



REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 1665-756X

Vol. 10, núm. 1 | ENERO-JUNIO 2008 | Tercera época

EDUCACIÓN
ESPECIAL

REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y **EDUCACIÓN**

Vol. 10, núm. 1 | ENERO-JUNIO 2008 | Tercera época

RECTOR
Mtro. Juan José Corona López

DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA
D.I. Marcela Castro Cantú

DIRECCIÓN GENERAL ADMINISTRATIVA JURÍDICA
Lic. Emilio Fortoul Ollivier

DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO INTEGRAL
Dr. Alejandro Antonio 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.

Indexada en Redalyc (<http://redalyc.uaemex.mx/>), Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades) y EBSCO (Elton B. Stephens Company).

Precio por ejemplar: \$80 m.n. | Suscripción anual (dos números): \$180 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 Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, col. Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D.F.
Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446
Fax: 54 87 13 56
E-mail: ripsiedu@uic.edu.mx

ISSN: 1665-756X

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

PORTADA: Collage de MUMP sobre una fotografía de Rodolfo Clix [<http://sxc.hu>]

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN es una publicación semestral del Instituto Internacional de Filosofía, A.C. Universidad Intercontinental | Editor responsable: José Ángel Leyva Alvarado | 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 | Asignación de ISSN: 1665-756X | Domicilio: Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, col. Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D. F. | Imprenta: Exima, S.A. de C.V. Av. Panteón 209 Bodega 3, col. Los Reyes Coyoacán, del. Coyoacán, C.P. 04330, México, D. F. Tel.: 5421 6228/6293/6301 | Distribuidor: Instituto Internacional de Filosofía, A.C. Universidad Intercontinental, Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D. F. | La edición de este número consta de un tiraje de 1 000 ejemplares, que se terminaron de imprimir en enero de 2008.

DIRECTORA | Dra. Rosa María Torres Hernández

COORDINADOR EDITORIAL | José Ángel Leyva Alvarado

JEFA DE REDACCIÓN Y DISEÑO | María Luisa Martínez Passarge

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Guadalupe Acle Tomasini (Universidad Nacional Autónoma de México) | Mtra. Angélica Alucerna (Universidad Intercontinental, México) | Mtra. Mónica Cortiglia Bosch (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dra. Sara Gaspar (Universidad Intercontinental, México) | Mtra. Zardel Jacobo (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dra. Doris Jiménez Flores (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dra. Gabriela Martínez Iturrigarria (Universidad Intercontinental, México) | Mtra. Giannina Mateos (Universidad Intercontinental, México) | Mtro. Gabriel Mendoza Buenrostro (Universidad Intercontinental, México) | Dra. Leonor Montiel Gama (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dra. Anabell Pagaza (Universidad Intercontinental, México) | Dra. Dalía Ruiz (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dra. Ana Ma. Salmerón Castro (Universidad Nacional Autónoma de México) | Mtra. Rocio Willcox (Universidad Intercontinental, México) |

CONSEJO DE ASESORES

Dr. José María Arana (Universidad de Salamanca) | 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 Tavez (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dr. Eduardo Remedi (Instituto Politécnico Nacional) | Dr. José María Rosales (Universidad de Málaga, España) | 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

TRADUCCIONES | Escuela de Traducción de la Universidad Intercontinental

Índice

- 5 Presentación. Educación especial
Giannina Mateos Papis

Dossier

- 15 Políticas de la educación especial
Rosita Edler Carvalho
- 29 La influencia del temperamento en problemas
internalizados y externalizados en niños
Diana Betancourt Ocampo, Patricia Andrade Palos
- 49 Padres de familia y su inclusión en la
evaluación y tratamiento conductual del autismo
*Eliseo Bautista Mercado, Nayeli Sifuentes Romero,
Bernardo Jiménez Santa Cruz, Érika Avelar
Reynoso, Amparo Miranda Salazar*
- 63 Necesidades de asesoramiento de acuerdo con
padres y maestros de una escuela primaria
*Giannina Mateos Papis, Maricela Torrejón
Becerril, Mónica Leticia Parra Martínez, Yanitza
Pérez y Pérez*
- 75 Aportes de la perspectiva sistémica y la terapia
familiar al trabajo en educación especial.
Experiencia con alumnos de la maestría en
educación especial de la Universidad
Intercontinental
Tatiana Berger Zappi

- 91 La imagen corporal sin cuerpo: angustia,
motricidad e infancia
Esteban Levin

Recreo

- 115 Palabras de los niños
Javier Naranjo

Miscelánea

- 127 Usos y costumbres en la estimación estadística
de diferencias significativas con cuestionarios e
impacto en la evaluación educativa
Conrado Ruiz Hernández
- 139 El papel de la educación privada en el proceso
de desarrollo nacional
Jesús Antonio Serrano Sánchez

Reseñas

- 173 La didáctica en el proceso de enseñanza
y aprendizaje
Celina Imaculada Girardi
- 190 Reflexiones y perspectivas. Semiótica y educación
Dalia Ruiz Ávila

PRESENTACIÓN

Educación especial

Giannina Mateos Papis

Es importante empezar comentando que no existen soluciones pre-fabricadas para resolver mecánicamente los problemas que plantea el proceso educativo. La educación, como cualquier actividad humana que parte de una realidad concreta y que incide sobre ella con ánimo de modificarla, exige flexibilidad y adecuación continuas de los procedimientos de intervención que descalifican los anteriormente establecidos. Por tanto, es conveniente que al tratar de solucionar las necesidades educativas propias de cualquier persona, se tenga un conocimiento veraz de cómo se desarrolla, conoce y aprende el género humano, pues constituye la base para solucionar las dificultades presentes a lo largo de nuestras vidas.

En la actualidad, hablar de educación especial implica tener presentes los cambios experimentados en dicho campo, iniciando con los mismos términos de *educación especial*, *discapacidad*, *dificultades de aprendizaje*, *necesidades educativas especiales* y, por supuesto, *normalidad*, tan comunes en el lenguaje educativo contemporáneo.

MTRA. GIANNINA MATEOS PAPIS: Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua, Universidad Intercontinental, México. [gianninm@uic.edu.mx]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio 2008, pp. 5-10.

El término de *educación especial* se ha utilizado de manera tradicional para nombrar a un tipo de educación diferente a la educación regular u ordinaria, ya que anteriormente ambos tipos de educación tomaban caminos paralelos en los que no existían puntos de acuerdo o de comparación. Es así que a los alumnos diagnosticados con deficiencia, discapacidad o minusvalía (términos que hasta la fecha se toman como sinónimos sin serlo), se les segregaba a escuelas específicas (de *educación especial*) para la atención de esa situación particular que presentaban, por el puro hecho de salirse de la norma y sin analizar en ningún momento las capacidades con las que sí contaban. Esta forma de proceder en cuanto a las personas con ciertas características especiales provocaba la segregación y marginación cultural y social de las personas así diagnosticadas. Debido a tales circunstancias, se inició el movimiento denominado *normalización*, el cual implica que la persona con discapacidad lleve una vida lo más normal posible.

El principio de normalización lleva implícito la noción de normalidad, concepto absolutamente relativo, sujeto a muchos tipos de criterios y modelos explicativos y en los que lo normal es diferente para cada uno de ellos. Por ejemplo, lo que hoy consideramos como *normal*, ayer probablemente no lo fue y quién sabe mañana. Lo que en una parte del mundo es normal, en otra puede ser considerado totalmente lo contrario. Es fácil descubrir que lo normal o anormal se encuentra fuera de la persona y depende de lo que se perciba de ella.

Es indispensable el cambio de actitud de la sociedad en la valoración de las diferencias humanas, ya que no se trata de eliminar dichas diferencias sino de aceptar que existen distintos modos de ser dentro de un contexto social específico capaz de ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para que logren el máximo desarrollo de sus capacidades, ofreciendo los mismos beneficios y oportunidades para alcanzar una vida normal.

La educación especial debe verse en función de las acciones que se articulan, de la transformación, del cambio, de la reducción de la diferencia, de la adquisición de una competencia inexistente o limitada previamente y de cómo podemos intervenir para que el contexto nos favorezca a todos, sin

pretender la normalidad de la persona que, por alguna causa, consideramos fuera de ésta por presentar algún rasgo distint.

En cualquier sociedad existen diferencias y similitudes entre los individuos que la conforman y éstas pueden verse como un problema o como una característica que enriquece a los grupos humanos. Cuando se trata de homogeneizar las diferencias es cuando se las descubre como un problema a solucionar. En cambio, cuando se manejan las diferencias como una manifestación natural en los seres humanos, se entiende la diversidad como parte integrante de la vida cotidiana de las personas, como una fuente de enriquecimiento mutuo en los diferentes ámbitos en los que nos desarrollamos y convivimos. Uno de los contextos a considerar como base para un buen proceso de aprendizaje es la escuela —la cual debe responder a esa diversidad de características y necesidades de todos sus alumnos cumpliendo con uno de los más importantes fines de la educación: ser la misma para todos los alumnos—, que debe ser consciente de esta diversidad en su alumnado, el cual, a su vez, requiere respuestas distintas para su atención. Por tanto, la valoración de la diversidad es un elemento fortalecedor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

El concepto de *diversidad* nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen necesidades educativas comunes que comparten con la mayoría y, a su vez, tienen necesidades propias, que pueden ser o no especiales. Por esto necesitamos un mayor nivel de equidad, lo cual implica la creación de escuelas que eduquen realmente *en y para la diversidad*, entendida ésta como fuente de la calidad educativa que enriquecerá a toda la comunidad escolar.

El principio rector del “Marco de Acción de la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Especiales” (Salamanca, 1994) dice que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, lo cual significa un reto para los sistemas escolares. Las escuelas integradoras representan un marco favorable para la igualdad de oportunidades y la completa participación; contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos y mejoran la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

El movimiento de inclusión surge para hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo. Asimismo, exige la adaptación de la enseñanza para y en la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos, mismos que presentan diferencias en cuanto a su procedencia social, cultural y características individuales. Visto de esta manera, es la propia escolarización y la enseñanza de estos niños, jóvenes o adultos, la que se tiene que adaptar a las distintas necesidades para facilitar su aprendizaje y participación.

El mismo concepto de inclusión conlleva el reconocimiento del valor de la diversidad en las escuelas y en las comunidades, lo que implica innovaciones y, a la vez, reorganizaciones que respondan positivamente con respecto a la individualidad de todos los alumnos. La educación inclusiva busca que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad, ya que la educación es la base de una sociedad más justa e igualitaria.

Un aspecto clave de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas implicadas, ya que todos tenemos derecho a pertenecer a una comunidad y compartir con sus miembros las distintas experiencias de la vida cotidiana. Por lo tanto, es importante señalar que la inclusión es un proceso que no tiene fin; no es una tarea sencilla, ya que es muy fácil que aparezcan barreras que excluyan o discriminen al alumnado, o que limiten su aprendizaje y desarrollo como personas.

Lo anterior implica una búsqueda interminable de nuevas y mejores formas de responder a la diversidad de alumnos que aprenden; se refiere también a cómo aprender a vivir con y desde la diferencia. Una forma de hacerlo es a través de la implementación de programas que involucren a toda la comunidad a convivir, compartir, aprender y trabajar desde la diversidad.

Para la Universidad Intercontinental (UIC), los temas de diversidad e inclusión social son parte importante de su quehacer educativo; entiende y toma en cuenta que la escuela es motor de cambio, por lo que es en ella donde se pueden producir exitosamente los procesos de inclusión. En la UIC estamos concientes que el aprendizaje se da con mucha más facilidad en contextos sin barreras para el aprendizaje y la participación, mismas que apa-

recen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos en los que se encuentra inmerso, y que son las que dificultan o inhiben las posibilidades de aprendizaje de los alumnos considerados como especiales. Así, las acciones deben dirigirse a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limiten las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y la participación de todos los alumnos en las actividades educativas.

Hoy en día, los cambios generados a partir de la experiencia, la cotidianidad y las formas de abordar las realidades estudiadas acerca de educación especial e inclusión educativa y social, nos obligan a replantear las formas de trabajo y aquello que implique un abordaje integral del quehacer profesional docente, en el cual, el entorno se constituye en elemento primordial.

Este número de la *Revista de Psicología y Educación* se ha destinado a la investigación del tema comentado; cinco de los artículos presentados tratan acerca de la intervención y su implicación en el contexto familiar, escolar y social.

El artículo de Berger, así como el de Bautista, Sifuentes y Jiménez, abordan la intervención de y en la familia. En ambas investigaciones se considera que la educación especial debe verse desde su propio contexto, ya que éste influye sobre sus integrantes y sobre su historia, por lo que se vuelve necesario no sólo contemplar al individuo y su proceso interno, sino también a su familia como contexto social más próximo y parte importante de la intervención educativa y social que se lleva a cabo con las personas que presentan alguna discapacidad o necesidad educativa especial. Lo anterior se debe a que al pensar exclusivamente en el niño o adulto con discapacidad, se descontextualiza a la familia y, por lo tanto, el diagnóstico se centra en el sujeto y no en su contexto.

La investigación de la maestra Berger se centra en los casos que trabajaron los alumnos del tercer semestre de de la maestría en educación especial de la Universidad Intercontinental. Los resultados se dieron en dos vertientes: una, en función de la relación de las configuraciones relacionales (estructural) de las familias; la otra, en función de las alianzas transgeneracionales (un niño con un padre o un abuelo) que reflejan el conflicto encubierto o abierto entre adultos. Con este estudio se puede ver la impor-

tancia de encontrar la forma en que el sistema familiar interviene y se relaciona con el síntoma que, en este caso, son las dificultades que el niño o adolescente puede presentar a lo largo de su escolarización.

En el mismo sentido, la investigación de Bautista, Sifuentes y Jiménez habla acerca de la importancia de la intervención familiar en los procesos educativos de las personas con autismo, ya que son los padres los que se encargan de su cuidado y su educación, y son quienes pasan la mayor parte del tiempo con sus hijos. Es por esto que el ámbito familiar es el mejor lugar para que el niño autista sea tratado, con lo que se demuestra que los padres son auxiliares importantes en el tratamiento.

Estos artículos también nos ayudan a entender que el conocimiento sobre el tipo de relación que se da tanto al interior como el exterior de la familia, y en función de las necesidades educativas, es fundamental para que esa intervención sea eficaz en todos los ámbitos en los que se desenvuelve. Al respecto, el artículo de Mateos, Torrejón, Parra y Pérez pone de manifiesto la necesidad de proporcionar un asesoramiento educativo adecuado a las escuelas para que la comunidad escolar sea capaz de focalizar sus necesidades en la atención de la diversidad, así como la incorporación de la educación intercultural, de equidad, de género, etc., lo cual concuerda con la visión de escuela inclusiva. En el artículo se puede ver que uno de los puntos más importantes del asesoramiento educativo radica en que es un servicio indirecto, ya que los resultados no sólo recaen en los alumnos, también sirven al profesional que trata con maestros y padres de familia, principales responsables de la educación de los alumnos, ya que éstos, a su vez, deben promover actividades de aprendizaje y enseñanza en los niños.

Lo anterior implica al propio proceso educativo del sujeto, considerando que la educación básica actual cuenta con la visión de la escuela inclusiva y atención a la diversidad de necesidades educativas que se pueden presentar en la escuela.

En los resultados que obtuvo el grupo de investigación (Torrejón, Mateos, Parra y Pérez) del Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos (CUSMSE)-Área de Servicios Educativos se observa que los profesores y los padres de familia no conocen lo que significa el concepto de ne-

cesidades educativas especiales, integración e inclusión educativa y social. Así, los maestros no se consideran suficientemente preparados para la atención de la diversidad, por lo que no es posible iniciar los procesos de escuela inclusiva. Debido a lo anterior, el CUSMSE ve la necesidad de proporcionar asesoría educativa a las escuelas que así lo soliciten.

El maestro Levín señala en su artículo que los niños presentan diferentes maneras de expresarse y de llamar la atención, mismas que los adultos no entendemos. Nosotros re-interpretamos estas señales y no aceptamos a los niños como son; por el contrario, queremos que sean de una manera determinada, de acuerdo con nuestros parámetros de *adecuado* o *normal*. No entendemos que los niños puedan expresar su angustia de formas diversas. Muchas veces, el niño denominado disatencional construye el síntoma, que es el movimiento y la distracción para protegerse de esa angustia causada por el otro (madre, padre, profesor etc.) y que, por lo tanto, no tiene la posibilidad de salirse de la etiqueta que se le ha asignado, como un nombre propio. Se le agrupa entonces según esa patología, ese síndrome, esa discapacidad que lo marca y lo aleja de ser considerado sujeto, lo cual provoca que al niño y a sus padres se les segregue a un lugar de desintegración social, cultural y educativo lleno de imposibilidades, pues por un lado se le nombra y se le presenta como un niño diferente a lo normal, y por el otro, se centraliza el trabajo en parámetros, índices y clasificaciones estrictamente pedagógicas y cognitivas normales. De este modo se elimina el sujeto que hay en todo desarrollo y en todo niño.

Ese artículo sugiere que si nos quedamos en esta posición y el niño fracasa o no aprende, el problema será visto como causa única y exclusivamente del niño. Es decir, el que no está capacitado es el niño; los profesores de la escuela o los padres de familia no tienen ninguna culpa en la situación que el niño atraviesa. Esta situación no puede estar más alejada de la realidad, ya que si, por alguna razón, un niño no puede cubrir el currículum escolar es justamente porque el contexto escolar o familiar está fallando en su función educadora. Son los otros los que tienen que descubrir la manera adecuada de encontrarse con ese niño, siendo así que los educadores deben eliminar su propia ignorancia y su propia capacidad de sorprenderse.

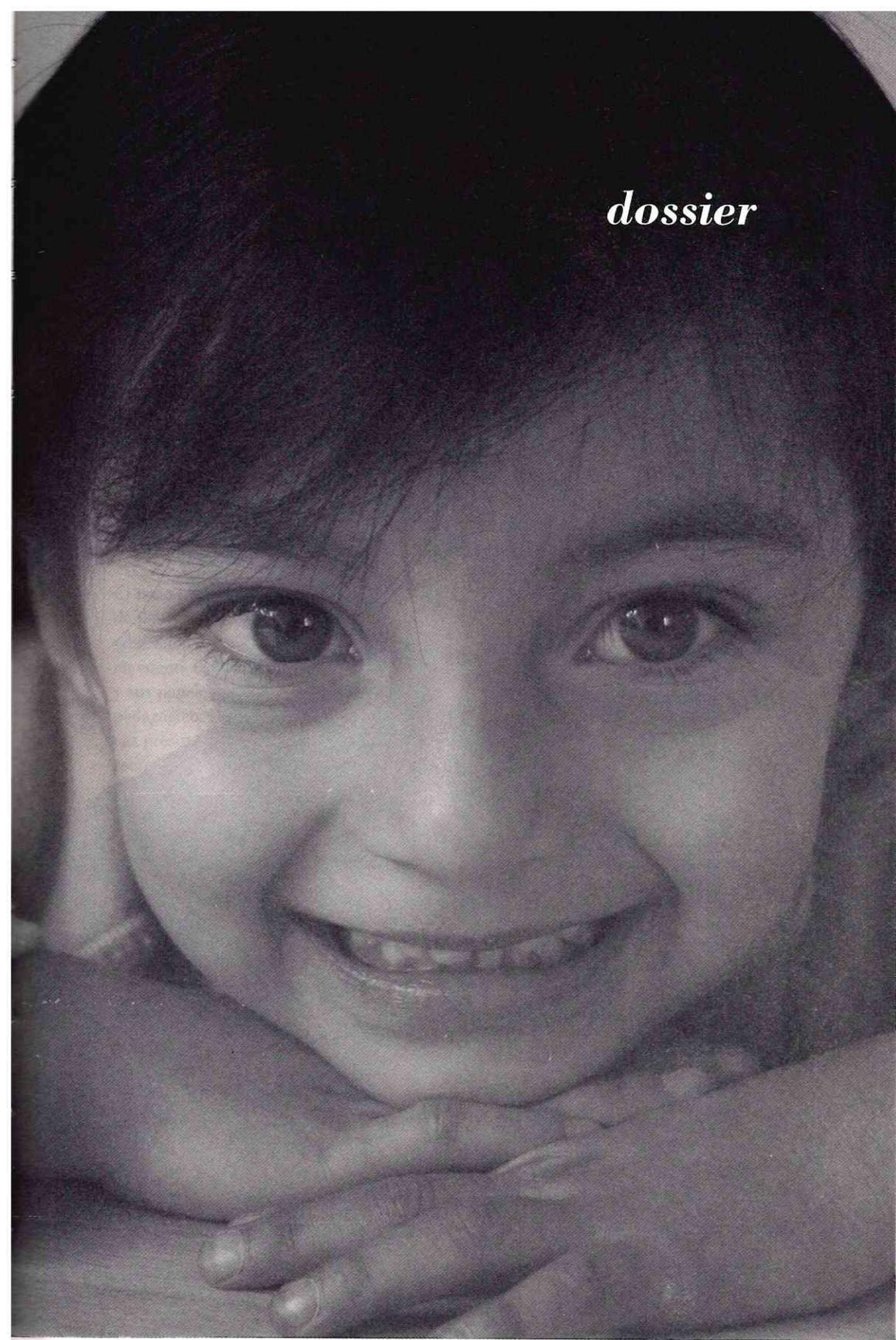
Por último, el artículo de la doctora Edler nos remite al importante papel que desempeñan los diferentes gobiernos, quienes deben elaborar políticas educativas en las que se tome en cuenta la opinión de la sociedad y se haga un análisis crítico de los marcos ideológicos, filosóficos y pedagógicos para comprender las diferentes situaciones locales que faciliten la identificación de las necesidades, determinando así las prioridades existentes por medio del establecimiento de finalidades y objetivos adecuados, que garanticen los derechos de atención educativa especializada de niños, adolescentes y adultos que se ven afectados por procesos excluyentes en las escuelas regulares.

La doctora Edler puntualiza que la escuela no es una organización neutral que refleja una concepción del mundo y de la sociedad de clases, por lo que si no se toman en cuenta los atributos políticos intrínsecos a la educación se corre el riesgo de tener políticas muy alejadas de los objetivos referentes al derecho de todos a una educación de buena calidad. La autora reitera el compromiso ético que tienen las escuelas de acompañar el aprendizaje de todos los alumnos, ya que la educación escolar consiste en la apropiación de la cultura humana traducida en forma de conocimientos, artes, ciencias, valores, etc., que contribuyen al desarrollo del ser humano.

Edler considera que se debe trabajar en una política educativa en la que se desarrolle una escuela para todos y en la que se dé apoyo y atención a la diversidad, se materialice la elaboración de un proyecto político-pedagógico entendido como un camino que lleve a toda la comunidad escolar a perfeccionar las respuestas educativas que planea, organiza y ofrece para todos, removiendo barreras para el aprendizaje y la participación durante toda la vida.

La problematización de estos aspectos, al lado de tantos otros de naturaleza política, social, económica, cultural y pedagógica, trata de evidenciar la importancia de la educación inclusiva, sin romanticismo y con los pies en la tierra, capaz de cumplir con los objetivos planteados.

dossier





Políticas de la educación especial

Rosita Edler Carvalho

Resumen

El texto trata el tema de la elaboración de políticas públicas en cuanto a la educación especial se refiere, tomando en cuenta la educación en general, y sus papeles social, político y pedagógico. La formulación de políticas presupone la participación de la sociedad a través del debate; éste, a su vez, da legalidad tanto al marco filosófico en el que se basa el documento como a los objetivos que pretende cumplir. Aunque un documento sobre políticas tiene aspectos técnicos, éstos no deben sobresalir o cubrir las contribuciones hechas por los diferentes segmentos sociales, particularmente aquellos que se

Abstract

The paper deals with the subject of public policy elaboration focused on special education, taking education in general and its social, political and pedagogical roles into account. Formulation of policies presupposes participation by society, through debate that authenticates both the philosophy framework on which the paper is inspired and the goals it pretends to attain. Although a document on policies has a technical aspect, this doesn't have to stand out or cloud the contributions of the different social segments, especially of those on which those politics are focused. Considering that we are committed with the

p. 13: RICARDO VÁSQUEZ, [http://www.ase.br]
p. 14: JONATHAN HILLIS, [http://www.ase.br]

ROSITA EDLER CARVALHO: Maestra invitada de la Pontificia Universidad Católica (PUC), Brasil.
[edler@centroin.com.br]

Traducción del portugués: Celina Girardi

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio de 2008, pp. 15-28.
Fecha de recepción: 07 de noviembre de 2006 | fecha de aceptación: 12 de abril de 2007.

enfocan en las políticas. Tomando en cuenta el empeño por lograr la universalización de la educación, el mejoramiento que nuestras escuelas respecto a la educación especial es primordial. Para esto es importante contar con la participación de los diferentes grupos sociales, así como los puntos de vista de todos los educadores, no sólo de aquellos dedicados a la educación especial.

PALABRAS CLAVE

políticas públicas, educación para todos, movimientos sociales, educación inclusiva

universalization of education and with most of the education answers the school offers to everyone in a context of school inclusion, special education policy must have an inclusive orientation. Because of this, it's very important to count on the participation of social movements as well as on the points of view of all the educators, not only of those who have worked for especial education.

KEY WORDS

public politics, education for everybody, social movements, inclusive education

Introducción

El tema invita a la reflexión acerca de un compromiso público, traducido en un conjunto de acciones colectivas dirigidas a garantizar los derechos de atención educativa especializada de niños, adolescentes, jóvenes y adultos afectados por procesos excluyentes en las escuelas regulares.

Las políticas de educación especial, así como las políticas sociales deben ser entendidas como una modalidad de las políticas públicas, es decir, como un conjunto de acciones con objetivos específicos del gobierno. Vianna (2002) advierte sobre dos aspectos que necesitan ser aclarados para garantizar una mayor precisión conceptual en las políticas públicas y sociales: uno de ellos se concreta en la expresión “acciones de gobierno”; el otro, en los “objetivos específicos”.

En cuanto a las acciones del gobierno es necesario saber si éstas —considerando las estructuras legales e institucionales, los distintos contextos y regímenes políticos— se encuentran formuladas bajo la influencia de éli-

tes dominantes o si se inspiran en procedimientos democráticos. En cuanto a los objetivos específicos, es importante aclarar quién los redactó, en qué esferas, con qué legitimidad y si se toman en cuenta intereses amplios o restringidos de la sociedad.

La referencia a la pluralidad de políticas públicas y sociales de educación especial sugiere los siguientes análisis:

- a) De los movimientos nacionales e internacionales que se consolidan como políticas de educación especial y cuya finalidad es lograr el derecho de todos a una educación de buena calidad;
- b) de los procesos históricos de determinada política educativa;
- c) de los niveles de análisis de las realidades educativas brasileñas y de las articulaciones entre la política educativa y las demás políticas públicas;
- d) de los procedimientos que deben ser adoptados en la aplicación del ideario de la política de inclusión educativa.

Al tomar en cuenta estos aspectos y articularlos en sus dimensiones políticas e históricas, será posible avanzar en la definición de una política de educación especial para nuestro tiempo y en la identificación de su objeto. Para la elaboración de un documento en este sentido se requiere que después de establecer los objetivos y las directrices políticas, se planee lo que debe hacerse para que las orientaciones se concreten en provisiones y provisiones de recursos de toda la naturaleza con la finalidad de asegurar y garantizar su efectividad en la práctica. En otras palabras, la elaboración de determinada política educativa debe ser resultado de una serie de discusiones que involucren a la sociedad, así como del análisis crítico de los marcos filosófico, ideológico, situacional y pedagógico que permitan comprender las condiciones locales, facilitar la identificación de necesidades y la determinación de prioridades, estableciendo claramente las finalidades y los objetivos a alcanzar.

El hecho de elaborar una determinada política educativa no es condición suficiente para que ésta se lleve a cabo. Las orientaciones políticas son pa-

trones de referencia que definen las estrategias de planeación, entre las que destaca la planeación participativa. La organización de las decisiones políticas en un documento escrito —el plan de educación— puede ser considerada como la finalización de un conjunto de procedimientos que tiene en la política su referente básico.

Sin embargo —en el caso de las políticas educativas—, sin el convencimiento de que la escuela no es una organización neutral —pues refleja una concepción del mundo y de una sociedad marcada por la dominación de clases— y sin tomar en cuenta los atributos políticos, intrínsecos a la educación, corremos el riesgo de contar con políticas retóricas de excelente calidad, pero con prácticas incipientes y muy lejanas todavía de los principales objetivos.

Movimientos nacionales e internacionales que se consolidan como políticas de educación especial y cuya finalidad es la conquista del derecho de todos a la educación de buena calidad

La referencia a la dimensión plural contenida en la expresión “políticas” tiene como objetivo estimular la investigación al respecto, buscando establecer algunas comparaciones entre las políticas de educación (enfocadas a la educación especial) de los diferentes países, sin perder de vista los contextos socioeconómico, político y cultural en los que se concretaron.

Eric Plaisance (2004), profesor de ciencias de la educación en la Universidad de París 5-René Descartes, puso a disposición de los participantes en una conferencia en São Paulo un texto en el que destaca lo siguiente:

[...] en el escenario europeo, durante la década de 1990 se tomaron numerosas iniciativas para facilitar la transformación de la tradicional “educación especial” en diferentes países. Al final del programa Hélios (que consistió en intercambios de información y en visitas de un grupo determinado a varios de los países participantes), la Carta de Luxemburgo (1996) presentó los resultados de las ideas y prácticas comparadas y anunció el principio de una escuela “para todos y para cada uno”, que se debe adaptar a las necesidades

educativas especiales de las personas. Se trata, por lo tanto, de un proceso de inclusión —que era el objetivo del programa— que los Estados-miembros fueron invitados a adoptar en su legislación a fin de garantizar a todos el libre acceso al sistema de enseñanza. Además de este movimiento, en 2001, una resolución del parlamento europeo explicaba el principio de la no-discriminación contra las personas deficientes bajo el lema “Por una Europa sin dificultades para las personas deficientes”.

Mientras tanto, paralelamente a los acuerdos iniciales (a los que se comprometieron los gobiernos de los Estados-miembros), se confirma la existencia de diferencias muy importantes entre los países europeos para la escolarización de niños deficientes. A grandes rasgos, se pueden distinguir tres tipos de sistemas:

1. Sistemas en los que se encuentran en oposición, por un lado, la educación regular (escuelas y clases regulares) y, por el otro, la educación especial (escuelas y clases especiales). Este sistema evoluciona con el fin de reducir esta separación, aunque en los Países Bajos y algunos estados (*Länder*) de Alemania sigue en uso.
2. Sistemas radicales de integración o de inclusión, lo que significa que ya no existen instituciones ni clases especiales. La escolarización de niños deficientes se efectúa en escuelas y clases regulares con el apoyo de servicios especiales. Italia representa perfectamente este sistema: desde 1977 se eliminaron oficialmente las clases especiales, así como todas las instituciones de educación especial. Para ofrecer un soporte al proceso de integración a las clases regulares existe un equipo de maestros de apoyo, además de los maestros regulares —inicialmente, un maestro de apoyo para cada cuatro niños deficientes integrados en una o varias aulas.
3. Sistemas mixtos de medios de educación especial —consideran esencialmente la historia de las instituciones de cada país y se da una yuxtaposición de medidas integradoras en el contexto escolar regular— y de medidas de apoyo a la integración. Este sistema aparece en un gran número de proyectos europeos, particularmente en Francia.

[...] Francia presenta un abanico muy grande (financiado mayoritariamente por fondos públicos) de diferentes instituciones para niños deficientes. Es, pues, una situación compleja que evoluciona lentamente, a pesar de la voluntad de los poderes públicos por acelerar el avance de la integración escolar y, de manera general, la escolarización de niños deficientes o con dificultades graves.

Existen, pues, diferentes políticas de educación especial en los países europeos. Lo mismo sucede en América: los informes del Canal Iberoamericano de Noticias sobre Educación (CINED) —del cual se extrajo, vía internet (2006), el texto que se sigue— confirman las líneas estratégicas de la política de educación especial denominada “Todos iguales”, de El Salvador:

Organización sostenible de recursos. Está diseñada para orientar y brindar el fortalecimiento y apoyo especializado para que estudiantes con discapacidad puedan tener acceso al currículo en equiparación de oportunidades.

Fortalecimiento de los servicios especializados. Se trata de la aplicación de nuevas modalidades de atención educativa, así como de la actualización y formación especializada de docentes en servicio.

Diversificación de opciones de egreso. Consiste en la definición de estrategias de formación a nivel de semi-calificación en oficios u ocupaciones en diferentes ramas a personas jóvenes y adultas que presenten necesidades educativas especiales que hagan posible su inserción laboral generando auto-empleo en unidades productivas familiares o asociativas.

Flexibilidad curricular en el sistema regular. Consiste en fomentar y crear condiciones para garantizar la escolarización y promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad.

Los montos de financiamiento por cada línea estratégica hacen un total de 5 321 075.80 dólares y provienen de fondos GOES y BIRF.

Modalidades y población atendida

Año 2004: 42 mil alumnos

Año 2005: 47 mil alumnos

Escuelas de educación especial: 30

Aulas de apoyo educativo: 563

Servicios psicológicos: 50

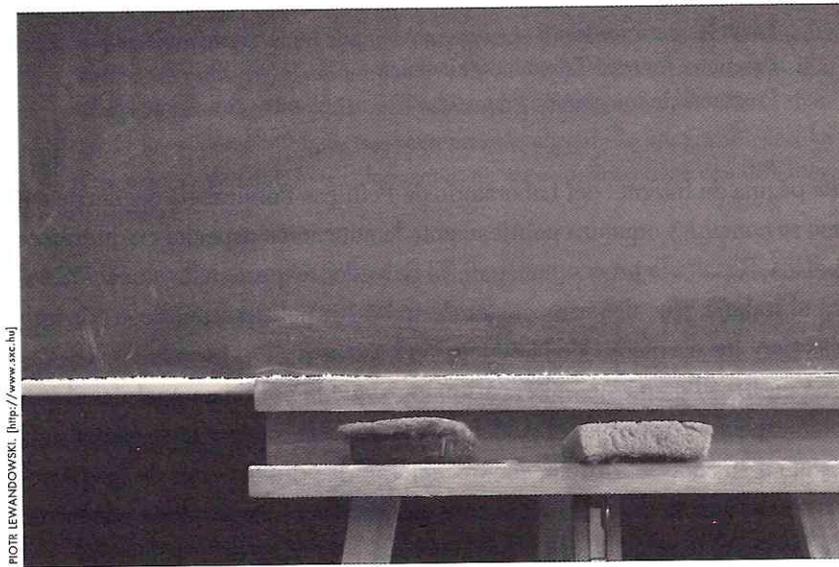
- Escuelas para sordos: 5
- Programa Jóvenes Talento: 300 jóvenes
- Programa de integración educativa: 875 estudiantes con discapacidad

La página de Internet del Laboratorio de Políticas Públicas da cuenta de cómo se concibe y organiza políticamente la educación especial en diferentes países. Resalta la preocupación de El Salvador respecto a la educación para el trabajo, que debería constar de todas las políticas públicas educativas para los egresados de la educación básica.

Con Brasil como ejemplo confirmamos que la política actual de educación especial rompe con el modelo centrado en la integración —entendida ésta, en su sentido estricto, como “mejorar” los desempeños de las personas en situación de deficiencia para atender los reclamos de la educación de las personas consideradas como normales—. Esta es la orientación política propuesta y que acarrea numerosos cambios en las actitudes de las personas y en las prácticas educativas de las organizaciones de enseñanza-aprendizaje. Este hecho reviste la mayor importancia al lado de otros de carácter político-administrativo y político-pedagógico, que involucran a diferentes sistemas y organizaciones.

Procesos históricos de la evolución de determinada política educativa

Analizar históricamente las políticas educativas de diferentes países sólo tiene sentido cuando se encuentran relacionadas con los modelos de desarrollo y las ideologías que las conforman. Como bien afirma Arendt (1999), la política surge entre los hombres, en espacios internos, y se establece como una forma de relación. Así, las diferentes orientaciones que las políticas educativas contienen reflejan las relaciones conflictivas entre los intereses y las fuerzas del Estado, de la sociedad y de los individuos, así como las contradicciones existentes en el plan de las ideas, de las legislaciones y de las realidades educativas, según los contextos y los tiempos históricos.



PIOTR LEWANDOWSKI, [http://www.abc.hu]

En una sociedad de clases marcada por la dominación y por un modelo predominantemente capitalista, el concepto de política está íntimamente relacionado con la idea de lucha por el poder. Según Weber (1979), esto se traduce en una relación social por la imposición de la voluntad de unos sobre los otros. Con este enfoque se formularon muchas políticas educativas bajo los fundamentos del tradicionalismo autoritario, implementados por tecnócratas desde la intimidad de sus oficinas, o por representantes de la élites dominantes. Sin embargo, los movimientos sociales inspirados en la conquista de los derechos humanos con énfasis en los grupos excluidos promulgan la educación de buena calidad para todos, con todos y para toda la vida, conformando las agendas de discusión sobre políticas públicas de educación, entendidas éstas como práctica social democrática. Según Paro (2002):

Cuando se piensa la política como práctica democrática, la pregunta que se presenta al considerar la relación entre política y educación es sobre las limitaciones de tomar la educación escolar —especialmente la básica— solamente como un instrumento de lucha política, y sobre las potencialidades que se

abren para una concepción de educación pensada a la luz de un concepto amplio de política y, al mismo tiempo, entendida como práctica democrática con atributos intrínsecamente políticos de realización humana (p. 13).

Actualmente, las políticas de educación especial en Brasil adoptaron una orientación inclusiva, procurando asumir esta práctica democrática con atributos políticos enfocados a la realización humana. Los desafíos están en torno de los procedimientos que deben ser adoptados en el planteamiento y en la implementación de esta idea o, dicho de otra manera, de este valor.

Retomando los análisis de Vianna (2002), también podríamos pensar en los desafíos tomando como eje de análisis la especificidad de los objetivos que deben ser alcanzados y su legitimidad, en la medida en que deben traducir los intereses y las inspiraciones de los beneficiarios de las acciones.

Niveles de análisis de las realidades educativas brasileñas y de las articulaciones entre la política educativa y las otras políticas públicas

Este tópico, inspirado igualmente en la idea de pluralidad de políticas de educación especial, nos remite a examinar las diferentes realidades educativas de un país de dimensiones continentales como Brasil que, siendo una república federal, exige análisis de las acciones desarrolladas a nivel central por el Estado brasileño como nación y del estado del arte de la educación en cada una de las unidades federativas.

Es necesario analizar la pertinencia de coexistencia de varias políticas de educación especial en un mismo país que cuenta, desafortunadamente, con enormes e inaceptables índices de desigualdad y con el fenómeno nada trivial de la transmisión intergeneracional de la pobreza.

Según Almerindo Janela Afonso (2004), profesor de la Universidad de Minho, Portugal, debemos considerar cuatro niveles de análisis de la realidad educativa. Aplicó sus enseñanzas a la realidad brasileña, en un abordaje de cuatro puntos:

1. *Nivel microsociológico*. Se refiere al salón de clase en donde ocurre predominantemente el proceso de enseñanza-aprendizaje y en donde la propuesta de educación inclusiva puede traducirse solamente por la presencia física de estudiantes con necesidades educativas especiales sin las indispensables acciones para remover barreras para el aprendizaje y para la participación de *todos* los alumnos.
2. *Nivel mesosociológico*. Se refiere a la institución escolar en la cual las dimensiones culturales, políticas y prácticas deben ser evaluadas comprensivamente permitiendo identificar, en el perfil institucional, las características excluyentes o incluyentes en relación con el alumnado que presenta diferencias significativas en el aprendizaje y en el desarrollo. El conjunto de asignaturas que componen el *Index** para la inclusión posibilita esta evaluación de y en la escuela. A partir del análisis de los datos obtenidos es posible orientar el desarrollo de la escuela en una dirección verdaderamente inclusiva.
3. *Nivel macrosociológico*. Se refiere al papel del Estado en la definición de su política educativa. La evaluación en este nivel debe incluir a) los grados de legitimación de las decisiones tomadas, es decir, del consenso resultante de la participación de los involucrados, y b) la naturaleza de la gestión (si es más o menos centralizadora), así como los mecanismos de control asumidos por el Estado, en especial en la prestación de cuentas. También permite analizar las articulaciones indispensables entre las políticas públicas, pues los movimientos inclusivos no dependen sólo de las escuelas y de los educadores, considerados éstos aisladamente.
4. *Nivel megasociológico*. Se refiere al papel de las organizaciones supranacionales —en especial las económicas— y que, en el contexto de la globalización, imponen ciertas acciones que acarrearán la prevalencia de

* El *Index*, producido en Inglaterra, fue elaborado por un conjunto de profesores miembros del Consejo Comunidad Escuela, investigadores en educación y un grupo de personas con deficiencias. El proceso de elaboración del conjunto de materiales duró tres años, a partir de 1977. En 2000 se publicó en el Reino Unido por el Centro de Estudios de Educación Inclusiva (CSIE), en colaboración con el Centro para Necesidades Especiales de la Universidad de Manchester y con el Centro de Investigaciones Educativas de Canterbury Christ Church University Collage.

las reglas del mercado en detrimento de la apropiación por el Estado de una pedagogía más humanista, en la que la educación no es un capital de inversión y sí un bien esencial para todos los ciudadanos. Aunque sea cara, es un derecho público y subjetivo de todos.

Este nivel de evaluación —según el cual la economía puede controlar la política educativa— es de los más complejos y delicados. Exige, para su realización, la conjugación de diferentes analistas que afronten críticamente el darwinismo social en el que vivimos. En otras palabras, el equipo de evaluadores consideraría el presupuesto defendido por el neo-darwinismo de que los mejores son los más aptos, lo cual justificaría la formulación de políticas educativas para la formación de capital humano. Si se concibe la educación como un capital de inversión, les tocará a las escuelas y a sus profesores instruir, teniendo por objetivo la formación de personas más capaces para hacer frente a la competencia existente en el Estado/Nación y entre las naciones. Bajo esta óptica, las personas en situación de deficiencia quedan en mayor desventaja porque no están en el imaginario social como las mejores y, mucho menos, como las más aptas.

La evolución de las realidades educativas bajo el enfoque megasociológico que involucra los intereses de organizaciones económicas internacionales en el contexto de la globalización presupone la delicada y difícil tarea de examinar, por medio de innumerables indicadores, las reales intenciones (no siempre explícitas) contenidas en las políticas inclusivas, especialmente de aquellas que defienden el desplome inmediato de todos los servicios de educación especial en nombre del bien común.

Tenemos el compromiso ético de acompañar el aprendizaje de todos los alumnos, pues las escuelas son espacios de relación con el saber y de apropiación de conocimientos y bienes culturales que la humanidad ha acumulado. Es una equivocación pensar en las escuelas solamente como espacios de socialización o de ejercicio de sentimientos de solidaridad. La educación escolar consiste en la apropiación de la cultura humana traducida bajo la forma de conocimientos, artes, ciencias, tecnologías, creencias y valores que pueden contribuir a la autoproducción del hombre como ser histórico. Los

reportes de experiencias exitosas de inclusión escolar son siempre bienvenidos, pero la ciencia se edifica con base en evidencias que resultan de estudios e investigaciones, siendo éstas no siempre rutinarias en nuestros sistemas educativos fuera de la academia.

Procedimientos que deben ser adoptados en la aplicación del ideario de la política de inclusión educativa

No creemos en recetas y tenemos experiencia de que ellas no dan buenos resultados, sean impuestas o propuestas que deben ser implementadas mecánicamente y sin crítica. Se requieren relaciones dialógicas que conduzcan al consentimiento de algo que se construye y se sustenta del interior hacia el exterior del sujeto.

El *Index* de inclusión mencionado indica tres dimensiones para que las escuelas asuman la orientación inclusiva: la cultura, la política y las prácticas pedagógicas. Cuando la referencia es la cultura, conviene examinar la cultura *de la* y la cultura *en la* escuela. Bajo el primer eje, la cultura de la escuela traduce su historia, sus creencias y los valores que eligió y asumió. No debe provocar asombro afirmar que, de manera general, la cultura de las escuelas tiene una característica elitista y homogeneizadora. El alumno ideal no es el que presenta necesidades educativas específicas; éste representa la diferencia que alarma y amenaza.

Bajo el eje de la cultura *en la* escuela debemos considerar las nuevas ideas, sentimientos y formas de actuar que llegan a ella, ya que implican cambios y éstos siempre son amenazadores porque, por lo general, lo desconocido representa riesgos. Así, una política de educación inclusiva debe reconocer la cultura *de la* y *en la* escuela, atribuyendo a esta dimensión un tiempo y un espacio para que se genere el consentimiento de toda la comunidad de aprendizaje de que la escuela es inclusiva, a partir de la libre voluntad de cada uno de sus integrantes. La dimensión cultural se puede resumir en acciones que permitan construir una comunidad inclusiva y establecer valores inclusivos en las escuelas.

Bajo la dimensión de la práctica pedagógica centrada en el aprendizaje y en la participación y que toma como punto central el salón de clase, las recientes contribuciones de las neurociencias del aprendizaje y de la psicología cognitiva, además de los avances de la tecnología educativa, señalan la importancia de los trabajos en grupo, de la cultura del pensamiento y del desarrollo del currículo por proyectos de trabajo, favorecedores de los movimientos de integración y de éstos con los objetos del saber. Tales estudios, al lado de otros de inspiración antropológica o pedagógica, nos han ayudado a pensar el trabajo pedagógico en la diversidad, desarrollándose prácticas pedagógicas comunes para todos los alumnos y, al mismo tiempo, sensibles a las diferencias individuales, algunas de ellas muy significativas.

El desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas aparece en el *Index* como un conjunto de indicadores que orquestan el proceso de aprendizaje y la movilización de recursos.

La dimensión política del *Index* se refiere al desarrollo de una escuela para todos y a la organización de apoyo para atender la diversidad. Se materializa en la elaboración del proyecto político-pedagógico de la escuela, entendido como un camino para llevar a toda la comunidad escolar a perfeccionar las respuestas educativas que planea, organiza y ofrece para todos, con todos y para toda la vida, removiendo barreras para el aprendizaje y para la participación.

Obsérvese que el ideario de una política educativa de sentido democrático refrenda la elaboración de planes de acción que no se agotan en sí mismos, pues exigen mecanismos constantes de seguimiento de las acciones programadas y de su reprogramación.

