

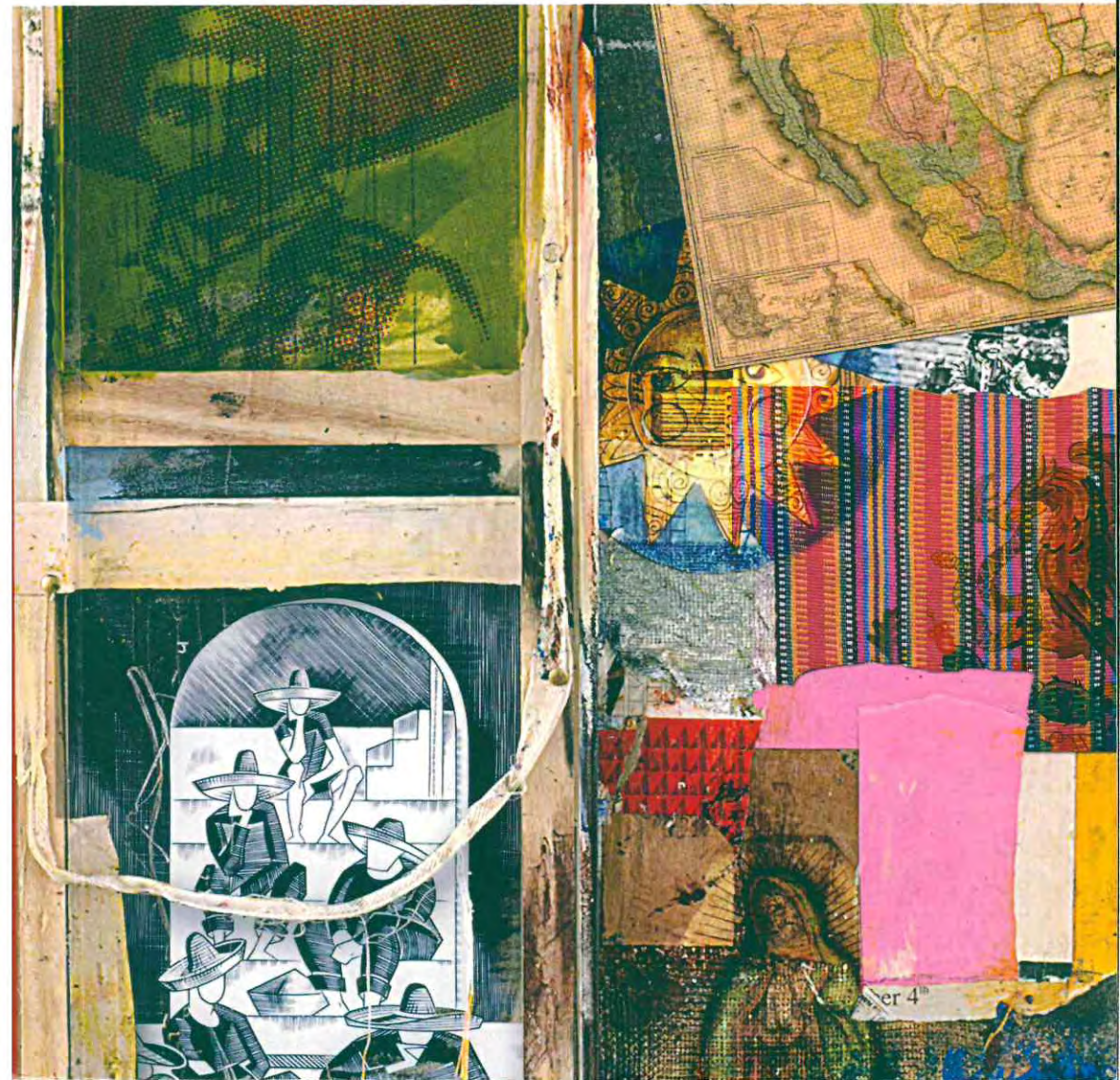


REVISTA INTERCONTINENTAL DE

# PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 1665-756X

Vol. 12, núm. 2 | JULIO - DICIEMBRE 2010 | Tercera época



REVISTA INTERCONTINENTAL DE  
**PSICOLOGÍA**  
y **EDUCACIÓN**

Vol. 12, núm. 2 | JULIO - DICIEMBRE 2010 | Tercera época



**RECTOR**  
Mtro. Juan José Corona López

**DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA**  
Mtro. Ramón Enrique Martínez Gasca

**DIRECCIÓN GENERAL ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA**  
C.P. Arturo Castillo González

**DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN INTEGRAL**  
Mtro. José Arturo de la Torre Guerrero

**ÁREA DE POSGRADO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CONTINUA**  
Dra. María Teresa Muñoz Sánchez

**ÁREA DE LA SALUD**  
Dra. Gabriela Martínez Iturrigarria

**ÁREA DE HUMANIDADES**  
Dr. Alejandro Antonio Gutiérrez Robles

**COORDINACIÓN DE PSICOLOGÍA**  
Dra. Midelvía Viveros Paulin

**COORDINACIÓN DE PEDAGOGÍA**  
Lic. Carlota Blanco Cousiño

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), EBSCO (Elton B. Stephens Company) e IRESIE (Banco de datos sobre Educación Iberoamericana).

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

#### Correspondencia y suscripciones

Universidad Intercontinental | Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua | Revista Intercontinental de Psicología y Educación  
Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, 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](mailto: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: Javier Curiel

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: 04-2009-020613212000-102 | 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: Master Copy S.A. de C.V., Av. Coyoacán núm. 1450, col. Del Valle, C.P. 03220, México D.F., Tel. 5524 2383 | Distribuidor: UIC Universidad Intercontinental, 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 300 ejemplares, que se terminaron de imprimir en julio de 2010.

## REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

Vol. 12, núm. 2, julio-diciembre de 2010 | tercera época

**DIRECTOR ACADÉMICO** | Rosa María Torres  
**DIRECTOR EDITORIAL** | José Ángel Leyva Alvarado  
**JEFA DE REDACCIÓN** | Eva González Pérez  
**JEFE DE DISEÑO** | Javier Curiel Sánchez

#### COMITÉ EDITORIAL

Dra. Ma. Adelina Arredondo López (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dra. Guadalupe Acle Tomasini (Universidad Nacional Autónoma de México) | Mtra. Angélica Alucema (Universidad Intercontinental, México) | Dr. José María Arana (Universidad de Salamanca, España) | Dr. Miguel Ángel Campos Hernández (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dra. Adela Coria (Universidad de Córdoba, Argentina) | Mtro. Eleazar Correa González (Universidad Autónoma de Tlaxcala, México) | Mtra. Mónica Cortiglia Bosch (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dr. Horacio Ejilevich Grimaldi (Fundación Analítica de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Lidia Fernández (Universidad de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Sara Gaspar (Universidad Intercontinental, México) | Dra. Araceli Gómez (Universidad Anáhuac, México) | Dr. Enrique Guinsberg (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México) | Dra. Martha Rebeca Herrera (Instituto Nacional de Antropología e Historia) | Mtra. Zardel Jacobo (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dra. Doris Jiménez Flores (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dr. Colin Lankshear (McGill University, Canadá y James Cook University, Australia) | Dra. Gabriela Martínez Iturrigarria (Universidad Intercontinental, México) | Mtra. Giannina Mateos (Universidad Intercontinental, México) | Mtro. Dr. Gabriel Jorge Mendoza Buenrostro (Universidad Intercontinental, México) | Dra. Ma. Eugenia Melgoza (Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos, México) | Dra. Dinorah Gabriela Miller Flores (Universidad Autónoma Metropolitana) | Dra. Patricia Molinar Palma (Universidad Autónoma de Sinaloa) | Dra. Graciela Aurora Mota Botello (Universidad Nacional Autónoma de México / Propagac) | Dra. Leonor Montiel Gama (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dra. Gloria Ornelas Tavarez (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dra. Anabell Pagaza (Universidad Intercontinental, México) | Dr. Eduardo Remedi (Instituto Politécnico Nacional) | Dr. José María Rosales (Universidad de Málaga, España) | Dra. Dalia Ruiz (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dra. Ana Ma. Salmerón Castro (Universidad Nacional Autónoma de México) | Juan José Sánchez Sosa (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dr. Antonio Santamaría Fernández (Asociación Psicoanalítica Mexicana, México) | Mtra. Rocio Willcox (Universidad Intercontinental, México) | Dra. María Teresa Yurén Camarena (Universidad Autónoma de Morelos, México) | Dr. Miguel Zabalza (Universidad de Cataluña, España) |

**REDACCIÓN** | Camilo de la Vega M. y Angélica Monroy L.  
**ASISTENTE EDITORIAL** | Maricel Flores Martínez

**ASISTENTE DE DISEÑO** | Tannia Casillas Alvarez

## Índice

- 5 Presentación  
*Graciela Mota*

### Dossier

- 21 Rebelión y revolución como transformación  
de la identidad  
*Ma. Cristina Ríos Espinosa*
- 47 Escuela inclusiva: revolución educativa en la  
construcción democrática de la sociedad en Chile  
*Nicolás Sebastián Díaz Barrera*
- 65 Representaciones sociales e ideología en  
la construcción de la identidad profesional  
de estudiantes universitarios avanzados  
*María Matilde Balduzzi y Rosana Egle Corrado*
- 85 La actitud de los jóvenes mexicanos hacia los  
límites sociales: un análisis desde la perspectiva  
de género  
*Hans Oudhof van Barneveld, Norma I. González  
Arratia López Fuentes y Susana Silvia Zarza Villegas*

### Recreo

- 103 *Rescoldo. Los últimos cristeros.* Una novela  
extraordinaria  
*Ángel Arias Urrutia*

## Miscelánea

- 121 Teoría del conflicto sociocognitivo. De la operacionalidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental  
*Nadia Soledad Peralta*
- 147 Bienestar subjetivo en jóvenes mexicanos usuarios y no usuarios de drogas  
*Alberto Javier Córdova-Alcaráz, Solveig Eréndira Rodríguez-Kuri y David Bruno Díaz-Negrete*
- 163 Consumo de drogas y alcohol en dos programas académicos de la Universidad Intercontinental: resultados de la encuesta 2008  
*Marco A. Pulido Rull, Erika Barrera Novella, Guadalupe Huerta Palma y Fernanda Moreno Marquet*
- 181 Métodos de facilitación afectiva para identificar el impacto del tratamiento clínico de la fobia social  
*Guadalupe Elizabeth Morales Martínez, Ernesto Octavio López Ramírez y César Antona Casas*
- 203 Evaluación psicopedagógica en bachillerato: Un estudio preliminar  
*Celina Imaculada Girardi y Leticia Ruiz Flores*

## Reseña

- 221 La causa del autista o ¿cómo puede uno no ser autista?  
*Cecilia Ríos Ibarra*

## Presentación

Graciela Mota

“**I**dentidad” y “revolución” constituyen los ejes que encabezan el presente número de la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, como temas sustantivos que dialogan y contrastan sus aportaciones, porque, aun cuando se trata de conceptos propiamente psicológicos, son un problema en tanto que una y otra vez se han entrometido, atravesado e impregnado en la labor de investigación disciplinar.

Tal como en otros tiempos, ambos conceptos continúan siendo objetos que están en todas partes, aunque en realidad no pertenezcan a ninguna. No obstante, y por así decirlo, “fluyen en el ambiente”, dan cuenta de los cambios de paradigmas que, de alguna manera, han generado aportaciones especializadas.

Al respecto, este volumen intenta aportar su propia mirada, sobre todo porque el contexto en el cual surge la idea de publicarlo se vincula con la conmemoración del bicentenario de la Independencia de 1810 y la Revolución mexicana con la que se inaugura el siglo xx. Articular un “vuelo de pájaro” que dé cuenta de este diálogo ininterrumpido será, entonces, nuestro principal propósito.

Frente al poder de lo incierto que perturba la continuidad de un tiempo histórico que ya no es, la crisis del individuo y de la sociedad contemporánea han llegado al momento de su propia crisis de identidad, con la cual han quedado trastocados de conceptos como el de “revolución” e “identidad”. Resulta indudable que las prácticas y tendencias de comportamien-

GRACIELA MOTA Posgrado de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre 2010, pp. 5-18.

to colectivo han dislocado de modo radical las perspectivas identitarias que les dieron origen y, con ello, también la disolución de sus principios con pretensión de universalidad.

¿Cómo documentar, desde la investigación psicológica contemporánea, el papel que desempeñan la desesperanza aprendida y los sentimientos de impotencia de los mexicanos de un siglo después, los procesos vinculados al estudio del conformismo o la indiferencia de los ciudadanos frente a los temas sociales de su país, la discriminación subyacente a las asimetrías socioculturales que circundan en el día a día, el crisol de realidades de un México de inicios de siglo XXI, las tendencias juveniles sumergidas en la violencia y el maltrato, la depresión y las perversiones que subyacen en sus contextos y que, para evitarlos, 100 o 200 años antes, irrumpieran con sueños libertarios de justicia y horizonte histórico, dos movimientos respectivamente milenarios?

Ante el impacto de procesos vertiginosos, de “cambios” —como sinónimo de lo “inédito” y “posible”—, de “crisis” y “ruptura”, la “identidad” o la “revolución” han dejado de tematizarse como conceptos en el campo de la investigación psicológica.

Las tendencias de interrogación que aluden al estudio de la articulación de redes, *reales o posibles*, dan cuenta de la construcción del sentido de nuevos referentes que documentan la complejidad de los procesos psicológicos actuales. Es necesario discurrir acerca de cómo se impregna el impacto vivo de individualidades, que continúa privilegiando la riqueza del carácter psicosocial de contextos reales, en los cuales, por su capacidad de cambio y diversidad, de acción y comportamiento, se continúa evitando la fragmentación de un sentir comunitario. Tal sentir imprime sentido de presente al carácter de una comunidad, a diferencia de la suma de múltiples manchas urbano-colectivas que perdieron su sentido original.

Frente a la preponderancia de lo diverso, las teorías sobre la “revolución” y la “identidad” distan de significar lo que, con el principio de la Modernidad, irrumpió como sentido pese a que ésta haya iniciado con la revolución copernicana (*De revolutionibus orbium coelestium*, publicada en 1543) y, en tanto etapa histórica, se haya autoconcebido como la “época

de las revoluciones”. No obstante, su metáfora es acertada cuando, en principio, los mitos que trajeron consigo su sentido continúan estando vigentes en el espíritu de una Modernidad extraviada, pues, de alguna forma, permanecen “agendados” como aquello que falta, lo pendiente por siempre.

Sin embargo, el momento revolucionario, el corte histórico que supone la noción de principio u origen que incorpora, la esperanza que suscita y que, indefectiblemente, traiciona, y las características propias de la situación —afirma Patxi Landeros (2004: pp. 458-501)— quedan censadas como condiciones que relatan su pertinencia histórica y por las cuales ha sido posible interpretar las ideologías de su tiempo. Cada una, a su forma y a su modo, contribuyó al progreso de la humanidad y aceleró la marcha de la historia; ello se traduce en evolución, desarrollo o apertura, caminos hacia la libertad y la justicia, la emancipación o la felicidad.

Su referente conforma y reitera a la vez un sueño social que ha permitido el abordaje de la psicología mediante investigaciones, procesos y formas diferentes. “Inconsciente”, “imaginarios”, “memorias colectivas” y “representaciones sociales” atestiguan el sedimento axiológico de un pensamiento social del que se desprenden referentes ocultos en contextos de la vida diaria de millones de seres, quienes aún continúan atravesando tiempos, imprimiendo fuerza a sus idearios y colonizando espacios.

Por eso, nuestro pasado moderno y el pretérito imperfecto de ese pasado —apoyado en los movimientos revolucionarios de 1810 y 1910— de manera inevitable instruyen un presente que mantiene abierta la pregunta ¿por qué un futuro que no llegó? O, en su caso, ¿qué futuro llegó? ¿llegó el futuro?

El relato de ambos movimientos refiere el cuento del inicio que todavía se espera y el tema de un sueño que continúa siendo esperado en medio de una vigilia infinita, la cual, aletargada o no, se resiste a desaparecer mediante los mecanismos de desesperanza aprendida, resentimiento social o impotencia, de cara a la imposibilidad de contener, en el día a día, la imagen de un porvenir incierto. En ésta, las nuevas generaciones de mexicanos aprenden que su país se describe por estadísticas de violencia, depresión, adicciones, suicidios y perversiones, acompañadas de relámpagos, con aires de lo novedoso circunscrito al impacto tecnológico y de símbolos des-



gastados en medio de la continuidad del estrés, enfermedades endémicas y desempleo. Ello pasa al orden de lo que se conversa a partir de la inmediatez que escolta “el instante” de las noticias transmitidas y empeñadas en describir, a cambio de ideas, hecho tras hecho. Sucesos, no reflexiones.

Ante la insistencia de continuar pensando en función de conceptos como “identidad” y “revolución”, que se niegan a descomponerse y se burlan de quien aspira a sintetizarlos, pues evaden la posibilidad de unificación, el peor de los desasosiegos permanece como tiempo en el que nada ocurre y nada acaba de pasar; todo eso es, también, un hijo huérfano de la revolución.

Por tal razón, el concepto de “identidad” es uno de esos objetos que Baudrillard ha llamado “fatales”, por indefinibles, inasibles, impenetrables, insoportables ya que escapan a los intentos de quien pretende analizarlos. De la misma manera, el de “revolución”, a pesar de las múltiples víctimas inmoladas, sustituye en la modernidad el origen de lo que antes se concibió como mito y que en otros tiempos fuera denunciado como superstición o mentira: ¡refugio de ignorancia! Desde aquí, desde este siglo XXI, cabría preguntar: ¿puede haber tiempo sin revolución? ¿Identidad sin tiempo? ¿Historia sin mito? ¿Mito sin sueño?

El problema es que el ser humano va más allá de todo principio de identidad como individuación y cambio, señala Paul Ricoeur (1996: p. 235), una vez que “es dueño de la íntima certeza de existir sobre el mundo del sí mismo” o “ello le viene (tradición heredada) y le deviene (finitud y tiempo) a la manera que él por sí mismo no dispone”.<sup>1</sup>

### **Identidad y revolución: psicología y creación de sentido**

La construcción de una idea de subjetividad, definida como dualidad “mente-cuerpo”, (*psiqué versus physis*), conformación de un sujeto como “mismi-

<sup>1</sup> Paul Ricoeur, en *Hermenéutica del sí mismo*, plantea que bajo la figura de la identidad habrá que distinguir dos planos: el de la mismidad (*mémeté*) y la ipseidad (*ipséité*), como condiciones constitutivas de distinguir la identidad personal en el tiempo, de perseverar y manifestar la permanencia en el tiempo de un núcleo personal. Esta categoría preside el acto y la potencia (la analogía del obrar).

Un segundo plano alude a la alteridad como metacategoría del otro, intrusión del sí mismo en tanto precisamente “otro” que el mismo (*autre qui lui même*). Esta categoría preside la dispersión de sus expresiones fenoménicas como experiencias.

dad” o “sustancia” que da razón a un “yo” de suyo reflexionante, parecería aludir al sentido estricto que Aristóteles hereda como tradición del pensar la “identidad” en tanto principio que apela a la “unidad”. A saber, “lo uno” *versus* “lo diverso”; “lo mismo” *versus* “lo que cambia” y “permanece”.

La bifurcación entre cultura y natura, civilización o barbarie, hace recordar a Heráclito cuando, en su visión presocrática, refiere a “esto uno” como síntesis de lo antagónico, “relación sostenida de la lucha entre contrarios”, *pólemos* que apunta al *logos*. En consecuencia, diversidad y *logos*, y finitud y tiempo, que acontecen en un momento del mundo, antagonizan con la racionalidad de una modernidad que privilegia “la certeza” como principio de toda fuente que inspira el conocimiento científico y verdadero.

Frente a la concepción lineal del tiempo aristotélico afianzado ahora desde el pensamiento lógico-matemático, la “identidad” se formaliza bajo el carácter de lo propio y peculiar, de “lo uno” *versus* lo “no-uno” que apunta a dos entidades que, si bien pueden compartir todas sus cualidades, también llevan en su posibilidad el atributo de ser numéricamente distintas.

Hecho por sobre razón, *quantum* por sobre construcción, certeza por sobre diálogo, objetividad por sobre subjetividad, cambiarán el giro de los paradigmas de investigación apoyados en la predicción probabilista de sucesos siempre factibles de evaluar, análisis de datos en busca de hechos, pues de antemano las preguntas portan ya el contenido de las respuestas objetivas. Las otras posibles no forman parte del análisis.

En la época de la historia mundial que renuncia a ser tal a cambio de convertirse en mercado, lo posible de lo “uno” como innovación y mercancía conduce al papel de lo incierto e inmediato, tema radicalmente diferente al de “identidad” y “revolución”. Corresponde a la propaganda y la publicidad ser quienes orienten las relaciones de mercado que trasciendan las interacciones humanas, más subordinadas que nunca por la antihistoria de la globalización mundial de la economía. ¿Puede, entonces, persistir el relato de un pasado que no tuvo futuro?

Con objeto de profundizar de modo somero en el campo de la investigación psicológica, basta con referirse a dos líneas de investigación que hicieron del principio matemático de una “identidad” centrado en lo “uno”

el tema del otro y de lo “no-otro”, como relación y temporalidad. Frente al sujeto de encuesta y manipulación, la construcción de la subjetividad, de un yo situado más allá de la *res cogitans* cartesiana, apunta a considerar los elementos de una estructura, dinámica que depende de un nuevo eje permeado por la “transición” y “relación con”. Campo entre fuerzas, afectividad, deseo, equilibrio, influencia, convocan al estudio multiplicado de diversidades que permitan abordar el papel de las diferencias individuales colectivas en un giro de autonomía que imprime carácter de identidad al propio campo.

#### DOS TRADICIONES PSICOLÓGICAS: DOS ESCUELAS DE PENSAMIENTO

La primera tradición se desprende del psicoanálisis de Freud; la segunda, de la psicología colectiva y sociocultural del siglo XIX en la que confluyen las aportaciones del Círculo de Viena, mediante la teoría de la Gestalt.

##### *a) Identidad y cambio: identificación y narcisismo*

Aborda el tema de la identidad relacionada con dos procesos: el surgido cuando Freud postula su teoría del narcisismo (1914), en la que se juega la “relación con” el objeto relacional como ese “otro” del que se desprende el “nacimiento del yo”, y la del mecanismo de identificación —defensivo y a la vez estructurante— que refiere a “lo que se quisiera ser”; tal hecho no necesariamente implica al objeto relacional como aquello que se quisiera tener. Esto entraña, al mismo tiempo, deducir que el carácter fundamentalmente narcisista de la identificación como mecanismo y la necesidad de encontrar para el ideal del yo un estatuto que lo distinga radicalmente son partes de una misma estructura que varía y se sostiene en tanto que cambia.

Al respecto, cabe resaltar que la conformación del yo, de la subjetividad, no es idéntica a sí misma, sino proviene de una estructura que permitirá otorgar sentido a la relación de un objeto como algo “otro” que accede a diferenciar tal “algo otro” de lo que “yo soy”. Entonces, este proceso no puede ser ni sensorial ni perceptual derivado de una entidad biofisiológica

como tal, por sí misma ya acabada. Más bien, constituye el resultado de la formación dinámica de instancias que, derivada de pulsiones y estar puestas a la vez, se erigen posibilidad de ser objeto de relación “con” a manera de psiquismo.

En este horizonte, identificarse con alguien implica querer “ser como” ese quien. Pero “querer a alguien”, aunque esté cercano, implica pretender “tenerlo, poseerlo”. Por esta razón, identificación y deseo son vistos como mecanismos que se hallan muy próximos en el inconsciente, y, desde él, son dinámicos, porque cambian de acuerdo con el tipo de relación y situación en la que se vive.

#### *b) Construcción social, alteridad y contexto*

Desde *Elementos de psicología de los pueblos (Folkpsychologie)*, de Wundt (1912-1926), hasta la tradición gestaltista del Círculo de Viena (*Wiener Kreis*), el carácter de mecanismos centrados en la idea de unidad irrumpe al ubicar el concepto desde otros y diferentes ejes. Por un lado, como construcción de la psicología colectiva de fin de siglo, abierta a debatir acerca de la vertiginosidad de movimientos sociales que terminarían por desestructurar los cimientos de un viejo orden mundial a cambio de otro presidido por el anhelo de construcción de los Estados nacionales del siglo xx. Por otro, como aportación para consolidar el carácter del mundo moderno en el que el tema de la identidad se convertiría en horizontes y tamiz de orden y progreso, paz y racionalidad, sentido de lo nacional —como patria-territorio— por encima de lo local; todos enfocados en construir un sentido de lo nacional, con base en los procesos psicosociales de afiliación y pertenencia: los nacionalismos.

Modelos sociales acompañados de opciones de vida centradas en la movilidad social hacen, para el caso de México y su criterio centralizado en la ciudad, un sinónimo de modernidad y espacio público de la incipiente sociedad industrial, ahora moderna y técnica, regulada por el marco republicano de un poder, producto de la revolución de 1810, que representa el símbolo de justicia social y nacionalidad a la vez. Conquista de derechos sociales y discurso de igualdad serán, así, las premisas de

crecimiento y modernidad, ambos patrones de aspiración y dignificación de los nuevos ciudadanos nacionalistas y revolucionarios mexicanos que, a la vez, conformarán una nueva era y razón del poder.

Fundados en la racionalidad del conocimiento científico, los estudios de identidad se perfilarán, ahora, hacia las instituciones acompañadas de psicólogos encuestadores y analistas de opinión pública, contratados para definir la consolidación de una propaganda política acompañada de publicidad comercial. A partir de principios de influencia social, la investigación será la base para nuevos aprendizajes y modernos conocimientos que atestigüen que confrontar lo “viejo” es la tarea pendiente por desarraigar.

Como afirmaba Carlos Monsiváis, la generación de los sesenta “será la primera de norteamericanos nacidos en México”. No cabe duda de que los impactos en sus estilos de vida encontraron la base de nuevas plataformas de control y sentaron los cimientos de una gobernabilidad menos autoritaria. Apoyada en el impacto de la tecnología y los medios masivos de comunicación, la época de desestructuración del Estado benefactor se aunó al de la transformación política que, treinta años después, trajo consigo la globalización mundial de la economía de las últimas décadas del siglo XX.

La democracia, como acuerdo-disenso, situó el contenido de la disolución y el cambio como principio de un nuevo orden —neoliberal— que ubicó el tema de la identidad y la revolución en el núcleo periférico de discursos ideológicos orientados a evitar la llamada —en aquel entonces— “barrera del nopal”. Interrogantes nuevas, pero que, con argumentos similares, permitirían girar de nuevo la brújula de la investigación psicológica.

Desde estas perspectivas, el concepto “revolución” adquirió una doble significación funcional y estructuralista, a partir de tradiciones de investigación psicológica referentes al sentido de conceptos como anomia o disrupción de procesos de comportamiento social, modernidad o resistencia, *locus* de control, atributos, prejuicio, estrategias de influencia y poder para evitarlos o, en su caso, para reorientarlos a mundos posibles, bajo premisas de la teoría de juegos, manejo de conflicto, alteridad, comunicación, persuasión o construcción de sentido, que caracterizaron tendencias diversas en la investigación de la psicología del nuevo fin de siglo.

Como ejemplo, el contexto que se menciona cuando la revolución institucionalizada hizo del discurso de carácter republicano la fundamentación del Estado nacional, producto de la primera revolución del siglo xx, en 1910, el marco conspicuo del “México bronco” —denominación a la que apelaba Bonfil Batalla (1986)—, para caracterizar el sentido originario de querrela en la que se cimienta la cultura mexicana que, inevitablemente, retorna. En efecto, permanece vivo un México profundo en el que, a pesar de los intentos que la modernidad del siglo xx hizo para disolverlo, brota y aparece de manera súbita, emerge y retorna.

Estudios como los que Béjar y Cappello (1989) iniciaron desde 1988, sobre la identidad y el carácter nacional en México, marcan un punto de referencia obligado para quienes deseen constatar, precisamente, el modo en que la identidad se fue desestructurando; mientras que el carácter de lo mexicano atestigua la vigencia de prácticas que favorecen procesos de identificación y pertenencia respecto a la cultura.

A partir del estudio riguroso de generaciones de mexicanos —que habitan en el país o que migraron a América del Norte— en las últimas tres décadas, a lo largo de sus investigaciones, los datos de Béjar y Cappello continúan corroborando que, si bien la identidad como nacionalismo relacionado con el Estado y sus instituciones (patria) se diluyeron, el “carácter” y “sentido de pertenencia” continúa vigente en la forma de herencia y tradición sociocultural que les dio “origen” como mexicanos (matria). En ellas, la comida, la familia, la religión o la música, simbolizan el sedimento afectivo de un “carácter” vigente asociado con procesos psicosociales de filiación-identificación, de continuidad de prácticas y estilos de vida, sobre todo en generaciones de adultos.

Por otra parte, si se analizan la serie de rezagos socioeconómicos que había prometido una revolución por demás sangrienta —y como todas, traicionada en su sentido original—, se reitera lo que en su momento Freud (1978) y LeBon llamaron “masa” y “multitud”, respectivamente. Con estos términos apelaron al sentido de irrupción y *macma*, pasión y acto a la vez, cuando procesos de comportamiento en un siglo dominado por guerras mundiales e ideologías ya anunciaba temas alrededor de la

“revuelta”, el “liderazgo”, los “grupos”, el “autoritarismo”, la “violencia”, la “técnica” y las “minorías”, como sedimentos para desarrollar principalmente dos ejes de investigación psicosociológica distinta.

Por un lado, el de la psicología transcultural orientada a caracterizar “lo mexicano” con base en encuestas y modelos psicométricos que —en otros tiempos— encabezaron los estudios del doctor Rogelio Díaz Guerrero, en México. Y, por otro lado, el que aconteció con un giro socioconstructivista y fenomenológico abierto a dialogar con marcos de pensamiento transdisciplinar desde una psicología colectiva que profundizó sus marcos de investigación a partir de la discontinuidad de las tendencias de acción social, acompañadas por la “irrupción” y “crisis” como paradigmas “complejos”. Inevitablemente vinculados al papel de una “memoria” y “olvido colectivo” (Halwachs, 1925) y anclados en “representaciones sociales” (Moscovici, 1976), fue factible construir “discursos” e “identidades” — en el sentido de las minorías activas (Moscovici, 1981)— como procesos de reubicación de valores y construcción social de un mundo diferente.

En este contexto, acompañada de la crisis del Estado benefactor —antiguo fundamento de una identidad basada en el pensar positivo de lo uno—, la construcción social de una ética distinta irrumpió por sobre la anterior. Ésto terminó por conducir, de modo inevitable, al desarrollo de nuevas tendencias y estéticas que fueron preparándose para abordar el papel de las diferencias, de lo “aún no” (lo borroso, lo por-venir), que dieron la bienvenida a nuevos discursos acerca del tema de la identidad como una psicología apoyada en la alteridad que recupera, de nuevo, el papel del “otro” y la “diferencia”, de “lo posible” y la temporalidad, de los contextos vividos para abrir rutas.

Desde estas sendas, por su lado, la tradición de la psicología política-colectiva mexicana (Mota, 1990) ha permitido comprender el surgimiento del movimiento armado de 1910 no sólo desde la historiografía, la política o las teorías de la personalidad que intentaron tipificar a los caudillos, al mexicano o a las nuevas clases medias urbanas como estereotipos universales desde el lugar del sí mismo; también desde la discontinuidad y ruptura de los procesos que se alternan en la construcción social de la vida cotidiana donde acontecieron para agregar significación y discurso,

reificación y construcción de instituciones alterativas que influyan en la generación de tendencias de acción colectiva diferentes y factibles para explicar el porqué de los procesos psicológicos del México de hoy.

La construcción social de ruptura y continuidad de asimetrías múltiples que en la actualidad antagonizan con la investigación de la psicología alumbran perspectivas de investigación a partir del caleidoscopio de metodologías divergentes. El papel que antepone el diálogo *versus* la unilateralidad o la negociación *versus* la violencia dan cuenta de que, como muestra, basta un botón: la “identidad”, en tanto constructo teórico, constituye una noción otorgadora de sentido que se expresa en acciones y verbalizaciones cargadas de afecto —advierte Maritza Montero—, porque su contenido trasciende lo inmediato por construirse históricamente. En este plano, la identidad resulta un concepto que confronta las visiones funcional-estructuralistas, que intentaron enmarcar las tendencias del conocimiento psicosocial que apelan a una “identidad comunitaria” por encima de la vida diaria, constituida, por ejemplo, en las seis dimensiones a las que Pudiffot (2003: p. 102) refiere cuando afirma que devienen, a su vez, de tres procesos personales y de tres de carácter compartido.<sup>2</sup> Lejos de que su modelo aclare la visibilidad de esta comprensión —a la luz de una investigación socio-constructiva y dialógica alternativa—, la identidad representa un constructo demasiado superficial como para expresar en su definición la riqueza que en cada contexto deviene en fuentes de sentido para la articulación del tejido de relaciones que devienen posibles en la conformación de comunidades vivas en un momento donde, precisamente, la noción de comunidad, por encima de ella misma, está también en crisis.

Con esta conclusión, cabrá mencionar que los estudios acerca de las identidades colectivas no han dejado de debatirse en la actualidad con la antropología filosófica y las ciencias sociales, porque nuevamente han lle-

<sup>2</sup> a) Apoyo personal: la comunidad es sentida por sus integrantes como fuente de apoyo personal.

b) Contenido personal: la comunidad se siente segura y protegida en el interior de su comunidad.

c) Sentido de inclusión personal activa.

d) Sentido activo de compromiso personal.

e) Sentido de vecindad: lo que ella implica en cuanto a las relaciones; se convierte en norma para todos.

f) Estabilidad percibida (estable y segura).



vado a sus interrogantes, a la confrontación entre el concepto de una identidad absoluta y dogmática con respecto a la “in-identidad” vaciada o anulada que describen mejor las tendencias de las practicas sociales actuales.

Desde este lugar, hablar más bien de una identidad simbólica, relacional y abierta o diferenciada, permitirá articular su interpretación móvil para proyectar imágenes de sentido y diversidad sobre todo sedimentadas en la tradición cultural más asociada con la forma en que Mead (1972) concebía los procesos derivados del interaccionismo simbólico, en el que ni las identidades eran estrictamente lo otro, ni viceversa; ambos, en una situación relacional, interactiva, gestaban condiciones de significación.

Y es que, como Ortiz-Osés (2004: pp. 242-243) indica, las identidades que se consideran estrictamente una exigencia del otro son incapaces de reconocer que, primariamente, son una aportación de lo propio y la manera como esto entra en relación con lo diferente, pues sólo puede exigir respeto quien a su vez ofrece un respecto o respectividad.

Entonces, no podría haber más proceso de identidad que el que no se derive de la “relación con” el “otro”, como diferente y diferencia a la vez, pues, al aludir a que esto “distinto” permite constituir todo principio y perspectiva de identidad propia por su conducto y mutua significación, hace del tema de lo “uno” como “sí mismo” un argumento insostenible en la tradición del pensar lo humano-social que implican los aires del nuevo siglo.

Esperamos que la construcción como proceso de alteridad y cambio y “relación con” donde tiempo y diferencia acontezcan, abran caminos para trabajar en torno del mejoramiento de los vínculos y la significación del lenguaje, la ausencia, presencia del silencio, y la ruptura de los referentes, la angustia y los síntomas que promuevan estrategias para una mejor educación y construcción social de estilos de vida no violentos. Cada uno seguirá anunciando sendas por construir para el “aún no” de la psicología actual.

Al respecto, la empresa histórica del nuevo mestizaje, cuyo tema traerá a la agenda de la vida diaria, será la única que nos pueda salvar de la barbarie del capitalismo salvaje. Aprender a “cuadrar el círculo”, a poner concordia a dos identidades distintas y no ya las que heredamos de la confrontación Oriente y Occidente o la que el general Francisco Villa

enunciaba entre ricos y pobres, será parte de una nueva etapa en donde podamos identificarnos con la construcción de la vida humana y de su hábitat, de su tiempo y su planeta, de su acontecimiento y sentido.

Quizá algún día deje de creerse que la solución sigue estando en palabras como revolución, que acompañadas de futuro, justicia o derecho en su estricta concepción, reproduzcan mitos en medio de una “no-modernidad” que precisa, también, de hacerse acompañar de acciones que le den sentido y permitan aportar algo a cambio. Tal vez un día, pueda actuarse y pensarse en minúscula, en masculino y femenino, en neutro, pero, sobre todo, en plural.

Los contenidos que muestran cómo la identidad de un pueblo, nación o comunidad son el resultado de una construcción axiológica forman parte inaugural de la estructura del presente número de la revista. De la mano de aportaciones que apuntan hacia las perspectivas de una educación inclusiva, adictos y usuarios de alcohol y drogas constituyen parte de las poblaciones analizadas. Construcción de identidad profesional, lo mismo que dibujamiento y desdibujamiento de los límites sociales se entrelazan con perspectivas de género y pautas sobre el conflicto cognitivo, lo cual permite abordar el carácter de las fobias, entre otras, con estrategias de facilitación afectiva, evaluación psicopedagógica y bienestar subjetivo, que acompañan las actuaciones de diversas intervenciones psicológicas a un nivel educativo y clínico, cuyos contenidos conforman la estructura de la investigación que aquí se publica.

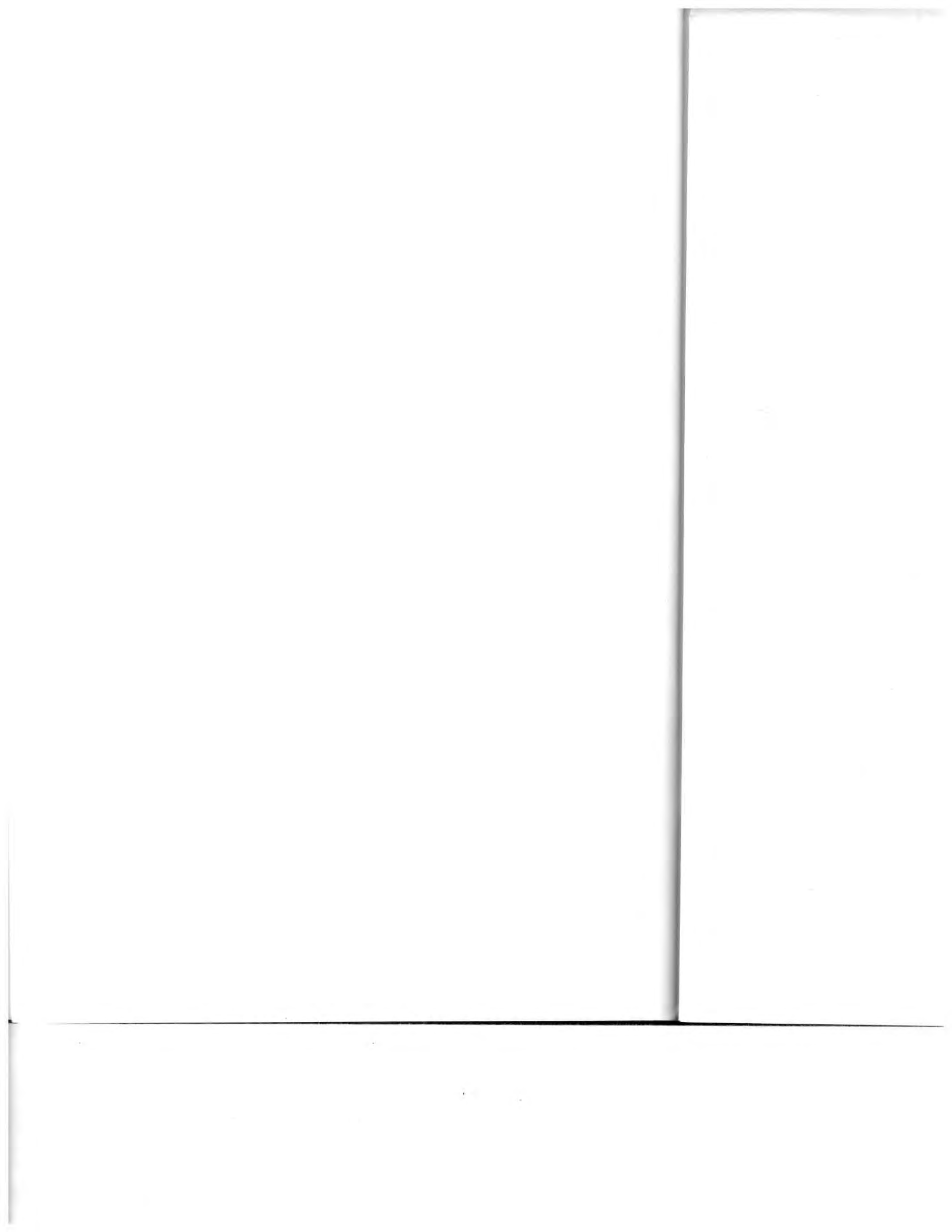
Para finalizar, a manera de un auténtico *finale con tempo*, está la novela extraordinaria *Rescuerdo* que enmarca coordenadas y vicisitudes históricas con una prosa literaria que enfatiza y da alivio a la imaginación indispensable para redondear el tema del pesar y el sufrimiento, de anecdotarios y reflexiones de época, que, asimismo, rinden homenaje a la conmemoración de tan relevantes hechos históricos del país.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Batalla, G. B. (1981). *México profundo: una sociedad negada*. México: Grijalbo.  
———, (1986). La querrela por la cultura. *Nexos*, IX (9), pp. 7-13.

- Béjar, R. y H. M. Cappello (1989). *La identidad y el carácter nacional en México: avances de un proyecto de investigación*. Cuernavaca, México: Universidad Nacional Autónoma de México/CRIM.
- Freud, S. (1978). *Psicología de las masas y análisis del yo* (vol. XI). Buenos Aires: Amorrortu.
- , (1996). *Introducción al narcisismo* (4a. reimp., vol. XIV). Buenos Aires: Amorrortu.
- Halwachs, M. (1925). *Les Cadres Sociaux de la Mèmoire*. París, Francia: Presses Universitaires de France.
- Landeros, P. (2004). Revolución: mito de la Modernidad. En A. Ortiz-Oses (ed.), *Diccionario interdisciplinar de hermenéutica*, Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 498-501.
- Le Bon, G. (1972). *Psicología de las multitudes*. Buenos Aires: Albatros.
- Maritza, M. (2005). *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mead, G. (1972). *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1976). *Social Influence and Social Change*. Londres: Academic Press.
- , (1981). " Sleeper effect " et/au effect minoritaire? Etude Théorique et expérimentale de l'influence sociale á retardement. *Cahier de Psychologie Cognitive*, (1), pp. 199-221.
- , (1981). *Psicología de las minorías activas*. Morata.
- Mota, G. (1990). *Cuestiones de psicología política en México*. Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México/CRIM.
- Ortiz-Oses, A. (2004). Identidad simbólica. En A. Ortiz-Oses, *Diccionario de hermenéutica*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 242-243.
- Pudifffoot, J. (2003). Exploring "personal" and "shared" sense of community identity. *Journal of Community Psychology*, 1 (31), pp. 87-106.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Roudinesco, E. (n.d.). Mecanismo de identificación. En *Diccionario de psicoanálisis*, versión CD.
- Wundt, W. (1912-1926). *Elementos de psicología de los pueblos. Bosquejo de una historia de la evolución psicológica de la humanidad* (vol. 1). Madrid: Daniel Jorro, Editor.

*dossier*



## Rebelión y revolución como transformación de la identidad

María Cristina Ríos Espinosa\*

### Resumen

El propósito de esta investigación es mostrar de qué manera la identidad de un pueblo, nación o comunidad es el resultado de una construcción axiológica, que parte de la rebelión natural del hombre, como habrá de probarse, hasta llegar a convertirse en una lucha revolucionaria hacia la liberación social y en un proyecto político de configuración nacional. Se trata de una rebelión que no vale para el sujeto aislado, sino para todo hombre como la esencia de su ser, quien reconoce ese valor en todos los hombres y lo exige para sí de parte de la comunidad como un derecho. El ensayo parte de la postura crítica

### Abstract

*The purpose of this essay is to show how the identity of a community or nation is the output of an axiological construction which begins in the natural rebellion in human kind, as it will be proved, until it transforms itself in revolutionary struggle towards social liberation and a political project of national configuration. A rebellion is not only the legitimate demand of man in isolation, it is a common value recognized in every men. This essay departs from the critical posture that denies essentialism in the concept of identity as fixed and permanent; such determinism is unacceptable from a humanitar-*

\*MARÍA CRISTINA RÍOS ESPINOSA. Maestría en Arte y Decodificación Visual, Instituto Cultural Helénico, México. [crisnarios63@hotmail.com].

que niega un sustancialismo en el concepto de identidad como algo permanente y que no varía, pues considerarlo así es un determinismo inaceptable para la postura humanista a la cual me adhiero. El análisis no se queda al nivel de una reflexión filosófica abstracta del fenómeno de la rebelión como búsqueda o transformación de una identidad colectiva, por lo que se hará una revisión de los principios ideológicos de la historia de la Independencia mexicana y de la Revolución, como la gestación de un proceso de liberación ambiguo, contradictorio e inconcluso, así como la construcción de una identidad nacional que choca con otras formas identitarias plurales en busca de su reconocimiento.

**PALABRAS CLAVE:**

Libertad, cultura, nación, soberanía.

*ian point of view which I adhere too. The analysis goes further than a philosophical and abstract reflection towards the phenomena of rebellion as a quest and transformation of collective identity, it is grounded in the concrete aspects of history, in a review of the ideological principles of Mexican Independence and Revolutionary movements, as the germ of an ambiguous, contradictory and endless process of liberation and the construction of national identity which faces other forms of identity looking for recognition.*

**KEY WORDS:**

*Liberty, culture, nation, sovereignty.*

---

¡Juro delante de usted, juro por el Dios de mis padres,  
juro por ellos, juro por mi honor, y juro por mi Patria,  
que no daré descanso a mi brazo, ni reposo a mi alma,  
hasta que haya roto las cadenas que nos oprimen por  
la voluntad del poder español!

*Simón Bolívar, Juramento de Roma*

## Introducción

Esta investigación se centrará en el análisis de la Independencia y la Revolución en México, no desde la especialidad del historiador, pues tal pretensión me queda grande dado mi quehacer profesional en la filosofía política y la estética a las que he dedicado buena parte de mi vida académica. En primer lugar, el análisis comienza con una revisión del concepto de identidad e identidad cultural, a partir de las posturas filosóficas de diversos filósofos e historiadores mexicanos contemporáneos, entre los que mencionamos a Octavio Paz, León Olivé, Luis Villoro y el recién fallecido Bolívar Echeverría. Sé que no son los únicos, pero se adhieren en mayor grado a la postura que deseo sostener, a saber, la idea de que la identidad es una construcción comunitaria siempre en continua transformación. En segundo, se analiza la definición de cultura y la diferencia entre revuelta y revolución desde una reflexión filosófico-política. En tercero, se presenta una revisión siempre controversial de las revueltas y revoluciones de la Independencia a la Revolución, en México, a partir de los principios ideológicos de nuestros libertadores mexicanos: Hidalgo y Morelos, en los inicios del siglo XVIII; la ideología liberal del XIX, con Juárez; el positivismo mexicano del porfirismo, a principios del siglo XX, y la crítica a éstos realizada por el Ateneo de la Juventud en las figuras de Antonio Caso y José Vasconcelos. Por último, revisaremos las contradicciones de nuestros movimientos revolucionarios a partir de los análisis de Octavio Paz en *El laberinto de la soledad* y de Arnaldo Córdova en *Ideología de la Revolución mexicana*.

Esta investigación no pretende abarcar todos los aspectos historiográficos del fenómeno de las revueltas y revoluciones mexicanas del siglo XVIII, XIX y principios del XX; sólo se circunscribe a los objetivos expuestos en el párrafo anterior para delimitar el alcance del tema. Dejo a los expertos un análisis historiográfico profundo que no es mi pretensión en este ensayo. Aunque creo que con estas reflexiones críticas cumplo con el deber intelectual de recordar, no festejar, a partir de una postura crítica, la evaluación de los logros emancipatorios de México en nuestros procesos históricos, en



el marco de las celebraciones del bicentenario de nuestra Independencia y centenario revolucionario, dejo este estudio para el debate intelectual.

## **Identidad y cultura**

El significado del término “identidad” es polisémico; puede considerarse desde la epistemología, la antropología, la etnología, la psicología y la política. En un sentido general, identidad puede representar los rasgos comunes que distinguen a un conjunto de objetos de otros distintos; también, puede simbolizar la permanencia de un mismo objeto a lo largo del tiempo; por ejemplo, que permanezca siempre el mismo en la historia. Estos dos modos de significación están entrelazados, ya que sólo es posible distinguir un objeto si permanece en el tiempo, pero, además, si logro singularizarlo, es decir, identificarlo como diferente a los demás. Al respecto, Luis Villoro afirma:

En este primer nivel de significado, “identificar” quiere decir “singularizar”; es decir, distinguir algo en el tiempo y en el espacio, discernibles de los demás. La “identidad” de un objeto está constituida por las notas que lo singularizan frente a los demás y permanecen en él mientras sea el mismo objeto. Aplicado a entidades colectivas (etnias, nacionalidades), identificar a un pueblo sería, en este primer sentido, señalar ciertas notas duraderas que permitan reconocerlo frente a los demás, tales como territorio ocupado, composición demográfica, lengua, instituciones sociales, rasgos culturales. Establecer su unidad a través del tiempo remitiría a su memoria histórica y a la persistencia de sus mitos fundadores (Villoro, 1999b, p. 64).

Visto de esta manera, el significado de identidad sería un concepto estático en un determinismo cósmico y enajenante. Éste no es el término que me conviene a lo que pretendo probar en este ensayo; sin embargo, es un concepto que reside, muchas veces, en el etnógrafo y en el historiador, quien analiza los restos de las culturas milenarias igual que un biólogo estudia los

fósiles o el arqueólogo, las ruinas de templos o monumentos. Busquemos, entonces, un significado más adecuado, el concepto de identidad va más allá de una singularidad o distinción de un objeto frente a los demás, porque es algo que puede cambiar en tanto la persona, como ser libre, madure y deje de identificarse con las creencias de su comunidad, pueblo, etnia o nación; ello puede experimentarse como una “crisis de identidad”, pero, lejos de ser un fenómeno negativo, es parte natural de la construcción de su ser persona<sup>1</sup> que incluye la representación<sup>2</sup> de sí frente a sí mismo y su conciencia, en la cual el sujeto se forma un ideal de aquello que quiere llegar a ser. Esa conformación representativa, construida mediante la imaginación, siempre transgresora tanto a nivel psicológico como político, es el principio de rebelión natural en todo ser humano, que deja sus dependencias —sean estos padres, hermanos o leyes civiles ilegítimas, aunque legales— y es parte del proceso de maduración del hombre o de una comunidad a lo largo de su historia, como muestra Erich Fromm en *El miedo a la libertad* (1968).

Si bien la singularidad es un primer plano en la significación de la identidad, no basta; se requiere de la representación de un ideal, no sólo al nivel de la construcción de un yo en la psicología, sino al del plano político en la formación de utopías, en tanto sirven de guía y dirección a la construcción de los proyectos emancipatorios de los pueblos. Tales proyectos políticos son vividos por los pueblos a partir de una “crisis de identidad”, no como algo negativo, sino como el camino a su liberación del sometimiento que niega la libertad inalienable de los sujetos y de los pueblos. Al respecto de este segundo sentido de identidad, Villoro sostiene:

La identidad responde [...] a una necesidad profunda, está cargada de valor. Los enunciados descriptivos no bastan para definirla. La

<sup>1</sup> Quiero hacer la distinción entre individuo y persona, pues mientras que el primero se refiere a su hominización en el campo biológico y su evolución, según explica Darwin, el de persona alude a un ser que pone las mediaciones de su reproducción social, se comunica, transmite por medio de lenguajes significativos y le da forma a su socialidad. En ese sentido, como afirma León Olivé en *Multiculturalismo y pluralismo*, un feto es un ser humano y no una persona; llegará a ser persona de continuar con su desarrollo, su inserción en la sociedad y después de que logre un lenguaje significativo.

<sup>2</sup> Por representación ha de entenderse la construcción de una imagen favorable de mí mismo para la conciencia por medio de la facultad de la imaginación.

“identidad” se refiere ahora a una representación que tiene el sujeto [...] aquello con lo que el sujeto se identifica a sí mismo. De ahí la importancia de la noción de sí mismo (*self, soi, selbst*). En psicología, el sí mismo no es el yo pensante, sino la representación que el yo tiene de su persona. Supone la síntesis de múltiples imágenes de sí en una unidad (Villoro, 1999a, p. 63).

Esto implica que el sujeto posee diversas representaciones de su yo en función de los roles que representa en la sociedad. De alguna manera, la mirada ajena lo determina, o de modo más radical, “el infierno son los otros”, como diría Jean Paul Sartre. No obstante, el sujeto siempre busca una unidad de síntesis de todas estas representaciones, que dependen de sus relaciones intersubjetivas, desde luego, pero que siempre puede superar en tanto ser libre y dueño de su construcción como persona. Puede construir un ideal de yo<sup>3</sup> con el cual desea identificarse, un deseo del yo por proyectarse hacia el futuro. Éste es, me parece, “el principio de esperanza” generado por la imaginación anticipatoria de toda persona, como advierte magistralmente Ernst Bloch en su *Principio de esperanza*. La unidad de la imagen del sujeto frente a sí mismo le posibilita oponerse a la mirada ajena y quedar a resguardo de la heteronomía;<sup>4</sup> este lugar posee un valor insustituible, es un refugio, una morada a la que el individuo recurre por protección, es inalienable por ser el centro más significativo de su ser persona. El sujeto reclama esa unidad, como algo a ser respetado por los demás, y se los exige.

Toda construcción identitaria es una identidad intersubjetiva o colectiva que se consigue cuando me reconozco a mí y a otros como parte de

<sup>3</sup> Muchos autores han hablado de la formación de este “ideal del yo”, que le protege al yo de las miradas ajenas, desde las teorías más incipientes de la antropología filosófica y antes del nacimiento de la psicología como ciencia, pero que le otorgan inmunidad al sujeto frente a la opinión pública: Adam Smith, con su “espectador imparcial”; Kant, con su “sujeto trascendental”; Schopenhauer, con su “sujeto puro” de la vivencia estética que lo hace inmune a las mundanidades, a la historia y al deseo; hasta Freud, Erikson, Allport, Mead y Micchielli, teóricos modernos de la psicología.

<sup>4</sup> El término “heteronomía” es una categoría kantiana que refiere a la valoración externa de las leyes y las normas de una comunidad; es la publicidad o lo que hoy conocemos como opinión pública, todo lo que descansa en normas y usos de la vida en sociedad y que cumplo por obediencia, mas no por convicción y autonomía. También, son formas de civilidad aprendidas por medio de una educación.

ese pueblo, un algo que compartimos todos los que pertenecemos a una colectividad. Villoro (1999a) señala: “está constituida por un sistema de creencias, actitudes y comportamientos que le son comunicados a cada miembro del grupo por su pertenencia a él”. Ahora, el modo de transmisión de estas creencias y su comunicación es lo que denominamos cultura. La idea de cultura del relato moderno sufrió el equívoco de identificarla con una especie de sustancia espiritual estática, como prueba distintiva de la humanidad y vacía de todo contenido y determinación histórica. Se pensó como una idea espiritual abstracta que daba su bautizo a lo concreto y garantizaba a éste su plenitud, seriedad, esencia y fundamento. El absurdo y la contradicción de esta concepción descansan en que una cultura constituye el conjunto de manifestaciones de las creencias de los hombres en situación; es decir, parte de un mundo e historia compartidas por los miembros de una comunidad. El hombre moderno creyó en el espíritu como una entidad metafísica o sobrenatural que actuaba sobre las cosas otorgándoles realidad, al igual que ejercía su influjo en el mundo de la vida (Echeverría, 2001).

Para Bolívar Echeverría, la construcción de la identidad es la forma de reproducción política<sup>5</sup> de la vida humana; en otras palabras, el ser humano comparte con los animales su función de reproducción instintiva y material, aunque, a diferencia de éste, el hombre siempre lo hace de manera imperfecta porque, al mismo tiempo que produce y consume valores de uso, produce y consume significaciones y signos en el sentido en el que Marx lo entendía en su *Crítica a la economía política* al indicar que, cuando alguien devora un pan, no sólo se come la materialidad del mismo, sino su forma —a saber, la que le imprimió el panadero al cocinarlo, su modo de vida, sufrimientos y alegrías—; no lo consumimos en estado de pura materialidad, sino que lleva implícita su espiritualidad, entendiéndola como su forma, una forma de vida, un estar en el mundo. En cuanto a la manera como el ser humano reproduce su vida a diferencia del animal, lo que lo distingue de él y nos da el esbozo para una definición de cultura, Bolívar asevera:

<sup>5</sup> Por política, Bolívar entiende el modo en que un sujeto le da forma a su *socialidad*.

