

GONZALO NAVA BUSTOS (coord.)

Aplicaciones actuales en psicología educativa



EDITORIAL
UNIVERSITARIA

Centro
Universitario
de Ciencias
de la Salud

Universidad
de Guadalajara



Aplicaciones actuales en psicología educativa

GONZALO NAVA BUSTOS (coord.)

Aplicaciones actuales en psicología educativa



Centro
Universitario
de Ciencias
de la Salud

Universidad
de Guadalajara



Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla
Rectoría General

Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrectoría Ejecutiva

José Alfredo Peña Ramos
Secretaría General

Jaime Andrade Villanueva
Rectoría del Centro Universitario
de Ciencias de la Salud

José Antonio Ibarra Cervantes
Corporativo de Empresas Universitarias

Edgardo Flavio López Martínez
Encargado del despacho de la Editorial
Universitaria

Primera edición, 2014

Coordinación

© Gonzalo Nava Bustos

Textos

© Verónica Rubí Beltrán Rizo, Carlos Manuel García González, Ana Guadalupe García Valencia, Aarón González Palacios, Christian Israel Huerta Solano, Baudelio Lara García, Germán Andrés Matallana Restrepo, Gonzalo Nava Bustos, Sandra Teresita Núñez Guzmán, Martha Patricia Ortega Medellín, Gilberto Pérez Campos, María de los Dolores Valadez Sierra, Ángel Alberto Valdés Cuervo, Julio Agustín Varela Barraza, Juan José Yoseff Bernal, Rogelio Zambrano Guzmán

Coordinación editorial

Sayri Karp Mitastein

Diseño de interiores y portada

Edgardo Flavio López Martínez
Virginia Ramírez Moreno

Diagramación e ilustraciones

Virginia Ramírez Moreno
Gustavo Alonso Ortega López

Corrección

Sandra Elizabeth Hernández Zamora

D.R. © 2014, Universidad de Guadalajara



Editorial Universitaria

José Bonifacio Andrada 2679
Colonia Lomas de Guevara
44657 Guadalajara, Jalisco

01 800 834 54276
www.editorial.udg.mx

ISBN 978 607 742 124 5

Noviembre de 2014

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico



Este trabajo está autorizado bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercialSinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND) lo que significa que el texto puede ser compartido y redistribuido, siempre que el crédito sea otorgado al autor, pero no puede ser mezclado, transformado, construir sobre él ni utilizado con propósitos comerciales. Para más detalles consúltese <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Todos los derechos de autor y conexos de este libro, así como de cualquiera de sus contenidos, se encuentran reservados y pertenecen a la Universidad de Guadalajara. Por lo que se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso por escrito del titular de los derechos correspondientes.

Queda prohibido cualquier uso, reproducción, extracción, recopilación, procesamiento, transformación y/o explotación, sea total o parcial, sea en el pasado, en el presente o en el futuro, con fines de entrenamiento de cualquier clase de inteligencia artificial, minería de datos y texto y, en general, cualquier fin de desarrollo o comercialización de sistemas, herramientas o tecnologías de inteligencia artificial, incluyendo pero no limitando a la generación de obras derivadas o contenidos basados total o parcialmente en este libro y/o en alguna de sus partes. Cualquier acto de los aquí descritos o cualquier otro similar, está sujeto a la celebración de una licencia. Realizar alguna de esas conductas sin autorización puede resultar en el ejercicio de acciones jurídicas.

Índice

7 Prólogo

GONZALO NAVA BUSTOS

Primera parte

Aplicaciones en la educación formal

13 Capítulo 1. Formar para las reformas: evaluación contextualizada de las ciencias naturales

CARLOS MANUEL GARCÍA GONZÁLEZ

51 Capítulo 2. La evaluación en química. Un análisis desde la actividad

SANDRA TERESITA NÚÑEZ GUZMÁN

CARLOS MANUEL GARCÍA GONZÁLEZ

72 Capítulo 3. Caracterización de los estudiantes en tránsito en situación de rezago escolar del CUCS de la UdeG

BAUDELIO LARA GARCÍA

GERMÁN ANDRÉS MATA LLANA RESTREPO

AARÓN GONZÁLEZ PALACIOS

90 Capítulo 4. Consideraciones para una formación médica que respete el derecho a decidir de las mujeres

VERÓNICA RUBÍ BELTRÁN RIZO

MARTHA PATRICIA ORTEGA MEDELLÍN

Segunda parte

Aplicaciones en la educación no formal

- 133 Capítulo 5. Educación artística a discusión. El arte popular, la antiindustrialización, el artista y el artesano**

JUAN JOSÉ YOSEFF BERNAL

GILBERTO PÉREZ CAMPOS

GONZALO NAVA BUSTOS

- 165 Capítulo 6. Entrenamiento lingüístico con personas sordas**

JULIO AGUSTÍN VARELA BARRAZA

CHRISTIAN ISRAEL HUERTA SOLANO

GONZALO NAVA BUSTOS

MARTHA PATRICIA ORTEGA MEDELLÍN

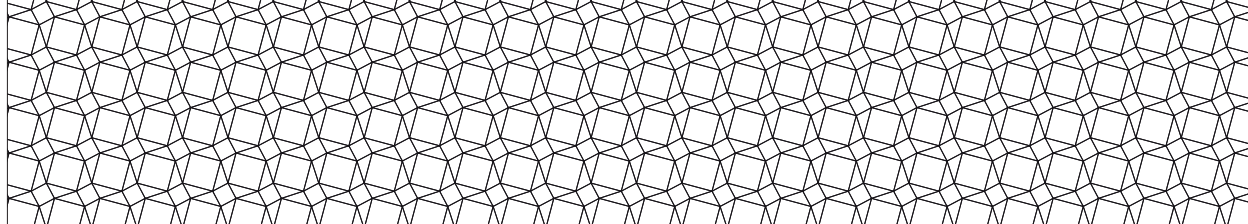
- 192 Capítulo 7. Creencias de padres acerca de las aptitudes intelectuales sobresalientes**

ÁNGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO

MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA

ANA GUADALUPE GARCÍA VALENCIA

ROGELIO ZAMBRANO GUZMÁN



Prólogo

GONZALO NAVA BUSTOS

La difusión de los trabajos de investigación es un elemento *sine qua non* para el avance de la ciencia. Esta difusión, además de ser un medio de actualización para estudiantes y profesionales de la psicología, pretende generar el intercambio y el debate académico, pues estas son unas de las vías importantes para lograr este avance de una ciencia. En este sentido, los miembros del Cuerpo Académico CA-467 de la Universidad de Guadalajara (UdeG) exponen en esta obra parte de las investigaciones de diferente índole que en la actualidad realizan, con el objetivo de intercambiar y debatir académicamente sus consideraciones y resultados. Un aspecto que resalta en este libro es la diversidad de enfoques mediante los cuales se estudia el fenómeno educativo. Sin embargo, consideramos que esto, en lugar de ir en contra de la obra misma, la enriquece, ya que da opciones de la manera en que se puede analizar dicho fenómeno. La estructura de este libro se compone de siete capítulos y se divide en dos partes. En la primera se reseñan los trabajos realizados en la educación formal y la segunda aquellos efectuados en la educación no formal, sin que esto pretenda abarcar todo el fenómeno de la educación.

El capítulo 1, *Formar para las reformas: evaluación contextualizada de las ciencias naturales*, lo presenta Carlos Manuel García González, quien plantea una configuración de propuestas para la realización de evaluaciones contextualizadas y con validez ecológica y cultural. Se recurre a registros etnográficos, a la aplicación de reactivos tipo PISA y al videoanálisis de interacciones realizados en una telesecundaria de Jalisco para construir los diversos planos en los que la literacidad académica posibilita o limita el desempeño del estudiantado ante estos reactivos. Se discuten sus implicaciones en torno a la equidad e igualdad del servicio educativo.

En el capítulo 2, *La evaluación en química. Un análisis desde la actividad*, cuyos autores son Sandra Teresita Núñez Guzmán y Carlos Manuel García González, se da cuenta de los modos en que una docente da seguimiento y valora el desempeño de los estudiantes en una clase de química en educación secundaria y, a partir de ello, decide hacer modificaciones respecto a la estrategia de enseñanza y el producto de trabajo. Estos modos son interconstruidos a partir de las rela-

ciones que se establecen entre la profesora, los estudiantes, el contenido escolar, la estrategia de enseñanza, los fines que se persiguen y algunos instrumentos como el cuaderno y el libro de texto. El trabajo se realiza desde la perspectiva de la Teoría de la Actividad Histórico Cultural, por lo que el análisis está enfocado en la actividad y el lenguaje de los agentes que participan en el aula. Se emplean registros de observación e imágenes fijas como insumos para el análisis.

Por su parte, en el capítulo 3, Baudelio Lara García, Germán Andrés Matallana Restrepo y Aarón González Palacios, hacen una *Caracterización de los estudiantes en situación de rezago escolar del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara (UdeG)*. Aquí los autores presentan los resultados de un estudio exploratorio, descriptivo y transversal, cuyo propósito principal fue identificar las características de los estudiantes en tránsito académico de las carreras de pregrado del CUCS, mismos que se encontraban en situación de rezago escolar por haber incurrido en las causales especificadas en el Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la UdeG. Para el efecto se seleccionó una muestra por conveniencia de 62 alumnos que habían contestado un cuestionario de evaluación de su situación psicoeducativa en ese momento a través de un programa tutorial institucional. El trabajo presenta los resultados demográficos y académicos más representativos de este ejercicio.

En el cuarto capítulo, titulado *Consideraciones para una formación médica que respete el derecho a decidir de las mujeres*, sus autoras, Verónica Rubí Beltrán Rizo y Martha Patricia Ortega Medellín, consideran que, a partir de conocer y entender la representación social (RS) que las mujeres universitarias de la carrera de medicina tienen sobre el aborto, se pueden identificar: 1) los retos que la RS sobre el aborto les presenta tanto a la academia, a la ley y a las organizaciones de la sociedad civil; 2) desde dónde las estudiantes construyen y orientarán sus práctica futura; y 3) las posibilidades de transformarlas. Para ello, fundamentan cómo la teoría de las representaciones sociales posibilita conocer y comprender las prácticas profesionales; analizan cómo la formación médica profesional se relaciona con la salud de las mujeres, llevando el análisis al contexto particular de nuestro país y específicamente de la UdeG; continúan con una discusión sobre el derecho de las mujeres a decidir sobre su cuerpo, en particular lo relativo al aborto; y, en su proceso de indagación con entrevistas a estudiantes de medicina, detectan que en las representaciones sociales de las entrevistadas el ejercicio profesional no se concibe enmarcado en lineamientos normativos, se ejecutan prejuicios sin reflexión de por medio y la formación académica recibida poco contribuye a la transformación de las construcciones sociales dominantes.

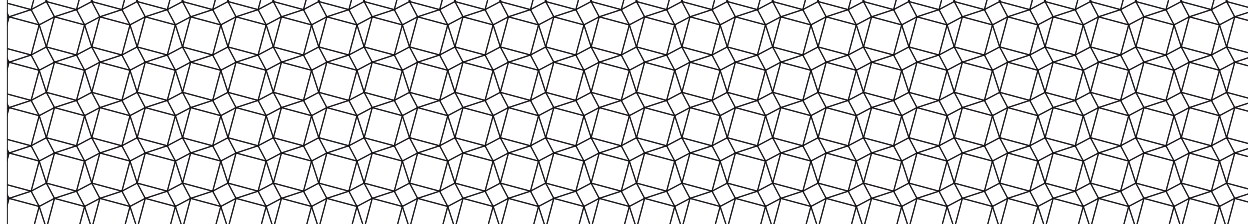
Otro aspecto poco estudiado constituye el que presenta el capítulo quinto, denominado *Educación artística a discusión. El arte popular, la antiindustrialización, el artista y el artesano*. En ese texto, los autores Juan José Yoseff Bernal, Gilberto Pérez Campos y Gonzalo Nava Bustos, a partir de describir el contexto

histórico del desarrollo de la alfarería en Tonalá, Jalisco, y su problemática actual, desarrollan el debate presente desde inicios del siglo pasado, de lo que algunos llaman pedagogía alfarera, la transmisión y aprendizaje de sus técnicas y saberes en la práctica artesanal misma en talleres familiares o mediante la escolarización, con todas las diferencias asociadas a dichas estrategias: arte popular-industria nacional, artista-artesano, artesano-obrero, oficio-profesión.

Adicionalmente, otro aspecto olvidado es la atención a la comunidad de sordos. Es por ello que Julio Agustín Varela Barraza, Christian Israel Huerta Solano, Gonzalo Nava Bustos y Martha Patricia Ortega Medellín, describen en el sexto capítulo un tipo de *Entrenamiento lingüístico con personas sordas*, donde relatan que la investigación relacionada con personas sordas ha sido más bien de tipo evaluativo, por lo que se ha avanzado muy poco en la mejora de entrenamiento para dichas personas. En la revisión de la literatura del campo destacan los siguientes problemas: 1) en general existe el mismo nivel escolar de 3.5 grados de escolarización en la población de sordos evaluada durante más de 90 años; 2) se han mezclado las evaluaciones de personas sordas con las hipoacúsicas; 3) no existe un marco teórico que ayude a la comprensión de dicha discapacidad; 4) la lengua de señas mexicana, como cualquier otra lengua de señas, carece en gran medida de las señas relativas a las palabras articulatorias y formas verbales conjugadas; 5) faltan programas de intervención para mejorar el vocabulario cotidiano y sobre todo para la lectura del vocabulario existente en los textos; y 6) aunque existen distintos diccionarios para sordos, estos contienen pocos vocablos y tienen poca difusión. Por estas razones, los autores consideran justificado el iniciar las dos acciones: elaborar un videodiccionario gratuito y desarrollar la metodología que ayude a mejorar el desarrollo lingüístico de las personas sordas.

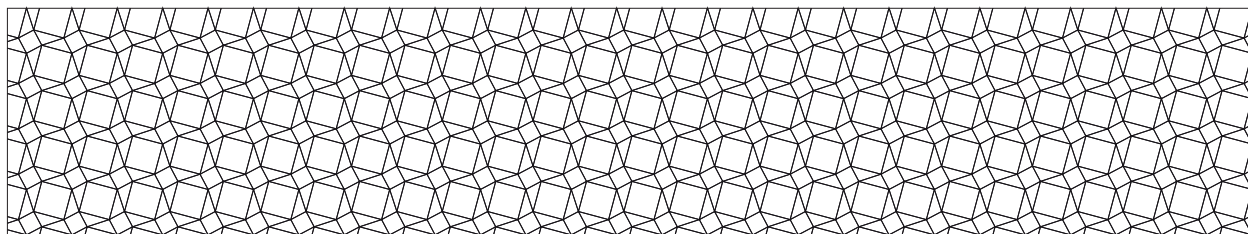
Finalmente, en el séptimo capítulo, Ángel Alberto Valdés Cuervo, María de los Dolores Valadez Sierra, Ana Guadalupe García Valencia y Rogelio Zambrano Guzmán, indagan acerca de las *Creencias de los padres de las aptitudes intelectuales sobresalientes*, y para ello enumeran los modelos y teorías que han estudiado a los alumnos con aptitudes intelectuales sobresalientes, las características de estos alumnos y el trabajo que se ha realizado con ellos y sus padres en México. A partir de esto, mediante entrevistas a profundidad, desarrollan un estudio acerca de las creencias de los padres respecto a cuatro aspectos: factores que originan la presencia de aptitudes intelectuales sobresalientes, problemáticas que puede presentar en su desarrollo un niño sobresaliente, factores que influyen en su aprendizaje y apoyos que consideran necesarios los padres para estos niños. En sus conclusiones destaca que los padres evidencian una visión amplia de los factores que favorecen el aprendizaje de los niños sobresalientes, ya que mencionan aspectos relativos al contexto escolar y familiar; sin embargo, no señalan de manera explícita acciones que involucren su participación en los procesos de gestión en el ámbito de la escuela.

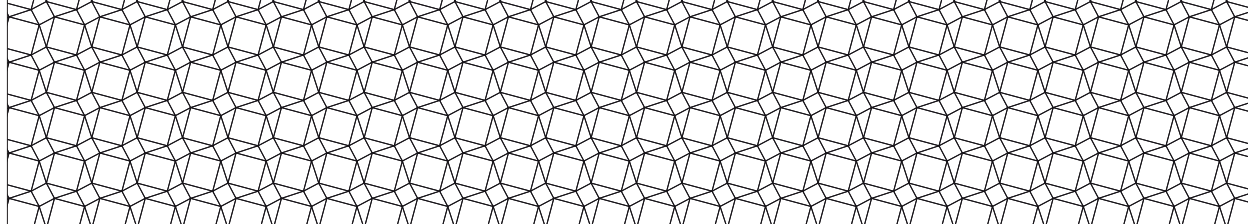
Como puede observarse con facilidad, esta obra no es exhaustiva ni homogénea en términos teóricos o epistemológicos, pues presenta diversas perspectivas y métodos desde los que puede estudiarse la educación. Esto es un indicador de la “multifonía” que caracteriza nuestro cuerpo académico y demás coautores; esta situación permite precisamente conducir sobre todo al debate y discusión extensa e intensa, aspecto trascendental en el desarrollo del conocimiento científico.



PRIMERA PARTE

Aplicaciones en la educación formal





CAPÍTULO 1

Formar para las reformas: evaluación contextualizada de las ciencias naturales

CARLOS MANUEL GARCÍA GONZÁLEZ

En este capítulo presentamos el reporte técnico derivado del proyecto “Cognición situada y alfabetización científica para el estudiantado: solución de ítem tipo PISA” (Conacyt, Convocatoria Consolidación SNI-1, Convenio 118306) desarrollado, en su fase piloto, en una telesecundaria de la comunidad de La Trinidad, localizada en la región Altos Norte de Jalisco. La estructura del texto inicia con una narrativa del campo de la evaluación nacional entre 1973 y 2010, seguida de un análisis mixto (interpretativo y cuantitativo), derivados del trabajo de pilotaje realizado en la escuela de dicha comunidad a finales del año 2013. Esta primera narrativa sirve de contexto para dos temas socioculturales: 1) los argumentos que sostienen la desigualdad e inequidad de los productos de la educación —entiéndase por estos, algunos de los resultados de aprendizajes evaluados por organismos nacionales e internacionales— son vistos como la contraparte o como reflejo de la sociedad que le es equivalente; y 2) la historia de la contención a la que se han visto reducidos los datos que reflejan una fracción del discurso de la calidad educativa —contención entendida como una doble operación que muestra y oculta al mismo tiempo—. Aunado a ello, ilustra las dificultades que representa para nuestros usos y costumbres el acto de ser evaluados, es decir, la negación, la evasión, la justificación o el menosprecio frente al juicio y a las consecuencias que se desprenden de nuestros actos (desde el #NofuePenal y la deshonestidad cotidiana, hasta la corrupción institucionalizada).

“La cultura evaluativa mexicana,” entendida como lenguaje y práctica socio-histórica, no nos habilita adecuadamente frente a la racionalidad de la medición y sus implicaciones contingentes, osea, las consecuencias. Si este problema está bien planteado, la temática sociocultural que se dibuja dentro la escuela no estará ajena a estas prácticas. Desde este marco se propone una configuración

alternativa al formar a los estudiantes de una telesecundaria para confrontar —este término, como veremos, no es ocioso—, las operaciones cognitivas requeridas al resolver reactivos de opción múltiple presentes en los formatos de las evaluaciones. Pero esta alternativa se desprende de una combinación de prácticas instituidas, comportamiento cotidiano en el aula y la búsqueda de lo que en la actualidad se conoce como “validez cultural” en los instrumentos de evaluación.

En ese campo de la evaluación, como en muchos otros, se indagan y documentan escenarios de “buenas prácticas” que demuestran el éxito de intervenciones prediseñadas, las cuales derivan, por los caminos de una metodología *ad hoc* (exámenes nacionales únicos de opción múltiple, metodología cuantitativa), en resultados edificantes y dignos de encomio. Sin refutar el carácter paradigmático de dichas evidencias, ya que por su propia manufactura son también evidencia del discurso tecnocrático: la mejora continua, el análisis de fortalezas y debilidades, el ISO 9000 y la calidad total, entre otras creencias de los cultivadores de la cultura organizacional. Debe haber una diferencia con respecto de ese paradigma porque la fabricación de autos o hamburguesas no puede ser el modelo para la formación del estudiantado, o como les complace etiquetar, de los recursos humanos de calidad y, por no dejar, con calidez.

Este texto y la perspectiva adoptada no desacuerdan con la urgente demanda social de que en todos los ámbitos de la existencia en nuestro país, se requiere de la adecuada atención que se recibe y de servicios por los que se paga directamente al adquirirlo o de manera derivada vía impuestos.

El tema es destacar el paradigma mercantil a que las prácticas evaluativas se refieren. Llamarle neoliberal sería un despropósito, ya que no se tienen las condiciones democráticas de equidad ni de mercado requeridas. Por ejemplo:

Las democracias liberales están basadas en el lenguaje universal de los derechos humanos fundamentales, la libre asociación y la participación... los actores sociales tienen un sentimiento de identificación o pertenencia con aquellos que comparten su comunidad política; y a la ciudadanía normativa/ética, en la cual se considera que determinados individuos tienen responsabilidades particulares que dependen de sus talentos, posición social (IFE, 2014: 19-20).

Caracterizada desde esta definición, la escisión entre la ciudadanía y sus representantes permite valorar nuestra menguante calidad ciudadana en un país que pretende ser una democracia neoliberal, pero que no resiste la prueba de ser evaluado o caracterizado como tal. Aun cuando los derechos humanos tengan una comisión nacional, la libre asociación esté supeditada las persecuciones selectivas, la participación esté acordonada por los arreglos de los representantes populares y la ética ciudadana sea acto de contrición vergonzante sujeta a su negación antes de

que cante tres veces el gallo del consumo, no hay garantía, salvo en el periodismo corporativo, de sostenerse México como un país democrático.

Desde los paradigmas mercantiles, esto planteado en el sentido de crearse una apariencia de calidad sobre la base de intercambios asimétricos: la educación pública es gratuita a cambio de no demandar mejores servicios; la calidad que se oferta se correlaciona con lo que el pueblo paga. Por lo tanto, desde lo que oculta al mostrar, la lógica podría ser la siguiente: si la población quiere mayor “calidad”, deberán pagar escuelas privadas. Habrá un tipo de cuota para cada nicho de mercado.

Pero la persistencia de las desigualdades, equivalentes a otras desigualdades de la estructura económica y cultural, en el caso particular de la modalidad escolar de la telesecundaria, la coloca en las márgenes del sistema.

Para el discurso oficial, en el ciclo escolar 2004, la telesecundaria “...tiene el mayor índice de deserción, pero el menor índice de reprobación... no obstante su eficiencia terminal era la más baja con relación a los [sic] otras modalidades de secundarias” (SEP, 2010). Argumentos con los que se hace evidente la debilidad estructural de la telesecundaria, y con los cuales se le estigmatiza al mismo tiempo que se tranquiliza por la distancia a la que se encuentran los resultados, valores y apreciaciones que los medios de información y los organismos públicos fabrican en torno a la educación privada. Para vanagloriarse como éxito, la pretensión de las escuelas de élite necesita del fracaso del resto.

Esto es parte de lo que se oculta cuando se muestra información desde el discurso oficial: en realidad la tasa de reprobación de la telesecundaria solo es 10% menor que la secundaria general o técnica, y su eficiencia terminal es únicamente 5 y 4% menor, respectivamente; atiende a uno de cada cinco estudiantes en el nivel (22% de la matrícula total en escuelas públicas).

Con un ejercicio de interpretación contextualizada, se deduce que la telesecundaria 1) ofrece el servicio educativo que permite completar la educación básica para uno de cada cinco de los estudiantes mexicanos entre los 12 y los 15 años que habitan en comunidades rurales o suburbanas; 2) es una cantidad de estudiantes equivalente al otro 20% que no accede a ese servicio porque el Estado no ha garantizado las condiciones económicas, culturales de las familias o porque no se proporciona el servicio accesible a esas poblaciones que rondan el millón de personas en edad escolar; 3) la cobertura del 79.8%¹ les permite cursar esos estudios en la modalidad telesecundaria a 1 millón 264 mil 370 estudiantes (cantidad que parece ser un número pequeño en comparación con los 5 millón 747 mil 137 matriculados, destacando su gran dimensión, al imaginarla como suma de individuos, como personas, no solo como dato estadístico); 4) además de su función

¹ INEE, cálculos con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (inicio del ciclo escolar 2011/2012), SEP-DGP, y en las Proyecciones de la población de México 2010-2050, CONAPO.

educativa, la certificación de estudios de más de 1 millón 200 mil estudiantes, les posibilita encontrar trabajo en su país; y 5) por la condición semirural o rural de la ubicación geográfica de sus establecimientos, abonando, a la vez, a la búsqueda de otras condiciones laborales para sus egresados que parten a los Estados Unidos en la búsqueda de condiciones de existencia que su patria no les proporciona. Tal vez por ello la deserción es alta y su eficiencia terminal es relativamente más baja y por estas razones sostiene su propio carácter paradigmático.

Así, desde El Colegio de México se matiza la condición marginal de la telesecundaria mexicana en relación con las comparaciones que convencionalmente se realizan de sus resultados. Los niveles de:

...logro de los alumnos no son directamente comparables sin atender los contextos en los cuales se desenvuelven, debido a la estrecha relación que existe entre las condiciones sociales de los alumnos y las de las escuelas a las que asisten con los resultados de aprendizaje. Menos aun resulta válida la comparación del nivel académico promedio que presentan las distintas escuelas, las cuales reciben niños con características socioculturales diversas y, por tanto, con niveles de educabilidad, también diversos (Cárdenas, 2010: 565).

Otras tentativas de comparación realizada con los auspicios del Banco Interamericano de Desarrollo señalan que “los estudiantes del cuartil más vulnerable de la población en ALC [América Latina y el Caribe] tienen conocimientos equivalentes a dos años menos de escolaridad que sus pares en el cuartil de mayor nivel socioeconómico” (Bos, Rondón y Schwartz, 2012: 8). Más adelante se verá cómo esa sugerencia para disimular el efecto del nivel socioeconómico será retomada por las nuevas autoridades del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Pareciera que para acallar el escándalo que las inquietantes cifras de deserción y rendimiento escolar le provocan a la escandalizada sociedad, se pudiera afirmar que con sumar dos años más será suficiente para que las desigualdades estructurales desaparezcan.

La realidad es que esos dos años “faltantes” no son recuperables mientras los determinantes socioeconómicos sean los mismos. Y si el pensamiento mágico no fuera suficiente, se olvida que en esos mismos dos años adicionales, el resto de los estudiantes de cuartiles superiores también incrementarían sus resultados. La fantasía consiste en creer y hacer creer que la tortuga alcanzará a la liebre. La racionalidad comparativa de los organismos internacionales también recurren a esa fantasía: “Las reformas permiten cambiar de órbita en México, hacia un nivel superior de crecimiento que permita esa convergencia en los años que vienen”(Reformas permitirán a México alcanzar renta de la OCDE: Gurría, 2014), declaró —ni optimista ni pesimista— el secretario de la Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), pero la fecha probable para alcanzar el promedio actual de ingreso per cápita de sus países asociados será más o menos en 2050; dudamos que ellos se queden esperándonos 35 años. Regresemos, pues, con la realidad presente de la telesecundaria. Esta sí puede tener un mejor futuro.

Lamentablemente, es un hecho que sus resultados académicos no son comparables directamente desde un criterio metodológico comprensivo y no tecnocrático; el peso de este último es el que determina no solo la imagen del subsistema, las expectativas de docentes, estudiantado y familiares que acuden a ese servicio educativo, sino también el acceso a recursos y financiamiento. En este sentido, como lo muestra el mismo texto editado por El Colegio de México, la desigualdad y el acceso a recursos los hace dramáticamente contrastables, pero no comparables. No obstante, hay un componente que efectiva y directamente hace comparables a las diversas modalidades de la secundaria mexicana: la prohibición tácita o el mandato implícito de no reprobar al estudiantado; independientemente de cómo haya resultado valorado por los exámenes y el docente.

Se tienen, entonces, por un lado, tres vectores: la cultura evaluativa mexicana, la estructura económica desigual e inequitativa, y un tipo de información que oculta al mostrar; y, por otro, su resultante: el sostenimiento de un estado de cosas que se presenta como perenne, natural y casi imposible de transformar. Son los logros más importantes de eones de costumbre e indiferencia sosteniendo las bases de los pensamientos, las percepciones y las acciones de los profesionales dedicados a la formación de ciudadanos en México y de los “expertos” en evaluación, cuando hacen evidentes estadísticamente las obviedades más significativas.

Es emergente, por lo tanto, desarrollar un tipo de evaluación sobre bases diferentes para sustentar valoraciones que tengan elementos de validación contextual. Lo anterior eventualmente posibilitaría una base de comparación. Pero esta no es una finalidad, sino un medio para fusionar la diversidad con la inclusión, ya que la diversidad debe ser vista como una ventaja por los beneficios que acarrea; sin embargo, en nuestra cultura evaluativa mexicana, la diversidad es simultáneamente negada en la tradición uniforme del sistema educativo, y es empleada como coartada para justificar la inequidad para las modalidades educativas con menos recursos y, por ende, como factor inevitable de la exclusión. A pesar de que “las evidencias muestran que la diversidad promueve la innovación, la resolución de problemas, y nuevas formas de pensar [...] aunque el concepto diversidad es un término suficientemente neutral que incluye una miríada de dimensiones —cultural, política, económica, y desde luego, racial—. Tal vez sea demasiado neutral” (Tienda, 2013: 467).

En este planteamiento contra la evaluación centralizada y con fines persecutorios, la reacción no ha sido solo local; en Estados Unidos, por ejemplo, surge el descontento en voz del sindicato de directores de escuela que han emprendido

una campaña en contra de los “exámenes tóxicos” que elevarán al Congreso y al presidente Obama para “retirar el requerimiento del mandato federal para que los puntajes: de pruebas estandarizadas sean empleadas para evaluar a los docentes” (Heitin, 2014). Esta situación apunta a un territorio que demanda mayor diferenciación: la evaluación nacional, institucionalizada y centralizada que le funcione al sistema para evaluar su propio desempeño (como puede ser el de la distribución de recursos y financiamiento, o la que sí sabe contar cuántos estudiantes por docente, descontando los comisionados), de aquella otra evaluación dirigida hacia el magisterio o hacia el estudiantado, las cuales deberían tener sus propios instrumentos y otras funciones complementarias.

Es por ello que recurrimos a una metodología *ad hoc*: la combinación de componentes interpretativos —socioculturales— como la etnografía, análisis visual de interacciones, transcripción y codificación de registros y videos con un *software* especializado, junto al pilotaje de otra modalidad de evaluación cuantitativa en proceso de reconstrucción empírica y teórica localizada en su contexto sociocultural.

El desarrollo del trabajo etnográfico y la discusión en el equipo de investigación² nos condujo a construir categorías de análisis en torno al concepto de Literacidad Académica (LA), que corresponde a la “propiedad y puesta en juego” de diversas especies de capital cultural, social y económico que permiten la supervivencia escolar, en diversos grados, de los 20 estudiantes del tercer grado de educación secundaria. Este término no se refiere exclusivamente a la alfabetización académica (*academic literacy*), como se le ha traducido, sino que la incluye, ya que encontraremos actividades de una parte del estudiantado que muestran la propiedad y puesta en juego de su capital cultural de forma inicial, lo cual interpretamos como el comienzo de una alfabetización académica (identificada por un código) en las operaciones cognitivas que les demanda la maquinaria escolar.

Por principio, consideramos que la evaluación, en este marco de LA, tiene un carácter cultural e histórico, es decir, la multitud de operaciones cognitivas que son parte del universo de prácticas de crianza y socialización familiar “se pone en juego”, en toda actividad escolar y especialmente en aquellas implicadas en las prácticas explícitas de evaluación. Cabe señalar que aquí se podría enumerar una serie de preposiciones: “se ponen en juego... *ante, contra, de, desde, según, sin, para, por, según, o tras...*” las demandas escolares. La posesión de este tipo de operaciones cognitivas son un espacio privilegiado de valoraciones y evaluaciones incorporadas en las innumerables decisiones de los docentes ante los cuales los estudiantes han debido de manifestar dicha LA. Derivado de este principio, las valoraciones y evaluaciones están presentes en una gran parte de las interacciones en aula, en los planes de clase, en las apreciaciones del comportamiento, en el

² Conformado por E. Magaly Romo, J. Salvador Armas, y Mónica I. Maltez, estudiantes de las licenciaturas de Psicología y Humanidades del Centro Universitario de los Lagos.

contenido, formato y tiempos para cualquier tarea escolar, seguramente en las respuestas del estudiantado; están presentes sobre todo lo que esta serie de evidencias le informa al docente y al estudiantado de qué tan eficazmente se desempeña, con su propia valoración y autoestima incluidas. En este sentido, el papel que se le ha otorgado a la evaluación convencional, como anexo formativo, sumatorio o resultante de cada proceso valorado, produce un ejercicio de utilidad relativa para el sistema de estadísticas; sin embargo, dista mucho de representar información relevante para los usuarios, dada la naturaleza de las preguntas, el formato del test y el contexto emocional de la examinación. Adicionalmente a que es criterio de la objetividad de dichos instrumentos, “se nos ha aleccionado” el hacer a un lado precisamente lo que ha resultado sustancial en las valoraciones cotidianas; la subjetividad de las personas, sus necesidades locales de conocimientos, sus vivencias y su identidad.

Pero, ¿qué pasa cuando el análisis de las actividades del docente y estudiantes son empleadas para diseñar un tipo de evaluación que surge de este contexto de LA? Lo que se documenta en el siguiente apartado es lo que ha sucedido con las prácticas institucionales de la evaluación, nacional, uniforme, centralizada y ajena al contexto, lo que se entiende...

No como un problema, sino como un resultado esperado

A principios de la década de 1970, tres personas en una pequeña oficina en la Ciudad de México llevaban a cabo la práctica de la evaluación institucional a nivel nacional. Su ámbito de aplicación es la evaluación de referencia a la norma con un modelo seguido por una asesora chilena. La naturaleza de ese modelo estaba basado en las puntuaciones transformadas a una distribución normal (test de referencia a la norma: TRN). Este tipo de pruebas subordinan la necesidad de información del sistema educativo al dispositivo técnico de la estandarización estadística, ya que con los puntajes “normalizados” se esconden los bajos resultados académicos obtenidos por los estudiantes egresados de la escuela primaria que buscan ingresar a la escuela de secundaria. Normalizados significa que sin importar el número de ítems resueltos correctamente, la mayor cantidad de esos se le hace corresponder a la calificación más alta; el resto de las mediciones se ajusta. En 1974 se presentó el informe ejecutivo de la evaluación realizada en el año escolar de 1972-1973 al titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), sus asesores y representantes del sindicato nacional de maestros. Un breve informe impreso se enviaba a la oficina de admisión en todas las escuelas para dar a conocer el perfil del estudiante entrante en las habilidades verbales y numéricas.

El horizonte dudoso de esa evaluación es que los resultados normalizados o estandarizados no reflejaban las habilidades en porcentajes de logro, o en alguna escala comprensible y comunicable a los docentes, sino en gráficos y estadígrafos que mostraban las distancias de los puntajes de cada estudiante desde o hacia la media, es decir, su puntuación promedio y la desviación estándar no funcionaban como índice o significado relevante para la calidad de educación, excepto para los especialistas que los habían concebido y que cobraban por interpretar estos arcanos a los funcionarios, asesores y representantes sindicales.

Aunque no comprendieran las sutilezas estadísticas, esos personajes intuían que lo que necesitaban no era una evaluación de las habilidades del estudiantado, sino una valoración de la calidad del servicio educativo que impartían las escuelas bajo su jurisdicción. Los profesores se habían dejado de lado en la construcción, el análisis estadístico y la interpretación de la prueba. Los diseñadores eran psicólogos, actuarios y “especialistas en evaluación”. Lo anterior obligó a tomar acción y hacer algo. Dos resultados se derivaron de esa reunión: las autoridades querían saber qué tan grande era el problema, y que el contenido de los resultados a comunicar fuera tan claro como una nota o informe para el periódico, en otras palabras, para la sociedad en general. Así pues, para llevar a cabo la primera demanda se tuvo que cambiar desde el TRN a un Examen de Referencia a Criterio (TRC); en este examen los reactivos se diseñaban para evaluar el logro de los objetivos del plan y programas de la escuela primaria. De esta manera, el TRC resultó más fácil: para ampliar el alcance y comunicabilidad de los logros escolares contrastamos los principales objetivos educativos del currículo nacional con las respuestas de los estudiantes, no en comparación de unos contra otros, sino en una escala de 0 a 10. Aquí el criterio se refiere al logro demostrado en los conocimientos frente a los objetivos curriculares. También se incluyeron contenidos de las ciencias naturales y sociales.

Aunque no se sabía en ese momento, mientras se realizaba una valoración en porcentaje neto del logro de objetivos, tanto los representantes del sindicato como los asesores indicaron, en contra de lo que el mismo secretario había solicitado, que los resultados debían comunicarse en la escala de evaluación vigente, es decir, en una escala de cinco a 10. Fue evidente que poco más de la mitad del estudiantado se ubicaba en la calificación de cinco.

Tendrían que pasar otros funcionarios y representantes sindicales para que eso cambiara. Entre tanto, se seguiría sin conocer algo que nadie quiere saber: ¿qué tan grande es el problema?, el vector de la cultura evaluativa es una fuerza permanente y opera en los intersticios. Por otro lado, desde la técnica de construcción de reactivos, se seguían planteando las mismas preguntas a una población muy diversa; durante nuestra exploración del pilotaje de los instrumentos la mayoría de los estudiantes no sabía qué se les estaba preguntando. En el momento supusimos —era lo más tranquilizador— que ellos no tenían la práctica de resolver este tipo de exámenes (base de la pregunta que demanda buenos ni-

veles de comprensión lectora, la habilidad de elaborar una respuesta tentativa, la capacidad de seleccionar entre diferentes opciones cuál es la más cercana con su hipótesis, seleccionarla y anotar correctamente la opción en la hoja de respuestas). Nuestra maquinaria cognitiva dicta, funciona, cambia algunos parámetros, pero su significado uniforme y centralizado es el mismo.

A partir de ese período, y hasta principios de los años ochenta, la evaluación nacional institucionalizada la condujo la Dirección General de Acreditación y Certificación, pero ahora con un gran número de maestros, profesionales de la estadística y grupos de apoyo de evaluadores capacitados en todo el territorio nacional. Sin embargo, por la naturaleza reprobatoria de los resultados, nunca se hicieron públicos, no por su contenido educativamente preocupante, sino por las implicaciones políticas para el partido en el poder. Comparaciones brutas se presentaban: una escuela urbana era mejor que las escuelas rurales. Los muchachos eran mejores que las niñas en matemáticas y las niñas mejor en lenguaje. El logro en las ciencias sociales y naturales fueron deprimentes, solo 20 o 25% conseguía calificación aprobatoria. No debía extrañarnos: era la misma prueba basada en un solo plan de estudios nacional y en los libros de texto llamados “únicos y obligatorios”.

A pesar de lo que se declaró, una década después, quizá para legitimarse antes de cualquier cosa, se argumentó una falsedad: que las pruebas elaboradas no permitían una comparación sistemática. Los exámenes diseñados por esa Dirección sí permitían contrastes estadísticos de ciclo a ciclo; tenían los parámetros de selección de reactivos, pilotaje, secretismo, control estadístico de reactivos por objetivo evaluado, validez de contenido y excelentes parámetros de confiabilidad; no obstante, el campo a cubrir era inmenso y cada proyecto tocaba solo una parte del territorio. Nada nuevo, pero un gran paso en la investigación de evaluación se hizo en México: la posibilidad de hacer públicos los resultados de las evaluaciones nacionales, y se iniciaba en las postrimerías de esta década.

Siguiendo el modelo de *A Nation at risk* (NCEE, 1983), un libro titulado *La catástrofe silenciosa*, escrito por un antiguo asesor del secretario de Educación, mostró, a finales de 1980, algunas de las evidencias escondidas por más de diez años. El ruido se hizo público. Un estudio del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), financiado a principios de 1990, llevó a cabo una larga serie de pruebas (siempre el mismo examen nacional aplicado a todo tipo de población diferente), adjuntas a todo un conjunto de variables que fueron las responsables de los inmutables resultados deprimentes. Resultados de logro de asignaturas en vez de habilidades verbales y numéricas en el antiguo TRN fueron las evidencias a mostrar, pero las mismas diferencias de modalidad educativa o edad (es decir, la distancia sociocultural entre la cultura de la clase media y el resto) entre las escuelas de nativos americanos o indígenas, como se les denomina genéricamente, entre escuelas privadas y urbanas.

El retorno a los exámenes basados en el TRN se realizó por una determinación técnica. Según sus fundamentos estadísticos, solo ese tipo de exámenes hace posi-

ble la comparación de un año con otro; los índices de dificultad, media, desviación estándar, error de medición y otras limitaciones técnicas volvían a enmascarar los resultados del logro de objetivos. Aun así las evidencias eran desalentadoras. El estudiantado se agrupaba en los niveles de desempeño más bajo y se distribuía de acuerdo a la clase económica de origen. Se ocultaba una realidad más compleja; aunque a nivel nacional los colegios privados salían con mejores resultados que el resto, cuando el parámetro no fue la cultura de la clase media, sino las competencias que deberían disponer los jóvenes de quince años para hacer frente a las exigencias de la sociedad del conocimiento, la brutalidad ejercida sobre el sector sociocultural del sistema educativo marginado por décadas ya no funcionó como coartada ni autocomplacencia.

Poco se hacía para mejorar realmente la educación de calidad. En presencia de reformas cosméticas, y en la ausencia de una visión educativa de Estado democrático, el vacío creado fue ocupado por los más oscuros grupos del sindicato nacional de maestros que estuvieron a punto de destruir décadas de labor docente en todas las escuelas de México.

De esta manera, no fue sino hasta la última década del siglo xx que los resultados oficiales (nunca los archivos ni las puntuaciones) se hicieron públicos, solo para revelar más de lo mismo. Cambios marginales que no alteraban la brecha más profunda entre las escuelas de origen (clases socioeconómicas) de los estudiantes mexicanos; TRN solidarios con la estructura económica destinados a demostrar la inevitabilidad de la desigualdad y la diversidad negada. Ni las comparaciones tradicionales cambiaron un poco. Tal como se aprecia en la tabla 1, la estructura de nuestro sistema educativo prevalece en contra de cualquier reforma.

Tabla 1. Puntajes promedio de estudiantes al terminar sexto grado de primaria y tercero de secundaria en matemáticas

Modalidad del sistema de la primaria	Puntajes promedio
Escuela privada	589.4
Pública urbana	510.3
Pública rural	471.2
Cursos comunitarios	456.7
Educación indígena	423.8
Modalidad del sistema de la secundaria	Puntajes promedio
Escuela privada	574.4
General	500.3
Técnica	497.4
Telesecundaria	472.9

Fuente: INEE (2006).

La verticalidad de las reformas educativas de arriba abajo y el estilo centralizado, que cada tres o seis años eran “implementadas” por funcionarios del gobierno sin la participación de los docentes, pero sí bajo la vigilancia del Sindicato como garante de que —sin importar el reciclado del poder expresado por el partido en el poder— del PRI al PAN en el año 2000 y del PAN a PRI en 2012, nada cambiaría en el sistema educativo nacional. Las sospechas de que una parte del sindicato controlaba las decisiones de la Secretaría se corroboraba cuando se ofertaban al mejor postor los exámenes para evaluar al magisterio.

En razón de que la puntuación media nacional fue de 500, y debido a que el TRN hizo una reaparición (se copiaba el número elegido por las evaluaciones internacionales para fijar un valor de la media), la diferencia de 100 puntos, o más, entre el más alto y el más bajo, sigue ocultando la profundidad del agujero. No tenemos conocimiento del saber de los estudiantes; solo se informa de sus distancias relativas (entre sí) y absolutas (contra la media de 500 puntos). Este enmascaramiento de la realidad aseguró, sin embargo, un hecho crudo: la diferencia en los resultados se esconde la diferencia en la inversión, en la calidad de la enseñanza, en los medios y recursos escolares, en la infraestructura; los resultados fueron consecuencia de décadas de abandono de políticas públicas. No es este un problema, es un resultado esperado.

Es un resultado no equitativo, y sí simétrico respecto de la reproducción de las diferencias socioculturales y económicos. Debido a esa desigualdad, la probabilidad de un horizonte diferente para estos estudiantes es un objetivo distante. Preservar distancias entre los subsistemas educativos de este modo durante tantas décadas también evita denunciar las realidades desiguales en una sociedad no democrática a menos que se desee la condena y linchamiento mediático. La manipulación de medios de comunicación es cómplice, partícipe y beneficiaria del deterioro educativo y del retroceso democrático. Por eso existen prácticas condenables tanto en grupos representantes de la disidencia como en la iniciativa privada.

Con esa tradición, algunos críticos señalaron que eran necesarios cambios estructurales antes de esperar obtener resultados diferentes. Un cambio simulado fue objeto de formas inesperadas, pero familiares de continuidad. En las últimas tres décadas, los cambios estructurales vinieron con la aprobación del Tratado de Libre Comercio (TLC), los miembros de las élites reciclados en las mismas clases, dirigentes políticos, elecciones dudosas, y, recientemente, el encarcelamiento del líder “moral” corrupto del sindicato nacional de maestros como un chivo expiatorio ideal.

A pesar de ello, la realidad no acepta tan fácil el simulacro. Los datos duros de la evaluación de la OCDE muestra la insensatez del sistema escolar mexicano dejado al descuido. Los resultados de su “calidad” ponen de manifiesto que, en la preservación de las diferencias entre las modalidades de los sistemas, nos olvidamos de su impacto global en la escala de comparación internacional. Las

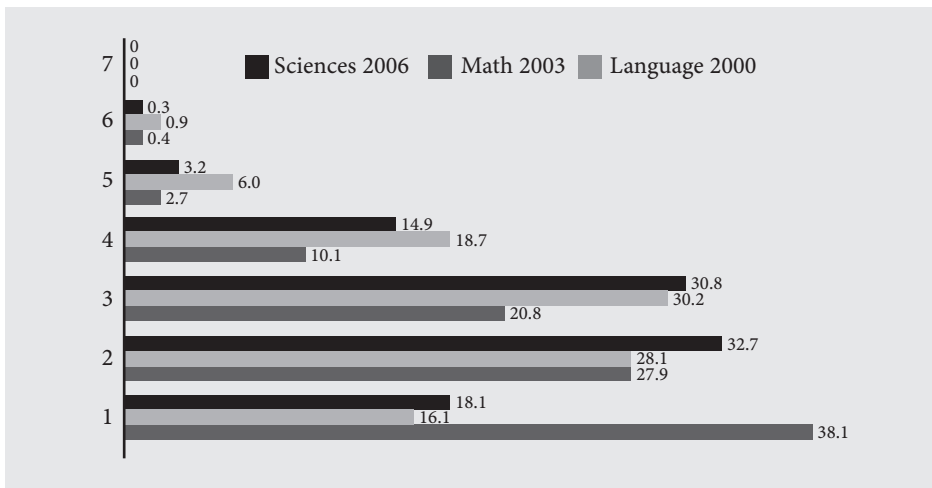
tareas realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) son ahora un problema mundial. “Al lado de PISA, las pruebas nacionales también muestran grandes insuficiencias. Por ejemplo, en el 6° grado cerca del 60% de los estudiantes están por debajo del nivel aceptable para la lectura” (Guichard, 2005).

Como se puede ver en la gráfica 1 se repite la lección no aprendida: no solo la brecha entre las modalidades del sistema prevalece; ese resultado es contraproducente, ya que afecta a todo el sistema educativo. Los docentes y profesionistas dedicados al magisterio, sea en instituciones públicas o privadas, son egresados de las mismas escuelas, es decir, son factor productor y reproductor de la misma desigualdad y, probablemente, de la misma ineficiencia.

Entonces, ¿cómo esperar resultados diferentes, si se repiten las mismas prácticas? El agujero detectado hace cuatro décadas es ahora visible en todo el mundo. Presenciamos una paradoja: preservar la inequidad de los marginados es correlativa a la exclusión de la calidad educativa de todos. Y por el aparente desconcierto con que especialistas y legos discurren sesudas explicaciones o excusas, parece que no solo hay un problema, sino un resultado imprevisto. El agujero nada más es tan profundo que a partir de los seis niveles originales de PISA para describir un aprendizaje cada vez más complejo, tuvieron que crear uno nuevo para países como México. En dichos niveles, los más bajos: 1a y 1b, 2 y 3 se agrupan al 75% de nuestros estudiantes de español, el 87% en matemáticas y 82% en ciencias.

La reforma educativa de 2013 no necesariamente hace frente a la tragedia nacional; su enfoque se queda corto al culpar a los maestros de esta situación. Los medios oficiales usaron sus manifestaciones contra las nuevas normas de contratación y permanencia en el empleo, para reforzar su devaluada imagen social, pero tampoco es ese un problema: tiene todas las características de un resultado esperado. Mientras tanto, un antiguo INEE renovado ha sido designado para ocuparse de instrumentar la fracción vigilante o judicial de dicha reforma. Su principal desafío consiste en diseñar una nueva configuración de medios e instrumentos de evaluación que tenga la particularidad de responder a diferentes escenarios socioculturales. Después de todos esos años, el diseño de la prueba más adecuada para hacer frente a la diversidad sociocultural puede preverse. En lo que esto ocurre, en su *Informe 2014*, sigue produciendo el siguiente tipo de comentarios:

El análisis de los resultados obtenidos por estudiantes de distinto nivel socioeconómico refleja agudas desigualdades. La mayoría de los jóvenes del cuartil socioeconómico más pobre obtiene puntajes que los ubican por debajo del nivel mínimo en las tres áreas: 71% en matemáticas, 58% en lectura y 64% en ciencias. En todos los casos, estas proporciones al menos duplican las que registran los estudiantes del cuartil socioeconómico más alto, *aunque su desempeño tampoco es favorable, pues los porcentajes de quienes logran colocarse por encima del nivel 2 son todavía reducidos*: apenas 31% en matemáticas; 41% en lectura y 29% en ciencias” (INEE, 2014: 100).



Gráfica 1. Porcentaje de alumnos de 15 años en el lenguaje, las matemáticas y la ciencia. Niveles de dominio (2000, 2002, 2006)

Fuente: Elaborado con base en Vidal y Díaz (2014); Díaz, Flores y Martínez (2007); INEE y OCDE (2002).

Reiteramos la paradoja: preservar la inequidad de los marginados es correlativa a la contención de la calidad educativa para la mayoría. Por su parte, en la síntesis de su *Informe* anotan: “Los datos indican que un año más de escolaridad incrementa las competencias, pues los puntajes obtenidos por quienes estudian bachillerato son mejores que los de jóvenes que aún se encuentran en secundaria” (p. 102). Se muestra aquí el mismo argumento derivado de los estudios realizados por el PISA, traducidos por el Banco Interamericano para el Desarrollo, en el sentido de que si se les añadieran más años de escolaridad, las desigualdades no afectarían los resultados del aprendizaje. Esto no solo muestra la cacofonía, sino la insuficiencia comprensiva del argumento que oculta que los estudiantes que continúan sus estudios de preparatoria corresponden ya a otra clase sociocultural y, por lo tanto, ha filtrado a los estudiantes que no podrían continuar sus estudios debido —en una gran proporción— a las deficiencias de su educación básica; en consecuencia, sus promedios suben no por el año de escolaridad adicional, sino por la selección realizada sobre los menos hábiles.

Veamos cuál es la base de ese equívoco: PISA establece efectivamente que una distancia entre sus puntajes puede ser “traducido o equivale” a un año de escolaridad; y esta es una evidencia estadística derivada del tipo de escala de medida empleada. Pero una cosa es que mediante cálculos se pudieran establecer estas equivalencias y, otra, que esa sea la solución a la desigualdad sociocultural de la estructura económica mexicana. De hecho, al establecer el futuro recetario para la reforma educativa en México, la OCDE (2011) señala que: “Varios países han dejado

de emplear puntuaciones brutas de exámenes como medida única del desempeño escolar, pues estas puntuaciones reflejan en gran parte los factores contextuales y de antecedentes de los alumnos, y no representan del todo el desempeño de las escuelas” (p. 3). Las sumas le pueden salir bien al INEE, pero no cuadran con las de la OCDE. Tal vez porque...

No es un resultado esperado, ni un problema anticipado

La boleta de calificaciones de la educación mexicana parece dibujar al mismo ciclo seguido cuando se conocen los efectos de un desastre natural: se pudo prevenir, se espera, sus resultados son inminentes. Su paso a través de las líneas de medios de comunicación oficial y privados son predecibles. El coro de comentarios, especialistas y provocadores interesados anuncian la misma solución de recuperación expresada con aparente indignación, y pasado el tiempo el silencio amnésico sigue todo este ruido hasta el próximo “desastre natural”. La “naturalidad” de las siguientes explicaciones muestra la misma cara de la cultura evaluativa mexicana.

Al respecto, el exdirector del INEE, Martínez Rizo, argumenta que “si los estudiantes de un país ocupan rango de diez en una comparación internacional, esto no nos dice nada acerca de la calidad educativa de dicho país. Este décimo lugar, ¿es bueno o malo?... Estos resultados son un desafío en nuestro país, ya que la prueba PISA es difícil para nosotros”. Por otra parte, mientras que trata de explicar el “inexplicable” lugar obtenido por México en PISA, sobre todo por ocupar la parte inferior de la lista de países, Martínez señala a los estudiantes de las modalidades de educación indígena y telesecundaria como los responsables por el efecto aplastante de sus puntuaciones bajas sobre los resultados promedios de México; desconociendo que esta población solo representa 6% de la matrícula. Y explica “[...] por el contrario, las puntuaciones chilenas son mejores porque ‘tienen menos población indígena’. Pero no estamos en peor situación que otros países de América Latina”, solo para concluir que a través de todas las ediciones de PISA, en México “no hay mejora ni deterioro”. Pero el argumento realmente consolador es que: “las escuelas refuerzan la desigualdad de los factores socio-económicos, pero no es una decisión perversa o maquiavélica de las autoridades. Las desigualdades de nuestro sistema escolar persisten, porque ‘somos un país muy grande’”(Martínez, 2013).

Esas son las razones *detrás de*, una vez que los resultados se revelan. Sin embargo, esto no significa que la pasividad sea la marca de una gran cantidad de profesionales de la enseñanza; el conjunto de su trabajo aislado ha impedido que el sistema educativo se colapse. Ahora bien, si el circuito tecnocrático, centralizado y vertical se quedan cortos, se debe revisar si una iniciativa impulsada en sentido

opuesto —innovación útil hacia la inclusión— nos posibilite “salir de esta isla de consenso confortable” (Tienda, 2013: 470).

Más allá de este breve recuento autobiográfico, los párrafos siguientes se dedicarán a pensar en una forma alternativa de construir la evaluación basada en el reconocimiento de la diversidad y la equidad social. Pero no hay que olvidar que “el diseño de enfoques no convencionales válidos y equitativos para evaluar el aprendizaje académico de los estudiantes sigue siendo ‘uno de los temas más difíciles en la política y en la práctica educativa’” (Lee y Buxton, 2010: 99). Apos-
tamos como mediación el diseño de una...

La literacidad académica como configuración

Iniciamos con una breve lista de las cosas que consideraremos pertinentes para la configuración evaluativa en LA:

- La perspectiva para un diseño de evaluación basado en las operaciones concernientes con la diversidad (cultural, económica, social, académica).
- Exámenes más equilibrados, culturalmente válidos y balanceados (la inequidad en el acceso de la riqueza hace necesario un cambio radical en la sociedad mexicana).
- Una disposición hacia la alteridad (la discriminación étnica y económica es nuestro prejuicio más oscuro).
- Un esfuerzo por hacer las cosas al revés (es decir, cuanto mayor es el nivel alcanzado por el profesor en la carrera magisterial, menor es el rendimiento escolar de sus estudiantes (Guichard, 2005).
- Un terreno común para vincular el aprendizaje y la condición de evaluación como medios aceptables para la inclusión.

Al hacerlo nos proponemos integrar una configuración de la literacidad académica hacia la validación cultural como un medio para hacer frente a la evaluación contextual (la actual evaluación homogeneizada y pasteurizada ya no sirve a los estudiantes). La hegemonía de la pruebas de opción múltiple y la evaluación obligatoria y centralizada están siendo confrontadas (Jouriles, 2014).

La idea de la configuración en este texto tendrá significados múltiples. En primer lugar, como un conjunto de herramientas para construir una figura de evaluación con referencia al contexto, con enfoque de validación ecológica-cultural; en segundo, como un marco teórico para reportar el análisis de la experiencia desarrollado en un estudio de caso sobre las capacidades escolares, y ligado a esto, la construcción de esta alternativa sobre la base del trabajo cotidiano, usos y costumbres de una colectividad cultural. Si se piensa que esta opción sería in-

costeable, sugerimos dejar de leer. Pero si el lector piensa que seguir haciendo lo mismo nos ha salido extremadamente costoso, tal vez este texto sea de su interés. Nuestra tesis ha asumido que los resultados educativos —al presente— realmente son una meta de clase, no un problema; por tanto, tenemos que mirar en la constelación cultural que lo hace posible. Una alternativa, en tercer lugar, es generar un mínimo de conocimiento desde el punto de vista de los estudiantes con respecto a la denominada literacidad académica o capacidades escolares implicadas en la evaluación. A partir de esta opción, la evaluación ya no representaría para los estudiantes ni los profesores un desafío cultural, un obstáculo inevitable o una sentencia condenatoria.

El estudiantado situado en la periferia del sistema educativo también se plantea como poseedor de un saber que se encuentra al margen de lo que los exámenes evalúan. Prevemos que en relación con la prueba y la evaluación, las semejanzas son mayores que las diferencias entre las creencias y prácticas culturales de las diversas clases sociales, por aquello de nuestra cultura evaluativa nacional. Por lo tanto, en cuarto lugar están las emociones y la disposición de esta tradición que nos educa a actuar sin prever las contingencias; ese obstáculo histórico cultural en nuestra sociedad también significa que las pruebas son objetos limítrofes entre clases y culturas. No obstante, habría que hacer un estudio comparativo del despliegue emocional ante los exámenes en diversas modalidades del sistema educativo mexicano.

En un amplio sentido, la literacidad es una práctica cotidiana, ya que “la mayoría de las interacciones sociales en la sociedad contemporánea [...] están mediadas textualmente; esto les da forma, las estructura y las constriñe”, lo cual se fundamenta en la idea de que: “lo que significa es la estructura interna en la operación del signo” (Mahn, 2007: 126). Aunque el campo de la LA se dirige hacia la educación universitaria, su génesis debe aparecer antes en el tiempo y en la trayectoria escolar. Si la LA “es un compuesto de las competencias genéricas, transferibles que se requieren en y para el desarrollo del estudio académico y de investigación” (Mahn, 2007: 130), esas habilidades, conocimientos, formas de socialización deben desarrollarse desde los primeros días de escuela. Derivada de la tradición psicológica de los hábitos de estudio en la década de 1970, la LA se multiplicó por el enfoque tecnocrático de las competencias en 1990, se transformó sucesivamente en perfiles para la educación básica nacional y luego en el tronco común (*Common Core*).

Cabe señalar que en los primeros años del siglo xx, la LA estaba relacionada con las cuatro habilidades de lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral y, a veces, descrito como un hábito mental. Es el conocimiento de la forma de incorporar las ideas tomadas de leer, escuchar y debatir, adicionalmente a la conciencia de lo que se considera un buen estilo académico en la escritura y habla; finalmente incluye la comprensión del esfuerzo requerido en la elaboración del

pensamiento y la discusión en un trabajo académico típico. Pero las competencias no pueden reducirse a una mera enumeración de habilidades; sin embargo, incluye “las disposiciones y hábitos mentales que permiten a los estudiantes entrar en las narrativas del mundo contemporáneo... así como las de pensamiento, lectura, escritura y conversación que están interrelacionados en varios niveles” (ICAS, 2002: 10).

Los alumnos deben ser conscientes de los diversos recursos lógicos, emocionales y personales utilizados en la argumentación. Necesitan, además, necesitan habilidades que les permitan definir, resumir, describir, explicar, evaluar, comparar, contrastar y analizar; deben tener un conocimiento fundamental de la audiencia, el tono, el uso del lenguaje y las estrategias retóricas para navegar adecuadamente en diversas disciplinas (ICAS, 2002: 12). La innovación de la OCDE para las pruebas PISA resume que: “se refiere a la capacidad de los estudiantes para aplicar conocimiento y habilidades en temas claves para analizar, razonar y comunicar efectivamente al identificar, interpretar y resolver problemas en diversas situaciones” (INEE, 2005). Por otro lado, una versión mexicana de lo anterior dicta que la LA es “la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido, y aplicar sus conocimientos y habilidades en nuevos escenarios, así como para analizar, razonar y comunicarse de manera satisfactoria al plantear, resolver e interpretar problemas en diversas situaciones del mundo real” (Díaz y Flores, 2010: 20).

Al parecer, intercambiando uno u otro concepto, el listado de lo que debería ser la LA tiene algún consenso. Tal vez el problema es la inocuidad y la vacua generalidad del listado. Cuando se le añaden adjetivos calificativos a esas vaguedades surgen los conflictos, y con ello la innovación. Por tanto, cuando se insertan sintagmas tales como el conocimiento local, necesidades localizadas, enfoque crítico, transformación de escenarios, valoración consciente, proyecto de autonomía o participación democrática, se les expulsa de esa isla de consenso tranquilizador, pero descontextualizado. Algo que debemos tener presente es que la importancia de incrementar el aprovechamiento escolar no es una finalidad en sí misma; la verdadera importancia es que dicho incremento es un reflejo de todos los factores que lo hacen posible. No se tratará de hacer responsables a los docentes por el estancamiento. El modelo PISA demanda que todas las áreas de la actividad de un país se dirijan hacia sus fines de forma eficiente; en México la dispersión de esfuerzos no lo posibilita. Dicha dispersión, paradójicamente, es la que hace posible plantear una...

Evaluación contextualizada

Nuestro desafío es construir nuevos enfoques para las rutinas de evaluación, pero combinando, integrando, incluyendo al conocimiento detallado de la cultura de la comunidad y las prácticas educativas, porque:

Un tema crucial en el debate sobre la evaluación es la forma de abordar los factores lingüísticos y culturales para garantizar medidas válidas y equitativas para todos los estudiantes... La equidad en este contexto significa la probabilidad de que cualquier evaluación permita a los estudiantes demostrar lo que entienden sobre el concepto que están evaluando (Lee y Buxton, 2010: 98).

Proponemos que la construcción de la configuración de la LA de un grupo de estudiantes podría llevarnos a comprender los obstáculos de su diversidad frente a una prueba de ciencias. Así fue que llevamos a cabo un estudio empírico con perspectiva método mixto. Antes que los estudiantes tengan acceso a la enseñanza de las ciencias de alta calidad, deben permanecer bajo la condición de que no eliminen sus posibilidades de una enseñanza de calidad. De esta manera, la nueva configuración de la prueba se debe diseñar y validar hasta que tengan un verdadero acceso a una enseñanza de calidad y la esperanza de un buen desempeño en la evaluación. De lo contrario, el riesgo de la apatía, la implicación emocional baja y el aumento de la probabilidad de abandonar la escuela, están presentes.