Para finalizar, hacemos tres observaciones: la primera se refiere a la educación en zonas rurales, no siempre muy clara en los documentos de políticas educativas; la segunda hace alusión a los alumnos con altas habilidades o superdotados y que exigen mayor visibilidad en los textos sobre inclusión educativa; la tercera se refiere a los aspectos financieros, pues siempre queda la cuestión de cómo solventar los cambios necesarios y que, entre otras providencias, involucran la adquisición de equipos y, principalmente, la capacitación permanente de recursos humanos.

Problematizar estos aspectos al lado de tantos otros de naturaleza política, social, económica, cultural y pedagógica no traduce una oposición a las nuevas orientaciones que se pretende imprimir a la educación especial. Al contrario, se trata de colocar los puntos en la fés de la educación inclusiva, sin romanticismo y con los pies en la tierra, para que todo salga bien.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. J. (2004). *Níveis de avaliação das realidades educacionais*, Notas de aula.
- Arend, T. H. (1999). *O que é política?*, trad. de Reinaldo Guarany, Bertrand Brasil, 2ª ed., Río de Janeiro.
- Edler-Carvalho, R. (2004). *Dez anos da Declaração de Salamanca*, mimeo.
- (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*, Mediação, 3ª ed., Porto Alegre.
- Matiskeia, C. R. M. (2004). "Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas", *Educar*, núm. 23, Universidad Federal do Paraná, Curitiba, pp. 185-202.
- Paro, V. H. (2002), "Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública", *Educação e Pesquisa*, vol. 28, núm. 2, São Paulo, julio-diciembre, pp. 11-23 .
- Sabían, D.; G. Rama, N. Lamarra, I. Aguerromondo y G. Weinberg (1987). *Desenvolvimento e educação na América Latina*, 5ª ed., Autores Associados, São Paulo.
- Vianna, W. M. L. T. (2002). *Em torno do conceito de política social: notas introdutórias*, mimeo.
- Weber, M. (1979). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*, Fondo de Cultura Económica, 2ª ed., México.
- Canal Iberoamericano de Noticias sobre Educación (CINED): [cined@lpp-uerj.net]
- Laboratorio de Políticas Públicas (LPP): [http://www.lpp-buenosaires.net/internacional/]

La influencia del temperamento en problemas internalizados y externalizados en niños*

Diana Betancourt Ocampo
Patricia Andrade Palos

Resumen

El propósito del presente estudio fue determinar la influencia del temperamento sobre problemas internalizados y externalizados en 509 niños(as) con una media de edad de 11 años. Para medir el temperamento se desarrolló una escala que constó de las siguientes dimensiones: adaptabilidad, reactividad negativa, persistencia a la tarea, emocionalidad negativa (regañíos y juegos) y nivel de actividad. Para evaluar los problemas se utilizó la versión ajustada del *Youth Self-Report*. Los resultados revelaron que los niños presentaron puntajes más altos en

Abstract

The objective of the present study was to determine the influence of temperament over internalized and externalized problems in 509 children with an average of age of 11 years old. In order to measure temperament, a scale was developed. Such included the following dimensions: adaptability, negative reactivity, persistence to task, negative emotionality (scolding and playing) and level of activity. For problem evaluation, the adapted version of the Youth Self Report was used. Results revealed that boys got higher scores in externalized problems; in contrast with

LIC. DIANA BETANCOURT OCAMPO: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México. [dianabetancourtocampo@yahoo.com.mx]

DRA. PATRICIA ANDRADE PALOS: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México. [dpalos@servidor.unam.mx]

* Este estudio forma parte del proyecto titulado: Problemas de conducta en niños, financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIT), clave IN304605.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio 2008, pp. 29-48.
Fecha de recepción: 9 de junio de 2006 | fecha de aceptación: 30 de marzo de 2007.

problemas externalizados en comparación con las niñas, las cuales obtuvieron mayores puntajes en las dimensiones de depresión-ansiedad, problemas somáticos, afectivos y de ansiedad en comparación con los niños. Las diferentes dimensiones del temperamento explicaron porcentajes de varianza aceptables para cada tipo de problema.

PALABRAS CLAVE

problemas internalizados, problemas externalizados, niños, temperamento

girls, who obtained greater scores than boys in the dimensions of depression-anxiety and somatic-affective-anxiety problems. The different temperament dimensions explained acceptable percentages of variance for each type of problem.

KEY WORDS

internalized problems, externalized problems, children, temperament

Anivel mundial existe evidencia de una alta prevalencia de problemas emocionales y de conducta en niños. Kohn y cols. (2001) reportaron que en la India 46% de los niños presentaban este tipo de problemas; en Uruguay, aproximadamente 53% de los niños tenían algún problema, y en Santiago de Chile la prevalencia fue de 15%. Kelleher y cols. (2000) informaron sobre un aumento significativo entre 1979 y 1996 en problemas psicosociales, de atención, emocionales y en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en menores de 15 años.

Algunos estudios en México (Caraveo y cols., 1993; Caraveo y cols., 1995) reportan que 16% de menores entre 3 y 12 años presentan problemas de salud mental. Caraveo, Colmenares y Martínez (2001) realizaron una investigación donde obtuvieron información de 1 686 menores entre 4 y 16 años de edad, de los cuales 48.6% no presentaba algún tipo de problema, 35% reportó de uno a tres problemas, y 16.4% presentó cuatro o más. En cuanto al tipo de problemas reportados, los autores encontraron la inquietud con una mayor prevalencia (19%), seguida de la irritabilidad (17%), el nerviosismo (16%), el déficit de atención (14%), la desobediencia (13%), la explosividad (11%) y la conducta dependiente (9%).

Un propósito importante de las investigaciones de problemas en niños ha sido la posibilidad de crear clasificaciones adecuadas. Achenbach y Edelbrock (1981) propusieron una clasificación de los problemas con base en los síntomas presentados por los niños; de esta manera, los autores hablan de dos tipos: los internalizados (angustia, depresión, alteración de los estados de ánimo) y los externalizados (hiperactividad, impulsividad, agresión). Esta clasificación cuenta con un gran respaldo empírico.

Por otro lado, hay evidencia empírica que señala la existencia de diferencias por sexo en cuanto al tipo de problemas; la literatura sugiere que los problemas de tipo externalizado se reportan con mayor frecuencia en hombres y los problemas de tipo internalizado en mujeres (Aláez, Martínez-Arias y Rodríguez-Sutil, 2000; Bagrado y cols., 1995; Solloa, 2001). Específicamente en México, Valencia (2005) encontró diferencias en los puntajes de problemas entre niños y niñas. Por lo que se refiere a problemas externalizados, los niños obtuvieron puntajes significativamente más altos que las niñas; en cuanto a problemas internalizados como la depresión, problemas somáticos y de ansiedad, las niñas reportaron puntajes significativamente más altos en comparación con los niños. En problemas de pensamiento y afectivos, la autora no encontró diferencias significativas.

La investigación en problemas internalizados y externalizados ha demostrado que son diversos los factores que contribuyen al desarrollo de éstos. Por ejemplo, Deater-Deckard y cols. (1998) realizaron un estudio para determinar qué factores contribuían al desarrollo de problemas en menores; el factor que explicó una mayor varianza fueron las características individuales (19%), seguidas de los factores asociados a pares (13%), los factores parentales (6%) y, por último, los factores socioculturales (4%).

Por lo que se refiere a las características individuales, varias investigaciones han destacado la importancia del temperamento como predictor de problemas internalizados y externalizados en niños y adolescentes (Eisenberg y cols., 2000 y 2001; Valiente y cols., 2003).

Autores como Goldsmith y cols. (1987) definieron al temperamento como la disposición básica inherente del individuo que limita y modula la expresión de la actividad, reactividad, emocionalidad y sociabilidad. Hay una

gran variedad de instrumentos para medir el temperamento; entre las dimensiones que se utilizan con mayor frecuencia son: nivel de actividad, adaptabilidad, aproximación-retraimiento, ritmicidad, intensidad emocional, umbral, humor, distractibilidad y persistencia (Presley y Martin, 1994).

Por lo que se refiere a la relación entre el temperamento y los problemas externalizados, Colder y Stice (1998), Eisenberg y cols. (2001) y Keltner, Moffitt y Southamer-Loeber (1995) encontraron que niños con puntajes altos en enojo, frustración y hostilidad (reactividad y emocionalidad negativa) presentaban problemas externalizados. Dodge y cols. (1997) informan que niños que son propensos a experimentar emociones intensas, especialmente negativas, presentan altos puntajes en problemas externalizados.

La persistencia a la tarea es otra dimensión del temperamento que se relaciona con problemas externalizados; los resultados sugieren que altos puntajes en persistencia a la tarea se asocian negativamente con problemas externalizados (Eisenberg y cols., 1996; Wills, Windle y Cleary, 1998). Las dimensiones del temperamento que muestran una asociación positiva con el consumo de sustancias adictivas incluyen la emocionalidad negativa y el nivel de actividad (Pulkkinen y Pitkanen, 1994; Wills, Sandy y Yaeger, 2000).

En lo que se refiere a los hallazgos entre los problemas internalizados y el temperamento, Clark y Watson (1991) reportan que la ansiedad y la depresión se relacionan con altos puntajes de emocionalidad negativa. Asimismo, Rubin, LeMare y Lollis (1990) mencionan que una posible explicación sobre la relación de la emocionalidad negativa con problemas internalizados es que los niños con este tipo de problemas pueden tener dificultades en sus interacciones sociales, lo que provoca, por ejemplo, retraimiento social, por lo que pueden ser propensos al enojo y a la frustración. Rothbart y Bates (1998) sugieren que la dimensión de persistencia a la tarea se relaciona negativamente con síntomas depresivos.

Dentro de los estudios realizados en México sobre problemas internalizados y externalizados en niños(as) se puede mencionar el de Valencia (2005), quien encontró que la falta de habilidades sociales fueron predictores de los problemas externalizados, y que la impulsividad fue predictor de problemas internalizados. En otro estudio, Fernández de Ortega (2005)

reportó que tanto los problemas internalizados como los externalizados correlacionaron positivamente con la vergüenza en niños, es decir, que los niños que experimentan con mayor frecuencia vergüenza tienen puntajes altos en problemas internalizados y externalizados. Sin embargo, es escasa la evidencia empírica en México sobre los problemas internalizados y externalizados y su posible relación con el temperamento. Por lo tanto, el propósito del presente estudio es determinar la influencia del temperamento en los problemas internalizados y externalizados en niños.

Método

PARTICIPANTES

En el estudio participaron 509 niños(as), estudiantes de escuelas primarias públicas del Distrito Federal. Del total, 48.4% fueron niños y 51.6% niñas, con una media de edad de 11 años. 82.1% reportó vivir con ambos padres, 13.7% vive sólo con la madre y hermanos, 2.4% vive sólo con el papá y hermanos y, por último, 1.8% vive con familiares.

INSTRUMENTOS

Para medir temperamento se desarrolló para este estudio una escala de seis dimensiones: *persistencia a la tarea* (entendida como el mantenimiento de la atención para desempeñar tareas y responsabilidades [6 reactivos, $\alpha = .800$]); *adaptabilidad* (se refiere a la respuesta adaptativa a situaciones nuevas o de cambio [9 reactivos, $\alpha = .805$]); *reactividad negativa* (se define como la reacción negativa ante situaciones estresantes [4 reactivos, $\alpha = .644$]); *emocionalidad negativa* (regaños) (entendida como la frecuencia con que el niño experimenta emociones negativas provocadas por los regaños [3 reactivos, $\alpha = .708$]); *emocionalidad negativa* (juegos) (hace referencia la frecuencia con que el niño experimenta emociones negativas provocadas por situaciones de juegos [4 reactivos, $\alpha = .678$]); *nivel de actividad* (se refiere

al componente motor presente en el funcionamiento del niño [4 reactivos, $a = .638$]). Es una escala tipo likert, con cuatro opciones de respuesta que van de nunca a siempre.

Para evaluar los problemas internalizados y externalizados se utilizó la versión ajustada del Youth Self-Report (YSR) de Valencia (2005); consta de seis dimensiones: *problemas externalizados* (15 reactivos, $a = .844$), *depresión-ansiedad* (7 reactivos, $a = .785$), *problemas somáticos* (6 reactivos, $a = .782$), *problemas de pensamiento* (4 reactivos, $a = .564$), *problemas de ansiedad* (4 reactivos, $a = .556$), *problemas afectivos* (5 reactivos, $a = .683$). Cabe señalar que la confiabilidad de las dimensiones reportadas en el estudio es similar a la encontrada por Valencia (2005). Es una escala tipo likert, con cuatro opciones de respuesta que van de nunca a siempre.

PROCEDIMIENTO

Los instrumentos fueron autoaplicables. Se solicitó permiso a las autoridades de las escuelas para aplicar los instrumentos en los salones de clase; a los estudiantes se les solicitó su participación voluntaria. Se les garantizó su anonimato y se respondieron dudas de los niños(as) que así lo solicitaron.

Resultados

En la tabla 1 (p. 35) se pueden observar las medias y desviaciones estándar de las dimensiones de temperamento y problemas evaluadas en el estudio; asimismo se llevaron a cabo pruebas t de Student para examinar las diferencias por sexo para todas las dimensiones.

En lo que respecta a las diferencias en las dimensiones de problemas, los niños obtuvieron puntajes significativamente más altos en problemas externalizados en comparación con las niñas. En las dimensiones de depresión-ansiedad, somáticos, afectivos y de ansiedad, las niñas reportaron puntajes significativamente más altos que los varones. Para los problemas de pensamiento no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 1. Medias y desviaciones estándar para los problemas y el temperamento por sexo

	<i>Niños</i>		<i>Niñas</i>		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Dimensiones de problemas					
Problemas externalizados	1.67	0.43	1.47	0.36	5.67*
Depresión-ansiedad	1.38	0.43	1.56	0.56	-3.93*
Problemas somáticos	1.54	0.58	1.67	0.57	-2.55*
Problemas de pensamiento	1.18	0.50	1.16	0.50	0.48
Problemas afectivos	1.70	0.53	1.87	0.59	-3.38*
Problemas de ansiedad	1.55	0.61	1.66	0.62	-2.14*
Dimensiones de temperamento					
Persistencia a la tarea	2.70	0.81	2.98	0.82	-3.83*
Adaptabilidad	2.04	0.64	2.10	0.66	-0.99
Reactividad negativa	1.65	0.61	1.63	0.60	0.31
Emocionalidad negativa (regaños)	1.90	0.78	2.10	0.89	-2.64*
Emocionalidad negativa (juegos)	1.64	0.61	1.59	0.60	1.00
Nivel de actividad	2.11	0.77	1.99	0.71	1.92*

* $p < .05$

En lo que se refiere a las dimensiones de temperamento, las niñas presentaron puntajes mayores en las dimensiones de persistencia a la tarea y emocionalidad negativa (regaños) en comparación con los niños; en la dimensión de nivel de actividad, los hombres reportaron puntajes más altos que las niñas. Para las dimensiones de adaptabilidad, reactividad negativa y emocionalidad negativa (juegos) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Se llevaron a cabo correlaciones de Pearson entre las dimensiones de problemas y las dimensiones de temperamento (tabla 2, pp. 36-37). La persistencia a la tarea correlacionó negativamente con los problemas externa-

Tabla 2. Correlaciones de las

Variables	1	2	3	4
1. Problemas externalizados	—	.42**	.32**	.28**
2. Depresión-ansiedad			.33**	.28**
3. Problemas somáticos				.20**
4. Problemas de pensamiento				
5. Problemas afectivos				
6. Problemas de ansiedad				
7. Persistencia a la tarea				
8. Adaptabilidad				
9. Reactividad negativa				
10. Emocionalidad negativa (regañes)				
11. Emocionalidad negativa (juegos)				
12. Nivel de actividad				

* p < .05 ** p < .01

lizados y con depresión-ansiedad, es decir, que a mayor persistencia a la tarea menos problemas externalizados y de depresión. La adaptabilidad correlacionó positivamente con problemas externalizados, somáticos, de pensamiento, afectivos y de ansiedad.

La reactividad negativa, la emocionalidad negativa (tanto la provocada por regañes como por juegos) y el nivel de actividad correlacionaron positivamente con las dimensiones de problemas internalizados y externalizados, es decir, que a medida que el niño manifiesta una mayor reactividad y emocionalidad negativa, además de un alto nivel de actividad, presentará con mayor frecuencia problemas internalizados y externalizados. De acuerdo con las correlaciones encontradas y para cumplir con el propósito principal del presente estudio (determinar el efecto de las dimensiones de temperamento sobre los problemas internalizados y externalizados), se llevaron a cabo análisis de regresión múltiple paso por paso: los problemas externa-

dimensiones de problemas y temperamento

	5	6	7	8	9	10	11	12
	.52**	.37**	-.23**	.14**	.55**	.20**	.37**	.27**
	.48**	.31**	-.11**	.03	.40**	.33**	.30**	.16**
	.36**	.39**	-.01	.13**	.26**	.22**	.22**	.08*
	.24**	.43**	.05	.10*	.27**	.13**	.20**	.20**
		.44**	.03	.20**	.47**	.34**	.37**	.26**
			.03	.16**	.36**	.28**	.35**	.22**
				.44**	-.01	.16**	.06	.19**
					.26**	.30**	.16**	.42**
						.36**	.46**	.43**
							.39**	.23**
								.31**
								—

lizados (depresión-ansiedad, somáticos, de pensamiento, afectivos y de ansiedad) se consideraron como la variable dependiente, y las dimensiones de temperamento (reactividad negativa, emocionalidad negativa, nivel de actividad, adaptabilidad y persistencia a la tarea) como variable independiente.

En la tabla 3 (p. 38) se muestra el primer análisis que examinó los efectos del temperamento sobre los problemas externalizados, explicando en su conjunto 39% de la varianza. En el primer paso del análisis, entró la dimensión de reactividad negativa como predictor de la ecuación, $R^2 = .30$, $F(1, 507) = 220.66$, $p < .05$. En el segundo paso se agregó la persistencia a la tarea como predictor; el incremento en R^2 fue significativo, mostrando una $R^2 = .36$, F incremental $(2, 506) = 139.67$, $p < .05$. En el tercer paso se adicionó a la ecuación la emocionalidad negativa (juegos) como predictor, siendo significativa, con una $R^2 = .38$, F incremental $(3, 505) = 102.48$, $p < .05$. En el cuarto paso, se agregó la adaptabilidad como predictor; el in-

Tabla 3. Análisis de regresión paso por paso para predecir problemas externalizados

Variable	B	SE B	ff _b
<i>Paso 1</i>			
Reactividad negativa	0.37	0.02	.55*
<i>Paso 2</i>			
Reactividad negativa	0.37	0.02	.55*
Persistencia a la tarea	-0.11	0.02	-.23*
<i>Paso 3</i>			
Reactividad negativa	0.32	0.03	.47*
Persistencia a la tarea	-0.12	0.02	-.24*
Emocionalidad negativa (juegos)	0.12	0.03	.17*
<i>Paso 4</i>			
Reactividad negativa	0.30	0.03	.44*
Persistencia a la tarea	-0.15	0.02	-.30*
Emocionalidad negativa (juegos)	0.11	0.03	.17*
Adaptabilidad	0.08	0.03	.13*

NOTA: D R² = .30 para el paso 1; D R² = .36 para el paso 2; D R² = .33; para el paso 3; D R² = .39 para el paso 4

* p < .05.

cremento en R² fue significativo, mostrando una R² = .39, F incremental (4, 504) = 80.86, p < .05.

Como siguiente análisis se examinaron los efectos del temperamento sobre la dimensión de depresión-ansiedad (tabla 4, p. 39), que explican en su conjunto 23% de la varianza. En el primer paso del análisis entró la dimensión de reactividad negativa como predictor de la ecuación, R² = .16, F (1, 507) = 95.83, p < .05. En el segundo paso se agregó la emocionalidad negativa (regaños) como predictor; el incremento en R² fue significativo, mostrando una R² = .20, F incremental (2, 506) = 62.37, p < .05. En el tercer paso se adicionó a la ecuación la persistencia a la tarea como predictor; el incremento en R² fue significativo, R² = .22, F incremental (3, 505) = 47.53, p < .05. En el cuarto paso se agregó la emocionalidad negativa (juegos) como predictor; el incremento en R² fue significativo, mostrando una R² = .23, F incremental (4, 504) = 37.15, p < .05.

Tabla 4. Análisis de regresión paso por paso para predecir depresión-ansiedad

<i>Variable</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>b</i>
<i>Paso 1</i>			
Reactividad negativa	0.33	0.03	.40*
<i>Paso 2</i>			
Reactividad negativa	0.27	0.04	.32*
Emocionalidad negativa (regañños)	0.13	0.03	.21*
<i>Paso 3</i>			
Reactividad negativa	0.26	0.03	.31*
Emocionalidad negativa (regañños)	0.14	0.03	.24*
Persistencia a la tarea	-0.09	0.02	-.15*
<i>Paso 4</i>			
Reactividad negativa	0.23	0.04	.27*
Emocionalidad negativa (regañños)	0.13	0.03	.21*
Persistencia a la tarea	-0.09	0.02	-.15*
Emocionalidad negativa (juegos)	0.08	0.04	.10*

NOTA: R2 = .16 para el paso 1; D R2 = .20 para el paso 2;
D R2 = .22 para el paso 3; D R2 = .23 para el paso 4.

* p < .05.

Tabla 5. Análisis de regresión paso por paso para predecir problemas somáticos

<i>Variable</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>b</i>
<i>Paso 1</i>			
Reactividad negativa	0.24	0.04	.26*
<i>Paso 2</i>			
Reactividad negativa	0.19	0.04	.20*
Emocionalidad negativa (regañños)	0.10	0.03	.15*

Nota. R2 = .06 para el paso 1; ? R2 = .09 para el paso 2 (p < .05).

* p < .05.

Tabla 6. Análisis de regresión paso por paso para predecir problemas de pensamiento

Variable	B	SE B	b
<i>Paso 1</i>			
Reactividad negativa	0.23	0.03	.27*
<i>Paso 2</i>			
Reactividad negativa	0.19	0.04	.23*
Nivel de actividad	0.06	0.03	.10*

NOTA: R2 = .07 para el paso 1; ? R2 = .08 para el paso 2.

* p < .05.

Tabla 7. Análisis de regresión paso por paso para predecir problemas afectivos

Variable	B	SE B	b
<i>Paso 1</i>			
Reactividad negativa	0.44	0.04	.47*
<i>Paso 2</i>			
Reactividad negativa	0.38	0.04	.40*
Emocionalidad negativa (regaños)	0.13	0.03	.19*
<i>Paso 3</i>			
Reactividad negativa	0.32	0.04	.34*
Emocionalidad negativa (regaños)	0.10	0.03	.15*
Emocionalidad negativa (juegos)	0.15	0.04	.16*

Nota. R2 = .22 para el paso 1; D R2 = .25 para el paso 2; D R2 = .27 para el paso 3.

* p < .05

Como se observa en la tabla 5 (p. 40), se examinaron los efectos del temperamento sobre los problemas somáticos, lo que explican en su conjunto 9% de la varianza. En el primer paso del análisis entró la dimensión de reactividad negativa como predictor de la ecuación, con una R2 = .07, F (1, 507) = 35.83, p < .05. En el segundo paso, se agregó la emocionalidad negativa (regaños) como predictor, el incremento en R2 fue significativo, mostrando una R2 = .09, F incremental (2, 506) = 23.80, p < .05.

En la tabla 6 se observan los efectos del temperamento sobre los proble-

Tabla 8. Análisis de regresión paso por paso para predecir problemas de ansiedad

<i>Variable</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>b</i>
Paso 1			
Reactividad negativa	0.36	0.04	.36*
Paso 2			
Reactividad negativa	0.25	0.05	.25*
Emocionalidad negativa (juegos)	0.24	0.05	.24*
Paso 3			
Reactividad negativa	0.23	0.05	.22*
Emocionalidad negativa (juegos)	0.21	0.05	.20*
Emocionalidad negativa (regaños)	0.08	0.03	.11*

Nota. R2 = .13 para el paso 1; D R2 = .17 para el paso 2; D R2 = .18 para el paso 3.

* $p < .05$

mas de pensamiento, lo que explica en su conjunto 8% de la varianza. En el primer paso del análisis entró la dimensión de reactividad negativa como predictor de la ecuación, $R^2 = .07$, $F(1, 507) = 41.18$, $p < .05$. En el segundo paso, se agregó el nivel de actividad como predictor; el incremento en R^2 fue significativo, mostrando una $R^2 = .08$, F incremental $(2, 506) = 22.81$, $p < .05$.

Como siguiente análisis se examinaron los efectos del temperamento sobre los problemas afectivos (tabla 7, p. 40), lo que explica en su conjunto 27% de la varianza. En el primer paso del análisis entró la dimensión de reactividad negativa como predictor de la ecuación, $R^2 = .22$, $F(1, 507) = 144.12$, $p < .05$. En el segundo paso se agregó la emocionalidad negativa (regaños) como predictor; el incremento en R^2 fue significativo, mostrando una $R^2 = .25$, F incremental $(2, 506) = 86.21$, $p < .05$. En el tercer paso se adicionó a la ecuación la emocionalidad negativa (juegos) como predictor; el incremento en R^2 fue significativo, $R^2 = .27$, F incremental $(3, 505) = 62.84$, $p < .05$.

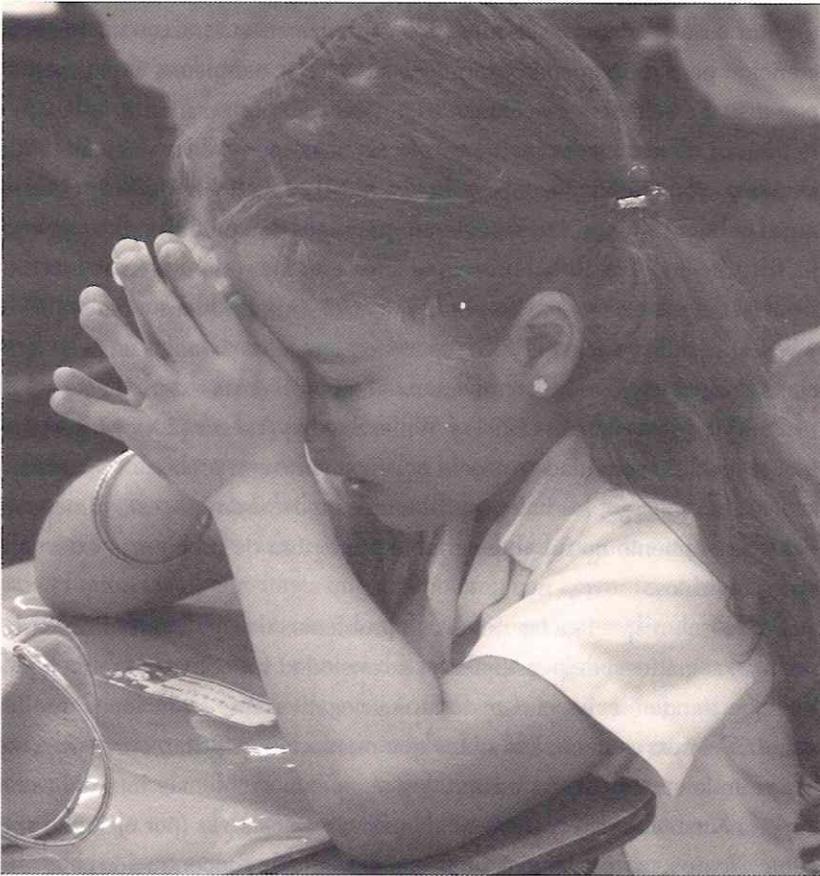
En la tabla 8 se aprecia el último análisis sobre los efectos del temperamento sobre los problemas de ansiedad. Explicando en su conjunto 18%

de la varianza. En el primer paso del análisis entró la dimensión de reactividad negativa como predictor de la ecuación, $R^2 = .13$, $F(1, 507) = 74.74$, $p < .05$. En el segundo paso, se agregó la emocionalidad negativa (juegos) como predictor, el incremento en R^2 fue significativo, mostrando una $R^2 = .17$, F incremental $(2, 506) = 52.83$, $p < .05$. En el tercer paso se adicionó a la ecuación la emocionalidad negativa (regaños) como predictor, el incremento en R^2 fue significativo, $R^2 = .18$, F incremental $(3, 505) = 37.90$, $p < .05$.

Discusión

En el presente estudio los niños presentaron puntajes más altos en los problemas de tipo externalizado en comparación con las niñas, quienes reportaron mayores puntajes en los problemas de tipo internalizado (depresión-ansiedad, problemas somáticos, afectivos y de ansiedad). Estos datos apoyan los resultados de estudios previos (Aláez, Martínez-Arias y Rodríguez-Sutil, 2000; Bagrado y cols., 1995; Solloa, 2001; Valencia, 2005), los cuales señalan que los problemas externalizados se presentan con mayor frecuencia en los varones y los de tipo internalizado en las mujeres. Algunos autores (Keenan, Loeber y Green, 1999; Keenan y Shaw, 1997; Sanson y cols., 1993; Zahn-Waxler, Robinson y Ende, 1992) atribuyen estas diferencias a que las niñas desarrollan más rápidamente habilidad de comunicación y empatía en comparación con los varones, lo que influye en el proceso de socialización y en que establezcan buenas relaciones con las personas a su alrededor, lo cual puede contribuir para que presenten con menor frecuencia problemas de tipo externalizado.

Otra posible explicación sobre las diferencias entre niños y niñas, en la presencia de problemas, son los papeles de género, que involucran una serie de comportamientos normativos en función del género al que se pertenezca; por ejemplo, es aceptado culturalmente que las niñas desempeñen un papel expresivo, lo cual les otorga la libertad de expresar sus emociones y sentimientos. No obstante, se espera que los hombres desempeñen un pa-



HERIBERTO HERREÑA. [http://www.asce.hj]

pel instrumental, es decir, relativamente más agresivos y dominantes (Rocha y Díaz-Loving, 2004; Rocha, Díaz-Loving y Rivera, 2002). Por lo anterior se puede inferir que las niñas presentan con mayor frecuencia problemas internalizados debido al papel expresivo que desempeñan; en el caso de los hombres, presentan problemas que aparentemente expresan su fortaleza, es decir, problemas externalizados, por el hecho de que desempeñan un papel instrumental.

Los niños con problemas externalizados fueron aquellos que reportaron reaccionar de forma negativa ante ciertas situaciones (por ejemplo, gritar o

aventar cosas); además, son niños a los que les cuesta trabajo mantener la atención para desempeñar y terminar sus tareas; asimismo, experimentan con mayor frecuencia emociones negativas como la vergüenza, el enojo o la tristeza. Estos resultados apoyan lo expuesto por Colder y Stice (1998), Dodge y cols. (1997), Eisenberg y cols. (2001) y Keltner, Moffitt y Southamer-Loeber (1995), quienes sugieren que niños con puntajes altos en enojo, frustración y hostilidad presentan altos puntajes en problemas externalizados; del mismo modo, Eisenberg y cols. (1996), Rothbart y Bates (1998) y Wills, Windle y Cleary (1998) reportaron que altos puntajes en persistencia a la tarea se asocian negativamente con problemas externalizados.

Pulkkinen y Pitkanen (1994) y Wills, Sandy y Yaeger (2000) reportaron que el nivel de actividad se asocia positivamente con problemas externalizados; sin embargo, los hallazgos obtenidos mostraron que esta dimensión del temperamento no fue una variable predictora de problemas externalizados en niños.

Por lo que respecta a los niños con problemas de tipo internalizado (depresión, somáticos, de pensamiento, de ansiedad y afectivos), fueron aquellos que tienden a reaccionar de forma negativa ante situaciones que les generan estrés; es decir, son niños que regularmente gritan o avientan cosas cuando se enojan. Asimismo, los niños con problemas internalizados experimentan con mayor frecuencia emociones negativas (por ejemplo, vergüenza, culpa, tristeza, enojo), junto con una falta de concentración para concluir sus tareas. Estos resultados concuerdan con lo propuesto por Clark y Watson (1991) y Rubin, LeMare y Lollis (1990), quienes señalaron que los niños con problemas de tipo internalizado reportan puntajes altos en emocionalidad y reactividad negativa.

Los hallazgos de la presente investigación concuerdan con lo propuesto por Rothbart y Bates (1998), quienes reportan que la persistencia a la tarea se relaciona negativamente con síntomas depresivos en niños; es decir, los niños que presentan dificultades para concentrarse y poder concluir alguna actividad que involucre atención, tienen una mayor probabilidad de presentar problemas de tipo internalizado. Posiblemente el hecho de que el niño no pueda concluir con las actividades que se le asignan (por ejemplo, las

tareas escolares) le genere estrés o ansiedad, y esto se vea reflejado en la manifestación de problemas internalizados.

En el caso de los problemas de pensamiento, además de ser niños que reaccionan de manera negativa ante ciertas situaciones, también presentan un alto nivel de actividad; es decir, son niños que no pueden estar tranquilos desarrollando una actividad y prefieren aquellas que los mantienen en constante movimiento.

Autores como Eisenberg y cols. (1996) encontraron que puntajes altos en inhibición se relacionaron con problemas internalizados. Como se observa en los resultados, la inhibición no fue una variable predictora de problemas de tipo internalizado, lo que sugiere que los niños(as) que expresan un retraimiento ante circunstancias sociales novedosas no necesariamente tienen una mayor probabilidad de desarrollar problemas internalizados.

Como se puede apreciar, tanto la emocionalidad como la reactividad negativa fueron las dimensiones que aparecieron con mayor frecuencia como predictoras de problemas tanto internalizados como externalizados. Esto nos aporta evidencia relevante para el desarrollo de programas de prevención, en los cuales debe ponerse especial énfasis en la regulación emocional, ya que, de acuerdo con los presentes resultados, la falta de regulación de las emociones —específicamente de las negativas— puede incrementar la probabilidad de que el niño desarrolle algún tipo de problema. Al incluir habilidades para regular las emociones (en especial las negativas) dentro de los programas de prevención, le damos herramientas al niño para que, en situaciones que le generen estrés, pueda manejar de una manera adecuada sus emociones y, por lo tanto, exista una menor probabilidad de presentar problemas internalizados y externalizados.

Por último, se sugiere realizar más investigaciones para determinar cómo influyen los factores familiares y de amigos en el desarrollo de problemas internalizados y externalizados en niños(as). Además, estudios que den a conocer si el temperamento puede considerarse como una variable mediadora entre los factores familiares y el desarrollo de problemas en niños(as), con el propósito de contar con elementos que permitan diseñar programas de prevención y de intervención.

REFERENCIAS

- Achenbach, T. M. y C. Edelbrock (1981). "Behavioral problems and competencies of normal and disturbed children aged four to sixteen", *Monographs of the Society for Research of Child Development*, vol. 46, núm. 1, pp. 188.
- Aláez, F. M., R. Martínez-Arias, y C. Rodríguez-Sutil (2000). "Prevalencia de trastornos psicológicos en niños y adolescentes, su relación con la edad y el género", *Psicothema*, vol. 12, núm. 4, pp. 525-532.
- Bagrado, C., I. Carrasco, M. Sánchez-Bernardos, R. Bersabe, A. Loriga y T. y Monsalve, T., 1995, "Prevalencia de los trastornos psicopatológicos en niños y adolescentes: resultados preliminares", *Clínica y Salud*, vol. 6, núm. 1, pp. 67-82.
- Caraveo, A. J., B. E. Colmenares y V. N. A. Martínez (2001). "Síntomas, percepción y demanda de atención en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de México", *Salud Pública de México*, vol. 44, núm. 6, pp. 492-498.
- Caravero, A. J., M. E. Medina-Mora, C. R. Tapia, M. L. Rascón, E. M. Gómez y J. Villatoro (1993). "Trastornos psiquiátricos en niños de la República mexicana. Resultado de una encuesta en hogares", *Psiquiatría*, vol. 9, núm. 3, pp. 137-151.
- Caraveo, A. J., M. E. Medina-Mora, J. Villatoro, E. K. López-Lugo, y V. A. Martínez (1995). "Detección de problemas de salud mental en la infancia", *Salud Pública de México*, vol. 37, núm. 5, pp. 445-451.
- Clark, L. A. y D. Watson (1991). "Tripartite model of anxiety and depression. Psychometric evidence and taxonomic implications", *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 100, pp. 316-336.
- Colder, C. R. y E. Stice (1998). "A longitudinal study of the interactive effects of impulsivity and anger on adolescent problem behavior", *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 27, pp. 255-274.
- Deater-Deckard, K., K. A. Dodge, J. E. Bates y G. S. Pettit (1998). "Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems. Group and individual differences", *Development and Psychopathology*, vol. 10, pp. 469-493.
- Dodge, K. A., J. E. Lochman, J. D. Harnish, J. E. Bates y G. S. Pettit (1997). "Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth", *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 106, pp. 37-51.
- Eisenberg, N., R. A. Fabes, I. K. Guthrie, B. C. Murphy, P. Maszk, R. Holmgren y K. Suh (1996). "The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children", *Development and Psychopathology*, vol. 8, pp. 141-162.
- Eisenberg, N., I. K. Guthrie, R. A. Fabes, S. Shepard, S. Losoya, B. C. Murphy, S. Jones, R. Poulin y M. Reiser, M. (2000). "Prediction of elementary school chil-

- dren's externalizing problem behaviors from attentional and behavioral regulation and negative emotionality", *Child Development*, vol. 71, pp. 1367-1382.
- Eisenberg, N., A. Cumberland, R. A. Spinrad, R. A. Fabes, S. A. Shepard, M. Reiser, B. C. Murphy, S. H. Losoya y I. K. Guthrie (2001). "The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior", *Child Development*, vol. 72, núm. 4, pp. 1112-1134.
- Fernández de Ortega, B. M. H., 2005, *La vergüenza en los niños: su conceptualización psicológica, medición y sus correlatos conductuales*, tesis de doctorado no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Goldsmith, H. H., A. H. Buss, R. Plomin, M. K. Rothbart, A. Thomas, S. Chess, R. A. Hinde y R. B. McCall, 1987, "Roundtable: What is temperament? Four approaches", *Child Development*, vol. 58, pp. 505-529.
- Kelleher, K. J., T. K. McInerney, W. P. Gardner, G. E. Childs y R. C. Wasserman, (2000). "Increasing identification of psychosocial problems: 1979-1996", *Pediatrics*, vol. 105, núm. 6, pp. 1313-1321.
- Keltner, D., T. E. Moffitt y M. Southamer-Loeber (1995). "Facial expressions of emotion and psychopathology in adolescent boys", *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 104, pp. 644-652.
- Kohn, R., I. Levav, P. Alterwain, G. Ruocco, M. Contrera y G. Delta (2001). "Factores de riesgo de trastornos conductuales y emocionales en la niñez. Estudio comunitario en el Uruguay", *Revista Panamericana de Salud Pública*, vol. 9, núm. 4, pp. 211-218.
- Presley, R. y R. P. Martin (1994). "Toward a structure of preschool temperament. Factor structure of the temperament assessment battery for Children", *Journal of Personality*, vol. 62, núm. 3, pp. 415-448.
- Pulkkinen, L. y T. Pitkanen (1994). "A prospective study of the precursors to problem drinking in young adulthood", *Journal Study of Alcohol*, vol. 55, pp. 578-587.
- Rocha, S. T. E. y R. Díaz-Loving (2004). "Desarrollo y validación de una escala de estereotipos de género", *La Psicología Social en México*, vol. 10, pp. 41-48.
- Rocha, S. T. E., R. Díaz-Loving y A. S. Rivera (2002). "Desarrollo y validación de un instrumento para la evaluación de género en adolescentes (IEG)", *Revista de Psicología Social y Personalidad*, vol.18, núm. 2, pp. 159-185.
- Rothbart, M. K. y J. E. Bates (1998). "Temperament", en W. Damon y N. Eisenberg (eds.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3, *Social, emotional, and personality development*, Wiley, Nueva York, pp. 105-176.
- Rubin, K. H., L. J. LeMare y S. Lollis (1990). "Social withdrawal in childhood. Developmental pathways to peer rejection", en S. R. Asher y J. D. Cole (eds.), *Peer rejection in childhood*, Cambridge University Press, Nueva York, pp. 217-249.

- Solloa, G. L. M. (2001). *Los trastornos psicológicos en el niño: etiología, características, diagnóstico y tratamiento de los trastornos*, Trillas, México.
- Valencia, G. M. R. (2005). *El control y la resiliencia del yo en los problemas de los niños y niñas*, tesis de doctorado no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Valiente, C., N. Eisenberg, C. L. Smith, M. Reiser, R. A. Fabes, S. Losoya, I. K. Guthrie y B. C. Murphy (2003). "The relations of effortful control and reactive control to children's externalizing problems: A longitudinal assessment", *Journal of Personality*, vol. 71, núm. 6, pp. 1171-1196.
- Wills, T. A., J. M. Sandy y A. Yaeger (2000). "Temperament and adolescent substance use. An epigenetic approach to risk and protection", *Journal of Personality*, vol. 68, núm. 6, pp. 1127-1151.
- Wills, T. A., M. Windle y S. D. Cleary (1998). "Temperament and novelty seeking in adolescent. Substance use: Convergence of dimensions of temperament with constructs from Cloninger's theory", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 74, núm. 2, pp. 387-406.

Padres de familia y su inclusión en la evaluación y tratamiento conductual del autismo*

Eliseo Bautista Mercado, Nayeli Sifuentes Romero,
Bernardo Jiménez Santa Cruz, Erika Avelar Reynoso,
Amparo Miranda Salazar

Resumen

Partiendo de la consideración de Schopler (1982) respecto a que los padres con hijos autistas pueden fungir como coterapeutas eficientes, en este trabajo se describen algunos apuntes para integrarlos en la evaluación y tratamiento conductual en autismo que involucran al psicólogo, al niño y a sus padres.

PALABRAS CLAVE

autismo, técnicas de modificación de conducta, conductismo, coterapeuta, retardo en el desarrollo psicológico, padres de familia

Abstract

Taking as a starting point Schopler's (1982) considerations that parents of autistic children can act as efficient co-therapist, the present paper describes a proposal to integrate it to the evaluation and behavior treatment of autism which involves psychologist, child and parents.

KEYWORDS

autism, behavior modification techniques, behaviorism, co-therapist, retardation in psychological development, parents

LIC. ELISEO BAUTISTA MERCADO, LIC. NAYELI SIFUENTES ROMERO, LIC. BERNARDO JIMÉNEZ SANTA CRUZ, LIC. ERIKA AVELAR REYNOSO, LIC. AMPARO MIRANDA SALAZAR: Universidad del Valle de México, campus Lomas Verdes, México. [ebautista@uvmnet.edu]

* El presente trabajo está dedicado a los niños que reciben atención psicológica en el Servicio de Educación Especial (SEE) del Centro de Educación y Desarrollo Humano (CEDH) y a sus padres. A todos ellos reiteramos la seguridad de nuestro compromiso profesional.

Los autores agradecen a la maestra María Isabel Calguera Martínez sus valiosos comentarios a una versión preliminar.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio de 2008, pp. 49-62.
Fecha de recepción: 13 de junio de 2006 | fecha de aceptación: 23 de mayo de 2007.

El autismo, como problema conceptualmente definido, inició con la introducción del término en el lenguaje de la psiquiatría por parte de Eugenio Bleuler (Frith, 1991; Paluszny, 1991; Polaino-Lorente, 1982). Para Bleuler, el término autismo describía cierto tipo de síndrome en pacientes esquizofrénicos adultos como a) retraimiento o despegue de la realidad; b) absoluto o parcial predominio del “mundo interior”; c) pérdida del sentido de la realidad y, d) pensamiento esquizofrénico.

Previo al hallazgo en adultos, no se habían reconocido características específicas del autismo en niños, hasta que en 1943, Leo Kanner publicó once observaciones de niños psicóticos de conducta muy particular (Wing, J., 1982). Kanner identificó una serie de síntomas que denominó “autismo infantil precoz” (Brauner y Brauner, 1981; Paluszny, 1991; Polaino-Lorente, 1982; Tustin, 1984; Wing, 1981). De acuerdo con L. Wing (1982), los rasgos que Kanner consideró de importancia fundamental en el autismo fueron:

- falta de contacto afectivo con otras personas;
- insistencia obsesiva en mantener el ambiente sin cambios, a repetir una gama limitada de actividades ritualizadas, actividades de juego repetitivas y estereotipadas, escasamente flexibles y poco imaginativas;
- fascinación por objetos susceptibles de ser manipulados a través de finos movimientos motores;
- aparición de un tipo de lenguaje cuya función no parece ser la comunicación interpersonal. Existencia de retraso y alteraciones en la adquisición y el uso del habla y el lenguaje. Tendencia al empleo de un lenguaje no comunicativo y con alteraciones peculiares, como la ecolalia y la propensión a invertir los pronombres personales y;
- aparente fisonomía inteligente y pensativa con un alto potencial cognitivo que se manifiesta entre aquellos que saben hablar por medio de proezas de memoria, y entre aquellos que no hablan por sus buenos resultados en pruebas de ejecución.

Posterior a la identificación kanneriana, muchos especialistas supusieron que los niños autistas decidían separarse “conscientemente” de un mundo

hostil, poco estimulante, parecido al alejamiento “por elección” descrito por Bleuler en el caso de sus pacientes esquizofrénicos.

Sobre la base de esta consideración y concibiendo al seno familiar como factor determinante en el origen del autismo, los especialistas comenzaron a etiquetar a los padres (particularmente a las madres) como fríos, egoístas y poco estimulantes, haciéndolos sentir como causantes del autismo de su hijo (Powers, 2001). Con ello se sustentó la creencia de que la intervención debía consistir en separar al niño de su familia para atenderlo en una institución, al mismo tiempo que los padres eran sometidos a terapia (otra creencia infundada es aquella que indicaba que el autismo era más común en familias de elevado nivel socioeconómico. Sin embargo, posteriormente fue posible señalar que el autismo afecta a niños de todos los niveles socioeconómicos, razas y nacionalidades).

