

d'perspectivas siglo XXI

El desarrollo de la persona en la
práctica en la filosofía para niños

WSB000000



Volumen 6 Número 12

DOI: <http://doi.org/10.53436/Mc8m359e>

DIRECTORIO

Director Editorial

Eduardo Pérez Archundia

Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México

Jefa de Edición

Sonia Yadira Águila Camacho

Campus Universitario Siglo XXI

Comité Editorial

Eduwiges Zarza Arizmendi

Campus Universitario Siglo XXI

Alfredo Gordillo González

Campus Universitario Siglo XXI

Ricardo Rodríguez Marcial

Universidad Autónoma del Estado de
México, Facultad de Economía

Consejo Editorial

Julio Juan Villalobos Colunga

Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México

Nelly Rosa Caro Luján

El Colegio Mexiquense A.C.

Gabriel José Horta Baas

Hospital General Regional Número 1.
“Lic. Ignacio García Téllez”, Instituto
Mexicano del Seguro Social. Yucatán,
México

José Miguel Hernández Mansilla
Centro San Rafael-Nebrija de Ciencias
de la Salud, Madrid

Josefina García González
Editorial Santillana

María Leticia Galeana Reyes
Universidad INACE

Mónica Ivonnee Córdoba Camargo
Universidad Albert Einstein

Xiomara Rodríguez Mondragón
Universidad Autónoma del Estado
de México

Jhony A. De la Cruz Vargas
Instituto de Investigación en Ciencias
Biomédicas. Universidad Ricardo
Palma. Lima, Perú

Diana Genoveva Guerrero Arce
Centro Universitario de Oriente

Diseño
Laboratorio de Creación Digital

D’Perspectivas Siglo XXI, volumen 6, número 12 es una publicación semestral, editada por Campus Universitario Siglo XXI, S.C.

5 de Mayo No. 304
Centro Loreto, Zacatecas C.P. 98830
Tel. (722) 2183084
www.cusxxi.edu.mx, dperspectivas@cus21.mx

Editor responsable: Eduardo Pérez Archundia.

Reserva de derechos al uso exclusivo:
No.04-2019-081217434700-203

ISSN (electrónico): 2448-6566

DOI: <http://doi.org/10.53436/Mc8m359e>

Ambos expedidos por la Dirección de Reservas de Derechos del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Responsable de la última actualización de este número: Sonia Yadira Águila Camacho.

Edición realizada por el Departamento de Editorial de Campus Universitario Siglo XXI. Calzada de Barbabosa No. 150, San Antonio Buenavista, Zinacantepec. C.P. 51350. Tel. (722) 3187228.

Este número se terminó de editar el 23 de agosto de 2019.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la revista. Se autoriza la reproducción y/o utilización de los materiales haciendo mención de la fuente.

Presentación	5
Reflexiones sobre los discursos de la problemática educativa en el paradigma de la posmodernidad <i>Jorge Arcenio Meneses Mondragón</i>	7
Evaluación e intervención educativa de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios <i>Gabriela Ramírez Valdés</i>	19
La investigación en el ámbito de la comunidad estudiantil <i>Elizabeth Fernández Rojas</i>	34
Cine como posibilidad de conocimiento: Pulp Fiction (tiempos violentos) <i>Gerardo Antonio Panchi Vanegas</i>	47
Cutting en adolescentes estudiantes de nivel básico <i>Jonathan Reyes González</i>	58

Presentación

Este número de la Revista D'Perspectivas se distingue por la presencia casi total de ensayos académicos, un tipo de escrito que demanda la capacidad reflexiva y crítica del autor. La revisión de fuentes documentales y el examen exhaustivo de éstos, se traduce en una aportación teórica de gran valor para el campo educativo, lo cual, para este número, se ve reflejado en diversas líneas temáticas.

La modernidad ha dejado pendientes, deudas –como un proyecto social–, sobre todo, en grupos que no han encontrado un lugar en términos de igualdad y respeto a su identidad. La crítica a la modernidad, en letras de los autores posmodernos, no sólo se dirige al ámbito político, económico y cultural, también entraña el educativo, no como responsable de las deudas antes citadas, sino como uno de los elementos que debiera constituirse en factor de cambios sociales. Los problemas de la educación mexicana deben analizarse con profundidad y objetividad sin caer en la defensa de un paradigma académico o cultural, considerando las condiciones históricas y sociales que atraviesan la realidad actual.

En el marco de la modernidad, los procesos educativos no pueden seguir operando de manera tradicional, los actores que se están formando en las escuelas tienen intereses y demandas particulares distintas a las de los docentes o a las que las autoridades educativas consideran relevantes, de tal forma, es imprescindible analizar cómo estudian y cómo aprenden los y las jóvenes que cursan estudios universitarios para diseñar programas de enseñanza pertinentes.

La investigación sigue siendo una materia pendiente a nivel nacional, no se fomenta de manera suficiente y la formación en ella suele iniciar hasta los estudios de posgrado, con una tenue presencia en el nivel superior, ni hablar de lo que ocurre en el nivel bachillerato, donde tendría que haber un cultivo significativo de habilidades esenciales para desarrollarla, sin embargo, esto no suele concretarse. No podemos perder de vista que la calidad educativa no sólo depende del desempeño docente, siempre es necesario actualizar los contenidos que se enseñan mediante su trabajo de investigación; además, la formación en el bachillerato siempre se fortalecerá con la adquisición de capacidades para dicho quehacer, las cuales conllevan la de analizar y resolver problemas.

En este sentido, el cine, como expresión artística, se convierte en un elemento que puede investigarse y emplearse para enseñar, así como para fomentar el pensamiento reflexivo de los actores educativos. Una producción cinematográfica presenta ideas y emociones alrededor de historias que sirven como punto de análisis sobre la realidad

en que vivimos. A su vez, implica al director con respecto a los temas que aborda, por lo tanto, desde una mirada académica se puede debatir sobre lo que recrea y representa en el filme.

En consonancia con el contenido violento que puede mostrar una película como *Pulp Fiction*, encontramos una reflexión psicológica y educativa sobre las conductas de autolesión que se pueden manifestar en cualquier escuela de nuestra comunidad: el cutting. Pareciera que esta práctica está teniendo cada vez mayor presencia entre las y los jóvenes, lo que exige la atención de docentes, orientadores, tutores y directivos que enfrentan el problema dentro de sus instituciones. Si bien podría pensarse que el cutting es un problema de la esfera privada, la realidad es que aparece en los colegios y trastoca la cotidianidad de las y los estudiantes, así, los actores educativos no pueden mantenerse al margen de las autolesiones.

Con los escritos de este número, el lector podrá analizar y cuestionar diversos elementos que cruzan lo educativo sin ser, aparentemente, un componente inherente; no obstante, la complejidad de la educación queda expuesta al revisar que hay debates filosóficos, psicológicos y artísticos que tienen cabida en su ámbito, además de lo pedagógico y didáctico.

Eduardo Pérez Archundia
Director editorial

Reflexiones sobre los discursos de la problemática educativa en el paradigma de la posmodernidad

Thoughts about education system issues and discourses in post-modernism paradigm



Jorge Arcenio Meneses Mondragón

Doctor en Educación, Investigador independiente

Contacto: jorgmm@hotmail.com

Recepción: 25/04/2019

Aceptación: 28/06/2019

DOI del número: <http://doi.org/10.53436/Mc8m359e>

DOI del artículo: <http://doi.org/10.53436/95e3c8Mm>

Resumen

En el presente ensayo se delibera respecto a la implementación de los discursos actuales sobre la problemática educativa nacional mexicana, implícitos en el paradigma o movimiento cultural denominado posmodernidad. Tal deliberación, al profundizar sobre la calidad con que se imparte la educación mexicana, posibilita cuestionar y responder, tentativamente, qué, quién y cómo es pertinente emitir los discursos de la problemática educativa en el epicentro del paradigma posmoderno. La reflexión sobre dichos discursos, permite dejar en claro que el objetivo del presente ensayo, no supone estar a favor o en contra de la posmodernidad pregonada; más bien, se adopta postura para enfatizar que la educación mexicana, demanda el redireccionamiento en la emisión de juicios de validez, con la finalidad de coadyuvar en la identificación o resolución de sus problemáticas, en lugar de pretender individualizarla epistémicamente, en función de tal o cual paradigma o movimiento cultural. Finalmente, se toma postura respecto a la forma en que asumimos, podría implicarse el paradigma posmoderno en los discursos de la problemática educativa mexicana y concluimos complementando con una visión girouxiana de la contramemoria.

Palabras clave: Educación, Problemática, Posmodernidad, calidad
Discurso

Abstract

This essay deliberates regarding implementation of current discourses about the Mexican national educative problematic, implicit in the paradigm or cultural movement called postmodernity. Such deliberation, by delving into the quality which Mexican education is imparted, makes it possible to question and respond, tentatively, what, who and how, it is pertinent to issue the discourses of the educative problematic in the epicenter of the postmodern paradigm. The reflection about such discourses, makes it clear that the objective of this essay does not supposed to be for or against the proclaimed postmodernity; rather, a position is adopted to emphasize that Mexican education demands redirection in the issuance of validity judgments, in order to contribute to the identification or resolution of its own problematics, instead of epistemically individualizing it in this or that paradigm or movement cultural. Finally, a position is taken regarding the way in which, in a personal judgment, we assume that the postmodern paradigm could be involved in the discourses of the Mexican educative problematic and we conclude by complementing with a girouxian vision of countermemory.

Keywords: Education, Discourse, Problematic, Quality, Postmodernity.

Introducción

En las últimas décadas del siglo XX y la inicial del XXI, en determinados escenarios del conocimiento educativo se ha hablado sustancialmente del más reciente paradigma o movimiento cultural: la posmodernidad. Parecería que su despliegue por conducto de la dispersión de sus características y su naturaleza –más que un desdoblamiento y ascensión, como «debilitamiento» de la posmodernidad que teóricamente acontece–, se convierte por sí mismo en una imposición, como si la premisa mayor debiera ser: ¡Se quiera o no, se está en la posmodernidad!

No es de sorprender que en la praxis, ciertos eruditos en educación, antes que reflexionar sobre los temas de fondo que atañen a tal disciplina en la citada posmodernidad, redefinen sus discursos para establecer sus criterios de validez a partir de la posmodernidad, y luego, instituyen su reflexión en torno a la educación cualesquiera.

Sobre dicho contexto, partiendo de lo general a lo particular, se intentará reflexionar sucintamente respecto a la posmodernidad en dirección al factor

calidad, pues consideramos que incide activamente en la problemática educativa de la denominada posmodernidad y no a la inversa, como parece contemplarse *de facto* en ciertos discursos educativos o en las deliberaciones de determinados especialistas en Educación. Se disertará también, respecto a la manera en cómo asumimos que puede ser concebida la contextualización de la posmodernidad y el acontecimiento de la educación respecto a tal paradigma o movimiento cultural, según se prefiera denominarle. Finalmente, se emitirán conclusiones tentativas sobre el discurso propio.

Análisis

Partimos de la idea preconcebida de que la educación y la calidad con que es impartida por los actores involucrados representan, tanto hoy en día como en épocas pasadas, el elemento clave de desarrollo. En cuanto formación de las capacidades cognitivas, morales y afectivas del individuo, facilita a toda sociedad los componentes necesarios para cohabitar entre sí y con otros, en función de su cultura, su idiosincrasia y la normalización establecida para la consecución de tales fines. Al respecto, Tirado Segura (2005) manifiesta:

La educación es la resultante de múltiples elementos, actores y circunstancias, que además generan complejos efectos de interacción (...) hay muchos indicios que permiten apuntar que la escuela no parece ser ni siquiera lo más relevante en la formación, obviamente sin restarle su importancia ni la responsabilidad que tienen los actores educativos; pero la familia o mejor, el contexto sociocultural en que se desarrolla el niño, al parecer, tienen un peso aún más decisivo. (p. 3)

Ante la creciente relativización del alcance de los conceptos y las categorías derivadas de la reflexión de los procesos educativos y de la propia calidad educativa, resulta pertinente dejar patente que la educación no es sólo competencia de la academia y de los actores involucrados en su administración y práctica –tal como la política educativa en México, en épocas recientes, ha dogmatizado por conducto de sus metarrelatos–, y ha descargado dicha responsabilidad en la figura del docente, dada una normalización positivista. Más bien, hay que concebir a la educación en su conformación holística, es decir, la misma debe ser asumida en corresponsabilidad por la totalidad de los actores involucrados, y permear en similares niveles de responsabilidad en los ámbitos de sus esferas federal, estatal, municipal, local y familiar, en función de la socialización y culturización de sus conocimientos, conceptos, procesos y procedimientos.

Se contempla, por tanto, que todos los actores implícitos en los procesos y procedimientos que atañen a la educación, en mayor o menor medida, se encuentran obligados a transigir en aras de la instrumentación de escenarios educativos de calidad, cuyo propósito se dirija continuamente al fortalecimiento de sus instituciones educativas, de su investigación y de su crítica continua a los sistemas que normalizan y reforman sus procesos y procedimientos, sus planes y programas –entre muchos otros factores de peso que atañen al seguimiento y consecución de la calidad educativa–, a su administración y a su praxis; consideraciones que, en última instancia, demandan que los verdaderos especialistas emitan sus juicios, criterios y enunciados de validez, porque:

La problemática que reviste la educación es sumamente compleja, de aquí que su análisis requiere hacerse con mucho cuidado, de no ser así, se corre el riesgo de caer en simplificaciones, hacer conjeturas que lleven a planteamientos poco fundamentados, con el peligro de que si no nos percatamos de ello, se asuman conclusiones o, peor aún, decisiones equivocadas. (Tirado, 2005, p. 3)

De Alba (2004) implica en su discurso una idea central del pensamiento de Giroux en torno a la posmodernidad, dirigido a reafirmar la posición de ésta sobre la disciplina educativa en referencia, la cual establece: “Como forma de crítica cultural, el posmodernismo ha puesto en tela de juicio un número de suposiciones centrales en el discurso del modernismo” (p. 69). Si está en lo correcto, es loable en el intersticio del modelo al que se alude, cuestionar también las suposiciones centrales del discurso constituido en éste, y con ello, debatir la sapiencia en cuestión para incidir en la problemática educativa enfocada en el nivel básico y en los actores que lo ejercitan, donde cohabitan los verdaderos especialistas, sin denostar con dicha afirmación a investigadores u otros implicados.

Focalizar a aquellos actores que distinguimos como verdaderos especialistas en la disciplina educativa queda ejemplificado, cuando en el ámbito universitario público o privado no existe controversia mayor, ante la escasez de escenarios donde los procesos y procedimientos de interrelación ligados a la administración y praxis educativa manifiesten la eficacia y la pertinencia que demandan los índices de calidad, conforme lo establece el ISO 9001 vigente en la educación mexicana, pues los mismos se encuentran consignados o no al interior de las propias instituciones educativas universitarias, y responden, para el caso de las públicas, a los

finés de autonomía que las mismas representan; y por otro lado, las privadas generalmente tienen un vínculo poderoso con el aspecto económico.

¿Pero qué sucede cuando se infiere una varianza que afecta la calidad en el nivel educativo básico y, con ello, se perturban los procesos y procedimientos de interrelación administrativa, de su praxis educativa y de las partidas presupuestales que en teoría, están dispuestas a incentivar la educación mexicana? El escenario educativo nacional se cimbra en su totalidad al poner en marcha acciones políticas firmes, pero impregnadas de ambigüedades en aras de gestar los escenarios políticos de máscaras “pertinentes” para emitir reportes y reformas educativas nacionales.

Determinar que uno u otro nivel educativo representa mayor jerarquía, resultaría una implicación vana y parcial de los reductivismos que el paradigma posmoderno parece superar; no obstante, es importante apreciar que, un escenario como el de la educación básica nacional redefine las fronteras socioculturales que delimitan la fragilidad del Sistema Educativo Mexicano (SEM), en tanto que los relatos hegemónicos gubernamentales pierden sentido en su problematización, para dar paso a las múltiples historicidades de las identidades laborales y sociales suprimidas. Pero ahí, en el centro de tal problemática nacional, al interior del SEM, inmersos en la praxis de sus distintas vertientes educativas y formación para el trabajo, se encuentran los verdaderos especialistas en educación.