Dos vidas de diferente orden que comparten no obstante el mismo cuerpo. La una, auténtica, perfecta, fría, la del proceso de reproducción física natural [...] individuos abstractos, sin ninguna relación de interioridad o reciprocidad entre sí, cumplen [...] el programa implantado en su estructura instintiva. La otra, libre imperfecta, dramática, la de su proceso de re-producción meta-física o política, en la que sus miembros, individuos concretos, partícipes de un proyecto de existencia compartido, transforman a los otros al transformar la naturaleza e igualmente se dejan transformar por ellos [...] una vida dual, conflictiva que se desenvuelve bajo el dominio de la segunda y sobre el condicionamiento fundamental de la primera (Echeverría, 1998).

Tal perspectiva de la vida humana como reproducción meta-física o política nos ayudará a comprender la definición de cultura como la dimensión política y meta-física de la vida social. El darle forma a su socialidad evita caer en el error de entender identidad como una sustancia espiritual vacía y abstracta que viene a bautizar la vida humana para darle plenitud. Nada más falso que esta concepción moderna de la noción de identidad. La definición de cultura que nos da Bolívar aparece en la siguiente cita:

La cultura, el cultivo de lo que la sociedad humana tiene de polis o agrupación de individuos concretos, es aquella actividad que reafirma, en términos de la singularidad, el modo en cada caso propio en que una comunidad determinada —en lo étnico, lo geográfico, lo histórico— realiza o lleva a cabo el conjunto de las funciones vitales; reafirmación de la “identidad” o el “ser sí mismo” de la “mismidad” o “ipseidad” del sujeto concreto, que lo es también de la figura propia del mundo de la vida, construido en torno a esa realización (Echeverría, 1998, p. 133).

La cultura será, entonces, la forma compartida de reproducción del ser social de un pueblo, una comunidad o nación, que, como hemos visto, va más allá de la reproducción material o de la conservación de la vida en sentido biológico e instintivo del hombre. Ahora bien, debemos recalcar el hecho de que una cultura posee siempre una dimensión histórica; en la

historia del proceso de reproducción social, se halla en juego una aventura única e irrepetible de la vida humana y de su vida, y le dan así su “mismidad”, “ipseidad” e “identidad”. No se trata de un núcleo sustancial ni de permanencia definitiva de los rasgos sociales compartidos por una comunidad, pueblo o nación.<sup>6</sup> Respecto de esta idea de no sustanciación en la idea de identidad y cultura, Bolívar dirá:

Vista como una coherencia formal y transitoria del sujeto, la “identidad” de éste sólo puede ser tal si ella misma es un hecho que sucede, un proceso de metamorfosis, de transmigración de una forma que sólo se afirma en una sustancia y en otra, siendo ella misma cada vez otra y la misma. La identidad sólo puede ser tal si en ella se da una dinámica que, al llevarla de unade-sustancialización a una resustancialización, la obliga a atravesar por el riesgo de perderse a sí misma, enfrentándola con la novedad de la situación y llevándola a compartir con otras identidades concurrentes (Echeverría, 1998, p. 137).

La historia de la cultura siempre debe verse como una historia de la transformación cultural de una comunidad siempre en choque con otras identidades que la confrontan; es un proceso continuo de mestizaje y resignificación de lo propio; no es algo fijo y permanente, sino que se juega en cada momento incluyendo sus propias contradicciones, por ser así la naturaleza de las existencias libres, de los sujetos pertenecientes a una comunidad y, como tal, siempre cabrá la posibilidad de poner su identidad en cuestión.

La resignificación de la identidad es la búsqueda de una nueva forma o figura que represente a una colectividad; surge de una necesidad, en particular cuando a un pueblo dominado se le impone una figura desvalo-

<sup>6</sup> Véase la diferenciación que hace Luis Villoro entre Estado y nación. Por nación se refiere a una forma de vida compartida por sus miembros, el incorporarse a una cultura, hacer suya una historia colectiva. No son la sangre ni la raza o el lugar de nacimiento los signos de pertenencia; tampoco la adscripción política, sino la integración de una identidad cultural. Nación no debe identificarse con Estado, si entendemos por éste un poder político y administrativo unificado, soberano, sobre un territorio limitado, que reserva en él el monopolio de la violencia legítima. En la época moderna, se ha llegado a identificar nación con Estado, pero también es posible notar una multiplicidad de nacionalidades que comparten un mismo Estado (España o Rusia, por ejemplo); a veces encontramos naciones con múltiples estados (kurdos, armenios, mongoles) o, incluso, estados sin nación como el caso de Palestina. Los estados que coinciden con la nación son minoría (Francia o Suiza, por ejemplo).

rizada y marginada por la mirada o significación que le da el dominador, y a la cual se opone el pueblo en cuestión: “La búsqueda de una identidad colectiva aspira a la construcción imaginaria de una figura dibujada por nosotros mismos que podríamos oponer a la mirada del otro” (Villoro, 1999a, p. 67). La imaginación desempeña un papel crítico, pues a partir de ella podemos soñarnos libres de las cadenas que nos limitan, en una anticipación de libertad, que juzga insoportable la situación de dominación. De ahí surge el principio de rebelión del que hablaré a continuación.

### **Rebelión y revolución desde la filosofía y la historia**

La rebeldía es un grito de libertad. Un hombre rebelde es aquel que dice no; es el esclavo que ha recibido órdenes toda su vida, está insatisfecho con la situación y, de pronto, se niega a cumplir una nueva. Ese “no” delimita una frontera que dice al otro que ha extendido demasiado su derecho y ha invadido el propio, y le resiste con energía. La negación del hombre rebelde (Camus, 1998) se fundamenta, primero, en el rechazo a una intrusión que se ha llevado demasiado lejos, pero, después, en la apelación a un derecho. El rebelde se sabe “con derecho a algo”; en ese sentido, la rebeldía no es un mero nihilismo como movimiento de negación, como si ésa fuese la finalidad del movimiento de libertad; va más allá y, por ende, se trata de un movimiento metafísico en el sentido de rebasar las propias condiciones concretas para ir hacia la realización de su propio proyecto como existencia libre y digna. Es un movimiento de afirmación y realización del sujeto que niega su alienación gracias a su capacidad de imaginación, de visualizar, por medio de una imagen, la posibilidad de su liberación, puesto que la anticipa en una imagen representativa. Tal imagen ideal lo guía, dándole dirección, es una especie de telescopio espiritual; así es su mirada interior. Ésa fue la capacidad exaltada de nuestros libertadores americanos.

Albert Camus sostiene que el hombre rebelde demuestra algo en él que “vale la pena” y que exige vigilancia y cuidado. Ello implica la intervención de un juicio de valor:

El rebelde (es decir, el que se vuelve o se revuelve contra algo), da media vuelta. Marchaba bajo el látigo del amo y he aquí que hace frente. Opone lo que es preferible a lo que no lo es. Todo valor no implica la rebelión, pero todo movimiento de rebelión invoca tácitamente un valor [...] una toma de conciencia nace del movimiento de rebelión: la percepción, súbitamente evidente de que hay algo en el hombre, de que hay en el hombre algo con lo que el hombre puede identificarse (Camus, 1998, p. 22).

Pero, ¿qué es ese algo con lo que el hombre logra identificarse y concibe como bien supremo?, pues no es más que su libertad, su derecho a ser libre que tomará como máxima consagración, a la cual sacrificará su vida misma por mor de ese bien supremo del que ha tomado conciencia, gracias a su movimiento de rebelión, pero que, además, lo reconoce en otros hombres al igual que en él. No es un movimiento en solitario ni nihilista, sino positivo y afirmativo de la vida, digna de vivirse; no la de la reproducción material simple de la que hablábamos líneas arriba, sino la de la reproducción social y política o “meta-física”, como la llamó Bolívar Echeverría.

Otra característica importante del movimiento de rebelión es que no nace en solitario, no se trata de un acto egoísta, sino solidario: “El individuo no es, por sí solo, el valor que él quiere defender: son necesarios para componerlo todos los hombres. En la rebelión, el hombre supera a sus semejantes y, desde ese punto de vista, la solidaridad humana es metafísica” (Camus, 1998, p. 25).

Todo movimiento de rebelión en la historia anuncia una afirmación humana, que la considera como algo esencial a nuestra naturaleza. Este movimiento es el fundamento de la solidaridad, como acto que reconoce tanto un derecho propio como el de los demás, y que les debe respeto. Ello saca al hombre de su soledad y lo conduce a la comunión con el otro.

Una última característica de la rebelión es que va más allá de la negación de un estado concreto de cosas; por ejemplo, cuando un esclavo niega al amo el derecho que éste cree tener sobre el cuerpo del oprimido al negarle su derecho a ser o actuar. Al considerarlo ilegítimo e injusto, el



esclavo niega, pero, al mismo tiempo, su acción o movimiento implica una afirmación metafísica, no en el sentido bolivariano antes expuesto, sino en el de pretender instaurar un orden, una unidad. Entonces, contrario a lo que se pensaría, la rebelión no es un caos; puede serlo de momento en la revuelta e insurrección espontánea de los pueblos<sup>7</sup> cuando reconocen una situación injusta e inaceptable y se solidarizan en el acto, como fue la revolución de Independencia mexicana, por citar un ejemplo; el movimiento tiene un lado popular, liderado por Hidalgo y Morelos, al que se le añan otras facciones criollas no derivadas del instantaneísmo de lo popular y se va transformando con el tiempo hasta institucionalizarse en leyes; no se queda en la negación nihilista, sino que pretende instaurar un orden nuevo, un poder instituyente, una *potencia*<sup>8</sup> que le da poder a una cierta institución, como *potestas* (poder representativo), que ha quedado legitimada por el pueblo<sup>9</sup> y como *potencia* le ha delegado el poder para que lo represente; así ocurrió con las repúblicas nacientes en América de finales del siglo XVIII, con todas las contradicciones que derivaron tras institucionalizarse las revoluciones latinoamericanas, según se mostrará más adelante.

En esta búsqueda que abarca del movimiento de rebelión a la instauración de un nuevo orden, la revolución se convierte en un derivado lógico de aquélla; a pesar de ello, en la instauración de la libertad, se cometen atrocidades, la justicia exige la suspensión de la libertad, quien toma las armas asume la culpabilidad —como podemos ver en el juicio entablado contra Miguel Hidalgo cuando se le pregunta o se le piden cuentas por los actos de violencia del movimiento de insurrección—. Tal contradic-

<sup>7</sup> Éste es el caso de la facción popular de la revolución de Independencia que retrata Luis Villoro, es el movimiento popular a diferencia del criollo, y que responde a un “salto de libertad”, como afirma en su obra *El proceso ideológico de la revolución de Independencia* (1999a).

<sup>8</sup> Potencia y potestas son categorías empleadas por Enrique Dussel (2006, p. 27). *Potencia* es el pueblo soberano, que posee el verdadero poder en el sentido del querer vivir y significa la capacidad de poder poner las mediaciones para la preservación de su vida. En cambio, *potestas* es sólo un poder delegado por el Poder con mayúsculas que reside en el pueblo soberano y a quien deben obediencia por el poder delegado y representativo que les fue conferido por éste.

<sup>9</sup> En realidad, el movimiento popular de Independencia es traicionado en sus ideales al aprobarse las Leyes de Reforma, pues el indígena cuya identidad se relaciona con la tierra, propiedad comunal, no encaja con el nuevo hombre liberal y burgués del juarismo, que busca el usufructo privado e individual de la tierra, con lo cual se niegan los orígenes al indio; aquello con lo que se identificaba queda negado en función de una fórmula vacía de sentido para él.

ción, como expresa Camus, “impide que nuestros revolucionarios tengan el aire de dicha y esperanza que brillaba en el rostro y en los discursos de nuestros constituyentes” (Camus, 1998, p. 125). La revolución toma para sí la defensa de esa parte del hombre que se niega a inclinarse: preferible morir de pie que vivir de rodillas. La rebelión es el movimiento de libertad que consiste en la negación de la negación de un derecho por el dominador y la afirmación de un movimiento solidario de realización de un orden y unidad con los hombres en sus derechos más estimados. Mientras que la rebelión representa el movimiento, la revolución es la idea:

La revolución comienza [...] por una idea, es la inserción de la idea en la experiencia histórica, en tanto que la rebelión es solamente el movimiento que lleva de la experiencia individual a la idea. Mientras que la historia, incluso la colectiva, de un movimiento de rebelión, es siempre la de un compromiso sin salida de los hechos, de una protesta oscura que no compromete sistemas ni razones, una revolución es una tentativa para modelar el acto sobre una idea, para encuadrar al mundo en un marco teórico (Camus, 1998, p. 126).

La revolución no sólo mata hombres, como las rebeliones, sino que destruye principios para instaurar otros. Debe considerarse un movimiento siempre inconcluso e irrealizable como “obra total”, a lo que Camus llama “revolución definitiva”, ya que todavía no se ha realizado, en tanto siempre está corroída por una entropía fundamental que consiste en la contradicción siempre latente entre lo que se construye como orden compuesto frente al ideal constituyente e instaurador originario de principio e ideales: “El movimiento que parece terminar el rizo inicia otro nuevo en el instante mismo en que el gobierno se constituye”(Camus, 1998, p.127).

Nuestros líderes revolucionarios han buscado realizar una utopía que radica en la estabilidad total y armoniosa del cielo con la tierra, la solución de una contradicción; pero ello resulta imposible y no hay gobierno que pueda representar tal utopía debido a que éste y la revolución son una contradicción. No puede haber gobiernos revolucionarios en sentido estricto, como lo muestra la historia del México revolucionario. En esta espe-

ranza de realización de la unidad, la armonía y justicia entre los hombres, el insurgente siempre vive su movimiento de manera escatológica, como el fin de la historia, la realización de un anhelo que antes lo llenaban las religiones y la creencia en Dios. Muerto Dios no queda otra que seguir un movimiento de rebelión siempre inconcluso. Al respecto, Camus manifiesta: “En efecto, si hubiese una vez revolución ya no habría historia. Habría unidad dichosa y muerte saciada” (Camus, 1998, p. 127).

Las grandes contradicciones de nuestros movimientos emancipatorios latinoamericanos demuestran que, queriendo revolucionar los principios, ellos mismos contradicen la realidad concreta; una realidad económica atrasada, con principios liberales modernos, emanados de las constituciones de países avanzados en Europa y Norteamérica, que negaban las identidades culturales de los pueblos, en tanto naciones plurales y no homogéneas, como pretendió el futurismo político de los ideólogos liberales en América Latina. Tales principios integran, al final, la figura del dictador latinoamericano, muy similar al conquistador de las colonias, salvo con la diferencia de que la colonia “ofrecía cierto espacio jurídico y social a la persistencia de las colonias indias [...] reconocidas en las Leyes de Indias” (Villoro, 1999b), las cuales distinguían las formas tradicionales y comunitarias de los indios. Algunas de dichas contradicciones de nuestros movimientos emancipatorios y otras más son las que analizaremos a continuación.

### **La revolución de Independencia y la Revolución en México: contradicciones históricas**

En la interpretación de la Independencia mexicana, a principios del siglo XIX, hecha en el *Laberinto de la soledad*, Octavio Paz destaca que el movimiento se efectuó por una minoría criolla y por el bajo clero; hacia el final, por la intervención del alto clero. Sin embargo, si se hizo posible, fue gracias a que ya nada nos unía con España, pues ya se encontraba en decadencia política debido al triunfo del núcleo liberal en la metrópoli y a la bancarrota económica, resultado de la guerra con Francia. En realidad, la lucha por la Independencia fue llevada a cabo ideológicamente

por los criollos<sup>10</sup> quienes vivían una “momificación burocrática”, pero no pretendió, de inicio, una transformación de las estructuras sociales.<sup>11</sup> Los criollos protestan ante las prohibiciones para realizar un libre comercio, se oponen en contra de las leyes proteccionistas que obstaculizan la producción de la uva, por ejemplo, y de todos aquellos productos que compiten con los españoles exportados a las colonias. El sistema de las colonias no es el de una economía de mercado, sino feudal, es decir, son sociedades que producen sólo para el autoconsumo, y los trabajadores no son libres, sino esclavos, como ocurrió con los indios. Paz explica que el lenguaje de los libertadores en hispanoamérica se asemeja al de los revolucionarios franceses y ese lenguaje es moderno; no obstante, lo contradictorio estriba en la ausencia de una transformación tanto en las estructuras sociales como en la creación de un nuevo orden, por medio de la inversión del viejo orden español. Si esto hubiese sido así, podríamos decir que nuevas naciones surgieron de toda esta revuelta, pero la realidad era que el viejo orden español decadente y putrefacto prevaleció, aun consumada la Independencia mexicana. Paz asegura: “No podía ser de otro modo, ya que los grupos que encabezaron el movimiento de Independencia no constituyeran nuevas fuerzas sociales, sino la prolongación del sistema feudal” (Paz, 2004, p. 132). La tesis de este autor consiste en que las repúblicas recién creadas con la Independencia no tenían un estilo que distinguiera a una de otra. Se imitaron las constituciones liberales europeas y la estadounidense; pero, a diferencia de ellas, en Hispanoamérica, las constituciones de tinte liberal no correspondieron a nuestra realidad histórica.<sup>12</sup> En el caso

<sup>10</sup> Villoro muestra una realidad diferente de la guerra de Independencia en su libro *El proceso ideológico de la revolución de Independencia*, donde expone, de manera muy documentada, el movimiento popular, los decretos de restitución de tierras a los indios por Hidalgo, primero, y por Morelos, después. La devolución de tierras inaugura un nuevo orden en que el trabajador tendría el usufructo del campo que labora, a diferencia de lo que menciona Paz en su *Laberinto de la soledad*. El igualitarismo social, las medidas agrarias de Hidalgo y de Morelos no se desprenden de doctrinas políticas previas; expresan la experiencia real de la revolución y obedecen al impulso popular.

<sup>11</sup> Esta tesis es compartida por Luis Villoro respecto de este sector del movimiento. No así al tratarse del movimiento popular encabezado por Hidalgo, caracterizado por el instantaneísmo, sin precedente ideológico, más que el de la negación de una injusticia, la restitución de tierras robadas. El pueblo se ha convertido en una vorágine que busca la destrucción y la muerte. Es la fase negativa de una rebelión que nace de la negación a la negación de la vida por el dominador, a la que se refería Albert Camus en su *El hombre rebelde*.

<sup>12</sup> Esta inadecuación del proyecto liberal mexicano —a imitación del liberalismo europeo y anglosajón— con

de México, y comparado con otras naciones de América, nuestros libertadores no buscan la universalidad que tenían Simón Bolívar, libertador de una mitad del continente (Perú, Nueva Granada, Venezuela y fundador de Bolivia), y San Martín, quien libera la otra mitad. En cambio, Hidalgo y Morelos eran miembros del bajo clero y no lucharon contra la metrópoli, sino contra los abusos de la oligarquía local. Hidalgo abolió la esclavitud y Morelos logró el reparto de tierras; su lucha es contra los latifundistas, de manera que la guerra de Independencia fue una guerra de clases, según Paz. Villoro va más allá al sustentar que fue una guerra santa, debido a que, ante la falta de rasgos comunes que nos identifiquen para llamar a la unidad nacional, todavía no sería una nación sino hasta la consolidación del proyecto liberal juarista, con la Reforma. Hidalgo llama a la unidad a través de un símbolo religioso, la Virgen de Guadalupe, morena, para que el indio se identifique con su color de piel. Tal es un rasgo característico de la guerra santa, el llamado a la unidad religiosa. Además, a los peninsulares y al alto clero se les persigue como si se tratase de herejes y se les exhibe en plazas públicas, las ejecuciones son abiertas y se desbordan en la fiesta de las balas, de la venganza y de la sangre como la restitución de un nuevo orden, a semejanza de los sacrificios sangrientos de nuestros antepasados. La interpretación del origen de la revolución de Independencia como guerra santa es una tesis válida sólo para el movimiento popular iniciado por el cura Hidalgo, no así para otras facciones ideológicas imperantes entre otros grupos de criollos, cuya ideología pasa de un interés económico a uno político, el cual no analizaremos aquí por falta de espacio, pero que puede rastrearse en la obra de Villoro, *El proceso ideológico de la revolución de Independencia*. Respecto del movimiento popular y la figura de Hidalgo en el imaginario de la época, Villoro sostiene:

El pueblo lo sigue como a un santo o a un iluminado; ante él, se arrodillan los sacerdotes, una guardia de *corpus* lo precede como a un

---

la realidad local del México profundo es compartida por Luis Villoro en su libro *Estado plural, pluralidad de culturas*, donde señala que ese proyecto de nación pretende homogenizar una identidad nacional artificial: la del "ciudadano" libre, igual frente a la ley. Pero la identidad india no coincide con este proyecto, ya que es anulada por el proyecto de construcción de un Estado nacional "moderno".

soberano y sus partidarios no encuentran mejor nombre que darle que el de Alteza Sereníssima; no señoría, ni excelencia, ni generalísimo cual era su rango, sino Alteza, nombre propio de quien se ensalza por encima de los demás hombres (Villoro, 1999a).

Villoro no estaría de acuerdo con Paz en considerar al movimiento de 1810 un seguimiento de lo ocurrido en la Revolución francesa y la Independencia estadounidense. Para él, hay un nihilismo destructor en el caos de la violencia popular, no querida por Hidalgo como lo muestra su remordimiento de conciencia frente a la violencia que se salió de control en los testimonios del juicio eclesiástico entablados en su contra. Una demostración adicional a la tesis de Villoro del movimiento popular como guerra santa se halla en la siguiente cita:

La masa ignorada que realiza la historia ve en la revolución algo más hondo que la reivindicación de sus derechos. Sospecha [...] que se encuentra embarcada en una pugna decisiva entre las fuerzas del bien y del mal [...] duelo escatológico en que el pueblo fiel defiende la religión de Cristo frente a impíos y blasfemos [...] Alamán consigna con horror, cómo, al rematar a un español que pedía confesión, le gritaban: “¡Allá te confesaras en el infierno con Lucifer, hereje, indigno!” [...] El concepto popular medieval revive en el populacho que asalta Guanajuato; entre las pilas de cadáveres europeos se ve a los indios revolver los cuerpos desnudos para descubrirles el rabo, marca infamante del judío; y, durante dos días, el cadáver del intendente de la ciudad se exhibe ante la multitud para que sacie su curiosidad [...] El cura no es sólo el jefe político, es también el profeta inspirado, encargado de una excelsa misión: la defensa de la religión contra los que pretenden mancillarla (Villoro, 1999a, p. 84).

Esta insurrección se vive con el nihilismo escatológico del fin de la historia; no pretende instaurar un orden nuevo, sino sólo negar el viejo. Se saquean bienes, se abren prisiones, se asesinan españoles; la voluntad del pueblo como fundamento de la rebelión, no un principio ideológico de la clase media, aunque sí los hubo.

El análisis de Paz es diferente. No revisa el movimiento popular como Villoro; mientras que éste sí ve autenticidad en el movimiento, el otro lo interpreta como un simulacro. Para él, la diferencia entre las revoluciones de Independencia de México y Sudamérica consiste en que la nuestra fue una guerra agraria. La lucha por la tierra robada será un tema continuo hasta la Revolución de 1910. Hidalgo y Morelos fueron derrocados por el ejército, al que pertenecía Iturbide, el alto clero y la Corona española. Ya casi extinguido el movimiento insurgente, ocurre lo que Paz denomina “lo inesperado”: triunfan los liberales en España, transforman la monarquía absoluta en constitucional y amenazan los privilegios tanto de la Iglesia como de la aristocracia local. Gracias a ello, éstos se unen convenientemente con los insurgentes para oponerse al peligro de la invasión española liberal. Sólo en virtud a esta eventualidad, conseguimos consumir la Independencia. Muy probablemente no se hubiese logrado sin ese cambio exógeno a nuestra historia.

La verdadera consumación de Independencia ocurre con Juárez, sus Leyes de Reforma y el nacimiento de la Constitución de 1857, liberal en lo formal, mas no en lo concreto. Con ello surge una nueva contradicción: la falta de correspondencia con nuestra realidad económica al ser una economía feudal (a causa del latifundismo) y semiesclava, pero con leyes similares a las del ciudadano francés y estadounidense, una nueva mentira y máscara de la historia, pues sólo en apariencia somos modernos. Para Octavio Paz, la nación mexicana es el triunfo de una minoría: “La nación mexicana es el proyecto de una minoría que impone su esquema al resto de la población” (Paz, 2004, p. 139).

La revolución de Independencia y su consumación en la Reforma y el proyecto liberal juarista se convirtió en ideología utópica siempre contradicha por nuestra realidad:

La libertad y la igualdad eran, y son, conceptos vacíos, ideas sin más contenido histórico concreto que el que le prestan las relaciones sociales, como lo ha mostrado Marx. Y ya se sabe en qué se ha convertido esa libertad abstracta y cuál fue el significado real de esa libertad

vacía [...] al fundar a México sobre una noción general de hombre y no sobre la situación real de los habitantes de nuestro territorio, se sacrificaba la realidad a las palabras y se entregaba a los hombres de carne a la voracidad de los más fuertes (Paz, 2004, p. 140).

El error de Juárez fue haber desaparecido la propiedad comunal indígena porque, en lugar de abolir privilegios, los instauró al promover los latifundios, lo que acentuó todavía más el carácter feudal del país. No se da nacimiento al burgués como clase, figura representada en las constituciones estadounidense y francesa. La nueva nación fundada llamada México se queda sin base social. Surge Porfirio Díaz quien pone orden en el país al suprimir la anarquía, aunque eliminando también la libertad. De acuerdo con Paz, el régimen de Díaz prepara el tránsito entre el pasado feudal y la sociedad moderna.

Paz observa cómo la instauración del orden de Díaz requiere una ideología como la positivista para justificar el nuevo sistema de privilegios. De ahora en adelante, se da una justificación ideológica de la desigualdad, ya no con base en la teleología teológica de la teodicea leibniziana, seguida por el liberalismo filosófico de Adam Smith. En su lugar, estará la ciencia y sus “intelectuales orgánicos”, como los nombrará Gramsci, o “la inteligencia mexicana”, como los menciona Paz. Estos fueron los positivistas mexicanos, representados por Justo Sierra, Emilio Rabasa, José Yves Limantour, Gabino Barreda, entre otros. Asimismo, la relación entre ideología y realidad es contradictoria en esta etapa histórica, ya que ocurre entre una clase “neofeudal” y el positivismo mexicano. Tal relación es artificial en comparación con la prevaleciente en Europa, que es natural, la que se da entre una clase nueva como es el burgués y sus científicos. Como advierte Paz: “El porfirismo [...] es un periodo de inautenticidad histórica [...] la simulación porfirista era particularmente grave, pues al abrazar el positivismo se apropiaba de un sistema que históricamente no le correspondía. La clase latifundista no constituía el equivalente mexicano de la burguesía europea” (Paz, 2004, p. 144).



Esta inautenticidad es duramente criticada por el Ateneo de la Juventud, personificado por Antonio Caso, José Vasconcelos, Alfonso Reyes y Pedro Henríquez Ureña. Luego, aparece la Revolución mexicana como una exigencia de verdad, de acabar con el simulacro de la historia y sus contradicciones, a saber, la no coincidencia entre lo formal y lo real, las ideas filosóficas de la libertad del hombre, el respeto a las libertades y la razón mediante el contrato social y el nacimiento de la constitución, con una realidad de desigualdades, de robo agrario, de opresión y de injusticias.

Para Paz, la grandeza de la Revolución mexicana consiste en su autenticidad como movimiento popular<sup>13</sup> al no responder a un plan ideológico predeterminado: “La ausencia de precursores ideológicos y la escasez de vínculos con una ideología universal constituyen rasgos característicos de la Revolución” (Paz, 2004, p. 149).

Tiene razón el escritor al declarar que en la Revolución del sur, comandada por Zapata, se da una autenticidad, rectifica la mentira del proyecto liberal de Juárez en su Constitución de 1857 y el proyecto ideológico positivista de Porfirio Díaz, que en nada coinciden con una realidad histórica feudal por latifundista, en donde el libre mercado y la propiedad privada del pequeño propietario burgués es inexistente:

El movimiento zapatista tiende a rectificar la historia de México y el sentido mismo de la nación, que ya no será el proyecto histórico del liberalismo. México no se concibe como un futuro que realizar, sino como un regreso a los orígenes. El radicalismo de la Revolución mexicana consiste en su originalidad [...] Al hacer del *capulli* el elemento básico de nuestra organización económica y social, el zapatismo no sólo rescataba la parte válida de la tradición colonial, sino que afirmaba que toda construcción política de veras fecunda debería partir de la porción más antigua, estable y duradera de nuestra nación: el pasado indígena (Paz, 2004, p. 157).

---

<sup>13</sup> No creo que Villoro esté de acuerdo con Paz en que sólo hasta la Revolución, por primera vez, ocurre un movimiento auténtico, pues, como ya vimos, este autor sí ve autenticidad en el movimiento de Independencia desde el plano popular.

Es verdad que en el proyecto liberal de la Reforma el indio quedó olvidado. El movimiento popular con Hidalgo y Morelos a la cabeza fue aplastado; frente a él triunfa la noción de un Estado-nación homogéneo e individualista, propia de las clases medias. Esta idea, como asegura el autor, es impuesta a los pueblos indígenas sin su consentimiento expreso. El programa liberal mexicano comprende, en lo jurídico, la vigencia de un Estado de derecho bajo una ley uniforme; en lo social, la homogeneidad de todos los ciudadanos frente al Estado; en lo político, la democracia representativa; en lo económico, el desarrollo capitalista. Su ideal es el de la patria unida de ciudadanos iguales ante la ley. La idea de nación “moderna” se convierte en una abstracción en la mente de los liberales y sólo consiguió formar “ciudadanos imaginarios”. Al igual que con el liberalismo mexicano, desde Juárez hasta Díaz, durante la Revolución mexicana de 1910 se vuelven a enfrentar dos identidades nacionales: Madero invoca frente a Díaz la pequeña propiedad que acabe con los monopolios económicos, así como la democratización del régimen; pero, al mismo tiempo, una corriente localista y popular de línea agraria, Villa y Zapata, no compatibles con los ideales maderistas de corte liberal y modernizador. Los intereses de estos grupos son más concretos, ligados a sus contextos locales, a las tierras, a las comunidades y a los municipios. Villoro apunta al respecto:

Si su idea de nación no coincide con el Estado homogeneizante, tampoco coincide con su individualismo. En la base de su proyecto no están los ciudadanos aislados, sino estructuras comunitarias: los pueblos indios y mestizos del Sur, las colonias agrarias militares en el Norte. Los valores fundamentales que reivindican no son la libertad individual frente al Estado ni la igualdad formal ante la ley, sino la justicia y la colaboración fraterna. Todo esto apunta a una idea de nación, sentida más que formulada, pero [...] distinta a la liberal [Villoro, 1999b].

En resumen, la parte popular, comunitarista y justiciera de los movimientos emancipatorios mexicanos del siglo XIX y XX fue extinguida; por tanto, sus identidades culturales y sus autonomías fueron negadas hasta la fecha. Vemos las contradicciones de un movimiento revolucionario que

busca romper con los privilegios, pero los vuelve a instaurar con la institucionalización en el partido hegemónico mexicano que dura 70 años en el poder y que amenaza hoy con regresar.

### **Ideología de la Revolución mexicana: formas de identidad nacional**

En su "Introducción" a *La ideología de la Revolución mexicana*, Arnaldo Córdoba destaca las contradicciones de este movimiento. Como vimos previamente, el movimiento inicia siendo popular en el Sur, militar en el Norte y liberal en el Centro; fue disímbolo, tuvo intereses distintos en cada localidad (*vid.* Katz, 1987). La tesis principal de Córdoba es que muchos tienen una idea mitificada de la Revolución, como una "edad histórica en sí misma que ha transformado radicalmente al país" (Córdoba, 1988, p. 15), y una satanización de la época porfirista como "una verdadera Edad Media que niega nuestra historia [...] la más grande traición a su sentido y a su significado, a sus héroes y a sus tradiciones" (Córdoba, 1988, p. 15). Sin caer en los extremos, el autor muestra cuán maniqueo y equivocado es el imaginario histórico popular y explica cómo el Porfiriato y la Revolución, si bien tienen diferencias notables, se parecen en un aspecto: "obedecen al mismo proyecto histórico: el desarrollo del capitalismo". Lo que salva que la Revolución no sea un mero cambio administrativo se debe al movimiento zapatista; aquí, coinciden los tres autores analizados en este trabajo, Octavio Paz, Luis Villoro y Arnaldo Córdoba, al ver un movimiento que sí busca una verdadera transformación de la realidad, una lucha cuyo ideal práctico es la realización de la justicia en el reparto de tierras y que consigue transformar el movimiento de una abstracción filosófica liberal a una realización concreta con correspondencia fiel a la realidad de los indígenas y campesinos.

La tesis de Córdoba es que, si bien la Revolución sí logra satisfacer demandas sociales, no ocurre en el marco de una revolución social. Su finalidad es hacer surgir una fuerza contrarrevolucionaria, es decir, evitar con ello los brotes violentos de campesinos y obreros, obtener el ansiado

reparto de tierras a los campesinos y garantizar los derechos laborales. Córdova sostiene que la Revolución fue populista; al cumplir con las demandas sociales, se pueden manipular las conciencias con la finalidad de lograr el consenso político que legitime los proyectos de los gobiernos revolucionarios. Si bien estas transformaciones destruyeron el sistema de privilegio imperante en México durante la dictadura, nunca se puso en peligro el principio de la propiedad privada; no tuvo ese radicalismo: “aquellos revolucionarios [...] lejos de atacarlo [el principio de la propiedad privada], los dirigentes de los campesinos organizados independientemente defendieron también el principio de propiedad privada sobre los medios de producción” (Córdova, 1988, p. 24). Los mismos campesinos no buscaban una transformación nacional, sino respuesta a sus intereses netamente localistas. Los líderes Villa y Zapata pudieron mantener su resistencia durante varios años gracias a su raigambre popular, pero no se sostuvieron fuera de sus regiones de origen, lo cual ocasionó una grave limitación: no alcanzar el paso de un localismo exitoso a un movimiento nacionalista. Así, triunfa la demagogia constitucionalista; su localismo impidió que pudieran hacer frente al programa reformista de los constitucionalistas y nunca se propusieron el triunfo del poder político.

La victoria del carrancismo se efectúa con la clara tendencia de separar el gobierno de la política de masas: “Carranza, en efecto, deseaba un Estado no comprometido con ningún sector de la sociedad, y menos si se trataba de los trabajadores; él mismo reconocía la importancia del apoyo popular en su victoria militar y política, pero se negaba a hipotecar la autoridad del Estado a un elemento tan variable y tan incontrolable como le parecían las masas” (Córdova, 1988, p. 26).

Se impone la idea de un Ejecutivo fuerte de inspiración porfiriana y se abandona el proyecto democrático conciliador que anhelaba un equilibrio de poderes en el Congreso, con un legislativo más fortalecido. No existió un verdadero trasfondo ideológico en las masas armadas y los intelectuales que apoyaban a Carranza sólo actuaban cuando era necesario justificar el pragmatismo de sus dirigentes. El resultado de todo ello fue la ausencia de un proyecto racional y verdaderamente coherente que estuviera

detrás de las acciones revolucionarias. En ese sentido, Octavio Paz tiene razón al asegurar que el movimiento no respondió a un proyecto ideológico definido, en contraste con las revoluciones en Sudamérica.

Las reformas sociales de nuestra Revolución se institucionalizan en la Constitución de 1917, con la modificación de los artículos 27 y 123 constitucionales, los cuales garantizan los derechos de los campesinos y de los trabajadores urbanos; a pesar de ello, lo paradójico del logro de las demandas sociales es que, en principio, fueron las banderas de los líderes populares, Villa y Zapata y, al institucionalizarse por medio de la ley, es como si los despojaran de sus banderas para estrellárselas en la cabeza con el fin de destruirlos. Con ello, se cumple aquella frase de los revolucionarios franceses: “La Revolución devora a sus propios hijos”.

Córdova acierta al describir que la Revolución se asemeja al Porfiriato, en tanto ambos responden al proyecto capitalista de protección de la propiedad privada, con una salvedad: el movimiento zapatista sí fue auténtico y originario, tuvo el radicalismo de regresar a los orígenes, la madre tierra, y la forma de organización comunal, en donde la propiedad es compartida y no responde a un proyecto de individualización liberal, exitoso en Europa, pero contradictorio en México. Este movimiento zapatista fue inconcluso, traicionado por la institucionalización del régimen de corte autoritario y paternalista, en el que se sigue considerando a las masas populares y a los campesinos e indígenas menores de edad. El movimiento pretendió resurgir en el sureste mexicano en 1994 con el alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional y la defensa de la autonomía de los pueblos indígenas en los Acuerdos de San Andrés Larráinzar.

## **Conclusiones**

Lo expuesto hasta el momento demuestra la ambigüedad existente en la construcción de la identidad cultural en nuestros movimientos emancipatorios los cuales no terminan de saldar la deuda de la injusticia e inequidad en el país. ¿Qué tendríamos que celebrar sí, como afirma Paz, nuestros proyectos de construcción nacional son máscaras y simulacros?

La reflexión de Luis Villoro nos deja pensando si no sería mejor reconocer que no poseemos una identidad cultural homogénea sino plural y estar dispuestos a dialogar con las culturas distintas, ésas que no fueron las ganadoras en este proyecto liberal que intentó modernizar al país en una figura que no le correspondía, la de un “ciudadano imaginario”; porque sólo vale en lo formal de la ley, pero en donde la Revolución no le ha hecho justicia aún. La construcción de nuestra identidad nacional está edificada sobre una máscara, en un remedo, en un “como si” fuésemos modernos; paradójicamente, al intentar serlo, negamos cada vez más nuestros orígenes porque nos avergonzamos de ellos. La identidad nacional es un proyecto liberal modernizador, ahora resignificado como neoliberal, que nunca termina por cumplirse y en donde, para serlo, hay que olvidar la identidad, de manera que esta construcción siempre fue y va en sentido contrario, es decir, negando el pasado, los orígenes. ¿Cuál es aquella identidad de la que debemos sentirnos orgullosos? ¿La mimesis del europeo y el anglosajón? Una identidad imaginaria que niega la real. Mejor es reflexionar qué tipo de identidad queremos construir, aceptar nuestra naturaleza mestiza, lo cual implica aceptar lo que tenemos de indio, africano y español, sin glorificar una parte discriminando la otra. Cada vez que despreciamos a un indígena debemos preguntarnos qué de suicida tiene nuestra actitud, pues es una forma de negarnos a nosotros mismos. ¿Acaso el proceso de emancipación mexicano está inconcluso o lo que está aún inconcluso es la neocolonización corregida y aumentada por los capitales internacionales en el mundo globalizado y en donde nuestros pueblos siguen siendo negados?

Hoy, a 200 años de nuestra Independencia y a 100 años de nuestra Revolución, es necesario desmitificar los “logros” y reflexionar acerca de quiénes somos, cómo nos afirmamos, qué queremos ser como nación. Dejo este ensayo para la reflexión, una invitación a la “rebelión metafísica” de la que habla Camus en *El hombre rebelde*. Son mis mejores deseos para estas “fiestas”.

## BIBLIOGRAFÍA

- Camus, A. (1998). *El hombre rebelde*. Madrid: Alianza-Losada.
- Córdova, A. (1988). *La ideología de la Revolución mexicana: la formación del nuevo régimen*. México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM/Era.
- Dussel, E. (2006). *Veinte tesis de política*. México: CREFAL/Siglo XXI.
- Echeverría, B. (1998). *La modernidad de lo barroco*. México: Era.
- , (2001). *Definición de la cultura*. México: UNAM/Ítaca.
- Fromm, E. (1957). *Ética y psicoanálisis*. México: Paidós.
- , (1968). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Katz, F. (1987). *Revolución y sistema. México entre 1910 y 1940* [Selecc. e Intr. de Lorenzo Meyer]. México: Secretaría de Educación Pública.
- Meyer, L. (1987). *Revolución y sistema. México entre 1910 y 1940*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Olivé, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós/UNAM.
- Paz, O. (2004). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Villoro, L. (1999a). *El proceso ideológico de la revolución de Independencia*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- , (1999b). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós/UNAM.

# Escuela inclusiva: revolución educativa en la construcción democrática de la sociedad en Chile

Nicolás Sebastián Díaz Barrera\*

## Resumen

La escuela inclusiva en Chile emerge a la par de profundos cambios paradigmáticos experimentados en todo nivel de estamentos participantes de la sociedad. La apertura a la transformación, la diversidad y la inclusión cimientan sus bases en la construcción democrática de nuevos esquemas de interacción, con el objetivo transversal de ubicar la participación, el diálogo y la no exclusión de enfoques, como matrices epistemológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. La coherencia entre el planteamiento de un modelo educativo inclusivo y la construcción de sociedad bajo nociones democráticas

## Abstract

*Inclusive School in Chile emerges at par of deep paradigmatic changes experienced on any level of participants estates of society. The opening to the transformation, the diversity and the incorporation, establish their bases in the democratic construction of new schemes of interaction with the transverse aim to locate the participation, the dialog and not exclusion of approaches, as epistemological counterfoils of the process of education - learning. The coherence between the approach of an educational inclusive model and the construction of society under democratic notions, are raised as (nucleus) and point of inflexion of*

\*NICOLÁS SEBASTIÁN DÍAZ BARRERA. Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile [ndiaz.lenguaje@gmail.com].



son planteadas como núcleo y punto de inflexión del presente trabajo.

**PALABRAS CLAVE**  
democracia, ciudadanía, diversidad, inclusión

*the present work.*

**KEY WORDS**  
*democracy, citizenship, diversity, incorporation*

---

### **Breves consideraciones contextuales**

Que nada bárbaro hay en aquella nación, según lo que me han contado, sino que cada cual considera bárbaro lo que no pertenece a sus costumbres.

*Michel de Montaigne*

**C**hile se encuentra en una etapa de transición democrática al intentar subsanar las profundas huellas de la dictadura militar en gran parte de las normativas legales que rigen las estructuras del país. Si bien no es el único que ha sufrido los embates de una ley anti-democrática basada en un profundo arraigo hacia el capital monetario, el sistema educativo es una de las constelaciones que lucha por abolir las necesidades que hoy en día son parte limítrofe del desarrollo ciudadano, en específico “pasar desde una educación homogeneizadora/segregadora hacia una educación que responda a las necesidades de todos sus alumnos, inclusiva” (Sánchez *et al.*, 2008), como un eje central de las normativas en pro de la participación igualitaria de todos los jóvenes en el sistema educativo.

En este contexto, nuestro país se bate entre el avance y desarrollo económicos, y la escisión cada vez más profunda de la brecha social que se abre entre el sector más alto y el más bajo, desde los enfoques monetarios que se perciben entre ellos, junto a la desigualdad de oportunidades de desarrollo, una vez terminados los doce años de escolaridad obligatorios en el sistema educativo chileno. Estos años de escolaridad se dividen entre la educación básica (ocho años destinados a capacitación e integración

del alumno al entorno social, mediante el aprendizaje de contenidos mínimos obligatorios, divididos en primer y segundo ciclo de cuatro años cada uno) y la educación media (cuatro años, de los cuales los dos primeros son de formación común y los dos últimos de formación diferenciada entre científico-humanista y técnico profesional).

La organización del sistema educativo chileno se caracteriza por su descentralización; la administración de la educación se realiza por personas o instituciones —municipales o privadas—, denominadas “sostenedores”, las cuales se hacen responsables, frente al Estado, del funcionamiento de un establecimiento educacional, que a su vez se organiza en tres niveles, a saber:

- a) Municipal: obtienen el financiamiento mediante un aporte estatal, el cual es otorgado mensualmente por cada alumno que asiste a clases, y equivale a 2 UTM aproximadamente por persona.
- b) Particular: obtienen el financiamiento mediante el cobro mensual a padres y apoderados, y a recursos privados; varía, según lo requiera el establecimiento.
- c) Particular-subsidiado: obtienen recursos mediante un financiamiento compartido entre el cobro de mensualidad a padres y apoderados y un aporte estatal.

Los cambios en Chile han sido radicales, debido al avance económico realizado en los últimos decenios, de modo que el país no ha estado al margen de las vanguardias tecnológicas en la industria. Las personas han experimentado las ventajas y desventajas de estos avances y de las nuevas formas en que el conocimiento se genera a partir de contextos muy diferentes de decenios anteriores, principalmente por las transformaciones en el sistema económico de clausura a uno de apertura (Eyzaguirre *et al.*, 2005). La desigualdad entre ingresos, la brecha de conocimiento y la poca accesibilidad a estudios superiores, lejos de desaparecer con los avances económicos, hoy en día siguen latentes al momento de discutir sobre la calidad de la educación en el país, de manera que se contradice el avance

tecnológico e infraestructural con el acceso del sector social más vulnerable a una educación de calidad.

Asimismo, se cuenta a América Latina y El Caribe entre las localidades más desiguales del mundo, caracterizadas por sociedades altamente fragmentadas, debido a la persistencia de la pobreza y la desigual distribución de ingresos (Baeza Correa, 2008), con una alta presencia de establecimientos educativos privados autónomos y una presencia cada vez menor de establecimientos públicos municipalizados. De estos dos componentes, emerge la necesidad intrínseca de establecer parámetros de equidad que aseguren una educación de calidad a quienes se encuentran inmersos en el sistema educativo, sin que su posición socioeconómica o su procedencia cultural sea un factor excluyente. La tabla 1 indica los porcentajes relativos a la pertenencia de grupos económicos, la educación recibida por la madre y la consiguiente matrícula en establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, demostrando la creciente necesidad de un sistema educativo social y económicamente equitativo (véase tabla 1).

En primer lugar, encontramos una fuerte dependencia de la variable de años de educación de la madre, con la pertenencia a cierto grupo socioeconómico, así como una proporción indirecta entre la variable socioeconómica y la matrícula en un establecimiento municipal. Observamos también una proporción directa entre la variable socioeconómica y la matrícula en un establecimiento particular.

Si realizamos el simple ejercicio de imaginar que el grupo socioeconómico más alto recibe una mejor educación en establecimientos particulares pagados (93.9%), podemos suponer que 79.4% del grupo socioeconómico más bajo consultado en este momento no está recibiendo una educación llamada de calidad. Por supuesto, esta idea sólo parte de una suposición y no de una interpretación de la figura anterior.

Las particularidades de esta participación se vislumbran en la inclusión de todo individuo que participa de la sociedad y sobre cómo la diversidad se transforma en *leitmotiv* de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los establecimientos educativos. Esto es así en el marco ampliado del desarrollo

TABLA 1. SEGMENTACIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR

Distribución de matrícula según grupo socioeconómico

Grupo Socioeconómico	Años de educación de la madre	Ingreso mensual por familia	% matrícula establecimiento municipal	% matrícula establecimiento particular subvencionado	% matrícula establecimiento particular	% del grupo sobre la matrícula total
Bajo	7	US\$ 223	79.4%	20.6%	0%	10%
Medio Bajo	9	US\$ 337	81.9%	18.1%	0%	32%
Medio	11	US\$ 621	47.6%	52.3%	0%	37%
Medio Alto	13	US\$ 1.384	13.0%	81.6%	5.4%	14%
Alto	16	US\$ 2.863	0.0%	6.1%	93.9%	7%

Fuente: MINEDUC 2003 (Tomado de Montt, P. *et al.*, en Baeza Correa, 2008)

\* La conversión realizada en la tabla corresponde a 1 peso chileno = 0.0019 USD

personal vinculado a la sociedad como primer factor de trabajo y la inclusión permanente de diversos agentes que comúnmente son aislados de estos procesos, como el sector económico vulnerable, los estudiantes con necesidades educativas especiales, maternidad-paternidad, etcétera. La diversidad adquiere todas las aristas positivas para un complejo desarrollo práctico de habilidades sociales y de concientización desde tempranas edades.

### **Escuela inclusiva ↔ red de desarrollo en sociodiversidades**

En la lógica de las profesiones sociales late el impulso de lo vivo, cuyo secreto es la capacidad de crear significados y vincularse a los seres singulares, a los contextos vitales: actuar es siempre actuar con otros y el conocimiento social está cruzado por la pasión.

*Joaquín García Roca*

Como corolario, entonces, una de las dimensiones de la democracia se imbrica en la educación como elemento configurador de los componentes de la sociedad desde bases epistemológicas, relacionales-participativas, morales, éticas y prácticas, que forman al sujeto para vivir en comunidad y consciente de la existencia del *otro*, con el cual comparte un lugar o una situación en común. El concepto al cual ligaremos este planteamiento será el de "escuela inclusiva", como un espacio de construcción en y por la democracia, en el cual se da lugar a la convergencia de la diversidad relacional. Afirma Baeza Correa:

Las escuelas inclusivas son aquellas que desarrollan medios de enseñanza que responden a las diferencias grupales e individuales y, por lo mismo, benefician a todos los niños y niñas y contribuyen al desarrollo profesional de los/las docentes. También favorecen el desarrollo de actitudes de respeto y valoración de las diferencias, de colaboración y solidaridad, que son la base para aprender a vivir juntos y para la construcción de sociedades más justas y democráticas y menos fragmentadas y discriminadoras.

Se agrega a la definición de Baeza Correa que la escuela inclusiva se constituye como un elemento de justicia y equidad para quienes están en desventaja o vulnerabilidad, entendiendo la justicia como un elemento integrador y no sancionador de quienes pasan por un proceso de reformatión e inclusión en la sociedad.

En este punto, también se requiere diferenciar entre una escuela inclusiva y una integradora, pues con frecuencia causan confusión al ser trabajadas como nomenclaturas con igual significado. Arnaiz y Moriña (en Esteve *et. al.*, 2005) las diferencian del siguiente modo: “La escuela integradora se centra en el diagnóstico, mientras que la inclusiva focaliza en la resolución de problemas en colaboración”; agregan, además, que las primeras tienen su foco de acción en los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), mientras que la escuela inclusiva expande su visión a la educación general y concentra su foco en todos los estudiantes que participan en el sistema educativo. Se suman a esta última los caracteres de solidaridad, equidad, cooperación y la valoración de las diferencias, como base en la que se cimenta esta estructura educativa.

Se considera, entonces, a la escuela inclusiva como un sistema organizativo de sociodiversidades que se excluyen dentro del sistema educativo formal, y genera elementos semióticos emergentes en la interacción, que retroactúan en el mismo sistema, como elementos que se incluyen en proyección de la sociedad. Las particularidades que se diferencian y excluyen entre sí en la cotidianidad son un elemento protector, proyector, facilitador y reorganizador de la educación, dentro de los establecimientos educativos formales.

Así, también se considera una red fenomenológica no lineal al establecer lazos comunicantes entre factores excluyentes entre sí, dentro de la sociedad y el sistema educativo, en la medida en que son capaces de reorganizar y complejizar los elementos cognitivos y epistémicos presentes por medio de la interacción en una escuela inclusiva.

Se observa la escuela inclusiva como la construcción del sujeto en desarrollo, en una dimensión hologramática —en definición de Morin, aplicando el principio de Pascal, la parte que constituye el todo posee al todo

en su particularidad— de la sociedad, la cual se entiende, en definición de Giraldo (2005), como la noción de que “cada punto del holograma contiene la presencia del objeto en su totalidad. Así como el eje sociológico muestra que la sociedad hállase en cada individuo, en calidad de todo, por medio de su lenguaje, de su cultura y de sus normas, asimismo, la educación es un holograma de la superestructura en cuestión, como reproducción acrítica de parámetros estatuidos”. Esto deriva de las razones anteriormente explicitadas, referentes a los lazos comunicantes entre elementos locales y globales que comparten ciertos puntos de inflexión respecto de la diversidad, la inclusión y la organización, en referencia a los elementos emergentes que se visualizan en la escuela inclusiva como dimensión conceptual de elementos no visualizados en la sociedad a escala macro.

Las nociones de democracia a partir del gobierno superponen la base de un sistema educativo que forma para vivir en, por y hacia la democracia, asimilando como características principales de ésta la participación en la generación de espacios sociocomunicativos no excluyentes, la regulación de los parámetros de calidad para los establecimientos educativos y la transformación permanente para atender a la diversidad.

De esta manera, la democracia se levanta sobre las capacidades concretas que la educación puede entregar para la formación en la ciudadanía, a la que Hurtado y Alvarado (2007) ubican como la capacidad de propiciar espacios de participación e involucramiento en los asuntos públicos: educación para el gobierno de la sociedad y reflexión crítica de las diversas formas de producir significaciones imaginarias. Se desprende de esta lógica que las situaciones emergentes de un contexto educativo local dialogan con un contexto global, en el cual se proyectan las dimensiones generadas a partir de la reflexión en el aula y establecimiento educativo, sobre las diversas formas de convivir y compartir en un ambiente con personas de diferentes características dentro de un espacio socioeducativo.

Así, ampliamos el concepto de escuela inclusiva, refiriéndonos a la capacidad de una institución para aceptar la complejidad y diversidad de personas inmersas en el sistema educativo, en el sentido de reformular los paradigmas de la educación en favor de la inclusión igualitaria de quienes

serán partícipes de la sociedad; no sólo de quienes presenten NEE, sino de todo aquel que requiera formación e iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje en un establecimiento educativo. La noción unida a este concepto es que cada individuo es único, ha crecido y se ha desarrollado en un contexto particular y posee características inherentes a su ambiente familiar.

En referencia a los comienzos de la escuela inclusiva, éstos son ubicados por Esteve *et al.*, (2005) como parte de la ley creada en 1975 en Estados Unidos (*Education for All Handicapped Children Act*), que alude a la educación en personas con algún tipo de deficiencia en ambientes no restrictivos, es decir, donde se comparta entre distintas personas y no en ámbitos separados en establecimientos diferenciales o especiales. De ésta, emergen dos iniciativas importantes: la educación regular y la escuela inclusiva.

Este último movimiento de carácter internacional ha sido apoyado por importantes organismos como la ONU, la Unicef, y la Unesco, los cuales han convocado una serie de acciones y reuniones internacionales en favor de que “la educación llegue a todos los niños, sin distinción, en igualdad de condiciones y dentro del sistema educativo ordinario” (Florian en Sánchez *et al.*, 2008).

En Chile, en 1994, se promulga la Ley 19.284 sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, enviada al Ministerio de Educación para reglamentar y asegurar la integración en la enseñanza regular de la población escolar con discapacidad (Sánchez *et al.*, 2008). Esta ley menciona que “los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas que tengan necesidades educativas especiales (NEE), el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema” (Ministerio de Educación, 2005).

En este punto legal, una de las principales problemáticas presentes en su proyección social es que los docentes de educación regular no fueron adecuadamente preparados para atender la diversidad del alumnado (Sánchez *et al.*, 2008). Esto significa que gran parte de los profesores que hoy ejercen, formados años antes de la reforma, no posee las herra-



mientas, metodologías ni conocimientos teóricos sobre el manejo de la inclusión educativa, ya que, en aquellos años, el tratamiento de las NEE se basaba en la diferenciación de los establecimientos y la formación de profesores específicamente orientados a ellos.

Sin embargo, las universidades e institutos profesionales que presentan la formación inicial docente dentro de sus programas, han iniciado un cambio incluyendo dentro de sus mallas curriculares ramos como “atención a las necesidades educativas especiales”, “atención a la diversidad”, “integración escolar” y “educación inclusiva” (Ministerio de Educación, 2005). Esto demuestra la importancia fundamental que la Academia otorga a la escuela inclusiva como el ideal educativo crucial de una sociedad en democracia, interesada por fomentar el acceso igualitario y brindando facilidades tanto infraestructurales como epistemológicas y metodológicas para su desarrollo.

La realidad de nuestro país se encuentra fragmentada y parcelada dentro de distintas disciplinas (lenguaje, matemáticas, física, química, etc.), así como también en estratos sociales que determinan la educación recibida, provocando que el sector de la población chilena con menos recursos tenga una educación de baja calidad, contrario a la de los sectores más altos (Oliva, 2008). Ha intentado romperse la brecha de desigualdad desde distintos frentes para entregar nuevos caracteres de la educación en un devenir constante, del cual se desprende que “la valoración social de la escuela también se ha modificado sustancialmente con el paso de los siglos, con lo cual se oroginó hace algunos decenios una corriente crítica a los procesos de educación formal que caracteriza a la escuela como un espacio altamente discriminatorio y segregacionista” (Arce y Druker, 2007). Oliva caracteriza este problema utilizando la obra de Darío Salas (1917), que denuncia “la existencia de un crimen colectivo, donde unos han participado como actores y otros como cómplices; este crimen es el problema de la pobreza ligado al altísimo nivel de analfabetismo existente en el país” (2008).