En la actualidad existe una aceptación general respecto a que el autismo es un trastorno o disfunción física del cerebro (véanse los trabajos de Powers, 2001 y Wing, 1998) que provoca discapacidad en el desarrollo. Sin embargo, las causas originarias del trastorno no son claras, ya que, por un lado, algunos autores atribuyen a factores psicogénicos (o ambientales-emocionales) como los posibles responsables; por el otro, se dice que los responsables son factores de tipo biogénicos u organicistas, como la deficiencia en neurotransmisores, factores genéticos y virales (Baron-Cohen y Bolton, 1998; Frith, 1991; Garanto, 1990; Paluszny, 1991; Wing, L., 1982a).

Los seguidores de la teoría psicógena (o ambiental-emocional) se centran en explicar al autismo —desde una postura psicoanalítica— como forma reactiva desviada del desarrollo (Paluszny, 1991). Desde esta postura, se considera que las primeras relaciones madre-hijo posibilitan el surgimiento del autismo como un fracaso en la formación del yo, porque es en ese momento cuando no se despiertan funciones mentales como el reconocimiento, la creación del objeto y la empatía, que son las que permiten al niño crear una representación interior de la realidad y tomar conciencia de sí mismo (Garanto, 1990).

En este enfoque psicógeno se da por sentado que el niño autista, al nacer, es potencialmente normal y que sólo unas defectuosas pautas de crian-



ANTONIO JIMÉNEZ ALONSO. [http://www.sxc.hu]

za por parte de los padres (principalmente de la madre) conducen al desarrollo de los síntomas. Afortunadamente, la culpabilidad de los padres respecto del autismo de sus hijos es una cuestión que carece de sustento empírico y, en esa medida, los padres deben sentirse aliviados por ello.

Contrariamente a los seguidores de la teoría psicógena y de acuerdo con Paluszny (1991), los partidarios de la teoría biogénica han adquirido mayor aceptación, pues sus argumentos señalan que los síntomas se presentan en etapas tempranas del desarrollo. Desde esta óptica teórica, en el autismo existen una o varias anomalías en el cerebro producidas por uno o varios factores biológicos —como los de índole genético—, las complicaciones antes, durante y después del parto —como las infecciones virales—, entre otros. Algunos de los más importantes factores que han sido identificados

son los aspectos neurológicos y ciertos trastornos médicos (por ejemplo, la epilepsia).

El argumento que considera los aspectos biológicos encuentra respaldo en el hecho de que las conductas autistas aparecen aproximadamente con la misma frecuencia en distintas culturas, lo cual hace pensar que las influencias sociales (afectivo-familiares) son una causa poco probable de éste (Baron-Cohen y Bolton, 1998).

Alternativamente y desde una postura psicológica, algunos autores seguidores del análisis experimental de la conducta (AEC) —postura analítica sustentada en la teoría del condicionamiento operante formulada por Skinner (1938)— han aplicado los hallazgos del laboratorio al tratamiento del autismo (y a otros casos que caen en el área de la educación especial).

Guevara y Plancarte (2002) han señalado que, al adaptar los descubrimientos empíricos como técnicas a casos de educación especial, se dio paso a la conveniencia de:

- omitir la aceptación de que toda conducta sea el producto de una inteligencia genéticamente determinada,
- eliminar variables hipotéticas (por ejemplo, la mente) de sus explicaciones,
- oponerse al uso de pruebas como instrumentos válidos para medir el coeficiente intelectual,
- demostrar que los individuos que presentan “retardo” pueden aprender, y
- desarrollar estrategias de evaluación que posibiliten la modificación de toda conducta.

En este sentido y para el caso del tratamiento, a partir de la década de 1970 diversos psicólogos han coincidido en que las técnicas de modificación conductual son una poderosa herramienta para enseñar habilidades escolares y de vida cotidiana a los niños autistas (Powers, 2001). De acuerdo con Martin y Pear (1999), las técnicas se caracterizan por:

- Definir problemas usando términos de conducta que puedan medirse de una u otra forma. Los cambios realizados en la medida conductual del pro-

blema son considerados como el indicador por excelencia del grado de evolución satisfactoria del problema;

- generar procedimientos y técnicas de tratamiento que propicien situaciones novedosas que permiten reorganizar el ambiente de un individuo a fin de ayudarle a que funcione mejor en la sociedad. En esta concepción, el ambiente está compuesto por las variables del entorno inmediato del individuo que pueden afectar el comportamiento;
- señalar que los métodos y lógica de la modificación de conducta pueden ser descritos con precisión, lo cual posibilita la enseñanza de dichos procedimientos para que otros colegas puedan leer, replicar y producir los mismos resultados;
- sustentarse, en su mayoría, por ser técnicas provenientes de investigaciones básicas realizadas en el laboratorio, enfatizando la prueba científica como aspecto definitorio y distintivo en el uso de las técnicas; y
- otorgar responsabilidad o coparticipación a todos los involucrados en el programa de modificación: cliente, administrativos, psicólogo(s), padres, etcétera.

Desde la perspectiva de la modificación de conducta, se señala la importancia de identificar la conducta del niño en relación con su medio (Paluszny, 1991); es decir, cómo se comporta en relación con los estímulos externos (Ross, 1980). A partir de ello —y a diferencia de otras posturas que contemplan el uso de manipulaciones genéticas, médicas o farmacológicas—, la modificación de conducta se enfoca en el repertorio conductual del sujeto y considera como parte de la forma correcta de abordarlo la realización sistemática de cambios en el entorno para promover el cambio conductual.

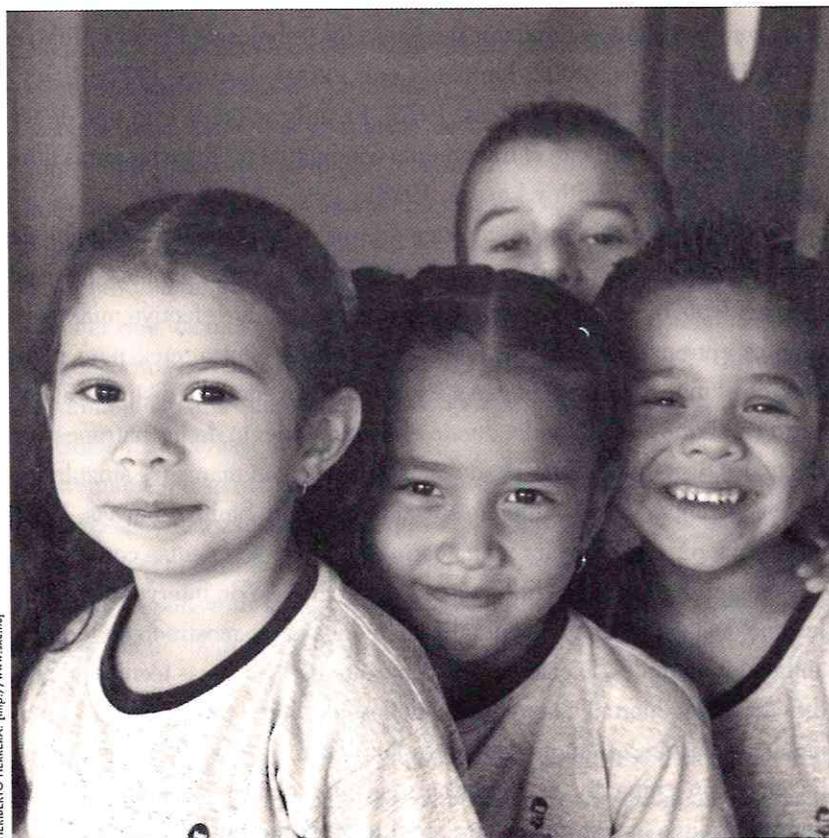
Las técnicas de modificación de conducta aplicadas en los casos de autismo han permitido generar una amplia gama de investigaciones que demuestran la utilidad de sus técnicas y procedimientos para la modificación del comportamiento de niños extremadamente perturbados. Se encontró que es posible incrementar el comportamiento funcionalmente adaptativo (referente al contexto, como el lenguaje y las destrezas sociales), así como decrementar o eliminar comportamientos disfuncionales (como la agresión

y las conductas autoestimulantes) (véanse los trabajos de Fester y DeMyer, 1975; Hoch y cols., 2002; Lerman y cols., 2004; Lovaas, 1977; Risley y Wolf, 1975; Wolf, Risley y Mees, 1975). La utilización de este tipo de técnicas ha demostrado que el tratamiento conductual produce mejorías duraderas (McEachin, Smith y Lovaas, 1993).

No obstante la evidencia empírica a favor de las técnicas conductuales como herramientas apropiadas en el tratamiento de niños autistas, ha resultado evidente que el entrenamiento resulta sumamente efectivo mientras el niño es entrenado en el consultorio, institución, centro, etc., pero no así cuando el niño debe enfrentarse a situaciones novedosas o distintas al contexto en el que es entrenado, donde el mantenimiento de los patrones conductuales disminuye. En esta situación se presentan marcadas singularidades en la conducta y aislamiento social (McEachin, Smith y Lovaas, 1993).

De acuerdo con Guevara y Plancarte (2002), los terapeutas conductistas se percataron de algunas limitaciones de su modelo de intervención, entre las que destaca la falta de generalización del avance mostrado en terapia a ambientes naturales, lo cual postuló como alternativa nuevas técnicas de modificación conductual y la inclusión de los familiares como parte del entrenamiento. Según las autoras, incluir a familiares conlleva la desprofesionalización; sin embargo, es importante señalar que se considera que los padres son una ayuda importante en el tratamiento del autismo, haciendo ver que el ámbito familiar es uno de los lugares óptimos para que el niño autista sea tratado. Hacer partícipes del entrenamiento a los padres no los convierte, necesariamente, en terapeutas calificados y certificados para diagnosticar, evaluar y proporcionar terapia rehabilitatoria en casos de autismo o de otro tipo. Antes bien, su inclusión es lógicamente susceptible y aceptable si se considera que son ellos quienes gran parte del tiempo se encargan del cuidado y la educación del niño autista.

Al respecto de esta consideración, Schopler (1982) señala que los padres de los niños pueden ser coterapeutas muy eficaces, ya que la relación que establecen con sus hijos les permite tener una satisfacción especial al ayudarlos. Además, resulta plausible considerar que su ayuda es fundamental en el tratamiento de sus hijos autistas, si se piensa que:



HERIBERTO HEIREBA. [http://www.sac.hu]

- la mayoría de los individuos comienzan a adquirir habilidades sociales en el hogar mediante la interacción que establecen con los padres, ya que éste es el ambiente adecuado para el aprendizaje de las destrezas conductuales cruciales para el desarrollo óptimo del niño y;
- los autistas son individuos no escolarizados que, en su mayoría, carecen de habilidades básicas y, dada su condición, pasan la mayor parte del tiempo en el hogar, por lo que es necesario que los tratamientos conductuales trasciendan los ámbitos de enseñanza tradicionales y se enfoquen en expandir las técnicas a ámbitos de mayor permanencia por parte del niño autista.

Con base en los puntos anteriores, una estrategia para la expansión de los procedimientos conductuales consiste en dotar a los padres de los elementos necesarios y suficientes para la continua enseñanza de habilidades a sus hijos autistas en distintos escenarios sociales. Su conveniencia se sustenta en el hecho de que es la familia la encargada de estructurar los criterios bajo los cuales el comportamiento es regulado y/o determinado (Carpio y cols., 1995). Se describen a continuación algunos puntos para incluir a los padres en el tratamiento.

Inclusión de los padres al entrenamiento conductual.

Una primera guía de actividades para la integración

Incluir a los padres dentro del entrenamiento está justificado si se concibe al autismo como un fenómeno propio de *retardo en el desarrollo psicológico* (Bijou y Dunitz, 1981). Desde este punto de vista, y de acuerdo con Guevara, Ortega y Plancarte (2001) y Guevara y Plancarte (2002), el individuo categorizado como “retardado” presenta un repertorio conductual limitado debido a una condición sociocultural limitante, un impedimento biológico, o bien, debido a ambos factores. Al respecto de las condiciones limitantes, Guevara y Plancarte (2002) señalan que:

1. El impedimento biológico (prenatal, perinatal o postnatal) restringe el desarrollo psicológico si el daño afecta una o varias de las condiciones siguientes: a) si hay limitaciones en el equipo de respuesta; b) si se afecta el ambiente interno o propioceptivo; c) si se afecta la recepción de estimulación externa, y d) si el individuo es tratado como peculiar por parte de quienes conviven con él.
2. Las condiciones socioculturales limitantes del desarrollo incluyen condiciones inadecuadas de vida, limitaciones del ambiente físico, prácticas de crianza inadecuadas (que no favorecen el desarrollo académico o intelectual) y conductas paternas de indiferencia o abuso. (p. 53).

Es evidente que al caracterizar al autismo desde la perspectiva del retardo en el desarrollo, los padres son un elemento participativo de las con-

diciones biológicas y socioculturales que potencialmente propician el autismo. Precisamente, en tanto que éstos son un elemento activo-participativo en las interacciones de su hijo autista, es posible considerar su apoyo en la intervención conductual. Es en este sentido que pueden llegar a fungir como coterapeutas, sin que ello —como ya mencionamos anteriormente— los profesionalice para fungir como terapeutas competencialmente calificados en la intervención de otros casos de autismo o de problemas de retardo en el desarrollo psicológico. A manera de ejemplo, considérese el trabajo de Iruarizaga y cols. (2001). Partiendo del hecho de que los padres son los principales protagonistas en la educación de sus hijos al influir constantemente en los cambios conductuales de éstos, los autores entrenaron a padres en técnicas de modificación de conducta, encontrando mejoría en la relación padre(s)-hijo(s), así como cambios en las conductas identificadas como problemáticas.

En cuanto a las actividades en las que se puede incluir a los padres en el tratamiento conductual del autismo, se reconoce que situacionalmente los procedimientos de intervención variarán en función del grado de autismo, del terapeuta, de los padres y de los factores disposicionales. Sin embargo, sí es posible delinear actividades generales que deben ser entrenadas en los padres de familia previo a su intervención. A continuación se enlista una primera guía:

1. El entrenamiento debe comenzar con una capacitación inicial de tres o cuatro semanas en manejo infantil desde una perspectiva conductual. La enseñanza debe centrarse en el uso de técnicas de modificación conductual que involucren procedimientos de reforzamiento, extinción, costo de respuestas, etc., poniendo énfasis en la(s) técnica(s) a emplear en el tratamiento. En este primer momento, los padres deben recibir asesoría individual, realizar ensayos y recibir retroalimentación por parte del terapeuta, a la vez que existe la observación directa padre-hijo.
2. De manera simultánea o sucesiva al punto número 1, considerando la problemática del autismo y con base en el trabajo de Morales y cols. (1998), las primeras actividades conjuntas se pueden englobar en:

- *Elaboración del programa de trabajo.* Está encaminado a la revisión de datos de evaluación, identificación de situaciones en las que existen más problemas, sugerencias para afrontar la conducta del niño en situaciones del hogar y la comunidad, y planeación de sesiones posteriores para retroalimentación.
 - *Planeación del programa de trabajo con los padres de familia.* Se especifican fechas en las que se realizará el trabajo. Esta actividad es muy importante pues posibilita el seguimiento sistemático de lo que se hará y cómo se llevarán a cabo las distintas tareas.
 - *Identificación de escenarios problemáticos.* Comprende la jerarquización de escenarios, del más al menos problemático. Aún cuando se identifica que el comportamiento del infante autista tiene la oportunidad de ocurrir en todo momento y en todo espacio, la identificación de escenarios permite distinguir aquellos en los que la conducta puede presentarse con mayor ocurrencia y, al momento de disminuir su frecuencia, supone que en otros escenarios lo hará con menor probabilidad.
3. Adicionalmente, es conveniente que junto con los padres se identifiquen y definan aquellos estímulos que se emplearán para retroalimentar las respuestas del infante. Este procedimiento consiste básicamente en presentar simultáneamente al niño un par de estímulos, de los cuales sólo se usará aquel al que se haya aproximado inicialmente (un excelente ejemplo para realizar esta tarea es el estudio de Fisher y cols., 1992).
 4. En lo general es conveniente la enseñanza de habilidades relacionadas con la comunicación, motricidad y atención, socialización y problemas de conducta (Rueda y Martínez, 2003). En lo específico es importante reconocer que en tanto las conductas estereotipadas consumen mucho tiempo de la vida de los autistas y se requiere que este tiempo sea empleado en el aprendizaje de conductas adaptativas, es conveniente entrenar a los padres en el uso de distintos procedimientos conductuales como, por ejemplo, reforzamiento intermitente, reforzamiento diferencial de otras conductas (RDO), extinción, castigo positivo y castigo negativo, etcétera.
 5. Aplicación de las habilidades entrenadas en diferentes situaciones en

las que interactúen padres-hijo, cuya meta es identificar deficiencias y virtudes en las interacciones. Una vez que se ha entrenado a los padres, es conveniente que el profesional evalúe el desempeño de éstos a fin de identificar errores y aciertos, y obtener una retroalimentación del desarrollo de sus habilidades.

6. Por último —pero no menos importante— se encuentra la enseñanza de habilidades de registro básico, las cuales tienen como propósito que el padre identifique la frecuencia de ocurrencia de conductas funcionales y disfuncionales, los lugares donde ocurren y los objetos físicos y personas presentes.

A modo de conclusión

En el presente ensayo se describe una primera guía para la inclusión de los padres de familia en el entrenamiento y evaluación del tratamiento conductual del autismo. Entre líneas se mencionó que su participación como co-terapeuta auxiliaría al psicólogo a generar estrategias de intervención que pueden trascender los escenarios tradicionales de intervención: la clínica, el consultorio, el centro de atención, etcétera.

Como punto final, es menester señalar que la efectividad durante y posterior al entrenamiento conductual puede y debe ser evaluada necesariamente, pues la valoración de la articulación de las actividades, así como de los criterios en y durante las interacciones padre(s)-hijo(s) proporcionarán la evidencia empírica aplicable a distintos ámbitos sociales.

REFERENCIAS

- Baron-Cohen, S. y P. Bolton (1998). *Autismo: una guía para padres*, Alianza, Madrid.
- Bijou, S. y Dunitz, J. (1981). "Interbehavioral analysis of development retardation", *The Psychological Record*, núm. 31, pp. 305-329.
- Brauner, A. y F. Brauner (1981). *Vivir con un niño autístico*, Paidós, Barcelona-Buenos Aires.

- Carpio, C., V. Pacheco, R. Hernández y C. Flores (1995). "Creencias, criterios y desarrollo psicológico", *Acta Comportamental*, vol. 3, núm. 1, pp. 89-98.
- Fester, C. B. y M. K. DeMyer (1975). "Un método para el análisis experimental de la conducta de niños autistas", en S. Bijou y D. M. Baer (comps.). *Psicología del desarrollo infantil. Lecturas en el análisis experimental*, vol. 2, Trillas, México.
- Fisher, W., C. Piazza, L. Bowman, L. Hagopian, J. Owens y I. Slevin (1992). "A comparison of two approaches for persons with severe and profound disabilities", *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 25, núm. 2, pp. 491-498.
- Frith, U. (1991). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*, Alianza, México.
- Garanto, J. (1990). *El autismo. Aproximación nosográfico-descriptiva y apuntes psicopedagógicos*, Herder, Barcelona.
- Guevara, Y., P. Ortega y P. Plancarte (2001). *Psicología conductual: Avances en educación especial*, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores-Iztacala, México.
- (2002). "Retardo en el desarrollo y educación especial. Algunas aportaciones del interconductismo", en G. Mares y Y. Guevara, *Psicología interconductual. Avances en la investigación tecnológica*, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores-Iztacala, México.
- Hoch, H., J. McComas, A. Thompson y D. Paone (2002). "Concurrent reinforcement schedules. Behavior change and maintenance without extinction", *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 35, núm. 2, pp. 155-169.
- Iruarrizaga, I., E. Díaz, O. Prado, N. Romero y J. Rodrigo (2001). "Escuela de padres. Un programa de modificación de conducta infantil", revista *Psicología.com*, vol. 5, núm. 3 [en red]. Disponible en [<http://www.psiquiatria.com/psicologia/revista/62/>].
- Lerman, D., Ch. Vorndran, L. Addison y S. Kuhn (2004). "A rapid assessment of skills in young children with autism", *Journal of Applied Behavior Analysis*, vol. 37, núm. 1, pp. 11-26.
- Lovaas, O. I. (1977). *The autistic child: Language development through behavior modification*, Irvington, Nueva York.
- McEachin, J., T. Smith y O. I. Lovaas (1993). "Long-term outcome for children with autism who received early intensive behavioral treatment", *American Journal on Mental Retardation*, vol. 97, núm. 4, pp. 359-372.
- Martin, G. y J. Pear (1999). *Modificación de conducta. Qué es y cómo aplicarla*, Prentice Hall, México.
- Morales, S., R. Del Carmen, N. Barragán y H. Ayala (1998). *Manual de entrenamiento a padres en actividades planeadas*, Universidad Nacional Autónoma de México-Miguel Ángel Porrúa, México.

- Paluszny, M. (1991). *Autismo. Guía práctica para padres y profesionales*, Trillas, México.
- Powers, M. (2001). "¿Qué es el autismo?", en M. Powers (ed.), *Niños autistas. Guía para padres, terapeutas y educadores*, Trillas, México.
- Polaino-Lorente, A. (1982). *Introducción al estudio científico del autismo infantil*, Alambra, España.
- Risley, T. y M. Wolf (1975). "Manipulación experimental de conductas autistas y su generalización en el hogar", en S. Bijou y D. M. Baer (comps.), *Psicología del desarrollo infantil. Lecturas en el análisis experimental*, vol. 2, Trillas, México.
- Rueda, E. y J. Martínez (2003). "Algunas consideraciones sobre la intervención con niños autistas", *Revista Electrónica de Psicología Clínica Iztacala*, vol. 6, núm. 1. Disponible en [<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/principal.html>].
- Ross, A. (1980). *Psychological disorders of children: A behavioral approach to theory, research and therapy*, McGraw-Hill, Estados Unidos.
- Schopler, E. (1982). "Hacia una reducción de los problemas de conducta en los niños autistas", en L. Wing y M. Everard (dir.), *Autismo infantil. Aspectos médicos y educativos*, Santillana, Madrid.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms*, Appleton-Century-Crofts, Nueva York.
- Tustin, F. (1984). *Autismo y psicosis infantiles*, Paidós, España.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos*, Paidós, España.
- Wing, J. K. (1982a). "El síndrome de Kanner. Una introducción histórica", en L. Wing y M. Everard (dir.), *Autismo infantil. Aspectos médicos y educativos*, Santillana, Madrid.
- (1982b). "Diagnóstico, descripción clínica y pronóstico", en L. Wing y M. Everard (dir.), *Autismo infantil. Aspectos médicos y educativos*, Santillana, Madrid.
- (1982c). "Epidemiología y teorías etiológicas", en L. Wing y M. Everard (dir.), *Autismo infantil. Aspectos médicos y educativos*, Santillana, Madrid.
- (1981). *La educación del niño autista: guía para padres y maestros*, Paidós, España.
- Wolf, M., T. Risley y H. Mees, H. (1975). "Aplicación de los procedimientos de condicionamiento operante a los problemas conductuales de un niño autista", en S. Bijou y D. M. Baer (comps.), *Psicología del desarrollo infantil. Lecturas en el análisis experimental*, vol. 2, Trillas, México.

Necesidades de asesoramiento de acuerdo con padres y maestros de una escuela primaria

Giannina Mateos Papis, Maricela Torrejón Becerril,
Mónica Leticia Parra Martínez, Yanitza Pérez y Pérez

Resumen

El asesoramiento a las escuelas es una herramienta importante para lograr los procesos de inclusión escolar. Con el fin de realizar un asesoramiento adecuado, es necesario tomar en cuenta las necesidades de asesoramiento que se detectan en la práctica educativa desde el punto de vista de sus diferentes actores, por lo que se realizó una investigación para conocer esas necesidades en una escuela primaria. Los resultados indican que se requiere mayor información en cuanto a los conceptos de escuela inclusiva, porque aún existe confusión en los términos. Por otro lado, los maestros

Abstract

Advising in schools is an important tool to complete the processes of school inclusion. With the purpose of carrying out adequate advising in schools, it is necessary to take into account advising necessities detected in education practice from the point of view of their different actors; this is the reason why an investigation to know such necessities in a elementary school was made. Results indicate that more information about the concepts of inclusive school is required, because confusion in the terms still exists. On the other hand, school teachers ask for support from specialists, since they do not feel able

MTRA. GIANNINA MATEOS PAPIS, MTRA. MARICELA TORREJÓN BECERRIL, MTRA. MÓNICA LETICIA PARRA MARTÍNEZ Y MTRA. YANITZA PÉREZ Y PÉREZ: Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua de la Universidad Intercontinental (UIC), Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos, México. [gianninm@uic.edu.mx] [mtorrej@uic.edu.mx] [monypaya@yahoo.com.hk] [yanitzapyp@yahoo.com.mx]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio de 2008, pp. 63-74.
Fecha de recepción: 22 de junio de 2007 | fecha de aceptación: 13 de octubre de 2007.

piden apoyo de especialistas, ya que no se sienten capacitados para atender las necesidades de sus alumnos y demandan formación, idea que no es compartida por los padres, quienes visualizan a los maestros como capaces. Ambas partes solicitan comunicación y colaboración entre maestros y padres para cubrir las necesidades educativas de los niños.

PALABRAS CLAVE

inclusión, asesoramiento, formación, intervención psicopedagógica

to attend on the necessities of their students and demand training; an idea not shared by parents, who visualize teachers as able professionals. Both parts ask for mutual communication and collaboration in order to cover the children's educative needs.

KEY WORDS

inclusion, technical advising, training, psychopedagogical intervention

Introducción

El Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua de la Universidad Intercontinental (UIC) ofrece la Maestría en Educación Especial, cuyo objetivo es “formar a profesionales en el campo de la educación especial preparados para la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y, a través de ello, favorecer su integración educativa, social y familiar” (Cortiglia y Torrejón, 2004: 125).

La maestría cuenta con la materia de Laboratorio en Problemas de Aprendizaje I, II y III, basada en la línea de intervención psicopedagógica. Dicha materia tiene el objetivo de “formar a los profesionales en la evaluación e intervención psicopedagógica de niños, niñas y adolescentes que presentan dificultades en el aprendizaje, así como el asesoramiento psicopedagógico orientado a favorecer la fluidez y eficacia de los procesos por los que atraviesa el equipo docente. Aquí es cuando se plasman los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación” (Cortiglia y Torrejón, 2004: 125).

La materia de Laboratorio en Problemas de Aprendizaje está dividida en teoría y práctica; esta última se realiza en el Centro Universitario de Salud mental y Servicios Educativos (CUSMSE)-Área de Servicios Educativos, que es un espacio de formación teórico-práctico. Este Centro fue creado con el objetivo de brindar un servicio a la comunidad interna y externa de la UIC. El CUSMSE cuenta con dos áreas de atención: el de psicoterapia psicoanalítica (atención a adultos de 18 años en adelante) y el de servicios educativos (atención a niños, niñas y adolescentes de dos a 18 años).

El CUSMSE-Área de Servicios Educativos atiende por semestre a un gran número de personas (130 a 150 aproximadamente) que requieren de una evaluación o intervención psicopedagógica. Además de la atención que se brinda a las personas, se realiza un trabajo de asesoramiento educativo tanto a los padres de familia como a las escuelas, debido a que los contextos escolar y familiar son definitivos en los procesos de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes.

Se proporciona asesoramiento —ya que actualmente la educación básica cuenta con la visión de la escuela inclusiva— para dar atención a la diversidad de necesidades educativas que se pueden presentar en el contexto escolar. El concepto de *escuela inclusiva* implica que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales y de género, propias de la diversidad, no se transformen en desigualdades educativas, logrando así ofrecer igualdad de oportunidades, lo que no significa tratar a todas las personas de igual forma, sino darle a cada una lo que necesita, dependiendo de sus características y necesidades personales (Blanco Guijarro, 2004).

Una escuela inclusiva conlleva un proceso gradual que requiere del trabajo de los diferentes actores de la comunidad escolar. De acuerdo con Cortés Valadez (2006), los cambios necesarios para mejorar la educación de México incluyen la asesoría y el acompañamiento a la escuela, ya que el asesoramiento apuesta por el desarrollo de la capacidad de la comunidad escolar para focalizar sus necesidades. El autor menciona también que entre las áreas que requieren asesoría se encuentran la atención a la diversidad, la incorporación de la educación intercultural y de equidad de género. Lo descrito anteriormente concuerda con la visión de escuela inclusiva.

El asesoramiento educativo es un servicio indirecto, ya que los resultados no sólo recaen en los alumnos, sino también sirve al profesional que trata con los maestros y padres de familia (Rodríguez, 1996). Esta idea es corroborada por Monereo y Pozo (2005), al señalar que las actividades de asesoramiento se encuentran dirigidas a maestros o padres que, a su vez, deben promover actividades de aprendizaje y enseñanza en el alumno. Las acciones están dirigidas a los padres de familia y a los maestros, porque son los principales responsables de la educación de los niños.

Por lo anterior se puede establecer que el asesoramiento a maestros y padres de familia es de vital importancia para apoyar los procesos de escuela inclusiva, y con ello cubrir de forma satisfactoria las necesidades educativas de los alumnos en su mismo contexto escolar. Es por esta razón que desde el CUSMSE-Área de Servicios Educativos se lleva a cabo un análisis de detección de las necesidades de asesoramiento educativo en las escuelas.

Método

Objetivo. Identificar la visión de los maestros y de los padres de familia con respecto a la atención a la diversidad de una escuela primaria, con el fin de determinar sus necesidades de asesoramiento.

Tipo de estudio. Descriptivo. Como refiere Salkind (1999), los estudios descriptivos buscan puntualizar la situación que prevalece en el momento de realizar el estudio, por lo que no se requiere tener un grupo de tratamiento ni tampoco uno de control.

Sujetos. La muestra está conformada por 16 maestros y 92 padres de familia de una escuela identificada por el CUSMSE-Área de Servicios Educativos como una que con frecuencia canaliza a sus alumnos a los servicios que ofrece el Centro; se trata de una escuela primaria privada ubicada en la delegación Tlalpan de la ciudad de México.

Instrumentos. Para obtener la información se aplicó un cuestionario dirigido a los maestros y otro a los padres de familia.

Procedimiento. Los cuestionarios se proporcionaron a la escuela y se reco-

gieron unos días después, con el fin de dar tiempo a que los contestaran sin interferir en los horarios de los maestros y las actividades de los padres de familia.

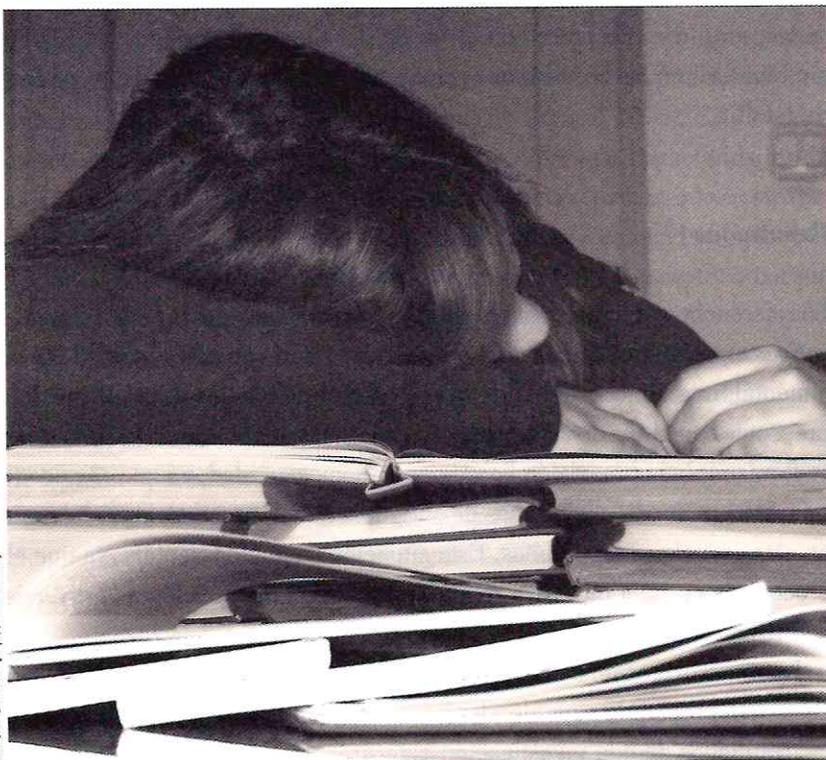
Resultados

La referencia que hacen los maestros acerca del concepto *necesidades educativas especiales* (n.e.e.) indica que lo relacionan con discapacidad física o mental; una minoría habla de la posibilidad de que las n.e.e. se pueden presentar con o sin discapacidad. Lo anterior se debe a que los maestros se formaron bajo una visión basada en la homogeneidad, ya que se encontró que el promedio de los años de antigüedad de los maestros que laboran en esta escuela es de 33 años. Esta situación es una desventaja, ya que el proceso de escuela inclusiva requiere una visión de atención a la diversidad (Blanco Guijarro, 2004).

Los maestros están conscientes de la situación, ya que la mayoría no se considera preparada para atender las n.e.e. de sus alumnos. Esto confirma los resultados de una investigación anterior en la que se mostró que tanto el personal directivo como el docente no considera que los maestros frente a grupo se encuentren preparados para cubrir las necesidades educativas de sus alumnos (Parra, 2005).

La problemática anterior representa una desventaja para el efectivo logro del proceso de inclusión, pues como lo indican Blanco Guijarro (2004) y Marchesi (2004), cuando los profesores no se sienten competentes desarrollan actitudes negativas que se traducen en una atención deficiente para los alumnos con n.e.e., hecho que dificulta e impide la superación de las dificultades individuales.

Algunos maestros consideran que se requiere estudiar un curso, especialidad o posgrado para atender de forma correcta las n.e.e. de los alumnos que las presenten. Esta necesidad está justificada porque un proceso de inclusión necesita también educación continua a los profesores. De acuerdo con el informe Warnock (1978, cit. en Hegarty y cols., 1994) y con



SANIA GIBERO. [http://www.sxc.hu]

Conte (1994), es necesaria la formación posterior a la inicial a partir de programas educativos de actualización para atender las n.e.e. Sin embargo, para que dichos programas resulten efectivos los profesores deben estar en posibilidad de asistir; en muchas ocasiones, la falta de tiempo dificulta la asistencia.

Se puede observar que los padres de familia concuerdan con la idea reportada por los maestros acerca del concepto de n.e.e., ya que también lo relacionan con discapacidad; mencionan además que en la escuela no hay ese tipo de alumnos. Asimismo, refieren que no han tenido necesidad de utilizar el servicio de apoyo psicológico con el que cuenta la escuela porque sus hijos no presentan dificultades, entendiendo estas dificultades como discapacidad.

Se preguntó a los padres si conocían la existencia de un servicio de apoyo para atender a alumnos con n.e.e. dentro de la escuela; la mayoría indicó que no. De los padres que manifestaron conocer el servicio, se mostraron opiniones polarizadas, ya que uno mencionó que el departamento de psicología es muy eficiente y otro dijo que la psicóloga nunca le mandó resultados ni le dio una entrevista.

Se pudo identificar que, además de la formación, se requiere tiempo para trabajar de forma colaborativa en las asesorías. La falta de tiempo parece no ser un problema para los profesores de la escuela analizada, pues la gran mayoría de ellos trabaja un solo turno; por lo tanto, cuentan con tiempo suficiente para asistir a los cursos de actualización y trabajar con el asesor.

La opinión de los padres respecto a la formación no concuerda con la reportada por los maestros, ya que muchos padres consideran que los maestros sí cuentan con las herramientas necesarias para atender las necesidades educativas de sus alumnos. Argumentan que éstos muestran mejoría en el desempeño, se ven contentos en la escuela, y que los maestros son profesionistas bien preparados y con experiencia.

Un alto índice de maestros indicó la necesidad de una atención escolar especial para los alumnos con n.e.e.; lo anterior se debe a la demanda de especialistas que atiendan a dichos alumnos, ya que la mitad de los maestros considera importante la presencia de estos especialistas en la escuela. Este hecho cobra importancia ya que, aunque el asesoramiento debe concebirse como una actividad de colaboración, existe la posibilidad de que no todos los participantes lo vean de esa forma. Puede ser que los padres esperen recetas o soluciones cerradas a sus dificultades, o que la idea del maestro sea desviar el problema sin alterar la función de su clase (Monereo y Pozo, 2005); es decir, que otra persona atienda las n.e.e. de sus alumnos. Esta ideología no concuerda con la visión de inclusión escolar.

Lo anterior se manifiesta en la escuela evaluada debido a que la totalidad de los maestros atribuye a causas externas las dificultades que presentan sus alumnos. Esto se puede verificar con sus respuestas en el cuestionario, como por ejemplo: “la familia no acepta que sus hijos tienen n.e.e. y, por lo tanto, no cooperan”, “los padres trabajan y no tienen tiempo de

atenderlos”, “la comunicación con el especialista es sólo por escrito”, “el servicio de apoyo psicológico no tiene capacidad para tantos niños”.

Algunas de las causas vinculadas a la familia que los maestros reportan concuerdan con lo que señalan los padres al respecto. Se indagó acerca de la participación de los padres en las actividades de la escuela y, de acuerdo con los resultados reportados, la mayoría de los padres considera que sí participa con la escuela. Sin embargo, existen quejas por parte de los maestros acerca de la baja participación de los padres en las actividades de la escuela.

Los padres que consideran que sí participan, lo hacen cuando los maestros lo solicitan; algunos se limitan a tomar parte en las ceremonias cívicas, las juntas y la vigilancia vial. Asimismo, los padres que no participan en las actividades de la escuela refieren que la razón es la falta de tiempo, señalando que “las autoridades organizan actividades que no son para mejorar la enseñanza de los niños”.

De acuerdo con Elsner, Montero, Reyes y Zegers (2001), la organización social actual requiere de educación especializada, por lo que los padres se ven en la necesidad de delegar en la escuela gran parte de la responsabilidad del desarrollo del niño. Continuando con la problemática anterior, Esteve (2002) manifiesta que, debido a los cambios sociales sufridos últimamente, los agentes tradicionales de educación —como la familia— han depositado en la escuela la tarea de educar a sus hijos, lo que ocasiona malestar en los profesores. El hecho de que los maestros señalen que los factores responsables de las dificultades encontradas en la atención de los alumnos son externos a su medio escolar es preocupante, pues contribuye a que no se sientan responsables de trabajar para mejorar la situación.

Este punto de vista mostrado por los maestros requiere de cambios. Es necesario que se sientan responsables de los resultados de sus alumnos dentro del proceso de formación para trabajar de forma adecuada con ellos; de otra manera resultará muy difícil contar con maestros que cubran las necesidades de sus alumnos, por su bienestar académico presente y el futuro estudiantil y/o profesional.

Aunque los maestros muestran descontento ante la poca participación de los padres, también indican que llegan a colaborar en el trabajo con los

alumnos de diversas formas, por ejemplo: “siguen consejos e instrucciones del maestro y del psicólogo escolar”, “supervisan el trabajo del alumno”, “mantienen buena comunicación con la escuela”, “ayudan en el trabajo en casa”, “preguntan sobre avances y dificultades de sus hijos”, “asisten a la escuela cuando se les cita”, “compran el material para su hijo”. Así que, a pesar de que los maestros responsabilizan al contexto familiar por algunas de las dificultades que presentan sus alumnos, también otorgan aspectos positivos, como su apoyo.

Otra de las necesidades identificadas por la gran mayoría de los maestros es la de contar con un espacio para comentar inquietudes: juntas de consejo técnico, reuniones extraordinarias o grupos colegiados por grado escolar. Las escuelas tienen una organización compleja en la que es importante implantar mecanismos que permitan la comunicación fluida y permanente, y los maestros tienen la obligación de compartir y difundir sus logros y la forma en que los alcanzaron, ya que, de esa manera, se puede mejorar la calidad de las escuelas desde la base (Schmelkes, 1992). Pero es importante no dejar fuera a los padres de familia y realizar una labor de acercamiento para buscar canales fluidos de comunicación y colaboración con el fin de establecer compromisos (Bassedas y cols., 2000).

En el tema de la comunicación entre padres, maestros y directivos, los padres indican que han dado quejas o sugerencias al personal directivo respecto a la atención de los maestros con el siguiente argumento: “exigen mucho a los niños”, “no hay estabilidad con los maestros, los cambian mucho, mi hijo ha tenido cuatro diferentes”, “les dan trato diferente”, “algunos maestros les gritan a los niños”, “como ya son personas mayores, tienen poca paciencia con los niños”, “no hay buena comunicación entre maestros y padres”.

Esta situación puede ocasionar que los alumnos no se sientan a gusto en la escuela, lo que se ve reflejado en el desempeño académico. Según Albrecht de Sotomayor (1971), las características del contexto escolar —por ejemplo, los maestros impacientes o severos y poco dispuestos a comprender, las burlas de compañeros de clase, el ruido de la escuela, tener que permanecer quieto aunque se encuentre aburrido, entre otras— pueden oca-

sionar problemas de tipo emocional en los niños. Una petición recurrente por parte de los padres es conocer los temas que se están revisando en la escuela para apoyar las tareas de sus hijos en casa. Se preguntó también a los maestros acerca de los temas que consideran importante conocer para mejorar la atención a sus alumnos. Entre otros, indicaron dificultades de atención e hiperactividad, técnicas grupales, motivación, diseño curricular, autoestima, tratamiento de problemas familiares, identificación de n.e.e., valores, dislexia e inmadurez.

De estos temas, cobran importancia aquellos que se dirigen a la innovación educativa, ya que para Monereo (1997), una de las funciones del orientador psicopedagógico es impulsar proyectos de innovación educativa que incluya la enseñanza de estrategias de aprendizaje y auxiliar a los profesores para analizar distintos tipos de ayudas pedagógicas. Es importante destacar en este punto que la función del especialista sólo debe de ser como orientador, ya que los procesos de transformación se construyen desde dentro a partir de la dinámica de los sujetos, por lo que no hay que pretender cambiar las cosas sin que la escuela haya sentido y expresado la necesidad de hacerlo (Bassedas y cols., 2000).

Con relación a este aspecto, Bassedas y cols. (2000) opinan que si el orientador especialista fuera solamente un elemento exterior a la escuela perdería el conocimiento de la institución y tendría problemas para contextualizar la acción. Así que lo más conveniente para atender las necesidades educativas de un contexto escolar determinado es contar con un orientador especialista interno, conocedor de la dinámica de la escuela. Esta situación concuerda con la demanda de los maestros de contar con un especialista dentro de la escuela.

Conclusiones

- El servicio que ofrece el CUSMSE-Área de Servicios Educativos debe extender su campo de atención a las escuelas por medio del asesoramiento para iniciar procesos de escuelas inclusivas.

- Con lo anterior, la UIC puede cubrir en mayor cantidad y calidad las necesidades educativas de la comunidad, con lo que cumple el principio rector de orientación social.
- Las necesidades que se deben cubrir en la escuela por medio del asesoramiento, son:
 - Generalizar los conceptos propios de la visión de escuela inclusiva en la comunidad escolar.
 - Comunicar el tipo de atención y funciones que ofrece el departamento psicológico de la escuela.
 - Atender la demanda de educación continua de los maestros, con el fin de hacerlos partícipes y responsables del desarrollo académico de los alumnos.
 - Promover el uso de canales fluidos de comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad escolar para realizar un trabajo colaborativo. En este mismo punto es importante mantener informados a los padres acerca del plan de estudios que se desarrolla con sus hijos para que puedan apoyar el trabajo en casa.
 - Organizar conferencias o cursos dirigidos a padres y maestros sobre estrategias de enseñanza que motiven a los alumnos a aprender.
 - Crear un espacio adecuado donde los maestros puedan compartir y analizar sus experiencias docentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Albrecht de Sotomayor, H. (1971). *La formación de los hijos*, Porrúa, México.
- Bassedas, E., T. Hugret, M. Marrodán, M. Oliván, M. Planas, M. Rossell, M. Seguer y M. Vilella (2000). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*, Paidós, España.
- Blanco Guijarro, R. (2004). "La educación inclusiva en América Latina. Realidad y perspectiva", en Z. Jacobo, N. Araneda y R. Edler, *Sujeto, educación especial e integración*, vol. IV, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Conte, A. (1994). "Blurring the line between regular and special education", *Journal of Instructional Psychology*, vol.21, núm. 2, pp. 332-347.

- Cortés Valadez, J. (2006). "Los cambios necesarios para mejorar la educación pública de nuestro país", *Educación 2001*, núm 131, pp. 11-14.
- Cortiglia, M. y M. Torrejón (2004). "La formación y la práctica para la integración educativa desde el Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos de la Universidad Intercontinental", en Z. Jacobo, N. Araneda y R. Edler, *Sujeto, educación especial e integración*, vol. IV, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Elsner, P., M. Montero, C. Reyes y B. Zegers (2001). *La familia: una aventura*, Alfaomega, México.
- Esteve, J. (2002). *El malestar docente*, Paidós, España.
- Hegarty, S., A. Hodgson y L. Clunies-Ross (1994). *Aprender juntos. La integración escolar*, Morata, España.
- Marchesi, A. (2004). "El necesario pero difícil avance hacia las escuelas inclusivas", en Z. Jacobo, N. Araneda y R. Edler, *Sujeto, educación especial e integración*, vol. IV, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Monereo, C. (1997). "El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje", en C. Monereo, *Estrategias de aprendizaje*, Visor, España.
- y J. Pozo (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, GRAO, España.
- Parra, M. (2005). *Integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. Realidad de una escuela secundaria técnica*, tesis no publicada, Universidad Intercontinental, México.
- Rodríguez, M. (1996). *El asesoramiento en educación*, Aljibe, España.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*, Prentice Hall, México.
- Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Secretaría de Educación Pública, México.

Aportes de la perspectiva sistémica y la terapia familiar al trabajo en educación especial

Experiencia con alumnos de la maestría en educación especial de la Universidad Intercontinental

Tatiana Berger Zappi

Resumen

Este trabajo aborda el tema de las necesidades educativas y la discapacidad intelectual desde un enfoque sistémico, que relaciona al individuo en sus contextos más amplios, como son la familia y la escuela. Tiene como propuesta ampliar el marco de referencia al trabajar con estos temas y generar hipótesis estructurales del sistema familiar y/o escolar que nos permitan entender de forma más compleja la problemática y sus distintas áreas de abordaje. Se hace una primera exploración con casos que consultan por necesidades educativas en el Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos (CUSMSE) de la Universidad Intercontinental y que son atendidos por alumnas

Abstract

This paper deals with the topics of educational needs and intellectual disability, as focused from a systemic approach, relating to the individual in their broader contexts, like family and school. It proposes to widen the frame of reference when working with these subjects, and to generate structural hypothesis of the family and/or school systems that allow us to understand in a more complex way the issues and its areas of approach. A first exploration is made through submitted cases seeking to fill educational needs at the University Center of Mental Health and Educational Services (CUSMSE) of the Universidad Intercontinental. Such cases are attended by third-semester

MTRA. TATIANA BERGER ZAPPI: Catedrática de la Universidad Intercontinental en la carrera de psicología y la maestría de educación especial, secretaria de la Comisión Directiva del Instituto Latinoamericano de Estudios de la Familia (ILEF), A.C., México. [tberger@laneta.apc.org]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio de 2008, pp. 75-90.
Fecha de recepción: 28 de agosto de 2007 | fecha de aceptación: 13 de noviembre de 2007.

del tercer semestre de la maestría en educación especial que ya han integrado a su evaluación el enfoque sistémico.

students of the Master's Degree in Special Education, that have already included the systemic approach to their evaluations.

PALABRAS CLAVE

terapia familiar, enfoque sistémico, necesidades educativas, discapacidad intelectual

KEY WORDS

family therapy, systemic approach, educational needs, intellectual disability

Introducción

El enfoque sistémico propone considerar al individuo en contexto, es decir, siempre relacionado con su medio ambiente. Implica pensar que las personas forman parte de sistemas más amplios por los que es determinado y a los cuales determina simultánea y recíprocamente.

La terapia familiar sistémica basa su trabajo en estas ideas y plantea que la generación de un cambio en el contexto siempre va a influir a los miembros del mismo y que, cuando un individuo genera un cambio, éste influye en el sistema total.

En todas las culturas, la familia imprime a sus miembros un sentimiento de identidad independiente. La experiencia humana de identidad posee dos elementos; un sentimiento de identidad y un sentido de separación. El laboratorio en el que estos ingredientes se mezclan y se proveen es la familia, la matriz de la identidad. (Minuchin, 1974: 80).

Salvador Minuchin, uno de los iniciadores de la terapia familiar, dice que para entender y abordar un problema como el de la discapacidad y las necesidades educativas, también es importante extender nuestro punto de vista: desde el individuo hacia su sistema más amplio de pertenencia, ya que sólo de esta manera podremos abarcar la complejidad del tema.

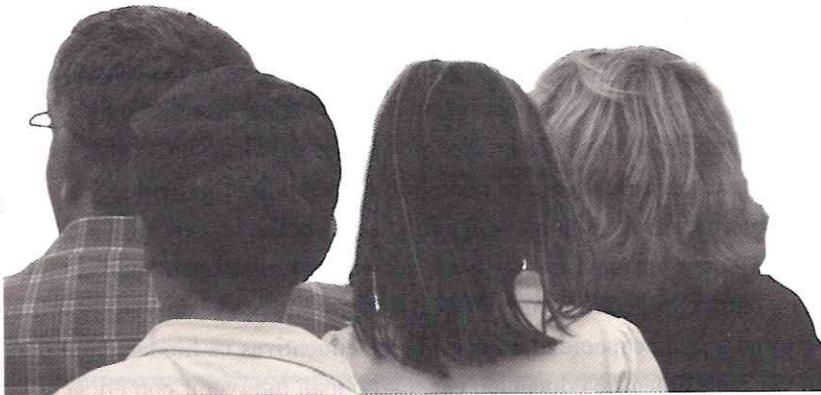
Una perspectiva sistémica implica tomar en cuenta distintas áreas y niveles, entender las características de la discapacidad así como las derivadas de la misma; las necesidades educativas como un todo interdependiente en

términos del estilo relacional del sistema, su organización, la historia personal y compartida, el particular sistema de creencias, etc. Esto cobra especial relevancia si pensamos en *inclusión* (*Index for inclusion*, 2000), ya que para lograr tan ardua tarea es necesario contemplar al individuo y su proceso interno, pero también a su familia, las escuelas, los servicios médicos, etc. Entender la forma en que estos sistemas se relacionan hacia su interior y entre ellos, cómo se determinan recíprocamente y cómo se organizan en torno a la discapacidad o necesidades educativas es fundamental para que el profesional de educación especial pueda intervenir con eficacia.

Antecedentes

En investigaciones previas (Berger, 2004) he trabajado en particular el tema de la discapacidad intelectual, estudiando casos de retraso mental medio y limítrofe en adultos. Los rasgos de las configuraciones familiares que suelen encontrarse en los sistemas con un miembro con discapacidad intelectual tienen aspectos similares a los que encontramos en los casos de enfermedades crónicas (Rolland, 1994). Los resultados de la investigación indican que el freno principal para la autonomía es un pobre proceso de individuación, determinado por una estructura familiar rígida y reforzada, en muchos casos, por aspectos similares en el sistema escolar. Para entender esto se presenta a continuación una revisión de las características de la estructura y estilo relacional que se encontró en estas familias:

- a) Tienden a cerrarse sobre sí mismas, disminuyendo su contacto hacia el exterior. La vergüenza, la desesperanza y la confusión provoca que se aíslen y pierdan sus redes de apoyo.
- b) Hacia el interior de la familia se observa que las jerarquías se desequilibran y que la persona enferma o con discapacidad adquiere demasiada o muy poca centralidad. Cualquiera de los dos extremos es perjudicial, ya que en el primero se tiende a sobreproteger y en el segundo a abandonar e ignorar.



- c) El sistema tiene dificultad para hacer cambios o aceptar cambios de alguno de los miembros, y a veces se quedan detenidos en alguna etapa: por ejemplo, relacionarse con los hijos de forma infantil y protectora como si fueran niños, aún cuando ya son adolescentes y jóvenes adultos. Es decir, que no se renegocian nuevas reglas a lo largo de los años. En particular se observa dificultad en aquellas etapas en las que se gana autonomía e individuación. Esto es muy común en los casos de personas con discapacidad intelectual porque es fácil seguir viéndolos como “chiquitos”, sin capacidad de decisión autónoma ni con un criterio que les posibilite hacerse responsables de sus actos y elecciones, etc. Cuando encontramos estas características definimos a una familia como rígida, ya que la organización queda “fijada” y hace pocos cambios y adaptaciones a lo largo del tiempo.
- d) Otra característica es que la persona con problemas se puede convertir en depositario de los problemas y aspectos negativos del sistema. También puede ser una especie de intercomunicador que funcione como mensajero y, a la vez, como chivo expiatorio de los problemas familiares que van más allá de él.
- e) Es común ver que las personas con discapacidad quedan atrapadas entre juegos de lealtades entre el padre y la madre, entre los hermanos y los padres, o entre la familia y la institución. Se vuelven una “moneda de cambio” de otros adultos del sistema. Esto se debe a que, en general,

a la persona con discapacidad intelectual le resulta difícil ejercer límites claros entre su persona y los otros debido a que suelen desarrollarse en una relación de dependencia y con una idea de individualidad difusa y poco estructurada.

f) También se debe considerar que una discapacidad implica un duelo sobre lo que no se tiene o se ha perdido, y se observa generalmente que hay aspectos no resueltos. Si la discapacidad no se acepta y comprende, pueden presentarse las siguientes cargas emocionales: sentirse en deuda porque se consideran una carga, no tienen claros sus deseos y gustos personales o no se sienten con derecho a ejecutarlos. Pero por otro lado, cuando lo hacen, muchas veces provoca un problema en la familia o entorno, ya que no se espera que tomen decisiones y que sus preferencias influyan sobre los demás miembros. Es común ver que se consideran menos relevantes las necesidades de una persona con discapacidad que las del resto. De la misma forma se confía poco en su capacidad de aprendizaje a distintos niveles porque sus cambios son más lentos o a menor escala. Se corre también el riesgo de una sobre exigencia en el otro extremo.

Finalmente, una de las conclusiones de la investigación a la que se hace referencia es que las personas con discapacidad intelectual, en muchos casos,

no son capaces de ser autónomas (tener mayores responsabilidades, trabajar, manejarse solos en la calle, etc.) no por una cuestión de discapacidad derivada de su deficiencia (intelectual), sino porque no se ha promovido una adecuada individuación que conlleve la autoorganización, el control de los impulsos y una clara identidad que les permita su inserción en lo social (Berger, 2004: 40).

Es importante señalar que el grado de autonomía que se promueva o logre debe ser considerado, en cada caso, en relación con las capacidades específicas del individuo y su contexto, tomando en cuenta aspectos físicos, intelectuales, emocionales y sociales. Este criterio corresponde al de la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR), que plantea un enfoque multidimensional en cuatro niveles (Verdugo, 1998): 1. funcionamiento in-

telectual y habilidades adaptativas; 2. aspectos psicológicos y emocionales; 3. aspectos físicos, de salud y etiológicos, y 4. aspectos ambientales.

De esta forma es posible evaluar la sub o sobreexigencia de habilidades a desarrollarse en cada caso.

Método. Primera exploración: aproximación a casos de niños que consultan por problemas de aprendizaje en el CUSMSE (Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos) en la Universidad Intercontinental (UIC)

PARTICIPANTES

Se tomaron 14 evaluaciones familiares realizadas por las alumnas que cursan el tercer semestre de la maestría en educación especial de la Universidad Intercontinental. Estas evaluaciones se realizan a las familias que acuden al CUSME pidiendo el servicio para alguno de sus hijos. Se trata de una muestra cualitativa tomada al azar: con edades de entre 5 y 15 años, de ambos sexos pero una mayoría de varones.

En términos generales, se encontraron los siguientes motivos de consulta:

- Bajas calificaciones o rendimiento escolar.
- Años o materias específicas reprobadas.
- Problemas de conducta: niños inquietos, distraídos, que ponen poca atención o durante poco tiempo, poco sociables o agresivos.

INSTRUMENTO

Para realizar una evaluación familiar sistémica se realizaron una serie de entrevistas abiertas individuales a lo largo del semestre con los padres y el paciente identificado, y una entrevista grupal con los integrantes más significativos del sistema familiar. A partir de esta información se realizó: a) el genograma familiar y análisis de la estructura familiar de tres generaciones (McGoldrick, 1985) y una hipótesis sistémica sobre la estructura familiar (Desatnik, 2004).

PROCEDIMIENTO

Las evaluaciones fueron donadas por los alumnos a la docente para esta primera exploración y representan el trabajo final del tercer semestre para la materia "Orientación familiar II". Dichas evaluaciones —que contienen genogramas e hipótesis sistémica— fueron previamente analizadas y supervisadas por el docente. Sin embargo, no dejan de ser una primera exploración sobre el sistema familiar sobre la que sería necesario hacer un seguimiento de cada una de las evaluaciones.

ANÁLISIS DE DATOS

Sobre la información obtenida de las evaluaciones con los genogramas y las hipótesis sistémicas se hizo un análisis cualitativo para encontrar los patrones redundantes sobre los siguientes aspectos de la estructura familiar:

- Pautas relacionales que indicaran cercanía o distancia emocional.
- Jerarquías y límites.
- Configuraciones triangulares que contuvieran conflictos abierto o encubiertos entre los integrantes.

A su vez, se relacionaron los patrones identificados con los motivos de consulta.

Resultados

A partir del análisis cualitativo de los datos se encontraron características particulares en la estructura de las familias, acerca de las relaciones en torno al paciente identificado y sus motivos de consulta. Estas configuraciones estructurales muestran ciertas "triangulaciones" entre adultos y niños, que a continuación serán descritas. Resulta necesario hacer previamente una introducción teórica sobre dos conceptos clave de la terapia familiar sistémica: estructura y triangulaciones.

Por estructura familiar se entiende:

el conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia. Una familia es un sistema que opera a través de pautas transaccionales. Las transacciones repetidas establecen pautas acerca de qué manera, cuándo, y con quién relacionarse, y estas pautas apuntalan al sistema (Minuchin, 1974: 86).

La estructura incluye la forma de relacionarse, cómo se distribuyen los papeles y las jerarquías, quiénes comparten distintas responsabilidades, etc. Éstas constituyen una serie de reglas implícitas y explícitas formadas a partir de las experiencias, los valores propios del contexto y de la historia de las generaciones anteriores de cada familia.

Carter Umbarger (1983), otro de los teóricos de la terapia familiar, explica que pueden encontrarse problemas en distintas áreas de la estructura familiar, a saber, a) en las fronteras, b) en las alianzas, c) en los triángulos y d) en las jerarquías.

Por triangulaciones se refiere a ordenamientos que tienden a enfrentar a “dos miembros de la familia con un tercero, si bien otros miembros se pueden sumar a cualquiera de los bandos” (Umbarger, 1983: 48). Describe las siguientes categorías:

Triadas desviadoras: a) atacadora, b) asistidora

Los progenitores en desacuerdo se asocian para controlar la conducta “mala” del hijo, pero lo hacen con inconsistencia o enmascaran sus diferencias enfocando sus esfuerzos en ayudar al hijo. Los problemas del hijo se vuelven una forma de encubrir sus diferencias y se vuelve el chivo emisario de sus malestares.

Coaliciones intergeneracionales: a) progenitor-hijo, b) incluye a un miembro de tercera generación (abuelo).

En este caso, dos progenitores o adultos, en conflicto manifiesto u oculto, intentan ganar contra el otro la simpatía o el apoyo del niño.

En cualquiera de sus formas, cuando se repiten a lo largo del tiempo, resultan gravosos para todos los participantes y, especialmente, se encuentra que

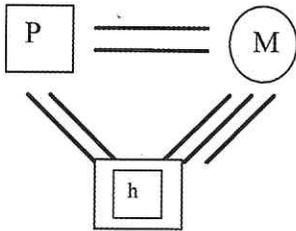
los niños en dicha situación presentan una sintomatología de diversa índole (emocional, física, cognitiva).

A partir del análisis de los resultados se encontraron las siguientes repeticiones de pautas en las estructuras familiares, que fueron divididas en tres categorías:

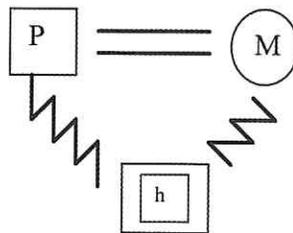
1. TRIÁNGULOS PADRES-HIJOS

Niños en medio del conflicto entre los padres, de tal forma que el problema del niño se vuelve un desviador del conflicto que existe entre los adultos, mismo que se ve encubierto o disminuido por la atención que se pone sobre el hijo. El efecto de esta relación triangular puede ser la de mantener el *status quo* (homeostasis) familiar. Esta modalidad relacional suele mostrarse de forma “asistidora”, es decir, como sobreprotección hacia el niño principalmente de la madre, pero apoyada por el padre. Sin embargo, también puede aparecer como un “ataque” al niño, a quien se culpa de los males familiares.¹

a) triángulo “asistidor”



b) Triángulo “atacador”



Los motivos de consulta de estos casos estaban asociados a bajo rendimiento escolar, inasistencia y poca socialización.

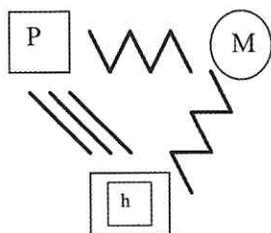
1

	Relación coherente		Relación de conflicto		Hombre		Mujer		Hijo		Hijo identificado
	Relación desviadora		Relación distante								

2. TRIÁNGULOS TRANSGENERACIONALES

Se refieren a alianzas de un niño con un adulto, ya sea padre o un abuelo, que reflejan el conflicto encubierto o abierto entre los adultos:

a) *Hijo aliado con padre.* Existe conflicto entre los padres y el niño consultante se encuentra aliado con uno de ellos y en conflicto con el otro. Esto hace que pierda la posibilidad de relación, apoyo afectivo y práctico con el padre en conflicto, ya que para tener el apoyo de uno debe perder el del otro.

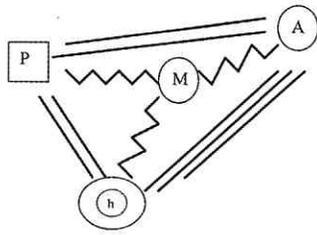


Especialmente se encontraron casos donde la alianza se realiza con el padre y se observa la pérdida del vínculo con la madre.

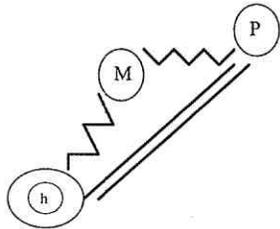
Los motivos de consulta de estos casos están relacionados con bajo rendimiento escolar y, específicamente, parecen problemas de conducta y socialización: dificultad de seguir órdenes, socializar, sintomatología física que refleja ansiedad.

b) *Nieto aliado con abuelo.* En el caso de abuelos aliados con nietos, uno de los padres (o ambos) queda constantemente descalificado en sus funciones paternas por el abuelo. Este caso se encontró en dos tipos de casos:

- Familias extensas donde conviven tres generaciones; el abuelo (a) realiza funciones parentales y está apoyado por uno de los padres que, a su vez, se encuentra en conflicto con el otro. El ejemplo muestra a una abuela aliada con el nieto y apoyado por el padre; ambos adultos tienen conflicto con la madre, que se refleja en la relación madre-hijo (esquema en la p. 85).



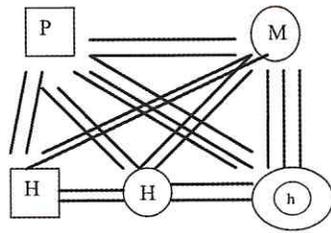
- Madres solteras o separadas que son apoyadas en la crianza por sus propias madres o padres.



Se asocia a problemas de rendimiento escolar y con dificultades por parte del padre a cargo para hacerlos obedecer y establecer reglas, horarios, orden y responsabilidades (incluido el estudio).

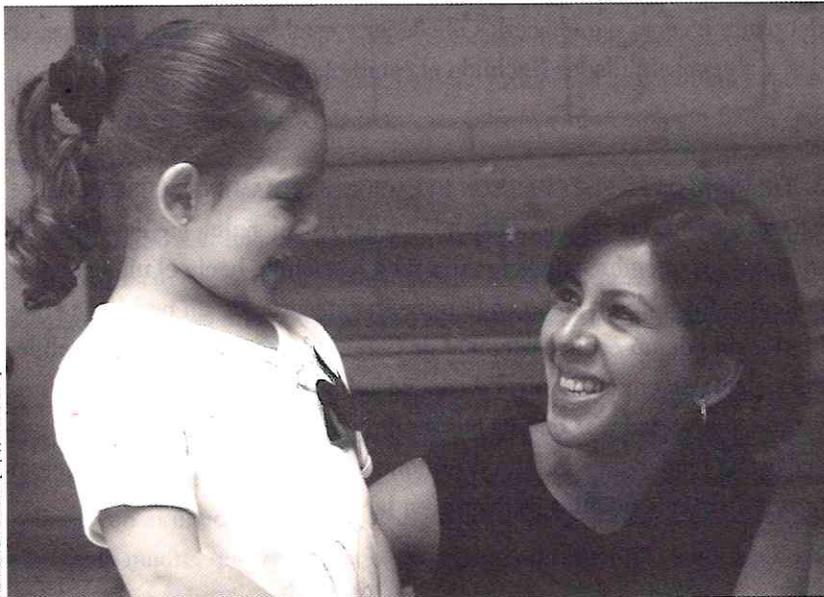
3. TRIÁNGULOS EN SISTEMAS CON RELACIONES SUMAMENTE CERCANAS

En estos casos, las relaciones tienden a ser emocionalmente estrechas entre todos los miembros de la familia y, en particular, hacia el niño con dificultades. No se trata, como en la primera categoría, de un problema encubierto, sino de un estilo relacional de la familia. Esto refleja una cualidad del sistema en cuanto al nivel de apego y diferenciación de sus miembros, ya que, por un lado, se cuenta con gran apoyo, pero por el otro puede provocar una tendencia a la falta de autonomía e individuación en los miembros del sistema familiar (esquema en la p. 86).



Los motivos de consulta encontrados en estos casos se refieren a bajo rendimiento escolar, poco interés en la escuela y en hacer las tareas, cortos periodos de atención.

Las tres categorías de triangulaciones descritas no excluyen la existencia de otros tipos de triángulos, particularidades de cada sistema que se estudia u otros aspectos de la estructura familiar que aquí no fueron incluidos. Tampoco son exclusivos de los problemas de aprendizaje ya que éstos y otros rasgos estructurales se presentan en todas las familias en general, ni descartan la importancia de los problemas de aprendizaje del niño.



HEIBERTO HERRERA. [http://www.sxc.hu]

Respecto a los motivos de consulta, parece haber un extenso rango a considerar dentro de las derivaciones por “problemas de aprendizaje” psicopedagógicos. Lo que parece común a todos los casos es que se lo toma como un problema propio del niño y de su capacidad cognoscitiva o emocional y no se considera su relación con el sistema total (familiar, escolar, etc.) en el que se desarrolla.

Discusión. Importancia del enfoque sistémico en la formación de alumnos de la maestría en educación especial de la UIC

Con el análisis anterior no se quiere implicar que la configuración familiar es la responsable de las dificultades del niño. El síntoma no es consecuencia directa de las tensiones familiares; sin embargo podemos encontrar de qué forma el sistema familiar interviene y se relaciona con dicho problema (Desatnik, 2004), es decir, agranda o disminuye el síntoma (Watzlawick, 1967). El enfoque sistémico trata de contextualizar la problemática en el contexto más amplio y significativo del individuo, en este caso, la familia.

En las primeras evaluaciones —como las que se tomaron en cuenta para este análisis— ya se intuye que existen muy diversas circunstancias que participan de las dificultades escolares: en unos casos existe claramente una discapacidad intelectual (síndrome de origen genético o de nacimiento); en otros, se encuentran necesidades educativas (*Index for inclusion*, 2000) en una o varias áreas, y en otros casos lo que aparecen principalmente son factores emocionales.

Existen entonces distintos niveles de responsabilidad: no se puede deslindar “el problema” en sí mismo o la forma de lidiar con él de cada familia. La estructura familiar, es decir, el particular funcionamiento de cada sistema y las características de cada consultante dan un resultado distinto sobre cada problema de aprendizaje. El enfoque sistémico, al incluir distintos niveles o áreas alrededor de una misma cuestión, permite entender parte de la complejidad de cada caso.

Como veíamos en la primera categoría de triángulos entre padres e hijos,

los padres descargan su tensión en alguno de los hijos y sus problemas, evitando así su propio conflicto. Esto pone al niño en una situación de presión que lo afecta emocionalmente, pero juega un papel central hacia los padres (Minuchin, 2007). En los motivos de consulta se ve reflejada la tensión, pero no una alta ansiedad.

En la segunda categoría de triangulaciones, las transgeneracionales (Umbarger, 1983), el conflicto de lealtades se vuelve un problema común en niños con padres que resuelven sus conflictos haciendo tomar parte a los hijos. En los motivos de consulta se observan componentes emocionales que reflejan un mayor grado de ansiedad y malestar emocional en el niño.

Algo similar pasa con los triángulos con los abuelos, ya que deben elegir una alianza y perder otra. Los motivos de consulta muestran un “mal comportamiento del niño” respecto a alguno de los padres, pero suele coincidir que es justamente un padre sin la jerarquía adecuada el que está siendo descalificado por otro o varios adultos.

En ambos casos, los niños se encuentran en desventaja ante los adultos (Hoffman, 1981), ya que no se encuentran en el mismo nivel jerárquico ni capacidad de toma de decisiones autónomas como un adulto, por lo que la “elección” de dicha alianza en realidad no es una elección.

Comparativamente, lo que reflejan los motivos de consulta es que parece una solución más tolerable emocionalmente estar en conflicto y atendido por ambos padres, que la necesidad de elegir entre uno u otro.

En la última categoría —triángulos con relaciones muy estrechas— puede entenderse este apego e interés como el mejor intento de apoyo al niño. Sin embargo, el exceso de apoyo y atención puede traer como consecuencia en los niños “la inhibición del desarrollo cognitivo-afectivo” (Minuchin, 1974: 91), y el desaliento a las exploraciones individuales. Al observar los motivos de consulta encontramos un bajo interés hacia los aspectos cognitivos, escolares y externos a la familia.

Como docente de la maestría de educación especial de la UIC he tenido la oportunidad de transmitir estos aspectos teóricos al alumnado y he observado que aprenden a considerar al individuo en su contexto social y son capaces de evaluar el funcionamiento familiar en términos estructurales

(Reséndiz, 2006). También les permite considerar el síntoma en relación con el sistema total, obteniendo una perspectiva compleja (Morin, 1990), y no como algo exclusivamente psicodinámico localizado en el individuo.

A partir de esto, sus intervenciones pedagógicas pueden ser más eficientes ya que consideran opciones sobre las características particulares del sistema en el que van a intervenir. Es decir, tener una comprensión del sistema familiar puede prever sus intervenciones pedagógicas de forma que éstas sean aceptadas y afines a las características de ese sistema. En otras palabras, pueden ayudar a disminuir el problema y no a aumentarlo.

Asimismo, adquieren la capacidad de hacer diagnósticos diferenciales en los cuales puedan determinar qué casos son adecuados para la atención psicopedagógica que ellos pueden brindar y cuáles deben ser debidamente derivados a especialistas de otras áreas.

Por otro lado, la perspectiva sistémica permite no culpar y, en cambio, asignar responsabilidades. Esto disminuye los juicios de valor sobre los padres y les permite una mirada más respetuosa; a su vez esto facilita el trabajo para la familia, ya que pueden sentirse comprendidos y no juzgados.

Si bien los alumnos no se entrenan en hacer intervenciones psicológicas individuales ni familiares —esto queda reservado para los especialistas de dicho campo—, resultan fundamentales los conocimientos acerca de cómo entender un sistema familiar y generar hipótesis en este sentido que ayuden al tratamiento pedagógico.

Considero que la investigación que profundice sobre este área sistémica-pedagógica deberá continuar con el análisis de los casos que ya han completado su evaluación psicopedagógica y que se encuentran en tratamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, Mel, K. Black-Hawkins, T. Booth *et al.* (2000). *Index for inclusión*, CSIE, Inglaterra, 2000.
- Berger, Tatiana (2004). "Autonomía en pacientes con retraso mental: un abordaje sistémico", *Psicoterapia y Familia*, vol. 17, núm. 1, pp. 30-43.

- Desatnik, Ofelia (2004). "El modelo estructural de Salvador Minuchin", en *Terapia familiar. Su uso hoy en día*, Pax México, México, pp. 49-79.
- Hoffman, Lynn ([1981] 1987). *Fundamentos de la terapia familiar*, Fondo de Cultura Económica, México.
- McGoldrick, Mónica, R. Gerson ([1985] 1996). *Genogramas en la evaluación familiar*, 2ª ed., trad. de Claudia Ferrari, Gedisa, Barcelona.
- Minuchin, Salvador ([1974] 1995). *Familias y terapia familiar*, 5ª ed., trad. de Víctor Fichman, Gedisa, Barcelona.
- (2007). *Assessing Families and Copules*, Pearson, Boston.
- Morin, Edgar ([1990] 1998). *Introducción al pensamiento complejo*, trad. Marcelo Pakman, Gedisa (psicología), Barcelona, 1998.
- Reséndiz, Gerardo (2006). "Explicando los límites de la discapacidad, una invitación a la conversación", *Psicoterapia y Familia*, vol. 19, núm. 1, pp. 26-37.
- Rolland, John ([1994] 2000). *Familias, enfermedad y discapacidad*, trad. de Verónica Tirota, Gedisa, Barcelona.
- Umbarger, Carter (1983). *Terapia familiar estructural*, trad. José Luis Etcheverry, Amorrortu, Argentina.
- Verdugo, Miguel ([1998] 2001). *Retraso mental. Adaptación social y problemas de comportamiento*, Ediciones Pirámide, España.
- Watzlawick, Paul, J. Beavin, D. Jackson ([1967] 1997). *Teoría de la comunicación humana*, 11ª ed., Herder, España.

La imagen corporal sin cuerpo: angustia, motricidad e infancia

Esteban Levin

Resumen

El mundo y la cultura de los niños han cambiado. Las expectativas y las exigencias en torno a ellos se han multiplicado. ¿Qué manifiestan a través de los síntomas corporales?, ¿cuál es la función del jugar, las ficciones y las representaciones infantiles?, ¿cómo se constituye la imagen corporal? El texto se introduce en la problemática, los malestares y la angustia que los niños plantean en la actualidad, en la cual la imagen del cuerpo se transforma en un operador fundamental para pensar la experiencia infantil en nuestros días.

PALABRAS CLAVES

infancia, imagen del cuerpo, síntomas corporales, experiencia infantil, cultura actual.

Abstract

The world and culture of children have changed. The expectations around them have multiplied. What do they manifest through body symptoms? What is the function of playing, fictions and childhood representations? How is corporal image constructed? The text introduces the reader into the problem, the discontent and the anguish that children present to us in the present, in which the image of the body transforms into a fundamental operator to think childhood experience in our days.

KEY WORDS

childhood, body image, corporal symptoms, childhood experience, present culture

LIC. ESTEBAN LEVIN: Director de la Escuela de Formación en Clínica Psicomotriz y Problemas de la Infancia, Argentina. [levinasicom@elsitio.net].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio de 2008, pp. 91-112.
Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2006 | fecha de aceptación: 01 de octubre de 2007.

El cuerpo es imaginario no por carecer de realidad, sino por ser la realidad más real: imagen al fin palpable y, no obstante, cambiante y condenada a la desaparición.

Octavio Paz

¿Es posible considerar la estructura sensorio-motriz del niño no como un estadio evolutivo y cognoscitivo del desarrollo, ni como una vivencia placentera en sí misma, ni como un proceso únicamente adaptativo, madurativo y neuromotriz?

Desde nuestra concepción acerca de la estructuración subjetiva y su articulación en el desarrollo psicomotor en escena, nos parece central detenernos en la conceptualización de lo sensorio-motriz como una dimensión fundante de la infancia.

Desde una perspectiva neurológica, el desarrollo sensoriomotor adquiere vital importancia para evaluar la evolución madurativa de la función motriz. Como lo destacó Ajuriaguerra (1984), la función motora está delineada por tres sistemas que interactúan entre sí:

1. El sistema piramidal (efector del movimiento voluntario).
2. El sistema extrapiramidal (se ocupa de la motricidad automática y asigna la adaptación motriz de base a diversas situaciones).
3. El sistema cerebeloso (sistema regulador del equilibrio y la armonía que concierne tanto a los movimientos voluntarios como involuntarios).

La integración de los tres sistemas motores determina la actividad muscular; ésta, a su vez, tiene básicamente dos funciones: a) la cinética o clónica, y b) la postural o tónica. La primera corresponde al movimiento propiamente dicho; la segunda está ligada a los estados de tensión y distensión física del músculo, desde donde el movimiento se desprende. Este conjunto de sistemas y funciones conforman el aparato motriz, su preparación y ejecución. Esto indudablemente le otorga a la motricidad un valor instrumental y mecánico en sí mismo.

Uno de los aportes más significativos en esta integración es el de Henri Wallon (1978) al indicar el papel relacional y social de la motricidad del niño. Para este autor, las funciones tónico-posturales se transforman en funciones de relación gestual y corporal, desde donde se orientan las bases del futuro relacional y emocional del infante en un interjuego dialéctico, biológico y social. Piaget (1994) retoma la concepción walloniana de lo sensorio-motor y lo ubica como un primer estadio (0 a 2 años) esencial para el desarrollo de la asimilación y la acomodación como modo de adaptación y de adquisición de la inteligencia práctica en el niño.

La observación y trabajo con niños recién nacidos, lactantes y con trastornos psicomotores nos ha llevado a considerar y rescatar lo sensorio-motriz desde el sujeto en su dimensión dramática, escénica y subjetivante. Surge la pregunta de cómo reconsiderar lo sensorio-motor, pero no como un estadio cognitivo del desarrollo, ni como una vivencia, ni como un patrón neuromotriz. Nos planteamos sustentar lo sensorio-motor como escenas estructurantes de la motricidad, la gestualidad y el cuerpo de un sujeto durante la primera infancia.

Debido a la natural evolución neuromotriz del ser humano, cuando éste nace hay ya una característica esencial en su desarrollo: su total inmadurez a nivel motriz. Esta inmadurez responde a una legibilidad neuromotriz por la cual las vías aferentes están mielinizadas y pueden entonces captar y recibir estímulos; las vías eferentes no lo están, por lo que no se encuentran maduras para responder de forma motora al estímulo recibido.

Este estado de premadurez neuromotriz lleva a que el niño recién nacido se encuentre maduro tónicamente para recibir estímulos y absolutamente inmaduro desde el aspecto motriz para organizar y ordenar sus respuestas. Dicho de otro modo, el infante está maduro en el tono (vía sensitiva) e inmaduro en lo motor (vía motriz). Por lo tanto, necesariamente es el Otro quien le otorga un sentido posible a lo sensorio-motor.

La estructura sensorio-motriz no es innata; desde el origen conlleva la intervención escénica del campo del Otro como el horizonte humanizante del niño. No podemos comprender la acción psicomotriz como un espejo en sí o para sí, pues para estructurarse necesita del espejo que identifica, confron-

ta y aliena a ese Otro (materno), a través del cual podrá reflejarse y refractarse en una escena donde se ponga en juego su función de hijo.

Tomemos como ejemplo los primeros movimientos del bebé, denominados “reflejos arcaicos”. Estos movimientos responden a un estímulo con una idéntica respuesta, lo que los transforma en movimientos anónimos —respuestas reflejas automáticas ante un mismo estímulo, a lo que se le ha denominado “identidad de respuesta”—.

Qué es lo que hace el Otro con esos movimientos? Los dosifica, les otorga un sentido, los comprende, los interpreta como si fueran gestos que conllevan un decir. Debemos tener en cuenta que en los reflejos arcaicos, todo lo referente a lo sensorio-motor está unido y condensado. Para el bebé no hay diferencia entre lo sensorio y lo motor, no puede discriminar y diferenciar el estímulo sensorial de la respuesta motora.

Una de las diferencias fundamentales entre un reflejo y un gesto es que este último supone una respuesta motriz con sentido frente a un estímulo. Justamente definimos al gesto como un movimiento dado al ver a un otro. Si el gesto del bebé es un movimiento que se produce primeramente frente a la demanda del Otro, esto ya implica para el niño una diferencia entre lo sensorio (estímulo) y lo motor (respuesta).

Esta diferencia y discriminación se efectiviza vía el campo del Otro (pues el infante solo no puede realizarlo) e implica una construcción tanto para el niño como para el Otro materno, desde donde se enuncia la escena que a continuación describiremos.

Si el pequeño realiza el reflejo tónico-cervical-asimétrico o el reflejo de los cuatro puntos cardinales, la madre —valiéndose de él— lo mira, le habla, lo acaricia, le canta, le juega; es decir, monta una escena sostenida en un escenario que supone siempre una producción subjetiva y no motora, ni automática y mucho menos anónima. Le supone al bebé un saber sobre su hacer. Este supuesto hacer es tomado como una gestualidad efectiva.

Como vemos, el placer no está en la sensibilidad tónica refleja en sí misma, sino en el placer que la escena produce y que, como tal, inviste el escenario de la madre y el cuerpo en movimiento del niño. Si nos detenemos en el reflejo de succión, veremos que allí lo sensorio-motriz actúa de un

modo automático y anónimo. Lo que lo torna un verdadero acto subjetivante es la escena que el Otro monta.

En este escenario, la madre, ante una reacción refleja de su hijo, lo acaricia, libidinizándolo, lo mira cautivándolo, lo sostiene acomodándole su postura, le habla tocándolo con las palabras, que acunan e interpretan sus movimientos como gestos. En este marco ya no se trata de la acción de succionar, sino del acto escénico de amamantar. En este montaje nos preguntamos: el placer sensorio motor, ¿está en la leche o en la escena?

Si se piensa que el placer sensorio-motor está en la acción de succionar o en la leche, se estimulará la acción o la sensibilidad sensorio-motriz en sí misma en la búsqueda de un supuesto placer sensorio-motor que, de este modo, quedaría aislado de la representación y el escenario simbólico. Si, por el contrario, pensamos que el placer sensorio-motriz está en la escena, será en ese montaje donde el desarrollo neuromotriz ligará y anudará el campo de la estructuración subjetiva. De este modo, lo sensorio-motor se articulará a una representación en escena, a la que denominamos *representación psicomotriz*, pues allí se produce el enlace entre la sensibilidad propioceptiva, interoceptiva y cinestésica con el placer (como inscripción y no como sensación) que el escenario simbólico conlleva. Se articula así una representación con otra, y forma una serie que culminará representándolo.

Planteamos entonces una diferencia fundamental entre la consideración del placer sensorio-motor como sensación en sí misma y por sí misma —que el niño producirá por el hecho de moverse— y la consideración (como lo proponemos) de que el placer sensorio-motor se inscribe como huella y se incorpora en el montaje escénico como representación, como anudamiento entre la estructuración subjetiva y el desarrollo psicomotriz. De este modo, consideramos la experiencia infantil no por el placer en sí misma, sino por lo que ella produce como el acto significativo de un niño.

La experiencia, ese mágico hacer escénico de la infancia, se transforma en una alteridad plural, una metamorfosis en acto propio del niño que se asoma y se asombra de lo que él puede imaginar y hacer. Este tiempo del niño es un “siendo” que acontece como acto y lo marca, pero sólo después de la misma realización en la resignificación de ese azaroso hacer.

Indudablemente, lo sensorio motor nos abre las puertas no para la generalidad de una clasificación, un estadio o una etapa evolutiva ya resuelta, sino para pensar la experiencia y el pensamiento infantil desde un lugar donde el sujeto produce la singularidad de su acto.

La cultura actual en los niños

El universo de los niños ha cambiado. La propuesta y la demanda del mundo adulto hacia la infancia es diferente a cualquier otro momento de la historia. El discurso infantil, atravesado por las nuevas tecnologías y las redes informáticas, se ha modificado a un ritmo vertiginoso en los últimos años. Si todos estos elementos culturales, sociales y antropológicos han transformado el estatuto del niño y la infancia, ¿qué efectos se producen en la estructuración subjetiva de un niño? Si los síntomas infantiles se han metamorfoseado en nuevos malestares, ¿son las mismas formas de comprenderlos, intervenir e interpretarlos? ¿A qué están atentos los niños disatentos?, ¿cuál es la causa por la que un niño no puede dejar de moverse? Generalmente se define a este tipo de niños por lo que no pueden hacer. Por ejemplo, no pueden parar, no tienen límites, no hay quién los pueda controlar, no responden a los castigos, no pueden estar concentrados, relajados, atentos, tranquilos, sin pegar, sin molestar, no se les aguanta, nadie puede con ellos, no aceptan las reglas, no pueden..., etcétera.

La pregunta que debemos poner sobre la mesa es: ¿qué es lo que sí pueden hacer? Desde este lugar, pueden y logran muchas cosas. Por ejemplo, inteligentemente logran que todos hablemos de ellos, que los que estén a su alrededor estén pendientes y no se distraigan, pues están atentos a su hacer (que no golpeen, no molesten, no muerdan); logran que todos los conozcan (por ejemplo, en un jardín de infantes), que los miren, los cuiden, piensen en ellos. Obtienen la presencia permanente del otro, colocan todo su empeño, el cuerpo y la motricidad para no pasar desapercibidos.

Si durante la infancia la angustia pone en duda el propio espejo, la propia imagen corporal, entonces al moverse y actuar con movimientos desen-

frenados conquistan un modo de decir que están presentes. El movimiento alocado encarna la angustia sin nombre, se erotiza más en la motricidad, entra en juego en el movimiento corporal.

La angustia se actúa a través de la sensación cinestésica del movimiento constante; no sólo se sobre-erotiza la motricidad —el cuerpo del niño—, sino que se genera una imagen corporal sin cuerpo, desinvertida de historicidad, que reniega de la diferencia. Por eso se reproduce en la indiferencia e, indudablemente, marca la irrupción, el desborde de lo que desde hace tiempo hemos denominado *circuito de la pulsión motriz*.¹

¿Cómo dice un niño en la actualidad que está angustiado?, ¿cómo da a conocer su angustia?, ¿cómo dramatiza lo que no puede explicar o entender? Una de las maneras es justamente moviéndose; han encontrado una forma de estar presentes, moviéndose sin parar. Por eso, cuando el saber médico, terapéutico, clínico o educacional le pone nombre al mal-estar, utilizan diferentes palabras para nombrar lo imposible, lo que se actúa, lo que se mueve sin imagen del cuerpo. Por ejemplo, llaman “hiper-quinético” a lo que es un exceso, o “dis-atencional” a la falta. En Francia se utiliza el término “inestable”, suponiendo una falta de estabilidad o un exceso “hiper-activo”, modos todos de nombrar lo que en el pasaje al acto de la motricidad no tiene nombre.

El goce sensorio-motor desbordante crea —al parejo que la modernidad actual— imágenes y sensaciones rápidas, fugaces, puntuales, cortas, eléctricas, intercambiables, desechables, que se consumen a sí mismas, se actúan rebotando sobre la misma imagen-sensación. El niño actúa esa sensación sensorio-motriz sin imagen del cuerpo, por lo que no logra transformarse en representación. Permanece en ese ritmo frenético, sin dejar huellas que resignifiquen la historicidad que adviene a medida que el niño se mueve, al jugar, al representar, al pensar.

¹ Sobre la temática de la pulsión motriz me he explayado oportunamente en los libros *La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor* (Nueva Visión, Buenos Aires, 2005) y *La función del hijo. Espejos y laberintos de la infancia* (Nueva Visión, Buenos Aires, 2003).

El territorio de la infancia, en vez de estar habitado por lo infantil, lo está por el movimiento indiscriminado, en el que ni el propio cuerpo (en tanto esquema corporal) es un límite. Lo que está en juego no es el cuerpo-carnal sino la imagen corporal, su historia. El malestar ubicado en la motricidad la torna gozosa y sobre-erotiza la postura y el tono muscular.

Síntomas infantiles actuales

La realidad actual en torno a la infancia no deja de sorprendernos. Este año la diversión preferida de los chicos durante las vacaciones en las playas argentinas ha sido los juegos en red. Por todos lados se han abierto locales para jugarlos las 24 horas del día. Inclusive han colocado algunos locales en la playa, provistos de vidrios pintados de negro para que no entre un solo rayo de luz solar. Preguntémosnos qué es lo que ocurre en el interior de estos oscuros locales.

Las máquinas funcionan al unísono; la luz artificial y el bullicio maquinario crea un clima moderno, acelerado. Cada niño en su pantalla, aislado con la imagen que no deja ver ni pensar en otra cosa. No se escuchan palabras, es muy difícil y hasta innecesario hablar, dialogar o intercambiar siquiera alguna mirada. Encarcelados en la pantalla, ninguno quiere alejarse de ella ni perder tiempo en otra cosa que no sea el juego. Estupefactos frente a la imagen, los niños concurren todos los días —muchas veces también durante las noches— a estos locales. Algunos chicos —cuya edad oscila entre los 5 y los 13 años— tienen auriculares y micrófonos para “intercambiar” con los compañeros de “equipo”. El fin siempre es el mismo: aniquilar a los otros jugadores.

Un niño de 11 años afirma: “En los juegos, vos sos un mafioso que tiene que ir matando gente. Cuando matás te dan plata, te sirve para vivir más tiempo.” Está jugando al GTA4, versión mejorada del GTA3. La historia se desarrolla en la Ciudad del Vicio —*Vice City*—, en la que, como dice el pequeño, “no paran de matar policías, robar autos y motos”.

Su amigo de siete años le avisa a quién tiene que asesinar y cómo: “Da-

le, tirale una bomba”, o “Apuráte que ahí matás a dos policías juntos.” Otro niño afirma: “A mí me encanta el *Counter Strike*. Hay un grupo de terroristas que tiene rehenes, entonces se tiene que pelear con la policía. Es obvio que gana el que más mata.”

“Para los padres —expresa uno de los dueños de los locales— esto es maravilloso. Los dejan acá mientras ellos se van a pasear, además es una diversión muy barata. Los chicos se pasan una hora jugando y gastan tres pesos. Si los llevan a jueguitos electrónicos necesitan 15 pesos.” Un niño admite que a su mamá no le gusta nada que él se meta en ese local oscuro: “Me dice que tengo que aprovechar el sol, la playa, el mar y no venir acá, pero yo no le hago caso y vengo todas las tardes.”

No es que el niño sea insensible al sol, sino que hay otra “sensibilidad” —si podemos llamarla así— alienante, enajenante, sin ayer, presente, cosmovisión efímera, rápida, percepción imaginaria de una irrealdad “real” donde nada es imposible, en la que todo puede construirse y destruirse mutuamente sin mediación. No importa la causa, el proceso, sino el efecto: vencer, ganar, poseer al otro, destruir y evolucionar de nivel. El azaroso mundo infantil se juega en la pantalla que, a su vez, una mente adulta programó y definió anticipadamente prefigurando la respuesta, la creencia y el desarrollo del juego, alejándola cada vez más de la espontaneidad e improvisación (Levin, 2006). Los pequeños podrán matar virtualmente a todos pero no a la máquina, la cual los lleva a seguir enchufados en un circuito inagotablemente gozoso, pues lo desconocido, lo que los impulsa, no está en el cuerpo ni en el mundo, sino en la máquina que un adulto responsable preparó para él. Lo infantil de la infancia transcurre durante mucho tiempo en ese igual espacio, donde la muerte y la vida no valen más que un circuito eléctrico y el azar de la aventura se trastoca en chips.

Una de las cosas que más nos llama la atención en la actualidad es la escasa y a veces nula posibilidad de fantasear de los chicos, que pasan muchas horas encapsulados en las pantallas. La fantasía —a decir de Roland Barthes (2003: 48)— es el reino del símbolo. La incapacidad de fantasear responde a la dificultad de simbolizar, de representar. Así, se estructura una paradoja: la imagen, lejos de producir sentidos polívocos —lo que implica-

ría pérdida y creación de unos nuevos—, clausura el sentido provocando una “sordera” y “ceguera” que impide la creación simbólica.