¿Qué, quién y cómo es pertinente emitir los discursos sobre la problemática inscrita en el corazón de la praxis y administración de la educación mexicana en estos días del paradigma posmoderno? Son los involucrados en la práctica y en los procesos y procedimientos administrativos los que resultan mayormente capacitados para determinarlos con base en posicionamientos reflexivos de peso que no sesguen su responsabilidad al emitir criterios de validez, ni mucho menos estigmaticen la complejidad de las interacciones en los procesos y procedimientos educativos.

Pero no basta con adoptar tal postura epistémica sobre las presunciones de validez y posicionamientos reflexivos de los especialistas para confrontar la problemática de la calidad educativa, también es necesario que los epistemólogos de la educación asuman la responsabilidad de redirigir la emisión de sus juicios para coadyuvar en la identificación o resolución de tales dificultades, en vez de encasillarla epistémicamente, por conducto de su aparato crítico, en el epicentro de un paradigma posmoderno —caracterizado

como movimiento cultural que, básicamente, ha sido diferenciado por su crítica al racionalismo—, en cuya búsqueda de formulaciones novedosas se cumplimenta con una profunda relativización de los procesos y procedimientos —lo cual le imputa se carencia de ideología y de compromiso social.

De acuerdo con De Alba (2004), se debe acudir al encuentro de lo posmoderno y afrontarlo porque afecta a los discursos sobre la educación en México, dado que tal paradigma es negado o desconocido por considerarlo sin importancia, o por ignorar el peso que ya tiene en la formulación de las explicaciones que se construyen sobre los problemas educativos. Una afirmación de este tipo, nos parece la incursión condicionada que pretende subsumir la diferencia de la alteridad, en una apuesta emancipadora que sucumbe cuando pretende *encuadrar* la libertad de disertación del pensamiento educativo. Qué ironía recurrir a la posmodernidad para afrontar la problemática educativa, dado que contemplamos fácticamente que la formulación de las explicaciones sobre ella es tan antigua como perenne, por lo que prevalece antes o después de la posmodernidad; ejemplo claro de lo que se habla lo representa la instauración de las teorías cognitivas del aprendizaje que, independientemente de su temporalidad aún permanecen vigentes, con aplicabilidad vasta y en la actualidad, continúan siendo parcialmente exploradas.

Si bien es cierto que nuestro interés primario no estriba en negar o afirmar la posmodernidad, mucho menos lo es respecto a las inflexiones explicativas o posiciones epistémicas que al interior de dicho movimiento cultural se dinamizan procedimentalmente. Pero si optamos por afirmarla, preguntamos ¿cómo coincidir con tal postura? —como tan entusiastamente lo refiere De Alba—, cuando para muchos eruditos significa que ni siquiera hemos alcanzado el punto de auge que la modernidad sugirió en su etapa plena de ilustracionismo; ejemplo claro se deja ver en la argumentación de Simoneta Weil (citado en Dal Lago 2000), cuando refiere:

En el mundo moderno, la sociedad representa la irrupción de lo ilimitado, la interposición de un espacio incolmable, entre los individuos. En la sociedad, la debilidad humana no encuentra refugio en la mirada de los demás, sino que se halla sujeta a la impasibilidad de una abstracción.
(p. 158)

A manera de contrastación, nos parece pertinente traer a nuestra reflexión el discurso de Weil, pues escenifica la rigurosidad contextual que prevalece en la emisión de determinados discursos posmodernos, ciertamente le otorga un

matiz diferente acercándose fervientemente al argumento que Gianterio Vattimo privilegia, el de la debilitación. Es así como Weil representa una forma angustiante y agónica en relación directa, primero, con una modernidad latente y aplastante que, a nuestro juicio, se constituye con los caracteres distintivos de la posmodernidad: sencillamente no permite o no se deja llevar por la argumentación cálida y la vivencia tradicional.

En segundo lugar, Weil apunta al contexto social obsesivo y determinante que arrasa con el devenir espacioso y relajado de las formas del hombre y su pensamiento. Lo interesante de tal reflexión lo representa su asociación temporal, es decir, un discurso moderno que se inscribe o rebasa los propios caracteres implícitos en los argumentos posmodernos.

Si, por otra parte, se pretendiera una rigurosidad inquebrantable y aséptica de todo imperativo o condicionamiento posmoderno, en aras de vincularse directamente con el discurso puro y concreto que atañe a la problemática educativa, sería de suma importancia acercarse a las afirmaciones de Colom Cañellas (1997), quien señala de manera categórica:

La posmodernidad es ante todo la filosofía de la desmitificación y de la desacralización, lo que implica graves repercusiones en el terreno de la ética al no existir imperativos categóricos. Sólo se da el sistema, o sea la estructura que permite que se dé aquella realidad que se está dando. Por tanto, también se ha visto la posmodernidad como una filosofía sistémica o acerca de los sistemas. Incluso las verdades científicas se relativizan en el contexto de la postmodernidad, pues la ciencia tiene cada vez más dependencia de los contextos sociales. Además, la naturaleza que secularmente ha sido el objeto de aplicación de la ciencia acepta también otras explicaciones mítica, artística, funcional cuya validez puede ser idéntica o pareja a la explicación matemática. Y es que en la postmodernidad, ciencia y mito no están en oposición; ambas cosas son igualmente válidas si es que sirven a los intereses de los hombres. Es una versión más del todo vale, tan propia del relativismo postmoderno. O si se quiere, un ejemplo más de la negación de cualquier transcendencia y de lo absoluto. (p. 10)

Tentativamente nos empeñaremos en afirmar: si se demanda que los discursos de la problemática educativa asuman posición respecto a este o aquel movimiento cultural, la observación viene a bien, pues es loable estar consciente de que los procesos y procedimientos educativos, en su

sistematización, incorporan una cantidad importante de entes, entidades y normalizaciones que los complejizan cuando se tornan sociales, y tales interacciones obligan un condicionamiento relacional de la diversidad de sus partes con su todo, cuyo *telos* le redirige, necesariamente, al funcionamiento de su colectividad.

Con esto también sentenciamos: si la pretensión estriba en que un movimiento cultural occidental redefina los discursos de las problemáticas educativas nacionales en Latinoamérica –México, para el caso que nos concierne–, antes habría que tomar con mucha seriedad si dichos discursos encuentran cabida en lo local, en función de la contextualización histórica sobre la que devienen los paradigmas o movimientos culturales de la modernidad o posmodernidad, como en su momento lo han hecho de manera elocuente grandes pensadores como J. F. Lyotard, J. W. Chapman, A. J. Toynbee, Gianterisio Vattimo, entre otros de no menor importancia. De lo contrario, se correrá el riesgo de sesgar erróneamente la dirección de los discursos educativos nacionales, o peor aún, relativizarlos en una especie de iteratividad que no consiga sus resultados. No está por demás recordar lo que refiere Vattimo (1990) en su obra *La sociedad transparente* cuando, en la posmodernidad que él visualiza, manifiesta que acontecemos al encuentro no de una sociedad más consciente de sí, no más «iluminada», sino más compleja, más caótica.

Es cierto que nuestro interés inmediato en el presente ensayo no estriba en desarrollar elocuentemente la posmodernidad, sin embargo, consideramos oportuno establecer cogniciones al respecto, a fin de erradicar cualquier imposición epistémica relativa a favorecer tal o cual visión del mundo, con la finalidad de cribar los discursos de la problemática educativa nacional. En dicho orden de ideas aludimos, finalmente, otra afirmación de bastante peso realizada por Vattimo en la obra antes mencionada, misma que nos permite el enfoque intelectual para visualizar con seriedad el contexto posmoderno y las consideraciones culturales mediante las cuales se gesta, evoluciona y se transmite. Cuando Vattimo expone sus argumentos para reafirmar su postura sobre la posmodernidad, hace referencia irónica al cómo los pensadores europeos constituyen la zona «central», y él mismo ajusta comillas angulares al adjetivo central, para destacar que ésta solamente involucra al occidente, es decir, a Europa, el lugar de la civilización, fuera del cual, afirma, quedan los «primitivos», los pueblos «en vías de desarrollo» (Vattimo, 1990).

Discusión y conclusiones

Hasta aquí el discurso ha sido sucinto, esperamos que en su intención también elocuente; lo cierto es que en este nivel de reflexión nos interesa concluir tentativamente, afirmando que los interesados provenientes de otras disciplinas que procuramos ir al interior de la casi inexistente formulación de la epistemología educativa mexicana, observamos con desconfianza la facilidad con que el verdadero especialista en educación del que se habla, se ausenta de la reflexión y problematización teórica y práctica de su disciplina, confinado *so pretexto* en actividades diversas afines a los consejos técnicos, a la planeación o a la administración educativa, situación que lo mantiene al margen de las discusiones o debates de actualidad en función de los nuevos modelos educativos o respecto a las tendencias sociales, económicas, políticas y culturales que inciden o afectan directamente en la prefiguración educativa (para el caso del que aquí se ha tratado, nos referimos a los discursos de la problemática educativa en la denominada posmodernidad).

Sin duda, tal aislamiento y abandono de la producción teórica y efectiva sobre la problemática educativa nacional subordina explícitamente a sus actores especializados, somete sus criterios, reflexiones y voluntades, y los limita a la vivencia de una narrativa general y ambigua que obligadamente demerita los índices de calidad del SEM y, subsecuentemente, a los discursos que deberían emanar de la educación mexicana. Esta puede ser la primera dificultad a salvar respecto a estas disertaciones: los actores especializados deben intervenir en la acción discursiva que atañe a la educación mucho antes que, como afirma De Alba, “acudir al encuentro de lo posmoderno y afrontar la posmodernidad, porque la misma afecta a los discursos sobre la educación”.

Para afrontar la posmodernidad, si la misma existiera *de facto*, como algunos especialistas así lo determinan, sería necesario estar implicados en el epicentro de los discursos de la problemática educativa y, posteriormente, acordar en la comunidad científica educativa nacional que compartimos los preceptos teóricos, epistemológicos, ontológicos, metodológicos, incluso de creencias, de la posmodernidad, tal como lo establece la versión del paradigma kuhniano para contemplarse axiomáticamente, en aras de tamizar y especializar las condiciones sobre las que se acotan los discursos de la problemática educativa nacional como objeto de estudio.

En caso contrario, sería pertinente recordar dos supuestos de relevancia a los que llegan las reflexiones de Ayuste y Trilla (2003). En el primero, luego de un análisis concreto en la subdivisión de diferentes formulaciones de pedagogías y de autores posmodernos, contemplan: “no hay pedagogías relevantes elaboradas desde el pensamiento posmoderno”. Cabe destacar que para las autoras, discutir en función de determinadas pedagogías, implica circunscribirse en los discursos educativos y, en concreto, así es.

Su segundo supuesto es categórico y demoleedor, aunque igualmente alentador para los posmodernos: si no hay pedagogías relevantes elaboradas desde el pensamiento posmoderno, en forma rigurosa, manifiestan que “no puede haberlas” (p. 231). Añaden que tal situación no significa que no sea posible que existan discursos posmodernos sobre la educación, incluso no contemplan que de tales discursos posmodernos no puedan nutrirse pedagogías no postmodernas.

Respecto al paradigma posmoderno, sin ánimo de desacreditarlo ni a sus seguidores, sino con el de ubicar una perspectiva de mediación, nos resta manifestar que hemos intentado un recorrido breve de la problemática educativa, inmersos en la reflexión de su calidad. Esto nos permite puntualizar que no estamos en contra de la citada posmodernidad, porque como es anunciada *de facto*, no contemplamos que tenga efecto alguno en las discusiones educativas actuales, debido a las imputaciones de relativización que se ciernen sobre ésta. A nosotros nos satisface la apreciación habermasiana de que la modernidad no se ha agotado, más bien, se encuentra inacabada, lo cual da la pauta a establecer nuevas intelecciones basadas en la comprensión y en la intersubjetividad, es decir, en la acción comunicativa que facilita la formulación de los discursos.

Pero si hemos de optar por asumir una posmodernidad, tendrá que ser una *posmodernidad debilitada*, como lo ha dejado patente en su pensamiento uno de sus máximos exponentes, Gianni Vattimo. En tanto que asumirla por conducto del «pensamiento débil» implicará cumplir con la idea de emancipación de lo perentorio, tanto como de los fundamentos cognoscitivos y de las normalizaciones universales, con la finalidad de que nada se dé *de facto*, sino que exista apertura para establecer interpretaciones de los conceptos, a riesgo de equivocar, pero que den pauta para novedosas lecturas. Vattimo (2007) lo refiere textualmente en los siguientes términos:

La pregunta sobre “qué hacer” no se puede contestar con respuestas fundadas sobre cualquier esencia eterna, sino que sólo puede dar lugar a una relectura del “dónde estamos” para entender de forma arriesgada y con la incertidumbre de la interpretación la dirección hacia dónde ir. (p. 1)

Para concluir la reflexión y fijar nuestra posición concerniente a la posmodernidad pregonada, consideramos que si algo le hemos de agradecer, es la crítica elocuente que propició la ruptura de las narraciones maestras, lineales, unívocas. Crítica que finaliza las verdades eternas a partir de la pérdida de certidumbre, para dar lugar a la constelación de nuevas narraciones, impregnadas de libertad, amplitud, imparcialidad y diferencia. Ciertamente, no compartimos la afirmación de acudir a la posmodernidad para adentrarse en una u otra problemática educativa nacional, menos a la que concierne a la calidad de la educación mexicana; empero, sí estamos seguros de que asumir la problemática educativa nacional desde una posmodernidad debilitada o, mejor aún, desde la visión de una contramemoria, al estilo de la filosofía girouxiana que distingue desde un enfoque muy particular e incluyente la argumentación posmoderna, simboliza la incursión directa a la problemática en cuestión, porque:

La contramemoria representa la lectura crítica, no solamente de cómo el pasado da forma al presente, sino de cómo éste representa al primero. La contramemoria proporciona una herramienta teórica para restablecer la conexión entre lenguajes de la vida pública y el discurso de la diferencia. Representa un intento por reescribir el lenguaje de la resistencia, en términos que conecten a los seres humanos con formas de reminiscencia que dignifiquen la vida pública, a la vez que permitan que la gente hable a partir de sus historias y voces particulares. (Giroux, en De Alba, 2004, p. 84)

La contramemoria, por tanto, dirigida hacia la educación y asumida como el crisol que fusiona las lecturas críticas de pasado y presente, con probabilidad facilitará la certeza inteligible en tanto comprensión de la diversidad de los paradigmas involucrados, en pro de la «redescripción» de sus nuevas narraciones como producto de otras versiones del mundo de la diferencia.

Referencias

- Ayuste González, A. y Trilla Bernet, J. (2003). “Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación”. *Revista de educación Vol. 336 (2005)*, pp. 219-249. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_13.pdf.
- Colom Cañellas, A. J. (1997). Posmodernidad y educación. *Fundamentos y perspectivas*. Vol. 1, pp. 7-17. Recuperado de <https://www.raco.cat/raco/index.php/es/search-es/?keywords=Colom%20Ca%C3%B1ellas&search-filter=3way>.
- Dal Lago, A. (2000). La ética de la debilidad, Simone Weil y el nihilismo en Vattimo, Gianni y Rovatti, P. Aldo (eds.). *El Pensamiento débil*, Madrid: Cátedra.
- De Alba, A. (2004). *Posmodernidad y educación*. México: UNAM-CESU.
- Tirado Segura, F. (2005). Reseña de “La educación en México: un fracaso monumental. ¿Está México en riesgo?” de Eduardo Andere Martínez. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, pp. 597-610. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002520.pdf>.
- Vattimo, G. (2007). “El pensamiento de los débiles”. Presentación para el número monográfico de A Parte Rei. Vol. 54, pp. 1-2. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/debiles54a.pdf>.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*, Barcelona: Paidós Ibérica.