En esta problemática, se imbrica la perspectiva neoliberal de la educación hoy en día, que considera la participación y la calidad en los alumnos como meros productos de propaganda que permanecen en el nivel discursivo.

sivo. “Esto genera una configuración selectiva y clasificadora de quienes podrían ser un aporte para la sociedad” (Segovia, 2003), en detrimento de quienes no son capaces de “competir” dentro del sistema educativo. Desde esta perspectiva, según Segovia, los niveles de calidad deben estar garantizados mediante los parámetros de equidad, en donde la educación para todos atraviese las barreras situacionales y sea capaz de situarse en todos los contextos educativos, por lo menos institucionales.

En este punto, podemos aventurar el concepto de ingeniería social ocupado por García Roca (2001) para definir las actividades profesionales en la sociedad, como un elemento descriptivo del rol de los establecimientos educativos en la sociedad chilena. El autor recurre al concepto para definir la relación funcional existente entre la realidad práctica de la educación, separada de la cognición y la sensibilidad como elementos complementarios de la educación. La ingeniería social limita las actividades de la educación a meras intervenciones para convertir en “recursos” a quienes ingresan al sistema educativo.

García Roca menciona que “los profesionales se aliaron con la razón instrumental, calculadora y objetivante y así convirtieron su habilidad profesional en una simple posesión de saberes técnicos” (2001). El sistema educativo posee objetivos claros de brindar enseñanza práctica para el desarrollo del individuo, por lo cual se presupone que un exceso de saberes prácticos podría mellar los principios en los que se cimenta la educación, en pro de un conocimiento que desplace los sentimientos, la sensibilidad y la cognición.

Ligando los antecedentes socioeconómicos, Abarca realiza un correlato entre éstos y el rendimiento escolar, específicamente respecto del rol de la escuela y el docente, a saber:

La segmentación que caracteriza a la educación en América Latina ha conllevado a la comparación de las escuelas, según su dependencia administrativa y modo de financiamiento, y para el caso específico de Chile, también por el grupo socioeconómico que atiende [...] un clima emotivo favorable dentro de la sala de clases, que se caracteriza por no haber discriminación (por rendimiento ni por cuestiones cul-

turales o de género), donde hay un buen trato con el profesor y entre los compañeros y, en general, se desarrolla un ambiente armonioso (Casassus, 2003), tiene una fuerte influencia sobre el puntaje que se puede obtener en lenguaje y en matemática (2008: p. 15).

Enkvist (2008) nos orienta sobre los preceptos sociodemocráticos hacia los que se orienta el sistema educativo sobre la construcción del ser ciudadano:

Sin una buena educación, los ciudadanos no sabrán evaluar las ofertas políticas. Sin educación no entenderán de economía y podrán caer en la trampa de las ofertas populistas. Sin educación no entenderán la situación en otros países y la complejidad de las decisiones que hay que tomar. Además de dar conocimientos, la educación también desarrolla la capacidad de expresión del joven, lo que le permite participar activamente en política, elaborando un pensamiento.

Ésta es una acepción tremendamente crítica del modelo de mercado neoliberal y su influencia en el sistema educativo chileno, que comenzó a entrar en crisis de reformulación el año 2006 con el movimiento de estudiantes secundarios. Ello reflejó las necesidades imperantes de obtener un sustento democrático, participativo e inclusivo de los distintos actores de la educación —profesores, apoderados, estudiantado y otros—, en contraste a lo que sugería la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.

La reforma educacional y la ley promulgada respecto de las personas con algún tipo de discapacidad fomentan el uso de técnicas de participación garantes de la democracia, por lo cual asistimos a un cambio considerable en cuanto a las didácticas usadas dentro de las escuelas. Lo anterior favorece que las escuelas de tipo inclusivo se sitúen como el ideal pragmático del proceso enseñanza-aprendizaje. Por esto, es necesario reivindicar al país en cuanto a la situación económica de los habitantes, pero desde la perspectiva en que todo ciudadano chileno debe recibir una buena educación sin depender del ingreso que perciba ni de sus características físicas ligadas a una discapacidad. Debido a esto también se fomentan proyectos

e investigaciones orientados hacia la formación inicial docente y el desarrollo humano, cartografiados de los nuevos paradigmas de la educación, etcétera, para vislumbrar los cambios registrados que han ocurrido desde la última reforma y, sobre todo, para entrever cómo están concibiéndose desde un punto ontológico las nuevas propuestas educativas y el sistema educativo en sí desde los establecimientos educacionales.

Baeza Correa (2006) agrega que

la educación inclusiva se asocia frecuentemente a la participación de los niños con discapacidad en la escuela común o de otros alumnos etiquetados "con necesidades educativas especiales"; sin embargo, es un concepto más amplio, ya que su foco de atención es la transformación de los sistemas educativos para atender a la diversidad, eliminando las barreras que experimentan muchos alumnos, por diferentes causas, para aprender y participar.

De esta forma, clarifica los horizontes del concepto en sus aspectos prácticos: captar las diferencias no desde una perspectiva negativa, sino desde una positiva que ayude, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a valorar la diversidad de la sociedad dentro del contexto educativo; correlato también del concepto de democracia ligado a la inclusión participativa en el proceso educativo como ampliación en la transformación del sistema educativo.

Desde tal concepción de escuela inclusiva, es verificable la importancia de la construcción de un saber democrático y participativo de cada persona presente en la sociedad. Cambios, como el relativo a una disposición legal frente a la discapacidad, reconfiguran el concepto de escuela actual hacia uno que emula a la sociedad desde la temprana edad, para educarse en y por la democracia, conscientes de la pluralidad que debe existir en sistemas organizacionales complejos. Así, desde los primeros años de edad, hasta los que ya comienza a generarse una conciencia social, los estudiantes logran generar mecanismos de inclusión por sí mismos, concibiendo que cada individuo es importante para todos en la convivencia y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A esto nos referimos con el concepto hologramático de escuela inclu-

siva; las particularidades de los contextos educativos y de sus procesos de enseñanza-aprendizaje se imbrican en la construcción de una sociedad que emerge de un sistema educativo ubicado en su base, como derrotero de una transformación educativa desde la homogeneidad/segregación hacia la heterogeneidad/unificación, obedeciendo a un ideal de nación democrática que no excluye la diversidad, sino que la toma como elemento reforzador de la capacidad de la educación para ampliar las particularidades en favor de un desarrollo en común. De esta manera, al representar un modelo sociocomunicativo inclusivo en un nivel micro, incrementamos las posibilidades de que tal modelo se proyecte en la sociedad, pasando por lazos comunicantes en un nivel meso, hasta la transformación y cambio en un nivel macro.

De esta manera, María Angélica Oliva presenta un enunciado imperante para el tratamiento de educación que podemos ligar a lo anteriormente expuesto en relación con la escuela inclusiva: “Situación una reflexión en el dominio de la política educativa exige atender al carácter de la política y de lo educativo, a la configuración del espacio público y al sentido de la democracia, pues la acción política de participación democrática es la que desplaza permanentemente sus límites, incorporando a los entonces desconocidos al todo que nos define” (2008).

### **Aventurar la inclusión como ideal pragmático de educación: conclusiones**

Interrogar nuestra condición humana es,  
entonces, interrogar primero nuestra situación en el mundo.

*Edgar Morin*

Desde una perspectiva panorámica, podemos observar que la ciudadanía y la democracia son elementos transversales/dialogantes en el concepto de escuela inclusiva, si no es reducido sólo a la discapacidad como eje discriminatorio o de tratamiento teórico. Ello se debe a la recursividad existente entre la sociedad y la educación que determina la capacidad de los individuos de

adaptarse a cada uno de estos procesos vitales de desarrollo. Así, la tentativa es que, para cambiar la sociedad, debemos cambiar la educación y para cambiar la educación, debemos cambiar a la sociedad. La paradoja central es ¿qué cambiaremos primero? Una respuesta se encuentra dentro de este concepto que busca la inclusión de cada mujer y hombre nacidos en nuestra sociedad, ligado a la construcción, configuración y organización en torno del concepto de democracia desde la perspectiva de todo nivel educativo del país.

De este modo, se interceptan y dialogan estos conceptos desde los contextos locales hacia los globales, en función de la accesibilidad educativa a la que cada ser humano tiene derecho desde su nacimiento, entendiendo que la ciudadanía y la democracia son conceptos imbricados existentes únicamente en función de la existencia de otro dentro de un mismo contexto de interacción global, hacia los distintos contextos particulares de cada individuo.

La escuela inclusiva nace como un movimiento revolucionario contrapuesto a los discursos de desarrollo y avance que no tienen reales puestas en práctica dentro de una sociedad tecnocratizada en exceso, donde quienes han logrado obtener una educación primaria y secundaria de calidad pueden acceder sin mayores problemas a la educación superior, mientras que quienes no poseen una formación adecuada, debido a las limitaciones que su pertenencia a cierto grupo socioeconómico determinan en sus estudios, tienen escasas posibilidades de movilizarse hacia otro de mayores estratos. Por lo tanto, la escuela inclusiva se instala como un verdadero constructo práctico de equidad para acortar las brechas de desigualdad dentro de los establecimientos educativos, con el firme propósito de incluir a quienes no han sido favorecidos dentro del sistema educativo convencional.

Los elementos emergentes en la diversidad, la diferencia y las distintas potencialidades de cada estudiante alternan los cambios positivos que éstos pueden experimentar en personas con necesidades educativas especiales, con los de personas sin ningún tipo de deficiencia, pero susceptibles a ser potenciales objetivos de discriminación, inequidad y vulnerabilidad social en el futuro, considerando que las interacciones en la “realidad” social muchas veces conllevan estos elementos negativos que mellan las capacidades de los individuos para desarrollarse de forma plena. Aprender a convivir y

convivir en el aprender es una frase tentativa para entrelazar los elementos que cumplen un rol definitorio dentro de la vida cotidiana.

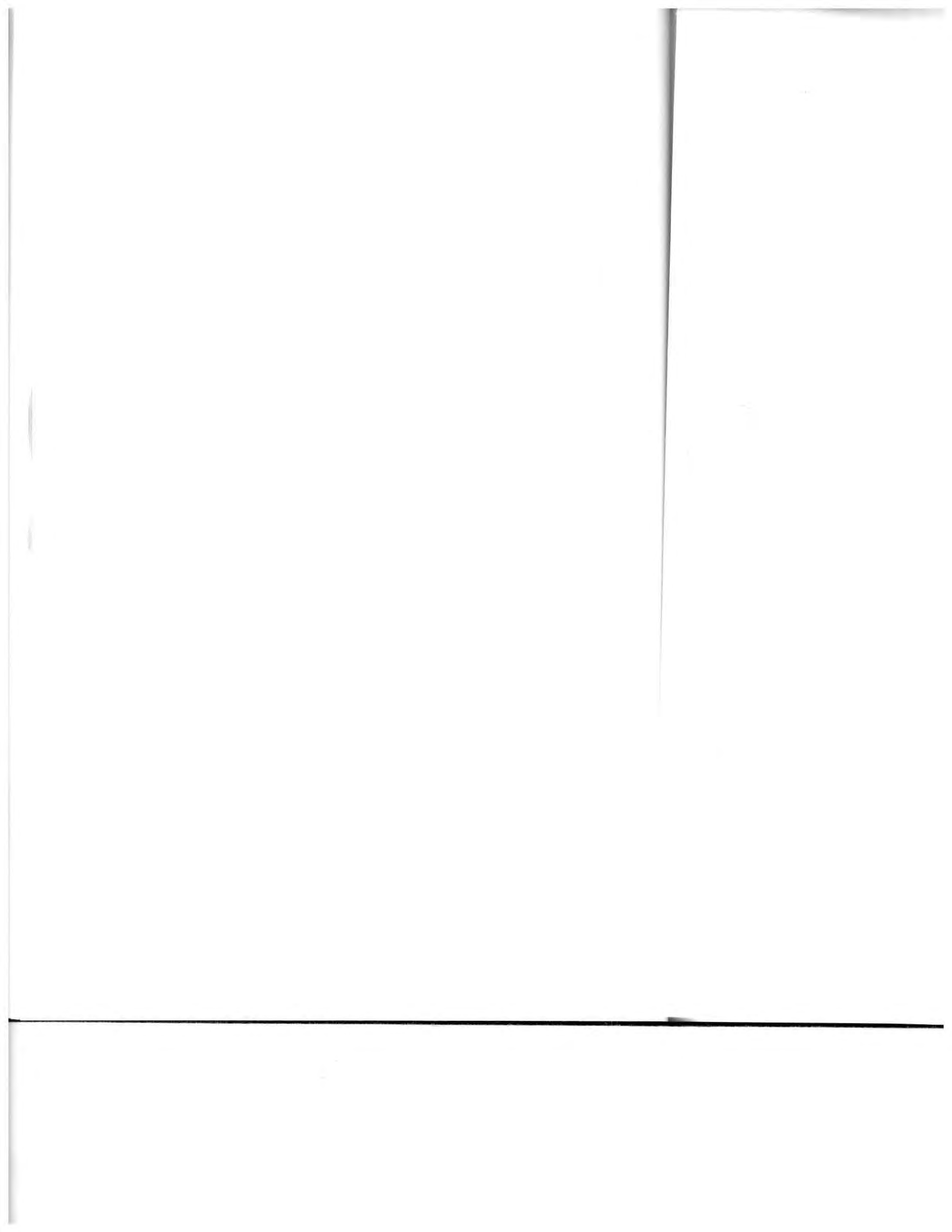
Lo que resta para construir un concepto de democracia arraigado en una base sólida de la sociedad queda en manos de quienes participan en todos los niveles del sistema educativo; sin embargo, éstos eventualmente podrían quedar sin sustento si no poseen una participación política activa o si no encuentran canales de llegada al gobierno mediante sus representantes. Es de suma importancia que la política imperante hoy día en Chile sea capaz de arrojar luces respecto de las normativas legales vigentes acerca de la accesibilidad y la equidad en la educación como un factor determinante de cambio para superar los niveles de cuestionamiento hacia los de *praxis* y construcción social e inclusiva del conocimiento. El desafío es aún enorme, pero el cambio comienza en la medida en que cada uno de nosotros es consciente de la necesidad de una transformación educativa.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, V. (2008). *Estudio cuantitativo sobre el efecto de variables estructurales en el incremento entre el SIMCE y la PSU; un acercamiento al valor agregado*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Díaz Arce, T. y S. Druker (2007). La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. En *Revista Estudios Pedagógicos*, xxxiii, núm. 1, pp. 63-77.
- Cárcamo, H. (2008). Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente. En *Revista Estudios Pedagógicos*, xxxiv, núm. 2, pp. 29-43.
- Enkvist, I. (2008). La nueva pedagogía y el aprender a ser ciudadanos. En *Revista Educación y Educadores*, vol. 11, núm. 2, Universidad de La Sabana, Cundinamarca, Colombia, pp. 243-252.
- Esteve, F., O. Ruiz, S. Tena e I. Úbeda (2005) La escuela inclusiva. En *Jornades de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume.
- Eyzaguirre, N., M. Marcel, J. Rodríguez, M. Tokman (2005). Hacia la economía del conocimiento: El camino para crecer con equidad en el largo plazo. En *Estudios Públicos*, núm. 97.
- García Roca (2001). La navegación y la fisonomía del naufragio. En N. Kisnerman (comp.), *Ética ¿un discurso o una práctica social?* Buenos Aires: Paidós.

- Hurtado, D., S. Alvarado (2007). Escuela y ciudadanía: Reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autorreflexividad. En *Revista Estudios Pedagógicos*, xxxiii, núm. 1, pp. 79-93.
- Oliva, María Angélica (2008). Política Educativa y profundización de la Desigualdad en Chile. En *Revista Estudios Pedagógicos*, xxxiv, núm. 2, pp. 207-226.
- Sánchez, A., C. Díaz, S. Sanhueza y M. Friz (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. En *Revista Estudios Pedagógicos*, xxxiv, núm. 2, pp. 169-178.
- Segovia, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. En REICE *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. año/vol. 1, núm. 2, Madrid, España.





# Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados

María Matilde Balduzzi\*  
y Rosana Egle Corrado\*\*

## Resumen

El concepto "identidad profesional" alude a la definición que el sujeto hace de sí mismo en relación con un espacio de trabajo y un colectivo profesional u ocupacional de referencia. Se trata de un complejo proceso de construcción que comienza durante la formación académica y se facilita u obstaculiza en función del contexto. Las producciones discursivas de los estudiantes universitarios avanzados en torno de sus expectativas laborales, percepciones y proyectos sobre la profesión, proveen indicios acerca de ese proceso de construcción, sus

## Abstract

*The concept "professional identity" points at the definition one makes of him/herself related to an area of work and to a professional group to which he/her belong. This is about a complex process of building up that starts at the beginning of academic education and can be fostered or obstructed according to the context. Discursive productions made by advanced university students related to the working expectations, perceptions and projects about profession provide signs about this very same process of construction, its tensions and con-*

\*MARÍA MATILDE BALDUZZI. Profesora adjunta de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, Departamento de Psicología. [mabal@fch.unicen.edu.ar].

\*\*ROSANA EGLE CORRADO. Jefe de Trabajos Prácticos de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, Departamento de Psicología. [roccorr@fch.unicen.edu.ar].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre 2010, pp. 65-83.

Fecha de recepción: 13 de abril de 2010 | fecha de aceptación: 09 de junio de 2010.

tensiones y conflictos, y sobre la incidencia de representaciones sociales e ideología. Aquí se presentan algunos resultados preliminares de la investigación "Reforma y cambio en la universidad contemporánea. Políticas, disciplinas, actores y prácticas", radicado en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

**PALABRAS CLAVE**  
universidad, jóvenes, trabajo, cultura

*flicts, and about implication of social representations and ideology. Some preliminary outcomes of the research "The reformation and change in the contemporary university. Policies, disciplines, actors and practices" placed in the National University of the State of Buenos Aires, Argentina, are shown in this paper.*

**KEY WORDS**  
*university, young people, work, culture*

### **Antecedentes y presupuestos teóricos**

**E**l proceso por el cual el sujeto construye su identidad ha sido abordado por la psicología desde diferentes modelos teóricos. En términos generales, puede decirse que con el concepto de identidad se alude al sentimiento del sujeto de ser una entidad organizada y diferenciada, separada y distinta de las otras, con continuidad en el tiempo y capacidad de seguir siendo la misma a lo largo de los cambios.

En nuestra sociedad, el lugar que el sujeto ocupa en el sistema productivo, la función que cumple, las tareas que realiza, la nominación asignada y autoasignada en relación con su trabajo o profesión, juegan un papel relevante en el desarrollo de la identidad. Como lo expresan Galli y Malfé, "en Occidente se acentuó, en el curso de estos últimos siglos, un proceso por el cual la ubicación del sujeto en la esfera o el orden de lo económico-productivo y del consumo ha adquirido cada vez mayor relevancia en cuanto a ser sostén de identidad, lo que se dio correlativamente con un retroceso de la función de la familia en ese campo" (Galli y Malfé, 1997).

Para dar cuenta de esta dimensión particular de la construcción de identidad —la relacionada con el mundo laboral—, en los últimos años se

ha propuesto el concepto de “identidad profesional” (Epstein, 1978; Billet, 2001; Bolívar 2007). La identidad profesional es concebida como un proceso de carácter dinámico mediante el cual el sujeto se define a sí mismo en relación con un espacio de trabajo y un grupo o colectivo profesional de referencia, es decir, en términos de una ocupación, oficio o profesión y respecto de aquellos que la ejercen. Supone la interacción con otros y la apropiación de modelos propuestos culturalmente. Sólo puede comprenderse su construcción si se tiene en cuenta el contexto, sus características y variaciones: estabilidad o inestabilidad, crisis, situaciones amenazantes, políticas sociales, cambios tecnológicos, modelos difundidos a través de los medios de comunicación, etcétera. Por otra parte, la identidad profesional, tal como sucede con la personal, supone dos dimensiones diferentes, pero dependientes: las construcciones o representaciones de otros respecto del sujeto y las construcciones que el sujeto efectúa acerca de sí mismo. Al afirmar: “soy docente”, “soy ingeniero”, “soy mecánico”, el hablante establece una línea identitaria con un conjunto de otros sujetos, un colectivo de referencia que le indica no sólo qué hace, sino sobre todo quién es. Esta percepción de sí mismo a partir de definirse por un campo ocupacional o un conjunto de prácticas y un grupo de referencia, es dinámica; varía, como se dijo, en función de múltiples dimensiones: la situación de la ocupación o de la profesión en ese contexto histórico-social, el grado de prestigio alcanzado, las atribuciones de los otros, la posibilidad efectiva de ejercicio, los modelos propuestos a partir de políticas sociales, entre otras. Esas condiciones “objetivas” son elaboradas por el sujeto en un complejo proceso en el que confluyen identificaciones, pertenencia a un grupo, proyecto identitario,<sup>1</sup> valoración social de la profesión, prácticas desarrolladas durante la formación y primeras experiencias laborales, así como las representaciones sociales y la trama ideológica en que se sostienen. El concepto de “identidad profesional”, en este sentido, resulta pertinente para el análisis, ya que permite destacar la interrelación de lo psicológico

<sup>1</sup> Se entiende por “proyecto identitario” una construcción provisoria realizada en torno de un estado deseable, que se efectúa en una transacción entre una identidad autoconstruida y una identidad construida por otros.

y lo social en su carácter de “relaciones de inherencia” (Castoriadis en Fernández, 2007: p. 51).

En lo que respecta al concepto de “representaciones sociales”, se adopta aquí la definición de la psicología social europea que las considera “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social” (Jodelet, 1986: p. 473). Se trata de un conocimiento espontáneo, ingenuo o de sentido común que ha sido caracterizado como una forma de pensamiento natural por oposición al pensamiento científico, si bien puede tomar como fuente teorías científicas difundidas en la cultura. Este conocimiento ingenuo se elabora socialmente, construyéndose a partir de experiencias y modelos de pensamiento, entre los cuales ocupan un lugar destacado los esquemas de carácter ideológico. La psicología social europea no puso énfasis en el componente ideológico por considerar que las representaciones sociales son elaboraciones con consenso en un colectivo social amplio, mientras que la ideología es fruto de la imposición de la visión del mundo de una minoría que detenta el poder sobre los que carecen de él. Sin embargo, no puede desconocerse que los sujetos son portadores de determinaciones sociales y que la actividad representativa reproduce esquemas de carácter ideológico impuestos y difundidos desde los grupos de poder.

Retomando el concepto de identidad profesional, podría afirmarse que la socialización laboral, al imponer prácticas, modos habituales de acción y un lenguaje compartido, configura rasgos específicos de dicha identidad. No obstante, ésta comienza a construirse durante el proceso de formación académica. De manera progresiva, va generándose un cambio de posición subjetiva: el paso del *status* de “estudiante” al del “profesional”, a menudo realizado por el contacto con los profesores y con profesionales en ejercicio, de prácticas supervisadas durante la formación, de pasantías, actividades de voluntariado, etcétera. Durante su formación, los estudiantes reciben, por distintos medios, informaciones y modelos de desempeño, así como experiencias de distinta índole que los proveen de herramientas para la construcción de su identidad profesional, la cual se irá modificando o afianzando en su trayectoria de profesionalización. En particular, hacia

el final de sus estudios de grado, el sujeto realiza construcciones provisionarias, fruto de transacciones entre sus fantasías, expectativas y proyectos, y las percepciones y representaciones que elabora en el contacto con otros y con el mundo laboral, en un contexto ideológico determinado.

En este sentido, en Argentina, a partir del decenio de 1990 se impuso una concepción de la sociedad y del sujeto con una clara impronta de la ideología neoliberal, cuyo discurso dominante difundía una noción del sujeto como poseedor o careciente de los recursos “naturales”, condiciones o talentos que legitiman su acceso al bienestar, la riqueza, el poder y el éxito. Las construcciones semánticas giraban en torno de términos tales como competitividad, rentabilidad, flexibilidad, competencias.

Si bien el modelo neoliberal fue perdiendo legitimidad y aceptación, los efectos simbólicos que produjo perduran en la construcción de la subjetividad y pueden rastrearse, en el discurso de los sujetos, algunos indicios de él y de la ideología que lo sostiene.

Es preciso reconocer, sin embargo, que esta ideología no opera en forma homogénea, sino en contextos particularizados. En ese sentido, tratándose de profesiones, no puede desconocerse el peso de la “cultura” de las disciplinas: cada campo de conocimiento “opera con una determinada tradición cognitiva —categorías de pensamiento— y códigos de comportamientos correspondientes” (Clark, 1983: p. 118). Durante su formación académica, los estudiantes son gradualmente incorporados a ese mundo de tradiciones cognitivas y códigos de comportamiento, socialización que proseguirá luego, por medio de la interacción con los pares, en el ámbito laboral. Puede afirmarse, en este sentido, que quienes ingresan a un campo disciplinario, ingresan a ambientes culturales distintos, donde llegan a compartir las creencias prevalentes que difieren de las propias de otras disciplinas, así como varían en el grado de permeabilidad al clima político e ideológico del contexto.

### **Encuadre del análisis**

El presente trabajo es producto de la continuidad de las investigadoras en el estudio de las representaciones y concepciones de los estudiantes uni-

versitarios, iniciado en el año 2006 con el proyecto “La formación universitaria desde la perspectiva de los alumnos avanzados de la Facultad de Ciencias Humanas (UNCPBA)”<sup>2</sup> y proseguido en la actualidad en el proyecto “Reforma y cambio en la universidad contemporánea. Políticas, disciplinas, actores y prácticas”.<sup>3</sup>

El trabajo de campo del que surgieron las entrevistas seleccionadas para esta presentación fue realizado durante el año 2007. El análisis e interpretación de la información que se incluye en esta exposición se realizó durante el segundo semestre del año 2008 y el primer semestre del año 2009.

Se tomaron como unidades de análisis la Facultad de Ingeniería y la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Se eligieron estas facultades con el fin de percibir las diferencias introducidas por las diferentes culturas disciplinares en la construcción de la identidad profesional.

El interés por la problemática radicó tanto en el aporte teórico esperado como en las derivaciones posibles para la institución, ya que se considera que los resultados obtenidos pueden constituirse en información útil para la toma de decisiones en diferentes niveles de la organización.

### **Interrogantes que orientaron la indagación**

Las preguntas de las que se partió en la indagación fueron las siguientes:

- a) ¿Qué indicios surgen en el discurso de los estudiantes avanzados sobre la construcción de una “identidad profesional”?
- b) ¿Qué rasgos pueden detectarse de la formulación de un proyecto identitario?
- c) ¿Cuál es la incidencia del contexto sociocultural, de la ideología neoliberal y de las representaciones sociales acerca de la situación

<sup>2</sup> Proyecto de investigación dirigido por María Matilde Balduzzi y radicado en la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología (Secat) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (periodo 2006-2008).

<sup>3</sup> Proyecto de investigación dirigido por Sonia Araujo y radicado en la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología (Secat) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (periodo 2009-2011).

de la profesión en la particular coyuntura sociopolítico-económica del país (Argentina)?

- d) ¿Cuáles son las tensiones que los sujetos procuran resolver mediante la producción discursiva?

### **Formulación del problema**

Mediante este estudio se procuró identificar indicios de la construcción de identidad profesional en estudiantes universitarios avanzados y su vinculación con el contexto sociocultural, político e ideológico en que se desarrolla el ejercicio de las profesiones en Argentina.

### **METODOLOGÍA**

Teniendo en cuenta el objeto de estudio y el problema de la investigación, se optó por una metodología de carácter cualitativo, por considerarse la más adecuada para la indagación de procesos de carácter simbólico. Se eligió por un diseño de tipo exploratorio-descriptivo y la información se obtuvo de fuentes primarias por medio de entrevistas semi estructuradas y grupos focales.

La muestra seleccionada fue de tipo probabilístico-estratificado, considerando la matrícula de las diferentes carreras que ofrecen las facultades de Ingeniería y de Ciencias Humanas, respectivamente. Una vez obtenida la muestra, la participación de los estudiantes fue de carácter voluntario.

Se entrevistó a 24 estudiantes de la Facultad de Ingeniería y 30 estudiantes de la de Ciencias Humanas. Se organizaron además, dos grupos focales. El rango de edad fue de 23 a 30 años. Los estudiantes entrevistados cursaban los últimos años de las carreras de Ingeniería Electromecánica, Ingeniería Química, Ingeniería Industrial, e Ingeniería Civil, correspondientes a la Facultad de Ingeniería y los últimos años de las carreras de Relaciones Internacionales, Diagnóstico y Gestión Ambiental, Trabajo Social y Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas,



ambas facultades pertenecientes a la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

### **Indicios de la construcción de identidad profesional en el discurso de los estudiantes**

Por medio de la selección de testimonios realizada para este trabajo, se procurará mostrar los aspectos más relevantes que surgieron de la indagación.

Uno de esos aspectos es la confrontación entre un ideal construido en relación con la profesión y percepción de la situación. Podría decirse que el “proyecto identitario” de los estudiantes va modificándose por las propias experiencias y en contacto con las prácticas y la semántica de las instituciones.

Yo, cuando empecé a estudiar “Relaciones”, [...] yo pensaba que [...] cancellería... después cuando caí... ponés los pies sobre la tierra y decís ‘uh, esto está muy lejos de lo que yo pensaba...’, no quiero decir que nadie lo pueda alcanzar pero... está muy lejos del objetivo... no todos los que estudien Relaciones Internacionales van a ser cancilleres ni personal del Servicio Exterior de la Nación, entonces, bueno, calculo que en el caso mío de esta carrera [...] yo empecé a ver ... que hay otras posibilidades dentro del ámbito en el cual yo me muevo y eso me llevó también a empezar a estudiar temas relacionados con la educación. (Andrés, Relaciones Internacionales)

En este testimonio puede apreciarse que, durante el proceso de formación, se produce un cambio de expectativas acerca de la inserción laboral; es posiblemente el contacto con las asignaturas específicas del plan de estudios y el intercambio con los profesores lo que lo conduce a una idea más “realista” de las posibilidades que el título ofrece. El estudiante empieza a construir un proyecto que explora otras posibilidades, alejándose de la que vislumbraba como ideal al inicio de su formación universitaria. Como explicitan Contartese y Gómez (2002: p. 168), a partir de la experiencia universitaria, a menudo, el alumno comienza a construir una re-

presentación de las oportunidades inmediatas y potenciales, las diferentes opciones laborales, la búsqueda y obtención de información, la facilitación de contactos y el aprendizaje de estrategias para alcanzar un empleo o profundizar el conocimiento sobre las tendencias del mercado. Se percibe, asimismo, en el testimonio tomado a título ilustrativo, la influencia que tuvo, en la elección “vocacional” del sujeto, el prestigio asociado a jerarquías laborales difundidas culturalmente.

En la construcción del proyecto identitario, las informaciones, representaciones y valoraciones acerca del “contexto” socioeconómico cumplen un rol destacado, como puede apreciarse en el siguiente fragmento:

Y, lo que es la parte social, muy complicado en la Argentina. Y relacionado con lo nuestro, con la carrera... es un país que... las políticas que se emplean no favorecen la creación de nuevas industrias, o el crecimiento de la industria, a pesar de que ahora se están reactivando, pero yo no lo veo tan así. Y si fuese, y si aplicaran políticas que fomentaran la industria... eso para el electromecánico y la ingeniería en general, sería perfecto. Si no se enfoca en esa parte vamos a estar complicados. (Bruno, Ingeniería Electromecánica)

Esta incertidumbre acerca del futuro adquiere fuertes connotaciones subjetivas cuando se vincula al propio proyecto laboral:

También esta cuestión un poco se borra cuando uno entra acá y ve la realidad de que [...] uno si estudia en la universidad va a tener un trabajo, bueno, ya no es tan seguro tampoco, entonces, por ahí uno prefiere... tiene que optar por un trabajo que le permita seguir viviendo, ¿no?, y no seguir un estudio universitario. (Andrés, Relaciones Internacionales)

En este testimonio, puede notarse que el estudiante se hace eco de lo que suele denominarse “la caída de las certezas”; es consciente de que estudiar en la universidad no le garantiza la obtención de un trabajo ni le asegura la subsistencia. Por otra parte, estudiar aparece como un privile-

gio que no todos pueden tener, precisamente por esa necesidad vital. El trabajo se muestra, entonces, con dos caras: aquello a lo que se aspira, pero que la universidad ya no asegura, y aquello que, por imperativo de subsistencia, podría obstaculizar la continuidad de los estudios.

Esta incertidumbre se expresa, asimismo, en interpelaciones de los estudiantes respecto de la formación recibida:

Se supone que vos tenés que aprender algo y te dicen: “bueno, nos faltó tiempo, y le dedicamos más tiempo a esto y esto no se vio” y vos llegás, cuando sos profesional y decís: “yo esto no lo sé hacer”, y eso está bastante malo, porque vos decís, bueno, se podrían acomodar un poco más las cosas para que, aunque sea en una o dos clases de más, que adicione y... enseñar ciertas cosas. Por ejemplo, a nosotros nos faltó ahora ver el PEI [se refiere al Proyecto Educativo Institucional] y nosotros nos planteábamos con los chicos: “cuando lleguemos a una escuela, qué vamos a hacer”, nosotros no tuvimos tiempo y no lo vimos y esas cosas, es como que te van dando una carencia... terrible. Capaz que es super fácil, pero... no sé, no lo hemos visto. (Lucrecia, Ciencias de la Educación)

En la representación de la estudiante, la formación debería cubrir todo lo que el ejercicio profesional requiere. La imposibilidad de que esto ocurra genera angustia, temor de no estar suficientemente formado o preparado para las exigencias que plantea la profesión. Podría pensarse que la estudiante sostiene la ilusión de que la mera referencia o el tratamiento en abstracto de un tema garantiza su dominio.

En este sentido, la incertidumbre suele aparecer también, como confrontación entre la teoría y la práctica:

El conocimiento que me dan a mí en mi carrera yo veo que es bueno y necesario pero también a veces me parece que es medio como insuficiente. En el sentido que en mi carrera, que es Diagnóstico y Gestión Ambiental, nos dan mucha teoría pero no nos enseñan cómo es la gestión (énfasis) en lo que nos están explicando y como el día

de mañana utilizarlo para realizarla. (Soledad, Diagnóstico y Gestión Ambiental)

Aparece aquí la incógnita acerca del ejercicio laboral y el temor de que la formación no la prepare para afrontarlo en la práctica, no le otorgue herramientas para hacer uso del saber adquirido.

En otros casos, sin embargo, el estudiante valora la formación recibida en la universidad, destacando la actualización de los docentes:

Con la preparación que tenemos podemos trabajar sin ningún problema. Trabajar en lo que sería, por ejemplo, no sé, una planta, piso de planta, a nivel del operario común, además de tener preparación como para poder tomar decisiones importantes, cosas así. Los conocimientos que nos dan a nosotros siempre están actualizados. Bueno, como le decía, las cosas que nos enseñan, todo el material nuevo que nos dan, todo está acorde y más a lo que se exige hoy en día, en lo que es la industria del país. Ahí estamos bien. Los profesores siempre están buscando algo nuevo. Si se hace una charla, enseguida nos invitan a nosotros. Sí, no hay problema. (Bruno, Ingeniería Electromecánica)

Sí, nosotros vemos, más allá de ver lo básico, adelantos y tecnologías. Tenemos profesores que están actualizados, o sea que, por ahí, no sé si trabajando con esas tecnologías, pero en algunos casos incluso las están evaluando. Las están trabajando en planta. Entonces [...] estamos al tanto de qué es lo último que está saliendo, vemos también que [...] es importante que los profesores que tenemos son de muy buen nivel, en el sentido de que son graduados, con posgrados, doctorados y demás. No sé, debe ser porque la Facultad es chica también, pero no son personas que guarden el conocimiento, siempre están dispuestos cuando uno tiene alguna duda o algún problema extra de Facultad, uno puede acceder a ellos, preguntarles, pedirles consejo y por lo menos hasta ahora, han sabido responder o me han podido ayudar. (Paula, Ingeniería Química)

En este testimonio, se aprecia la valoración de la alumna respecto de la formación de los docentes y a su buena disposición para compartir el conocimiento, para hacerlo público.

Por otra parte, en el discurso de algunos estudiantes —en particular, de las disciplinas llamadas por Becher “duras aplicadas”—, se percibe el impacto que produce, en el nivel subjetivo, la vertiginosidad de los cambios tecnológicos y la imposibilidad de que puedan contemplarse totalmente durante la formación de grado, así como la rápida obsolescencia del conocimiento:

“La formación no puede llegar nunca”

“No sabes todo”

“El nivel de aplicación de los conocimientos depende de la empresa que te toque trabajar”

“Cuando llegue a trabajar el día de mañana, va a ser un mundo totalmente distinto”. (Alumnos de Ingeniería. Grupo focal. Registro de observación)

Otra tensión que intenta resolver se aparece en el discurso de los estudiantes, de diversas disciplinas y orientaciones, en términos del imperativo de “adquirir experiencia” por medio de los primeros trabajos, como se resume en el siguiente testimonio:

Bueno, por mi parte más que nada me gustaría trabajar en una empresa en relación de dependencia, y bueno, capacitarse cada vez más, pero dentro de la empresa [...] O sea, no descarto tampoco la idea de poner una propia empresa, pero me parece que los primeros trabajos es preferible hacerlos en una empresa para adquirir experiencia y después con base en eso, sí, poder poner una empresa mía o evaluar la situación, de acuerdo a como esté el país”. (Diego, Ingeniería Industrial)

Como puede apreciarse, en la representación del estudiante, los primeros trabajos operan como un puente, cumpliendo una función de vinculación entre la formación universitaria y el mundo del trabajo. La formación se completaría en ese campo de transición resolviendo las tensiones planteadas entre la formación universitaria y las exigencias del trabajo. También se advierte el surgimiento de expectativas laborales y proyectos que van definiendo una trayectoria posible.

En el mismo sentido, en el testimonio siguiente, el estudiante plantea una suerte de negociación entre su ideal de trabajo y aquel que cumpliría un fin instrumental: “Medio difícil [se refiere a cómo imagina su futuro laboral una vez graduado] o sea, porque la idea mía no es trabajar en una fábrica o algo de eso. Sí, [...] me sirve para juntar experiencia ver cosas que [...] solo no vería... pero mi idea es encarar algo personal, un emprendimiento propio”. (Bruno, Ingeniería Electromecánica)

Las prácticas profesionales o pasantías cumplirían la misma función: permitirían el desarrollo de diversas competencias, con lo que se completaría el proceso de formación, y darían una posibilidad de acceso a otras oportunidades formativas, en la interacción con los colegas, poniendo en juego saberes y estrategias en la práctica cotidiana, y permitiendo que sean confrontadas y convalidadas en esa práctica. Podría afirmarse que el conocimiento se transforma en un saber-hacer: “Te enseñan los procedimientos de importación y exportación, pero uno en realidad no se imagina cómo es el procedimiento hasta que uno no lo ve en la práctica y no lo trabaja... Por ejemplo, la nomenclatura... cuando lo explicó el profesor, yo no entendía nada y después en la pasantía verlo y trabajarlo, me quedó muchísimo más claro”. (Florencia, Relaciones Internacionales)

Al mismo tiempo, mediante estas experiencias, el sujeto ratifica ante sí mismo su proyecto identitario: “Ahí le empecé a tomar el gustito [se refiere a la experiencia de pasantía] y es por eso que ahora quiero dedicarme al comercio exterior, porque me di cuenta que realmente me gustaba... verlo en la práctica, esto de elaborar proyectos o armar ferias internacionales... ver específicamente a qué se dedicaban y qué es lo que hacían, eso me sirvió un montón”. (Florencia, Relaciones Internacionales)

En la configuración del proyecto identitario de los estudiantes avanzados, tiene un lugar relevante la representación acerca de la necesidad de una formación continua, que con frecuencia contempla otros estudios u otro tipo de capacitación: “Me gusta mucho el comercio internacional... me gusta mucho el tema exportaciones, aduanas, así que por ahí vendría la capacitación extra que yo tendría que hacer para poder trabajar [...] me

gusta mucho la economía agropecuaria también, me capacito por ese lado por mi cuenta”. (Esteban, Relaciones Internacionales)

Mirá, de acuerdo a mi carrera, es muy difícil tener expectativas. No tanto en los últimos años que viene el auge de las leyes de conservación ambiental, los estudios de impacto ambiental. Por eso, te podría decir que anhelo no sólo terminar de estudiar, hacer la licenciatura y hacer algo más. Para no dejar de estudiar. Mi objetivo es no dejar de estudiar, porque eso consta. Uno no tiene que dejar de formarse. No pretendo dejar de estudiar y quiero lograr éxito laboral. (Manuel, Diagnóstico y Gestión Ambiental)

Como se aprecia, no es ajena a las estrategias de elaboración simbólica en torno de la futura profesión, el atravesamiento de lo que se consideran pautas externas y reglas de juego, provenientes del sistema político cultural, que plantean exigencias de acreditación. En ese sentido, se percibe en el discurso el impacto de la ideología neoliberal, vinculada en nuestro país con los valores de los noventa, que se resume en la expresión “lograr éxito laboral”.

Creo que, bueno, tiene mucho más valor un título universitario que [...] un terciario, o un curso que hagas. Del otro lado, va a tener mucho más valor a la hora de competir... si hay mucha demanda para un determinado trabajo van a tener prioridad por un título como un ingeniero antes que otro. Bueno, depende también la actividad para lo que sea, para lo que estén buscando. Pero creo que es importante ya el ser ingeniero, te da más categoría y, bueno, como un peso tiene el título. (Anabella, Ingeniería Industrial)

Asimismo, en el último testimonio es interesante la coexistencia, sin aparente contradicción, de valores “posmodernos” —expresados, en este caso, en la idea de competir— y “modernos”, que aparecen en manifestaciones tales como “ser ingeniero”, y que remiten a emblemas de prestigio, a tradiciones y configuraciones culturales del pasado que se sostienen a

pesar de los drásticos cambios operados en el sistema socioeconómico en los últimos años.

En otros casos, el discurso de los estudiantes adquiere formas en las que la influencia de la ideología neoliberal se revela por medio de categorías propias del ámbito empresarial y de las nominaciones elaboradas por las áreas de “recursos humanos” de las empresas, categorías de las que el estudiante se apropia para comenzar a definir su identidad profesional: “Me imagino como un ingeniero junior, que recién se recibió, y estás en una empresa para aprender lo que es el manejo de la empresa”. (Andrea, Ingeniería Civil)

Las construcciones de sentido derivadas de la cultura desarrollada a partir de los cambios profundos operados en el sistema económico productivo desde los noventa, se revelan, por otra parte, en la percepción de algunos estudiantes del impacto de una demanda que al mismo tiempo que exige alta calificación y certificación, registra el efecto de la contracción del nivel de empleabilidad del mercado de trabajo.

Creo que sí, que necesitamos mucho a los ingenieros, o sea, los llaman mucho desde distintos lugares para... bueno, para desarrollar sus actividades. Es como que ahora necesitan más gente que tenga estudio para trabajar, porque como hay más competencia laboral, ya buscan formación y expectativas más altas. (Anabella, Ingeniería Industrial)

Es interesante analizar la polisemia del término “competencia laboral”, que aparece en el testimonio transcrito: por un lado, puede afirmarse que el término posee un sentido “académico”, el que se vincula a saberes y puesta en acto de esos saberes —de experiencia, en acción—; pero, por otro lado, la significación de sentido común está atravesada por representaciones ideológicas, es decir, la connotación de “competir” con otro visto como rival, porque aspira al mismo puesto, competir por un bien que escasea —el trabajo— o bien con otros profesionales con los que hay superposición de incumbencias.

En vinculación con este aspecto, se percibe en el discurso de los estudiantes el impacto de las transformaciones del sistema productivo, expre-



sadas en una fuerte desaceleración del ritmo de crecimiento del empleo, que se tradujo en aumento de desocupación, segmentación del mercado de trabajo y heterogeneidad de la mano de obra, lo cual se expresa en una gran diferenciación y deterioro de las condiciones de inserción laboral:

El trabajo en sí es un trabajo que yo debo haber declarado durante la carrera que no iba a hacer, porque es toda la parte de entrega de recursos... que no es lo que a mí más me gusta... sos meramente administrativa... por otra parte, el recurso es ínfimo en relación con la demanda que hay en los barrios... Para mí es todo un desafío, porque es algo que no me gusta hacer... pero trato de encontrarle la grieta, digamos. Estoy en una oficinita en la que no hay nada, ni computadora... ni teléfono tengo... Es bastante patético el escenario. (Luján, Trabajo Social)

En los términos en que, en esta presentación, analizamos la problemática relativa a la formación y el mundo laboral, podría pensarse que la situación descrita contribuye en el nivel subjetivo a un modo de producción de la identidad profesional que podría calificarse como “identidad degradada”.

### **Conclusiones**

Cuando los estudiantes hablan de sus proyectos, de sus expectativas laborales, de lo que consideran oportunidades, cuando evalúan la realidad económica del país y la situación de la profesión, lo que dicen forma parte de una red de significados construida socialmente que es, en sí misma, “cultural” y que expresa las tensiones entre lo singular —sus deseos, aspiraciones, intereses, saberes— y lo que interpretan como posibilidades y limitaciones del “contexto”, interpretaciones no sólo suyas, sino construidas socialmente, en la interacción con otros, y atravesadas por un discurso ideológico.

Puede afirmarse que en esta etapa exploratorio-descriptiva del desarrollo del proceso de investigación, surgieron indicios de la construcción

de la identidad profesional vinculados a la confrontación entre las expectativas, influidas por representaciones sociales e ideológicas asumidas por el estudiante y las primeras percepciones sobre el mundo laboral; la sensación de incertidumbre sobre el futuro y la interpelación del estudiante respecto de la formación universitaria; la vigencia del imperativo de “adquirir experiencia” por medio de los primeros trabajos, aun soportando situaciones lindantes con la explotación laboral; la internalización de la representación social acerca la necesidad de “formación continua”; el impacto de las pautas, presiones y “reglas de juego” provenientes del sistema político-económico y cultural; la percepción de exigencias cada vez mayores de acreditación para ingresar y permanecer en el mercado de trabajo; la vigencia de emblemas de prestigio conservados a lo largo del tiempo y más allá de las transformaciones del sistema productivo; el efecto en la producción subjetividad, con rasgos de sobreadaptación, de la contracción del nivel de empleabilidad del mercado de trabajo y el consecuente deterioro de las condiciones laborales.

Pueden plantearse, a partir de aquí, algunos interrogantes y desafíos en torno de lo siguiente:

- a) La necesidad de elucidar junto a los estudiantes las representaciones sociales e ideológicas que se construyen socialmente en torno de las profesiones.
- b) La visión individualista de las profesiones y el ejercicio profesional, difundido desde los sectores dominantes y reproducido acríticamente.
- c) La necesidad de replantear la función social de las profesiones y el ejercicio profesional.
- d) La responsabilidad de la institución universitaria de brindar una adecuada orientación académica y ocupacional frente a la necesidad de la reelaboración del proyecto profesional y laboral de los futuros profesionales, en un mundo del trabajo diversificado y cambiante.
- e) La implementación de acciones institucionales tendientes a favorecer en los estudiantes la construcción de un proyecto identitario que, sin caer en la idealización ni en la mera adecuación pasiva a

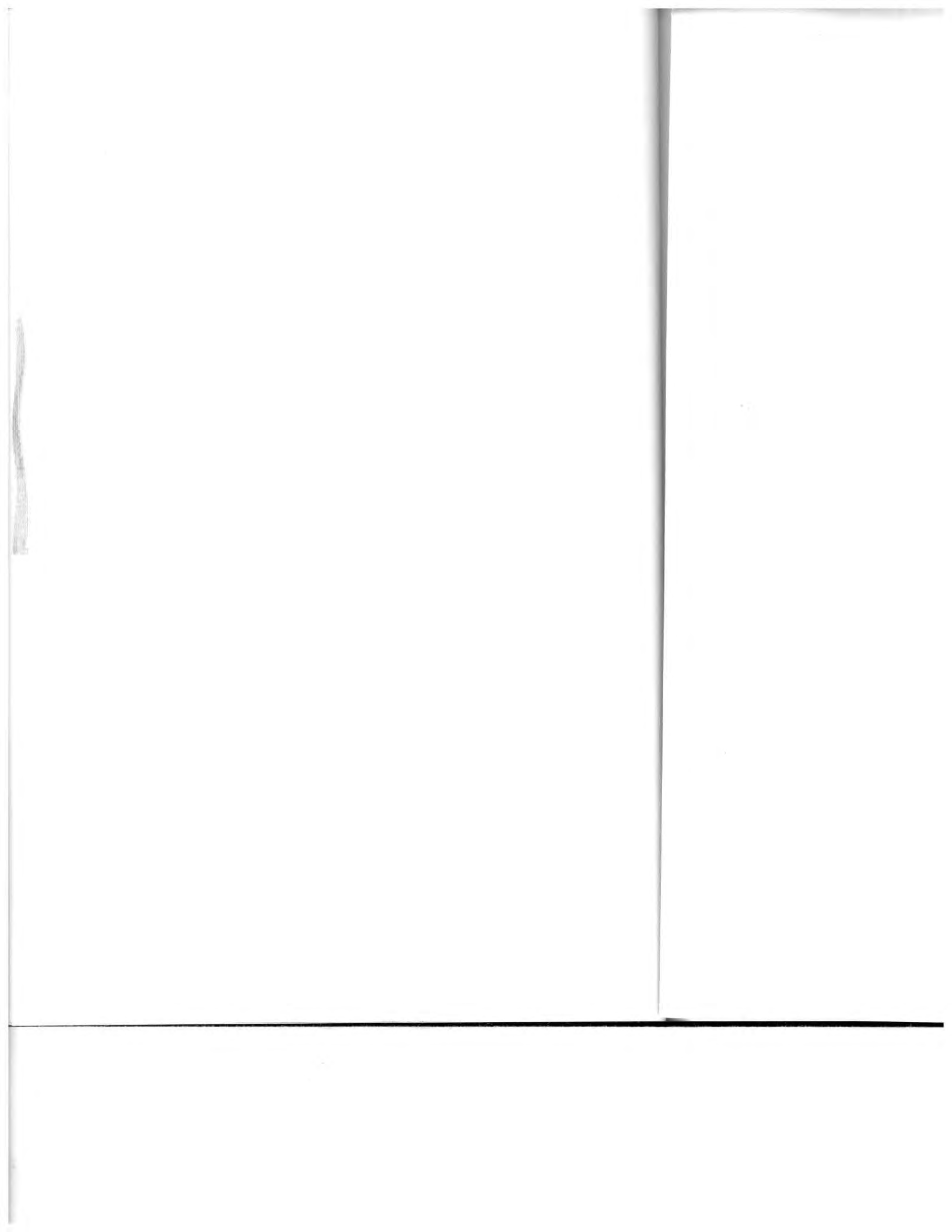
condiciones de subocupación, descalificación o explotación, acompañe el proceso de inserción de los jóvenes en la dinámica de cada campo profesional, promoviendo condiciones favorables al desarrollo individual y cultural, así como a la formación de sujetos participativos, críticos, creativos y autónomos.

- f) En este sentido, se hace necesario un trabajo de carácter preventivo orientado a promover procesos de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la comprensión del contexto actual, el análisis de las nuevas formas de producción y organización del trabajo, y los efectos sociales y psicológicos que ellos provocan. Una característica relevante de esta tarea es la potenciación de las capacidades de elaboración, interpretación e impugnación de la lógica implícita en las condiciones de trabajo que actualmente se impone a los jóvenes.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- , (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. En *Revista Pensamiento Universitario*, 1, 1, Buenos Aires, pp. 56-77.
- Beillerot, J. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- Contartese, D. y M. Gómez (2002). Trayectorias laborales tempranas de Graduados Universitarios de carreras modernas. La búsqueda errante de una inserción profesional genuina. En *Revista Latinoamericana de estudios del trabajo*, 14, pp. 166-202.
- Danani, C. y E. Grassi (2008). Ni error ni omisión. El papel de la política de Estado en la producción de las condiciones de vida y de trabajo. El caso del sistema previsional en la Argentina (1993-2008). En J. Lindenboim (comp.) *Trabajo, ingresos y políticas en Argentina. Contribuciones para pensar el siglo XXI*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 259-298.
- Fernández, A. M. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.

- y Mercedes López (2001). Imaginarios estudiantiles y producción de subjetividad. En *Instituciones estalladas*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 227-261.
- Figari, A. M., G. Dellatorre y S. Romero (2008). Educación e imaginario moderno en las representaciones de los estudiantes universitarios. En *Espacios en Blanco*, 18, junio, pp. 245-262.
- Galli, V. y R. Malfé (1997). Desocupación, identidad y salud. En L. Beccaria, y N. López (comp.) *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Unicef/Losada.
- Grassi, E. (2004). *Política y cultura en la sociedad neoliberal. La otra década infame* (II). Buenos Aires: Espacio Editorial.
- y C. Danani (2009). *El mundo del trabajo y los caminos de la vida. Trabajar para vivir; vivir para trabajar*. Buenos Aires: Espacio.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Buenos Aires: Paidós (Cognición y Desarrollo Humano), pp. 469-494.
- Jutras, F., J. Joly, G. Legault y M. P. Desaulniers (2005). L'intervention professionnelle en enseignement: les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire. En *Revue des sciences de l'éducation*, 3, XXXI, 3. Montreal: Université du Québec, pp. 563-583.
- Leclerc, C. (2005). L'enseignement et son dire. En *Revue des sciences de l'éducation*, 3, XXXI, 3. Montreal: Université du Québec, pp. 519-542.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales. De la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.



# La actitud de los jóvenes mexicanos hacia los límites sociales: un análisis desde la perspectiva de género

Hans Oudhof van Barneveld, Norma I. González Arratia López Fuentes y Susana Silvia Zarza Villegas

## Resumen

Se realizó un estudio para comparar la actitud de jóvenes, hombres y mujeres, mexicanos hacia los límites sociales, definidos como las reglas, valores y leyes que se ubican en el ámbito de la normatividad social. Se trabajó con una muestra de 293 estudiantes entre los 12 y los 20 años de edad de diversas escuelas ubicadas en el valle de Toluca, aplicando la versión mexicana del instrumento de reacción estándar (Rink, Vos, Van Lokven y Slagveer, 1989). Los resultados muestran que, tanto los hombres como las mujeres, tienden en su

## Abstract

*A study was carried out to compare the attitude of female and male youngsters towards social limits, which are defined as the set of rules, values and laws in the domain of the establishment of social norms. The sample consisted of 293 students aged 12 to 20 years from several schools located in the valley of Toluca, administering the Mexican version of the Standard Reaction Instrument (Rink, Vos, Van Lokven y Slagveer, 1989). The results show that the majority of both men and women tend to respect social limits, but that statistically sig-*

HANS OUDHOF VAN BARNEVELD, NORMA I. GONZÁLEZ ARRATIA LÓPEZ FUENTES Y SUSANA SILVIA ZARZA VILLEGAS Profesores-investigadores de la Facultad de Ciencias de la Conducta, Departamento de Posgrado, Universidad Autónoma del Estado de México [hansovb@hotmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre 2010, pp. 85-100.  
Fecha de recepción: 23 de junio de 2009 | fecha de aceptación: 18 de enero de 2010.

mayoría a acatar los límites sociales, pero que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos: en las mujeres se observó una mayor inclinación a ajustarse a los límites y a negociar, mientras que los hombres expresaron una mayor propensión a transgredir. Se concluye que los hallazgos reflejan de manera parcial las características de la socialización y los roles de género en el ámbito familiar en el contexto mexicano.

PALABRAS CLAVE

Normas sociales, socialización, roles de género, crianza

*nificant differences exist between both groups: in the females a greater tendency to adjust to social limits and to negotiate was observed, whereas the males expressed a major propensity to limit overstepping. It is concluded that the findings partially reflect the characteristics of socialization and gender roles in the Mexican context.*

KEY WORDS

*Social norms, socialization, gender roles, rearing*

La regulación de la interacción de las personas en la vida cotidiana se efectúa mediante una serie de reglas y normas necesarias y útiles para establecer acuerdos compartidos por los grupos y la sociedad en su conjunto. Así se determinan las pautas de conducta deseables y la percepción de la forma correcta de hacer las cosas. En esta normatividad, se ubican los límites sociales presentes a diario en muchas situaciones de la vida, en cuyo manejo hay distintas alternativas para afrontarlos: puede optarse por obedecer, por no hacer caso y transgredir, por tratar de cambiar los límites por medio de la negociación o por retirarse de la situación en la que se presentan. Los estudios acerca de la actitud de los jóvenes hacia los límites sociales realizados en diversos países demuestran que, en la mayoría de los casos, los jóvenes prefieren ajustarse a los límites (Rink, 2002).