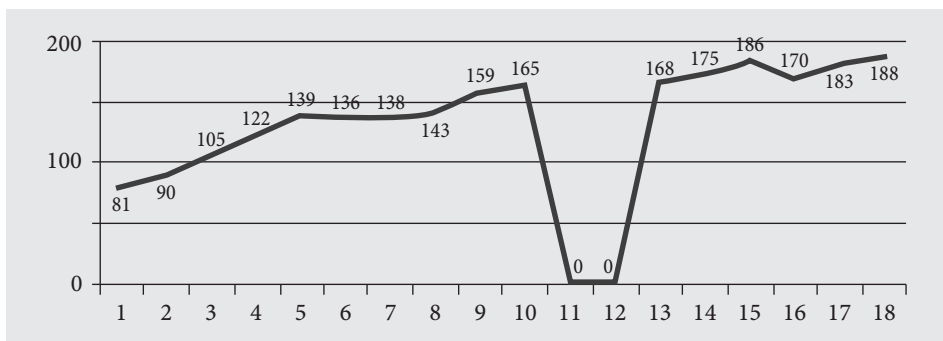
El estudio que tiene en sus manos se desarrolló entre septiembre y diciembre de 2013 en una telesecundaria en el pueblo de Trinidad, cerca de Encarnación de Díaz, Jalisco, México. Se tomaron videograbaciones y registros etnográficos de la clase de ciencias cada viernes. Al final del año, los estudiantes respondieron a un cuestionario sociocultural y 10 ítems a partir de cuatro preguntas de la prueba PISA modificados.

La configuración del diseño de esta prueba de logro modificado fue: 1) la eliminación de la información “irrelevante”, que nos llevó a 2) una redacción más lineal con frases más cortas (algunas construcciones sintácticas del examen y del intercambio que le siguió, se adoptaron de las mismas grabaciones de vídeo); 3) insertamos preguntas en los reactivos originales para asegurar el conocimiento de los hechos básicos (no tomamos por sentado su conocimiento); 4) traducimos palabras difíciles, con palabras o expresiones más comunes, pero no así con el vocabulario académico o técnico; 5) cambiamos las condiciones de prueba convencionales hacia la evaluación como ejercicio de enseñanza y de aprendizaje (combinando respuestas individuales con debate colectivo); 6) realizamos el ejercicio de evaluación en dos pasos: puntuación de esfuerzo individual tradicional y

grupo de discusión para presentar los argumentos verbales de la respuesta escrita elaborada; 7) una valoración de la prueba PISA modificada.

Esta configuración de la evaluación se estableció a partir de las formas y rutinas de la clase escolar videoregistrada. Nos basamos en la perspectiva de que “Todos los fenómenos tienen que ser examinados como parte de un proceso histórico, de desarrollo desde los orígenes hasta su término” (Daniels, 2008: 120). Transcripciones de video y registro etnográfico fueron analizados con el *software* Max-QDA con el fin de establecer: 1) categorías de LA: sus códigos y relaciones, y 2) relación entre la evaluación de escenarios y las actividades del aula regular.

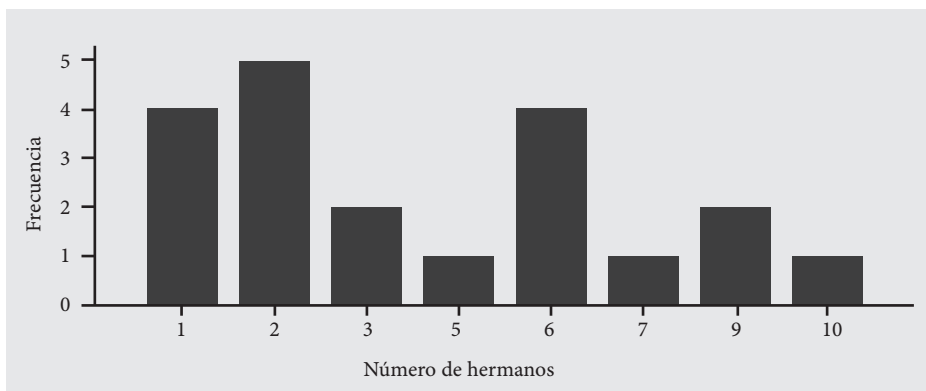
Es importante señalar que el crecimiento de la cantidad de docentes, aunque insuficiente, muestra un incremento en los últimos diez años, a pesar de que la matrícula no ha crecido a la par. No hay sobrecontratación cuando hubo décadas de déficit de personal docente. Aun en la telesecundaria actual se carece de personal (gráfica 2).



Gráfica 2. Docentes de secundaria en Encarnación de Díaz, 1995-2011

Fuente: Inegi (2013).

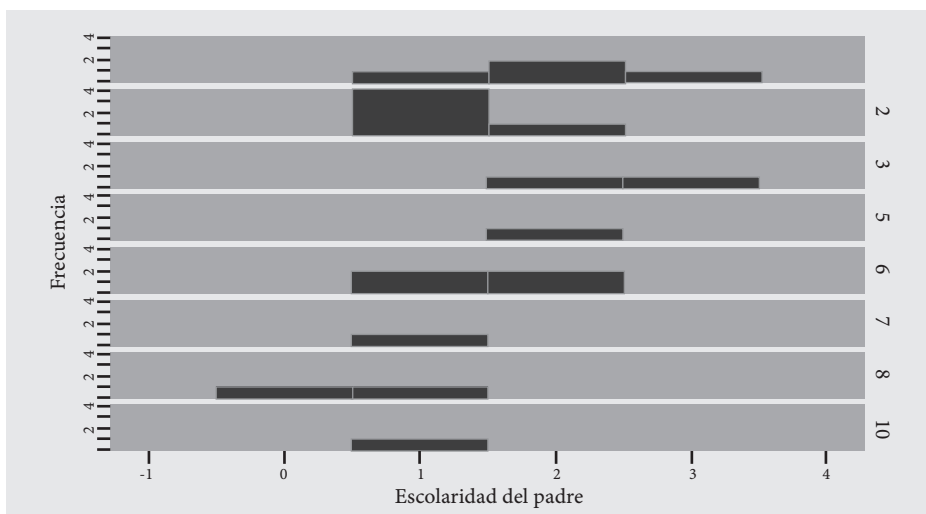
Las campañas de control natal han rendido relativos frutos, a mayor escolaridad, menor número de hijos. Sin embargo, los brazos de la progenie son parte del capital económico de las familias. En la telesecundaria existen evidencias de familias muy numerosas con más de cuatro y hasta diez hijos. Por tanto, la cantidad de docentes no será suficiente hasta que se atienda al total de la población (se estima que a nivel nacional un 20% de la población en edad escolar no accede a estudios en este nivel: aproximadamente un millón y cuarto de jóvenes).



Gráfica 3. Distribución en el número de hermanos

Fuente: Elaboración propia.

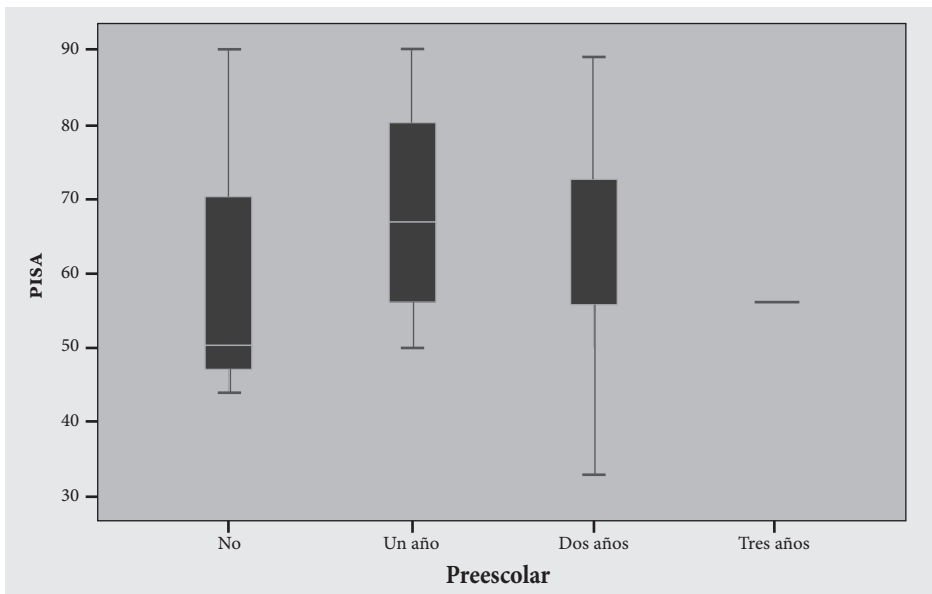
Adicionalmente, la posesión de bienes materiales si bien no determina el rendimiento, sin los mismos, el logro académico se dificulta. En la gráfica 4 se ve la forma en que se encuentran relativamente asociados la posesión de equipamiento en el hogar con los resultados de los estudiantes ante el examen tipo PISA. Esta condición socioeconómica, al parecer, tiene una tendencia a favorecer al sexo femenino. No es poco frecuente el que las mujeres obtengan resultados escolares más altos; sabemos que un rasgo central en la literacidad académica es la feminización del estudiantado.



Gráfica 4. Relación entre escolaridad paterna y cantidad de descendientes

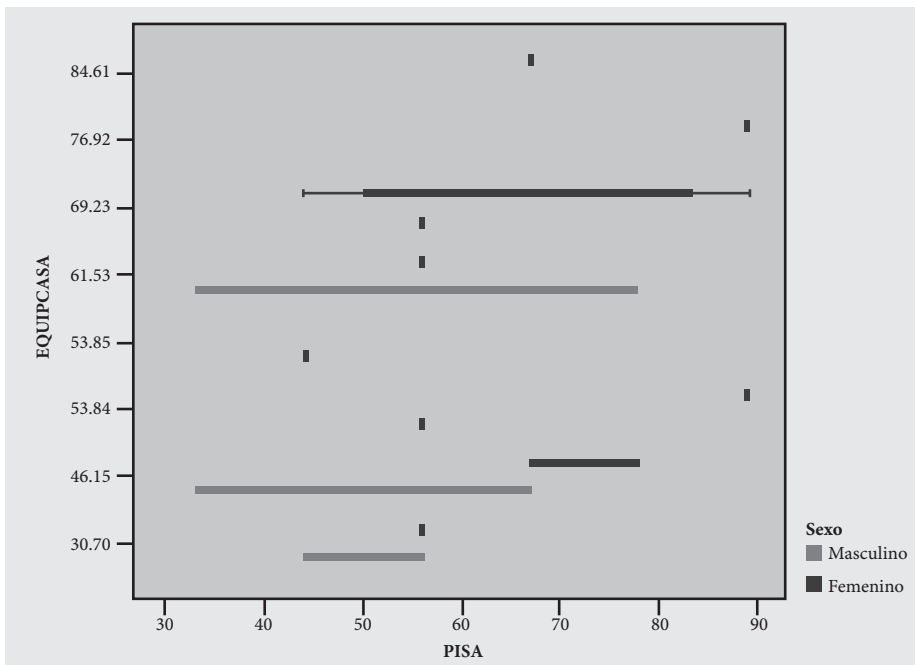
Fuente: Elaboración propia.

Los antecedentes escolares de nuestra población, gracias al incremento del profesorado que incorpora a su trayectoria la asistencia al preescolar, muestra la prestación del servicio aunado a su valoración familiar dependiente en parte de la escolaridad paterna y de su efecto desigual en el rendimiento del estudiantado ante los reactivos de PISA. La mediana que se muestra en la gráfica 5 indica que los que asistieron solo a un año de preescolar perfilan mejor las respuestas ante estos reactivos. Asociando ambas variables, la correlación es elevada (Chi-cuadrado de Pearson: $n = 20$, $gl = 19$, asociación = 0.69).



Gráfica 5. Efecto de antecedente de preescolar sobre respuestas en reactivos PISA

Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 6. Relación entre capital económico y rendimiento

Fuente: Elaboración propia.

La encuesta socioeconómica aplicada a los estudiantes durante diciembre incluye indicadores sobre la propiedad y calidad de bienes materiales en posesión de la familia; en su conjunto generan el índice de equipamiento de casa. Como se observa en la gráfica 6, su relación con el desempeño escolar parece relevante, ya que la tendencia, sin ser directamente proporcionales, se resume de la siguiente forma: a mayor equipamiento en casa, se incrementa la probabilidad de mejor resultado en los reactivos tipo PISA que les aplicamos.

Literacidad académica y evaluación contextual

Como se muestra en la siguiente tabla, a partir de las primeras 372 codificaciones, la mitad de ellas están directamente relacionadas con las actividades de LA para la Evaluación (LAEVAL). Ahora bien, para la propuesta de evaluación contextualizada, asumimos dos vectores: a) que el contexto socioeconómico está incorporado al interior de cada estudiante, lo que significa que la estructura de los determinantes culturales y sus efectos se integran en cada capital social individual y la cogni-

ción; y b) su disposición hacia la cultura escolar local señala que “un contexto de evaluación” significa el uso de tácticas de evaluación, como una práctica habitual en todas y cada interacción docente-alumno, estudiante-estudiante y estudiante-contenido. En la tabla 2, los números serán útiles si definimos lo que queremos decir por cada código. En primer lugar, la categoría de LA se construyó a partir de considerar que en las actividades humanas reales se negocia continuamente el significado: “la actividad se trata del significado [tal y] como es experimentado en la vida cotidiana” (Barton y Tusting, 2005: 37). En este estudio y las capacidades generales de los estudiantes desplegadas se ven como negociación, ante las tareas escolares derivadas de todo tipo de demandas socioacadémicas y culturales. También se ven como *habitus* (estructura de la percepción, el pensamiento y la acción) de la conducta que va de la supervivencia académica (LASUP) a la disposición “natural” (LANAT).

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de códigos

Nombre	Frecuencia	Porcentaje
LASUPERV	19	5.1%
LACONT	31	8.3%
LATENS	38	10.2%
LANAT	27	7.3%
LAEVAL	188	50.5%
COGN DISTR	37	9.9%
EVALCORRECT	19	5.1%
EVALCULT	13	3.5%
Total	372	100%

Fuente: Elaboración propia.

A continuación ilustramos los códigos a partir de transcripción de citas textuales de los registros y de los videos.

El código de LAEVAL orienta según *directrices*: 1. Cuando el profe les explica que la finalidad de esto es la organización; habla de hábitos; pone de ejemplo al chico que perdió el libro por distraído. 2. Cuando una chica pregunta sobre una tarea de un día que no asistió a clases; el profesor la regaña. 3. El repaso de la clase anterior, cuando el docente debe mencionar la regla del octeto de la que ya no se acordaban los alumnos.

También cuando la pauta de la actividad moviliza al docente para intervenir, LAEVAL es *procesual* en el siguiente ejemplo: algunos revisan su tabla periódica de elementos, otros comienzan a resolver las actividades; los que no la tienen, sólo observan. Pasados cinco minutos se notan dispersos y platican algo. El profesor

vuelve a plantear una cuestión. Nadie responde. Amplía la explicación. Juan responde. Los demás, callados.

Otra forma frecuente de LAEVAL es la *interactiva*: 1. Laura le dice a Anahí: “¿No tienes mi tabla? Es que... como que me acuerdo que la metí en un libro, pero no”. Buscan, hojean (ella y Anahí) en unos libros y no sale nada. 2. Juan pregunta a Hernán que cómo va a clasificar los elementos, y este le contesta que por número atómico, nombre, etc.

Y finalmente, está la forma típicamente *evaluativa*: el profesor pregunta: “¿Qué le pasa a un metal cuando lo golpeas?” César dice: “Saca chispas”. Armando responde: “Se calienta”. Valeria levanta la mano y dice: “Se hace chiquito”. “Se aplasta”, señala el profe. Otros dicen: “Se va desgastando”, “se va separando”. Entonces el profesor explica la importancia de compartir sus respuestas y dice, por ejemplo: “A mí no se me habría ocurrido lo que dijo César”. Además, los invita a que completen sus respuestas con lo que aportan sus compañeros. Por esta circunstancia de valoración interactiva entre estudiantes, este código se relaciona con la cognición distribuida.

Como podemos ver, en la mayor parte de las codificaciones la valoración está presente y refleja la posición adoptada en nuestro estudio. La LA de la evaluación involucra varios hechos: a) cada una de las decisiones implícitas contiene o es el vehículo para la valoración de la tarea exigida, por lo que hay una cultura de la evaluación en todas las aulas (EVALCULT); b) la valoración de lo alcanzable en relación del tiempo invertido; c) la evaluación de las capacidades “promedio” de los estudiantes; d) el ritmo y el patrón de los avances del programa; y e) las preferencias personales y el conocimiento dominado por el profesor.

En esta cultura de la evaluación, el cuestionario y las preguntas con respecto a los contenidos académicos, la revisión de documentos escritos y la valoración de las respuestas orales, son un elemento más de esta configuración (EVALCORRECT). Sin embargo, de acuerdo con la cultura evaluativa mexicana, el cuidado con el tono de voz, la disposición emocional, la precaución al examinar un comportamiento y el dotar de alternativas de actividad cuando no es realizable la tarea, aligeran la tensión de toda valoración y eso forma parte central del contexto en el que la evaluación transcurre en la mitad de las interacciones. En otras palabras, se disminuye el carácter de sanción, menosprecio, juicio clasificatorio explícito que está en la conceptualización dominante de contingencia o consecuencia del comportamiento evaluado.

Es cierto que “las evaluaciones válidas y equitativas deben considerar los conocimientos y habilidades que los estudiantes traen de sus culturas de origen y de la comunidad, mientras se miden los estándares de ciencias que se espera de todos los estudiantes (es decir, el contenido de la evaluación)” (Lee y Buxton, 2010: 99). Aunque esto es más fácil de decir que hacer. Por ello, iniciamos con un primer reconocimiento de la configuración de las capacidades cognitivas complejas que involucra.

La LA para la Supervivencia Académica (LASUP) por su parte, consiste en tratar de cumplir la tarea, siguiendo, a veces sin conseguirlo, el código usado en la instrucción del maestro en dicha actividad; implica una distancia hacia el cuidado necesario para cada tipo de tarea escolar. Es una intención de operaciones cognitivas casi cumplida. Por lo regular es una marca de *insuficiencia*, por ejemplo: Valeria entrega su trabajo al profesor y este le señala que “no hizo dibujitos, no esquematizó” el proceso para la solución del problema. Ella vuelve a su lugar y parece completar el ejercicio; o regresa a su mochila y parece buscarla y luego señala que la dejó olvidada; o las niñas de las mesas de atrás (Valeria, María, Anahí y Laura) se preguntan entre sí cómo están haciendo la clasificación.

En las fronteras de la LASUP se originan, a pesar de la cultura evaluativa mexicana, tensiones entre los actores (LATENS). Es común que el silencio sea lo que acompaña a estas codificaciones *deficitarias*: 1. El profe le pregunta al alumno que dónde hizo una ecuación de las que están realizando, y luego, en voz alta explica el problema que plantea el libro (nuevamente); 2. Otra chica señala que su carta tiene un error, el mismo que en la ecuación anterior y regresa a su lugar diciendo: “de todos modos hubiera perdido”.

Otro caso es cuando la ansiedad acompaña a la tensión: 1. María y Valeria, en la parte de atrás del salón hablan nerviosamente de cómo dividir la hoja para hacer una tabla para la clasificación. El profesor observa sus hojas solo con el título de la actividad escrito y nota que llevan 25 minutos sin pasar de ahí. Los alumnos se quedan mirando la hoja. Llega el profe y les llama la atención por su ocio, y por no haber traído su material. 2. La chica vuelve a decir que su mamá no le prestó los documentos para hacer la tarea del expediente laboral... “Aunque sea pónganse a leer”, conmina el docente.

También existe tensión en interacciones de desafío como se puede ver en el siguiente ejemplo: Juan, hacia el profesor: “¿Cuántos son?”, y se contesta burlón: “¿10 ‘eda’?”. Y el docente le indica a Juan: “Comienza a explicar la cualidad de valencia de los elementos”, luego pregunta si entendieron, responden que sí. Juan dice burlón: “¿entonces ya la regamos?”.

Aparentemente en el polo opuesto de LASUP y LATENS están aquellas codificaciones en las que el *habitus* académico se encuentra mejor alineado entre docente, estudiante, tarea escolar y contexto incorporado; en este sentido se podría hablar de la *naturalidad* de la LA (LANAT).

Sorpresivamente, el contenido de las interacciones menos frecuente es con la *intervención directa del docente*. 1. Yadira le pregunta al profe si deben poner en su trabajo el proceso del experimento. El profesor dice: “Sí, explíqueme cómo lo realizó para comprobar lo que obtuvo en el experimento”. 2. Brenda grita: “¡Yo!... Porque conduce mejor la electricidad”. Armando dice: “Es el mejor conductor que hay”. Pero la mayoría se genera en las *interacciones entre estudiantes*: 1. Yadira le dice en voz alta a César (como regañándolo): “Los metales, César, ubícate (le

señala dónde se ubican). 2. Yadira dice al profesor: “Ya encontré *maleable*; lee la definición del diccionario. 3. Valeria comienza a hojear su guía y ella le dice: “No, espérame”. Y luego concretiza: “Los resultados que sacaste entre el número de veces que lo jugaste... Así se obtiene”.

De la misma manera, las interacciones no están exentas de las emociones ni del humor: 1. Brenda parece muy emocionada, dice en voz muy alta a la vez que dramatiza: “Nomás me falta una, una sola me falta”. 2. Armando discute con sus compañeros de equipo, está sentado en su lugar y voltea hacia atrás para decir: “Les dije, pero no me hicieron caso, nomás parece que estoy menso, pero no”.

Asimismo, debido al esfuerzo que supone y la distancia desde una disposición alfabetización naturales (LANAT) frente a las demandas de la escuela, implica que el rango entre los diferentes tipos de respuesta conlleva grados de ansiedad y tensión (LATENS) con el fin de mantener el ritmo de sus compañeros, o aparentarlo al menos.

Sintetizando, de una categoría general denominada LA nos encontramos con una configuración compuesta por una disposición natural, generadora de un cierto nivel de ansiedad centralmente por aquellos que participan activamente en la tensión originada por la tarea académica, y por el ritmo marcado por el *habitus* bien establecido de muy pocos estudiantes para quienes la literacidad es más “natural”.

Así, las cualidades del contenido de la LAEVAL son las directrices *procesual* e *interactiva*. Mientras que el contenido de la Supervivencia Académica (LASUP) señala la *insuficiencia*; y la tensión (LATENS) connotará su carácter *deficitario*. Finalmente, cuando nos referimos a la menor distancia frente a las demandas escolares (LANAT) los contenidos de las interacciones remiten a la “intervención directa del docente” y a las “interacciones entre estudiantes”.

En el subsistema de telesecundaria, los docentes generalmente desarrollan, además de la docencia de su propio grado, las responsabilidades de los procedimientos administrativos y de gestión. Como resultado, el grupo debe aprender a disciplinarse. Trabajar “solos” no es práctica inusual (EVALCULT). Aquí también, el equilibrio se inclina hacia los que ha sido alfabetizados académicamente. Es decir, solo los estudiantes sobresalientes son capaces de hacer bien las actividades sin el maestro; el resto trata de seguirles el paso.

Para la evaluación del contexto no es sorprendente encontrar, en primer lugar, que dos de los comportamientos más relevantes en las interacciones son la LA de la evaluación (LAEVAL) vinculada naturalmente con: a) la experiencia emocional de la tensión (LATENS), y con la b) la negociación colectiva de significados o la cognición distribuida (COGN DISTR). En segundo lugar, aparece la relación entre la LA de la evaluación y la LA naturales (LANAT). Por último, en el tercer vínculo de importancia, encontramos la LA de la evaluación vinculada con el contenido académico (LACONT).

Parece pertinente reconocer el valor dominante del contexto emocional y las disposiciones naturales para llevar a cabo cada interacción docente-estudiante. Y esta idiosincrasia cultural en gran medida juega con los códigos de la LA. De esta manera, vemos que lo que puede suceder con un poco de cambio de contenido y el formato de evaluación, está claro, no será suficiente.

A continuación, analizaremos esta interacción en pequeños grupos de discusión. La interacción con los ítems no fue una tarea fácil, ya que, determinado por la LA, las fallas en el seguimiento escrito de instrucciones ante reactivos tipo PISA no es infrecuente. En la siguiente situación, diseñada para la demostración de las conexiones causales —fundamentales para diversas explicaciones de fenómenos científicos— seleccionamos a seis estudiantes que en el transcurso de los registros etnográficos demostraron mayor diversidad en los planos de interacción con el docente. La asistente de investigación (Magaly, en adelante M) es la encargada de conducir esta sesión.

M. —A ver, a ver... Váyanse a la uno. ¿Sabías que en la boca viven miles y miles de bacterias? (Lee.) ¿Qué dijeron?

Grupo. —¿Eh?, que... sí. (No muy decididos).

M. —¿Sí? Pues si no la respondieron, respóndanla. (Aunque habían manifestado que sí sabían, no habían escrito en la hoja sus respuestas. Magaly los conmina a escribirla. Yadira, María y Brenda escriben su respuesta hasta ese momento.)

M. —Bueno, ¿sí o no?

Coro. —Sííí.

M. —Bueno, ¿saben por qué las bacterias que viven en la boca causan caries o dientes picados?

Yadira. —Sí.

M. —A ver, vayan viendo. (Inicia otra instrucción, se detiene al escuchar que Yadira dio una respuesta, entonces le pregunta.) ¿Sí, por qué?

Yadira. —Las bacterias producen ácidos. (Agita el cuerpo mientras habla y participa en la argumentación con sus compañeros, nervios y la helada temperatura de la biblioteca en donde se desarrolla el segundo momento de la evaluación.)

M. —Las bacterias producen ácido... ¿Quién dice otra cosa?

María. —Porque algunas de esas bacterias son malas y causan que tengamos caries.

M. —¿Qué?

Juan. —(Sin esperar turnos se suelta participando.) Porque ellas se alimentan de los dientes y viven muchas en la boca por las azúcares que le quedan ahí a uno. (Gesto de elipses en la cara en la zona de la boca.)

M. —¿Y le pusiste ahí todo eso?

Juan. —No. (Sonriendo fuerte). Eso último no. (Abre intervalo para escritura, otros revisan lo que escribieron.)

M. —Bueno... (Tono de extrañamiento.) Juan, escribe.

M. —Tú, Laura. (Invita a participar.)

Laura. —¿Yo por qué?... Las bacterias, pues sí, son malas y tienen poquillo de ácido... (Juan se asoma a ver las respuestas de Laura) y eso causa... (Se calla y voltea para ver a los ojos a Juan.) ¿Qué? (en tono más alto y con Juan todos ríen.) (Quien levanta las manos como si fuera inocente).

Laura. —Y eso causa que se piquen los dientes, que se manchen o así.

M. —¿Y tú, Armando... ¿Tú qué dices?

Armando. —...Que las bacterias se alimentan de lo que comemos, que se quedan en los dientes o causan ácido y eso es lo que hace que los dientes se manchen o caries o se piquen las muelas.

M. —(Aprobación contenida.) ¿Y tú, Brenda, tú qué dices?

Brenda. —Yo le puse que porque ellas hacen... Atacan a los dientes, mmm, quitando el esmalte que tenemos en ellos y hacen que se deformen y que...

Juan. —¿Sabías que tenías esmalte? (Interrumpe y le interroga con voz melosa retando a la sabionda encorvando el cuerpo y enderezando la cara hacia ella; murmullo y sonrisas cómplices de los que tampoco sabían.)

Brenda. —Yo no sabía.

Juan. —Yo tampoco.

Del turno 1 al 6 de la sesión anterior, Magaly trata de transmitir un ritmo promedio de la tarea, pero Yadira (LA superior) avanza parte de la respuesta correcta (turno 7). De forma atingente, Magaly le pide al grupo que comente sobre la misma; esto trae la oportunidad de hechos significativos. Se abre para la discusión y les anima a todos para que expresen oralmente los argumentos, que resultarán más amplios que los escritos. Permite reconocer el abanico de ideas previas y su contenido moral acerca de que “las bacterias son malas”. Asimismo, hace que todos los estudiantes expresen su interpretación de la causalidad construida desde una LA diversa, y le permite a Laura (LA media) conectar una parte de lo expresado con su propia elaboración turnos de 18 a 20, añadiendo un elemento más en la cadena causal de caries: el ácido contra los dientes. Esto es solo un argumento parcial. La reacción química entre la saliva, los alimentos y las bacterias, produce ácido. Pero introducen un nuevo elemento no considerado en el artículo original: las manchas. Esto se deriva de las respuestas a un contexto. En esta región, debido a un exceso de flúor en el agua, muchas personas tienen manchas marrones en los dientes; constituyéndose en una marca de clase. Armando (LA superior, turno 24) vuelve a la pregunta original de Magaly: ¿Cómo y por qué?, y ayuda a Brenda —turno 26 a 30— para completar la cadena causal: relación bacteria-residuo-saliva-azúcar-acidez-esmalte-caries. A pesar de su LA superior, Armando obtiene notas bajas; tal vez debido a su carácter irónico. La interrupción de Juan (LA alta, extraedad repetidor) enfatiza la adquisición de un nuevo conocimiento para la mayoría junto a su relación causal: el papel del

esmalte. No obstante, al final de esta evaluación, en dos etapas todos los estudiantes tienen otra construcción escrita mejor alineada con el ítem de PISA y un conocimiento más estructurado y colectivo.

Aunque la evaluación se podría hacer más comprensible [traduciendo] los ítems y simplificando el lenguaje de la prueba, evitando tanto las construcciones gramaticales innecesariamente complejas, como los términos polisémicos (es decir, los términos con más de un significado), y reduciendo expresiones idiomáticas, estas adecuaciones no son empleadas regularmente (Lee y Buxton, 2010: 106).

Sin embargo, el camino para la comprensión completa de la cadena causal está por construirse, ya que se presenta una paradoja: todos eligen la alternativa correcta del ítem PISA, sin ser capaces de enlazar todos los eslabones de dicha cadena. Magaly comienza precisamente por esta interrogante y hace referencia a la ilustración que acompaña al reactivo.

M. —¿Y cómo supieron eso o cómo le hicieron para responder a esa pregunta?

Brenda. —Yo primero vi la imagen.

M. —¿Quién primero vio la imagen?

Juan. —Yo no.

Brenda. —Yo no.

M. —Y, ¿cómo le hiciste para saber?

Yadira. —He ido al dentista. (Se recuesta sobre la mesa; dice que normalmente se aburre.)

M. —Ah, ¿y luego?

María. —De chiquita me llevaron al dentista.

Juan. —Pues lógico, ¿no?

Laura. —Yo porque en la tele salen anuncios y como anuncian pasta dental, pues anuncian poco de esto.

M. —¿Y ustedes cómo le hicieron? (Armando y Brenda señalan la hoja de preguntas.)

Armando. —Pues viendo el esquema.

M. —¿Ustedes también vieron el dibujo? Fíjate en el dibujo y qué te hace pensar, y escriban sus dudas comentarios y cómo interpretan el dibujo. ¿Qué pusieron?

Yadira. —Yo interpreto que el dibujo nos dice que lo que más nos dañan los dientes son los azúcares...

M. —Ajá, ¿quién dice otra cosa? ¿Es cierto lo que dice Yadi o no?

Murmullo. —Sí.

Juan. —Y es el ácido también el que te empieza a carcomer mucho.

Armando. —Y que la azúcar también produce ácido y eso es también lo que mancha los dientes.

Laura. —Yo en esa interpreto que en nuestros dientes hay ácido y esmalte y al consumir azúcar, esa azúcar trae bacterias, provocando caries.

M. —¿Sabían cuál es el esmalte?

Grupo. —(Niegan con la cabeza tímidos.) No, no, no.

M. —¿Quién sí sabe qué es?

Yadira. —Lo que nos protege los dientes.

Juan. —Ahora ya sé, es la protección, ¿no?

Brenda. —Es lo de encima.

M. —Aquí dice Brenda que es la capita la que les protege los dientes. Y si no tuviéramos esmalte todo lo que comeríamos pues [...] luego luego nos [...].

Brenda y Juan. —*Pus mal.* (Ríen cómplices.)

Como se aprecia, solo Armando avanza al siguiente paso en la cadena causal (turno 49). Por su parte, las ideas previas de la mayoría solo se han modificado ligeramente. Laura (LA media) suma todos los factores y atribuye vínculos erróneos y parcialmente completos (turno 50). La forma en que el conocimiento extraclase juega un papel en la cognición lo evoca Yadira primero (turno 37) y luego Laura (turno 41), poniendo de manifiesto la cualidad distribuida de la cognición. La adquisición de ese nuevo eslabón está mediado por la ilustración, para la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, para Yadira la ilustración le hace pensar no en el ácido y el esmalte, sino en el eslabón azúcares y caries (turno 45).

Más adelante Magaly debe preguntarles si no se copiaron, ya que sin hacerlo explícitamente, ella sabe que la fractura en la cadena causal que manifiestan sus respuestas no permite seleccionar la alternativa correcta: “las bacterias producen ácido”. No sería sorprendente que en ese tipo de reactivos, los estudiantes seleccionen la respuesta correcta sin un conocimiento completo. Pero los componentes estadísticos utilizados por los organismos internacionales de alguna forma “corrigen” esos errores sistemáticos y esperados. La cuestión permanece, entonces, ¿qué podemos realmente decir de los resultados de estos exámenes, y qué implica para el diseño de evaluaciones contextualizadas? Evidentemente estas preguntas rebasan el horizonte del presente trabajo. Resta aportar información adicional del contexto incorporado de este grupo de estudiantes, en virtud de que varios estudios no incorporan las variables socioeconómicas ni culturales en sus estudios.

Kein y sus colegas concluyeron que un simple cambio en el formato del examen no tendrá muchas diferencias en los puntajes promedio entre grupos demográficos diferentes... Sin embargo, el estudio no controló otras características de los estudiantes, tales como su nivel socioeconómico o la escolaridad de los padres... ni las variaciones en los contextos de valoración, ni de validez cultural o en las diferencias de la formación docente (Lee y Buxton, 2010: 103).

Otro resultado inesperado

Aunque el rendimiento académico de las niñas fue superior a los varones, los años de instrucción de los padres no tiene un peso determinante en el rendimiento académico y, de hecho, los promedios de calificaciones más elevados corresponden a madres de familia sin escolaridad. La edad promedio es de 15 años y medio, son familias numerosas con una media de cuatro hermanos, aunque la mitad de los 20 estudiantes tiene solo dos hermanos y en general la escolaridad promedio de ambos padres se corresponde con la secundaria terminada.

Aunado a ello, ni los docentes los felicitan (2/3 nunca o casi nunca) ni sus padres están contentos con su desempeño (ocho de cada 10, nunca o casi nunca); por ello, o a pesar de eso, a la mitad les gusta explicarles a sus compañeros cuando no entienden alguna lectura, tarea o lección. Del resto, entre menor es la escolaridad del padre, mayor es la frecuencia de los estudiantes que nunca o casi nunca apoyan a sus compañeros con explicaciones. Aunque a dos terceras partes les parece que las ciencias naturales son difíciles, en la misma proporción les parecen útiles y a la mitad les agrada la asignatura; les gusta asistir a la escuela y la mayoría se siente bien o muy bien en su salón, sin importar que uno de cada cinco tenga problemas de sobrepeso y una de obesidad, o que casi la mitad sea de extraedad por repetición de grado. De camino a la escuela solo uno de cada cinco experimenta malestar; el resto se siente muy a gusto.

A los 20 estudiantes les aplicamos tres reactivos derivados de la prueba PISA. Al relacionar los resultados de los alumnos con las otras mediciones, encontramos lo siguiente: El equipamiento de casa, es decir, los bienes materiales con que cuentan en el hogar: transporte, televisión, luz, gas, drenaje, etc., no se correlaciona significativamente con su desempeño (correlación de Pearson = 0.301), pero sí establece una diferencia estadísticamente significativa entre dichos recursos y las respuestas ante el examen.

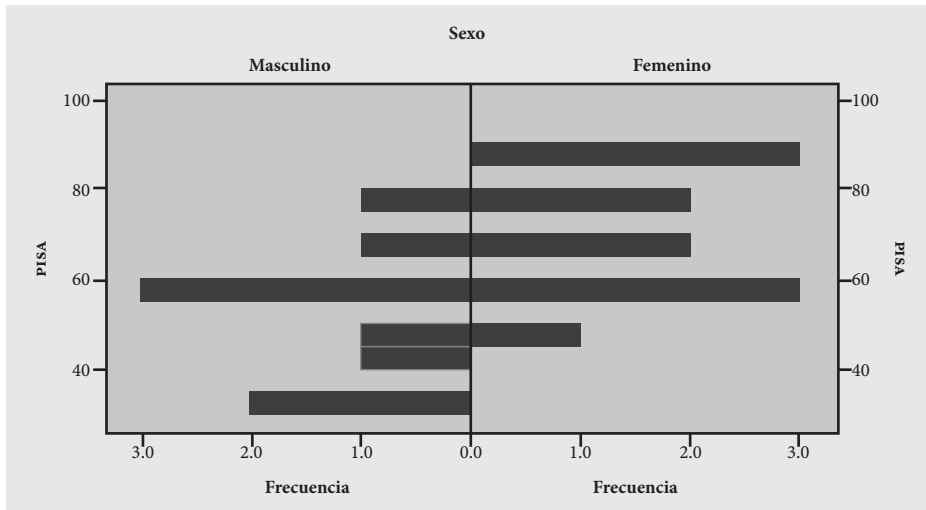
Tabla 3. Resultados de PISA *versus* nivel socioeconómico

Prueba de significancia para una muestra			
	t	gl	Sig. (bilateral)
PISA	15,685	19	.000
EQUIPCASA	16,373	19	.000

Fuente: Elaboración propia.

No se relaciona, como en otros estudios, con el orden de nacimiento —el lugar que ocupan entre los hermanos— ni tampoco con las calificaciones que le otorga la escuela, sí existen diferencias estadísticamente significativas en relación con el

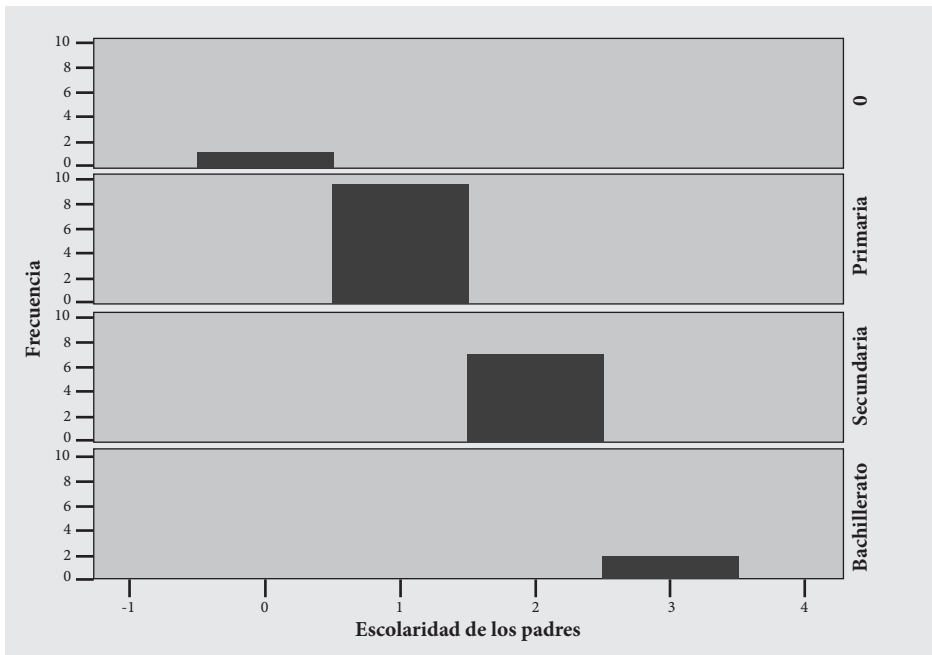
sexo. Las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres en los reactivos tipo PISA ($t = 15.926$, $gl = 19$, $Sig. = .000$).



Gráfica 7. Distribución de puntajes en PISA según sexo

Fuente: Elaboración propia.

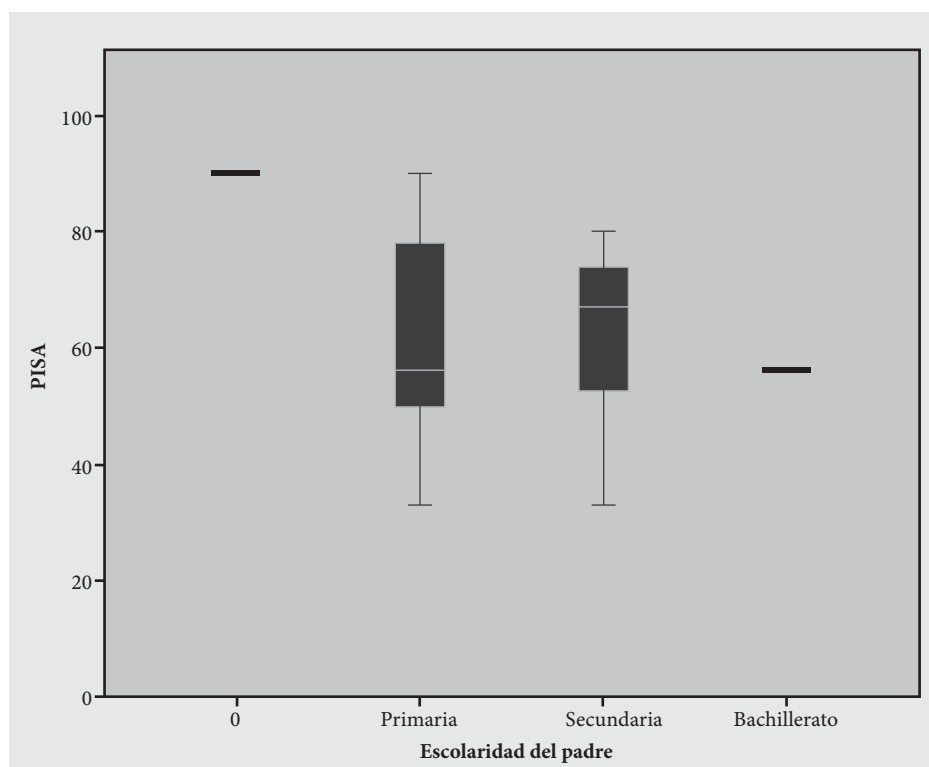
En el caso de la escolaridad de ambos padres, esta es simétrica, es decir, los grados alcanzados por uno de ellos le permite acceder a una pareja con grados equivalentes. No tienen genitores con estudios universitarios. Aunque se observa que las madres con menor escolaridad son las que tienen mayor número de hijos; esto ya no ocurre con tanta frecuencia cuando acceden a estudios de secundaria o bachillerato.



Gráfica 8. Correspondencia entre la escolaridad de los genitores

Fuente: Elaboración propia.

No sorprende que, pese a la dificultad, las asignaturas preferidas son inglés y matemáticas. Estudiantes con la LA superior se desempeñan mejor en las clases de ciencia, pero solo un poco mejor ante los ítems tipo PISA. Nosotros habíamos considerado que la participación de la clase, siguiendo la instrucción del docente y entregar buenas tareas eran parte de la LA y por lo tanto de validez cultural de la evaluación; sin embargo, la naturaleza de la transformación realizada a los reactivos de prueba facilitó la capacidad promedio del grupo para responder cada ítem de la prueba, pero no la individual, sobre todo en el grupo de discusión, en cuyo formato de la prueba las expresiones orales eran más significativas que las escritas. Además su negociación cognitiva, reformulación y corrección de las respuestas orales, mejoró de forma individual el aprendizaje y la respuesta a la evaluación individual. En todo caso este tema debe ser indagado con mayor profundidad.



Gráfica 9. Relación entre la escolaridad del padre y los resultados en el examen tipo PISA

Fuente: Elaboración propia.

Tomado como un objeto-frontera, las respuestas a los reactivos de prueba exigen la comprensión más completa: los factores culturales, emocionales, sociales y económicos, en tanto estructurantes de la configuración antropológica e histórica que debe ser tomada en cuenta en la construcción de la evaluación culturalmente más válida y contextualmente más equitativa e inclusiva. Se entiende aquí *inclusiva* como el problema local (flúor y los dientes manchados), que debe ser considerado al valorar los aprendizajes. Al final, Juan nos exige que: “nos pregunten más sobre lo que sabemos acerca del mundo real”. En la gráfica 9 se aprecia que la escolaridad del genitor paterno equivalente “sin estudios” tiene un mejor efecto sobre los aprendizajes de los reactivos aplicados. No obstante, una muestra más amplia debe ser considerada.

La transformación de la situación de prueba de un plano ansioso hacia una oportunidad de aprendizaje puede tener un efecto favorable, siempre y cuando se cuente con evidencias en los registros etnográficos; las actuaciones de los estudiantes podrían mejorar su disposición frente a la evaluación.

Diferenciar con claridad la evaluación sistémica que le sirve a la política educativa, del instrumento para valorar el desempeño docente y la prueba para el logro académico del estudiantado, es reconocer la diversidad y la complejidad de una sociedad que podría ser simplemente más incluyente.

Discusión

Es ahora evidente que las directrices e intenciones de la Reforma de la Educación en México provienen de organismos internacionales (Banco Interamericano de Desarrollo [BID] y OCDE). Tal vez sea la OCDE quien ha construido más iniciativas al respecto. Lo anterior significa cuando menos dos cosas:

1. Que dichas directrices son interpretadas por la agenda de políticas institucionales y políticos institucionalizados y, en consecuencia, puedan convertirse en solo buenas intenciones (tal y como las propuestas de investigadores nacionales de investigación educativa han seguido ese destino).
2. Que se acepte o no, la OCDE es un interlocutor que no puede hacerse de lado al momento de pensar y proponer alternativas para la evaluación contextualizada.

Consideramos que es necesario generar evidencias diversas que deben estar disponibles, y que esa información y sus indicadores provengan de la colaboración de un rango más amplio de organismos para las contenidos y sus evaluaciones; además, que se vinculen mejor los datos que provienen al nivel de la escuela, diferenciados de la evaluación del docente y de los aprendizajes del estudiantado (OCDE, 2011). Sin embargo, por más intencionada que sea esa organización internacional, no ha entendido que las prescriptivas se pueden estar elaborando desde una premisa falsa. México no es una economía de mercado ni tiene una democracia liberal. En la práctica, las organizaciones convocadas para la constitución de la estructura consultiva y pedagógica solo marginalmente representan las necesidades más apremiantes y los cambios más urgentes. Nos referimos a la integración del organismo consultivo del INEE.

Además, tanto la OCDE como el BID y otras organizaciones internacionales proponen que “la rendición de cuentas (*Accountability*) debe centrarse en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes [pero esto] implica el establecimiento de normas claras” (OCDE, 2013: 13). Las normas claras se refieren en realidad a la definición de estándares de desempeño, que en el caso de la educación básica mexicana no han llegado a concretarse en un perfil generalizable. La larga discusión limitada a pequeños cenáculos transexenales, la uniformidad a la que llevaría y el aparente cambio en los actores que alimentan la maquinaria de la SEP

a partir de la permuta de grupo en el poder, parecen ser tres de las razones de su estancamiento. En cuanto se desvía la atención del aprendizaje y desarrollo del estudiantado, hacia las normas, las prioridades cambian. Una vez más la irrevemente realidad señala que las normas no pueden ser un referente universal para una economía tan desigual, una cultura tan diversa y una sociedad tan clasista. Tal vez es más urgente, en efecto, alinear con mayor coherencia la evaluación con la enseñanza para el desarrollo profesional del docente.

Aun cuando el tema de formar para la reforma educativa no es solo una cuestión técnica o de dictado de políticas públicas, de buenas intenciones y prescriptivas de buenas prácticas internacionales, siempre será necesario el uso de medidas de aprendizaje y desarrollo cognitivo de los estudiantes (de las evaluaciones estandarizadas y otros métodos fiables, cuando que sea posible), así como criterios complementarios respecto a individuos, grupos y el rendimiento escolar con el paso del tiempo, siempre y cuando sean definidas como un proceso gradual de aproximaciones de evaluación complementarias empleando diversas fuentes de evidencia (Lee y Buxton, 2005). Pero no nos referimos a la tranquilidad conceptual de recetar evaluaciones formativas y sumarias, la construcción de tales medidas para el desarrollo y el aprendizaje del estudiantado deben tener rangos de confiabilidad (estadística y ética) y validez (de contenido, de criterio), fundamentalmente validez sociocultural.

En este punto el camino apenas está enunciado. Desarrollar una generación de proyectos de seguimiento requiere de evaluadores entrenados, de recursos económicos y de una cualidad casi inexistente en nuestra cultura educativa: consistencia y persistencia a lo largo del tiempo con claridad de sentido. Pero no nos engañamos, al final de cuentas estos rasgos —propios de la LA en el campo de las ciencias que precisamente carecemos— se transforma tal vez en el impedimento sociocultural más importante de comprender e intentar resolver con medidas que sean más que buenas intenciones, voluntarismo y consenso coercitivo. El presente texto se inscribe en este esfuerzo.

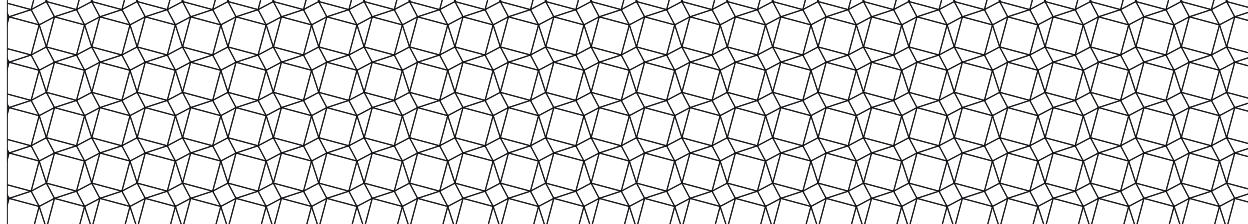
Referencias

- BARTON, D. Y TUSTING, K. (2005). *Beyond communities of practice. Language, power and social context*. Nueva York: Cambridge University Press.
- BOS, M. S., RONDÓN, C. Y SCHWARTZ, M. (2012). *¿Qué tan desiguales son los aprendizajes en América Latina y el Caribe? Cuatro medidas de seguridad analizando PISA 2009*. Recuperado de <http://services.iadb.org/wmsfiles/products/Publications/37357272.pdf>
- BRENNEMAN, R. (2014, 4 de marzo). *Performance assessment re-emerging in school*. Recuperado de <https://edpolicy.stanford.edu/news/articles/1173>

- CÁRDENAS, C. (2010). Modalidades diferenciadas: educación comunitaria y telesecundaria. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (coords.), *Los grandes problemas de México* (pp. 547-576). México: El Colegio de México. Recuperado de <http://2010.colmex.mx/16tomos/vii.pdf>
- DANIELS, H. (2008). *Vygotsky and research*. Nueva York: Routledge.
- DÍAZ, M. A. Y FLORES, G. (2010). *México en PISA 2009*. México: INEE.
- DÍAZ, M. A., FLORES, G. Y MARTÍNEZ, F. (2007). *PISA 2006 en México*. México: INEE.
- GUICHARD, S (2005). *The education challenge in México: delivering good quality education to all*. Economics Departament working papers, 447. Paris: OECD.
- HEITIN, L. (2014, 2 de julio). Emerging themes at NEA: 'toxic testing' and union treats. *Education Week*. Recuperado de http://blogs.edweek.org/edweek/teacherbeat/2014/07/emerging_nea_theme_toxic_testing.html?cmp=ENL-EU-NEWS2
- INSTITUTO FEDERAL ELECTORAL (IFE) (2014). *Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México*. México: IFE.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI) (2013). *El sistema educativo nacional: cifras y balance*. Aguascalientes: INEGI
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE) (2005). *PISA para docentes: la evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México: INEE.
- _____. (2006). *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México*. México: INEE.
- _____. (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: INEE.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE) Y ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2002). *Education policy analysis*. París: OCDE.
- INTERSEGMENTAL COMMITTEE OF THE ACADEMIC SENATES (ICAS) (2002). *Academic literacy: a statement of competencies expected of students entering California's public colleges and universities*. Sacramento: ICAS.
- JOURILES, G. (2014, 8 de julio). Here's why we don't need standardized test. *Education Week*. Recuperado de http://www.edweek.org/ew/articles/2014/07/09/36jouriles_h33.html
- LEE, O. Y BUXTON, C. A. (2010). *Diversity and equity in science education. Research, policy, and practice*. Nueva York: College Press Columbia University.
- MAHN, H. (2007). Periods in child development. En Daniels, H., *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 119-137). Nueva York: Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ, F. (2003). *Situación de la educación en México*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=CodAbniLokU>
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (NCEE) (1983). *A Nation at risk. The imperative for educational reform*. Recuperado de http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_risk_1983.pdf
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE) (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos: mejores prácticas para evaluar el*

valor agregado de las escuelas. OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/47871357.pdf>

- REFORMAS PERMITIRÁN A MÉXICO ALCANZAR LA RENTA DE LA OCDE: GURRÍA (2014, 2 de julio). *El Financiero*. Recuperado de <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/reformas-permitiran-a-mexico-alcanzar-renta-de-la-ocde-gurria.html>
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: SEP.
- TIENDA, M. (2013). Diversity ≠ inclusion: promoting integration in higher education. *Educational Researcher*, 42(9), 467-475.
- VIDAL, R. Y DÍAZ, A. M. (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México*. México: INEE.



CAPÍTULO 2

La evaluación en química. Un análisis desde la actividad

SANDRA TERESITA NÚÑEZ GUZMÁN
CARLOS MANUEL GARCÍA GONZÁLEZ

El campo de la evaluación y la perspectiva del trabajo

Es innegable que la evaluación es una actividad permanente del docente, ya que se encuentra detrás de cada decisión que toma: desde la selección de materiales, su secuencia y nivel de complejidad de los ejemplos, hasta los instrumentos más formales con propósito de calificación. Sin embargo, la evaluación se puede convertir en uno de los mayores retos ante los planteamientos de las reformas educativas que exigen pasar de entender la evaluación como la mera asignación de calificación al final de un proceso, a pensarla como un instrumento de aprendizaje que incida en el aprendizaje, la enseñanza y el currículo (SEP, 2011).

En este sentido, desde el programa de estudios de educación básica se reconoce lo anterior y se le asigna al docente la responsabilidad de la evaluación al señalarse que es quien debe dar seguimiento, crear oportunidades de aprendizaje y hacer modificaciones en la enseñanza para garantizar que los estudiantes logren los aprendizajes esperados (SEP, 2011), por lo que el profesor, como responsable de la evaluación, habrá de establecer los mecanismos e instrumentos necesarios para recuperar la información que requiera sobre los alumnos y tomar decisiones sobre las estrategias de enseñanza implementadas para lograr el aprendizaje.

En el ámbito de las ciencias, área curricular que nos ocupa de la educación secundaria, se pretende dar cuenta a través de la evaluación sobre el desarrollo alcanzado por los alumnos en cuatro categorías:

- a) Conocimiento científico.
- b) Aplicaciones del conocimiento científico y de la tecnología.
- c) Habilidades asociadas a la ciencia.
- d) Actitudes asociadas a la ciencia.

De esta manera, se recomienda a los profesores de las asignaturas agrupadas en este campo formativo (biología, física y química), emplear diversos instrumentos para obtener evidencias que faciliten la toma de decisiones que incidan en el aprendizaje, mejoren la enseñanza y ajusten el currículo a lo que puede ser trabajado por los estudiantes (SEP, 2011).

Destacan propuestas como las rúbricas; listas de cotejo; registro anecdótico; observación directa; producciones escritas y gráficas, esquemas y mapas conceptuales; registro y cuadros de actitudes de los estudiantes; pruebas escritas u orales, entre otros instrumentos que habrán de diseñarse para dar cuenta del logro de aprendizajes, de los estándares curriculares de ciencias y de las competencias desarrolladas por los estudiantes.

Esta diversidad de medios e instrumentos, no obstante, está orientada en su conjunto a generar indicadores cuantitativos o cuantificables del trabajo realizado (tanto del docente, como del estudiante), así como servir de retroalimentación del funcionamiento curricular. Y aquí es donde la evaluación pasa de ser una actividad consustancial de la docencia a convertirse en un dispositivo que dé cuenta a observadores externos: supervisores, inspectores, padres de familia.

Si se piensa en las prácticas de evaluación que desarrollan los profesores en el aula, es probable que estas sean muy distantes a lo establecido en los programas de estudio y se configuren a partir de la interrelación entre distintos elementos que confluyen en el salón de clases. Incluso, así se pudo evidenciar en el caso de una profesora de educación secundaria que trabaja Ciencias III —química—, a quien se observó como parte de una investigación³ en la que aceptó participar.

Por las características de la investigación, se supervisó de manera relativamente regular el trabajo de la profesora durante tres ciclos escolares (2010-2011, 2011-2012 y 2012-2013), con un grupo de tercero de secundaria distinto en cada periodo. En este tiempo se videograbaron un promedio de 34 sesiones de clase (la mayoría de 50 minutos, algunas de 100 minutos). A pesar de ser reconocida por sus pares como una buena profesora —cumple con su horario, colabora en el plantel, implementa estrategias atractivas para los estudiantes, tienen manejo y control de sus grupos—, con relación a la evaluación se ha identificado como regularidad el que la docente no utiliza ningún instrumento para obtener evidencias de los avances de sus alumnos y a partir de ellas hacer ajustes que impacten el aprendizaje, la enseñanza o el currículo, como se esperaría según lo establecido en el programa de estudios.

El no cumplimiento de lo esperado en el programa de estudio respecto a la evaluación motivó el análisis que a continuación se presenta, sobre todo porque se considera que la ausencia no necesariamente implica la inexistencia. Es decir, se

³ La investigación se realiza para obtener el grado de doctor en Investigación Educativa Aplicada; es dirigida por el doctor Carlos Manuel García González.

reconoce que si bien la forma en que se da seguimiento y se valora el desempeño de los estudiantes no corresponde a lo establecido en los programas de estudio, existe una configuración del seguimiento y la valoración que toman forma en el espacio donde se crean y se recrean; esta configuración es, a partir de los agentes que ahí participan, las reglas bajo las cuales operan, la forma en que se organizan y dividen el trabajo, las herramientas que se emplean, la comunidad en la que se desarrolla, los resultados que se esperan, así como el objeto que motiva la actividad socio-cultural que ahí se desarrolla (Engeström, 1987, citado por Chaiklin y Lave, 2001).

En este trabajo se concibe la evaluación como una actividad creada socio-culturalmente que se configura a partir de las relaciones que se establecen en un sistema de actividad, tanto al interior de este—entre los elementos que lo forman—como en relación a otros sistemas de actividad (la escuela, el sistema educativo o la sociedad misma).

Entonces, se parte del supuesto de que es posible la creación de múltiples configuraciones de la evaluación y que cada configuración presenta distintos planos y niveles; por tal motivo, en esta investigación se decide analizar la evaluación desde un plano: el seguimiento y valoración que hace la profesora del desempeño de sus estudiantes a partir de los cuales decide hacer modificaciones en la estrategia de trabajo y en el producto esperado.

La intención es pensar la evaluación desde lo que es: atribución que existe y se configura solo en y a partir del sistema de actividad específico, el cual es analizado en relación con sus propios elementos y con a otros sistemas de actividad.

Se propone abrir líneas de pensamiento y discusión entre los interesados en el tema, partiendo del caso presentado; no con el propósito de aceptar los rasgos particulares como elementos de la totalidad, sino como lo señala Rockwell (1980), para pensar desde el sistema de actividad presentado que, en alguna medida, está determinado por la totalidad.

El texto que se expone es resultado de una investigación en la que se articulan dos temas: la construcción de sentidos y la formación de ciudadanos desde la enseñanza de la química en secundaria.

La perspectiva de análisis

El marco teórico-metodológico es interdisciplinar, pero se tiene como referentes principales la teoría de la actividad histórico-cultural de Engeström (Engeström, 1987, citado por Chaikin y Lave, 2001) y la teoría dialógica de Bajtín (Bajtín, 2005), motivo por el cual el análisis está centrado en la actividad y el lenguaje. Las videgrabaciones y los registros escritos constituyen el insumo para analizar los datos visuales y textuales mediante el uso de *software*.

El texto se organiza en tres partes; en la primera se hace una descripción del sistema de actividad y de sus elementos para mostrar al lector un contexto general de donde surge el análisis; en la segunda parte se focaliza en el objeto de la actividad, al ser el elemento a partir del cual se mueve el sistema; en la última, se presentan los modos en que se configura la forma en que se sigue y valora el desempeño de los estudiantes en la clase de química, plano de la evaluación en el que se centra este artículo.

La clase de química como sistema de actividad

Cole y Engeström (1993) señalan que los sistemas de actividad son formaciones complejas, son “sistemas de relaciones, históricamente condicionados, entre los individuos y su ambiente inmediato, culturalmente organizado” (p. 31), los cuales se institucionalizan con el tiempo y en donde los cambios ocurren a partir de las contradicciones y tensiones que en el mismo sistema se generan.

Los sistemas de actividad son dinámicos, cambiantes, en constante evolución, presentan distintas configuraciones, capas, niveles, modos y tipos, por lo que difícilmente se pueden definir y comprender de una sola manera o con un solo criterio.

Desde el marco de la teoría de la actividad histórico-cultural, al hablar de sistema de actividad (o sistemas de actividad en plural), se hace referencia a la actividad humana de naturaleza colectiva que se crea a partir de la relación que se establece entre distintos elementos: los *sujetos* que participan en la actividad; la *comunidad* en la que se constituyen y organizan; el *objeto* que motiva y orienta la actividad; las *reglas* y normas bajo las cuales se desarrolla y opera el sistema; los *artefactos* mediadores, así como la *división* horizontal y vertical del *trabajo* a través del cual se distribuyen tareas y responsabilidades entre quienes participan en la actividad (Engeström, 1987, citado por Chaiklin y Lave, 2001).

Al respecto, Engeström (citado por Daniels, 2003) propuso un modelo para representar la estructura de la actividad humana, que se utiliza para mostrar algunas características del sistema de actividad que se ha configurado en la clase de química en la escuela secundaria donde se realiza la investigación.