Evaluación e intervención educativa de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios

Assessment and educational intervention of learning strategies in university students



Gabriela Ramírez Valdés

Maestra en Psicoterapia Gestalt, Adscrita a Grupo Educativo Siglo XXI

Contacto: gabriela_ramirezvaldes@yahoo.com.mx

Recepción: 22/03/2019

Aceptación: 19/06/2019

DOI del número: <http://doi.org/10.53436/Mc8m359e>

DOI del artículo: <http://doi.org/10.53436/5e39Mcm8>

Resumen

Uno de los desafíos más relevantes de las instituciones públicas o privadas en la actualidad es constituirse como espacios activos de construcción del conocimiento, por lo que desde hace varias décadas diversos autores han realizado una serie de esfuerzos para comprender y diseñar las estrategias necesarias para el aprendizaje. Esta investigación presenta los resultados de una intervención educativa diseñada con base en 4 tipos de estrategias de aprendizaje, las cuales están relacionadas con el manejo de la información por parte del estudiante en varios momentos del aprendizaje, así como también los complementos y apoyos de los que hace uso. Por lo que se realizó una evaluación pre-test en el año 2015 y posterior a ello se implementó un programa de intervención grupal para nuevamente evaluar el impacto del mismo en la evaluación post-test en el 2016 con alumnos universitarios de una universidad privada; en los resultados del análisis estadístico demuestra diferencias significativas en una de las áreas relacionadas con los procesos de aprendizaje, lo que nos permite así también reflexionar en su práctica y entender la transcendencia del contexto en el que se desarrollan.

Palabras clave: Estrategias de Aprendizaje, Intervención, Evaluación.

Abstract

One of the most relevant challenges for public or private institutions today is to establish themselves as active spaces for the construction of knowledge, which is why, for several decades, various authors have made a series of efforts to understand and design the necessary strategies for learning.

This research presents the results of the efficiency of an intervention designed based on 4 types of learning strategies, which are related to the handling of information by the student in various moments of learning, as well as the complements and supports of which it uses, so a pre-test evaluation was carried out in 2015 and after that a group intervention program was implemented to again evaluate the impact of the same in the post-test evaluation in 2016 with university students from a private university; In the results of the statistical analysis, it shows significant differences in one of the areas related to the learning processes, which also allows us to reflect on its practice and understand the significance of the context in which they are developed.

Keywords: Learning Strategies, Intervention, Evaluation.

Introducción

La ANUIES en el año 2011 reconoce la necesidad de desarrollar procesos de apropiación social del conocimiento donde las organizaciones y empresas desarrollen medios o mecanismos para la distribución, adquisición y transformación del saber como dinámica de aprendizaje social. Los espacios de formación como las universidades deben generar esta apropiación por parte de sus estudiantes, su labor es analizar en complejidad los fenómenos sociales, su evolución e impacto y, de forma más profunda, asumir y comprender su posición en el mundo.

En el ingreso a la universidad los estudiantes aplican las actividades que han aprendido en experiencias escolares previas, sin embargo, sabemos que algunas de éstas pueden resultar poco eficientes –por la complejidad de la disciplina– o distan de haber generado las competencias indispensables para los procesos de formación superior. Ante estas condiciones resulta imperante acercarnos a los momentos en los que se desarrollan tales prácticas y se observan sus resultados para así reflexionar en las dificultades de aprendizaje que existen y encaminar las estrategias que utilizan en este nivel.

Podemos partir del concepto de las estrategias de aprendizaje. Por un lado, para Schmeck y Schunk (citado por Valle et al., 1998, p. 56) son “secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje”. En esta propuesta podemos reconocer que la organización y la metodología son inherentes a las estrategias; considerando esto, los procesos de planeación son relevantes para alcanzar los objetivos que se tienen.

Por otro lado, están quienes consideran que las intenciones, motivos y metas de los alumnos van a condicionar el uso de las estrategias, por ejemplo: Álvarez, González Pineda y otros (citado por Meza 2013, p. 199) mencionan que son “guías intencionales de acción con las que se trata de poner en práctica las habilidades”.

Así como también para Díaz y Hernández (2010, p. 234) “Son procedimientos o secuencias de acciones conscientes, voluntarias, controladas y flexibles, que se convierten en hábitos para quien se instruye, cuyo propósito es el aprendizaje y la solución de problemas tanto en el ámbito académico como fuera de él”, por lo que también están “constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante” (Garner citado por Valle et al., 1998. p. 56).

En consonancia con lo anterior, Zapata y Esteban (2016) mencionan que para que haya intencionalidad ha de existir conciencia de la situación sobre la que ha de operar –la representación de la tarea en la toma de decisión sobre la estrategia que va a aplicar– y de los propios recursos con los que el aprendiz cuenta –sus capacidades, habilidades, destrezas, recursos y la posibilidad de generar otros nuevos o mediante la asociación o reestructuración de otros preexistentes.

Entonces, podemos definir que las estrategias de aprendizaje son un conjunto de actividades estructuradas a disposición del estudiante; su perfeccionamiento le permite profundizar en su desempeño, desarrollar habilidades, capacidades y actitudes (competencias) y lo hacen más consciente de su formación y del entorno que lo rodea.

En este mismo sentido, como menciona Díaz y Hernández (2010):

Hoy en día se espera que los profesores privilegien estrategias didácticas que conduzcan a sus estudiantes a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales. (p. 2)

Considerando la individualidad, las estrategias se introyectan de múltiples formas, las universidades y los profesores deben prepararse para poder adaptarlas de acuerdo con los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, por lo que el gran beneficio de las estrategias, a su vez, es la incorporación de los mecanismos que desarrollen las habilidades de los estudiantes para entender y responder al mundo en el que viven.

Dado lo anterior, encontramos que existe una gran diversidad de estrategias, por eso es importante revisar las perspectivas que se acercan al programa que se utilizó en esta investigación. Por ejemplo, Danserau en 1978 propone las estrategias primarias que permiten procesos de comprensión-retención, recuperación-utilización; y de apoyo, considerando los procesos de atención y diagnóstico de la situación. También Pozo, 1989-1990, plantea diversas actividades organizadas como las de repaso –subrayar y copiar–, las de elaboración simple y compleja –palabras clave, analogías, preguntas, entre otras– y de organización –categorizar, clasificar y jerarquizar. Roman y Gallego en 1994 menciona las estrategias de adquisición, de codificación, de organización de información –mapas, resúmenes y esquemas–, de recuperación, de apoyo –autoconocimiento– y afectivas –motivacionales. Finalmente, Meza y Lazarte en 2007 plantean estrategias generales –afectivas y cognitivas– y situacionales –para abordar tareas académicas (Meza, 2013).

Al revisar las clasificaciones anteriores se aprecian diversos aspectos cognitivos que pertenecen al procesamiento de la información, como la adquisición, la retención, la organización, la comprensión y la recuperación; pero también en un carácter metacognitivo, al considerar las variables de la persona, los afectos y las motivaciones son importantes para desarrollar actividades de aprendizaje más autoconscientes, es aquí donde el estudiante puede implementar las condiciones que permitan mejorar su aprovechamiento.

A esta idea nos asociamos al igual que Castañeda y Ortega (citados por Meza, 2013) para quienes el aprendizaje académico debe definirse como una actividad cognitiva constructiva, pues supone el establecimiento de un propósito: aprender, y una secuencia de acciones orientadas a alcanzar o satisfacer este propósito, por lo tanto, comparte con otras actividades cognitivas la característica de organizarse temporalmente en un antes, un durante y un después de la actividad *per se*.

Así, las estrategias se entienden también como un conjunto de actividades organizadas y estructuradas con el propósito de que accedamos al

conocimiento y lo utilicemos de forma adecuada; difieren de una actividad de aprendizaje, porque en esta última sólo se ejecuta una acción determinada y la estrategia incide globalmente en mecanismos cognitivos más complejos.

Las estrategias están presentes desde inicios de la vida escolar y se consolidan en la formación profesional; en el proceso de enseñanza se adquieren y moldean, por lo que se espera que los ajustes a las mismas en el inicio de la universidad sean mínimos, sin embargo, no sucede de esa forma, por lo cual resulta importante evaluar y, sobre todo, implementar programas que consideren los elementos antes mencionados para atender específicamente las dificultades que los estudiantes tuvieron en los primeros años de educación superior.

Metodología

El objetivo de la investigación fue conocer las diferencias en estrategias de aprendizaje tras un programa de intervención a partir de una evaluación pre y post test en estudiantes universitarios de los primeros niveles de formación universitaria, por lo que se realizó un estudio de tipo comparativo para ambos momentos de evaluación y la aplicación del programa de intervención diseñado con base en el Diagnóstico Integral de Estudio de Avellaneda et al. (2002) que considera cuatro tipos de estrategias: de apoyo, primarias, de seguimiento y complementarias. Los autores también plantean una propuesta de estrategias similar a Castañeda y Ortega de cómo sucede el aprendizaje académico (antes, durante y después) que se proponía anteriormente, por lo que los módulos se abordaron como se describe a continuación.

En el módulo de Estrategias de Apoyo, donde se incluyen los factores y requisitos previos al estudio como motivación, lugar de estudio, descanso, relajación, concentración, planificación para el estudio, estudio diferenciado por materias y calendarizaciones, las estrategias representan algunos acondicionamientos para planear y aprender.

Para las Estrategias Primarias, el módulo contiene actividades básicas que se realizan durante momentos de estudio como son: resumen, subrayado, notas al margen, esquemas, mapas y elaboración de fichas. Estas estrategias permiten seleccionar, organizar o jerarquizar la información con la que cuenta.

En el módulo de Estrategias de Seguimiento las actividades son entendidas como secundarias y se refieren básicamente al cómo los alumnos refuerzan y evalúan actividades escolares básicas después del estudio, entre ellas, de memoria, repaso, autoevaluaciones y exámenes. Estas estrategias permiten tener una realimentación de las actividades previas y propiamente del nivel de aprendizaje logrado.

Finalmente, para el módulo de Estrategias Complementarias las actividades utilizadas como técnicas de trabajo y complementos en las clases son: la toma de apuntes, elaborar folders de evidencias, comentarios de texto, ensayos, utilización de bancos de información y trabajo en equipo.

Además, el instrumento incluyó una valoración de desempeño práctico donde se integran actividades de subrayado, esquemas, resumen, prelectura y ortografía, donde se corroboró la ejecución de estrategias básicas.

El programa de intervención se conformó específicamente por las estrategias planteadas anteriormente, por lo que se desarrollaron ocho sesiones presenciales teórico-prácticas por cada licenciatura, dos para cada módulo de acuerdo con los elementos de estudio que se han descrito por los autores, las cuales se encuentran en la siguiente figura.

Figura 1

Elementos de Estudio Personal



Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4
Estrategias de apoyo	Estrategias primarias	Estrategias de seguimiento	Estrategias complementarias
- Lugar de estudio	- Actividad escolar: lectura	- Memoria	- Toma de apuntes
- Descanso y relajación	- Subrayado	- Repaso	- Folders de evidencias
- Concentración	- Notas al margen	- Autoevaluación	- Comentarios de texto
- Planificación del tiempo	- Esquemas: mapas mentales	- Exámenes	- Ensayo
- Estudio diferenciado por materias	- Selección en fichas		- Banco de información/ Biblioteca
- Calendarización			- Trabajo colaborativo

Fuente: Avellaneda et al. 2002

La pregunta de investigación que se planteó es si existirá una diferencia significativa en el aumento de puntuaciones de las escalas de estrategias evaluadas después del programa de intervención.

Ho= No existirá una diferencia significativa en el aumento de puntuaciones de las escalas de estrategias de aprendizaje evaluadas después del programa de intervención.

Los participantes fueron 111 alumnos de la generación 2015 del Campus Universitario Siglo XXI, sin considerar la licenciatura como elemento, ya que el criterio de inclusión único fue que realizaran ambas evaluaciones y que estuvieran en el programa y la intervención, se seleccionaron por muestreo no probabilístico de tipo intencional.

Diseño de investigación

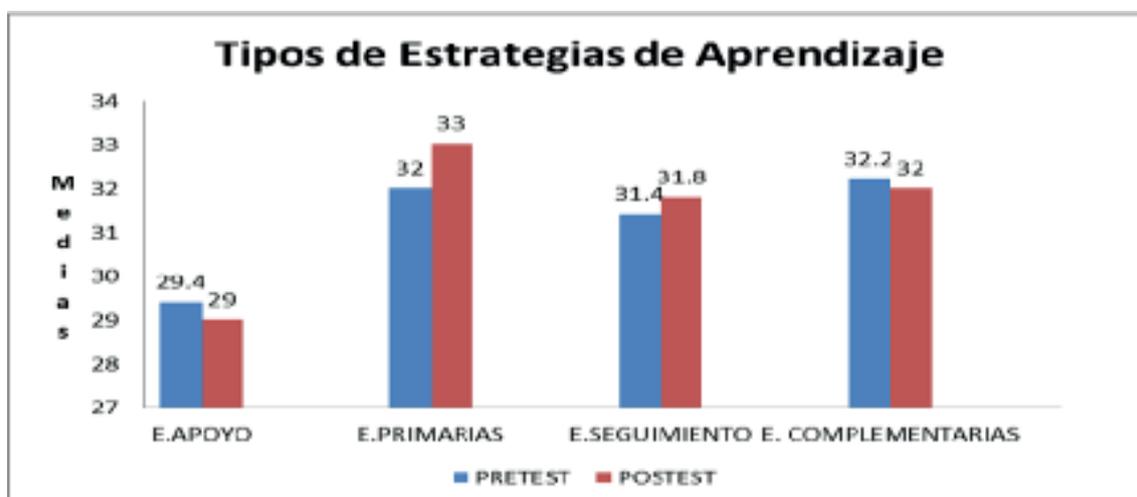
La investigación consistió en tres momentos: en el primero se aplicó el pre-test a estudiantes de nuevo ingreso de nueve licenciaturas de 2015, se calificaron y se obtuvieron resultados; en el segundo se diseñó y aplicó el programa de intervención mediante ocho sesiones grupales de dos horas para cada una de las nueve licenciaturas, entre el 2015 y 2016; y en el tercero se aplicó el post-test a los mismos estudiantes y se obtuvieron los resultados. Para el análisis estadístico de los datos se realizó una comparación de medias y una prueba estadística de hipótesis en los dos momentos de medición.

Análisis y resultados

Se presentan los resultados de la comparación general en el Gráfico 1, donde se puede observar, de acuerdo con la media, que las estrategias mostraron un nivel de avance significativo en el post-test, como son las primarias y de seguimiento, y en disminución las de apoyo y las complementarias.

Gráfico 1

Pre y Post test de Estrategias de Aprendizaje



De forma interna se analizaron las puntuaciones de ambas evaluaciones para probar la hipótesis y evaluar la significancia de cada estrategia en las licenciaturas. La Tabla 1 refleja las estrategias evaluadas, en ella se caracteriza como E el pre-test y E2 la evaluación post-test, por lo que podemos observar que en las de apoyo se manifiestan diferencias significativas entre las licenciaturas.

Tabla 1

Estrategias de Apoyo

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de EA2 es la misma entre las categorías de Licenciatura.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.034	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de EA es la misma entre las categorías de Licenciatura.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.143	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

Por otro lado, en las estrategias primarias nuevamente encontramos diferencias significativas. Esto se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Estrategias Primarias

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de EP es la misma entre las categorías de Licenciatura.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.029	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de EP2 es la misma entre las categorías de Licenciatura.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.123	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

En las estrategias de seguimiento y complementarias no se observan diferencias significativas como se muestran en las Tabla 3 y 4.

Tabla 3

Estrategias de Seguimiento

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de ES es la misma entre las categorías de Licenciatura.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.118	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de ES2 es la misma entre las categorías de Licenciatura.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.415	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

Tabla 4

Estrategias Complementarias

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de EC es la misma entre las categorías de Licenciatura.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.492	Retener la hipótesis nula.
2	La distribución de EC2 es la misma entre las categorías de Licenciatura.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.310	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

Finalmente, se integra en la Tabla 5 la evaluación del desempeño práctico, es decir, las actividades de aprendizaje desarrolladas por los alumnos, en la cual se observan diferencias significativas en la de elaboración de subrayado, esquemas, resumen y el nivel de ortografía.