Si bien es cierto que en teoría los límites sociales son los mismos para todos, se sabe que, en la práctica, no siempre funciona así. Uno de los factores que puede influir en la diversidad de las actitudes de los jóvenes son las diferencias sociales y culturales entre hombres y mujeres; es decir,

el género. Este concepto sirve como punto de partida para analizar las diferencias construidas social y culturalmente entre hombres y mujeres, manifiestas en los atributos, comportamientos y expectativas asociadas al sexo biológico. Por medio del proceso de socialización y de los mecanismos de aprendizaje social, puede generarse una formación de actitudes diferenciadas entre hombres y mujeres en varios ámbitos; entre ellos, el de la normatividad social. Con frecuencia, la interpretación de las reglas y normas es distinta para hombres y mujeres, puesto que ciertas conductas transgresoras son consideradas más “aceptables” para aquéllos que para éstas. Asimismo, la crianza en el ámbito familiar muestra variaciones para los hijos y las hijas, porque los padres, sobre todo en las familias más tradicionales, suelen ser más permisivos y tolerantes en el manejo de la normatividad para los hijos, mientras que a las hijas se les exige mayor obediencia y se les imponen reglas más estrictas. Por tanto, el objetivo de este estudio estriba en analizar las diferencias y similitudes en las actitudes hacia los límites sociales de jóvenes de ambos sexos, a partir del concepto de género.

### **El concepto de límites sociales**

Los límites sociales se definen como las reglas, leyes, normas, valores o expectativas que existen, de manera explícita o implícita, en el medio ambiente del joven, que regulan y delimitan su comportamiento (Rink, Vos, Van Lokven y Slagveer, 1989). Tales límites sociales a veces se presentan como una orden (“lo que se debe hacer”); otra, como una prohibición (“lo que no se debe hacer”), provienen del mundo de los adultos y constituyen las reglas de convivencia que se requieren para la reproducción social. En el ámbito personal, las reglas establecidas ayudan al individuo a evitar problemas e inseguridad acerca de lo que es una conducta socialmente (in)deseable (Peiró, Morales y Fernández, 1998).

La actitud de los jóvenes hacia los límites sociales, en la edad de 12 a 20 años, ha sido analizada en la Investigación de Patrones de Reacción (IPR), en la Universidad de Groningen en Holanda, a principios del decenio de los ochenta. En la actualidad, la IPR se ha convertido en un programa



internacional de investigación donde participan universidades de nueve países, en tres continentes: Holanda, Bélgica, Alemania, Canadá, Estados Unidos, Estonia, Eslovaquia, Nueva Zelanda y México. El objetivo principal de la IPR es analizar las actitudes de los jóvenes de 12 a 20 años, respecto de los límites sociales, y estudiar la relación entre esas actitudes y la socialización en escenarios heterogéneos, como la familia, la escuela e instituciones correccionales del sector juvenil.

Para llegar a determinar la actitud hacia los límites sociales de los jóvenes, se parte del concepto tridimensional, según el cual una actitud se compone de tres elementos: cognitivo, afectivo y conativo. Ello se ha puesto en operación por medio de la noción de “patrones de reacción”, que representan la forma en que los jóvenes se enfrentan a situaciones potenciales en su vida cotidiana y que significan un enfrentamiento a los límites sociales. Se ha propuesto la siguiente tipología de tales patrones de reacción, desarrollada por Rink *et al.* (1989):

- a) Reacciones conocidas
- b) Reacciones preferidas
- c) Motivaciones

En este esquema, las reacciones conocidas aluden a lo que podría hacerse, a las posibles alternativas de acción en cierto contexto, y constituyen la dimensión cognitiva de la actitud. La reacción preferida es la que el joven elige en la misma situación, lo que él haría, y representa el elemento conativo. La motivación indica el porqué de la reacción preferida y se relaciona sobre todo con el aspecto afectivo de la actitud.

Asimismo, en la IPR se utiliza la siguiente clasificación de respuestas para las reacciones y motivaciones:

1. Reacciones (conocidas y preferidas) respecto de los límites sociales:
  - Ajustarse a los límites.
  - Transgredir los límites.
  - Cambiar los límites mediante la negociación.
  - Retroceder de la situación en la que se presenta el límite.

## 2. Motivaciones:

- Dimensión social: motivaciones orientadas hacia sí mismo o hacia el otro/la sociedad.
- Dimensión temporal: motivaciones orientadas hacia el presente, la situación misma o hacia el futuro.

Los instrumentos empleados en la IPR miden la actitud hacia los límites sociales de manera *situacional*; es decir, se trabaja con situaciones que podrían ocurrir en la vida cotidiana de cualquier joven y que implican el manejo de algún límite social; a partir de ello, se establecen los patrones de reacción que los jóvenes muestran.

Las investigaciones efectuadas con grupos de jóvenes en Holanda, Alemania, Canadá, Bélgica, Estonia, Eslovaquia y Nueva Zelanda, cuyos resultados más significativos son expuestos en forma resumida por Rink (2002), revelan que en el grupo de los jóvenes sin problemas conductuales, que no ha tenido contacto con la ley, existe un patrón estándar internacional en cuanto a los límites sociales en el cual el tipo de reacción de ajustarse es dominante, tanto en las reacciones conocidas como en las preferidas, seguido por el de transgredir los límites. La negociación es un tipo de reacción poco conocido y no muy preferido, mientras que retroceder es la reacción que menos se elige. Las motivaciones de los grupos se orientan principalmente hacia sí mismo y hacia el presente (la situación "aquí y ahora"), mostrando, con ello, poca abstracción social y temporal. Las motivaciones orientadas hacia el otro, o la sociedad, son menos comunes y las que se enfocan hacia el futuro se presentan muy poco. Los porcentajes hallados en los diferentes países que han reportado resultados son muy similares, lo que parece apuntar a que este patrón estándar representa las actitudes con las cuales grupos de adolescentes logran enfrentar los límites sociales de un modo eficiente, es decir, sin provocar problemas a ellos mismos ni a su entorno.

La comparación de los patrones de reacción por sexo en los grupos investigados en Holanda (Rink *et al.*, 1989; Sanches, 1997), Alemania (Dickscheit, 1998) y Bélgica (Grietens, 1999) ha arrojado estas tendencias:

- a) Las mujeres conocen más reacciones; en particular, los tipos de ajustarse a los límites y negociar.

- b) El efecto de género más evidente se ha detectado en las intenciones conductuales, representadas por las reacciones preferidas: las adolescentes femeninas tienden a ajustarse más a los límites y a negociar más, mientras que en los hombres hay mayor inclinación a transgredir los límites.
- c) Las diferencias entre hombres y mujeres en las motivaciones son inexistentes o muy pequeñas.

No se han reportado con anterioridad resultados sobre la actitud hacia los límites sociales de jóvenes mexicanos, puesto que el estudio expuesto en este trabajo es precisamente el primero que se aplicó a una muestra mexicana en el marco de la IPR. Sin embargo, datos estadísticos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2009) acerca de la delincuencia en el país señalan que 90% de los presuntos delincuentes registrados en los juzgados de 2005 a 2008 son hombres y sólo 10%, mujeres. En el caso específico de los menores infractores puestos a disposición de instituciones jurisdiccionales entre 1999 y 2005, se reporta un índice de feminidad de una mujer por cada diez hombres. En el ámbito de los valores, un estudio de Ito (2001) demuestra que ciertos antivalores relacionados con la transgresión de las normas sociales, como la violencia y la agresividad, son asociados con mayor frecuencia al rol masculino que al femenino. Asimismo, en un estudio nacional sobre los intereses, necesidades y costumbres de los adolescentes llevado a cabo por el sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF), en 1994, se encontró que en ambos sexos predomina un rechazo generalizado hacia el robo y el hacer cosas ilegales con amigos; no obstante, son las mujeres quienes más se oponen a este tipo de conductas. Estos antecedentes determinan que, entre la población mexicana, en general, así como en los jóvenes, en particular, se da una diferenciación genérica en el manejo de la normatividad social, pues en los hombres existe una mayor inclinación a la transgresión que en las mujeres.

## **Género, socialización y límites sociales**

De acuerdo con Musitu y Cava (2001), el género alude a las diferencias construidas socialmente en función del sexo, mediante mecanismos sociales de diferenciación. Se trata de los atributos, comportamientos, características personales y expectativas asociadas al sexo biológico en una determinada cultura, que constituyen las variaciones sociales, psicológicas y culturales entre hombres y mujeres. Son el resultado del aprendizaje social de comportamientos y actitudes considerados apropiados para cada sexo, profundamente arraigados en la socialización del género desde la infancia; por ejemplo, en la clasificación de los juguetes “adecuados” para niñas y niños, en los libros e historias infantiles que reproducen los estereotipos de los roles masculinos y femeninos, en el uso de las imágenes de hombres y mujeres en la publicidad y en los medios de comunicación masiva, y también en las creencias de los padres y de los amigos. De esta manera, los roles de género se aprenden desde temprana edad y poseen su origen en la crianza en el ámbito familiar, con el fin de establecer las funciones que deben cumplir los hombres y las mujeres en la vida personal y social. Así, los roles son los estándares reconocibles y aceptables acerca de lo que se espera de una mujer y de un hombre. Se da una asignación diferencial de papeles y estatus, así como una división sexual del trabajo; se identifica tradicionalmente lo femenino con lo maternal y lo doméstico, y lo masculino con lo público y el mundo externo (con algunas variantes según cultura, clase social y grupo étnico). León (1994) explica que no se trata de meras divisiones domésticas percibidas como un fenómeno dado, sino que, además, desde la perspectiva de género, debe tomarse en cuenta el factor poder, pues los roles son impuestos a personas y grupos por otros individuos o por el colectivo. Ello implica que el género no es una propiedad individual y entraña una esencia social, puesto que está inmerso en un sistema de relaciones de poder, con conflictos y luchas. Existen desigualdades entre hombres y mujeres, que se manifiestan, por lo regular, en la supuesta superioridad del género masculino sobre el femenino, en una relación de poder en la cual el hombre es dominante y la mujer es devaluada y sumisa.

El proceso de socialización tradicional en la familia, como espacio socializador primario, contribuye a la existencia de las tareas y expectativas culturales distintas de acuerdo con el género. En el caso de los hombres, se orienta más al éxito, a aprender a competir y obtener estatus social, a “lograr algo en la vida”. Para las mujeres, la socialización tiene un enfoque más relacional, centrado en la responsabilidad del cuidado de otras personas, el atender a otros, ser responsivas a las interacciones sociales y mostrar empatía (Van Wieringen-Anneveltdt, 2003). La diferenciación, según el género, en las actividades y tareas de crianza se asocia, además, con el manejo de la normatividad social, puesto que, por lo común las reglas son interpretadas de modo más flexible para los hijos que para las hijas; en otras palabras, suelen existir diferentes expectativas en lo referente a las conductas expuestas: la transgresión de los límites sociales es más aceptada y tolerada en el caso de los hijos, quienes poseen un mayor grado de libertad y permisividad, pero en el trato con las hijas predomina la idea de que deben ser más obedientes y no romper las reglas; esto es, ajustarse más a los límites.

### **Roles de género en México**

En México, durante las últimas décadas, han ocurrido cambios importantes en los roles de género; la dinámica social y cultural ha llevado a una situación de mayor participación de la mujer en distintos ámbitos, sobre todo en la educación y en el mundo del trabajo, con algunas tendencias hacia mayor equidad de género. En el aspecto laboral, ya no es “mal visto” que la mujer tenga un trabajo remunerado fuera de la casa; en lo que se refiere a la educación, en todos los niveles, desde preescolar hasta universitario, prácticamente, ya hay igual número de mujeres que de hombres en la matrícula. Maldonado (1993) menciona que ha habido una transformación gradual en la idea tradicional de la vida familiar mexicana, de acuerdo con la cual el hogar era dominio exclusivo de la mujer y el mundo externo pertenecía al hombre. Los cambios en las ideas de la población mexicana acerca de la relación entre géneros pueden ilustrarse mediante

los hallazgos de la Encuesta Mundial de Valores de 2005: el rasgo más mencionado para la caracterización de la convivencia democrática resultó ser la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, lo que resulta esencial para 80% de los adultos mexicanos (Moreno, 2006).

Sin embargo, esos cambios en las formas de pensar en los roles de género no parecen reflejarse en la división del trabajo dentro de la familia: la mujer continúa siendo la principal responsable de las labores domésticas y de la educación de los hijos en la mayoría de las familias mexicanas, y la participación masculina en dichas actividades es escasa, variable y, en ocasiones, nula (García y De Oliveira, 1998). En su estudio sobre las relaciones de género en Irapuato, Steenbeek (1995) describe las labores domésticas como “un asunto colectivo de mujeres, controlado y organizado por la madre” (p. 64).

También en las prácticas de crianza en la familia sigue existiendo una diferenciación en el trato de los hijos y las hijas, lo que es relevante para la formación de las actitudes según el género. Flores (1996) afirma que la educación de los niños, en el hogar, es distinta de la de las niñas: mientras en ellos se exaltan la libertad, la audacia, la inteligencia, el desarrollo de sus capacidades y aun la rebeldía y la agresividad, a las niñas se les van marcando las pautas para desarrollar la abnegación, el autosacrificio por los demás, la sumisión, la docilidad y la seducción. Asimismo, a las niñas se les limita el desarrollo físico, exhortándolas a no realizar juegos bruscos, a estar quietas, a jugar con muñecas y a ayudar a mamá con su papel de servicio a los hombres de la casa.

Con base en los datos del estudio nacional del DIF (1994) sobre los intereses, necesidades y costumbres de los adolescentes, la familia tiende a estimular más la independencia de los hijos que la de las hijas. También, hay mayor aceptación de su manera de pensar y actuar. Por otra parte, las hijas tienden a recibir más apoyo y protección de sus familias, lo que coincide con la investigación de Steenbeek (1995), quien observó la existencia de claras diferencias en los roles de género: a las niñas se les enseña a ser y permanecer dependientes, y no disponen de libertad para tomar sus propias decisiones. Además, como tienen que ayudar en las labores domésticas, están más “atadas” al hogar. Si quieren salir con amigas cuando cre-

cen, en los años de su adolescencia, necesitan el permiso de los padres. En cambio, los hijos poseen de mayor independencia y autonomía relativas, puesto que tienen oportunidades de involucrarse en forma más directa y libre en la vida social fuera de la casa.

## Método

Los resultados reportados en este trabajo fueron obtenidos por medio de un estudio que se hizo con un grupo de jóvenes estudiantes “normales” —es decir, sin problemas de conducta y sin haber tenido contactos con la justicia— de la ciudad de Toluca. La muestra estuvo integrada por 293 participantes, en el rango de edad de 12 a 20 años; 148 hombres (51%) y 145 mujeres (49%). Se trabajó con alumnos de distintos niveles educativos (secundaria, preparatoria y universidad) de escuelas públicas y privadas.

Se empleó el instrumento de reacción estándar (*Standard Reaction Instrument* o SRI), que mide las actitudes de grupos de jóvenes hacia los límites sociales, y cuyo eje consiste en diez situaciones ficticias, llamadas “incidentes críticos” que podrían darse en la vida cotidiana de cualquier joven y en las cuales se presenta cierto límite social. El SRI considera tres tipos de límites: no cometer delitos económicos o financieros, no usar violencia contra personas, no violar reglas o acuerdos vigentes. Como la versión original de dicho instrumento está en holandés, se tuvo que elaborar la versión mexicana con la técnica del comité focal, aplicada para juzgar, discutir y efectuar la adaptación transcultural de instrumentos escritos (Brislyn, 1980). De tal manera, se efectuaron modificaciones en la descripción de algunas situaciones del SRI para que fueran más entendibles para la muestra mexicana de acuerdo con su contexto cultural, pero sin cambiar la esencia de los incidentes críticos del instrumento ni de los límites sociales (Oudhof, 2002).

La captura de datos se realizó en el salón de clase de las escuelas, en grupos de 20 alumnos aproximadamente, a partir de los principios de

anonimato y de colaboración voluntaria. Después, se codificaron todas las respuestas con base en el manual diseñado para este fin por Brons y Van Dijken (1994), usado también en otros países, estableciendo cómo deben calificarse las respuestas de las reacciones (conocidas y preferidas) y de las motivaciones para cada situación del instrumento. En función de los lineamientos de ese manual, se procedió a clasificar todas las respuestas dadas por los participantes. La codificación fue hecha por dos personas que trabajaron de modo independiente, comparando luego todas las clasificaciones y llegando a un consenso en caso de diferencias. Para el procesamiento de datos, se empleó la prueba *t* de Student con el propósito de analizar las diferencias entre hombres y mujeres en las reacciones conocidas, las reacciones preferidas y las motivaciones.

## Resultados

A continuación se exponen los resultados del estudio, a través de las medias y desviaciones estándar del total de las respuestas a los diez incidentes críticos del SRI. Asimismo, se presentan los valores *t* obtenidos en el procesamiento de los datos y la significancia de las diferencias por sexo.

En la tabla 1, se observa que el patrón general del conocimiento de las formas de actuar que pudieran darse en las situaciones que implican un afrontamiento a los límites sociales es similar para hombres y mujeres: se conocen muy bien las reacciones de ajustarse (A) y transgredir (B), mostrándose en estas categorías las medias más altas, pero se tienen menos nociones de las alternativas de retroceder (D) y negociar (C). De tal forma, en orden descendente de las medias obtenidas, este patrón se representa simbólicamente por  $A > B > D > C$  para ambos sexos. La comparación por sexo indica que hay algunas diferencias estadísticamente significativas: las mujeres tienen más conocimiento de ajustarse y negociar, y los hombres mencionaron con más frecuencia transgredir.



TABLA 1. REACCIONES CONOCIDAS POR SEXO

Reacción conocida	Significancia	t	Media mujeres	Desviación estándar	Media hombres	Desviación estándar
Ajustarse (A)	.047	2.0	9.1	0.9	8.9	1.3
Transgredir (B)	.015	2.4	6.7	2.4	7.4	2.1
Negociar (C)	.030	2.2	1.5	1.2	1.2	1.2
Retroceder (D)	.969	0.1	2.0	1.5	2.0	1.4

En las reacciones preferidas, que constituyen la dimensión conativa de la actitud, se detectó que los jóvenes optan, en la mayoría de los casos, por ajustarse a los límites sociales, seguido en segundo lugar por transgredir, mientras que negociar y retroceder son mucho menos populares como tipo de reacción. Tanto para mujeres como para hombres, la secuencia de las reacciones preferidas es  $A > B > C > D$ . Sin embargo, dentro del patrón general hay diferencias evidentes y estadísticamente significativas por sexo: las mujeres tienden más a ajustarse y a negociar, en tanto que los hombres señalan con más frecuencia que transgredirían los límites.

TABLA 2. REACCIONES PREFERIDAS POR SEXO

Reacción preferida	Significancia	t	Media mujeres	Desviación estándar	Media hombres	Desviación estándar
Ajustarse (A)	.004	2.9	6.5	1.6	6.0	1.8
Transgredir (B)	.0005	4.9	2.0	1.4	2.9	1.9
Negociar (C)	.008	2.7	0.9	0.8	0.6	0.8
Retroceder (D)	.567	0.6	0.5	0.7	0.4	0.6

En las motivaciones que se dieron para justificar la reacción preferida, se observa en la tabla 3 que predominan aquellas orientadas hacia el presente (*c*) y hacia sí mismo (*a*). Las motivaciones con un grado más alto de abstracción, dirigidas hacia el otro (*b*) o hacia el futuro (*d*), son menos comunes, por lo que la secuencia de las motivaciones es  $c > a > b > d$ . No se detectó alguna diferencia significativa entre hombres y mujeres en este aspecto de la actitud.

TABLA 3. MOTIVACIONES POR SEXO

Motivación	Signifi- cancia	t	Media mujeres	Desviación estándar	Media hombres	Desviación estándar
<i>Orientada a:</i>						
Sí mismo (a)	.759	0.3	4.2	2.0	4.1	2.0
El otro (b)	.122	1.6	2.3	1.3	2.1	1.3
El presente (c)	.069	1.8	5.6	2.1	5.1	2.3
El futuro (d)	.309	1.0	1.1	1.1	1.0	1.2

## Discusión

Los resultados conseguidos en la investigación revelan que existen las mismas tendencias globales en la actitud hacia los límites sociales en los adolescentes del sexo femenino y masculino de la muestra, representadas con las secuencias de los patrones de las reacciones conocidas, reacciones preferidas y motivaciones. Hay una similitud considerable en los tres componentes actitudinales (cognitivo, afectivo y conativo) entre hombres y mujeres, la cual revela que las formas de manejar las normas y reglas de la sociedad no son radicalmente distintas, según género. No obstante, cabe destacar que sí se encontraron algunas diferencias significativas entre hombres y mujeres, principalmente en el componente conativo de la actitud: las mujeres tienden a ajustarse y a negociar más, y los hombres transgreden los límites más a menudo. Diferencias similares entre hombres y mujeres se hallaron en las investigaciones realizadas en Holanda (Rink *et al.*, 1989; Sanches, 1997), Alemania (Dickscheit, 1998) y Bélgica (Grietens, 1999). De esta manera, la diferenciación por género en la actitud de los adolescentes hacia los límites sociales parece darse en diversos contextos, sin exhibir muchas variaciones transculturales.

Cabe resaltar que las diferencias entre hombres y mujeres aparecen con mayor claridad en la inclinación conductual expresada en las reacciones preferidas, dado que los jóvenes del sexo masculino tienden a transgredir más la normatividad social. Esto se relaciona con el hecho de que, en todos los países, la mayoría de las personas que comete delitos son hombres; la conducta delictiva es vista, por lo general, como un comportamiento típicamen-

te masculino. Además, los hombres en la edad de la adolescencia tienden a ser más agresivos y romper más reglas, mientras que las mujeres muestran conductas más prosociales y ajustadas a las reglas. (Van Wieringen-Anneveldt, 2003)

Los datos obtenidos en el estudio coinciden de forma parcial con las características del proceso de socialización y de las prácticas de crianza, según género, en México. Ello se observó en particular en la comparación de las reacciones preferidas, donde los hombres presentan una introyección más transgresora de los límites sociales que las mujeres, como consecuencia de su mayor libertad y de la flexibilidad con la que se interpretan los límites para ellos (Flores, 1996). Las mujeres, en cambio, optan más por ajustarse a los límites sociales y por negociar, y rompen las reglas con menos frecuencia que los hombres, lo que corresponde con los datos del estudio nacional entre adolescentes elaborado por el DIF (1994), en el cual se expone que las mujeres muestran mayor rechazo que los hombres hacia el robo y el hacer cosas ilegales con los amigos.

Desde esta perspectiva, también se esperaba que las mujeres dieran más motivaciones orientadas hacia el otro, como resultado del aprendizaje social que tiende hacia la abnegación, el autosacrificio y el cuidado de otras personas, en especial en las familias más tradicionales (Steenbeek, 1995; Zarza y Oudhof, 2008). Lo anterior llevaría a pensar que las mujeres quizá tomen más en cuenta los intereses y la situación de otras personas cuando deben manejar la normatividad social. A pesar de ello, en la comparación de las motivaciones por género, no se estableció alguna diferencia significativa entre hombres y mujeres. De este modo, se infiere que los adolescentes de ambos sexos se orientan principalmente por sus propios deseos y por lo que consideran una conducta apropiada en la situación tal como se presenta, cuando se trata de la decisión de cómo enfrentarse a los límites sociales en su vida cotidiana. En este aspecto no se encontró, en este estudio, alguna evidencia de que las mujeres muestren mayor subordinación o una actitud servicial hacia otras personas.

Se concluye que el género es un factor con cierta influencia sobre el manejo de los límites sociales en adolescentes, en específico en la inclinación conductual que manifiestan hombres y mujeres cuando estos límites se presentan

en la interacción cotidiana. Sin embargo, la similitud en los patrones que se hallaron para ambos sexos señala con claridad que las variaciones no son muy grandes, por lo cual no deben sobreestimarse las diferencias de género.

Por último, cabe notar que la investigación se efectuó en adolescentes de la zona metropolitana de la ciudad de Toluca, con formas de vida y costumbres urbanas y modernas. Sería interesante investigar las actitudes hacia los límites sociales de adolescentes hombres y mujeres en lugares rurales y más tradicionales para analizar qué tanto los cambios en los roles de género se producen, o no, en otros entornos socioculturales.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Brislyn, R. W. (1980). Translation of oral and written materials. En H. C. Triandis y W. Berry, *Handbook of cross-cultural psychology: Methodology, vol. 2*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brons, A. y Van Dijken, W. (1994). *Beyond the limits. Report of the Reaction Pattern Research in Canada*. Groningen: Master Thesis, State University of Groningen, Department of Orthopedagogy.
- Dickscheit, J. (1998). *Jugendliche in der Konfrontation mit Sozialen Grenzsituationen*. Groningen: Tesis de doctorado. Aachen: Shaker Verlag.
- Flores Elizalde, M. E. (1996). Hacia una valorización de la mujer. En Consejo Estatal de Población (ed.), *Situación de la mujer en el Estado de México*. Toluca: Consejo Estatal de Población, pp. 650-653.
- García, B. y O. de Oliveira, (1998). *Trabajo femenino y vida familiar en México*. México: El Colegio de México.
- Grietens, H. (1999). *Attitudes Towards Social Limits, Undersocialized Behavior, and Self-Presentation in Young People. A contribution to the Theoretical Framework and the Empirical Validation of the Reaction Pattern Research in Flanders*. Groningen: Tesis de doctorada. Leuven: University Press.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2009). *Información estadística*. Extraído desde <http://www.inegi.org.mx>
- Ito, M. E. (2001). Los mexicanos y sus valores: un enfoque ideográfico. En N. Calleja y G. Gómez-Peresmitré (comp.), *Psicología social: investigación y aplicaciones en México*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 163-193.
- León, M. (1994). La identidad se construye ¿en la familia? En *Familias siglo XXI, Ediciones de las mujeres*, 20, pp. 29-42.

- Maldonado, I. (1993). Como a través de la bruma (Notas acerca del género masculino). En I. Maldonado (ed.), *Familias: una historia siempre nueva*. México: UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 47-59.
- Moreno, A. (2006). Concepto y valoración de la democracia: hallazgos de la Encuesta Mundial de Valores 2005 en México. En *Este país. Tendencias y opiniones*, 181, pp. 66-72.
- Musitu, G. y M. J. Cava, (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedra.
- Oudhof, H. (2002). *The Attitudes of Mexican Youngsters with Respect to Social Limits. A Mexican Contribution to the Reaction Pattern Research*. Tesis de doctorado. Maastricht: Shaker.
- Peiró, J. M., J. F. Morales y J. M. Fernández Dols (1998). *Tratado de psicología social, vol. II: Interacción social*. Madrid: Síntesis.
- Rink, K. (2002). Basic themes in the Reaction Pattern Research. En W. Ott y K. Rink (eds.), *Youngsters between freedom and social limits, vol. IV*. Maastricht: Shaker, pp. 19-54.
- Rink, K., R. C.Vos, H. M. Van Lokven y C. M. Slagveer (1989). *Grensvallen. De houding van jongeren ten opzichte van sociale grenzen. Deel 1, Nederlandse jongeren algemeen*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Sanches, M. (1997). *De houding van Marokkaanse, Surinaamse en Turkse jongeren ten opzichte van sociale grenzen*. Groningen: Ph.D. thesis. Groningen: Kinderstudies.
- Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (1994). *En El adolescente de escuelas oficiales de México: sus intereses, necesidades y costumbres*. México: DIF.
- Steenbeek, G. (1995). *Vrouwen op de drempel. Gender en moraliteit in een Mexicaanse provincie stad*. Amsterdam: Thela Thesis.
- Van Wieringen-Anneveldt, L. (2003). *Gender and Reaction Pattern Research in different worlds. A Closer Look at the Case of México*. Tesis de maestría, Faculty of Psychological, Sociological and Pedagogical Sciences. Groningen: State University of Groningen.
- Zarza, S. S. y H. Oudhof, (2008). Un acercamiento al tema de la masculinidad y su relación con la socialización en el ámbito familiar. En H. Oudhof, M. Morales y S. S. Zarza (coords.), *Socialización y familia. Estudios sobre procesos psicológicos y sociales*. México: Fontamara, pp. 45-57.

*recreo*



## **Rescoldo. Los últimos cristeros.<sup>1</sup>**

### **Una novela extraordinaria**

Ángel Arias Urrutia<sup>2</sup>

**A**caban de conmemorarse los ochenta años de aquellos célebres “arreglos” entre la jerarquía eclesiástica y el gobierno mexicano que pusieron fin a la primera fase de la Guerra Cristera (1926-1929). El aniversario ha permitido comprobar que este hecho histórico ha dejado de ser un tema marginal para la historiografía del México contemporáneo y un asunto silenciado para la sociedad mexicana en su conjunto. Lejos quedan aquellos tiempos en que a un joven investigador venido de Francia, Jean Meyer, se le cerraban las puertas de los archivos eclesiásticos y gubernamentales. Él puso la primera gran piedra de un edificio que, paulatinamente, ha ido ganando en dimensiones. Hoy son múltiples los enfoques desde los que se analiza el conflicto y diversas también las interpretaciones. La misma trayectoria de los acontecimientos que han jalonado el rumbo del país ha contribuido a ello: se ha modificado la legislación religiosa que estaba impregnada de un jacobinismo trasnochado, se han normalizado las relaciones entre el Estado mexicano y la Santa Sede, se han dado pasos fundamentales hacia una mayor democratización del país. En este contexto, parece particularmente oportuna la iniciativa de la editorial Encuentro de

<sup>1</sup>Antonio Estrada (2010). *Rescoldo. Los últimos cristeros* (pról. de Jean Meyer; intr. y notas de Ángel Arias). Encuentro/Jus: Madrid.

<sup>2</sup>ÁNGEL ARIAS URRUTIA. Profesor de Licenciatura en la Universidad San Pablo-CEU, Madrid; especialista en Literatura Hispanoamericana y Narrativa Mexicana del siglo XX; doctor por la Universidad de Navarra, con una tesis sobre la presencia de la Guerra Cristera en la novela mexicana; autor de las monografías “Cruzados de la novela: las novelas de la Guerra Cristera” (2002) y “Entre la cruz y la sospecha: los cristeros de Revueltas, Yáñez y Rulfo” (2005). El texto que aquí se presenta es la introducción a la edición española de *Rescoldo: los últimos cristeros*.



ofrecer a sus lectores la novela que, en opinión de numerosos críticos e historiadores, ha retratado de mejor manera aquel sangriento periodo.

*Rescoldo* (Estrada, 2010) sale así del panorama editorial mexicano y amplía su, hasta ahora, escasa difusión. Es una deuda que queda por cubrir con el autor y con la obra. En estos apuntes preliminares, me limitaré a hacer una breve presentación del texto y de las cualidades en las que me apoyo para sostener tal afirmación.

### **Coordenadas históricas: la Guerra Cristera**

La peripecia de un coronel cristero, Florencio Estrada, padre del autor, es la materia que origina este formidable relato. En sus tres tiempos, la novela da cuenta de la lucha entablada en la sierra de Durango entre el ejército federal y las tropas mandadas por el coronel. Al lado de los combatientes, peregrinan en un penoso éxodo sus familias. De esta manera, el propio autor, cuando era un niño, participó en los hechos que aquí se recogen (1934-1936). Muchos años después, transformaría en materia literaria sus recuerdos.

Antes de adentrarnos en la obra, parece conveniente ofrecer al lector algunas nociones generales sobre el contexto general en el que se encuadra esta historia: ¿qué fue la Guerra Cristera? Un conflicto civil, sumamente virulento, en el corazón de un México que apenas se recuperaba de la violencia desatada por el aluvión revolucionario. Aunque, como en toda guerra, se sumara un conjunto variado de motivaciones, la causa fundamental, decisiva y común del levantamiento vino dada por el empeño, por parte del presidente Plutarco Elías Calles, de hacer efectiva la legislación referente a la cuestión religiosa. Las leyes iban mucho más allá de lo que la Iglesia podía admitir y, finalmente, un sector considerable de la población (rancheros y campesinos principalmente) se enfrentó al ejército federal, tras haber considerado agotadas las vías de resistencia pacífica.

Lo que en un primer momento se reducía a un conjunto disperso de levantamientos aislados, encabezados por líderes locales y, casi siempre, como reacción a la detención de un sacerdote o al registro de los templos,

terminó cristalizando en la formación de un verdadero ejército, que llegó a aglutinar a unos 50 000 combatientes, bastante bien organizados, aunque siempre apurados por sus dificultades para conseguir el armamento que les permitiera luchar en igualdad de condiciones. Este hecho explica que, a lo largo del conflicto, apenas existan batallas o combates de grandes proporciones. La guerra fue un goteo continuo de escaramuzas, entradas y salidas de uno y otro bando por las mismas plazas, ataques sorpresa, asaltos... Los cristeros explotaron al máximo su perfecto conocimiento del terreno y la simpatía que generaban entre una buena parte de la población civil. Contaban, además, con la colaboración de una asociación secreta femenina, las BI-BI (Brigadas Invisibles de Santa Juana de Arco), que desempeñó una eficazísima labor tanto para el suministro de parque, como en la transmisión de informaciones y llegó a realizar verdaderas tareas de espionaje.

Fueron necesarios tres años de lucha constante, aunque intermitente en su intensidad, para que el gobierno asumiera que por la vía bélica no conseguiría aplacar ni los ánimos ni la capacidad de resistencia del ejército cristero. Del otro lado, Roma instaba al episcopado mexicano a llegar a un acuerdo, pues desde julio de 1926 todo culto público había sido suspendido (como protesta de los obispos ante la nueva legislación promulgada por Calles). El embajador americano jugó un papel esencial como mediador entre las partes —la guerra dificultaba los intereses estadounidenses en México— y, de esta forma, se llegó a establecer un *modus vivendi*. Dicho en pocas palabras y de forma un tanto burda: la ley no se modificaría, pero el gobierno no haría efectiva su aplicación. Se prometió además una amnistía total para los sublevados que entregaran las armas.

Aunque los cristeros asumieron con docilidad pasmosa la decisión del episcopado, lo cierto es que se sintieron traicionados: no se contó para nada con ellos a la hora de negociar los acuerdos, y éstos aparecían como una absurda pantomima pues, en realidad, ni se reformó la legislación ni hubo ningún compromiso escrito por parte del gobierno. Por si esto fuera poco, la prometida amnistía se quedó sólo en eso: una promesa... incumplida. De forma sucesiva, agentes progubernamentales fueron aniquilando a los

principales jefes del ejército cristero. A la necesidad de defenderse, se le unió un descontento creciente, provocado por nuevas medidas radicales del gobierno en el ámbito de la educación y el rebrote de una inquina anticlerical por parte de algunos gobernadores. De este modo, surgiría La Segunda o Albérchiga: una prolongación de aquel primer brote cristero, aunque esta vez, muy reducido, disperso, desmembrado y con la oposición de la autoridad eclesiástica. Fue, en buena medida, una lucha agónica y perdida prácticamente desde su mismo reinicio. Con todo, la resistencia del movimiento vuelve a hacerse patente si se considera que, hasta el año 1940, el gobierno no consigue apagar los últimos rescoldos de la hoguera cristera.

Es en este periodo, menos conocido y apenas estudiado por los historiadores (dadas las dificultades que plantea su reconstrucción), donde se ubica la acción principal abordada por la novela. *Rescoldo*, como subraya Antonio, recrea con una admirable fidelidad los hechos, las circunstancias concretas del movimiento cristero en la sierra de Durango y nos permite adentrarnos, así, en sus singularidades.<sup>3</sup> Dos aspectos que hacen extraordinaria a la novela están relacionados con el sustrato histórico que la sostiene: la ausencia del maniqueísmo característico de otros textos y haber otorgado a los verdaderos cristeros el protagonismo que les corresponde. Este último rasgo ha sido destacado por Thiébaud (1997: pp. 141-153), al confrontar la galería de personajes que presenta Estrada frente a la mayor parte de las obras que adoptan una postura favorable a los cristeros. El héroe o la heroína de esas novelas pertenece generalmente a las clases medias y acomodadas, procede de la ciudad o forma parte de una familia de hacendados, incluso racialmente suele resaltarse su origen criollo: se trata de un modelo construido a la medida de los virtuales destinatarios de aquellos textos, pero que se corresponde muy poco con la realidad histórica. Por el contrario, *Rescoldo* nos muestra el perfil más común de los combatientes y da entrada también a un hecho asombroso que tuvo lugar en algunas re-

<sup>3</sup> Antonio Avitia Hernández es uno de los pocos autores que ha abordado el estudio sistemático de esta segunda revuelta, desde un enfoque regional. Me parece formidable su estudio histórico sobre los dos periodos de la guerra en Durango. La información recopilada y su análisis son una herramienta muy útil para aproximarse al conflicto novelado por Estrada.

giones: la incorporación de diversos colectivos indígenas a las filas rebeldes (tepehuanes, huicholes y coras, en el caso de la serranía duranguense).

Por supuesto, Estrada no perseguía la objetividad propia del historiador: las personas y los hechos están mirados desde sus ojos de niño cristero, que anhela la victoria del padre y que se siente agredido y perseguido por los representantes del gobierno. Pero el autor no ha coloreado el relato con los tintes toscos de una lucha entre “buenos” y “malos”. No oculta los excesos de su propio bando y tampoco le duelen prendas al mostrarnos la humanidad de algunos jefes federales.

### **Telémaco con huaraches**

*Rescoldo* reúne en sorprendente y equilibrada conjunción el aliento heroico de la hazaña épica, la autenticidad del relato testimonial, el asombro y la frescura de las novelas de iniciación y la nostalgia sobria y contenida de un himno elegíaco. Tal amalgama de elementos encuentra un centro de unión en lo que considero su motor narrativo: el punto de arranque de todo el texto y, quizás, su razón última. El magnífico pórtico con el que se abre la novela lo hace explícito:

Recuerdo que ella me dijo, tras haber gastado todas sus lágrimas:

–Me había olvidado de tantas cosas de la bola... Como si la memoria se me hubiera embotado diatiro, desde que lo perdimos. Pero ya estoy mirando de vuelta cómo pasó todo. Y siempre mejor del final para atrás, así como hemos venido recorriendo sus pasos.

–Yo me acuerdo mejor por el principio, mamá (Estrada, 2010).

Como Juan Preciado en el arranque de *Pedro Páramo*, el narrador emprende un viaje de búsqueda para encontrar al padre perdido. En este caso, lo acompaña no sólo la voz de la madre, sino ella misma. El pueblo donde el coronel yace, Huejuquilla, adquiere también un aire fantasmal. Sin embargo, a diferencia del personaje rulfiano, ellos no vienen a cobrarle nada, sino, más bien, a recobrarlo. El recorrido espacial se transfigura así en un viaje al pasado, por medio de la imaginación narrativa. Contar

es recordar, traer de nuevo al corazón, recuperar los vínculos esenciales, originales: la figura paterna, la tierra natal y ese otro yo que se perdió al abandonar la región de la infancia. La narración se constituye también en un acto de justicia: poner voz al gesto silenciado y dar razón, indagar los porqués de una lucha que fue considerada absurda.

Aunque la aventura es colectiva, la atención se focaliza de manera especial en el coronel. Como en toda obra de tono épico, este personaje adquiere una dimensión heroica al arrostrar el destino adverso y mantenerse fiel a principios irrenunciables. Es además el guía que sostiene unido al puñado de cristeros y sus familias. Así lo describe Álvaro Ruiz Abreu:

Convertido en patriarca, el coronel Estrada no conoce la derrota, tampoco la maniobra política; es un hombre al servicio de una causa, la cristera, y sólo levanta la mano para indicar el camino que se debe seguir. Es un camino sembrado de espinas, pero necesario en su imaginación y en su ideario. Más que conducir a su pueblo, éste lo guía a él. El coronel conoce estas señales y las aplica en la vida y en la lucha, también en la posición intransigente respecto de los ofrecimientos del gobierno. Es la conciencia de cada hombre y mujer que permanece en una lucha que a todas luces carece de esperanza (Ruiz, 2003: pp. 290-291).

El lector acompañará al coronel y su gente por un peregrinaje angustioso a través de la sierra, en medio del fragor de la batalla: asistirá a encarnizados combates; oírá cantos de triunfo y llantos de duelo; reposará con las escenas familiares y cotidianas; participará en sus plegarias; entrará en contacto con las ancestrales costumbres de los grupos indígenas; verá los pueblos desolados por la guerra; y contemplará estático la grandeza de una naturaleza que muestra, a un tiempo, su rigor y su prodigalidad.

El puente son los ojos de un niño observador, testigo y actor en este prolongado trayecto. Estrada, como había hecho antes Nellie Campobello al relatar escenas de la revolución, elige la mirada infantil como ventana privilegiada para acceder a la crudeza del drama bélico, con su mezcla de brutalidad y dignidad heroica.

Una de las propiedades de esta opción narrativa es que el relato se libera de juicios, comentarios y reflexiones valorativas que, además de en-

torpecer el desarrollo de la acción, suelen interponerse entre el lector y los hechos. Es ésta otra coincidencia con Juan Rulfo (en Benítez, 1980), quien solía referirse a sus esfuerzos iniciales para conseguir silenciar al autor:

Había leído mucha literatura española y descubrí que el escritor llenaba los espacios desiertos con divagaciones y elucubraciones. Yo antes había hecho lo mismo. Pensé que lo que contaban eran los hechos y no las intervenciones del autor, sus ensayos, su forma de pensar, y me reduje a eliminar el ensayo y a limitarme a los hechos, y para eso busqué a personajes muertos que no están dentro del tiempo ni del espacio (Estrada, 2010).

Por otra parte, con la naturalidad propia de los niños, el narrador expresa sin pudor cuanto observa y manifiesta sin reservas sus reacciones. De esta manera, a través de tal espontaneidad, el texto traslada una visión muy original de la guerra, que proyecta sobre el lector una impresión de enorme autenticidad.

Nuevo Telémaco en su función narrativa –al emprender desde la memoria la búsqueda del padre–, comparte también con aquél un trayecto de iniciación, ahora como personaje. Al rescatar la memoria del coronel y de la gesta colectiva, Antonio Estrada reconstruye también su propio proceso de transformación interior. En efecto, la dura y traumática experiencia de la guerra va sedimentando en ese depósito singularmente receptivo que es el alma del niño. Toño perderá sus miedos, ganará en valor y sentido de responsabilidad, hasta convertirse en el mayor apoyo de la madre. Así se lo había pedido el coronel en una de las escenas más conmovedoras de toda la obra. Se trata de la despedida definitiva entre padre e hijo:

–Mira, hijo –decía sacando palabras casi a fuerzas–. Tienes que saber muchas cosas, ya estás grandecito. Algún día te quedarás en mi lugar... [...]

Se fue callado buen trecho de camino. Ya nos metíamos en lo más tupido del pinar, y diatiro me comencé a mosquear. Escurría tantita agua de sus ojos, por más que los escondía canteando de mi lado su tejana. Hasta pensé que ya no seguiría hablando. Pero luego de tragar

unas madejas de saliva, siguió, ahora con palabras como acompasadas al medio trote de las remudas (Estrada, 2010).

El fragmento citado sirve, además, para confirmar otro factor reseñable de la novela: la honda humanidad de sus personajes y, particularmente, de su héroe principal. Lejos se encuentra de todo exceso idealizador. Al introducirnos en el ámbito familiar que rodea al coronel, el narrador permite al lector hacerse cargo de sus temores, gozos y tristezas. La heroicidad de Florencio Estrada nada tiene que ver con el hieratismo de la estatua elevada sobre un pedestal. En este sentido, los diálogos con la esposa, doña Lola, desempeñan un contrapunto importante al mostrar esa faz más humana del protagonista. La esposa-madre cobra también un peso enorme en el relato: a pesar de su resistencia inicial ante la decisión del marido de volver al combate, su influencia resultará decisiva para que Florencio no abandone su lucha, en los momentos en que atraviesa por la tribulación de las dudas. Así, por ejemplo, cuando el coronel se viene abajo tras la muerte de su hija, Constancia, recién nacida en pleno campo de batalla:

Luego le puso las manos en la cara, y hacía por alzársela al mismo tiempo que le decía:

—Por favor, Florencio. Ahora yo le pido que se levante y vuelva a ser el hombre alegre de siempre. Yo también le debo mucho a Dios. Siempre he sido un cristero más, y esto me tocó darle a nuestro Cristo Rey (Estrada, 2010).

Dolores Muñoz es fuerte, audaz, delicada, ingeniosa y firme: todo un carácter que conduce con habilidad a la otra “tropa”, la de los niños, en medio de una situación límite.

La fidelidad a los hechos, la emotividad del testimonio, la original perspectiva adoptada, el engranaje equilibrado entre peripecia individual y gesta colectiva, y la deliberada contención a la hora de configurar la personalidad del héroe son algunos de los elementos constitutivos de esta novela que nos permiten explicar por qué la crítica la ha considerado excepcional entre las obras que han abordado el conflicto. Así lo indicaba Cortés Gaviño (1977: pp. 59-60), en uno de los primeros estudios dedicados a la narrativa cristera:

No pretende defender ninguna tesis de manera apriorística sino que se limita a narrar los acontecimientos con todas sus contradicciones, porque su dramatismo no parte de las opiniones del autor sino del lógico desarrollo de las situaciones y porque será la narración misma la que nos entregue la posición ideológica no del autor sino de los personajes de la obra. [...] Rescoldo es en realidad la única novela cristera que nos permite acercarnos a lo que significó ese movimiento en el ánimo de los hombres que lo vivieron.

### **El cincel de las palabras**

Más allá del indudable interés histórico que presenta la novela, Antonio Estrada nos ha legado un texto cuya calidad literaria ha sido ponderada por críticos y escritores. Por citar sólo dos ejemplos notables, José Luis Martínez no duda en considerarla la mejor novela de todo el ciclo narrativo dedicado a la Cristiada y Juan Rulfo llega a afirmar que se trata de una de las cinco mejores novelas mexicanas (Avitia, cit. por Estrada, 2008: p. 7). Y es que todo ese mundo al que acabamos de referirnos nos llega a través de una poética muy singular, donde la expresión ha sido cincelada con un lenguaje de gran riqueza que evoca el habla oral de la gente del campo, aunque transfigurado por una clara voluntad de estilo. Es este otro punto de contacto con el genio creativo del jalisciense, quien explicaba así la búsqueda de una voz propia, adecuada al clima de sus relatos:

*Pedro Páramo* es un lenguaje hablado. Tuve que echar fuera más de 150 páginas antes de dejarla como quedó. No sé si ese ajuste fue necesario. [...] Ahí ya fue, simplemente el lenguaje que hablaba la gente... No es un lenguaje captado, no es que uno vaya allá con una grabadora a captar lo que se dice esa gente, es decir, a observar: "A ver cómo hablan. Voy a aprehender su forma de hablar". Aquí no hay eso. Así oí hablar desde que nací en mi casa, y así hablan las gentes de esos lugares (Roffé, 1992: p. 31).



Lo primero que llama la atención en el arte narrativo de Estrada es la austeridad como nota estilística que caracteriza la voz de quien guía la marcha del relato, su narrador. Se cuenta sólo lo preciso, la frase es breve, apretada y ceñida, se eliminan casi por completo los comentarios, el narrador actúa en muchas ocasiones sólo como el hilo conductor que sirve para insertar un diálogo detrás de otro. Incluso en la estructuración de la obra puede apreciarse este hecho. Siguiendo la linealidad del avance temporal, se van engarzando capítulos de carácter episódico: son escenas-aguafuertes, que recogen una conversación, un combate, un suceso. Cada uno de ellos goza de autonomía, como pequeños mosaicos pulidos y acabados, que se van sumando para componer un cuadro completo, a través de esos fragmentos.

Aunque pudiera resultar paradójico, esta estilización narrativa no está reñida con el aprovechamiento del potencial poético del lenguaje, sino todo lo contrario. El fenómeno se hace particularmente notable en los periodos descriptivos: sorprendentes metáforas y metonimias, aliteraciones, sinestesias, reiteraciones rítmicas... son algunos de los recursos expresivos que cabe descubrir detrás del aliento lírico con el que se rememora una naturaleza grandiosa, temida y admirada. El lector encontrará numerosos pasajes como éste que propongo, a modo de ejemplo:

Primero, el fresco sabroso de pinares y madroñales, que nunca quería uno acabar de respirar. Luego, aquello que parecía no sentirse ni frío ni tibio, en los bajíos con robles y encinos. Más abajito los manzanillares de ramas rojas y retorcidas, y los pitahayares con uno que otro garambullo entreverado. Allí el aire parecía como muerto, y bien que iba desmayando los sentidos con la resolana.

Ya por media tarde lo tibio de los chaparrales. Enredijo cerrado, ora de otatera que enmarañaba sus espigas como de lana vieja, o de mantos de sacalasúchil que al golpe de los fierros, sangraba y sangraba lechilla blanca y espesa. Ora también la trabazón de retamas, aretillos y capomos (Estrada, 2010).

Como un nuevo Adán, el narrador-niño se deleita en la acción de nombrar todas las realidades que componen el espacio imponente de la sierra. Se dibuja, de este modo, un cuadro rico en calidades cromáticas, auditivas, aromáticas y táctiles. Es una naturaleza vivida y transmutada por una sensibilidad despierta y una imaginación creativa. Desde el presente del relato, se recupera el pasado infantil ligado, inseparablemente, a un territorio que viene acompañado de resonancias edénicas, a pesar de que éste muestre también todo su rigor. Así, el tono elegíaco, al que ya he hecho referencia, se hace patente en algunos momentos de la novela, no sólo por el recuerdo del padre muerto, sino también en la evocación de un paraíso perdido:

¡Y era tan bonito llorar así! Porque cuando uno desgrana en sus adentros la desgracia más grande, parece que las lágrimas son un consuelo, como si la mismita sangre de uno se fuera clareando, clareando. Las peñas más mojadas hervían de begonias y lentejuela agria. Junté puños de unas y de otras y me las fui comiendo despacito. Sabía que nunca las volvería a tener a la mano, y también para siempre acordarme mejor de mi sierra (Estrada, 2010).

Por último, la recreación literaria de una lengua local, rescatada y vertida con la animación y el nervio característicos de la oralidad, lega a este texto un riquísimo caudal lingüístico, abundante en arcaísmos, regionalismos, refranes, locuciones coloquiales, etcétera. Una visita rápida al glosario con que se ha querido acompañar la presente edición nos descubre hasta qué punto, sólo por lo que respecta al léxico, la novela traslada al lector todo un mundo y una forma de vida. Flora y fauna se hacen presentes en toda su variedad, bajo las denominaciones autóctonas. Se despliega un formidable menú constituido por numerosos platillos y guisos, aderezados de muy diversa manera. Conocemos el vestuario de los distintos grupos que forman ese variado colectivo y aprendemos a ponerle nombre a sus labores y aperos.

Además, el mismo lenguaje manifiesta, quizás de un modo excepcional dentro de toda la narrativa mexicana, la compleja identidad que configura a los protagonistas de esta historia. Como ha indicado Adolfo Castañón:

Vale la pena leer *Rescoldo* o *La sed junto al río* de Antonio Estrada, o *Pensativa* de Jesús Goytortúa Santos porque allí vemos surgir una mexicanidad, quizá por primera vez antiestatal [...] Y lo más importante, como en el caso de Antonio Estrada, un México donde mestizos, criollos e indígenas no sólo comparten la cultura de estos últimos sino que se inventan una especie de “patois” o dialecto híbrido de huichol y castellano.

La eficacia de Antonio Estrada en *Rescoldo*, una de las grandes novelas mexicanas deliberadamente desconocida por la crítica oficial, consiste entre otras cosas en lograr un injerto bilingüe dentro de una obra literaria escrita en español (Castañón, 2003; p. 71).

### Una escasa difusión: la vida editorial de *Rescoldo*

Antes de concluir estas notas introductorias, me parece conveniente abordar un nuevo aspecto que viene a sumarse a los elementos hasta ahora presentados para argumentar el carácter excepcional de esta obra. Con todo lo apuntado, ¿cómo explicar la exigua resonancia que ha tenido la novela y el desconocimiento general en el que ha permanecido? Retomando las palabras apenas citadas de Castañón, cabría aducir su falta de pertinencia para encajar en los moldes ideológicos según los cuales “la crítica oficial” va conformando cierto canon literario. Ahora bien, si esta afirmación vale como punto de partida, considero que la particular recepción de *Rescoldo* contiene todo un complejo entramado de factores que es necesario deslindar. Así, si durante un tiempo, con las notables excepciones de Rulfo y Leñero, la obra fue relegada a una ignorancia más o menos consciente por parte de la *ciudad letrada*, los testimonios aducidos a lo largo de estas líneas –entre los que se encuentra el del propio Castañón– nos demuestran que las cosas han cambiado.

En un primer momento, Antonio Estrada tuvo enormes dificultades para poder sacar a la luz su novela. El autor había comenzado la redacción hacia 1955, mientras concluía sus estudios en la Escuela de Periodismo Carlos Septién y realizaba trabajos muy variados para poder sobrevivir. El texto quedó terminado en 1959. Entonces comienza la búsqueda desesperada de una editorial que se interesara por *Rescoldo*. Como apunta Avitia, a las difi-

cultades habituales para publicar en un panorama mucho más constreñido que el actual, se sumaban los prejuicios ideológicos tanto por la temática de la obra, como por el hecho de ser su autor el hijo de un coronel cristero. Y las objeciones venían por partida doble: no agradaba ni a quienes se encontraban bajo la alargada sombra de la órbita gubernamental ni al sector eclesiástico, nada propicio a remover agitaciones pasadas.

Así las cosas, sería Jus, dirigida por Salvador Abascal (el antiguo líder sinarquista), la única casa editorial dispuesta a publicar la novela. En 1961 aparece la primera edición de *Rescoldo*, con una tirada de cuatro mil ejemplares. El texto no había escapado a la censura del director de la editorial quien, en esta ocasión, se había limitado a suavizar algunas expresiones malsonantes (en la edición de 1999 se recuperaría en su integridad el texto original). Si bien, gracias a Jus, el texto pudo salir a la plaza pública, los fuertes prejuicios ideológicos que marcaban la vida cultural del país hacían impensable que a una obra publicada en una editorial católica y conservadora pudiera dársele alguna relevancia.

De tal forma, puede señalarse que los orígenes del autor, la temática de la novela y la circunstancia de ser editada por Jus son los tres factores que ayudan a explicar ese silencio inicial. Por si esto fuera poco, la trayectoria periodística de Antonio Estrada se ve sacudida, en el mismo año en que aparece la novela, por su implicación en la lucha contra el gobernador de San Luis Potosí, Gonzalo N. Santos. De tal palo, tal astilla. Siguiendo la estela marcada por la integridad de su padre, nuestro autor se embarca en una lucha donde tiene todas las de perder. Denuncia la corrupción y los abusos de poder del líder político y escribe un libro reportaje, *La grieta contra el yugo*, que le granjea el odio y la persecución del cacique potosino. No me parece exagerado decir que estos hechos terminaron por convertirlo en un autor proscrito.

Quienes lo conocieron y quienes han estudiado su biografía nos presentan la imagen de un hombre cabal, que supo mantener su dignidad hasta el último momento. Multiempleado y angustiado por las premuras económicas para mantener una familia con seis hijos, recibió el apoyo de algunos amigos escritores, particularmente de Juan Rulfo. Sólo al final de sus días, según

cuenta Avitia, consiguió cierta estabilidad, trabajando para la empresa ICA. En abril de 1968, tan sólo cuarenta años, sufrió un infarto de miocardio que puso fin a su vida. Para entonces, había publicado ya su segunda novela, *La sed junto al río*, también en Jus, aparecida un año antes de su muerte.

La recepción de la obra podría haberse detenido en este punto: una raza editorial, apenas conocida, de la que se daría noticia de vez en cuando quizá como una excentricidad más de Rulfo, quizá como documento histórico y testimonial del bando cristero. Pero lo cierto es que, a través de un apenas perceptible pero continuo goteo, se va a ir difundiendo su conocimiento entre la crítica literaria y los escritores. El fenómeno es lento, pero su elogiosa mención en obras que presentan una visión panorámica de la literatura mexicana es buena muestra de ello (Domínguez, 1989: pp. 52-53; Martínez y Domínguez, 1995). Como también lo son las sucesivas ediciones que ha recibido, siempre en la editorial Jus: 2ª edición, en 1988, con una tirada de tres mil ejemplares; 3ª edición, 1999, tirada de dos mil (versión íntegra del texto con prólogos de José Luis Martínez y Jean Meyer); 4ª edición, en 2008, tirada de mil ejemplares (prólogos de Jean Meyer y Antonio Avitia).