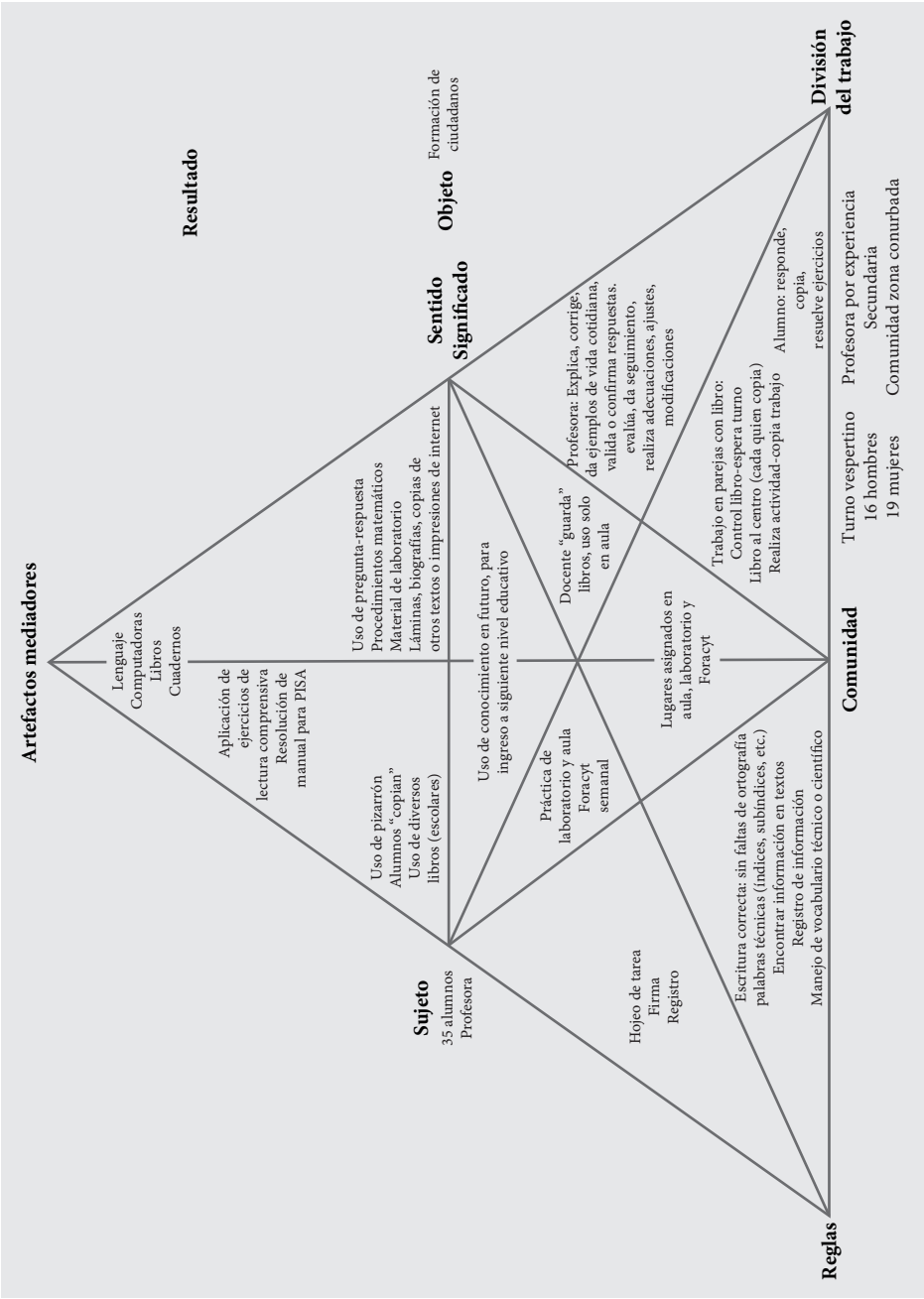


Figura 1. Estructura de la actividad: clase de química
Fuente: Elaboración propia con base en el modelo de Engeström (Daniels, 2003).

Lo que mueve la actividad, el objeto del sistema

Todo sistema de actividad está dirigido hacia un objeto, que se entiende como materia prima o espacio problemático y que se transforman mediante herramientas y artefactos en resultados (Engeström, citado por Chaiklin y Lave, 2001). Para Leontiev (1978) el objeto dota la actividad de cierta orientación, la dirige hacia un punto, la mueve. El objeto define en gran medida las relaciones que se establecen entre los elementos al interior del sistema de actividad, así como entre este y otros sistemas de actividad como pudieran ser la escuela, la comunidad o el sistema educativo en general.

En este sentido, la forma en que la profesora da seguimiento y valora el desempeño de los estudiantes está relacionado tanto con el objeto que motiva la actividad como con los resultados en que habrá de transformarse o evidenciarse dicho objeto. Cuando se trabaja el tema de propiedades de los elementos, el objeto de la actividad se delinea a partir de algunos enunciados que pronuncia el profesor al inicio de la primera clase.

En las siguientes viñetas se presentan siete fragmentos tomados del registro de observación correspondiente a la primera clase (RO, 27/2/2012),⁴ son parte de las indicaciones que da la profesora sobre el trabajo que habrán de realizar los alumnos. Se espera que ellos representen, a través de dibujos, cuatro propiedades de 10 elementos químicos y que escriban con palabras clave el resto de las propiedades que están mencionadas en el libro de texto.

Como se puede apreciar, hay cinco líneas, marcadas en cursivas, a partir de las cuales pudiera pensarse el objeto de la actividad, aunque no es muy claro su planteamiento; sin embargo, van dando cuenta de hacia donde la profesora pretende dirigir la actividad.

[00:05:18.772] Ma. — Bien, hemos estado revisando cuestiones que tienen que ver con la ubicación de los elementos en la tabla periódica. *Ahora vamos ver características de algunos de los elementos*, específicamente estos diez. Está el símbolo. Quiero que ustedes anoten símbolo y nombre por favor. De cada uno de ellos. Son diez. Ya los conocen. Nada más hay que recordar y anotar cuál es el nombre de estos ((señala el pizarrón)) Por favor. Bien, ¿ya está el nombre de los diez? (.)

[00:06:48.618] Ma. — Muy bien, tenemos que mencionar sus características más importantes. Vienen mencionadas ahí en el libro, pero quiero que ustedes las conozcan. Toda la semana vamos a estar trabajando en función de esto. Necesito

⁴ Se usa RO para referirse a un registro de observación; EP para entrevista con profesora; EA entrevista con alumnos. Se acompaña cada sigla con la fecha en que se realizó. Véanse las convenciones para la transcripción al final del capítulo. Lo que aparece al inicio de los diálogos corresponde al minuto exacto en que se habla.

que se entienda bien la actividad; que entendamos en qué consiste y para qué nos va a servir. En muchas ocasiones *no es nada más estar aprendiendo por aprender, sino el estar manejando información que les están proporcionando, que es lo que quiero ahorita* (.). (RO, 27/2/2012).

Entre ambas viñetas se establece el sentido dentro de la lógica medios-fines: enlistar los nombres, recordar sus características más importantes, la finalidad se bifurca: por un lado hacia el campo disciplinario, por otro, al de las habilidades de pensamiento. Ambas finalidades constituirán medios para lograr otras metas como el aprobar el examen de bachillerato e ingresar al nivel medio superior. De hecho, esta parece ser el detonante para que la docente implemente la estrategia, pues reconoce que parte de lo que contestarán los alumnos está con base en representaciones como el modelo cinético molecular (EP, 26/3/2012).

[00:12:17.398] Ma. —Bien, tenemos entonces propiedades físicas y propiedades químicas que son las que vamos a estar trabajando ahí. Ahora en su libro vienen mencionadas algunas de las más importantes características que van a distinguir a estos diferentes elementos. Yo quiero que en su cuaderno se haga lo siguiente. *Fíjense bien, porque hay que interpretar la información, no solo copiarla. Yo sé que copiarla sí saben, pero no quiero que se haga eso.* Así que fíjense bien en qué va a consistir su actividad. Les voy a pasar ahorita el libro para que revisen la información y sobre de ella les voy a pedir qué es lo que quiero que hagan. Está en la página 124. Van ubicando la página por favor (.).

[00:15:00.077] Ma. —Su trabajo va a consistir en que de esas 11 propiedades ustedes van a elegir cuatro y *las van a representar a través de un dibujo cada una.* De esas 11 nada más cuatro (.).

[00:16:40.134] Ma. —Bien, van a escoger cuatro. Nada más cuatro. Las otras siete que en este caso van a faltar, las van a escribir aquí enseguida. Solo quiero cuatro dibujos y el resto de las propiedades *las van a escribir*, para que no se tarden tan largo al estar haciendo tantos dibujos, *pero quiero que me escriban nada más las palabras clave* (.).

[00:17:16.633] Ma. —absorbente y decolorante. Nada más esas dos. ya estoy reduciendo el texto que estamos escribiendo. Nada más *quiero las palabras claves que me describan cómo es el carbono.*

[00:18:21.822] [.]. Ma. —De todas, propiedades físicas y químicas, yo las estoy conjuntando, ¿sí? Ahorita *no me interesa tanto si son físicas o químicas, más bien, que representen esas ideas.* ¿Sí? Que nos quedemos nada más con lo que es lo necesario, lo esencial. A ver, ¿preguntas, dudas? No. Bien, vamos a hacer ahorita cuatro elementos [00:18:49.522] (RO, 27/2/2012).

Las viñetas también permiten apreciar que las decisiones están basadas en la valoración de capacidades y cálculo del tiempo que les llevará la secuencia:

identificar, leer, diferenciar, seleccionar, dibujar; ambos constituyeron la base de sobre la cual se asignó la calificación como reconocimiento del desempeño de los estudiantes: ocho puntos, dos por cada elemento, uno por los dibujos, otro por las palabras clave (RO, 28/2/2012).

Por la secuencia de las ideas marcadas en cursivas, podría parecer que el objeto de la actividad está centrado en conocer propiedades de 10 elementos químicos; sin embargo, cuando la profesora señala que no se trata de aprender por aprender información, sino de manejarla e interpretarla, emerge un motivo, que se delinea con una doble exigencia: representar con dibujos y escribir palabras clave.

Desde la posición de la profesora, la actividad no está orientada hacia la elaboración del producto o al conocimiento conceptual de las propiedades de los elementos; se dirige hacia otro objeto, que aparece implícito en sus palabras: evidenciar ciertas habilidades del pensamiento científico.

Así lo menciona, cuando en una entrevista señala que con la estrategia de trabajo pretendía “que se manejaran no solo información o conocimientos [de tipo conceptual], sino también habilidades como encontrar semejanzas, agrupar, acomodar, ordenar y clasificar o el poder simbolizar una idea o representarla a través de una imagen” (EP, 26/3/2012).

Para ella, es claro hacia dónde pretende dirigir la actividad, “hacia niveles un poquito más altos, más abstractos” (EP, 26/3/2012). Por eso decide hacer una modificación a la estrategia, cuando ve que la sugerida no funcionó porque la mayoría de alumnos no hicieron el producto (dibujos y palabras clave). ¿En qué basa su decisión? Así lo expresa en la misma entrevista:

Ma. —Ya tuve que cambiar la estrategia. Este ((señala dibujos)) yo vi que no funcionó porque no lo hizo la mayoría. Entonces dije: bueno, debieron de haber pasado, o podido pasar varias cosas. Una no transmití exactamente la idea de lo que quería, otra la apatía del grupo con la que se ha cargado desde el inicio del ciclo escolar y otra que no alcanzaron el nivel que yo quería, quizá por eso no la hicieron, porque no tenían todavía todo acomodado en su lugar (EP, 26/3/2012).

De esta manera, busca otra forma de que los alumnos trabajen no solo con la copia de la información y la transcripción de las propiedades de los elementos. Intenta con otra estrategia, una quizá más a su nivel de desarrollo, que trabajen con habilidades y no solo con conocimiento de conceptos. Así implementa una estrategia basada en el juego “Adivina quién”.

Los alumnos solamente trabajan con las ideas clave de cada propiedad, las escriben en papeletas y luego juegan a adivinar el nombre del elemento a partir de sus propiedades.

Aan1. —¿Tu elemento es metálico? ((Lee tarjeta verde)).

Aan2. —Sí ((anotan pregunta y respuesta)).

Aan1. —¿Es sólido?

Aan2. —Sí ((anotan la pregunta y la respuesta)).

Aan1. —¡Es fierro!

Aan2. —No.

Aan1. —((Cambia la tarjeta)) ¿Es blanco plateado?

Aan2. —Sí ((anotan la pregunta y la respuesta)).

Aan1. —¡Es litio!

Aan2. —¡Sí! Adivinaste. ‘Ora yo ((siguen así, algunos, cuando terminan sus tarjetas, repiten el juego sin anotar ya, otros cambian las tarjetas con sus compañeros y otros cuando adivinan todos los elementos dan por concluido el trabajo y se ponen a platicar)) (RO, 1/3/2012).

Para la profesora, con la segunda estrategia al menos alcanzaron a establecer que había semejanzas y diferencias entre los elementos debido a sus propiedades, aunque no evidenciaron habilidades más altas como de clasificación, abstracción y representación (EP, 26/3/2012); sin embargo para los estudiantes es cuestión de adivinar, no de saber ni de establecer semejanzas y diferencias como lo supone la docente.

La dinámica de trabajo y el seguimiento que se hace del desempeño de los estudiantes parece ocasionar una superposición entre el objeto de la actividad (desplegar habilidades de pensamiento) y el resultado que se espera como materialización del objeto (dibujos o tarjetas con palabras clave), por lo que da la impresión de que el objeto de la actividad se diluye en el resultado. De esta forma se ilustra el constante movimiento de la valoración realizada por la docente como acciones consustanciales de la enseñanza.

Incluso, la modificación se anuncia al día siguiente de que se hacen los dibujos, cuando la profesora revisa el trabajo y únicamente firma el cuaderno de 10 alumnos de los 26 que ese día asistieron a la clase y de quienes, menciona, solo una persona lo hizo como se indicó. Esta condición parece focalizar la atención de los alumnos en la elaboración del producto, en la información como dice la profesora y no en la interpretación (ya sea para la representación por medio de dibujos o la selección de palabras clave).

Al menos así parecen entenderlo algunos de los alumnos cuando comentan por qué, desde su punto de vista, se cambió el trabajo que les pidieron y qué se buscaba con esa adecuación: “es que la maestra quería que todos hicieran el trabajo y tuviéramos la misma información”, señala una alumna; y otra añade, “porque los que no lo hicieron, porque no vinieron o porque no entendieron, luego no saben lo mismo que los demás; así conocemos mejor las características de los elementos”, complementa otra (EA, 28/3/2012).

Podríamos hablar entonces de un objeto no compartido entre los sujetos que participan en la actividad, ya que para la profesora estaría vinculado con el despliegue de ciertas habilidades del pensamiento a través de representaciones gráficas y palabras clave, mientras que para los estudiantes estaría relacionado con la elaboración de la representación gráfica y el uso de palabras clave como una mecanismo para conocer información.

Esta condición de objeto no compartido y la superposición del resultado de la actividad y el objeto de la misma generan algunas configuraciones respecto a la tarea de la profesora de dar seguimiento y valorar el desempeño de los estudiantes para tomar decisiones que impacten el aprendizaje, la enseñanza o el currículo, por lo que la evaluación se configura como una regla permanente en las acciones y operaciones que ejecuta la docente.

Veamos en el siguiente apartado como se configura esta tarea, atribuida a la profesora y asumida por ella.

Modos de seguir y valorar el desempeño

Cada clase de química dura 50 minutos. La distribución de las tareas presenta varias regularidades: los participantes se disponen para el trabajo, siguen algunas reglas de conducta como el ponerse de pie, acomodar las mesas, ubicarse en el lugar que se les asignó, guardar sus libros, llegar a tiempo. Los alumnos de pie, la profesora al frente esperando el cumplimiento de las reglas, los libros de texto colocados sobre el escritorio de la profesora y los materiales de laboratorio en las mesas correspondientes.

Luego, la profesora introduce el trabajo del día, escribe en el pizarrón la fecha, el número de sesión y el tema que se abordará. Mientras ella ejecuta estas operaciones, los estudiantes sacan sus cuadernos o esperan alguna indicación en particular. En este momento es común emplear preguntas como mecanismo para recuperar conocimientos previos —como otra instancia en la configuración del componente valorativo—, ya sea sobre temas pasados o como introducción al nuevo tema. Esta recuperación de conocimientos previos puede estar también entrelazada mientras se explica la forma en qué se elaborará algún producto en particular, como ocurrió en la clase que se analiza.

En el siguiente diálogo encontramos dos preguntas que la profesora plantea y replantea a los alumnos para recuperar conocimientos previos: clasificación de la tabla periódica en metales y no metales, y modelo cinético molecular. Estos conocimientos previos se recuperan mientras da un ejemplo de cómo hacer los dibujos que les está pidiendo.

[00:14:14.270] Ma. —[...]¿Cómo sabemos que es no metal?

OM. —Por...

JO. —Por sus propiedades físicas.

RY. —Por su posición en la tabla.

Ma. —Por su posición en la tabla periódica. ¿Se acuerdan que hay algo que nos hace la diferencia entre metales y no metales?, ¿cómo sabemos en la tabla?

Aon. —Por el color.

Ma. —¿Por el color?

Aan. —Por la escalerita.

NO. —Por la *desta*, escalerita.

Ma. —Hay una escalerita ahí que marcamos que me dice de aquí para acá son metales, los demás son no metales. Ahora, me dice también que su estado físico es sólido, tenemos dos ahí, ¿sí? Su trabajo va a consistir en que de esas 11 propiedades ustedes van a elegir cuatro y las van a representar a través de un dibujo cada una. De esas 11 nada más cuatro. Por ejemplo si me está diciendo que es un sólido, ¿cómo representamos a los sólidos?

Aon. —Con hielo.

MC. —Una tabla.

Ma. —¿Una qué?

MC. —Una tabla.

Ma. —¿Con una tabla? A ver, ¿cómo?

MC. —*Pos* una madera.

Ma. —¿Sí? ¿Cómo le hacíamos para representar un sólido?

Aon. —Con hielo.

RY. —Poniendo las bolitas juntas.

Aon. —Con hielo.

Ma. —¿Con hielo, cómo?

RY. —Poníamos las bolitas muy juntas y con cierto orden.

Ma. —¿Se acuerdan de esto, que estuvimos usando antes, dónde los circulitos están acomodados uno detrás del otro; donde el espacio que los separaba era muy corto y todos formaban perfectas figuras? ¿Esto es un sólido? Aquí estoy representado entonces que el carbono es un sólido. Jonathan, ¿te sientas bien, por favor? Te puedes caer en la silla [00:16:03.656] (RO, 27/2/2012).

Hacer preguntas para recuperar conocimientos previos es un mecanismo empleado por la profesora para valorar el dominio de los estudiantes sobre un tema particular, aunque se tome la voz de dos alumnas como la voz de todos los alumnos. Hay una regla implícita: la voz de uno es la voz de los demás y, si uno sabe, los demás también lo saben. La condición de saber (en este caso evidenciada por la respuesta correcta a una pregunta específica) se atribuye, se reconoce y se acepta por las relaciones que han generado una proximidad entre los estudian-

tes, al menos en términos de escolaridad, ya que estos han sido sometidos a las mismas experiencias previas, estudiaron el mismo tema, con la misma profesora, en el mismo espacio y tiempo.

Esta proximidad entre los miembros del grupo es tal, que es posible valorar a todos los alumnos con la respuesta de unos cuantos. Por esto la regla es aceptada por la profesora y los alumnos. Ella reconoce, valida la respuesta correcta y se la atribuye a todo el grupo cuando continúa con la secuencia; ellos no necesitan responder, porque otro responderá por ellos.

Aquí se genera una valoración metonímica del desempeño, donde es suficiente la respuesta de una de las partes para atribuir, reconocer y aceptar la condición de saber en todos los miembros del grupo.

Las interacciones cercanas y lejanas como modalidad de evaluación

Después de que la profesora da las instrucciones sobre el trabajo que se realizará, el tiempo de la clase se dedica a la ejecución de la tarea. Es quizá en este momento cuando se configura una forma más definida los diversos modos en que se da seguimiento y valoración a los desempeños de los estudiantes.

Moverse por el aula es una operación realizada de forma permanente por la docente; dos minutos después de que se da la orden de que empiecen a trabajar (al minuto 21:21.11) inicia la profesora sus recorridos; por momentos se detiene en alguna mesa cuando los estudiantes la llaman o cuando ella quiere hacerles alguna corrección. Obsérvese en la figura 2 una representación de los movimientos que realiza los primeros tres minutos en que trabajan los estudiantes (entre el minuto 21:21.11 y 24:13.58 aproximadamente).

El movimiento es constante, pocos minutos se queda quieta al frente del salón. Es ella quien siempre va hacia los alumnos. Ellos permanecen en sus lugares. Como si hubiera una asociación entre seguir y caminar o seguir y moverse. Porque en cualquier otra actividad, seguir implica andar, ir detrás de, perseguir, pretender alcanzar. Como si la inmovilidad limitara a la docente a cumplir con la responsabilidad atribuida.

En la figura 2 se da una muestra de las regularidades presentadas durante el tiempo que trabajaron los alumnos: los desplazamientos que hace la profesora, los momentos en que se detiene, el tipo de interacciones que establece, los alumnos con quienes más interactúa y aquellos con quien no establece ningún contacto directo. Cabe señalar que la mayor parte de las interacciones son propiciadas por los estudiantes, quienes suelen preguntar a la profesora acerca de las caracterís-

ticas del trabajo, el significado de ciertas palabras o le muestran el cuaderno en busca de la aprobación de lo que hacen.

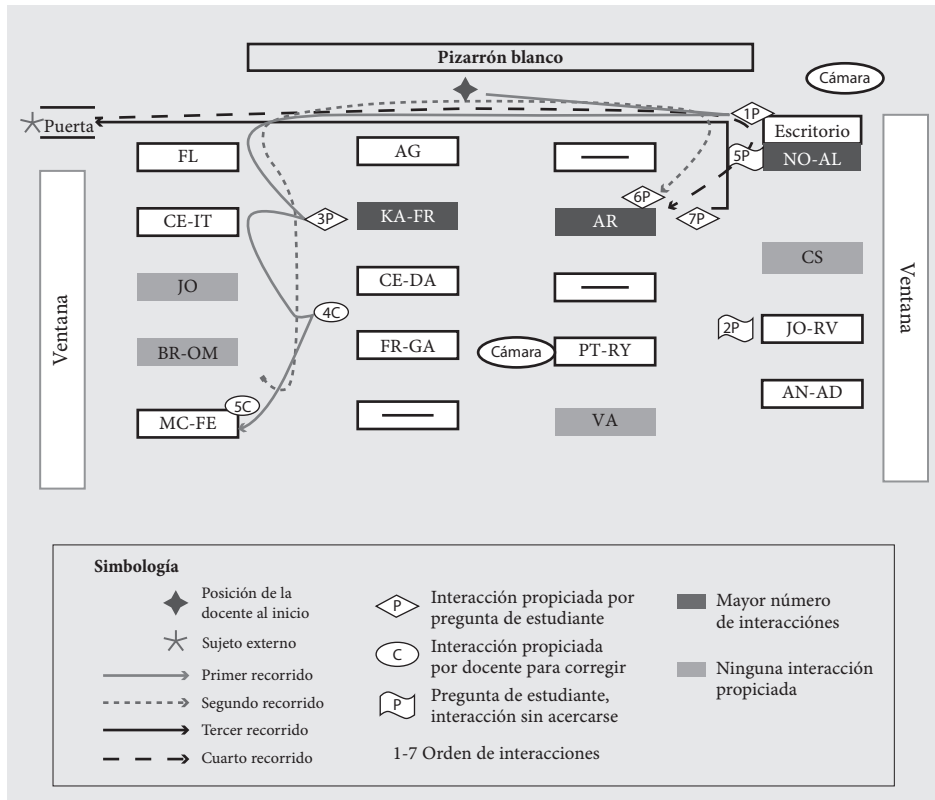


Figura 2. Movimientos para dar seguimiento

La interacción puede darse desde lejos o puede realizarse de forma cercana entre la profesora y un estudiante. Cuando se da este último acercamiento, el cuaderno y el libro son incorporados en la interacción. A diferencia de la “interacción lejana”, por llamarlo de alguna forma, donde el contacto es visual y la mediación se da solo por el lenguaje oral, en la “interacción cercana” el libro y el cuaderno se emplean para apoyar la explicación sobre el trabajo que se está elaborando. A continuación se muestra cómo ocurren estas interacciones.

Interacción lejana

La maestra está caminando al frente, va hacia AR que la llamó, cuando de repente se escucha en voz alta a otra alumna que le hace una pregunta:

AL. —Maestra, ¿qué es volátil?

Ma. —((sigue caminando, se detiene en el lugar de AR, voltea hacia la alumna que le preguntó y responde desde lejos)). Que fácilmente se convierte en gas ((toma el cuaderno de AR, lo ve, lo deja y sale del salón porque le habla la prefecta. Cuando regresa camina al frente y AR le vuelve a llamar)).

AR. —Maestra, venga.

Interacción cercana

La maestra entra al salón, empieza a caminar al frente cuando AR la vuelve a llamar. Ella va hasta su lugar y se detiene:

AR. —¿Después de esto ((señala el cuaderno)), ¿vamos a hacer otro aquí?

MA. —Cuatro. De todas estas ((señala el libro haciendo un movimiento circular repetitivo)), de todas cuatro, ¿sí? ((AR asienta con la cabeza, la maestra camina hacia atrás del salón por la misma fila donde está AR)) (RO, 26/2/2012).

Se establecen entonces, entre otras, dos tipos de interacciones: cercanas y lejanas. En las primeras focaliza la atención en precisar las características del producto a elaborar o hacer correcciones al mismo. Con base en las segundas la profesora dice el significado de conceptos químicos sobre los cuales preguntan los estudiantes. Adjetivar las interacciones como lejanas o cercanas permite pensar otras relaciones con los mismos calificativos. Lejano es el objeto que mueve la actividad desde la posición de la profesora; cercana es la elaboración del producto, el trabajo concreto que habrá de evidenciar su desempeño. Lejanos son los desempeños que en término de científicos habrá de evidenciar, ya sea conocimientos, habilidades o actitudes; cercanos son los desempeños asociados a la conclusión de un trabajo escrito.

Dos de las operaciones que ejecuta la profesora, responder oralmente y usar herramientas para mediar la explicación, se usan como mecanismos para lograr los desempeños esperados en los estudiantes. Desempeños no explícitos en los programas de estudio, pero sí en las expresiones de la docente. Quizá es la forma de prevenir lo que durante la entrevista señala como “cosas” que pasaron por las cuáles los estudiantes no hicieron el trabajo: “transmitir exactamente lo que quería y que tuvieran todo acomodado en su lugar” (EP, 26/3/2012).

La mayoría de las interacciones que tuvo la docente con los estudiantes (independientemente de quién las propició) estuvieron centradas en transmitir exactamente lo que se quería, al menos en cuanto a la forma y el contenido del

producto, ya que de 43 interacciones que se identificaron en los 27 minutos que trabajaron los estudiantes, en 34 se enfatizó la división de la hoja del cuaderno (en dos partes), el acomodo de los elementos (dos por hoja, la mitad para cada uno), la cantidad de dibujos solicitados (cuatro por elemento), así como la característica de lo escrito (solo palabras clave). En las otras nueve, los alumnos preguntaron el significado de vocablos principalmente.

Saber el significado de una palabra es parte de tener “todo acomodado en su lugar”. Así lo entienden profesora y estudiantes; es probable que, por eso, estos últimos preguntan qué es volátil, carbón de coque, insípido, incoloro o poroso. Pero además implica otro saber, el que está referido a la experiencia directa de los estudiantes, condición que se vuelve limitante para que, según términos de la profesora, “tengan todo acomodado en su lugar” y puedan desempeñarse en una zona que implica habilidades como representar conceptos a través de dibujos.

Este es el señalamiento que hace la profesora a KA cuando le pregunta sobre una palabra, del video solo se logra escuchar parte de la respuesta de la docente.

KA. —Maestra, ¿qué es carbón de coque?

Ma. —¿Carbón de qué?

KA. —De coque.

Ma. —Pues es un xxx.

KA. —Pero, ¿cómo lo dibujo?

Ma. —Si *tú* no lo conoces, *no* puedes hacer *eso* en dibujo, *tú* debes *hacer* lo que *sí* conoces.

KA. —Ah, *pos* hago nomás estos ((señala el libro)).

Ma. —Tú sabes. (RO, 27/2/2012).

El no tener “todo acomodado en su lugar” implica que los alumnos tienen dificultades para representar el dibujo de algo que no conocen porque no está referido a su experiencia directa. Esto justifica la decisión de cambiar la estrategia, pues si bien con los dibujos la profesora pretendía que los alumnos desplegaran habilidades en niveles “un poquito más altos”, opta por implementar una estrategia acorde con su zona de desarrollo real, ante la limitante de no tener referentes, concretos o abstractos, de algunos conceptos químicos.

Otro modo de dar seguimiento al desempeño de los estudiantes está relacionado con los desplazamientos de la profesora. De acuerdo con lo descrito en la figura 2, podemos identificar dos maneras de moverse entre las filas: una caminando a lo largo de la fila sin detenerse con ningún alumno, solo supervisando; otra, deteniendo el cuerpo o la mirada en el cuaderno de algún estudiante para revisar lo que se hace.

La secuencia de movimientos es más o menos similar siempre que se supervisa: la profesora camina entre las filas, ya sea de atrás hacia adelante o de ade-

lante hacia atrás; mientras camina pasa los ojos sobre los cuadernos o sobre los estudiantes como si observara si estos trabajan o no. La inclinación de la cabeza indica que observa a los que están sentados en filas cercanas a ella; luego cuando levanta el rostro, con la mirada observa a los que están en filas más retiradas. La secuencia se repite, baja el rostro para mirar a los que están a su paso y levanta la vista para observar a los que están más lejos; es significativo que no se detiene con ningún estudiante, solo los observa. En este sentido, se puede decir que un modo de dar seguimiento al desempeño de los estudiantes es la supervisión, ya que solamente se vigila o inspecciona de manera general la tarea o la ejecución de la misma.

El otro modo, la revisión, se ejecuta cuando detiene su paso con alguno de los estudiantes para ver con mayor atención lo que hace y corregir en caso de detectar algún error.

La maestra está caminando entre las filas, observando en silencio hacia los estudiantes, luego cuando se dirige a la fila 1 observa hacia AL y NO, les hace una pregunta y luego se detiene en su mesa.

[00:38:59.718] Ma. —¿Ya estuvo? ((mientras camina)).

NO. —Sí, maestra ((se detiene la maestra, mueve el cuaderno y lo orienta hacia ella.

Lo observa en silencio por cerca de 10 segundos)).

[00:39:09.460] Ma. —A ver, está correcto lo de los dibujos. Estos dos ((señala el cuaderno)), ¿no es el mismo?

AL. —Sí, maestra pero es que son dos diferentes.

NO. —Nomás que uno es transparente.

Ma. —¿Uno es qué?

NO. —((Señala el cuaderno con la mano y voltea a verla)) Este es transparente y este es duro

Ma. —¿No puedes decir con el mismo dibujo que es transparente y que es duro? (.)

Ahora, yo les pedí la mitad de la hoja para cada elemento porque aparte de los dibujos ((señala el libro)), hay que incluir las demás propiedades escritas ((señala el cuaderno)). (.) Cuatro deben de ser con dibujo, pero las demás, hay que anotarlas. Es lo que les falta ((se voltea para seguir caminando, pero se detiene y regresa el cuerpo cuando NO sigue hablando)).

NO. —Sí, pero acá ((da vuelta a la hoja)) vamos a escribir carbono y ya le ponemos ahí ((regresa la hoja y señala lo que tenía escrito)).

Ma. —Pues como quieran, les va a quedar muy ((hace señas con la mano mostrando separación), más difícil de leer ((continúa caminando hacia otras mesas)) (RO, 27/2/2012).

Así, la secuencia es la siguiente. Mientras camina observa a las alumnas, establece contacto verbal y se detiene; lee el cuaderno y luego hace correcciones

sobre lo que leyó. Con las manos señala las correcciones que espera o enfatiza sus palabras.

La profesora supervisa o revisa mientras los alumnos hacen el trabajo, pero también cuando ya se concluyó, al momento en que se firma o registra el producto terminado.

Se pudo observar la misma secuencia de operaciones en el registro correspondiente al 28 de febrero, un día después de cuando se realizaron los dibujos sobre las propiedades de los elementos. De los 10 cuadernos que firmó, como evidencia de que se concluyó, solamente una alumna le hizo comentarios sobre la organización del trabajo, pues esta no correspondía a la indicación dada en la clase anterior. Con el resto de estudiantes llegó, tomó el cuaderno y lo firmó, dedicando no más de cinco segundos a cada uno de ellos.

Si bien el desempeño de los estudiantes estaba pensado en términos de habilidades (encontrar semejanzas, agrupar, acomodar, ordenar y clasificar o el poder simbolizar una idea o representarla a través de una imagen, según datos de entrevista a profesora); el juicio que se emplea para modificar la actividad sigue otro referente.

El fragmento que se presenta a continuación corresponde a lo pronunciado por la profesora el 28 de febrero, después de que solicita y firma los trabajos elaborados la clase anterior.

Ma. —El día de ayer alcancé a ver el poco desarrollo que tuvieron de la actividad. Nada más un trabajo está completo de lo que estaba programado que alcanzaran a hacer ayer. Eran cuatro elementos los que les pedí, dos cosas por cada elemento, por lo tanto eran ocho los puntos que había que completar, dos por cada uno. Un punto era por los cuatro dibujos y otro por la información que había que completar. Entonces eran ocho en total. De esos ocho ustedes ya vieron los que obtuvieron que es lo que acabo de revisarles ahorita en su cuaderno [...] (RO, 28/2/2012).

Los puntos (calificación) asignados a cada trabajo constituyen el referente para determinar si el desempeño de los alumnos fue o no el esperado. No se sigue el criterio del conocimiento, las habilidades o las actitudes adquiridas, desarrolladas o desplegadas a partir de una estrategia de trabajo, sino que se reduce a la acumulación de puntos por cumplir los requisitos de la forma (hacer dibujos y escribir información).

De hecho, el planteamiento presenta una articulación congruente con el seguimiento que se hizo durante la clase, ya que, como se pudo evidenciar, la mayor parte de las interacciones estuvo centrada en monitorear la aplicación correcta de las instrucciones acerca de las características que habría de tener el trabajo a elaborar.

Sobre el fondo del trabajo (la habilidad de representar propiedades químicas)

cas y físicas y de seleccionar palabras claves) no se evidenció ningún criterio de valoración. Una muestra de los trabajos elaborados por los alumnos y firmados por la profesora se presenta en la siguiente figura.

Resalta en los cuatro casos el uso del modelo cinético molecular para representar el estado físico del carbono y el dibujo de diamante para representar una forma del mismo elemento. Ambos dibujos fueron empleados por la profesora como ejemplos de lo que pedía se hiciera.

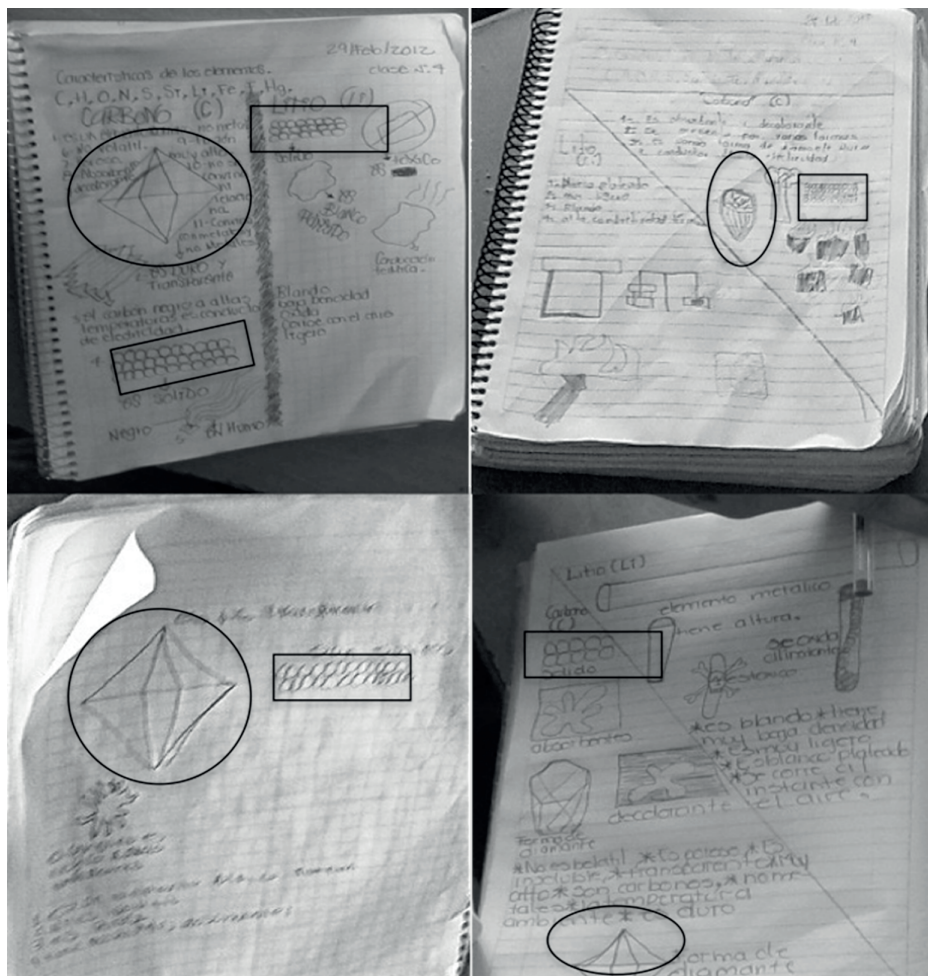


Figura 3. Productos elaborados

Los productos elaborados por los estudiantes permiten pensar que con la estrategia de enseñanza solo se logró parcialmente uno de los propósitos impli-

cados: el seguimiento cabal de instrucciones como medio para desarrollar dos finalidades, las habilidades de razonamiento y dominio conceptual de las propiedades físicas y químicas centrales de elementos químicos.

En este sentido, en la estrategia de enseñanza operó una transformación por reducción (García, 2010) al evidenciarse en el producto el seguimiento de las instrucciones y no la finalidad esperada (habilidades de razonamiento y dominio conceptual).

A manera de cierre

El plano de la evaluación que se analizó está vinculado con el seguimiento y la valoración que hace la profesora del desempeño de los estudiantes, a partir de los cuales decide hacer una modificación en la estrategia de trabajo y el producto que se solicita a los alumnos.

Las relaciones establecidas entre algunos elementos que participan en el sistema de actividad, como la profesora, los estudiantes, el cuaderno, el libro y el lenguaje verbal, generan ciertos modos que dan forma a la configuración que toma esta tarea como responsabilidad asignada a la profesora y asumida por ella.

De manera general se identificaron estos modos de dar seguimiento y valorar el desempeño a partir de las interacciones, los desplazamientos de la profesora, la revisión y supervisión del proceso y los productos, así como de los criterios de valoración.

A continuación se presenta de manera sintetizada la caracterización de estos modos de valoración seguidos por la docente:

1. Instrucciones verbales y uso del cuaderno dirigidos hacia el logro de propósitos dobles: desarrollo de habilidades de pensamiento y dominio conceptual de contenidos escolares.
2. Cambio en la lógica medios-fines al remitirse al proceso de enseñanza-aprendizaje al seguimiento de instrucciones y a la adquisición de conocimientos básicos. Se abandonan las habilidades del pensamiento porque requieren de más tiempo para desarrollarse. Prevalece el dominio del currículo sobre el proceso cognitivo, sedimento en la formación de los docentes en ciencias (Ramos, 2005).
3. Evaluación metonímica que deriva en valorar a todo el grupo por las condiciones de unos cuantos, así como en tomar decisiones para todos (como cambiar la estrategia) a partir del cumplimiento o incumplimiento de unos cuantos. Esta evaluación del todo por sus partes orienta la valoración hacia el seguimiento cabal de la instrucción por encima de valorar el nivel de desempeño en términos de habilidades o dominios conceptuales, finalidades que originaron la aplicación de la estrategia.
4. Reconocimiento de los conocimientos previos como elementos que configu-

ran la estructura cognitiva a partir de la cual operarán los estudiantes. Estos conocimientos previos pueden ser evocados mediante preguntas dirigidas por la profesora o estar implícitos en el desempeño de los estudiantes, quienes hacen uso de lo que conocen para cumplir con la tarea asignada; de ahí deriva la dificultad de dibujar ciertas propiedades físicas o químicas, pues se carece de conocimientos previos al respecto.

5. Supervisión lejana y cercana como modo de interacción para valorar el cumplimiento de la tarea, una vez más, por encima de las habilidades esperadas o del dominio conceptual.

Las diversas modalidades de valoración interconstruidas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en un sistema de actividad como el que se presentó resultan ser la antítesis a las demandas de evaluación instrumentadas en los programas de estudio a propósito de la reforma educativa en el nivel de secundaria.

Ante la insistencia de la medición, de dar evidencia de estándares de desempeño y competencias, estas modalidades hacen la evaluación más realista y apegada a las situaciones concretas que se configuran en las aulas, por lo que queda como una tarea pendiente mediar entre la responsabilidad atribuida al docente de valorar los desempeños en el aula y la supervisión y retroalimentación sobre el cumplimiento y desarrollo curricular.

Por último, se considera que el marco de análisis centrado en la actividad puede constituir una herramienta útil para valorar los procesos de evaluación en distintos sistemas de actividad como la escuela y el sistema educativo.

Referencias

- BAJTÍN, M. M. (2005). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- COLE, M. Y ENGSTRÖM, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y pedagógicas* (pp. 23-44). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- CHAIKLIN, S. Y LAVE, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DANIELS, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA, C. M. (2010). La pedagogía de la simulación. En García, C. (coord.), *Simulacros y simulaciones*. Cuadernos de investigación: Figuras-ciones. México: Universidad de Guanajuato.
- LEONTIEV, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Recuperado de <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/>
- RAMOS, S. L. (2005). *La formación inicial de los futuros docentes de primaria: del*

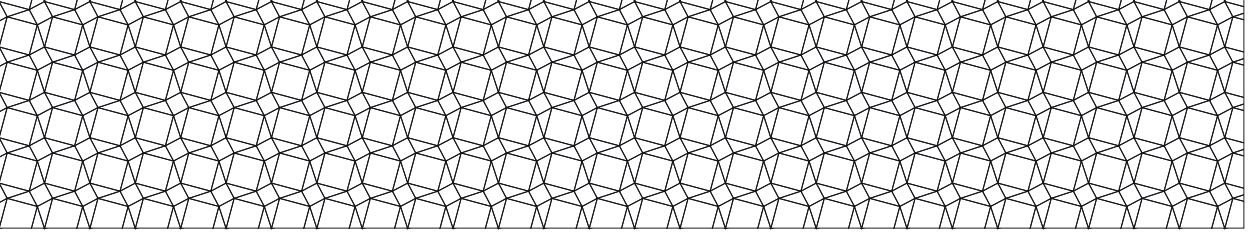
aprendizaje en el aula a la práctica docente en condiciones reales. (El caso de las ciencias naturales y su enseñanza). Tesis de maestría. Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), Zapopan, Jalisco.

ROCKWELL, E. (1980). *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*. México: DIE.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2011). *Programas de estudio. Guía para el maestro. Educación Básica. Secundaria. Ciencias*. Recuperado http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/Ciencias_SEC.pdf

Convenciones para la transcripción

Ma	Maestra
Aan	Alumna no identificada (cuando se reconoce al alumno aparecen iniciales de su nombre)
Aon	Alumno no identificado (cuando se reconoce al alumno aparecen iniciales de su nombre)
Aos	Alumnos
[...]	Recorte de registro
(())	Comentarios del observador
(.)	Pausa
xxx	Fragmento no audible
RO	Registro de observación
EP	Entrevista a profesora
EA	Entrevista a alumnos
Día/mes/año	Fecha de entrevista o registro



CAPÍTULO 3

Caracterización de los estudiantes en tránsito en situación de rezago escolar del CUCS de la Udeg

BAUDELIO LARA GARCÍA

GERMÁN ANDRÉS MATALLANA RESTREPO

AARÓN GONZÁLEZ PALACIOS

La actividad de las instituciones de educación superior en los roles educativos y el impacto que tienen en la sociedad han venido trazando panoramas de tensiones, problemáticas y conflictos que involucran a todos los actores del proceso educativo. Dos fenómenos que generan especial interés a las universidades e institutos de educación superior son los temas relacionados con el rezago académico y la deserción, los cuales han resaltado por su presencia y su vigencia en diferentes universidades, dibujando así algunos retos que deben asumir dichas instituciones, entre ellas, las universidades latinoamericanas.

De esta manera, y consecuente con esta problemática del rezago y la deserción, la Universidad de Guadalajara (Udeg), a raíz de las reformas institucionales y administrativas que consolidó en la Red Universitaria de Jalisco, empezó a identificar los casos de rezago y de riesgo de deserción en el contexto de la atención tutorial de sus alumnos.

Entre las iniciativas que se formalizaron en esa área está la creación del Programa de Atención a Alumnos en Situación de Rezago Escolar (Proalumnos) en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Udeg, centro temático que forma parte de la Red Universitaria. Este programa tiene como propósitos principales la identificación de los casos de rezago académico, el seguimiento de los mismos y la atención tutorial de manera psicoeducativa y técnica de los estudiantes identificados (Lara, 2009).

Además de esos objetivos, el programa se acompaña de una labor de investigación educativa que fortalece su misión, ya que trata identificar los factores de deserción, las condiciones de estudio, los estilos de aprendizaje y los perfiles psicoeducativos de estos alumnos, entre otros ámbitos (Lara, 2009).

Las labores del Proalumnos están dirigidas a la población de estudiantes de carreras escolarizadas o semiescolarizadas de pregrado del CUCS. La situación de esos estudiantes está considerada en un marco normativo que regula su estatus con ciertas condiciones. En este caso, se trata básicamente de los artículos 33 y 34 del Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Udeg. El artículo 33 estipula las condiciones por las cuales el estudiante debe repetir una materia reprobada, en cuyo caso negativo se dará de baja. Por su parte, el artículo 34 le da el derecho al estudiante de pedir una oportunidad para repetir dicha materia reprobada con el fin de regularizar su situación (Udeg, 1996).

De esta manera, el estudiante que se encuentra en el supuesto del artículo 33 y que se hace su solicitud para acogerse al beneficio del artículo 34, empieza por presentarla a la Coordinación de Control Escolar de la Udeg, quien remite la solicitud al Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo (CEAD), que desarrolla operativamente el programa Proalumnos. Luego, se evalúa el caso del estudiante y se emite una recomendación dirigida a la Comisión de Educación del Consejo de Centro, órgano facultado en la norma para resolver de manera definitiva si se otorga o no se otorga la oportunidad para regularizar la o las materias que han sido reprobadas y que son objeto de la aplicación de la baja por artículo 33.

En este contexto general, y relacionado con el objetivo de detectar y analizar los factores de riesgo de este tipo de alumnos, se ha encontrado que en la caracterización de las poblaciones especiales o excepcionales de alumnos en el programa Proalumnos emerge un segmento de la población estudiantil que se caracteriza porque su residencia se encuentra fuera del núcleo familiar, así como otra parte de población que se moviliza a grandes distancias para asistir a la Universidad, es decir, estudiantes que aquí hemos denominado como alumnos en tránsito académico. Esto a pesar de que existen oportunidades de estudio en los lugares de origen, ya que la Udeg ha pasado por un proceso de regionalización.

Si bien esos grupos de estudiantes se acogen a las acciones de acompañamiento del Proalumnos en general, en la actualidad no se les ha identificado de manera particular como un segmento de población especial que esté inmersa en condiciones de estudio, económicas y familiares diferentes dentro de la población atendida, lo que constituye una razón suficiente para promover estudiarlos de manera específica y para plantear posibles alternativas de abordaje dentro del programa.

Es en este sentido que surge un interés de conocimiento válido para estudiar la relación entre la investigación de poblaciones específicas y las acciones psicoeducativas de orientación y de atención con programas específicos de intervención dirigidos a dicha población. Lo anterior es de especial relevancia, pues el estudio y caracterización de esta población particular podrían reforzar las acciones preventivas hacia el rezago y deserción escolar dirigidas a este segmento, acercándonos así a un principio de equidad en la atención de las necesidades de los estudiantes que son, a final de cuentas, los actores principales de los esfuerzos de acompañamiento tutorial.

El propósito primordial del presente trabajo es identificar las principales características de la población de estudiantes migrantes en situación de rezago académico de las diferentes carreras de pregrado del CUCS de la UdeG.

Rezago escolar, riesgo de deserción y estudiantes en tránsito

En principio, la noción de rezago escolar define una alteración en el curso del desarrollo educativo dentro de un programa o una institución. Esto supone que el rezago escolar es visto usualmente dentro de un marco de desempeño escolar y que se traduce como una trayectoria esperada dentro de ciertos límites más o menos definidos. Así, si esa trayectoria esperada no se cumple, en sus objetivos parciales o totales, se presenta el rezago y la reprobación.

Según Gómez (citado por Martínez *et al.*, 1998: 162), rezago y reprobación son dos fenómenos que comparten algunos significados como:

La no aprobación de asignaturas en la serie de ciclos o semestres escolares originalmente previstos, la no aprobación acumulada; la repetición de cursos no aprobados; la repetición de cursos no concluidos por no haberse presentado los exámenes ordinarios; la acreditación de cursos por medio de exámenes extraordinarios, la acreditación de cursos a destiempo, el atraso en créditos y el retardo en la titulación.

Otra característica compartida del rezago y la reprobación es que cabe suponer que esta alteración en la trayectoria escolar hace más probable la deserción como consecuencia final, pues la infracción de las disposiciones curriculares y las normas institucionales de reprobación, así como el retraso en el proyecto escolar de los estudiantes, pueden derivar en que este pierda su calidad de alumno. Asimismo, el rezago escolar retarda la participación significativa del sujeto en actividades asociativas, de empleo, actividades políticas, culturales y sociales (Pérez, 2001), debido a que los títulos educativos y formativos aumentan las posibilidades de integración e inclusión social.

Dentro de los factores que repercuten en el rezago escolar resaltan los socioeconómicos. La incidencia de la familia, del nivel educativo y de los acervos culturales tiene un peso importante en el mismo. Según Chain (citado por Pérez, 2001), los factores socioeconómicos del estudiante en situación de rezago se pueden clasificar en dos tipos: los acervos materiales y los culturales. Los materiales incluyen todas las condiciones económicas de sustento, como la vivienda, la alimentación, el transporte, etc. El acervo cultural se refiere a la tradición educativa

de la familia, el acceso a libros, obras culturales y artísticas, que influyen en la formación y en la adaptación a los sistemas educativos.

En el mismo tenor, Pérez (2001) afirma que los factores sociodemográficos que determinan el rezago pueden analizarse de dos formas conjuntas: el grupo familiar (dónde se estudia, si la familia es migrante, la escolaridad familiar, el empleo familiar, el tipo de familia —nuclear, monoparental, etc.—, y los ingresos familiares, entre otras), y las características individuales como sexo, edad, estado civil, el empleo del estudiante, entre otros.

Aunado a esto, los factores institucionales y normativos también influyen en el rezago escolar. De acuerdo con Legorreta (2001), los principales factores institucionales y normativos de la educación superior que intervienen en la trayectoria estudiantil inician con los requerimientos de ingreso a dichas instituciones. El hecho de presentar una prueba o de acreditar la competencia para el ingreso a la educación superior interviene de forma directa y retrasa o posterga el inicio de las trayectorias educativas, ya que los aspirantes ni siquiera pueden formar parte del sistema educativo, lo que aplaza y, en la mayoría de los casos, imposibilita que el individuo llegue a constituirse como sujeto de la educación superior, obligando a muchos a buscar otras opciones dentro de las cuales se encuentra ingresar a la vida laboral.

El plan de estudios es otro factor institucional que repercute. El número de materias a cursar, los prerrequisitos de las materias, la poca flexibilidad en los sistemas curriculares y el sistema de créditos mínimos obligatorios, son disposiciones que en algunas ocasiones establecen límites estrictamente clasificados. Esto se expresa en la posibilidad de un rezago escolar determinado por la reprobación de materias que son prioritarias, que en ocasiones no se ofertan de manera consecutiva (como en los planes de estudio de ingreso anual, por ejemplo), y que demoran la trayectoria estudiantil por razones no estrictamente relacionadas con los motivos o capacidades del sujeto.

Al respecto, Legorreta (2001) menciona el tipo de reglamentación académica de las instituciones de educación superior como otro factor. Las bajas por rendimiento insuficiente o por rezago académico, los plazos máximos de inscripción de requisitos para el grado, los plazos máximos de término de carrera y los requisitos de idioma, entre otros, constituyen factores de reglamentación propia de cada institución que determinan las trayectorias. En el caso que ocupa el presente trabajo, este es uno de los factores más importantes.

Los factores se vuelven relevantes si se considera que las trayectorias escolares no deben ser vistas como una actividad donde la responsabilidad de rezago académico recae solo en el sujeto o en la carga familiar que experimenta, pues este se encuentra inmerso en un contexto social y en un contexto educativo, donde el educando interactúa con un sistema de pares, de maestros y también de organizaciones e instituciones sociales que reglamentan y condicionan las trayectorias escolares.

La deserción, por su parte, es una de las consecuencias más comunes del rezago académico. La posibilidad del abandono de la calidad de estudiante es un problema ampliamente difundido en las instituciones de educación superior, y constituye uno de los principales retos educativos en Latinoamérica (Moreno-Brid y Ruiz-Nápoles, 2009).

En esta problemática inciden factores de diferente índole. Para Tinto (citado por Romo y Fresán, 2001), el riesgo de deserción puede ser explicado con cinco factores. El primero es el factor psicológico. Elementos como la personalidad del sujeto, la orientación vocacional y los factores motivacionales conforman la esfera psicológica que integra al sujeto con sus capacidades y sus características propias que influyen en la toma de decisiones desertoras.

El segundo es el factor social, en el cual resaltan las colectividades, la estructura social a la cual pertenece el estudiante (sociedades colectivistas o individualistas), las dinámicas de competencia, el *estatus quo* al cual está integrado y la raza o procedencia étnica, mismas que también trazan las trayectorias estudiantiles, el acceso y la permanencia del estudiante dentro de la institución.

Las fuerzas económicas, como los recursos financieros de las familias y del educando, son otro factor decisivo en el fenómeno de la deserción. En este punto, Tinto señala que en una sociedad donde el acceso a las oportunidades sociales viene transmitido por generaciones a título de poseer la preparación y las habilidades que la educación aporta, en sociedades donde la competencia es la dinámica de interacción que predomina, el acceso a la educación se convierte en una inversión a futuro que realizan las familias. Si no se cuenta con los recursos para esta inversión, desde los gastos de manutención básica hasta las matrículas y materiales de estudio, difícilmente se podrá permanecer y avanzar en el sistema educativo.

El cuarto factor son las organizaciones e instituciones. Los recursos gubernamentales, las disposiciones logísticas y administrativas de las instituciones y las interacciones políticas de los sistemas educativos, son de especial relevancia para considerar la deserción como un problema que aqueja las sociedades actuales.

Finalmente, un último factor que explica la deserción es de tipo interaccional. Como un análisis de múltiples variables, este factor se enfoca principalmente en las interacciones de los ambientes educativos (y con estos, los sociales y los organizacionales) con las disposiciones del individuo. La trayectoria escolar, el rendimiento escolar, las interacciones entre pares y las interacciones entre estudiantes y maestros, son ejemplos de los análisis de la deserción en este contexto.

Para efectos del presente trabajo es necesario precisar el significado de los conceptos implicados en el objeto de estudio. En este caso, deben distinguirse los conceptos de estudiante en tránsito académico y de estudiante migrante. Standing (citado por Tosi *et al.*, 2004) define el concepto de migración con cuatro elementos: espacio, residencia, tiempo y cambio de actividad. Estas cuatro categorías podrían ser de mucha utilidad para caracterizar el fenómeno migratorio estudiantil. Por

ejemplo, el cambio de actividad implica la exposición a un “contexto nuevo de significación”, que indica que el estudiante está migrando de su habitualidad a otra ciudad o espacio, a otra actividad, a otro concepto de vida, la vida universitaria, con los consecuentes comportamientos académicos y de interacción social. Igualmente, la categoría de tiempo es vista bajo la definición de las etapas de desplazamiento y de establecimiento en diferentes espacios de actividad. De este modo, el tiempo está íntimamente ligado a la residencia, a la actividad del migrante dividida y categorizada por etapas de estudio académico con sus respectivos cambios de residencia, de contexto y los periodos que conllevan dichos cambios.

Sin embargo, es en la característica de la residencia donde se vuelve problemático el término de estudiante migrante. El migrante reconfigura su residencia, y la restablece en un nuevo espacio, ya sea por motivos económicos, sociales, familiares, culturales, académicos, etc. Siguiendo una conceptualización clásica de la migración se podría incluir ese fenómeno como un desplazamiento que involucra “un cambio de lugar de residencia habitual y con carácter relativamente permanente” (Naciones Unidas, citada por Dillon, 1998). Al contrario, esta definición de migrante es limitada ante la nueva dinámica de migración estudiantil en ciudades latinoamericanas. Existen algunos estudiantes que no necesariamente establecen y reconfiguran su residencia; más bien experimentan una cotidianidad de tránsito de distancias más o menos largas, con motivos académicos, sin afectar su lugar de residencia, pero sí reconfiguran su contexto cotidiano. Estos estudiantes pueden vivir en residencias universitarias, con familiares o con amigos, o simplemente pueden seguir viviendo con sus familias y viajar todos los días a su lugar de estudios. Por esto, es más plausible la condición de tránsito académico, ya que contempla la posibilidad de establecer una residencia temporal, al igual que el migrante, con la acepción de incluir en el tránsito a aquellas personas que se trasladan diariamente a su sitio de estudio por motivos de estudio.

Una vez definidos los estudiantes dentro del concepto de tránsito académico, se pueden relacionar con las problemáticas que se han encontrado en la literatura. Alonso e Insúa (1997) describen que los estudiantes que migran por motivos académicos sufren problemáticas de desadaptación, ansiedad y depresión. La desadaptación es un problema común, ya que la cotidianidad del contexto, muchas veces el contexto de su familia original, de sus amigos y de su lugar de origen, experimenta un cambio por la situación novedosa de los estudios universitarios, y esto conduce a problemas de adaptación social y académica, así como a otras situaciones estresantes.

Del mismo modo, los problemas que devienen de esa desadaptación, como la ansiedad y la depresión, son citados por muchos de estudiantes. Ante este nuevo contexto educativo, los periodos de estudio académico y de adaptación a la vida universitaria conllevan momentos de percepción de soledad y episodios o temporadas de depresión.

Pereyra *et al.* (2010), en un estudio de estudiantes de ciencias de la salud que presentaban síntomas depresivos, encontraron factores predisponentes como la disconformidad con la carrera, la inconformidad con su situación económica, y las dificultades relacionadas con la convivencia con otros familiares diferentes a su núcleo familiar. De estos estudiantes evaluados, el 16% eran migrantes. Esto ubica las discusiones de las problemáticas de depresión de los estudiantes migrantes dentro del marco general de las problemáticas que afrontan los estudiantes de la educación superior, lo que refuerza la relevancia de indagar las características específicas de los estudiantes en situación de tránsito y de migración.

Método

Tipo de estudio: exploratorio-descriptivo, de tipo transversal

Participantes

Se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia, compuesta por 62 estudiantes, quienes estaban contemplados en las condiciones establecidas por los artículos 33 y 34 del Reglamento de Promoción y Evaluación de los Alumnos de la udeg y que solicitaron un recurso de oportunidad de continuar sus estudios durante el periodo del año 2007 al 2012.

Los criterios de inclusión fueron:

- Encontrarse en la base de datos del programa Proalumnos del CEAD de la udeg al haber realizado la solicitud y contestado el cuestionario de evaluación correspondiente.
- Tener residencia en municipios de fuera de la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG), excepto Tlajomulco de Zúñiga (municipio central), Juana-catlán e Ixtlahuacán de los Membrillos (municipios exteriores). Con base en datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi), la ZMG está conformada por ocho municipios, de los cuales seis son considerados como municipios centrales, es decir, municipios que cuentan con una conurbación continua. Esos últimos son Guadalajara, Zapopan, Tlaquepaque, Tonalá, El Salto y Tlajomulco de Zúñiga; los otros dos son Juanacatlán e Ixtlahuacán de los Membrillos, considerados como municipios exteriores, al no formar parte continua de la mancha urbana (conurbación) (Inegi, 2007).

Los criterios de exclusión fueron:

- Tener como residencia áreas en Guadalajara, Tlaquepaque, Tonalá o Zapopan.
- Encontrarse en algún programa de escolarización a distancia o semipresencial.

Instrumento

Se utilizaron los datos recabados por medio del cuestionario aplicado dentro del contexto del programa Proalumnos del CEAD, tanto en su versión escrita como digital. El cuestionario es un instrumento diseñado *ad hoc* que contiene información agrupada en varias secciones: datos generales del estudiante, antecedentes familiares, antecedentes económicos, relación con la normatividad de los artículos 33 y 34 del reglamento, antecedentes escolares, estilos de aprendizaje, actividades culturales y deportivas, datos vocacionales, relación con compañeros y profesores, e información sobre uso de sustancias adictivas y salud preventiva.

En total, se hizo una selección de 30 ítems, por considerarse que estaban relacionados directamente con la temática específica que aquí se aborda.

Procedimiento

En la etapa preliminar se realizó una búsqueda exhaustiva en la base de datos derivada de la aplicación del cuestionario Proalumnos del CEAD de la UDEG, aplicado desde el segundo semestre de 2007 hasta el segundo semestre de 2012. De ahí se seleccionó la muestra que cumplió con los criterios de inclusión y se integró la base de datos particular para el presente estudio.

En la siguiente etapa se realizó un análisis de los ítems que corresponden a las variables de interés para la caracterización en nuestro estudio exploratorio. Para el análisis estadístico de los datos se utilizaron los programas Excel y SPSS, versión 20.0.

Resultados

Datos generales

Los datos generales comprenden los ítems de estado civil, sexo, ubicación de domicilio y carrera. En la tabla 1 se muestra la proporción de estudiantes en situación de rezago y los estudiantes en situación de rezago en tránsito académico. Como podemos observar, los estudiantes en situación de tránsito académico que caen dentro del rezago solo conforman el 3.14% del total de estudiantes registrados.

Tabla 1. Estudiantes en rezago académico y estudiantes en rezago académico en situación de tránsito académico

	Frecuencia	Porcentaje
Estudiantes en rezago académico	1,911	96.85
Estudiantes en rezago académico en situación de tránsito académico	62	3.14
Total	1,973	100

En la tabla 2 se exponen las variables de sexo y estado civil en los estudiantes en tránsito académico. Aquí, la mayoría de los estudiantes en tránsito académico corresponde al sexo masculino, con un 59.7%; las mujeres tienen 41.3%. En cuanto al estado civil, la mayoría de estudiantes son solteros (47%); los casados, en unión libre y otros, representan un 14.5, 6.5 y 3.2%, respectivamente.

Tabla 2. Sexo y estado civil de estudiantes en tránsito escolar

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Masculino	37	59.7
	Femenino	25	40.3
	Total	62	100
Estado civil	Soltero(a)	47	75.8
	Casado(a)	9	14.5
	Unión libre	4	6.5
	Otro	2	3.2
	Total	62	100

En los datos disponibles, en lo que respecta a la procedencia, se puede observar que la mayoría de estudiantes proviene de municipios de Jalisco (52), seguidos de estudiantes de Michoacán (3) y otros estados vecinos, así como dos casos de estudiantes de Baja California y Veracruz.

Por otra parte, la caracterización por carrera de los estudiantes en situación de rezago escolar en tránsito indicó una variada población de estudiantes. Los alumnos con mayor proporción fueron los de Cultura Física y Deportes y de Medicina, las dos carreras con 16 estudiantes cada una. Las carreras que siguieron fueron Odontología, con ocho estudiantes, y la Licenciatura en Enfermería, con siete. El resto de las carreras tuvo menos de cinco casos.

Historial normativo y causas de riesgo de deserción

En este apartado se encontró que, en su mayoría, a los estudiantes en tránsito académico se les ha aplicado el artículo 33 por primera vez (véase tabla 3); le siguen por segunda vez 14.5%, y la reincidencia por tercera vez es de 8.1%.

Tabla 3. Veces en que se ha aplicado el artículo 33 a los estudiantes en tránsito académico			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Primera vez	48	77.4	77.4
Segunda vez	9	14.5	91.9
Tercera vez	5	8.1	100
Total	62	100	

También resalta (véase tabla 4) que los estudiantes han reprobado en su mayoría una sola materia, seguidos por aquellos con dos materias reprobadas. Asimismo, se observa que los que han reprobado cinco materias o más, superan a los que han reprobado tres o cuatro materias.

Tabla 4. Materias reprobadas			
Cantidad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Una	39	62.9	62.9
Dos	15	24.2	87.1
Tres	1	1.6	88.7
Cuatro	3	4.8	93.5
5 o más	4	6.5	100
Total	62	100	

Ahora bien, en cuanto al número de estudiantes en tránsito académico por ciclo escolar en que se aplicó el artículo 33, se observó que los casos de estudiantes en tránsito académico que caían en rezago académico eran bajos, pero a partir del calendario 2011A, se empezó a elevar dicho número (7), hasta alcanzar un valor máximo de 17 casos en 2012A.