Tabla 5

Desempeño Práctico

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de SUB es la misma entre las categorías de Licenciatura.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.018	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de SUB2 es la misma entre las categorías de Licenciatura.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.000	Rechazar la hipótesis nula.
3	La distribución de ESQ es la misma entre las categorías de Licenciatura.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.002	Rechazar la hipótesis nula.
4	La distribución de ESQ2 es la misma entre las categorías de Licenciatura.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.001	Rechazar la hipótesis nula.
5	La distribución de RES es la misma entre las categorías de Licenciatura.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.005	Rechazar la hipótesis nula.
6	La distribución de RES2 es la misma entre las categorías de Licenciatura.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.002	Rechazar la hipótesis nula.
7	La distribución de PRLEC es la misma entre las categorías de Licenciatura.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.068	Retener la hipótesis nula.
8	La distribución de PRLEC2 es la misma entre las categorías de Licenciatura.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.009	Rechazar la hipótesis nula.
9	La distribución de ORT es la misma entre las categorías de Licenciatura.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.001	Rechazar la hipótesis nula.
10	La distribución de ORT2 es la misma entre las categorías de Licenciatura.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	.000	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es .05.

En el análisis interno entre licenciaturas, y de forma general, se aprecian diferencias considerables, por lo que en la discusión y las conclusiones se analizan a profundidad las implicaciones de estos resultados.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en ambos momentos de evaluación indican un aumento en las estrategias primarias y de seguimiento; por un lado, las primarias están referidas a procesos cognitivos como la organización, la jerarquización, la clasificación, etcétera. Las actividades son la prelectura, anotaciones marginales, subrayado, esquemas, diagramas, cuadros y mapas conceptuales y resúmenes, las cuales se refieren al conjunto de actividades que realizan durante momentos de estudio; y las de seguimiento incluyen los procesos de memoria, el repaso, los refuerzos, las notas y las comprobaciones posteriores como el repaso, y la aplicación de exámenes.

Estas actividades escolares cotidianas, en su mayoría, pueden realizarse bajo conducción docente en el escenario de clase porque es el momento en el cual el alumno relaciona la estrategia con la demanda de la tarea y las características que las componen hasta la obtención de resultados, por lo que es importante indagar qué tanto las estrategias de este tipo, al tener intervención directa con la evaluación, pueden favorecer o no el desempeño de la tarea, esto puede aportar un análisis sobre la relevancia en las mismas.

Es preciso por los resultados hacer énfasis en la labor del docente como agente de enseñanza para promover el uso de estrategias de aprendizaje significativo y operar en su conjunto las estrategias que desarrollan los aspectos cognitivos referidos con anterioridad dependiendo de la naturaleza del contenido.

Por otro lado, las que no mostraron un aumento fueron las estrategias relacionadas con los apoyos referidos a factores internos como la motivación, la relajación y la concentración, y también los factores externos como el lugar, el tiempo y la materia que se estudia, estrategias que se consideran como condiciones previas de estudio. Estos elementos pueden representar obstáculos o dificultades importantes de indagar en aspectos como la autorregulación del estudio, los tiempos de descanso, el apego hacia sus metas profesionales y la motivación de aprender para establecer estados mentales propicios para el aprendizaje.

También, previamente se abordó el papel que juegan ciertos factores en el aprendizaje según Zapata y Esteban (2016), como las situaciones y los recursos con los que cuenta el alumno, ante el cual se discute la posibilidad ideal de que exista cierto grado de conciencia y autonomía por su parte; en primer lugar, esto puede deberse al desconocimiento sobre la influencia de estas condiciones en su aprendizaje e incluso de los componentes cognitivos –conocimiento metacognitivo– que se desarrollan a partir de la incorporación de las estrategias de apoyo en la vida académica.

En segundo lugar, el uso de algunas actividades que ofrecen resultados favorables a corto plazo, como es el caso de la memorización, donde la recuperación puede ser, incluso, eficiente para desempeñar algunas actividades escolares, puede inhibir la capacidad para explorar creativamente otros recursos más significativos para el aprendizaje.

Así también, como mencionan Álvarez, González Pineda (en Meza 2013), entre otros, en relación a la importancia de estructurar metas profesionales, es importante analizar la motivación en los primeros niveles de educación universitaria, ahí la toma de decisiones vocacionales puede incidir en el nivel de adaptación y en la seguridad del estudiante para facilitar la apropiación de los conocimientos relacionados con la disciplina de su elección en los primeros años.

Por otra parte, en cuanto a las estrategias complementarias donde se incluyen actividades como la toma de apuntes en clase, la elaboración de trabajos monográficos, comentarios de texto, uso de la biblioteca, actividades extraescolares y trabajo en grupo no mostraron diferencias significativas en esta investigación, por lo que es notable subrayar que tienen un desarrollo más independiente por parte del estudiante; así también, se realizan en momentos y tiempos fuera de las clases por lo que están bajo control total del alumno y dependen tanto de su capacidad como de otros factores para ejecutarlas.

Es importante realizar un estudio sobre las actividades que se consideran complementarias o incluso extras a las escolares en los estudiantes universitarios, además de su importancia y dinámica actual para explorar profundamente su influencia en el aprendizaje, ya que implican otros escenarios e interacciones que trascienden las aulas.

Para concluir, respecto a lo que menciona Castañeda y Ortega (en Meza 2013) sobre el aprendizaje académico, se pudo observar que en la secuencia de estrategias planteadas en esta investigación en especial las que están consideradas en los extremos de apoyo –antes– y complementarias –alternas– tuvieron una valoración menor en comparación con las que se desarrollan durante y después, esto indica particularmente la aplicación sobre las actividades que se van realizando. En este sentido, resulta relevante considerar si el contexto familiar, escolar, económico, social y cultural contribuye a que los estudiantes universitarios vinculen lo que aprenden con su ambiente y que esto los lleve a participar e involucrarse activamente en su medio como agentes de transformación en las problemáticas actuales.

Por lo anteriormente expuesto, es sustancial que en el ámbito universitario se promuevan situaciones de aprendizaje que consideren entornos estimulantes y significativos para el estudiante, que incluyan un proceso de formación con modelado de estrategias, uso de ejercitaciones, oportunidades para la creatividad y, sobre todo, un análisis propio en el uso de las estrategias; también sensibilizar su importancia para la formación profesional y su posición en el mundo.

Referencias

- ANUIES (2011). Innovación Curricular en Instituciones de Educación Superior, pautas y procesos para su diseño y gestión. Comp. Medina Cuevas L., Guzmán Hernández, L. México, D.F. Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/libros/Libro79.pdf>.
- Avellaneda, M.P., Corps, E.R., Cabezas, M.N. y Polo, A. (2002). *Diagnóstico Integral de Estudio*, España Ediciones TEA.
- Díaz-Barriga A., F. y Hernández R., G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*, 2ª Ed. México: Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*, 3ª. Ed. México: McGraw Hill.
- Meza, A. (2013). *Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. Propósitos y Representaciones*. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>.

Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M., Fernández Suárez, A. P.(1998). “Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar”. *Revista de Psicodidáctica*, (6),53-68. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17514484006>.

Zapata M. y Esteban, M. (2016). “Estrategias de Aprendizaje y eLearning un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje”. RED. *Revista de Educación a Distancia*. Núm. 50. Artíc. 15. 15-Jul-2016 Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/15>http://www.um.es/ead/red/50/esteban_zapata.pdf.

La investigación en el ámbito de la comunidad estudiantil

Research in the field of the student community

Elizabeth Fernández Rojas



Doctora en Humanidades: Ética, Adscrita a las Facultades de
Derecho y Ciencias Políticas de la UAEMEX

Contacto: eliferoj@hotmail.com/efernandezr@uaemex.mx

Recepción: 03/04/2019

Aceptación: 21/06/2019

DOI del número: <http://doi.org/10.53436/Mc8m359e>

DOI del artículo: <http://doi.org/10.53436/m8cM5e93>

Resumen

La investigación científica, en la actualidad, se ha incrementado considerablemente tanto en universidades públicas y privadas, como en una gran diversidad de instituciones gubernamentales. Ejemplo de ello resulta el aumento de centros de investigación de nueva creación en México; no obstante, a la par del interés por fomentar la investigación en el ámbito universitario, sus comunidades estudiantiles parecen cada vez más alejadas y renuentes a su implicación, así como menos conscientes de la exigencia que repercute en ella en función de la rigurosidad teórico-metodológica, sea porque no se les ha instruido apropiadamente en ese quehacer, o porque mucho menos se les ha abierto la perspectiva en torno al porqué y para qué es importante. Esta situación deriva en uno de los principales problemas que queda patente en la educación: el alumno en el nivel medio, a temprana edad académica, desconoce lo que implica la investigación científica y, padeciendo las deficiencias del pasado, así continúa sus estudios superiores; incluso, acontece la misma problemática en el posgrado –por las directrices de tal nivel educativo, el estudiante termina por aprender, a costa de grandes esfuerzos intelectivos, las bases constitutivas de la investigación científica–; así, no garantiza que por ostentarse el grado de maestro o doctor, se esté ante la representación de un buen investigador. Sobre dicho contexto, el de las comunidades estudiantiles en función de los procesos de investigación, cobra interés el desarrollo del presente ensayo, el cual es estructurado metodológicamente, desde una posición observacional con inclinación al establecimiento de presupuestos cualitativos.

Palabras clave: Investigación científica, Investigar, Comunidad estudiantil.

Abstract

One of the most relevant challenges for public or private institutions today is to establish themselves as active spaces for the construction of knowledge, which is why, for several decades, various authors have made a series of efforts to understand and design the necessary strategies for learning.

The scientific research, at present, has increased considerably in both public or private universities, as well as in a great diversity of government institutions. An example of this is the increase in various newly created research centers in Mexico; However, along with such interest in promoting research in the ambit university, their student communities seem to be increasingly remote and reluctant to be involved, as well as less aware of the demand on the theoretical-methodological rigor, either because they have not been properly instructed in the task, or because they have not been properly instructed on why and for what it is important. This situation that leads to one of the main problems that is clear in the education, that the student in the middle educational level, at an early academic age, does not know what scientific research implies and, suffering from the deficiencies of the past, so continues their higher educational level; even, the same problem occurs in the postgraduate level –by the guidelines of such educational level, the student ends up learning, at the cost of great intellectual efforts, the constitutive bases of scientific research–; thus, that does not guarantee that by holding the degree of Master or PhD, someone stands before the best representation of a good researcher. About this context, that of the student communities based on the function of investigation processes, that the development charges interest of this essay, the which is structured methodologically, from observational position inclined to the establishment of qualitative assumptions.

Keywords: Scientific research, Investigate, Student community.

Introducción

Se resumió anteriormente que, el interés por la investigación científica en los tiempos actuales ha tenido un auge considerable tanto en las universidades públicas y privadas, como en una gran diversidad de instituciones gubernamentales, lo cual se ejemplifica con el incremento de diversos centros de investigación de nueva creación en México. No obstante, a la par del interés por fomentar la investigación en las universidades públicas o privadas, particularmente, sus comunidades estudiantiles parecen más

alejadas y renuentes a implicarse, también son menos conscientes de la exigencia que repercute en el quehacer investigativo dada la rigurosidad teórico-metodológica que requiere.

Sea porque no se les ha instruido apropiadamente en dicho quehacer o porque menos aún se les ha abierto la perspectiva en torno al porqué y para qué resulta importante investigar, tal deficiencia obliga a que el estudiante, a lo largo de su vida académica, recurra al dominio de consultas en hemerotecas o al sondeo superficial de fuentes bibliográficas impresas, con mayor énfasis en las referencias *online*, que cataloga por cuenta propia como “aportes de investigación”, y que para aprobar asignaturas presente documentos de compilación de información con serios problemas de forma y de fondo, los cuales, en muchos casos, transitan en su formación al amparo de una retroalimentación deficientemente encaminada, exigua o nula que impone la falsa impresión de que el alumno se implica en procesos auténticos de investigación científica.

Uno de los principales problemas que queda patente consiste en que el alumno en el nivel educativo medio, a temprana edad académica, desconoce lo que supone la investigación científica y, subsecuentemente, con las deficiencias del pasado, continúa ignorándolo en el nivel superior; incluso, acontece la misma problemática en el universo de acción del posgrado, que por las directrices de tal nivel educativo, termina por aprender, a costa de grandes esfuerzos intelectivos, las bases constitutivas de la investigación científica; dado lo anterior, no se garantiza que por ostentar el grado de maestro o doctor, se esté ante un buen investigador.

Entendemos que las formas y modalidades en las que actualmente se instituyen los planes y programas educativos en el ámbito universitario posibilitan distintas y atractivas maneras de acercamiento a la investigación científica, pero en una medida directamente proporcional, erradican dicho acercamiento; esto conlleva a establecer que no todos los alumnos están llamados a engrosar las listas de investigadores, sólo aquellos que gustan de la observación científica, lo cual no hace menos valioso, ni menos atractivo, el papel preponderantemente profesionalizante por el que el alumnado puede llegar a optar.

Análisis

Partimos del supuesto de que en el escenario académico actual se detecta una deficiencia relevante en los estudiantes del nivel superior respecto a los procedimientos metodológicos que toda investigación científica exige; afirmamos, por tanto, que un número importante de ellos adolecen de la adquisición de adecuadas herramientas teóricas que faciliten su incursión y transitar en el trabajo de investigación por conducto de su método.

El contexto sobre el que deviene esta problemática es producto de las limitantes o exigencias que a lo largo de la actividad académica se gestan, en función de quien o quienes realizan la incursión en la investigación científica, o bien, de aquellos encargados de revisar el devenir y seguimiento de dicho ejercicio. La presunción indica que, en la medida en que los alumnos avancen en el seguimiento académico, las investigaciones pasan de empíricas a científicas, sin embargo, en la praxis resulta contraria dicha argumentación.

Pero ¿por qué la investigación resulta poco atractiva en la comunidad estudiantil? Los factores son diversos, aunque para fines del presente texto se contemplan los siguientes: el desconocimiento de lo que significa investigar, la falta de interés por parte de quien investiga y de quien asesora o revisa el procedimiento núbil de investigación, el desconocimiento de la aplicación metodológica, la falta de tiempo, la idea de que la investigación no tiene una función práctica en el ámbito profesional, entre otros de no menor relevancia que, además, imposibilitan la adecuada investigación de acuerdo con el nivel educativo del que se trate.

Ahora bien, ¿qué es investigar?

Conviene iniciar con la definición que ofrece el Diccionario de la Real Academia Española. Investigar proviene del latín *investigāre*. Tiene tres acepciones: 1) Indagar para descubrir algo. Investigar un hecho; 2) Indagar para aclarar la conducta de ciertas personas sospechosas de actuar ilegalmente; y 3) Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia.

Como se aprecia en lo que aporta la RAE, presupone alcanzar el conocimiento de una cosa o un hecho reflexionando sobre ello y tomando en consideración

herramientas teórico-prácticas según el tipo de investigación de que se trate. Cabe señalar que para el caso de la comunidad estudiantil, la tercera acepción es la que interesa.

Sin duda, existe una doble responsabilidad en el aprendizaje de la investigación: el alumno se esfuerza en la medida en que se le exige. Antonio Caso, citado por Esquivel (2008), señala: “la base suprema de la educación es esta: hacer que el hombre rinda su mayor esfuerzo, que se gaste y quemee en acción, en obra” (p. 110). No obstante, en la comunidad estudiantil es evidente que, generalmente no existe exigencia alguna, pues pocas veces el alumno refleja un esfuerzo intelectual, más bien, se limita a la entrega de la investigación sin importar la calidad de la misma, sobre todo en los casos en los que interviene el factor tiempo.

Por medio de nuestra experiencia en la docencia, entendemos que el alumno puede entregar un buen o mal trabajo, pero cómo saber si cumple con las reglas mínimas que requiere una investigación o si, incluso, ha incurrido en plagio o no, si a lo largo de su trayectoria académica no se le ha indicado mínimamente qué aspectos investigativos son o no adecuados, pues “para cultivar un arte hay que empezar por procurarse sus instrumentos, y para poderlos emplear útilmente es necesario hacerlos tan consistentes que resistan el uso” (Rousseau, 2015, p. 82).

Es evidente que si el responsable de revisar o conducir la investigación, tomara las diligencias apropiadas y el tiempo adecuado para realizar las anotaciones pertinentes al manuscrito, se eximiría del cuestionamiento que acertadamente señala Rousseau (2015) en su obra *Emilio o de la Educación*: “(...) deseo educarlo sólo o no comprometerme a ello (...)” (p. 26). Por su parte, quien recibe asesorías sobre metodología de la investigación, estaría obligado a ponerlo en práctica en sus inicios en la investigación. Con ello, sin duda, existiría un desarrollo favorable en el tema.