Con todo, parece una difusión aún escasa para una obra de tanta calidad. Creo que junto a los factores ideológicos que frenaron su repercusión en una primera etapa, debemos considerar otras cuestiones que han dificultado y dificultan todavía el acceso de un público más amplio. Navascués, por ejemplo, considera que *Rescoldo*: “merecería rescatarse por la excelente calidad de su prosa. Sin duda el léxico regional y su temática cristera, un tema tabú en México, no favorecieron su difusión” (Navascués, 2007: p. 429).

Como señalaba al iniciar estas líneas, la temática cristera ya ha dejado de ser tabú; sin embargo, su gran desconocimiento en México y más aún fuera de aquel país, siguen siendo un primer obstáculo para despertar el interés del lector por el tema central de la novela. Junto a ello, la hermosa singularidad de su lenguaje requiere un lector dispuesto a traspasar esa barrera. Considero que *Rescoldo* es una novela exigente, pero el esfuerzo que requiere su lectura resulta ampliamente recompensado.

## Nuestra edición

El objetivo primordial al elaborar esta nueva edición de *Rescoldo* ha consistido en facilitar todo lo posible su lectura, teniendo en cuenta además que la distancia se agranda, tanto en el plano histórico como en el lingüístico, al salir del ámbito mexicano.

Por este motivo, se han añadido a pie del texto dos tipos de notas: unas dan breve noticia de alguna circunstancia histórica que pueda resultar relevante para el seguimiento y la comprensión de la trama; otras, las más abundantes, ofrecen una definición de aquellos términos y locuciones que pueden resultar más difíciles de entender para un lector que no sea mexicano. Como siempre, la mayor dificultad en esta tarea consiste en la selección de las expresiones que deben recibir una anotación. Espero no haber errado por exceso ni defecto. Aunque, como criterio general, se ha preferido anotar cualquier término que pudiera plantear dificultades al lector.

Además de las notas que acompañan al texto, se ha elaborado un glosario final, ordenado alfabéticamente, que reúne todas las voces anotadas, con su correspondiente definición.

Al final de su introducción, el lector interesado encontrará una bibliografía que recoge las obras publicadas e inéditas del autor, una selección de estudios históricos y literarios, y la referencia a las obras que se han utilizado para la confección del glosario.

En cuanto a la fijación del texto, he seguido como base la 4ª edición (Jus, 2008), confrontándola con la 1ª (Jus, 1961), para solventar alguna errata.

No puedo concluir sin dejar de manifestar mi agradecimiento a la editorial Encuentro y a Manuel Oriol por permitirme participar en este proyecto. Quisiera también dejar constancia de mi gratitud a los profesores Jean Meyer, Antonio Avitia, Juan Luis Hernández Mirón y Javier de Navascués, por haber atendido a mis consultas y haberme animado a emprender esta tarea. Espero que el trabajo realizado sea eficaz ayuda para que muchos lectores puedan tener un grato y provechoso acceso a esta novela, verdaderamente extraordinaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- Avitia Hernández, Antonio (2006). *El caudillo sagrado. Historia de las rebeliones cristeras en el Estado de Durango*. 3ª ed. México: ed. del Autor.
- Cfr. Avitia, Antonio (2008). Elogiada y desdeñada narrativa de los últimos e incómodos cristeros. En Antonio Estrada. *Rescoldo*. México: Jus, p. 27.
- Benítez, Fernando (1980). Conversaciones con Juan Rulfo. *Juan Rulfo. Homenaje nacional*. México: SEP, pp. 14-15.
- Castañón, Adolfo (2003). *Arbitrario de la literatura mexicana*. México: Lectorum, p. 71.
- Cortés Gaviño, Agustín (1977). *La novela de la contrarrevolución mexicana (la novela cristera)*. México: Tesis de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 59-60.
- De Navascués, Javier (2007). *Manual de literatura hispanoamericana*. VI. *La época contemporánea: prosa*. Felipe B. Pedraza (coord.). Estella (Navarra): Cenlit Ediciones, p. 429.
- Domínguez Michael, Christopher (1989). *Antología de la narrativa mexicana del siglo XX*, vol. I. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 52-53
- Thiébaud Guy (1997). *La contre-révolution mexicaine á travers sa littérature*. París: L'Harmattan, pp. 141-153.
- Martínez José Luis y Christopher Domínguez Michael (1995). *La Literatura mexicana del Siglo XX*. México: Conaculta.
- Roffé Reina (1992). *Juan Rulfo, autobiografía armada*. Barcelona: Montesinos, p. 31.
- Ruiz Abreu, Álvaro (2003) . *La literatura cristera, una literatura negada (1928-1992)*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

*miscelánea*



1911 - 1912

# **Teoría del conflicto sociocognitivo. De la operacionalidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental**

Nadia Soledad Peralta

## **Resumen**

El presente escrito intenta delinear los conceptos más importantes de la teoría del conflicto sociocognitivo en relación con la posible aplicación en un contexto colaborativo de enseñanza-aprendizaje. Dicho paradigma se caracteriza por realizar estudios en su mayoría experimentales, en situaciones de interacción colaborativa entre niños en el nivel de acceso a la operacionalidad lógica en resolución de problemas. En la actualidad, los avances en los estudios del aprendizaje colaborativo permiten considerarlo un escenario privilegiado para que el conflicto sociocognitivo se produzca y, de esta manera, lleve a la construcción y apropiación de cono-

## **Abstract**

*This paper shows the frame of Sociocognitive Conflict Theory in relation to its possible application in a collaborative teaching-learning scene. That paradigm is characterized by studies in situations of collaborative interaction between children in the access to the operational logic level, specially in problem solving. Actually, progress in studies of collaborative learning leads an interesting view for the Sociocognitive Conflict events and for the construction and appropriation of knowledge. This analysis intended to provide tools for the development of future research schedule, and for improvement of teaching practices.*

NADIA SOLEDAD PERALTA. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Conicet, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. [nperalta@irice.gov.ar]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre 2010, pp. 121-145.  
Fecha de recepción: 10 de septiembre de 2008 | fecha de aceptación: 01 de abril de 2009.

cimientos. Este análisis tiene el fin de aportar herramientas para el desarrollo de futuras investigaciones, y la aplicación y posible mejora de las propias prácticas docentes.

**PALABRAS CLAVE**

Escuela de Ginebra, aprendizaje colaborativo, método clínico, construcción sociocognitiva, enseñanza/aprendizaje

**KEY WORDS**

*Geneva School, collaborative learning, clinical method, sociocognitive construction, teaching / learning*

---

## Introducción

Desde los años de 1970, la Escuela de Psicología Social de Ginebra investigó lo que se ha convertido en la teoría del conflicto sociocognitivo (CSC). Entonces, el centro de interés era el estudio del desarrollo cognitivo producto de la interacción social que generan situaciones de conflictos. Muchas fueron las investigaciones efectuadas en este campo que permitieron establecer que el CSC se produce porque, ante un problema, dos sujetos presentan modelos o respuestas contradictorias de resolución los cuales implican una toma de conciencia de maneras de pensar diferentes; tales contradicciones se manifiestan socialmente.

Este concepto fue difundido con amplitud y utilizado en numerosas investigaciones (Perret-Clermont, 1979; Doise y Mugny, 1981; Mugny y Pérez, 1991; Perret-Clermont y Nicolet, 1988), en especial realizadas con niños en el nivel de acceso a la operacionalidad lógica, en la resolución de problemas. Los resultados conseguidos demostraron que el CSC permite al sujeto tomar conciencia de que existen respuestas distintas de la suya; por lo tanto, es posible la elaboración de una respuesta cognitiva nueva mientras está involucrado en una actividad que lo vincula en una relación social con otro sujeto.

En la actualidad (Roselli, 1999; Gómez García e Insausti Tuñón, 2004; Roselli, 2007; Rodrigues da Costa *et al.*, 2008), las investigaciones

que toman la CSC suelen considerarla, en su mayoría, un aspecto más en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, son pocos los autores que lo proponen como el eje fundamental de los estudios que se llevan a cabo en situaciones áulicas.

Por otro lado, la teoría del aprendizaje colaborativo ha tomado preponderancia en los estudios educativos. Numerosa investigaciones (Webb, 1984; Roselli *et al.*, 1993; Melero Zabal y Fernández Berrocal, 1995; Dillenbourg *et al.*, 1996; Dillenbourg, 1999; Rodríguez Barreiro *et al.*, 2000; Weinberger, *et al.*, 2007) remarcaron la importancia de este nuevo campo epistémico como una alternativa a las investigaciones orientadas a los trabajos individuales de los estudiantes.

La convergencia de ambos campos —CSC y aprendizaje colaborativo— ofrecería un terreno importante para avanzar en la comprensión de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, sobre todo porque el aprendizaje colaborativo brindaría las condiciones para que el CSC se produzca, tal vez debido a que, en éstos, el acento estaría puesto en la actividad que supone el intercambio entre iguales y la confrontación de puntos de vista diferentes, donde lo que estaría en juego sería la potencialidad emanada de la pluralidad de perspectivas de los propios aprendices.

El objetivo principal de esta propuesta consiste en hacer un recorrido teórico que abarque la concepción de CSC, sus condiciones de posibilidad y sus consecuencias, así como su desarrollo en situaciones de aprendizaje colaborativo. Por otro lado, se propone ofrecer determinados indicadores para el análisis de las interacciones colaborativas y su vinculación con el método clínico y experimental. De esta forma, pretende demostrarse de qué manera la teoría del CSC puede desplegarse de sus orígenes —donde fue estudiada en relación con la operatoria lógica en niños de aproximadamente 5 años—, con objeto de poder comenzar a considerarla como eje en las investigaciones cuyo propósito es brindar una aportación para la mejora en los aprendizajes de conocimiento.

## La Escuela de Psicología Social de Ginebra

El paradigma de la Escuela de Psicología Social de Ginebra, conocido como teoría del CSC, se sitúa en el seno de una psicología social del desarrollo cognitivo. Las características de tal paradigma, en el plano de la investigación empírica que lo sustenta, son los estudios —en su mayoría experimentales— que se refieren a situaciones de interacción entre niños en el nivel de acceso a la operacionalidad lógica y en tareas conjuntas del tipo “resolución de problemas”.

El enfoque de los autores que pertenecen a esta escuela es constructivista e interaccionista, ya que, como plantea Perret-Clermont (1984), las interacciones sociales donde el sujeto coordina con los demás sus acciones sobre la realidad actúan posibilitando la elaboración de organizaciones cognitivas nuevas; esta coordinación es anterior a la que el sujeto lleva a cabo por sí mismo. De este modo, las experiencias sociales intervendrían como factores constituyentes de las dinámicas individuales.

La orientación de dicha escuela puede sintetizarse en lo que Roselli (1988) considera como las dos hipótesis clásicas: 1) la superioridad estructural de la *performance* interindividual sobre la individual, y 2) la experiencia de interacción como factor que promueve el desarrollo cognitivo individual.

De Paolis y Mugny (1988) plantean la importancia del carácter dinámico de la teoría, pues ella sostiene la causalidad entre el desarrollo social y el desarrollo cognitivo, y no un paralelismo entre ambos. En ese sentido, Perret-Clermont (1984) considera que la articulación entre lo colectivo y lo individual no supone admitir la proyección de una de ellas sobre la otra. La visión de la escuela es interaccionista y constructivista; indica que, en determinados momentos, ciertas interacciones sociales actúan como inductoras y permiten la elaboración de nuevas organizaciones cognitivas. En estas interacciones sociales, los sujetos pueden coordinar sus acciones sobre la realidad con las de los demás. Si bien tal coordinación participa en el crecimiento mental, no sería su única explicación. Las bases del desarrollo psicológico del sujeto se asientan en las condiciones

biológicas de un organismo que nace en un entorno social y físico, y que intenta dominarlo progresivamente.

Por todo lo anterior, Gilly (1988) plantea que el modelo explicativo de dicha teoría es psicosocial y no sólo psicológico. Al ser una concepción psicosociológica, presenta una oposición al individualismo frecuente en la psicología cognitiva. La Escuela de Psicología Social de Ginebra propone que la interacción social es determinante del progreso cognitivo, en virtud de que produce la convergencia de múltiples perspectivas y, en consecuencia, la descentración cognitiva individual. Tal convergencia supone el conflicto cognitivo que posibilita el progreso, que, ante todo, es de carácter social.

En un plano general, la Escuela de Ginebra considera que el conocimiento no implica sólo una relación entre un sujeto y un objeto, sino que involucra, a la vez, la relación del sujeto con los otros sujetos, adoptando el planteo de Moscovici de una psicología tripolar (*ego-alter-objeto*). Por lo tanto, la actividad del sujeto es socializada y, en la medida en que existen acciones y juicios que hacen confrontar a los sujetos, la coordinación finaliza en la obtención de un equilibrio que es, por sí mismo, social (Doise y Mugny, 1991).

Como se propone a continuación, esta línea de investigación experimental, también llamada “paradigma interaccionista de la inteligencia”, se asienta en postulados basados en la teoría de Piaget, aunque la importancia que sus representantes asignan a la interacción sociocognitiva los acerca a la perspectiva de la teoría de Vygotsky.

### **Principales investigaciones en el campo del CSC**

Uno de los primeros estudios de la eficacia del CSC fue realizado por Mugny, Lévy y Doise (1978); fue de corte exploratorio y el CSC fue inducido por un adulto, haciendo que, durante la interacción, éste replanteara las producciones del niño o incluso las que el investigador introducía cuando el niño cedía con facilidad.

Doise y Mugny (1981) publicaron un libro inaugural de esta corriente, *El desarrollo social de la inteligencia*; en esta obra, consignaron numerosos experimentos que sentaron las bases empíricas de la teoría. Referente al desempeño operatorio de los sujetos, trabajaron con la hipótesis de que existiría una superioridad de los productos colectivos sobre los individuales. Con el objetivo de verificarla, diseñaron varios experimentos. Uno de ellos se centró en estudiar cómo quienes realizaban una tarea que exigía cooperación coordinaban sus acciones. Los resultados concluyeron que el trabajo en grupo llevaría a coordinaciones que prefiguran las que el sujeto efectúa de manera individual posteriormente.

Otra experiencia de Doise y Mugny (1981) consistió en colocar a niños no conservadores en una situación de CSC. Cuando el niño planteaba que una barra era más larga, porque sobresalía de un lado con respecto de otra, el experimentador respondía que era más larga porque sobresalía del otro lado. Este tipo de estudios son detallados por los autores, quienes concluyen que, por lo general, la obligación social de tener en cuenta el punto de vista del otro, incompatible con el propio, es, a menudo, una fuente de progreso.

En otro experimento, probaron la hipótesis de que los conflictos cognitivos ocurrirían con mayor frecuencia entre sujetos con niveles cognitivos diversos, los cuales, por lo tanto, tendrían mayores logros en este rubro.

En otro trabajo, Mugny, Lévy y Doise (1991) investigaron acerca de algunas modalidades de interacción social y sus efectos sobre el dominio de las representaciones espaciales en niños de seis y siete años. En este caso, el infante interactuaba con el investigador, quien le mostraba diferentes modelos de resolución, uno correcto (progresivo) y otro incorrecto (regresivo); el CSC consistía en plantearle un modelo de resolución del trabajo distinto del suyo y cuestionarlo en forma sistemática. Los resultados comprobaron que los sujetos enfrentados a un modelo regresivo experimentaban un notable progreso por la situación de CSC.

Russell (1981) comparó el desempeño de niños que trabajaban solos y en grupo en tareas de razonamiento lógico (inclusión de clases). Las diadas fueron instruidas para llegar a un acuerdo y dar una solución única. Los resultados corroboraron la hipótesis de superioridad de las duplas

sobre los sujetos que trabajaron de modo individual, en la resolución de este tipo de problemas.

En otro estudio, Parisi (1988) intentó verificar los efectos de la interacción social en la construcción de las nociones de cantidad, longitud y tiempo. Los resultados revelaron que la productividad de una interacción no depende tanto de la presencia de competencias iniciales como del nivel de consolidación de las estrategias cognitivas. La interacción permitiría al niño relacionar las estrategias basadas en la acción y los datos perceptivos, favoreciendo la sustitución de estrategias centradas en el sujeto por otras más objetivas.

Dalzon (1992) demostró la influencia que el conflicto de puntos de vista tiene en la adquisición de la noción derecha/izquierda; con ello, el CSC permitió que los sujetos progresaran en la construcción de esta noción.

En cuanto a la resolución de problemas en díadas, Gilly, Fraisse y Roux (1992) verificaron que la interacción entre pares de niños de entre once y trece años puede ser eficaz para permitir progresos individuales en la resolución de problemas diversificados.

En investigaciones actuales, como la de Araújo de Cunha (2004), toman como base estos análisis para entender el pasaje de un nivel no operatorio a uno operatorio de pensamiento mediado por situaciones de CSC. La autora diseña un estudio con niños de entre cinco y siete años, en tres sesiones de interacción social, con una prueba de conservación de cantidad. Los resultados demostraron que existirían diversos patrones de conductas de aprendizaje, desde la presencia de fluctuaciones constantes hasta la estabilidad de una respuesta. En este proceso, la técnica de CSC resultó eficaz en la promoción de aprendizajes de los sujetos.

En un estudio de caso, Lam (2006) muestra cómo seis maestros cooperaron para mejorar la enseñanza a través del trabajo en grupo. El análisis de las interacciones verbales puso de manifiesto la importancia de la comprensión mutua para la solución de problemas. En este caso, el CSC en el grupo cooperativo ayudó a los miembros a resolver las tareas.

Darnon y Butera (2007) investigaron por medio de la técnica de CSC, entendida como la confrontación de puntos de vista divergentes, en la cual



se discutieron las metas y objetivos de los participantes de una maestría. Los resultados se discuten en términos de la contribución del CSC en la regulación del aprendizaje.

Las primeras investigaciones descritas en este apartado sentaron las bases empíricas que permitieron definir las principales categorías conceptuales de la Escuela de Psicología Social de Ginebra, las cuales se describen en las próximas páginas. Los últimos estudios presentados exponen la actualidad de los conceptos en la literatura científica.

### **El conflicto sociocognitivo**

A pesar de que la conceptualización del CSC admite diferentes aproximaciones, es posible apreciar la coherencia entre los autores más destacados de esta corriente a la hora de considerar las características fundamentales que lo definen.

En uno de sus trabajos, Roselli (1999; p. 150) define el conflicto cognitivo como “el rechazo explícito de un razonamiento o aporte cognitivo ajeno o propio, o simplemente la introducción de un punto de vista distinto —no necesariamente opuesto— respecto del preexistente (rechazo implícito). Tanto el rechazo como la nueva propuesta deben estar cognitivamente fundadas, o sea que el conflicto supone necesariamente una o más unidades cognitivas”.

El conflicto será cognitivo siempre que otro sujeto revele un modelo contradictorio de resolución del problema y pueda justificarlo. Este desacuerdo se sustentaría en las relaciones entre los sujetos y produciría, de esta manera, un problema social, pues el aspecto cognitivo se presentaría mediante los comportamientos del sujeto y le daría a la interacción una orientación determinada (Mugny *et al.*, 1991; Mugny y Doise, 1983).

Para Gilly (1988), el conflicto tiene una doble naturaleza. Por un lado, es social porque se trata de un conflicto entre respuestas sociales diferentes. Por otro, es cognitivo puesto que puede ocurrir un conflicto interno donde el sujeto debe tomar conciencia de una manera de pensar diferente de

la propia. Por lo tanto, el desequilibrio es doble, ya que, en la búsqueda de superar el desequilibrio cognitivo interindividual, los sujetos podrán superar el propio.

Autores como Carugati y Mugny (1988) consideran que el conflicto es, sobre todo, social, ya que confluye en la construcción social de nuevos instrumentos cognitivos. Específicamente, definen al CSC como la confrontación de respuestas social y lógicamente incompatibles. Asimismo, establecen que la concepción constructivista subyacente al conflicto implica que dos errores pueden, en ciertas ocasiones, producir una respuesta correcta o una que los sujetos no eran capaces de producir en un principio.

El CSC podría surgir por: *a*) la interacción entre sujetos con distinto nivel cognitivo, *b*) la interacción entre sujetos de un mismo nivel cognitivo, pero con *centraciones* opuestas, o *c*) la interacción de sujetos de igual nivel cognitivo, pero con perspectivas o puntos de vista diversas y, por lo tanto, con respuestas desiguales, a pesar de que aplican el mismo esquema (Mugny, De Paolis y Carugati, 1991).

Según Perret-Clermont (1984), los resultados de sus investigaciones le permitieron afirmar que, así como el intercambio cognitivo podría facilitar el trabajo cognitivo, el CSC podría fomentarlo, porque no es por sí mismo creador de formas, pero acelera los desequilibrios que hacen necesaria esta elaboración. Por este motivo, otorga al factor social —como así también a otros factores que explican el desarrollo— un papel concreto en la dinámica del crecimiento mental.

En ciertas ocasiones, suele ocurrir que no se produzcan conflictos manifiestos, aunque sí colaboración. En estos casos, según Garton (1994), la teoría de Vygotsky permitiría explicar que la regulación interpersonal del comportamiento en relación con la tarea puede producirse, debido a que ninguno de los sujetos es más competente que el otro. El hecho de que los niños desempeñen papeles sociales complementarios beneficiaría a ambos sujetos, puesto que los dos trabajan en una zona de desarrollo próximo creada por la propia naturaleza del problema.

Un CSC establecido sobre respuestas opuestas podría llevar a progresos cognitivos, no siendo fundamental la propuesta de una solución correcta

al sujeto. De acuerdo con Mugny y Doise (1983), ello ocurriría porque el progreso cognitivo no es resultado de la imitación, sino producto de una construcción colectiva. Por lo tanto, para que una confrontación sea fuente de progreso no se requiere que el enfoque opuesto sea cognitivamente más avanzado que el del sujeto; basta con que sea conflictivo (Doise y Mugny, 1991).

En ese sentido, se comprende que la presencia conjunta de los individuos impone presencia de centraciones divergentes, lo que lleva al sujeto a elaborar una estructuración que reúna las diferencias y desemboca, de esta forma, según Carugati y Mugny (1988), en una construcción social de instrumentos cognitivos.

En síntesis, con base en la concepción de la Escuela de Ginebra, el CSC es definido por los diversos autores de acuerdo con su doble naturaleza social y cognitiva. Estos dos aspectos son expuestos, en ciertas ocasiones, como complementarios, simultáneos o que privilegian alguno de los mismos. Con todo, es posible concluir que el CSC se produciría, porque, ante un problema, dos sujetos presentarían modelos o respuestas contradictorias de resolución, los cuales implicarían una toma de conciencia de maneras de pensar diferentes; tales contradicciones se manifestarían socialmente.

### **Condiciones para que se produzca el conflicto sociocognitivo**

El CSC se originaría sólo en la medida en que se procuren las condiciones apropiadas para su surgimiento. En ese sentido, Doise (1991) considera que, si están presentes dichas condiciones, los diversos puntos de vista pueden coordinarse dentro de una nueva solución de mayor complejidad y más conveniente que cualquier esquema previo de los sujetos de manera aislada. La obligación social de tener en cuenta el punto de vista de otro sujeto que difiere del propio es, a menudo, fuente de progreso. Por ello, Parisi (1988) plantea que las personas no obtienen el mismo beneficio de las interacciones, sino que el progreso depende de un mínimo de competencias iniciales del individuo.

Esas competencias esenciales fueron investigadas por los autores más conocidos de esta corriente (Carugati y Mugny, 1988; Perret-Clermont, 1984 y Roselli, 1999), quienes establecieron la necesidad de que el sujeto cumpla con dos prerrequisitos, uno cognitivo y otro social, para sacar provecho del CSC.

El prerrequisito cognitivo fundamental es que el sujeto disponga de esquemas elementales previos a las situaciones de conflicto y el prerrequisito social es que pueda comunicarse e interpretar en forma adecuada los mensajes de sus compañeros. Una vez que el sujeto cuenta con estas condiciones, elaboradas socialmente, su desarrollo reposa sobre la interdependencia social. A partir de ese momento, puede observarse que las interacciones sociales dan lugar a rendimientos cognitivos superiores a los alcanzados por los individuos que trabajan solos y que se mantienen cuando los niños son interrogados por separado y pueden usar el nuevo instrumento tanto en situaciones de trabajo individuales como colectivas (Carugati y Mugny, 1988).

Como se indicó, es indispensable que el sujeto sea capaz de comunicar e interpretar apropiadamente los mensajes de los demás. Por este motivo, Garton (1994) sostiene que la comunicación es primordial para el progreso cognitivo, en la medida en que se produce entre sujetos con puntos de vista divergentes, y supone la negociación de una base común para lograr el objetivo de la tarea a realizar.

Según Perret-Clermont (1984), las situaciones de interacción pueden transformarse en un lugar para coordinar con los otros sujetos las centraciones que en un principio eran diferentes. No obstante, esta divergencia podría ser conflictiva en la medida en que los sujetos la perciban sin poder incorporarla en un sistema conjunto. Por este motivo, sería esencial que el sujeto cuente con los instrumentos intelectuales que lo sensibilizan al conflicto, poniéndolo en la condición de tener en cuenta tanto su situación como la de los demás y elaborar una estructuración que englobe ambas.

Las condiciones que harían emerger el CSC serían la heterogeneidad de los niveles cognitivos de los individuos, la oposición de centraciones, la existencia de puntos de vista opuestos o una técnica de cuestionamiento (Carugati y Mugny, 1988).

Por otro lado, en muchas ocasiones, la cooperación cognitiva podría verse impedida por diversos factores. Entre ellos, Roselli (1999) destaca la incapacidad para entrar en relación y comunicarse con los demás, la asimetría o dominio que puede producirse de uno(s) sobre otro(s), la ausencia de centraciones opuestas o diferentes y la carencia de una legítima discusión cognitiva.

En síntesis, para que se produzca el CSC sería fundamental que el sujeto posea los esquemas elementales previos necesarios, pueda comunicarse e interpretar los mensajes de sus compañeros y cuente con los instrumentos intelectuales que lo sensibilizan al conflicto.

### **Formas de resolución del conflicto sociocognitivo y sus consecuencias**

Cuando las condiciones previas se cumplen y el CSC se produce, existen distintas formas de resolución del mismo y una amplia variedad de consecuencias.

Mugny y Pérez (1991) señalan que son posibles dos grandes tipos de resolución del conflicto. Una de tipo relacional, especialmente centrada en la relación con el otro sujeto que, por lo general, no lleva a ninguna reestructuración genuina del nivel cognitivo. En este tipo de resolución, se destaca la complacencia, la dependencia unilateral, la yuxtaposición, etcétera, y las modificaciones de las respuestas sólo se dirigen a restablecer relaciones no conflictivas. Otra, de tipo sociocognitiva, centrada en la elaboración de instrumentos sociocognitivos nuevos que, en la mayoría de los casos, exhibe una coordinación de centraciones y puntos de vista primeramente divergentes, sintetizados en un sistema que los combina sin anular su validez.

En ese sentido, De Paolis y Mugny (1988) afirman que hay dos tipos de regulaciones del CSC: la *relacional* y la *sociocognitiva*.

La regulación relacional se presenta cuando la resolución del conflicto reside en la modificación de la respuesta de uno o varios de los individuos, con el objetivo de volver a establecer la relación interindividual que existía antes

del conflicto. Tal restablecimiento de la relación inicial no supone un trabajo cognitivo real, de modo que la modificación provocada constituye un cambio a un nivel superficial. Este tipo de regulación suele ser, por lo común, asimétrica o de dependencia unilateral, aunque puede ser recíproca, como cuando ocurre una yuxtaposición de respuestas o de ignorancia mutua.

En cambio, la regulación sociocognitiva se manifiesta cuando se elaboran nuevos instrumentos cognitivos, con lo que origina un cambio fundamental, presente en una reorganización cognitiva de uno o varios de los sujetos implicados, la cual estriba en una coordinación de puntos de vista o centraciones inicialmente opuestas.

Si la naturaleza relacional prevalece en la resolución del conflicto, los progresos cognitivos serán menores, pues el objetivo es sólo restituir una nueva forma de relación donde el conflicto queda eliminado. Por tal motivo, la regulación sociocognitiva aparece cuando la relacional es contrarrestada.

En general, el CSC entraña diversas consecuencias; entre ellas destacan:

- a) el sujeto está emocionalmente activo;
- b) puede tomar conciencia de la existencia de otras formas de respuesta;
- c) el otro le da al sujeto elementos de reestructuración;
- d) supone un progreso del sujeto en la medida en que el otro le permite un manejo activo de la situación (Mugny *et al.*, 1991).

Dichas consecuencias llevarían a suponer que el CSC es fuente de progresos cognitivos, ya que, de acuerdo con Carugati y Mugny (1988), el conflicto:

- a) permite al individuo tomar conciencia de que existen respuestas diferentes de las suyas;
- b) el otro sujeto le proporciona información que lo puede ayudar a generar una respuesta nueva;

- c) lleva al sujeto a ser activo, a involucrarse en una actividad cognitiva que lo implica en una relación social específica con otro.

En conclusión, la regulación sociocognitiva sería preferible a la puramente relacional, porque, esta última, sólo tendría como objetivo restablecer la relación anterior a la existencia del conflicto, mientras que la sociocognitiva llevaría a la elaboración de instrumentos cognitivos nuevos provocando un cambio en los sujetos.

### **El conflicto sociocognitivo y el aprendizaje de conocimientos**

En su mayoría, las investigaciones de la Escuela de Psicología Social de Ginebra concernieron al desarrollo operatorio. Para Roselli (1999), los estudios efectuados hasta el momento se centraron en el nivel de la operatoria mental pura; es decir, en la resolución de problemas y en la producción de nociones lógicas y matemáticas, mientras que el ámbito del aprendizaje de conocimientos fue poco abordado por medio de la investigación experimental de esta escuela.

Por otro lado, estos estudios se han realizado sobre todo con niños y adolescentes. Este encuadre evolutivo sería coherente con el postulado teórico que supone que el progreso cognitivo que se busca a través de las interacciones sociocognitivas se optimizaría en situaciones de transición evolutiva, siendo todavía necesario verificar las hipótesis sociointeraccionistas en situaciones con sujetos adultos.

Ya algunos autores destacaron la trascendencia de llevar a cabo investigaciones en esta dirección. De acuerdo con Monteil (1988), es posible hablar de la importancia de la noción de CSC para la comprensión de la dinámica social existente en los sistemas de formación de adultos, cuya finalización es la producción de saber. Asimismo, Echeita (1988) sostiene que los estudios de interacción social se centraron en el desarrollo moral, mientras que el de conceptos sociales no fue explorado.

Por su parte, en sus investigaciones, Roselli *et al.* (1999) intentaron verificar la teoría en relación con el aprendizaje de conocimientos con adolescentes entre 13 y 15 años de edad. Uno de los motivos de tal aplicación es que las operaciones cognitivas producidas en el aula no se desarrollan en el vacío con la información de la experiencia individual, sino que el conocimiento entendido como información cultural y objeto del currículo escolar está invariablemente ligado al desarrollo.

En un estudio en curso, se pretende analizar estas situaciones de CSC en torno del aprendizaje colaborativo de conocimientos con alumnos de nivel universitario. El diseño de la investigación contempla realizar análisis experimentales de situaciones de conflicto que pueden presentarse en el aprendizaje colaborativo de conocimientos con estudiantes universitarios de carreras de ciencias sociales y de ciencias naturales. Está dividido en dos grandes fases, una de ellas abarca el análisis del conflicto que puede surgir de manera espontánea de una situación donde dos educandos aprenden juntos un tema; la otra fase supone el incentivo directo por parte de un docente —investigador del CSC en las situaciones de aprendizaje—. Los resultados preliminares demuestran que los mejores aprendizajes se alcanzan por los sujetos que pasan por situaciones de CSC (incentivados o no) que quienes trabajan en forma individual.

En situaciones de trabajo, en grupo o colaboración, el CSC podría beneficiar el aprendizaje de conocimiento. Para estudiarlo, las condiciones son las mismas que las planteadas por la Escuela de Ginebra; la diferencia radicaría en que, en lugar de ser situaciones de resolución de problemas, se trataría de contenidos curriculares que los alumnos deben aprender.

Los estudiantes, trabajando en situaciones grupales, participarían o generarían situaciones conflictivas debidas en esencia, a interpretaciones diferentes u opuestas del contenido. Por ello, todas las características y condiciones enunciadas en los apartados anteriores serían aplicables a las situaciones de este tipo.

Las posibilidades de convergencia de esos dos campos, el CSC y el aprendizaje de conocimientos, se plantean a continuación en los siguientes apartados.



## El aprendizaje colaborativo y el conflicto sociocognitivo

Como se señaló, el CSC se desarrollaría sobre todo en contextos de aprendizaje colaborativo, pues el acento está puesto en la actividad social que supone el intercambio entre iguales y la confrontación de puntos de vista distintos, donde estaría en juego la potencialidad emanada de la pluralidad de perspectivas de los propios aprendices.

### Aprendizaje colaborativo

En la actualidad, existen diversas investigaciones acerca del aprendizaje colaborativo. Varios autores (Melero Zabal y Fernández Berrocal, 1995; Rodríguez Barreiro *et al.* 2000; Roselli *et al.*, 1999. Webb, 1984; Weinberger *et al.*, 2007) trataron tal problemática con el objetivo de clarificar este campo epistémico.

Según Dillenbourg *et al.* (1996), el aprendizaje colaborativo constituye un compromiso mutuo de los participantes en un esfuerzo coordinado por resolver juntos un problema. Por lo común, “colaboración” y “cooperación” se emplean como términos intercambiables; sin embargo, no significan lo mismo. La cooperación remite a la división de tareas desempeñadas por los participantes en una actividad, donde cada persona es responsable de la parte del problema que le corresponde resolver, para luego ensamblar los resultados parciales en un producto final. En cambio, la colaboración supondría una verdadera coordinación y actividades sincronizadas. Los sujetos trabajan “juntos”; es posible la aparición de alguna división espontánea del trabajo, que sería horizontal, y los papeles podrían cambiar de modo permanente, a diferencia de la cooperación donde la división del trabajo sería “vertical” y fija.

De manera general, se entiende que la colaboración es una estructura social en la cual dos o más sujetos interactúan entre sí; en ciertas circunstancias, esa interacción tendría efectos positivos.

Por tanto, el aprendizaje colaborativo es una situación en la que dos o más personas aprenden o intentan aprender algo juntas. Para Littleton y Häkkinen (1999), la colaboración entrena la construcción de significados por la interacción con otros. La cognición individual no sería suprimida en la interacción, sino que la interacción generaría actividades suplementarias como la explicación, el desacuerdo, la regulación mutua, así como la adquisición de conocimientos y la internalización constructiva del aprendizaje.

Dillenbourg (1999) afirma que una situación de aprendizaje colaborativo debería ser interactiva. Dicha interactividad no se define por la frecuencia de las interacciones, sino por el grado en el cual éstas influyen en los procesos cognitivos de los individuos. No habría nada que garantice que la interacción ocurra, pero existen distintas formas de aumentar las probabilidades de que la misma se origine. El diseño de la situación, la elección correcta de la tarea que los sujetos deben realizar, el establecimiento de un andamio de interacción donde el profesor pueda especificar reglas de interacción así como supervisar y regular las interacciones, puede promover la colaboración.

En síntesis, el aprendizaje colaborativo supondría la coordinación en el trabajo, un objetivo común y cierto grado de simetría entre los participantes. Esta última característica implicaría que los sujetos sean relativamente simétricos en cuanto al nivel de conocimientos o habilidades que poseen.

A estas condiciones que favorecen al aprendizaje colaborativo, Roselli (2007) agrega que para que el trabajo colaborativo sea eficaz y, por lo tanto, surja el CSC, es indispensable que el trabajo colaborativo sea auténtico; es decir, el grupo debe tener una existencia como tal. Además, debe asegurarse la participación de todos los miembros y los sujetos deben tener un mínimo de competencias específicas para aprender el conocimiento. La presencia del experto es fundamental, ya que brinda los objetivos, las instrucciones organizativas, ofrece el material y abastece al grupo con conocimientos.

La existencia de un objetivo común en el grupo implicaría que los mismos deben ser negociados y sólo parcialmente pueden establecerse al comienzo de la colaboración. Esa negociación también se manifiesta en que el sujeto no impone su punto de vista en torno de la tarea que está

haciéndose, sino que va a tener que defenderlo, justificarlo y negociarlo con los demás, lo que trae aparejado que entre los sujetos se establezca una comunicación sincrónica.

### **Cuatro tipos de coelaboración**

Cuando las condiciones apropiadas —tanto las concernientes al aprendizaje colaborativo en general, como aquellas necesarias para que el CSC se genere— estén dadas, podrían detectarse diversas formas de colaboración, las cuales podrían considerarse como diferentes tipos de conflictos con sus respectivas formas de resolución. Esta clasificación fue propuesta por Gilly, Fraisse y Roux (1992).

En el primer tipo de coelaboración, el sujeto A construye sólo una solución o comienzo de solución y la propone al sujeto B, quien escucha y proporciona un *feedback* por medio de gestos o de un mensaje hablado. El sujeto B no es pasivo, sigue lo que el otro hace, y parece construir una respuesta parecida en forma paralela a la de A. Su adhesión resulta un verdadero acuerdo cognitivo; no es fingida. Este modo de coelaboración se llama “*acquiescente*”; en ella, las aprobaciones de B tienen valor de control y de refuerzo positivo de la solución propuesta. No es fácil saber si el sujeto B actúa de esta manera, porque no tiene nada que proponer o prefiere dejar a A la iniciativa para expresarse, aun pudiendo proponer algo.

En el segundo tipo de coelaboración, se presenta una verdadera *co-construcción*, donde tampoco hay manifestaciones observables de desacuerdo o contradicciones. El sujeto A comienza una acción o principio de respuesta, que es retomada por B, quien la prosigue; luego, A toma el relevo y así sucesivamente. En estas situaciones, no existe posibilidad de saber si cada uno de los dos sujetos habría llegado a la misma construcción si hubiera trabajado solo. No obstante, puede descubrirse que ellos elaboran en forma simultánea una solución entre los dos. Cada uno parece reforzar al otro, pero eso no excluye que las intervenciones de uno puedan perturbar el proceso del otro y orientarlo hacia una idea que él no hubiera

tenido sin estas circunstancias. Tal tipo de coelaboración puede producir un doble efecto en los sujetos: apertura del ámbito de las posibilidades y perturbación en el procedimiento de resolución.

El tercer tipo se trata de *confrontaciones con desacuerdo*. El sujeto A propone una idea que no acepta el sujeto B. Este último expresa su desacuerdo, pero sin argumentar ni proponer otra cosa. Aquí, la función perturbadora es evidente: el sujeto A se retira a una fase de trabajo individual o busca justificar su punto de vista repitiéndolo o expresándolo de otra manera.

El cuarto tipo se trata de verdaderas *confrontaciones contradictorias*. El sujeto A emite una idea a la cual B reacciona con un desacuerdo argumentado u otra proposición de procedimiento. En este caso, hay una oposición clara de respuestas y no sólo desacuerdo. Esta situación desencadena una fase de confrontación para tratar de superar la oposición, lo que desemboca en una situación en la que los sujetos se mantienen en sus posiciones y vuelven a una fase de reflexión individual, en un acuerdo (proposición inicial de uno u otro o nueva proposición) o, también, en una tentativa de verificación "experimental" para ensayar una hipótesis de resolución.

Si bien los cuatro tipos de coelaboración propuestos no son una síntesis exhaustiva para clasificar las situaciones de interacción, ésta sería una de las clasificaciones más completas que puede hallarse en la bibliografía existente. Otras igualmente importantes pueden consultarse en Roselli (1986), Coll (1991) y Granot (1993). Todas ellas serían indicadores para la investigación de las situaciones de interacción sociocognitiva y permitirían una descripción detallada de las mismas.

### **Análisis del conflicto sociocognitivo en situaciones de aprendizaje colaborativo**

El análisis de las situaciones sociales expuestas en los estudios experimentales requiere la consideración de unidades de análisis que conserven significación, tanto cognitiva como interactiva. Las categorías de análisis varían de acuerdo con la investigación y existen distintos métodos para es-

tudiar el CSC. Para Roselli (1986), por lo general las investigaciones sobre CSC, así como los estudios anglosajones acerca del aprendizaje cooperativo, analizan los resultados de la interacción, pero no la interacción en sí.

Perret-Clermont (1979) fue la primera en percibir esa situación y recurrió a la combinación del método experimental y clínico. Con ello, inaugura lo que denominó “la segunda generación de estudios”, donde la unidad de análisis deja de ser la estructura operatoria individual influida socialmente para pasar a ser la interacción misma.

La teoría del CSC se sitúa en un nivel interaccional; por lo tanto, el análisis debería ser del sistema interaccional y no de los miembros individuales; en ese sentido, Roselli (1999) propone que el ámbito adecuado para la verificación del paradigma interaccionista sería el brindado por la interacción entre pares, puesto que se plantea que, de la confrontación de errores, puede surgir la verdad.

Posiblemente, el método clínico es uno de los medios apropiados para analizar las organizaciones cognitivas, ya que es un instrumento de observación de la significación de las conductas individuales. Pese a ello, para estudiar el papel que ejercen las diferentes modalidades de interacción social en el desarrollo, sería indispensable comparar y apelar al método experimental. Este doble método sería fundamental, pues, por un lado, la complejidad de los procesos mentales involucra un análisis cuya estandarización es posible en el nivel de las grandes líneas de la estructura y, por otro lado, es esencial crear situaciones que con su dinámica provoquen un cambio en el individuo. No obstante, dichas situaciones no son las únicas que el sujeto vive, debido a que otras pueden favorecer o limitar el cambio. Por ese motivo, serían importantes las comparaciones estadísticas cuantitativas que validen las hipótesis que atribuyen a las situaciones experimentales un papel determinante en los cambios posibles de observar (Perret-Clermont, 1984).

Según Roselli (2003), la interacción verbal representa uno de los principales elementos en el método clínico y está íntimamente ligada al lugar que cumple el investigador en ella. Éste se considera de manera diferente, según la perspectiva adoptada. Desde el punto de vista de la teoría de Piaget, la interacción investigador-sujeto debe ser neutra, porque el inves-

El investigador no debe ejercer una influencia que suponga una enseñanza sobre el sujeto. En cambio, desde la perspectiva de la teoría de Vygotsky, el investigador no es neutro, ya que proporciona el andamiaje que le permite acceder a la zona de desarrollo próximo.

En la mayoría de las investigaciones, se aplican ambos métodos puesto que se mide una serie estadística de casos controlando variables extrañas y estandarizando los criterios, y se recurre al interrogatorio clínico que permite conocer el proceso y no sólo los resultados.

### **Consideraciones finales**

La educación formal entraña la interacción con otros, debido a que se trata de un conjunto de acciones intencionales efectuadas con el fin de desarrollar habilidades y conocimientos en situaciones sociales.

Distintos aspectos de la construcción de conocimientos han sido históricamente estudiados desde diferentes campos disciplinares. En este sentido, sería importante conocer cómo se desarrolló históricamente la teoría del CSC, pues ello nos permitiría detectar su origen para poder comprender su posible aplicación en el ámbito de la educación y en contextos de aprendizaje colaborativo.

En el debate acerca del papel que desempeña el entorno social en el aprendizaje, el CSC cumpliría un rol esencial. La concepción de la superioridad estructural de lo interindividual sobre lo intraindividual sería de gran relevancia para comprender los fenómenos de aprendizaje. El CSC supone que los sujetos acepten confrontar sus respuestas, pero, asimismo, es necesario que admitan colaborar en la búsqueda de una solución común. Se trata de una dinámica que depende de actitudes que los estudiantes no experimentan con frecuencia en las situaciones de enseñanza/aprendizaje que surgen en las aulas cotidianamente.

Por otro lado, el aprendizaje colaborativo propiciaría una actividad que fomenta el intercambio entre iguales y la confrontación de puntos de vista, poniendo en juego la potencialidad originada en las múltiples perspecti-

vas de los propios aprendices. Estas prácticas tampoco suelen ser muy familiares en las aulas.

Ambos conceptos, el de CSC y el de aprendizaje colaborativo, son de gran actualidad; las investigaciones desde estas perspectivas nos brindarían posibles herramientas para pensar las situaciones de enseñanza/aprendizaje. Por ello, el objetivo de este trabajo fue aportar lineamientos generales, conceptos específicos y estrategias de análisis para el posible desarrollo de futuras investigaciones en el campo educativo, así como también para reflexionar sobre las propias prácticas docentes en relación con la forma en que los estudiantes en conjunto construyen conocimientos.

En palabras de Perret-Clermont y Nicolet (1988: p. 79):

Para la didáctica, la psicología de la educación y la psicología social, deviene particularmente interesante llegar a comprender cómo los individuos pueden establecer relaciones e interacciones tales que permitan efectivamente construir objetos comunes de acción, de discurso y de pensamiento; y cómo las personas pueden eficazmente transmitirse saberes y habilidades e incluso ampliar, unos para otros, la inteligibilidad de lo real.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Araújo de Cunha, C. (2004). O papel do conflito sociocognitivo na aquisição da conservação de comprimento. En *Psicologia em Estudo*, 9, 1, pp. 111-118.
- Carugati, F. y G. Mugny (1988). La teoría del conflicto sociocognitivo. En G. Mugny y J. A. Pérez (eds.). *Psicología social del desarrollo*. Barcelona: Anthropos, pp.79-94
- Coll, César (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Dalzon, C. (1992). Conflicto cognitivo y construcción de la noción derecha/izquierda. En A. N. Perret-Clermont y M. Nicolet (dir.). *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Darnon, C. y F. Butera (2007). Learning or succeeding? Conflict regulation with mastery or performance goals. En *Swiss Journal of Psychology*, 66(3), pp. 145-152.

- De Paolis, P. y G. Mugny (1988). Regulaciones relacionales y sociocognitivas del conflicto sociocognitivo. En G. Mugny y J. A. Pérez (eds.), *Psicología social del desarrollo*. Barcelona: Anthropos, pp. 119-137.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En P. Dillenbourg (ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Elsevier: Science.
- Dillenbourg, P. M. Baker, A. Blaye y C. O'Malley (1996). The evolution of research on collaborative learning. En E. Spada y P. Reiman (eds.), *Learning in Humans and Machine: Towards an Interdisciplinary Learning Science*. Oxford: Elsevier, pp. 189-211.
- Doise, W. y G. Mugny (1981). *Le développement social de l'intelligence*. París: Interéditions.
- , (1991). Percepción intelectual de un proceso histórico. Veinte años de psicología en Ginebra. *Psicología Social Experimental*. En *Revista de Documentación Científica de la Cultura*, 124, pp. 2-23.
- , (1991). La doble dinámica social en el desarrollo cognitivo. En *Revista de documentación científica de la cultura*, 27, pp. 12-20.
- Echeita, G. (1988). Interacción social y desarrollo de conceptos sociales. En G. Mugny y J. A. Pérez (eds.), *Psicología social del desarrollo*. Barcelona: Anthropos, pp. 243-261.
- Fernández Berrocal, P. y M. A. Melero Zabal (1995). Piaget, el conflicto sociocognitivo y sus límites. En P. Fernández Berrocal y M. A. Melero Zabal (comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, pp. 3-34.
- Garton, Alison (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Gilly, M. (1988). Interacciones sociales y procedimientos en las construcciones cognitivas. En A. N. Perret-Clermont y M. Nicolet (dir.), *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, pp. 23-32.
- , J. Fraisse y J. P. Roux (1992). Resolución de problemas en diadas y progresos cognitivos en niños de 11 a 13 años: dinámicas interactivas y mecanismos sociocognitivos. En A. N. Perret-Clermont y M. Nicolet (dir.), *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Gómez García, J. A. y M. J. Insausti Tuñón (2004). El ciclo reflexivo cooperativo: un modelo didáctico para la enseñanza de las ciencias. En *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3, 2. Extraída desde <http://www.saum.uvigo.es/reec>.



- Granot, N. (1993). Patterns of interaction in the co-construction of knowledge: separate minds, joint effort and weird creatures. En R. H. Wozniak y K. W. Fisher (comps.). *Development in Context*. Hillsdale: LEA.
- Lam, T. C. (2006). Group problem-solving among teachers: A case study of how to improve a colleague teaching, 9, pp. 273-299.
- Littleton, K. y P. Häkkinen (1999). Learning together: understanding the processes of computer-based collaborative learning. En P. Dillenbourg (ed.). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. Elsevier Science.
- Melero Zabal, M. y P. Fernández Berrocal (1995). El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos. En P. Fernández y M. Melero (eds.). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI, pp. 35-98.
- Monteil, J. M. (1988). Utilidad de la noción de conflicto sociocognitivo en la dinámica de la construcción del saber. En G. Mugny y J. A. Pérez (eds.). *Psicología social del desarrollo*. Barcelona: Anthropos, pp. 225-242.
- Mugny, G. y J. A. Pérez (1991). Influencia minoritaria y constructivismo en psicología social. En *Revista de documentación científica de la cultura*, 27, pp. 101-109.
- , M. Lévy y W. Doise (1978). Conflicto sociocognitivo y desarrollo cognitivo. En *Revue Suisse de Psychologie*, 37, pp. 22-43.
- , P. de Paolis y F. Carugati (1991). Regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo. En *Revista de documentación científica de la cultura*, 27, pp. 29-49.
- , M. Lévy y W. Doise (1991). Conflicto sociocognitivo y desarrollo cognitivo. El efecto de la presentación por un adulto de modelos “progresivos” y de modelos “regresivos” en una prueba de representación espacial. En *Revista de documentación científica de la cultura*, 27, pp. 58-68.
- y W. Doise (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- y J. A. Pérez (1988). *Psicología social del desarrollo*. Barcelona: Anthropos,
- Parisi, M. (1988). Niveles de organización cognitiva y permeabilidad al conflicto sociocognitivo. En A. N. Perret-Clermont y M. Nicolet (dir.). *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 33-43.
- Pérez, J. A. (ed.). *Psicología social del desarrollo*. Barcelona: Anthropos, pp. 211-224.
- Perret-Clermont, A. N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction social*. Berna: Peter Lang.
- y M. Nicolet (1988). Extravío de un sueño. En A. N. Perret-Clermont y M. Nicolet (dir.). *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 11-20.

- y N. Michel (1992). *Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Perret-Clermont, A.N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Madrid: Visor.
- Rodrigues da Costa, A., J. Pereira Oliveira y J. Moysés Alves (2008). Analizando a construção de explicações individuais e coletivas em aulas sobre ligações iônicas, na 8a série. En *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7 (1), pp. 86-106. Extraído desde <http://www.saum.uvigo.es/reec>
- Rodríguez Barreiro, L., R. Fernández, T. Escudero y F. Sabiron (2000). La investigación sobre el aprendizaje colaborativo: enfoques, métodos y resultados. En *Anuario de pedagogía*, 2, pp. 305-338.
- Roselli, Néstor, (1986). *Análisis comparativo del proceso de elaboración cognitiva individual y grupal, en sujetos adolescentes, en relación a una tarea de resolución de problema*. Rosario: IRICE.
- , (1999). *La construcción sociocognitiva entre iguales. Fundamentos psicológicos del aprendizaje cooperativo*. Rosario: IRICE.
- , (2003). El método clínico y el método experimental en la investigación de procesos cognitivos. En *Psicodiagnosticar*, 13, pp. 5-11.
- , (1988). Interacción social y desarrollo del pensamiento formal. En G. Mugny y J.A. Pérez (eds.), *Psicología social del desarrollo*. Barcelona: Antrophos, pp. 211-224.
- , (2007). El aprendizaje colaborativo: fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación empírica. En M. C. Richaud y M. S. Ison. *Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina*, t. 1. Mendoza: Universidad del Aconcagua, pp. 537-559.
- Roselli, N., L. Gimelli y M. Hetchen (1999). El aprendizaje de conocimiento en grupo de cuatro sujetos en función de las modalidades de interacción social. En *Revista IRICE*, 6, pp. 47-80.
- Russell, J. (1981). Dyadic interaction in a logical reasoning problema requiring inclusión Ability. En *Child Development*, 52, pp. 1322-1325.
- Webb, N. (1984). Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños. En *Infancia y aprendizaje*, 27-28, pp. 159-183.
- Weinberger, A., K. Stegmann y F. Fischer (2007). Knowledge convergence in collaborative learning: concepts and assessment. En *Learning and Instruction*, 17, pp. 416-426.

REPUBLICAN PARTY

# Bienestar subjetivo en jóvenes mexicanos usuarios y no usuarios de drogas

Alberto Javier Córdova-Alcaráz,  
Solveig Eréndira Rodríguez-Kuri  
y David Bruno Díaz-Negrete

## Resumen

*Objetivo.* Comparar la percepción subjetiva de bienestar entre jóvenes usuarios y no usuarios de drogas.  
*Método.* Diseño transversal y comparativo.  
*Resultados.* Se detectaron diferencias significativas en la severidad del uso de drogas entre los grupos analizados y en varios factores de bienestar subjetivo. Asimismo, se encontraron

## Abstract

*Objective.* Compare the subjective perception of well-being in young drug users and non-users.  
*Methodology.* Cross-sectional design.  
*Findings.* There were significant differences in severity of alcohol and illicit substance use between users and non-users. Differences were detected in several factors of subjective well-being. Detect factors related to the

ALBERTO JAVIER CÓRDOVA-ALCARÁZ. Miembro del Departamento de Investigación Psicosocial de Centros de Integración Juvenil. Investigador en Ciencias Médicas del Sistema Institucional de Investigadores de la Secretaría de Salud. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México. [betito165@hotmail.com].

SOLVEIG ERENDIRA RODRÍGUEZ-KURI. Subjefe del Departamento de Investigación Psicosocial de Centros de Integración Juvenil. Investigadora en Ciencias Médicas del Sistema Institucional de Investigadores de la Secretaría de Salud.

DAVID BRUNO DÍAZ-NEGRETE. Subdirector de Investigación de Centros de Integración Juvenil. Investigador en Ciencias Médicas del Sistema Institucional de Investigadores de la Secretaría de Salud.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre 2010, pp. 147-162.

Fecha de recepción: 10 de septiembre de 2008 | fecha de aceptación: 12 de noviembre de 2009.

factores relacionados con el bienestar subjetivo predictores del uso y no uso de drogas.

*Conclusiones.* Los resultados permiten corroborar la hipótesis de que la percepción subjetiva de bienestar es menor entre los jóvenes que han hecho uso de drogas que entre aquellos que no las han utilizado nunca. Se corrobora la relevancia de las alteraciones del estado de ánimo (especialmente, depresión) y de una baja autoestima entre los usuarios de drogas. Ambos grupos muestran diferencias significativas en todos los factores del estudio, exceptuando la interacción con el grupo de pares.

*subjective well-being predictors of the use and no use of drugs.*

*Conclusions.* These results support the hypothesis that subjective perception of well-being is lower in drug users compared to non users. Both groups exhibited significant differences in all studied factors, excepting peer interaction ability.

**KEY WORDS**

*Drugs use, adolescent*

**PALABRAS CLAVE**

Uso de drogas, adolescentes

---

**Introducción**

Veenhoven (1989) considera que el componente cognitivo del bienestar —la evaluación positiva de la propia trayectoria y condiciones de vida— representa la discrepancia percibida entre logros y aspiraciones, cuyo rango evaluativo iría desde la sensación de una completa realización personal hasta la experiencia de fracaso o frustración. Por su parte, el elemento afectivo comprende el sentimiento placentero en sentido propio, es decir, los afectos y estados de ánimo experimentados regular y frecuentemente al respecto. De esa forma, en los sujetos con mayor bienestar subjetivo predomina una valoración favorable de sus circunstancias y eventos vitales, así como emociones y un estado de ánimo positivo más o menos duradero.

Por otro lado, Diener (1995) ha constatado que lo fundamental para que las personas alcancen un estado de bienestar es que hayan experi-

mentado con frecuencia y en forma prolongada un estado de ánimo positivo, de modo que el bienestar depende de una apreciación positiva perdurable del ajuste entre expectativas personales y logros alcanzados. Incluso, de acuerdo con Veenhoven (1989), la satisfacción con la vida y el componente afectivo del bienestar tienden a correlacionarse en la medida en que ambos se hallan influidos por la valoración del sujeto de los sucesos, actividades y circunstancias en que se desarrolla su existencia. No obstante, también pueden diferir en la medida en que la satisfacción con la vida representa un resumen o valoración global de la propia existencia, considerada en su totalidad, mientras que el balance afectivo depende, más bien, de las respuestas puntuales a eventos particulares de la existencia.

Por otra parte, a partir de un análisis a mayor profundidad del componente cognitivo, Cummins (1966) propuso diferentes áreas o dominios a los que pueden referirse los juicios que las personas realizan sobre su vida, identificando los siguientes: bienestar material, salud, productividad, intimidad, seguridad, comunidad y bienestar emocional.