Cotidianamente nos encontramos con niños inteligentes que no pueden simbolizar ni fantasear o, como ellos dicen: “no tengo nada que decir”, “no puedo”, “no se me ocurre nada”, “no entiendo ni sé qué hacer”. Muchos de los actuales problemas pedagógicos y escolares responden a esta negativa o pensamiento vacío de significancia. Paradójicamente, el fantasear infantil expresa sus dimensiones a través de la pantalla que lo mira sin guiñarle el ojo. En el mismo sentido, los accesorios lúdicos para las computadoras son cada vez más competitivos y sofisticados: *joysticks* que hacen vibrar la mano, volantes con palancas de cambio y pedales, teclados ergonómicos e inalámbricos, *gamepads* precisos (aparato versátil) para realizar los movimientos virtuales más rápidos, que viene con un mínimo de seis botones programables, dos disparadores, y un *pad* de ocho posiciones. Todos ellos enmarcan el actual goce infantil con la imagen del cual los niños no pueden ni quieren apartarse.

Los que trabajamos con niños nos encontramos alarmados por el escaso espesor y volumen del lenguaje. La reducción, la codificación, la síntesis y la pérdida del sentido que adquiere para ellos enuncia una progresiva degradación del mismo. El lenguaje visual se equipara drásticamente con el lingüístico y, en esta disputa, vence el primero en detrimento de la riqueza verbal, corporal, gestual y escrita del segundo.

Los chicos imaginan, leen y escriben menos. El uso, el funcionamiento placentero, libidinal de la lengua se empobrece progresivamente hasta condescender en la vulgaridad. Si lo infantil emerge de la riqueza del lenguaje y a él vuelve una y otra vez como cántaro del cual se nutre, la escasez o economía del mismo no deja de cuestionarlo en su esencia. La cultura contemporánea no destruye lo infantil; por el contrario, lo aplana, aplaca y apelmaza en una realidad agotada en sus orígenes, partidaria de la comunicación como medio, de la imagen como causa y de la velocidad eléctrica como efecto. Cuando un niño mira, esconde un toque; al hablar, oye la mirada; al moverse, intuye un gesto, y al oler, palpa el sabor. Ellos ponen en escena un verdadero goce corporal. Para los más pequeños, el jeroglífico del tiempo

se mide en proporciones de juego, en los cuales intuye la vidriera alegórica de sus pensamientos más asertivos y originales.

El niño frente al progreso y el saber técnico

La práctica del goce gestual, corporal, temporal, rítmico y espacial de los chicos se clausura en la pantalla y aparece otro, mudo en el tacto, visible en la mirada, oscuro en el sabor, insípido en el olor, inmóvil en el espacio y, finalmente, solitario. Podríamos denominarlo el *goce de la imagen*.

La antropología de la infancia nos demuestra día a día el avance indecoroso del goce en la imagen, en detrimento —cada vez más progresivo— del goce corporal, creacionista y gestual. La alienación por la imagen genera la vaporosa reproducción de lo mismo, en una realidad actual que tiende a ser el campo en el cual las nuevas generaciones producen lo infantil.

El niño alienado y dominado en el circuito imaginario que el adulto —en tanto sociedad— no deja de ofertarle y ofrecerle, genera más demanda imaginaria en una legalidad mercantil, acuciante, sin límites y nada sutil. ¿Podremos recuperar para los niños la realización práctica del placer escénico corporal?

El circuito electrónico de la modernidad provoca en la infancia un nuevo malestar. Nos referimos a la dificultad que tienen los niños para colocar el cuerpo en escena a través de las representaciones que ellos crean. Estos malestares no sólo abarcan lo corporal, sino también el aprendizaje y la atención. Los síntomas corporales actuales de los niños comprenden problemas de atención, de aprendizaje, enfermedades a repetición sin causa aparente, estrés infantil, anorexia, bulimia, entre otros. Nos demuestran cómo el sufrimiento se liga y entrelaza dramáticamente a la imagen del cuerpo. Por eso se dan a ver a la mirada del Otro a través del último recurso, que es el mal-estar corporal.

El sufrimiento y la angustia ligada a la imagen del cuerpo se dan a ver en el esquema corporal que trastorna el desarrollo psicomotor del pequeño. Este hacerse ver del síntoma lo lleva a irrumpir en el escenario y la mirada

del Otro hasta que por fin éste se detiene en él. El problema surge cuando, al hacerlo, lo realiza en un lugar equivocado; por ejemplo, muchas veces se medica al niño procurando eliminar los signos sintomáticos, o se le mira a través de distintas terapias, o se le fuerza a nuevos regímenes didácticos, pedagógicos y técnicos. Recordemos que la angustia en la infancia es un afecto ciego y mudo encarnado en el cuerpo. No hay un solo rostro para la angustia; indudablemente el niño vive una experiencia de displacer: no puede *agarrar* la angustia, es ella la que lo toma, dominándolo, estrechándolo a lo corporal. Es un movimiento que lo defiende frente a ese rostro con el cual se ve confrontado.

La re-acción del niño pone en acto la angustia, actuándola en el cuerpo y en la motricidad. Por ejemplo, el niño denominado “disatencional” construye un maquillaje —el síntoma— que lo defiende y protege de la aparición de la angustia, así utiliza el movimiento y la distracción para no angustiarse. En vez de que aparezca un personaje sin rostro, no piensa y actúa sin contemplaciones, moviéndose para no detenerse, el niño repite sin darse cuenta ese afecto doloroso que lo afecta para defenderse.

Por lo general, el niño se angustia en relación con el Otro, de allí que esta angustia es correlativa de lo infantil. El amor que él conlleva ante este mal-estar, ¿cómo responde la modernidad? Inequívocamente, la angustia coloca su saber científico, técnico y anónimo. En ese anonimato responde otra vez el cuerpo. El progreso actual muchas veces desconoce lo singular y globaliza la niñez, como si este mito fuera posible. La mundialización de lo infantil como un estadio del desarrollo o una etapa siempre lista, en pos de la eficacia y la inmanencia del mercado, no es otra cosa que el ritual de un saber actual.²

El anonimato del saber moderno responde a la demanda del niño desconociendo su historia y, por lo tanto, desestimando la acuciante demanda angustiada que él no deja de colocar en sus síntomas corporales. El ojo-

² Edgar Morín prefiere utilizar el término “planetarización” en vez de globalización. Ubica el comienzo de este proceso en la conquista de las Américas y el desarrollo de las negociaciones alrededor del mundo, hasta llegar a la actual explosión de los medios de comunicación con toda la expansión mercantil, industrial, técnica, científica, ligados a la “hipertrofia individualista”. Véase Morín (2003).

anónimo esteriliza una y otra vez la demanda del niño, alienándolo a ese último refugio que es el cuerpo o, estrechándolo al saber científico-técnico.

Cuando el Otro-ojo-moderno quiere observar al niño lo hace desde todos los lados posibles; busca saber el todo sobre el cuerpo, el acontecer y el desarrollo. El pequeño responde recordándole que está habitado por lo invisible que soporta y estructura la imagen corporal.

El oído-anónimo del saberpoder técnico quiere escuchar únicamente las estadísticas, los estudios didácticos, las frecuencias y las investigaciones cuantitativas para aplicarlas al cuerpo de un niño o para decodificar o interpretar exactamente lo que le pasa. Un niño, en sus ocurrencias inesperadas e inauditas de su realización, desmiente esos prejuicios y les recuerda lo inclasificable de la imagen corporal en escena.

La imagen moderna que se le ofrece y fascina tanto a los niños es puntual, efímera, des-echable, eléctrica, intercambiable. Dura en la inmediatez del instante visual; en sí misma es su propio fin, sin relación con el otro. Frente a esta realidad enajenante que el mundo adulto moderno presenta a los niños, los actuales síntomas infantiles se constituyen en la respuesta posible —pero a la vez eléctricamente solitaria— que encubre y muestra un dramático pedido de auxilio, una demanda de amor al otro.

El saber creativo del niño implica siempre una anticipación, una promesa, una emancipación y una intuición. No sólo en este saber se anticipa lo que vendrá —juega a ser grande porque no lo es, anticipando lo que será—, sino que coloca allí la improvisada y secreta esperanza de encontrarse con la novedad de lo nuevo, con un nacimiento-acontecimiento, aunque no sabe cuál es. Es una apertura y explosión multiplicada de significantes. ¿Seremos entonces capaces de comprender la secreta demanda que los síntomas actuales ocultan?

¿Dónde está el sujeto?

El discurso actual del progreso y la modernidad lleva a la búsqueda de un armónico y adecuado desarrollo acorde con estadios, pautas y subestadios

preestablecidos, los cuales, a su vez, dependen de cada clasificación y tipología que el discurso imperante de la modernidad considere más lógico, adecuado y equilibrado para su respectiva edad cronológica. Esta lógica ha llevado a suprimir al sujeto-niño de tal modo, que si él mismo no concuerda con cierta clasificación cognitiva o con ciertos patrones neuromotrices o con algunos parámetros estandarizados, el supuesto problema de este niño es que sería en realidad un niño mal evaluado. Se busca entonces denodadamente una clasificación o se lo encuadra dentro de alguna tipología de las muchas que existen para respetar el curriculum institucional o, simplemente, para la tranquilidad del evaluador.

El ejemplo más claro de ello es la clasificación de la educación especial en niños severos (“los severos”), en niños moderados (“los moderados”), en niños leves (“los leves”) y en niños motores, que conlleva sus clásicos juegos y actividades pedagógicas para cada nivel sin posibilidad de evolución o progreso. Dicho de otro modo: un “severo” es severo y nunca podrá ser moderado, por eso necesita actividades para severos; un “moderado” nunca podrá ser leve, por lo que necesita una actividad para moderados.

Recuerdo la problemática de los padres de Juan, un niño con parálisis cerebral y dificultades en su desarrollo. Juan había sido derivado a una escuela de “motores”, donde le habían realizado una serie de *tests* diagnósticos a partir de los cuales le dijeron a los padres que como el niño tenía un retardo mental no podía ser aceptado en esa institución. Fue derivado a una institución de “mentales”, donde le volvieron a tomar una serie de entrevistas diagnósticas. Como en ese lugar sólo admitían niños severos y moderados, fue derivado a una tercera institución. Allí, a partir de un nuevo diagnóstico, los padres fueron informados que, desde el punto de vista cognitivo, podría ingresar, pero como Juan tenía un trastorno motor, no podía ser admitido. ¿En qué clasificación y topología entra un niño como Juan para ser considerado como un sujeto?

Nos encontramos también con varios establecimientos que agrupan a los niños de acuerdo con su patología, la cual los nombra, los ordena y los uniforma; es decir, el nombre propio es su patología: son nombrados, agrupados y adecuados de acuerdo con ella. Es la discapacidad la que los nombra



MEISSA RICQUIER. [http://www.sac.ha]

como síndrome, como órgano o como objeto; los designa como signos del fracaso, del retardo o la discapacidad que los abarca y engloba en todo su fallido desarrollo. Lejos quedan así de ser considerados como sujetos.

Este discurso “científico” de la modernidad acerca del desarrollo “patológico” convoca al niño y a sus padres a un lugar de integración social, cultural y educativo lleno de imposibilidades, pues por un lado se lo nombra, se lo presenta y se lo incluye como un niño diferente a lo normal; por el otro, se centraliza el trabajo en parámetros, índices y clasificaciones estrictamente pedagógicas y cognitivas normales.

Si el niño fracasa o no aprende, el problema es del discapacitado; es decir, el que no está capacitado es el niño. Éste es el discurso que nos plantea la modernidad acerca del desarrollo anormal. Consecuentemente con esta mirada, nos encontramos cada vez más con nuevas técnicas de estimulación, nuevas clasificaciones y evaluaciones, nuevos y específicos *tests* y nuevas y precisas técnicas cognitivas que pretenden la eficacia y el logro de conductas adaptadas al medio.

¿Qué ocurre con la singularidad de cada niño, de cada desarrollo, de cada historia? La respuesta es que si el niño fracasa o no aprende, el problema no es del niño, sino del otro, llámese este otro educadores, terapeutas, maestros integradores, padres o instituciones.

Si un niño no juega, no habla, no dirige la mirada o realiza movimientos estereotipados, el objetivo no debería basarse en buscar que el niño adquiriera nuevos hábitos y conocimientos, o que logre aprender los colores, o que se adapte al juego de los otros niños, o a estimular su sensibilidad, sino en comprender cuál es la problemática que el niño nos muestra en su estereotipia, en su cuerpo, en su no-mirada y en su no-palabra, estableciéndose una táctica y estrategia particular para ese sujeto-niño y no para su patología de base o su diagnóstico.

Siguiendo el ejemplo, si el niño no puede jugar, no es que él decide no jugar, sino que él no puede decidir, pues no juega, y de este modo, no puede configurar sus representaciones ni sus palabras ni su desarrollo. Reiteramos que el problema no es del niño, sino de los otros, que deben encontrar la forma adecuada de encontrarse con él y no con su déficit.

Las resistencias a jugar y aprender no son del niño, sino de los otros por comprender la singularidad que en esas producciones (aunque sean estereotipadas) el niño nos da a ver. Desde este punto de vista planteamos que el desarrollo psicomotor del niño es básicamente disarmónico (y no armónico, como nos plantea el discurso de la modernidad), ya que el niño ingresa en la cultura a través de la demanda y el deseo del Otro que lo constituye, lo que nos permite afirmar que la primera imagen del cuerpo de un niño es la imagen del cuerpo del Otro. Su primera imagen está en el Otro y no en su cuerpo.

Desde el origen, lo disarmónico se establece en la diferencia y disyunción entre su cuerpo (sus sensaciones) y su imagen que está en un “extra cuerpo”, en el del Otro. Desde allí se comienza a enunciar la singularidad y el misterio que determina el desarrollo psicomotor del niño.

La forma de encontrar y recuperar el misterio, el enigma singular en la estructura y el desarrollo será nuestro desafío actual frente al discurso uniforme que en la actualidad se intenta imponer como modalidad de trabajo y comprensión de un niño. La peor trampa para un educador o un terapeuta se encuentra en la eliminación de su capacidad para sorprenderse (pues ya sabe lo que tiene que hacer y lo que va a pasar con ese niño), de sus propias dudas y equívocos, del malentendido, el absurdo, el sin sentido, lo inesperado y el misterio, y decida resguardarse en la técnica, en la estimulación o en la pedagogización. De este modo, se elimina el sujeto que hay en todo desarrollo y en todo niño. Esta es la trampa que nos plantea la modernidad, éste será nuestro desafío: desanudarla y no caer en ella con el objetivo de rescatar al sujeto.

La imagen corporal en escena: la “motuta” en movimiento

Detengámonos en un ejemplo que me ha ocurrido estos días. Sentado en un restaurante observo la siguiente escena. Llega Juan, de tres años, junto con su mamá y su hermana, una bebita de seis meses. El rostro del niño llama la atención por su poca expresividad y su dificultad gestual; las cicatrices dan cuenta de la problemática orgánica con la que el pequeño nació. La huella de esta marca —labio leporino— luego de la cirugía no dejaba de invocar la mirada donde se hacía presente la organicidad en su rostro. Juan no paraba de moverse. Iba de una mesa a la otra. La madre y el mozo intentaban controlarlo sin lograrlo. Juan se movía todo el tiempo. Sin embargo, el niño jugaba con una palabra que había inventado: la *motuta*. Sin dejar de moverse le decía a la mamá que iba a comer con la *motuta*. En un descuido se le cayó el pan y dijo: “Fue la *motuta*.” Se bajó de la silla, se dirigió corriendo a la puerta del restaurante gritando: “Voy a buscar a la *mo-*

tuta, que se fue para allá.” La madre lo alcanza y le pregunta: “¿Dónde está la *motuta*?” “Ahora se escondió”, le responde Juan. La madre le insiste en que debe ir a lavarse las manos; Juan finalmente accede diciendo: “Lo que pasa es que la *motuta* es chiquita y nunca quiere lavarse las manos; ahora voy con ella.” Cuando vuelve sigue hablando, discutiendo y jugando con la *motuta*. Afirma que va a dormir con ella, que lo va a acompañar a pasear, a comer y a dormir. “*Motuta, motuta*,³ dónde estás?”, sigue diciendo sonriente en una forma cantada y sin dejar de moverse.

En esta realidad infantil que acabamos de relatar, ¿podría Juan ser diagnosticado de síndrome disatencional con hiperactividad y ser medicado con Ritalina? ¿De qué nos habla en su motricidad?, ¿dónde se ubica la organicidad que porta?, ¿cuál es la imagen que lo sostiene?, ¿cómo construye y conforma su espejo?, ¿qué es la *motuta* para Juan?

La *motuta* es indudablemente una invención; sirve para moverse, desear, bañarse, dormir, comer, tocar. Es también un comodín, una adivinanza, un jeroglífico y un acertijo. En realidad, crea en el otro un enigma, una intriga que no se puede descifrar. La *motuta* es una experiencia infantil de la diferencia, sugiere lo que no es y lo que podría ser en el mismo instante.

La *motuta* da testimonio de un pensamiento; en realidad es la puesta en escena de una espacialización del pensamiento. Como una metáfora móvil, puede tener cualquier sentido, y el niño abre el espacio, crea una topología donde el pensamiento se pone en juego en imágenes sensibles.

La experiencia infantil dramatizada en la *motuta* marca la aventura del saber, instala un modo de contornear lo real ambivalente y ambiguo a la vez. El pequeño hace uso de ella y, sin darse cuenta, produce lo imposible, crea un saber metonímico que nadie sabe; juega en él sin sentido y crea otros dando vida a un pensamiento fuera de su problemática gestual y or-

³ Freud en el chiste y su relación con el inconsciente afirma: “En la época en que el pequeño niño aprende a manejar el tesoro de las palabras de su lengua materna, le trae una manifiesta satisfacción experimentar jugando con ese material y entrama las palabras sin atenerse a la condición de sentido. Ese goce le es prohibido poco a poco, hasta que al fin sólo le restan como permitidas las conexiones provistas de sentido entre las palabras. Opino que el niño se vale del juego para sustraerse de la presión de la razón crítica.”

gánica. La *motuta* habita en el niño en un espacio singular, tejido de deseos. Al crear la *motuta*, ella —paradójicamente— lo crea a él y descubre la esencia originaria de la vida de las palabras.

Para el pequeño, la *motuta* encierra un saber fundamental: sabe que el Otro (en este caso la mamá) no sabe qué es, ni cuál es su significado, ni tampoco para qué sirve. En esa incógnita radica el fantástico poder de la curiosidad y del no saber. Lo que usa el niño para intentar dominar y enfrentar al Otro es justamente lo que no se sabe ni se entiende de la *motuta*. En este caso, ella se sostiene en la estética sugerida de la imagen corporal, y no en la confrontación constante del espejo real que le devuelve la dificultad gesticular, motriz y facial propia de su problemática.

La *motuta* es usada para todo: para moverse, pegar, dormir, conocer, contar, hablar; es una palabra sensible y, por suerte, ininteligible para el mundo sensato y lleno de razones del adulto. Por eso no es interpretable; se escabulle y escapa de un sentido ya establecido, transgrede la significación, muerde la otra escena y, de modo huidizo, inaprensible, crea otro lazo, otro sentido. En este camino, en este tropismo del lenguaje, la *motuta* se erotiza y se torna sensible a un nuevo sinsentido por venir.

Así como los símbolos nos miran y nos llaman constantemente a la vez que los miramos y los escuchamos, la *motuta* no deja de ser una palabra significativa a partir de la cual el niño mira al Otro, lo llama, lo interpela y le demanda. Él es el sujeto de la *motuta*, en la cual hace uso de su imagen corporal y dibuja la silueta móvil del sentido nuevo por venir. La imaginación del pensamiento colocado en la palabra-personaje-*motuta* se estructura entre lo sensible y lo inteligible, entre lo visible y lo invisible, entre lo dicho y lo indecible. Cuando el cuerpo orgánico queda en una dimensión segunda con respecto al sujeto, el mundo imaginario del niño es plural; en él se producen transformaciones que nunca son anárquicas, tienen sus principios y sus fines, a partir de los cuales se olvida del cuerpo para introducirse en el campo de las representaciones.

¿Cuál es la representación de la *motuta*, a quién le responde, a causa de qué causa se creó? No hay duda que los niños se sirven de esas palabras (*motutas*) raras, extraviadas e inventadas, pequeños tesoros, personajes que

discurren y juegan en todo el paisaje infantil. Son parte esencial de su experiencia. Diferentes a cualquier otra palabra, no figuran en ningún diccionario porque no responden a ninguna realidad unívoca ya definida. Tienen, eso sí, la cualidad de mantener viva la imaginación, la ilusión y la impostura que no deja de sorprender, es inasimilable a un código y, mientras permanezca viva para el niño y para el Otro, es imposible eliminarla.

En este caso, tras jugar el pequeño con la *motuta* —o es que ella juega con él—, la organicidad —la marca del labio leporino— se ha perdido en los efectos inesperados e insólitos que ella genera. La frescura infantil ilumina el rostro, su propio espejo más allá de la motricidad, la discapacidad y la cirugía. En ese terreno fértil, la *motuta* gana la batalla.

La *motuta* genera confianza, no provoca ningún temor; al contrario, lo combate. Es imposible distinguir en qué momento la palabra *motuta* recubre una realidad, y en cuál está allí como rebelión o como contrabando de un instante, pues se conforma según se dice en cada contexto. Ella se sumerge en el lenguaje infantil, confunde y conecta bajo su decir cosas e ideas dispares, cuyo único lazo es el poder ficticio de la imaginación en acto. Es una construcción de frontera, hace visible lo imperceptible y constituye una operación ficcional —y a la vez real— del pensamiento, una extensión de sentido que, quizá, legitima un deseo desenmascarado. Si le preguntáramos al niño qué es la *motuta*, cuál es su contenido, lo pondríamos en un grave aprieto, ya que no podría definirlo a no ser del siguiente modo: “No sé, la *motuta* no habla, se mueve, ella está jugando.”

Perfecta la infancia, la *motuta* coloca en escena la verdad, la ficción, la peligrosa y extravagante aventura de aquellas palabras —nada ingenuas— usadas por el efecto de sentido que ellas producen. En ese espejo, la *motuta* ha vencido a la organicidad y a la denominada dis-atención, la cual queda en un segundo plano, porque lo más importante es el efecto sujeto que ella, sin darse cuenta, genera. Si vence el estigma diagnóstico del ADD (en este caso podría ser con hiperactividad), la *motuta* y Juan habrán perdido la batalla. Capturado por la acción, el quehacer de Juan estará atento a estar dis-atento, actuará a través del movimiento, la angustia incontenible de un niño cuya imagen del cuerpo se queda sin cuerpo. En este caso respon-

dería sin poder representar, jugar ni hablar de lo que le pasa. El cuerpo a través de la motricidad hablaría por él y colocaría en escena su mal-estar, lo que le impediría jugar lo infantil de la infancia, es decir, la *motuta*.

Finalmente, en torno al denominado síndrome dis-atencional en el campo clínico y en el educativo, existen básicamente dos posibilidades: una es abordarla de acuerdo con la propia deficiencia, el pronóstico y su correlato el diagnóstico, los métodos y pautas necesarios para sanear el déficit en cuestión. En esta perspectiva nos encontramos con posturas que ignoran los enigmas y lo infantil de la infancia. Quienes las ejercen se presentan sensatos, saben los objetivos y contenidos a desarrollar, anticipan las posibles respuestas de los chicos, y por supuesto, no se incluyen en el laberinto infantil, buscan itinerarios claros, rectos, sin pliegues, sin dobleces; van por caminos seguros, sin compromisos, no se arriesgan a la aventura y mucho menos a la experiencia de la *motuta*.

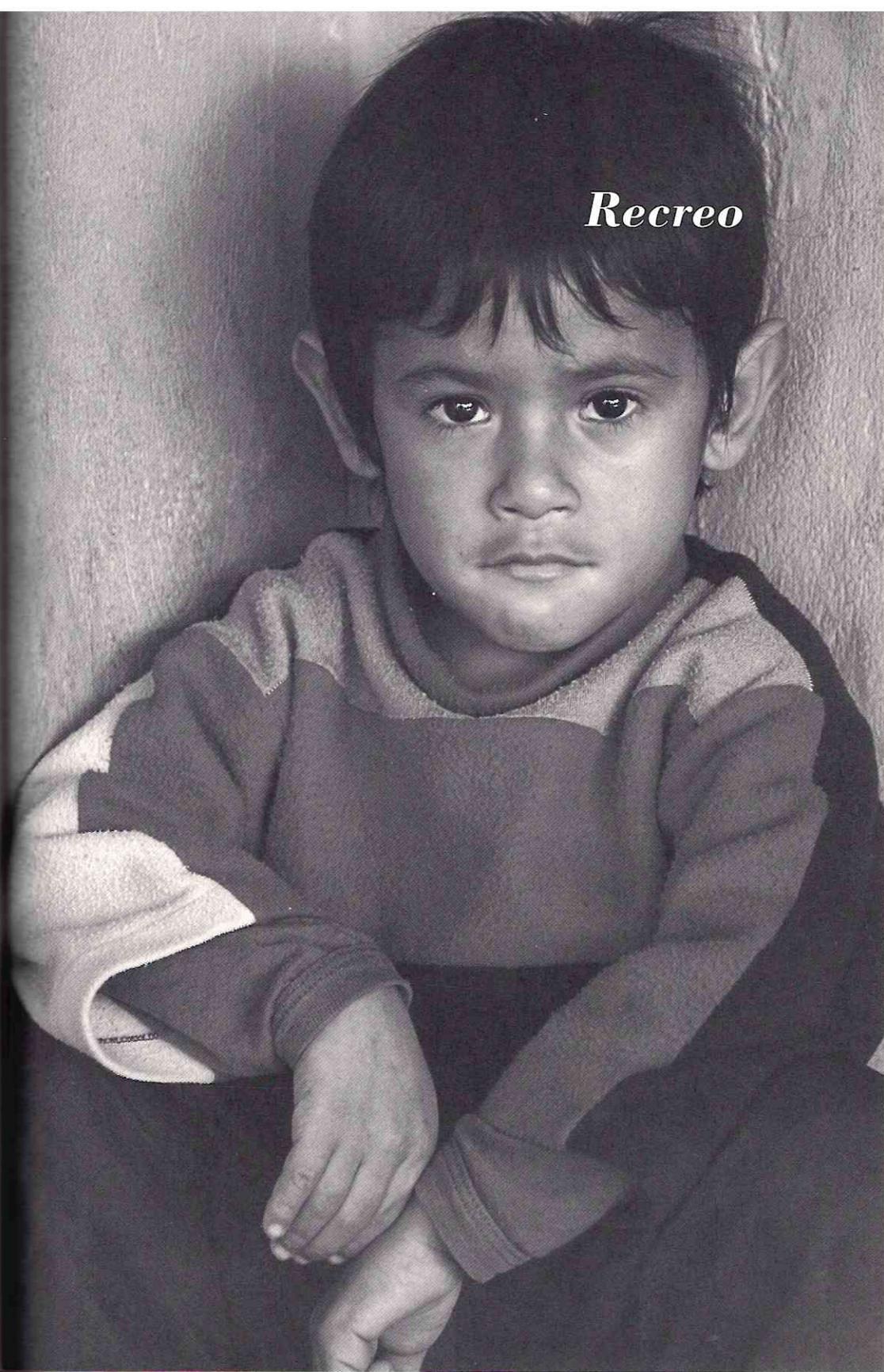
La otra posibilidad —mucho más difícil, ya que no depende de la dis-atención, ni de un plan, ni de una metodología prefijada— es crear con el niño una relación e inventar junto a él una experiencia infantil (como, por ejemplo, la de la *motuta*), es decir, construir una escena para generar otro espejo donde el pequeño se reconozca como sujeto y, de este modo, producir lo infantil de la infancia, con el encanto de la *motuta* siempre vivo. ¿Seremos capaces de rescatar al sujeto que, en el desborde corporal y motriz, enuncia dramáticamente el sufrimiento que sin salida lo envuelve e invade? Tal vez la *motuta* pueda venir a nuestro rescate.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, Giorgio, *Infancia e historia*, Adriana Hidalgo, Buenos Aires, 2003.
- Ajuriaguerra, J. de, *Manual de psiquiatría infantil*, Masson, Buenos Aires, 1984.
- Barthes, Roland, *Variaciones sobre la escritura*, Paidós, Buenos Aires, 2003.
- Benjamin, Walter, *Escritos*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.
- , *Ensayos*, t. I, Editora Nacional, Madrid, 2002.
- Bergés, J., “Qué nos enseñan los niños hiperquinéticos”, *Revista de Estudios y Experiencias Psicomotricidad*, núm. 54, CITAP, Madrid, 1996.

- , *O corpo e o olhar do Outro*, Cooperativa Cultural J. Lacan, Porto Alegre, 1986.
- y G. Bilbao, *Sobre el transitivismo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.
- Carli, Sandra, *Niñez, pedagogía y política*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2002.
- Comenius, Jean Amos, *Didáctica magna*, Akal, Madrid, 1986.
- Corea, Cristina e I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas y familias perplejas*, Paidós, Buenos Aires, 2004.
- Freud, S., “Tres ensayos para una teoría sexual”, en *Obras completas*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1973.
- , *La afasia*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1987.
- Lacan, J., “Dos notas sobre el niño”, *Analiticón*, núm. 3, Paradiso, Barcelona, 1987.
- , “La agresividad en psicoanálisis”, *Escritos I*, Siglo XXI, México, 1988.
- Levin, Esteban, *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1991.
- , *La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1995.
- , *La función del hijo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.
- , *Discapacidad, clínica y educación*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2003.
- , *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2006.
- Morín, Edgar, *La violencia del mundo*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2003.
- Narodowski, Mariano, *Infancia y poder*, Aique, Buenos Aires, 1994.
- Piaget, Jean, *Biología y conocimiento*, Siglo XXI, México, 1994.
- Wallon, H., *Del acto al pensamiento*, Psique, Buenos Aires, 1978.
- Winnicott, D., *La naturaleza humana*, Paidós, Buenos Aires, 1993.

Recreo





Palabras de los niños

Javier Naranjo

Al oriente del departamento de Antioquia se encuentra una extensa región hecha de montañas, grandes valles y aguas de ríos que descienden (como es previsible) en rumor de la cordillera. Allí se asientan numerosas poblaciones con necesidades y problemas comunes, así como vocaciones económicas que giran alrededor de la explotación de la tierra en cultivos de todo tipo, ganadería de leche y, en menor grado, la industria. Rionegro es uno de esos municipios y queda a una hora de la ciudad de Medellín. Allí, en el colegio El Triángulo, empecé en 1988 o en 1989 el trabajo (el juego) con los niños, que dio origen —sin darme cuenta— a la Casa de las Estrellas.

El Triángulo es un colegio campestre asentado en Llanogrande, un valle que, en ese entonces, ya se iba poblando de muchos ciudadanos que, entre la huida y la emigración, buscaron la tranquilidad que da el campo. Aunque la mayoría de ellos seguían bajando a trabajar en la ciudad, poco a poco trasladaron a la región empresas, centros comerciales y algunas universidades. Con los hijos de esta clase acomodada empecé a explorar palabras en una materia que llamábamos creación literaria y en la que tenía la fortuna de hacer lo que quisiera. En 1991 renuncié a este colegio y me

p. 113. ENRIQUETA PERIS [http://www.aec-hi]
p. 114. JUSTINA FERNANDEZ [http://www.aec-hi]

JAVIER NARANJO: Poeta colombiano, gestor cultural, docente y tallerista en áreas de literatura infantil; director hasta el año 2006 del Proyecto Gulliver, experiencia de escritura creativa con niños de bajos recursos en escuelas de la ciudad de Medellín, Colombia.
[javierorange@yahoo.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio de 2008, pp. 111-124.

quedé con varias carpetas que contenían las expresiones de los niños que había recogido poco a poco.

En algún momento me dio por organizar todas esas frases maravillosas y optar por una beca al Ministerio de Cultura para trabajar un proyecto de creación literaria en escuelas rurales de Llanogrande, y continuar así con la compilación de las definiciones que me daban los niños, esta vez de estratos económicos bajos (en Colombia, clasificados con el 1 y el 2; los ricos en nuestro país “empiezan” en el estrato 6).

En 1994 me concedieron la beca y empecé a trabajar en las escuelas Chipre y Tres Puertas con estos niños de muy escasos recursos. Unos pocos son hijos de campesinos propietarios de una pequeña parcela, y la gran mayoría, hijos de mayordomos: campesinos que vendieron sus propiedades a los emigrantes y que ahora les sirven como asalariados en las tierras que antes eran suyas. En estas escuelas trabajé durante un año; posteriormente fui nombrado director de la Casa de la Cultura de El Carmen de Viboral, un municipio de tradición ceramista situado en la misma región del oriente y a unos veinte minutos de Rionegro. Sacándole ratos a mi quehacer con la comunidad, trabajé con niños muy pobres habitantes de la zona urbana. Pasaron los años y, en 1999, la editorial de la Universidad de Antioquia aceptó editar esta recopilación de definiciones en un libro, reeditado en el 2005 por Alfaguara.

Quisiera agregar que yo no tengo formación de sociólogo o psicólogo; sólo me interesaba resaltar los hallazgos poéticos de los niños. Es evidente que en sus expresiones afloran sus dudas, sus temores, la descripción de su mundo y, en tantos casos, sus percepciones sobre la guerra y el horror que nuestro país les ha dado. La idea era lograr que sus palabras funcionaran como un bálsamo; que el hecho de sacarlas y pronunciarlas ayudara un poco a sanar sus heridas, a exorcizar sus miedos, sus angustias, y a contarnos a nosotros —los “sabios” adultos— que el mundo es un sitio lleno de misterio y maravilla. Sé que un estudioso de las ciencias sociales podría extraer conclusiones muy precisas de las palabras de estos niños y del mundo en el que viven; pero repito, yo no tenía ese interés ni cuento con ese entrenamiento académico. Mas allá de estas consideraciones, lo que creí enten-

der es que, por encima de su condición social y económica, esos seres humanos —todos de muy corta edad— son niños. Esto, que parece una perogrullada, es la convicción de que casi son seres ajenos a nosotros los adultos; es decir, a veces los veo no como un antecedente de nuestro ser ya mayor, sino casi como otra especie, particularmente por la distinta manera de habitar el mundo. Sólo por enumerar algunos ejemplos, es maravillosa esa seguridad que tienen de que se hace de noche si se encierran en un clóset, o la fantástica idea de que si se tapan los ojos se hacen invisibles, o el hallazgo con una lógica arrevesada y “asombrosa” de que la sombra son los movimientos de cada persona en la oscuridad.

Los niños tienen otros códigos, otros sentires, otra relación con los seres y las cosas. Esto lo han dicho tan claro tantos otros estudiosos e investigadores, que es mejor callar ya para escucharlos y ver de qué manera, contra nuestra ceguera y contra la violencia, los niños —que me dicen que así fuimos también alguna vez— nos acompañan y enriquecen la gran aventura que es vivir.

¿Es literatura lo que hacen los niños?

La literatura es leer, hablar, dibujar, es un cuento. Son cuentos de niños.

Catherine Arias, 10 años

No escribo literatura infantil y la misma expresión *escritor* me resulta un poco ajena. Esto no es un prurito; lo único que he escrito son algunos libros de poemas y cumplo entonces lo que decía Cocteau acerca de que poeta es alguien que escribe sin ser escritor. Recogí en otro libro las palabras de los niños y no siento que pueda añadir nada nuevo a lo que tantos han pensado con mucha claridad, porque, como algunos han dicho, las opiniones son lo más deleznable que tenemos. Sin embargo, intentemos juntos unas pequeñas reflexiones sobre la escritura infantil.

La Wikipedia nos dice que, en latín, literatura significaba una instrucción o un conjunto de saberes o habilidades de escribir y leer bien, y se la relacionaba con el arte de la gramática, la retórica y la poética. En el *Diccionario de autoridades* (1734), la literatura era el conocimiento y ciencias de las letras. La etimología viene de la palabra latina *litteratura*, que significa letras. En el *Diccionario de la Real Academia Española* (1992), literatura se le asigna al arte que emplea como instrumento la palabra, y que comprende las obras en las que caben elementos estéticos.

El concepto de lo que es literatura ha cambiado con las épocas, pero ha sobrevivido la idea de que literatura es la expresión por medio de las palabras para entregar placer estético. También se dice que la literatura la hacen los escritores, es decir, alguien que tiene oficio, que ha intimado en su relación con el lenguaje, que lucha en el pajar de la lengua buscando la palabra justa, que sabe de su tradición literaria y que tiene hábitos de escritura.

En todo este cuento, ¿dónde están los niños? ¿Es literatura lo que ellos hacen? Si la literatura es el arte hecho con palabras que procura disfrute estético, creo que sí, que algunas de las cosas que escriben los niños a su manera nos proporcionan gozo y dolor con sus hallazgos; allí campea la poesía, el humor, y están también sus miedos y sus dudas; son joyas, pequeñas maravillas del lenguaje. La pregunta acerca de si las expresiones de los niños son literatura no parece relevante. Creo que los niños no son escritores, y que mal hacemos en decírselo con frases altisonantes que logran de pronto que ellos asuman la escritura con una formalidad enfermiza.

Por años he trabajado con los niños talleres de creación literaria, aunque el trabajo como tortura —que es de donde viene la palabra— no es algo que se aplique a esos talleres. Jugamos con palabras todo el tiempo y de esos juegos surgieron algunos textos llenos de frescura y poesía. *Casa de las estrellas* es un libro de definiciones que los niños escribieron en el salón de clases, ya que si llevaban sus cuadernos a la casa los papás buscaban en el diccionario las definiciones “correctas” o las hacían ellos, “porque como los niños no saben nada...”. Además, en clases era mejor porque los buenos juegos nunca tienen deberes ni hay rigidez ni abuso de la autoridad.

Empecé a recoger esos escritos de los niños porque sentí que estaban cargados de poder expresivo, de lucidez, de sutil y rica ambigüedad, de sabiduría y de un conocimiento del mundo que los adultos ya perdimos. Los niños saben algo que nosotros ignoramos o ya olvidamos. Confieso que en algún momento le dije a alguien que de pronto un niño podría comentar: "Tan bueno que jugábamos, antes de que a los grandes les diera por ponernos atención y preguntarnos cosas."

Sé que muchas personas y muchos escritores menosprecian lo que escriben los niños, porque a juicio de ellos ahí no hay rigor, ni disciplina, ni un conocimiento de la lengua medianamente operativo, menos aún para la realización de escritos valiosos. Las razones que ellos esgrimen son las que justamente me hacen disfrutar de esas creaciones infantiles y encontrarles un alto valor estético. Es por su abandono con las palabras, por su libertad de asociación, por su indiferencia con el uso justo y normado del lenguaje que los niños ocasionalmente crean textos plenos de riqueza.

Quiero mencionar también que a mí no me dice nada lo que algunas personas valoran de la escritura infantil; más bien me parecen detestables esas frases edulcoradas, dulzonas, que hablan de un mundo idílico lleno de *ca-riñositos* y habosadas que cualquiera puede encontrar en tantos libros de la nueva era.

Los niños están más cerca de la experiencia poética que los adultos, llenos como estamos de deberes que nos niegan la contemplación porque siempre hay algo que hacer. Esa cercanía es la que ellos nos cuentan cuando escriben y aún no les imponemos nuestro pobre saber del mundo. Algunas personas que miran a los niños con la indulgencia complaciente de una torpe ñoñez o con la urgencia de convertirlos en niños genios, sin ápice de infancia y ya a sus pocos años convertidos en pequeños monstruos engreídos.

A estas alturas no sé si ya exista una respuesta satisfactoria, por lo que es mejor que queden más preguntas que respuestas. Quisiera compartir el texto de un niño francés que, con su lógica disparatada, hizo maravillas, y que seguramente no tenía una gran conciencia del lenguaje. Ustedes dirán si importa saber si lo que sigue es literatura o no:

La vaca

La vaca es un mamífero. Tiene seis lados: el derecho, el de la izquierda, el de arriba, el de abajo, el de la parte de atrás tiene un rabo del que le cuelga una brocha; con esta brocha se espantan las moscas para que no caigan en la leche.

La cabeza sirve para que le salgan los cuernos y además porque la boca tiene que estar en alguna parte. Los cuernos son para combatir con ellos. Por la parte de abajo tiene la leche. Está equipada para que se la pueda ordeñar.

Cuando se la ordeña, la leche viene y ya no se para nunca. ¿Cómo se las arreglará la vaca? Nunca he podido comprenderlo, pero cada vez sale la leche con mayor abundancia.

El marido de la vaca es el buey. El buey no es un mamífero porque no tiene mamas. La vaca no come mucho, pero lo que come lo come dos veces, así que ya tiene bastante. Cuando tiene hambre y cuando no dice nada es que está llena por dentro de hierba.

Sus patas llegan hasta el suelo. La vaca tiene el olfato muy desarrollado, porque se la puede oler desde lejos. Por eso es por lo que el aire del campo es tan sano.

También quiero compartir este conmovedor poema de Carlos Jiménez, un niño de once años de Medellín, que no debe saber cuál es el adyacente preposicional, y que ya lo sabrá después—si quiere—, aunque la verdad, yo mismo he podido vivir sin culpas ni demasiada desgracia por no saberlo.

Silencio

Quiero hablar

Quiero expresarme

Pero mi voz no sale.

Tengo un nudo mortal

Que no me deja hablar

Ni expresarme

El silencio me abarca

Y no tengo ganas

Con este nudo que me atrapa

Tengo ganas de hablarte

Pero el silencio me esconde.

Casa de las Estrellas

Este trabajo surgió como un juego y así quiere entregarse. Las palabras surgieron sin ninguna deliberación particular, salvo —quizás— el que fueran suscitativas. ¿Cuántas y cuáles lo son en el vértigo del lenguaje? En muchos casos los niños eligieron. Eligió su gusto o su rechazo. Hubo casos en los que la palabra despojada de sentido —sonoridad pura y ritmo— quiso, propuso buscarse.

Del material obtenido se hizo una selección en la que se corrigió sólo la ortografía y, en pocos casos, la puntuación. Respetamos la voz de los niños, sus titubeos, su dislocación, su secreta arquitectura. Sus hallazgos en el milagro de revelar en lo enunciado. Respetamos su voluntad de olvido o profunda memoria. Sinceridad en la intención. Voz que sucede ajena a lo que quiere imponer lo sabido: el mundo gastado, rotulado con el pobre “ya conozco todo”. Novedad (¿nueva edad?) de las primeras palabras. Alegres y frágiles, dolidas y extraviadas. Palabras pulsadas por la voz y la mano, para que el conocimiento las tome fielmente unidas a lo que describen. Sabiduría, imantación de la risa y el miedo. Ansiedad y deseo, razón y sentimiento.

Que la indiferencia de los niños con las palabras permita abrir la puerta al gozo que teníamos mientras jugábamos.

Adulto

Niño que ha crecido mucho. (Camilo Aramburo, 8 años)

Amor

Es algo tierno, hermoso, lindo, etc. que todos tenemos que enfrentar y querer a la persona que nos vamos a enfrentar. (Roberto Uribe, 11 años)

El amor es lo que hace a los niños. (Adelaida Restrepo, 10 años)

Anciano

Un humano común y corriente, pero con años. (Jonathan Ciro Gutiérrez, 10 años)

Persona antigua. (Juan Felipe Gómez, 7 años)

Calor

Es una cosa que lo hace ver a uno hasta el diablo. (Juan Esteban Buitrago, 9 años)

Cuerpo

Nuestro cuerpo es una cosa que todos los seres humanos tenemos y que nunca nos lo debemos dejar tocar de los demás. (Diana Marcela Vargas, 10 años)

El cuerpo es la vida de uno, porque uno sin cuerpo qué hace. (Luisa Fernanda Velásquez, 8 años)

Dios

Es invisible y no sé más porque no he ido al cielo. (José Piedrahíta, 3 años)
Es una persona que nos maneja con control remoto como si fuéramos sus esclavos. (Juan Esteban Ramírez, 9 años)

Espacio

Es como dejando diez renglones. (Alex Gustavo Palomeque, 7 años)

Espíritu

Aparato que uno tiene y que no sale en un libro de ciencias. (Guillermo Lancheros, 10 años)

Guerra

Es un juego que jugamos los niños de ahora. (Paula Andrea Franco, 9 años)
Es cuando matan a los otros. (María Alejandra Soto, 10 años)

Hogar

Un hogar es una guardería. (Carolina Zuluaga, 8 años)
Es un infierno. (María José García, 8 años)

Instante

Es redondo. (Edison Harvey Pérez, 8 años)

Lluvia

Es Jesús orinando. (Alejandro Mazo, 9 años)

Misterio

Cuando mi mamá se fue y no me dijo a dónde. (Gloria María Hidalgo, 10 años)

Muerte

La muerte es cuando yo muero por causa del cuerpo. (Juan Esteban Restrepo, 10 años.)

Es cuando no aguantamos. (Daniel Castro, 7 años)

Niño

Lo que estoy viviendo es niño. (Johanna López, 10 años)

Humano feliz. (Jhonan Sebastián Agudelo, 8 años)

Pecado

Es cuando una persona comete un pecado inmortal. (Alejandra Milena Agudelo, 12 años)

Poesía

Como estar cantando. (Mary Luz Arbeláez, 9 años)

Algo aburridor y sólo lo aprenden los poetas. (Olmedo Herrera, 10 años)

Poeta

Un hombre que canta. (Juan Pablo Eusse, 8 años)

Puerta. (Hugo Andrés Grajales, 6 años)

Sexo

Es una persona que se besa encima de la otra. (Luisa Fernanda Pates, 8 años)

Usar. (Laura Isnelia Cardona, 9 años)

Sol

El que seca la ropa. (Diego Alejandro Giraldo, 8 años)

Para uno sudar. (Lolita Buitrago, 5 años)

Soledad

Es lo que le da a la mamá. (Jorge Andrés Sáenz, 6 años)

Tristeza que le da a uno a veces. (Iván Darío López, 10 años)

La pared. (Elizabeth Parra, 8 años)

Tiempo

El que corre sobre la vida. (Lina María Murillo, 10 años)

Por ejemplo, el reloj no tiene tiempo, porque corre y corre, o también como el viento que vuela. (Diana María Castrillón, 12 años)

Tierra

La tierra es un sentimiento del espacio. (Lucas García, 11 años)

La tierra es sucia. (Janeth Giraldo, 8 años)

La tierra sirve para andar. (Carol Cristina Toro, 7 años)

Vacío

Es como cuando el estómago le pide de comer. (Marcela Yuliana Salazar, 8 años)

Donde uno guarda algunas de las cosas y no encuentra nada. (Yuri Marlen Quintero, 8 años)

Vida

Que pasa el sol. (Diego Fernando Villa, 6 años)

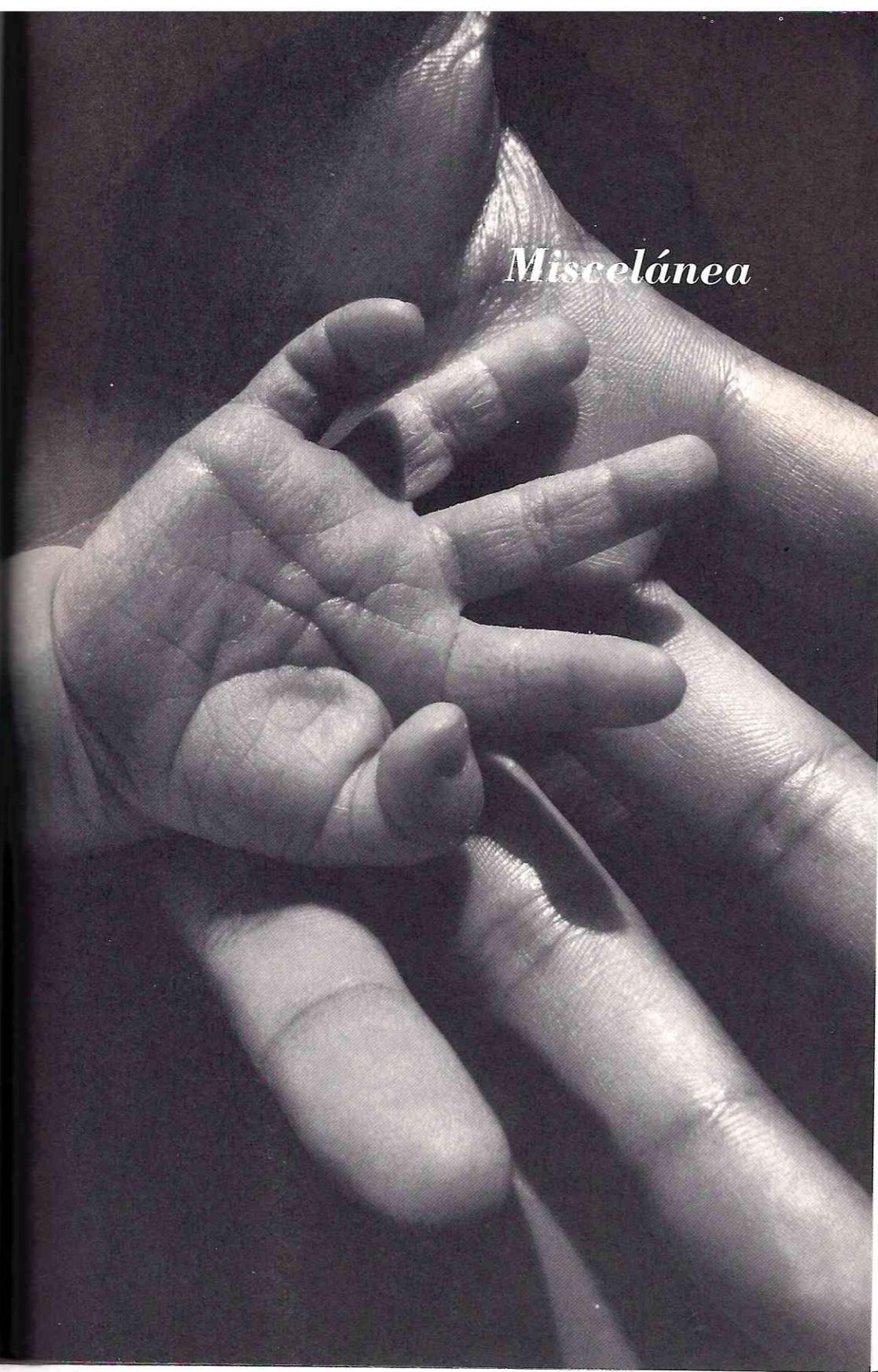
Un corazón que tengo aquí adentro. (Paulina Uribe, 10 años)

Violencia

Es que los niños y las personas están violados. (Tatiana Ramírez, 7 años)

Si la violencia se hace en el país, yo me voy. (Yeny Andrea Rodríguez, 8 años)

Miscelánea





Usos y costumbres en la estimación estadística de diferencias significativas con cuestionarios e impacto en la evaluación educativa*

Conrado Ruiz Hernández

Resumen

Se revisan los datos de un estudio educativo comparado considerando criterios paramétricos y no paramétricos para conocer la coincidencia o discrepancia entre ambas aplicaciones. Con técnicas de investigación forense y aprovechando todas las pistas e indicios disponibles, se encontró que la diferencia significativa basada en las calificaciones individuales, alude frecuentemente

Abstract

The data of a comparative education study are examined considering parametric and non-parametric criteria in order to know coincidence and discrepancy in their application. Using forensic investigation methods and taking advantage of all clues and available indications, it was found that the significant difference based upon individual scores, frequently alludes to student

P. 135: MIGUEL UGADE [http://www.sic.edu]
P. 136: JUSTYNA RUMIANCZYK [http://www.sic.edu]

M. EN C. CONRADO RUIZ HERNÁNDEZ: Proyecto de Conservación y Mejoramiento del Ambiente (CyMA) de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México. [cruiz@campus.iztacala.unam.mx].

* Agradezco los comentarios hechos al manuscrito y a las sugerencias metodológicas sobre el caso analizado, que aportó la doctora Iris Xóchitl Galicia Moyeda, de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Asimismo, hago un reconocimiento a las licenciadas Alma Delia Lupercio Lozano (FESI-UNAM) y Evelyn Paola Castillo Godínez (Centro de Ciencias y Humanidades Oriente-UNAM), por el apoyo logístico (trabajo de campo e informática) brindado para la realización de este estudio.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio de 2008, pp. 127-138.
Fecha de recepción: 09 de febrero de 2007 | fecha de aceptación: 05 de junio de 2007.

al desempeño de los alumnos y no a lo que es debido a una intervención.

performance and is not due to intervention.

PALABRAS CLAVE
significación estadística, cuestionario, examen, aprendizaje y evaluación educativa

KEY WORDS
statistical significance, test, examination, learning and educational assessment

Introducción

En un examen de preguntas (normalmente binarias: para acierto o desacierto), la calificación que se obtiene está determinada conforme a un procedimiento de contabilización tradicional: por la adición de los aciertos logrados. De ahí que, en el caso de un cuestionario de diez preguntas, se obtenga un cinco, un siete o un diez. ¿Desde cuándo se aplica este criterio de calificación o puntaje acumulativo en la evaluación de un examen? Seguramente se ha tratado de una práctica ancestral, relacionada de manera directa con la invención de los sistemas de contabilidad (que son el origen en la concepción primaria de los números naturales).

Matemáticamente, ¿qué es un cuestionario? En una primera instancia, se trata de un instrumento con el que se obtiene información de índole diversa, cuya aplicación es común en la evaluación educativa. En esta última, el atributo relevante que se busca identificar es la presencia de aciertos (o lo que le sea análogo) en un conjunto de preguntas. De ello se derivan tres tipos de resultados numéricos relacionados entre sí: los aciertos que obtiene cada participante examinado, es decir, su calificación; los aciertos contabilizados para cada pregunta, y los aciertos totales para el grupo completo de personas que responde. Los dos primeros aluden a cuestiones particulares: el desempeño de quienes respondieron y el comportamiento que se observó con cada uno de los reactivos. El tercero se refiere al comportamiento en conjunto de toda la experiencia.

Debido a lo anterior, los cocientes siguientes son relevantes para realizar estimaciones estadísticas diversas (cada una de éstas aporta un servicio específico): suma de los aciertos de todas las preguntas / número de participantes; suma de los aciertos de una sola pregunta / número de participantes; y suma de los aciertos de todas las preguntas / (número de participantes \times número de preguntas). La primera configura un proceso estadístico de tipo paramétrico (medición: los aciertos logrados por cada quien, convencionalmente, se toman como un patrón de medida); las otras dos proporcionan un proceso estadístico de tipo no paramétrico, es decir, contando la presencia o ausencia del atributo relevante (Naiman, Rosenfeld y Zirkel, 1996).

Con base en esta última, se hizo el desarrollo matemático que a continuación se describe acerca de lo que representan los aciertos en un cuestionario de respuestas binarias, es decir, para acierto o desacierto.

Siendo:

$$\frac{X_i}{Nn} = \frac{1}{Nn} (X_1 + X_2 + X_3 + \dots) = p \leq 1;$$

es una característica de la distribución binomial poseer límites entre 0 y 1.¹

En donde:

$$\text{Variación} = p (1 - p)$$

Símbolos:

X_i : son los aciertos presentes en todas las preguntas de resolución binaria (acierto o desacierto) contenidas en un cuestionario.

¹ En los cuestionarios de respuesta escalar (como los del tipo de escala de Lickert o para diferencial semántico) esta condición no se cumple. Esto mismo ocurre en el caso de tomar en cuenta las calificaciones o puntajes. Independientemente de este señalamiento, todos ellos son polinomios —operaciones seriadas, en las que los cálculos independientes o términos están separados por un signo de adición o sustracción— con límite convergente.

N : total de los alumnos o personas examinadas en una muestra.

n : todas las preguntas del cuestionario.

Nn = total de los aciertos posibles.

p : probabilidad de ocurrencia de los aciertos; también puede denominarse como proporción o media proporcional.

$1 - p$: probabilidad de no ocurrencia de los aciertos, lo que también puede expresarse como q .

X_n : aciertos logrados en cada una de las preguntas de un cuestionario.

OBJETIVO

Conocer la relación que guardan el análisis paramétrico y el no paramétrico de los datos provenientes de cuestionarios para respuestas binarias, en la determinación de diferencias significativas en estudios comparados.

MÉTODO

1. Elección de un caso interesante en el que se presente una discordancia clara, con el objetivo de reconocer una diferencia significativa en estudios comparados con criterios paramétricos y no paramétricos.
2. Entrevista y diálogo con colegas acerca de las preferencias propias en la aplicación de procedimientos de inferencia estadística.

HIPÓTESIS

“La gran mayoría de los usuarios de las técnicas estadísticas, aplicadas principalmente para estimar la diferencia significativa con el empleo de cuestionarios para preguntas de respuestas binarias y escalares, desconocen la conceptualización matemática de dicho instrumento, así como lo que distingue a un dato paramétrico de uno no paramétrico.”

¿Aplicar una estadística para mediciones o proporciones?

En la investigación educativa, particularmente cuando se trata de auto-evaluar una estrategia de intervención, es común que el observador prefiera encontrar diferencias que alcancen o rebasen niveles importantes de significación estadística (preferentemente superiores a 0.05). Tomando como ejemplo dos curvas de distribución de aciertos muy parecidas, en las que se muestren las frecuencias de aciertos individuales de los alumnos (recurso gráfico de gran utilidad en la estadística descriptiva), obtendríamos para las mismas —de acuerdo con el criterio que se utilice— dos resultados que pueden ser parecidos o distintos:

1. Considerando el acierto en cada pregunta como si fuera la graduación de una medición (de cero a la totalidad de los reactivos del cuestionario), esto adiciona a la prueba ventajas enormes para que, con una diferencia mínima (lo que seguramente debe percibir claramente el observador), pueda reportarse una diferencia con significación alta.
2. Considerando el acierto en cada pregunta como una proporción o parte de todo el conjunto de aciertos que pueden obtenerse en la batería, la prueba adquiere la mayor exigencia para el reconocimiento de una diferencia que pueda ser significativa.

Sin embargo, en las ciencias sociales y de la educación no suele darse importancia al marco conceptual o teórico, especialmente si se trata de las matemáticas en que se sustentan sus basamentos. Es decir, aún no ocurre un debate profundo con respecto a lo que representa un cuestionario como abstracción matemática. De este modo quedaría mejor prescrita la aplicación —ya fuera de la estadística paramétrica o no paramétrica— para estas indagaciones. Es interesante sacar a colación que en la aplicación del coeficiente alfa de Cronbach (Nadelsticher, 1983), si bien no opera como una comparación, sí se considera el comportamiento paramétrico (las calificaciones) y no paramétrico (aciertos de cada pregunta) que se observa en un cuestionario. Este coeficiente es una prueba de empleo común para es-

Figura 1.

La variancia del proceso paramétrico se obtiene así para cada grupo:

$$\text{VARIANCIA} = \frac{\text{SUMA DE CADA CALIFICACIÓN}^2}{\text{PARTICIPANTES} - 1} - \frac{\text{ACIERTOS TOTALES}^2}{\text{PARTICIPANTES}}$$

La variancia del proceso no paramétrico se obtiene así para cada grupo (ya sea considerando todas las preguntas del cuestionario o una sola):

$$\text{VARIANCIA} = \frac{\text{ACIERTOS LOGRADOS}}{\text{ACIERTOS POSIBLES}} \left(1 - \frac{\text{ACIERTOS LOGRADOS}}{\text{ACIERTOS POSIBLES}} \right)$$

Prueba de t para modalidades paramétrica o no paramétrica:

$$t^* = \frac{\frac{\text{ACIERTOS DEL GRUPO 2}}{\text{PARTICIPANTES DEL GRUPO 2}^{**}} - \frac{\text{ACIERTOS DEL GRUPO 1}}{\text{PARTICIPANTES DEL GRUPO 1}^{**}}}{\sqrt{\frac{\text{VARIANCIA DEL GRUPO 1}}{\text{PARTICIPANTES DEL GRUPO 1}} + \frac{\text{VARIANCIA DEL GRUPO 2}}{\text{PARTICIPANTES DEL GRUPO 2}}}}$$

GRUPO 1: sin enciclomedia.

GRUPO 2: con enciclomedia.

* Los grados de libertad para esta prueba son los participantes totales de las dos muestras menos dos; para esta comparación será: $100 + 100 - 2$ grados de libertad.

** Para la versión no paramétrica, el número de participantes debe multiplicarse por las preguntas que tiene el cuestionario; cuando la prueba de t se aplique a una sola pregunta, el cociente se realiza sin lo que indican los asteriscos (aciertos de una sola pregunta en un grupo / participantes del mismo grupo; empleando la variancia no paramétrica).

timar la confiabilidad estadística de cuestionarios y *tests*, lo que hace ver, respecto de ambos criterios, que en vez de ser antagónicos son complementarios. Esto se pudo comprobar en un estudio comparado publicado —que extrañamente sí exhibe datos completos (aciertos por participante y por pregunta)— (Ruiz y cols., 2006). Es decir, independientemente del resultado, es apropiado que la conclusión estadística de ambos enfoques (paramétrico y no paramétrico) sea coincidente. En la figura 1 (p. 132) se explican las diferencias en el cálculo de las variancias respectivas para los datos provenientes de un cuestionario de respuestas binarias. Cabe mencionar que las ecuaciones descritas (sin las adecuaciones hechas para datos de cuestionarios) corresponden a los procedimientos típicos de la estadística común (Dixon y Massey, 1969).²

Repercusión en un ejercicio de evaluación educativa

Utilizar la valoración del desempeño de una muestra de alumnos en un cuestionario —ya sea asumiendo el resultado como una medición o como una proporción en aplicaciones de inferencia estadística, como anteriormente se explicó— sí tiene repercusiones importantes para el reconocimiento de diferencias que puedan ser significativas o no. En técnicas estadísticas como las pruebas de Z , t o el análisis de variancia, los cálculos —usando uno u otro criterio— pueden mostrar diferencias de más de tres tantos entre ambas modalidades de conceptualización de los datos numéricos; la primera considerada como una medición (datos paramétricos), y la segunda como un conteo de tipo no paramétrico.

Para ilustrar el tipo de diferendos que ocasiona el uso de uno u otro criterio, analizaremos los datos preliminares de un estudio comparado —todavía inédito— en el que se pusieron a prueba dos estrategias de apoyo didác-

² Asimismo, son los mismos operadores que utilizan programas como el SPSS o Excel para el cálculo de las variancias, así como para las pruebas de Z y t . Las mecanizaciones de las calculadoras científicas se basan en las mismas ecuaciones.

Figura 2. Resumen de datos estadísticos sobre el caso descrito en el texto

N: alumnos; n: preguntas; aciertos totales posibles (100 × 12) = 1 200

	<i>Sin enciclopedia</i> (<i>N = 100</i>)	<i>Con enciclopedia</i> (<i>N = 100</i>)
Aciertos totales	742	845
Promedio (X / N)	7.42	8.45
Proporción (X / Nn)	0.618	0.704
Suma de calificaciones ²	5 823	7 447
Varianza paramétrica	3.2	3.1
Varianza no paramétrica	0.236	0.2083
Prueba <i>t</i> de paramétrica	4.1	
Prueba <i>t</i> de no paramétrica	1.29	

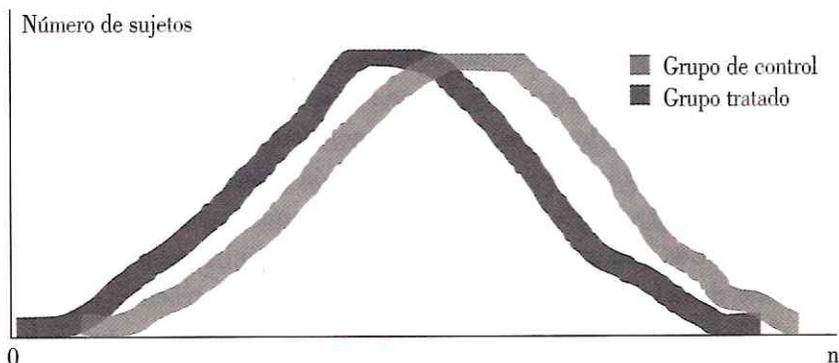
tico en una materia de corte descriptivo: una sin recursos de informática (más propiamente tradicional) y la otra con soporte digital (enciclopedia). La batería empleada contiene doce preguntas (con respuesta binaria: acierto o desacierto) y se aplicó, en ambos casos, a cien alumnos de sexto de primaria. Para su análisis, considérese el resumen con los datos estadísticos que se muestran en la figura 2.

Discusión

Con el criterio de calificar con base en los puntajes individuales (en los términos de una medición), se obtuvo, para la diferencia observada, una $t = 4.1$ (diferencia estadística; en este caso, con datos de tipo paramétrico, verdaderamente portentosa o muy notable), y con el criterio de calificar con base en proporciones, una $t = 1.29$ (diferencia estadística; en este caso, con datos de tipo no paramétrico, insignificante). Dado el antagonismo de las dos conclusiones estadísticas, se hizo necesario hacer una pesquisa más a fondo acerca de dicha experiencia. Se trataba de dos escuelas inde-

Figura 3

Con uno u otro criterio, tomando el número de aciertos como medición¹ o proporción,² ambas curvas pueden ser interpretadas como significativamente diferentes o semejantes.³



¹ Para este caso, el promedio de los aciertos observados en toda la muestra es igual a la suma de los puntajes individuales entre número de participantes; de este modo se trata de un proceso de tipo paramétrico, lo que es de gran utilidad para reconocer la diferencia de los desempeños individuales entre los grupos.

² Para este otro caso, el promedio o proporción de los aciertos observados en toda la muestra es igual a la suma de los puntajes individuales entre (número de participantes multiplicado por número de preguntas); de este modo se trata de un proceso de tipo no paramétrico, lo que es de gran utilidad para reconocer la diferencia global ocurrida entre los grupos sometidos a intervenciones distintas.

³ En los casos consistentes ambos criterios, paramétrico y no paramétrico, normalmente son coincidentes en su conclusión estadística.

pendientes ubicadas en la misma zona escolar; la temática examinada no debía tener antecedentes curriculares vistos en grados anteriores. Es decir, los contenidos deberían corresponder al programa escolar de sexto grado. Por esta razón aquí no correspondía la realización de la comparación entre las diferencias del *pos-test* con el *pre-test* de ambos grupos de alumnos (se supuso que, en dicha materia, los alumnos debían estar prácticamente en blanco). Surgió la pregunta sobre si la única diferencia entre las dos comunidades escolares es que una tiene soporte digital para la enseñanza y la

otra no. La respuesta más probable es que no, ya que la asignación de la infraestructura de apoyo digital para una de las escuelas tenía que ver, en buena medida, con el desempeño de los alumnos y el estatus de la comunidad escolar. Para corroborar esto aplicamos en ambas comunidades escolares —con los mismos estudiantes— una batería de doce reactivos sobre alfabetización matemática, lo que confirmó que los alumnos de ambas escuelas tenían desempeños bien diferenciados. La prueba de *t*, aplicada a las calificaciones —sobre alfabetización matemática— de los examinados, dio un valor de 3.2, lo que representa una seguridad estadística de 99.9%. Con esto quedó claro que la diferencia en las calificaciones de los datos de la tabla (figura 2, p. 134) no se debió a la presencia o ausencia del soporte didáctico digital, sino a los diferentes desempeños de los alumnos de las dos escuelas.

En la figura 3 (p. 135) se simula el tipo de discrepancia que puede observarse en una multiplicidad de informes, muchos de ellos publicados con información insuficiente, para dado el caso, practicarles un examen que permitiera la verificación de resultados; algo muy parecido a la realización de una autopsia (Burns, 1999), ya que algunos reportes solo esgrimen indicios o rastros acerca de la manera en que se fundamenta empíricamente el estudio.³ No se trata de una nimiedad en la investigación educativa; es una cuestión que demanda una solución pronta, quizás con el concurso de alguna convención internacional que genere un acuerdo apropiado a este respecto. Pero no es posible que, en la actualidad, los investigadores tomen indistintamente los dos criterios como válidos: el primero de ellos es muy holgado en la exigencia para el reconocimiento de una diferencia significativa —por cierto, de empleo más común y de aplicación muy accesible con paquetes como el SPSS (Silva, 1998)—, y el segundo es muy exigente para el reconocimiento de la misma diferencia significativa (por consiguiente, de empleo menos común). Revísense nuevamente los datos que aquí se comentan con la prueba de *t*. Es decir, para un observador, el resultado de

³ En la mayoría de los casos, esto se debe a las limitaciones editoriales que las revistas imponen a los autores, pudiéndose mostrar sólo partes de la información relevante.

una estrategia de intervención educativa puede ser reconocida como un éxito, y para otro, como un fracaso rotundo (al menos, un resultado poco exitoso, ya que finalmente toda experiencia educativa aporta información importante). Se trata de uno de esos aspectos que, en la jerga de la investigación educativa, debe revisarse de manera colegiada. Adicionado a esto, será necesario que en la formación profesional de las ciencias sociales y de la educación se procure una alfabetización matemática más completa (Estrada, Batanero y Fortuny, 2004), lo que permitirá una comprensión bien estructurada de los procedimientos estadísticos de aplicación rutinaria (en donde, por supuesto, no basta con el sólo manejo de paquetes).

Conclusión

Es conveniente que el investigador analice gráficamente el comportamiento de las frecuencias de aciertos, ya que, aunque las áreas bajo la curva no son determinantes para el marcaje de la diferencia estadísticamente significativa, sí permiten visualizar las características de los grupos comparados.

Los contrastes paramétrico y no paramétrico son complementarios; la diferencia efectiva apunta a la conveniencia de que ambas conclusiones estadísticas sean coincidentes. En el caso de discrepancia habrá que buscar las causas en fuentes ajenas al diseño o a la ocurrencia de intervenciones incidentales.

Se confirma que el diseño experimental más seguro —aunque sumamente difícil de conseguir— es aquel en el que las muestras que se comparan pertenecen a una misma población —en este caso, a la misma comunidad escolar— y con selección aleatoria (Campbell y Stanley, 1993).

REFERENCIAS

- Burns, K. (1999). *The forensic anthropology training manual*, Prentice-Hall, Nueva York.

- Campbell, D., y J. Stanley (1993 ed.). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*, Amorrortu, Buenos Aires.
- Dixon, W. y F. Massey (1969). *Introduction to statistical analysis*, McGraw-Hill, Nueva York.
- Estrada, A., C. Batanero y J. Fortuny (2004). *Un estudio sobre conocimientos de estadística elemental de profesores en formación*, Educación Matemática, vol. 16, núm. 1, pp. 89-111.
- Nadelsticher, A. (1983). *Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y opción múltiple*, Instituto Nacional de Ciencias Penales, México.
- Naiman, A., R. Rosenfeld y G. Zirkel (1996). *Understanding statistics*, McGraw-Hill, Nueva York.
- Ruiz, H. C., E. Castillo, A. Lupercio, I. Galicia y S. Juárez (2006). "Alfabetización ambiental en primaria y secundaria", *Ciencia y Desarrollo*, vol. 32, núm. 200, pp. 60-66.
- Silva, A. (1998). *Investigación asistida por computadoras en las ciencias sociales y de la salud*, Facultad de Estudios Superiores Iztacala-Universidad Nacional Autónoma de México, México.

El papel de la educación privada en el proceso de desarrollo nacional

Jesús Antonio Serrano Sánchez

Resumen

La educación superior impartida en instituciones particulares tiene un creciente papel como parte de la oferta educativa en su conjunto (para México en los últimos treinta años). El artículo pretende analizar la importancia de estos efectos en cuanto a diferentes estructuras, como la articulación entre sector público-sector privado, generación de capital humano y potencial de desarrollo, las tendencias globales sobre el asunto y las reformas de corte neoinstitucional. Si bien se insiste en la importancia de la educación superior para el desarrollo social y el papel de la universidad pública, se suele menospreciar la importancia que desempeña el sector privado en el mismo

Abstract

Higher education in private institutions is now becoming more important as a part of the education offer as a whole (for México in the last thirty years). This article seeks to analyze the importance of these effects as for different structures like the articulation between the public and private sectors, the generation of human resources and its development potential, global tendencies on matters and reforms of neo institutional nature. Although there is a lot of insistence on the importance of higher education to social development and on the role of the public university, the role of the private institution is often underestimated. The article also seeks to direct reflection towards an agenda

MTRO. JESÚS ANTONIO SERRANO SÁNCHEZ: Investigador del Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua de la Universidad Intercontinental, México. [1@eticahoy.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio de 2008, pp. 139-172.
Fecha de recepción: 07 de febrero de 2007 | fecha de aceptación: 17 de septiembre de 2007.

nivel. El artículo pretende también conducir la reflexión hacia una agenda que beneficie los potenciales de la educación superior privada respondiendo a los desafíos y transformaciones de la actualidad.

PALABRAS CLAVE

educación Superior, calidad de la educación, instituciones particulares de educación superior, México, reforma estructural del sector educativo, papel social de la educación

that benefits private higher education potentials responding to present challenges and transformations.

KEY WORDS

higher education, education quality, private higher education institutions, México, structural reform of education sector, social role of education

Presentación

El artículo parte de un diagnóstico relativo al momento histórico que vive México y su sector educativo en particular, para desembocar en una serie de reflexiones relativas a los desafíos a los que las instituciones particulares de educación superior deben responder de manera decidida y eficaz.

La condición actual de la educación superior en México al final del sexenio denominado de la alternancia reclama un serio análisis para establecer las características que, de cara a las aspiraciones de desarrollo del país, fundamente la orientación de la educación y la movilización de los recursos necesarios para satisfacer las metas correspondientes, reconociendo que en la educación están las bases para que el desarrollo nacional y la constitución de una sociedad libre y próspera compuesta —en palabras de José Luis Rodríguez Zapatero— por “seres libres, autónomos, responsables y solidarios. La educación expande la igualdad y, por eso mismo, cohesiona y une a las sociedades” (2005).

La reflexión es también importante porque se reciben los frutos de alrededor de veinte años de políticas de reforma estructural, de ampliación y liberalización del mercado, proceso en el que el sistema educativo ha sido

uno de los principales focos de intervención y terreno de conflicto. En este periodo se han creado instancias que promueven la competitividad educativa —por ejemplo, el Centro Nacional de Evaluación (Ceneval) y el Examen Único de ingreso a la educación media superior—, se ha promovido la aparición de instituciones privadas de educación superior, así como nuevas universidades públicas. Asimismo, se han materializado numerosas transformaciones en la distribución de la cobertura educativa entre el sector público y el privado, así como en la selección de carreras profesionales y en la absorción que hace de los egresados el mercado laboral.

Por una parte, la naturaleza de las configuraciones que impone la globalización, y por otra, los desafíos que representa la dinámica poblacional: el *baby boom* ha desplazado gradualmente, como una ola, la demanda de la educación primaria a la secundaria-preuniversitaria y, actualmente, a la universitaria, pero sin que se generen suficientes oportunidades de empleo en todos los niveles. Adicionalmente no pueden soslayarse las implicaciones correspondientes para la migración y para la irrupción de fenómenos disolventes del tejido social como la violencia, la corrupción y el crimen organizado.

Nos preguntamos qué papel le corresponde a las instituciones privadas de educación superior en un México que aspira a una mayor participación democrática, a un mayor desarrollo de sus capacidades productivas y de generación de empleo productivo. De qué forma puede México aprovechar su potencial para intervenir y ocupar un lugar en un mundo globalizado y competitivo, pero que no ha logrado superar rezagos sociales y económicos ancestrales y deficiencias en sus condiciones estructurales.

Centrándonos en México

Hay que poner los ojos en el país y preguntarnos hacia dónde va México. Habrá que deslindar una serie de factores, los grandes núcleos que integran en sí muchas otras vertientes: la situación social, política, económica.

Si queremos responder en qué momento de la historia se encuentra México, parece que la alternancia política es el signo más definitorio de esta etapa: pasar de un régimen de setenta años de partido único a una etapa en la que, mediante el voto y las instituciones —el imperio del Estado de derecho— es posible determinar el destino del país y que sean los ciudadanos —en lugar de las instancias corporativas— las que orienten al país y su destino. La etapa actual del país tiene el sello de Vicente Fox, quien supo acrisolar tendencias democratizadoras que podemos ubicar desde el movimiento estudiantil de 1968, el terremoto de 1985 y el escenario de competencia electoral de 1988, sin perder de vista el atentado criminal contra Luis Donald Colosio y la rebelión indígena zapatista, estos últimos, signos de un México convulsionado por la búsqueda de canales de participación, y que aspira que todos los sectores sociales tengan acceso a la toma de decisiones y que las oportunidades que el país ofrece no les sean ajenas, sino al contrario, que se abran nuevas opciones de crecimiento y justicia social.

Así como se ven estos signos y tendencias de buscar la inclusión política y la justicia social, no puede dejarse de ver el subdesarrollo de la conciencia cívica y política del mexicano, la actuación por delegación, la búsqueda de caudillos y mesías que supuestamente son la solución anhelada a las necesidades. Posterior a las elecciones del año 2000, rápidamente se aprecia el grave costo que ha tenido el acto de delegar en una persona o en un grupo la tarea de transformar al país. Si se alega que los pueblos tienen los gobiernos que se merecen, la desilusión o el desfase entre las expectativas y los logros concretos del régimen del cambio son indicios de la falta de participación, del escepticismo, de la deslealtad de los sectores sociales y de los mexicanos en general para sacar adelante al país.

Si se aprecian signos de individualismo y mezquindad en grandes actores sociales, no es menos cierto que este individualismo y mezquindad se encuentran en la base social. Se descubre entonces una veta que, de manera indispensable, debe atender el sector educativo: la formación de conciencia cívica y de una cultura de la participación democrática en un clima no sólo de tolerancia —que es un tema que prácticamente monopoliza la discusión—, sino de compromiso por el bien común.

Valdría la pena, a continuación, hacer una reflexión sobre la situación política, aunque se han acumulado ya casi seis años de este proceso de transición desde 1997, en que el partido en el poder pierde la mayoría absoluta de la Cámara de Diputados. El país se encuentra a un periodo que, juzgado con objetividad, es de parálisis parlamentaria y legislativa. Un periodo durante el cual no ha sido posible impulsar una agenda de reformas y adecuaciones en materias discutidas y muy polémicas que implican intereses de grupos y actores de poder, ya que estos núcleos vetan y obstaculizan de manera sistemática la posibilidad de adecuar las instituciones y la legislación del país a lo que los tiempos actuales requieren. En ese sentido, la parálisis legislativa ha marcado un severo retraso en el desarrollo para el país. Este es un hecho que, más allá de partidos y filiaciones, debe ser reconocido y rechazado por la sociedad. En ese mismo sentido, estos cambios —que forman parte de la agenda de grupos de poder— no han sido materia de convenio político, es decir, la política ha sido cancelada: la evidencia radica en la ausencia de acuerdos y que, cuando éstos surgen, no se han traducido en verdaderas transformaciones o compromisos, sino que han quedado en retórica.

Si bien es cierto que la prevalencia de la ley y del Estado de derecho es una aspiración y demanda de los mexicanos, la cancelación de la política se ha manifestado en su judicialización. Los políticos, en lugar de negociar y llegar a acuerdos mediante la suma de voluntades en razón de una causa común —México—, han puesto sobre los jueces la responsabilidad de dirimir controversias políticas y en materia de desarrollo para el país. Al hacerlo, los jueces deben fallar en beneficio de alguna de las partes, dejando las cosas en suma cero, en un juego de todo o nada que, evidentemente, no permite la edificación del país de manera constructiva. La “política” del todo o nada resulta en la parálisis del país por la falta de un factor dominante de poder. ¡Y de eso se trataba la transición a la democracia! De eliminar un factor hegemónico de poder, pero no ha sido posible entender o manejar esta nueva realidad política. La educación tiene el desafío de servir en la creación de una cultura para la negociación, el acuerdo y la participación política. Es por demás una tarea urgente, ante la cual parece que la educación superior tiene todavía mucho por hacer.

En este sentido, un cierto concepto de “tolerancia” puede ser uno de los más grandes obstáculos que enfrentamos. Si se entiende por tolerancia una indiferencia de facto, bajo dos premisas: 1) cada quien puede hacer lo que quiera mientras no afecte a los demás; es decir, un concepto de libertad negativa que genera átomos. Cada individuo, aislado de los demás, haciendo lo que quiere, sin tomar en cuenta ni colaborar con los otros, con la “tranquilidad” de conciencia que le da la suposición de que no perjudica a nadie, aunque no contribuya en nada al beneficio de los demás ni de sí mismo; 2) cada persona tiene que ser respetada en sus convicciones independientemente de su naturaleza, aunque éstas sean abyectas, absurdas, antisociales. Justamente ésa es la paradoja de la tolerancia: que puede devenir en intolerancia. En lugar de este concepto tan ambiguo y pobre, proponemos el de *compromiso social*, que no supone indiferencia ni intransigencia. Compromiso implica el respeto a los demás, a sus convicciones y particularidades, pero pone el énfasis en la cooperación, la solidaridad y la búsqueda conjunta de caminos que, en nuestra sociedad, es una tarea ineludible.

¿Cuál es el estado de la sociedad civil mexicana en estos últimos años? La define una pérdida de expectativas que se manifiesta en la aparición de conductas antisociales, en el ya señalado individualismo, en la falta de participación, en un hecho inocultable que nos permite establecer la descomposición social, la abstención electoral —la cual ha llegado a niveles por encima del 50%, acercándose incluso al 60%—. Actualmente los mayores niveles de participación implican votaciones en las que falla el 40% del padrón (véase Instituto Federal Electoral [IFE]).

Otro signo del debilitamiento del tejido social es la criminalidad, primer punto de la agenda de la sociedad civil este año. La criminalidad se da en todo el país y en todos los niveles. A pesar de que las cifras hablan de logros mayúsculos en el combate al delito,¹ no se percibe una disminución del narcotráfico y de otros fenómenos criminales. Ya sea que esta situación se explique porque la autoridad ha quedado rebasada, cabe pensar que la so-

¹ Al respecto véanse las cifras sobre las tendencias delictivas en México aportadas por la Secretaría de Seguridad Pública Federal, comparadas con las de Arango Durán, 2003.

ciudad y las autoridades están engrosando las filas de la criminalidad ante la reiterada denuncia de la complicidad de autoridades con el crimen organizado.

Otro fenómeno de disolución de la institucionalidad es la informalidad. La búsqueda de alternativas para la economía informal, que no tiene estabilidad ni prestaciones y que recurre al mercado negro (piratería y contrabando), apostándole al corto plazo con el costo de mantener rezagado el desarrollo industrial del país, las condiciones de vida y de bienestar del futuro. Uno de los indicios más señalados y preocupantes es la reducción de la productividad y del valor agregado del trabajo en México. Según cifras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), a pesar de que la jornada laboral es de las más largas —1 857 horas al año—, la productividad del trabajo en México está a la cola de los países de la OCDE. Durante diez años consecutivos el aumento de la productividad en México ha sido de 0.4% anual, mientras que países como Polonia es de 5.8% anual (*El Universal*, 19 de marzo de 2005). Nos preguntamos qué conexión tendría entonces la capacitación para el trabajo y el desempeño laboral mismo con la preparación que ofrecen las instituciones de educación superior.

Otra importante transformación social es el papel de la pluralidad y afirmación del reconocimiento de las minorías y sus derechos, de identidades culturales, étnicas y concepciones morales diferentes que son cada día mejor valoradas. Esto debe tomarse como un crecimiento y madurez de la sociedad mexicana, sin dejar de señalar que en ello puede haber fenómenos contrarios al interés general.

La situación económica como parte de la agenda está marcada por un avance y una consolidación de la economía de mercado que ha crecido con las reformas estructurales de las décadas de 1980 y 1990, y que ha dado como resultado una mayor integración con el bloque de Norteamérica y con la economía global en general. Ha sido un periodo en el que, durante varios años, hubo un crecimiento sostenido de la exportación de manufacturas y materias primas que se tradujo en la generación de empleos y el crecimiento de la economía. La entrada de inversión extranjera durante la década de 1990 —en buena medida atraída por una mano de obra barata y relativa-

mente calificada—, sumada a la reducción arancelaria y a la ventajosa situación geográfica de México conforman dimensiones de ventaja competitiva para el país.

No obstante, al cabo de los años se aprecia claramente la pérdida de competitividad y el encarecimiento de todos los factores de la producción, lo que ha derivado en la presión de los agentes económicos para lograr nuevas reformas estructurales, particularmente la apertura a la inversión privada en el sector energético. No se puede soslayar el hecho de que la inversión extranjera directa, sobre todo aquella destinada a establecer nuevas fuentes de empleo, prácticamente se ha paralizado.

Podemos decir que la apuesta a la mano de obra barata bien podía ser a corto plazo, que permitiera la generación de empleos, especialmente cuando se nota un déficit de puestos de trabajo, con una demanda intensa de la población joven, y tomando en cuenta que la distribución de las oportunidades de empleo se da de manera desigual en el país, presionando a ciertas regiones y a la migración. Sin embargo, otras naciones en el mercado global han mantenido los beneficios de una mano de obra barata vinculada a una serie de beneficios fiscales y a un mejor acceso a los factores productivos, a la seguridad de las instituciones y el respeto de la ley, lo que ha llevado a la inversión de capitales en direcciones contrarias a las de nuestro país.

Según el Índice Internacional de Competitividad elaborado por el Foro Económico Mundial (*El Universal*, 29 de septiembre de 2005), México ha sufrido una disminución constante de su participación en el mundo globalizado al descender al lugar 55 de entre 117 naciones participantes, siete lugares abajo del nivel de competitividad obtenido en 2004. En el índice de calidad de las instituciones públicas, éstas pasaron del lugar 59 en 2004, al 71 en 2005. En el índice de tecnología el país pasó del sitio 48 al 57, y en el índice de competitividad para los negocios, la disminución representó ir del lugar 55 en 2004 al 60 en 2005.

Este contexto exige tomar seriamente en cuenta cuál puede ser la vinculación que existe entre la educación y el mercado laboral, tomando en cuenta qué tipo de empleo se requiere, en qué sectores, con qué grado de especialización. No puede analizarse esta cuestión sin reconocer que el sistema

educativo forma parte de un sistema más amplio, y que en éste se circunscriben aspectos políticos, legislativos, judiciales, una mejor articulación con los mercados internacionales y la dinámica que tiene el mercado del trabajo a nivel mundial, de tal manera que no basta suponer que sólo atendiendo las variables propias del sistema educativo nacional se resolverán las necesidades del trabajo. Por el contrario, es necesario discutir en los diferentes niveles a los que compete las reformas educativas que la economía exige. Un gran acierto en esta materia ha sido la creación, por parte de la Secretaría del Trabajo, del denominado Observatorio Laboral, ya que permite monitorear de manera permanente y paralela la dinámica del mercado de trabajo en relación con la demanda de los perfiles necesarios. Se requiere entonces que las instituciones educativas recuperen programáticamente estos resultados. No obstante, la velocidad de reacción de las instituciones educativas indudablemente será mucho más lenta que la evolución de las demandas del mercado.

Reforma estructural: un balance

La economía de la educación estudia las relaciones entre el desarrollo educativo y el desarrollo económico. La economía de la educación atribuye a esta última un papel básico en el desarrollo económico y, por lo tanto, la entiende no como un gasto (público o social), sino como una inversión que convierte al trabajador en un capital análogo al capital físico o real, es decir, el capital humano. La influencia de este factor se descubre en las diferencias salariales entre trabajadores con distinta formación, incluso en los mismos puestos.

La educación es un objetivo de la política pública; es, de hecho, uno de los ramos vitales de la política social de cualquier país. La educación es también importante para la teorización de las políticas públicas, ya que cumple con las características propias de un asunto o cuestión social.

Analicemos ahora el papel que asigna el mercado y el contexto de la reforma estructural al sector educativo. Hay que tener presente que a fines

de la década de 1980 y principios de la de 1990, cuando se implementaron las reformas estructurales de primera y segunda generación, es decir, aquellas dirigidas a la ampliación del mercado por medio de la desestatización de la economía, países como México implicaron para el sector educativo una serie de transformaciones que vale la pena destacar, frente a un sistema educativo caracterizado por un monopolio del Estado casi total en el nivel de primaria y secundaria. El Banco Mundial promovió una mayor diversificación sosteniendo que “hay pruebas de que la tasa de rentabilidad social de las inversiones en enseñanza superior es menor que las destinadas a la instrucción primaria y secundaria, y que las inversiones en el nivel básico inciden más directamente en la reducción de la pobreza, por cuanto tienden a mejorar la igualdad de los ingresos” (Banco Mundial, 1995: 96-97). De ahí que se procurara un sistema de fomento a la educación primaria y secundaria, así como una promoción de la inversión privada en la educación superior, alentando reformas para que las universidades “funcionen de manera más eficiente y con menor costo para el Estado”.

Cuando se propuso la reforma estructural del sector educativo (Colclough, 1994) se tuvo presente que, si bien los objetivos políticos para mantener un esquema en el que predominaba la educación pública se fundamentaba en los objetivos de equidad y eficiencia bajo la convicción de los oferentes privados, serían incapaces de garantizar un acceso suficiente sobre todo a los sectores sociales más deprimidos, al igual que garantizar un estándar suficiente de calidad en la enseñanza.

Vencer la dificultad para que las familias pobres tengan acceso a la educación —que puede profundizarse si los ingresos futuros se concentran precisamente en aquellas personas que, desde un principio, cuentan con mayores ventajas frente a otras desprovistas de las mismas— así como las externalidades positivas que derraman beneficios a todo el país y no sólo a los individuos con acceso a la preparación y a los títulos, son objetivos social y políticamente deseables que justifican la intervención o incluso el monopolio del sector público en la oferta educativa, especialmente en la de nivel superior.

Sin embargo, en la década de 1980, justamente en el momento más vi-

goroso de la escuela neoliberal, se propuso críticamente que sería más conveniente que se trasladara la provisión del servicio educativo al sector privado, basándose —como lo fueron en su momento estas reformas— en el objetivo sustantivo de racionalizar el gasto público, enfocándolo en aquellas personas con una situación más vulnerable, privatizando la oferta a fin de que los recursos públicos se destinaran más bien a esos sectores vulnerables mientras que, quienes podían pagar, lo hicieran conforme a sus propias expectativas e intereses, permitiendo, en consecuencia, un mercado educativo diferenciado en orientación, calidad y costo a partir de la expectativa de utilidades futuras derivadas del valor-capital de un título vinculado con ciertas instituciones educativas debidamente acreditadas. Se buscaba así una asignación más productiva y equitativa de los recursos públicos en el sector educativo, así como la generación de recursos propios de las universidades públicas que permitieran una ampliación y mejoramiento de sus servicios —reputados como de mala calidad, desactualizados— y subsanar los bajos salarios de los profesores.

De manera estructural, en México, como en otros países, prevalecía y aún se presenta una situación en la que la oferta educativa es insuficiente, particularmente en el nivel terciario. Una proporción importante de la población carece de recursos para tener acceso a la educación superior, a la par que los espacios educativos —inclusive si se suman los que ofrece el sector privado— son insuficientes en relación con la demanda.

Se observa además que el costo per cápita, es decir, la asignación que se hace a cada estudiante, es mayor en el nivel superior que en el básico y medio, por lo que se observa que estos recursos —relativamente elevados— benefician a una fracción pequeña de la sociedad.

Las reformas neoliberales aplicadas en México con mayor o menor éxito a lo largo de la década de 1990 y que tuvieron su capítulo culminante con la huelga de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de 1999-2000. Se rigieron por un programa impulsado por el Banco Mundial que incluía los siguientes aspectos (Mingat y Tan, 1985; Wolff, 1984; Banco Mundial, 1986, en World Bank, 2000):

1. *Cobrar a los usuarios de educación superior.* Esto “anularía” la diferencia entre educación pública y privada. Se sustituiría el subsidio universal a toda la matrícula por un programa de subsidio focalizado mediante becas a los estudiantes más pobres y con mayor motivación a estudiar.
2. *Crear un sistema de préstamos,* con el fin de que los estudiantes que lo desearan o requirieran pudieran financiar su educación a cargo de las utilidades futuras esperadas, nuevamente “borrando” la diferencia entre universidad pública y privada.
3. *Alentar la creación de la provisión privada de educación superior,* fomentando y flexibilizando las reglas de acceso para los oferentes particulares.
4. Con base en los estudios macroeconómicos pertinentes, se demostró que había una mayor rentabilidad pública por unidad invertida en la educación básica que en la educación superior, por lo que, con objetivos de justicia social, se destinarían los recursos públicos liberados del nivel superior al nivel básico.

Siempre desde una perspectiva de libre mercado, los efectos previstos anunciaban una etapa de mejor educación, eficiente en sus costos y equitativamente distribuida. Como todo sector abierto a la libre competencia, los costos deberían reducirse, ya que los estudiantes —consumidores— con capacidad de elegir preferirían aquellas instituciones más eficientes, tan baratas como puedan serlo o vinculadas a una mejor calidad que justifique sus costos.

Se esperaba que con el incremento de los costos directos de la educación, también se promovería una mayor dedicación al estudio, es decir, una racionalización de la demanda. Los malos estudiantes deberían pagar por mantenerse en la universidad, ya que el Estado-mercado no premia un bajo desempeño. En la misma tónica estaría la obligación de comprometerse con su desempeño, ya que las condiciones para tener acceso a una beca o financiamiento penalizan un bajo desempeño.

La ampliación de la oferta mediante el ingreso del sector privado debe favorecer la cantidad de espacios disponibles, así como la calidad de la provisión de la educación en condiciones de competencia. Al “borrar” la línea divisoria que es el costo de la universidad privada frente a la “gratuidad”

de la educación pública (por ambas hay que pagar), se distribuiría mejor la demanda, ya que contarían razones académicas y profesionales en lugar del mero costo al momento de elegir institución. En igualdad de condiciones, las universidades tienen que competir para ganar al alumnado que las haga crecer, mantener su prestigio y asegurar los financiamientos.

No obstante, se reconoce que, dadas las múltiples variables de carácter social, ningún esquema de inversión privada sería por sí mismo suficiente para asegurar una provisión óptima de oferta educativa, por lo que se impone un cierto grado de participación pública. A pesar de las expectativas optimistas generadas por las propuestas liberalizadoras, pronto se percibieron las dificultades para llevarlas a cabo, entre las que cabe señalar las siguientes: el interés por pagar la educación superior está vinculado al cálculo de los beneficios esperados; se trata de una inversión que se realiza de manera constante a lo largo de varios años. No obstante, estos años recientes han demostrado que tanto el desempleo como el subempleo son destinos a los que están condenados los egresados de la educación superior. El mercado no es capaz de generar empleos en la proporción necesaria que equilibre la demanda, por lo que no es claro que quien invierte en la educación podrá recuperar y aprovechar los recursos empleados. Por el contrario, el camino del subempleo en las grandes ciudades o de la migración internacional parecen ser apuestas más seguras y con beneficios en el corto plazo, frente a la incertidumbre de colocarse al final de una costosa carrera profesional.

Dado que no hay una correlación entre la capacidad de pago y el rendimiento escolar, creer que los estudiantes mejorarán su desempeño por los costos asociados es una visión simplista e irreal. No se toma en cuenta la todavía no bien formada racionalidad del estudiante, así como el hecho de que, si eventualmente existe capacidad de pago, las capacidades intelectuales pueden no corresponderse, lo que conduce a un joven a dejar trunca una carrera en la que ya hay equis cantidad de recursos invertidos.

En cuanto a la participación del sector privado, las dificultades se han revelado en muchos órdenes; entre otros, que para la mayoría la universidad pública es la primera opción, mientras que la privada es la segunda,

De la misma manera, la aparición de numerosos centros educativos de calidad dudosa o bajo sustento académico que, sin embargo, compiten exclusivamente en el factor precio. Este hecho amenaza con una devaluación de la educación en lugar del pretendido efecto de mejora de la calidad de la misma.

En buena medida, los cálculos utilitaristas hechos durante la década de 1980 se han visto confrontados por el incremento de la pobreza a nivel mundial, por lo que los expertos del Banco Mundial concluyen: “Un análisis económico superficial, y a nuestro juicio equivocado, ha contribuido a la noción de que la inversión pública en universidades y otras instituciones de nivel superior brindan bajas tasas de retorno en comparación con las inversiones en establecimientos de educación primaria y secundaria” (World Bank, 2000: 11-12).

Para el año 2000 mucho de este enfoque había sido revisado, por lo que el mismo Banco Mundial cuestiona que se

estima valiosa la educación superior sólo en cuanto genera mayores ingresos personales o mayores impuestos [...]. El análisis de rentabilidad pierde completamente de vista el impacto de la investigación universitaria sobre la economía, beneficio de enorme importancia que está en el centro de toda argumentación favorable al desarrollo de sistemas vigorosos de educación superior” (World Bank, 2000: 43).

Al Estado corresponde un papel crucial para asegurar la estabilidad. Debe garantizar financiamiento de largo plazo a las instituciones públicas, no tratarlas como si fuesen parte de un sector no esencial, sujeto a las caprichosas fluctuaciones del gasto público” (World Bank, 2000: 56).

Esto debe traducirse en una economía mixta del sector educación superior, ya que si las instituciones privadas no pueden financiar la investigación y creación de conocimiento en ciertos nichos ineficientes para el mercado. Es cierto que las instituciones públicas no tienen capacidad para absorber la demanda educativa, la que, por su parte, sí está accesible al sector privado, con lo que cumple la generación de valor como externalidades para el desarrollo, como lo proponía el Banco Mundial en 1993.

La calidad de la educación superior en México

En la reflexión acerca de la calidad de la educación superior existen aportes muy importantes (Muñoz y Villa L. Márquez, 1998; OCDE, 1991; Schmelses, 1995 y 1996) que proponen vincular una serie de factores para determinar el grado de satisfacción de ciertos estándares que permitan evaluar la calidad de la enseñanza. Así, se han propuesto aspectos como la equidad de oportunidades de acceso, las condiciones de permanencia y egreso y las condiciones para la inserción laboral.

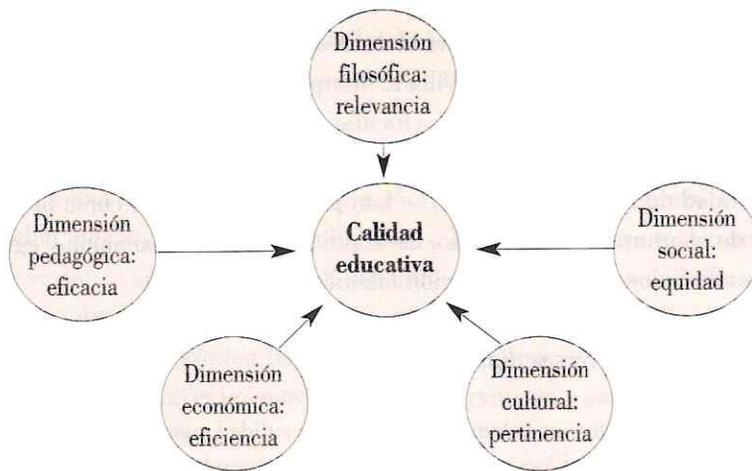
Muñoz, Villa y Márquez (1998: 22, cit. en Márquez, 2004: 479) proponen un modelo con diversas dimensiones:

se entiende que un sistema educativo es de calidad cuando en la dimensión filosófica se considera que sus contenidos son relevantes al grupo social al que está destinado y, por lo tanto, responden a sus necesidades y aspiraciones. En la dimensión pedagógica, la calidad implica que se cubran eficazmente las metas propuestas en los planes y programas educativos; en la económica, que los recursos destinados al impartirla sean utilizados eficientemente; en la cultural, que los contenidos y métodos de la enseñanza resulten pertinentes a las posibilidades de aprendizaje de los individuos y conglomerados sociales a los que se dirige; y en lo social, la calidad se logra cuando están equitativa o igualitariamente distribuidas las oportunidades de acceso, permanencia y culminación de los ciclos escolares, así como las de obtener resultados semejantes en los aprendizajes entre los individuos procedentes de los diversos estratos que integran la sociedad (figura 1, p. XX) (*idem*).

Como se aprecia claramente, este enfoque multidimensional compromete mucho más que la simple medida de indicadores, quizá espectaculares pero poco relacionados con el logro educativo mismo. Por ejemplo, si se atiende al tamaño de las instalaciones, a la comodidad de las mismas, al gasto ejercido en un momento dado, sin justificar claramente de qué manera cualquiera de estos u otros factores contribuye a lograr mejorías en la educación, es decir, a la pertinencia y eficacia de la enseñanza.

En este sentido, un aspecto preocupante para la educación superior, especialmente la privada, es que se tiende a confiar desproporcionadamente

Figura 1. Dimensiones de evaluación de la calidad de la educación superior



en el medio, perdiendo de vista los fines de un aprendizaje significativo. Frecuentemente se cree, de manera ingenua, que los medios “más modernos” y costosos son la clave para garantizar la calidad de la educación y el logro del estudiante. Se contribuye desafortunadamente a crear expectativas irreales o “ingenuas” que consideran que, *mutatis mutandis* es posible “bajar de peso sin esfuerzo, gracias a un jabón mágico”, sin apreciar que todo logro educativo implica un considerable esfuerzo y compromiso personal. Por ejemplo, la incorporación de computadoras y de acceso a Internet, sea de manera institucional o privada para cada estudiante, puede traducirse en una saturación de información, sin que se genere la capacidad para discriminarla, analizarla críticamente y aplicarla de manera constructiva, con lo cual estas tecnologías pueden llegar a obstaculizar más que a contribuir a un mejor desempeño educativo, especialmente si se les ve como el camino corto para o sustitutivas de la investigación.

La incorporación de tecnologías es susceptible de convertirnos en usuarios pasivos, sin entenderla y sin capacidad para adaptarla o inventar respuestas tecnológicas adecuadas a las propias necesidades. De ahí que se requiera complementar cualquier intento de mejora, con lo que los autores

citados llaman "filosofía". La falta de una apropiación inteligente, crítica y creativa afecta sensiblemente las capacidades productivas en muchas empresas, ya que sus empleados son operarios rígidos, autómatas sin capacidad de adaptación y aprendizaje para la vida.

En esta misma línea se ubica la declaración del presidente del gobierno español, José Luis Rodríguez Zapatero, insistiendo en que la calidad de la educación tomada a partir de la efectiva vinculación universidad-empresa, no puede hacerse a costa de las humanidades y ciencias sociales (2005).

De acuerdo con el informe del año 2005, titulado "Reformas de política económica, alcanzando el crecimiento", la OCDE señaló cinco áreas prioritarias de reforma para México: competencia económica, inversión extranjera, sistema fiscal, estado de derecho y educación. Sobre esta materia, el informe señala la necesidad de que la educación se aboque al desarrollo de habilidades y competencias básicas, lo que puede traducirse en una mejora en la calidad educativa así como la ampliación de la oferta y la orientación que la educación debe tener hacia la satisfacción de las necesidades que el sector productivo exige de quienes se incorporan a trabajar.

En la evolución y tendencias en la educación superior se deben apreciar los niveles de demanda y los de oferta. Se requiere explicar de qué manera se han dado las transformaciones y establecer qué desafíos se siguen de los mismos. De acuerdo con Tabora (2000: 131-132), en la demanda de educación superior se consideran los siguientes factores:

- a) Los valores que influyen en el entorno del estudiante: familia, escuela, amistades, medios de comunicación.
- b) El estrato socioeconómico del estudiante relacionado con la institución y carrera de su elección.
- c) El estatus y aprecio social de la carrera.
- d) El valor económico del ejercicio de esa carrera.
- e) La existencia de carreras más identificadas con un sexo.
- f) La orientación que se fomenta en los planes y en las instituciones.
- g) Factores de población, como estudiantes egresados del nivel medio, rezagados y migrantes.

Así, Taborga (2000: 133-134) destaca que en el nivel de la zona metropolitana del Distrito Federal, en el año 2000 se tenían registradas 237 instituciones de educación superior con programas de licenciatura, de las que 143 eran privadas (60%) y 36 públicas (15%). Estos datos señalan la creciente importancia que tiene la educación privada en este nivel. Sin embargo, el tamaño de las mismas es muy significativo, pues las tres principales instituciones de la zona —UNAM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)— representan 54% de la población estudiantil. Considerando las 30 más grandes instituciones (entre públicas y privadas), cubren 87.12% de la matrícula, dejando 12.88% de la misma en 149 instituciones con menos de 500 alumnos (Taborga, 2000: 159-161). Cabe preguntarse si la aparición de nuevas instituciones privadas de educación superior diversifica la demanda, o simplemente la atomiza.

El escenario implica la conjunción de diferentes factores. Uno tiene que ver con la demanda de acceso a la universidad pública que, en virtud de la limitación presupuestal y operativa, impone la restricción de cupos (UNAM, IPN, etc.) a pesar de que el número de aspirantes es, con mucho, superior y creciente. Para el sector público el desafío consiste en cómo equilibrar la racionalización del ingreso; por ejemplo, con el incremento de tarifas sin traicionar su responsabilidad social.

Una parte de las dificultades desemboca en la necesidad de financiamiento. Una educación para las condiciones actuales demanda muchos recursos que no son accesibles: equipamiento, infraestructura, laboratorio, personal académico, bien capacitado. Mantener restringido el crecimiento de la universidad pública en virtud del presupuesto asignado redundará en otras problemáticas sociales y políticas. La población que requiere educación superior sigue y seguirá creciendo por varios años y su presión como grupo irá en aumento afectando la gobernabilidad del sistema. En consecuencia, la demanda debe redistribuirse hacia otras universidades públicas, como se ha promovido en años recientes con la creación de nuevos centros descentralizados y una oferta de educación privada en expansión.

La relación oferta-costo-calidad genera, a su vez, fenómenos inquietantes desde lo que podríamos considerar una elitización de la educación, en

virtud de que la más “excelente calidad” corresponde, en buena medida, a instituciones privadas cuyos costos sólo son accesibles a reducidos grupos de poder socioeconómico. En el otro extremo se encuentran numerosas instituciones que, a muy bajos costos, prometen una educación que no tiene garantías de calidad.

La lucha por el financiamiento en las universidades públicas y privadas se retroalimenta con los sistemas de competencia heredados de la reforma estructural, que impone la necesidad de demostrar el logro de determinados objetivos de calidad que, en no pocos casos, redundan en un cierto vicio de aparentar cumplirlos. La dirección de las universidades se rige entonces no por criterios educativos, sino por el sentido de planeación estratégica administrativa.

Participación y aporte de las instituciones particulares de educación superior

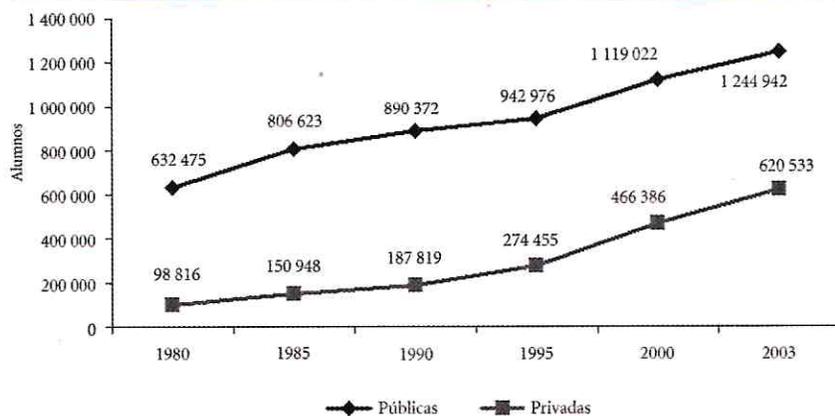
Según datos de Acosta (2005: 26), entre 1980 y 2003 en México la matrícula total de licenciatura de la educación privada creció 528%, frente a 40% de la educación pública en el mismo periodo. En números, en 1980 el sector privado incorporaba a 98 816 estudiantes, mientras que en 2003 abarcó a 620 533. En su conjunto, mediante las aportaciones del sector público y el privado, la educación superior ha podido alcanzar a una población de 731 291 estudiantes en 1980, a un total de 1 865 475 en 2003; es decir, se ha multiplicado por dos veces y media la capacidad del sistema (cuadro 1, gráfica 1, p. 158).

Estas cifras no sólo hablan de una participación mayor en la captación de la matrícula en términos relativos, pasando de un 13.51% en 1980 a 33.26% en 2003 (uno de cada tres estudiantes del nivel está en una institución privada; véase gráfica 2, p. 159), sino a la aportación del sector privado para aumentar la cobertura total, lo que permite un mayor acceso de la población demandante de este nivel educativo (20 a 24 años), que pasó de 11.89 (privado más público) en 1970, a 18.97 en 2003 (gráfica 3, p. 159).

Cuadro 1. Número total de la matrícula de educación superior

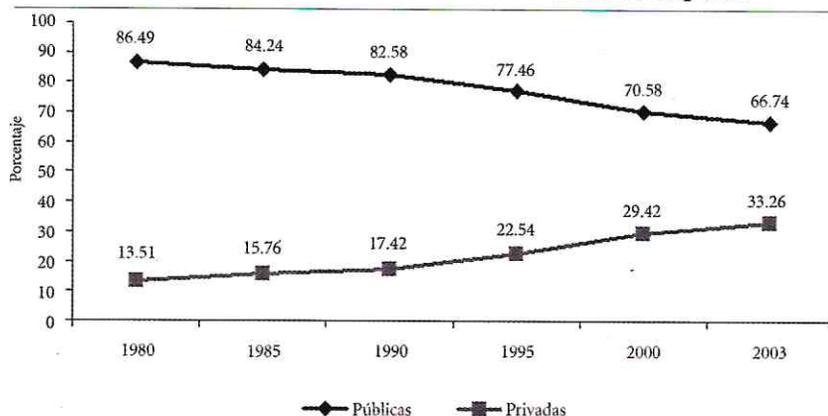
	<i>Públicas</i>	<i>Privadas</i>	<i>Total</i>
1980	632 475	98 816	731 291
1985	806 623	150 948	957 571
1990	890 372	187 819	1 781 191
1995	942 976	274 455	1 217 431
2000	1 119 022	466 386	1 585 408
2003	1 244 942	620 533	1 865 476

Gráfica 1. Distribución de la matrícula en la educación superior

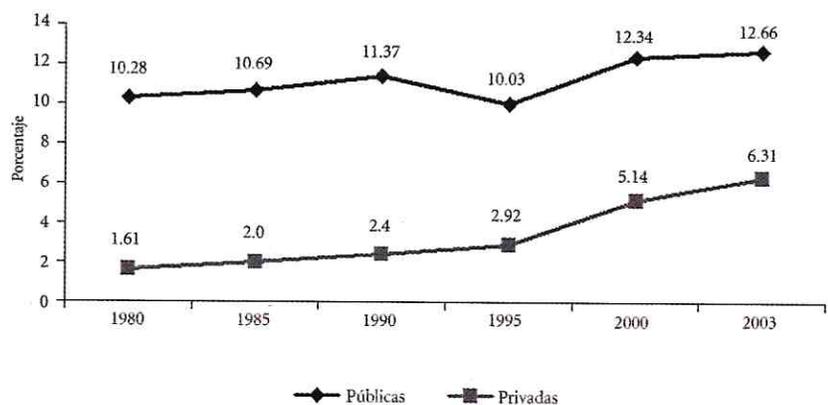


FUENTE: Elaborado por el autor con datos de Adrián Acosta Silva, *La educación superior privada en México*, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IEASALC)-UNESCO, 2005.

En cuanto al crecimiento del sector, considerado a partir de la aparición de centros, la gráfica 4 (p. 160) muestra cómo la oferta privada se ha multiplicado más de ocho veces, al pasar de 77 establecimientos en 1977, hasta 785 en el año 2003, mientras que la oferta pública sólo ha crecido de 118 centros en 1977, hasta 337 en el año 2003, concentrándose la oferta aproximadamente en las mismas instituciones de mayor tamaño en el periodo señalado.

Gráfica 2. Distribución de la matrícula en educación superior

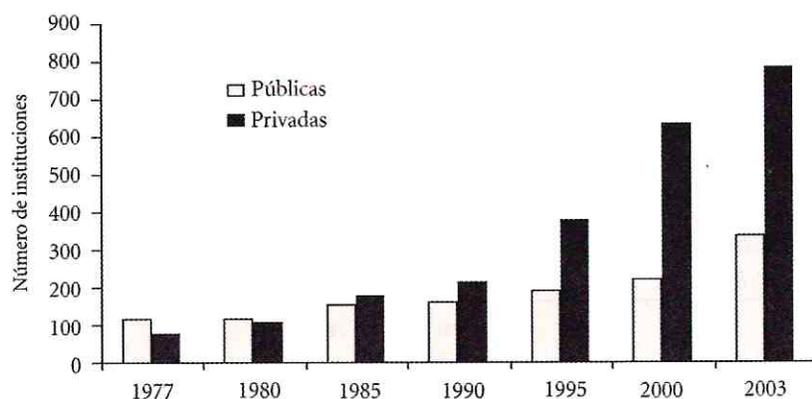
FUENTE: Elaborado por el autor con datos de Adrián Acosta Silva, *La educación superior privada en México*, (IEASALC)-UNESCO, 2005.

Gráfica 3. Absorción de la población de 20 a 24 años en educación superior

FUENTE: Elaborado por el autor con datos de Adrián Acosta Silva, *La educación superior privada en México*, (IEASALC)-UNESCO, 2005.

El documento de Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) sostiene que esta creciente participación del sector privado se explica, entre otros factores, por la incapacidad

Gráfica 4. Número de instituciones de educación superior en México



FUENTE: Elaborado por el autor con datos de Adrián Acosta Silva, *La educación superior privada en México*, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IEASALC)-UNESCO, 2005.

del sector público para absorber la demanda de este nivel, así como las restricciones presupuestales que este sector ha sufrido como parte de una política pública que promueve la diversificación de la oferta educativa. Más allá del dato concreto que refleja su creciente participación e importancia, es necesario reconocer que la educación superior privada es necesaria e insustituible debido a los siguientes puntos:

1. Garantiza la protección y reproducción de la pluralidad social y cultural que reflejan mediante la creación de perfiles profesionales distintos. Así es como se crearon en México las primeras universidades privadas (Universidad de Guadalajara, Tecnológico de Monterrey, Universidad Iberoamericana, Universidad de las Américas, etc.).
2. Permite y protege una oferta diferenciada para una demanda diferenciada; es decir, salvaguarda el interés de los sectores interesados en recibir una educación con determinadas características, por las cuales están dispuestos a pagar, así como por el valor-capital que representan títulos vinculados con el prestigio ganado por las instituciones privadas de educación superior.

3. Complementa una oferta educativa insuficientemente atendida por el sector público. Tanto en la creación de espacios, como por la ubicación geográfica de los centros y las disciplinas que se imparten, las instituciones privadas de educación superior asumen parte importante de la demanda educativa que el sector público no puede atender, entre otras razones por las características de escala de esta última.
4. Mantiene la pluralidad social y cultural del país; contribuye también a la generación de cultura, valores y orientaciones profesionales o de investigación que el país necesita, independientemente de que el Estado las haya asumido como parte de sus prioridades.
5. Las instituciones privadas de educación superior, al competir entre sí y procurar altos estándares de calidad, favorecen la formación de cuadros altamente capacitados, de manera eficiente y capaces de participar exitosamente en las condiciones de globalización, ya que es una educación explícitamente cosmopolita y pluricultural que impulsa la competitividad y la productividad del país.

Desafíos

La educación posee a la vez una dimensión conservadora que asegura la transmisión de conocimientos y valores de la comunidad, así como la formación de los ciudadanos, y una dimensión innovadora que permite la introducción y desarrollo de nuevos valores y capacidades.

Por lo anterior, la educación resulta ser subsistema de un sistema mayor —el Estado, para el cual cumple su doble papel de reproductor e innovador en el sistema—. Permite sostener aquellos valores fundamentales propios de la cultura nacional, así como dinamizar la generación de nuevos valores. Schiefelbein plantea que la educación no sólo debe ser planificada dentro del sistema sino que, en sí misma, es un medio para planificar el sistema (Schiefelbein, 1974).

Para lograr la construcción de un proyecto nacional y social que articule los diferentes valores y recursos humanos necesarios, el régimen político

debe apoyarse en la educación y orientarla para que construya el capital necesario para los desafíos nacionales por venir. Esto convierte a la educación en materia de la política general, aunque se la etiquete simplemente como “política educativa”. Por muchas razones —entre otras, el papel que juega la educación en la preparación de capital humano como en los mismos contenidos que transmite, los valores que inculca y las habilidades que desarrolla—, la política educativa forma parte de los criterios de planificación y desarrollo económico que permite orientar el desarrollo del país.

Los resultados de desempeño educativo de los mexicanos, según mediciones de la OCDE, arrojan desde hace varios años los peores resultados del grupo de países representados. En el más reciente reporte —“Education at Glance, 2005”— nuevamente se coloca a México en los peores lugares, no obstante que tiene el mayor incremento en el presupuesto educativo per cápita del grupo de países. Ni el avance en la cobertura ni las reformas orientadas a la federalización y a la privatización de la misma han satisfecho la oferta, ni se han logrado mejoras en los aprendizajes del sistema que corresponda a las necesidades nacionales.

La importancia y trascendencia para el desarrollo han sido reconocidas y estudiadas desde hace tiempo. La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) publicó *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa* (CEPAL, 1990), documento en el que insiste en la importancia de la educación para elevar el nivel de vida de la población mediante el aumento de la productividad y la competitividad internacional.

En el capítulo VI de dicho documento aparecen siete objetivos, que en buena medida corresponden a las finalidades que se han propuesto las instituciones particulares de educación superior:

1. Generar una institución del conocimiento abierta a los requerimientos de la sociedad.
2. Asegurar el acceso universal a los códigos culturales de la modernidad.
3. Impulsar la creatividad en el acceso, difusión e innovación científico-tecnológico.

4. Propiciar una gestión institución al responsable.
5. Apoyar la profesionalización y el protagonismo de los educadores.
6. Promover el compromiso financiero de la sociedad con la educación.
7. Desarrollar la cooperación regional e internacional.

En la búsqueda del desarrollo nuestro país tiene que esforzarse en una línea de cambios radicales que le permitan sacar ventaja de la globalización de mercados, las políticas de calidad total y la competitividad internacional. Estas reformas han de promover el desarrollo científico y tecnológico en beneficio de la producción industrial, para lo que se tiene que extender y mejorar las dimensiones y la calidad de los sistemas educativos.

Es por ello que uno de los objetivos de los programas del Banco Mundial (World Bank, 1995) aplicado en México consiste en lograr que el gobierno, de acuerdo con los resultados esperados y su relación con los gastos correspondientes, otorgue mayor prioridad a la educación y a la reforma educativa con base en un profundo análisis de costo-beneficio, vinculado y medido por las evaluaciones de desempeño, articulación y remuneración del trabajo.

Dentro de este contexto se hace imprescindible que los países cuenten con buenos sistemas de información para que las decisiones se tomen con base en criterios sólidos, y no por intereses particulares o simplemente teniendo en cuenta hechos pasados, sin considerar las necesidades reales de la población y las diversas opciones posibles. Este énfasis será llevado a la práctica en un enfoque sectorial que reconoce la importancia de las varias partes del sistema educativo como son los sectores privado y público de la educación superior.

Si bien es lugar común hablar hoy de las exigencias de la sociedad del conocimiento, el Grupo Especial del Banco Mundial considera que los países en desarrollo deben atender prioritariamente el aumento en la calidad y cobertura de la educación superior bajo la premisa de que ésta debe preparar a los estudiantes no sólo en el dominio de ciertos conocimientos, sino a que

a futuro puedan actualizarse, de modo de hacerlos capaces de readaptar sus potencialidades y conocimientos a medida que se producen los cambios en

el entorno económico, y aumentar la cantidad y calidad de las investigaciones de cada país, permitiendo así que el mundo en desarrollo pueda elegir, absorber y crear nuevo conocimiento, de manera más eficiente y rápida que hasta ahora (World Bank 2000: 12).

A continuación presentamos y analizamos los desafíos que deben asumir como propios las instituciones de educación superior —a los que es necesario abocar esfuerzos y recursos— y de qué manera satisfacen las demandas explícitas o subyacentes a la demanda de la juventud. En el cuadro 2 (p. 165) se presenta una lista de desafíos para la educación superior —entendida como un sistema amplio— de cara a las necesidades que México exige.

1. ENTENDER A LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO UN SISTEMA DE INTERÉS NACIONAL DE PARTICIPACIÓN MIXTA

En virtud de que ni el sector público ni el privado pueden satisfacer todas las exigencias inherentes a la oferta educativa del nivel profesional, ni agotar la totalidad de las orientaciones culturales e ideológicas, así como la totalidad de las líneas y orientaciones de investigación, el país requiere, como interés de Estado, integrar un sistema nacional de educación superior que se promueva y al que se le proteja mediante las reformas institucionales necesarias, a fin de garantizarle acceso a financiamiento, información, a la posibilidad de establecer convenios interinstitucionales, así como flexibilizar, multiplicar y distribuir la oferta educativa en un clima de libre competencia en el que el gobierno no monopolice las instancias, sino que coordine y fomente.

2. RESPONDER A LA DEMANDA DE LOS PERFILES NECESARIOS SEGÚN LA DINÁMICA DEL MERCADO DE TRABAJO

Al revisar las preocupaciones que manifiestan diversos autores y autoridades gubernamentales respecto de los desafíos que se le presentan a la educación superior en el momento presente, se encuentran de manera recurrente dos aspectos: la vinculación entre universidad y sociedad, y los medios que garanticen un estándar y una mejoría en la calidad de la educación.

Cuadro 2. Desafíos para las instituciones de educación superior*

1. Tomar a la educación superior como un sistema de interés nacional de participación mixta.
2. Responder a la demanda de los perfiles necesarios según la dinámica del mercado de trabajo.
3. Que sea explícitamente consciente del imperativo de crecimiento y justicia social.
4. Contribuir a una cultura para la negociación, el acuerdo y la participación política.
5. Preparar para la productividad y el valor agregado.
6. Que sea innovadora.
7. Que promueva la investigación.
8. Que esté comprometida socialmente.
9. Que se evalúe y sea evaluada.
10. Que se preocupe por el medio ambiente.
11. Formación docente.
12. Que sea solidaria.
13. Que sea igualitaria.
14. Que sea eficiente.
15. Que promueva la ética, los valores culturales y el respeto a la ley.

* Inspirado en Pujol.

En lo que se refiere a la primera preocupación —la vinculación entre sociedad y universidad—, rápidamente se descubre que por “sociedad” se entiende empresa o sector productivo (cómo se articulan o cómo se crea una continuidad que permita transitar natural y fácilmente de la aulas al trabajo). La ambigüedad con la que se maneja el término “sociedad” revela que ésta es una abstracción para la cual la universidad no parece estar preparada; no tiene claro los vínculos que debe haber entre diferentes subsistemas o sectores del Estado y de la sociedad civil.

Es necesario establecer de qué manera la universidad se vincula con el sector productivo, de qué manera la institución educativa aporta los cua-

dros que requiere el sector productivo. En ese sentido aparece claramente una relación del tipo *principal-agente*, en la que el principal es el sector productivo y el agente es la institución educativa que se adapta y satisface las exigencias del sector productivo. Esta prioridad se justifica si y sólo si se entiende que la función de la universidad es preparar y “producir” los cuadros que requiere el mundo productivo. Sin embargo, esto no es así necesariamente, pues hay numerosas áreas del conocimiento que, dada su valoración cultural y social, deben ser promovidas mediante la educación sin que éstas sean de interés para el mercado y sin que necesariamente se traduzcan en utilidades inmediatas, sino que forman parte de los bienes culturales que enriquecen a la sociedad y que, al cabo del tiempo, le permiten alcanzar y aprovechar otras oportunidades de desarrollo.

El estudiante requiere y demanda la posibilidad de trabajar y que la educación lo prepare adecuadamente para las exigencias reales que encontrará en el desempeño del trabajo. Este aspecto compromete seriamente a las instituciones educativas a superar un modelo libresco de educación y desarrollar un modelo de aprendizajes significativos para la vida.

3) QUE SEA EXPLÍCITAMENTE CONSCIENTE DEL IMPERATIVO DE CRECIMIENTO Y JUSTICIA SOCIAL

En virtud de que la sociedad mexicana presenta marcadas diferencias en el acceso a los satisfactores esenciales, con 40% de su población por debajo de la línea de pobreza y, en consecuencia, con un inequitativo acceso a las oportunidades de mejora social, las instituciones tienen que reconocerse como parte de un sistema amplio que, como tal, no puede ser sustentable o no puede desarrollarse con altos niveles de desigualdad y pobreza.

Ninguna institución educativa, en lo particular, es capaz de modificar estas realidades, pero todas contribuyen, en alguna medida, a renovar las contradicciones sociales o, por el contrario, a dar pasos en la dirección de un sistema más justo. En esto consiste precisamente la articulación y colaboración que pueden aportar universidades privadas y públicas; las primeras abriendo oportunidades educativas para el grueso de la población, y las segundas, mediante el principio de subsidiaridad, cubriendo las áreas

en las que el mercado no es eficiente para resolver y proteger los bienes socialmente relevantes en pro de la justicia social.

4) CONTRIBUIR A UNA CULTURA PARA LA NEGOCIACIÓN, EL ACUERDO Y LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA

Más allá de cualquier perfil profesional, toda opción educativa debe preparar para el “trabajo” más extendido y comprometido: el oficio de ser ciudadano. En ese aspecto, las instituciones de educación superior tienen que ser verdaderas escuelas de participación, diálogo y acuerdo, lo que implica preparar para el compromiso y no para un equivocado sentido de competencia en el que se promueve el individualismo y la irresponsabilidad pública.

5) PREPARAR PARA LA PRODUCTIVIDAD Y EL VALOR AGREGADO

Actualmente, preparar a los estudiantes en México para el mercado laboral no puede ser entendido sólo como respuesta a las necesidades de perfiles profesionales que demanda el mercado, ya que podríamos repetir un esquema de corto plazo y de escasa visión respecto a los potenciales productivos no desarrollados todavía. Es la innovación, la creatividad y el talento investigativo lo que puede permitir que el mexicano aporte caminos nuevos para el desarrollo de la empresa, agregando valor a su trabajo e incrementando la productividad del sistema.

En una época en que la información es determinante y la capacidad para aprovechar y generar conocimiento de manera creativa, las instituciones de educación superior no pueden preparar solamente operarios, sino creadores e inventores.

6) QUE SEA INNOVADORA

En virtud de los siempre cambiantes desafíos, las instituciones no sólo deben estar atentas a la dinámica de su contexto y de las aspiraciones e intereses de sus estudiantes y las comunidades en las que se insertan, sino que tienen que desarrollar la capacidad de renovarse y de inventar soluciones.

Dado que las oportunidades están disponibles para quien tenga el interés, actitud y voluntad para tomarlas, la gestión educativa debe crear iniciativas

y adaptar sus modelos educativos y didácticos, así como sus instalaciones e infraestructura a la satisfacción adecuada de las necesidades. Esta actitud permanente es más necesaria en la actualidad en virtud de la velocidad de las transformaciones tecnológicas, el incremento de los conocimientos y la información, así como las mismas dinámicas sociales y económicas.

7) QUE PROMUEVA LA INVESTIGACIÓN

Un problema de fondo con el joven que se prepara para el mercado laboral es que lo hace en el *saber hacer*, en habilidades, pero no en un *saber prospectivo*, creativo, capaz de adaptar e innovar. Esto es esencial para el desarrollo del país y nos estamos rezagando. A despecho de una educación que desafortunadamente es todavía predominantemente libresca e intelectualista, con poco énfasis en el desarrollo de la imaginación y la inventiva, la universidad —fiel a su vocación— debe ser generadora de conocimiento; más aun, debe ser formadora de creadores de conocimiento.

Una educación desmedidamente funcionalista o libresca limita las capacidades intelectuales, de manera que los más altos objetivos de desarrollo para el país implican formar en el estudiante la capacidad de investigar, el amor al conocimiento, la capacidad de valorar y de trabajar en equipo. Eso depende mucho más del modelo y del carácter de la educación que de los equipos o el monto de las inversiones.

8) QUE ESTÉ COMPROMETIDA SOCIALMENTE

Las instituciones de educación superior forman parte de las comunidades en las que se desarrollan, por lo que comparten con ellas un destino común. En este sentido, la universidad mexicana debe ser sensible a las necesidades del país, a sus retos y debilidades, y mantenerse receptiva a lo que la sociedad manifiesta, pero siempre analizando los fenómenos sociales de manera crítica y científica a fin de proponer caminos y líneas de solución.

9) QUE SE EVALÚE Y SEA EVALUADA

El compromiso institucional por la calidad y la satisfacción de las necesidades de los destinatarios de la educación requiere un sistema comprometido,

completo, sincrónico e integral del desempeño, calidad y logro de la institución y sus objetivos. Según Pujol, “la universidad ha de trabajar por proyectos, con objetivos, con cronogramas, con responsables de las acciones, con indicadores que permitan una valoración” (Pujol, 2005). Estas medidas deben estar vinculadas con sólidos sistemas de planificación, así como con objetivos de mejoramiento y evaluación del desempeño y formación docente. La evaluación de las instituciones debe realizarse al interior de cada una de ellas, así como por entidades independientes e imparciales que promuevan una sana competencia e interés general mediante el acceso suficiente a la información.

10) PREOCUPADA POR EL MEDIO AMBIENTE

En acuerdo con la orientación de sus programas, su operación y su administración, las instituciones de educación superior deben promover el cuidado del medio ambiente. Dada la creciente relevancia que tienen la sustentabilidad a largo plazo y la protección de los recursos y de las poblaciones, es indispensable el compromiso explícito con una cultura ecológica, vinculado con el desarrollo y promoción de conocimiento y habilidades que redunden en beneficio de este objetivo estratégico para el desarrollo del país.

11) QUE CUENTE CON PLANES DE FORMACIÓN DOCENTE

Ya que una condición exigida para alcanzar mejores estándares de calidad depende de la permanente formación, actualización y evaluación docente, las instituciones de educación superior tienen que incentivar a sus docentes a la formación permanente. La formación docente implica, por una parte, alcanzar posgrados y ocuparse en tareas de investigación y publicaciones; por la otra, ocuparse de la mejora didáctica y la preparación de clases, la innovación educativa y el intercambio de experiencias.

12) QUE SEA SOLIDARIA

La universidad, entendida como parte de un sistema amplio, contribuye de muchas formas a mejorar las condiciones de vida de las personas y las poblaciones en su entorno, de ahí que, como señala Pujol, “se encuentra dis-

puesta a participar, intervenir y responder a los requerimientos y a las demandas sociales. Más aun, a convocar y a dinamizar procesos que afloren y afronten asuntos y cuestiones que favorezcan una más adecuada corresponsabilidad en los retos actuales". De aquí que las instituciones requieren vincularse con la sociedad mediante acciones solidarias, en la promoción de la educación, la libertad y la justicia, mediante acciones de cooperación, voluntariado o en apoyo en situaciones de emergencia.

13) QUE SEA IGUALITARIA

En las reglas de acceso y permanencia se requiere, en una sociedad que aspira a ser incluyente y respetuosa de los derechos de las personas, garantizar a toda persona el acceso, el logro y el reconocimiento, con base en la única condición de sus méritos, excluyendo cualquier forma de discriminación o de exclusión.

14) QUE SEA EFICIENTE

En buena medida, el problema de la asignación presupuestal es quién paga y cómo se traducen las necesidades de financiamiento con la responsabilidad social. En este sentido, la sustentabilidad y autosuficiencia de las instituciones es una condición a salvaguardar, ya que el sistema, como un todo, no puede darse el lujo del dispendio de recursos, pero el compromiso social de la educación y la necesidad de democratizar y facilitar el acceso a la enseñanza, exige mecanismos que protejan a aquellas personas en condiciones más vulnerables, con capacidad e interés por realizar estudios de este nivel. Por su parte, a las instituciones corresponde la responsabilidad de usar de manera óptima sus recursos, a fin de que la eficiencia operativa redunde en un alivio de los costos en beneficio de la misma ampliación del servicio.

15) QUE PROMUEVA LA ÉTICA, LOS VALORES CULTURALES Y EL RESPETO A LA LEY

En respuesta a los vicios derivados de la debilidad del tejido social, del estado de derecho y, en algunos momentos, de la conducta antisocial, la edu-

cación —especialmente aquella que dice tener e inspirarse en idearios y valores humanistas— debe comprometerse objetivamente en la promoción de la ética, los valores y con un sentido de justicia y respeto al orden establecido. La ética es una necesidad determinada por la falta de aprecio público al sentido comunitario, la solidaridad y la cooperación mutua. Una enseñanza de la ética y de los valores a nivel intelectualista y formal que no se traduzca en acciones, actitudes y compromisos que demuestren congruencia nunca será eficaz.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Silva, Adrián (2005). *La educación superior privada en México*, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IELSAC)-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), IES/2005/ED/PI/47, [www.iesalc.unesco.org.ve].
- Arango Durán, Arturo, 2003, *Indicadores de seguridad pública en México. La construcción de un sistema de estadística delictiva*, Center for U.S. Mexican Studies, La Joya, California. [http://repositories.cdlib.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=usmex].
- Banco Mundial, 1995, “Extractos del documento *Priorities and Strategies for Education*”, en *A World Bank Review*, s. l. i. i..
- CEPAL (Comisión Económica Para América Latina) (1990). *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa*, CEPAL, Santiago de Chile.
- Colclough, Christopher (1994). “¿Quién debería aprender a pagar? Una evaluación de los enfoques neoliberales de la política educativa?”, en Ch. Colclough y J. Manor (comps.), *¿Estados o mercados? El neoliberalismo y el debate sobre las políticas de desarrollo*, Fondo de Cultura Económica, México.
- IFE (Instituto Federal Electoral). *Democracia, educación y capacitación cívico-electoral. Estudio sobre abstencionismo en México* [http://www.ife.org.mx/InternetCDA/BibliotecaVirtual/index_deceyec.jsp?cP=Inv%20en%20el%20IFE&cH=Part%20Ciudadana&menu=menu_Deceyec_Inv_PC&pagina=EST-AM].
- Periódico *El Universal* (19 de marzo de 2005). “Baja, la productividad de los mexicanos: OCDE”, sec. Nación, México, 19 de marzo, p. 21.
- (2005). “Se desploma México en competitividad”, sec. Finanzas, México, 29 de septiembre, p. 1.

- Márquez, Alejandro (2004). "Calidad de la educación superior en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, abril-junio.
- Muñoz, I. C., L. Villa, J. A. Márquez (1998). *Calidad de la educación. Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla*, Universidad Iberoamericana-Instituto de Fomento e Investigación Educativa, Fundación Mexicana para la Salud, Fomento Cultural Banamex, México.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo) (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Pujol, Ángel Gabilondo (2005). "Diez señas y un desafío", ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Rectores de Universia: La Universidad Iberoamericana en la Sociedad del Conocimiento, Sevilla, 19 de mayo.
- Rodríguez, José Luis (2005). *Discurso ante el I Encuentro Internacional de Rectores*, Sevilla, España, 19 de mayo.
- Schiefelbein, E. (1974). "La formación de planificadores de la educación y la política del desarrollo", *Educación Hoy*, núms. 20-21, s.l.i.
- Schmelkes, Silvia (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, Secretaría de Educación Pública, México.
- (1996). *La evaluación de los centros escolares. Material del Taller sobre evaluación de docentes y de centros educativos*, Cancún. [<http://ince.mec.es/cumbre/d1-03.htm>].
- Secretaría de Seguridad Pública Federal, en [http://www.ssp.gob.mx/application?pageid=sensp_sub_2&rootId=299&pbname=sensp_actividades&docName=Incidencia%20Delictiva%20Nacional&docId=1738].
- Taborga, Huáscar (2000). *Oferta y demanda de estudios de licenciatura en la zona Metropolitana de la ciudad de México*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), México.
- World Bank (1995). *La educación superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, World Bank, Washington.
- (2000). "Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad", *La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas*, World Bank, Washington.

La didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Celina Imaculada Girardi

G. J. MENDOZA BUENROSTRO, 2003

Por una didáctica mínima. Guía para facilitadores, instructores, orientadores y docentes innovadores

Trillas, México.

El presente libro comprende una selección de reflexiones pedagógicas y de orientaciones para la práctica educativa, derivadas de la experiencia y de los fundamentos teóricos del propio autor. Está escrito desde una perspectiva eminentemente pedagógica y pensado para todos los

educadores que han asumido la responsabilidad de formar, porque a mayor calidad educativa, las personas actuarán con mayor entrega y generosidad hacia el mundo que las rodea y del que forman parte activa.

Todo educador requiere de una didáctica mínima en los ámbitos

DRA. CELINA IMACULADA GIRARDI: Investigadora del Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua de la Universidad Intercontinental, México. [cigirardi@uic.edu.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio de 2008, pp. 173-189.
Fecha de recepción: 22 de agosto de 2007 | fecha de aceptación: 13 de octubre de 2007.

escolar, empresarial o comunitario en los que trabaje, porque “la didáctica, además de ser una disciplina pedagógica cuyo objeto de estudio es el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 10), se constituye también en una herramienta capaz de ser instrumentalizada por el pedagogo y otros formadores profesionales para ponerla al servicio de la educación.

Las consideraciones de naturaleza teórico pedagógica y las orientaciones prácticas sugeridas en el libro —a lo largo de los diez capítulos que lo conforman— tienen el propósito de contribuir a que los formadores puedan construir su propia didáctica, ya que la propuesta está fundamentada en “una didáctica meditada que sirva como incentivo para seguir una ruta de formación continua, encaminada a una docencia libre, creativa y transformadora” (p. 12).

Para alcanzar este fin el autor dedica un capítulo breve a cada elemento didáctico: actores de la enseñanza, objetivos educativos, contenidos educativos, metodología, recursos didácticos, tiempo didáctico y espacio educativo. Asigna dos capítulos a las fases o momentos didácticos —diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación, reorganización y seguimiento— con el

objeto de reconocer lo tradicional desde nuevos puntos de vista, rescatando lo más valioso de cada aspecto, conforme se describe a continuación.

En el primer capítulo: “Formadores del siglo XXI: hacia una didáctica mínima”, el autor señala la urgencia de “propiciar un despertar del sentido didáctico que, mediante las pautas ofrecidas por una didáctica mínima, facilite una profesionalización de las labores docentes en todos los niveles y grados de nuestro sistema educativo”. Es decir, los que se precian de ser formadores, sólo lo serán plenamente si su actuar “está informado, ordenado y constituido distintivamente por una pedagogía y una didáctica nuevas, de críticas raíces filosóficas y científicas” (p. 17).

Sin embargo, la vocación nunca dejará de ser necesaria para cumplir con eficacia y eficiencia la labor de formadores, pues el contexto actual demanda reflexión, prácticas distintas respecto del sentido didáctico, docentes con preparación, capacidad de planificación y sensibilización para el cambio, optimismo para cumplir con la función de educar, creatividad y habilidad crítica, confianza en la capacidad de los educandos, deseo de aprender y conocimientos básicos

sobre el uso de nuevas tecnologías.

Un panorama educativo diametralmente opuesto a lo que estamos acostumbrados tras siglos de escuela tradicional plantea “el surgimiento de un nuevo hombre y una nueva mujer, una sociedad sin fronteras, abierta al cambio, una franca armonía con el ambiente físico natural, sin discriminaciones de ningún tipo, tolerante y respetuosa de las creencias de cada quien, sin hambre, sin odio, en paz” (p. 23). Para ello se requiere despertar la creatividad en un clima de libertad y democracia, con una visión crítica de los fenómenos pedagógicos.

El esclarecimiento de los fines constituye un paso preliminar e indispensable para transformar la estructura didáctica por medio de una visión crítica que revise los supuestos de la tradición y recupere lo rescataable, desarrolle el arte de conformar en nuevas síntesis los aportes de los diversos campos del saber “mediante el estudio, la investigación y la práctica reflexiva” (p. 25).

A la pedagogía —cuyo fin primordial es estudiar al proceso educativo en forma sistematizada, y dada la naturaleza de su campo— le interesa conocer, pero también actuar, porque “la pedagogía es un saber más amplio

que la didáctica, es más que una ciencia; es un complejo de saberes de distinta índole unidos en torno a la educación, ya sea que se trate de conocimientos teóricos o de habilidades prácticas. La didáctica, en tanto disciplina pedagógica, participa de este carácter complejo, a la vez plural y unitario, que es saber desinteresado pero también conocimiento práctico; es siempre un medio, no un fin, en espera de ser redescubierto, y en ocasiones incluso reinventado” (p. 26).

“La pedagogía vista como un campo de encuentro entre todo tipo de conocimientos educacionales, generados en espacios y tiempos diversos, es a la vez posicionamiento teórico y práctico, filosofía y técnica, ciencia y tecnología, ética y política, propuesta y crítica, estética y funcionalidad” (p. 27). Es necesario articular el conjunto de saberes educacionales para conformar una pedagogía y didáctica unificadas. Para ello el autor propone “una enseñanza libre, democrática, crítica, creativa y emprendedora que sirva de antídoto contra el autoritarismo y el dogmatismo que generan individuos dóciles, pasivos, conformistas, manipulables e intolerantes” (p. 27).

El capítulo 2, “Educando y educador: nuestros actores en el campo

de todas las posibilidades”, enfoca la relación educativa como una forma de comunicación y desarrollo individual y social, porque la relación educativa siempre ocurre en un espacio, un tiempo y tiene historia. Además, la última palabra siempre la dictan sus actores —el educador y el educando—, figuras inseparables en este ir y venir de lo imaginado a lo realizado, “quienes imbuidos por un espíritu creador que les sitúa en un universo sin límites, a cada instante construyen y reconstruyen desde los hechos” (p. 32).

Por esto es necesario definir a ambos protagonistas de este acontecer educativo: el educador es quien “fija su propósito vital en formar a otro(s) a partir de buscar lograr una meta en función de aquello que sabe o debiera saber”, y el educando es quien “está dispuesto a formarse a partir de lo que otro(s) sabe(n), apropiándose de un contenido informativo que le interesa o que debe conocer para lograr ser mejor como individuo dentro de un grupo social” (p. 33). Es decir, enseñar no es simplemente transmitir conocimientos, y aprender no es reproducirlos. El elemento central está en la relación entre los actores de estos procesos de enseñanza y aprendizaje, en lo que ambos consiguen

alcanzar juntos, pues el conocimiento se construye y reconstruye socialmente, transformando la manera de ver el mundo y de actuar en el mismo. “La relación forjada entre ellos es siempre una ocasión privilegiada para concebir una visión de las cosas y actuar en consecuencia” (p. 34), pues los procesos educativos son fundamentalmente procesos de constitución de sujetos y, debido a su carácter intencional, no pueden ser *neutros*, en el sentido científico o político.

“El espacio educativo es un sitio donde sus actores se transforman en sujetos conscientes de sí mismos y su entorno físico y social, un lugar donde se vuelven responsables de su capacidad de elección” (p. 35). Así, leer, escribir y escuchar constituyen intercambios cuando se dan con apertura. En espacios autoritarios, el interés está centrado en mantener el *status quo* y, en consecuencia, la creatividad se asfixia y todo se resuelve técnicamente.

El contacto con la naturaleza, la práctica del silencio interior, la reflexión habitual, el diálogo, la práctica de no emitir juicios infundados, entre otros, son ingredientes básicos “para que educador y educando cumplan su misión y den continuidad a la

historia, con libertad y en armonía, construyendo juntos un futuro más justo” (p. 36). “En este tipo de didáctica son fundamentales el factor *creatividad* y el proceso de construcción del aprendizaje como focos de la enseñanza”. Para ello, el educador deberá cuestionar su propia vocación con una reflexión profunda y una respuesta honesta (p. 37).

Al educando le debe quedar claro su papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que se reconozca como un sujeto activo. “Conocerse a sí mismo y conocer al educando son las dos primeras tareas de todo educador” (p. 38). Para concretarlo, “el profesor podrá ganarse la confianza de sus alumnos mediante las convicciones reflejadas en su labor docente, la autenticidad de sus mensajes y la congruencia entre lo que piensa, dice y hace” (p. 40).

El capítulo 3 explica que “El propósito de enseñar y aprender es sentido de una didáctica mínima”, pues “el aprendizaje es un proceso que implica la continua construcción y reconstrucción de los conocimientos e involucra al tipo de interacción del organismo con el medio físico y social” (p. 46).

La enseñanza exige un clima ade-

cuado para el ejercicio de la creatividad, así como la planificación de sus elementos esenciales, con vistas a determinados resultados deseables que pueden ser alcanzados por medio de un programa educativo elaborado adecuadamente, pero también debe preocuparse por el educador y el educando, quienes tienen sus propios propósitos. El educador ha de responder con su trabajo, con la vocación auténtica, creatividad y entrega que la tarea exige, vista como meta vital, válida en el ámbito de la escuela y de la empresa. En cuanto al educando, su propósito también es digno de consideración, ya que su motivación sólo se manifiesta cuando la tarea es realizable y con la que puede identificarse porque se relaciona con sus propios intereses y experiencias previas.

El diseño de las finalidades educativas debe tener en cuenta “las necesidades sociales, las metas institucionales y los objetivos programáticos, así como los propósitos vitales del educador y del educando, pues su coincidencia facilitará la propia labor educativa” (p. 51).

“La labor didáctica debe desarrollarse en un marco de libertad y con un sentido democrático, aunque ello requiere una nueva mentalidad de

apertura” (p. 52). Este cambio de actitud demanda una participación activa del educador y del educando y un diálogo continuo que fomente la curiosidad, la iniciativa y el compromiso mutuo. En esta labor didáctica los objetivos constituyen un punto de partida y un punto de llegada para el educador y el educando y deberán estar constantemente revisándose y ajustándose durante el ciclo escolar (o programa de capacitación, en el caso de las empresas), lo cual requiere verificar la coherencia de los objetivos que deben formar un todo armónico junto con el resto de los elementos didácticos y garantizarse la concordancia entre las distintas instancias que los formulan: sociedad, sistema educativo, institución, colegio de profesores, docente y alumno(s).

Los objetivos deben formularse en términos claros, subrayando siempre su carácter intencional, expresándolos a manera de actividades por realizar, que sean evaluables y permitan remitirse a los contenidos a enseñar y aprender. “La factibilidad de los mismos implica que la acción que se busca promover (su relación medio-fin), o el tipo de aprendizaje al que apunta, sea verificable y aplicable en un tiempo relativamente corto” (p.

54), guardando conexión con la vida del alumno y con la necesidad real de aprendizaje previamente detectada.

El capítulo 4 explica que “enseñar siempre implica aprender: la dinámica del dar y recibir en el aula, pues la mejor forma de aprender es enseñar. Por esto, en el momento de la planificación didáctica el profesor debe hacer la selección de contenidos y realizar la organización lógica y psicológica de los mismos. “Estas fases o etapas aparecen perfectamente diagramadas en los llamados modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 60).

“Un docente que al enseñar cumple con el propósito que se ha marcado en su vida, literalmente arrastra con su ejemplo y ayuda a los estudiantes a que encuentren también el sentido de sus vidas.” De la misma manera, cuando el educando “logra descubrir sus infinitas posibilidades y el sentido de su existencia”, sabrá aprovechar las oportunidades educativas que se le presenten (p. 62). Por esto, aprender a aprender implica redefinir la tarea educativa, tanto la de unos hacia otros (heteroeducación) como la de cada uno consigo mismo (autoeducación). Por ello, “la UNESCO ha propuesto como pilares de la edu-

cación para el siglo XXI los siguientes cuatro principios: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser”, los cuales son “procesos que deberán reflejarse en los contenidos educativos, traduciendo en propuestas concretas por parte de los educadores y educandos, quienes deberán prepararse para el cambio como una constante de nuestro tiempo” (p. 63).

El contenido de la educación en tanto expresión cultural implica ciencia, arte, sabiduría popular, etc., pero también prejuicios, distorsiones y manipulaciones, lo cual requiere que el educador “viva consciente de su realidad socialmente construida y construyéndose, en una historia insoslayable”, para actuar en comunicación con sus educandos y con la comunidad a la que sirve (p. 65). Estos principios son aplicables también al ámbito empresarial, en donde la práctica de la detección de necesidades está más extendida que en las escuelas.

Enseñar con el menor esfuerzo: cómo lograrlo con total entrega y despreocupación para quienes viven su vocación docente a plenitud constituye, según el autor, la clave para esforzarse sin forzar, conforme lo describe en el capítulo 5. Es importante que el

docente descubra su propósito en la vida, lo asuma y se identifique con su misión, preparándose para ello por medio del conocimiento de la didáctica con la finalidad de que su experiencia sea vivida y pensada, ya que ambas se complementan. Por lo tanto, un docente profesional necesita adquirir una didáctica mínima porque “los métodos, técnicas y procedimientos propios del enseñar y el aprender constituyen los medios idóneos para cumplir con la vocación del formador”, y debe “conocerlos, practicarlos y aplicarlos adecuadamente en cada situación, construyendo su propia didáctica” (p. 74).

Los ajustes metodológicos también deben sucederse constantemente en las sesiones o cursos, porque “el verdadero aprendizaje humano, como un proceso complejo de interacción del organismo con el medio físico y social, posibilita construir y reconstruir el conocimiento para lograr la solución de un problema y la adaptación al entorno. [...] Propiciar que los estudiantes busquen soluciones creativas para los problemas de su interés constituye una excelente manera de aprender en el aula”. Por esto, el trabajo en equipo es una oportunidad para aprovechar la socialización como

una situación educativa en que el alumno debe divertirse aprendiendo, mientras que el docente funge como un “facilitador que promueve situaciones estimulantes” (p. 76).

La metacognición —como proceso “en el que un estudiante analiza su propio proceso de aprendizaje, descubre cómo funciona, lo que lo facilita y lo que lo obstaculiza, y gracias a ello obtiene más fácilmente sus objetivos” (p. 77)— es un elemento y herramienta esencial para lograr cualquier aprendizaje en las nuevas condiciones y retos actuales. Por lo tanto, “es imprescindible tener primero la convicción de enseñar y dominar los contenidos, antes de afrontar la metodología”. “El conocimiento de la materia (el qué), al igual que el de los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje (el quién), se constituye en la premisa básica de cualquier metodología (el cómo)” (p. 78). Esto implica planear, ejecutar, evaluar la enseñanza y el aprendizaje con eficacia y eficiencia administrativa y práctica educativa que conduzca al cambio social.

Los contenidos deben ser presentados con una adecuada mediación metodológica por parte del docente, pues “si su estilo es autoritario, le será muy difícil enseñar lo que es la libertad; si

es *laissez-faire*, no le resultará fácil educar en la responsabilidad; si su opción es la enseñanza democrática, tendrá que estimular a los alumnos para que elijan responsablemente, asumiendo las consecuencias de sus actos y pensando en términos de justicia social” (p. 79).

Estas cuestiones condicionan los efectos positivos o negativos del proceso educativo, por lo que cualquier metodología debe reunir las siguientes cinco cualidades: ser crítica, activa, colaborativa, constructiva y significativa. La primera supone partir de la duda y el cuestionamiento, de preguntas bien formuladas “que tienen el potencial de mover a la acción y al compromiso”. Para que una metodología se considere activa es requisito esencial “que aliente la participación del estudiante hacia diversas prácticas”, con libertad de acción efectiva, que promueva su iniciativa y favorezca la interacción entre él y su objeto de conocimiento (p. 81).

Una metodología colaborativa “facilita la construcción social de conocimientos” (p. 81) y “es propedéutica para la vida real” (p. 82). “La metodología es constructiva si favorece la creatividad” y permite construir a partir de un plan para generar estruc-

turas más complejas y alcanzar nuevos equilibrios al replantear los viejos problemas en nuevos términos u opciones, aprovechando los conocimientos previos, con vistas a la creación de esquemas mentales proclives a nuevas adaptaciones.

“Una metodología constructiva no entra en contradicción con la educación del orden y la responsabilidad, no propicia la falta de respeto a las costumbres y tradiciones culturales, porque se basa en todo ello para alcanzar mejores soluciones a las diversas necesidades que la sociedad plantea actualmente” (p. 82). Una metodología resulta significativa si parte de lo conocido y facilita una adaptación o integración posterior de las nuevas adquisiciones —en términos de conocimientos, habilidades o actitudes— a las formas de comportamiento vigentes en la vida social contemporánea. Por lo tanto, aprender en situaciones próximas a la vida y en la vida misma es un reto para todo profesor y alumno, pero esto requiere una metodología significativa que implica comprensión, valoración, creación, adaptación y supervivencia.

En el capítulo 6 el autor considera que “enseñar sin importar con qué: el desapego respecto de los recursos di-

dácticos”, demanda la comprensión de que “los materiales didácticos son simples medios y nunca sustitutos del trabajo docente”, ya que “pueden faltar recursos y en esas circunstancias el trabajo y la pasión por lo que se hace podrían sustituir las carencias materiales” (p. 88). Sin embargo, “en otro orden de ideas, la selección y elaboración de materiales didácticos es una tarea que puede resultar por sí misma muy gratificante, pues apoya al proceso de planificación; contribuye a idear nuevas estrategias metodológicas; y si se realiza con el apoyo de los estudiantes los involucra en el logro de los objetivos y democratiza el proceso creando nuevos vínculos de compromiso” (p. 91).

Los materiales contribuyen a la variedad de estímulos en los procesos educativos formales, ampliando el tiempo de atención, debido a su cualidad de despertar el interés por un tema; suelen permitir valiosas experiencias educativas, ya que “cumplen varias funciones: facilitar la enseñanza y el aprendizaje, despertar la atención, mantener el interés, estimular la imaginación, ahorrar tiempo y propiciar orden. Conocer las características del educando permite tomar mejores decisiones al respecto, pero nunca

podrán subsanar la falta de diálogo cara a cara en la educación (p. 96).

En el capítulo 7 el autor aborda el “tiempo de enseñar y aprender: cuestiones de causa y efecto”, considerando que éste es un tiempo didáctico que responde a cuándo enseñar, por lo que su administración resulta fundamental, ya que en materia de didáctica existen al menos dos clases de programación referidas a unidades temporales: programación larga y programación corta. La primera comprende el proyecto de un curso completo; la segunda, de una unidad, tema o sesión de aquél.

En cualquiera de los dos casos la utilización racional del tiempo didáctico debe hacerse con base en los principios de economía y flexibilidad. Así, “el tiempo total disponible tendrá que distribuirse en función de los contenidos y la metodología que les acompaña” (p. 105) y se administra con el fin de optimizar su utilización y mantener el control del mismo, porque los tiempos didácticos afectan el rendimiento de los alumnos. “Y puesto que son los educandos, el motivo de los servicios educativos, habrá que partir de un diagnóstico de sus necesidades y de sus características diferenciales, para determinar el tiempo

óptimo en que podrán alcanzarse los objetivos propuestos” (p. 106). “El espacio educativo: suelo fértil de las intenciones” es analizado en el capítulo 8, resaltando que “se requiere de un ambiente adecuado para que las intenciones se hagan realidad” (p. 111); sin embargo, esto no se reduce al espacio físico porque las solas condiciones materiales no garantizan el feliz cumplimiento de una meta.

“Las personas que conviven en un espacio lo perciben en función de sus esquemas culturales, de su comportamiento y el de los demás, de las estructuras institucionales y de los procesos sociales que le caracterizan” (p. 113). Por esto, la creación de un ambiente o clima educativo es fundamental para que un lugar o espacio determinado se convierta en un verdadero espacio educativo. Además, el uso de los espacios públicos debe privar el sentido democrático de la convivencia; su utilización debe resultar del consenso y respetar determinadas normas para el beneficio de la comunidad y en el logro de metas precisas.

“La naturaleza de las actividades que tienen lugar en un espacio dado es la que permite reconocerlo como educativo, el sitio puede condicionar la eficiencia de los procesos de

enseñanza y aprendizaje, pero no los determina” (p. 116). Por lo tanto, “desterrar vicios y propiciar un uso más dinámico, eficiente y democrático de los espacios educativos, exigirá todo un cambio de mentalidad en este siglo” (p. 119).

En los capítulos 9 y 10, relativos a “Nuestra didáctica mínima en seis fases: el proceso visto en su conjunto (I y II)”, el autor destaca que la didáctica mínima incluye los denominados *momentos o fases de la didáctica*, que tradicionalmente han sido tres: planeación, realización y evaluación. Considera importante “presentar un esquema diferente desglosando los tres momentos en seis fases, pues en los procesos de enseñanza y aprendizaje más formales no se planifica sin un diagnóstico de necesidades previo, y donde tras la evaluación de la ejecución debe darse una reorganización o ajuste del proceso, que permita un seguimiento a mediano y largo plazo de los resultados alcanzados” (p. 123).

“El conjunto de las fases didácticas —diagnóstico, planificación, realización o ejecución, evaluación, reorganización y seguimiento— podría entenderse como el esquema sobre el que se orquesta la dinámica de los elementos didácticos. Estos últimos

“constituyen la materia prima de los momentos didácticos, y son siete: actores de la enseñanza (educando y educador), objetivos educativos, contenidos educativos, metodología didáctica (métodos, técnicas y procedimientos), recursos didácticos, tiempo didáctico y espacio educativo” (p. 124). Un buen diagnóstico incluye la detección de necesidades de aprendizaje, y debido a que el educando constituye una unidad biopsicosocial y trascendente es necesario detectar y analizar sus características físicas, psicológicas, sociales y trascendentales.

En la fase de planificación es importante pensar cada una de sus sesiones, a partir de un plan general, así como las estrategias para alcanzar sus objetivos y resolver posibles problemas durante la ejecución. “La planificación sigue los procesos generales de análisis y síntesis. El análisis didáctico implica conocer al educando, considerar el fin y los objetivos, determinar los contenidos y la metodología más adecuada, establecer la índole del trabajo por realizar y los recursos de apoyo. Una perspectiva analítica de la planificación contempla la evaluación y las actividades de recuperación. La perspectiva sintética

traduce lo planificado en una presentación concreta que puede ser descriptiva o sinóptica” (p. 133).

En la fase de ejecución se pone en práctica todo lo planificado y en ella “es posible distinguir tres etapas: el inicio (para clarificar el sentido del curso, ofreciendo un encuadre o visión de conjunto acerca del mismo); el desarrollo (que implica una permanente comunicación entre educador y educando, en torno a los conocimientos, valores o habilidades por desarrollar); y el cierre (que se caracteriza por las inferencias de conclusiones individuales y grupales). La fase de ejecución supone, también, administrar el programa con flexibilidad, aceptar las sugerencias de los estudiantes y vigilar la motivación observando la participación. Para ello, “es necesario prestar atención a todo lo que ayude a aprender mejor a lo que se aprende de hecho, al uso de lo que se está aprendiendo y a las dificultades de aprender” (p. 135).

Las tres últimas fases del proceso didáctico son la evaluación, reorganización y seguimiento; están íntimamente compenetradas una con otra y sirven de cierre al conjunto, pues operan cuando ha finalizado la ejecución. El sentido de la fase de evaluación

“es encontrar las mejores maneras de superar las debilidades a partir de las fortalezas. La evaluación transita a lo largo de todas las fases del proceso didáctico, que suele dividirse en diagnóstica, procesal y final, lo cual sugiere una continuidad” (p. 140).

La fase de reorganización “implica la intención de cambio y contempla una revisión de las fases previas. Respeto el diagnóstico y la planificación iniciales, al tiempo que busca opciones de índole didáctica para alcanzar los objetivos trazados. Esta fase introduce algunos ajustes en pos de la eficacia y de la eficiencia; pretende intervenir para mejorar el proceso” (p. 144). La fase de seguimiento alude a la organización del sistema educativo en su conjunto y asegura que se cumpla la continuidad (en el campo de la educación formal o no formal). Es un trabajo de prospectiva pedagógica, implica una evaluación a mediano o largo plazo y permite una mejor organización del sistema, a la vez que exige nuevos diagnósticos y planificaciones. “Su utilización dependerá de lo que se entienda por aprendizaje y del sentido que se dé a la práctica de evaluación misma” (p. 148).

Aunado a las fases descritas, el docente debe tener claro que si

pretende realizar una innovación significativa, hay que empezar por trabajar el concepto de cambio, haciendo hincapié en las actitudes, más que en prácticas o procedimientos, y que “planificar y ejecutar es dar seguimiento a lo que les antecedió” (p. 152). Además, “la visión prospectiva invita al uso de la razón y de la imaginación para construir escenarios posibles en los que pueda fincarse una educación previsor de los cambios” (p. 153). Aquí el autor aboga “por una educación científica, tecnológica y humanista de carácter permanente; una sociedad democrática, menos injusta, menos destructiva y autodepredadora”. Cree que “es posible una cultura protectora del ambiente natural, una sociedad que practique respeto mutuo y la armonía entre todas las naciones” (p. 154); y confía en que la didáctica puede contribuir con su granito de arena a ese gran proyecto educativo.

Entre las “Consideraciones finales” del libro se destaca que la didáctica en su expresión mínima facilita el cumplimiento de la tarea magisterial, brindando a los maestros las bases seguras para desarrollar un estilo propio y singular de realizar la enseñanza. Pero esta únicamente sirve a los edu-

cadore comprometidos, pues “la profesión docente es resultado de una profunda convicción vital”, en que “la pasión de formar se alimenta de entusiasmo, conocimiento, experiencia, éxitos y fracasos [...] Sólo de la convicción profunda, de la profesión vivida con ética, así como de la tarea comprometida podrán obtenerse resultados perdurables y satisfactorios”. Por lo tanto, “cualquier intento por reducir la docencia a simples técnicas de instrucción constituye un atentado en contra de quienes ejercen esta importante función social. Nunca será lo mismo disfrazarse para representar un papel que dar un testimonio de vida” (p. 155).

Además de la vocación, el docente precisa de aptitudes específicas, compromiso, capacitación filosófica, científica y técnica, conocimiento, habilidad didáctica y “experiencia vivida no solamente pensada” (p. 157), porque “no es fácil ser un didacta consumado, pero aquel que logre ser un formador apasionado, un emprendedor en el amplísimo campo de la enseñanza, seguramente está en camino de dominar este singular saber, porque ha sabido cómo cruzar el puente entre la *didáctica magna* y la didáctica mínima, tarea propia de intelectuales

con agudo sentido práctico” (p. 157).

Reflexiones finales

Para el autor del libro, Gabriel Mendoza Buenrostro, la didáctica “es una disciplina pedagógica cuyo objeto de estudio es el proceso de enseñanza aprendizaje”. Es, pues, “una herramienta de la pedagogía para los docentes y profesionales de la educación” (p. 10).

Algunos aspectos de fundamental importancia se enmarcan en esta definición. Por un lado, la visión de la didáctica como disciplina pedagógica plasmada en un mapa curricular que integra la formación holística (importante y necesaria) del pedagogo e insertada en un contexto psico-socio-educativo (con todas las bondades y dificultades que el mismo implica desde lo individual —el propio alumno— al colectivo —todo su grupo de compañeros de generación— con sus herencias histórico-psico-socio-económico y culturales; la estructura administrativa y académica de la escuela y/o facultad como institución formadora, hasta la sociedad en general en sus demandas y restricciones), que debe ser contemplado en el contenido de la misma y que fundamentan la inclusión y el desarrollo de esta materia

en el currículo de formación.

Íntimamente vinculado a la noción de disciplina se desprende el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya sea centrado en el profesor, en el alumno o monitoreado por ambos en una constante alternancia en la función de enseñar y aprender y con todos sus matices paradigmáticos de orden filosófico, psicológico, sociológico o mismo ideológico que permearán este proceso en el cotidiano del aula, en donde el profesor y el alumno entran con las reacciones psicológicas que los caracterizan. En este escenario ambos construirán juntos un saber dinámico, creativo e innovador y, por consiguiente, eficiente, productivo, placentero y libertador, o repetirán la misma obra muchas veces vista en distintos escenarios en los cuales los protagonistas solamente cambian lo exterior (sus atuendos y el salón de clase), pero mantienen las mismas máscaras personales y académicas rígidas, repetitivas, desactualizadas y, por ende, desmotivantes. En este tipo de teatro el maestro es el único protagonista y los alumnos meros espectadores pues, aparentemente, no forman parte de la obra, ya que ahí simplemente están como apáticos observadores u oyentes desinteresados

dos o con profunda desesperanza aprendida, repitiendo un ya conocido refrán: “Estoy aquí mientras...” y “Aguento por que sé que lo malo no es eterno, felizmente después de largos cuatro cinco años se acabará”.

La didáctica que entrelaza el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada profesor posibilita “articular un conjunto de saberes educacionales para conformar una pedagogía y didáctica unificadas” (p. 10), que “en la relación educativa representan una forma de comunicación y desarrollo tanto individual como social” (p. 32).

Para articular este conjunto de saberes el profesor puede ser el único que defina las tareas a realizar (decidir, imponer, examinar y calificar), o ser uno de los actores del proceso al compartir con los alumnos la elección de los contenidos más importantes y significativos para el área de formación, la selección de las estrategias adecuadas y los procedimientos más dinámicos para asimilarlos y aplicarlos. En este caso, hasta una clase expositiva (a pesar de las innumerables críticas al respecto) se vuelve interesante, oportuna y agradable.

Tanto en la actitud como en la comunicación y en la respectiva correspondencia entre pensamiento y acción

el profesor transmitirá su ideología y su opción por mantener el *status quo* o promover un cambio en el ambiente, preocupándose por un mundo más dinámico, renovado y justo en el que se consideren los derechos de todos y en el que todos tengan acceso a una vida digna y de calidad.

Por medio de esta ideología los alumnos recibirán los mensajes necesarios para engendrar cambios en sí mismos, y de la coherencia entre la palabra y los actos vislumbrarán figuras modelo en las que podrán reflejarse para desarrollar y fortalecer su mente con el objeto de recrear su mundo circundante. Sólo así el pedagogo podrá proyectarse en cualquier campo de la educación formal o informal, de la escuela o de la empresa.

El tercer punto de la definición (pero no dissociado de la misma) es la idea de que la didáctica “es una herramienta de la pedagogía para los docentes y profesionales de la educación” y, como tal, puede abarcar las más distintas estrategias que faciliten la dinámica de enseñar y que contribuyan a favorecer el aprendizaje, así como su transferencia y aplicación a la vida académica y personal del educando.

En este aspecto, aún cuando la

bibliografía indicada por el autor no incluye todas las teorías, modelos y estrategias educativas del contenido descrito, sí resaltó una gran cantidad —desde el conductismo y tecnicismo hasta la taxonomía de objetivos educacionales, el aprendizaje en espiral, la secuencia y transferencia de aprendizaje, el aprendizaje significativo, la pedagogía crítica, la construcción del conocimiento— presente en el currículo formal o en el currículo oculto de las escuelas, ya sea en su estructura formal o informal, en el contenido de las materias o en la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje, aplicada en el salón de clase o desarrollada en las aulas virtuales.

Por todo lo expuesto, el libro representa una significativa contribución en el área de didáctica, tanto para los alumnos que cursan esta materia como para los docentes de distintas áreas del conocimiento, pues los formadores necesitan una metodología adecuada para la transmisión de conocimientos y, particularmente, para educar.

Los alumnos de pedagogía, que necesitan conocer la importancia de la tarea docente y las habilidades que deben desarrollar para desempeñarla de la mejor manera posible, o que

pretenden trabajar en el área de capacitación en empresas, requieren un conocimiento mínimo de didáctica, para el ejercicio de la tarea docente, mismo que lo estimulará a seguir estudiante y revisando la “didáctica magna”.

Los profesores que inician la carrera magisterial encontrarán en la “didáctica mínima” una fuente de ayuda para planear los contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como para definir las necesidades y fortalezas de sus alumnos a partir de un diagnóstico inicial, establecer criterios de evaluación y determinar las necesidades personales y grupales de sus educandos.

A los profesores con varios años de experiencia frente a grupos, una “didáctica mínima” les ayudará a revisar y repensar su práctica, predisponiéndolos a prepararse para los cambios que el momento actual exige.

Finalmente, la “didáctica mínima” propuesta por el autor está orientada al ejercicio de una docencia libre, creativa y transformadora de los educadores, los formadores, los capacitadores y los orientadores de cualquier nivel escolar, empresarial o comunitario que estén en búsqueda de una formación continua.

BIBLIOGRAFÍA

- Berbaum, J. (1996). *Aprendizaje y formación. Una pedagogía por objetivos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículo*, México, Paidós.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- Piaget, J. (1975). *Introducción a la epistemología genética*, Buenos Aires, Paidós.
- Piaget, J. e Inhelder (1970). *La representación del espacio en el niño*, Buenos Aires, Paidós.
- Torres, J. (1996). *El currículum oculto*, Madrid, Morata.
- Vigosky, L. (1982). "Pensamiento y palabra", en V. Davydov (dir.). *Obras escogidas*, Madrid, Pedagógica, pp. 351-368.
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*, México, Paidós.
- (1990). *La investigación de la enseñanza, II: Profesores y alumnos*. México, Paidós.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*, México, Paidós.

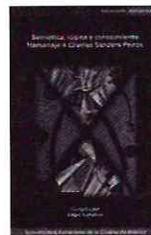
Reflexiones y perspectivas. Semiótica y educación

Dalia Ruiz Ávila

EDGAR SANDOVAL (comp.)

*Semiótica, lógica y conocimiento. Homenaje
a Charles Sanders Peirce*

xxxxxx, México.



*Va por Chichit; a ella que nos señaló horizontes de apreciación
estética, de tácticas de actuación y también, de ponderaciones
de acción socioculturales que atraviesan el tiempo y el espacio.*

Introducción

*Semiótica, lógica y conocimiento. Ho-
menaje a Charles Sanders Peirce*, es el
título del texto que hoy nos motiva a

una reflexión teórico-metodológica
inspirada en invitar a todos aquellos
que de alguna u otra forma se acercan
al campo de las ciencias del lenguaje,
en torno a una perspectiva interdisci-

DRA. DALIA RUIZ ÁVILA: Coordinación del Doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional,
México. [druiz@upn.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 10, núm. 1, enero-junio de 2008, pp.190-196.
Fecha de recepción: 22 de febrero de 2007 | fecha de aceptación: 13 de agosto de 2007.

plinaria. Esta compilación fue realizada por Edgar Sandoval; en ella participan colegas que por muchos años han compartido con la comunidad académica sus conocimientos y reflexiones, y la edición corresponde a la Universidad de la Ciudad de México en su colección Reflexiones, a los noventa años de la muerte de este pensador de origen estadounidense.

El libro recoge un conjunto de materiales expuestos en el Congreso del mismo nombre que se llevó a cabo en el año 2004 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); trece exposiciones de connotados profesionales del campo de las ciencias del lenguaje pertenecientes a diferentes instituciones académicas (UNAM, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad de la Ciudad de México, Escuela Nacional de Antropología e Historia y Universidad Iberoamericana); descubre y muestra la importancia de Peirce en el ámbito de diferentes áreas del conocimiento, así como algunas de sus aportaciones al mundo de la interdisciplinariedad.

El índice da cuenta de 332 páginas bordadas de forma colectiva, que se distribuyen en cinco partes estrechamente relacionadas, pero al mismo

tiempo, separables por cuestiones vinculadas con sus aportaciones teórico-metodológicas. La que abre —la inicial— está compuesta por una presentación, un prólogo y una introducción, en la que el compilador expone una breve síntesis de cada uno de los productos elaborados por sus respectivos autores; enseguida encontramos cuatro capítulos constituidos por una serie de artículos cada uno.

Bajo el rubro de “La refundación de la lógica” se agrupan cuatro documentos; a la sección de “Epistemología, fenomenología y semiótica” también corresponden cuatro trabajos, los cuales, a su vez, abren camino a “Perspectivas semióticas”, hojas en las que se condensan tres trabajos. Por último, se exhiben dos materiales que se acogen bajo el título de “La educación desde una perspectiva pragmática”.¹ El libro cierra con una síntesis de cada uno de los autores.

Sanders Peirce, pensador original y singular, incursionó en diversos temas, la mayoría de ellos generadores de aportaciones, reflexiones, innovaciones, pero —vale apuntar— no

¹ Esta distribución evidencia cierta desproporción; es lamentable que sólo dos trabajos se presenten en la última parte.

exentos de polémica y debate al ser interpretados o incorporados a diferentes campos disciplinarios. Esta situación conduce a una relectura y a un redescubrimiento constante.

En esta reseña se enfatiza en primer lugar la concepción de diferentes términos abordados por este autor y sus vínculos con el campo del saber en el que los sitúan los articulistas de este libro; posteriormente se destaca de manera más amplia la relación entre semiótica y educación. Esta exposición se inspira en la certeza de la eficacia de la naciente compilación en cuestión, al igual que en una valoración de corte académico que se espera sea objeto de apropiación de muchos profesionales, de iniciantes en el macromundo de la semiótica, e incluso de lectores curiosos que pueden ser atrapados en las redes de la seducción semiótica.

Términos primordiales en el discurso peirciano

No se intenta abordar toda la terminología que en la magna obra de este autor se dinamiza; únicamente hacer referencia, de manera breve, a la utilizada de manera más frecuente por

los especialistas constructores de este texto, por considerar que no es de fácil acceso y que en diversas ocasiones ha sido objeto de diversas deliberaciones y aplicaciones. Tampoco se sigue el orden en el que éstos se presentan, pero sí se toma en cuenta la constante con la que emergen del mar de palabras de este compendio.

Semiótica. Este vocablo ha dado margen a múltiples y variadas travesías intelectuales a través del tiempo, ejecutadas por magníficos navegantes; a manera de ejemplo se citan algunos ejemplares terminológicos encontrados en estos recorridos: “semiología”, “semiosis”, “función semiótica”, etc. Únicamente de la palabra *semiótica* se ha originado un conjunto de más de diez tendencias o escuelas, como la indicial, la visual, la del espacio, la icónica, la narrativa, etc., y de la variedad de sentidos hallados puede hacerse referencia a su denominación inicial como un sistema de signos; una magnitud, cualquiera que se manifiesta y la cual es acequible de conocerse; un objeto de conocimiento, que se mantiene como es antes, durante y después de su descripción; al conjunto de medios que hacen posible el reconocimiento de una realidad

determinada; un contiguo significativo que se infiere, posee una organización, articulación interna y manifestaciones de autonomía. La deliberación acerca de este vocablo no se detiene y abarca ejes como lo natural y lo construido o artificial. De éste destaca la existencia de las lenguas naturales y del contexto extra lingüístico; concepciones entre las que tiene un papel importante la noción y función de sujeto en la red de relaciones sociales que éste establece con su entorno.

Signo. Se le considera una unidad del plano constituido por la función semiótica, es decir, por la red de relaciones que se establecen en el sentido recto de la presuposición y que se materializan entre las caras de la expresión o significativo y la del contenido o significado durante la ejecución del lenguaje como capacidad humana. F. Saussure (1961), a partir de un planteamiento basado en oposiciones, instauró la problemática del signo lingüístico; A. Martinet (1973) la trasladó al reconocimiento de la palabra constituida por morfemas y monemas, hecho que coadyuvó a la definición conocida como "lengua, sistema de signos"; Hjelmslev (1979) contribuye a la teoría del signo en dos pers-

pectivas: 1) lo presenta como resultado de la semiosis efectuada en el acto del lenguaje, y 2) postula la diferencia entre forma y sustancia para los planos de la expresión y el contenido; además, llega a precisar la naturaleza del signo como la fusión de la forma de la expresión y la forma del contenido.

Analogía. En sentido extenso distingue un parecido más o menos lejano entre dos o más dimensiones, a partir de las cuales se admiten implícitamente discrepancias fundamentales. A diferencia de lo que acontece en el área de las matemáticas, en el que se le conoce incluso como sinónimo de analogía a la denominación "proporción matemática"; en el campo de la semiótica es poco definida y analizada esta palabra; misma que se utiliza en la medida en que la comprobación por analogía se extiende por un hacer dirigido a determinar en él la estructura. Este vocablo también se usa a propósito de las relaciones que un sistema o un proceso semiótico tiene la capacidad de mantener con su referente externo (Greimas, 1990), y la interrogante se impone: ¿cuándo aparece la analogía en el centro del debate? Es posible responder que sucede cuando se trata de hacer refe-

rencia a aspectos de la semiótica visual, dimensión en la que a la iconicidad se le considera como una característica propia.

Imagen. En los trabajos de semiótica visual la imagen se discurre como una unidad de manifestación autosuficiente (Grupo Mi, 1990), como un todo de significación constituido por signos icónicos y apropiados para el análisis. Sin embargo, ésta no es la única ponderación en el universo semiótico, pues para otra tendencia teórico-metodológica la imagen es primordialmente un texto-ocurrencia que puede ser abordado analíticamente al ser construido como objeto semiótico. Estas dos predisposiciones muestran que la iconicidad de los signos forma parte de la definición de la imagen, de ahí que para algunos científicos la iconicidad —como un efecto de connotación verificable relativa a una cultura dada— en algunos casos conduce al productor de la imagen a una especie de sometimiento cultural para poder “hacer”.

Representación. Este concepto deviene de la filosofía clásica que en su tránsito a la semiótica se refiere a que el lenguaje tiene como función estar

en lugar de otra cosa; de ahí los enunciados como: representar otra “realidad”; las palabras son signos, representaciones de las cosas del mundo. Estas funciones tienen estrecha relación con las aportaciones de Jakobson (1974) en torno a denotación y connotación; para él, la función referencial o denotativa del lenguaje es un ropaje moderno de la función de representación de Bühler. Actualmente este término se utiliza con mucha frecuencia y es posible referirse a representaciones semánticas, lógicas, sociales, etc. No obstante y a manera de reconocimiento de los variados usos conocidos como “sistemas de representación” y argumentaciones relacionadas con este vocablo, se considera pertinente diferenciar entre el metalenguaje y sus heterogéneas realizaciones posibles.

Abducción. Esta expresión es una de las aportaciones más singulares de Sanders Peirce, desprendida de las interrogantes aristotélicas básicas. Con ella se enfatiza que, además de los modos de inferencia tradicionalmente conocidos (como la deducción y la inducción), hay otro modo al que, a manera de sinónimo, se puede reconocer como “reproducción”. Ésta revela el proceso mediante el cual se ge-

neran nuevas ideas, explicaciones y teorías que permean las prácticas discursivas en el ámbito científico y en el de la vida cotidiana. La abducción también puede explicarse como un razonamiento que se lleva a cabo mediante hipótesis. Se trata de una explicación espontánea producto de la ponderación que en diversas circunstancias sorprende al sujeto; introduce la novedad, amplía el conocimiento por medio de teorías explicativas que se desprenden de los hechos.

La selección de estos términos responde a que se considera que la dinámica del conocimiento en el área educativa requiere de abrir nuevas brechas, de acercarse a los orígenes conceptuales y de aplicar alternativas que conduzcan a nuevas formas de construcción del conocimiento en el sistema educativo. En términos generales, las aportaciones de Sanders Peirce en el campo de la educación no son reconocidas, existe la certeza de la complejidad de la tarea que conlleva una resistencia; sin embargo, hay que afrontar este reto, conducir a los educadores a desterrar su falta de conocimiento y a mostrar las implicaciones de revisar categorías propuestas por este pensador.

Semiótica y educación

En el marco de la interdisciplinariedad del universo semiótico que aborda este compendio, una contribución relevante en nuestro medio y, de manera particular, a la comunidad científica que incursiona de manera sistemática en el campo de la educación, me parecen las aportaciones de: a) Ma. de los Ángeles Moreno Macías, "Ideas para un análisis de la intervención en psicología social en el marco de la teoría de la significación de Peirce", b) Alejandra Ferreiro Pérez, "Procesos educativos y procesos de construcción de hábitos; de la fijación de la creencia al pensamiento abductivo", y c) Roberto Flores,² "Los eventos como signos, hacia una semiótica de la historia".

En el primer documento referente a educación se retoma, de acuerdo con Peirce, cómo en el proceso de semiosis se encuentran la creencia y la duda y se remarca la importancia que concierne a no confundir la idea de interpretante con el acto de la interpretación, lo cual no quiere decir que

² Este trabajo no está relacionado directamente con el campo educativo, por lo que no está incluido en la última parte del libro.

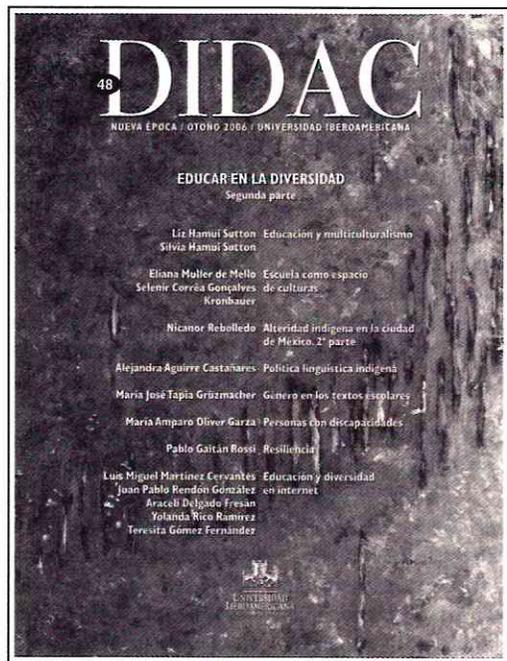
los procesos de intervención no puedan propiciar la duda en los sujetos: "...algunos de estos procesos son realmente una experiencia para algunos participantes". Sin embargo, no todas las intervenciones generan experiencias.

En el segundo documento —último de esta parte y del libro también—, la autora afirma que "el proceso educativo debe orientar no a la búsqueda de una verdad inamovible y dogmática, sino a la construcción de horizontes de verdad en la que los seres humanos reconozcan e incorporen críticamente los cambios que se producen en un mundo en continuo movimiento".

De esta cita vale retomar de Peirce las cuatro formas de fijación de la creencia que él apunta: la tenacidad o proceso de reiteración de un mismo pensamiento; la autoridad que implica la elección de un conjunto de opiniones sobre un hecho; *a priori*, éste si bien permite la expresión más libre de las opiniones, pretende que éstas no surjan del impulso de creer (una característica especial de ellas es que sucumben ante la moda); la última es la experimentación que se vincula con el método científico y cuyo objetivo se orienta al descubrimiento y la innovación.

En el trabajo de Roberto Flores acerca de la historia se apunta que tres semióticas "son requeridas como cualquier fundamento de cualquier acercamiento a la semiosis histórica": la narrativa, la de la enunciación y la axiológica. Las tres, con contornos peculiares y diferentes, poseen un grado específico de abstracción. En consecuencia, tanto la narratología como la enunciación y el funcionamiento axiológico en torno al conocimiento disciplinario como valor formativo para el conocimiento humano, coadyuvan a la formación docente desde una perspectiva interdisciplinaria en la que participan la lógica, la ética y la estética, disciplinas fundamentales en el pensamiento peirciano en cuanto a que es posible considerar a ésta como una reflexión de la práctica educativa, acorde con las necesidades de la dinámica contemporánea de México.

Exhorto a todos los lectores educadores a leer y disfrutar este material que constituye un reconocimiento fundamental a los pioneros de la semiótica, de manera especial a Charles Sander Peirce; pero que, además, nos permite ver desde otra óptica —"con otros lentes"— fenómenos solucionables de nuestro entorno académico.



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**

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.; tels.: 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 seres 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-

demios, 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.

USO 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).

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 () Giro () Cheque personal ()
(nacional y extranjero) (nacional y extranjero) (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

PRESENTACIÓN. Educación especial | *Giannina Mateos Papis*

DOSSIER

Políticas de la educación especial | *Rosita Edler Carvalho*

La influencia del temperamento en problemas internalizados y externalizados en niños | *Diana Betancourt Ocampo, Patricia Andrade Palos*

Padres de familia y su inclusión en la evaluación y tratamiento conductual del autismo | *Eliseo Bautista Mercado, Nayeli Sifuentes Romero, Bernardo Jiménez Santa Cruz, Érika Avelar Reynoso, Amparo Miranda Salazar*

Necesidades de asesoramiento de acuerdo con padres y maestros de una escuela primaria | *Giannina Mateos Papis, Maricela Torrejón Becerril, Mónica Leticia Parra Martínez, Yanitza Pérez y Pérez*

Aportes de la perspectiva sistémica y la terapia familiar al trabajo en educación especial. Experiencia con alumnos de la maestría en educación especial de la Universidad Intercontinental | *Tatiana Berger Zappi*

La imagen corporal sin cuerpo: angustia, motricidad e infancia | *Esteban Levin*

RECREO

Palabras de los niños | *Javier Naranjo*

MISCELÁNEA

Usos y costumbres en la estimación estadística de diferencias significativas con cuestionarios e impacto en la evaluación educativa | *Conrado Ruiz Hernández*

El papel de la educación privada en el proceso de desarrollo nacional | *Jesús Antonio Serrano Sánchez*

RESEÑAS

La didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje | *Celina Imaculada Girardi*

Reflexiones y perspectivas. Semiótica y educación | *Dalia Ruiz Ávila*

UIC
UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