En tal orden de ideas, se contempla necesario que la referida comunidad estudiantil obtenga educación y formación sobre el proceso de investigación, con la finalidad de subsanar su desconocimiento y omisiones, en el interés de generar en un futuro aportaciones de calidad que posibiliten el desarrollo y compromiso institucional y social, porque:

Parece que la misión educativa de la universidad, en estos momentos de la historia, se ha visto limitada a la capacitación profesional de sus estudiantes, descuidando otros aspectos no menos importantes para la formación humana, tales como el sentido de responsabilidad con el propio conocimiento, su compromiso social desde ahora, su madurez humana expresada en la honradez, la justicia, la permanente búsqueda de la verdad, su contribución a la formación de una sociedad democrática y libre, el sentido de crecimiento de la comunidad en corresponsabilidad común. (Esquivel, 2008, p. 100)

De ahí la importancia de iniciar a instruir tales aprendizajes desde el nivel educativo básico. Es claro que “el hombre desde que es hombre se forma y requiere de formación” (Esquivel, 2008, p. 104), puesto que no existe otra manera de obtener las herramientas teórico-metodológicas que le posibiliten desarrollar investigaciones con amplio sentido de responsabilidad.

Otro aspecto importante de la investigación es la aplicación de una determinada metodología, aunque Karl Popper propone la unidad de método, es decir, asegura que todas las ciencias teóricas o generalizadoras usan el mismo método, no importa si son ciencias naturales o ciencias sociales; es evidente que existen diferencias, pero apunta que los dos campos son fundamentalmente los mismos (Mardones, 2007).

En todo caso, si se deja a la deriva al joven y prospectivo investigador, pocas veces encontraremos alumnos proactivos “considerando en nuestro alumno el hombre abstracto, el hombre expuesto a todos los azares de la vida humana” (Rousseau, 2015, p. 16). Eventualidades entre las que destacan acciones tendientes a la realización de investigación hemerográfica, que facilita actualmente la pérdida del sentido de la investigación a la que el alumno debe aspirar.

Otro aspecto importante de enfatizar estriba en la denominada duda metódica a la que hace referencia Durkheim (citado por Mardones, 2007), pues en muchos de los casos referidos es la inquietud que acontece latente en las investigaciones llevadas a la práctica por la comunidad estudiantil:

El peligro que acecha al científico social es creer que está ante fenómenos fáciles de comprender y explicar. La ilusión de la transparencia siempre ronda el espíritu humano, pero más a quién vive inmerso en aquello que

analiza, el investigador tiene que estar alerta ante este peligro. No dar nada por obvio. Cultivar la extrañeza, la ignorancia, a fin de deshacer la ilusión del saber inmediato. (pp. 143-144)

Lo anterior refleja, como resultado continuo y evidente en la voz de cierta comunidad estudiantil, que la investigación no tiene cabida en el ámbito profesional, es decir, no es redituable, o al menos se considera que la investigación es exclusiva de los investigadores de laboratorio con infraestructura establecida, aspecto sumamente alejado de la realidad, puesto que la investigación de seriedad parte siempre de la adopción de una postura observacional; es decir, la misma se encuentra a la mano de una problemática que haya que resolver.

Con lo anterior, se pretende ampliar el espectro epistemológico, pues en caso contrario, como sucede en la actualidad, se limita la adquisición del conocimiento y con ello también la posibilidad de instruir futuras generaciones de investigadores que busquen nuevos horizontes para resolver la complejidad de sus problemáticas. Nos encontramos inmersos en un mundo dinámico que exige la instauración y superación de nuevos paradigmas para la solución de conflictos, pues al originarse tales condiciones, de igual modo se produce un ejercicio profesional basado en la investigación.

Lo anterior encuentra sustento en lo afirmado por Kuhn cuando señala: “Sólo cuando las *anomalías* detectadas son reconocidas por la mayoría o por los miembros más influyentes de la comunidad científica. Están dadas las condiciones para que ocurra un cambio de *paradigma* o de matriz disciplinar” (Mardones, 2007, p. 52).

Desde esta perspectiva se entiende que, al estudiante en su trayectoria académica únicamente le interesa aprobar las asignaturas independientemente de si en tal trayecto, como parte de su formación profesional, requiere realizar investigación o simplemente hacer lecturas; en ambos casos se pierde el interés de querer mejorar, más aún cuando no existe una revisión por parte de quien solicita la actividad y no realiza la retroalimentación oportuna, según sea el caso. Ante tales sesgos u omisiones, el estudiante considera que la “metodología” usada a lo largo de su vida académica es adecuada, porque nunca supo de la exigencia investigativa por conducto de la retroalimentación.

Cuando se señala que la investigación debe ser parte del aprendizaje del

estudiante, es porque se considera que, de acuerdo con Sirota, ser alumno es más que el ejercicio de un conjunto de tareas definidas por el sistema escolar –incluso estas tareas, trabajos, ensayos, etcétera, son presentados con deficiencias–, conlleva un conjunto de saberes que lo posibilitan a desenvolverse correctamente en la vida escolar cotidiana, implica conocimientos que se transmiten de persona a persona y que, una vez llegados a uno, adquieren un sentido subjetivo propio (Velázquez Reyes 2007).

Entonces bajo este esquema, debemos encaminar el acompañamiento docente–estudiante, pues a partir de dicha dinámica se forman estudiantes comprometidos con su enseñanza, y no simplemente alumnos que pretenden obtener un grado académico, que a lo largo de su vida académica siempre presentan dudas respecto a los trabajos asignados o que omiten o soslayan los procedimientos de investigación por más sencillos que éstos sean, sobre todo cuando actualmente las posibilidades para obtener los diferentes grados académicos no necesariamente remiten a la elaboración de las tesis, como puede detectarse en las oportunidades de titulación que ofrecen las diferentes universidades y que permiten obtener los diferentes grados académicos con las siguientes alternativas¹ : a) Tesis o tesina y examen profesional; b) Actividad de investigación; c) Seminario de tesis o tesina; d) Examen general de conocimientos; e) Totalidad de créditos y alto nivel académico; f) Actividad de apoyo a la docencia; g) Trabajo profesional, h) Estudios de posgrado; i) Ampliación y profundización de conocimientos; y j) Servicio social (DGAE, s/a).

Con base en lo anteriormente expuesto, al existir dichas posibilidades, resulta evidente que el número de trabajos de investigación sea escaso en los espacios educativos de la educación superior y, si bien contemplamos, es válido titularse a través de los diferentes mecanismos ofrecidos y no realizar tesis para la obtención del grado. Lo que promueve el presente ensayo no es la implementación necesaria de una tesis para la obtención del grado académico del que se trate, sino que el estudiante, a través de la investigación que lleve a lo largo de su paso por la universidad, logre obtener el mínimo conocimiento de investigación durante su formación académica.

¹ Puede existir variación en las modalidades de acuerdo con la Universidad de la que se trate, en el presente ensayo nos remitimos a las que ofrece la Universidad Nacional Autónoma de México.

Es decir, los estudiantes no cuentan con las herramientas que les permitan apropiarse de saberes racionados a partir de la constante interpretación y creatividad que pueden generar para dar respuesta a los nuevos problemas a los que se puedan enfrentar en su actividad profesional, entre ellos no está necesariamente una investigación formal como la elaboración de una tesis, sino desarrollar las potencialidades en la investigación.

Sevilla (2011) en el estudio introductorio que realiza respecto a las obras de Rousseau, señala lo siguiente:

Propone una educación que remueve obstáculos, elude vicios y defectos y, sobre todo, deja operar a las potencialidades de desarrollo que cada ser humano encierra. Por eso el tutor tiene como primera obligación observar atentamente al niño, conocerlo, y actuar sólo para facilitarle su desarrollo. En materia de educación no se trata ni de aceptar lo que hay, ni de inventar lo que debe haber, sino de permitir que crezca lo que en cada caso puede llegar a ser. (p. XLV)

Si partimos de lo anterior, no se debe limitar a la enseñanza que se imparte dentro del aula en relación a un determinado conocimiento impartido por el docente, sino que a partir de ese puede generar un pensamiento crítico que cambie la postura de un estudiante pasivo a uno activo. Guichot-Reina (2015) al referirse a Nussbaum menciona:

Nussbaum señala la necesidad de poseer la habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones que nos permita experimentar lo que, siguiendo a Sócrates, podríamos llamar «vida examinada». Ésta es definida como una vida que no acepta la autoridad de ninguna creencia sólo por el hecho de que haya sido transmitida por la tradición o se haya hecho familiar a través de la costumbre; una vida que cuestiona todas las creencias y sólo acepta aquellas que sobreviven a lo que la razón exige en cuanto a coherencia y justificación (...). Esta disciplina requiere el desarrollo de la habilidad de razonar lógicamente, de poner a prueba lo que uno lee o dice desde el punto de vista de la solidez del razonamiento, de la exactitud de los hechos y la precisión de juicio. (p. 59)

De lo anterior debemos entender que si bien no es posible cuestionar todo el conocimiento transmitido, tampoco se puede aceptar sin ver la posibilidad de

que con el paso del tiempo la sociedad requiere buscar nuevas soluciones a los nuevos problemas, y esto se puede llevar a cabo a través de la reflexión y, en consecuencia, de la investigación, a partir de querer aprender, conocer e involucrarse en ese ámbito o incluso en esa necesidad de conocer el mundo, y no dar por hecho la posibilidad de encontrar nuevas formas de conocimiento.

Pero ¿a quién le compete precisamente esta actividad? De acuerdo con Villaverde (2014), son varios los autores que coinciden en señalar que el fin último de la universidad naciente es la búsqueda y transmisión de la verdad. Su búsqueda le compete a la investigación y su transmisión a la docencia, las dos funciones básicas de la institución universitaria.

Por lo tanto, la necesidad de generar o aplicar los mínimos de esa búsqueda de la verdad se generaran a través de la posibilidad y responsabilidad que se le atribuye al docente de transmitir todas aquellas herramientas, para formar o encaminar a los estudiantes este interés de buscar nuevas alternativas que le permitan desarrollar la capacidad de investigación; pero, sobre todo, la capacidad crítica que se encuentra implícita en la misma, pero en tanto aquel encargado de realizar dicha trasmisión no se interese, entonces difícilmente podrá transmitir el conocimiento necesario y, en consecuencia, las herramientas, el interés, o despertar la curiosidad del estudiante.

Discusión y conclusión

Entre las múltiples actividades o facetas que puedan presentarse en la docencia se encuentra la de la investigación, pues resulta cáustico que se pretenda encaminar a los estudiantes a partir de la asignación de trabajos, sin que se realice la respectiva retroalimentación, dejando a la deriva la posibilidad de establecer los criterios a partir de los cuales se deberá generar dicho conocimiento. Cabe precisar que dicha responsabilidad resulta compartida con los estudiantes, es necesario que éste se involucre con su aprendizaje, cumpla con los elementos que se solicitan, no se limite únicamente al denominado *copy paste* y que con eso contemple que sea suficiente para acreditar una investigación, o simplemente entregar sus trabajos sin el más mínimo esfuerzo de contener, pues como lo afirma Guichot-Reina:

Y entonces, si los encargados de hacerlo son, a nivel profesional, maestros/as y profesores/ as, habrá que hacer especial hincapié en que proporcionen una enseñanza estimulante e incisiva, capaz de despertar

la mente; una enseñanza que «aguijonee» el pensamiento de los alumnos y alumnas y que se aleje de la enseñanza pasiva, memorística, (...) donde el discente es visto como una especie de vasija vacía donde depositar los contenidos transmitidos por el profesor. (2015, p. 59)

Es aquí donde se apela a la responsabilidad que adquiere el docente; no sólo tiene que transmitir los conocimientos, sino conseguir que el estudiante contraste lo aprendido y se interese por buscar más allá de lo que él le trasmite, es decir, que lo aprendido en el aula sea el preámbulo para adentrarse en esa búsqueda del conocimiento, que se inquiete por explorar nuevas alternativas, enfoques de ver la realidad social e, incluso, nuevas interpretaciones que comparta con el docente, mediante la dialéctica que se gestó en el propio discurso docente–discente.

Ya lo señala Philippe Meirieu 2016, volver activo al alumno es pues, al mismo tiempo, invitarlo a comprometerse personalmente en sus aprendizajes y proponerle trabajar de forma concreta, “componiendo, escribiendo, dibujando, actuando de todas las maneras que le permitan ejercer y probar sus fuerzas” (p.20). Por lo tanto, el docente tiene la responsabilidad de “movilizar” y de “hacer actuar”, de movilizar haciendo actuar y de hacer actuar movilizando.

Resulta evidente que cuando el docente no genera esa disposición, el alumno se vuelve pasivo o disperso y, en tanto la exigencia sea mínima, pocas veces se toma la iniciativa para comprometerse consigo mismo, sobre todo en el aula donde, en grupos tan grandes como los de la actualidad, se perciben las limitantes que dificultan que el alumno tome la iniciativa. Ocasionalmente aparece ajeno a la dinámica establecida en clase y considera suficiente el hecho de permanecer escuchando lo que el docente comenta y en actitud pasiva. Pues como bien lo señala Alain (citado en Meirieu 2016):

Nadie aprende a dibujar mirando a un profesor que dibuja muy bien. Nadie aprende a tocar el piano escuchando a un virtuoso. Del mismo modo, me he dicho con frecuencia, nadie aprende a escribir ni a pensar escuchando a un hombre que habla y piensa bien. Hay que intentarlo, hacer, rehacer, hasta que el oficio se haga carne, como suele decirse. (p.20)

Partir de la idea de que educar es educar-se resulta imprescindible, pero, sobre todo, educar para aprender, comprender y en consecuencia, generar estudiantes capaces de resolver las problemáticas a través de esos primeros pasos camino a la investigación o investigaciones que puedan generar, no solamente en las exigencias de la propia actividad académica, sino que permita adentrarse y producir una especie de diálogo entre el estudiante y el profesionalista sobre aquello en lo que le interese aprender, descubrir o profundizar.

En conclusión, es necesario incorporar en los planes de estudio asignaturas o talleres específicos que permitan constituir herramientas teórico-metodológicas para el desarrollo de la investigación en la comunidad estudiantil; construir una responsabilidad conjunta tanto por quien investiga como por quien asesora y revisa las investigaciones, sobre todo, en la comunidad estudiantil, pues de esta manera se obtendrá una retroalimentación que permita no sólo la realización de una investigación de calidad, sino hecha con responsabilidad social, que permita nutrir en las diferentes disciplinas la posible solución a las problemáticas de la realidad social o, incluso, vislumbrar las diferentes perspectivas a partir de quien investiga.

Referencias

DGAE (Dirección General de Administración Escolar, Universidad Nacional Autónoma de México). *Titulación*. Opciones de titulación. Disponible en: <https://www.dgae.unam.mx/titulosgrados/titulacion.html>.

Diccionario de la Real Academia Española en línea <http://dle.rae.es/?id=M3a7YOZ>.

Esquivel Estrada, Noé. (2008). *La Universidad humanista. ¿Utopía alcanzable?* México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Mardones, J. M. (2007). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. España: Anthropos.

Meiriéu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós. Archivo Digital: descarga y online Traducción de: Alcira Bixio. ISBN 978-950-12-9429-3 1. Pedagogía. 2. Educación. 3. Formación Docente. I. Bixio, Alcira, trad. II. Título. CDD 371.1.

Rousseau, J. J. (2015). *Emilio o de la educación*. Recuperado de <http://www.pdfibros.com/2016/10/emilio-educacion-pdf.htm>.

Sevilla, S. (2011). *Estudio Introductorio en Rousseau. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres. El Contrato social*. España: Gredos.

Velázquez Reyes, L. (2007). “Microculturas y trayectorias estudiantiles en el nivel medio superior. Tiempo de educar”. *Revista Interinstitucional de Investigación Educativa*. Año 8. Segunda Época. Número 15. enero-junio.