De manera similar, Diener *et al.* (1999) diferenciaron, dentro del componente cognitivo, entre satisfacción con la vida en términos generales y una serie de dominios de satisfacción concretos. Michalos (1985), en su *Teoría de las discrepancias múltiples*, ha considerado igualmente la complejidad del componente evaluativo, contemplando no ya dominios específicos, sino distintos referentes o puntos de comparación para estudiar el proceso que conduce a una persona a establecer un juicio comparativo y evaluativo entre sus aspiraciones y logros, señalando, además, la necesidad de distinguir los diversos afectos involucrados.

Autores como Ryff y Keyes (1995) han ampliado el alcance de las dimensiones cognitiva y afectiva del bienestar subjetivo, haciendo hincapié en la aceptación y desarrollo personal del individuo, así como en la adaptación e integración a su ambiente social, lo que da lugar a una estructura integrada por dimensiones como autoaceptación, crecimiento personal, sentido/propósito en la vida, relaciones positivas con los otros, autonomía y control sobre el medio.

Finalmente, Chamberlain (1988) propuso considerar, para el análisis de la estructura del bienestar subjetivo, cuatro ejes que permitirían conocer de una forma más precisa sus componentes. Los ejes sugeridos son: afectivo-cognitivo, positivo-negativo, frecuencia-intensidad e interno-externo.

Lo anterior evidencia la dificultad de reducir un concepto complejo y con múltiples implicaciones. No obstante, si se atiende al consenso existente en torno de los dos grandes componentes mencionados, el bienestar subjetivo podría definirse —en un intento de concreción— como el resultado de un ejercicio de valoración que articula elementos cognitivos y afectivos, y mediante el cual el individuo considera tanto su estado anímico como la congruencia entre los logros alcanzados y sus expectativas —ya sea en una serie diversa de áreas vitales o en términos de satisfacción con su vida en general—.

Entendido de esta manera, el concepto de bienestar subjetivo debe diferenciarse de otros constructos o nociones afines. En primer lugar, debe distinguirse del concepto de “calidad de vida”, en tanto que éste remite al resultado de la interacción entre factores objetivos y subjetivos, entre condiciones externas (económicas, sociopolíticas, culturales, ambientales, etcétera) que facilitan o entorpecen el desarrollo del hombre y la valoración que el individuo hace de su vida en función de su nivel de satisfacción; según García y González (2000), sólo este último aspecto constituiría propiamente el bienestar subjetivo, por lo que debería situarse como un componente del concepto más abarcativo de “calidad de vida”. Así, aunque algunos autores hacen referencia al “bienestar psicológico” y “subjetivo” en forma indistinta, al decir de Diener (1997), no son equiparables, pues una persona puede sufrir algún trastorno mental clínicamente significativo y, sin embargo, gozar de una percepción subjetiva de bienestar con respecto a su vida. Por último, destacando la inclusión de un factor de juicio cognitivo, es posible diferenciar la satisfacción subjetiva de la noción simple de “felicidad”, la cual remite sólo a una experiencia afectiva positiva.

A pesar de estas distinciones, puede constatar que, en la literatura y la investigación acerca de la materia, a menudo se aplican de modo indistinto conceptos como “bienestar psicológico”, “felicidad”, “calidad de

vida”, etcétera, acusando incluso la carencia de modelos teóricos que describan con claridad las relaciones funcionales o causales entre bienestar subjetivo y otros factores. Diener y Diener (1995) advierten, igualmente, sobre las deficiencias metodológicas observables en la investigación del constructo “bienestar”.

En este mismo sentido, Casullo y Castro (2002) señalan que operacionalizan la mayor parte de los estudios dedicados al bienestar a través de índices de afecto positivo o negativo, o bien, de índices cognitivos y escalas unidimensionales de evaluación del nivel de satisfacción del individuo. Asimismo, la atención se ha dirigido, en general, a aspectos segmentados del constructo, como sus componentes cognitivos *versus* afectivos, elementos subjetivos *versus* objetivos, evaluación de la satisfacción vital global *versus* evaluación de componentes específicos de la misma, carácter transitorio *versus* estable del estado de bienestar, etcétera.

En forma similar, por lo regular las definiciones de bienestar subjetivo no son explícitas. Para Diener y Diener (1995), éstas pueden incorporar tres categorías. La primera describe el bienestar como la valoración del individuo de su propia vida en términos positivos, lo cual corresponde a la noción de “satisfacción con la vida”. Una segunda categoría remite a la preponderancia de sentimientos o afectos positivos sobre los negativos, siendo este punto de vista el iniciado por Bradburn (1969) con su *escala de balance afectivo*. La tercera, complementaria de la anterior, abarca niveles bajos de afecto negativo.

Pese a esta diversidad y a la ocasional confusión de conceptos, desde el punto de vista empírico, el bienestar subjetivo ha sido objeto de diferentes instrumentos de medición. Entre otras escalas, pueden mencionarse la *Affect Balance Scale* (Bradburn, 1969), la *Affective Intensity Measure* (Larsen, 1983), la escala de satisfacción con la vida (Diener, Larsen y Griffin, 1985), la *Munsh-Happines Scale* (Kozmas y Stones, 1980) y, en México, la escala de A. Anguas (1997). No obstante, existen pocos instrumentos de evaluación del bienestar dirigidos a niños o adolescentes. En particular, Huebner (1991) construyó distintas escalas para medir la satisfacción con la vida en estudiantes, niños y adolescentes y descubrió una



elevada correlación entre satisfacción y autoestima. Por su parte, Harter (1985) elaboró la *Perceived Competence Scale for Children*, con la finalidad de conocer las aptitudes autopercebidas por parte de los niños y contando, en un primer momento, con tres subescalas referidas a competencia cognitiva, social y física; más tarde, se añadió una escala de evaluación general (de satisfacción), correspondiente a la seguridad en uno mismo. Por último, Adelman, Taylor y Nelson (1989) desarrollaron la *Perceived Life Satisfaction Scale* para medir la satisfacción en niños y jóvenes en cinco áreas: bienestar físico y material, relaciones interpersonales, ambiente, desarrollo y realización personal, y actividades de tiempo libre.

Por otro lado, en el contexto del presente estudio se destaca, que el bienestar subjetivo no ha sido aún suficientemente analizado en relación con conductas problemáticas (Jessor, 1991), en especial con conductas como el consumo de drogas. Al respecto, sólo pueden localizarse investigaciones en las que se valora el bienestar subjetivo asociado con el uso de sustancias de utilidad psiquiátrica, pero no se encuentran hallazgos en los que se valore la posible relación entre bienestar subjetivo y uso de drogas, que aquí representa el objeto de estudio.

## Metodología

El objetivo de este estudio se centró en comparar la percepción subjetiva de bienestar y de la calidad de vida entre jóvenes usuarios de drogas y no usuarios, mediante un diseño transversal y comparativo.

El levantamiento de información se efectuó por medio de la aplicación de una encuesta con una muestra elegida con criterios de conveniencia, conformada por estudiantes de educación media superior y usuarios de drogas solicitantes de tratamiento en Centros de Integración Juvenil (CIJ).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> La muestra fue captada en escuelas ubicadas en el área de influencia de las siguientes unidades de atención de CIJ, así como en el servicio de consulta externa de las mismas: La Paz, Laguna, Tecmán, Manzanillo, Cd. Juárez/Clínica de Metadona, Benito Juárez, Coyoacán, Cuauhtémoc Oriente, Gustavo A. Madero Norte, Iztapalapa Oriente, Iztapalapa Poniente, Miguel Hidalgo, Tlalpan, Venustiano Carranza, UTCE Zona Norte, UTCE Zona Poniente, Celaya, León, Acapulco, Guadalajara Centro, Guadalajara Sur, Tlaquepaque, UTR Occidente, Ecatepec, Naucalpan, Nezahualcóyotl, Tlalnepantla, Monterrey, Cancún, Culiacán, Tampico, Poza Rica, Xalapa, UTCE Zapopan, Hermosillo.

TABLA 1. FRECUENCIAS DE "OCUPACIÓN" EN LOS GRUPOS DE ESTUDIO

Ocupación	Usuarios		No usuarios	
	frec.	%	frec.	%
Sólo estudia	189	44.2	481	76.6
Estudia y trabaja	75	17.5	113	18.0
Sólo trabaja	61	14.3	-	-
Ninguna	85	19.9	2	0.3
Sin información	18	4.2	32	5.1
Total	428	100.0	628	100.0

La muestra estuvo integrada por 1 056 jóvenes (previa exclusión de casos mayores de 18 años), de los cuales 26.8% (283 casos) eran usuarios de drogas que habían solicitado tratamiento en CIJ y 73.2% alumnos de educación media superior o equivalente (145 casos, 18.75% en los que se reportó uso de drogas ilegales). El hecho de que una parte de la muestra se conformase de solicitantes de tratamiento en CIJ, elegidos por rango de edad, tuvo como finalidad ampliar el número de usuarios para aplicar los análisis comparativos entre los grupos propuestos en la investigación.

Captada por estas dos vías, la muestra se dividió en usuarios de sustancias y no usuarios, independientemente de su pertenencia al grupo de pacientes o estudiantes, quedando, pues, constituida por 428 usuarios (pacientes y alumnos) y 628 no usuarios (estudiantes).

De los usuarios, 67.8% eran hombres y 28.7% mujeres. En cuanto a los no usuarios, 43.6% eran hombres y 55.1% mujeres, siendo esto una diferencia significativa ( $X^2 = 67.72$   $p < 0.05$ ). Con respecto a la edad, el grupo de usuarios presentó una media de 17.19 (DE = 1.96), significativamente diferente de la de los no usuarios, quienes mostraron una media de 16.63 (DE = 1.16;  $t = 5.32$   $p < 0.05$ ). En la tabla 1, se observan frecuencias y porcentajes de las ocupaciones que reportaron ambos grupos.

La aplicación de la encuesta corrió a cargo de personal de las unidades participantes. El tiempo de aplicación de instrumentos fue de 30 a 45 minutos; fue grupal y autoaplicada en el caso de los alumnos, e individual y autoaplicada en el de los pacientes. La participación en la encuesta fue

voluntaria y requirió del consentimiento verbal de padres o autoridades escolares cuando se trató de menores de edad.

El instrumento consistió, primero, en una escala desarrollada *ex profeso*, con el fin de evaluar variables que, de acuerdo con Diener (1984, 2000) y Chamberlain (1988), se relacionan con la valoración global de la vida, la cual, según se ha señalado, representa parte esencial de la percepción de bienestar. De igual manera, se incluyó una adaptación de la escala de Anguas (1997), con variables relacionadas con la valoración del estado afectivo del sujeto en los últimos 30 días, y planteadas en términos de *frecuencia e intensidad*. Entre los estados explorados se cuentan: sentimientos de alegría, satisfacción, orgullo, cariño, felicidad, tranquilidad, culpa y vergüenza, tristeza, ansiedad y preocupación, enfado, estrés y depresión.

La primera parte del instrumento reveló niveles adecuados de confiabilidad tanto en lo general como en las áreas que lo componen (tabla 2). Un análisis factorial con rotación Varimax reflejó la conformación de siete factores con una varianza explicada de 46.73%, los cuales se agruparon con apego a las variables teóricas mostrando buenas cargas factoriales.

Por su parte, la adaptación de la escala de Anguas para la medición del estado afectivo en el último mes en términos de frecuencia e intensidad, exhibió la existencia de dos factores en cada una de estas dos dimensiones, uno de atributos positivos y otro de atributos negativos. Ambos explican en forma global más de 50% de varianza (tabla 3).

Por último, se incluyó una sección para la indagación del consumo de sustancias alguna vez en la vida, en el último año y en el último mes, así como la escala de "severidad del consumo de alcohol y drogas" del *Drug Use Screening Inventory*, versión revisada (DUSI-R), cuyos reactivos se agruparon en un solo factor con una varianza explicada de 61.21% y una alta confiabilidad ( $\alpha = 0.9538$ ).

El análisis de datos estaba integrado por un análisis de varianza con la finalidad de determinar las diferencias entre ambos grupos en relación con cada uno de los factores estudiados, y un análisis de regresión logística (método: introducir) para detectar factores de riesgo o protección asociados con el bienestar subjetivo que permitieran predecir el uso de drogas alguna vez en la vida en la población de estudio.

TABLA 2. CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA ESCALA DE BIENESTAR SUBJETIVO

<i>Factor</i>	<i>Varianza explicada (%)</i>	<i>Alpha de Cronbach</i>
Global	46.73	.8601
Afecto deprimido-ansioso	25.22	.8924
Percepción de una vida satisfactoria	5.98	.9146
Esperanza y disposición de un proyecto de vida	4.61	.8426
Percepción de bienestar económico y seguridad material	3.35	.8128
Uso satisfactorio del tiempo libre	2.76	.8105
Satisfacción con la propia capacidad para vincularse con los demás	2.62	.7527
Aceptación de sí mismo	2.16	.8075

TABLA 3. CONFIABILIDAD Y VALIDEZ DE LA ADAPTACIÓN DE LA ESCALA DE ANGUAS

<i>Factor</i>	<i>Varianza explicada (%)</i>	$\alpha$
Global	52.353	.8582
Frecuencia de afectos negativos en el último mes	35.478	.8674
Frecuencia de afectos positivos en el último mes	16.875	.8190
Intensidad de afectos positivos en el último mes	17.514	.8038
Intensidad de afectos negativos en el último mes	33.679	.8628

## Resultados

Se detectaron diferencias significativas ( $F = 736.54; p < .01$ ) en cuanto a la severidad del uso de sustancias (incluyendo alcohol y tabaco) entre los dos grupos analizados: usuarios y no usuarios de drogas ilegales.

El análisis de varianza mostró distinciones entre los jóvenes que han consumido drogas alguna vez en la vida y aquellos que no reportan uso de sustancias. De acuerdo con los datos, se hallaron diferencias significativas en los factores que miden depresión, percepción de una vida satisfactoria,

existencia de un proyecto de vida, empleo satisfactorio del tiempo libre, bienestar económico percibido, autoestima y apego escolar, así como en el conjunto de estos factores comparados de modo global entre ambos grupos (tabla 4).

En específico, los resultados revelaron una mayor presencia de indicadores de depresión entre los jóvenes usuarios, en tanto que entre los que no han hecho uso de sustancias se observó que perciben su vida más satisfactoria, construyen un proyecto de vida, se sienten más satisfechos con respecto al uso de su tiempo libre, se perciben con un mayor bienestar económico, tienen mayor autoestima.

Por el contrario, no se encontraron diferencias significativas en el factor que evalúa la capacidad del individuo para interactuar con el entorno, en particular, con el grupo de pares.

Por otra parte, se detectaron diferencias estadísticamente significativas en relación con la frecuencia e intensidad con que los jóvenes usuarios y no usuarios perciben algunos aspectos afectivos. En ese sentido, puede afirmarse que los no usuarios perciben con mayor frecuencia e intensidad la presencia de afectos como alegría, cariño, satisfacción, felicidad, y tranquilidad; en tanto que los usuarios tienen una mayor percepción de afectos como culpa, la vergüenza, la ansiedad, la preocupación, el estrés, la depresión, la envidia y el enojo (tabla 4).

Entre los factores de bienestar subjetivo percibido que mejor predicen la utilización de drogas alguna vez en la vida (tabla 5), destaca una percepción de mayor capacidad de interacción con el grupo de pares. Otros predictores significativos del uso de drogas son la depresión, la satisfacción con la administración del tiempo libre y la intensidad con que se perciben afectos negativos. Por el contrario, como factores protectores ante el consumo se identificaron la intensidad de estados afectivos positivos y la percepción que tienen los jóvenes acerca de una vida satisfactoria, vislumbrar el futuro con esperanza y tener un proyecto de vida.

TABLA 4. DIFERENCIAS ENTRE USUARIOS Y NO USUARIOS DE DROGAS (ANÁLISIS DE VARIANZA)

Variable	No usuarios		Usuarios		F
	Media	DE	Media	DE	
Global	3.02	0.23	2.88	0.27	77.393*
Depresión	2.26	0.57	2.42	0.61	19.408*
Satisfacción con la vida	3.44	0.47	3.16	0.59	68.078*
Esperanza y proyecto de vida	3.24	0.49	3.02	0.62	36.870*
Uso satisfactorio del tiempo libre	3.13	0.55	3.01	0.64	9.947*
Percepción de bienestar económico	3.15	0.51	2.99	0.60	20.270*
Autoestima	3.25	0.70	3.02	0.75	24.815*
Percepción de la capacidad para interactuar con pares	3.16	0.49	3.19	0.52	.870
Frecuencia en la presencia de aspectos afectivos negativos	3.30	1.27	3.87	1.33	48.880*
Frecuencia en la presencia de aspectos afectivos positivos	5.58	1.08	4.99	1.29	65.461*
Intensidad de aspectos afectivos negativos	3.38	1.33	3.99	1.35	53.383*
Intensidad de aspectos afectivos positivos	5.62	1.10	5.03	1.32	61.024*

\* $p < 0.01$ 

### Discusión y conclusiones

Los resultados permiten corroborar la hipótesis de que la percepción subjetiva de bienestar es menor entre los jóvenes que han hecho uso de drogas que entre quienes no lo han hecho nunca. En todos los factores estudiados se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos, con excepción de la capacidad de interacción con el grupo de pares, en donde destaca la percepción de una vida satisfactoria y la frecuencia e intensidad con que se perciben aspectos afectivos, tanto positivos como negativos. De esta for-

TABLA 5. PREDICTORES DEL USO ALGUNA VEZ EN LA VIDA (REGRESIÓN LOGÍSTICA)

	<i>B</i>	<i>E.T.</i>	<i>Wald</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	<i>OR</i>	<i>I.C. 95%</i>	
							<i>Inf.</i>	<i>Sup.</i>
Depresión	.333	.168	3.917	1	.048	1.395	1.003	1.940
Satisfacción con la vida	-.695	.216	10.410	1	.001	.499	.327	.761
Esperanza y proyecto de vida	-.363	.145	6.268	1	.012	.695	.523	.924
Satisfacción con el uso del tiempo libre	.418	.155	7.247	1	.007	1.519	1.120	2.059
Percepción de la capacidad para interactuar con pares	.873	.161	29.305	1	.000	2.393	1.745	3.283
Intensidad de estados afectivos positivos	-.192	.095	4.072	1	.044	.825	.685	.995
Intensidad de estados afectivos negativos	.185	.097	3.630	1	.050	1.204	.995	1.457
Constante	1.598	.886	3.251	1	.071	4.944		

ma, se corrobora en particular, la relevancia de las alteraciones del estado de ánimo (en especial, depresión) y de una baja autoestima (Medina-Mora, Villatoro, López, Berenzon, Carreño y Juárez, 1995; García, Fukushima, Gracia y Cielo, 2006).

Por lo que se refiere a la identificación de los factores del modelo utilizado que mejor predicen la experimentación con drogas ilegales (uso en la categoría de “alguna vez en la vida”), se mencionan la interacción con el grupo de pares, la satisfacción con el uso del tiempo libre y la intensidad con que aparecen estados afectivos negativos como culpa, vergüenza, ansiedad preocupación, estrés, depresión, envidia y enojo. En contrapartida, entre aquellos factores que constituyen una protección frente al consumo de drogas, ofreciendo elementos útiles para orientar intervenciones dirigidas a esta población, destaca la intensidad de estados afectivos positivos como alegría, cariño, satisfacción, felicidad y tranquilidad, contar con un proyecto de vida y la percepción de una vida satisfactoria.

En ese sentido, podría sostenerse que las intervenciones destinadas a mejorar la percepción de bienestar subjetivo y reducir la incidencia del uso de drogas pueden considerar sobre todo la promoción del desarrollo de habilidades sociales que faciliten una mejor interacción —en especial, en el contexto del grupo de pares— y un apropiado aprovechamiento del tiempo libre, de tal manera que la convivencia con amigos y las actividades recreativas no representen un riesgo para el uso de sustancias, sino, por el contrario, en realidad sean un espacio que favorezca el desarrollo y expresión de afectos positivos como la alegría, felicidad, satisfacción, etcétera, en el contexto de la sociedad convencional, tal como lo señalan la teoría del control social de Elliot y el modelo de desarrollo social de Hawkins y Weis (Petraitis, Flay y Miller, 1995).

Con base en estos hallazgos, puede subrayarse la posibilidad de que el abordaje preventivo del uso de drogas se centre en dar prioridad al desarrollo de fortalezas, en especial, de las potencialidades humanas, lo cual significa promover un nuevo enfoque concentrado en el reforzamiento de habilidades y mecanismos de retroalimentación positiva, de modo que



se fortalezca la motivación para incorporar el estudio y otras actividades convencionales dentro de un proyecto de vida de mediano y largo plazo, estableciendo vínculos más fuertes dentro de la propia sociedad convencional y promoviendo actividades “normativas”, por medio de alternativas de ajuste razonado y activo.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Anguas, A. (1997). *El significado del bienestar subjetivo, su valoración en México*. Tesis Universidad Nacional Autónoma de México.
- Adelman, H. S., L. Taylor y P. Nelson (1989). Minors dissatisfaction with their life circumstances. En *Child Psychiatry and Human Development*, 20, pp. 135-147.
- Bradburn, N. (1969). *The Structure of Psychological Well-being*. Chicago: Aldine.
- Casullo, M. y A. Castro Solano (2002). Patrones de personalidad, síndromes clínicos y bienestar psicológico en adolescentes. En *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7 (2), pp. 129-140.
- Campbell, A., P. E. Converse y E. L. Rodgers (1976). *The Quality of American Life: Perceptions, Evaluations and Satisfaction*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Centros de Integración Juvenil (2000). Adherencia escolar y consumo de drogas. Informe de Investigación núm. 99-07.
- Córdova Alcaráz, A., P. Andrade y S. Rodríguez-Kuri (2005). Características de resiliencia en jóvenes usuarios y no usuarios de drogas. En *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 7, núm. 2, pp. 101-122.
- Cummins, R. A. (1966) The domains of life satisfaction: an attempt to order chaos. En *Social Indicators Research*, 38(3), pp. 303-332.
- Chamberlain, K. (1988). On the structure of subjective well-being. En *Social Indicators Research*, núm. 20, pp. 581-604.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. En *American Psychologist*, 55, pp. 34-43.
- (1984). Subjective well-being. En *Psychological Bulletin*, 95, pp. 542-575.
- (1997). *Life Satisfaction Judgments. Fourth Annual Conference of the Social Psychologists around the Midwest*. Fayetteville: University of Arkansas.
- (1995). The wealth of nations revisited: Income and quality of life. En *Social Indicators Research*, 36, pp. 275-286.
- Diener, E. y M. Diener (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, pp. 653-663.

- y F. Fujita (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and ideographic approach. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 926-935.
- R. A. Larsen y S. Griffin (1985). The satisfaction with life scale. En *Journal of Personality Assessment*, 49, pp. 71-75.
- E. Suh, R. Lucas y H. Smith (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. En *Psychological Bulletin*, 125, pp. 276-302.
- García, A.R., E. Fukushima, S. Gracia y B. Cielo (2006). Evaluación formativa de un programa teóricamente sustentado. Informe de Investigación 06-12. México: Centros de Integración Juvenil, Dirección de Investigación y Enseñanza, Subdirección de Investigación.
- C. R. García-Viniegras y B. I. González (2000). La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. En *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16 (6), pp. 586-92.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. En R. Leahy (ed.). *The development of the self*. Nueva York: Academic Press, pp. 55-121.
- Huebner, E. S. (1991). Further validation of the students' life satisfaction scale: the independence of satisfaction and affect ratings. En *Journal of Psychoeducational Assessment*, 9, pp. 363-368.
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: a psychological framework for understanding and action. En *Journal of Adolescent Health*, 12, pp. 597-605.
- Kozmas, A. y M. J. Stones (1980). The Measurement of Happiness: Development of the Memorial University of Newfoundland Scale of Happiness (MUNSH). En *Journal of Gerontology*, 35, pp. 906-912.
- Larsen, R. J. (1983). Manual for the affect intensity measure. Cit. en J. P. Robinson, P. R. Shaver y L. S. Wrightsman (eds.). *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. San Diego California: Academic Press.
- Medina-Mora, M. E., J. Villatoro, E. López, S. Berenzon, S. Carreño y F. Juárez (1995). Los factores que se relacionan con el inicio, el uso continuado y el abuso de sustancias psicoactivas en adolescentes mexicanos. En *Gaceta Médica de México*, 131, pp. 383-387.
- Michalos, A. C. (1985). Multiple Discrepancies Theory (MDT). En *Social Indicators Research*, 16 (4), pp. 347-414.
- Petratis, J., B. Flay y T. Miller (1995). Reviewing theories of adolescent substance use: organizing pieces in the puzzle. En *Psychological Bulletin*, vol. 117, núm.1, pp. 67-86.

- Rodríguez-Kuri, S. y V. Pérez (2002). Resiliencia y consumo de drogas en estudiantes de secundaria. En *Psicología Iberoamericana*, 10(2), pp. 42-47.
- V. Pérez y A. Córdova-Alcaráz (2007). Factores familiares y de pares asociados al consumo de drogas en estudiantes de educación media. En *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 9, núm. 1, pp. 159-186.
- Ryff, C. D. y C. L. M. Keyes (1995). The structure of psychological well-being revisited. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 719-727.
- Veenhoven, R. (1989). National wealth and individual happiness. En K. Grunert y F. Olander (eds.). *Understanding economic behavior*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

# Consumo de drogas y alcohol en dos programas académicos de la Universidad Intercontinental: resultados de la encuesta 2008

Marco A. Pulido Rull, Erika Barrera Novella,  
Guadalupe Huerta Palma y Fernanda Moreno Marquet\*

## Resumen

A lo largo de un periodo de ocho años, se han efectuado encuestas periódicas en dos programas académicos de la Universidad Intercontinental, con el fin de evaluar el consumo de drogas y alcohol entre los estudiantes. En el estudio, se presentan los datos de la encuesta 2008 y se comparan con los obtenidos en las de 2000 y 2002. El método general consistió en aplicar un cuestionario a 50% de los estudiantes de los programas académicos de psicología y ciencias de la comunicación. Los

## Abstract

*For the past 8 years periodic studies regarding drug and alcohol consumption have been conducted in two academic programs of Universidad Intercontinental. The present paper presents the results of the 2008 survey; and compares the results with those obtained during the 2000 and 2002 surveys. The general method consisted of applying a questionnaire to 50% of students of the Psychology and Communication Sciences schools. Results showed an important and consistent increase in the consumption of 12 out*

Laboratorio de Condicionamiento Operante, Área de la Salud, Universidad Intercontinental, México. Los autores agradecen a Marco A. Pulido Benítez y a la Universidad Intercontinental el apoyo en esta investigación. Cualquier información relacionada con este estudio, contactar a [mpulido@uic.edu.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre 2010, pp. 163-180.  
Fecha de recepción: 23 de mayo de 2008 | fecha de aceptación: 03 de marzo de 2010.

resultados muestran importantes aumentos en el consumo de 12 de las 19 drogas tomadas en consideración. Se encontraron indicios que sugieren el posible aumento gradual del consumo.

**PALABRAS CLAVE**

Estudiantes universitarios, encuesta

*of 19 drugs. Data regarding alcohol consumption showed signs that suggest a gradual increase in drinking is taking place.*

**KEY WORDS**

*College students, survey*

---

**D**e acuerdo con los datos arrojados por la Encuesta Nacional de Adicciones (ENA), durante varios años, puede observarse que el consumo de drogas en México ha ido en aumento y el tipo de estupefacientes utilizados resulta cada vez más peligroso y de mayor poder adictivo (Secretaría de Salubridad y Asistencia, 2002, 2008). Aunque las encuestas nacionales revisten gran importancia para el proceso de toma de decisiones en el país, revelan poco acerca de contextos más específicos, ya que la ENA representa el promedio nacional.

Las universidades públicas y privadas constituyen uno de los segmentos poblacionales en los que se observa mayor consumo de alcohol y drogas en México (Mora-Ríos y Nátera, 2001; Castro, Llanes y Macías, 2002) y en el extranjero (Gledhill-Hoyt, Lee, Strote y Wechsler, 2000; Mohler-Kuo, Lee y Wechsler, 2003). Evaluar el consumo en estos escenarios educativos es importante no sólo por los efectos que las sustancias ejercen sobre los alumnos (Castro, Pérez, De la Serna y Rojas, 1989; Kosky, Silburn y Zubrick, 1990), sino especialmente para poder identificar las medidas preventivas más adecuadas para tratar los problemas existentes (Botvin, Botvin y Ruchlin, 1998).

Con la finalidad expresa de obtener información específica acerca de las tendencias que se observan en algunas universidades del país, en el año 2000, Pulido y un grupo de estudiantes comenzaron estudios periódicos en dos programas académicos de la Universidad Intercontinental (UIC)

y de la Universidad Iberoamericana (UIA) (Pulido *et al.*, 2002 y 2003). Su intención era proporcionar información periódica y confiable sobre el consumo de drogas y alcohol en las dos instituciones —la información disponible de otros observatorios universitarios es escasa y no emplea instrumentos de propiedades psicométricas conocidas; además, los observatorios universitarios existentes no repiten las observaciones periódicamente para evaluar tendencias (Littlewood, 2004, comunicación personal)—. Pulido y colaboradores decidieron hacer público el nombre de las instituciones donde se recolectaron los datos; la finalidad de este procedimiento fue, por un lado, permitir, a los investigadores interesados en el tema desarrollar parámetros de consumo normal (y patológico); por el otro, al publicar el origen de los datos, los investigadores pueden detectar cambios en los puntos de venta y tendencias en el consumo de narcóticos y alcohol dentro de la ciudad.

Las investigaciones revelaron que en un periodo de dos años el consumo de drogas en ambas instituciones aumentó de forma sustancial; además, mostraron que el consumo de alcohol varió en función de la aparición (o desaparición) de bares cercanos a las instituciones educativas. Por ejemplo, los datos indicaron que al eliminar un bar cercano a la Universidad Intercontinental, el consumo de alcohol disminuyó. Asimismo, al iniciarse el desarrollo del parque industrial de Santa Fe, y junto con éste la apertura de un número importante de bares y restaurantes cercanos a la Universidad Iberoamericana, el consumo de alcohol en dicha institución también aumentó.

Seis años después de efectuado el último censo, en 2008, volvió a realizarse una encuesta en la UIC, con la finalidad de evaluar posibles cambios y nuevas tendencias en relación con los estudios anteriores. Para obtener datos comparables, la metodología empleada fue idéntica a la usada en los estudios anteriores. Los objetivos específicos del estudio fueron los siguientes: 1) Evaluar la prevalencia actual, lápsica y total del consumo de drogas y alcohol en la Universidad Intercontinental, 2) identificar cambios en el tipo de fármacos empleados por los estudiantes (comparando los datos de la encuesta 2008 con los de las encuestas anteriores),

y 3) identificar cambios en el consumo e intoxicación por alcohol en los estudiantes (realizando la misma comparación). Se hipotetiza que los resultados del estudio serán básicamente congruentes con los arrojados por la última Encuesta Nacional de Adicciones (Secretaría de Salubridad y Asistencia, 2008), que muestra importantes aumentos en el consumo de drogas y alcohol en el país.

## Método

### PARTICIPANTES

Participaron en el estudio 290 estudiantes de las licenciaturas de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la UIC. Fueron seleccionados de forma no probabilística, por cuotas, hasta alcanzar una cifra lo más cercana posible a 50% de cada una de ellas (en total, 155 estudiantes de Psicología y 135 de Ciencias de la Comunicación). La muestra fue primordialmente femenina (81.1%) con una edad media de 21.25 años. El promedio de calificaciones de los encuestados fue de 8.6 (la mayoría solteros, 97.5%) y casi todos pertenecían al turno matutino (76.9%).

### INSTRUMENTOS

Para reunir los datos, se utilizó el cuestionario "Sobre Adicciones en Estudiantes Universitarios" (SAEU) empleado en las dos aplicaciones anteriores. El instrumento cuenta con 22 preguntas abiertas y cerradas. Las primeras trece preguntas se utilizaron para reunir los datos demográficos generales de los participantes. Las preguntas 14 a 16 se dirigieron a reunir información acerca de los hábitos de consumo de drogas. Las preguntas restantes (17 a 22) sirvieron para recopilar datos acerca del consumo de alcohol de los sujetos de estudio. El cuestionario se elaboró tomando como base las preguntas aplicadas en la Encuesta Nacional de Adicciones (Medina-Mora *et al.*, 1989). Las preguntas acerca de consumo de alcohol se elaboraron

con base en un cuestionario desarrollado por Guimaraes (1987). Tanto en lo que respecta al uso de drogas como en lo concerniente al consumo de alcohol se evaluó la prevalencia total (cuántos han consumido alguna vez), lápsica (cuántos han consumido en los últimos 12 meses) y actual (cuántos han consumido en los últimos 30 días).

Los cuestionarios se presentaron a los estudiantes en una hoja impresa por ambos lados. También se entregó a los participantes un sobre para guardar el cuestionario contestado. Una urna de cartón de 30 cm de alto, largo y ancho con una abertura en la parte superior sirvió para depositar los sobres con los cuestionarios contestados. El cuestionario mostró una confiabilidad test-retest superior a 90% (Pulido *et al.*, 2003).

#### PROCEDIMIENTO

El estudio puede clasificarse como descriptivo y transversal (Castro, 1988). El procedimiento general consistió, en los tres estudios, en pedir a los coordinadores de licenciatura los listados completos de los salones y en asistir a éstos para aplicar con base en una selección aleatoria; se procedió de esta forma hasta reunir el número de sujetos requeridos. La selección de la estrategia de muestreo se seleccionó de modo que fuera lo más similar posible a la empleada en los estudios anteriores.

Los cuestionarios se aplicaron durante los meses de febrero y marzo de 2008; esto se hizo de manera grupal en aquellos salones en los cuales tanto el profesor como el grupo accedieron a participar en el estudio, y fueron seleccionados aleatoriamente del total de salones. Las instrucciones textuales que recibieron los participantes fueron las siguientes:

Muchas gracias por su colaboración en este estudio. La finalidad de esta investigación es evaluar el fenómeno de consumo de fármacos y alcohol en estudiantes universitarios. Por favor, lea con cuidado el siguiente cuestionario y conteste todas las preguntas de la manera más honesta posible. No existen respuestas correctas o incorrectas. Si tiene cualquier duda sobre las preguntas o las instrucciones, por favor,



consulte al aplicador. Cuando termine de contestar, por favor, guarde su cuestionario en el sobre que recibió y ciérrelo herméticamente. Cuando haya concluido, por favor, espere a que todos los alumnos terminen. Una vez que todos hayan terminado, el aplicador acudirá con cada uno de ustedes; por favor, depositen el sobre en la urna que lleva el aplicador. Los resultados de este estudio son completamente anónimos y solamente serán utilizados con fines de investigación. Gracias por su colaboración.

El propósito de solicitar a los participantes que guardaran su cuestionario en el sobre fue permitirles ocultar cuanto antes su información y así favorecer respuestas honestas, al impedir que otros pudieran ver el cuestionario. Por otro lado, pedir a los encuestados que aguardaran en sus asientos hasta que todos terminaran, en lugar de que entregaran el cuestionario al concluir, se hizo con el fin de evitar que resultara evidente quiénes eran los estudiantes "con mucho que escribir". Al dificultar la detección de los sujetos con amplios repertorios de consumo de drogas, se esperaba propiciar una mayor sinceridad al responder el cuestionario.

El tiempo aproximado de aplicación osciló entre los diez y veinte minutos. El aplicador permaneció en el salón durante toda la sesión para contestar dudas y vigilar el proceso.

Como en la mayoría de las investigaciones epidemiológicas (véase, por ejemplo, Berruecos y Díaz-Leal, 1994), el dato de mayor interés en este estudio fue la frecuencia y el porcentaje con que se presentaron las variables de interés. Los datos fueron analizados utilizando el paquete SPSS v. 14.

## Resultados

La tabla 1 muestra la frecuencia absoluta y el porcentaje de consumo de las diferentes drogas evaluadas en función de los diferentes cortes de la muestra. Los asteriscos indican incrementos relativos al corte anterior (un asterisco) o a los dos cortes anteriores (dos asteriscos). Los datos presentados en esta primera tabla no se analizaron con pruebas de inferencia

estadística, pues muchos de los datos presentan frecuencias muy bajas y, por lo tanto, la potencia de las pruebas para identificar diferencias estadísticas entre los cortes disminuye sustancialmente. Además, la prueba de inferencia estadística más apropiada para datos tipo frecuencia es la Ji Cuadrada; dicha prueba se encuentra contraindicada para frecuencias inferiores a cinco casos (Hays, 1973; Pick y López, 1986)

TABLA 1. CONSUMO POR CORTE Y TIPO DE DROGA

Tipo de droga	Datos 2000		Datos 2002		Datos 2008	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Barbitúrico	12	2.62	11	2.77*	22	7.58**
Solvente	4	0.87	6	1.64*	6	2.06**
Opio	5	1.09	7	2.97*	12	4.13**
Morfina	3	0.65	4	1.43*	7	2.41**
Herofina	3	0.65	5	1.23*	2	0.68
Petidina	0	0	1	0.41*	10	3.44**
Metadona	1	0.21	2	0.72*	6	2.06**
Cocaína	56	12.22	61	12.7*	23	7.93
Anfetaminas	24	4.95	26	8.00*	25	8.62**
LSD	18	3.93	22	6.05*	22	7.58**
Mescalina	17	3.71	16	4.82*	14	4.82
Psilocibina	8	1.75	14	5.13*	17	5.86**
Mariguana	127	27.72	133	37.33*	125	43.1**
Hachís	40	8.83	31	11.08*	40	13.8**
Fenciclidina	2	0.43	1	0.1	1	0.34
Esteroides	4	0.64	4	1.33*	3	1.03
Antidepresivos	30	6.55	46	11.28*	35	12.06**
Tranquilizantes	69	15.09	55	13.13	26	8.96
MDMA			26	7.49	21	7.24

Como puede observar, 12 de las 19 drogas monitoreadas incrementaron su uso de manera sostenida a lo largo de las tres observaciones realizadas. En términos absolutos, la droga que alcanzó los niveles más elevados fue la mariguana (pasó de 27.72 a 43.1 en el transcurso de ocho años). Otras

drogas presentaron porcentajes de consumo más modestos, sin embargo, su incremento relativo fue considerablemente mayor. Por ejemplo, la metadona aumentó en 880.95% a lo largo del estudio; la petidina tuvo incremento de 344%; el opio, de 278.9%; la psilocibina, de 234.85%; los barbitúricos, de 189%; y los solventes, de 136%.

La tabla 2 muestra la prevalencia actual, lápsica y total de las seis drogas más consumidas por los estudiantes muestreados. Las columnas indican el tipo de prevalencia y las filas, el tipo de droga. Para cada caso, se presenta la frecuencia total y el porcentaje de consumo. El comparativo de consumo por sexos puede consultarse en los apéndices 1a y 1b.

TABLA 2. PREVALENCIA DE LAS SEIS DROGAS MÁS CONSUMIDAS

Tipo de droga	Últimos 30 días		Últimos 12 meses		Alguna vez		Nunca	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Marihuana	36	12.4	18	6.2	71	24.5	165	56.9
Hachís	9	3.1	14	4.82	17	5.86	250	86.2
Antidepresivos	9	3.1	8	2.75	17	5.86	256	88.3
Tranquilizantes	6	2.1	2	0.68	18	6.2	264	91.1
Anfetaminas	3	1.03	5	1.72	17	5.86	265	91.4
Cocaína	7	2.41	3	1.03	13	4.48	267	92.1

La tabla 2 sólo muestra datos de la encuesta 2008; sin embargo, la comparación con los datos reunidos en 2000 y 2002 revela que las mismas seis drogas mantienen su mayor frecuencia de consumo. A pesar de lo anterior, los lugares han cambiado, aunque la marihuana permanece en primer lugar, el hachís subió al segundo, desplazando a los tranquilizantes que habían ocupado dicho lugar en las encuestas anteriores. Otro cambio notable es que la cocaína bajó al sexto lugar, después de permanecer en el tercero durante las dos encuestas anteriores, por debajo incluso de las anfetaminas, droga que había permanecido en sexto lugar en las encuestas anteriores.

La tabla 3 muestra un comparativo de los contactos que suministraron la droga por primera vez al sujeto. Las columnas señalan los contactos y las filas

muestran el corte de la encuesta. Para cada caso, se presenta la frecuencia absoluta y el porcentaje. Se marcan con un asterisco aquellas categorías que revelaron cambios estadísticamente significativos para la prueba Ji Cuadrada.

TABLA 3. PRIMER CONTACTO CON LA DROGA

Encuesta	Amigos *		Doctor *		Distribuidor*		Familiar *		Otros *	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
2000	110	69.18	31	19.49	10	6.28	5	3.14	3	1.88
2002	257	58.01	83	18.73	33	7.45	32	7.22	38	8.58
2008	207	71.37	70	24.13	12	4.13	16	5.51	17	5.86

Esta tabla sugiere que los hallazgos obtenidos en las encuestas anteriores son consistentes. En síntesis, el contacto más frecuente con la droga es el “amigo”, seguido por el doctor; el contacto por medio del distribuidor, del familiar y de otros presenta una frecuencia de ocurrencia comparativamente más baja y similar entre sí. En todas las categorías analizadas, se observan diferencias estadísticamente significativas, para la prueba Ji Cuadrada con una significancia del .05, al efectuar contrastes por cortes.

La tabla 4 indica en las columnas el tiempo requerido para obtener la droga, estimado por los estudiantes encuestados. En las filas se muestra el corte. Por un problema de diseño de cuestionario, este dato no se encuentra disponible para la encuesta 2008. Se marcan con un asterisco aquellas categorías que expresaron cambios estadísticamente significativos para la prueba Ji Cuadrada.

TABLA 4. TIEMPO QUE TARDA EN OBTENER LA DROGA

Año	Más de 1 día *		1 día *		Menos de 1 día *	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
2000	34	23.38	41	28.08	71	48.63
2002	93	20.79	84	18.88	268	49.37

Los datos presentados en la tabla 4 muestran en general que el tiempo requerido para obtener la droga disminuyó de la encuesta 2000 a la 2002.

En todas las categorías analizadas, se observan diferencias estadísticamente significativas, para la prueba Ji Cuadrada con una significancia del .05, al efectuar contrastes por cortes.

La tabla 5 indica la prevalencia de consumo de alcohol en las columnas y los diferentes cortes muestrales en las filas. Se marcan con un asterisco aquellas categorías con cambios estadísticamente significativos para la prueba Ji Cuadrada.

TABLA 5. PREVALENCIA CONSUMO DE ALCOHOL

Año	Últimos 30 días		Últimos 12 meses		Alguna vez		Nunca	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
2000	330	72.05	51	11.13	73	15.93	4	.87
2002	226	59.32	56	14.70	78	20.47	21	5.51
2008	207	71.37	33	11.37	44	15.17	3	1.03

En general, esta tabla muestra una disminución en la prevalencia actual y pequeños aumentos en la lápsica y la total para el corte 2002, relativo a los cortes 2000 y 2008. Esto podría atribuirse al cierre temporal de un bar contiguo a la universidad durante parte del 2002. En todas las categorías analizadas, se observan diferencias estadísticamente significativas, para la prueba Ji Cuadrada con una significancia del .05, al efectuar contrastes por cortes.

En la tabla 6, aparece la prevalencia de embriaguez por alcohol en las columnas y en las filas, los diferentes cortes. Un problema con el cuestionario 2002 no permitió obtener el dato en cuestión para dicho corte. Se marcan con un asterisco las categorías que mostraron cambios estadísticamente significativos para la prueba Ji Cuadrada.

TABLA 6. PREVALENCIA DE EMBRIAGUEZ POR ALCOHOL

Año	Últimos 30 días		Últimos 12 meses*		Alguna vez*		Nunca*	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
2000	49	12.53	62	15.85	182	46.54	98	25.06
2008	39	13.44	33	11.37	103	35.5	113	38.62

Los datos 2000 y 2008 muestran pocos cambios en la prevalencia de embriaguez por alcohol. En todo caso, se nota una disminución en la prevalencia total y un aumento en la categoría “nunca”. En todas las categorías analizadas, excepto en la prevalencia actual, se observan diferencias estadísticamente significativas, para la prueba Ji Cuadrada con una significancia del .05, al llevar a cabo contrastes por cortes.

La tabla 7 muestra en las columnas la percepción de los estudiantes, respecto de su consumo antes y durante su estancia en la universidad. Las filas indican los diferentes cortes muestrales. Se marcan con un asterisco aquellas categorías que indicaron cambios estadísticamente significativos para la prueba Ji Cuadrada, con una significancia del .05.

TABLA 7. PERCEPCIÓN SOBRE CAMBIOS EN CONSUMO DE ALCOHOL

Año	Antes consumía más		Ahora consume más *		Igual	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
2000	108	24.88	95	21.88	231	53.22
2002	82	23.23	75	21.25	196	55.52
2008	100	23.41	138	32.31	189	44.26

La tabla 7 no sugiere diferencias notables entre las muestras de 2000 y 2002; sin embargo, el porcentaje de alumnos que informa que ahora consume más alcohol incrementó en forma dramática de 2002 a 2008 (21.25% < 32.31%). Se observan diferencias estadísticamente significativas, en la categoría “ahora consume más”, para la prueba Ji Cuadrada con una significancia del .05, al efectuar contrastes por cortes.

La tabla 8 indica en las columnas el porcentaje de estudiantes que conoce, asiste y consume alcohol en los bares cercanos a la universidad. Las filas muestran los tres cortes evaluados.

TABLA 8. BARES CERCANOS A LA UNIVERSIDAD

UIC	Conoce		Asiste		Consume	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
2000	94.39	05.60	86.20	13.80	77.15	22.84
2002	75.13	24.86	54.07	45.93	52.02	47.98
2008	83.33	16.66	54.77	45.23	55	45

La tabla 8 presenta resultados congruentes con los de la tabla 5. Es decir, los porcentajes más bajos de consumo se observan en el corte donde el bar próximo a la universidad cerró sus puertas, y vuelven a incrementarse cuando se reabrió.

La tabla 9 enseña el porcentaje de individuos que aceptarían ayuda institucional en caso de presentar un problema con su consumo de drogas y alcohol. Por un problema con el cuestionario aplicado en el 2002, se omiten los datos de dicho estudio.

TABLA 9. ¿RECIBIRÍA ASISTENCIA DE LA UNIVERSIDAD?

<i>UIC</i>	<i>Porcentajes</i>
2000	Sí = 78.5% No = 21.5%
2008	Sí = 76.5% No = 23.5%

En general, la tabla 9 indica que un porcentaje importante de los estudiantes muestreados estarían de acuerdo en recibir apoyo institucional en caso de presentar un problema de adicción. Los porcentajes obtenidos durante los dos cortes comparados son muy similares.

## Discusión

Los resultados del estudio muestran que el consumo de drogas en la Universidad Intercontinental ha aumentado de forma importante en el transcurso de ocho años. Doce de las 19 drogas evaluadas han mostrado incrementos sostenidos a lo largo de los tres cortes muestrales. Algunas de las drogas muestreadas presentan incrementos del doble, triple o incluso más altos. Los efectos de las drogas adictivos y agresivos al sistema nervioso que mayores incrementos han alcanzado son graves (Berruecos y Díaz-Leal, 1994).

Llama la atención el hecho de que las seis drogas que más se consumen en la universidad se mantengan constantes a lo largo de ocho años. El hachís ha mostrado un incremento notable sobre las drogas de prescrip-

ción médica, cuya calidad farmacológica es garantizada por laboratorios supervisados; por otro lado, los datos sugieren una disminución importante en el consumo de la cocaína.

En lo correspondiente al primer contacto con la droga, es de subrayarse la consistencia con aquella en la que como proveedores aparecen las amistades. Este hallazgo es importante, debido a que indica la urgente necesidad de que las universidades se esfuercen cada vez más por proporcionar a sus estudiantes espacios sanos y cada vez más libres de consumidores. Este hallazgo también sugiere la importancia de que las intervenciones preventivas que pudieran efectuarse en las instituciones favorezcan el desarrollo de conductas asertivas frente a los pares (Tobler, 1992). Los resultados relacionados con las drogas consumidas y el proveedor son congruentes, es decir, existe un alto consumo de medicamentos de prescripción médica y, al mismo tiempo, el médico aparece como un proveedor frecuente. El hallazgo parece sugerir que estos profesionistas están optando, en forma cada vez más notable, por recetar fármacos que inhiben las emociones y que, en consecuencia, imposibilitan en sus pacientes la habilidad de aprender a manejarlas. La tabla 3 también refleja que el estereotipo del distribuidor como iniciador de la conducta adictiva en los estudiantes pudiera estar sobrestimado.

Un problema con el cuestionario impidió determinar si se mantiene la tendencia, en tiempos cada vez más cortos, para obtener la droga; sin embargo, el hecho de que el consumo haya aumentado en forma dramática sugiere que podría existir una mayor disponibilidad de sustancias en los lugares frecuentados por los estudiantes.

En lo correspondiente al consumo de alcohol, los datos de prevalencia actual, sugieren que la clausura del bar contiguo a la universidad dio como resultado la disminución notable de su consumo. Es imposible corroborar este hallazgo, pues, por un problema con el cuestionario aplicado en el 2002, no se tienen disponibles los resultados de los índices de embriaguez de dicho año. A pesar de lo anterior, la comparación de los cortes 2000 y 2008 sugieren que la frecuencia de ingesta de alcohol entre los dos cortes ha permanecido relativamente estable. Los resultados relacionados con el



consumo de alcohol también muestran un dato que corrobora un hallazgo bien conocido en México; De la Fuente y Medina-Mora (1987) mostraron evidencias que sugieren que la principal característica del consumo de alcohol en México es la falta de moderación. En concordancia con lo anterior, los resultados indican que un porcentaje ligeramente superior a 70% consumió alcohol durante el mes previo al estudio; también muestran que un porcentaje cercano a 13% consumió alcohol hasta alcanzar la embriaguez. En síntesis, los datos parecen sugerir que una cifra ligeramente menor a 20% de los consumos termina en la embriaguez. Este hallazgo plantea la importancia de que cualquier programa de prevención de adicciones que pudiera aplicarse en la institución se acompañe de un módulo que proporcione algún tipo de entrenamiento para el consumo moderado (Hersen y Bellack, 1999).

Los resultados del estudio sugieren, en términos generales, que la percepción de los estudiantes acerca de su consumo de alcohol ha cambiado con el tiempo. Los estudios de 2000 y 2002 estimaron la cantidad de jóvenes que considera beber más alcohol en el momento de efectuar la encuesta en un porcentaje un poco superior a 20%; los estudiantes del 2008 que consideran beber más en el momento de la encuesta alcanza 32.31%. Así pues, después de una relativa estabilidad en el consumo de alcohol durante 2000 y 2002, los datos sugieren que podría estar produciéndose un incremento en la ingesta de esta sustancia. Esta posibilidad se corrobora con los resultados que muestran la asistencia de los alumnos al bar contiguo a la universidad, a partir de su reapertura, y el consumo de alcohol en este lugar, con cifras que comienzan a parecerse a las obtenidas en el 2000.

Por último, los datos sugieren que la mayor parte de los estudiantes aprovecharían los servicios de orientación y tratamiento de adicciones si fueran ofrecidos por la universidad. No se dispone de la información que permitiría determinar si son los sujetos con mayor consumo de drogas y alcohol quienes mejor disposición tienen hacia ese servicio.

En la exposición anterior, se cubren los tres objetivos declarados del estudio; sin embargo, el objetivo implícito —tratar de determinar paráme-

tros institucionales de consumo normal (y anormal)— no puede cumplirse, pues se observa poca estabilidad en los datos. En todo caso, los datos arrojados por el presente estudio y los anteriores sugieren que la velocidad con la cual los parámetros institucionales se vuelven obsoletos es vertiginosa. Por ejemplo, si se hubiera tomado como parámetro poblacional de consumo de marihuana 27.72% (con base en los datos arrojados en el estudio del 2000), los datos de 37.33 y 43.1 (arrojados por los estudios de 2002 y 2008, respectivamente), habrían aparecido como sumamente atípicos, puesto que superan al dato inicial por cerca de 35% y 55.5%, respectivamente. Así pues, en las condiciones actuales de consumo en la institución resulta imposible, con los recursos disponibles, determinar parámetros de consumo normal; en todo caso, determinarlos tendría una utilidad temporal muy limitada.

Como puede confirmarse en los estudios publicados en el 2002 y en el 2003, la misma investigación realizada en la UIC se ha efectuado en la UIA. Puesto que ambas instituciones tienen un perfil similar, es decir, son universidades de inspiración cristiana y atienden a un segmento de la población de clase alta y media alta, los resultados obtenidos en la UIA se convierten en un parámetro de comparación importante para la UIC. En general, los resultados obtenidos de la UIA hasta 2008, aún sin publicar, muestran un incremento constante en el consumo de drogas, aunque menor al de la UIC, pues sólo 6 de las 19 drogas monitoreadas muestran incrementos constantes a lo largo de los tres cortes. Si al 2008 la problemática de la UIC (relativo al consumo en la UIA) es el consumo de drogas, en este momento la UIA vive una verdadera debacle en lo relacionado con el consumo de alcohol, con aumentos de cercanos a 20% en la frecuencia actual de consumo y de más de 10% en la frecuencia actual de intoxicación por alcohol. La frecuencia con la que los estudiantes asisten y consumen alcohol en los bares cercanos a la UIA ha pasado de cifras cercanas a 30% a cifras cercanas a 90%. Datos obtenidos en la UIA en Puebla, aún sin publicar, muestran un patrón similar.

Comparar los datos obtenidos en la UIC con los obtenidos en la UIA sugiere que la situación de las adicciones en ambas instituciones es grave

y avanza de forma vertiginosa. Sugiere también que factores familiares, sociales, culturales o económicos podrían estar vulnerando seriamente la resiliencia de los estudiantes que reciben ambas instituciones. Dicha vulnerabilidad puede manifestarse en un aumento en su probabilidad de consumir drogas ilícitas, como ocurre en la UIC, o alcohol, como ocurre en la UIA. En cualquier caso, los datos obtenidos a la fecha sugieren que las medidas preventivas institucionales no son suficientes para frenar el avance del flagelo. Cambios sistemáticos, científicos, medulares e integrales son necesarios en ambas instituciones. En México existe ya la tecnología para realizarlos (Conadic, 2005).

Desde la perspectiva general del país, tanto la Encuesta Nacional de Adicciones (Secretaría de Salubridad y Asistencia, 2008) como las cifras de ejecuciones ligadas al crimen organizado, la magnitud de los decomisos de drogas y las recientemente “destapadas” corruptelas en las instituciones de seguridad del país, en realidad no hacen necesario desarrollar un estudio como éste para saber que los jóvenes de las instituciones de educación superior están en riesgo. Sirva, pues, esta investigación para cuantificar dicho riesgo y como constancia de las aguas turbias y peligrosas en las que navegamos. Ojalá sirva también para planear acciones rápidas, contundentes y fundamentadas que permitan proteger al segmento de la población mexicana que ha sido depositado a nuestro cuidado.