Siguiendo el cuestionario, a la pregunta de cuál consideraban la causa principal de su reprobación, los estudiantes contestaron como principal la causa personal /emocional, con 27 %, seguida de la económica, con 23%. En tercer lugar resultaron con la misma proporción de respuesta las causas de salud y familiares. Dentro de “otras causas” se encontraron la falta de tiempo o: “porque trabajo” y

por inconvenientes con el tiempo: “porque no asistí nunca a la clase, ya que era a las 7:00 a. m., me queda a dos horas de mi casa y era muy pesado y llegaba tarde”.

Antecedentes escolares

En esta sección encontramos que los estudiantes tienen un promedio en la preparatoria muy homogéneo (véase tabla 5). La media es de 88 y la desviación estándar es de 7.2. Esto sugiere que, en general, los estudiantes poseen buenas calificaciones antes de entrar a la Universidad.

Tabla 5. Promedio de la preparatoria de los estudiantes en tránsito académico (N = 46)

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Promedio	71	98	88.00	7.252

Del mismo modo, el tipo de preparatoria de los estudiantes (véase tabla 6) fue en su gran mayoría pública, con 87.1%. Los que procedían de preparatoria privada representaba 12.9%.

Tabla 6. Tipo de preparatoria

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Privada	8	12.9
	Pública	54	87.1
	Total	62	100

Situación económica

Aquí, la mayor parte de los estudiantes reportó contar con casa propia (58.1%), seguido por 21% con casa rentada. Los porcentajes de casa prestada y en proceso de pago son muy similares, con 9.7 y 8.1%, respectivamente.

En cuanto a la proporción de estudiantes que contribuyen al gasto familiar, los porcentajes son muy parejos, ya que 54.8% sí contribuye, mientras 45.2% no lo hace. Por otra parte, en relación con las personas que contribuyen a los gastos económicos del estudiante, encontramos que 40.3% de los alumnos contestaron que ellos mismos contribuyen a sus gastos escolares, seguido del padre (25.8%) y de ambos padres (17.7%). La opción “otro” comprendió a “esposo”, “padres y yo” y “hermanos y padres”.

Finalmente, a la pregunta de si la economía familiar influía negativamente en su rendimiento académico, los estudiantes que respondieron que sí influía representaron 46.8% de los casos (véase tabla 7).

Tabla 7. Percepción de los estudiantes sobre si la economía familiar influye en su reprobación			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
No	33	53.2	53.2
Sí	29	46.8	100
Total	62	100	

Situación laboral

La situación ocupacional reveló que 56.5% de los estudiantes en tránsito académico trabajaban además de estudiar, mientras el 43.5% no lo hacía. De los que trabajaban y especificaron sus horas de trabajo (véanse tablas 8 y 9), la mayoría lo hacía de cinco a ocho horas, es decir jornada completa, seguido por la media jornada.

Tabla 8. Situación laboral de los estudiantes		
	Frecuencia	Porcentaje
No	27	43.5
Sí	35	56.5
Total	62	100

Tabla 9. Jornadas de trabajo de los estudiantes		
	Frecuencia	Porcentaje
-	27	43.5
De cinco a ocho horas	13	21
Media jornada (hasta cuatro horas)	8	12.9
Otra	10	16.1
Pago por hora	4	6.5
Total	62	100

Escolaridad familiar

El 32% de los padres de los estudiantes en tránsito académico cursaron una licenciatura y la terminaron (véase tabla 10). Por otro lado, los porcentajes de la escolaridad materna fueron aún más dispersos, pues se encontró que 17.7% de las madres de los estudiantes completaron una licenciatura, similar a la proporción de las madres que terminaron la secundaria, con 17.7%. Le siguen el bachillerato completo, con 16.1%, y la primaria completa, con 14.5%.

Tabla 10. Escolaridad paterna y materna				
Nivel escolar	Padre		Madre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Primaria completa	2	3.2	9	14.5
Primaria incompleta	2	3.2	1	1.6
Secundaria completa	4	6.5	11	17.7
Secundaria incompleta	8	12.9	1	1.6
Bachillerato completo	5	8.1	10	16.1
Bachillerato incompleto	4	6.5	4	6.5
Carrera técnica completa	4	6.5	8	12.9
Carrera técnica incompleta	4	6.5	4	6.5
Licenciatura completa	20	32.3	11	17.7
Licenciatura incompleta	5	8.1	1	1.6
Posgrado completo	3	4.8	2	3.2
Posgrado incompleto	1	1.6	0	0
Total	62	100	62	100

Datos vocacionales hacia la carrera

En este apartado se encontró que la mayoría de los estudiantes en tránsito académico ingresaron a la universidad en su primer intento, con 64.5% de los casos, seguidos por el 27.4%, que ingresó en su segundo intento (véase tabla 11).

Tabla 11. Número de intentos para ingresar a la carrera

	Frecuencia	Porcentaje
Al primer intento	40	64.5
Al segundo intento	17	27.4
Al tercer intento	4	6.5
Al cuarto o más intentos	1	1.6
Total	62	100

A la pregunta sobre el orden de importancia o prelación de la carrera que estaban cursando (véase tabla 12), los estudiantes respondieron en su mayoría que esa carrera fue la primera opción, con 74.2%, seguido con 16.1% que señaló que fue la segunda opción después de no haber conseguido entrar a la opción principal.

Tabla 12. Orden de importancia de la carrera que cursaban

	Frecuencia	Porcentaje
Mi primera opción	46	74.2
Mi segunda opción, después de haber cursado otra carrera total o parcialmente	6	9.7
Mi segunda opción, después de no poder entrar a otra	10	16.1
Total	62	100

Finalmente, a la pregunta de cuál fue el motivo para entrar a estudiar la carrera, los estudiantes respondieron que “porque puedo ayudar a los demás”, con 23.9%, seguido de “porque consideras que tendrás una mejor preparación para la vida”, con 22.1%. Los porcentajes menores fueron “por consejo o influencia de un amigo”, con 1.1% y “por consejo o influencia de un profesor”, con 0.6%.

Niveles de integración en la carrera, interacciones personales, tutorías

En esta sección se preguntó, por medio de una escala Likert, cuáles eran los niveles de gusto-disgusto por la carrera, el estrés experimentado, el nivel de integración en la carrera, la percepción de seguridad y las relaciones interpersonales. Los estudiantes respondieron que poseían niveles altos de gusto hacia la carrera ($\mu = 9.39$; $\sigma = 0.797$), así como sentido de seguridad ($\mu = 8.45$; $\sigma = 1.422$). El estrés resultó con niveles medios ($\mu = 5.58$); sin embargo, la desviación típica resultó muy alta ($\sigma = 0.797$), lo que revela una gran dispersión en los datos.

Por último, a la pregunta de si recibían alguna clase de tutoría en ese momento, 66.1% de los estudiantes respondió negativamente, y 33.9% lo hizo positivamente.

Discusión y conclusiones

Esta caracterización por carreras, como se puede observar, sustenta el dato de que es más probable que los estudiantes que no pertenecen a la ZMG (exceptuando Tlajomulco de Zúñiga por las razones antes expuestas), sean del propio estado de Jalisco y en menor medida los provenientes de otros estados, sobre todo circunvecinos. Los estudiantes en tránsito académico que predominan en la muestra son los de Cultura Física y Deportes, empatados con los estudiantes de Medicina.

Sus familias siguen estando conformadas por los dos padres casados; sin embargo, solo la mitad de los estudiantes viven con sus padres. Incluso el porcentaje de los que viven con familiares es superado por los estudiantes que viven con sus esposas o esposos.

Ahora bien, a la pregunta acerca de los motivos de su reprobación, la primera causa en jerarquía fue la personal/emocional, seguida por los motivos económicos y familiares. Esto puede indicar, siguiendo a Tinto (1987), que las causas se relacionan más con la esfera psicológica de actuación, con una incidencia de factores económicos y con una participación importante de un factor institucional: la familia.

El eje interaccional podría invitar a relacionar las variables psicológicas, económicas y familiares entre sí; no obstante, estas discusiones se recomienda llevarlas a cabo por medio de un estudio correlacional futuro donde se asocien estas variables.

Los datos anteriores sugieren la existencia de posibles trastornos adaptativos o psicológicos en algunos casos. A diferencia de Pereyra *et al.* (2010), los estudiantes de ciencias de la salud de la Udeg no reportaron en su mayoría otros conflictos familiares. Esto hace suponer que la muestra de estudiantes en tránsito de este trabajo no es vulnerable debido a esos predisponentes. Lo que se encontró fue que los niveles de estrés percibidos eran medios, pero dispersos entre los diferentes estudiantes. Para determinar la caracterización de problemáticas relacionadas con la depresión se recomienda usar en un estudio futuro una prueba o el diagnóstico por expertos de este trastorno más que una escala actitudinal.

Adicionalmente, la mayoría de los alumnos manifestó llevar buenas relaciones interpersonales; se sienten integrados y se sienten seguros en la carrera. Esto deja otras recomendaciones para estudios posteriores que indaguen las razones de la reprobación en materia de causas emocionales o personales.

En el apartado económico, aspecto que llamó la atención por ser considerado por los mismos estudiantes como determinante en su reprobación y rezago, se encontró que la mayoría de estudiantes migrantes tiene casa propia. Aunque la procedencia de una preparatoria pública pueda sugerir un determinado estatus económico, solo 46.8% lo considera como una causa, y cerca de la mitad de los estudiantes colaboran para el gasto familiar. Sin embargo, en el presente trabajo puede ser plausible considerar que los problemas o la situación económica puede influir en la reprobación, ya que 40.3% de los estudiantes contribuyen ellos mismos, y solo ellos, a sus gastos escolares.

En opinión de Pérez (2001), otro factor que involucra la reprobación en los estudiantes universitarios es el vocacional. En esta variable, la caracterización marcó a estudiantes que eligieron la carrera cursada como primera opción, la mayoría sin inconvenientes para acceder a la misma en su primer intento. En los motivos de por qué estudiar esa carrera, la mayoría respondió “porque puedo ayudar a los demás”, lo cual parece pertinente para las carreras del tipo del CUCS. Sin embargo, en este estudio se retomaron cuestionarios no especializados en las actitudes vocacionales, lo que haría necesario realizar estudios de perfiles vocacionales para esa población, pues se han encontrado dichas caracterizaciones específicas, pero no para la población en tránsito académico.

Cabe mencionar que la misma autora considera importante retomar los antecedentes escolares de las familias, debido a la disponibilidad de los recursos culturales y el acervo educativo familiar, que pueden influir en la reprobación. Los estudiantes en tránsito académico poseen padres y madres que en su mayoría terminaron una licenciatura, aunque en este punto también los datos se encuentran dispersos. De igual manera, los antecedentes escolares reflejan que los estudiantes poseen un buen promedio en la preparatoria, indicio de un historial con un desempeño académico aceptable.

Tras este recorrido, es necesario reflexionar acerca el factor determinante que influyó en la categoría de estudiantes en rezago académico, esto es, el factor normativo. De entrada, al inicio de ejercer el papel de estudiantes, el compromiso de seguir la normatividad del Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Udeg ya está determinando la trayectoria estudiantil, pues los artículos 33 y 34 se comienzan a ejercer desde el primer semestre. Según Legorreta (2001), estos factores normativos pueden retrasar la graduación, lo que implica un rezago en el tiempo de estudio esperado y hacen probable la deserción. Los artículos señalados definen la reprobación como determinante para otorgar oportunidades de repetición y regularización en las asignaturas cursadas y definen las condiciones del estatus del alumno, por lo menos temporalmente, mientras se está en esa situación.

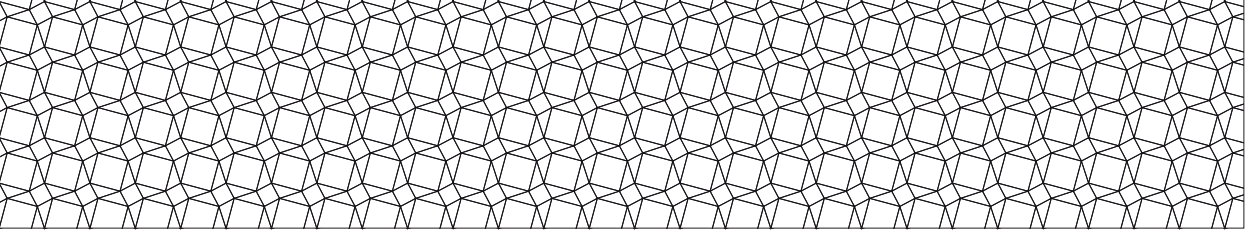
En conclusión, este estudio, al ser exploratorio, pretende dejar la antesala de la discusión abierta, para seguir en el esfuerzo de indagar las condiciones de los

estudiantes en situación de rezago académico. Tendrán que sumarse esfuerzos para dinamizar el diálogo de las temáticas en juego tanto las personales, económicas, familiares e institucionales.

Referencias

- ALONSO, M. E INSÚA, I. (1997). Psicoterapia y prevención en estudiantes universitarios migrantes. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 6(3), 251-261.
- DILLON, B. (1998). Algunas consideraciones acerca del estudio de la movilidad territorial de la población. *Huellas*, 3, 29-42.
- JIMÉNEZ, J. A. (2008). Atención tutorial a estudiantes universitarios. *Revista Psicología Científica.com*, 10(7). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/atencion-tutorial-estudiantes-universitarios>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI) (2007). *Delimitación de las zonas metropolitanas de México 2005*. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/geografia/publicaciones/delimex05/DZMM_2005_o.pdf
- LARA, B. (COORD.) (2009). *La tutoría universitaria: el caso del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. Guadalajara: CUCS-UdeG.
- LEGORRETA, Y. (2001). Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación. En Chain, R., *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES* (pp. 87-96). México: ANUIES.
- MARTÍNEZ, M., VIVALDO, J., NAVARRO, M., GONZÁLEZ, M. Y JERÓNIMO, J. (1998). Análisis multirreferencial del fenómeno de la reprobación en estudiantes universitarios mexicanos. *Psicología Escolar y Educacional*, 2(2), 161-174.
- MORENO-BRID, J. Y RUIZ-NÁPOLES, P. (2009). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*. México: CEPAL subselección México/ONU. Recuperado de http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/35095/Serie_106.pdf
- PEREYRA, R., OCAMPO, J., SILVA, V., VÉLEZ, E., DA COSTA, D., TORO, L. Y VICUÑA, J. (2010). Prevalencia y factores asociados con síntomas depresivos en estudiantes de ciencias de la salud de una Universidad privada de Lima, Perú. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 27(4), 520-526.
- PÉREZ, L. (2001). Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar. En Chain, R., *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES* (pp. 123-194). México: ANUIES.
- ROMO, A. Y FRESÁN, M. (2001). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. En Chain, R., *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES* (pp. 97-163). México: ANUIES.

- TINTO, V. (1987). Una consideración de las teorías de la deserción estudiantil. En ANUIES, *La trayectoria escolar en la educación superior*. México: ANUIES.
- TOSI, A., MOLINA, G., BALLERINI, A., BUZAGLO, A. Y TAVELLA, E. (2004). *El desafío de migrar para iniciar estudios universitarios en la adolescencia tardía*. Primer Congreso Regional de Psicología, 3 y 4 de abril. Rosario, Argentina. Recuperado de http://www.fpsico.unr.edu.ar/congreso/mesas/Mesa_10/tosi.pdf
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (UDEG) (1996). *Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del alumno de la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: UDEG.



CAPÍTULO 4

Consideraciones para una formación médica que respete el derecho a decidir de las mujeres

VERÓNICA RUBÍ BELTRÁN RIZO

MARTHA PATRICIA ORTEGA MEDELLÍN

El presente capítulo deriva de la tesis *La formación profesional en medicina y el derecho a decidir. Representación social del aborto de mujeres estudiantes de la carrera de medicina de la Universidad de Guadalajara*, que para titularse de la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Estudios Latinoamericanos, está elaborando la autora, Verónica Rubí Beltrán Rizo, con la dirección de Martha Patricia Ortega Medellín, coautora de este capítulo. Es, por tanto, un trabajo inacabado, al cual se incorporan datos sistematizados de las entrevistas de las estudiantes, pero lo realizado hasta el momento nos permite delinear algunas recomendaciones que hemos incluido aquí bajo el título de “Consideraciones”.

Nuestros objetivos no se limitan a conocer y entender la representación social (RS) que las mujeres universitarias de la carrera de medicina tienen sobre el aborto, sino que tomamos ese conocimiento como punto de partida para identificar:

1. Los retos que la RS sobre el aborto les presenta tanto a la academia, a la ley y a las organizaciones de la sociedad civil.
2. Desde dónde las estudiantes construyen y orientarán su práctica futura y las posibilidades de transformarlas.

Nuestra finalidad está encaminada a garantizar los derechos sexuales y reproductivos, específicamente el derecho a decidir; confiamos en que quienes leen este texto las recuperen para acciones posteriores respecto al tema.

Consideramos que la formación en medicina parte de la ética y el respeto por la vida de los pacientes, por lo que esperamos encontrar elementos que se dirijan a ese fin en la atención de las mujeres y su salud reproductiva. Por ello, partimos de manifestar que el aborto seguro implica, por un lado, un recurso para prevenir la muerte materna y, por otro, un derecho reproductivo, de decisión, que ha de

ser cubierto. Sabemos que las mujeres tienen diversas experiencias con relación al aborto,⁵ las cuales varían dependiendo de los diferentes contextos socioeconómicos, educativos, religiosos y culturales específicos (IPAS, 2010).

También reconocemos que en el complejo entramado del aborto se encuentran inmersos diversas personas, entre las que se encuentra el personal médico mismo que juega un papel muy importante, ya que posee elementos técnicos y de conocimiento que puede reducir los riesgos de muerte y daño a la salud durante y después de la práctica del aborto, ante lo cual cuestionamos, por ejemplo, ¿qué pasa cuando los médicos usan sus conocimientos por dinero a costa de la salud de las mujeres?, ¿cómo se relacionan con las mujeres que han abortado?, ¿su postura personal influye al momento de la atención?, ¿la cultura y moral conservadora está presente en su práctica profesional? En su formación profesional, ¿cómo se enseña qué es un aborto?, ¿conocen cuáles son los métodos e instrumentos adecuados para practicar un aborto?, ¿conocen los derechos sexuales y reproductivos y la legislación del estado respecto del tema?

Finalmente ¿qué aportan la universidad, y con ella, los estudios profesionales al tema?, y ¿es su tarea transformar o modificar las RS en un tema tan complejo como es el aborto?, son algunas de las cuestiones que nos guían y que pretendemos contestar en este trabajo.

Representaciones sociales: una ventana de posibilidades

Representaciones sociales: por qué y para qué

Es indudable que lo que se conoce acerca de sí mismo, llega ser parte integral de la persona y de cómo trabaja su mente. Este conocimiento tiene efectos limitados sobre ciertas cosas; sin embargo, como afirma Moscovici (2013), “las representaciones que dan forma a nuestras relaciones con la sociedad se tornan un componente de la organización social” (p. 71). La teoría de las representaciones sociales brinda el sostén epistemológico en el que a las “actoras”⁶ de la vida cotidiana (para

⁵ Se entiende por “relación con el aborto” no solo si se han practicado o no un aborto, sino la información que han tenido al respecto, el conocimiento o no de mujeres que se hayan practicado alguno y demás experiencias que tengan relación con el tema del aborto.

⁶ En el ámbito de la investigación académica es común utilizar los términos sujeto(s) de estudio o actor(es), en masculino, independientemente de si son mujeres u hombres con quienes se está trabajando. Para este caso se ha decidido denominar a las participantes de la presente investigación como actoras, con el objetivo de reconocer su género y llamar la atención sobre la importancia de usar un lenguaje incluyente.

el caso nuestro: estudiantes de medicina de la udeg) se les percibe desde una perspectiva basada en la dinámica de los intercambios interpersonales y sociales, lo que posibilita reconocer procesos y modos de constitución del pensamiento por medio del cual las personas construyen la realidad y son construidas por ella; al mismo tiempo se favorece el acercamiento a la forma de ver la vida que tienen los grupos o las personas.

Para la teoría de las representaciones sociales es importante el concepto de conjuntos de informaciones transmitidos social e históricamente, los que son reelaborados y reconstruidos por la interacción entre individuos y grupos sobre la base de la experiencia (de Rosa, 2006: 116). Esa teoría permite entender la dinámica de las interacciones sociales y esclarecer los determinantes de las prácticas sociales, en pocas palabras, entender cómo se generan mutuamente la representación, el discurso y la práctica.

Es importante resaltar el valor que tiene la teoría de las representaciones sociales en la posibilidad de trascender a un plano aplicado, debido a que, a través de conocer el núcleo alrededor del cual se generan y articulan creencias, actitudes, prácticas, etcétera, es posible incidir significativamente en la modificación de una representación.⁷

Acercarse al concepto

Las diferentes definiciones de un complejo concepto como el de RS (Moscovici, 1979; Jodelet, 1984; Farr, 1984; Banch, 1986; Marková, 1996; Páez y otros, 1987; Abric, 2004; Ibáñez, 1988), coinciden en que son importantes para la comunicación, la interacción y la cohesión de los grupos sociales, así como para la idea de la construcción social de la realidad. En el presente estudio seguiremos la definición que plantea Abric (2004), que caracteriza a las RS como:

Una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí. Es 'una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objeto práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social (Jodelet, 1989: 36).

Es a la vez “producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica” (Abric, 2004: 13).

La definición anterior propone implícitamente para las RS una cualidad diná-

⁷ Esta característica se ha resaltado como un factor de ayuda para los casos de homofobia, xenofobia, discriminación por alguna enfermedad o condición y otros temas (Araya, 2002: 10).

mica. Al respecto; Markova (2004, citado por de la Rosa, 2006: 97) señala que esa característica se debe en parte al significado francés de la palabra *représentation*, “pensamientos en movimiento”, así, las representaciones sociales se reconocen como fenómenos dinámicos y abiertos, que están en constante formación y transformación, de manera contraria a los conocimientos mentalistas y mecánicos en que las representaciones son imágenes estáticas.

Si se piensan las representaciones como una red de imágenes y conceptos que interactúan y cuyos contenidos se transforman continuamente en el tiempo y el espacio, se reconoce que sus características son determinadas por la interacción entre individuos o grupos y el efecto que tiene en cada uno está en función de su relación; esto permite nombrar a las representaciones como sociales.

Las RS tienen su origen en la interacción continua, por lo que se corresponden “a los contenidos del pensamiento diario [...] que dan coherencia a nuestras creencias religiosas, a las ideas políticas y a las conexiones que creamos [...] Ellas nos hacen posible clasificar personas y objetos, para comparar y explicar comportamientos y objetivarlos como parte de nuestro marco social” (Moscovici, 2003: 71). Las RS se están produciendo constantemente, estas motivan la acción y dan sentido a las interacciones humanas que se producen a partir de los problemas en la vida diaria.

Con esta condición de base se puede afirmar que las RS, a la vez que son localizadas en las mentes de las personas, pueden ser identificadas “en el mundo” expresadas a través de los medios de comunicación masiva, en la educación y demás aspectos de la organización social. El eje central de la teoría de las representaciones sociales parte del supuesto de que detrás de las acciones individuales reside una representación del mundo, que trasciende el ámbito individual y lo traspasa al social.

Las RS son colectivas en tanto que son mantenidas en el terreno de lo comunitario, donde son comunes para todos sus miembros. Son comunales, además, en la medida en que son compartidas por diversas generaciones de individuos y “por lo tanto ejerce[n] coerción sobre ellos, como es cierto en todas las situaciones sociales” (Moscovici, 2003: 76). El efecto sobre los individuos y grupos se produce a través de rituales y acciones en los que se crean nuevas ideas y sentimientos que son introducidos después en la memoria colectiva e inculcados por la educación como una estructura estable de la vida.

Las RS circulan, se cruzan y se cristalizan gracias a la comunicación social (trayendo consigo la identidad, la cultura y la historia de un grupo de personas), forma en la que se aprehenden los acontecimientos de la vida diaria, las características del medio ambiente, las informaciones, el conocimiento del “sentido común” (Moscovici, 2003: 73).

La comunicación es una práctica que expresa pensamientos y sentimientos tan rápido como son compartidos (así modifica o crea realidad). Moscovici (2003)

sostiene que “no hay realidad social o psicológica ‘como tal’, ni imagen transparente de eventos o personas desconectada de la persona que crea la imagen” (p. 91). Por esta misma razón la persona que representa los pensamientos o hechos del lenguaje, al mismo tiempo se representa a través de ellos.

Con base en lo explicado, a continuación se señalan las características de las RS:

Estables y rígidas porque están profundamente ancladas a la memoria de una sociedad-grupo-pueblo y a su sistema de creencias. Móviles y flexibles porque se nutren y re-crean de las experiencias individuales integrando datos de lo vivido y de situaciones específicas, el despliegue de las relaciones y de las prácticas en que las personas están inmersas (Araya, 2002: 53-54).

Para el presente trabajo seguiremos los presupuestos epistemológicos y ontológicos⁸ de la escuela procesual, los que implican reconocer que hombres y mujeres son productores y productoras de sentidos.

Esta escuela se concentra “en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construyen el mundo en que viven” (Araya, 2002: 50), para lo que propone métodos de recolección y análisis cualitativos, así como la combinación de múltiples técnicas con el objetivo de profundizar y ampliar el objeto de estudio, que de principio se piensa como un conocimiento del sentido común diverso y “caleidoscópico”.

Recordemos que el proceso sociopsicológico que “genera, reproduce y transforma las representaciones sociales” (de Rosa, 2006: 112) implica una articulación entre los subcomponentes constitutivos (opiniones, imágenes, actitud, emociones, creencias, simplificaciones y generalizaciones estereotípicas, las dimensiones normativas o culturales en las conductas), por lo que los conceptos como ideologías, creencias, actitud, opinión e imagen no son sustitutos ni sustituidos por el concepto de representaciones sociales, sino que mantienen una relación sistémica entre ellos (de Rosa, 2006: 100).

La formación de las representaciones sociales

De acuerdo con Araya (2002: 33-34), las RS se forman en la interacción e interrelación de tres fuentes:

- a) El fondo cultural (la memoria colectiva, la identidad, los referentes históricos y culturales y los valores considerados básicos de la sociedad).
- b) El conjunto de prácticas sociales que se relacionan con la comunicación, ya

⁸ Se entienden los presupuestos epistemológicos y ontológicos, siguiendo a Banch/(2000) como los primeros como “modelos de conocimiento de la realidad o vías de acceso al conocimiento y los [segundos] como la naturaleza de la realidad social o como la naturaleza del objeto de estudio” (p. 36).

que es precisamente en los procesos de comunicación social donde se origina la construcción de las RS (los medios de comunicación masiva y la comunicación social interpersonal). Este factor plantea implícitamente un elemento importante para su continuidad, construcción y recreación, la confianza, ya que la información que llega por medio de amigos y amigas, familiares, colegas, etc., no es verificada; lo principal es que suene correcto.

- c) La objetivación (transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas) y el anclaje (integración de la representación y las transformaciones derivadas de esta). Una característica importante del anclaje es la transferencia de una red de conceptos e imágenes de una esfera a otra, donde después sirven como modelo” (Moscovici, 2003: 98-99). Por ejemplo, con respecto al tema del aborto está claro cómo preceptos de la religión católica (como la vida desde la concepción) son trasladados a la esfera de la medicina, sin que haya sido originada en ese espacio.

Funciones de las representaciones sociales

Las RS desempeñan un papel fundamental en las relaciones sociales precisamente porque permiten la comprensión, la valoración, la comunicación y la práctica o acción (lo que hacemos o no hacemos está condicionado por las representaciones sociales). A partir de las RS las personas producimos los significados que se requieren para conducirse en el mundo social manifestando una relación entre lo individual y lo social, lo personal y lo colectivo.

Las RS facilitan entender y explicar la realidad, planteando un marco de referencia común para un grupo o sociedad. Así mismo, las RS permiten la creación de una identidad social y personal, que fundamentan el comportamiento y práctica de las personas y los grupos, es decir, por medio de y debido a las RS es que se definen lo aceptable o lo inaceptable, lo adecuado y lo inadecuado. Desde la visión de las RS, estas favorecen y facilitan las relaciones sociales al mismo tiempo que van creándolas.

Dimensiones

Las representaciones sociales, en tanto forma de conocimiento, aluden a un proceso (manera específica de adquirir y comunicar conocimientos) y a un contenido (modo particular de conocimiento). Para conocer o establecer una representación social se necesita determinar qué se hace o cómo se actúa, esto es la *actitud* (orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable que la persona o el grupo tiene del objeto o hecho de la representación); qué se sabe, se refiere a la *información* (es posible evaluarla en términos de cantidad y calidad, su carácter más o menos estereotipado o prejuiciado); qué se cree y cómo se interpreta, a eso

se le llama *campo de la representación* (hace referencia a la manera en cómo se ordenan e integran jerárquicamente los elementos que configuran el contenido de las RS). Estas tres dimensiones forman un conjunto que solo se escinde por demanda del análisis conceptual.

Para el conocimiento de las representaciones sociales y sus posibilidades de modificación es de gran valor reconocer que estos elementos se organizan en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo (que es construido en el proceso de objetivación).

El conjunto de elementos ordenados alrededor del núcleo figurativo conducen el comportamiento de la persona o grupo ante el objeto o hecho de la representación. Estos elementos “pueden modificarse, pero si llegan a entrar en una contradicción insalvable con el núcleo central, sobrevendría la desaparición de esa representación y la estructuración de una nueva” (González, 2001: 144). Conocer el núcleo figurativo tiene importantes implicaciones en la posibilidad de crear estrategias que incidan y modifiquen las representaciones arraigadas, cuya permanencia constituye un problema social, como por ejemplo en los casos de homofobia, machismo, estigmatización del VIH/sida y, para el caso de la presente investigación, el aborto.

Una ventana de posibilidades: las representaciones sociales y la práctica profesional

Como ya se mencionó, las RS permiten comprender y explicar la realidad, tienen una participación activa en la definición de la identidad individual y grupal al mismo tiempo que facilitan sostener la especificidad de los grupos. Se presentan, así, como una ventana de posibilidades en las investigaciones, en este caso las posibilidades metodológicas y de análisis se basan en que las representaciones sociales guían los comportamientos y las prácticas, y “permiten justificar un comportamiento o toma de posición, explicar una acción o conducta asumida por los y las participantes de una situación” (Araya, 2002: 37-38). Estas dos últimas funciones son especialmente interesantes. La importancia radica en que las RS dan un panorama de cómo podrá ser el comportamiento, conducta o práctica ante una situación particular y en un contexto determinado.

Con ello se pretende que a través de las RS sea posible identificar la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa, lo que lleva a que se constituyan como:

Sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen una conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo (Araya, 2002: 11).

El medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su forma de ser, su identidad y la forma en que perciben la realidad social, pautando la dinámica de las interacciones y las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente.

Moscovici (2003) afirma que “se ha mostrado que una representación determina la causa que uno atribuye a una enfermedad y al tratamiento aplicado” (p. 92). Si se lleva esta aseveración al caso de la interrupción de un embarazo, y de manera simplificada, se podría pensar que si se representa a este como el asesinato de un ser humano y al mismo tiempo el asesinato se representa como algo que está prohibido por Dios o penado por las leyes, entonces se actuará en consecuencia a esta representación, formulando leyes o tomando acciones que condenan a las mujeres por interrumpir un embarazo, culpabilizándolas y castigándolas.

Banch (2006) explica que “las representaciones hacen las prácticas en la misma medida en que estas construyen a aquellas, y esas prácticas no pueden desligarse de una estructura social que define roles, normas y comportamientos socialmente aceptados o proscritos”.

En el contexto de la profesionalización y el ejercicio de la medicina no es diferente, la representación que tengan las estudiantes de medicina sobre el aborto influirá en su práctica profesional futura y, partiendo del supuesto de que la práctica médica con respecto a sus pacientes (de todas edades y sexos) está orientada por el respeto y la ética, la investigación aporta elementos informativos y estratégicos, que abonan a la posibilidad tanto de intervenir desde la academia como de mejorar el marco de la atención a mujeres en situación de aborto.

La formación médica profesional y su relación con la salud de las mujeres

Orígenes de la medicina alópata occidental-eurocéntrica-hegemónica

El origen de la medicina de Occidente (europea) está ligado a una medicina de Estado (Foucault, 1977), lo que quiere decir que surge a través de las necesidades políticas y económicas del Estado por controlar a los individuos, más específicamente a sus cuerpos.

Foucault (1977) identificó el origen de la medicina occidental en el siglo XVIII, en Francia, cuando surge la “Ley de los pobres” que presenta de manera ambigua

la idea de una asistencia médica que constituyera un medio de ayudar a la población más pobre a satisfacer necesidades de salud que no podía atender.

Lo anterior al mismo tiempo permitía, por un lado, controlar la salud de las clases necesitadas (que proveían de la mano de obra) y, por el otro, conseguía proteger de las enfermedades a la población más privilegiada. Se estableció así un cerco sanitario autoritario en las ciudades, que dividía a la población rica de la pobre.

El desarrollo de la medicina tomó fuerza cuando se publicó el *Informe Flexner*, en 1910, investigación que versaba sobre las escuelas de medicina de Estados Unidos y Canadá, realizada por Abraham Flexner. En este informe se recomienda seguir ciertas pautas para la educación médica. Frenk (1978) las resume de la siguiente manera:

- 1) La atención médica debe basarse en el conocimiento de las ciencias biomédicas; 2) solo las escuelas de alta calificación pueden ser acreditadas para formar médicos; 3) las escuelas aprobadas deben privilegiar la educación en laboratorios y la experiencia clínica; 4) las escuelas sin la calidad necesaria deben ser cerradas, y 5) las escuelas deben estar afiliadas a universidades (p. 1).

Con esta publicación se fue consolidando la formación en medicina que incluía varios años de materias básicas (fisiología, farmacología, microbiología, anatomía y patología) cursadas en aulas universitarias, seguidas por el aprendizaje de cada especialidad médica dentro de un hospital (por lo general uno universitario), y con un olvido casi absoluto de la medicina preventiva, la salud pública y la sociología médica (Frenk, 1978).

En el desarrollo del campo de la salud son notorias, en el transcurso de la historia, ciertas corrientes, entre ellas principalmente dos: 1) la expuesta en el *Informe Flexner*, la positivista, y 2) la crítica, que se plantea como alternativa. Cabe decir que a fines de 1960 y comienzos del siguiente decenio esta última corriente plantea el carácter ideológico del saber médico que, según documentó García (1983), implican que la atención médica no es la causa del mejoramiento de la salud de las poblaciones; que la práctica médica positivista en realidad resulta peligrosa para la salud y que a su vez intencionalmente incrementa su campo de actividad al definir cada vez más condiciones humanas como enfermedad (proceso conocido como medicalización). Finalmente se identifica que el profesionalismo defendía frecuentemente privilegios ocupacionales y de clase en lugar de proveer y mantener altos niveles de atención médica (habría que advertir la actualidad de esas declaraciones), afirmaciones contrarias al objetivo que pareciera obvio de la medicina: la prevención y curación de la enfermedad y la preservación de la salud.

A finales de 1970 se formulan críticas que fueron caracterizadas como radicales, ya que denunciaban que el carácter “objetivo” de la ciencia reducía este conocimiento a una experiencia arbitraria de los grupos dominantes (García, 1983).

Al mismo tiempo que se avanzaba en el desarrollo de técnicas e instrumentos se producían resultados negativos, entre los que se incluye la desigual distribución de la atención médica.

Es indudable a estas alturas la relación que la medicina sostiene con la estructura social; su efectividad se vincula con desarrollo tecnológico, con conocimiento cada vez más especializado y con procesos de guerras, donde simultáneamente se van creando y recreando los determinantes sociales de la enfermedad.

En el sector salud, las décadas de 1950 y 1960 se caracterizaron por un enorme crecimiento de las fuerzas productivas en los países capitalistas, al mismo tiempo crecieron las críticas a la concepción positivista y se señalaban los efectos negativos de la medicalización. Se resaltaba el carácter ideológico y reproductor de las instituciones médicas y se propuso la desmedicalización de la sociedad. Estos antecedentes tienen profundas implicaciones para lo que se estaba elaborado en América Latina a comienzos del decenio de 1970 en el área de la salud (García, 1983).

La medicina occidental en América Latina

La medicina occidental-eurocéntrica-hegemónica llegó a América Latina y México principalmente por la incidencia, primero de Francia y después de los Estados Unidos, con el *Informe Flexner*, que han impuesto en la enseñanza de la medicina sus concepciones, sus métodos didácticos, sus planes de estudio y sus libros de texto.

Sin la intención de ocultar o negar los avances que ha producido en la docencia y la investigación, puede afirmarse también que la medicina hegemónica ha condicionado un divorcio abismal entre la educación médica y la realidad sanitaria de los países en América Latina, ya que “los contenidos del proceso educativo no responden al panorama epidemiológico [...] ni a las necesidades reales de salud de la población mayoritaria” (Frenk, 1978: 1).

La medicina hegemónica (positivista) puede ser identificada por tres principales elementos que rigen su teoría y práctica:

- a) Concibe al cuerpo humano como un organismo integrado por subsistemas con poca o ninguna relación entre sí (lo que enfatizó el tratamiento y estudio de sistemas y órganos individualmente).
- b) Las causas sociales de las enfermedades quedaron fuera de las investigaciones, por considerar que tales situaciones no entraban en el campo científico (se partía de que los estudios microbiológicos proveían de las causas únicas para cada enfermedad).
- c) Se ve al cuerpo como una máquina, lo que facilitó la instrumentación de los diagnósticos y los tratamientos (este acercamiento al cuerpo promovió la aplicación de la estadística y con ella el establecimiento de una tendencia de normalidad, abriendo la posibilidad de considerar a las enfermedades y los tratamientos como universales).

No es desconocida la existencia, incluso previa al desarrollo de la medicina “científica”, de prácticas de cuidado y atención a la salud sostenidas durante cientos de años por los pueblos originarios de América Latina y el mundo; se siguen practicando a pesar de la fuerte incidencia de las farmacéuticas por cooptar el conocimiento y los instrumentos de estas prácticas. La eficacia de esos tratamientos y diagnósticos tiene que ver con la consideración del ser humano como un todo, como parte integrante de su entorno, aspecto que la medicina occidental ha dejado de lado intencionalmente en muchos de los casos.

Es preciso hacer notar que en los últimos años se han promovido cada vez con más fuerza varias formas de atender a la salud con el nombre de medicina holística, que recupera conocimiento ancestral y lo relaciona con avances científicos. A diferencia de la medicina hegemónica, la holística considera a la salud como el bienestar mental, físico, social y espiritual, por lo que la atención tiene que ver con atender las causas conductuales, sociales y ambientales de lo que provoca la enfermedad, de esta manera se asume que las personas son responsables de su propia salud o enfermedad. Los métodos utilizados para educar en ese tipo de medicina requieren el contacto directo con las personas y su entorno; incluso uno de sus planteamientos es la importancia de establecer cierta cercanía con las personas, lo que permite conocer qué está provocando la enfermedad.

La medicina y la salud de las mujeres

Al ejercer sus estudios los y las profesionales de la salud se enfrentan con la realidad. Para el caso que nos ocupa, interesa resaltar la relación que la medicina ha tenido con la salud de las mujeres, por ello se considera necesario el análisis de lo que ha implicado el cuerpo en las relaciones políticas y sociales y su impacto en la medicina.

El cuerpo: territorio en disputa

El cuerpo encarna la conciencia, es en donde se realizan los actos y al mismo tiempo es quien los realiza. Es la representación física del ser, el territorio. Las decisiones que se toman y se ejercen sobre este territorio-corporal implican consecuencias de orden simbólico en los ámbitos social, cultural y político. El cuerpo es poder y política. Ante esto, Foucault (2003: 26) afirma que el cuerpo ha sido utilizado como objeto y blanco de poder; objeto en el sentido de ser visto y valorado como instrumento productivo, exigiéndole ejercicios y maniobras para tal fin, y como blanco de poder, porque se ha visto inmerso en un campo político, el cual lo rodea en relaciones de dominio y sumisión. Es así como el cuerpo es el principal actor de las relaciones de poder, como las establecidas entre docen-

te y estudiante, entre médico/a y paciente, entre jefe/a y subordinado/a y entre hombres y mujeres.

a) El cuerpo de las mujeres, el poder y el capitalismo

Es indudable que el cuerpo sigue siendo campo de batalla de las relaciones de poder, y en este sentido Bourdieu (2000) afirma que el mundo social “construye al cuerpo como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y de división sexuales” (p. 22). Por lo tanto, el orden social funciona como una herramienta simbólica que da validez a la construcción de la sexualidad en un cuerpo socializado; este orden es construido sobre “la diferencia entre los sexos biológicos de acuerdo con los principios de una relación arbitraria de dominación de los hombres sobre las mujeres” (Bourdieu 2000: 24).

Holloway (2011), por su parte, asegura que esa relación de dominación de género se formó y agudizó con el capitalismo, ya que este se fundó sobre una misoginia brutal. En el proceso de transición a la sociedad capitalista fue necesaria la redistribución de actividades y atributos. Las modificaciones a la vida no sucedieron de manera fácil y sencilla, se requirieron de años de lucha, la toma de posesión de las instituciones y organismos creados para regular los cuerpos y sus acciones, la intervención de las religiones, la promulgación de leyes para la restricción de derechos a las mujeres, así como el amedrentamiento de millones y la matanza de mujeres. Con esta persecución fue como las mujeres fueron “reducidas a la invisibilidad, al estado de no personas” (p. 132).

Lo que esto significó fue precisamente una restricción, una delimitación, no solamente de los cuerpos de las mujeres, sino de su *hacer*. Esta creación de nuevas mujeres y nuevos hombres se gestó en las actividades que fueron definiéndose para cada uno y una, es decir, las que fueron restringidas y las que fueron naturalizadas en función de sus genitales.

Para Holloway (2011: 136) la *mujer* y el *hombre* deben ser considerados categorías específicamente capitalistas de relaciones sociales, como el Estado o el dinero, sin negar la existencia previa de un ser mujer y un ser hombre, sino más bien resaltando las características particulares que les fueron atribuidas. Estas relaciones jerárquicas e inequitativas forman la base del desarrollo capitalista que “[...] depende de y exacerba las relaciones de dominación racistas, patriarcales y heterosexistas” (Mohanty, 2003: 420).

En opinión de Foucault (2003: 26), “el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político”; las instituciones como la familia, la escuela, la religión y los medios de comunicación, funcionan para “disciplinar” los cuerpos y convertirlos en personas que cumplan los fines sociales que se han asignado para cada género.

La división sexual (que se cimenta en la biología, a partir de la diferencia genital) es el argumento sobre el cual se fundamenta y consolida la exclusión

o restricción de participación de las mujeres en la toma de decisiones en todos los ámbitos de la vida (política, económica, familiar, etc.), supeditándola a la del hombre, lo que se expresa en relaciones de inequidad en la política, en la organización de la sociedad, en la distribución de los recursos económicos, materiales, del tiempo, etc. Los efectos de la división sexual se pueden apreciar también en el desarrollo psicológico, emocional, físico y humano de las personas.

La sociedad, construida bajo la organización recién mencionada, ordena y clasifica a las personas, construye un orden y una serie de significados, reconociendo solo dos tipos de cuerpos: masculino y femenino, con base en lo que se elaboran modos de vida, de ser y de existir, diferenciadamente como hombres y mujeres (Greer, 1985).⁹

Antes de nacer se atribuyen características afectivas, cognitivas, actitudinales, eróticas-sexuales, económicas, sociales, culturales, psicológicas y políticas, como si fueran biológicos/naturales, dependiendo de los genitales del feto (Lagarde, 2008: 399).

Lagarde (2005) asegura que “el cuerpo y la sexualidad de las mujeres son, en efecto, un campo político definido, disciplinado para la producción y reproducción, contruidos ambos campos como disposiciones sentidas, necesidades femeninas e irrenunciables” (p. 200). Es en ese marco que el aborto implica ir en contra de la “naturaleza” femenina, y su despenalización, al volver al aborto un asunto público, de derecho y electivo, que atenta con lo asignado e instituido como cualidades deseables femeninas en la cultura patriarcal.

b) El cuerpo: salud y medicina

En la relación del cuerpo con la salud y la medicina occidental-eurocéntrica-hegemónica en el contexto capitalista neoliberal, se puede entender el papel que juega la medicina en el control de la sociedad, partiendo de que su objeto de trabajo, estudio, investigaciones y acción ha sido y es el cuerpo, en función de la fuerza productiva. El control sobre las personas no se opera únicamente por la conciencia o por la ideología, sino que se ejerce en el cuerpo, con el cuerpo. Para la sociedad capitalista lo importante es lo biológico, lo corporal. “El cuerpo es una realidad biopolítica; la medicina es una estrategia biopolítica” (Frenk, 1978: 50).

La medicina y el derecho a decidir

Si se parte del reconocimiento de las dimensiones de poder y económicas que tiene el control de la natalidad, como el dominio de las decisiones sobre el cuerpo de la mujer, se puede identificar el alto interés sobre el control de las capacidades

⁹ Con lo que se excluyen y discriminan otras formas de expresión de la sexualidad y del género.

sexuales y reproductivas de más de la mitad de la población,¹⁰ la femenina. En el entramado del control de las capacidades reproductivas se encuentra el aborto.

Un actor importante en el tema lo conforman las y los médicos, quienes cuentan, gracias a su formación, con herramientas importantes para la atención de este. En Honduras, por ejemplo, el Centro de Derechos de las Mujeres (2004) realizó una encuesta de opinión entre las y los médicos sobre el aborto y puso en evidencia que la mayoría de las y los profesionales se ha encontrado con complicaciones por aborto en su práctica, a pesar de que en ese país es penalizado por cualquier motivo, indicación de que la penalización no termina con los embarazos no deseados y por lo tanto con la práctica de abortos.

A su vez se mostró que las y los profesionales entrevistados estarían de acuerdo con la despenalización de alguna o varias razones en la legislación de Honduras, ya que esto contribuiría a reducir las muertes maternas. Con esto se pone en evidencia que los criterios éticos trascienden la penalización y tocan la esfera de lo legítimo en los derechos de las mujeres a la vida y a una reproducción libre e informada.

A pesar del discurso hegemónico existen contradicciones que ponen en claro el malestar de la sociedad respecto de los efectos negativos tanto de la penalización como de la clandestinidad del aborto. En un estudio realizado por Pérez (2003) con representantes del Modelo de Salud Familiar Chileno, se identificaron representaciones sociales del aborto generadas a partir de elemento valóricos, contruidos con base en principios morales excluyentes que se constituyen como una guía para su práctica profesional. No obstante que, por un lado, aparece un discurso que demanda tanto silencio respecto del tema, como la denuncia de los abortos, y por el otro se manifiesta desobediencia a la norma moral callando los casos.

Tanto en el trato de los que prestan servicios de salud, como en la familia y otros grupos sociales, la cultura conservadora expresa prejuicios ante el aborto; en la experiencia de las mujeres eso implica evitar solicitar la atención necesaria ante un aborto o retrasarla lo más posible, para no ser objeto del fuerte estigma social.

Los resultados de diversas investigaciones revelan que a pesar de que el aborto no sea legal, muchas mujeres recurren a él y muchas de ellas sufren complicaciones que requieren atención médica, pero no la solicitan o lo hacen tardíamente por miedo a la señalización, temor a ser denunciadas o maltratadas en los servicios de salud. Asociado a esto se encuentra la frecuencia de embarazos no deseados, lo que sugiere muy bajo uso de métodos anticonceptivos.¹¹

Estas investigaciones vislumbran la intrínseca relación de la salud sexual y reproductiva y el ejercicio de los derechos de las mujeres con la medicina, tanto

¹⁰ A nivel nacional las mujeres representamos 51.17% y los hombres 48.83% de un total de 112'336,538; a nivel Jalisco 51.02% somos mujeres y 48.98% son hombres, del total de 7'350,682 (Inegi, 2010).

¹¹ Las razones para este presumible bajo uso de métodos anticonceptivos son, por una parte, el abastecimiento y, por otra, la educación sexual y el uso adecuado de la metodología anticonceptiva.

por ser parte fundamental de la atención a situación de abortos, como en la prevención, educación y promoción de la salud sexual y reproductiva. La medicina ha jugado, y aún juega un papel importante en las decisiones políticas y sociales respecto de la salud sexual de las mujeres.

Se ha documentado que son las mujeres las que asisten más a servicios de salud en comparación con los hombres, lo que revela la cercana relación que se ha establecido entre la medicina y las mujeres. es por ello que se vuelve necesario que en esta relación sean vistas las mujeres como personas activas, responsables y capaces de decidir sobre sus cuerpos y vidas, dejando a la medicina el papel de proveedora de información, educación e insumos para procurar una salud integral.

El contexto local: México y la Universidad de Guadalajara

La realidad de la atención médica en México es difícil de ocultar: millones de mexicanos y mexicanas no tienen acceso a diagnósticos acertados, tratamientos adecuados y seguimiento. Una de las causas se sitúa en la forma en que la medicina es enseñada. La poca o ausente vinculación de los problemas de salud con la realidad y la falta de respuestas efectivas son una parte del panorama.

A México le impactó poderosamente el *Informe Flexner*, sus recomendaciones y sus implicaciones ideológicas; junto con las condiciones políticas y económicas propias del país, permiten comprender los programas de las escuelas de medicina mexicanas: la organización de los departamentos académicos, el diseño de los planes de estudio y la orientación de la investigación científica responden al modelo surgido en Estados Unidos.

En el caso particular de la carrera de medicina de la Universidad de Guadalajara (udeg), que no es muy diferente de las demás universidades del país, cabe mencionar que pasa primero por tres semestres de aprendizaje de materias básicas, las cuales tienen que ver con disección de cadáveres y experimentación, así como con aspectos teóricos de la microbiología, microanatomía, biología molecular, genética y bioestadística (mismas que cuentan con un alto valor en créditos). Lo que muestra que se empieza a estudiar a las enfermedades lejos de los seres humanos y su realidad social.

Después pasan a clínicas y hospitales; ahí cursan un semestre donde se introducen a la propedéutica, la terapéutica y la patología, y en los siguientes semestres aprenden cada una de las principales especialidades médicas durante cuatro semestres. La enseñanza en su mayoría es teórica y las materias son impartidas por especialistas que enfatizan las enfermedades y sus causas, a demás de los procedimientos diagnósticos y terapéuticos tecnificados y costosos.

El estudiantado de medicina de la udeg cursa solo cinco materias explícitamente relacionadas con aspectos sociales de la salud y la enfermedad: salud pú-

blica, sociología, sexualidad humana, bioética y normatividad y medicina forense, mismas que tienen un bajo valor en créditos.

Existen dos áreas de formación especializante: una en investigación y otra en salud, esta última incluye las materias de ecología, medicina del trabajo, economía de la salud, administración de los servicios en salud y epidemiología. En contraste, existen dentro del mismo plan de estudios 15 materias derivadas de la biología, la química y la física; tres materias que enseñan destrezas médicas y quirúrgicas concretas, ocho sobre estudio de las enfermedades y once de especialidades clínicas.

De los 448 créditos necesarios para concluir la licenciatura, las materias básicas relacionadas con aspectos sociales y psicológicos generan 57 créditos, es decir, 12.7% (es necesario considerar que algunas de ellas pueden no ser cursadas, restándole a la suma 22 créditos, por lo que queda 7.8% del programa total). Estas cifras pretenden dar cuenta del enfoque biologista y especializado que predomina en la enseñanza de la medicina.

Elementos como la improvisación docente y la baja exigencia de calidad académica real, la sobrepoblación estudiantil, el violento ambiente de competencia intrahospitalaria, el enfoque hospitalario y de especialidad, el desconocimiento de los determinantes sociales de la “enfermedad” y el descartar a la comunidad como ámbito de aprendizaje, se suman al siguiente resultado: al egresar, esos cientos de médicos y médicas, por generación, se encuentran con el subempleo y con una realidad que no fue “enseñada” en las clases.

Obviamente no se descarta la existencia de profesorado que cuenta con una visión integral de la salud en la plantilla de docentes, mas es evidente que no impactan significativamente en el programa educativo.

Obstáculos de la educación laica

Como parte del complejo que forma la Udeg y la responsabilidad de ella con respecto a la formación de profesionales comprometidos y comprometidas con su contexto y su área de estudio, se encuentran el plan de estudios antes señalado así como lo que se llama libertad de cátedra.

Declarada en la Ley Orgánica de la Udeg (1994), la libertad de cátedra es un factor importante a tomar en cuenta, que si bien tiene límites,¹² permite cierta flexibilidad en cuanto a la emisión de juicios y orientaciones en la información y conocimiento compartido en el aula.

Esto no debe tomarse a la ligera, ya que en un contexto conservador como el tapatío es factible que se permean juicios morales que modifiquen la tendencia

¹² Como el ataque a los principios de la universidad; el respeto a la libertad de conciencia de los y las alumnas; el respeto a los contenidos de los planes de estudio; y otras relativas a cuestiones legales estatales.

científica y laica de la universidad que, como se declara en la Ley Orgánica de la Udeg, tenderá a fomentar en el alumnado “la tolerancia, el amor a la patria y a la humanidad, así como la conciencia de solidaridad en la democracia, en la justicia y en la libertad” (artículo 8).

La investigación de Santana (2012) expone que el estudiantado ha identificado como uno de los factores que influyen más en la formación es el ejemplo de algún maestro (a); así, no es de sorprender que los profesores y las profesoras que tienen más prestigio o son más respetados tengan un peso fuerte en la orientación de la formación, y más allá en la forma de concebir al mundo y a su profesión.

La diversidad de fenómenos que han sido estudiados dentro de la educación permite asegurar que existen dos elementos que coexisten: la libertad de cátedra y el currículo oculto, debido a que en el aula se generan dinámicas que podrían determinar la orientación y sentido que adquirirá el proceso de aprendizaje, características que se pueden identificar en la forma de transmisión del conocimiento y en las interacciones profesor(a)-alumno(a).

En este sentido, la universidad no es un espacio donde sólo se reproduce el currículo formal, sino que también se expresa como una comunidad dinámica con intereses muy específicos que responden precisamente al lugar y al momento en el que se encuentra,¹³ y que por ende representa el espacio donde convergen distintos modos de pensar provenientes de contextos diversos, siendo este punto precisamente el que caracteriza al currículo oculto.

El currículo oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización, todo centro escolar es una organización peculiar con una cultura moral propia, “prácticas, discursos y supuestos [...] que los contenidos escolares, las enseñanzas y las evaluaciones, las formas de socialización e interacción, las expectativas y las actitudes” (Maceira 2005: 190) promueven y se manifiestan a través de ciertos rituales¹⁴ o actividades constantes.

Según Cisterna (2002) existen dos expresiones del currículo oculto: por un lado, la selección de los contenidos formales (como ya se revisaron arriba), y por otro, los procesos de socialización entre las personas implicadas en la trayectoria de

¹³ La universidad, como sistema escolar, según Althusser (1988) se manifiesta como un aparato ideológico del Estado, esto es, que funcionan de manera preponderantemente ideológica con expresiones suaves y sutiles algunas veces y otras directas y explícitas. En los contenidos, en las reglas y reglamentos, en la selección y exclusión, etc., se permea la base ideológica en la que se sustenta el Estado.

¹⁴ Como en el caso de la carrera de Medicina una manifestación de esto es el aún practicado “juramento hipocrático”, acto solemne en el que ante un cadáver se realiza un juramento, en el original de Hipócrates incluso dice “No me avendré a pretensiones que afecten a la administración de venenos, ni persuadiré a persona alguna con sugerencias de esa especie; me abstendré igualmente de suministrar a mujeres embarazadas pesarios o abortivos. Mi vida la pasaré y ejerceré mi profesión con inocencia y pureza”. Véase <http://www.udg.mx/es/efemerides/23-octubre> y <http://www.anestesia.com.mx/jurhipoc.html>

formación profesional. En este caso el mensaje se transmite a través de conductas, actitudes y palabras, validando o desacreditando lo que sucede dentro del aula. Esta última expresión del currículo oculto manifiesta una forma de ver la vida que podría o no ser explícita en el plan de estudios, y es justo aquí donde se intersecta con la libertad de cátedra, espacio de expresión particular para cada profesor o profesora.

El contexto (el origen de la medicina en México, la formación profesional en medicina, la libertad de cátedra y el currículum oculto) es el panorama que sirve para asentar el tema del aborto en el complejo entramado de la relación medicina-salud sexual y reproductiva de las mujeres, donde lo que se busca es acercarse a una realidad dinámica en la que la vida y salud de las mujeres está implicada.

El derecho a decidir

El derecho a decidir para el presente trabajo se refiere, como lo han sostenido las feministas en sus largos debates y argumentaciones, a que toda mujer pueda tomar (en un ambiente de respeto) decisiones sobre el ejercicio de su sexualidad y su reproducción, abarcando todos los ámbitos de su vida, su presente y su futuro.

Practicar el derecho a decidir involucra la posibilidad de gozar del acceso a información y servicios para ejercer la sexualidad de manera libre, responsable y segura, lo que incluye conocimiento y obtención de metodología anticonceptiva y anticoncepción de emergencia, así como la posibilidad de realizarse un aborto seguro en el caso de que no deseen continuar con un embarazo, lo que significa que cada mujer pondría en práctica la toma de decisiones autónomas.

El derecho a decidir incluye también el ejercicio libre de conciencia y acción de las mujeres, reconociéndolas como seres humanos que cuentan con la capacidad y las herramientas para decidir por y para sí mismas, con base en sus creencias personales, salud y circunstancias de vida.

La palabra aborto ha sido connotada negativamente por haber sido igualada con un asesinato y asociada con la muerte del feto,¹⁵ aspectos promovidos por grupos conservadores (como Provida) que se posicionan en contra de la despenalización del aborto y a favor de la penalización de las mujeres por interrumpir su embarazo, lo que pondera la existencia del embrión por encima de la vida de la mujer, además de criminalizarla por decidir sobre su cuerpo y vida.

La palabra aborto se refiere, sin más, a la interrupción del embarazo. Por su parte, los términos *despenalizar* y *legalizar* suelen usarse como sinónimos; sin

¹⁵ Según la OMS (2010: 6) se le llama feto al producto de la fecundación desde el fin del desarrollo embrionario hasta el nacimiento. Hasta ocho semanas después de la fecundación se considera como un embrión, esta etapa de desarrollo embrionario dura aproximadamente hasta la onceava o doceava semana de gestación.

embargo, hay una diferencia importante. Despenalizar significa que el aborto deje de ser un delito, es decir, que la ley deje de contemplar un castigo para la mujer que lo practica y para quien la asista. Legalizar implica modificar las leyes para que el aborto sea considerado como parte del derecho a la protección de la salud y, por lo tanto, se ofrezcan opciones de interrupción segura del embarazo dentro de la prestación de servicios de salud, en instituciones públicas y privadas (Ddeser, 2012).

Los supuestos sociales, políticos y legales de las decisiones sobre la reproducción y sexualidad se traducen en propuestas, leyes, programas y acciones que impactan en el derecho a decidir de las mujeres, ya que pueden tanto obstaculizar como promover y fomentar la información, la educación laica y el acceso a adecuados servicios de salud sexual y reproductiva.

Los derechos sexuales y reproductivos se encuentran enmarcados en los derechos humanos universales, lo que ha permitido entrar en una dinámica de exigencia de mejores condiciones y respeto, posibilitando la denuncia a nivel mundial de injusticias y condiciones precarias.

La expresión “los derechos de las mujeres” implica la necesidad de nombrar especialmente sus derechos, supone una posición de desventaja para las mujeres en materia de derechos y surgen como un acto para visibilizar sus condiciones de vida en el mundo, incluyendo este aspecto en la agenda internacional.¹⁶ Al respecto, Naciones Unidas ha promovido cuatro conferencias mundiales;¹⁷ se han establecido convenciones y normas y se han creado instrumentos de vigilancia y seguimiento de esos acuerdos. En todas las conferencias sobre mujeres se ha declarado un vínculo explícito entre el acceso a servicios de salud y la capacidad de decidir sobre la propia reproducción.

En 1979, las Naciones Unidas adoptaron la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés), de cumplimiento obligatorio para los estados firmantes. La CEDAW establece el derecho a la equidad de las mujeres en todos los ámbitos: a la planificación familiar (artículo 16) y a la salud (artículo 12), entre otros.

La Declaración y Plataforma de Acción de la Conferencia de Beijing (ONU 1995) determinó que parte de los derechos humanos de las mujeres es el derecho a tener control sobre su sexualidad y reproducción, así como el derecho al más alto nivel posible de salud. En ella se insta a los gobiernos a reconocer y afrontar

¹⁶ La integración de las mujeres en el discurso de derechos humanos en igualdad con los hombres supone un avance esencial; sin embargo, este reconocimiento ha sido insuficiente para garantizar el disfrute efectivo de todos los derechos por parte de las mujeres.

¹⁷ La Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer (México, 1975); la Conferencia Mundial del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz (Copenhague, 1980); la Conferencia Mundial de los Logros del Decenio de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz (Nairobi, 1985); y la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995).

las consecuencias que tiene para la salud los abortos clandestinos, inseguros y por lo tanto peligrosos,¹⁸ “por ser una cuestión de gran importancia para la salud pública [...]”. (Párrafo 106.j) Asimismo, señala la clara relación entre aborto ilegal, aborto inseguro y mortalidad de mujeres en edad reproductiva, advirtiendo la importancia de proveer para las mujeres mejores servicios de planificación familiar e información sobre salud sexual y reproductiva. Cabe resaltar que México ha firmado todas las convenciones citadas.

En el acceso a servicios de aborto seguro están involucrados otros derechos. Para el caso de México, el artículo 4º constitucional reconoce, para todas las personas, el derecho reproductivo fundamental: “decidir de manera libre, responsable e informada sobre el número y el espaciamiento de sus hijos”, que a la vez contiene el derecho a la libertad de conciencia (libertad de creencias), el derecho a la información y a la educación (conocer, por ejemplo, las opciones anticonceptivas), y el derecho a la atención y protección de la salud (tener acceso a servicios e insumo oportunos y de calidad). Este mismo artículo también garantiza explícitamente el derecho a la salud definida en los diversos tratados internacionales, como un estado general de bienestar físico, mental y social, y no de mera ausencia de enfermedades o dolencias físicas (CPEUM, 2011).

Así, los derechos de las mujeres establecen un número de condiciones básicas necesarias para posibilitar el desarrollo de una vida íntegra y sana. Sin embargo, es una situación ambigua, ya que existen distintos niveles para la consecución de la salud integral de las mujeres¹⁹ que por una parte corresponden al Estado, quien debido a su fragilidad constitutiva, no reconoce ni crea estos derechos, ya sea directamente o implementando las condiciones para que ellos se generen, desplieguen y fortalezcan.

En lo que respecta a salud reproductiva y salud sexual, son dos aspectos distintos que es necesario diferenciar para efectos de derechos. La diferencia se fundamenta en que el ejercicio de la sexualidad no implica procrear. Es decir, disfrutar de manera plena y placentera la sexualidad es un derecho independiente de la reproducción.

Cuando en las leyes y en el ámbito de la salud sexual y reproductiva se cuentan con circunstancias adversas, las posibilidades de contraer enfermedades e infecciones de transmisión sexual (ITS) y de encontrarse en situación de un em-

¹⁸ El aborto inseguro es aquel realizado por personal no entrenado o en un ambiente sin condiciones sanitarias. La Organización Mundial de la Salud (OMS) asevera que, cuando es realizado adecuadamente, el aborto es un procedimiento mucho más seguro que un parto (véase OMS, 2012: 12).

¹⁹ Se contempla en esta investigación que la precaria situación de la salud sexual y reproductiva de las mujeres, si bien responde a una cuestión de acceso a métodos, educación sexual y servicios médicos de calidad, en el fondo se debe a las condiciones de inequidad de género y patriarcales del sistema jurídico, económico, social, cultural y político que plantean riesgos para la salud de las mujeres, resaltando en este caso el vulnerado ejercicio de toma de decisiones.

barazo no deseado (los cuales en su mayoría terminan en abortos clandestinos e inseguros) aumentan.

A nivel mundial, la tasa de fertilidad adolescente fue, en 2013, de 52 nacimientos por cada mil mujeres de 15 a 19 años; en América Latina fue de 70 y en México de 65 (Population Reference Bureau, 2013). Según el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, por sus siglas en inglés), en el mundo suceden 70 mil muertes por complicaciones durante el embarazo y parto en adolescentes todos los años, y se realizan “3.2 millones de abortos inseguros entre adolescentes cada año” (2013b: iv). En México, en el año 2012 ocurrieron 2.2 millones de nacimientos, 17.6% de ellos fueron de menores de 20 años de edad (UNFPA, 2013a).

Si se toma en cuenta que un embarazo trae consecuencias inmediatas y duraderas en la salud y vida de las mujeres, aun siendo deseado y planeado, es preciso pensar en los efectos que los embarazos no planeados y en la adolescencia tienen sobre las mujeres, tales como la pérdida o dificultad para acceder a oportunidades educativas reales, la perpetuación de la pobreza y la exclusión, así como la negación de derechos y la capacidad de desarrollar su potencial. Todas estas consecuencias tienen de fondo causas diversas, entre las que se encuentran las políticas que restringen el acceso a métodos anticonceptivos y a educación sexual adecuada representan severos obstáculos en materia de derechos humanos (UNFPA, 2013b).

El contexto mexicano del derecho a decidir

La cuestión del aborto ha generado en todos los países de América Latina debates intensos entre diversos actores y fuerzas sociales,²⁰ ya sea a favor de su despenalización o al contrario abogando por su prohibición total.

En la región la práctica de abortos clandestinos e inseguros es recurrente, lo que evidentemente significa un problema de salud pública. El aspecto legal del aborto determina las características de su práctica y sus consecuencias, por lo que la penalización del aborto acentúa las condiciones de vulnerabilidad social tanto de las mujeres (principalmente pobres) como de sus familiares, al buscar interrumpir un embarazo y solo encontrar solución en la clandestinidad (siendo una práctica costosa, económicamente hablando e insegura, pues se eleva la morbilidad y mortalidad materna).

En el país, solamente el Distrito Federal (DF) lo permite sin ninguna restricción antes de las 12 semanas de gestación y en los restantes estados de la república es permitido bajo ciertas condiciones. A pesar de los avances y posibilidades de despenalización y atención al aborto, este derecho sigue siendo más un supuesto que una realidad, debido a la existencia de obstáculos tanto en el acceso a los

²⁰ Grupos feministas, religiosos, actores en el ámbito de la salud, de la política y de la sociedad civil.

servicios de salud como por la presencia de barreras culturales, morales y legales (por ejemplo, la negación del derecho al aborto en caso de violación).

Las consecuencias del aborto y su medición son difíciles de evaluar, ya que en la mayoría de los casos los datos desplegados no representan la realidad; la práctica clandestina de abortos y la persecución legal de las mujeres que abortan son aspectos que ensombrecen la información que se tiene al respecto.

Para el caso de México, declarado como un Estado democrático, su normativa debería sustentarse en el laicismo, la libertad, la igualdad y la no discriminación; no obstante, las leyes y las normas no representan estas cualidades (Ortiz, 2009: 119). La Constitución de México ordena que en materia de derechos humanos siempre se favorezca la protección más amplia de las personas, ya sea que esta se encuentre en un tratado internacional o en un artículo constitucional. Los tribunales y demás autoridades deben cumplir, proteger y garantizar los derechos humanos, circunstancia que en la esfera judicial incluso faculta a dejar de aplicar normas mexicanas si un tratado internacional protege más ampliamente los derechos humanos (Villagrán, 2013). Por lo tanto, para el caso del aborto en el país se está incumpliendo con su deber relativo a los derechos sexuales y reproductivos y el derecho a decidir de las mujeres.

Las condiciones de educación, cultura, política y de salud para atender el tema en México no llegan a satisfacer las necesidades y los derechos de la salud sexual y reproductiva de la mayoría de la población. La información muchas veces no es completa ni laica ni científica o se obstaculiza su acceso y la atención es deficiente, seccionada, nula o privada, a la cual solo tiene acceso una parte privilegiada de la población. Esto constituye una forma de decidir por la mayoría de las mujeres mexicanas, por un lado no generando las condiciones necesarias para que decidan y por el otro, no reconociendo su capacidad de definir lo que es mejor para ellas en ese momento con respecto a elegir si tener o no hijos, cuántos y cuándo.

La visión conservadora imperante en el contexto mexicano se contrapone a la práctica del aborto, así como a la educación sexual laica y científica, dificulta y limita la distribución y acceso a métodos anticonceptivos (MA), cuestiones que son responsabilidad del Estado y que fueron trasladados a la esfera de lo privado e individual, generando así consecuencias sobre la salud sexual y reproductiva como infecciones de transmisión sexual y embarazos no deseados.

En México el acceso de las mujeres a la interrupción de un embarazo está condicionado no solo por la ley, ya que también depende de factores como el lugar de residencia, el grupo socioeconómico, el nivel de información y el entorno social. La realidad del aborto pone claramente de manifiesto que en el país, y específicamente en Jalisco, existe un contexto social, cultural y político que criminaliza a las mujeres por decidir sobre su cuerpo. En la práctica hay pocos estados que garanticen y faciliten a través de reglamentos y procedimientos la

interrupción de un embarazo con condiciones salubres,²¹ por lo que los abortos suceden clandestinamente y por lo general en condiciones no aptas que ponen en riesgo la salud y vida de las mujeres.

¿Qué es el aborto?

Desde el punto de vista médico, el aborto es la interrupción de un embarazo con la expulsión del embrión antes de que sea capaz de tener vida extrauterina (OMS, 2002). Este proceso puede ser *espontáneo* (sin la intención o voluntad) o *inducido* (provocado con intención). Tal como se mencionó, en México, solo en el DF el aborto electivo (inducido) se practica de manera segura y legal hasta la semana doce de gestación.

Se considera que el límite del aborto es la semana doce por tres razones: la primera tiene que ver con la salud de la mujer, si se realiza antes de las 12 semanas puede realizarse la mayoría de las veces sin la intervención de algún procedimiento quirúrgico; la segunda razón es que es más segura la ausencia de la función neuronal y mental del embrión; y la tercera está relacionada con cuestiones de derecho comparado y de conciliar con la postura conservadora, ya que en más de la mitad de los 61 países a nivel mundial que permiten la interrupción voluntaria del embarazo se establece el plazo de las 12 semanas como límite; solamente en Alemania, Noruega, Suiza, Dinamarca y Canadá el límite es de 18 y en Estados Unidos y Gran Bretaña hasta las 24 semanas (Ortiz, 2009: 81).

Procedimientos, técnicas y herramientas

Los métodos de aborto aplicados son distintos. Dependiendo de las semanas de embarazo se elige el que sea más adecuado. Según la guía *Aborto sin riesgo* emitida por la OMS (2012), los métodos son: medicamentos (combinación de mifepristona y misoprostol), aspiración manual endouterina y legrado uterino. Se ha demostrado que los métodos con medicamentos de aborto son seguros y eficaces, además de ser el método más utilizado. En el caso de las clínicas del DF, 70.5% de las interrupciones legales de embarazo que se han realizado han sido con medicamento (misoprosol), 27% con aspiración manual endouterina (AMEU) y 2.5% con legrado uterino (GIRE, 2014).

²¹ Recientemente el gobernador de Guerrero, Ángel Aguirre, propuso una iniciativa de ley para despenalizar el aborto en el estado; sin embargo, ha sido detenida su discusión debido a que, como afirmaron “algunas legisladoras del PRD, que fueron consultados por el portal Siete24.com, aceptaron que el aspecto que más pesó para cancelar el debate del proyecto de ley es el alto costo político que pagarían los candidatos de ese partido en las próximas elecciones” (Messeguer, 2014).

El aborto en datos

El aborto espontáneo es muy frecuente, las mujeres pueden tener abortos de este tipo sin siquiera notarlo o como único síntoma un retraso en su ciclo menstrual. Sin embargo, el aborto inducido también es frecuente, a pesar de las condiciones legales. Por ejemplo, en América Latina, el 95% de los abortos inducidos fueron inseguros en 2008. Casi todos los abortos seguros ocurrieron en el Caribe, principalmente en Cuba y en Puerto Rico, donde la ley es liberal y los abortos seguros son accesibles. En México, a partir de la despenalización del aborto en el DF, desde abril de 2007 al 30 de junio de 2014 se han practicado 123,642 interrupciones de embarazos, de las cuales 6,800 han sido realizadas a menores de 18 años (GIRE, 2014).

Jalisco tiene “el noveno lugar nacional respecto al número de muertes por abortos ilegales, mismos que representan el 7.7% de la mortalidad materna en el estado” (Reyes, 2009: 15). Teniendo en cuenta que la edad promedio de inicio de la vida sexual activa es a los 14 años de edad (Menkes y Suárez, 2003), se entiende el incremento tanto de embarazos en la adolescencia, como de infecciones de transmisión sexual y muertes de mujeres por abortos inseguros. De 1998 a 2010 han muerto 1,060 mujeres por aborto de entre 18 a 39 años de edad en México; en Jalisco, durante el mismo periodo y grupo de edad, han fallecido 54 mujeres (Inegi, 2010).

Considerarlo anterior demuestra que son mujeres jóvenes en edad reproductiva, de 18 a 39 años, el grupo de edad que más incide en la práctica del aborto electivo en el DF, con un porcentaje del 91% de los 123,642 abortos desde abril del 2007 hasta el 30 de junio de 2014 (GIRE, 2014). Por otro lado, los datos informan que del total de mujeres, 16.8% tienen estudios superiores, 39.2% tienen preparatoria y 33% secundaria (GIRE, 2014).²²

Entre 2010 y 2013, la Red por los Derechos Sexuales y Reproductivos (Ddesder) en Jalisco brindó información a 25 mujeres que por alguna circunstancia valoraban la posibilidad de interrumpir un embarazo. De ellas, 15 se encontraban entre los 20 y los 29 años de edad; 22 eran solteras; nueve ya tenían hijos(as); 20 se declararon católicas; la mitad contaban con estudios superiores; 20% tenía entre seis y siete semanas de gestación; 22 de ellas pensaban en el aborto electivo y solo una se había practicado un aborto previamente. En esta pequeña muestra se encontraron características y necesidades similares a las de las mujeres del DF

²² Cabe destacar en este punto que el acceso a información y datos reales y totales con respecto a las características sociodemográficas de las mujeres que se practican abortos, y en específico por ser solo de quienes se tiene registro en las clínicas del DF, se dificulta por las condiciones de criminalización y penalización, muchas de las veces recurren a proporcionar datos falsos, como el lugar de residencia, por miedo a ser procesadas en su lugar de residencia a pesar de no ser el lugar donde se practicó el aborto.

que han acudido al servicio de Interrupción Legal del Embarazo (ILE), lo que habla de la necesidad urgente de legalizar el aborto en Jalisco.

La decisión de abortar

En cualquier situación, la decisión de terminar con un embarazo no es sencilla, es un proceso complejo que podría iniciar desde el estar ante una situación hipotética de embarazo no deseado hasta encontrarse en una situación real y ver como una posibilidad la interrupción del mismo. Sin embargo, y como se encontró en una investigación en la Universidad de Concepción de Chile (udeg, 2010)²³ respecto de mujeres universitarias que habían abortado, a pesar de tener la opción de un aborto, ellas afirman que la decisión no fue fácil y requirieron de la toma de consciencia sobre sus condiciones sociales, económicas y educativas, de lo que querían para sí y las consecuencias de terminar o no con el embarazo.

Ese estudio encontró un cambio sustancial en cuanto a las nociones del aborto y las ideas de cada una, después de practicárselo. Según los resultados, el descubrimiento más grande para ellas fue el haber logrado tomar conciencia de sus cuerpos, así como de sus deseos y proyecto de vida para reacomodar sus posturas sobre un tema que se veía lejano y desconocido (udeg, 2010).

Un estudio realizado en Estados Unidos (Powell-Griner y Trent, 1987) reveló que la decisión de las mujeres para abortar está relacionada con ser soltera, el número de veces que haya parido y la escolaridad, además de ser más probable que una mujer con 12 años o más de escolaridad aborte a aquellas que tienen menor escolaridad. Esto plantea, por un lado, que el plan de vida influye en las decisiones personales, y por otro, que las condiciones sociales y educativas son componentes del ejercicio de los derechos reproductivos y la toma de decisiones; cuestiones que claramente quedan al margen cuando se analizan los servicios que el Estado provee, es decir, si todas las personas tienen acceso a educación sexual laica y científica, si se abastece con metodología anticonceptiva y de emergencia, además de si se proporcionan las condiciones para llevar a cabo un aborto seguro.

Para considerar los motivos por los cuales se decide interrumpir un embarazo es necesario tener en cuenta los factores económicos, demográficos y culturales, según la pertenencia social y étnica de las mujeres y el lugar de residencia (urbano o rural). Las razones son diversas; por principio, la decisión de interrumpir un embarazo surge por la presencia de un embarazo no deseado. Entre las causas de un embarazo no deseado pueden encontrarse el fallo de los métodos anticon-

²³ Investigación que lleva por nombre *La decisión de no ser madres. El aborto y la construcción de género en mujeres jóvenes de concepción*, la cual es pertinente mencionar a pesar de no mostrar quién lo escribió.

ceptivos, ausencia de una práctica anticonceptiva, actividad sexual impuesta no prevista, por violación,²⁴ la negativa de los varones a utilizar métodos anticonceptivos y demás razones para cada caso particular; también pueden ser causas de tipo socioeconómicas, dificultades materiales para asumir un embarazo y nacimiento, las posibles consecuencias en el proyecto educativo o de vida de la mujer, condiciones de vida precarias de las mujeres, falta de apoyo de la pareja, de la familia o del Estado, actitudes de rechazo, estigma ante un embarazo fuera del matrimonio y “las propias condiciones humanas: olvidos, negligencias, utilización incorrecta de los métodos, sentido de responsabilidad, así como a la ausencia de una cultura preventiva y de programas de prevención” (Guillaume y Lerner, 2008).

Las consecuencias del aborto en un ambiente que lo castiga/penaliza *versus* un ambiente de respeto/despenalizado

Alrededor del mundo las leyes sobre aborto forman una gama de matices que va de ser consideradas seres humanos y capaces de decidir sobre su cuerpo hasta el extremo en el que muchas mujeres se encuentran declaradas delincuentes por esta razón. Con esto se demuestra que, ante todo, priva el deber de la maternidad, aunque sea forzada. Por la falta de una reglamentación clara y ágil, la disyuntiva para muchas mujeres en esa situación es seguir con un embarazo no deseado o abortar clandestinamente, asumiendo para una u otra, las consecuencias negativas de su decisión.

Aunque es una de las primeras opciones para detener la muerte y daño grave a la salud de las mujeres, la despenalización del aborto por sí misma no resuelve las complicaciones y problemas heredados del contexto cultural y educativo conservador; es necesario realizar acciones para mejorar las condiciones de atención, así como realizar las normas correspondientes para poder concretar la realidad de abortos seguros con todos sus requerimientos (personal capacitado, instrumentos y materiales necesarios, atención y espacio adecuados).

A pesar de que en todos los estados de México existen causales por las que el aborto no está penalizado, la ambigüedad de las leyes estatales y la falta de voluntad política en resolverla y aplicarla correctamente agravan las condiciones derivadas de la práctica de abortos clandestinos (afecciones a la salud y muertes).

²⁴ La violencia, la coacción, los abusos sexuales y la sexualidad sin consentimiento son frecuentes y afectan particularmente a las mujeres jóvenes. Pablo Navarrete Gutiérrez, coordinador de Asuntos Jurídicos del Instituto Nacional de las Mujeres, afirma que en el país se registran alrededor de 120 mil violaciones contra mujeres y, de estas, solo 15 mil se denuncian formalmente ante diferentes procuradurías (Valadez y Jiménez, 2014).

Toda mujer que se encuentra en una situación de embarazo no deseado y que decidida no continuar con él encontrará la forma de interrumpirlo, aunque se juegue la vida en ello. Pero, ¿por qué se jugaría la vida una mujer que ha decidido interrumpir un embarazo que no desea, cuando en la actualidad se cuentan con métodos y técnicas que permiten una práctica segura?

En una sociedad como la mexicana, con marcadas desigualdades sociales, económicas y legales, las leyes que penalizan el aborto ensanchan la brecha de las desigualdades, ya que la mayoría de las mujeres que abortan clandestinamente tienen pocos recursos económicos y de información, son pobres, menos educadas y en muchos casos indígenas,²⁵ por lo que, según Ortiz (2009), “se podría decir que incluso [estas leyes ayudan] a perpetuar las condiciones de pobreza en las que estas mujeres viven, imponiéndoles una carga extra de mantener a un hijo no deseado en circunstancias precarias” (p. 76).

El autor también afirma que las leyes y normativas mexicanas al respecto del aborto no se aplican de manera igual a todas las mujeres del país, ya que quienes gozan de recursos económicos y de información y se ven en condiciones de un embarazo no deseado abortan accediendo a servicios de salud con condiciones óptimas de atención (ya sea dentro del país o viajando al extranjero), sin poner en riesgo su vida y sin ser denunciadas o penalizadas.

La situación legal del aborto en Jalisco la estipula el Código Penal (2014) en el capítulo VII sobre aborto, específicamente en su artículo 229, que versa de la siguiente manera:

Artículo 229. No es punible el aborto culposo causado por la mujer embarazada ni cuando el embarazo sea resultado de una violación. Tampoco lo será cuando, de no provocarse el aborto, la mujer embarazada corra peligro de muerte o de un grave daño a su salud, a juicio del médico que la asista, oyendo éste el dictamen de otro médico, siempre que esto fuere posible y no sea peligrosa la demora.

Aun así, al no existir reglamentación precisa, las mujeres que se encuentran en alguno de los supuestos que describe el artículo 229, no han podido acceder a la interrupción legal de sus embarazos, por trabas en el proceso, por desconocimiento de las autoridades y obstáculos debido a la cultura conservadora que criminaliza a las mujeres por decidir sobre su cuerpo.

Testimonios de mujeres que han sido presas por abortar son algunos ejemplos del apabullante escenario donde se mueven las mujeres ante el ejercicio de sus derechos sexuales y reproductivos en contextos donde el aborto es penalizado. En

²⁵ En esta línea El Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE) denuncia que las mujeres con estas características tienen nueve veces más probabilidades de tener un aborto inseguro que aquellas con mayores posibilidades económicas, más educadas y que no pertenecen a grupos indígenas.

contraste con ese panorama de penalización y criminalización existen evidencias de las mejoras que se pueden realizar desde el Estado, como en los países en los que se provee de servicios médicos adecuados para la atención y práctica segura del aborto, donde se presentan menos complicaciones y muertes relacionadas con los embarazos, así como niveles menores de infanticidio y abandono de infantes (Barraza, 2009).

Las leyes de aborto restrictivas no están asociadas con tasas de aborto más bajas. Donde la ley lo restringe es crucial poner en práctica medidas para reducir la incidencia de embarazos no deseados y el aborto inseguro, incluidas las inversiones en los servicios de planificación familiar y los servicios de aborto seguro (Sedgh *et al.* 2012).

Para atender esta problemática en México es necesario que se amplíen los criterios legales para el aborto en todo el país; que se mejoren los servicios de anticoncepción y de postaborto, y que se expanda la capacitación relacionada con la provisión del aborto seguro, incluido el aborto con medicamentos.

Population Council (2004) realizó en México una investigación con la que se encontró que médicos(as) generales, familiares y gineco-obstetras expresan necesidades de capacitación en aspectos legales, asuntos éticos y técnicas quirúrgicas y farmacológicas relacionadas al aborto, lo que plantea requerimientos basados en la falta de conocimiento, conocimiento erróneo o fundado en creencias religiosas que puede llevar a un manejo no respetuoso de la situación, incluso a ideas que sean contrarias al respeto a la salud integral de las mujeres y el estado laico.

El aborto no es un hecho aislado: el contexto

Relaciones sexuales, relaciones de pareja

Un embarazo es producto de una relación sexual entre un hombre y una mujer.²⁶ Sin embargo, en la realidad de América Latina las mujeres son las que cargan con la culpa y el estigma de un embarazo no deseado o producto de una relación extramarital, al mismo tiempo que en la mayoría de los casos son ellas quienes deben buscar una solución al dilema legal y moral que implica.

En el contexto mexicano, la educación que se imparte para mujeres y hombres es diferenciada,²⁷ no se educa en el respeto a la diferencia, sino que se educa para

²⁶ Exceptuando los casos de inseminación artificial, que cabe decir existen casos en los que se practican sin consentimiento de la mujer, siendo de esta forma una violación a sus derechos. Es importante señalar que solo se hará referencia a las parejas heterosexuales, no porque se piense que los problemas descritos no aquejan a las parejas homosexuales, sino por ser en las relaciones sexuales heterosexuales donde se puede producir un embarazo.

²⁷ Desde la infancia existe una exigencia hacia las niñas para comportarse de acuerdo con los ideales de

sostener relaciones asimétricas, cuyo objetivo es el mejor uso de las estrategias para el ejercicio del poder.²⁸ Esto es así porque la cultura patriarcal legitima la creencia de que “el masculino es el único género con derecho al poder autoafirmativo: ser varón supone tener el derecho a ser individuo pleno con todos sus derechos (y derecho a ejercerlos). La cultura androcéntrica niega ese derecho a las mujeres” (Bonino, 1998: 2).

Cuando se establecen relaciones de pareja heterosexuales, los hombres se ubican en una posición de poder y control, y el sentido de superioridad se extiende a pensar “que tienen derecho a tomar decisiones o a expresar exigencias a las que las mujeres deben sentirse obligadas” (Bonino, 1998), como en el caso de los embarazos a consecuencia de una violación, relación sexual no consentida o por coacción, o como resultado de la falta o mal uso de metodología anticonceptiva.

Con lo anterior no se busca eximir a las mujeres de la responsabilidad que tienen respecto de las relaciones sexuales que sostienen, solo en los casos en los que hayan sido forzadas o coaccionadas. La intención es dar cuenta de que los embarazos no deseados por lo general se dan en relaciones con desigualdad de condiciones, donde las mujeres terminan por experimentar las consecuencias más negativas (sobre su salud física y mental, sus relaciones interpersonales y familiares, sobre su situación legal, moral y hasta económica).

Maternidad y paternidad: estereotipos

La maternidad es representada como parte fundamental del ser mujer en la cultura patriarcal, ya que es su cuerpo el que tiene la capacidad de gestar un nuevo ser. Educadas en sus preceptos, las mujeres interiorizan una valoración ética y moral que pone en primer lugar las expectativas de los otros y las otras sobre la misma mujer. Esto ocurre, por ejemplo, en las respuestas negativas en caso de querer usar anticonceptivos o cualquier otro mecanismo de control sobre sus propios cuerpos.²⁹

El aprendizaje e interiorización de una valoración inferior de las mujeres promueven que estén dispuestas a la renuncia de sí mismas, de sus deseos y de sus derechos con tal de que no se sepa que han cometido faltas a la maternidad y al poder. En esta lógica, vale más tener un hijo(a) no deseado(a) en el matrimonio,

la maternidad y del servicio a los otros al denotar a las muñecas como un juguete exclusivo de ellas; por el contrario, los juegos llamados “de niños” se componen de automóviles, muñecos de acción, etc.

²⁸ La palabra *poder* tiene dos acepciones: una, como la capacidad de hacer, el poder personal de existir, decidir y autoafirmarse; y otra como la capacidad y la posibilidad de control y dominio sobre la vida o los hechos de los otros y las otras, en general para lograr obediencia y lo que de ella derivada. Para este párrafo es el segundo significado el que se refiere.

²⁹ Tanto de los varones como de algunos y algunas prestadoras de servicios de salud que niegan tener la metodología anticonceptiva solicitada o la aplicación o provisión de la misma (Ddeser, 2010).

fuera de él, con o sin cónyuge, en la pubertad o en la vejez, en la enfermedad o en la miseria, que asumir lo que implica para el mundo patriarcal que cada mujer dirija su propia sexualidad, por lo que es precisamente el rol de madre el que se ve transgredido al momento de interrumpir un embarazo.

Ya que la gestación es un proceso que se da en el cuerpo de la mujer, se piensa que es un hecho natural que ella se haga cargo de él; sin embargo, existen construcciones sociales aunadas que impactan la vida de las personas.

Tanto la paternidad como la maternidad son formas sociales mediante las cuales se expresan los estereotipos de identidad masculina y femenina, respectivamente. Ambas se expresan de diferente manera, tan variadas como las expresiones culturales que, si bien en México responden principalmente a patrones generales patriarcales, también adquieren manifestaciones específicas cambiantes con el tiempo y el creciente conocimiento y reconocimiento de las diversas formas de ser mujer y de ser hombre.

En el sentido patriarcal aún vigente y hegemónico, la paternidad responde a los significados sobre los que se ha construido la identidad masculina.³⁰ El papel que el hombre ha desempeñado tradicionalmente en la reproducción pareciera que es “de observador de un proceso que protagonizan las mujeres, apartándose de las responsabilidades de crianza” (Soria, 2006: 91), trayendo esto como consecuencia que no ejerzan su paternidad en ese sentido.

Si bien la paternidad se vincula con la confirmación y reafirmación de la masculinidad (Soria, 2006; y Montesinos, 2004), en muchas ocasiones las características estereotípicas masculinas patriarcales (como ser competitivo, fuerte, independiente, no expresar su emotividad, ser dominante, tener iniciativa sexual y ser autoritario) son también una forma de justificar no hacerse cargo de la responsabilidad que implica un embarazo.

En este sentido, y tomando a las leyes que penalizan el aborto como referencia, se puede entender que eximen de responsabilidad a quien ha provocado el embarazo (en caso de violación sí es perseguido, aunque hay países en América Latina en los que incluso en tal circunstancia está prohibido el aborto); sin embargo, en las demás situaciones la mujer es la perseguida, condenada y encarcela, demostrando las inequidades y desigualdades de la ley.

Embarazo planeados y deseados vs imprevistos y no deseados

Para entender los embarazos no deseados es importante pensar en el deseo de embarazarse, que es de por sí difícil de definir. Hay mujeres que pueden querer emba-

³⁰ Tanto en el caso de la masculinidad (y paternidad) y la feminidad (y maternidad) existen matices y no se intenta hacer una generalización, sino exponer lo que para este caso importa, la relación de la maternidad y la paternidad con la situación del aborto.

razarse pero no en cualquier momento o circunstancia. Otras pueden estar indefinidamente abiertas a la posibilidad de embarazarse. Otras más pueden no plantearse siquiera el problema y pensar que sus embarazos tienen que ver con su destino o con una voluntad ajena a la suya; y, por otro lado, hay quienes no quieren embarazarse nunca; el embarazo como resultado de una violación suele ser una situación que provoca rechazo inmediato y profundo al no ser algo deseado ni esperado.

Lo anterior ejemplifica someramente la diversidad de motivaciones que se encuentran implicadas en un embarazo. Es posible también distinguir entre el “embarazo no deseado” y el “embarazo no planeado”, ya que un embarazo no planeado puede convertirse en deseado o aceptado si la mujer decide, por cualquier razón, continuar con él. En cambio, el término “embarazo no deseado” refiere aquellos embarazos que, en principio no se querían, pero que tampoco se quieren llevar a término.

Los embarazos no deseados representan mayores riesgos tanto para la mujer como para la o el bebé, esto debido a que ante un embarazo deseado la mujer tiende a recibir mayor atención prenatal, a dar a luz con acompañamiento médico y a proveer la atención requerida en la medida de sus posibilidades al o la recién nacido(a) (OMS, 2010). En el caso de no ser deseado, estas condiciones de cuidado no se presentan o se presentan de manera precaria, y generalmente muestran signos de violencia y rechazo.

La diversidad de las mujeres que recurren a un aborto (de zonas rurales, urbanas, pobres, con altos ingresos económicos, profesionistas, analfabetas, amas de casa, estudiantes, jóvenes, adultas, católicas y sin religión) se explica por el hecho de que ninguna mujer que se encuentre en edad reproductiva está libre del riesgo de un embarazo no deseado. Aun utilizando algún método anticonceptivo, el riesgo de un embarazo persiste hasta que se deja de ser fértil (GIRE, 2012).

Los embarazos inesperados y que se producen sin el deseo o planificación pueden ser evitados y es responsabilidad del Estado proveer de los recursos necesarios para que sea así.

La bioética del aborto

El doctor Tapia,³¹ en una conferencia llamada “La bioética del aborto” llevada a cabo en el CUCS de la UDEG, explica que:

La humanidad [es] simplemente [...] un producto de la evolución biológica, [esta afirmación] afecta profundamente el concepto de dignidad humana, particularmente cuando se refiere a la célula origen del organismo, el producto de la fecundación

³¹ Médico Cirujano por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 1963. Doctor en bioquímica por la UNAM en 1969; es investigador emérito y profesor del Instituto de Fisiología Celular también de la UNAM. Sus áreas de investigación son las Neurociencias y la Bioética.

del óvulo por el espermatozoide, el cigoto humano. Y es que el difuso concepto de dignidad humana no es biológico ni científico, sino ideológico o, si se quiere, filosófico, y que para sustentarlo finalmente es necesario referirse al “espíritu” o al “alma”, conceptos que difícilmente entran en la nomenclatura de la ciencia. No hay nada no biológico, sobrenatural o espiritual en el genoma humano y por lo tanto no hay razones científicas para considerar que un cigoto, un blastocito, o aun un embrión de 12, 14 o 20 semanas, tiene dignidad humana y es una persona, aunque posea el genoma humano completo (Tapia, 2013).

Fundamenta estas afirmaciones en cuestiones biológicas, el desarrollo embrionario, ya que ni en el cigoto ni en el blastocito hay diferenciación celular y por lo tanto no se ha formado ni siquiera un rudimento de tejido nervioso. Las conexiones médula espinal-tálamo-corteza cerebral, sin las que no existen las percepciones, no se establecen sino hasta las semanas 25-29 de la gestación (si hubo implantación, por supuesto), y es hasta la semana 29 que hay actividad eléctrica de la corteza cerebral. Científicamente es inconcebible hablar de una persona cuando no hay sistema nervioso.

El sistema nervioso central, más específicamente el cerebro, es el órgano cuyo funcionamiento confiere al ser humano las características que lo distinguen y diferencian de otras especies de primates. Si se analiza el desarrollo embriológico del ser humano desde el momento de la fecundación hasta que alcanza un desarrollo suficiente del sistema nervioso central y adquiere la autonomía fisiológica necesaria para sobrevivir fuera del útero, se tendrá que concluir que no hay persona antes de la doceava semana de gestación, y por consiguiente mucho menos dignidad humana.

Consideraciones

La educación superior, la formación profesional en sí, debe caracterizarse por la transformación profunda del ser humano que la vive. Eso implicaría que con base en el contacto con la información actualizada, la construcción del conocimiento, la investigación y el resto de los procesos vividos en ese tiempo, las personas “deberían” sustituir su información errónea o anticuada, ampliar su criterio y retomar la concepción de la humanidad más integral, ubicarse en el momento histórico actual y velar por el respeto de los derechos humanos desde su profesión, concebir este ejercicio profesional dentro del marco de las normas y legislaciones más actuales, entre otras cosas.

Pero ello se enfrenta al difícil reto de deconstruir y reconstruir las rs de los diferentes aspectos que atañen a nuestro quehacer profesional. Al preguntarnos qué

tanto se está cumpliendo esa tarea en el tema del aborto, o como le hemos nombrado en este artículo, del “derecho a decidir de las mujeres” en el ejercicio de la medicina, nos encontramos con algunas circunstancias que describimos a continuación.

Las compañeras estudiantes de medicina de la Universidad de Guadalajara que fueron entrevistadas durante la segunda mitad de 2013 y primera mitad de 2014 y que se encontraban cursando tanto los grados de 2º, 4º, 7º y 8º, atendieron a una entrevista que estaba estructurada en dimensiones de la siguiente manera:

Tabla 1. Dimensiones de la investigación en correspondencia con las formas y dispositivos para acceder a la información y las unidades de análisis que tentativamente se presentan

Concepto central	Dimensiones	Unidades de análisis
Representación social	Ser mujer y ser estudiante de medicina	Identidad personal con respecto al ser mujer / Percepción sobre estudiar medicina y ser mujer
	Representación social del aborto	Objetivación y anclaje del aborto / Percepción / Conocimientos técnicos / Como derecho / Como posibilidad personal
	Embarazo no deseado	Percepciones sobre los embarazos no deseados / Significados sobre la capacidad de embarazarse de las mujeres / Percepción sobre el derecho a decidir de las mujeres

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la dimensión “ser mujer estudiante de medicina”, las entrevistadas refieren que la experiencia está relacionada con la responsabilidad, la audacia, la dedicación, el sacrificio y la igualdad. En este último se mencionan que “antes se decía que esta era una profesión de hombres, y ahora ya no existe esa diferencia porque nosotras mismas hemos cambiado la situación”. Pero al referirse al sacrificio como parte del ser mujer estudiante de medicina mencionan que “hay momentos importantes en mi vida que tengo que dejar de lado porque tengo que cumplir horarios o porque hay situaciones que exigen más de mí”. Consideramos que los “momentos importantes” de su vida se refieren a aquellos que le son asignados socialmente por el género (matrimonio, maternidad, cuidado de la familia) y que, en el caso de los hombres, nos son percibidos como incompatibles con la profesión, pues el trabajo está asimilado tradicionalmente con el rol masculino.

En cuanto a la dimensión del aborto, para las entrevistadas la palabra aborto se relaciona con las palabras decisión, tristeza, irresponsabilidad, niñas, bajos recursos económicos y muerte. A la palabra “irresponsabilidad” la asocian como “en el sentido que sea un aborto inducido, porque no fuiste capaz de tomar conciencia de tus actos” y la misma entrevistada dice en el caso de “decisión” que “la

mujer es libre de tomar la decisión de abortar siempre y cuando no se haga una costumbre o una forma fácil de deshacerse del problema”.

Consideramos que es evidente la carga que culpabiliza a la mujer y la presencia de prejuicios propios de la cultura conservadora, pues se habla de la irresponsabilidad de la misma y de la “forma fácil” de deshacerse del problema.

Llama la atención que las entrevistadas también tengan claro que el aborto, enmarcado en la tristeza y la muerte, esté asociado con los bajos recursos económicos, pues una cosa que nos queda clara a las mujeres es que las que tienen posibilidades económicas pueden pagar un servicio seguro y sin tener consecuencias legales.

La palabra “muerte” se relacionó con aborto “porque los métodos abortivos deben tener una vigilancia médica para evitar complicaciones a la salud en cuanto a infecciones o sangrados, principalmente”. Consideramos muy significativa esta respuesta, pues reconoce el papel activo del personal de salud en el proceso de aborto “para evitar complicaciones”, es decir, para cuidar la vida (salud) de la mujer, pero ese interés se plantea de forma velada, pues el discurso conservador ha llevado la discusión en torno a quién tiene más derechos: la mujer o el “producto”, distorsionando lo que debería ser el interés primordial del personal de salud.

La población entrevistada se encuentra cursando del segundo al octavo semestre, todas ellas mujeres de entre los 19 y los 22 años. Las estudiantes participantes en la investigación son oriundas de Jalisco, la mayoría de la ZMG; se han declarado católicas en su mayoría y provenientes de familias heterosexuales (lo que no implica que no sean diversas en su composición y comportamientos al interior). A continuación se presentan respuestas textuales de las entrevistadas ante algunas las preguntas con la intención de esbozar el análisis y fundamentar las consideraciones que realizamos.

—¿En el contenido de la carrera les han enseñado algo sobre el aborto?

—Lo vimos en una exposición de compañeros y pues te dicen lo que ellos opinan [...] en mi grupo religioso nos habían dado una plática de eso, entonces reflexionas y dices no abortes nunca aunque te hayan violado, te [...] influyen tanto que dices no, aborto no.

Aquí se pone en evidencia que la formación profesional de la entrevistada tiene menor peso que la formación religiosa, pero tal vez eso se deba a que en los cursos, quienes han expresado su opinión son los compañeros y compañeras, en la cita no se hace referencia a la posición del/la docente.

—Pues nos dicen todas las cosas malas que puede tener y pues que realmente el único beneficio que te deja es pues no tener el bebé, o sea, [...] que puede ser una salvación para muchos o puede ser pues muy malo para otros porque hay miles

de mujeres que mueren [...] pero pues hay otras mujeres que simplemente se van de fiesta cada quince días y: [...] “ah, *equis*, existe el aborto”, lo toman como un método anticonceptivo más.

Consideramos que en esta expresión es evidente la lucha interna entre la preocupación por las muertes maternas y los prejuicios, primero al considerar como “único” beneficio el no tener al bebé, desconociendo las implicaciones que la maternidad tiene para la vida de la mujer, y después planteando que las mujeres “se van de fiesta”, es decir, deciden ponerse en riesgo de un embarazo no deseado porque existe el aborto, descontextualizando la situación y repitiendo el discurso machista que plantea que las mujeres somos las únicas responsables de esos embarazos.

- ¿Como profesional qué recomendarías a una mujer que llegue y te diga que quiere abortar, pues está embarazada como producto de una violación?
- La ética como médico, cómo decir que maten si lo que estás buscando es salvar vidas... Me veo más convenciéndola de que lo quiera a decirle “deshazte de él”. Creo que no podría decir eso, porque creo que es como un milagro, es algo hermoso dar vida a otro ser. No me atrevería a decir “aborta”, yo creo. Estoy en contra del aborto.

Aquí llama la atención que recién descubre su posición con respecto al aborto cuando concluye “yo creo. Estoy contra el aborto”, establece sus valores y los sobrepone a la situación que se le plantea, es decir, en el comentario ya no se retomó el que la usuaria fue violada y establece que dar vida a otro ser es hermoso, independientemente de que la relación sexual haya sido forzada, y aun cuando empieza hablando de la ética, luego reconoce que intentaría *convencerla* de que quiera al “producto”, violando los principios éticos básicos de los profesionales de la salud y actuando en contra de lo establecido en las normas oficiales (para el caso particularmente la NOM 046 o el Código Penal del Estado de Jalisco).

“Pues yo le tengo que dar mi servicio, o sea... no puedo portarme ni grosera ni decirle ‘ah, ¿sabes qué?...’. Al margen, realmente sí, si mi trabajo es realmente realizar el aborto, pues lo tengo que hacer”. Aquí encontramos una posición profesional al respecto, la entrevistada no se concibe como actora en cuanto a la toma de la decisión, aunque no habla explícitamente de las normas ni hace alusión al recurso de la “objeción de conciencia”. Cabe mencionar que, de las mujeres entrevistadas, ninguna conocía lo que significa la objeción de conciencia ni la habían oído nombrar.

- ¿Cómo crees que una mujer llega a la decisión de abortar?
- Yo pienso que es cuando ya sienten que no tienen otra salida, cuando ya vieron todas como sus cartas posibles y dices: “no, ya no, o sea, no puedo hacer otra cosa,

no me queda, pues, más”. Y otra también podría ser que es lo primero que piensan: “es lo primero que quiero y ya no me importa nada más” y se cierran a que “voy a abortar y me voy a salvar del bebé”.

Aquí vuelve a hacerse evidente la batalla entre reconocer la dificultad que implica tomar esta decisión para las mujeres y la posición simplista que promueve la cultura conservadora de que es una resolución fácil, basada en el egoísmo de las mujeres. No hay elementos teóricos, estadísticos ni contextuales que sustenten las posiciones expresadas. Se desconoce totalmente el tema.

—Depende mucho la situación en la que estás, pero yo creo que ha de haber pensado que un bebé debe venir a destrozarle la vida. Igual yo creo que también es muy importante tu pareja, porque si tu pareja no te apoya... La mayoría de las veces eso es parte del aborto ¿no? “Es que mi pareja dice que si tengo el bebé me va dejar”, entonces, “ahhh, pues hay que abortar para seguir divirtiéndonos”, ¿no?

Aquí la entrevistada intenta reconocer que hay diversidad de contextos y situaciones para las mujeres, pero da la sensación de que rápido pasa al prejuicio y juzga a quien cree que “un bebé debe venir a destrozarle la vida”, desconociéndose de nuevo las implicaciones que la maternidad tiene para la vida de la mujer. Esta entrevistada introduce otro elemento: la pareja. Pero incluso cuando plantea que puede no apoyar, no profundiza en lo que esto significa para la mujer ni en lo que dice del hombre. Tampoco plantea lo terrible e inadecuado de la amenaza: “si lo tengo me va a dejar” y todas las implicaciones culturales que eso tiene, centrándose finalmente en que el interés de la mujer es “seguir divirtiéndose”.

En el discurso de las estudiantes aparece el derecho a decidir y a la vez se muestran elementos de la cultura conservadora; aparece su capacidad individual de construir una realidad diferente y al mismo tiempo las categorías basadas en una cultura conservadora son expresadas como juicios sobre las mujeres que quieren interrumpir un embarazo.

Finalmente, aunque el trabajo de análisis no está concluido, detectamos que el ejercicio profesional no se concibe enmarcado en lineamientos normativos, se ejecutan prejuicios sin reflexión de por medio y la formación académica poco contribuye a la transformación de esa construcción social expresada en la representación social.

Si un fin (que no consideramos esté a discusión y menos en el ámbito académico) es desestructurar la cultura patriarcal/machista, poco estamos contribuyendo desde la formación universitaria a lograrlo. Debemos abocarnos a la tarea, es parte de nuestro compromiso con una sociedad que forme profesionales de la salud al servicio de la población en aras de mejorar su calidad de vida, reconociendo a las personas como autónomas, responsables y capaces de decidir lo que

les conviene a su vida y a su bienestar, en un marco de respeto y apoyo desde su conocimiento profesional y científico.

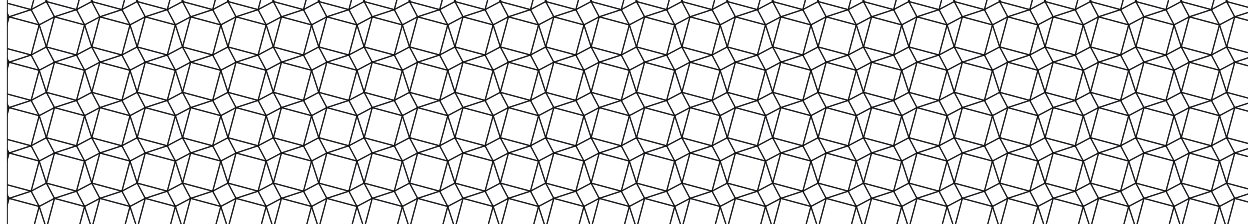
Referencias

- ABRIC, J. C. (2004). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En Abric, J. C. (coord.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). México: Ediciones Coyoacán.
- ALTHUSSER, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión. Recuperado de http://www.moviments.net/espaimarx/els_arbres_de_fahrenheit/documentos/obras/1319/ficheros/Althusser_Louis_Ideologia_y_aparatos_ideologico.pdf.
- ARAYA, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: Flacso.
- BANCH, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representation. Threads of discussion*, 9, 3.1-3.15, versión electrónica. Recuperado de http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf
- (2006). Las representaciones sociales como perspectiva teórica para el estudio etnográfico de comunidades. En Valencia, S. (coord.), *Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales* (pp. 201-228). Guadalajara: CUCS-UdeG/Maison des Sciences de L'Homme.
- BARRAZA, E. (2009). *Leyes de Aborto en el Mundo. Hoja informativa*. GIRE. Recuperado de www.gire.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=446&Itemid=1125&lang=es
- BONINO, L. (1998). *Micromachismos: La violencia invisible en la pareja*. Madrid. Recuperado de http://www.joaquimmontaner.net/Saco/dipity_mens/micromachismos_o.pdf
- BOURDIEU, P. (2000). Una imagen aumentada. En Bourdieu, P. (coord.), *La dominación masculina* (pp. 17-71). Colección Argumentos. Barcelona: Anagrama.
- CENTRO DE DERECHOS DE LAS MUJERES (CDM) (2004). *Aborto. Encuesta de opinión entre gineco-obstetras en Honduras*. Tegucigalpa.
- CISTERNA, F. (2002). Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *Rexe: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 41-56.
- CÓDIGO PENAL PARA EL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE JALISCO. *El Estado de Jalisco*, 11 de abril de 2014. Recuperado de <http://congreso.jalisco.gob.mx/BibliotecaVirtual/busquedasleyes/Listado.cfm>
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (CPEUM). *Diario Oficial de la Federación*, 10 de junio de 2011. Recuperado de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/5.htm?s>

- FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (UNFPA) (2013a). *Llama el UNFPA a un cambio profundo para prevenir el embarazo adolescente*. México. Recuperado de http://www.unfpa.org.mx/noticias/UNFPA_21_11-2013.pdf
- (2013b). *Maternidad en la niñez. Enfrentar el reto del embarazo en adolescentes*. Nueva York: División de Información y Relaciones Externas del UNFPA.
- Recuperado de <http://www.unfpa.org.mx/publicaciones/SP-SWOP2013.pdf>
- FOUCAULT, M. (1977). Historia de la medicalización. *Educación médica y salud*, 11(1), 3-25.
- (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FRENK, J. (1978). Cuadro clínico de la enseñanza médica mexicana. *Nexos*, 1.
- Recuperado de <http://www.nexos.com.mx/?p=50>
- GARCÍA, J. (1983). Medicina y sociedad: las corrientes de pensamiento en el campo de la salud. *Revista Educación Médica y Salud*, 17(4), 363-397.
- GONZÁLEZ, M. (2001). La teoría de las representaciones sociales. En *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas* (pp. 127-153). Estado de México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey/CIACSO.
- GREER, G. (1985). *Sexo y destino*. Barcelona: Plaza y Janés.
- GRUPO DE INFORMACIÓN EN REPRODUCCIÓN ELEGIDA (GIRE) (2012). *Definiciones y métodos*. Recuperado de http://www.gire.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=467&Itemid=1159&lang=es
- (2014). *Perfil de las usuarias que han realizado interrupción legal del embarazo en la ciudad de México abril de 2007-30 de abril de 2014*. Recuperado de <https://www.gire.org.mx/nuestros-temas/aborto/cifras>
- GUILLAUME, A. Y LERNER, S. (2008). El aborto en América Latina y el Caribe. *La Chronique*, (5). Recuperado de <http://www.ceped.org/IMG/pdf/55-espagnol.pdf>
- HOLLOWAY, J. (2011). *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.
- IBÁÑEZ, B. (1994). Actitud hacia el aborto en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 11(1), 33-44.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI) (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/>
- IPAS (2010). *Las evidencias hablan por sí solas: Diez datos sobre aborto*. Carolina del Norte: Chapel Hill IPAS. Recuperado de <http://www.ipas.org/~media/Files/Ipas%20Publications/TENFACS10.ashx>
- LAGARDE, M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- (2008). La regulación social del género: el género como filtro de poder. En Pérez, C. (comp.), *Antología de la sexualidad humana I* (pp. 389-425). México: UAM.
- LEY ORGÁNICA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. *El Estado de Jalisco*. Guadalajara, Jalisco, 2 de agosto de 1994. Recuperado de <http://www.secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/Leyorganica.pdf>

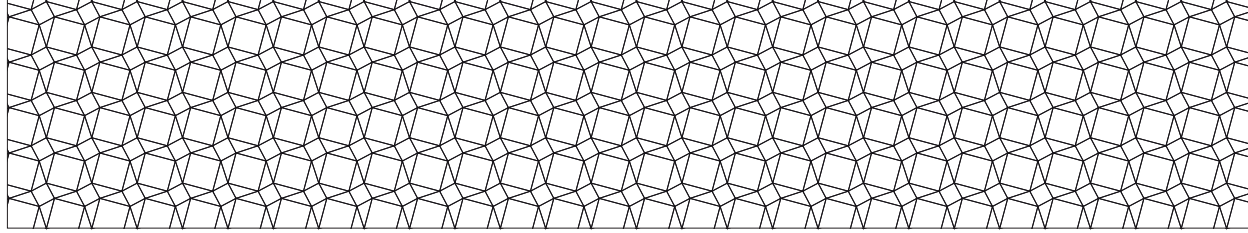
- MACEIRA, L. (2005). Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar en sexismo en la escuela. *Revista de Estudios de Género. La ventana*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88402107>
- MENKES, C. Y SUÁREZ, L. (2003). Sexualidad y embarazo adolescente en México. *Papeles de Población Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población*, (35), 233-263.
- MESSEGUER, F. (2014, 16 DE MAYO). GUERRERO POSPONE EL DEBATE SOBRE EL ABORTO AL MENOS DOS MESES. *Animal Político*. RECUPERADO DE [HTTP://WWW.ANIMALPOLITICO.COM/2014/05/GUERRERO-POSPONE-EL-DEBATE-SOBRE-EL-ABORTO-AL-MENOS-DOS-MESES/](http://WWW.ANIMALPOLITICO.COM/2014/05/GUERRERO-POSPONE-EL-DEBATE-SOBRE-EL-ABORTO-AL-MENOS-DOS-MESES/)
- MOHANTY, C. (2003). De vuelta a “Bajo los ojos de Occidente”: la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas. En SUÁREZ NAVA, L. Y HERNÁNDEZ, R. (2008), *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 404-467). Madrid: Cátedra.
- MONTESINOS, R. (2004). La nueva paternidad: expresión de la transformación masculina. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 2(4), 197-220.
- MOSCOVICI, S. (2003). Nota hacia una descripción de la Representación Social. *Revista Internacional de Psicología Social*, 1(2), 67-118.
- NACIONES UNIDAS (ONU) (1979). *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- (1995). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. Recuperado de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%2oS.pdf>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (2002). *Sección género y derechos reproductivos*. Recuperado de www.who.int/reproductivehealth/en/
- (2010). *Glosario de terminología en Técnicas de Reproducción Asistida (TRA)*. Red Latinoamericana de Reproducción Asistida. Versión revisada y preparada por el International Committee for Monitoring Assisted Reproductive Technology (ICMART) y la OMS.
- (2012). *Aborto sin riesgo: guía técnica y de políticas para sistemas de salud*. Uruguay: OMS. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/77079/1/9789243548432_spa.pdf
- ORTIZ, G. (2009). *La moralidad del aborto*. México: Siglo XXI.
- PÉREZ, M. (2003). Representación social del aborto en gestores del modelo de salud familiar. En Gómez, A. (ed.), *Cuerpos autónomos, vidas soberanas. Mujeres y derecho al aborto libre y seguro* (pp. 49-58). Santiago de Chile: Red de Salud de las Mujeres Latinoamericanas y del Caribe. (Cuadernos Mujer Salud, 9).
- POPULATION COUNCIL (2004). *Opiniones y respuestas. Resultados de una encuesta de opinión a médicos mexicanos sobre aborto*. México.
- POPULATION REFERENCE BUREAU (2013). *Los jóvenes en el mundo. Cuadro de datos 2013*. Recuperado de http://www.prb.org/pdf13/youth-datasheet-2013_sp.pdf

- POWELL-GRINER, E. Y TRENT, K. (1987). Sociodemographic determinants of abortion in the United States. *Demography*, 24(4), 553-561.
- RED POR LOS DERECHOS SEXUALES Y REPRODUCTIVOS (DDESER) (2012). *Temas*. Recuperado de <http://www.ddeser.org/>
- REYES, A. (2009). *El aborto: una liberación*. México: Ddeser.
- ROSA, A. S. DE (2006). “¿Por qué es importante?” Notas inspiradas en una mirada reflexiva a la teoría de las representaciones sociales. En VALENCIA, S. (coord.), *Representaciones sociales. Alteridad, epistemología y movimientos sociales* (pp. 79-173). Guadalajara: CUCS-UdeG/Maison des Sciences de L’Homme.
- SANTANA, L. (2012). Factores que influyen en la generación de pensadores. *Revista los retos de la educación médica en México*, 1(2), 167-178.
- SEDGH, G., SINGH, S., SHAH, I., ÅHMAN, E., HENSHAW, S. Y BANKOLE, A. (2012). Induce abortion: incidence and trends worldwide from 1995 to 2008. *The Lancet Magazine*, 379(9816), 625-632.
- SORIA, R. (2006). Paternidad, maternidad y empoderamiento femenino. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 86-109.
- TAPIA, R. (2013). *La bioética del aborto*. Conferencia presentada en el CUCS de la UdeG, 28 de septiembre de 2013.
- UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN (UDEC) (2010). *La decisión de no ser madres. El aborto y la construcción de género en mujeres jóvenes de concepción*. Chile: Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de Concepción.
- VALADEZ, B. Y JIMÉNEZ, E. (2014, 30 de mayo). Al año, un millón de abortos inducidos. *Milenio*. Recuperado de http://www.milenio.com/estados/ano-millon-abortos-inducidos_o_308369171.html
- VILLAGRÁN, D. (2013, 21 de julio). [Conversación personal].



SEGUNDA PARTE

Aplicaciones en la educación no formal



CAPÍTULO 5

Educación artística a discusión. El arte popular, la antiindustrialización, el artista y el artesano

JUAN JOSÉ YOSEFF BERNAL

GILBERTO PÉREZ CAMPOS

GONZALO NAVA BUSTOS

El presente escrito tiene un doble objetivo. En primer lugar, servir como un contexto histórico de la problemática que actualmente enfrentan los alfareros de Tonalá, Jalisco, y que dicha problemática está en relación con el interés del muralismo por las artes populares.

Desde los años posteriores a la Revolución mexicana, la presencia de los alfareros tonaltecas en el ámbito intelectual los vincula con los problemas que hoy son parte de la llamada economía sustentable, el patrimonio inmaterial de la humanidad y la pedagogía de la alfarería. Estos tres aspectos se han convertido en ejes problemáticos del sostén y desarrollo de la alfarería tonalteca.

El trabajo se orienta, en segundo lugar, a encontrar las bases históricas para entender la pedagogía alfarera. En esta materia, sobresale un interés desde la segunda década del siglo xx por sistematizar la práctica alfarera no solo en su pretensión de crear una industria nacional, sino también en incorporarla como una enseñanza que podría impartirse en las escuelas. El desarrollo actual de la escolarización, la presencia de los medios masivos de comunicación, además del uso de la tecnología de la información, vienen a convertirse en un elemento de tensión importante en la alfarería y a plantear preguntas sobre su carácter como un oficio o como una profesión. La escolarización de la alfarería en Tonalá ha sido un afán permanente, como se mostrará adelante, aunque en su concreción se ha estado haciendo realidad a raíz de la creación de la Preparatoria de Tonalá en 1998, y desde 2011, con la materialización de la Licenciatura en Diseño y Artesanía del Centro Universitario de Tonalá, dependiente de la Universidad de Guadalajara.

En el análisis del contexto histórico de la alfarería tonalteca resaltamos el interés por vincular su educación formal con la creación de una industria nacional

que garantice el consumo de un bien material relacionado con las costumbres mexicanas; este interés por el desarrollo económico implicaba pasar de la alfarería oficio a la alfarería profesión. La escolarización de la alfarería demandó encontrar los principios básicos vinculados a su aprendizaje, así como la pedagogía que le subyacía.

El análisis que se hace del contexto histórico de la alfarería tonalteca inicia en el momento en que su presencia nacional se vincula con el muralismo y lo que se conoció en su momento como el Renacimiento mexicano. Luego, se continúa con el auge de la producción-distribución y consumo que personajes de la talla de Jorge Wilmot le imprimieron a la industria naciente de la alfarería tonalteca, para llegar al presente en el que subsisten talleres alfareros de corte familiar e individual o manufactureros, en los cuales ha prevalecido la pedagogía tradicional que se logra advertir en las publicaciones vinculadas al estudio y realce del llamado *arte popular*. No obstante, en ese recorrido, los propios maestros alfareros son vehículo de transmisión de la crisis que, declaran, es producto de un desinterés de las nuevas generaciones por seguir con la tradición. En este ambiente de crisis de transmisión generacional, la escolarización de la alfarería intenta formalizar la educación y convertir la alfarería en una profesión.

Justo este escrito describe los intereses de los años treinta, vinculados con el desarrollo económico, académico y artístico del país en general y en particular de Tonalá, pero que en el devenir se han convertido en elementos de tensión en los vaivenes de la alfarería tonalteca.

Al final del escrito esbozaremos parte de los resultados de una investigación que tuvo por objetivo observar y describir la forma en que los niños en los talleres familiares se implican en el aprendizaje de la alfarería. Particularmente se verá que si en la historia de la alfarería tonalteca la autoridad del maestro se hizo sentir como parte de los procesos de observación e imitación de los aprendices, en la actualidad existe un conjunto de aspectos de los cuales advertimos algunos que nos permiten apreciar que otra pedagogía está siendo puesta en juego y que la escuela necesariamente tendría que atender a ella, para darle continuidad a lo que los niños han estado aprendiendo desde la primera infancia.

En lo que respecta a la estructura, este texto está dividido en tres partes: en la primera se hace un recorrido histórico desde 1920, en el periodo inmediato anterior a la Revolución mexicana, y hasta 1950. para dar cuenta en la medida de nuestras posibilidades de la trama en la que la alfarería se ha desarrollado en Tonalá, Jalisco, en el marco de una pedagogía que estuvo más ligada a la tradición que a la escolarización. La segunda parte trata de esa tensión que aún existe entre la pedagogía desplegada en los talleres familiares y la pedagogía escolar que ha sido errática, pero que se intenta vincular con el desarrollo de la alfarería como una profesión escolarizada. La última parte corresponde a algunas consideraciones que ya se han mencionado en las últimas líneas del párrafo anterior.

El antiindustrialismo: el artesano como figura emblemática

En el mundo europeo primero (Morris y Ruskin³²), y luego en otras latitudes, Oriente y América indígena, se produjo un movimiento contra la producción industrial que enfrentaba lo “hecho a mano” *versus* lo hecho a través de la maquinización. Esto derivó en una crítica a la producción masiva en serie y un llamado a volver a la producción artesanal orientada a la calidad de la obra, incluida su belleza. Tal movimiento provocó una concientización del trabajo artesanal, de su lugar en la producción local y la belleza ligada a los usos de los objetos, esto es, la belleza en la vida cotidiana y la obra artesanal ligada al arte anónimo (Sennett, 2008).

El arte será objeto de crítica por su academicismo y su liga con los poderosos que había prevalecido desde el Renacimiento hasta fines del siglo XIX y en donde la figura del artista se había convertido en ejemplo a seguir y objeto a aprender mediante sus esbozos y obras, y el copiado y modelado de sus productos. Esta crítica se conjugó con las apreciaciones que se hicieron sobre la producción en masa de la Revolución Industrial, en la que se sustituía al artesano por el trabajador. Justo pues, llegó a confrontar el taller artesanal con la fábrica, al obrero con el artesano y los modos de “transmisión del oficio” *versus* la mecanización de los comportamientos que la escuela “transmitía”. Veamos con dos ejemplos cómo se desplegaron algunas polarizaciones.

Dos personajes son emblemáticos al respecto: uno en Japón, Yanagi Soetsu, y en México, Gerardo Murillo, más conocido como Doctor Atl. Del primero, interesa citar sus seis principios, que se encuentran sintetizados en Kikuchi (1997: 8):

Primero, que la belleza más pura del arte se halla entre los objetos ordinarios; segundo, que la esencia de la belleza de las artes ordinarias es su simplicidad de forma, calidez de carácter y espíritu de servicio (i. e. recipiente de uso); tercero, que su belleza brota no de la creatividad de los productores individuales sino de los esfuerzos concertados de multitudes a través de las generaciones; cuarto, que su belleza entonces está libre del individualismo que ha causado la degradación del arte y el oficio y es por tanto superior a las obras de arte que llevan nombres individuales; quinto,

³² William Morris y John Ruskin fueron personajes que crearon el movimiento Arts and Crafts, a fines del siglo XIX; una reacción contra el industrialismo y un movimiento que cuestionó la división tajante entre arte y artesanía producida a lo largo de los últimos siglos y a raíz de la escolarización de las bellas artes. Por eso fue que sus miembros lucharon por la reivindicación de las artes prácticas. En el plano pedagógico se pasa de la copia y reproducción de bocetos y obras de artistas consagrados en las escuelas de arte al naturalismo en la pintura y la observación del medio o *naturaleza* para expresarse. En el texto se abunda.

que las características de su belleza vienen del hecho de ser fabricadas en grandes cantidades de modo que la economía del proceso de producción expulsa el capricho individual de los objetos - los productores, por tanto, no eran conscientes de la belleza que creaban; y sexto, que debido a que es imposible retornar al pasado inconsciente en esta época de la consciencia, el futuro de los oficios solo puede descansar en los productores individuales. Sin embargo, para lograr la belleza más pura del arte, el artista artesano individual debe esforzarse por borrar su individualidad y rendirse al poder de afuera.

De la cita se advierte lo que recientemente Sennett ha descrito del mundo artesanal. Hay una valoración social de la obra de un artesano tanto en términos estéticos como prácticos, y más aún, un principio moral de hacer bien las cosas; este último valor se vincula y se ha vinculado hasta el siglo XIX con el quehacer del artesano, no como personaje con nombre y apellido, sino como un “artista anónimo”; tal y como se percibe en los últimos tres principios, aunque la perspectiva de Yanagi Soetsu oscile entre el artesano (anónimo) y el productor individual. Es justo esta tensión que la polémica girará entre el arte y la artesanía, como veremos más adelante.

A partir de entonces hay un interés importante por desentrañar el origen de las artesanías, por la forma en que se transmiten y el lugar del aprendiz. Con el surgimiento del nacionalismo aparece simultáneamente la idea de tradición, como una categoría social que auxiliará a definir poblaciones y geografías. En este ambiente nacionalista, las artesanías son algo a explotar para hacer surgir el industrialismo (Kikuchi, 1997).

El nacionalismo como *comunidad imaginada* (Anderson, 1993) es correlativo con el “anonimato de la obra del artesano”, a contracorriente del universalismo surgido con la Ilustración que da pie al énfasis en el individuo y su particularidad como condición de realización de la universalidad, polémica que impera en la actualidad y que ha terminado por ser una lucha de posiciones.

El sucinto panorama anterior tiene el fin de mostrar las diversas aristas de una obra artesanal, pero no solo en su carácter material, como objeto, sino quien ha intervenido para darle forma, modularlo y modelarlo; el artesano que ha puesto en obra lo que ha aprendido de su comunidad; el por qué a pesar de que la alfarería, por ejemplo, sea una cultura material cuasiuniversal, tiene sus particularidades locales con sus formas y estilos que desentrañan los orígenes culturales de la materia. Junto con la producción social se encuentra la especialización cultural de determinado sector que hará lo conducente para transmitir a las nuevas generaciones sus destrezas y habilidades.

Es un movimiento que pluraliza y diversifica la producción y el arte y que, por lo mismo, pone el acento en el nacionalismo como la concreción del “concierto de las naciones” para la diversidad cultural que es el mundo de ese entonces. La

fotografía, el cine, los murales, los museos y las exposiciones nacionales e internacionales jugarán su lugar en un ambiente de universalización de las industrias nacionales y el desarrollo del capitalismo, y, simultáneamente, por la socialización de las artes, su popularización.

Quizá estemos ante un momento histórico en el que los estudios sobre el ser aprendiz hayan derivado en un movimiento contestatario (Lave, 2011). Será deseable y ocasión para elaborar con argumentos convincentes la idea del momento contestatario que se está viviendo en la alfarería de Tonalá en estos tiempos. Un movimiento que se ha venido incubando desde la aparición de las *Artes populares* (en dos volúmenes) del Doctor Atl y que simultáneamente ha tenido que competir con el movimiento industrial que surge también por esa misma época, representado por el régimen porfirista.

El proceso de industrialización llegó a la alfarería de Tonalá por la década de 1950, según hace constar de la Borbolla (1950) en su monografía dedicada a una exposición de artesanías, y la valoración de lo que estaba sucediendo en Tlaquepaque era que lo hecho a mano estaba dando paso a las máquinas y a la simplificación y fealdad de los productos. El comercio en grande hacía su labor. Pero de esto se dirá algo más cuando se hable de personajes que impulsaron esta situación en la región cercana a Guadalajara.

Desde entonces, las artesanías van a los museos para ser admiradas. Es decir, según el código estético, son obras para ser contempladas. Los jarros y tazones o platos pasaron de ser objetos de uso a objetos de admiración, a juzgarlos por su calidad y belleza. De ahí a que se conviertan en un bien inmaterial de la humanidad (en cuanto a destrezas y formas de hacer las cosas), como costumbres y tradiciones, pasarán un poco más de setenta años (de 1922 en que aparece la obra del Doctor Atl, a la primera década del siglo XIX).

La alfarería se vuelve un modelo escolar

Los artesanos no tienen patria: son de su aldea. Y más: son de su barrio y aún de su familia. Los artesanos nos defienden de la unificación de la técnica y de sus desiertos geométricos

Octavio Paz, 1973

Algunos estudiosos, como Isaías Hernández Estrada (2009), muestran que el estilo de estos alfareros proviene de un híbrido que nace en el mundo indígena antes de la conquista y que luego es influenciado por la labor de los monjes franciscanos y agustinos.

Quizá como ocurrió con muchos conocimientos prácticos, fueron los monjes, en los monasterios, quienes se dedicaron a perfeccionar su arte. De manera que cuando el Doctor Atl se encuentra con artesanos de la talla de Amado Galván, los entroniza a la altura de decoradores pero con un arte popular que llevará a exhibiciones industriales, promoverá su venta a coleccionistas y su exhibición en museos. La artesanía se convirtió en arte, en objeto de decoración, en una mercancía cara, exportable, coleccionable y exhibible. Todo eso fue producto del interés de los artistas de ese entonces y un sector surgido de la academia por encontrar una expresión pública y popular. Ahí estuvo el origen de lo que fue el arte renacentista, sustentado en los maestros de obra, decoradores y creadores de pinturas e investigadores prácticos de arcillas y todo tipo de instrumentos para levantar, pintar y embellecer las catedrales más famosas de la época.

Así fue como los muralistas de México se valieron de maestros albañiles para encontrar los instrumentos idóneos para sus grandes obras. Fueron a contracorriente de la pintura académica y lograron socializar el arte y hacerlo popular, así como popular fue la estética; nunca antes el arte fue accesible al pueblo como en ese entonces.

Los muralistas eran personas ajenas a los alfareros, que promovieron las artesanías y, particularmente, la alfarería tonalteca a la talla de arte: objetos de admiración, de contemplación y con un sello singular que se mostraba en la firma del autor. El artesano se vio de pronto inmerso en relaciones con personalidades políticas y culturales, conviviendo y vendiendo sus obras a personas extranjeras y encopetadas; los artesanos mismos se volvieron folclor, fueron pintados, exhibidos, llevados a que mostraran sus destrezas y que otros los vieran hacer sus obras. Se vieron con dinero que nunca antes tuvieron y que parecía que no necesitaban. Se les confundió con indígenas, siendo mestizos; y lo que era una mezcla de arte prehispánico, hispánico y chino (Best-Maugard, 1924) se consideró auténtico y popular. Como dice Esther Acevedo (1986, 2010), lo prehispánico se confundió con lo popular. Y esta confusión sirvió para la construcción de la imagen del arte nacional.

De un momento a otro, lo que se hacía desde siempre se pensó que tenía que cuidarse y seguirse haciendo, porque había que conservar la tradición. Pero este mismo interés llevó a que lo tradicional empezara a evolucionar y cambiara. En el caso de los artesanos de Tonalá, se les impulsó a que accedieran a trabajar con grecas aztecas, aunque al paso del tiempo, ellos mismos descubrieron que eso no iba con ellos y que tampoco les interesaba hacer algo diferente a lo que habían venido haciendo. En 1929, uno de los panfletos culturales de la época, *Bandera de Provincias*, refiere cómo los indígenas fueron orientados a pintar las grecas aztecas y se les pretendió enseñar dibujo. Sin embargo, ellos preferían usar sus colores y representaciones fito- y zoomorfas. No entendían para qué aprender dibujo si ellos sabían decorar en la forma acostumbrada.

Y en ese ánimo de impulsar el avance, Ixca Farías (1929) fue el paladín de la enseñanza jalisciense del dibujo para los niños en las escuelas, además de que empezó a organizar en su tierra natal lo que ya se había iniciado con adultos a fines del siglo XIX: exposiciones infantiles. Veamos lo que el Doctor Atl dice de la pintura y el dibujo infantil:

Son las pinturas de los niños que aún no han aprendido nada sobre el arte de pintar, la espontánea manifestación de su ingenio y vigoroso temperamento... Los niños de México dibujan y pintan con una grande intuición del volumen y del color y sus producciones están en el plano de las verdaderas obras de arte (Doctor Atl, 1926, citado por Cordero, 2006: 8).

Dicha cita es parte del prólogo de una monografía que la Secretaría de Educación Pública edita sobre las pinturas de los niños. Y junto con esa distinción que se observa entre pintura y dibujo, también se advierte una diferencia entre los niños aprendices de artesanos y los niños artistas. Precisamente en la monografía aparece lo que será distintivo de los artistas según Sennett: una fotografía del niño, el nombre del mismo, su edad, su procedencia, los nombres y la ocupación de los padres, así como la fecha de inscripción a la escuela (Cordero, 2010).

Fue la diferencia entre dibujo y decoración (la actividad esta última tradicionalmente realizada por los artesanos) que había llevado al Doctor Atl a calificar al alfarero Amado Galván como un avieso decorador, con la tarea encomendada a Adolfo Best-Maugard de derivar los principios de la decoración para establecer un método de enseñanza del dibujo que se basase en principios propios y nacionales. También, se estableció una diferencia importante entre decorar como una actividad práctica y el dibujo como un método sustentado en principios abstractos de líneas y formas para aprender a decorar. Con ello se pensaba que se podía enseñar en la escuela a los alfareros a prepararse para su labor. No obstante, el pero que se advierte en lo que menciona el Doctor Atl sobre las pinturas de los niños deja entrever que el dibujo se abstraía de toda consideración social y política. Y lo que eran las líneas, puntos y formas geométricas, en Best-Maugard (1924) se vuelven principios estéticos:

Corresponden a una estética decorativa basada en motivos que aparecen en la cerámica y las lacas de Jalisco, Michoacán y Guerrero, pero sin referencia directa al campesino contemporáneo como actor social y político (p. 16).

El afán porque se enseñase en las escuelas lo que los alfareros hacían en sus talleres-hogares, correspondía a esa idea de convertir a una pieza de uso común en un producto industrial y si fuese posible en una obra de arte.

Mientras que el régimen porfirista se echó a hombros el progreso y la industrialización del país, con el desarrollo de las vías de comunicación mediante

el ferrocarril, y la explotación desmedida de los yacimientos minerales de todo tipo que generaba enormes ingresos a las grandes compañías, en el pueblo y en la protesta social se gesta un movimiento contra el progreso; la tradición y su recuperación se expresaron en el énfasis por todo lo nacional.

El país podía progresar pero sin dejar de lado la tradición. Extraña fórmula. Esto significaba que se desarrollara la industria nacional con recursos internos y con lo que se tenía, tomando en cuenta a la mayoría de la gente y no a las élites. Se habla de un arte social, una producción social que habría que reconocer y valorar, impulsar y desarrollar. La Revolución mexicana se nutre de dichas ideas y las impulsa para gestar una cultura popular que rescate al indígena, sus destrezas, sus productos y su forma de captar o concebir la vida.

El Doctor Atl, en su obra *Las artes populares en México* (1922a), constata el carácter híbrido de las artes e industrias populares, que la alfarería seguía siendo importante para la vida doméstica de la mayoría del pueblo y que la loza engretada, una industria de origen español, se había arraigado y vuelto nacional.

Surge en las artes algo que empezó a ser preocupación en la psicología de los pueblos en la vertiente de Lazarus y Steinthal, el carácter o alma nacional, siendo la alfarería una de sus manifestaciones. El Doctor Atl, con experiencia amplia en su estancia europea, hace eco de esas ideas:

[...] manos sapientes que crean decoraciones maravillosas sobre una vasija de barro [...] y que transforman la más vulgar de todas las cosas en una obra de arte... Inteligencia, aguda percepción, o sentimiento estético muy profundo —indudablemente— pero estas cualidades están admirablemente servidas por una prodigiosa habilidad manual. Ella es una característica de la raza indígena... (Atl, 1922b: 39).

Afirmaciones que apuntan a atender a la inteligencia manual o al saber práctico, como luego se verá, pero que confunde lo indígena con lo mestizo, lo cual, como dice Esther Acevedo (1986) será un asunto de no poca monta en el debate posterior entre las artes y las artesanías, un debate academicista que dejó de lado el quehacer mismo de los artesanos, que ya no participaron de ese debate sino mucho más tarde (en los años 1990 y actualmente), pero que supieron aprovechar el impulso de estos artistas e intelectuales para abrir su mercado y responder a una demanda de coleccionistas y museólogos.

En esas páginas, el Doctor Atl (1992b) también se refiere, aunque casi de soslayo, a los aprendizajes de estas artes populares: “enseñanza directo [sic] o de simple observación del trabajo de compañeros” (p. 40).³³ Por último, el Doctor Atl asume que la enseñanza de un oficio en las cárceles sea con fines de rehabilitación

³³ A diferencia de la copia (en yeso) y la imitación que alimentaba a la Academia de San Carlos, las cuales eran un paso imprescindible para que se hiciera el artista y significaban seguir la escuela tradicional.

social de los presos. De igual manera, menciona como un acierto la escolarización de las artes aplicadas en el Distrito Federal.

En breve, el Doctor Atl abre el debate para polemizar si las artesanías y la alfarería tonalteca podría ser considerada como arte; si al método observacional e imitativo de sus aprendizajes podría contraponérsele la instrucción escolar; si se conserva su carácter rústico y taller familiar o se industrializa; y si se añade la belleza a los objetos de uso o se convierten en piezas de museo o de galerías artísticas.

En el volumen 2 de la misma obra (Atl, 1922c) se hace mención expresa de la loza de Tonalá. Ahí se muestran obras de quienes ahora son venerados como grandes maestros alfareros de Tonalá: Amado R. Galván (y familiares como Epigmenio e Higinio), Ladislao Ortega, Zacarías Simón (el apellido ahora es corregido por sus descendientes y se conoce como parte de la dinastía de los Jimón). Esta mención particular de los maestros creó una tradición según la cual el nombre de los alfareros permite la ubicación de su obra en el campo de las artes, pues desde entonces el alfarero dejó de ser anónimo (Sennett, 2008; Franco-Frías, 2005). Se trata de un aspecto, como se ha afirmado en líneas previas, de enorme trascendencia y muy polémico para la diferenciación entre arte y artesanía.

Por último, y refiriéndonos a la manera de trabajar el barro, parece de suma importancia la fotografía para ilustrar el momento en que el maestro Galván y otros posan para la cámara y como ejemplo que luego será usado en los murales: su mirada vuelta a la cámara, su posición sedente y en el piso con los pies cruzados. Con algo en las manos o resaltando el uso de las mismas, estas imágenes sirvieron para ilustrar al pueblo y sus industrias, pero también son ahora de importancia para mirar las formas de trabajo y esos pequeños cambios que serán grandes transformaciones en las tradiciones. En la fotografía 1 (señalada como 17), según se indica en el texto original, corresponde a Zacarías Simón [sic] y a la letra dice: “Este artista es notable por la sobriedad de y la fuerza de sus decoraciones”. Al lado derecho, en la señalada con el número 18, aparecen otros maestros dedicados al barro engretado. Hay que ver las diferencias en instrumentos y la similitud tanto en la manera sedente de trabajar como en la vestimenta: calzón y camisa cerrada hasta el cuello, de manta.

**Fotografía 1**

Fuente: Fotografías tomadas de *Las artes populares en México*. Volumen 2 del Doctor Atl (1992c).

El arte popular se descubre por los académicos una vez que se *desacademiza* las artes, es decir, cuando dejan la Academia de San Carlos, institución que imita a la España colonizadora que, como se dijo, basaba su grandeza en la copia e imitación, elementos indispensables para que las artes mexicanas fuesen una extensión del arte universal. No obstante, ya habían surgido ideas sobre las artes *situadas*, vinculadas con las condiciones socioculturales de su génesis y uso. En el mundo empezó a buscarse lo peculiar de cada pueblo y la manera en que las culturas podrían contribuir a la diversidad en las artes. En concatenación con esta idea de diversidad, surgió la idea de unificación nacional y a nivel mundial la de un “concierto de las naciones”.

Gracias al influjo lento pero constante de artistas, literatos, periodistas, hombres de letras y también, gracias al interés demostrado muy especialmente por los excursionistas americanos, admiradores de los productos típicos de México, se reconcentró la atención del gobierno en las artes autóctonas (Martínez, 1998: 39, citado por Franco-Frías, 2005: 20).

En una palabra, el arte popular deja de ser popular en cuanto se individualiza, y pierde su carácter de cosa de un pueblo, un barrio o una identidad social para convertirse en una identidad particular; ese es el tránsito entre artesano y artista. Los muralistas intentaron democratizar el arte al hacer de la artesanía una expresión artística. La belleza también tenía cabida en las cosas que la gente humilde hacía: en las ollas, en la ropa, en los muebles, etc.

Es gracias a esos intelectuales, pintores, políticos y coleccionistas que el artesano es elevado al estatus de artista, al artista popular. Y de ahí que podamos hablar de dinastías,³⁴ esto es, de talleres familiares que bien pueden ir heredando su tradición a las nuevas generaciones. Como parte de la práctica de los actuales artesanos, en cuyas obras imprimen su apellido, aparece su renombre, ligado al prestigio y a un reconocimiento social.

Al respecto, citemos a Victoria Novelo, una especialista que sostiene que las obras del arte popular son mercancías precapitalistas que entran al mundo capitalista como mercancías comercializadas con una distribución importante como para dar cabida a su industrialización:

Cuando se inicia la firma individual de obras, aunque sean varias personas las que participan en su elaboración, surgen lo que en muchos libros se ha dado en llamar artistas populares y artesanías artísticas, e incluso arte popular (Novelo, 1976: 113, citada por Franco-Frías, 2005: 25).

Cabe resaltar que Novelo ha sido una fuente importante del presente proyecto, pues ha servido para orientarnos a buscar esos talleres familiares de los que todo mundo preveía su desaparición pero, se verá, que están tomando un nuevo matiz, quizá con un sentido distinto a lo que se dijo de ellos como una reminiscencia del mundo precapitalista.

No obstante, parece que lo anterior ha ocurrido luego de las experiencias que ocuparon en Tonalá casi cinco décadas, aunque con un culmen en la década de 1980, según se podrá apreciar en la siguiente sección.

Otro artista de renombre nacional es Alfredo Ramos Martínez, quien estuvo a cargo de la escolarización de las artes populares y que impulsó la pintura infantil, con un interés por el aprendizaje del dibujo en las escuelas, creó las Escuelas de Pintura al Aire Libre. Maestros del muralismo, así como de las costumbres y la vida campirana, se hicieron cargo de dichas escuelas, que tenían como principios pedagógicos dejar en libertad a los niños, dejar que su espontaneidad y el impulso creativo se expresasen en sus obras. Aire Libre significa los paisajes campiranos, con toda su variedad de situaciones y circunstancias, que acercan al pintor a la vida del campo (González-Matute, 1987, 2008).

¿Qué diferencia habría entonces entre el pintor que se desarrolla en esos centros populares y lo que hace un artesano tonalteca como don Chava Vázquez? *El gran maestro*, Salvador Vázquez Carmona (Fomento Cultural Banamex, 2001),

³⁴ Este término era usado por el maestro José Bernabé para referirse a la herencia generacional y su importancia en la alfarería. Mientras más se encuentre lazo con aquellos que fueron considerados como grandes maestros por los muralistas, más prestigio y mayor probabilidad de que su quehacer y sus obras se tasen a un mejor precio en el mercado. Esto es, aparece la herencia como un signo monetario y artístico al haber heredado también las técnicas y las destrezas.

quien en la fotografía 2 representa pictóricamente una de las historias plasmada en un jarro. Historia que vivió y fue parte de la vida campirana de la Tonalá de su juventud, en este caso un aguador que lleva a casa el líquido potable en el transporte de la época.



Fotografía 2

Fuente: Fotos y obra propiedad del primer autor de este escrito.

A diferencia de don Chava Vázquez, el pintor Amador Lugo, por ejemplo, surgido de las Escuelas de Pintura al Aire Libre, muestra su técnica perfeccionada a lo largo de su obra (Espinosa-Campos, 2003).³⁵ El primitivismo que se alcanza apreciar en la fotografía superior no es una actitud artística de don Chava, es su técnica y arte. En el caso de Lugo, es un motivo de sus aprendizajes, según refiere Espinosa-Campos (2003), y de las enseñanzas de su maestro: Tamiji Kitagawa.

Junto con el antiindustrialismo surge la reinención de las artes, y la pintura fue una de ellas. Al dejar la copia e imitación, se mira lo que hay que hacer para pintar. De ahí pareciera que surge la doble idea de la génesis del dibujo como una capacidad humana y de que el academicismo se combate con lo espontáneo. Esto es, que la enseñanza del uso de los instrumentos (la paleta, el pincel, los óleos, óxidos y colores, el caballete y el lienzo), así como de los modelos *ex profeso* para aprender (manos, pies, rostros, etc.), que eran réplicas de pinturas o esculturas famosas, tendría que dar paso a observar y mirar la naturaleza y explorar colores y mezclas (óxidos y otras sustancias como las que se usaron para los murales) para pintar. Como ya se dijo, el arte sale de la Academia y mira hacia lo que hace la gente común.

Se partió, como lo hizo Best-Maugard (1924), de los principios que guiaron la cultura híbrida, que es la mexicana, para construir un método del dibujo, que las Escuelas de Pintura al Aire Libre usaron como manual, que surge de la obser-

³⁵ Como no es posible reproducir una imagen de Amador-Lugo, se pueden ver algunas de sus pinturas en el libro que se cita.

vación y sistematización de los principios que usaron los alfareros y otros artistas populares, esto es, los artesanos.

Best-Maugard (1924) desarrolla dicho manual con la lógica de partir de los patrones idiosincráticos del pueblo mexicano para educar a las clases populares. Por eso es que se convertirá, en las dos décadas posteriores (años 1920 y 1930), en manual para todas las escuelas primarias con apoyo de Vasconcelos y de los creadores del muralismo mexicano. Eso evidencia que los alfareros siguieron haciendo su trabajo, mientras otros trataron que estos se academizaran aprendiendo en las escuelas. Una génesis que terminará por convertirse en una dicotomía: el aprendizaje del arte decorativo, o sigue la vía de los talleres, o se convierte en parte de la instrucción escolar.

Después de la fascinación que ocupó al psicólogo más renombrado en ese momento, el francés Binet, y que se difundió por el mundo, esto mismo hizo criticable el término de arte infantil y pronto el proyecto recibió fuertes críticas y terminó por abandonarse. Carlos Mérida (1925), por ejemplo, habla de que los productos pictóricos de esas escuelas muestran un doble carácter: una expresión popular propiamente dicha y una expresión *pictural* [sic], de origen académico. Esto, al menos en Tonalá, no se verá hasta bien entrada la década de 1980, con la creación de la Escuela Preparatoria de Tonalá de la Universidad de Guadalajara.

No obstante que el *espontaneísmo* proponía una libertad absoluta como principio de aprendizaje y desarrollo infantil, era y sigue siendo un despropósito y una imposibilidad,³⁶ la idea tenía que ver con que una expresión universal de toda la humanidad tiene un sabor positivista que se coló en el proyecto vasconcelista (Cordero-Reiman, 2011); una desviación del proyecto antropológico de Boas-Gamio, en tanto que el método del dibujo de Best-Maugard (1924) no es otra cosa que una descontextualización (p. 54) expresionista, pero cuyos fines políticos correspondían a la idea de reconstrucción nacional después de la Revolución mexicana, una unidad nacional abstracta con principios abstractos para el dibujo y expresando la raza nacional.³⁷ ¡Y qué mejor que fuese el alma infantil la que expresase el alma nacional!

³⁶ Diremos, en palabras de Octavio Paz, citadas por Ana Mae Barbosa (2001), que no fue sino una *pesadilla filantrópica* que pasó de manos de la Universidad al Instituto Nacional de Bellas Artes; una mediación no reconocida y realizada por los maestros de dichas escuelas, pero que parecían intervenir sin quererlo. Dicho entre paréntesis, Ixca Fariás (1929) señala que era tal el celo por la espontaneidad del niño, que se prohibió terminantemente que los profesores intervinieran en la inspiración infantil. Es decir, una mediación no instruccional pero instruccional ella misma, que enmascaraba el método. Una pesadilla que se intentó resucitar en el sexenio de Felipe Calderón, en el gobierno panista del estado de Nuevo León. Fue Rufino Tamayo quien volvió a la Academia para criticar agriamente estas escuelas y su producto.

³⁷ Rafael Vera de Córdoba (1926), por su parte, hablando de la Escuela de Pintura al Aire Libre de Xochimilco y del trabajo de los niños, expresa en un lenguaje del subconsciente y la intuición su explicación del espíritu espontáneo de los niños, que se plasma una vez que se le cuentan historias o se le hacen ver las formas abstractas de los seres.

Mientras eso ocurría en el dibujo infantil, se presentaba la exhibición de cerámica en la Ciudad de México por el Doctor Atl como organizador (que corresponde a lo que se publica en el segundo volumen de *Las Artes Populares en México*, 1922c). Karen Cordero-Reiman (2011: 62) analiza así el proyecto de Best Maugard:

Sin embargo, vale la pena enfatizar que esta legitimación del arte popular como un símbolo nacional en el periodo post-revolucionario nunca correspondió con un interés en una revitalización del estilo de vida rural tradicional que fue el contexto para la artesanía campesina. Por el contrario, como indicó el propio Best Maugard en una conferencia en San Francisco en 1922, era parte de un programa de aculturación según las líneas establecidas por Gamio. Los aspectos estéticos de la producción artesanal serían identificados, promovidos y convertidos en símbolos nacionales, mientras el proceso de producción de estos artefactos sería “perfeccionado” sobre la base de la pericia técnica moderna.

La Sección de Dibujo y Labores Manuales, formada para el propósito específico de enseñanza del método Best Maugard, era un vehículo para propagar las características estéticas y simbólicas del arte popular entre la población en general, así como un medio para generar nuevos modelos visuales...

Las obras de esos infantes que iniciaban entre los nueve y los 12 años carecían de perspectiva, había desproporción anatómica y simplificación en las formas, según Laura González Matute (2008). Y es que el dibujo y la pintura que resultó de la aplicación del método de Alfredo Best Maugard en las Escuelas de Pintura al Aire Libre, si bien pudo haberse basado en los principios de los artesanos, se abstraigo de tal modo que terminó por diferenciar lo que sucedía en los talleres alfareros de lo que se enseñaba en tales escuelas; porque los niños hijos de alfareros y nacidos en talleres familiares, según lo que hemos observado recientemente, aprenden por otros medios y de otro modo a decorar (Yoseff, Pérez y Nava, 2013). En este escrito damos cuenta de los contrastes entre pintar y decorar, entre dibujo escolar y decoración alfarera. Y esto no es una cuestión sino del *habitus* de clase (Bourdieu, 1991), de los aprendizajes que devienen de los otros, de cómo se apropian los niños de ese saber que se les hereda mediante la propia *implicación aborta* (noción que esperamos desarrollar en un próximo trabajo).

Terminaremos esta sección con las palabras de Cordero-Reiman (2006), quien afirma que el rescate de las artesanías tenía un profundo sentido que aún cuesta trabajo entender, no porque sean enigmáticas sus palabras, sino porque las claves estéticas y técnicas habrían de apuntar hacia la formación de una industria nacional, que además estaría en el fondo de los que somos como pueblo, como nación: la utilidad de los artefactos de almacenamiento y servicio alimenticio, estos es, relacionados con los hábitos de consumo primario: platos y demás utensilios de cocina, pero que podrían convertirse también en objetos de contemplación.

Desde 1919 se organiza una sección en el Departamento de Etnografía del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, con el propósito de enviar artistas a zonas de producción artesanal, para promover el mejoramiento de sus recursos técnicos y estéticos (p. 3).

Lo primero, el mejoramiento de sus recursos técnicos, tendrá que ver con la simplificación decorativa, con el uso de la mecanización y la fragmentación de la producción alfarera, considerando las diferentes fases operativas, que debieran ir paralelas con la investigación físico-química de las arcillas, de los colores y su producción, así como la maquinización para la producción en serie. Lo segundo, el mejoramiento de los recursos estéticos, que llevó a crear el Museo de Arte Popular de la Ciudad de México. Y lo tercero, dicho en palabras de la autora citada anteriormente, como:

Un tercer enfoque de lo popular resalta la riqueza formal y espiritual de la artesanía, y propone su rescate como medio de resistencia a la mecanización y el imperialismo cultural, que tiende hacia la uniformidad de la cultura material (p. 4).

Aspectos que se encaminaban a hacer de las artesanías objetos de colección y de comercialización y parte de las industrias turísticas que se conjugaban con la venta a coleccionistas extranjeros. De lo utilitario, y sin perderlo, las artesanías pasaron a formar parte también del espíritu estético-contemplativo, mediante la alfarería decorativa. Hoy, las artesanías también son para coleccionistas y para los museos.

Concluiremos esta primera sección con una visión retrospectiva de las Escuelas de Arte Popular que Ramos Martínez impulsó. Esta visión es la que aporta Salvador Novo, a veinte años quizá de lo que fue esa experiencia pedagógica que alcanzó a las clases populares:

Ninguna norma construye a los alumnos. Se les proporciona un lugar desde el cual pintar y se les dan los útiles indispensables. La intervención del maestro se reduce a vigilar su realización, a no dejar nunca al alumno desviarse de sí mismo por ninguna influencia pictórica extraña. Ni siquiera, por supuesto, ven los alumnos pintar al maestro sus cuadros (citado por Povedano-Marugard, 2002: 401).

Pronto, ese espontaneísmo se corregiría con la intervención del profesor como guía, algo que ayudaría a Martínez Lozano a proponer una variante escolar. Mientras eso sucedía en las ciudades y en la capital del país, en los talleres alfareros se abandonaron las grecas aztecas y se volvió a lo que ellos sabían hacer, aunque con la apertura al mercado y con las visitas esporádicas de extranjeros y políticos. Tonalá estaba en la historia y ahora conectada por la modernización de las vías

de comunicación. Los caballos, las mulas y la fuerza humana fueron sustituidos por las camionetas y *trocas* de redilas, para empezar a experimentar ventas por cantidad en pueblos cercanos y no tan cercanos, aunque todavía se conservaba la venta itinerante y en el tianguis pueblerino.

Se volvió a lo que se sabía hacer, con las estrategias que caracterizaron a las familias de las generaciones posteriores a las observadas por el Doctor Atl y que se ejemplifican con el testimonio que proporcionan del Carpio-Ovando y Freitag (2013: 92) de uno de sus informantes:

Mi niñez fue triste, tuve poca escuela, poca preparación por el trabajo que teníamos que entregar a los padres. Fue duro, él [el padre] con nosotros, y estábamos obligados más al trabajo que al estudio, nos obligaba a hacer un trabajo, a entregar un trabajo. Él trabajaba en la fábrica Loza Fina y nos dejaba unas tareas que teníamos que entregarle. Y si no la entregábamos, a la hora que él llegaba del trabajo éramos castigados, golpeados. Entonces estábamos obligados a hacer más la tarea [de trabajar] que los estudios y fue triste, pero uno no se arrepiente, pues. De ahí pasé a una edad, ya de los ocho, eso, pasaba a los ocho años, pasé a la edad de los 10 años y ya empecé a trabajar la artesanía, a enseñarme a pintar, a alisar, a preparar, pues, las piezas, lo que es el proceso del barro bruñido (artesano tonalteca, 63 años, 2010, Tonalá).

La antimodernidad en la producción corría a la par con la forma autoritaria de enseñanza y el despojo de la cosmovisión. Una y otra parecían responder a esa tradición que tanto luchaba por conservarse y que se ha convertido en el lema de la pervivencia. Hoy, lo veremos al final de este capítulo, se plantea una pregunta clave: si después de un buen tramo de historia se intenta seguir con ese modelo autoritario de aprendizaje de la alfarería, que ahora es caduco tanto desde las enseñanzas escolares como de la vigencia de los derechos de la infancia, ¿cómo puede haber tradición, sin ese elemento de cohesión generacional? ¿Tenía que cambiar el modelo? ¿Hacia dónde? Preguntas que esperamos intentar dar una respuesta en subsecuentes párrafos.

¿Qué había de hacerse para que los niños pintores de las Escuelas al Aire Libre tuvieran futuro? Las acciones que se proyectaban en los años veinte parece que ahora tienen sentido y no distinguen a los artistas-niños de los grandes maestros:

Ante una manifestación plástica de la importancia de la que acabamos de pasar en breve revista, se impone fatalmente esta pregunta: ¿qué van a hacer los centenares de niños que están ahora estudiando en las Escuelas Libres? ¿Van a seguir pintando paisajes toda la vida para la sola admiración de un grupo de amigos, y a vivir, cuando sean jóvenes, una vida bohemia y miserable, como la viven hoy tantos artistas en todas partes del mundo? o ¿van a abandonar la labor emprendida, después de haber empleado el tiempo y la ayuda del Gobierno en estériles esfuerzos?

La importancia que alcanzan los resultados obtenidos en esas Escuelas Libres merece dedicar, desde ahora, una seria atención al futuro de estos precoces artistas. Tres soluciones se presentan: primera, la creación de un mercado para las obras, en la metrópoli y en las capitales de los estados; segunda, la creación de un mercado en Europa y en Estados Unidos; tercera, desenvolver sus cualidades, encomendándoles la decoración mural de las escuelas públicas y de los edificios (en Vera de Córdoba, 1926: 9).

Así fue como algunos maestros surgidos de dichas escuelas se dedicaron al muralismo en recintos escolares y mercados, por eso, en la actualidad es posible admirarlos como en los mercados de San Ángel o Abelardo Rodríguez, y en escuelas como la Corregidora de Querétaro, en la Ciudad de México.

Por otro lado, este espontaneísmo fue tarea de artistas como Picasso o Tama-yo, que captaron el alma infantil para dejarla expresar en sus obras. Las escuelas al Aire Libre terminaron por derivar en las Escuelas Técnicas y el dibujo artístico dio paso al dibujo técnico; el interés nacional por la alfarería habría de capitalizar por el interés en la industrialización. En la siguiente sección se hace un breve excursio de lo que ocurrió en Tonalá después de la fascinación de políticos, muralistas, coleccionistas y museólogos.

La alfarería tonalteca como arte popular forzado a industrializarse (1950...)

Cincuenta años aproximadamente pasaron desde fines del siglo XIX a mediados del siglo XX para que la comercialización e industrialización transformaran a Tlaquepaque y Tonalá de villas veraniegas a ciudades con miles de visitantes que buscaban el tráfico comercial. Al respecto, Mariscal (2007: 9) describe lo que sucedía en las afueras de Guadalajara por esa época:

En el caso de Tlaquepaque, los talleres manufactureros que se instalaron fueron de alfarería, promovidos por algunos inversionistas tapatíos que contrataron mano de obra sanpedrense aprovechando las habilidades de los artesanos. Esto permitió por un lado la expansión de la práctica artesanal, ya que muchos aprendices se enseñaron a modelar y así con el paso del tiempo, diversos tlaquepaquenses aprendieron a modelar con gran habilidad, lo cual fueron transmitiendo de generación en generación instalando sus propios talleres familiares haciendo de la producción artesanal no solamente una actividad económica predominante, sino también una forma de vida que fue forjando una cultura e identidad artesanal.

No obstante, el periodo de la Revolución Cristera (inicios de 1926) que tuvo como escenario el Bajío, se convirtió en un *impasse* en la concreción modernizadora de la artesanía en Jalisco que se aúna con la reacción de Orozco, por ejemplo, o Tamayo, quienes empiezan a criticar el arte en las artesanías. El arte alfarero no es sino una decoración que omite las leyes de la perspectiva, tan indispensable como fue para la pintura renacentista, de la percepción como una categoría estética, de la forma y de la profundidad. Gubernamentalmente también decayó el interés de educar por la pintura, y en su lugar apareció el dibujo técnico como parte de la preparación del obrero.

Si las artes populares, en el periodo inmediato posterior a la Revolución mexicana, se unieron al nacionalismo, su poder llegó a las nuevas generaciones para consolidar lo que Porfirio Díaz había hecho. Bañadas de pueblo, las artes involucraron al artesano con la esperanza de que fuese una industria nacional, para consumo nacional, con características ancestrales, es decir, que fuese una industria moderna con motivos propios. En Tonalá, esa pretensión no se pudo alcanzar hasta 1950; aunque abrió mercados y vías para la distribución y consumo, faltaba ese ánimo productivo que vendría a transformar los talleres familiares tradicionales en talleres manufactureros e industriales en muchos sentidos: reorganización laboral, tecnologías nuevas y fragmentación de la producción que provocarían una mayor resistencia a los productos. Jorge Wilmot (s.f.) afirmó en su momento que no llegó a Tonalá para establecer una técnica nueva o una nueva escuela de alfarería, sino que aportó organización. Además, según Freitag (2013: 317):

El surgimiento del tianguis tonalteca y su expansión en los años 60, la apertura de tiendas especializadas en la reventa de las artesanías provenientes directamente de los talleres y la llegada de intermediarios de otros países (sobre todo, norteamericanos, asiáticos y europeos) con la intención de comprar y revender lo que se hace en Tonalá.

¿Para qué seguir haciendo piezas de artesanía con una decoración barroca o churrigueresca, recargada de adornos y con ese miedo al vacío que tendía a no dejar espacio en blanco? Eso hacía que el producto fuese único, pero no se popularizaba y abarataba. Igual ocurría con hacer las cosas a mano sin inmiscuir la tecnología que ahorra trabajo y abarataba los costes. Ken Edwards, fabricante, y Jorge Wilmot impulsaron el movimiento de industrialización de este arte popular. Ellos fueron los creadores de las fábricas que abajo se citan. Tonalá creció, fue famosa y se convirtió en un hormiguero que viajaba en camionetas de redilas por todo el país vendiendo lo que febrilmente hacían los alfareros de todo tipo: macetas, ollas, jarros, cántaros, platos y floreros.

Mariscal (2007) señala los cambios que trajo la industria alfarera al interior de los hogares y de los talleres alfareros:

La instalación de industrias en la región creó una diversificación de ofertas laborales (con prestaciones de ley como seguro social, vacaciones, aguinaldo, etc.) que fueron atractivas para muchos alfareros como una ocupación laboral que podían alternar con el oficio o bien tomar la decisión de dejar la alfarería para convertirse en obreros asalariados en otras ramas productivas.

Como parte de ese proceso de industrialización, se instalaron en Tlaquepaque talleres semi-industriales como “Loza Fina S. A. de C. V.” (1948) y El Palomar (1967), que introdujeron nuevas técnicas de producción y, por lo tanto, nuevos materiales y mercancías.

En estos talleres se produce principalmente cerámica de alta temperatura, su proceso de producción está fragmentado y su mano de obra es asalariada. Sus trabajadores por lo regular trabajan a destajo y son hijos de alfareros tradicionales (p. 10).

El taller Loza Fina, fue instituido justamente por Ken Edwards.

Hay que remontarse a lo que había estado sucediendo en Europa antes y entre las guerras mundiales, pues será, como lo fue con el Doctor Atl y los muralistas, el ámbito educativo de Jorge Wilmot, hijo de viajero que tuvo la oportunidad de recorrer el mundo abrevando de las tendencias industriales de la época: la Bauhaus con su pretensión de unificar arte y artesanía para poder hacer de estas un dechado de sobriedad que además tenía por principio reciclar el material. Junto con eso, la simplificación en el diseño tanto en la forma como en la decoración. Por ello, Jorge Wilmot buscaría los aspectos claves que distinguían la cerámica de Tonalá, así como también traería nuevas tecnologías que darían mayor durabilidad y fortaleza a esos diseños típicos.

Para extraer —abstraer— las formas típicas de la alfarería tonalteca se valdría de la labor de los maestros, quienes le harían apreciar varios aspectos de la originalidad que son la base de la tradición alfarera tonalteca. La cita siguiente da cuenta de cómo Wilmot adoptó Tonalá como su segunda patria chica, que ya no abandonó hasta su muerte en 2012:

Wilmont empezó trabajando con los alfareros José Palacios, Eusebio Covarrubias, Antonio Ramírez y Salvador Vázquez, el último de los cuales cree que es el alfarero contemporáneo más fino que produce hoy en día en Tonalá. Ellos empezaron combinando los motivos y los diseños tonaltecas tradicionales con las técnicas de elaboración de cerámica de alta temperatura, agregando esmaltes craquelados y usando fundamentos de base más industrial, como el *stoneware*, para producir piezas duraderas de por vida. Wilmot había visto que los terminados que usaban técnicas más tradicionales, como el barro bruñido de baja temperatura, a menudo se dañaban por el uso constante y eran por eso menos deseables para el público general. Frecuentemente una pieza individual era la creación de dos, tres o más artistas, diseñando uno la forma mientras los otros añadían los detalles y el vidriado (Wilmont Mason, s. f).

Jorge Wilmot llegó a Tonalá con una idea muy extraña para los alfareros tonaltecas. Aquí nos apoyaremos en lo que fue una obra de la primera época de Wilmot en Tonalá y de su contacto con el maestro Salvador Vázquez, en la cual se advierte lo que recalca la cita: los motivos y diseño que son llevados a la cerámica de alta temperatura, que derivarán en materiales de uso y decorativos de mayor durabilidad y resistencia para usarse en artefactos que revolucionaron la cocina mexicana: el gas y el horno, incluido el de microondas.



Fotografía 3

Fuente: Fotografía tomada del Portal del Museo de las Artesanías, Guadalajara, Jalisco.

Hay que resaltar de las piezas de la fotografía 3, los ojos, las flores y arborescencias, guías o enramadas (aprécie la sencillez de la decoración; los ojos saltones e inmóviles de las palomas. Una mezcla que parece llevar el sello Wilmot-Vázquez). La simplificación de la decoración en lo que a los ojos se refiere, atrajo la atención de Jorge Wilmot, puesto que el maestro Chava Vázquez parecía compartir este estilo con la obra de famosos, como Picasso. Con esta característica adoptada de uno de los maestros, y apoyándose en otros, Wilmot de alguna forma creó una escuela que operó de modo informal: hizo que los aprendices de su taller retomaran los motivos decorativos de varios de los maestros. El maestro Ángel Santos (citado por Lombardi, 2008) menciona la creación de una escuela de alfareros; pero en todo caso se trató de una escuela informal,³⁸ propiciada por

³⁸ Romo-Torres (1990: 35) refiere: “[el gobernador] Medina Ascencio (1965-1970) se planteó la tarea de impulsar y fomentar la artesanía mediante ‘la creación de un fondo revolvente para el financiamiento del artesanado, al igual que el estímulo para la apertura de mercados internacionales’; la asociación de los gremios artesanales y la capacitación por medio de talleres-escuela creados para la enseñanza aprendizaje de las artesanías” (las cursivas son de los autores). En la investigación emprendida por los que escriben esto, se descubrió que el maestro Chava Vázquez

esa labor de intercambio que requirió el taller levantado por Wilmot, un primer intento de organización de los artesanos derivado de la creación de una industria que le dio trabajo a maestros alfareros y a obreros. La rotación de trabajadores hizo posible que algunas personas aprendieran el proceso fragmentado, pero esto les dio la oportunidad de aprender las técnicas al grado tal que al lado del taller de Wilmot aparecieron otros talleres que copiaron sus modelos. Era rentable y había consumo para todos. Es probable que esa manera de multiplicación de las industrias de alfarería de alta temperatura recurriera a la organización familiar o a los talleres individuales, dejando los lazos familiares. Lo que de ello resulta también es una evasión de las relaciones de poder que acumuló Wilmot en su seno y en la relación con los maestros, en el empuje y empeño de su obra y, también, paradójicamente, de la gran generosidad que tenía, al grado de que para unos —sus seguidores— se convirtió en su beneficiario familiar.

La economía de Tonalá creció, el rancho de indios se hizo ciudad y esta se volvió área metropolitana de la capital del estado: Guadalajara.

Moeran (2011) nos ha inspirado para analizar esta situación en Tonalá, que parece un reflejo de lo que él estudia para los ceramistas clásicos de una comunidad japonesa, pues con Wilmot hay que introducir en el análisis no solo las características definitorias de la cerámica tonalteca, sino que hay que ampliar el foco para incluir el impacto que tendrá en muchos órdenes, de entre los cuales cabe destacar: a) la interconexión entre los maestros, diestros en las diversas técnicas que habrían de caracterizar a Tonalá, y b) junto con Ken Edwards, la industrialización habría de traer consigo muchísimos cambios, pues prácticamente se puede afirmar, sin temor a distorsionar, que ello significó un vuelco profundo en todo el sistema de producción. Victoria Novelo, por su parte, nos ayuda a entender el papel del taller industrial en las nuevas políticas estatales y de los dueños del capital: bancos y proveedores industriales le darán un impulso a la producción en serie a la alfarería tonalteca.

Después de extraer los motivos primarios de la cerámica, Jorge Wilmot creó un taller de cien trabajadores: la Cooperativa Talleres de Tonalá. Con ello daría trabajo para muchos tonaltecas; una alternativa local que se contraponía con algo que empezaba a ser común en la región, la migración hacia Estados Unidos. Con su estilo muy personal, repartió riqueza a diestra y siniestra, estilo que también le llevó a compartir sus técnicas y conocimientos de modo que fueron surgiendo talleres pequeños y grandes, que se especializaron en la cerámica de alta temperatura. El mercado rebasó las fronteras; la venta se amplió en grandes cantidades y a empresas comercializadoras, además de a nuevos consumidores: restaurantes

fue financiado para enseñar a un grupo de niños y formarlos como alfareros, una pretensión de la Fundación Banamex por preservar la alfarería y dentro de los cánones de lo que antes era un quehacer propio de los talleres familiares. Pero de esto se dará cuenta en otro lugar.

y hoteles. La industria turística del Bajío tuvo en estos talleres a sus mejores proveedores del refinamiento de la cocina mexicana que había despuntado también como parte de la definición de la nacionalidad mexicana.

Nuevos materiales de base, pastas, pinturas, pinceles, así como nuevas herramientas como el horno de gas, el torno y maquinaria industrial: amasadoras, refinadoras de las pastas, unificadoras de las formas y otros muchos esmaltes, hicieron su aparición en Tonalá.

Tonalá creció: el tianguis que se ponía en la plaza principal se volvió insuficiente; las orillas se tuvieron que expandir para crear nuevos asentamientos ante la atracción laboral; máquinas extractoras de barro, carros transportadores, comercializadoras de arcillas, de pinturas, de herramientas (pinceles, piedras de alisar, piritas), diversificaron el paisaje de una industria mexicana típica. Las tienditas, los corrales de almacenamiento y la venta de terrenos se abrieron paso hasta lugares otrora inhóspitos: barrancas y cerros y, obvio, tierras que fueron de cultivo, dieron paso a casas, corrales y talleres, pero también tiraderos industriales que habrán de promover casi simultáneamente la ampliación de las artesanías a lo que ahora es algo común en Tonalá: vidrio, hojalata, papel maché, etc.

No obstante, la febrilidad de la industria alfarera terminó; acabó con Wilmot, y los talleres alfareros volvieron a su contracción, a ser artesanales, aunque uno que otro son fábricas exitosas cuyos productos circulan por el mundo. Lo local volvió al estado del que había partido: la utilidad, pero con algo añadido, la contemplación. Ya no se les puede negar su belleza. Pero es una belleza ligada con el personaje, paisaje o figura fantástica que está representado, así como a quien lo hace. Se ha personalizado la obra artesanal.

La contemplación estética de las obras artesanales de los alfareros adquiere un mayor sentido conociendo la historia de la pieza y de quien la ha hecho. Es decir, la estética también se vuelve una relación entre productor-consumidor de arte. Pero nuevamente diremos que de este asunto nos ocuparemos en un trabajo futuro.

De este modo, los maestros alfareros han aprendido, como buenos artesanos, a ajustarse al interés de sus consumidores, pues tasan su obra en función no solo del trabajo invertido, sino de las complejidades de su fabricación: materiales usados, formas decorativas plasmadas, complejidad de las mismas, tamaño de la obra, entre otros.

¿Qué puede esperarse de la alfarería, arte o industria, profesión y escuela práctica?

Las burocracias son las enemigas naturales del artesano y cada vez que pretenden “orientarlo”, deforman su sensibilidad, mutilan su imaginación y degradan sus obras.

Octavio Paz, 1973

Hoy Tonalá parece un mercado artesanal multifacético que, como lo dicen del Carpio-Ovando y Freitag (2013: 89):

[Lo] que observamos durante el trabajo de campo realizado en el contexto urbano y artesanal de Tonalá fue de todo un poco: desde artesanías tradicionales (como alfarería y vidrio soplado), hasta artesanías comerciales y decorativas (llaveros, alhajeros, manteles, loza), entre otros artículos (discos de música, ropas, zapatos, muebles).

Lo anterior no solo es por lo que se fabrica, sino por lo que se vende durante el tianguis que se realiza jueves y domingos, pues ahí se ve que el universo de los productos está más allá de las fronteras que da un tinte global a Tonalá; productos y turistas provienen de todo el globo, en mayor o menor medida.³⁹

Del Carpio-Ovando y Freitag (2013) se apropian de esa paradoja que permea la perspectiva de los alfareros: por un lado, la pobreza y competencia desleal que invade el mercado de Tonalá, y por otra, esa serie de concursos y promociones (gubernamentales del orden local hasta nacional, de bancos e instituciones de crédito) que arraigan la alfarería como una tradición y un bien cultural inmaterial que debe conservarse.

Las pequeñas y medianas empresas (pyme) no cejan, las instituciones impulsoras del arte, sean públicas (Cedinart, Conaculta, Cenca, etc.) o privadas (Fundación Banamex, etc.) redoblan sus esfuerzos (exposiciones, museos, libros) por hacer de las artesanías más que un patrimonio intangible de la humanidad, algo que corre el peligro de desaparecer y con ello de dejar de ser más diferentes y locales ante la globalización, además de globalizarse haciendo de ellas una industria barata, de mano de obra, de hecho a mano, como respuesta a contracorriente del industrialismo que se ha fragmentado y que enriquece a las multinacionales y a unos pocos.

³⁹ “Datos de la Dirección de Turismo indican que Tonalá recibió durante 2010, a 24 mil 347 visitantes, de los que 14 mil 607 eran mexicanos, lo que representa 63.63% del total, mientras que el resto fue de turistas extranjeros. De ellos, 7.53% son originarios de EE. UU., 2.58% de Canadá, 2.04% de diversos países europeos, 1.06% de América del Sur, 0.43% de Asia, 0.39% de América Central, 0.15% de Australia y un porcentaje similar de países caribeños” (Saaviedra, 2010, citado por del Carpio-Ovando y Freitag, 2013: 90).

Es como contar con una industria de pobres para pobres y con el lujo del folclor.

Al lado de la mercancía, la ciencia también ambiciona lo que la artesanía le ha heredado desde todos los tiempos. Ese conocimiento que no solo está en la físico-química de los objetos y la cultura material, sino en el modo de formar y darle forma a la materia informe; esa especie de magia que ahora queremos depositar en la máquina y en el autómatas. Tecnificar a la artesanía es posible, pero siempre estará la fascinación de la mano del hombre, una mano que está en conjunción orgánica con el cerebro y con la corporeidad del ser humano y su relación con su materia y con los demás.

Como dice el mismo Paz, que ha servido como trasfondo de este escrito y cuyas pequeñas citas han orientado el desarrollo del argumento, la artesanía también es una lección de política, pues veremos en qué se traduce lo que se ha venido haciendo cuando se crean ceremonias, certámenes y rituales para impulsar y reconocer lo que personalmente hacen los maestros artesanos. También aquí encontramos que la fascinación por el premio y reconocimiento de los artesanos ha introducido una enorme contradicción y una gran tensión entre la democracia y la competencia por ser el mejor. Mientras para las instituciones la premiación es signo de reconocimiento a la belleza y a la tradición materializada, para el maestro es signo de un prestigio que encarecerá su obra. Él no sabe de otra cosa que no sea tangible, aunque ahora le añada lo intangible y volviéndose conceptual también tiene argumentos para vender mejor. Es decir, con todo y que la degradación de la artesanía está a la vista, el maestro no deja de ser un ser que piensa en la utilidad, para el otro y para sí.

Los derechos de propiedad de la obra de arte abren paso al individualismo de cuyos derechos es garante el Estado (Leach, 2007). Esto ha ayudado a los maestros artesanos para tasar sus productos con base en las horas invertidas, el tamaño de la pieza y la decoración realizada. Para Leach (2007), el artista tiene como fondo de su existencia esta realidad laboral-comercial. Por lo demás, es solo en esa vía que la alfarería, para las instituciones privadas y del Estado, encontrará sentido en el futuro del neoliberalismo y la globalización, y conjuntamente, la persona en plenitud será la resultante de sus destrezas y habilidades materializadas en esos productos, las inversiones representadas en el producto.

La otra arista derivada de esta cuestión comercial se encuentra en la academización de la artesanía, que se puede sintetizar en el diseño, que parece definirse como una necesaria separación entre palmar⁴⁰ y planear, entre pensar abstractamente y en lo virtual a pensar en la práctica. Una vuelta de tuerca con estilo Bourdieu a la dicotomía entre el mundo escolástico y el mundo práctico, es

⁴⁰ Término usado por el maestro alfarero José Álvarez (comunicación personal, 2012) para referirse a la puesta en obra con el uso del pincel de lo que es el esbozo de la idea principal que será plasmada en el eje central de la forma en barro.

decir, que la artesanía sería un objeto de consideración y a veces de confrontación entre la escuela y el taller, una necesaria objetivación del alfarero y subjetivación de su producto, una separación que rompe la unidad relacional entre el alfarero y el producto de su labor, una cuestión que habremos de desarrollar con mayor detalle en otro lado y momento.

Aunado a lo anterior, existe un firme propósito por parte de la Universidad de Guadalajara, en su sede de Tonalá, de profesionalizar al artesano, de dotarlo de conocimientos técnicos para explorar arcillas y su uso, así como también usar las tecnologías de la información (TI) para el diseño, una supuesta herramienta de planeación en las formas y las decoraciones que innoven, además de propiciar la reflexión necesaria en torno a la alfarería, en especial. Lo que llevaría a que los maestros alfareros supiesen su historia y con ello pudiesen explicar a sus clientes los orígenes de su tradición, las circunstancias históricas de sus cambios y transformaciones, así como el estado actual que guarda la alfarería como artesanía y como arte, los estilos y sus técnicas; los aprendizajes, logros, avances y posibilidades. Asimismo, ayudaría a auxiliarse de la instrucción para que la práctica cuente con mayores motivos para la acción.

El preámbulo anterior introduce esa paradoja que es la práctica de la artesanía y la artesanía en la práctica. En el primer caso, recogiendo la perspectiva de Lave (2011), se trata de una *cognición práctica* que en la andadura se hace idea, pensamiento, pero un pensamiento y una idea que se hace, se forja como toda obra artesanal. En contraposición, en los tiempos más recientes la alfarería empieza por ser:

[L]a propuesta de la Preparatoria de Tonalá^[41] que, ocupándose de la enseñanza y la preservación cultural de cada región, decide crear un Bachillerato Técnico en Cerámica, mismo que fue aprobado por la Universidad de Guadalajara en el año de 1994, y que toma en cuenta la riqueza artesanal y tradicional del municipio. Cada alumno del Bachillerato Técnico en Cerámica es un promotor de nuestra cultura, pues al conocer, crear y valorar las ramas cerámicas, crea conciencia en sí mismo, y en los que lo rodean, del tesoro artesanal que nos distingue a nivel nacional e internacional como “La Cuna Alfarera” (Álvarez Ramírez, 2012: 21).

Como lo dice quien también es maestro alfarero, la materia opcional tiene la finalidad de promover la cultura propia de Tonalá, legado histórico que le da identidad a los mismos tonaltecas. Resulta de importancia entender que en esa escuela, en exploración mediante entrevistas breves, nos percatamos que un es-

⁴¹ Escuela que nace en 1985, justo cuando también se crea el Museo Nacional de la Cerámica, ubicados ambos en Tonalá. La preparatoria, según el dicho del maestro José Rosario, tuvo por objetivos conocer, valorar y crear (aunque pocos de los que ahí estudian se han convertido en artesanos reconocidos).

caso 10% de los estudiantes que toman este taller se interesan por continuar en esta línea. De tres alumnos que se interesaban por continuar por la senda de la alfarería, en un grupo que dirigía el profesor José Rosario Álvarez, solo uno pude verlo trabajando con su papá y a este darle crédito por lo que había investigado para idear sus máscaras con clavos. Por lo demás, las edades previas a la entrada a la preparatoria están obviadas. El interés por los talleres familiares obedeció a esta inquietud, como se verá en los siguientes trabajos y en el que se ha publicado ya (Yoseff *et al.*, 2013).

Por último, los temas de la alfarería como arte con su implicación para ser contemplada y exhibida en los museos han sido objetivos que han dado pie en Tonalá a crear la Casa del Artesano, una galería en la que se conservan todas las piezas premiadas del certamen anual que se instituyó por los años noventa, así como también creó el Museo Nacional de las Artesanías que periódicamente exhibe obras de los maestros tonaltecas. Estos hechos llevan a formularse las siguientes preguntas: ¿la artesanía tendrá que ser siempre utilitaria?, ¿por qué el producto y la mercancía tendrán que ser un mero uso? En fin, ¿por qué los hombres no nos podemos contentar con el mero uso?

Quizá debe discutirse ampliamente el asunto de la artesanía y el arte, como ya se ha hecho internacionalmente y por personajes reconocidos como los que citábamos al principio, pero al interior de Tonalá. Quizá hay que ver en esa arista de la artesanía tonalteca el potencial creativo y de innovación que existe entre los maestros artesanos y podría cultivarse con la infancia tonalteca. Por ello, puede valer la pena la confrontación con los otros que hacen cosas similares, enfrentarse a la crítica y a la exigencia de los que saben y hacen cosas tan buenas como las del mejor alfarero del pueblo o la ciudad, lleva a que el objeto de uso se vuelva decorativo o llegue a ser contemplado, a entrar en el terreno de los certámenes, de los mecenas, de los consumidores y de los exhibidores o coleccionistas. La exigencia en la obra va decantando a la artesanía para volverla arte; las sensibilidades se vuelven exigentes, las evaluaciones se convierten en gustos y refinamientos. De ahí la enorme tensión entre arte y artesanía: maestros que se empeñan en ser reconocidos y recibir premios tienen que exponer y exponerse. Un modo que parece alentar la creatividad dentro de la tradición.

Asunto inconcluso: abriendo discusiones y polémicas

El destino de la obra de arte es la eternidad refrigerada del museo; el destino del objeto industrial es el basurero. La artesanía escapa al museo y, cuando cae en sus vitrinas, se defiende con honor: no es un objeto único sino una muestra. Es un ejemplar cautivo, no un ídolo.

Octavio Paz, 1973

Desde el mismo momento en que las industrias alfareras se reducen a su mínima expresión después del inicio del presente siglo, se advierte una crisis de existencia. No hay investigador que no alerte acerca de la muerte de la alfarería tradicional en Tonalá. Los aspectos son muchos: la dificultad para encontrar minas de barro, que se acabaron u ocultaron con la mancha urbana; la comercialización y distribución del mismo con tintes de mercado moderno, esto es, empresas que se dedican a la extracción y la mezcla, que puede resultar de baja calidad, la industrialización de los tintes, la maquinización y el uso del torno, el surgimiento de empresas comercializadoras que abaratan y simplifican los productos para su venta al mayoreo o producción en serie o en la atomización de la cadena operativa, el uso de los hornos de gas o eléctricos, el cuidado medioambiental, la sustitución de los utensilios de cocina por el plástico y otros materiales. Esto en lo que se refiere a la producción, distribución y consumo. En cuanto a la transmisión, los niños y jóvenes ya no quieren seguir algo que no deja dinero; la escuela y la diversión, los derechos de la infancia y la exclusión de todos los talleres, los ha alejado del interés por la alfarería. En fin, que más de una década de crisis ha llevado a que el Estado repare en esa situación y ahora se recurre a miles de subterfugios para que se recupere esa tradición, que además de atraer turismo, constituye una buena parte de la economía de Tonalá:

Si hay poco espacio para vender las artesanías originarias del pueblo, si escasean las principales minas de barro, si los artesanos se enfrentan con la competencia de los productos asiáticos y los industrializados de un modo general, y con las escasas ventas y circulación de sus mercancías, con la desmotivación de algunos para enseñar a las nuevas generaciones las técnicas del oficio, visto por muchos como algo “sin futuro”, entonces, ¿por qué siguen en este oficio? O mejor ¿Cuáles serían las motivaciones de los artesanos en seguir desarrollando un saber heredado de otras generaciones? ¿Cómo hacen para lidiar con los cambios y procesos por los cuales pasa el oficio artesanal actualmente? (Freitag, 2012: 27-28).

La autora citada se pregunta y se preocupa por la transmisión, por las motivaciones para seguir trabajando en la tradición familiar, que no nada más es herencia, también es prestigio y un modo de actualizar la historia y usarla para anclar el presente al pasado y hacerlo valer en el contexto de la globalización. Adicionalmente, Freitag (2012) aborda una cuestión que tendrá tintes de psicología: ¿Cómo se da el proceso de formación de los artesano(a)s en el oficio y en este contexto? Coincidimos con su interés y el proyecto del cual este escrito es ya un producto, espera abordar el proceso de formación de los artesanos (de las nuevas generaciones), pero, a diferencia de ella, observando y conversando con los que están iniciándose en la formación, aunque sus intereses secundarios se acercan más a la finalidad de nuestros propósitos de investigación:

En cuanto al contexto de las familias de artesanos involucrados en el oficio, quise saber cómo y por qué un sujeto se vuelve artesano(a), qué papel juega la familia en el proceso de “formación” y permanencia de los artesanos en el oficio, y cuáles son los saberes, experiencias y memorias compartidas entre los miembros de una familia de artesanos. También saber cómo las distintas generaciones de artesanos en una misma familia comprenden (se perciben) en el oficio artesanal y cómo se adaptaban a los cambios del mercado. Dado que en el contexto tonalteca, hay una diversidad muy grande de artesanos y especialidades artesanales, quería saber cuáles eran los motivos o las circunstancias que interferían en la adaptación de los artesanos en su oficio (pp. 31-32).

En otra parte habremos de referirnos puntualmente a sus resultados. Por ahora es importante mencionar que Vanessa Freitag, como tantos otros, incluidos nosotros, se acerca a los alfareros y a tres familias con larga tradición para abordar cuestiones de microhistoria. Recuerdos y detalles que apuntan hacia las motivaciones y los procesos de formación que son conscientes como procesos dialógicos. Dos de sus familias, los Jimón y los Medrano, aparecen también en nuestra investigación y tenemos una gran oportunidad para intercambiar y contrastar información, pues mientras ella recoge documentos, testimonia visualmente las historias y testifica la memoria de dichas familias, nosotros además nos dedicamos a dar cuenta de lo que los niños y niñas hacían cotidianamente.

El campo de la alfarería tonalteca hoy es un campo de luchas y contradicciones, de fuerzas en pugna, que bien puede caracterizarse por esos tres aspectos problemáticos que podrían ser considerados como dualidades y dualismos: arte-artesanía, práctica-teoría (en su doble vertiente, como diseño-pensamiento práctico, y como una enseñanza formal-informal), industria-tianguis (que también podría caracterizarse como encuentro entre productor-comprador y todos esos intermediarios que ahora se han vuelto globales: las tiendas por internet, los medios electrónicos de publicitación y difusión; las identidades de los personajes que son considerados como maestros, dueños o portadores de la tradición familiar-ancestral). Un asunto que está ligado a la consideración de la dualidad-dualismo arte-artesanía es el referido a la persona, es decir, al artista y al artesano, que en la perspectiva de los tradicionalistas, así como del teórico en sociología, Richard Sennett (2008), se refiere al individuo *versus* el contribuyente anónimo, en el sentido que el colectivo está por encima del individuo. Esto lleva a pensar en grupos, redes y organizaciones. Quizá asistamos a un vuelco en la apreciación y comercialización, cuando se cotice el primitivismo y el anonimato de las obras, esto es, cuando la autenticidad y el arte como expresión personal se devalúen o, mejor, cuando la tradición tome su máxima expresión. Habrá que volver a la historia y a la historia en la persona (Holland y Lave, 2009), así como a desvelar cuándo fue que los nahuales se volvieron gatos o cuándo se perdió el carácter

ritualista, espiritual o costumbrista de las piezas de alfarería, para volverse figuras decorativas de una empresa de moda.

Ahora el alfarero tiene un lugar en el mundo del arte, en el mundo de la fama, que se extiende a ser figuras públicas que usufructúan para también venderse en la arena del mercado político. Su prestigio en la alfarería lo lleva casi de modo natural a las estructuras de poder de los partidos y el gobierno local, y con ello a usufructuar del gasto público, así como de los beneficios para los artesanos que derivan de esto: premios, subsidios y relaciones políticas, tan importantes para mantenerse en la fama y comercializar su nombre en sus piezas de artesanía. Así es como la reputación del artesano lo vuelve un gran maestro. Pero para poder llegar a ser un político se tiene que jugar un juego peligroso, anhelar y criticar simultáneamente ese mundo de los beneficios personales y de los favores de los patriarcas que son los políticos. Para poder llegar a ser un aspirante político se tiene que pasar por ser un crítico del poder y formular alternativas al porvenir.

En este texto hemos querido dejar constancia de que estos aspectos vigentes y problemáticos están en permanente tensión en la vida alfarera tonalteca, terreno de discusión y confrontación entre los maestros y el público ilustrado, pero también en la vida cotidiana de quienes aprenden y quienes consumen, quienes visitan Tonalá y se interesan más allá del consumo, como los académicos que queremos investigar los procesos de aprendizaje. Esto será precisamente terreno de lo que nos proponemos continuar y que se manifestará como el trasfondo de la relación entre el individuo y la sociedad, entre la psicología y la cultura.

A pesar de crisis y tensiones, las palabras de ilusión de un niño por convertirse en maestro alfarero impulsan a pensar que el proyecto sobre la socialización práctica de la alfarería servirá para el impulso de pervivencia de esta artesanía milenaria.

Casi no me gustaba y no me llamaba mucho la atención, pero ahorita me está llamando la atención seguir esta tradición porque la empezó mi tatarabuelo, después mi bisabuelo, después mi abuelo, mi papá, conmigo ya serían cinco generaciones. Y ya si algún día llegara a tener esposa e hijos, también ir enseñando a ellos cómo se hace, pero pues primero yo, enseñarme bien hacer.

Ahorita lo que más sé hacer son cruces, porque a veces nos llegan pedidos de muchas cruces y le ayudo a mi tía, a mi mamá, a mi abuela a hacerla y, pues, me dan dinero de las cruces como si fuera mi trabajo, pero sí sé más o menos trabajar bien, todo completo pues, lo único que no sé es bruñir bien (artesano tonalteca, 16 años, 2010, Tonalá) (citado por de Carpio-Ovando y Freitag, 2013: 95).

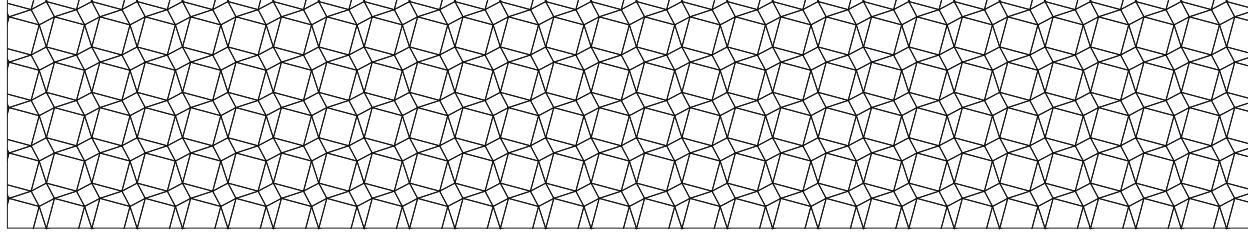
Es un oficio que puede compatibilizarse o no con la profesión, con los estudios y con la actualización para hacerlo un medio de subsistencia. Un oficio que, ejercido desde la infancia, dignifica a la persona como trabajador y ciudadano.

Referencias

- ACEVEDO, E. (1986). Las decoraciones que pasaron a ser revolucionarias. En *El nacionalismo y el arte mexicano. IX Coloquio de Historia del Arte. Estudios de arte y estética* 25 (pp. 171-216). México: Instituto de Investigaciones Estéticas-UNAM. Recuperado de <http://icaadocs.mfah.org/icaadocs/THEARCHIVE/FullRecord/tabid/88/doc/833203/language/en-US/Default.aspx>
- _____. (2010). Jóvenes muralistas apuestan a un proyecto popular: El Mercado Abelardo R. Rodríguez. *CURARE, Espacio Crítico para las Artes*, (10), 85-138. Recuperado de <http://icaadocs.mfah.org/icaadocs/ELARCHIVO/Explorar/Autores/tabid/100/k/A/e/730885/language/es-MX/Default.aspx>
- ÁLVAREZ RAMÍREZ, J. R. (2012). La cerámica de Tonalá. *Tonalli*, 4, 20-21.
- ANDERSON, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- ATL, DR. (1922a). Introducción. En *Las artes populares en México. Volumen 1* (pp. 11-17). México: Cultura.
- _____. (1922b). La habilidad manual indígena. En *Las artes populares en México. Volumen 1* (pp. 37-41). México: Cultura.
- _____. (1922c). *Las artes populares en México. Volumen 2*. México: Cultura.
- BARBOSA, A. M. (2001). Escuelas de pintura al aire libre en Mexico: Freedom, Form, and Culture. *Studies in Art Education*, 42(4), 285-297.
- BEST-MAUGARD, A. (1924). *Método de dibujo. Tradición, resurgimiento y evolución del arte mexicano*. México: SEP.
- BORBOLLA, D. DE LA (1950). *Arte popular mexicano*. Monterrey: Universidad de Nuevo León.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- CARPIO-OVANDO, P. DEL Y FREITAG, V. (2013). Motivos para seguir haciendo artesanías en México: convergencias y diferencias del contexto artesanal de Chiapas y Jalisco. *Ra Ximhai*, 9(especial 1), 79-98.
- CORDERO-REIMAN, K. (2006). La puesta en escena del “arte popular” en México: cuatro actos de un drama moderno y posmoderno. *Arteamérica*, (13).
- _____. (2010). *Ensueños artísticos: tres estrategias plásticas para configurar la modernidad en México, 1920-1930*. Recuperado de <http://artemex.files.wordpress.com/2010/12/lectura-6-karen-cordero.pdf>
- _____. (2011). The Best Maugard Drawing Method: a Common Ground for Modern Mexicanist Aesthetics. *Journal of Decorative and Propaganda Arts*, 26, 44-79.
- ESPINOSA-CAMPOS, E. (2003). *Amador Lugo. Impulso creador y perseverancia*. Addenda, 6. México: Cenidiap.
- FARÍAS, I. (1929). En torno a la exposición escolar. *Bandera de provincias: Quincenal de Cultura*, 1(4), 1.

- FOMENTO CULTURAL BANAMEX (2001). *Grandes Maestros del Arte Popular Mexicano* [exposición]. Ciudad de México: Colección Fomento Cultural Banamex.
- FRANCO-FRÍAS, E. (2005). *Culturas populares y artesanías*. Guadalajara: Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado de Jalisco.
- FREITAG, V. (2012). *Memorias del oficio artesanal: un estudio con tres familias de artesanos de Tonalá, Jalisco*. Tesis de doctorado. CIESAS Occidente. Recuperado de <http://ciesasdocencia.mx/Tesis/PDF/167.pdf>
- GONZÁLEZ-MATUTE, L. (1987). *Escuelas de Pintura al Aire Libre y Centros Populares de Pintura*. México: INBA/Cenidiap.
- _____. (2008). Proyectos educativos en la posrevolución: Escuelas de Pintura al Aire Libre. *Discurso Visual*. Agora, (10). Recuperado de <http://discursovisual.net/dvweb10/agora/agolaura.htm>
- HERNÁNDEZ-ESTRADA, I. (2009). *La tradición alfarera de Tonalá, Jalisco*. Tesis de maestría. Escuela Nacional de Antropología e Historia, México, D. F.
- HOLLAND, D. Y LAVE, J. (2009). Social Practice Theory and the Historical Production of Persons. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, (2), 1-15.
- KIKUCHI, Y. (1997). Hybridity and the Oriental Orientalism of 'Mingei' Theory. *Journal of Design History*, 10(4), 343-354.
- LA PINTURA EN JALISCO (1929). *Bandera de provincias: Quincenal de Cultura*, 1(10), 1-3, 7-8.
- LEACH, J. (2007). Creativity, Subjectivity, and the Dynamic of Possessive Individualism. En Ingold, T. y Hallam, E. (eds.), *Creativity and Cultural Improvisation* (pp. 99-116). Oxford: Berg.
- LAVE, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- LOMBARDI, K. S. (2008). *Representaciones sociales en líderes de organizaciones artesanales en Tonalá Jalisco: utopías y realidades*. Tesis de maestría. ITESO, Guadalajara, Jalisco. Recuperado de portal.iteso.mx/portal/page/portal/Dependencias/.../tesis.doc
- LOS NIÑOS EN LAS EXPOSICIONES PÚBLICAS DE PINTURA (1926). *América: Magazine mensual: Órgano de la liga de escritores de América*, 1(2).
- MARISCAL, J. L. (2007). *Transformaciones regionales y cambios en la producción artesanal en San Pedro Tlaquepaque, Jalisco*. Ponencia presentada en el VI Congreso de la Asociación Mexicana de Estudios Rurales. Veracruz, México, 22-26 de octubre. Recuperado de <http://148.202.167.76/igcaav/sites/default/files/1-5-3moj.pdf>
- MÉRIDA, C. (1925). Juicio crítico de la exposición de Artes al Aire Libre. *Revista de revistas: El semanario nacional*, 16(799), 24.
- MOERAN, B. (2011). Creativity at Work: Studying Popular Culture in Japan: An Anthropological Approach. *Creative Encounters Working Paper*, (53), 2-26.
- PAZ, O. (1973). *La artesanía: entre el uso y la contemplación*. Cambridge.

- POVEDANO-MARRUGAT, E. (2002). *Arte industrial y renovación pedagógica en España e Iberoamérica: Identidad y vanguardia (1826-1950)*. Tesis de doctorado. Universidad Carlos III, Madrid, España.
- ROMO-TORRES, R. (1990). *Dinámica sociocultural de la cerámica de Tonalá. Cuadernos de Difusión Científica*. Guadalajara: UdeG.
- SENNETT, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- VERA DE CÓRDOBA, R. (1926). Cómo trabajamos en la Escuela de Pintura de Xochimilco. En *Monografía de las Escuelas de Pintura al Aire Libre* (pp. 17-19). México: Cultura/Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública.
- WILMOT-MASON, J. J. (S. F.). A Nagual in Tonalá: Jorge Wilmont. *ElantiQuario*, 2(12). Recuperado de <http://www.elantiquario.com/article.cfm?story=12d>
- YOSEFF, J. (2012). *Socialización alfarera en niños tonaltecos*. Proyecto aprobado por la DGAPA-UNAM, en su programa de becas para estancia sabática PASPA-UNAM para llevarse a cabo por convenio entre la UdeG y la FES Iztacala.
- YOSEFF, J., PÉREZ, G. Y NAVA, G. (2013). Destrezas del aprendiz de alfarero tonalteca. *Revista de educación y desarrollo*, (25), 41-50.



CAPÍTULO 6

Entrenamiento lingüístico con personas sordas

JULIO AGUSTÍN VARELA BARRAZA

CHRISTIAN ISRAEL HUERTA SOLANO

GONZALO NAVA BUSTOS

MARTHA PATRICIA ORTEGA MEDELLÍN

Algunos antecedentes y logros

Resulta relevante conocer que durante el momento histórico de la década de 1930, en que Pintner llevó a cabo sus investigaciones, la comprensión del lenguaje oral era considerada fundamental para la alfabetización de personas sordas, situación que no ha cambiado sustancialmente, lo cual explica que el investigador referido y sus colaboradores centraran sus estudios en evaluaciones de comprensión lectora, sobre todo en pruebas de lenguaje administradas a estudiantes sordos y que después compararan los resultados con sus coetáneos oyentes.

Antes de continuar es importante señalar dos aspectos. El primero es que en la comunidad de sordos, el término sordo, con minúscula, se emplea para referirse a las personas que tienen deficiencias auditivas que no usan la Lengua de Señas Mexicana (LSM). En cambio, la misma palabra con mayúscula se usa para aquellas personas que sí hacen uso de la LSM. En segundo lugar, al revisar la literatura del área, encontramos que la obra de Paul (1998) incluye una revisión muy amplia de la investigación realizada hasta ese entonces. Desafortunadamente muchas de las referencias no están disponibles o bien solo existen en bibliotecas de los Estados Unidos. Debido a que la obra es un referente central para el conocimiento de lo que se ha realizado y cómo se ha procedido, es que recurrimos de manera indirecta a muchas de las investigaciones descritas por Paul, pues sin ellas el panorama estaría incompleto. Hechas estas importantes aclaraciones, proseguimos con la exposición.

En los estudios de Pintner y Paterson (1927, citado por Paul, 1998) el *Trabue Language Completion Tests* era recurrentemente utilizado, tanto para evaluar a participantes sordos como oyentes. El investigador realizó la mayor parte de sus investigaciones en escuelas de los Estados Unidos, donde muchos de los participantes tenían entre 12 y 13 años de edad y usaban comunicación simultánea (SimCom); además, los resultados de los estudios tuvieron como referente los obtenidos en estudiantes oyentes.

La relevancia de los trabajos de Pintner está fundamentada en cuatro importantes hallazgos, comenzando con que la mayor parte de los estudiantes sordos tienen un nivel lector inferior al cuarto grado de educación formal y estudios posteriores; Goetzinger, Rousey y Wrightstone, en 1935 y 1976, sustentan el resultado (Paul, 1998).

Por otra parte, se sostiene que los estudiantes sordos que oralizan tienen un desempeño superior en tareas de comprensión lectora, en comparación con aquellos que solo utilizan lenguaje manual. En otro rubro, cabe destacar que Pintner, basado en los resultados de su único estudio nacional en 1927, reportó que la mayor parte de los estudiantes sordos, con edades entre los 18 y 19 años, tienen un nivel lector equivalente al de estudiantes oyentes entre los ocho y nueve años de edad, y concluyó que las pruebas de evaluación de lenguaje, entre ellas el *Trabue Tests*, no eran eficaces para medir los resultados obtenidos posteriores al entrenamiento en habilidades lectoras a estudiantes sordos (Paul, 1998).

Adicionalmente, Pintner reportó que los resultados obtenidos en la prueba *Digit-Symbol and Symbol-Digit Test* avalaron que niños con sordera severa y profunda tienen dificultades con el aprendizaje verbal simbólico, razón por la que los estudiantes sordos tienen dificultades para internalizar el lenguaje hablado, lo cual para el autor no significa que los estudiantes sordos no internalicen el lenguaje de señas, incluyendo su morfología y sintaxis (Paul, 1998).

Resulta importante hacer hincapié en que los principales hallazgos de Pintner continúan sin cambios sustanciales desde la publicación de sus estudios, además vale la pena indicar que en sus últimos trabajos, atribuyó un desempeño oral adecuado en estudiantes sordos a dos variables, una inteligencia superior y un mayor énfasis en el entrenamiento en lenguaje. Un problema es tratar de averiguar qué entendía por inteligencia, si esta es heredada o puede formarse. El otro asunto es encontrar las formas en las cuales el entrenamiento del lenguaje puede ser más efectivo en este tipo de personas.

Cabe indicar que previo al periodo de 1970, hubo otros estudios centrados principalmente en evaluar el nivel lector de estudiantes sordos, verbigracia, los de Wrightstone en 1966 y los de Quigley en 1969 (ambos citados por Paul, 1998).

Evaluaciones a partir del *Stanford Achievement Test (SAT)*

De acuerdo con el US Department of Education, el SAT es una prueba comúnmente utilizada para medir el rendimiento académico de los estudiantes, tanto sordos como oyentes, desde *kindergarden* (preescolar) hasta *highschool* (preparatoria). En 2010 se publicó la edición número 10 de la prueba, considerando que la primera edición se hizo en 1926 y durante los años siguientes a su primera edición cobró relevancia en muchas escuelas en los Estados Unidos.

La importancia del SAT radicó, sobre todo en sus primeras ediciones, en la evaluación de la comprensión lectora de estudiantes de los trece niveles de educación elemental en Estados Unidos. Cada uno de los niveles estaba dividido en subpruebas que medían vocabulario, significado de las palabras, sintaxis, fluidez lectora, entre otras. En la actualidad, el SAT evalúa comprensión lectora, pensamiento matemático, lenguaje, deletreo, comprensión auditiva, ciencias no-motéticas e ideográficas.

Paul (1998) indica que respecto al SAT, es posible distinguir que, inicialmente, y dada la carencia de pruebas para población sorda, se trabajó en la adaptación y administración de versiones del SAT, sobre todo durante del investigaciones del Center for Assessment and Demographic Studies (CADS) de la Universidad de Gallaudet.

Respecto a las evaluaciones realizadas a partir del SAT, Quigley (1969, citado por Paul, 1998), realizó un estudio para conocer el nivel de alfabetización en estudiantes sordos durante un lapso de cinco años, además, evaluó lenguaje y lectura por medio del SAT. El investigador reportó que el instrumento no medía adecuadamente las habilidades generales de lectura y comprensión en estudiantes sordos, ya que contenía preguntas imposibles de contestar por estos participantes, por ejemplo, conceptos fonológicos, palabras sin equivalentes en lenguaje de señas y aumento gradual de dificultad sin un techo. Por lo cual, Quigley argumentó la necesidad de realizar la adaptación del SAT para evaluar adecuadamente a estudiantes sordos.

Posteriormente, el CADS llevó a cabo diversas investigaciones acerca del logro académico en estudiantes sordos, encabezadas en su mayoría por Gentile y DiFrancesca en 1969 (Paul, 1998). Los investigadores reportaron los resultados obtenidos en una muestra de alrededor de 12 mil participantes sordos, con edades entre los siete y 19 años. Los examinadores evaluaron lenguaje, lectura de párrafos y lectura de texto completos mediante la versión adaptada del SAT para personas sordas. La relevancia de los resultados obtenidos por los investigadores radica en que la mayor parte de los estudiantes tenía diagnóstico de sordera bilateral superior a los 70 decibeles (dB). De nuevo, los datos obtenidos durante esas evaluaciones sugirieron que cerca del 80% de los estudiantes examinados tenían un nivel lector inferior al 4.5 grado de escolarización elemental.

En un estudio posterior, DiFrancesca (1972, citado por Paul, 1998) reportó niveles inferiores a la evaluación de 1969, pero en esta ocasión con una muestra de 17 mil participantes sordos con edades entre los seis y 21 años de edad. En este caso, demostró que a pesar de las adaptaciones propuestas por Quigley en 1969, el SAT seguía teniendo dificultades en su versión para personas sordas.

Paul (1998) describe que en 1977, Trybus y Karchmer llevaron a cabo la primera evaluación del SAT en su versión adaptada para estudiantes sordos. Sin embargo, los investigadores reportaron que el SAT no medía un nivel lector superior al quinto grado de educación elemental, ya que solo 10% de los estudiantes evaluados tenía un nivel lector superior al octavo grado de educación elemental, de acuerdo con resultados obtenidos y contrastados con otros instrumentos de evaluación.

Otros investigadores, entre ellos Allen en 1986 y Kelly en 1995, corroboraron que sus resultados eran semejantes a los de Trybus y Karchmer, pero el nivel lector de los estudiantes sordos, incluyendo los estudios de Quigley y Paul en 1998, continúa sin superar la media del cuarto grado de educación elemental.

Paul (1998) indica que los hallazgos del CADS, respecto al SAT, deben ser interpretados con cuidado, debido a que los investigadores del CADS no detallan la forma en que se seleccionaron los participantes de sus estudios y usualmente indican que sus grupos se fragmentaban en subgrupos para agilizar las evaluaciones. Sin embargo, los examinadores del CADS no especifican la forma en que realizaron el muestreo y muchos de sus estudios posteriores tienen resultados divergentes, incluso en comparación con estudios hechos con estudiantes oyentes. Por ejemplo, Lane y Baker realizaron un programa de intervención a partir de SimCom en 1988 y su réplica en 1989 (Paul, 1998). Los investigadores reportaron resultados estadísticamente significativos, superiores a los obtenidos con participantes oyentes.

Las investigaciones han girado en relación a las *habilidades léxicas* que consisten en la identificación de palabras, esto es, la habilidad para identificar la morfología y fonología de las palabras en un texto impreso y, por otro lado, considerar el conocimiento de las palabras o conocimiento de vocabulario.

Por su parte, otras investigaciones se han centrado en lo que en el área se conoce como *identificación de palabras*, que extrañamente considera la fonación, el análisis estructural y el análisis contextual, como puede verse en las investigaciones de Berko (1958), Cooper (1967) y Raffin (1976) (citados por Paul, 1998).

Una rama adicional de estudios es el modo en que se logra el *conocimiento del vocabulario*, en otros términos, cómo los estudiantes sordos aprenden, guardan, organizan y recuperan las palabras y sus significados, aunque es considerable que una buena parte de dichas investigaciones parten de modelos cognitivos que tienen como fundamento el paradigma del procesamiento de información. En este punto, destacan los estudios de LaSasso y Davey (1987) y Paul y Gustafson (1991). En esta parte ha resaltado la dificultad de las palabras polisémicas (véase también Letourneau, 1972, citado por Paul, 1998; MacGinitie, 1969; Paul y

Gustafson, 1991), y la dificultad para aprender palabras que no tienen referentes contextuales (Villiers y Pomerantz, 1992, citados por Paul, 1998), aunque este aspecto es muy controvertido, ya que en general esto ocurre con bajas probabilidades incluso en lectores normales (McKeown y Beck, 2005) y por último, el aprendizaje de palabras cuya frecuencia es muy baja (Tweney, Hoemann y Andrews, 1975; Walter, 1978).

La investigación que ha revelado el papel fundamental que tiene el conocimiento del vocabulario (inventario lexical de cada persona) y la comprensión lectora es abundante (Baumann y Kameenui, 2004) y en general todas las evidencias respaldan que el mejor indicador de la comprensión es la amplitud del vocabulario que puede tener el estudiante. Con esta consideración se explicaría gran parte de los resultados obtenidos en las evaluaciones que se ha practicado en la población de personas sordas. Como muestra de esto, Myklebust (1961) llevó a cabo una encuesta nacional que medía los procesos psicológicos en niños sordos e incluyó una subprueba para examinar el nivel de comprensión lectora de los participantes. El investigador administró el *Vocabulary Columbia Test* y contó con una muestra de 564 estudiantes sordos y 201 estudiantes oyentes, ambos grupos entre los nueve y 15 años de edad. El examinador concluyó que los participantes sordos tenían un déficit de vocabulario expresivo, tanto en palabras signadas como escritas, indicando que la deficiencia imperaba sobre las dificultades del lenguaje oral y estaban vinculadas con factores lingüísticos y experiencias de nivel general. Este mismo autor agregó que los participantes sordos no solo tenían un vocabulario limitado en comparación con los participantes oyentes, sino que el tipo de palabras que sabían era distinto. Otras investigaciones relacionadas son las de Mies (1992) y la de Paul (1998).

Aunque en menor escala, afortunadamente los estudios no solo han sido evaluativos sino, que también se ha pretendido enseñar lenguaje a personas sordas mediante distintos procedimientos y criterios de selección de las palabras. Algunos ejemplos pueden encontrarse en LaSasso y Davey (1987) Massaro y Light (2004), Paatsch, *et al.* (2006) y Robbins y Hatcher (1981), pero en casi todos la intervención ha consistido en la enseñanza de vocablos aislados.

A diferencia de los estudios anteriores, otras investigaciones se han dirigido a la evaluación y enseñanza de *habilidades sintácticas*, que son necesarias para la lectura y comprensión de textos, dado que el lenguaje de señas omite muchas de las palabras articulatorias. La habilidad sintáctica se define como la relativa a la secuencia de palabras en la que cada una se acumula para lograr la comprensión de lo leído. Para Schirmer (1994), las habilidades sintácticas hacen referencia a la forma en que los individuos, sordos u oyentes, organizan el lenguaje y cómo es que las palabras aisladas cobran sentido a partir de su adecuada estructuración. Por su parte, Paul (1998) indica que las investigaciones dedicadas a evaluar las habilidades sintácticas en estudiantes sordos tienen poca representatividad, en

comparación con los estudios dedicados a la evaluación y enseñanza de habilidades léxicas. Es importante destacarlo, ya que los individuos sordos pueden tener un adecuado conocimiento de las palabras, pero no estar capacitados para entender frases u oraciones, debido a la poca comprensión sintáctica y, a pesar de incrementar su nivel de vocabulario, continúan sin mejorar sus niveles de comprensión lectora, puesto que para estudiantes sordos y oyentes, como para aprendices de un segundo idioma, el conocimiento sintáctico es relevante para desarrollar competencias lectoras, dada la necesidad de entender la lectura a través de la unión de unidades lingüísticas: palabras, frases y oraciones gramaticales. Sin embargo en el área surge el clásico debate acerca de si la comprensión sintáctica debe ser solo a nivel gramatical o más allá de este. Por otra parte, el entendimiento sintáctico enfatiza las dificultades que tienen las personas sordas para entender o seguir las reglas sintácticas, además de factores relacionados con el uso del llamado código fonológico y la memoria a corto plazo.

Una obra central en este rubro es la de Quigley y cols. (1978, citados por Paul, 1998), quienes desarrollaron, estandarizaron y evaluaron el *Test of Syntactic Abilities*. Desafortunadamente, solamente se trata de un instrumento diagnóstico. Un segundo aspecto relacionado con las habilidades sintácticas es el conocimiento sintáctico que puede ser explicado a partir de las variables dependientes del texto y el procesamiento sintáctico a partir de las variables concernientes al lector. Los trabajos representativos son los de McGill-Franzen y Gormley (1980), relacionados a la voz pasiva.

Otro elemento es respecto al *lenguaje metafórico* (figurado), del que Paul (1998) indica que involucra variables dependientes tanto del lector como del texto, además señala que muchas de las expresiones metafóricas contienen palabras de significados múltiples y verbos compuestos como puede verse en muchas investigaciones (por ejemplo: Asghar y Andrew, 1980; Giorcelli, 1982; Paul y Gustafson, 1991; Payne y Quigley, 1987, y Rittenhouse y Stearns, 1990, citados por Paul, 1998). Por eso es muy importante estructurar programas de intervención que permitan a las personas sordas poder interactuar ante este tipo de expresiones tan usuales en el habla coloquial, presentes también en los textos.

En la actualidad hay un número limitado de programas que tienen como objetivo mejorar las habilidades lectoras de estudiantes sordos, sobre todo considerando la integración de cada uno de los rubros mencionados en las secciones anteriores. En el mercado estadounidense, el uso de tecnologías en el aula es común y en el caso de la enseñanza a personas sordas no es la excepción.

A partir de las investigaciones descritas, podemos identificar que los hallazgos que se han obtenido desde los primeros estudios de Pintner en la década de 1930 son los siguientes:

- a) Las personas sordas en general tienen un nivel de escolaridad no mayor a los 4.5 años.

- b) Se superó el hecho de que la evaluación se hiciera mediante instrumentos diferentes a los utilizados con personas oyentes.
- c) Se ha interpretado el bajo nivel escolar como una limitación de la memoria de trabajo a corto plazo.
- d) El vocabulario que emplean los sordos es muy reducido y de ninguna manera puede compararse con el de una persona oyente.
- e) En la lengua de señas no existen muchas de las palabras que se emplean en la lengua oral cotidiana.
- f) Existe poco o nulo conocimiento de la sintaxis, pues, aunque esta está presente necesariamente en la lengua de señas, tiene una conformación diferente a la del lenguaje oral y escrito.
- g) Existe una gran limitación para el entendimiento de palabras polisémicas, el lenguaje figurado y metafórico, que es usual en el habla de los oyentes e incluso en el diálogo coloquial, por lo cual expresiones tan comunes como: “perdí la cabeza”, “se moría de risa”, “lo desplumaron en el juego”, “me estás tomando el pelo”, entre muchas otras, son expresiones absurdas para los sordos. Sin embargo, esos resultados requieren ser evaluados en el aspecto teórico y metodológico.

Para superar deficiencias y errores

En la literatura se han señalado diversos aspectos como son los siguientes:

1. La falta de eficiencia lectora en niños sordos se atribuye al uso de un sistema de signos, ya que para las personas sordas, el lenguaje oral resulta un lenguaje extranjero, razón por la cual durante el entrenamiento lector, las personas sordas no realizan suficientes preguntas acerca de un texto; además, tienen menos interacciones respecto a la importancia de la lectura durante su estancia en el preescolar (Herrera, 2005).
2. Los problemas de lectura en los niños sordos no son específicos de la lectura, sino consecuencia de un déficit global en su conocimiento léxico, sintáctico, semántico y pragmático del lenguaje oral y escrito.
3. Se argumenta que el problema central del sordo, comparándolo con un mal lector, está en la transformación del texto escrito en una representación fonológica.
4. Considerando que se ha fundamentado la multicausalidad de la incompetencia lectora de la población sorda, existen diversas líneas de investigación que intentan explicar el bajo rendimiento lector en estudiantes sordos, abarcando las habilidades léxicas, habilidades sintácticas, habilidades semánticas y pragmáticas, uso del lenguaje metafórico, conocimiento prioritario y metacognición y finalmente, enseñanza basada en sistemas de signos.

En forma contraria, Paul (1998) afirma que “Las carencias que tienen los estudiantes sordos, respecto al aprendizaje de la lectura, no se deben a la falta de habilidades de aprendizaje, sino a la escasez estimular del contexto y una inadecuada retroalimentación lingüística” (p. 36).

Además, una gran cantidad de los estudios de lectura y escritura en personas sordas se han realizado con la perspectiva clínica, suponiendo además que la habilidad lectora de los estudiantes sordos es comparable con la de sus coetáneos oyentes y muchas veces la interpretación de los resultados se ha hecho a la luz de la hipótesis de que el aprendizaje de la lectura en estudiantes sordos depende solo de la adquisición del lenguaje oral, cualidad fundamental según esta perspectiva. Por lo consiguiente, muchos profesores de estudiantes sordos se consideraban como instructores de lenguaje.

Desde el surgimiento del enfoque cognoscitivo, este se ha caracterizado por la construcción de modelos explicativos y por los estudios diagnósticos que derivan en proposiciones diversas pero no así en programas de intervención cuya eficacia de cambio sea reconocida. Esto es patente en el hecho de que después de más de 70 años, el nivel educativo logrado por las personas sordas sustancialmente no ha mejorado. Si bien existe la Universidad de Gallaudet en los Estados Unidos, que admite solamente a estudiantes sordos y existen reportes de personas que en México han logrado la obtención de grados, licenciaturas y del nivel de preparatoria, tenemos duda de que dicho avance corresponda al logrado por personas oyentes. Más adelante especificamos esta duda.

¿Evaluar el desarrollo lingüístico con instrumentos específicos a una población es adecuado? Consideremos los siguientes casos. Medir el grado de audición, preferentemente debe realizarse mediante el mismo instrumento y escala, pues sería inadecuado el emplear instrumentos diferentes, por ejemplo, para una persona que tiene problemas de audición y otro que no los tenga. Por otro lado, sería inapropiado pretender medir la destreza digital en personas normales y en personas que carecen de manos.

¿En qué medida el uso de instrumentos de medición específicos para las personas sordas es correcto? Como se puede apreciar en los ejemplos anteriores, parece correcto si se trata de medir una habilidad que está delimitada biológica o estructuralmente, pero sería un desacierto si no ocurre de esa forma. Consecuentemente, si los instrumentos de medición excluyen de alguna manera la medición de aspectos que implican la limitación biológica que impone la sordera, como pueden ser los vocablos y conceptos que aluden a los elementos acústicos (música, ruido, trueno, voz, etc.), es un acierto. En cambio, si los instrumentos son ajustados a las limitaciones del vocabulario, excluyendo por ejemplo, las expresiones metafóricas, se trataría de un error.

Por otro lado, sugerir que las personas sordas o hipoacúsicas tienen problemas de memoria a corto plazo, nos parece que también es poco preciso, debido al

limitado conocimiento del vocabulario y de la sintaxis por parte de estas personas. ¿Es una deficiencia de la memoria de esas personas o es una deficiencia de su conocimiento de lo que están leyendo? Ante una oración, digamos de 10 palabras, cuando el lector está leyendo la sexta palabra es posible que “no recuerde” cuál o cuáles fueron las palabras anteriores porque su desempeño es semejante a la repetición de series numéricas por parte de un niño pequeño para el que posiblemente cada número no significa “nada”. Si de las palabras leídas el lector solo conoce algunas de ellas, en el momento de leer la sexta palabra, la lectura pierde sentido para el lector en tanto que no tiene la habilidad de responder a algunos de los vocablos y a la secuencia (sintaxis) del lenguaje escrito, aspecto que si bien está presente en la lengua de señas, ocurre de manera muy diferente, pues únicamente se puede considerar la secuencia temporal de lo expresado, pero no necesariamente esta corresponde a la sintaxis. Por ejemplo, la secuencia temporal de los vocablos “Rodesiano *comió* mucho tarde” puede entenderse como: Rodesiano *comió* muy tarde o bien Rodesiano *comió* mucho por la tarde.⁴²

Uno de los mayores problemas que genera la ausencia de la capacidad auditiva es la dificultad para acceder al lenguaje escrito y, consecuentemente, lograr una competencia lectora adecuada y funcional. Al respecto, Andrew y Mason (1991) señalan tres posibles causas para tratar de explicar las dificultades lectoras en estudiantes sordos:

1. La falta de conocimiento del medio y pocas experiencias respecto a los temas incluidos en algunos de los textos escolares, ya que muchos de los estudiantes sordos comienzan el aprendizaje formal de la lectura con un repertorio lingüístico y conceptual mínimo;
2. El déficit de habilidades lingüísticas, comúnmente reflejado en el conocimiento mínimo de palabras polisémicas y expresiones idiomáticas, deficiente comprensión del lenguaje figurativo, así como de las formas sintácticas del lenguaje escrito y dificultades para realizar inferencias en los textos, y
3. Las características del lenguaje de señas, ya que sin importar el país, es estructuralmente diferente al lenguaje oral.

Consideramos que el aspecto relativo a la gran deficiencia lexical que tienen los sordos es el factor central, por lo que a partir de esto debe establecerse la forma en que se les debe ayudar pero más allá de la sola evaluación diagnóstica, como ha ocurrido durante décadas.

La inexistencia de muchos vocablos en la lengua de señas es entendible desde al menos cinco aspectos. El primero se refiere a la inutilidad de las palabras como ocurre con todos aquellos vocablos que se refieren a aspectos en los que interviene la audición.

⁴² Las palabras en *italicas* denotan aspectos inferidos de la expresión original, lo cual se aclarará más adelante.

El aspecto menos reconocido y más importante para la comprensión lectora es el relativo al silabeo. ¿En qué parte de la seña correspondiente al término “casa”, por ejemplo, está la sílaba “ca” y en qué parte la sílaba “sa”? Esta pregunta simplemente no tiene sentido, dado que la lengua de los sordos es global, mientras que la lengua oral sí puede separarse analíticamente.

Un segundo aspecto, posiblemente se deriva de lo anterior, pues en tanto que su lengua es global, en muchos casos existe una gran dificultad y poco uso de los elementos que forman parte del vocablo-objeto o imagen. Considérese el caso de una persiana, de la pieza que la sostiene y del cordel que la mueve. La persona sorda puede saber la seña para “persiana” pero no así para los otros dos elementos (y esto es un dato real), pues son accesorios del elemento principal: persiana.

Un tercer elemento se basa en el aprendizaje y uso restringido de las señas para pocas instancias —si no es que solo a una— del vocablo en cuestión. Por ejemplo, la persona sorda puede identificar la seña relativa a casa pero, dado el uso de los diccionarios gráficos existentes, dicha señal puede corresponder nada más al cliché de la imagen de una casa y no así a la de un departamento.

El cuarto problema se refiere a las palabras polisémicas que en lo general no existen en la lengua de señas o bien, si existen, se refieren a aspectos observables de aquí que, por ejemplo, la expresión “perder la cabeza” sea ininteligible para esas personas, pues su lenguaje en general depende del factor visual, no figurado.

El quinto aspecto señalado antes, en el ejemplo de Rodesiano, y posiblemente más grave, es que en la lengua de señas existen muy pocas de estas para referirse a las preposiciones, conjunciones, artículos y locuciones verbales. De esta manera, la persona sorda ante la expresión: “Ranulfo camina *en* el parque”, no puede distinguirla de “Ranulfo camina *por* el parque”, “Ranulfo camina *hacia* el parque”, “Ranulfo camina *hasta* el parque”, “Ranulfo camina *desde* el parque”. A todo lo anterior se agrega la gran limitación de que en la lengua de señas no se hace diferencia específica para los vocablos respecto al número (singular-plural⁴³), género (masculino-femenino) y para la conjugación de los verbos. Y todos estos aspectos son parte del discurso normal de una plática oral y de cualquier texto.

En relación con lo anterior, las personas sordas difícilmente pueden entender la sintaxis del lenguaje oral y escrito, pues esta depende en gran parte de los vocablos que no existen en la lengua de los sordos, excepto por la contigüidad de las señas y que, como ya señalamos, puede no ser precisa. Al respecto señalamos dos aspectos que son frecuentes. El primero es referente a la discusión que existe en relación al uso de la sintaxis desde su concepción gramatical o “ir más allá”. Al respecto, podemos apuntar que el aprendizaje de una lengua oral en los infantes

⁴³ La diferencia en la lengua de señas es que ante el plural, las personas agregan la seña de “muchos” cuando se trata del plural, pero no tienen una seña diferente para casa y casas. En el caso de este segundo vocablo, a la seña “casa” agregan la seña “muchos”. Esto es, “casas” corresponde a dos señas diferentes.

ocurre sin necesidad de conocer o enfatizar su concepción gramatical. Cuando un niño aprende a decir “quiero agua”, ningún padre de familia considera que un requisito indispensable para aprenderlo es que el niño distinga o sepa que agua se trata de un sustantivo común seguido de un verbo en primera persona del singular, en tiempo presente y que la oración tiene el sujeto omitido. El segundo aspecto sorprendente, es que en la literatura del área y en algunas instituciones oficiales se cree que los sordos no requieren del aprendizaje de dichos vocablos dado que no los usan y como argumento declaran que si los necesitaran existirían en su lengua. Esto equivale a que no se requiere enseñar a leer a un niño de preescolar dado que no usa dicha habilidad, lo cual niega *a priori* la utilidad de un nuevo aprendizaje.

Otra complicación desde nuestro punto de vista es el aspecto de considerar el código fonológico (sea como este se defina), ya que si bien podría tener pertinencia en personas hipoacúsicas, en principio parece poco pertinente plantearlo para las personas sordas.

Hemos podido identificar que la literatura en el área, generada predominantemente en los EE. UU., desde nuestra perspectiva se basa en algunos aspectos que consideramos constituyen deficiencias conceptuales:

1. Ante el desinterés de la psicología conductual, se ha adoptado el modelo cognitivo cuya prioridad ha sido solo evaluativa del área.
2. No diferenciar entre personas hipoacúsicas y sordas.
3. Consecuentemente, asumir que todas esas personas tienen posibilidad de interactuar con los aspectos fonológicos del habla. En el aspecto metodológico, afortunadamente se identificó que era indebido el uso de instrumentos de evaluación diseñados para personas hablantes, pero la omisión es la casi nula existencia de intervenciones, pues la mayoría de los estudios han sido diagnósticos, confirmando lo que después de 96 años se sabe: los niveles de escolaridad siguen siendo los mismos en dicha población, esto es, 3.5 años aproximadamente. Aunque en México no existen datos fidedignos del estatus escolar de la población de sordos, no hay fundamento que permita sospechar que esta tenga un nivel escolar superior, por lo cual se requiere de una atención inmediata basada en dos aspectos fundamentales. El primero es mediante la elaboración y difusión masiva con acceso gratuito de un amplio diccionario de la *Lengua de Señas Mexicana* y, en forma paralela, el diseño de un programa para la intervención en ese sector poblacional que incluya:
 - a) La inclusión de lenguaje polisémico-figurado-metafórico.
 - b) La generación gradual de señas respectivas en español signado, basadas en un mismo criterio.
 - c) La práctica *in situ* (ostensiva) de vocabulario relacionado con modalidades sensoriales diferentes a la auditiva.
 - d) Proporción de situaciones análogas a las que tienen acceso las personas hablan-

tes. El proyecto que se describe pretende dar respuesta a muchas interrogantes y en la medida factible mejorar el nivel lingüístico de la población referida.

Contenido innovador

En el área educativa para personas sordas, existen dos ofertas que buscan mejorar las habilidades lectoras y aumentar su nivel educativo. Ambas propuestas están diseñadas para la población estadounidense, considerando su nivel educativo, cultural e incluso etnográfico. No existen programas similares en el habla castellana, por lo que el programa que se diseñará tendrá como base algunos elementos de los programas existentes pero desarrollados a la luz del interconductismo.

El contenido innovador del actual proyecto radica en varios aspectos. El primero es que será estructurado desde el interconductismo (Kantor, 1924-1926; Kantor y Smith, 1975), con lo cual se pretende definir la problemática desde este particular punto de vista teórico. Cabe señalar que dentro de la psicología conductual, por razones insospechadas, ese tema ha sido ignorado. El segundo aspecto es que se parte de la base de que la persona sorda está capacitada de todas las otras modalidades sensoriales y con base en ellas puede enriquecerse el lenguaje utilizado. El tercer aspecto, muy importante, es la consideración de que el LSM incluye muy pocas palabras articulatorias (preposiciones, conjunciones, adverbios) y reducidas formas verbales de conjugación. Finalmente, el cuarto elemento es que se pretende incorporar frases del lenguaje figurado que son muy frecuentes en el habla coloquial y en los textos a manera de metáforas. Estos cuatro aspectos centrales le dan definitivamente un carácter innovador al proyecto.

Caracterización de las personas sordas

Puesto que el programa que se pretende desarrollar debe basarse en las circunstancias propias de las personas sordas, es necesaria una caracterización de las mismas, sin que esta pretenda discriminarlas sino que por el contrario, describa las condiciones en las que se encuentran dichas personas.

1. Frecuencia, continuidad y duración de eventos acústicos

Es común que una persona oyente inicie el día mediante una interacción auditiva al despertarse, sea mediante un aparato o debido al llamado de algún familiar. A partir de ese momento, las interacciones auditivas son muy frecuentes en la vida cotidiana, ya que por ejemplo, se pueden oír las pisadas de uno mismo yendo a cualquier lugar de la casa, oír el ruido del refrigerador que se abre, escuchar

las noticias o música a través de una radio o televisión, además de una posible conversación con los familiares. El ruido de la regadera, de las puertas abriendo o cerrando, del horno de microondas, del alimento que chirria ante el contacto con el aceite hirviendo, en fin, una secuencia casi ininterrumpida de ruidos y sonidos es acompañante durante todas las horas de vigilia y puede extenderse a ciertos momentos del sueño. Una gran parte del tiempo, las personas hablantes lo emplean en hablar y escucharse a sí mismo o a otros y esto hace que la frecuencia con la que se practican tales modos lingüísticos (habla y escucha) sea muy elevada diariamente.

Además, falta considerar el referido (contenido), esto es, aquello de lo que se habla o escucha. Sea cual sea la edad y la actividad de la persona, esta con frecuencia está constituida por rutinas y permite que los vocablos dichos u oídos, relacionados con las actividades que se realizan, sean repetidos con frecuencia con el paso de los días. En este punto consideramos que la ley del efecto (Thorndike, 1911), más que la ley de ejercicio, es el factor que permite a las personas aprender en uso los diversos vocablos que se emplean en el habla cotidiana y en ellos van todo tipo de palabras (artículos, sustantivos, pronombres, verbos conjugados en tiempos y personas diferentes, conjunciones, preposiciones, locuciones de diversos tipos) y que varían en número, género, modulación, intensidad, entre muchos otros factores.

A lo anterior podemos agregar que mediante el sonido no solo se aprecia lo que Aristóteles llama los sensibles propios (específicos), sino también los comunes (movimiento, inmovilidad, número, figura y tamaño). De esta forma la audición es empleada al mismo tiempo que la visión, somestesia y kinestesia, teniendo como resultado sensaciones complejas. Un punto esencial que resaltamos es que el lenguaje en el ser humano tiene como origen su capacidad oral y auditiva, antes de la pictográfica, y esto revela el reto inmenso que tienen las personas sordas y no así las invidentes o las personas oyentes. Para los sordos el punto de origen del lenguaje es la visión y esta, a pesar de estar siempre presente en las personas sordas, *no* constituye un pilar del lenguaje sino hasta que se empieza a aprender la LSM y para que esto suceda pueden transcurrir muchos años después del nacimiento. ¿Puede imaginarse qué es la vida sin palabras?

Por lo anterior, la contraparte vivida por las personas sordas es desoladora, pues su interacción lingüística, además de los monólogos, ocurre solo en tres circunstancias. La primera es si están habilitados para leer los labios y encuentran una persona que admita ese tipo de interacción podrán interactuar, pero únicamente de manera receptiva, ante lo que diga el interlocutor. Otra ocasión puede ocurrir cuando están con otras personas que también emplean la lengua de señas, lo cual en algunos casos puede ser poco frecuente. La tercera posibilidad sucede cuando interactúan con un diccionario que les permita hacerlo mediante su lengua; pero, hasta donde sabemos, en México, ese recurso es muy limitado.

Además, dado que las pláticas de cualquier persona se reducen muchas veces a la cotidianidad, el tipo de vocabulario que se emplea es repetitivo y si este es muy escaso, existen pocas posibilidades de que la interacción entre los sordos resulte en la ampliación lexical. Un hecho muy contrastante es que mientras en la vida cotidiana de las personas oyentes son continuamente estimuladas intencionada o accidentalmente, la de las personas sordas ocurre en forma mínima, con lo cual su desventaja va siendo mayor cada día.

2. Vocabulario: amplitud y enseñanza

Mediante la interacción cotidiana con los adultos, los niños aprenden inadvertidamente muchas palabras y usos de ellas. Los padres y profesores enseñamos directamente una muy pequeña parte del vocabulario que los niños emplean. Casi siempre este tipo de enseñanza se refiere al nombre de objetos y personas específicas (agua, galleta, tío, papá, biberón, etc.), pero no nos preocupamos por enseñar directamente los pronombres, artículos, preposiciones, verbos conjugados y en general todas las locuciones del habla coloquial. A veces nuestra enseñanza se limita a la corrección (“No se dice *poní*, se dice *puse*”, “Puerrrrrta, no *puelta*. A ver, repite conmigo: puer-ta”). De hecho, la instrucción del vocabulario se hace muy informalmente mediante el habla cotidiana de los padres como lo muestran las pioneras investigaciones de Hart y Risley (1995). Estos autores demostraron la gran influencia del habla cotidiana de los padres en el vocabulario empleado por sus hijos y esto ocurre en forma constante y repetitiva. Los niños sordos tienen estas posibilidades pero de manera muy reducida, ya que necesita realizarse intencionadamente, pues la interacción debe ocurrir frente a frente con otra persona. Consecuentemente, si un niño normal de tres años con padres profesionistas escucha en una conversación aproximadamente 1,100 palabras diferentes y uno con padres con apoyo de la beneficencia social escucha 500 palabras diferentes, sin lugar a dudas, los niños sordos a la misma edad interactúan con muchas menos palabras diferentes, dado el exiguo vocabulario entre padres e hijos y las limitadas posibilidades de interactuar lingüísticamente.

La estimación de los vocablos que un niño oyente de tres años escucha al año es entre cuatro millones y 250 mil, dependiendo de la preparación de los padres de familia antes indicados. Dada la facilidad del lenguaje oral *versus* la práctica de la LSM, suponemos que el número de señas vistas por los sordos incluso es mucho menor a las 250 mil que escucha un niño cuyos padres poseen un nivel cultural muy bajo. Partiendo de la premisa que nadie puede enseñar algo que no sabe, los padres con escaso vocabulario enseñarán menos palabras que los padres que emplean cotidianamente un vocabulario más amplio.

Lo anterior permite suponer que la mayor parte del tiempo de vigilia diario de las personas sordas no incluye interacciones lingüísticas con alguien más que

permitan amplíen el vocabulario, teniendo en mayor medida la alternativa de monólogos pero, en general, estos pueden ser repetitivos, pues la autoenseñanza de vocablos desconocidos simplemente es implantable.

3. Sintaxis propia de la LSM y su no correspondencia con el castellano

La LSM se caracteriza por tener una sintaxis diferente a la del castellano, en tanto que emplea muy pocos vocablos articulatorios (artículos, pronombres, preposiciones, conjunciones, etc.), además de no incluir las conjugaciones verbales ni el lenguaje figurado. Por ejemplo, la expresión “Pensamos que habías ido al mercado”, en la LSM se diría: “Pensar nosotros tú ir antes mercado”. Esta forma de expresión tiene repercusiones muy graves cuando las personas sordas tratan de leer un texto, pues una gran parte de vocablos que tiene el texto no existen en la LSM o, en caso de que existan, la seña es “única”, esto es, las palabras casa, casita, casucha, casota y casona, corresponden a una sola seña: casa, y esta es la única que pueden leer y entender las personas sordas. Y falta considerar sus sinónimos (vivienda, hogar, morada, domicilio, residencia, mansión, habitación, departamento, apartamento, estancia, albergue, posada, choza), palabras figuradas y coloquiales (nido, refugio, covacha, cueva, madriguera, cuchitril, perrera, *cantón*, cantera).

Así, por ejemplo, un texto de poco menos de 100 palabras, extraído del libro de *Exploración de la naturaleza y la sociedad* (p. 42) de segundo grado de primaria dice:

El Sol es una estrella con luz propia; su energía llega a la Tierra en forma de luz y calor. Esta energía ayuda a que la vida se desarrolle en nuestro planeta. La Luna es un satélite natural de la Tierra; no tiene luz propia, y sólo se ve porque el Sol la ilumina. Las estrellas son cuerpos celestes con luz propia, pero debido a lo lejos que están de la Tierra, sólo se pueden ver como pequeños puntos luminosos. Dibuja en tu cuaderno las diferentes formas en que representarías al Sol, la Luna y las estrellas.

Si al texto anterior se le quitan todos los conectores, las palabras de baja frecuencia y se escriben en infinitivo los verbos, quedaría de la siguiente forma:

___ Sol ser ___ estrella con luz ___; ___ llegar ___ Tierra ___ forma ___ luz y calor. Esta ___ ayudar ___ ___ vida ___ en nuestro planeta. ___ Luna ser ___ ___ natural ___ Tierra; no tener luz ___, y ___ ver porque ___ Sol la ___. ___ estrellas ser cuerpos ___ con luz ___, ___ ___ lejos ___ estar ___ Tierra, ___ poderver ___ pequeños puntos ___. Dibujar ___ tu cuaderno ___ diferentes formas ___ ___ Sol, ___ Luna y ___ estrellas.

Del párrafo original de 97 palabras, quedan únicamente 50 palabras y la posibilidad de que el sentido sea semejante al del texto original es muy baja. De esta

forma, como la sintaxis y señas de la LSM son diferentes a la de los textos, para la persona sorda la lectura no es un recurso de aprendizaje ni entretenimiento, es todo lo contrario: fuente de confusiones e incompreensión y, en consecuencia, de rechazo a la actividad y a dichos materiales. Además, si consideramos que la mayor parte de la educación formal se da mediante la interacción con los textos, las personas sordas están en una gran desventaja y sin muchas posibilidades de lograr un mejor desempeño ante la sintaxis del castellano escrito.

4. Posibilidad de interacción y retroalimentación

En las escuelas de todos los niveles se les pide a los alumnos que escriban pero lo que escriben no es leído, corregido ni retroalimentado de manera eficiente por parte de la mayor parte de los profesores. De esta forma, el estudiante sigue aprobando cursos, creyendo que su forma de escribir es correcta, dado que mediante ella ha podido continuar en la escuela. Fehacientemente sabemos que eso no corresponde a la realidad y, en el caso de la educación especial y de la educación de las personas sordas, suponemos que ocurre lo mismo pero en una mayor escala, pues, en general, los alumnos no aprenden de los textos sino de las explicaciones de la persona (que muchas veces no es el profesor del grupo) que realiza la traducción del lenguaje oral a la lengua de señas y, respecto a esta, ya se ha comentado la gran diferencia sintáctica que existe con el lenguaje escrito.

Lo anterior no solo deja a la persona sorda en el rezago escolar, sino que le induce a creer que es un estudiante eficiente, cuando en realidad no lo es si se le compara con los estudiantes oyentes. Esta simulación es patente también en toda la educación especial.

5. Personas comunes con desventaja

Un infante sordo no oye lo que otras personas dicen; ve que mueven la boca, que hacen cosas, y no puede interactuar oralmente con nadie, excepto mediante los movimientos corporales cuyo origen es biológico (hambre, sueño, dolor, etc.). Imagine que después de algunos años, una vez detectada la sordera, una, dos o pocas personas se encargan de enseñarle durante una hora o menos diariamente la lengua de señas. Si tal fuera el caso y si el lenguaje es lo que diferencia al ser humano, existen varias preguntas. ¿Qué hace el infante durante todo el tiempo antes de que le enseñen la lengua de señas? ¿Qué posibilidades de aprendizaje tiene? ¿Ante quiénes tiene la posibilidad de interactuar lingüísticamente y durante cuánto tiempo? ¿Cuántos vocablos se le pueden enseñar en cada sesión? En la actualidad sabemos que existen personas sordas que han empezado a aprender la lengua de señas después de los 12 años. Por tal motivo es muy importante saber

qué edad tiene la persona, cuándo fue el inicio de su aprendizaje y si las personas que lo rodean pueden expresarse mediante esa lengua.

Suponer que la edad es indicador del cociente intelectual es un concepto netamente elaborado para las personas oyentes y en general no tiene relación con las personas sordas; su empleo resulta otro absurdo. Debe considerarse necesariamente la edad en que empezó a aprenderse la lengua de señas, la frecuencia de su práctica con personas que posean la misma lengua y si estas forman parte de su interacción diaria u ocasional. Por consiguiente, es fundamental reconsiderar que si las personas sordas tienen problemas de memoria a corto plazo, posiblemente no tienen problemas de aprendizaje, no requieren de una educación especial o padecen de una enfermedad, son simplemente sordas y necesitan de la instrucción intensa para el aprendizaje de la LSM.

6. Enseñanza del lenguaje fundamentalmente auditivo

Dada la primacía del lenguaje visual desde los tiempos de la Grecia clásica, parecería que las personas sordas estarían en ventaja, pero eso posiblemente ocurrió en el lenguaje preverbal, constituido por señas a partir de las cuales se generó la palabra oral. Además, no debemos olvidar que aunque el lenguaje dé primacía al aspecto visual en la actualidad, su aprendizaje es intrínsecamente auditivo-oral. En ese aspecto, las personas sordas están ante una gran desventaja, pues el lenguaje lo pueden aprender solo a partir de lo visual y esto, como ya se comentó, depende de la presencia de otra persona que use la lengua de señas.

Con base en la caracterización realizada, es posible considerar la elaboración de programas de entrenamiento que permitan mejorar las posibilidades de desarrollo psicológico en las personas sordas y para ello planteamos a continuación el marco teórico en el que se suscribe nuestra proposición.

Sustento teórico interconductual

La investigación que se proyecta tiene como fundamento metodológico y epistemológico el modelo interconductual desarrollado por Kantor y Smith (1975-1992) a partir del concepto de campo interactivo.

De acuerdo con Varela (2008), el esquema de causación lineal propuesto por la psicología conductista es diacrónico, es decir, $E \rightarrow R$. Suponiendo que solo existe un estímulo, identificado como causal y una sola respuesta, identificada como efecto. Así, el interconductismo de Kantor desarrolla el concepto de campo interconductual, sustentando los eventos psicológicos por medio de interrelaciones sincrónicas, no lineales entre todos los elementos intervinientes en el campo conductual. Por tanto, la interconducta es el objeto de estudio de la psicología y

se define como “la interacción del organismo con objetos, eventos u otros organismos, así como con sus cualidades y relaciones específicas. Dicha interacción es histórica en el individuo y relativamente variable”.

A diferencia de los demás enfoques en la psicología, en este se postula el campo interconductual que está integrado por elementos cuya interrelación determinan un evento psicológico. Es conveniente mencionar que ninguno de los elementos es causado o causa otro elemento dentro del campo interconductual, mucho menos es considerado como factor externo a este.

Una interacción supone la generación de una función estímulo-respuesta que hace referencia a los estímulos y las respuestas que hacen contacto funcional en un campo de relaciones contingenciales, por lo cual, lo psicológico está determinado por la relación de condicionalidad bidireccional entre un acto del organismo y un acto del objeto estímulo. Tanto la función estímulo como la función respuesta no existen de forma independiente, sino que son interdependientes y constituyen una función conductual de afectación mutua, desarrollada en la ontogenia del organismo y de aquí su historicismo, aspecto que lo distingue de la interacción biológica. La relación de interdependencia entre la función estímulo y la función respuesta corresponde a propiedades funcionales, a través de las cuales el organismo puede entrar en contacto con las propiedades físico-químicas, orgánicas o normativas del estímulo. De ahí que la función estímulo-respuesta se presente en una organización particular.

En dicha teoría se ha postulado que existen cinco arreglos funcionales de sistemas contingenciales cualitativamente distintos: función contextual, suplementaria, selectora, sustitutiva referencial y sustitutiva no referencial, las dos últimas con posibilidad únicamente en organismos humanos, posibilitadas por un medio de contacto convencional. En el caso de personas sordas, se presume que el nivel de sustitución referencial es limitado, debido a la carencia de interacciones dado el vocabulario restringido y la interacción más compleja (no-referencial); es precisamente la que menos se ha desarrollado por falta de condiciones que la propicien.

Kantor y Smith (1975) definen un segmento lingüístico cuando este corresponde a un tipo de comportamiento comunicativo, en el cual una persona, el referidor (hablante), interactúa con dos objetos de estímulo: un referido (escucha), la persona a la cual se le habla y un referente (contenido), que es sobre aquello de lo que se habla. El carácter biestimulativo de la interconducta lingüística determina su carácter referencial y se asume que la dimensión psicológica del lenguaje corresponde con el hacer y decir de los individuos en circunstancia. El lenguaje como medio hace referencia a la naturaleza convencional en que tienen lugar nuestras interacciones y prácticas sociales, además integra formas de vida que dan sentido a los que hacemos y decimos. Por otra parte, el lenguaje como instrumento refiere que los seres humanos, al aprender los significados de las acciones (propias o no) mediante y como palabras, pueden gesticular, hablar o

escribir, entre otros modos, para afectar la conducta de los demás o incluso la propia. El lenguaje como límite y circunstancia corresponde con un ambiente socialmente construido y como criterio establece la pertinencia y funcionalidad del comportamiento; da sentido al hacer y decir de los individuos en comunidad.

Lo convencional, tal como ya se mencionó, corresponde a la función compartida de eventos y objetos de estímulo, es construido en y a través de un grupo social de interacción; además su funcionalidad corresponde a las determinaciones de un juego del lenguaje particular. Considerándolo de tal manera, un evento, objeto o respuesta puede tener propiedades convencionales que no necesariamente corresponden con una morfología específica y viceversa. Por su parte un evento, objeto o respuesta puede tener una morfología determinada sin implicar propiedades convencionales.

Varela, Ríos y Martínez-Munguía (2001) y Gómez y Ribes (2004) emplean el concepto de modo lingüístico en el análisis de las interacciones lingüísticas. Así, al hablar de modo lingüístico, los autores refieren la categorización de modos conductuales relacionados con la práctica lingüística y desarrollados ontogenéticamente, además de ser diferenciables entre sí basándose en su morfología y objetos con los que se interactúa. Se considera el medio de ocurrencia que les caracteriza (p. ej., acústico, fótico, etc.) y, por otro lado, los sistemas implicados (p. ej., fonador-vocal, auditivo, etc.). Por lo tanto, los modos lingüísticos no están determinados por la modalidad sensorial de su ocurrencia, sino por la dimensión lingüística en que ocurre dado el objeto de estímulo particular. Gómez (2005) agrega que las limitaciones situacionales referidas a los parámetros espacio-temporales del medio de ocurrencia de la interacción lingüística le dan sentido a la morfología, identificándola como un modo lingüístico específico. Aunque los modos han sido clasificados de diferentes formas (activos-pasivos, productivos-reactivos), recientemente Varela (2013) ha fundamentado la necesidad de nominarlos como *afectivos* y *efectivos*, en consonancia con Aristóteles, en quien se fundamenta la teoría interconductual.

Varela (2008) agrega que un elemento que puede incorporar elementos novedosos para el conocimiento y discusión es lo relativo a la sintaxis. El autor indica que en la literatura psicológica existe una clara diferenciación entre imaginar, decir, escribir, hacer gestos y ademanes; incluso se analizan y explican dichas actividades considerando categorías diferentes, de manera tal que en pocas ocasiones se pueden asociar dos o más de estas actividades en un mismo concepto. Con tal base, dicho autor diferencia diversos aspectos. En primer lugar, el autor señala que los gestos se refieren a expresiones (movimientos) de la cara para denotar un estado o afección, por ejemplo, gestos de alegría o rechazo; en segundo, indica que el término ademanes se usa para los movimientos realizados con las manos y brazos, verbigracia el movimiento de la mano para decir adiós o el chasqueo de los dedos para demandar rapidez.

En el mismo sentido, el investigador menciona que la mímica se refiere a movimientos que implican imitación e imaginar, pensar, hablar o escribir y son palabras que relativamente abarcan las distintas maneras en que pueden ocurrir las situaciones. Sin embargo, Varela (2008) señala que no existe un término que incluya la actividad motora-gestual-ademán-mímica, por lo cual propone que, dado que en castellano el sufijo -aje se añade para formar un colectivo como la palabra lenguaje, se emplee el término *actuaje* para referirse a cualquiera de las actuaciones antes descritas. Dicho término se usará en adelante para referir todo aquello que represente o incluya las actuaciones referidas sin olvidar que dicha conducta, al ocurrir de formas diversas, implica la participación de diferentes elementos constituyentes, parámetros, características y sistemas reactivos biológicos diferentes.

Varela (2008) argumenta que el imaginar y el actuaje parecen tener una relación primaria con el funcionamiento biológico en cuanto a su génesis, ya que existen bases para sostener que tales comportamientos son originalmente de tipo biológico y por ende responden a las propiedades físicas de los objetos.

El autor indica que el lenguaje intercomunicativo o referencial, el habla y el actuaje son anteriores al lenguaje gráfico en la historia humana, considerando que los primeros escritos humanos muy probablemente tuvieron un alto grado de especificidad y brevedad debido a su elaboración inicial. Es por ello que la forma de hablar influyó determinadamente en la manera de escribir, forzando a quienes comunicaban algo a especificar reglas particulares para evitar confusiones, ambigüedades o ambas. Se ejemplifica con un comunicado que indica: “barcos de guerra” en lugar de “guerra de barcos”. Dicho ejemplo destaca la importancia que tiene la sintaxis.

Así, ante el surgimiento del lenguaje gráfico, en algún momento se tuvieron que inventar sustitutos que correspondían a los ademanes, gestos, expresiones de desagrado, aceptación, negación, rechazo, inflexiones de voz, pausas, las enumeraciones, los cambios de tema, entre otros aspectos explícitos, en el actuaje y en el habla oral.

El investigador describe que la relación entre las palabras que forman un enunciado es aquello que gramaticalmente alude al término sintaxis, considerando que aunque dicha expresión hace referencia al lenguaje en general, en algún momento su uso se volvió exclusivo para el lenguaje escrito. Por esto, destaca que en la actualidad la sintaxis es erróneamente considerada como prescriptora solo de la conducta de escribir en las escuelas primarias. Varela (2008) considera que, en estudio no publicado de 1986, era importante utilizar otro término que no llevara a considerar la regla (cosa lingüística) sino la conducta, tal como en sus orígenes, y de igual manera, la necesidad de especificar su homólogo para la imaginación, el pensamiento, el habla y el actuaje.

Aunado a lo anterior, Varela (2008) indica que el pensamiento está constituido por respuestas implícitas (sustitutas), las cuales denomina ideas, y por palabras que se hacen explícitas oralmente (vocalizaciones lingüísticas). Además, la escri-

tura ocurre por medio de grafos lingüísticos o letras y el actuaje por movimientos corporales parciales o totales, este último es denominado actuaje lingüístico.

El autor propone que, tomando como base la palabra *taxis*, del griego orden, se puede dar lugar a las siguientes categorías lingüísticas: *eidetaxis*, para referir el orden del habla silenciosa o autohabla; *orataxis*, para denominar el orden oral; *gramataxis*, a saber el orden de las palabra escritas; y finalmente, *mimetaxis*, para hacer especificar el orden de los movimientos.

Se enfatiza que dichas categorías pueden incluir distintas configuraciones de las interacciones en las que la práctica de un modo lingüístico es influida por algunas propiedades pertenecientes a otro modo lingüístico. Para mayor referencia del lector, se indica en la tabla 1 las taxias de la conducta lingüística propuestas por Varela, la cual sintetiza e ilustra su propuesta.

Tabla 1. Taxias de la conducta lingüística			
Modo	Categoría	Subcategoría	Descripción
Habla	Orataxis	1. Oral *	Habla ordinaria
		2. Gramatical	Se habla como si se estuviese escribiendo lo que se dice
		3. Eidética	Habla desarticulada eminentemente predicativa
		4. Mimética	Se habla auxiliándose de alguna forma de actuaje
Escritura	Gramataxis	5. Oral	Se escribe como si se estuviese hablando lo que se escribe
		6. Gramatical *	Escritura ordinaria, formalmente correcta
		7. Eidética	Se escribe en forma desarticulada
		8. Mimética	Se escribe-dibuja
Habla silenciosa	Eidetaxis	9. Oral	Se dice en silencio como si se estuviese diciendo en voz alta lo que dice en silencio
		10. Gramatical	Se autohabla como si se estuviera escribiendo palabra por palabra
		11. Eidética *	Autohabla ordinaria con imágenes y palabras
		12. Mimética	Autohabla solo con imágenes de actuaje
Actuaje	Mimetaxis	13. Oral	Se imita el habla sin hablar
		14. Gramatical	Se imita la escritura sin escribir
		15. Eidética	Se imita el autohabla
		16. Mimética *	Movimiento de manos, gestos, posturas o cualquier combinación de estos

Fuente: Varela (2008).

Posterior a la tabla, el autor hace una descripción y ejemplificación de cada subcategoría. Sin embargo, tomando en cuenta que los intereses que nos ocupan están enfocados sobre todo en las subcategorías miméticas, el actuaje y la mime-taxis, es que nos referimos a las descripciones de dichos rubros.

Así, se refiere que la orataxis mimética es el habla matizada por gestos y ademanes que pueden ayudar a enfatizar o acompañar a lo que sucede, por ejemplo, cuando una persona levanta su mano y extiende su dedo índice mientras dice: “lo que se hará primero es...”, y después prosigue con la enumeración oral, enfatizando el levantamiento de sus dedos de forma acumulativa. Como puede considerarse, ese tipo de ademanes podría ser confundido con las señas empleadas en el lenguaje de los sordos, pero por lo general la orataxis mimética se caracteriza por ser repetitiva.

Siguiendo el orden, la gramataxis mimética se compone de la escritura combinada con dibujos que representan objetos o acciones, por ejemplo, al mandar mensajes de texto por sistemas como Whatsapp, Facebook, entre otros (p. ej., estoy ☺ de verte, no estés ☹), en los cuales el uso de emoticones es un ejemplo contundente de ese tipo de escritura. En relación con el lenguaje de los sordos, esa subcategoría tampoco es pertinente, a menos que se considere como un recurso alterno a la escritura formal.

La eidetaxis mimética es el pensamiento o autohabla matizado en mayor medida de los actos de otras personas e incluso de la misma persona que lo piensa, por ejemplo, una persona sorda que piensa a partir de desplazamiento, gestos, ademanes o una combinación de dichos movimientos. De hecho, aparentemente en esa subcategoría las personas sordas tienen mucha experiencia y puede ser la base de muchos episodios comunicativos.

Varela (2008), respecto al modo y categorías de la mimetaxis, refiere que la mimetaxis oral se identifica con los actos que la persona imita como si hablara. A su vez, dicha situación puede ocurrir de dos maneras: una imitando la voz de la otra persona y otra haciendo los movimientos propios de la persona que habla pero sin hablar, situación característica en un mimo. Como es evidente, el primer caso no es pertinente para las personas sordas, pero el segundo sí, aunque en realidad no constituye una parte de la lengua de señas.

Por su parte, la mimetaxis gramatical consiste en actuar como si se estuviera escribiendo sin hacerlo. Esta situación es característica en los infantes de preescolar que dicen estar escribiendo, aunque realmente no sucede, ya que no saben escribir. Otro ejemplo es el del alumno que, siguiendo el ritmo del dictado, puede estar realizando cualquier otra actividad distinta a este (dibujo, rayado), mas el actuaje del alumno corresponde al de la escritura. Esta subcategoría resalta en el caso de las personas sordas, ya que un objetivo muy complejo a lograr es que pudieran comunicarse mediante señas, siguiendo estrictamente la sintaxis del lenguaje escrito. Para este fin sería necesaria la creación de numerosas señas no existentes en esa lengua, dado que está basada casi exclusivamente en las propiedades visuales manifiestas de los objetos, acciones y eventos.

La mimetaxis eidética ocurre cuando una persona actúa como si estuviera pensando, verbigracia, rascarse la cabeza, entrecerrar los párpados, entre otras.

Es considerable que la mimetaxis eidética puede o no corresponder a lo que se espera la persona piense pero en general, es muy pertinente para analizar la lengua de los sordos, ya que también es la base para la generación de diversas señas que incluyen aspectos morfológicos de los objetos o eventos. Por ejemplo, para expresar la palabra cuna, la persona sorda la expresa mediante movimientos de la mano, semejantes a los que ocurre cuando se mece una cuna.

Por último, el autor indica que la mimetaxis mimética consiste en el actuaje de una persona sin que sea afectado por las características de otro modo lingüístico, lo cual ocurre cuando la persona se comporta lingüísticamente con otra persona sólo mediante gestos, ademanes, posturas o desplazamientos corporales, situación muy destacable al hacer uso del lenguaje de señas. Como puede considerarse, esa es la subcategoría primaria mediante la cual se puede analizar el comportamiento lingüístico de una persona sorda.

Consideramos importante destacar que algunas de las subcategorías no son pertinentes para la investigación que se propone, dadas las características de la muestra poblacional con la cual se busca trabajar. Por ejemplo, en el caso de las personas sordas resultaría imposible desempeñarse por medio de la orataxis oral, ya que el ejercicio de dicha categoría implica sincronía, cambios en la inflexión de voz, cambios de volumen, repeticiones, entre otros aspectos, situaciones que dadas las condiciones biológicas de los participantes, resultan no pertinentes.

Sin embargo, la orataxis eidética, caracterizada por ser un habla desarticulada, o bien en la que predominan los predicativos como ocurre con el habla egocéntrica, es característica en las personas sordas. Dicha situación estaría unida a la gramataxis eidética, ya que ésta refiere un tipo de escritura que no se ajusta a las reglas sintácticas y en la cual las palabras no forman parte de una oración o frase, sin uso de signos de puntuación. Ambas subcategorías, como se revisó en el estado del arte, son situaciones comúnmente reportadas en los resultados de las evaluaciones de diversos autores. Es destacable que, en el caso de la gramataxis gramatical, identificable con la escritura gramaticalmente correcta, también forma parte de las deficiencias comunes en las personas sordas.

Varela (2008) destaca que la categorización realizada lleva a considerar diversos grados de dificultad o bien que el individuo sea capaz de interactuar con los eventos lingüísticos dentro del campo o estructurar uno o más campos simbólicos. Por otro lado, el autor indica que debe tenerse en cuenta el ritmo y la velocidad en que cada modo lingüístico ocurre dada su taxis, además de los sistemas biológicos intervinientes. Enfatiza que la imaginación puede ser modificada en la medida que el individuo participa inicialmente en interacciones lingüísticas, ya que cuando una persona llega a ser capaz de “pensar” en un ferrocarril, imaginando el objeto y la palabra oral o seña en el caso de las personas sordas, ocurre una transformación cualitativa, puesto que el nivel biológico ha trascendido a conducta lingüística. Es considerable que la interacción dada en la lectura es más compleja, ya que resulta

difícil que la imagen corresponda tal cual con la que el referidor tuvo al momento de escribir. En este sentido Varela refiere que dicha situación ha sido analizada como parte del problema de comprensión lectora, solucionada de manera parcial, ya que por lo general se consideran solo algunos elementos contextuales y constituyentes del campo propio de la interacción, como se observó en el estado del arte, pero no se analiza la interacción misma de quien lee o estudia.

Sin lugar a dudas el actúaje es un elemento central en la LSM, pero en la investigación existente no se le analiza ni se le concede estatus teórico alguno, solamente da por hecho que las personas signen cuando ello constituye un acto lingüístico de acuerdo con la definición que antes hicimos. Esto marca una diferencia sustancial de los estudios que proponemos que cuentan con los elementos que a continuación describimos.

Los participantes de cada estudio serán un máximo de 10, con diagnóstico previo de sordera severa y profunda, con edades de entre los 10 y 40 años, originarios de Guadalajara, Jalisco, México. Como criterios de inclusión se considera que los participantes tengan una competencia en la LSM mínima de un año, además de saber leer y escribir. No se consideran inicialmente como criterios la edad, sexo, nivel de escolarización, ya que como se argumentó, el nivel lector de los participantes no sobrepasa el cuarto grado de primaria, sin importar el grado de escolarización que estos alcancen.

Las variables independientes consideradas incluyen la sintaxis correspondiente al orden de signación en castellano escrito (criterio de secuencia escrita); signos-imágenes-vocablos novedosos y correspondientes a la circunstancia (conjunciones, preposiciones y adverbios), el número (sustantivos y pronombres), género (sustantivos y adjetivos) o persona gramatical y tiempo (verbos). La variable dependiente será el número de aciertos y errores obtenidos durante el pre y postest, derivados de las variables descritas.

Respecto al diseño, de acuerdo con Campbell y Stanley (1966/1974), se trata de un diseño de tipo experimental denominado diseño de grupo de control pretest-postest, el cual puede representarse de la siguiente forma:

$$\begin{array}{c} R \ O_1 \ X \ O_2 \\ R \ O_3 \ O_4 \end{array}$$

Para llevar a cabo el estudio se formarán dos grupos (experimental y control), preferentemente con número homogéneo cada uno. La asignación grupal se hará con base en la información del pretest para homogeneizar lo más posible ambos grupos. Tanto la línea base inicial como la intervención será intrasujeto.

Para la selección de vocablos, antes del primer experimento, se considerarán tres elementos para la inclusión de las palabras que serán aprendidas por los participantes durante la intervención, a fin de conocer los signos y vocablos más

frecuentes que utilizan las personas sordas en su cotidianidad y después poder igualar el nivel de vocabulario y competencia en la LSM de todos los participantes.

En primer lugar, ante la falta de un inventario fidedigno de las palabras-signos de uso frecuente en la LSM, se efectuarán las *sesiones de campo* consistentes en la videograbación de diferentes personas sordas, dos horas por día, en distintos horarios y realizando diversas actividades. Las características de los videos serán las siguientes: el participante sordo señalará el objeto o acción a la cual quiere hacer referencia, luego signará o deletreará en la LSM la seña de dicha cosa o acción y, cuando resulte factible, lo escribirá.

En segundo lugar, se realizará una sesión grupal con participantes sordos que tengan diferentes niveles de competencia en la LSM. Durante la sesión se indicará un tópico a tratar y, después, los participantes signarán todas aquellas palabras que conozcan relacionadas con el tema. La sesión se videograbará y se realizará un registro de todos los signos que los participantes utilizaron. Para eso se cuenta con el apoyo de personal especializado en el área del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) Jalisco para llevar a cabo la interpretación.

Por último, dado que un objetivo primordial del proyecto es que las personas sordas puedan leer, se identificarán las palabras escritas de mayor frecuencia en los libros de texto gratuito mexicanos mediante el inventario de palabras realizado en un estudio previo Lexim-12 (Varela y Matute, 2013). Los vocablos a utilizar serán de los libros de texto gratuitos de primero a tercer grado de primaria de las materias de español, ciencias naturales y educación cívica.

Las actividades del proyecto incluyen también la elaboración de un *Inventario de la Lengua de Señas Mexicana*, para lo cual se videofilmarán las señas empleadas por personas sordas. La filmación se realizará manteniendo constante la distancia de la cámara y ubicada en dos direcciones para poder apreciar de mejor manera la realización de la seña (tipología y morfología). Una toma será de frente al participante y la otra con un giro de 90° hacia la derecha, manteniendo la cámara unos 20 cm por arriba de la estatura del interlocutor.

La filmación incluirá la palabra escrita y la imagen correspondiente. Se espera que el número de vocablos rebase el de los diccionarios gráficos en circulación actuales en México. Los archivos completos serán ubicados en una fuente de internet con acceso gratuito a cualquier usuario, además de que se generarán las posibilidades de descarga en diversos aparatos electrónicos, como puede ser la computadora, teléfonos y *tablets*. Parte de los objetivos de eso es que no solo las personas sordas lo consulten y aprendan, sino que también sea usado y aprendido por personas hablantes.

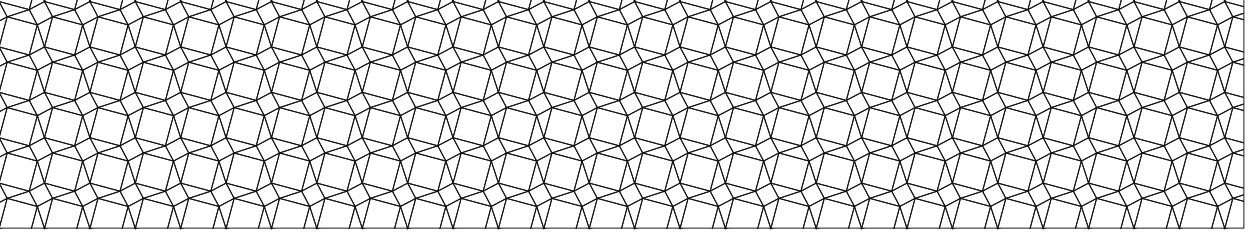
Mediante las dos acciones anteriores se espera avanzar en el desarrollo lingüístico de las personas sordas, al menos inicialmente en Jalisco, y con ello poder brindarles una mejor calidad de vida en la medida en que puedan relacionarse con la comunidad de oyentes.

Los resultados del primer estudio del proyecto ya están disponibles y constituyen una tesis de maestría en psicología educativa (Huerta Solano, 2014).

Referencias

- ANDREWS, J. Y MASON, J. (1991). Strategy usage among deaf and hearing readers. *Exceptional Children*, 57, 536-545.
- BAUMANN, J. F. Y KAME'ENUI, E. J. (2004). *Vocabulary Instruction. Research to Practice*. Nueva York: Guilford Press.
- CAMPBELL, D. T. Y STANLEY, J. C. (1966/1974). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- GÓMEZ, D. (2005). *Transferencia entre modos del lenguaje y niveles de interacción: observar, señalar, escuchar, hablar, leer y escribir*. Tesis doctoral. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco.
- GÓMEZ, D. Y RIBES, E. (2004). *Acquisition of a matching to sample task under different language modes and cross-modal transfer*. 28th International Congress of Psychology 2004. Beijing.
- HART, B. Y RISLEY, T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, Co.
- HERRERA, V. (2005). Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 121-135. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=So718-07052005000200008&script=sci_arttext
- HUERTA SOLANO, C. (2014). *Enseñanza de vocablos aislados y en contexto mediante un método de enseñanza basado en las características de los participantes sordos*. Tesis de maestría. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco.
- KANTOR, J. R. (1924/1926). *Principles of Psychology*. Chicago: Academic Press.
- KANTOR, J. R. Y SMITH, N. (1975). *The science of psychology: An interbehavioral survey*. Chicago: Principia Press.
- LASASSO, C., Y DAVEY, B. (1987). The relationship between lexical knowledge and reading comprehension for prelingually, profoundly hearing-impaired students. *Volta Review*, 89(4), 211-220.
- MACGINITIE, W. H. (1969). Evaluating readiness for learning to read. *Reading Research Quarterly*, 4, 396-410.
- MASSARO, D.W. Y LIGHT, J. (2004). Improving the vocabulary of children with hearing loss. *Volta Review*, 104(3), 141-174.
- MCKEOWN, M. G. Y BECK, I. L. (2005). Direct and rich vocabulary instruction. En Baumann, J. F. y Kame'enui, E. J. (eds.), *Vocabulary Instruction. Research to Practice*. Nueva York: Guilford Press.
- MCGILL-FRANZEN, A. Y GORMLEY, K. (1980). The influence of context on deaf readers

- understanding of passive sentences. *American Annals of the Deaf*, 125(7), 937-942.
- MIES, B. A. (1992). El léxico escrito en la comprensión lectora: estudio de un grupo de alumnos sordos profundos. *Logopedia, fonoaudiología y audiología*, XII(4), 203-212.
- MYKLEBUST, H. E. (1961). *The Psychology of Deafness*. Nueva York: Grune & Stratton.
- PAATSCH, L., BLAMEY, P., SARANT, J. Y BOW, C. (2006). The effects of speech production and vocabulary training on different components of spoken-language performance. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 39-55.
- PAUL, P. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literature thought*. Boston: Allyn y Bacon.
- PAUL, P. Y GUSTAFSON, G. (1991). Hearing-impaired students' comprehension of high-frequency multimeaning words. *Remedial and Special Education*, 12, 52-62.
- RIBES, E. Y LÓPEZ, F. (1985). *Teoría de campo. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- RITTENHOUSE, R. Y STEARNS, K. (1990). Figurative language and reading comprehension in American deaf and hard-of-hearing children: Textual interactions. *British Journal of Disorders of Communication*, 25, 369-374.
- ROBBINS, N. Y HATCHER, C. (1981). Effects of the Syntax of the Reading Comprehension of Hearing-impaired Children. *The Volta Review*, 83, 105-115.
- SCHIRMER, B. (1994). *Language and literacy development in children who are deaf*. Nueva York: Maxwell Macmillan International.
- THORNDIKE, E. (1911). *Animal intelligence*. Nueva York: McMillan.
- TWENEY, R. D., HOEMANN, H. W. Y ANDREWS, C. C. (1975). Psychological processing of sign language. *International Journal of Cognitive Psychology*, 3, 93-125.
- VAN STADEN, A. (2013). An evaluation of an intervention using sign language and multi-sensory coding to support word learning and reading comprehension of deaf signing children. *Child Language Teaching and Therapy*, 29, 305-318.
- VARELA, J. (2008). *Conceptos básicos del interconductismo: para entender el interconductismo*. Guadalajara: UDEG.
- (2013). Acerca de los modos lingüísticos: su definición, clasificación y relación con las nociones de espacio y tiempo. *Conductual*, 1(3), 4-21. Recuperado de <http://conductual.com/content/acerca-de-los-modos-ling%C3%BC%C3%ADsticos>
- VARELA, J. Y MATUTE, E. (2013). *Cuando importan las palabras. Inventario del vocabulario contenido en los textos de educación básica*. Guadalajara: UDEG.
- VARELA, J., RÍOS, A. Y MARTÍNEZ-MUNGUÍA, C. (2001). Estudio sobre la transferencia en distintas modalidades de estímulo y modos lingüísticos: escuchar y leer. *Revista Latinoamericana de Pensamiento y Lenguaje*, 10(1), 107-118.
- VILLIERS, P. DE Y POMERANTZ, S. (1997). English literacy development in deaf children: Directions for research and intervention. En Miller, J. (ed.), *Research on child language disorders: A decade of progress* (pp. 349-378). Austin: Pro-Ed.
- WALTER, G. G. (1978). Lexical abilities of hearing and hearing-impaired children. *American Annals of the Deaf*, 123, 976-982.



CAPÍTULO 7

Creencias de padres acerca de las aptitudes intelectuales sobresalientes

ÁNGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO

MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA

ANA GUADALUPE GARCÍA VALENCIA

ROGELIO ZAMBRANO GUZMÁN

Sin lugar a dudas, en los últimos años, a nivel mundial, en el ámbito educativo se ha centrado la mirada en los alumnos sobresalientes y talentosos, lo que ha generado publicaciones e investigaciones del tema, así como iniciativas educativas en diversos países. Las particularidades de los alumnos con aptitudes sobresalientes intelectuales les facilitan el desarrollo de competencias relacionadas con la ciencia y la tecnología, entre otras, razón por la cual pueden constituirse en un valioso capital humano para los países que basan su desarrollo en las oportunidades que brinda el conocimiento.

Además de ser un asunto de equidad, resulta estratégico para los países contar con programas adecuados de atención a estudiantes intelectualmente sobresalientes. Esas acciones son importantes, ya que si bien esos alumnos presentan aptitudes excepcionales, también necesitan de condiciones familiares, sociales y escolares favorables para el desarrollo de sus talentos y el logro de una integración personal y social armoniosa (Gagné, 2012; Van Tassel-Baska y Stambaugh, 2010).

¿Quiénes son los alumnos con aptitudes sobresalientes intelectuales?

Modelos y concepto

Se han manejado múltiples conceptos para identificar a este grupo de estudiantes, dentro de los que se encuentran los de prodigio, superdotado, talentoso, genio o altas capacidades. Esos conceptos se han utilizado como sinónimos a pesar de que poseen connotaciones distintas, lo que ha conducido a una polémica que se mantiene en la actualidad. De igual forma se han desarrollado teorías y modelos que explican las aptitudes sobresalientes, las cuales se describirán brevemente a continuación.

Modelos de rasgos orientados

Se considera a la superdotación como un rasgo permanentemente independiente del periodo histórico, situación cultural, social o económica que vive la persona. Conceptos como rasgos y características de los individuos son centrales en estos modelos. Autores clásicos, como Terman, Taylor y Gardner, entre otros, representan a esta tendencia de pensamiento.

Modelos de componentes cognitivos

En estos modelos se da importancia a los procesos cognitivos considerando que, a través de estos, los superdotados llegan a una realización superior (Pérez, Domínguez y Díaz, 1998). Estos modelos se centran en procesos, estrategias y estructuras cognitivas donde, según Castejón, Prieto y Rojo (1999) “quedan definidas de forma mucho más minuciosa las características del superdotado y las posibles diferencias con los sujetos normales en una serie de procesos clave” (p. 27).

Conceptos como procesos, metacognición e *insight* serán centrales en esos modelos. Autores como Ruppell, Sternberg, Borkowski, Peck, Davidson, Jackson y Butterfield son los más representativos de los mismos.

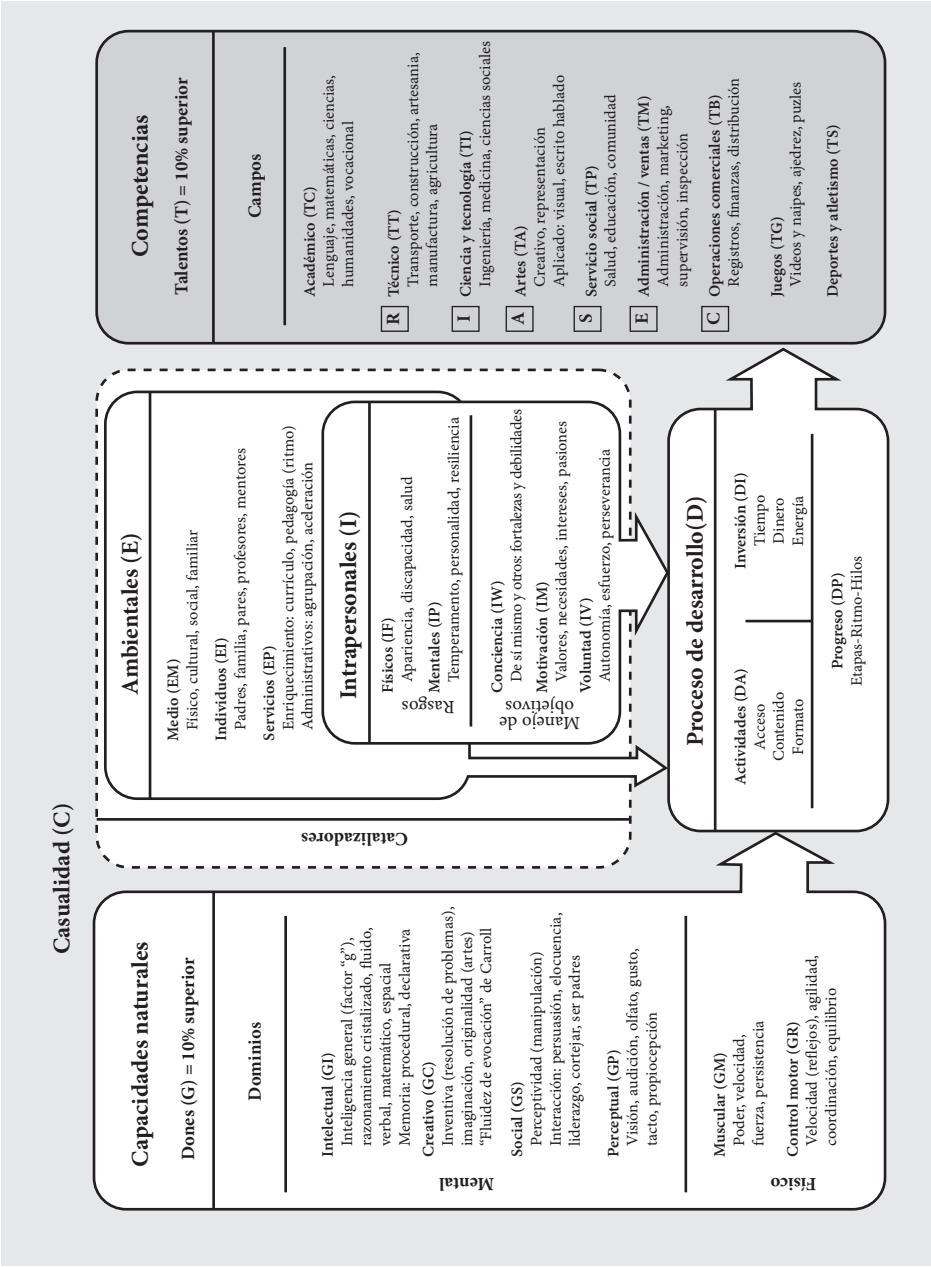
Modelos centrados en el rendimiento

En esos modelos se da importancia al rendimiento y a las realizaciones. Se centran en los logros como rendimientos observables. Sostienen que características tales como elevada inteligencia, creatividad y alta motivación por el aprendizaje definen a ese grupo de personas. Autores como Renzulli, Feldhusen y Gagné son los más representativos de estos.

Modelos centrados en aspectos socioculturales y psicosociales

Los ambientes de aprendizaje y los entornos sociales son los aspectos de más importancia en estos modelos. Entre los autores más representativos se encuentran Tannenbaum, Monks, Csikszentmihalyi, Robinson, Albert, Runco, Alonso y Benito.

En la actualidad, tal vez el teórico que mayor influencia ha tenido en este campo es el canadiense Francoys Gagné (2012), quien desarrolló el modelo diferenciador de dotación y talento (MDDT 2.0). Para él la *dotación* alude a la posesión y uso de habilidades naturales superiores —aptitudes—, no entrenadas y espontáneamente expresadas, en al menos un área de habilidades. En tanto que el *talento* se refiere al dominio destacado de habilidades sistemáticamente desarrolladas en al menos un campo de la actividad humana y en un grado que sitúa al individuo dentro del 10% superior del grupo de su misma edad que cultiva o ha cultivado ese campo. Gagné considera que el papel del factor casualidad es el de un cualificador de cualquier influencia causal junto con la dirección (positiva/negativa) y la intensidad; de esta forma estima que representa el grado de control que se tiene sobre las influencias ambientales (véase figura 1).



En nuestro país se utiliza el concepto de aptitudes sobresalientes que está sustentado en el modelo Gagné, en el cual se define a los sobresalientes como: “Aquellos estudiantes capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o acción motriz” (SEP, 2006:59). Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades e intereses para su propio beneficio y el de la sociedad.

Características de los sobresalientes

Los individuos intelectualmente sobresalientes se caracterizan por poseer un pensamiento altamente productivo, elevada concentración en tareas intelectuales, originalidad, eficiencia en estrategias de resolución de problemas y habilidad para seleccionar los medios para comunicar sus ideas (Gallagher, 2002).

Estos aprenden y comprenden a un ritmo más rápido, por lo que necesitan el mínimo de práctica para retenerlo. Poseen intereses amplios o profundos sobre determinados temas, lo que les facilita el acceso a recursos adicionales, tales como, material bibliográfico, experiencias extraescolares, acceso a la tecnología y material audiovisual, entre otros. Son personas profundamente sensibles, muestran una preocupación excesiva en equivocarse y en fracasar (Fleith, 1998).

Padres de niños con aptitudes sobresalientes intelectuales. ¿Qué pasa con ellos?

Tener un hijo con aptitudes sobresalientes representa un gran reto para las familias. Para algunos padres es una forma de reafirmarse, pero para otros es un gran motivo de preocupación, entre otras cosas por las creencias que socialmente existen acerca de estos niños y por el poco conocimiento que muchos padres poseen de los servicios que se le pueden ofrecer a su hijo, los cuales son necesarios, ya que por sus mismas características estos niños precisan de una educación diferenciada que les permita desarrollar, hasta donde sea posible, todas sus potencialidades.

Asumiendo la postura de Epstein (2011), se afirma que las familias pueden apoyar los programas de atención a los estudiantes intelectualmente sobresalientes desarrollando acciones en seis dimensiones diferentes:

- a) *La crianza.* Con prácticas de los padres que promueven el desarrollo de competencias y actitudes que le facilitan al hijo el desarrollo de sus intereses y el responder a las demandas de la escuela.

- b) *La comunicación con la escuela.* Con acciones de los padres dirigidas a compartir información con los docentes.
- c) *El apoyo del aprendizaje en casa.* Desarrollo de actividades que sustentan el currículo escolar y otras que promueven el desarrollo de intereses intelectuales y culturales.
- d) *La toma de decisiones.* Con la participación en la planeación y organización de los programas de atención a los sobresalientes.
- e) *El voluntariado.* Desarrollo de acciones de apoyo a la escuela.
- f) *Colaboración con la comunidad.* Implica utilizar los recursos de sus comunidades con el propósito de favorecer la gestión de la escuela y el aprendizaje de los hijos.

Dentro de las prácticas que pueden desarrollar los padres con hijos con aptitudes intelectuales sobresalientes para promover el desarrollo de sus talentos se señalan las siguientes: exponer a los hijos a un ambiente cultural enriquecido, procurar que los hijos tomen cursos especiales en las áreas de su talento, involucrarse en los asuntos de la escuela, proveer a los hijos de libros y materiales educativos que estimulen sus intereses, modelar el establecimiento de metas, fomentar los hábitos de estudio, procurar el desarrollo de la autorregulación y generar elevadas expectativas de desempeño académico, entre otras (Freeman, 2013; Olszewski-Kubilius, 2010; Valdés y Vera, 2012).

Sin embargo, las prácticas que desarrollan los padres pueden estar influenciadas por las creencias que posean respecto a lo que es un niño con aptitud sobresaliente, creencias que se conforman por la influencia del grupo social y experiencias personales. De acuerdo con Schneider (1987), se pueden identificar dos creencias dicotómicas: una que hace referencia a que los niños con alta capacidad son bien adaptados y tienen buen desempeño académico y la otra que señala que por su misma capacidad presentan problemas que pueden ir desde la inadaptación, hasta la locura. Lo cierto es que, dependiendo de la percepción que tengan los padres de las aptitudes sobresalientes, potencializarán o limitarán el aprendizaje de sus hijos, de ahí la relevancia de informar, orientar y asesorar a los padres.

A pesar de la importancia de la familia para el éxito de los programas de atención a los estudiantes sobresalientes en México, en el transcurso de los últimos 10 años se han realizado pocas investigaciones relacionadas con las familias que tienen hijos con aptitudes intelectuales sobresalientes (Acle y Ordaz, 2010; López-Aymes, Acuña y Durán, 2014; Gómez y Valadez 2010; Mercado y López-Aymes, 2010; Muñoz y López, 2010; Sánchez, 2007; Valdés *et al.*, 2012). Esta situación denota la necesidad de realizar mayor cantidad estudios que contribuyan a entender las experiencias, significados, estrategias de crianza, problemáticas y necesidades de apoyo de las familias. Esta información resulta necesaria para

orientar las acciones de apoyo a las familias, lo cual se ha demostrado que resulta un recurso valioso para lograr que estas se conviertan en actores efectivos en el logro del desarrollo de los talentos de los intelectualmente sobresalientes (Cleveland, 2009; Department for Children, School and Families, 2008; López-Aymes *et al.*, 2014), reconociendo que el tipo de decisiones e interacciones que tienen los padres tienen un impacto en el desarrollo de sus hijos (Weber y Stanley, 2012)

¿Cuál es el abordaje en nuestro país con los padres de hijos con aptitudes sobresalientes?

En México, a pesar de que las primeras acciones de atención a los sobresalientes datan de la década de 1980, aún subsisten importantes limitaciones en su cobertura, alcance e implementación (Acle, 2013; Valadez *et al.*, 2014; Valadez *et al.*, 2010; Valdés, Montoya y Arreola, 2012). Para que los programas de atención a los sobresalientes sean exitosos, las acciones que lleven a cabo deben: a) involucrar a los principales actores del proceso educativo (docentes, estudiantes y padres de familia), b) ser duraderas en el tiempo, c) abarcar todos los niveles educativos, d) evaluadas de forma sistemática y e) tomar en cuenta los hallazgos empíricos de la investigación educativa en la temática desarrollada tanto fuera como dentro del país.

La participación de docentes y padres de familia en la atención de los sobresalientes resulta esencial, ya que las acciones de apoyo a este grupo de estudiantes necesitan, para ser realmente efectivas, el involucramiento y la comunicación efectiva entre ambos actores (Bicknell, 2014; Olszewski-Kubilius, 2010; Olszewski-Kubilius, Seon-Young y Thompson, 2014; Valdés, Vera y Yáñez, 2012).

A partir de lo anterior, y con el propósito de brindar información que oriente en México el trabajo con las familias de los estudiantes de educación básica con aptitudes intelectuales sobresalientes, este estudio se propuso describir las creencias de padres con hijos sobresalientes acerca de aspectos relacionados con las aptitudes intelectuales sobresalientes.

Para lograr lo anterior se establecieron como objetivos específicos identificar creencias de los padres con respecto a los siguientes aspectos:

1. Factores que originan la presencia de aptitudes intelectuales sobresalientes.
2. Problemáticas que puede presentar en su desarrollo un niño sobresaliente.
3. Factores que influyen en el aprendizaje de los niños con aptitudes intelectuales sobresalientes.
4. Apoyos que consideran necesarios los padres para los niños con aptitudes intelectuales sobresalientes.

Método

Se realizó un estudio cualitativo de tipo fenomenológico, ya que se pretendió realizar una descripción densa de las creencias de padres acerca de aspectos relacionados con las aptitudes intelectuales sobresalientes en niños.

Participantes

Se utilizó la técnica de informantes clave para seleccionar las familias de estudiantes identificados como intelectualmente sobresalientes (por las Unidades de Apoyo a la Educación Regular o USAER) de escuelas primarias en un estado del noroeste de México. El tamaño de la muestra se determinó con apego al criterio de saturación teórica.

Participaron en el estudio 10 padres y 10 madres de niños que cursaban diversos grados de educación primaria, los cuales tuvieron una edad promedio de 34.8 años. Del total de los padres, 40% contó con estudios de educación superior y el resto con bachillerato.

Técnicas

Se utilizó como técnica la entrevista a profundidad, que se desarrolló con base en preguntas críticas que guiaron las conversaciones con padres y madres. Estos cuestionamientos fueron:

1. ¿Qué factores originan la presencia de aptitudes intelectuales sobresalientes en los niños?
2. ¿Cuáles problemáticas puede presentar en su desarrollo un niño sobresaliente?
3. ¿Qué factores que favorecen el aprendizaje de los niños sobresalientes?
4. ¿Qué apoyos considera necesarios para los niños con aptitudes intelectuales sobresalientes?

Credibilidad del estudio

Se procuró fortalecer la credibilidad de los hallazgos a través de la triangulación de investigadores en el análisis de los resultados. Se realizó además una comprobación de coherencia al pedir a investigadores ajenos a la temática que, a partir del análisis de las categorías, identifiquen las partes del texto que las ejemplifican.

Aspectos éticos

Para procurar el cumplimiento de los aspectos éticos de la investigación educativa se buscó la participación informada y voluntaria de los padres de familia en el estudio. Se tomaron medidas para garantizar la confidencialidad de la información obtenida y aumentar la validez y credibilidad a los análisis realizados.

Procedimiento para la obtención de la información

Se procuró el consentimiento informado de las autoridades de las escuelas, los docentes y el personal de USAER. Una vez obtenido este se les envió una invitación a los padres y madres, donde se les explicó el objetivo del estudio y se les pidió su participación voluntaria en el mismo.

Con los padres de familia que aceptaron la invitación se acordó un lugar y horario de entrevista que se acomodara a sus horarios y agendas personales. La sesión fue grabada con la autorización de los entrevistados, a los que se les garantizó la confidencialidad de la información por ellos brindada.

Procedimiento para el análisis de la información

Para el análisis de la información se utilizó el enfoque inductivo para la generación de entrevistas propuesto por Thomas (2003). Estos análisis se realizaron con apoyo del *software* Atlas ti. 5, con el cual se generaron categorías de análisis de diversos niveles.

Resultados

Factores que, según padres y madres, originan la presencia de aptitudes intelectuales sobresalientes

Con respecto a este tema se realizó un análisis de las respuestas considerando donde ubican los padres el origen de dichas aptitudes y su naturaleza. Las respuestas se agruparon en las categorías de factores genéticos, entorno social y dinámica familiar (véase figura 2).

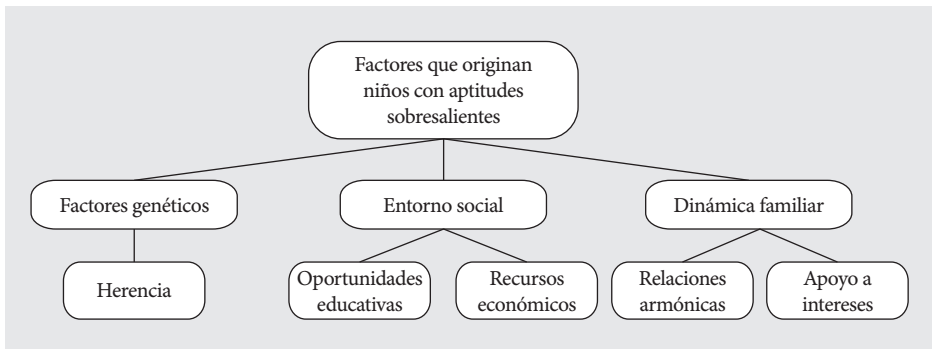


Figura 2. Factores que originan la presencia de aptitudes intelectuales sobresalientes

Factores genéticos. A partir del análisis de las respuestas de los padres se apreció que asocian la presencia de las aptitudes intelectuales sobresalientes de los niños con factores genéticos, es decir, sostienen que los niños al nacer ya tenían estas aptitudes y ellos las podían desarrollar en el transcurso de su vida. También se aprecia que su concepto de genético se relacionó mucho con hereditario y da la impresión que manejan como sinónimos ambos términos.

Informante 9. —En mi hijo, por ejemplo, yo puedo decir que veo un desarrollo lógico-matemático que tiene mi esposo y específicamente toda la familia de mi esposo, porque todos ellos son así. Yo soy la contraparte. Yo soy humanista totalmente. Tengo otro tipo de desarrollo, y mi hijo, yo pienso que trae esa parte de su papá; Lo matemático, lo lógico que puede llegar a ser, pero también es lo que ellos ya traen de su propio interés y se va generando con los años.

Entorno social. Entre las respuestas de los padres respecto a los factores que originan las aptitudes intelectuales sobresalientes, se identificaron aquellas que relacionan esas aptitudes con el entorno social en que vive el niño, es decir, las condiciones socioeconómicas y los apoyos que se le brindan al niño para la potenciación de sus capacidades.

Aquí se mencionan aspectos tales como la disponibilidad de oportunidades educativas para esos niños y la existencia de adecuadas condiciones socioeconómicas para que las familias les puedan proveer a los hijos de los recursos adecuados para el estudio. Para el informante 3, la justificación es que: “también desde pequeño lo llevamos a la guardería, tuvo educación inicial, es hijo de maestra. Entonces definitivamente tuvo algunas ventajas”.

Dinámica familiar. Desde la perspectiva de padres y madres, el origen de las aptitudes intelectuales se asocia a aspectos tales como las buenas relaciones familiares, la realización de actividades familiares que estimulen los intereses del

niño y la promoción de actitudes positivas por parte de los padres hacia la escuela. En este caso, el informante 1 opinó: “Pues yo creo que un factor sería, no sé, la dinámica familiar quizás pudiera ser; el hecho de que los padres se llevan bien y apoyen a los hijos en sus intereses”.

Problemáticas que perciben los padres pueden presentar los niños con aptitudes intelectuales sobresalientes

En esta categoría se observó que padres y madres coinciden en mencionar cuatro temáticas como los principales problemas que puede presentar un niño con aptitudes intelectuales sobresalientes, estas son: dificultades de adaptación social, autoconcepto negativo y la demanda excesiva de atención (véase figura 3).

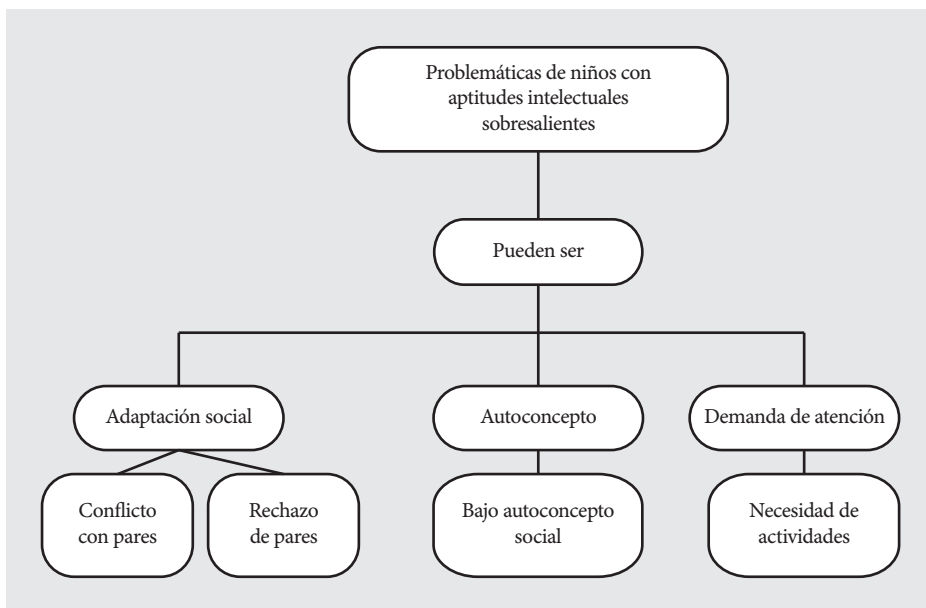


Figura 3. Problemáticas que puede presentar un niño con aptitudes intelectuales sobresalientes

Adaptación social. Al analizar las respuestas de los padres y madres se identificó que mencionan las dificultades en la adaptación social, en sus formas de conflicto y aislamiento de los pares, como una de las problemáticas que pueden presentar los niños con aptitudes intelectuales sobresalientes. Refirieron que esa situación se origina porque los intereses de esos niños son diferentes a los de otros niños de su edad, lo cual hace que estos últimos los rechacen por conside-

rarlos poco atractivos para sus juegos y conversaciones habituales: En palabras del informante 9: “La cuestión social, a veces puede ser muy difícil que un niño sobresaliente platique con otro de su misma edad, de su mismo salón, porque a lo mejor no le comprende. No es por utilizar palabras muy difíciles, sino la manera de actuar”.

Autoconcepto social. Los padres refirieron que los niños sobresalientes pueden presentar un bajo autoconcepto social, lo que se relaciona con la imagen que la sociedad ha creado de las personas, especialmente de los estudiantes intelectualmente sobresalientes. Comentan que el niño puede sentir que los demás lo ven como *raro*, esto lo lleva a formar un autoconcepto social desfavorable de sí mismo, puede provocar que en ocasiones, incluso, oculte sus conocimientos para buscar aprobación de los pares.

Informante 2. —En la escuela yo digo que sería que los niños le digan que es un niño *nerd* e incluso no quiere demostrar tanto para que no se vea la diferencia. Eso yo he notado porque me dice “es que yo no quiero ser niño *nerd*, no quiero que mis amigos me vean como tal.

Demanda de atención. Los padres mencionaron esa temática como problemática, ya que consideran que estos niños requieren de mayor atención para lograr satisfacer sus intereses que los demás niños de su edad. Comentan esto como un reto para la familia, que tiene que organizarse para poder apoyar al hijo y evitar conflictos con los otros hijos que se pueden sentir desplazados o relegados.

Informante 3. —Todo el tiempo tiene algo que hacer. Lo principal es que necesita mucha atención. Aquí en esta casa hay dos carros y te aseguro que llega uno y sale otro. Yo ahorita lo llevé y ahí voy por él; y siempre hay algo que hacer, algo que necesita. Para mañana tiene que estar a las siete en la escuela, va a tener clases en la tarde y tiene que estar.

Factores que influyen en el aprendizaje de los niños con aptitudes intelectuales sobresalientes

Las respuestas de los padres y madres con respecto a los factores que desde su perspectiva influyen en el aprendizaje de sus hijos se categorizaron en relativas a la familia y al apoyo escolar recibido por parte de los docentes y maestros de apoyo (véase figura 4).

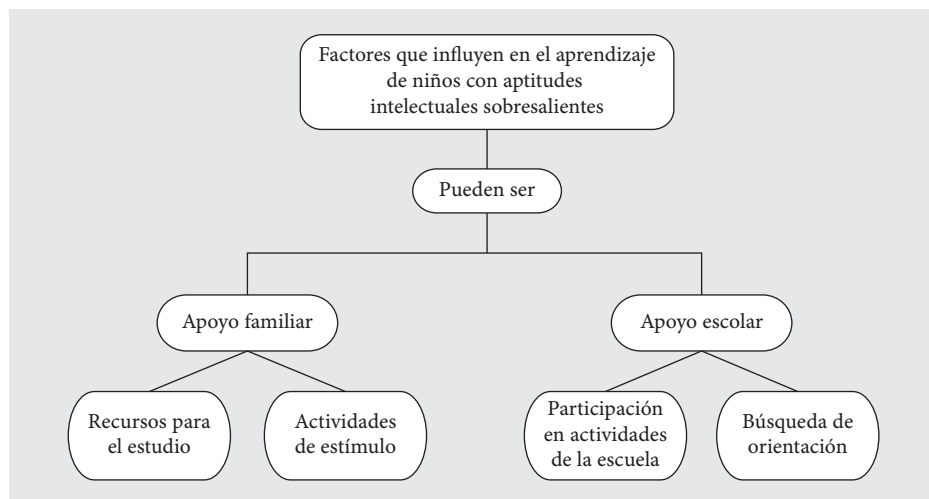


Figura 4. Factores que influyen en el aprendizaje del niño con aptitudes intelectuales sobresalientes

Apoyo familiar. Los padres refirieron como relevante el apoyo que se brinda por parte de las familias. En particular destacan el procurar que los niños posean todos los recursos necesarios para el estudio (libros, computadoras e internet) y el apoyo para el desarrollo de sus intereses mediante tareas o actividades extracurriculares.

Informante 6. —Yo creo que el apoyo fundamental, los padres, o sea, si no hay apoyo de la familia, yo creo que ya te debilita mucho el desarrollo del niño. Sí, muy difícil, porque al final de cuentas a veces te ponen entre la espada y la pared, o sea, lo apoyo así o lo apoyo así, entonces con que tu apoyo esté 100% con él debes saber tomar la decisión de cuál va a ser el paso correcto que vas a dar, porque si no lo lastimas en un aspecto, le ayudas en otro, o pues si te fijas bien qué es lo prioritario en ese momento que así estuvimos que hacer.

Apoyo escolar. Los padres consideraron que los maestros titulares y de apoyo juegan un papel fundamental en el aprendizaje de los niños sobresalientes. Opinan que deben desarrollar actividades para estimularlos en la escuela y orientar a los padres con respecto a las formas en que deben apoyar el desarrollo de sus hijos.

Informante 2. —En tercer año ahí fue cuando ya la maestra de tercero me dijo: “oye, tu hijo todo contesta, salió muy bien en el examen. Ella le dijo a la maestra de apoyo y ahí fue cuando empezó a analizar y se le identificó como sobresaliente. Hay maestras que se muestran interesadas en apoyar, pero otras se tornan distantes. Da la impresión que no saben qué hacer con el niño.

Apoyos que consideran necesarios para la familia con el fin de que esta pueda favorecer el desarrollo de los niños con aptitudes intelectuales sobresalientes

Los apoyos que los padres consideraron necesarios se clasificaron como relativos a la mejora del contexto familiar del niño, lo cual atañe a las prácticas de crianza y aquellos enfocados a colaborar de manera más efectiva con las escuelas y los docentes en la atención a estos niños (véase figura 5).

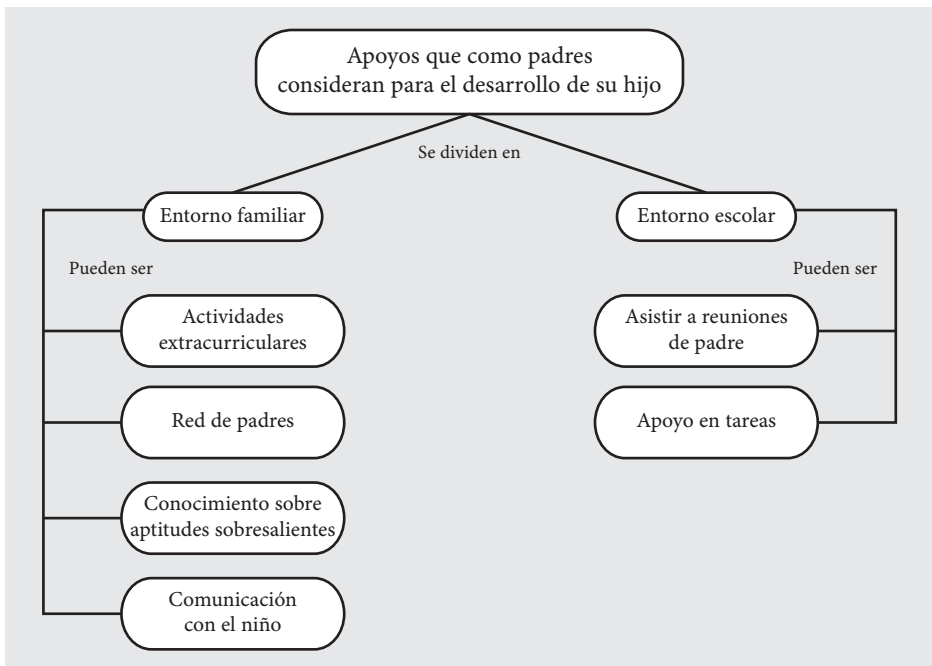


Figura 5. Apoyos que consideran necesarios para los padres de niños con aptitudes intelectuales sobresalientes

Entorno familiar. Mencionaron que desde este contexto se apoya el desarrollo de los niños con aptitudes intelectuales sobresalientes cuando se mantiene con estos una comunicación fluida que permita conocer sus intereses y se procure incorporar a actividades extracurriculares que les faciliten el desarrollo de sus talentos. También comentan que es necesario que los padres amplíen su conocimiento con respecto a las características de niños con aptitudes intelectuales sobresalientes y se involucren en organizaciones de padres de niños.

Informante 7. —Es necesario mantenerlos ocupados para que aprendan a realizar algo. Llevarlo a clases verano; siempre estarlo preparando en algo. En nuestro caso, incluso en este verano ya tenemos programado qué quiere ir a aprender, a andar en bicicleta y también continuar con las clases de pinturas, pero sí esto influye para que ella continúe en su tiempo ocupado. A ella le interesa dibujar, correr, escribir.

Entorno escolar. Los padres comentaron que las familias necesitan información acerca de las tareas y actividades que desarrollan estos niños en clase y en el programa de USAER, además de referir que los padres deben ser capacitados para comunicarse de manera más efectiva con los docentes.

Informante 10. —Pues los maestros incluimos maestros de aula y los maestros que están aquí del sistema, y estar al pendiente de lo que necesiten, porque cuando no te salen con que ocupan una cosa, te salen con que ya no la ocuparon y que ocuparan otra y andar correteándole todo, o sea, todo el apoyo moral, material, económico.

Conclusiones

Las conclusiones del estudio se realizaron con base en el objetivo general del estudio, que consistió en describir las creencias de padres y madres acerca de niños con aptitudes intelectuales sobresalientes. Se encontró que en padres y madres existen creencias ingenuas acerca del origen de las aptitudes intelectuales sobresalientes, lo cual se denota en la identificación de lo genético con lo heredado y la confusión de las aptitudes y talentos. Esto último se manifiesta cuando refieren factores sociales y del contexto familiar asociados con el origen de las aptitudes sobresalientes cuando en realidad se están refiriendo al desarrollo del talento. Hay que recordar a Gagné (2012), quien sostiene que si bien la aptitud es resultado de aspectos de índole genética, el talento requiere de un conjunto de condiciones personales, educativas y sociales para su desarrollo.

En lo relativo a las dificultades que pueden presentar los niños sobresalientes en su desarrollo, se apreció la existencia en los padres de varios de los mitos acerca de los sobresalientes, en particular aquellos que sostienen que en esos niños existe una mayor frecuencia de dificultades emocionales y sociales que en sus pares (Betancourt y Valadez, 2012; Valdés y Vera, 2012). Estas ideas al parecer mantienen vigencia en los padres de familia a pesar de la innumerable evidencia científica que muestra lo erróneo de las mismas (Bain y Bell, 2004; McCoach y Siegle, 2003; Peñas, 2006).

Los padres evidencian una visión amplia de los factores que favorecen el aprendizaje de los niños sobresalientes, ya que mencionan aspectos relativos al

contexto escolar y familiar dentro de los que afectan dichos aprendizajes, lo cual es congruente con lo reportado por la literatura especializada en el tema (Barnett, Albert y Brody, 2005; Freeman, 2013; Garn, Matthews y Jolly, 2012; McHugh, 2006). Sin embargo, llamó la atención que los padres no refieran en este apartado la existencia de programas educativos dirigidos a este grupo de niños, lo cual, a nuestro juicio, evidencia la poca conciencia de los mismos al respecto y puede ser parte de la explicación que estos no hayan podido organizarse de manera efectiva para ejercer presión política en las autoridades educativas con el propósito de que se destinen mayores recursos de la comunidad a la atención para los sobresalientes.

Relacionado con lo anterior, se observó que aunque los padres mencionan la importancia de su comunicación y apoyo al docente como parte de las prácticas necesarias para promover desde la familia el desarrollo de los sobresalientes, no señalan de manera explícita acciones que involucren su participación en los procesos de gestión de la escuela, lo que implica un compromiso en procesos de toma de decisiones y colaboración con la comunidad que constituyen formas más complejas de participación social y son las que realmente pueden inducir cambios en prácticas y programas en el ámbito educativo (Martiniello, 1999; Valdés *et al.*, 2014).

A partir de estos hallazgos se sugiere que es necesario aprovechar las creencias que ya poseen los padres acerca de los estudiantes intelectualmente sobresalientes y desarrollar programas de orientación dirigidos a corregir y ampliar las creencias de los mismos que pueden dificultar un apoyo efectivo de los padres a los niños sobresalientes. En especial es necesario implementar acciones dirigidas a que los padres tomen conciencia sobre la importancia de su participación para fortalecer y gestionar programas educativos en todos los niveles educativos dirigidos a este grupo de estudiantes.

Referencias

- ACLE, G. (2013). Investigación en educación especial (2002-2011): logros y desafíos. En AGÜERO, M. (ed.), *Aprendizaje y desarrollo 2002-2011* (pp. 21-110). México: Comie/ANUIES.
- ACLE, G. Y ORDAZ, G. (2010). Resiliencia y aptitudes sobresalientes en niños de zonas urbano marginadas. *Ideacción*, (31), 288-299.
- BAIN, S. Y BELL, S. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 167-178.
- BARNETT, L., ALBERT, M. Y BRODY, L. (2005). The Center for Talented Youth talent search and academic programs. *High Ability Studies*, 16(1), 27-40.

- BETANCOURT, J. Y VALADEZ, M. (2012). *Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela*. México: Manual Moderno.
- BICKNELL, B. (2014). Parental Roles in the Education of Mathematically Gifted and Talented Children. *Gifted Child Today*, 37(2), 81-93.
- CASTEJÓN, J., PRIETO, M. Y ROJO, A. (1999). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En Prieto, M. (ed.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado* (pp. 17-40). Málaga: Aljibe.
- CLELLAND, D. (2009). *Needs for information and concerns of parents of gifted children in four Canadian provinces*. Tesis de Doctorado en Filosofía. Simon Fraser University.
- DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOL AND FAMILIES (2008). *Effective provision for gifted and talented children in primary education*. Nottingham: Department for Children, School and Families Publishes.
- EPSTEIN, J. (2011). *School, family, and community partnerships*. United States: Westview Press.
- FLEITH, D. S. (1998). Suicide among talented youngsters: a sociocultural perspective. *Gifted Education International*, 13, 113-120.
- FREEMAN, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational & Child Psychology*, 30(2), 7-19.
- GALLAGHER, J. (2002). *Society's role in educating gifted student: The role of public policy*. Stows, CT: The National Research on the Gifted and Talented.
- GAGNÉ, F. (2012). Construyendo el talento a partir de la dotación: breve revisión del MDDT 2.0. En Valadez, M., Betancourt, J. y Zavala, M. (eds.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 45-54). México: Manual Moderno.
- GARN, A., MATTHEWS, M. Y JOLLY, J. (2012). Parents' role in the academic motivation of students with gifts and talents. *Psychology in the School*, 49(7), 656-667.
- GÓMEZ, M. Y VALADEZ, M. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Faísca*, 15(17), 67-85.
- LÓPEZ-AYMES, G., ACUÑA, S. Y DURÁN, G. (2014). Families of Gifted Children and Counseling Program: A Descriptive Study in Morelos, Mexico. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13(1), 54-62.
- MARTINIELLO, M. (1999). *Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina*. Development Paper. Central America Project Series, 709. Universidad de Harvard. Recuperado de <http://www.cid.harvard.edu/hiid/709.pdf>
- MCCOACH, D. Y SIEGLE, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education students. *Roeper Review*, 25(2), 61-65. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=4&sid=c8fd9d2e-8c4b-48c2-aceaf64b51ccb85%40sessionmgr13&hid>
- MCHUGH, M. (2006). Governor's school. Fostering the social and emotional well-being of gifted and talented student. *The Journal of Secondary Gifted Student*, XVII(3), 50-58.

- MERCADO, A. Y LÓPEZ-AYMES, G. (2010). Percepciones de los padres de hijos con altas capacidades intelectuales sobre sus sentimientos y expectativas. *Ideación*, 31, 57-68.
- MUÑOZ, F. Y LÓPEZ, V. (2010). Programa de orientación para padres de alumnos sobresalientes de una escuela primaria del estado de Tlaxcala. *Ideación*, 31, 185-198.
- OLSZEWKI-KUBILIUS, P. (2010). The role of the family in talent development. En PFEIFFER, S. (ed.), *Giftedness in children. Psycho-educational theory, research and best practices* (pp. 53-70). Nueva York: Springer.
- SEON-YOUNG, L. Y THOMPSON, D. (2014). Family environment and social development in gifted student. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 159-216.
- PÉREZ, L., DOMÍNGUEZ, P. Y DÍAZ, O. (1998). *La educación de los más capaces. Guía para educadores*. Madrid: MEC.
- PEÑAS, M. (2006). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Tesis doctoral. Secretaría General Técnica de Educación, Madrid.
- SÁNCHEZ, A. (2013). *Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos. Detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar*. Jaén: Formación Alcalá.
- SÁNCHEZ, P. (2007). *Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes de zonas de desventaja socioeconómica en Yucatán*. Ponencia, IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, COMIE.
- SCHNEIDER, B. H. (1987). *The gifted child in peer group perspective*. Nueva York: Springer-Verlag.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SEP) (2006). *Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México.
- THOMAS, D. (2003). *A general inductive approach for qualitative data analyses*. New Zealand: University of Auckland. Recuperado de: <http://www.health.auckland.ac.nz/hrmas/resources/qualdatanalysis.html#Purpose>
- VALADEZ, M. D., GÓMEZ, M., BETANCOURT, J., ZAMBRANO, R. Y LARA, B. (2010). Políticas educativas mexicanas en torno a la atención educativa de niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes y talentos. En VALADEZ, M. y ABÚNDIZ, S. (eds.), *Desarrollo y educación del talento en adolescentes* (pp. 54-63). Guadalajara: UdeG.
- VALADEZ, M. D., VALDÉS, A., GALÁN, M., LÓPEZ, G. Y WENDLANDT, T. (2014). *Analysis of the Scientific Production of Mexican Researchers on the Topic of Gifted Student*. Artículo en evaluación.
- VALDÉS, A., CARLOS, E., VERA, J. Y MONTOYA, G. (2012). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir las relaciones familiares en adolescentes intelectualmente sobresalientes. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 39-50.
- VALDÉS, A., MONTOYA, G. Y ARREOLA, C. (2012). Estado del arte de la investigación acerca de estudiantes con aptitudes sobresalientes en México. En VALDÉS, A. y VERA, J. (eds.), *Estudiantes intelectualmente sobresalientes* (pp. 157-170). México: Pearson.
- VALDÉS, A. Y VERA, J. (2012). Hacia una definición de sobresaliente. En VALDÉS, A. y VERA, J. (eds.), *Estudiantes intelectualmente sobresalientes* (pp. 1-12). México: Pearson.

- VALDÉS, A., VERA, J. Y YÁÑEZ, A. (2012). El papel de la familia en la atención a los estudiantes con aptitudes intelectuales sobresalientes. En VALDÉS, A. y VERA, J. (eds.), *Estudiantes intelectualmente sobresalientes* (pp. 93-105). México: Pearson.
- VALDÉS, A., WENDLANDT, T., CARLOS, E. Y URÍAS, M. (2014). Differences in the Participation of Parents in the Education of Mexican High School Students: Relation with Gender and Level of Studies. *International Journal of Psychological Studies*, 6(3), 53-61.
- VAN TASSEL-BASKA, J. Y STAMBAUGH, T. (2010). Curriculum and instructional considerations in programs for the gifted. En PFEIFFER, S. (ed.), *Giftedness in children. Psycho-educational theory, research and best practices* (pp. 347-366). Nueva York: Springer.
- WEBER, C. Y STANLEY, L. (2012). Educating Parents of Gifted Children Designing Effective Workshops for Changing Parent Perceptions. *Gifted Child Today*, 35(2), 128-136.

Autores

CARLOS MANUEL GARCÍA GONZÁLEZ

Profesor investigador del Centro Universitario de Lagos de Moreno de la Universidad de Guadalajara. Asesor del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

SANDRA TERESITA NÚÑEZ GUZMÁN

Docente en la Preparatoria Regional de El Salto, Jalisco de la Universidad de Guadalajara. Doctorante en Investigación Educativa Aplicada en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.

BAUDELIO LARA GARCÍA

Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Asesor del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.

GERMÁN ANDRÉS MATA LLANA RESTREPO

Estudiante de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia.

AARÓN GONZÁLEZ PALACIOS

Profesor del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Profesor del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara.

VERÓNICA RUBÍ BELTRÁN RIZO

Licenciada en Psicología y maestrante en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Guadalajara.

MARTHA PATRICIA ORTEGA MEDELLÍN

Profesora investigadora del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

JUAN JOSÉ YOSEFF BERNAL

Profesor investigador de la Facultad de Estudios Superiores, Universidad Nacional Autónoma de México.

GILBERTO PÉREZ CAMPOS

Profesor investigador de la Facultad de Estudios Superiores, Universidad Nacional Autónoma de México.

GONZALO NAVA BUSTOS

Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Profesor del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara.

JULIO AGUSTÍN VARELA BARRAZA

Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

CHRISTIAN ISRAEL HUERTA SOLANO

Profesor del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

GONZALO NAVA BUSTOS

Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Profesor del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara.

ÁNGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO

Profesor investigador del Instituto Tecnológico de Sonora.

MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA

Profesor docente del Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

ANA GUADALUPE GARCÍA VALENCIA

Escuela Normal Superior de Hermosillo.

ROGELIO ZAMBRANO GUZMÁN

Profesor docente del Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

Aplicaciones actuales en psicología educativa
se terminó de imprimir en noviembre de 2014
en los talleres de Offset Studio
Miguel Blanco 1399, Col. Americana
44100 Guadalajara, Jalisco

En la formación de este libro se utilizaron las familias
tipográficas Minion Pro, diseñada por Robert Slimbach,
y Ronnia, diseñada por Veronika Burian y José Scaglione.