Villaverde, A. (2014). *Universidad y humanismo: Consideraciones al hilo del espacio europeo de educación superior*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Cine como posibilidad de conocimiento: Pulp Fiction (tiempos violentos)

Knowledge behind the seventh art: Pulp Fiction



Gerardo Antonio Panchi Vanegas

Maestro en Humanidades: Filosofía contemporánea,
Profesor de asignatura de la Facultad de Derecho de la UAEMEX
Contacto: gerardpanchi@gmail.com

Recepción: 29/04/2019

Aceptación: 26/07/2019

DOI del número: <http://doi.org/10.53436/Mc8m359e>

DOI del artículo: <http://doi.org/10.53436/8cm5M3e9>

Resumen

El presente texto muestra cómo sería factible realizar un análisis del filme *Tiempos violentos* para obtener conocimiento con pensamiento crítico. La idea es desarticular la película en partes y mostrar las diferentes aristas de diálogo que incluye. Pretendemos mostrar elementos que no suelen verse en la película para utilizarlos como pretexto de cuestionamientos a la ciencia o a lo criminal. Este ejercicio busca exponer cómo realizar el análisis de un filme y cómo brindar nuevas posibilidades de conocimiento con fines de acompañamiento áulico. Para lograr su desarrollo el texto se divide en cuatro partes. El primer tema que se trata es *El filme* donde se ofrece un panorama sobre *Tiempos violentos*. Los siguientes tres aspectos son resultado del cuestionar el objeto de estudio. Se desprenden tres elementos: *De la ciencia*, *De lo criminal* y *De la posibilidad de cambio*. Cada subtema muestra cómo la película da elementos para abrir esas líneas de diálogo. Por ejemplo, a partir de sus diálogos, de sus escenas o de la interpretación de las acciones de los personajes. Hacer un ejercicio como este en otros filmes permitiría romper la lógica evidente del objeto y desarticularlo para abrir líneas de discusión y conocimiento con perspectiva crítica en la práctica docente.

Palabras clave: *Pulp Fiction* (Tiempos Violentos), Ensayo ficción, Descomposición analítica.

Abstract

This text shows how it would be feasible to carry out an analysis of a film to obtain show the different edges of dialogue that it includes. It aims to show elements that are not knowledge from critical thinking. The idea is to break up a movie into different parts and usually seen in the film, to use them as a pretext for questioning science or crime. The idea of this exercise is to show how to carry out film analysis with a critical perspective and new possibilities of knowledge. To achieve its development, the text is divided into four parts. The first topic that is dealt with is “The film” where an overview of the film is offered. The following three aspects are the result of questioning the object of study. Three elements emerge: “From science”, “From the criminal” and “From the possibility of change”. Each subtopic shows how the movie opens up those lines of dialogue. For example, from their dialogues, their scenes or the interpretation of the actions of the characters. Doing an exercise like this in other films allows breaking the obvious logic of the object and dismantling it to open lines of discussion and knowledge with a critical perspective.

Keywords: Pulp fiction, Fiction essay, Analytics breakdown.

Introducción

Si hay un tema central en la trama de la obra de Quentin Tarantino es lo absurdo, lo banal, lo superfluo, lo relativo y lo casual del acto malo. Puntualmente, para este análisis, me referiré a éste último como un ejercicio violento de una persona sobre otra; de hecho, estos son considerados delitos: robo, homicidio, violación, tortura, privación de la libertad, pero trabajaré la posibilidad de cuestionamientos que da el mismo filme.

Tomo como base para fundamentar la noción de conocimiento el planteamiento de Villoro (1989): El hombre vive cotidianamente en la escala del creer. Luego, al replantearse los elementos cotidianos empieza a ubicarse en el piso del saber. Finalmente, al buscar argumentos científicos y posibilidades que refuten el saber, es llegar al conocer. Basado en estos elementos, con el presente ensayo pretendo inquietar la cotidianidad del filme *Pulp Fiction*, trataré de brindar otros horizontes de la película que no sean solamente la parte absurda o sangrienta sin más.

Abarcaré tres puntos de interrogación titulados: 1) De la ciencia; 2) De lo criminal y 3) De la posibilidad de cambio. La línea base de este análisis será

el filme mencionado: cada eje, una posibilidad de conocimiento. En el primer apartado se abarcan sus refutaciones. En el segundo se buscan aquellas intenciones que mueven el acto. Finalmente, la tercera parte, trata sobre la cuestión ¿será posible que el hombre cambie?

Principalmente, nos centraremos en dos elementos: ¿qué hay sobre la ciencia y qué de lo criminal? Lo primero se relaciona con aquello que menciona Wittgenstein, Russel, Maynard, el círculo de Viena. Lo que se gestaba como el positivismo lógico y la incursión de la filosofía en la ciencia. Para lo criminal, me enfocaré en algunas lecturas que haría la psicología criminal. Sin embargo, quizá el punto más relevante se centre en lo banal del mal con Hannah Arendt.

Del filme

Hay algunas historias ejes de la película. Los mismos protagonistas en una pueden resultar de secundarios en otra. La relevancia de nominarlos es visualizar la complejidad y el entramado que la trama conlleva. Inicia, aparentemente, con Pumpkin (Tim Roth) y Bunny (Amanda Plummer) tomando un desayuno casual. Luego, un día de trabajo cualquiera que tiene como personajes a Vincent Vega (Jonh Travolta) y a Jules Winnfield (Samuel Jackson). Sigue la historia del boxeador con Butch Coolidge (Bruce Willis) y Fabienne (Maria de Madeiros). En algunos momentos cada historia entra en relación: Vincent Vega con Mia Wallace (Uma Thurman); Butch Coolidge con Marsellus Wallace (Ving Rhames); Vincent y Jules con Wiston Wolfe (Harvery Keitel) y Jimmie Dimmick (Quentin Tarantino).

Habría que ordenar la historia de la película: no inicia donde inicia y no acaba donde acaba. Tanto el principio como el fin se dan en otros tiempos. Si esto sucede así, ¿cuál sería el orden?, ¿es posible verlo? Si bien resulta factible acomodar la secuencia, la película parece ser una crítica tanto a la violencia, como a la constitución de la ciencia, pues no se le percibe como una cuestión rígida. De hecho, hay elementos para pensar más allá de la causalidad, la casualidad. Posiblemente una lectura sea la banalidad, inclusive del tiempo y de su irrelevancia para ver el filme, elemento que juega en contra de la positivización, es decir, de la categorización, la medición y la clasificación de la experiencia.

¿Por qué esto de lo banal, lo absurdo o lo relativo? La película da cuenta de que la acción mala la realiza cualquiera. La representan diferentes personajes:

una civil de barrios bajos que vende drogas, un jefe de mafiosos, unos mafiosos, un boxeador, una taxista, una pareja desayunando, unos estudiantes, pero también un vendedor y un policía. Además, cualquier sujeto activo del acto malo puede resultar sujeto pasivo de una acción semejante. Todos, tengan o no relación con el victimario, son posibles objetos del acto malo.

Valoremos, propiamente la línea del filme será lo absurdo. El *plus* por mi parte es apreciarlo desde la ciencia, lo criminal y la posibilidad de cambio y con ello dar cuenta de la posibilidad de conocer a través del cine.

De la ciencia

Estimemos las relaciones del filme con la concepción de ciencia. Por ésta entendería aquel conjunto de conocimientos que han sido aprobados tras la observación y experimentación. Entonces, es un saber constituido a partir de la rigurosidad y que parece una fuente fiable para su aplicación en cualquier área. Aunque el filme da pautas para pensar la refutación de la ciencia en sí.

Hay diversos patrones para hacer de un modo ortodoxo diferentes acciones. Por ejemplo, en la mañana cuando Jules y Vicent pretenden matar a los estudiantes adictos, Jules dice² : “¿qué hora es?... (7:22 a.m.) aún no es momento, vamos a esperar...”. Es decir, hay un tiempo específico para que sucedan las cosas; de hecho, hay un protocolo de ejecución: Jules dicta un salmo de la biblia antes de matar a alguien.³

² Del min. 12"-14" *Pulp Fiction* (1994) Quentin Tarantino.

³ Ezequiel 25:17 en dos ocasiones del minuto 17 al 20 y de 2.20 al 2.28. “El camino del hombre recto está por todos lados rodeado por las injusticias de los egoístas y la tiranía de los hombres malos. Bendito sea aquel pastor que en nombre de la caridad y de la buena voluntad saque a los débiles del Valle de la Oscuridad porque es el auténtico guardián de su hermano y el descubridor de los niños perdidos. Y les aseguro que vendré a castigar con gran venganza y furiosa cólera a aquellos que pretendan envenenar y destruir a mis hermanos, y tú sabrás que mi nombre es Yahvé cuando caiga mi venganza sobre tí”. Minutos 20-22. Jules tenía una lectura al principio y luego la cambió mientras lo asaltaban. El minuto 2.20 al 2.30. “¿Quieres saber qué compré? Tu vida”. Solía interpretarlo mal: por ejemplo, tú el malo, yo el justo, la 9 mm el pastor. O tú eres el justo, yo el pastor y el mundo el malo, pero no es la verdad: sino, tu eres el débil, yo la tiranía del malvado, pero lo intento, trato de ser el pastor. Lo que vemos es que en uno justifica su acción, es decir, hace justicia como el Dios que es mediante su pastor 9 mm; la otra es tú estás aquí para cambiarme y el mundo es el malo. Y la cuestión es yo soy el pastor, tú el débil y hay otro malvado.

Hay otro momento en que Marsellus está al teléfono con Jules: “No necesitamos creer, necesitamos saber”. “¿Y cómo quiere que lo hagamos?” “Busquen en todos lados”. Que es una cuestión científica. Buscar y dividir lo más posible para conocer. Veamos la definición de método analítico o ¿no parece una premisa dictada por Descartes?

Otro momento de la ciencia es cuando el boxeador Butch hace un plan para escaparse con todo el dinero de las apuestas, pero no sale como lo piensa, se verá afectado por un par de variables invisibles. La crítica de los filósofos de la ciencia es que, precisamente, por muy estructurada que resulte, hay elementos que resultan de los lugares menos esperados. De ello se infiere que el conocimiento científico también puede ser un accidente.

Continuamente en el filme se ve la casualidad sobre la causalidad, la incertidumbre sobre la certidumbre, el caos sobre el orden; la película dará cuenta de ello en todo momento. Ni Bunny, ni Pumpkin imaginaron a otros personajes más malos en su asalto; ni Vincent, ni Mia esperaban su sobredosis; ni el mismo Vincent, ni Jules pensaron que se dispararía el arma en el vehículo; ni Butch, ni Marsellus valoraban cruzarse en el camino, ni lo que pasaría después. En este último caso, Marsellus buscaba a Butch y fue por azar que lo encontró al atravesar la calle, una cuestión de lo más absurda. Así es la ciencia desde su crítica. Inclusive Butch, luego de sobrepasar uno de los nudos de la historia, no pensaba encontrar una moto con llaves para su huida, y además, por las consecuencias de la trama misma, sin dueño. Entonces, veamos la crítica: la ciencia ha dado cuenta de elementos que jamás había planeado, se adapta, infiere del error y puede no ser tan sistemática.⁴

De lo criminal

Hay algunos aspectos que preceden lo criminal y de alguna manera lo posibilitan. Si bien vemos un cúmulo de actos aparentemente absurdos, son cierto tipo de pulsiones las que los incitan. Evidentemente, la orden de un jefe a sus empleados, pero también el amor, el deseo, la creencia, la razón. Lo curioso es que resultan de lo más cotidiano y banal.

⁴ Inclusive el enlace de esta crítica a la ciencia y el filme resultan absurdos, pues tras la película *Wittgenstein* (1993) dirigida por Derek Jarman, resultan dos nombres relevantes Russell y Maynard. Curiosamente Maynard es el nombre de quien retiene a Butch y a Marsellus. Además, durante la escena preguntan “-¿dónde está Russell? –lo dejé atrás” Aunque, claro puede ser sólo una coincidencia. Resulta interesante porque Wittgenstein lo que hace es criticar las formas de conocimiento y el positivismo lógico.

Lo que vemos son tres relaciones amorosas entre Bunny y Pumpkin; Mia y Vincent; Butch y Fabianne. En la primera hay una complicidad de ella con él para cometer el acto criminal. En la segunda, está la atracción y el deseo que conllevan ciertas consecuencias dado el acto en contra del jefe. En la tercera no es tan clara la cuestión de la pareja: parece que todo es él y ella poco importa.

Con Pumpkin y Bunny el diálogo obedece a una situación cotidiana: “Dejaremos de hacer esto, no tiene sentido, éste será el último...”, pero ¿qué sucede al explorar el rostro en ella? Por ejemplo, en la plática ella lo contempla, lo aprecia con deseo, se le percibe serena. Al momento del atraco, ella se transforma totalmente, cuando él es amenazado por Jules, ella tiene una expresión de incertidumbre y ataca. Todo esto sirve para mostrar la complicidad de ella sustentada por el “amor”. Su manera de mostrarlo está en la complicidad del crimen.⁵ Las patologías se complementan. Viven en un mundo que les es normal, se opta por la satisfacción del deseo mutuo.⁶

Con la segunda pareja, Vincent Vega y Mía Wallace, la cuestión es el reto a la autoridad. Hay dos análisis que pueden aplicarse en este caso. ¿Por qué el nudo de la cita debe ser tan caótico? Por ser un acto impensable. A la manera de Foucault (2009), diría que en la sociedad feudal el castigo tenía que ser tan brutal dado que se detentaba contra el jerarca; entonces, no resultaba un conflicto entre particulares, sino en contra de quien imponía las leyes, directamente contra la autoridad. Entonces el castigo debería ser un escrutinio avasallador. Por otro lado, en un análisis que hace Žižek (2008) del Titanic, explica porqué el barco choca con un iceberg igual de poderoso. Dice que si el impacto es tan atroz y catastrófico, es porque se pretende representar las consecuencias de la unión de distintas clases sociales.

Probablemente lo que vemos en *Pulp Fiction* es un intento por quebrantar el súper yo impuesto por la figura del jefe. La experiencia que tendrán estos dos personajes tras la sobredosis de Mia debe ser representada así por lo que se juega: la lealtad. Sin embargo, ellos no pueden evitar involucrarse como atraídos el uno al otro. La cuestión es que ya se gustan,

⁵ Veamos otras parejas y qué es lo que ha pasado. Por ejemplo, con *Asesinos por naturaleza*, filme de Oliver Stone, consideremos que en la película los personajes son Mickey Knox (Woody Harrelson) y Mallory Wilson Knox (Juliette Lewis). Está basada en personajes reales: Charles Raymond Starkweather y Caril Ann Fugate.

⁶ Esto se puede complementar con teoría acerca de las parejas criminales para llegar al nivel de conocimiento. Aquí recomiendo el texto *El enigma del mal*, de Luis Seguí (2016), para continuar la investigación.

pero habría consecuencias, se atenta contra el “objeto” de la autoridad. El deseo por el otro inquieta toda norma social, consuetudinaria, hay la posibilidad de obtenerlo.

La tercera pareja, Butch y Fabianne, parece obedecer a la frase de coloquial: “hay quien ama más y quien ama mejor”. Si hay algo que mueve a Butch para cometer la estafa es su retiro del boxeo. No tiene otras posibilidades de ingresos pues es lo único que sabe hacer y evidentemente la edad no le da para más. Fabianne da muestras de su afecto por él, por ejemplo, le dice que ella no escucha sus peleas porque teme que lo lastimen. La interrogante es ¿acaso él hace la estafa para mantener a Fabianne, o la hace por él? Podríamos aseverar que es por ella también, porque a pesar de los errores de ella, él siempre regresa a buscarla. Vemos una vez más que lo mueve el deseo por la mujer.

Hay un error que pone en juego todo el plan de Butch: ¿Por qué Fabianne olvida un reloj y por qué precisamente eso? Podemos tomar algo desde el psicoanálisis que plantea Hilda Marchiori (2004). Ella habla, basada en Freud, del sentimiento de culpa, menciona que los criminales a veces suelen abandonar pertenencias que los delatan por la necesidad de ser capturados, por ejemplo, alguno dejará su cédula de identificación en el lugar de los hechos. Con lo cual podemos explicar lo inconsciente en el acto de Fabianne. Ella tendría culpa de algo que resulta inadecuado, pues sospecha; además, carga con eso, intenta confesárselo a Butch, pero sin éxito.

Hay un cabo que surge de esta situación y es el reloj. ¿Por qué resulta tan importante? Dos elementos podemos utilizar aquí, la lectura de Marchiori acerca de Freud (1970) y la de *Tótem y tabú* de este autor. De la primera, veamos la descripción de aquellas personas que se quedan en la etapa anal. Normalmente son personas enfocadas al robo, pero lo interesante es eso de retener, por ejemplo, las heces fecales. La lectura resulta inclusive directa por la historia que resulta del reloj. Es una herencia que pasa de abuelo, a padre y a hijo. La manera en que llega a Butch es porque su padre lo escondió en el ano durante la guerra, pero al morir se lo dio a su compañero quien, lo arrojó del mismo modo y prometió entregarlo al hijo. Lo que sucede con el reloj es que se llega a totemizar, o sea, se vuelve objeto de adoración y de ritual.

¿Cuál sería la crítica en este aspecto? Si a Butch le pasarán tantas cosas es porque no puede abandonar aquel tótem, que podríamos llamar creencia. Al igual que el reloj, la mayoría de las veces lo que se retiene es la creencia y

eso impide cuestionar y llegar al conocimiento. Ahora se llama reloj, pero ¿qué sucede si le ponemos religión, ideales políticos, familia o convicciones? Quizá, y sólo quizá, porque al final lo mantiene, la trama de Butch y Marsellus signifique aquella crisis necesaria para romper con la creencia o para mantenerla.

Otro evento posible de valorar es que Butch y Marsellus serán esclavos sexuales, víctimas de la perversidad de un vendedor y de un policía. No olvidemos que uno es boxeador-estafador y el otro líder del hampa. De aquí alguna banalidad mencionada antes: cualquiera puede ser sujeto y al mismo tiempo objeto de un acto criminal. La primera víctima del abuso será Marsellus. Butch queda al resguardo de un fetiche sexual y logra escapar; sin embargo, algo detiene su huida: ¿la venganza? En el escaparate de la tienda, se da tiempo para elegir un arma: la katana. Regresa a la escena y corta por la espalda al vendedor, mientras el policía fornicaba a Marsellus. La cuestión es que deja a Marsellus vengarse.

Hay dos cosas que reflejan este evento: la satisfacción del deseo y la intelectualización del acto malo. En tanto al primero, se ve que si Butch sólo se va, su inquietud de escapar de Marsellus persistiría: regresar es enfrentarla y resolverla. Por otro lado, podemos ver la racionalización del acto malo en la elección del arma y en Marsellus cuando describe lo que le hará a su victimario. Hay un proceso racional para satisfacer el deseo, esto sería perversidad. Entre más se racionaliza, más brutal puede ser el acto criminal.

En la película hay una crítica a la razón, quizá puntualmente a la instrumental, con lo que se puede abordar lo banal. Es significativo que, en apariencia, la menos “competente”, por los errores que comete, resulte ser aquella con mayor conciencia social. Digamos, aquella a quien sí le interesa si el acto es malo o bueno. Aquella con mayor culpa y con acciones que delatan los actos prohibidos. Aquella que resulta bella y extranjera.

Del cambio

Habría que cuestionar si es posible el cambio en el individuo y en cuanto a qué lo sería. Transformación, metamorfosis, adecuación, adaptación ¿a qué nos referimos con aquello del cambio? Es un elemento que considera la psicología criminal, la posibilidad de modificaciones en los sujetos, ¿existe una modificación del individuo?, ¿existe aquello pretendido por el tratamiento penitenciario?, ¿qué hay de las situaciones límite?, ¿hay tal mutación y no sólo el cuidado de la acción, es decir, la conciencia de la acción?

Socialmente se cree en el cambio de los individuos. Por ejemplo, al alcoholico se le envía a un centro de rehabilitación; al estudiante inquieto, a una escuela militar; al delincuente, al centro de reinserción social. La intención más que la modificación esencial del sujeto es la adecuación de la conducta. Baste ver *La naranja mecánica* de Kubrick, para valorar sus críticas. Entonces, fuera de la institución, ¿qué posibilidades de metamorfosis quedan en el individuo?

Hay dos momentos que sirven para la reflexión del cambio y su intención. Con Pumpkin y Bunny, y con Jules. La cuestión con los primeros es que sostienen un diálogo sobre abandonar el delito: “Estoy harto, es peligroso, siempre lo dices y de igual modo lo hace”.⁷ El robo tiene su riesgo: “Tal vez nos pongan en una situación donde tengamos que elegir”.⁸ “Apuesto lo que quieras a que se reducen los héroes en un lugar así.” “No quiero matar a nadie.” “Yo tampoco.” (Tarantino, 1994).

¿Qué sucede con Jules? De hecho, él decide no seguir en el hampa al considerarse un sobreviviente de unos disparos. Tras el acto de supervivencia, él se encuentra en todo momento reflexivo y hostil con Vicent. “Has estado un poco raro.” “Estuve aquí pensando.” Y luego, “Lo he estado contemplando...” y también “Recorrer la tierra.” “Tuve lo que los alcoholicos llaman un momento de claridad.” Jules logra dejar el movimiento, por una cuestión límite y se respalda en lo religioso. No importa si fue o no un acto de Dios, importa que él lo haya creído. Aquí las situaciones límite mencionadas por Rodríguez Manzanera (2007).

Jules vive con una premisa de vida y acción que es modificada derivado de una situación límite. La interpretación obedece a un momento particular, es decir, a condiciones específicas de emergencia. Ezequiel 25,17 (por supuesto parafraseado por Jules):

La senda del justo está bloqueada por todos lados por las inquietudes del egoísta y la tiranía del malvado. Bendito aquel que por caridad y buena voluntad es pastor del débil en las sombras, pues él guarda a su hermano y encuentra a niños perdidos.

⁷ Ver, *Tiempos Violentos*, del medio minuto al 3.

⁸ Minuto 2.

⁹ Minuto 2.14. En razón del tiempo de cada escena.

Y yo destruiré con gran venganza y con furiosa irá a aquellos que intenten destruir a mis hermanos. ¡Y ustedes sabrán que soy El Señor cuando desate mi venganza sobre ustedes! (Tarantino, 1994)

Jules dice: “Solía interpretarlo mal: por ejemplo, tú el malo, yo el justo, la 9 mm el pastor. O tú eres el justo; yo, el pastor; y el mundo, el malo, pero no es la verdad: sino, tú eres el débil, yo la tiranía del malvado, pero lo intento, trato de ser el pastor” (Tarantino, 1994). Vemos que en uno justifica su acción, es decir, él funge como Dios al hacer justicia y su medio, el pastor, la 9 mm. La otra es: tú estás aquí para cambiarme porque el mundo es el malo. Pero la conclusión es: yo soy un medio de alguien más malo y tú en este momento eres la víctima y lo serás siempre que exista alguien más fuerte que tú. Aun así, quiere creer que hay lugar al cambio. Hay algo que sucede tras la situación límite: la posibilidad de contemplación.

En conclusión

Podemos ver que desde el mismo filme se pueden involucrar diferentes cuestiones. Nuestro ejemplo para este escrito fue *Tiempos Violentos*: de la ciencia, de lo criminal y del crimen. Hay posibilidades de conocimiento. Propiamente, tenemos tres momentos para analizar: al principio sólo ver el filme sin ninguna intención; luego, empezar a clasificar y categorizar ciertos elementos bajo ciertas intenciones; y finalmente, confrontar los resultados con otros elementos para generar conocimiento. Seré más preciso en este punto para ofrecer claridad. La pregunta sería: ¿es posible realizar un ejercicio similar con otros filmes y cuál sería el proceso?

¿Dónde está la clave de esta propuesta de análisis? Este trabajo ha sido realizado con fines educativos para la materia de criminología. De hecho, la línea que sustenta la forma de examinar el filme es la de las ciencias de investigación criminal. Por ejemplo, la criminalística es la disciplina científica del pequeño detalle y la criminología es una ciencia sintética por excelencia. El punto es que son similares en su ejercicio: cada una tiene que descomponer un todo en sus partes y después reorganizar cada elemento para brindar conclusiones.

Para ser preciso, hay pautas que deben seguirse desde estas perspectivas para analizar un objeto (*v. g. r.*, filme), primero, necesitamos construir un problema: ¿qué queremos resolver?; luego, hay que encontrar una secuencia lógica y sistemática y hay que diseñar un plan de seguimiento para analizar

nuestro objeto; pasaríamos a separar y organizar cada una de las partes del objeto; y, finalmente, uniríamos todos los elementos en razón de resolver los planteamientos del problema determinados en un principio.

Bajo esta lógica veríamos que cualquier objeto de estudio puede ser abordado para su análisis, pero hay que determinar un ¿qué queremos resolver?, un ¿cómo lo haremos? y un ¿a qué resultados llegaríamos y cómo lo demostramos? Lo claro es que no podemos determinar cuestiones como éstas sin antes ver en reiteradas ocasiones el filme o cualquier objeto de estudio en cuestión. Lo fundamental es que además de trazar un objetivo del estudio, segmentar los elementos y organizarlos, hay que enlazar cada elemento con contenidos teóricos, esto es, hay que argumentar lo que estamos mostrando en el análisis. Bajo esos argumentos es que se brindan los contenidos de enseñanza.

Desde una lógica similar, organizada y sistemática, podríamos estudiar otros filmes como *Memento*, *El origen*, *La vida de David Gale*, *El curioso caso de Benjamín Button*, entre muchas otras películas. Lo importante es determinar un qué, un cómo, y demostrarlo con argumentos y de manera sistemática. Eso evita sólo ver un filme porque sí, sin mucho sentido y darle un giro crítico con fines de enseñanza.

Referencias

- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI editores.
- Freud, S. (1970). *Tótem y tabú*. Francia: Payot.
- Marchiori, H. (2004). *Psicología criminal*. México: Porrúa.
- Rodríguez, L. (2007). *Criminología*. México: Porrúa.
- Seguí, L. (2016). *El enigma del mal*. México: FCE.
- Tarantino, Q. (1994). *Pulp Fiction (Tiempos violentos)*. Filme.
- Villoro, L. (1989). *Creer, saber, conocer*. 9na edición. México: Editorial Siglo XXI.
- Žižek, S. (2008) *Cómo leer a Lacan*. Argentina: Paidós.

Cutting en adolescentes estudiantes de nivel básico

Self-injury in adolescent basic level students

Jonathan Reyes González

Licenciado en Psicología, Adscrito al Sistema Municipal

DIF Atizapán Santa Cruz

Contacto: : fun_neo333@hotmail.com



Recepción: 14/05/2019

Aceptación: 23/07/2019

DOI del número: <http://doi.org/10.53436/Mc8m359e>

DOI del artículo: <http://doi.org/10.53436/e35m9Mc8>

Resumen

El presente texto refiere a una problemática que se ha observado en las escuelas de nivel básico, específicamente en el municipio de Atizapán Santa Cruz, en donde los adolescentes se autolesionan cortando brazos y piernas, esta práctica es denominada *cutting* es una problemática que está en aumento y que suele tener lugar o inicio en la adolescencia. El *cutting* tiene que ver con la angustia, presión, enojo, tristeza, etc. que el adolescente no sabe expresar de manera sana o funcional y que encuentra por medio de las autolesiones una alternativa para poder expresar lo que no puede decir, por otra parte, está la etapa adolescente la cual ya de por sí tiene sus propios procesos y posibles conflictos debido a las nuevas experiencias y búsqueda de identidad. Sin embargo, la familia suele tener un gran peso en este proceso ya que los adolescentes identificados con *cutting* refieren vivir problemas en el hogar. El estudio de este tema está basado en los fundamentos psicológicos retomando algunos autores de la materia y relacionando la teoría con lo observado en la institución y las probables razones que incitan a la propagación de la problemática, así como algunas acciones que se han tomado para contrarrestarla.

Palabras clave: *Cutting*, Adolescencia, Autolesiones, Secundaria.

Abstract

This text refers to a problem that has been observed in elementary schools, specifically in the municipality of Atizapán Santa Cruz, where adolescents injure themselves by cutting arms and legs. This practice is called cutting. It is a problem that is increasing and that usually takes place or onset in adolescence. Cutting has to do with anguish, pressure, anger, sadness, etc. that the adolescent does not know how to express in a healthy or functional way and that he finds through self-harm an alternative to be able to express what he cannot say, on the other hand, there is the adolescent stage which already has its own processes and possible conflicts due to new experiences and search for identity. However, the family tends to have a great weight in this process, since adolescents identified with cutting report experiencing problems at home. The study of this topic is based on the psychological foundations taking up some authors of the matter and relating the theory with what is observed in the institution and the probable reasons that incite the propagation of the problem, as well as some actions that have been taken to counteract the problem.

Keywords: Cutting, Adolescence, Self-harm, Secondary school.

Introducción

Actualmente en nuestra sociedad mexicana existe una problemática que tiene en alerta a catedráticos y directivos de las instituciones de nivel básico, es una situación que va en aumento más rápido de lo que se puede abordar, debido a la fácil propagación de esta conducta. Dicho asunto consiste en la automutilación de algunos alumnos, se trata de cortadas leves en la piel, más frecuentemente en brazos y piernas; esta acción es denominada cutting. Bower (2017) menciona que el fenómeno se define como “prácticas que incluyen el daño tisular o la alteración, deliberada, de una parte del propio cuerpo y carece de intención suicida” (p. 150).

En la escuela secundaria del municipio de Atizapán Santa Cruz catedráticos, administrativos, y alumnos han observado esta práctica, con las características antes mencionadas, entre estudiantes de distintos grados. Dicha situación no es nueva, sin embargo, el crecimiento de la problemática ha puesto al personal docente en alerta máxima, aunado a las lesiones los alumnos identificados con *cutting* presentan bajo rendimiento escolar, aislamiento, baja participación en clase, incluso no se observa que se alimenten de

manera adecuada en los recesos escolares (que ingieran suficiente comida). Pero también, entre quienes practican *cutting*, se han observado adolescentes extrovertidos, sociables, pero con bajo rendimiento escolar, estos suelen tener conflicto con la autoridad y un historial de reportes escolares por mala conducta.

Bernal (2017) menciona que la autoagresión es una problemática con mayor frecuencia cada día en jóvenes de la institución, los cuales la realizan a través de acciones como cortarse, quemarse con cigarrillos o mecheras, e impedir la cicatrización de la herida.

Esto usualmente es detectado primero por compañeros de clase, quienes al ver a sus compañeras y compañeros con heridas o en el acto mismo de cortarse acuden a maestros para que ayuden a parar esta situación. No sólo ellos son quienes observan esta conducta autodestructiva, también los maestros han sido testigos. Al percatarse de esta situación son referidos a los tutores del grupo quienes, a su vez, los canalizan a la trabajadora social para buscar redes de apoyo. El primer contacto es con los padres de familia, quienes son llamados para informarles de la problemática, estos al enterarse reaccionan de manera variada, algunos manifiestan preocupación y solicitan alternativas de solución; en este punto, con el consentimiento de los padres, los alumnos son referidos al psicólogo para dar un seguimiento de la situación. Otros tutores demuestran descontento y enojo hacia su hija o hijo minimizando el sentimiento de conflicto que los lleva a esta práctica. Por último, existen otros quienes no asisten a los llamados, o que asisten pero tienen una actitud conflictiva hacia el personal de la institución complicando la comunicación.

El objetivo de este trabajo es describir cómo se observa la problemática que se presentó en la escuela secundaria del municipio de Atizapán Santa Cruz mediante el análisis de las probables razones que incitan a la propagación del fenómeno descrito, de factores repetitivos en adolescentes que presentan autolesiones, equivalencias y diferencias, así como también de algunas acciones tomadas para contrarrestar la situación.

El porqué del *cutting*

El porqué y la incidencia de la práctica individual de cada adolescente es inexacta, ya que varía sin tener un motivo con exactitud, alumnos identificados como practicantes de *cutting* mencionan que realizan el acto cada que se sienten “presionados” por alguna circunstancia; entre las razones más

mencionadas están los problemas en el hogar (violencia, rechazo, situación económica). Fleta (2017) en su trabajo de investigación *Autolesiones en la adolescencia: una conducta emergente*, respecto a las causas del *cutting*, menciona:

Gran parte de las ocasiones se deben a una finalidad psicológica. La autodestrucción, que se manifiesta en cortes, quemaduras, rasguños, arañazos, tirones del pelo, golpes (sobre todo en la cabeza), cualquier forma de producción de dolor es una forma de expresar el sufrimiento, una forma no verbal de comunicación donde los sentimientos se transmiten visualmente a través del cuerpo. Generalmente se usa para liberarse de sentimientos de rabia, ira, tristeza, soledad, rencor y dolor emocional. Se efectúa para liberar las emociones que el autoagredido no puede expresar. A veces, ante el sentimiento de no estar vivo, los autoflageladores se cortan para cerciorarse de que siguen vivos. Este comportamiento se utiliza a veces para aliviar dolores emocionales fuertes, ya que es más fácil controlar el dolor físico que el emocional. La sensación de dolor produce una cierta liberación de ansiedad. Algunos adolescentes se realizan heridas (cortes o quemaduras, o hasta beber su propia sangre) en momentos de crisis o de sufrimiento, porque el dolor físico les ayuda a soportar su sufrimiento psicológico. En otras circunstancias la autoagresión se utiliza para sentir poder sobre uno mismo. (p. 39)

Muñoz, Arroyave y Romero (2016) aportan lo siguiente desde un punto de vista más analítico:

El sí mismo se opone a la angustia del reconocimiento de las propias carencias, además de que no hay una versión integrada del ser, por lo cual el joven responde agrediendo su propio cuerpo para recobrar aquellos aspectos de sí que se encuentran perdidos o dañados. Acto que es comparable a los que realizan los niños autistas cuando se encuentran ante la dificultad de diferenciar su mundo interno del mundo que les rodea. Algunas de las razones que pueden explicar estas conductas se pueden hallar en una infancia carente de contacto cercano por parte del cuidador. (p. 2)

Existen similitudes entre las concepciones de los autores, entre ellas, es considerado un fenómeno que se conecta con angustia o presión que siente el adolescente y no puede manifestar de manera verbal u otra que le sea

funcional sin tener que perjudicarse. El acto o intención de autodañarse también es llamado retroflexión, de acuerdo con Salama (2012) es cuando “la persona se hace a sí misma lo que le gustaría hacerle a los demás, quienes por lo general, son personas significativas para ella y está en relación con la energía agresiva” (p. 43).

En cuanto al inicio de ese hábito, Caiza y Quillupangui (2020) mencionan:

Cuando un adolescente realiza por primera vez esta práctica lo primero que generara es dolor, debido a las terminaciones nerviosas, así como a cualquier persona, la diferencia vendrá con el transcurso del tiempo y el transcurrir de la práctica, ya que por cada vez que el adolescente se realice un corte este se volverá más tolerable al dolor, y así el dolor ira disminuyendo. (p. 36)

Lo mencionado por las autoras puede explicar la prevalencia del *cutting* entre los adolescentes ya que, de cierta manera, se genera resistencia al dolor causado por los cortes, y así forma una conducta repetitiva en función de algún motivo emocional displacentero.

Algunos adolescentes identificados que lo practican suelen ser retraídos, poco sociables y con limitada habilidad de expresión verbal, otros pocos son sociables de manera normal sin ningún comportamiento extraño significativo, estos últimos son los que con más frecuencia exhiben sus heridas con naturalidad. Fleta (2017) categoriza las causas específicas y enlista seis grupos de motivos para que alguien se autolesione: llamar la atención, castigarse, evadir un malestar emocional, conducta parasuicida, para asumir un control sobre situaciones que sobrepasan a la persona y por sentimientos de vacío crónico.

Es complicado determinar las razones específicas del *cutting* en estos adolescentes, sin embargo, su práctica puede ser un indicador de problemas emocionales importantes, que cada uno expresa de acuerdo con sus experiencias y quizá un estilo de crianza. Los adolescentes que indican abiertamente practicarlo pueden mostrar sus heridas con la intención de ser vistos y que les muestren de alguna manera que son importantes a través de los constantes comentarios para que dejen de hacerlo, esto no significa que sean menos importantes que los que se ocultan, pero pueden reflejar otro tipo carencia también muy importante.

Contexto y género

El contexto sociocultural juega un papel muy importante en los adolescentes, y las causas de su inestabilidad son variadas, sin embargo, la familia es un factor importante:

A través de la relación del árbol de problema se logró determinar cuáles son las causas de este fenómeno, donde se identificó que generalmente se presentan cuando tienen problemas familiares, lo que a su vez conlleva a tener problemas emocionales y educativos, también encontramos el *bullying* y la tristeza; este fenómeno se practica como método de desahogo o alivio emocional luego de sufrir una crisis existencial o estar expuesto a un alto grado de ansiedad o ira. (Bernal, 2017, p. 10)

En el estudio de Albores et al. (2014) se expone: “muchos estudios detectan en el sexo femenino una prevalencia mayor de autolesiones frente al sexo masculino” (p. 160). En una entrevista realizada a la trabajadora social encargada de la vigilancia y del seguimiento de los alumnos, comentó que los practicantes de las autolesiones eran en su mayoría mujeres y consideró de suma importancia observar el estado emocional de ellas, porque en efecto, se caracterizan por tener problemas familiares significativos que van desde el maltrato físico y psicológico, hasta ser acosadas por sus demás compañeros con burlas o rechazo.

Otro factor a tomar en cuenta es que la trabajadora social de la institución indicó que esa práctica suele propagarse como una invitación a pertenecer a cierto grupo, no de manera directa si no como sugerencia entre compañeras o compañeros, como alternativa de solución para afrontar problemáticas personales. Así, cuando ellos sienten pertenecer a un grupo deciden hacerlo incrementando la estadística de la problemática, Albores et al. (2014) mencionan “es posible que la desaprobación social para expresar ideas o sentimientos de coraje en las niñas y de depresión en los varones influya en practicar las autolesiones como mecanismo de expresión alterna de estos sentimientos” (p. 166). Con esta aportación de los autores se puede constatar que el fenómeno *cutting* se da más en mujeres que en hombres como parte de una construcción sociocultural donde ellas tienden a ser más emocionales que ellos.

Albores et al. (2014) recalcan que “en el componente adictivo, a pesar de

que las niñas tienen mayor preocupación y deseo de parar las autolesiones, reportaron mayor ‘necesidad’ de practicarlas, incapacidad para detenerse y ‘sensación de adicción’ al autolesionarse” (p. 166). Es importante que se aborde la población específica para prevenir tanto esta problemática como el desarrollo de otro tipo de adicción; al final, el *cutting* puede ser una consecuencia de una problemática emocional; en esta ocasión, tiene esta manifestación por razones variadas, pero puede tomar otra forma, de no ser trabajada.

Etapa adolescente

Es de suma importancia tomar en cuenta la etapa de adolescencia, ya que en ésta hay más casos de *cutting*, o tiene sus inicios. La búsqueda de identidad, el sentido de pertenencia, los procesos de cambios biológicos son interesantes de considerar, ya que para el adolescente suele ser muy importante esta etapa de cambios.

La palabra adolescencia deriva del latín *adolescens* “joven” y *adolescere* “crecer”. En la lengua española es habitual asociar adolescencia con “adolecer” en la acepción de estar incompleto o carente de algo; no obstante, desde el inicio es imperativo resignificar que la adecuada y justa asociación debe ser con el significado de padecer o sufrir de alguna aflicción, no atribuible al periodo cronológico de la vida sino a las vivencias que en él se suceden. Pues la adolescencia es un periodo crucial durante el cual se toma una nueva dirección en el desarrollo, se elabora la identidad y se plantea el sentido en la vida, la pertenencia y la responsabilidad social. Es al mismo tiempo, cuando se pone en interacción, con mayor intensidad, los recursos psicológicos y sociales del individuo y las metas disponibles del entorno. (Hernández, 2011, p.5)

El proceso de adolescencia juega un papel crucial en la problemática de *cutting*, ya que muchos adolescentes imitan a sus compañeros de clase para generar un sentido de pertenencia con cierto grupo, entre otros motivos, aunado a los cambios de humor y al despertar de ciertas inquietudes sexuales, comprenden un cúmulo de circunstancias que llevan a la confusión y a la toma de decisiones perjudiciales para sí mismos. Este proceso psicobiológico resulta en un conflicto multifactorial; pero, como ya se mencionó, la familia tiene un gran peso en la salud mental del adolescente, por tanto, las figuras

paterna y materna idealmente funcionarían de apoyo, hablando con sus hijas e hijos a manera de orientación, teniendo como fundamento el respeto a sus ideales y marcando límites adecuados.

Adolescentes con autolesiones en la institución educativa

Referente al perfil de los adolescentes identificados con *cutting* es difícil etiquetar su personalidad, se ha mencionado que algunos son extrovertidos, retraídos, tímidos o poco sociables; también se ha destacado que en su mayoría son mujeres, algunas de ellas han sido infractoras del reglamento escolar, tienen como característica mal comportamiento o conflicto con la autoridad, no obstante, existen otras tantas quienes nunca han tenido reporte alguno por ser infractoras.

Algunos adolescentes tratan de ocultar las extremidades afectadas; otros cuantos las muestran abiertamente hablando con naturalidad de su práctica. A medida que se presentan los primeros casos se van sumando cada vez más participantes, aunado a ello la trabajadora social de la escuela aquí aludida refirió que las redes sociales juegan un papel muy importante, ya que en ellas los jóvenes encuentran tiempo de ocio e información que los padres no les aportan de manera adecuada. Se comenta entre la comunidad estudiantil que existen grupos de Facebook donde se comparten imágenes que incentivaban el *cutting*, esto hace que el tema se vuelva más común y llegue a más personas no sólo de una institución en particular, sino a muchas más, ya que es bien sabido que las redes sociales tienen un alcance muy amplio.

Intervención realizada

Como primera intervención se abordó a los alumnos con ayuda del área de trabajo social quienes pudieron recabar información sobre la práctica que se estaba suscitando, se realizaron algunas estrategias como hablar personalmente con cada alumna y alumno identificado con cortaduras en brazos o piernas, se canalizaron los casos más importantes al psicólogo del DIF municipal teniendo avances regulares, sin embargo ascendió el número de adolescentes que se autolesionaban, las consecuencias son variadas, las principales son el riesgo de algún daño orgánico irreversible y, como extremo, la muerte o una infección importante, ya que según docentes de la escuela en cuestión esas prácticas suelen hacerse con navajas de sacapuntas o de afeitarse, las cuales han decomisado constantemente.

De manera mensual se realizaron pláticas referentes a la problemática, para la escuela secundaria esto ha sido una prioridad ya que va en aumento la población estudiantil que practica *cutting*, hubo intervenciones grupales y, en algunos casos, individuales, siendo estas últimas las más efectivas.

Resultados de las intervenciones realizadas

Las intervenciones suceden desde que se detecta *cutting* en la o el adolescente, el tutor de grupo se encarga de canalizarlo con la trabajadora social quien realiza una entrevista inicial y busca las redes de apoyo; así mismo, por medio de esta área se han contactado instituciones que abordan la situación por medio de pláticas y talleres, entre otras, el DIF municipal que, desde el área de psicología, mensualmente destinaba una semana para ir a los distintos grupos impartía talleres, pláticas y brindaba información para la prevención y alternativas de solución de conflictos. También los casos más importantes fueron derivados con el psicólogo, evidentemente con la cooperación de los padres o tutores, para que llevara el proceso de manera más constante y personal.

Los resultados de las intervenciones grupales fueron de corto alcance, ya que se seguían presentando adolescentes que se autolesionaban, sin embargo, hubo algunos que se observaron sólo en una ocasión con heridas y después de ello no reincidieron. En cuanto a los adolescentes que asistieron a terapia psicológica tuvieron un avance significativo en la problemática ya que se abordaban de manera semanal tanto al paciente como a sus tutores. Dada la alta demanda no se podían atender a todos los adolescentes identificados, sólo a los más importantes en sentido de presencia de lesiones, gravedad y recurrencia. Es importante tomar en cuenta esta última intervención ya que, a diferencia de un grupo, la terapia individual se amolda a los requerimientos de cada paciente y el terapeuta da seguimiento de acuerdo con un enfoque, también algunos adolescentes tienen muchas resistencias al estar en un grupo y se niegan a cooperar con las dinámicas de la intervención, a diferencia de estar en un espacio donde se sientan seguros y en confidencialidad es más probable que se dé una oportunidad para poder expresarse. Sin hacer de menos la intervención grupal, pues tiene un gran valor, podría optarse por hacer grupos más reducidos para así tener un mejor control, o quizás adecuar dinámicas más eficaces que se asocien con el manejo pertinente de las emociones. Cabe recalcar que el trabajo con padres de familia es de suma importancia, por eso se espera que los talleres en relación a la prevención de *cutting*, o en general al manejo de emociones, den resultados importantes

ya que el adolescente refiere conflictos en su hogar y por ello tiene estas expresiones autodestructivas.

Conclusiones

El *cutting* es, como los autores citados lo indican, una problemática relacionada con angustia, presión, enojo, tristeza, etcétera, que el adolescente no sabe verbalizar o canalizar y que decide manifestar por medio de la autolesión. Sin embargo, también está el aspecto de la etapa adolescente como tal, en busca de esta identidad que lo adolece y el sentido de pertenencia que lo llama a realizar actos para sentirse parte de un grupo. Es complicado suponer que el *cutting* es “normal” como cualquier problema adolescente, porque alude a la destrucción de sí mismo, y si bien es parte de experimentar cosas nuevas, los límites y el soporte familiar son importantes. Este último aspecto influyó de manera importante en los adolescentes que asistieron a sesión psicoterapéutica, ya que se vieron avances significativos, por ello se considera imprescindible tomar en cuenta en una siguiente intervención.

Independientemente de los factores que incitan al adolescente a practicar *cutting* ya sea por imitación, por pertenecer a un grupo, por llamar la atención de sus cuidadores, por ser hombres o mujeres, o porque realmente tengan una problemática emocional o psicopatológica, el incremento del *cutting* en las instituciones denota una problemática socio-cultural donde la familia es cuna y gestora de nuevas mentalidades y hábitos de las siguientes generaciones.

Esta problemática se observa más en instituciones de nivel básico por la aglomeración de adolescentes y, en efecto, se puede notar por las evidentes muestras de daño físico, bajo rendimiento escolar, aislamiento y en algunos casos mala conducta, sin embargo se considera que el trabajo requiere especialistas en el ámbito que puedan abordar la situación de manera adecuada, y para ello hay instituciones encargadas de prestar este servicio. La trabajadora social de la institución comenta que es de suma importancia brindar información a directivos, administrativos y catedráticos de las instituciones de nivel básico para poder identificar, canalizar y entender la importancia de la problemática.

Referencias

- Albores. L., Méndez. J. L., Xóchitl. A., Delgadillo. Y., Chaves. C. I. y Martínez. O. L. (2014). *Muchos estudios detectan en el sexo femenino una prevalencia mayor de autolesiones frente al sexo masculino*. Recuperado de: <https://www.actaspsiquiatria.es/repositorio/16/90/ESP/16-90-ESP-159-168-346514.pdf>.
- Bernal. A. (2017). *Implementación de estrategias para la disminución del cutting en la institución educativa leónidas acuña en la ciudad de valledupar*. Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/13606>.
- Bower, L. (2017). *El fenómeno del cutting y su valor de inscripción*. Recuperado de: <https://www.academica.org/000-067/826>.
- Caiza, L. R. y Quillupangui, K. A. (2020). Rasgos de la Personalidad en la Práctica de Cutting en Adolescentes de 12 a 15 años de la Unidad Educativa Machachi ubicada en el Cantón.
- Fleta, J. (2017). “Autolesiones en la adolescencia: una conducta emergente”, *Revista de psicoterapia*. Vol. 29, N°. 110, pp. 2018. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6527198>.
- Hernández. L. (2011). “Adolescencia: ¿adolecer es padecer?” *Salus* vol. 15, núm. 2, agosto, 2011, pp. 5-6. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375942300003>.
- Mejía durante el año lectivo 2019 – 2020. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/20641/1/T-UCE-0010-FIL-749.PDF>.
- Muñoz. A., Arroyave. J., Romero. T. (2016). “Generalidades en la evaluación clínica psicológica referentes a las autolesiones no suicidas en adolescentes”. *Revista electrónica Psiconex*. Vol. 8, núm. 13. pp. 1-11 Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psiconex/article/view/326997>.
- Salama, H. (2012). *Gestalt 2.0*. México: Alfaomega.