#### APÉNDICE 1A. PREVALENCIA DE LAS SEIS DROGAS MÁS CONSUMIDAS, VARONES

Tipo de droga Hombres	Últimos 30 días		Últimos 12 meses		Alguna vez		Nunca	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Marihuana	10	16.9	9	15.3	16	27.1	24	40.7
Hachís	3	5.0	10	16.7	10	16.7	37	61.7
Antidepresivos	2	3.33	3	5.0	3	5.0	52	86.7
Tranquilizantes	2	3.33	1	1.66	3	5.0	54	90.0
Anfetaminas	1	1.66	1	1.66	7	11.7	51	85
Cocaína	4	6.7	2	3.33	8	13.3	46	76.66

APÉNDICE IB. PREVALENCIA DE LAS SEIS DROGAS MÁS CONSUMIDAS, MUJERES

Tipo de droga Mujeres	Últimos 30 días		Últimos 12 meses		Alguna vez		Nunca	
	Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
Marihuana	26	11.9	8	3.7	52	23.8	132	60.55
Hachís	6	2.75	4	6.66	6	2.75	202	92.66
Antidepresivos	14	6.22	5	2.22	14	6.22	192	85.33
Tranquilizantes	4	1.82	1	0.45	15	6.85	199	90.86
Anfetaminas	2	0.91	4	1.83	9	4.11	204	93.15
Cocafna	3	1.32	1	0.43	15	6.57	209	91.66

BIBLIOGRAFÍA

- Berruecos, L. (1994). La investigación etnográfica de las adicciones. En Berruecos, L. y L. Díaz-Leal (eds.). *Curso básico sobre adicciones*. México: Fundación Ama la Vida
- y L. Díaz-Leal (1994). *Curso básico sobre adicciones*. México: Fundación Ama la Vida.
- Botvin, G., E. Botvin y H. Ruchlin (1998). School based approaches to drug abuse prevention: Evidence for effectiveness and suggestions for determining cost-effectiveness. En W. Bukovski y R. Evans (1998). *Cost-benefit/Cost Effectiveness Research of Drug Abuse Prevention: Implications for Programming and Policy*. Rockville: National Institute on Drug Abuse.
- Castro, L. (1988). *Diseño experimental sin estadística*. México: Trillas.
- Castro, M. E., M. Pérez, J. de la Serna y E. Rojas (1989). Costo social del uso de marihuana vinculado a la realización de actitudes antisociales en la población estudiantil. En *Revista Mexicana de Psicología*, 6, 1, pp. 27-34.
- J. Llanes y G. Macías (2002). Prevalencias en el consumo de drogas en muestras de estudiantes. En J. Villatoro y M. E. Medina-Mora (coords.). *Observatorio mexicano en tabaco, alcohol y otras drogas: las encuestas con estudiantes: una población protegida en constante riesgo*. México: Conadic.
- Conadic (2005). *Modelos preventivos*. México Conadic.
- De la Fuente, R. y M. E. Medina-Mora (1987). Las adicciones en México. El abuso de alcohol y los problemas relacionados. En *Salud Mental*, 10, pp. 3-13.
- J. Gledhill-Hoyt, H. Lee, J. Strote y H. Wechsler (2000). Increased use of marijuana and other illicit drugs at us colleges in the 1990s: results of three national surveys. En *Addiction*, 95, pp. 1655-1667.

- Guimaraes, G. L. (1987). Consumo de alcohol en cuatro facultades de la Ciudad Universitaria. En *Salud Mental*, 10, 2, pp. 85-96.
- Hays, W. L. (1973) *Statistics for the Social Sciences*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Hersen, M. y A. Bellack (1999). *Handbook of Comparative Interventions for Adult Disorders*. Nueva York: Wiley.
- Kosky, R., S. Silburn y L. Zubrick (1990). Are children in adolescence who have suicidal thoughts different from those who attempt suicide? En *Journal of Nervous Mental Disorders*, 178, pp. 38-43.
- Medina-Mora, M. E., R. Tapia, J. Sepúlveda, R. Otero, M. L. Rascón, G. Solache, F. Lazcano, J. Villatoro, M. C. Mariño, E. K. López, J. de la Serna y E. Rojas (1989). Extensión del consumo de drogas en México: Encuesta Nacional de Adicciones: resultados nacionales. En *Salud Mental*, 12, pp. 7-12.
- Mohler-Kuo, M., J. Lee y H. Wechsler (2003). Trends in marijuana and other illicit drug use among collage students: Results from 4 Harvard school of public health collage alcohol study surveys: 1993-2001. En *Journal of American College Health*, 52, pp. 17-24.
- Mora-Ríos, J. y G. Natera (2001). Expectativas, consumo de alcohol y problemas asociados en estudiantes universitarios de la ciudad de México. En *Salud Pública de México*, 4, pp. 89-96.
- Pick, S. y A. L. López (1986). *Cómo investigar en ciencias sociales*. México: Trillas.
- Pulido, M. A., M. Arras, Y. Beauroyre, L. Cano, P. Coss y León, Romo, J. Vázquez y D. Villafuerte (2002). Consumo de drogas y alcohol en estudiantes de licenciatura de dos universidades particulares de la Ciudad de México. En *Psicología Iberoamericana*, 10, 2, pp. 33-41.
- Pulido, M., A. Tovilla, N. Lanzagorta, V. Espinosa, C. Mendivil, I. Calvo y G. García (2003). Consumo de drogas y alcohol en estudiantes de dos universidades privadas de la ciudad de México: resultados de la encuesta 2002. *Psicología Iberoamericana*, 11, pp. 190-197.
- Secretaría de Salubridad y Asistencia (2004). *Encuesta nacional de adicciones*. México: INEGI [en línea], [http://www.inegi.gob.mx/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/salud/2004/Ena02.pdf](http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/salud/2004/Ena02.pdf).
- Secretaría de Salubridad y Asistencia (2008). *Encuesta nacional de adicciones*. México: INEGI [en línea], [http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/metadatos/encuestas/ena\\_2312.asp?c=6186](http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/metadatos/encuestas/ena_2312.asp?c=6186).
- Tobler, N. S. (1992). Drug prevention programs can work: Research findings. En *Journal of Addictive Disorders*, 11, pp. 1-28.

# Métodos de facilitación afectiva para identificar el impacto del tratamiento clínico de la fobia social

Guadalupe Elizabeth Morales Martínez,  
Ernesto Octavio López Ramírez  
y César Antona Casas

## Resumen

De una muestra de 810 estudiantes universitarios, se seleccionaron dos grupos con fobia social y un grupo control con baja ansiedad social. Sólo uno de los grupos con fobia social recibió terapia. Antes y después de la intervención en este grupo, se aplicaron estudios de facilitación afectiva a los participantes de los tres grupos con el objetivo de identificar el sesgo cognitivo hacia palabras socialmente estresantes. El grupo con tratamiento mostró recuperación de la fobia social, mientras que el grupo sin tratamiento no. Sin embargo, el sesgo cognitivo negativo hacia palabras sociales estresantes en el grupo

## Abstract

*From a sample of 810 bachelor students, two groups with social phobia and a control group with low anxiety were obtained. Only one group with social phobia received therapy. Before and after therapy to this group all participants were tested in affective priming studies to test for cognitive bias to stressful words. After clinical intervention the treatment group showed no social anxiety whereas the other phobic group remained the same. However, after intervention, the treatment group changed its negative cognitive bias to positive bias to stressful words. The second group without treatment changed down*

Facultad de Psicología, Laboratorio de Ciencia Cognitiva, Centro de Investigaciones Psicológicas, Universidad Autónoma de Nuevo León [moramar24@yahoo.com.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre 2010, pp. 181-201.  
Fecha de recepción: 08 de abril de 2009 | fecha de aceptación: 22 de febrero de 2010.

con tratamiento fue sustituido por un sesgo cognitivo positivo. El grupo sin tratamiento cambió su sesgo negativo inicial a uno similar al de individuos con baja ansiedad. En el presente texto se discuten las implicaciones para un diagnóstico más integral.

**PALABRAS CLAVE**

Ansiedad social, sesgo cognitivo, evaluación emocional, mecanismos cognitivos emocionales

*its negative bias to stressful words to normal. It is argued that social phobia recovery must consider emotional cognitive bias after treatment to test non desirable collateral treatment effects.*

**KEY WORDS**

*Social anxiety, emotional cognitive bias, emotional appraisal, emotional cognitive processing*

---

**L**a ansiedad es una emoción que, experimentada en forma moderada, puede considerarse adaptativa, pues resulta útil para enfrentar situaciones que pueden ser atemorizantes (Muris y Field, 2008). No obstante, cuando una persona experimenta ansiedad de manera intensa, puede interferir con su desempeño, aun en las tareas que realiza de manera cotidiana. Ello, además de conllevar un costo individual, también tiene un impacto económico relevante para la sociedad, ya que este tipo de desórdenes pueden derivar en pérdidas laborales y generar gastos relacionados con la compra de fármacos y servicios médicos (Nardi, 2005; Waghom, Chant, White y Whiteford, 2005). Por ejemplo, en Estados Unidos, hasta el año 1999, se calculó que se destinaban aproximadamente 42 billones de dólares a gastos directos o indirectos, debido a este tipo de trastornos emocionales (para una revisión, véase Overbeek, Vermetten y Griez, 2001).

Por otra parte, los desórdenes de ansiedad se hallan entre las condiciones psiquiátricas de mayor incidencia. Así, el trastorno de ansiedad social o fobia social es considerado el tercer desorden psiquiátrico más común, sólo después de la depresión mayor y la adicción al alcohol (Olivares, 2009; APA, 2000).

La fobia social es un desorden emocional en donde las personas experimentan un temor intenso a los juicios y opiniones de los demás; les preocupa de modo excesivo ser evaluadas negativamente por los otros, temen causar una impresión negativa en los demás y les atemoriza no cubrir las expectativas de las personas con respecto a ellos mismos. Este tipo de temor puede ser presentado en todas las situaciones de tipo social —ansiedad social generalizada— o bien en situaciones muy particulares —ansiedad social a eventos específicos— (Montagne, Schutters, Westenberg, Van Honk, Kessels y De Haan, 2006). En ambos casos, los pacientes presentan síntomas físicos (sudoración, temblor, etcétera) y una intensa sensación de temor hacia las situaciones sociales que los conduce a evitarlas (APA, 2000). Las repercusiones de lo anterior son variadas y pueden abarcar desde el bajo rendimiento académico, un desempeño laboral inadecuado, deserción escolar hasta el aislamiento social (Olivares, 2009; Beidel y Turner, 1998). Además de estas consecuencias negativas, algunas investigaciones proveen evidencia acerca de que las personas con trastorno de ansiedad social parecen tener un mayor riesgo de experimentar otros desórdenes (*e.g.*, conductas adictivas, desórdenes emocionales) en comparación con aquellos que no manifiestan dicha condición (Olivares, 2009; Field, Cartwright-Hatton, Reynolds y Creswell, 2008; Kessler, 2003; Wittchen y Fehm, 2003).

Dado lo anterior, la comprensión del desorden de ansiedad social ha comenzado a ser un área de prioridad en el estudio científico de los trastornos emocionales, lo cual ha provocado el surgimiento de líneas de investigación que pretenden profundizar en la comprensión de la estructura y la dinámica psicológica de este desorden. Un área de especial relevancia es la evaluación de la fobia social. La mayoría de los análisis en esta área se han centrado en la generación y uso de instrumentos diagnósticos de diversa naturaleza, por ejemplo, los autorreportes, entrevistas, escalas, los inventarios, cuestionarios, pruebas de observación conductual, entre otros. La creación de tales clases de instrumentos ha facilitado la exploración de las manifestaciones conductuales, emocionales y cognitivas presentes en este cuadro y, asimismo, ha hecho posible medir la severidad de los síntomas en cada uno de esos niveles o factores. Lo anterior ha significado un avance en el área de



evaluación diagnóstica, porque ha permitido la caracterización del cuadro de fobia social al considerar sus diferentes expresiones; esto es útil para medir en un nivel controlado la efectividad de los tratamientos clínicos para la fobia social. No obstante, la evaluación de modo automático de los procesos cognitivos emocionales subyacentes a este desorden, hasta hace poco no había sido incorporada de modo integral en el diagnóstico y seguimiento del tratamiento de la fobia social. Ello es relevante si se considera la evidencia que señala la importancia de la participación de los mecanismos cognitivos emocionales en el desencadenamiento y mantenimiento de dicho desorden.

Si se reflexiona lo antes expuesto, se vuelve necesaria la inclusión de enfoques teóricos que hagan posible determinar el papel de los mecanismos cognitivos automáticos en el establecimiento, desarrollo y eliminación de la fobia social. A este respecto, las teorías cognitivas de los desórdenes emocionales han generado modelos que sugieren que el procesamiento de información emocional desempeña un papel relevante en el mantenimiento y evolución del desorden de ansiedad social (Williams, Watts, MacLeod y Mathews, 1997). En general, los modelos cognitivos de ansiedad ( Rapee y Heimberg, 1997; Clark y Wells, 1995) proponen que un aspecto central en el desarrollo de la misma es la acentuada tendencia de los pacientes para efectuar evaluaciones negativas sobre su ambiente social y para dirigir su atención hacia sí mismos (Montagne *et al.*, 2006). De hecho, la investigación basada en este tipo de modelos ha proporcionado información destacada acerca de los sesgos en el procesamiento de la información que tipifican los desórdenes de ansiedad, lo cual es trascendente en el estudio de la fobia social, porque tal condición puede estar definida por un estilo de procesamiento sesgado hacia un tipo de información emocional en particular.

En relación con lo anterior, las tareas cognitivas experimentales han demostrado ser útiles para explorar la preferencia y los sesgos que las personas presentan cuando procesan información emocional (Klauer y Musch, 2003). Por ejemplo, para establecer el impacto que tienen los estímulos relacionados con el miedo sobre los procesos de atención visual en personas con ansiedad, MacLeod, Mathews y Tata (1986) diseñaron una tarea experimental en la cual mostraron una serie de pares de palabras (de ansiedad

y neutras) en la pantalla de una computadora. Un miembro del par es exhibido encima del otro. Cada par de palabras es presentado brevemente (500 milisegundos) y, cuando desaparecen, se presenta un objetivo visual (un punto negro) en la posición ocupada por una de las palabras. Aquí, la tarea para los participantes consiste en indicar lo más rápido posible la aparición del punto presionando una tecla del tablero de la computadora. Los resultados de esta investigación revelan que los participantes con ansiedad constantemente dirigían su atención hacia palabras atemorizantes, lo que producía latencias de tiempo de detección más pequeñas en contraste con el grupo control, que no manifestó este patrón de respuestas.

Desde el enfoque del procesamiento de la información, los estudios como los propuestos por MacLeod, Mathews y Tata (1986) apoyan la idea de que existe un sesgo en la codificación de la información relacionada con la ansiedad, y ese mecanismo cognitivo puede estar contribuyendo en el desarrollo o mantenimiento de este tipo de desórdenes emocionales.

Por otra parte, los análisis de esta naturaleza también han permitido precisar diferencias cognitivas en el patrón de respuestas de diversos grupos clínicos. Por ejemplo, en estudios cognitivos, se ha detectado que las personas con depresión se centran más en la información de tipo negativo asociada con eventos traumáticos específicos (MacLeod, 1997; Power y Dalgleish, 1998; Dalgleish, Taghavi, Doost, Moradi, Yule y Canterbury, 1997; Siegle, 1996; Siegle, 1999; Siegle, 2001), mientras que en el caso de la ansiedad generalizada la gente tiende a consumir información emocionalmente negativa de manera indiscriminada (Mathews y Milroy, 1994; Mathews y Harley, 1996; MacLeod, 1998; Mathews y Wells, 2000; Mogg y Bradley, 2000). En cuanto al desorden de ansiedad social, existen pocos antecedentes de investigaciones de este tipo. Por ejemplo, en un estudio realizado por Mathews y MacLeod (1985), se observó que las personas con fobia social prestan mayor atención a estímulos como “tonto” o “incompetente” que a estímulos como “ataque” o “enfermedad”; sin embargo, es necesaria mayor evidencia para comprender la forma en cómo las personas con este cuadro organizan y evalúan la información emocional

recibida de su medio ambiente. Un modo de aproximarse a ello es a través del diseño de tareas experimentales basadas en el paradigma de la facilitación afectiva, el cual ha demostrado ser una herramienta sólida en el estudio de los mecanismos de evaluación emocional, por lo que su utilización en el estudio de los mecanismos cognitivos emocionales subyacentes a la ansiedad social sería de importancia para comprender la naturaleza psicológica de dicho desorden.

En general, en la facilitación afectiva se trata de observar cómo la activación previa de cierta información emocional altera la forma en que la información emocional subsecuente es evaluada. En forma más específica, este paradigma fue planteado para estudiar cómo la valencia emocional de un objeto o evento (facilitador) “facilita” o interfiere el reconocimiento de la valencia emocional de otro evento (objetivo) (Fazio, 1995; Fazio, Sanbonmatsu, Powell y Kardes, 1986). A este respecto, un número considerable de investigaciones provee evidencia empírica del efecto de facilitación sobre un amplio espectro de estímulos como palabras, olores, imágenes, entre otros (véase Hermans, De Houwer y Eelen, 1994; Banse, 2001; Hermans, Bayens y Eelen, 1998).

De particular interés para la presente investigación es establecer si palabras relacionadas a situaciones sociales como las empleadas en la escalas de identificación de ansiedad social son detectadas también dentro de niveles automáticos de procesamiento de información emocional por individuos diagnosticados con desorden de ansiedad social, en función de las puntuaciones obtenidas mediante dichos cuestionarios (e.g., la escala de miedo a la evaluación negativa; en inglés, *Fear of Negative Evaluation* o FNE; Watson y Friend, 1969, y la escala de ansiedad y evitación social; en inglés, *Social Avoidance and Distress* o SAD; Watson y Friend, 1969). De ser así, entonces sería posible tener un diagnóstico más integral, dado que el reporte explícito y consciente de un paciente por medio de la entrevista diagnóstica (e.g., The Anxiety Disorders Interview Schedule for DSM-IV, ADIS-IV; DiNardo, Brown & Barlow, 1994) y cuestionarios de ansiedad social (FNE y SAD) podría ser acompañado de la información acerca de la presencia o la ausencia de algún sesgo cognitivo emocional disfuncional

que esté fuera del control consciente del individuo hacia situaciones o eventos sociales.

## Método

En esta investigación se llevó a cabo un estudio que combinó las técnicas de autorreporte y el diseño experimental con el propósito de diagnosticar y explorar los mecanismos cognitivos emocionales de la ansiedad social en estudiantes universitarios.

### PARTICIPANTES

Se evaluaron 810 alumnos universitarios de los cuales se seleccionaron dos grupos específicos. En el primer grupo (control), se incluyeron los participantes que obtuvieron las puntuaciones más bajas en las escalas de ansiedad social (FNE y SAD). En tanto, el segundo estuvo conformado por jóvenes que consiguieron puntuaciones altas de ansiedad social y se subdividió en dos (grupo experimental y de comparación).

Con respecto a lo anterior, cabe señalar que los puntos de corte fijados para formar parte del grupo control o con ansiedad social baja fueron una puntuación menor o igual a 9 puntos, en el FNE, y una puntuación menor o igual a 2 puntos, en el SAD. Mientras que para formar el grupo con ansiedad social alta o grupo experimental se consideró la obtención de una puntuación igual o mayor a 19 en la escala de "miedo a la evaluación negativa" (*Fear of Negative Evaluation*, FNE: Watson y Friend, 1969) y una puntuación igual o mayor a 12 en la escala de "ansiedad y evitación social" (*Social Avoidance and Distress*, SAD: Watson y Friend, 1969). Estos criterios fueron establecidos tomando como referencia la puntuación media lograda en otros estudios en los que se trató de diagnosticar de manera diferencial a personas con ansiedad social alta y con fobia social de individuos sin ansiedad social elevada. Por ejemplo, en el FNE, Heimberg, Dodge, Hope, Kenedy, Zollo y Becker (1990) así como Mattick, Peters y

Clarke (1989) fijaron en las puntuaciones de 22-24 el límite a partir del cual delimitar la ansiedad social; según Villa, Botella, Quero, Ruipérez y Gallardo (1998) la puntuación media de las personas aquejadas de fobia social se situó en 24,79; para Oei, Kenna y Evans (1991) esta puntuación media se situó en 20,7 (5,1). Ruipérez, García-Palacios y Botella (2002) hallaron una puntuación de 26,84 (2,03) en el subtipo generalizado y una de 20,87 (3,87) en el subtipo no generalizado. Por otro lado, en el SAD los puntos de corte propuestos por Butler, Cullington, Munby, Amies y Gelder (1984) y Heimberg *et al.* (1990), a partir de los que podría diagnosticarse ansiedad social fueron de 18-20. Villa *et al.* (1998) informaron de una puntuación de 18,77 en sujetos con fobia social; Ruipérez *et al.* (2002) hallaron una puntuación de 23,31 (5,29) en el subtipo generalizado y de 12,62 (5,58) en el subtipo no generalizado.

De la aplicación final de las escalas, 13 personas fueron seleccionadas para el grupo control tomando en cuenta que obtuvieron puntuaciones de ansiedad social bajas en ambas escalas (FNE y SAD). Las puntuaciones medias de este grupo control fueron de 5,69 (2,68) para el FNE y 1,2 (0,72) en el SAD.

Por otra parte, 49 participantes tuvieron puntajes altos de ansiedad social, por lo que se consideraron como candidatos para presentar el cuadro de fobia social. Para lograr un diagnóstico más específico de los participantes en este grupo, ellos, además, fueron evaluados empleando la sección correspondiente a la fobia social de la entrevista clínica sobre los desórdenes de ansiedad para el DSM-IV (*The Anxiety Disorders Interview Schedule for DSM-IV* o ADIS-IV: DiNardo, Brown & Barlow, 1994). De acuerdo con los criterios diagnósticos del DSM-IV-TR (2002), sólo 27 de los 49 participantes con ansiedad social alta cubrían las características para ser diagnosticados con fobia social generalizada.

Estos 27 participantes diagnosticados con fobia social generalizada fueron subdivididos en 2 grupos. El primero constó de 14 miembros que recibieron el tratamiento clínico del presente estudio (grupo con tratamiento o experimental). Los 13 participantes restantes formaron el grupo comparativo (grupo sin tratamiento o de comparación).

## INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Los instrumentos de evaluación de ansiedad social en la presente investigación fueron las escalas FNE y SAD (Watson y Friend, 1969). Los dos instrumentos han sido utilizados con frecuencia y en forma conjunta en la medición de la ansiedad social debido a que tienden a complementarse (Echeburúa, 1993; Heimberg, Hope, Rapee y Bruch, 1988; Orsillo, 2001). El FNE se centra en evaluar el aspecto cognitivo de la ansiedad social, mientras que el SAD está destinado a evaluar aspectos fisiológicos y motores de la misma.

El FNE está integrado por 30 ítems y el SAD por un total de 28 reactivos. Ambas escalas presentan un formato de respuesta de verdadero-falso. La aplicación en forma colectiva de las escalas se realiza en un tiempo aproximado de 30 minutos. Con respecto a su fiabilidad, en un estudio donde participaron estudiantes universitarios, se detectó que, al cabo de un mes, la confiabilidad test-retest del FNE fue de 0,8 y del SAD fue de 0,68. En este estudio, ambas escalas obtuvieron un coeficiente alfa de consistencia interna de 0,94 (Watson y Friend, 1969). Cabe destacar que estas escalas se caracterizan por mostrar buenas propiedades psicométricas en población adolescente y adulta de lengua española (Bobes, Badía, Luque, García, González, Dal-Ré y Soria, 1999; García-López, Olivares, Hidalgo, Beidel y Turner 2001; Villa *et al.*, 1998).

Para evaluar el sesgo cognitivo emocional sobre eventos socialmente estresantes, se aplicó un instrumento basado en el paradigma de la facilitación afectiva (Fazio, 2001) el cual estaba compuesto por 40 ensayos experimentales. Cada ensayo experimental comprendía la presentación de pares de palabras de tipo positivo, negativo, de ansiedad y sin carga emocional o neutra (tabla 1). Cada par de palabras fue organizado en una secuencia experimental específica que es descrita con detalle en el procedimiento.

Es importante mencionar que, puesto que el eje central de este paradigma es la determinación del efecto de la valencia emocional del facilitador sobre el reconocimiento de la valencia emocional del objetivo, los diseños de este tipo requieren del control de las propiedades relacionadas

TABLA 1. PARES DE PALABRAS SELECCIONADAS DEL GRUPO ANSIEDAD SOCIAL

<i>Palabras del estudio</i>			
<i>Positivas</i>	<i>Negativas</i>	<i>Ansiedad</i>	<i>Neutras</i>
felicidad-sonrisa	miedo-terror	gente-criticar	mesa-lago
alegría-bonito	coraje-tortura	público-error	plato-vaso
amor-logro	rencor-dañar	evaluación-tontería	ventana-pelota
entusiasmo-brillante	maldad-llanto	desaprobar-autoridad	nube-árbol
esperanza-alegre	tristeza-malestar	nervioso-discusión	bote-tenis
regalo-cariño	fracaso-golpe	defecto-discurso	lápiz-frasco
ilusión-abril	depresión-muerte	juicio-ridículo	café-foco
ganar-fiel	agresión-derrota	profesor-tensión	libro-revista
hermoso-abraza	desilusión-sangre	grupo-cita	hoja-fresco
generoso-detalle	ahogarse-mentira	reunión-plástica	mochila-rana

con el facilitador, el objetivo y la relación entre facilitador-objetivo, así como con el tiempo de presentación de estos estímulos de manera individual y conjunta. Por esta razón, aquí se consideraron como controles la homogeneización en la extensión de las palabras. Esto es, se procuró que las palabras no fueran más largas de 10 letras, ni más cortas de 4. En los pares de palabras relacionadas con la ansiedad hacia eventos sociales, se procuró que no existieran vínculos ni de asociación ni categoría con el resto de las palabras usadas. Aquí, es relevante indicar que las palabras asociadas con la ansiedad social se seleccionaron de los reactivos que se presentan en los cuestionarios (FNE y SAD). Un último control estuvo vinculado con el establecimiento de parámetros de tiempo en la presentación de los pares de palabras (facilitador-objetivo), los cuales son especificados en la sección del procedimiento.

En relación con la intervención clínica, se aplicó uno de los protocolos que se emplea a menudo en el tratamiento de la fobia social, éste es conocido como la “intervención para adolescentes con fobia social” (IAFS; Olivares y García-López, 1998) en su modalidad adaptada para jóvenes adultos (García-López *et al.*, 2001). El protocolo IAFS constó de 12 sesiones

de tratamiento (90 minutos de duración cada una) aplicadas en modalidad grupal. Además, este programa involucró tres componentes principales: a) entrenamiento en habilidades sociales, b) técnicas de reestructuración cognitiva (terapia de Beck) y c) exposición como ensayo de conducta y en vivo (fundamentalmente iniciar y mantener conversaciones con personas del mismo sexo o del opuesto y hablar en público). Este protocolo ha demostrado su eficacia incluso en un seguimiento efectuado a los 5 años.

### **Procedimiento**

El estudio estuvo integrado por tres fases. Durante la primera, se realizó una convocatoria para que jóvenes universitarios que experimentaran algún grado de ansiedad en situaciones sociales acudieran para ser evaluados. Las personas interesadas se presentaron en una sesión grupal en donde se les informó el objetivo, la dinámica e información general acerca de la investigación (e.g., la confidencialidad, el manejo ético de los datos obtenidos, su derecho a desertar o a permanecer dentro del estudio, sus beneficios, etcétera). En esa sesión colectiva se les evaluó con las escalas del FNE y el SAD.

Aquellos participantes con puntuaciones bajas en las escalas fueron elegidos para el grupo control y los de puntuaciones altas, para el grupo experimental y de comparación. Los participantes asignados al grupo experimental fueron citados para programar un horario de consultas individuales en el que llevarían sus actividades de terapia diseñadas con base en el protocolo IFAS. El objetivo general de este programa es el tratamiento de los síntomas de ansiedad social y el establecimiento y desarrollo de habilidades sociales a través de diversas técnicas cognitivo-conductuales. Cabe resaltar que el protocolo fue aplicado por dos parejas de terapeutas de sexo femenino que fueron capacitadas durante un periodo de dos meses previos a su ejecución; asimismo, a lo largo del proceso terapéutico, se contó con la supervisión de un experto en fobia social.

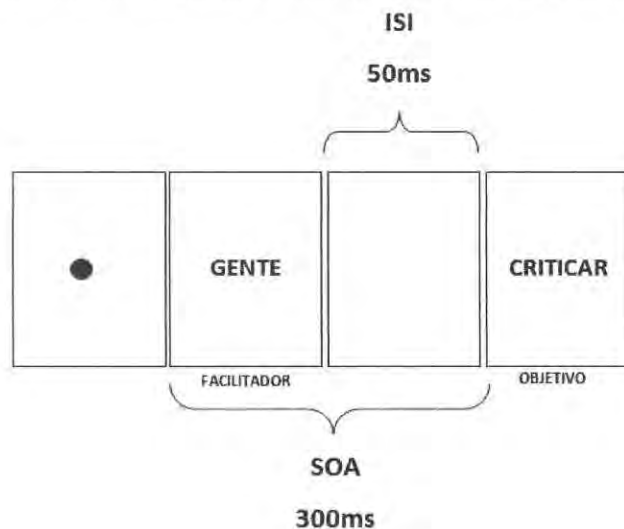
Una vez constituidos los tres grupos (control, experimental y de comparación) y designados los horarios de intervención clínica a los partici-



pantes del grupo experimental, se procedió a la segunda fase en la cual los participantes seleccionados fueron citados en grupos de 4 personas con la finalidad de aplicar el instrumento de facilitación afectiva. En esta fase, se llevó a cabo la evaluación de diagnóstico inicial en un nivel cognitivo-emocional, para lo cual se solicitó a los participantes realizar una tarea de identificación de valencia emocional computarizada. Primero, se les brindaron las instrucciones específicas acerca de la tarea a realizar; posteriormente, se les aplicó una serie de prácticas para que se familiarizaran con el instrumento y la tarea requerida y para que pudieran exponer sus dudas. Finalmente, se procedió a la presentación de los ensayos del estudio, cuya secuencia experimental estuvo compuesta por cuatro eventos (véase figura 1).

Observe que, en la figura 1, el primer evento era la aparición de un punto negro en el centro de la pantalla del ordenador con el objetivo de fijar la atención visual del participante. Después, una primera palabra (facilitador), aparecía en la pantalla y permanecía ahí por 250 milisegundos (ms)

**Figura 1. Secuencia de eventos experimentales en el estudio de identificación de valencia emocional en palabras asociadas y no asociadas a ansiedad social**



para que fuera leída por el participante en silencio. De manera posterior, se mostraba una pantalla en blanco por 50 ms y, por último, una segunda palabra (objetivo) se exhibía por tiempo indefinido. Es decir, esta última palabra permanecía en la pantalla hasta que el participante indicaba si era positiva, negativa o neutra oprimiendo la tecla correspondiente a su respuesta (tarea experimental). Cuando este último estímulo verbal desaparecía, se presentaba de nuevo el punto inicial para repetir la secuencia. Los parámetros de presentación considerados fueron un intervalo entre estímulos (Inter-Stimulus Interval, ISI) de 50 ms y un intervalo entre el inicio del facilitador y el inicio de la presentación del objetivo (Stimulus Onset Asynchrony, SOA) de 300 ms. La tarea involucró 40 ensayos experimentales que fueron presentados al azar y completados en 5 minutos aproximadamente.

Una tercera fase abarcó la evaluación de seguimiento en la etapa intermedia y final del tratamiento con los instrumentos aplicados (FNE, SAD, ADIS-IV y el instrumento de facilitación afectiva).

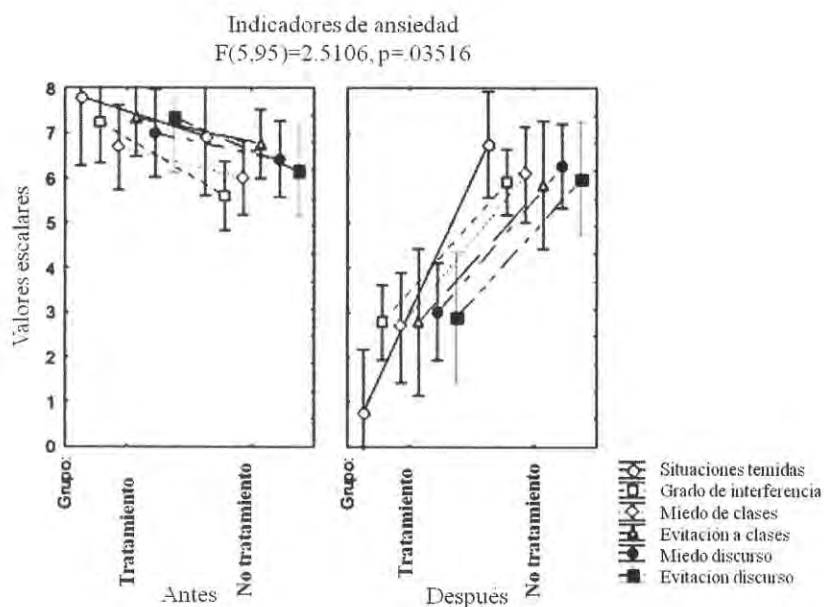
## Resultados

De los 14 pacientes que comenzaron el tratamiento, 9 (64, 28%) lo finalizaron y todos ellos (100%) dejaron de cumplir con los criterios diagnósticos de la entrevista clínica (ADIS-IV). La figura 2 ilustra un análisis ANOVA para los diferentes indicadores de diagnóstico considerados. En general, se observa que todos los indicadores asociados con la fobia social disminuyeron en forma significativa en el grupo que recibió, tratamiento en relación con el grupo que no lo recibió (véase figura 2).

Por otra parte, la tabla 2 indica los efectos principales del ANOVA para las distintas variables dependientes consideradas en el diagnóstico de la fobia social en el diseño del estudio.

En el caso de los estudios de facilitación afectiva, se procedió a efectuar un ANOVA mixto de 3 (tratamiento/no tratamiento/control) x 2 (Pretest/Postest) x 4 (tipo de relación entre las palabras) sobre el promedio de las latencias de las respuestas correctas por individuo en cada una de las diferentes condiciones experimentales. No se procesaron participantes que

**Figura 2. La figura muestra que todos los indicadores relacionados con fobia social (ADIS-IV) en el grupo que recibió el tratamiento clínico IAFS disminuyeron significativamente en comparación con los mismos indicadores del grupo sin tratamiento**



tuvieran errores de respuestas mayores de 20% del total de ensayos experimentales (por lo mismo, se omitió un sujeto del grupo control).

Un primer dato señalado por el ANOVA es que, en términos de desempeño, existe una diferencia significativa entre el pretest y el posttest  $F(1, 31) = 22.693, p = .00004$ , debido, sobre todo, al hecho de que el grupo con tratamiento tuvo el cambio significativo más notable en el reconocimiento de palabras sociales estresantes.

Por otra parte, un resultado interesante es el que parece apuntar que el grupo sin tratamiento cambió su sesgo cognitivo al nivel de alguien diagnosticado con baja ansiedad sólo con el pasar del tiempo, mientras que el grupo con tratamiento desarrolló un sesgo de facilitación de reconocimiento de palabras de ansiedad equiparable al reconocimiento de

TABLA 2. SE DESCRIBEN LOS EFECTOS PRINCIPALES OBTENIDOS DE UN ANÁLISIS ANOVA SOBRE LAS VARIABLES DEPENDIENTES INCLUIDAS EN EL DISEÑO DEL ESTUDIO.

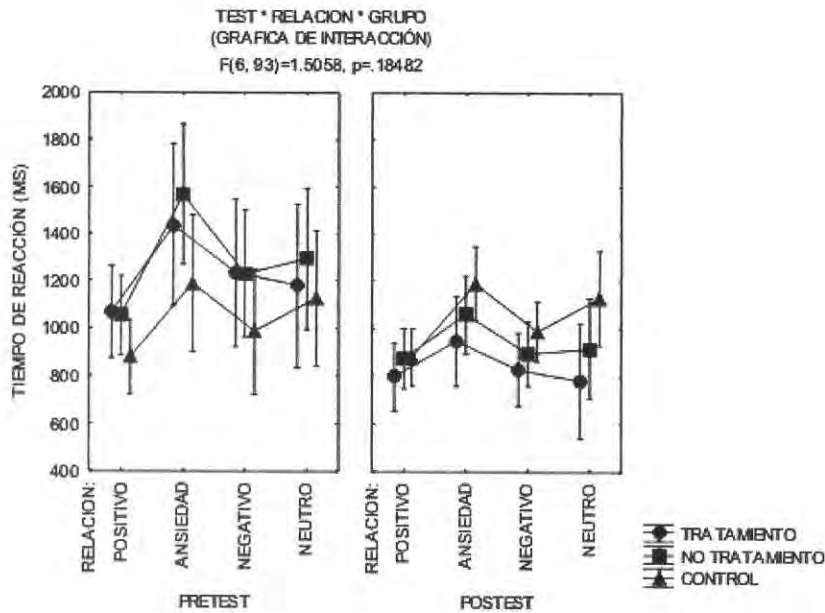
VARIABLE DEPENDIENTE	Múltiple R	Múltiple R <sup>2</sup>	Ajustado R <sup>2</sup>	F	p
ANTES - Situaciones temidas	0.203280	0.041323	-0.009134	0.81897	0.376813
DESPUES - Situaciones Temidas	0.844443	0.713085	0.697984	47.22162	0.000001 *
ANTES - Grado de Interferencia	0.558496	0.311918	0.275703	8.61297	0.008502 *
DESPUES - Grado de Interferencia	0.800152	0.640243	0.621308	33.81338	0.000013 *
ANTES - Miedo a reunión	0.250982	0.062992	0.013676	1.27731	0.272466
DESPUES - Miedo a reunión	0.710425	0.504704	0.478636	19.36088	0.000308 *
ANTES - Evita reunión	0.233854	0.054687	0.004934	1.09917	0.307602
DESPUES - Evita reunión	0.559769	0.313342	0.277202	8.67024	0.008322 *
ANTES - Miedo discurso	0.212741	0.045259	-0.004991	0.90068	0.354516
DESPUES - Miedo discurso	0.734934	0.540128	0.515924	22.31583	0.000148 *
ANTES - Evitar discurso	0.334219	0.111702	0.064950	2.38922	0.138668
DESPUES - Evitar discurso	0.607978	0.369637	0.336460	11.14136	0.003457 *

palabras positivas. Es decir, el grupo parecía responder a las palabras de ansiedad tan rápidamente como lo hacían en las palabras de naturaleza positiva. Lo anterior e información adicional puede observarse en la figura 3, que muestra una gráfica de interacción de los tres factores y las latencias de desempeño logradas a través de las condiciones experimentales.

Finalmente, cabe especificar que, cuando se llevó a cabo una comparación analítica entre ambos grupos de comparación (tratamiento *versus* no tratamiento) y el grupo control, los resultados revelaron que existía un sesgo muy fuerte hacia palabras de ansiedad social en comparación al control, tal como lo señala la comparación analítica entre grupos comparativos y control  $F(1,31) = 221.9, p = 0000$ . Por otra parte, se contrastaron los resultados entre el grupo con tratamiento y el control luego de la intervención para la condición de palabras de ansiedad y se detectó una diferencia significativa  $F(1,39) = 4.13, p = .05$ . Sin embargo, es indispensable destacar que la comparación analítica entre el grupo con tratamiento y sin tratamiento no produce una diferencia significativa en la fase postest  $F(1,31) = 0.85, p = 0.36$ .

Las implicaciones de los resultados anteriores desde una perspectiva cognitiva se discuten a continuación.

**Figura 3. Se muestra el desempeño de los participantes en la tarea de identificación de valencia emocional basada en la facilitación afectiva**



### Discusión

Un interés particular de la presente investigación fue determinar si las palabras relacionadas con situaciones sociales, como algunas de las empleadas en las escalas de identificación de ansiedad social, eran percibidas de manera diferenciada dentro de niveles automáticos de procesamiento de información emocional por las personas con ansiedad social que fueron diagnosticadas, en función de las puntuaciones obtenidas mediante dichas escalas. Los datos sugieren que, en efecto, los participantes diagnosticados con este desorden respondieron de modo diferencial ante las palabras asociadas a situaciones de ansiedad social en comparación con el resto de las condiciones experimentales (palabras positivas-positivas, negativas-negativas, neutras-neutras). Esto puede apreciarse en la figura 3, en donde se de-

muestra el patrón de respuesta de los tres grupos. Aquí, los participantes con ansiedad social consumieron mayor tiempo de reacción para evaluar aquellas palabras objetivo vinculadas con situaciones de ansiedad social que con el resto de los objetivos. Tal diferencia en el tiempo de reacción fue significativa en términos estadísticos.

Es relevante mencionar que en el diagnóstico inicial los resultados del estudio confirmaron las predicciones hechas por las medidas de autorreporte a través de la aplicación del paradigma experimental de la facilitación afectiva (figuras 2 y 3). En otras palabras, los participantes que habían sido clasificados con puntuaciones altas de ansiedad social también presentaban un sesgo en el procesamiento automático de palabras relacionadas con la ansiedad social. Por otra parte, es necesario subrayar que, durante las evaluaciones subsecuentes, el instrumento de facilitación afectiva permitió descubrir que el grupo con tratamiento (experimental) sustituyó un sesgo cognitivo negativo hacia eventos sociales estresantes con una facilitación al reconocimiento de eventos sociales como si fueran de tipo positivos. No obstante, es evidente que dicho cambio no necesariamente implica reducir el nivel de ansiedad en un paciente, por lo que, si esto es un efecto colateral deseado o no de la terapia, queda abierto a la exploración en futuras investigaciones. Este sesgo no puede ser reconocido por medidas explícitas tradicionales de autorreporte y tests diagnósticos tradicionales.

Lo anterior insinúa la posibilidad de tener un diagnóstico más integral, que incluya medidas en diferentes niveles de procesamiento. Una ventaja adicional de incluir diseños experimentales como el de este estudio en la evaluación diagnóstica es la posibilidad de observar caso por caso el efecto de una intervención clínica. Ello resulta interesante, porque el desorden de ansiedad, en especial la fobia social, puede ser investigado más en términos de su naturaleza cognitiva. Es decir, puede determinarse si diversas terapias con distintos eventos sociales, aparte de los explorados en la presente investigación, pueden producir curvas de desempeño que tipifiquen en forma específica la naturaleza cognitiva del desorden de ansiedad social, dado un tratamiento o un evento específico. Eso implica una nueva área de exploración en la investigación evaluativa de la fobia social.

## BIBLIOGRAFÍA

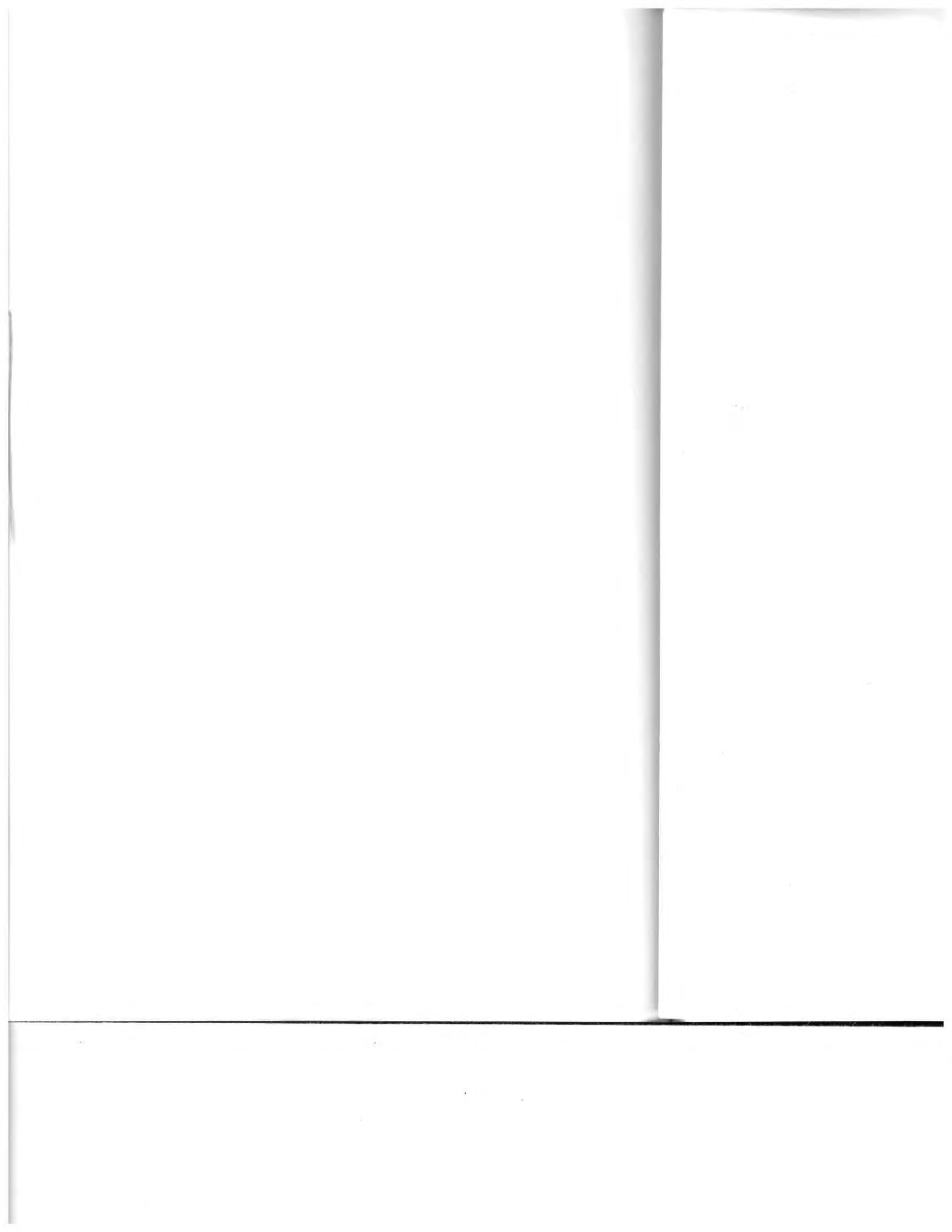
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4a. ed.). Washington, D.C.: Autor.
- Banase, R. (2001). Affective Priming with Liked and Disliked Persons: Prime Visibility Determines Congruency and Incongruency Effects. En *Cognition & Emotion*, 15(4), pp. 501-520.
- Beidel, D. C. y S. M. Turner (1998). *Shy Children, Phobic Adults. Nature and Treatment of Social Phobia*. Washington, D.C.: APA.
- Bobes, J., X. Badía, A. Luque, M. García, M. P. González, R. Dal-Ré et al. (1999). Validación de las versiones en español de los cuestionarios Liebowitz Social Anxiety Scale, Social Anxiety and Distress Scale y Sheehan Disability Inventory para la evaluación de la fobia social. En *Medical Clinical*, 112 (14), pp. 530-538.
- Butler, G., A. Cullington, M. Munby, P. Amies y M. Gelder (1984). Exposure and anxiety management in the treatment of social phobia. En *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(4), pp. 642-650.
- Clark, D. M. y A. Wells (1995). A cognitive model of social phobia. En R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope y F. R. Schneier (eds.), *Social Phobia: Diagnosis, Assessment, and Treatment*. Nueva York: Guilford Press, pp. 69-93.
- Dagleish, T., R. Taghavi, H. N. Doost, A. Moradi, W. Yule y R. Canterbury (1997). Information processing in clinically depressed and anxious children. En *Journal of Child Psychology, Psychiatry*, 38(5), pp. 535-541.
- DiNardo, P. A., T. A. Brown y D. H. Barlow (1994). *Anxiety Disorders Interview Schedule for DSM-IV (Lifetime version)*. San Antonio, Texas: Psychological Corporation.
- Echeburúa, E. (1993). *Fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Fazio, R. H. (1995). Attitudes as object-evaluation associations: determinants, consequences, and correlates of attitude accessibility. En R. E. Petty y J. A. Krosnick (eds.), *Attitude Strength: Antecedents and Consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 247-282.
- , (2001). On the automatic activation of associated evaluations: An overview. En *Cognition and Emotion*, 15(2), pp. 115-141.
- , D. M. Sanbonmatsu, M. C. Powell y F. R. Kardes (1986). On the automatic activation of attitudes. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), pp. 229-238.

- Field, A. P., S. Cartwright-Hatton, S. Reynolds y C. Creswell (2008). Future directions for child anxiety theory and treatment. En *Cognition and Emotion*, 22(3), pp. 385-394.
- García-López, L. J., J. Olivares, M. D. Hidalgo, D. C. y S. M. Turner (2001). Psychometric properties of the social phobia and anxiety inventory, the social anxiety scale for adolescents, the fear of negative evaluation scale and the social avoidance distress scale in an adolescent spanish speaking population. En *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(1), pp. 51-59.
- Heimberg, R. G., C. S. Dodge, D. A. Hope, C. R. Kennedy, L. J. Zollo y R. E. Becker (1990). Cognitive-behavioral group treatment for social phobia: comparison to a credible placebo control. En *Cognitive Therapy and Research*, 14(1), pp. 1-23.
- Hermans, D., F. Baeyens y P. Eelen (1998). Odours as affective-processing context for word evaluation: A case of cross-modal affective priming. En *Cognition & Emotion*, 12(4), pp. 601-613.
- , J. De Houwer y P. Eelen (1994). The affective priming effect: automatic activation of evaluative information in memory. En *Cognition and Emotion*, 8(6), pp. 515-533.
- Kessler, R. C. (2003). The impairments caused by social phobia in the general population: implications for intervention. En *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 108 (Supl. 417), pp. 19-27.
- Klauer, K. C. y J. Musch (2003). An affective priming: findings and theories. En J. Musch y K. Klauer (eds.). *The Psychology of Evaluation: Affective Processes in Cognition and Emotion*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum associates publishers, pp. 7-50.
- MacLeod, C. (1997). The locus of implicit-explicit dissociation in mood congruent memory. En D. G. Payne y F. C. Conrad (eds.). *Intersections in Basic and Applied Memory Research*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum associates publishers, pp. 89-112.
- , (1998). Implicit perception: perceptual processing without awareness. En F. Kirsner, C. Spearman, Maybery, A. O'Brien-Malone y C. Macleod [eds.]. *Implicit and Explicit Neutral Processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 57-78.
- , A. Mathews y P. Tata (1986). Attentional bias in emotional disorders. En *Journal of Abnormal Psychology*, 95(1), pp. 15-20.
- Mathews, A. y C. MacLeod (1985). Selective processing of threat cues in anxiety states. En *Behavior Research and Therapy*, 23(5), pp. 563-569.



- y R. Milroy (1994). Processing of emotional meaning in anxiety. En *Cognition and emotion*, 8(6), pp. 535-553.
- Matthews, G. y T. A. Harley (1996). Connectionists models of emotional distress and attentional bias. En *Cognition and Emotion*, 10(6), pp. 561- 600.
- y A. Wells (2000). Attention, automaticity, and affective disorder. En *Behavior Modification*, 24(1), pp. 69-93.
- Mattick, R. P., L. Peters y J. Clarke (1989). Exposure and cognitive restructuring for social phobia: a controlled study. En *Behavior Therapy*, 20(1), pp. 3-23.
- Mogg, K. y B. P. Bradley (2000). Selective attention and anxiety: a cognitive-motivational perspective. En T. Dalgleish y M. Power (eds.), *Handbook of cognition and emotion*. Nueva York: John Wiley and Sons, pp. 145-170.
- Montagne, B., S. Schutters, H. G. M. Westenberg, J. van Honk, R. P. C. Kessels y de E. H. F. Haan (2006). Reduced sensitivity in the recognition of anger and disgust in social anxiety disorder. En *Cognitive Neuropsychiatry*, 1(4), pp. 389-401.
- Muris, P. y A. Field (2008). Distorted cognition and pathological anxiety in children and adolescents. En *Cognition and emotion*, 22(3), pp. 395-421.
- Nardi, A. E. (2005). Early diagnosis can decrease the social and economic burden of social anxiety disorder. En *Australian and New Zeland Journal of Psychiatry*, 39(7), pp. 641-642.
- Oei, T. P., D. Kenna y L. Evans (1991). The reliability, validity, and utility of the SAD and FNE scales for anxiety disorders patients. En *Personality and Individual Differences*, 12(2), pp. 111-116.
- Olivares, J. (2009). Evaluación y tratamiento de la fobia social en población infanto-juvenil de los países de habla española y portuguesa. En *Anuario de Psicología*, 40(1), pp. 7-21.
- y L. J. García-López (1998). *Intervención en adolescentes con fobia social: un programa de tratamiento cognitivo-conductual para adolescentes con un trastorno de ansiedad social*. Manuscrito no publicado.
- Orsillo, S. M. (2001). Measures for social phobia. En M. M. Antony, S. M. Orsillo, S. M. y L. Roemer (eds.), *Practitioners guide to empirically based measures of anxiety*. Nueva York: Plenum, pp. 165 -187.
- Overbeek, T., E. Vermetten y E. J. L. Griez (2001). Epidemiology of anxiety disorders. En E. J. L. Griez, C. Faravelli, D. Nutt y D. Zohar (eds.), *Anxiety Disorders*. Nueva York: John Wiley & Sons Ltd, pp. 3-24.
- Power, M. J. y T. Dalgleish (1998). Cognition in the context of emotion: the case of depression. En A. C. Quelhas y F. Pereira (eds.), *Cognition and Context*. Lisboa: Instituto Superior de Psicología Aplicada, pp. 338-423.

- Rapee, R. M. y R. G. Heimberg (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. En *Behaviour Research and Therapy*, 35(8), pp. 741-756.
- Ruipérez, M. A., A. García-Palacios y C. Botella (2002). Clinical features and treatment response in social phobia: Axis II comorbidity and social phobia subtypes. *Psicothema*, 14(2), pp. 426-433.
- Siegle, G. J. (1996). *Rumination on Affect: Cause For Negative Attention Biases in Depression*. Tesis de maestría no publicada, San Diego State University: Department of Psychology.
- (1999). *Cognitive and Physiological Aspects of Attention to Personally Relevant Negative Information in Depression*. Tesis doctoral no publicada, San Diego State University: Department of Psychology.
- (2001). A neural network model of attentional biases in depression. En J. Reggia y E. Ruppin (eds.). *Disorders of Brain, Behavior, and Cognition: The Neurocomputational Perspective*. Amsterdam: Elsevier, pp. 415-441.
- Villa, H., C. Botella, S. Quero, M. A. Ruipérez y M. Gallardo (noviembre, 1998). *Propiedades psicométricas de dos medidas de autoinforme en fobia social: miedo a la evaluación negativa (FNE) y escala de evitación y ansiedad social (SAD)*. Póster presentado en el I Symposium sobre Fobias y otros Trastornos de Ansiedad, Granada.
- Waghom, G., D. Chant, P. White y H. Whiteford (2005). Disability employment and work performance among people with ICD-10 anxiety disorders. En *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 39(1/2), pp. 55-66.
- Watson, D. y R. Friend (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. En *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), pp. 448-457.
- Williams, J. M. G., F. N. Watts, C. MacLeod y A. Mathews (1997). *Cognitive Psychology and the Emotional Disorders* (2a. ed.). Chichester, UK: Wiley.
- Witcher, H. U. y P. Fehm (2003). Epidemiology and natural course of social fears and social phobia. En *Acta of Psychiatry Scandinavia*, 118 (supl. 417), pp. 4-18.



## Evaluación psicopedagógica en bachillerato: un estudio preliminar

Celina Imaculada Girardi\*  
y Leticia Ruiz Flores\*\*

### Resumen

Para determinar el apoyo psicoeducativo que requerían los estudiantes del primer año del bachillerato de una universidad particular de la Ciudad de México, se evaluaron los resultados de las áreas pedagógica y psicológica presentados por 113 alumnos (42% hombres y 58% mujeres) en el examen de admisión, y se compararon con su rendimiento académico en el primer semestre escolar. Los resultados del estudio indicaron que, en el área pedagógica, 21% de los alumnos requiere apoyo tutorial para un mejor desempeño académico

### Abstract

*To determine the psycho-educational support needed by first year high school students in a private university in Mexico City, the results of the pedagogical and psychological areas of the entrance exam taken by 113 pupils (42% male and 58% female) were assessed and compared to their academic results during the first school semester. The results of the study indicated that in the pedagogical area 21% of the students need tutoring support for better academic results in high school, but they demand different levels of*

\*CELINA I. GIRARDI. Investigadora del Área de Posgrado, Investigación y Educación Continua y profesora de la Maestría en Educación Especial de la Universidad Intercontinental [celinaig@yahoo.com.mx].

\*\*LETICIA RUIZ FLORES: Área de Posgrado, Investigación y Educación Continua y profesora de la Maestría en Educación Especial de la Universidad Intercontinental [maeedu\_lruiz@uic.edu.mx].

en el bachillerato, pero demandan distintos niveles de atención, de acuerdo con las dificultades individuales y la estructura de pensamiento que manifiestan. En el aspecto psicológico, las áreas emocional y de relación interpersonal requieren atención, pues los adolescentes reflejan inseguridad, dificultad para manejar y expresar sus emociones, dependencia de las figuras de autoridad y dificultad para interactuar de manera adecuada con sus compañeros.

**PALABRAS CLAVE**

Adolescencia, rendimiento escolar, apoyo tutorial

*attention, according to the individual and thought structure difficulties they manifest. In the psychological aspect, the emotional and interpersonal relationships areas require attention because teenagers reflect insecurity, difficulty in managing and expressing their emotions, dependency from authorities and difficulty to adequately interact with their mates.*

**KEY WORDS**

*Adolescence, school results, tutoring*

---

## Introducción

La adolescencia es una edad de cambios constantes en la que el interés por la escolaridad puede tomar rumbos diversos. Ello depende de muchos factores, como el proceso de separación-individuación, que surge cuando se inician cambios importantes en los aspectos biológico, psicológico y social, los cuales pueden afectar su competencia académica (Aguilar, 2002).

El sentimiento de competencia de un alumno se encuentra relacionado de manera estrecha con su autoconcepto; de esta forma, cuando su expectativa de eficacia es positiva, él refuerza su autoconcepto, lo cual lo llevará a una mejor disposición para el aprendizaje. Pero si su expectativa es negativa o alguna actividad lo llevó al fracaso, es fácil entender que su autoconcepto se deteriore, su autoestima disminuya y, como consecuencia, refleje dificultades en el aprendizaje.

El autoconcepto es un componente esencial en el proceso de la identidad del yo adolescente; constituye el autoconocimiento y el conjunto de

representaciones que elabora sobre sí mismo, incluyendo aspectos psicológicos, corporales, sociales y morales. Es resultado de sus propias aspiraciones y de la imagen que le devuelven los demás, aunque no siempre sea exacta (González, 2002). Por ello, en la adolescencia, se observa una inestabilidad en el autoconcepto y en la autoestima.

La autoestima es la evaluación de uno mismo, es decir, la valoración de nuestras propias capacidades y competencias (Palacios *et al.*, 2002). Las dimensiones sobresalientes para la autoestima se modifican y se fortalecen con la edad; se asocian con el autoconcepto (Harter, 1983, cit. por Palacios *et al.*, 2002). En la autoestima, al igual que en el autoconcepto, subyace la gradual capacidad para avanzar de lo concreto a concepciones más abstractas y generalizadoras, mostrando altibajos en los periodos de transición.

Por lo tanto, resulta indispensable analizar el desempeño del estudiante y las causas de su fracaso escolar, porque tanto las dificultades en el aprendizaje como los conflictos con los profesores, así como los sentimientos de inferioridad y culpa, pueden conducir a un bajo autoconcepto (Avanzini, 1994). Por otra parte, el comportamiento y el rendimiento del adolescente en la escuela también se afectan por algunas características de la vida familiar. De hecho, la adaptación a la escuela será más difícil cuando no exista una continuidad entre los valores y las prácticas familiares y escolares (Ruiz y Girardi, 2005).

Entre las principales dificultades en la adolescencia, se hallan las relaciones con los demás y consigo mismo. Con los padres, profesores y compañeros, se manifiestan actitudes de rebeldía, espíritu de contradicción o poca permanencia en el hogar (Ovejero, 1988). Consigo mismo, las dificultades se refieren a la imagen corporal, que posee gran influencia en el autoconcepto y autoestima, y repercuten en el rendimiento académico. El interés mayor por sí mismo, la propia apariencia y por sus pares, particularmente los del sexo opuesto, se expresa en su desinterés por las tareas escolares.

El adolescente demuestra una gran necesidad de reconocimiento por parte de sus pares, lo cual permite un concepto positivo de sí mismo. Con ello, pretende satisfacer sus necesidades de compañía y de autoafirmación individual, que constituyen su propia identidad.

Cuanto mejor y más ajustada sea la posibilidad del estudiante a las expectativas familiares y más valoren su rendimiento, será más probable que él mismo aprecie sus logros y tenga mayor seguridad en su capacidad (Stipek, 1992, cit. por Palacios *et al.*, 2002; Girardi y Velasco Lambe, 2004). Pero la familia debe aportar, además, afecto, calor, protección y apoyo emocional para favorecer el desarrollo de la personalidad del adolescente, así como atenuar los problemas y fracasos en otros contextos (Girardi, 2006; Girardi y Velasco Lambe, 2004).

De la misma forma, la actitud y la conducta que el maestro revela en clase y el mensaje que transmite al estudiante son factores determinantes en la autovaloración que éste hace de su competencia académica. La expectativa positiva del profesor respecto de su capacidad, la buena valoración de sus acciones y de su rendimiento, potencian la confianza del joven en sus propias capacidades y facilitan su éxito escolar. Por ello, el docente también debe tener presente que, con la edad, intervienen cada vez más actividades perceptivas, de exploración y de comparación a distancias crecientes en el espacio y en el tiempo, y que éstas contribuyen, en general, a disminuir los errores perceptivos. El razonamiento hipotético-deductivo se hace posible con la constitución de una lógica formal, es decir, aplicable a cualquier contenido (Piaget, 1999).

En la adolescencia, el pensamiento abstracto se extiende a muchas áreas de ejecución cognitiva. Por ejemplo, en un estudio sobre creatividad, los estudiantes de bachillerato se diferenciaban de los de enseñanza primaria sobre todo en el uso creciente de soluciones abstractas y complejas aplicadas a tareas creativas (Hopkins, 1987). Pero, aunque la ejecución mejora con la edad, los adolescentes todavía no han alcanzado el estadio del pensamiento reflexivo. Pueden pensar por medio de las ideas expresadas por otros, aunque, algunas veces, fracasan al diferenciar entre lo que ellos están pensando y lo que piensan los demás.

Al principio de la adolescencia, las operaciones del pensamiento hipotético-deductivo se amplían de lo concreto a lo posible. Las operaciones formales constituyen el estadio superior de desarrollo cognitivo descrito por Piaget (1999). En esta etapa, tal desarrollo supone la transición de las

operaciones concretas a las formales, y estas últimas son el estadio final del desarrollo cognitivo que se alcanza en esta etapa. Una vez que se ha logrado, el pensamiento formal debería ser relativamente consistente, de situación a situación, de acuerdo con “la noción del todo estructurado”. Sin embargo, los diversos niveles de disponibilidad del razonamiento formal pueden verse influidos por efectos ambientales, como la cultura, la educación y las tareas físicas.

Las habilidades o destrezas lógicas, como la reversibilidad, permanecen en forma aislada y fragmentada hasta la adolescencia, momento en que se adquiere el estadio de las operaciones formales y en que se produce la integración de estas capacidades lógicas en un sistema lógico único. Con la aparición del razonamiento formal, el pensamiento adolescente comienza a ser sistemático, pueden formularse hipótesis y comprobarse; el pensamiento puede ser abstracto (Pañ, 2000).

Debido a que el proceso de identidad, la inestabilidad en el autoconcepto y la autoestima conllevan a conflictos que se extienden al ambiente escolar y que requieren del adolescente nuevas capacidades académicas (funciones mentales superiores y destrezas intelectuales), así como competencias sociales (relación con otros adultos —padres y maestros— y con sus pares), las cuales pueden modificar la evaluación del estudiante sobre sí mismo, afectando su rendimiento escolar; se consideró importante analizar esos aspectos en el bachillerato, evaluando tanto las características psicoeducativas de los alumnos al ingreso en este nivel de estudios, como su rendimiento escolar a lo largo del primer semestre.

## **Método**

### **OBJETIVOS DEL ESTUDIO**

Evaluar los resultados de las áreas pedagógicas y psicológicas reflejados por los adolescentes en el examen de admisión al bachillerato y compa-



rarlos con su rendimiento académico en el primer semestre del primer año escolar, en este nivel educativo.

Analizar los problemas pedagógicos y psicológicos de los estudiantes con bajo rendimiento escolar y evaluar el apoyo psicoeducativo que demandan.

#### TIPO DE ESTUDIO

Para atender a los objetivos propuestos, se realizó un *estudio descriptivo*, cuyo propósito consiste en reportar cómo es o de qué manera se manifiesta determinada situación, evento o fenómeno. Se miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar; se selecciona una serie de cuestiones, se mide cada una de ellas de forma independiente y se describe lo que se investiga (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2003: p. 60).

Los autores consideran que este tipo de investigaciones puede ofrecer la posibilidad de predicciones, aunque rudimentarias y, de acuerdo con Van Dalen y Meyer (1981), identificar relaciones entre dos o más variables que, analizadas cuidadosamente, permiten hacer generalizaciones significativas y contribuir al avance del conocimiento sobre el tema investigado.

#### PARTICIPANTES

El estudio estuvo integrado por todos los alumnos del primer año, de la primera generación del bachillerato (113 estudiantes, 48 hombres, 42%, y 65 mujeres, 58%, cuyas edades oscilaron entre 14 y 18 años), de una universidad particular de la Ciudad de México.

#### DOCUMENTOS EVALUADOS

Se evaluaron los siguientes documentos:

- Resultados del examen de admisión en las áreas pedagógica y psicológica, cuya finalidad es detectar y describir las habilidades

mentales, personales y sociales —evaluadas por el Departamento Psicopedagógico de la universidad— que presentan quienes ingresan al bachillerato.

- Los instrumentos de evaluación aplicados en el examen abarcan una prueba de inteligencia, tres proyectivas y una de conocimiento en las áreas de matemáticas y español. La información arrojada se incorpora a un reporte que incluye resultados cuantitativos y una interpretación cualitativa, en la que destacan las habilidades mostradas para cursar el bachillerato, así como sus necesidades en las áreas pedagógica y psicológica.
- Calificaciones del primer semestre de estudios en todas las materias (Química, Introducción a las Ciencias Sociales, Matemáticas, Ética y Valores, Lengua Adicional al Español, Taller de Lectura y Redacción, Informática, Actividades Paraescolares), para identificar cuántos alumnos de cada uno de los grupos (A, B, C, y D) manifestaban dificultades y en qué materias.

#### PROCEDIMIENTOS

En principio, se analizaron los resultados individuales en las áreas pedagógica y psicológica, obtenidos en el examen de admisión; se efectuó una síntesis individual de los mismos. Posteriormente, se concentraron los resultados por grupos. Por último, se recabaron las calificaciones alcanzadas durante el primer semestre, en todas las materias del currículo del primer año de estudios.

#### Resultados

Para identificar los problemas pedagógicos y psicológicos de los estudiantes con bajo rendimiento escolar y evaluar el apoyo psicoeducativo que requerían, se realizó una comparación entre los resultados del examen de admisión al bachillerato, reflejados por los adolescentes en las áreas pe-

dagógica y psicológica, y su rendimiento académico en el primer semestre del primer año escolar en este nivel educativo.

#### RESULTADOS DEL EXAMEN DE ADMISIÓN EN LAS ÁREAS PEDAGÓGICA Y PSICOLÓGICA

El análisis de los resultados del examen de admisión fue realizado por grupos, pues, conforme se mencionó en el método, los estudiantes de primer año del bachillerato fueron asignados a cuatro grupos. Con base en los reportes individuales del examen de admisión emitidos por el Departamento Psicopedagógico, se efectuó una síntesis evaluativa para identificar en qué aspectos, de las áreas pedagógica y psicológica, los estudiantes reflejaban las mayores dificultades (véanse tablas 1 y 2).

TABLA 1. RESULTADOS GENERALES DEL EXAMEN DE ADMISIÓN: ÁREA PEDAGÓGICA

<i>Grupos/ Áreas</i>						<i>Aspectos evaluados</i>
<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>Total</i>	<i>%*</i>	
28	16	23	18	85	75%	Operaciones concretas
8	8	5	7	28	25%	No aprovechan sus recursos
9	8	-	5	22	19%	Dificultad en razonamiento lógico secuencial
5	3	5	6	19	17%	Dificultad en comprensión lectora
3	3	4	2	12	11%	Dificultades en el razonamiento matemático
2	4	2	4	12	11%	Dificultad en clasificación, vocabulario y razonamiento lógico secuencial

\*% del total de estudiantes (113) de la generación.

En cuanto a los *aspectos pedagógicos*, se halló que de los 113 jóvenes que cursaban el primer año del bachillerato, 85 todavía estaban en la etapa de operaciones concretas, de los cuales 41 (36%) efectivamente se mantenían en ella, mientras que 44 (39%) ya estaban en transición a la de operaciones formales; 28 de ellos no aprovechaban sus recursos intelectuales, por lo que exhibían problemas en diversas áreas, 22 mostraban

dificultad en el razonamiento lógico secuencial, mientras que 19 expresaban dificultad en comprensión lectora, 12 en razonamiento matemático y 12 reflejaban al mismo tiempo dificultades en clasificación, vocabulario y razonamiento lógico secuencial.

TABLA 2. RESULTADOS GENERALES DEL EXAMEN DE ADMISIÓN: ÁREA PSICOLÓGICA

<i>Grupos/ Áreas</i>						<i>Aspectos evaluados</i>
<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>Total</i>	<i>%</i>	
6	4	3	5	18	16%	Inseguridad
4	3	2	5	14	12%	Dificultad para manejar emociones
2	2	2	5	11	10%	Actitud infantil
5	1	2	2	10	9%	Dificultad en la socialización con sus iguales
3	1	2	3	9	8%	Dependencia de figuras de autoridad
2	4	-	1	7	6%	Dificultad para expresar emociones
-	1	2	4	7	6%	Impulsividad

\* % del total de alumnos de la generación (113).

En el *área psicológica* se destacó la inseguridad personal manifestada por 18 de los 113 estudiantes del primer año de bachillerato; 14 presentaban dificultad para manejar sus propias emociones, sobre todo para controlar su propia ansiedad y su sentimiento de tristeza y desánimo frente a las dificultades; 11 todavía proyectaban una actitud infantil, mientras que a 2 de éstos se les dificultaba expresar sus emociones y controlar su impulsividad. En el área de relaciones interpersonales, se reflejaron tanto la dificultad en la socialización con sus iguales en 10 estudiantes, como problemas de dependencia de figuras de autoridad en 9 de ellos, en especial en la relación que mantienen con los padres, pues no han terminado de elaborar su separación e independencia de ellos. En los aspectos relacionados con la identidad, autoestima y autoconcepto se detectó, en algunos casos, baja autoestima, falta de autoconfianza, sentimiento de inferioridad, inmadurez e inestabilidad emocional y, en un reducido número de casos, el alto nivel de exigencia consigo mismo.

## CALIFICACIONES DEL PRIMER SEMESTRE DE ESTUDIO

Las calificaciones de los alumnos fueron tomadas del reporte semestral de calificaciones del bachillerato. Para atender a los objetivos del estudio, se tomaron en cuenta sólo las calificaciones de 24 estudiantes (de los 113 evaluados), detectados con dificultades en las dos áreas (pedagógica y psicológica), en el examen de admisión. En este rubro, se consideró el promedio de las calificaciones obtenidas a lo largo del semestre y la calificación del examen de final de semestre, en cada una de las materias cursadas por tales alumnos. Con base en los promedios, pudo identificarse el número de materias reprobadas por ellos, las cuales variaron de una a tres (véase tabla 3).

TABLA 3. EXÁMENES EXTRAORDINARIOS PRESENTADOS EN EL PRIMER SEMESTRE

<i>Asignatura que no han acreditado</i>	<i>Total de alumnos de la generación</i>	<i>Alumnos con dificultades*</i>	<i>NI</i>	<i>NP</i>
Química	25	8	1	1
Introducción a las Ciencias Sociales	13	3	1	2
Matemáticas	10	3	1	3
Ética y Valores	6	1	-	1
Lengua Adicional al Español	4	2	3	-
Taller de Lectura y Redacción	1	1	-	1
Informática	3	1	1	1
Actividades Paraescolares	6	2	2	-

\* Conforme resultado del examen de admisión.

NI: no inscrito en el examen; NP: no presentó el examen.

En la tabla 3, se registran las materias reprobadas por el total de la generación. Resulta representativo el número del total de estudiantes de la generación que presentaron exámenes extraordinarios; las dificultades se manifestaron en particular en Química, seguida por Introducción a las Ciencias Sociales y Matemáticas.

De acuerdo con la noción del todo estructurado, un adolescente que exhiba un razonamiento formal en los problemas de Química también debería revelar el mismo razonamiento en otras áreas (Hopkins, 1987). Sin embargo, en la presente investigación, tal relación no se encontró, porque sólo 10 de los estudiantes que mostraron dificultades en Química, también la evidenciaron en Matemáticas. Tal vez esta ausencia de relación se explique con base en lo señalado por el propio autor: el pensamiento en la adolescencia evoluciona hacia una forma nueva, es diferente cualitativamente del antiguo enfoque dado a los problemas y la transición de un estadio a otro conlleva un desequilibrio cognitivo que posiblemente afecta a unos más que a otros.

Si se considera que de los 24 estudiantes con dificultades en el examen de admisión solamente una tercera parte (8) hizo examen extraordinario en Química y 3 en Introducción a las Ciencias Sociales y Matemáticas, respectivamente, es importante analizar si el examen de admisión al bachillerato puede considerarse como un predictor del éxito académico o no, ya que varios alumnos que no proyectaron necesidades educativas desde un principio también tuvieron que realizar exámenes extraordinarios en las materias indicadas. Dichos resultados reflejan la necesidad de investigar acerca de otros factores que puedan haber contribuido para el éxito escolar de unos y la reprobación de otros.

Por otra parte, es interesante mencionar que algunos estudiantes no se inscribieron al examen o no lo presentaron, lo cual parece revelar que tienen dudas respecto de su habilidad, falta de seguridad personal o dificultades reales que quizá generan miedo al fracaso: lo anterior se demostró al evitar la confrontación con las dificultades pedagógicas, lo cual no permitió la detección de la dificultad específica en cada una de las materias reprobadas.

En las tablas 1 y 2 se aprecia que, en algunos aspectos de las áreas pedagógica (operaciones concretas y razonamiento lógico secuencial) y psicológica (inseguridad y manejo de las propias emociones), se evidencian mayores necesidades que en otras y que algunos de los alumnos no muestran dificultades pedagógicas, pero sí en el área psicológica.

En cuanto al área pedagógica, 24 estudiantes (21% del total) requieren apoyo tutorial para un mejor desempeño académico en el bachillerato. Sin embargo, no todos los adolescentes poseen las mismas dificultades, por lo cual demandan distintos niveles de atención, de acuerdo con las dificultades reales que presentan y la estructura de pensamiento que manifiestan.

Esa necesidad educativa distinta confirma lo mencionado por Flavell y Wopflwill (1969, en Hopkins, 1987): la transición de un estadio a otro se da en forma gradual, por lo que es fundamental considerar el movimiento a través de estadios como la transición entre dos modos relativamente estables de ver el mundo por los adolescentes. Los estudiantes que llegan a las operaciones formales pasan por cuatro fases: 1) Fracaso en todas las tareas que requieran operaciones formales, característico de quienes se encuentran todavía en el estadio de pensamiento de las operaciones concretas. 2) Una transición inicial en la que exhiben una competencia poco significativa en las operaciones formales. 3) Una fase en la que se aplican las operaciones formales, pero de manera inconsistente. 4) Una fase final con un razonamiento formal plenamente consistente, siendo que en el estadio de las operaciones formales los adolescentes son capaces de desempeñar la tarea con éxito.

De acuerdo con la tabla 1, de los 113 estudiantes que cursaban el primer año de bachillerato, 85 aún estaban en la etapa de operaciones concretas; de ellos, 41 (36%) efectivamente se mantenían en esta etapa, mientras que 44 (39%) ya estaban en transición a la etapa de operaciones formales. Los resultados denotan que los primeros son probables candidatos al fracaso en todas las tareas que impliquen operaciones formales, pues están en el estadio de pensamiento de las operaciones concretas; mientras que los últimos, por la transición entre las etapas de operaciones concretas a formales, todavía no exhiben una competencia significativa en las operaciones formales o las aplican de modo inconsistente, por lo que la comprensión de funciones matemáticas se vuelve difícil para ellos, lo que les impide realizar con éxito las tareas requeridas y les provoca, en consecuencia, desmotivación.

Los programas educativos en los que está inserto este tipo de alumnos deben aplicarse con flexibilidad; ello requiere profesores con habilidades

pedagógicas, así como una disposición personal y afectiva para establecer una buena relación con los estudiantes y fomentar el trabajo con grupos heterogéneos.

La actitud y la conducta mostrada del profesor hacia el alumno, así como la expectativa respecto de su capacidad y de sus resultados escolares son factores determinantes en la autovaloración que éste hace de su competencia académica. Asimismo, cuanto más ajustada es la posibilidad del alumno a las expectativas familiares y mientras más valoren su rendimiento escolar, es más probable que él mismo aprecie sus logros y posea mayor seguridad en su capacidad (Stipek, cit. por Palacios *et al.*, 2002).

Para sanar en clase las necesidades educativas de los estudiantes, los maestros podrán contribuir con aprendizajes significativos y motivadores. Del mismo modo, es esencial reconocer que los alumnos con dificultades en el aprendizaje, en muchas ocasiones, muestran un bajo rendimiento escolar que resulta insatisfactorio en cuanto a la capacidad que tienen para aprender (Arco, 2004). Por ello, los objetivos, las estrategias pedagógicas, los sistemas de organización y los criterios de evaluación deben reflejar una buena práctica docente y ser los más adecuados para prevenir y reducir la desmotivación, conforme propone Marchesi (2002).

En el área psicológica, se observa que los aspectos en donde los adolescentes demandan mayor atención son el emocional, interpersonal y de autoestima. Los problemas no resueltos en tales ámbitos pueden ser la causa de las dificultades para manejar sus emociones, pues, conforme se indica en la tabla 2, los estudiantes reflejan inseguridad, actitud infantil, dependencia de figuras de autoridad y distintas dificultades vinculadas con la socialización con los iguales, manejo y expresión de las propias emociones.

Los resultados encontrados en el área psicológica parecen confirmar que algunas dificultades en la adolescencia son las relaciones con los demás (padres, profesores y compañeros) y consigo mismo (Ovejero, 1988); éstas tienen influencia en el autoconcepto y autoestima, con una gran repercusión en el rendimiento académico. También, muestran la crisis de identidad por la que pasan los adolescentes, la cual se traduce en su vulnerabilidad y sensibilidad extrema (Erickson, 1968, cit. por Hopkins, 1987).



Respecto del ámbito familiar, es probable que para los estudiantes de bachillerato los intereses, actitudes y actividades diferentes entre ellos y sus padres contribuyan a reducir el diálogo con sus progenitores y a incrementar el distanciamiento hacia ellos (Rodrigo y Palacios, 1998; Girardi y Parra Martínez, 2005). No obstante, la aceptación de los padres es todavía uno de los componentes necesarios para una autoestima positiva, aun cuando no es la única fuente de influencia, puesto que participan otros contextos en el desarrollo del adolescente, como es el social, en el cual intervienen profesores, otros adultos significativos y compañeros (Palacios *et al.*, 2002). Con estos últimos, busca satisfacer sus necesidades de compañía y autoafirmación individual, porque se vuelven su propia identidad y le permiten un concepto positivo de sí mismo.

En razón de dichos aspectos, resulta indispensable orientar a la familia y a los profesores, pues por medio de su contacto diario con los jóvenes pueden ejercer una influencia decisiva en el desarrollo de una autoestima positiva en ellos, así como una alta motivación para el estudio. Eso implica, además, “una búsqueda interminable de nuevas y mejores formas de atender a la diversidad de alumnos que aprenden”, lo cual significa “también cómo aprender a vivir con y desde la diferencia” (Mateos, 2008: p. 18), pues pensar en la diferencia es pensar en la diversidad, que ha promovido un espacio para construcciones filosóficas, médicas, psicológicas, pedagógicas, sociales, entre otras formas de organización del saber, intentando comprender y explicar las diversas manifestaciones de la diferencia que se presentan (Edler, s.d.).

Finalmente, cabe apuntar que los resultados preliminares aquí descritos dieron pauta a un trabajo de atención y seguimiento de los estudiantes que muestran necesidades pedagógicas o psicológicas, tomando en cuenta que “la organización de apoyo para atender a la diversidad se materializa en la elaboración de un proyecto político-pedagógico de la escuela, entendido como un camino para llevar a toda comunidad escolar a perfeccionar las respuestas educativas que planea, organiza y ofrece para todos, con todos y para toda la vida” (Edler, 2008: p. 27).

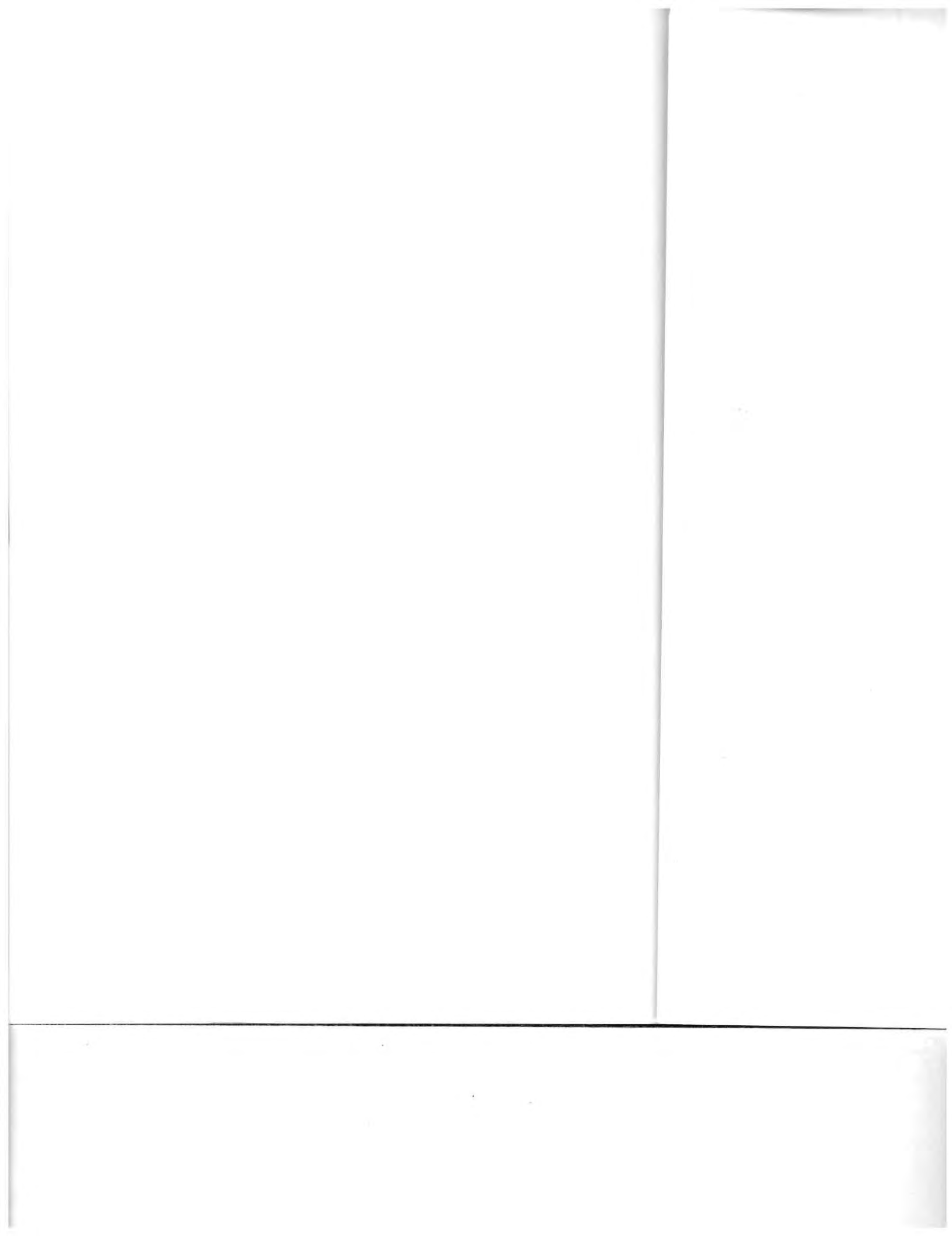
Con esta finalidad y para atender a la diversidad de esta generación y de las subsecuentes del bachillerato, se planearon talleres para diagnóstico e intervención pedagógica y psicológica a los estudiantes, puesto que, siguiendo a Edler (2008: p. 27), “el ideario de una política educativa de sentido 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”. Por ello y como respuesta a las necesidades enmarcadas en este estudio, el apoyo psicopedagógico puede constituirse en un camino para prevenir problemas personales o escolares que afecten la competencia académica y el rendimiento del alumno, bien como para incrementar su autoestima y mejorar el autoconcepto y sus relaciones interpersonales.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M. G. (2002). *Escolaridad en la adolescencia: normalidad y patología*. En M. E. Melgoza (coord). *Adolescencia: espejo de la sociedad actual*. Buenos Aires: Lumen.
- Arco, J. (2004). *Necesidades educativas especiales*. Madrid: McGraw-Hill.
- Avanzini, G. (1994). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- Edler, R. C. (2008). Políticas de la educación especial. En *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 10, núm. 1 (enero-junio), pp. 15-28.
- , El reconocimiento de la diferencia de las personas con deficiencia. En *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* (en prensa).
- Erikson, E. (1987). Desarrollo de la identidad. En J. Hopkins. *Adolescencia: años de transición*. Madrid: Pirámide. Cap. 3.
- Flavell y Wopflwill (1987). Desarrollo de la identidad. En J. Hopkins. *Adolescencia: años de transición*. Madrid: Pirámide. Cap. 3.
- Girardi, C. I. (2006). *Percepción de los universitarios sobre la actitud de sus padres y su relación con aspectos personales y académicos*. Conferencia presentada en el primer simposio Psicología social y procesos de interacción social en el grupo familiar, Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa, México.
- y M. Parra Martínez (2005). *Percepciones de los maestros sobre la actitud de los alumnos de secundaria*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Mexicano de Psicología. Acapulco, México.

- y J. Velasco Lambe (2004). *Rendimiento académico en universitarios: factores personales, familiares e institucionales*. Ponencia presentada en el XXXI Congreso Nacional del CNEIP, Mazatlán, México.
- González, E. (2002). *Psicología del ciclo vital*. Madrid: CCS.
- Harter, S. (2002). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. *Desarrollo psicológico y educación*. España: Alianza. Vol. 1. Cap. 13.
- Hernández Sampieri, R., C. Fernández Collado y P. Baptista Lucio (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hopkins, J. (1987). *Adolescencia: años de transición*. Madrid: Pirámide.
- Langford, P. (1990). *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela secundaria*. Barcelona: MEC y Paidós.
- Marchesi, A., C. Coll y J. Palacios (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza. Vol. 3.
- Mateos, G. P. (2008). Educación especial. En *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Vol. 10, núm. 1 (enero-junio), pp. 5-10.
- Ovejero, A. (1988). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- Paín, S. (2000). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Argentina: Nueva Visión.
- Palacios, J., A. Marchesi y C. Coll (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. España: Alianza. Vol. 1.
- Piaget, J. (1999). *Seis estudios de psicología*. México: Ariel.
- Rodrigo, M. J. y J. Palacios (1998). *Familia y desarrollo humano*. España: Alianza.
- Ruiz Flores, C. y C. I. Girardi (2005). *Atribuciones de estudiantes de preparatoria a su fracaso escolar: problemas personales, familiares y escolares*. XIII Congreso Mexicano de Psicología. México.
- Stipek, D. (1992). Desarrollo de la personalidad desde los 6 años hasta la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll. *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza. Vol. 1. Cap. 13.
- Van Dalen, D. B. y W. J. Meyer (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Barcelona: Paidós Educador.

*reseña*



## La causa del autista o ¿cómo puede uno no ser autista?

Cecilia Ríos Ibarra\*

GEORCEL MOCTEZUMA y GABRIELA MARTÍNEZ (EDS.), (2009)  
Autismo, subjetividad e intervención psicoanalítica  
México: Universidad Intercontinental, 210 pp.

**E**s éste un libro muy importante para los trabajadores de la salud mental interesados en el psicoanálisis del autismo. Como dice uno de los autores, pareciera que, a los ojos de la ciencia, a primera vista estas dos nominaciones —autismo y psicoanálisis— fueran empresas imposibles. Pero a la ciencia, entendida no como una reducción causa-efecto, sino como pensamiento complejo, le interesa la subjetividad.

Autismo y psicoanálisis han estado enlazados desde el origen del concepto, desde que Freud puso sus esperanzas en su discípulo Gustav Jung y su posterior decepción ante el rechazo de éste a abanderar las ideas freudianas acerca de la sexualidad infantil.

“Autismo” es un término acuñado por Eugene Bleuler, psiquiatra suizo, para referirse a uno de los síntomas primarios o fundamentales de la esquizofrenia o como una actitud particular del esquizofrénico (introversión, pérdida del contacto con la realidad, oposición al mundo exterior). Es preciso entender con esta palabra la constitución de un mundo propio que tiende a cerrarse sobre sí mismo.

\*CECILIA RÍOS IBARRA, Académica de la Universidad Intercontinental. Miembro activo del Círculo Psicoanalítico Mexicano [faibarra@prodigy.net.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre 2010, pp. 221-230.  
Fecha de recepción: 6 de agosto de 2008 | fecha de aceptación: 14 de septiembre de 2009.

En Zurich, Eugene Bleuler con Gustav Jung como su asistente en la clínica de Burgholzi, había comprendido la nueva dimensión que la psicología de las profundidades inconscientes podía añadir a los análisis puramente descriptivos de Kraepelin acerca de la esquizofrenia. Henry Ey señala que la gran síntesis que hizo Bleuler de la esquizofrenia ya correspondía a una realidad clínica y a una corriente importante de psicopatología dinámica; sin embargo, hoy podemos decir que, si bien Freud quería beneficiarse de este grupo de psiquiatras que por primera vez habían acreditado sus teorías del inconsciente, Bleuler también sacó su parte de la vanguardia del psicoanálisis en la clínica.

Bleuler conocía bien el concepto freudiano de “autoerotismo”, pero prefirió adoptar, para el cuadro clínico de la esquizofrenia, el término de “autismo”. Si bien de hecho él no niega el parecido de estos dos términos, rechaza la relación de la esquizofrenia con la teoría sexual de Freud y niega que el “aislamiento autista” pueda asimilarse al autoerotismo.

Posteriormente, será Leo Kanner, psiquiatra estadounidense, quien llamará autismo a una condición en el niño donde, “a diferencia del esquizofrénico que se retira del mundo, el niño autista no ha llegado a entrar en él”.

Son diversas las situaciones y la combinación de factores que pueden conjugarse en un cuadro autista de diferentes grados de intensidad. En todos los casos, el autismo es un intento de enfrentar un intenso terror elemental. El niño se paraliza como un animal asustado.

Tustin (1987) señala que el eje de la situación siempre es que madre e hijo no se acompañaron, porque su atención y su interés recíprocos se vieron perturbados por distintos factores. Las consecuencias de esta falta de encuentro entre madre e hijo ocasionan que este último permanezca emocionalmente desapegado de sus padres, no echará raíces emocionales. Sufrirá, entonces, la soledad del encarcelamiento en sí mismo, quedará segregado de las interacciones que promueven el crecimiento psíquico. En la infancia, las interacciones que cuentan son actividades como la lactancia, el contacto con la mirada, los encuentros en los juegos y las caricias. Éstas son las bases físicas para esa comunión entre madre y bebé

que es la primera forma de comunicación; sin ello, el niño queda tosco e incivilizado, su vida psíquica resulta cercenada. Carente de recuerdos adecuados, cae presa de terrores lacerantes en torno de la pérdida de su sentido de existencia, de su continuidad de existir.

Pero ¿cual es la situación de un recién nacido? Un ser humano llega al mundo tejido en el entrecruzamiento de esos modos expectantes del adulto que en los huecos de su trama le darán cabida como objeto del deseo, del amor y del goce. Cuando nace un hijo, éste es incapaz de expresar sus necesidades y deseos a través de la palabra; es la madre quien, al interpretar el llanto del hijo como expresión de “algo”, convierte al cachorro recién nacido en un humano, con lo cual se genera la primera comunicación. Es necesario que la madre ejerza lo que Piera Aulagnier denominó violencia primaria, pues es ella quien debe actuar de intérprete de lo que su hijo necesita, desea y requiere.

Lo que el hijo recibe de la madre no sólo es algo que satisface sus necesidades, sino que, además, adopta la sexualidad de la madre quien, a su vez, está inmersa en una cadena erótica de filiación donde impera la ley de prohibición del incesto. Esto hace que el *infans* pase de ser un sujeto de la necesidad a ser un sujeto de deseo; es decir, bajo la influencia de la seducción, hecho de estructura, el niño es un verdadero “perverso polimorfo” (como lo denominaba Freud), dispuesto a todas las transgresiones posibles, hasta en tanto no choquen con los diques de la moral y la elaboración psíquica.

Desde Freud y Lacan, el aparato psíquico es un algo a constituir, y va a ser ya sea el deseo de la madre y el niño en posición de falo, lo que va a permitir que exista un espacio en el deseo de los padres para ese nuevo ser en constitución. La capacidad de interpretación de la madre sobre las demandas del hijo es esencial para su vida y su supervivencia.

Las vicisitudes del encuentro de la madre con el hijo permitirán al bebé relacionarse con este otro y con el mundo, constituir su aparato psíquico y delimitar un espacio inconsciente donde van a parar las huellas de las vivencias y que permite un querer seguir vivenciando; no obstante, tenemos que, una rápida mirada al panorama mundial en el siglo XXI, pone



al descubierto que ningún derecho está hoy menos garantizado que el de la vida, dice Roberto Esposito (2009) en su más reciente libro.

### **Desamparo originario: *Hilflosigkeit***

Freud habla del desamparo originario a que está expuesto el recién nacido. “Estado de desamparo”, lo nombra Laplanche (1980) en su diccionario, es el estado del lactante que, dependiendo totalmente de otra persona para la satisfacción de sus necesidades, se halla impotente para realizar la acción específica apropiada para poner fin a la tensión interna. Para el adulto, el estado de desamparo representa el prototipo de la situación traumática generadora de angustia. De acuerdo con Laplanche, tal desamparo originario está en el origen de varias situaciones. A) En el plano genético: a partir de ella pueden comprenderse el valor *princeps* de la vivencia de satisfacción, su reproducción alucinatoria y la diferenciación entre procesos primario y secundario. B) El desamparo originario implica la omnipotencia de la madre. Por tanto, el desamparo influye en forma decisiva en la estructuración del psiquismo destinado a constituirse enteramente en relación con el otro. C) Dentro de una teoría de la angustia, el estado de desamparo se convierte en prototipo de la situación traumática.

La condición traumática, en sí misma, advierte Freud, es el desamparo originario; tiene que ver con la inevitable relación con el otro. El psicoanalista asocia explícitamente el desamparo con la prematuridad del ser humano. Cuando viene al mundo, la cría humana está más incompleta que el resto de los animales; ello hace que la influencia del mundo exterior sea más intensa.

Al apropiarse el proceso de deseo, el *infans* también asume el complejo del semejante y, en él, lo que queda como extraño. El extraño intenta auxiliar al que está en estado de desamparo originario. La efectividad en el auxilio ocasiona que el extraño sea, a la vez, un semejante, haciendo marca y provocando el nacimiento de una alucinación. Después, ésta es lo que tendrá permanencia junto con el desengaño. No hay objeto, sino una aluci-

nación; es decir, en tanto hay ausencia de objeto, aparece una alucinación. Entonces, el movimiento o proceso de deseo es el extraño o lo extraño y la alucinación que incluye ya algo que es buscado y que no está o que nunca ha estado, pero que, en el acto de auxilio, se contiene como algo prometido o no dado, como algo a lo que hay que llegar y que queda sólo en espera. La culpa, el adeudo y los sentimientos morales se dan por la ausencia de equivalencia entre semejantes. En realidad, la comunidad con el otro es un enigma; por eso, aparece como necesario el tercero, el otro y, frente a éste, establecer un criterio de medida en el lugar del extraño que auxilia.

Desde el Proyecto de Psicología (1895), Freud plantea que el desamparo, desvalimiento o condición de irrepresentabilidad esencial está íntimamente enlazado con el *proton pseudos* o la ficción como algo constituyente. *Lo inconciliable como pseudos en cada sujeto nos lleva al problema de la ausencia de comunidad, que lo que se comparte es lo inconciliable, lo conflictivo, la no identidad.* Éste es un problema estudiado por filósofos como J. Luc Nancy y Roberto Esposito. Lo que se comparte es lo que no se es, la realidad psíquica, efectiva por virtual y que determinaría la existencia en el plano de la realidad externa común. En su lectura del Proyecto, Roberto Castro (2006) señala que por eso nos instalamos en la esperanza, en la espera autocompasiva de algo a lo que hay que llegar y Freud se pregunta qué es lo que nos hace tener esperanza del semejante.

Por lo común, los niños confían en el otro. En el caso del niño autista, éste no puede confiar en el otro. ¿Será que el autista no tolera esta condición *pseudos* de nuestra existencia, la ficción como constituyente del sujeto del habla? O tal vez hace una denuncia de nuestra falta de comunidad. Leo Kanner advertía que “el autista, excluye todo lo que proviene del mundo exterior y está gobernado por un deseo ansioso y obsesivo cuyo fin es mantener lo que él llama *sameness*, la mismidad relativa a los objetos circundantes, la cual nadie puede interrumpir, salvo el propio niño en raras circunstancias”. Pareciera que quisiera mantener una especie de cálculo con el otro para que no lo tome por sorpresa y que no sea lo que tiene que ser como sujeto del inconsciente, un ser de ficción. Por otra parte, en la clínica, el día de hoy, vemos pequeños neuróticos atrincherados en sus

barreras autistas, como menciona Tustin, en una especie de reclamo a la falta de comunidad existente.

Por otro lado, el sociólogo francés Gilles Lipovetski expone en su artículo “Los tiempos hipermodernos” (2007) que ya quedó atrás el posmodernismo que tuvo el mérito de poner de relieve un cambio de rumbo, una reorganización profunda del funcionamiento social y cultural de las sociedades avanzadas. Nuestra época, considera el autor, es la del desencanto ante la posmodernidad, de la desmistificación de la vida, enfrentada al hecho de estar en una escalada de inseguridades. La ligereza del posmodernismo hoy devuelve carga, el hedonismo retrocede ante el miedo, las servidumbres del presente parecen más incisivas que la apertura de los posibles que entrañaba la individualización de la sociedad. De un lado, la sociedad-moda no deja de incitar a los goces desmultiplicados del consumo, el ocio y el bienestar. De otro, la vida se vuelve menos ligera, más estresante, más ansiosa. La inseguridad de la existencia ha suplantado la indiferencia posmoderna y esta modernidad de segundo tipo se perfila con rasgos de una mezcla paradójica de frivolidad y ansiedad, de euforia y vulnerabilidad, de divertimento y temor.

Ante este panorama, ¿quién no quisiera abrazar la causa del autista que se atrinchera en una burbuja donde el otro queda excluido?, ¿cómo aceptar estar a la deriva de un otro caprichoso y perverso que, de acuerdo con la máxima de rentabilidad, es capaz de mantener a miles en la indignidad del desempleo?

### **El autismo en Lacan**

A) Lacan habla en distintos momentos de su teorización acerca del autista. Dialoga con Doltó y con Lefort. En su conferencia sobre el síntoma, habla de los autistas con el doctor Cramer y le pregunta: “¿Qué le parecen los autistas?”. Cramer responde: “Que no llegan a escuchar, que permanecen arrinconados”. Lacan añade: “Pero eso es algo muy diferente, no llegan a escuchar lo que usted tiene para decirles en tanto usted se ocupa de ellos”.

Eso era una precisión que ya era sabida por los analistas que trabajaban con autistas, no una invención de Lacan. Dichos investigadores ya especificaban que no conviene dirigirse directamente, ocuparse de ellos y que es preferible hablar de costado, haciéndose medio el tonto, mirando para otro lado o con una pequeña entonación; no dirigirse de manera directa, porque podría provocarse una crisis. Éste es uno de los planteamientos en los cuales se basa la práctica entre varios de Di Ciaccia, línea teórico-clínica seguida por los autores del libro que aquí nos convoca.

Después, el psicoanalista francés declarará acerca de los autistas que “se trata de personajes más bien verbosos”. “El autista es el colmo de la libertad porque no engancha la voz al campo del lenguaje, está totalmente liberado del otro”. De este modo, “el lenguaje y el goce de la voz permanecen separados, disjuntos y el lenguaje no se libidiniza, sino que queda como puro objeto sonoro y extraño”.

En 1975, Lacan asegura: “si los autistas no escuchan es porque se están escuchando a sí mismos”. A partir de ahí, Miller ubica un giro teórico como la clínica del S1 solo. Lo que orienta a Lacan, a partir del seminario 20, es la evidencia de todo lo que del goce es goce Uno, goce sin otro. En el Seminario Encore —que puede traducirse “en cuerpo”—, se aborda todo lo que del goce parece funcionar sin otro. Es redescubrir en el psicoanálisis mismo lo que triunfa hoy en el lazo social, esto es, lo que llamamos, sin pensar demasiado en ello, individualismo moderno y que vuelve problemático todo lo que es relación y comunidad.

Así, el punto de partida que se encuentra en el goce es el verdadero fundamento de lo que aparece como la extensión hasta la demencia del individualismo contemporáneo. Si, durante mucho tiempo, Lacan se dedicó a mostrar que el goce es imaginario, en el seminario 20 prueba que es, fundamentalmente, uno; esto es, prescinde del otro.

B) En Lacan pueden coexistir dos concepciones del lenguaje. Primero, está la del lenguaje como campo; es el otro previo, el otro simbólico. Se habla de habitar el lenguaje; lenguaje según las leyes de la metáfora y la metonimia. Y, en oposición, se dirá que el psicótico está habitado por el lenguaje. Esto va hasta el periodo del *atolondraducho*. Aquí, se contem-

plarían todos los casos de psicosis extraordinarias, en donde el psicótico está efectivamente habitado por el lenguaje.

Hay otra concepción del lenguaje que llega al final de la enseñanza de Lacan: la del lenguaje como parasitario. Esto adelanta a propósito de James Joyce. Allí, en efecto, el goce está implicado y el lenguaje es parasitario para todos. Hay una decisión del ser, de ser parasitado o no por el lenguaje. Allí ya no entra en absoluto el otro simbólico; es una concepción donde está implicado otro efecto del lenguaje (la letra). Es lo que Lacan desarrolla en el seminario de Joyce: esos trastornos del lenguaje que pueden encontrarse efectivamente en la escritura. Se trata de que el goce está concernido en el significante y, puede decirse, que el sentido es gozado de manera total.

Se indica que en el niño autista hay una decisión del ser de no ceder al significante, a mantener al otro al margen y desestimar la afectación del trauma, a no quedar afectados por la marca de la lengua, que agujerea el cuerpo por lo que hacen de la lengua una lengua muerta.

C) *Al hacer una lectura de las negaciones constitutivas del sujeto, Solal Rabinovich relaciona la carta 52 con el artículo de la negación de Freud y plantea:* en la psicosis, la forclusión de un significante reaparece en lo real, asegura Lacan. Lo real como lugar de retorno es irrepresentable, el sujeto no puede ni pensarlo ni representarlo con imágenes. Es un lugar imposible, no es el lugar de la pérdida, es en donde la pérdida misma no tiene ningún tipo de existencia. La forclusión golpea en el nivel de los signos de percepción (WZ) en que se inscribe el primer cuerpo de los significantes constituido por el borramiento de las huellas mnémicas. En un segundo lugar, viene la (*Verneugnung*) desmentida; ésta opera entre los signos de percepción y lo inconsciente; gracias a la desfiguración de la letra, ella falsifica y deforma el marco del texto escrito antes de ser sometido a la represión, pues es en el inconsciente en donde se sitúa el segundo escrito del texto inconsciente. A falta de una primera inscripción que amarre la función del padre, a falta del pasaje primordial del deseo al significante, que posibilita una ligazón, las huellas mnémicas de lo percibido prehistórico (visto, oído, sentido) se quedan en el estado de percibido real, de percepción indiferenciada, no pasada al estado representado; quedan

indefinidamente en el sistema percepción —conciencia, donde todo se experimenta a condición de no escribirse—. Percepción y conciencia son los elementos restantes, los muros que quedaron en pie del aparato psíquico arruinado por el vaciamiento de la zona de lo inconsciente; ese vacío las agujerea. Agujerea el continuo indiferenciado de una superficie corporal alterada por los retornos alucinatorios de lo percibido. Lo agujerea con la mirada, con la voz o con lo experimentado. Sería retorno de lo percibido (Rabinovich, 2000: p. 38). Esto es lo que ocurre en el autista.

La pregunta que me hago es si el niño autista no está evidenciando nuestra falta de medida común, nuestra tendencia al individualismo, la necesidad imperiosa y lo riesgoso de estar alienado al otro, por lo que no es descabellado abrazar la causa del autista. Pareciera que el autista resolviera la paradoja de la vida del desamparo y la desolación, dos nombres para la muerte en la vida, la única que podemos vivir, la paradoja de la soledad inevitable y la imposibilidad de estar solo.

Pero, más allá de esta digresión, me parece que los autores de este texto han llevado a cabo, durante mucho tiempo, exhaustivas investigaciones en torno del tema del autismo y considero que plantean lo siguiente: lo esencial del trabajo psicoanalítico con el autismo es apostar por un sujeto, no precipitarse en querer regresar al sujeto a la realidad; pero ¿cuál realidad? En cambio, optan por una escucha condescendiente del delirio sin buscar reafirmarlo. La ética del psicoanálisis evita planificar la cura en función de ideales normativos, los cuales, por querer demasiado el bien del sujeto, conducen fácilmente a lo peor.

Eso es lo que la técnica implementada por los autores tiene en cuenta. Así, desde el prólogo de la doctora Esperanza Pérez de Plá, donde recuerda todo el trabajo del grupo Amerpi del que es fundadora, y del cual soy testigo desde hace muchos años, los autores hablan de las diversas temáticas implicadas en el trabajo del niño autista, son el producto de preocupaciones de muchos de los profesionales que trabajan con problemáticas graves en infantes. Llama la atención la audacia que han tenido como para hacer conciliar dos enfoques tan diferentes acerca de la subjetividad del autista. El trabajo, con la delimitación de un cuerpo, de un yo, de un

adentro y un afuera, de un otro, la delimitación de un tiempo y un espacio son variables fundamentales en el trabajo con ellos. Los invito a leer esta importante contribución al trabajo de subjetivación de los niños autistas producto de la ardua labor de distinguidos investigadores de la Universidad Intercontinental.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, Piera (1991). *La violencia de la interpretación*. Amorrortu editores: Buenos Aires.
- Castro, Roberto (2006). *Virajes de legitimación*. Espectros del Psicoanálisis: México.
- Esposito, Roberto (2009). *Tercera Persona*. Amorrortu editores: Buenos Aires.
- Freud, Sigmund (1895). *Proyecto de psicología para neurólogos. Obras completas*, I. Amorrortu: Buenos Aires.
- Lacan, Jaques (1980). *Seminario XX Aún*. Paidós: Barcelona.
- , (1975). *Conferencia sobre el síntoma*. Manantial: Buenos Aires.
- Laplanche, J y Pontalis (1980). *Vocabulario de Psicoanálisis*. Amorrortu editores: Buenos Aires.
- Lipovetsky, Gilles (2007). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama: Barcelona.
- Rabinovich, Solal (2000). *Preclusión, un concepto lacaniano*. Ediciones del Serbal: Barcelona.
- Tustin, Frances (1987). *Autismo y Psicosis infantil*. Amorrortu Editores: Buenos Aires.

# CONVOCATORIA

REVISTA INTERCONTINENTAL DE  
**PSICOLOGÍA**  
y **EDUCACIÓN**

Convocamos a todos los investigadores e interesados a enviar sus colaboraciones de acuerdo con los temas siguientes:

Volumen 13, núm. 1, 2011  
Tema: **Justicia y pobreza**  
Cierre: 29 de mayo de 2010

Volumen 13, núm. 2, 2011  
Tema: **Brecha generacional**  
Cierre: 11 de enero de 2011

Los textos propuestos serán sometidos a dictamen ciego a cargo de tres árbitros. Además de los temas centrales, seguiremos publicando textos que aborden asuntos diversos en los campos de la psicología y la educación en secciones misceláneas, los cuales no están sujetos a esta ruta crítica, pero sí al arbitraje.

Informes: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* | Área de Posgrado, Investigación y Educación Continua | Coordinación de Publicaciones | Insurgentes Sur 4303, Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F. | Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 y 4450 | correo electrónico: [ripsiedu@uic.edu.mx](mailto:ripsiedu@uic.edu.mx)



REVISTA INTERCONTINENTAL DE  
**PSICOLOGÍA**  
y **EDUCACIÓN**

## **Instrucciones a los autores**

### POLÍTICAS DE PUBLICACIÓN

En consonancia con las políticas de la *American Psychological Association* (APA): Sólo se aceptan textos inéditos. Se prohíbe que un autor someta el mismo manuscrito a una consideración simultánea en dos o más publicaciones. Se prohíbe la publicación de cualquier documento que haya aparecido en otro lugar total o parcialmente. "Después de publicarse 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). En específico, los autores de documentos sometidos a las revistas de APA de-

berán tener 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.

### PREPARACIÓN DEL DOCUMENTO ORIGINAL

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

El texto debe estar en tipografía *Times New Roman* de 12 puntos, a doble espacio; las secciones y subsecciones deben distinguirse claramente. El material de las notas y la bibliografía debe estar completo. La extensión máxima de los artículos es de 30 cuartillas.

Las citas originales en otro idioma deben traducirse al español; si el texto en el idioma original es imprescindible, puede conservarse y ha de agregarse la traducción. Todas las citas deben con-

signar su fuente (autor, año de la publicación: páginas citadas).

De manera obligada, todo original debe presentar, en hoja aparte, el título de la colaboración en español y en inglés, el nombre del autor y la institución a la que pertenece, especificando el departamento o centro de trabajo, la dirección de correo electrónico, el domicilio completo y el número telefónico y de fax.

#### FORMAS DE CITAR

Toda cita textual debe incluir su referencia entre paréntesis: el apellido del autor (coma) el año en que se publicó la obra (dos puntos) páginas citadas. 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).

La bibliografía debe aparecer completa y al final del documento; las obras se ordenarán alfabéticamente por autor-año, con su información correspondiente al pie de imprenta y datos complementarios de la obra. Tales datos se distribuirán en la forma y con la puntuación que señala APA (<http://www.apa.org/>).

#### DICTAMEN

El sistema de dictamen es anónimo, por lo que los autores deberán procurar que el documento no presente pistas sobre su identidad.

El tiempo de dictamen de un trabajo es de cuatro meses, aproximadamente. Si la colaboración es aceptada, el autor recibirá la notificación por correo electrónico. En caso de que el dictamen señale la necesidad de correcciones, el autor tendrá diez días hábiles para devolver el documento corregido.

#### ENVÍO DE ORIGINALES

Los originales deben enviarse por correo electrónico como archivo adjunto (formato *Word* o *RTF*) a [ripsiedu@uic.edu.mx](mailto:ripsiedu@uic.edu.mx); o por correo postal (una impresión de texto con su correspondiente archivo en disquete, idénticas ambas versiones) a la siguiente dirección: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Área de Posgrado, Investigación y Educación Continua, Coordinación de Publicaciones, Insurgentes Sur núms. 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, Tlalpan, 14420, México, D.F.; tels. 5487 1300 y 5487 1400, ext. 4446.



REVISTA INTERCONTINENTAL DE  
**PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN**

La *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo o experimental en todas las áreas y enfoques de la psicología y de la educación, que contribuyan a su avance científico de las mismas. Tiene una periodicidad semestral; en cada número se publica un promedio de diez artículos. Sus textos son publicados en español.

El tiro es 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 de UIC Universidad Intercontinental, A.C., y enviar por fax o por correo el comprobante.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación

Área de Posgrado, Investigación y Educación Continua

Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F.

Tel.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 | Fax: 5487 1356

## CONTENIDO

Presentación | Graciela Mota

### DOSSIER

Rebelión y revolución como transformación de la identidad | Ma. Cristina Ríos Espinosa

Escuela inclusiva: revolución educativa en la construcción democrática de la sociedad en Chile | Nicolás Sebastián Díaz Barrera

Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados | María Matilde Balduzzi y Rosana Egle Corrado

La actitud de los jóvenes mexicanos hacia los límites sociales: un análisis desde la perspectiva de género | Hans Oudhof van Barneveld, Norma I. González Arratía López Fuentes y Susana Silvia Zarza Villegas

### RECREO

*Rescoldo. Los últimos cristeros.* Una novela extraordinaria | Ángel Arias Urrutia

### MISCELÁNEA

Teoría del conflicto sociocognitivo. De la operacionalidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental | Nadia Soledad Peralta

Bienestar subjetivo en jóvenes mexicanos usuarios y no usuarios de drogas | Alberto Javier Córdova-Alcaráz, Solveig Eréndira Rodríguez-Kuri y David Bruno Díaz-Negrete

Consumo de drogas y alcohol en dos programas académicos de la Universidad Intercontinental: resultados de la encuesta 2008 | Marco A. Pulido Rull, Erika Barrera Novella, Guadalupe Huerta Palmay Fernanda Moreno Marquet

Métodos de facilitación afectiva para identificar el impacto del tratamiento clínico de la fobia social | Guadalupe Elizabeth Morales Martínez, Ernesto Octavio López Ramírez y César Antona Casas

Evaluación psicopedagógica en bachillerato: un estudio preliminar | Celina Imaculada Girardi y Leticia Ruiz Flores

### RESEÑA

La causa del autista o ¿cómo puede uno no ser autista? | Cecilia Ríos Ibarra

**uic**  
UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL

