



# Quehacer del DOCENTE-INVESTIGADOR

Coordinadora:

Teresa Martínez Moctezuma

---

# QUEHACER DEL DOCENTE-INVESTIGADOR

**SEP**  
SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN PÚBLICA



**UN**  
UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL



---

# QUEHACER DEL DOCENTE-INVESTIGADOR

*Coordinadora:*

Teresa Martínez Moctezuma

María del Carmen Acevedo Arcos

José Simón Sánchez Hernández

María del Carmen Ortega Salas

Leticia Morales Herrera

Jorge Mendoza García

Silvia Alatorre Frenk

María Clotilde Juárez Hernández

## QUEHACER DEL DOCENTE-INVESTIGADOR

Coordinadora: Teresa Martínez Moctezuma

1a. edición abril 2017

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,  
Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF.

**www.upn.mx**

ISBN 978-607-413-251-9

LB1026

Qu4.3

Quehacer del docente-investigador /  
coord. Teresa Martínez Moctezuma ; María del Carmen  
Acevedo Arcos... [et al.] -- México : UPN, 2016.  
1 recurso electrónico (110 p.) : 4.4 Mb ; archivo PDF --  
(Colección memoria digital)

ISBN 978-607-413-251-9

1. Educación – Investigación 2. Psicología del aprendizaje  
3. Cognición I. Martínez Moctezuma, Teresa, coord. II. Acevedo  
Arcos, María del Carmen coaut. III. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Impreso y hecho en México.

---

# ÍNDICE

PRIMERA PARTE . . . . .	8
<b>Introducción.</b> . . . . .	9
LA NOVELA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: ANDRÉS PÉREZ, MADERISTA. . . . .	11
<i>María del Carmen Acevedo Arcos</i>	
Introducción . . . . .	11
Cómo surge Andrés Pérez, Maderista. . . . .	14
Temas históricos de la novela . . . . .	15
La novela como recurso didáctico . . . . .	17
Consideraciones finales . . . . .	19
Referencias . . . . .	21
ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN AULAS UNIVERSITARIAS. APRENDER ESCRIBIENDO TEXTOS ACADÉMICOS. . . . .	23
<i>José Simón Sánchez Hernández, María del Carmen Ortega Salas, Leticia Morales Herrera</i>	
Introducción . . . . .	23
Estrategia enseñanza Resumir-Planear-Escribir-Revisar (REPER) . . . . .	28
Estrategia de enseñanza-aprendizaje: Resumir-Planear-Escribir-Revisar. . . . .	29
Conclusiones . . . . .	31
Referencias . . . . .	33
INDICIOS DE UNA PSICOLOGÍA DEL SECRETO Y EL SILENCIO . . . . .	35
<i>Jorge Mendoza García</i>	
Comunicación y espacio público . . . . .	35
Lo público y lo privado. . . . .	37

Lo privado y el secreto . . . . .	41
El secreto y el silencio. . . . .	46
Apostilla: hacia una psicología del secreto y el silencio . . . . .	50
Referencias: . . . . .	52
SEGUNDA PARTE . . . . .	56
INTRODUCCIÓN . . . . .	57
UN INTENTO DE DESENCADENAR CONFLICTOS COGNITIVOS EN MAESTROS DE PRIMARIA. . .	59
<i>Silvia Alatorre Frenk</i>	
Introducción . . . . .	59
Sesgos ideológicos que deslegitiman las matemáticas de la vida diaria . . . . .	65
Errores escolares . . . . .	65
Condiciones laborales de los maestros . . . . .	66
Formación inicial y continua de los maestros . . . . .	67
Posdata: coincidencias y diferencias con el trabajo planteado por Brent Davis (2013) . . . . .	74
Agradecimientos . . . . .	76
Referencias . . . . .	76
ESCALAS DE CAPACIDADES COGNITIVAS Y SOCIALES PARA INFANTES DE UNO Y DOS AÑOS . . . . .	79
<i>María Clotilde Juárez Hernández</i>	
Introducción . . . . .	79
Marco de referencia . . . . .	80
Método. . . . .	83
Análisis de datos . . . . .	88





# PRIMERA PARTE

---

## INTRODUCCIÓN

Este texto da cuenta de los avances y resultados de los proyectos de investigación registrados en el Área Académica 3 Aprendizaje y Enseñanza de las Ciencias, Humanidades y Artes, los cuales, en su momento, fueron compartidos y sometidos al escrutinio de los pares, con el propósito de recibir comentarios, observaciones y aportaciones para su mejora.

Los textos muestran homogeneidad en cuanto a contenido, propósito, nivel de avance y desarrollo de los proyectos, ésta es una muestra del quehacer que realiza actualmente el docente-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

Esta primera parte se compone de tres capítulos en el que se plantean propuestas para la formación del Psicólogo Educativo.

El capítulo 1: "La novela de la Revolución Mexicana como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia: *Andrés Pérez, Maderista*" María del Carmen Acevedo expone a la novela como un texto a ser empleado como recurso didáctico para la enseñanza de la Historia.

El capítulo dos: "Alfabetización académica en aulas universitarias. Aprender escribiendo textos académicos" Simón Sánchez, María del Carmen Ortega y Leticia Morales, describen la estrategia de enseñanza REPER para que los estudiantes comprendan y produzcan textos académicos.

Por último, Jorge Mendoza García presenta el trabajo: "Indicios de una Psicología del Secreto y el Silencio" en el reflexiona que "el silencio lleva invariablemente al secreto" y que la psicología explora las formas en que desaparece el silencio y de cómo la palabra, se posiciona en el espacio público.

Teresa Martínez Moctezuma



---

# LA NOVELA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: ANDRÉS PÉREZ, MADERISTA.<sup>1</sup>

María del Carmen Acevedo Arcos

La Revolución es ya una palabra cansada y marchita  
a la que es necesario despojar de toda  
hojarasca retórica para llegarle al corazón.

*Paco Ignacio Taibo II*

## INTRODUCCIÓN

La Revolución Mexicana es sin duda uno de los temas trascendentes de la historia que se enseña en la escuela, este contenido escolar se repite en los distintos niveles educativos, es también objeto de efemérides y diversas actividades extracurriculares. Su importancia radica en que constituye un hecho histórico relevante de México contemporáneo, ha sido el proceso más revisado por estudiosos de distintas épocas y países. Es esencial la identidad y la memoria colectiva de los mexicanos, sin embargo, como tema escolar no escapa a las rígidas formas memorísticas y repetitivas de enseñanza y aprendizaje experimentadas en nuestro sistema educativo. Los estudiantes que ingresan a la universidad no cuentan, en general, con los conocimientos informativos y comprensivos sobre ese proceso histórico, por ejemplo, los resultados de 1747 sustentantes del área de conocimiento Socio-Historia (tema Revolución Mexicana) del examen

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia; Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia; y Tercer Coloquio entre Tradición y Modernidad, evento celebrado del 11 al 13 de septiembre de 2013 en la Universidad Autónoma de Querétaro, en Santiago de Querétaro, México.

de admisión para cursar una de las licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco (UPN, 2012), fueron los siguientes:

**Pregunta:** John Kenneth Turner fue un periodista norteamericano, autor de *México Bárbaro*, obra en la que da cuenta de las condiciones de vida y de trabajo de los indios mayas y yaquis en las plantaciones henequeneras de Yucatán y Quintana Roo, bajo el régimen del presidente.

Opción de respuesta	Porcentaje de aspirantes que respondieron
A	29%
B	38%
C	27%
D	6%

A) Plutarco Elías Calles    B) Porfirio Díaz    C) Victoriano Huerta    D) Abelardo Rodríguez

**Pregunta:** El movimiento revolucionario de 1910 en México tuvo como antecedentes las huelgas obreras de Cananea y Río Blanco, el dirigente más destacado, por sus escritos y formas de organización impulsadas por esas huelgas fue:

Opción de respuesta	Porcentaje de aspirantes que respondieron
A	31%
B	20%
C	27%
D	23%

A) Francisco I. Madero    B) Francisco Villa    C) Ricardo Flores Magón    D) Emiliano Zapata

**Pregunta:** La "Decena Trágica" es un acontecimiento de la historia de México que sucedió entre el 9 y el 18 de febrero de 1913, este hecho es importante porque nos da cuenta de:

- a) Los días más sangrientos de la Guerra Cristera en nuestro país
- b) La muerte de Madero y el ascenso de Victoriano Huerta a la presidencia
- c) La batalla en la que perdió el brazo el general Álvaro Obregón Salido
- d) La traición del coronel Jesús Guajardo para asesinar a Emiliano Zapata.

Opción de respuesta	Porcentaje de aspirantes que respondieron
A	41%
B	39%
C	05%
D	14%

Son diversos los análisis que se pueden realizar sobre estos ejemplos de un examen de historia aplicado a estudiantes de bachillerato, quienes han pasado por al menos tres trayectos educativos en los que, suponemos, estudiaron y aprendieron datos básicos de la historia de México, particularmente del tema de la Revolución Mexicana que se estudia en primaria, se repite en secundaria y se vuelve a dar en preparatoria. En general, ni siquiera la memoria a largo plazo ha logrado desarrollarse con la enseñanza de la historia, menos habilidades del pensamiento que permitan relacionar acontecimientos, ubicar en el tiempo y el espacio hechos del pasado, utilizar el pensamiento lógico para cuestionarse acerca de dónde, cuándo y con quién o quienes se pudo dar tal o cual hecho del pasado. La pregunta es ¿cómo hacer para que estos datos de la historia adquieran significación para los alumnos y constituyan la materia prima de la explicación y la comprensión histórica? Una propuesta es utilizar la literatura y el cine como recursos didácticos que contribuyan a desarrollar esas habilidades.

La Revolución Mexicana ha concitado abundante escritura y análisis académicos a partir de textos historiográficos, novelas, películas, piezas teatrales, entre otros. En este trabajo se propone la novela de Mariano Azuela (2002) *Andrés Pérez, Maderista* como fuente y recurso didáctico para apoyar el estudio de la primera fase de la Revolución Mexicana, se analiza, cuáles de sus características permite trabajar habilidades del pensamiento histórico en los estudiantes de licenciatura.

## CÓMO SURGE ANDRÉS PÉREZ, MADERISTA

Mariano Azuela González<sup>2</sup> nació en Lagos de Moreno, Jalisco el 1º de enero de 1873, estudió la carrera de médico cirujano en la ciudad de Guadalajara, desde el bachillerato mostró interés por la escritura, si bien en sus obras abordó temas como la pobreza, la riqueza, la injusticia social, hacendados y campesinos, el ideario de liberales y conservadores, el autor se mantuvo alejado de la política hasta la aparición de la obra *La Sucesión Presidencial de 1910* escrita y publicada por Francisco I. Madero, aquel ilustre desconocido que decidió perturbar la paz porfiriana con sus demandas democráticas, Azuela organiza con sus amigos el primer lugar de propaganda revolucionaria maderista en su natal Lagos. Esta actividad política consiguió la enemistad y el encono de los caciques locales para él y su amigo el poeta José Becerra, los escritores se convirtieron en sujetos peligrosos y proscritos en su propia tierra.

Como propagandista de la revolución en su provincia, Azuela estuvo al tanto de los sucesos políticos nacionales: a) el encarcelamiento de Madero en Monterrey, b) la presión política ejercida por los "científicos" para que Ramón Corral fuera vicepresidente, c) la propaganda que la prensa oficialista orquestó para desacreditar y ridiculizar al movimiento antirreleccionista, d) el fraude electoral de 1910 y la reelección de Díaz, e) los fastuosos festejos conmemorativos del centenario de la Independencia f) el escape de Madero y sus cercanos colaboradores de Estados Unidos, g) el llamado a la insurrección armada como única posibilidad de derrocar al dictador y h) el asesinato de Aquiles Serdán en Puebla.

Azuela obtiene puntual noticia de los combates que libran Orozco, Villa y Zapata contra las fuerzas federales y de los Tratados de Ciudad Juárez con los que Porfirio Díaz deja el poder y se exilia en Francia. Pero no bien había triunfado el maderismo, nuestro autor ve con horror que la lucha armada continúa y no parece tener fin, observa cómo los antiguos detractores de la revolución, ahora son sus más fervorosos partidarios:

<sup>2</sup> Mariano Azuela creó veintidós novelas, además de cuentos, relatos y ensayos, este autor nos dio su visión de la sociedad mexicana durante la primera mitad del siglo XX y llegó a situarse entre los escritores de vanguardia. Murió el 1 de marzo de 1952.



Una turba de aventureros, vagos y acomodaticios apareció de la noche a la mañana con armas e insignias de los militares triunfantes. Los ricos de larga vista aparecieron de repente como adeptos a la nueva causa y devotos del caudillo en triunfo, con gente reclutada entre sus propios sirvientes, de tal suerte que con la bandera revolucionaria no sólo defendían y ponían a salvo sus amenazados intereses sino que los acrecentaban (Azuela, 2002, p. 211).

De igual manera los periódicos cambiaron su discurso, ahora la Revolución era un movimiento vigoroso y en una promesa digna de ser escuchada. Los acontecimientos que Azuela observaba a través de la prensa y de su entorno socio-político le hicieron desencantarse de la Revolución maderista, fue nombrado Jefe político de Lagos de Moreno y aceptó el cargo como una manera de oponerse a los caciques del lugar, pero la historia de su puesto como Jefe político terminó pronto y le dio al doctor Azuela más argumentos para dudar que la Revolución hubiera sido tal.

Azuela consideraba ya en 1911 que la Revolución había fracasado, había servido para quitar a unos hombres y poner a otros igual de ladrones y déspotas, pensaba que Madero carecía de voluntad para enderezar las cosas, planteaba que uno de los males del país, el caciquismo, no había podido desterrarse porque ahora los caciques eran maderistas.

## TEMAS HISTÓRICOS DE LA NOVELA

Con estas vivencias y la desilusión a cuestas, Azuela vuelca su experiencia en la escritura de *Andrés Pérez, Maderista*, considerada como la novela precursora de la Revolución Mexicana<sup>3</sup>, en apenas 19 páginas, describe el caos y la violencia de la lucha armada y los ideales revolucionarios transformados en oportunismo. La historia relata las experiencias de un reportero del periódico *El Globo*, "Andrés Pérez", quien hastiado de escribir mentiras y una realidad distorsionada al

<sup>3</sup> La novela *Los de abajo* es considerada por muchos estudiosos como la primera novela de la Revolución sin embargo *Andrés Pérez, Maderista*, se publica en 1911, en el contexto de la Revolución. Hasta 1958 se recoge el texto en las Obras completas y alcanza mayor difusión.

gusto del gobierno porfirista, acepta pasar unas vacaciones en la hacienda de su amigo "Antonio Reyes" y su esposa "María", entusiastas maderistas, quienes lo creen agente de la Revolución, esta idea crece como la espuma en todos los que rodean a "Andrés", quien termina siendo coronel maderista junto con generales y soldados revolucionarios, personajes que detentan el poder económico y político en la región y que antes fueron enemigos de Madero.

Los temas que desarrolla en la novela se refieren al papel que jugaron frente a la revolución maderista, los distintos personajes de la vida social y política de México de 1910 y 1911. Así aborda a los intelectuales y el papel de la prensa, los caciques en su defensa del régimen porfirista y su conversión al maderismo, los campesinos expropiados y los trabajadores del campo, los auténticos revolucionarios y sus ideales traicionados; los dirigentes y sus limitaciones y compromisos. El fracaso de la Revolución que ya anuncia Mariano Azuela en esta novela pionera, empata con las conclusiones de estudiosos<sup>4</sup> y percepciones de campesinos que en el movimiento armado fueron soldados en búsqueda de un cambio en su condiciones de vida, encontrándose al final con una situación a veces peor que la que vivieron en el antiguo régimen<sup>5</sup>.

La novela *Andrés Pérez, Maderista* se impone desde muy temprano como género testimonial de lo inmediato, penetra en los conflictos sociales y vuelve los ojos hacia el centro de la historia, ficción y realidad se conjuntan para representar hechos que revelan verdades humanas. En el comienzo la revolución se encuentra con la novela. Tan es así que ésta se construye a partir de sus relatos, desde su surgimiento hasta su muerte. Vive en y por sus relatos, que son los que le confieren densidad ontológica, existencia real.

<sup>4</sup> Entre los intelectuales, Cosío Villegas plantea que los hombres de la revolución, sin exceptuar a ninguno, resultaron inferiores a las exigencias de ella (Stanley, 1978:95). Otros escritores exponen el fracaso de la Revolución en sus obras literarias, destacan Martín Luis Guzmán, José Vasconcelos, Mauricio Magdaleno.

<sup>5</sup> Francesco Taboada en su obra *Los últimos zapatistas, héroes olvidados*, 2001, recoge testimonios de los ancianos campesinos, la revolución sigue sin hacerles justicia. *La Ley de Herodes* (Estrada, 1999), explica cómo la Revolución devino en saqueo, corrupción, abuso de poder. En *Ciudadano Balbuena* (Cazals, 2013), el protagonista expone cómo la Revolución naufragó, dominada por caudillos sin escrúpulos.



La crítica del estado de cosas reinante no la iniciaron ni los moralistas ni los revolucionarios radicales sino los escritores. Su crítica no ha sido directamente política, sino verbal: el ejercicio de la crítica como exploración del lenguaje y el ejercicio del lenguaje como crítica de la realidad. (Plascencia, 2008)

Mariano Azuela expresa en su novela la vivencia del México que le tocó, el análisis de su texto permite conocer ese momento de la historia, muestra una realidad vivencial, una experiencia en la cual muchas veces no funcionan las reglas de verificabilidad objetivas de la ciencia, pero constituyen una fuente importante de información dotada de sentidos para el conocimiento de la historia, en este texto literario existe una variedad rica de conceptos y explicaciones más allá de los elementos comunes que se registran en otras obras que se ocupan del mismo hecho histórico.

Las cualidades personales y sociales de Azuela le permiten percepciones distintas de un mismo suceso, y por tanto nos ofrece diversas interpretaciones de la realidad de los inicios de la Revolución Mexicana. Este autor nos muestra caras de la realidad que no están presentes en la investigación histórica o que fueron ignoradas por su aparente escasa importancia para el relato de la historia; su lectura y análisis permite una explicación más viva del quehacer humano.

## LA NOVELA COMO RECURSO DIDÁCTICO

Si consideramos a la novela como fuente para el estudio y conocimiento de la historia, las habilidades del pensamiento que ayudaríamos a desarrollar en los alumnos son en primer término, actividades que permitan valorar las fuentes de información y las interpretaciones que existen sobre los acontecimientos del pasado. En el caso de Andrés Pérez, maderista, la obra presenta puntos de vista diversos sobre un mismo hecho histórico: la revolución maderista y sobre este conflicto, se discurre acerca del régimen porfirista; el papel del "pueblo" en el proceso revolucionario; los caciques y su defensa, primero del status quo, y su posterior conversión al maderismo; el papel de la prensa en la orquestación de

una campaña de descrédito y ridiculización de Madero y los revolucionarios; la postura de los intelectuales frente a lo viejo y la posibilidad de cambio.

Mi propuesta de trabajo está orientada al desarrollo de las habilidades del pensamiento el recurso es la novela, se lleva a cabo a través de preguntas y actividades que permitan sistematizar la información y emitir argumentos y juicios sobre ella, se priorizan ejercicios de comprensión lectora y elaboración de textos, en los que se analice la historia poniendo en juego la empatía, la contextualización y el manejo de la temporalidad.

Para García (2012) es muy importante la función del docente en el “andamiaje” o mediación para lograr que los estudiantes se apropien de la lógica de la disciplina. El papel del docente consiste en guiar el proceso de escritura y de reflexión a través de preguntas pertinentes en cada una de las actividades, así como de indicar los pasos concretos que seguirán los alumnos para alcanzar los objetivos deseados. Véanse las tablas 1, 2 y 3.

**Tabla 1**

PREGUNTA	ACTIVIDADES
¿De dónde surge Andrés Pérez, maderista y de qué trata la novela?	<p>Investigar en internet quién es Mariano Azuela González y cuándo y por qué escribió Andrés Pérez, maderista.</p> <p>Elaborar un resumen de la biografía del autor y del contexto en el que escribe su novela (indica, cuándo, dónde y por qué).</p> <p>Hacer una primera lectura de la novela, subrayando las palabras o conceptos que no se entiendan, con el fin de elaborar un glosario buscando en el diccionario su significado. Este punto es importante porque Azuela utiliza un lenguaje coloquial, con palabras que se usaban en el siglo XIX.</p> <p>Hacer una segunda lectura de la novela incorporando el significado de las palabras que no se conocían, a fin de lograr una mejor comprensión del texto.</p> <p>Elaborar un escrito en el que se anoten:</p> <p>El tiempo y el espacio en el que se desarrolla la historia que cuenta la novela (dónde y cuándo).</p> <p>Quiénes son los personajes principales y cuál es su oficio u ocupación (quiénes).</p> <p>Cuál es el tema central de la trama de la novela (qué).</p> <p>Cómo se desarrolla la historia que cuenta la novela (cómo).</p> <p>Cómo concluye la historia de la novela (fin).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

PREGUNTA	ACTIVIDADES
Cuáles son las posturas de los personajes de la novela respecto al régimen de Porfirio Díaz y por qué crees que opinan de esa manera.	<p>Identifica en el texto los diálogos en los que los personajes expresan su opinión sobre el porfiriato y su régimen.</p> <p>Elaborar un cuadro en el que anotes las distintas posturas que encuentres sobre el porfiriato. Tomando como base los elementos que brinda la propia novela, explica brevemente por qué crees que piensan así.</p> <p>De acuerdo con tus propios conocimientos sobre el porfiriato y considerando los argumentos que los distintos personajes expresaron sobre este tema, anota una breve conclusión mencionando cuál punto de vista te parece más acertado y por qué.</p>

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

PREGUNTA	ACTIVIDADES
Cuáles son los propósitos de la revolución maderista.	<p>Identifica en la novela qué personajes hablan de los propósitos de la revolución maderista, relaciónalos con su actividad económica o social y anótalos en tu cuaderno.</p> <p>Dentro de la historia de la novela cuáles son para ti los "ideales" de la Revolución mexicana. Escríbelos en un breve texto.</p> <p>Qué significado tiene que los trabajadores de la Esperanza hayan asesinado al mayordomo Vicente por órdenes del coronel Hernández.</p> <p>¿Es Andrés Pérez, maderista? si, no y por qué. Argumenta tu respuesta, utilizando la información que proporciona la novela y tu propio punto de vista.</p> <p>De acuerdo con la novela, cuáles son los problemas de la Revolución maderista.</p> <p>¿Crees que la Revolución mexicana fracasó? Argumenta y pon ejemplos que apoyen tu punto de vista.</p>

Fuente: Elaboración propia.

## CONSIDERACIONES FINALES

La novela de Mariano Azuela, *Andrés Pérez, maderista*, exponer la primera etapa de la Revolución Mexicana, nos da a conocer las motivaciones de diversos personajes, que encarnan actores sociales, para participar en el movimiento armado.

El punto de vista de este médico y la pasión con la que critica las acciones de los hombres que dieron como resultado el fracaso de la Revolución; acerca a los lectores a los diversos trabajos académicos que presentan conclusiones parecidas a la de esta novela pionera escrita en los albores del movimiento revolucionario. La historia narrada y pensada habilita subjetividades, sensaciones, emociones, detalles que otorgan significados y que invitan a construir sentidos propios:

Son el cruce de voces, las del maestro, las de los alumnos y las del texto -la novela-, las que vuelven productiva la clase de historia, los que invitan a pensar, los que no anulan, no congelan, no matan el drama de la vida, es decir las que realmente forman (2013).

Por la forma de escritura y por "encarnar" procesos sociales e históricos, la novela se presenta para el docente como un material idóneo para el aprendizaje de la Revolución mexicana. Con ella, puede programar actividades que ayuden a desarrollar la imaginación; la empatía; la causalidad; el conocimiento, manejo y crítica de las fuentes para la historia, es decir, habilidades del pensamiento histórico. Además las actividades pueden generar que los estudiantes hagan preguntas pertinentes para penetrar el texto, practiquen la argumentación, expongan su punto de vista y se interesen genuinamente por saber qué relación existe entre ese pasado y su presente. La escritura y la lectura no son actividades menores en las que se pueden ocupar los estudiantes cuando analizan una novela como la presente, una constante de los profesores universitarios es que los estudiantes no comprenden los textos académicos especializados, tampoco saben expresar ideas coherentes, ni argumentar sus puntos de vista, porque no leen ni escriben. La experiencia ha mostrado que una buena manera de introducir a los estudiantes en el trabajo académico es a partir de recursos no convencionales (Acevedo, 2012) como el cine, el video, la caricatura, el periódico y la literatura, esto no significa que los textos académicos queden fuera, simplemente debemos reconocer que en la formación histórica escolar se ha carecido de metodologías y procedimientos de tal suerte que los jóvenes supieran hoy

describir, clasificar, sintetizar, argumentar, preguntar, analizar. Si queremos que desarrollen habilidades del pensamiento complejo, tendríamos que comenzar por el saber hacer de las competencias básicas. Así, la tarea del docente no se reduce a plantear las preguntas que guían la lectura de la novela, sino de revisar las respuestas e impulsar a los alumnos a contrastar, exponer, argumentar, crear su punto de vista. La presente propuesta nos lleva a optar por una metodología de trabajo que priorice el desarrollo de competencias básicas para estar en condiciones de trabajar las habilidades del pensamiento histórico.

## REFERENCIAS

- Acevedo, M. (2012). El cine en la comprensión de fenómenos históricos: La sombra del caudillo. En Plá, et. al. *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. México: UPN
- Azuela, M. (2002). *Andrés Pérez, Maderista. Novela precursora*. México: IPN.
- Historia y Narración* (2013). Recuperado el 25 de abril de 2013 de <http://aportes.educ.ar>
- García, M. (2012). Causalidad histórica, una perspectiva histórica para su aprendizaje. En Plá, et. al. *Miradas diversas a la enseñanza de la historia*. México: UPN.
- Plascencia L. (2008). *Voces del desencanto. Discursos críticos en torno a la revolución. (1911-1939)*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Stanley R. Ross (1978). *¿Ha muerto la revolución mexicana?* México: Premia.
- Universidad Pedagógica Nacional (2012). Cuadernillo de estadígrafos por reactivo. Sección de Socio-Historia. *Informe técnico Examen de Admisión 2011 2ª. Vuelta, versión A*.



---

# ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN AULAS UNIVERSITARIAS. APRENDER ESCRIBIENDO TEXTOS ACADÉMICOS<sup>6</sup>

José Simón Sánchez Hernández

María del Carmen Ortega Salas

Leticia Morales Herrera

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje universitario implica estudiar con nuevas formas de comprender, interpretar y organizar el conocimiento, por tanto implica adaptarse a nuevas formas de conocimiento a través de leer y escribir en las disciplinas (Lea, M. y Street, B., 1998). En la enseñanza universitaria hasta ahora el medio de aprendizaje predominante es el texto escrito. En este sentido, los textos constituyen el medio de intercambio, comunicación y conocimiento en la dinámica de las aulas universitarias. Leer y escribir en las disciplinas científicas requiere habilidades académicas de comprensión y producción de textos.

Al aprender mediante textos se participa en prácticas académicas y disciplinarias que exigen leer y resumir, elaborar ensayos científicos, proyectos de investigación, ponencias para eventos o artículos para revistas académicas. Se espera así que los estudiantes aprendan tanto los contenidos de la ciencia que estudian como las formas propias del quehacer académico universitario en las disciplinas (Carlino, 2005). En consecuencia manejar las formas discursivas de lectura y escritura es esencial para el aprendizaje no solo de los alumnos sino de los propios maestros y la misma institución. Todo lo cual forma parte de las

---

<sup>6</sup> Esta Ponencia fue presentada en el XL Congreso Nacional del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) en la modalidad de Simposio en abril de 2013 en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

prácticas académicas de una comunidad de discurso profesional o de investigación, así como de la capacidad de manejar y usar material escrito.

En este contexto, los estudiantes requieren desarrollar habilidades de lectura y escritura para aprender y alfabetizarse académicamente. La alfabetización académica es la capacidad para tratar con un amplio rango de material y literatura escrita. Involucra habilidades reflexivas sobre el lenguaje escrito, expresar pensamientos asociados tanto con prácticas discursivas literarias y científicas como con prácticas profesionales específicas (Olson, 2009). Las instituciones universitarias tienen una tarea esencial en la formación de esas habilidades y en que participen competentemente los estudiantes en cursos y prácticas académicas universitarias durante la formación profesional a nivel licenciatura.

El desarrollo de las habilidades de lectura y escritura implica considerar la naturaleza compleja de la comprensión y producción de textos académicos. Los modelos de lector y escritor expertos involucran un conjunto de procesos de naturaleza cognitiva. En el caso de la lectura se relacionan con el reconocimiento de palabras, la interpretación del texto, el conocimiento previo del lector, metacognitivos, así como con las estructuras textuales de los materiales escritos. Por su parte la escritura involucra procesos de planeación, textualización, revisión y regulación que lectores y escritores manejan cuando realizan estas actividades. En la escritura asimismo se dice que los escritores maduros normalmente escriben con el objetivo de transformar sus conocimientos, mientras que los escritores novatos solo dicen o reproducen sus conocimientos. (Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1992). Bajo estas formulaciones, se sugiere que la enseñanza de estas habilidades debe procurar hacer explícitos estos procesos a los alumnos para que los visualicen y aprendan. Sobre todo propiciar oportunidades para que los practiquen mientras aprenden los contenidos de las asignaturas. La formación universitaria implica aprender y comunicarse con textos académicos y científicos (Castelló, *et. al.* en Taverosky 2007).

Cuando los estudiantes participan en las prácticas académicas como usuarios del lenguaje en el contexto de la cultura escolar universitaria a la que pertenecen, tienen la oportunidad de insertarse en procesos de alfabetización académica que los van habilitando tanto en el manejo de una gran variedad



de textos como de discursos disciplinarios y científicos. Asimismo, la literatura ofrece dos posibilidades al desarrollo de la mente. Por un lado contribuye al pensamiento descontextualizado y por otro al habla intertextual (Kozulin, 2000, p. 153).

En el ámbito de la enseñanza universitaria el medio de aprendizaje y adquisición de conocimiento predominante es el texto escrito. Por ende el texto, escrito, académico constituye el medio por excelencia de intercambio, comunicación y conocimiento en la dinámica de las aulas universitarias. Adquirir conocimientos disciplinarios mediante textos académicos consiste básicamente en participar en prácticas académicas de lectura y escritura: resúmenes, ensayos, proyectos, ponencias y artículos, así como en actividades de difusión en foros, eventos académicos de comunicación e intercambio de conocimientos. Los estudiantes aprenden de esta manera no sólo los contenidos de las asignaturas del currículo sino las formas propias del quehacer académico y funciones universitarias. Manejar formas discursivas de lectura y escritura es esencial en la formación, no sólo para los estudiantes sino para los propios docentes. En consecuencia contar con estrategias para escribir y leer facilitará participar efectivamente de esa cultura y discurso académico. En gran medida el éxito académico en el ámbito escolar y en el ámbito profesional fuera de las aulas, se basa en la habilidad de comprender, producir y comunicarse mediante textos académicos y en la capacidad estratégica para saber hacerlo, en saber cómo hacerlo.

En el ámbito universitario existen problemas relativos a la enseñanza, la orientación que sigue y los métodos que usan para ayudar a aprender a los estudiantes. Tanto la orientación como los métodos al uso dificultan el aprendizaje y apropiación por parte de los estudiantes de una cultura de alfabetización académica. Las prácticas docentes al uso a nivel universitario en el ámbito de las ciencias sociales y humanidades se caracterizan en general por limitarse a un discurso oral, ser expositivos, unidireccionales y acordes con una tradición transmisora del conocimiento poco o nada reflexiva por parte de los estudiantes. El papel principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje recae en el docente, quien al transmitir el conocimiento coloca a los estudiantes a nivel de agentes receptivos, pasivos.

En el modelo de enseñanza trasmisivo-receptivo la práctica de escribir textos es puesta o realizada en un segundo plano y normalmente no constituye un medio de aprendizaje ni de conocimiento. En esta tradición sólo se escribe al final de los cursos, como una forma de evaluar lo que los estudiantes supuestamente lograron aprender en los cursos. Con la idea de que ese trabajo final muestre lo que aprendieron de manera lógica y organizada. Sin embargo el resultado muestra que los textos son sólo copias de las lecturas hechas e ideas deshilvanadas e incoherentes. Cuando mucho una reproducción lógica de ideas textuales que expresa el modelo de decir el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Alternativamente a esa práctica tradicional se podría pensar la enseñanza-aprendizaje universitario como un proceso de construcción de conocimientos y de desarrollo de habilidades académico-profesionales. A diferencia de decir el conocimiento se trataría de transformar el conocimiento considerando las funciones epistémicas y metacognitivas de la escritura cuando se aprende y adquiere conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992). Todo ello enmarcado en un proceso para desarrollar alfabetización académica como habilidad para tratar con un amplio rango de literatura y materiales escritos más allá del discurso oral, donde se involucran habilidades reflexivas sobre el lenguaje, formas de expresar pensamientos y prácticas literarias específicas en las disciplinas (Olson, 2009).

Desde este marco, los docentes como miembros participantes de comunidades académicas universitarias tendrían que ayudar a los estudiantes, no sólo a construir conocimiento, sino a guiarlos para que participen en las actividades académicas de esas comunidades. Proponer diversas y múltiples oportunidades de lectura y escritura a los estudiantes, mostrarles los usos en prácticas de alfabetización académica. Promover compromiso académico para que ellos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje al participar de esa cultura y tradiciones textuales a través del uso estratégico de la comprensión y producción de textos. Propiciar actividades y procesos donde asuman autoría y coautoría de un campo dado como lo propone Kozulin (2000) y convertirse en autores y creadores más que reproductores del conocimiento.

Normalmente se escribe al concluir los cursos o ciclo escolar con el fin de evaluar a través de un trabajo escrito final. Enseñar con un modelo más constructivo



orientado por el proceso y participando en la cultura académica universitaria con muchas y variadas oportunidades de escribir durante los cursos. Se trataría de que los cursos se orienten a partir de reconocer la naturaleza procesal que tiene la escritura de textos académicos. Promover así el ejercicio práctico a lo largo de los cursos, que escribir sea instrumento epistemológico de aprendizaje de los contenidos de las asignaturas (Carlino, 2003). De ponderar más los aspectos de regulación y control metacognitivos del aprendizaje, su función en la organización y expresión de las ideas y destacar más el proceso. Cambiar la práctica común de escribir solo al final de cursos. En lugar de esa práctica promover que los estudiantes asuman un rol más activo como autores a través de planear, escribir varios borradores y hacer revisiones recurrentes durante todo el curso antes de entregar el texto final. Estructurar oportunidades de aprendizaje que los lleven a leer y resumir textos, así como planear, escribir, revisar, corregir y reelaborar textos propios en el transcurso de cursos o semestres. De esta manera al mismo tiempo que aprenden el contenido de las asignaturas del plan de estudios de su carrera, se les introduce de manera intencionada en las prácticas académicas, en los usos del lenguaje escrito propios de actividades de comunidades académicas, profesionales o científicas específicas. Ayudar así a los estudiantes a escribir textos académicos sobre los contenidos disciplinarios como una manera de aprender y transformar sus conocimientos al respecto.

No se trata de remediar carencias de habilidades de lectura y escritura que se supone los estudiantes deberían ya tener, ni de enseñarles a leer y escribir. Se trata de introducirlos en las prácticas discursivas y modos de usar la lectura y escritura académica considerando tres cuestiones:

- a) Los tipos de textos que se usan en el trabajo y prácticas académicas como productos esperados, por ejemplo: resúmenes, ensayos, proyectos de investigación, ponencias y artículos.
- b) Los procesos y procedimientos para elaborar los productos demandados como las estrategias de aprendizaje de comprensión y producción de textos; planeación, escritura y revisión.

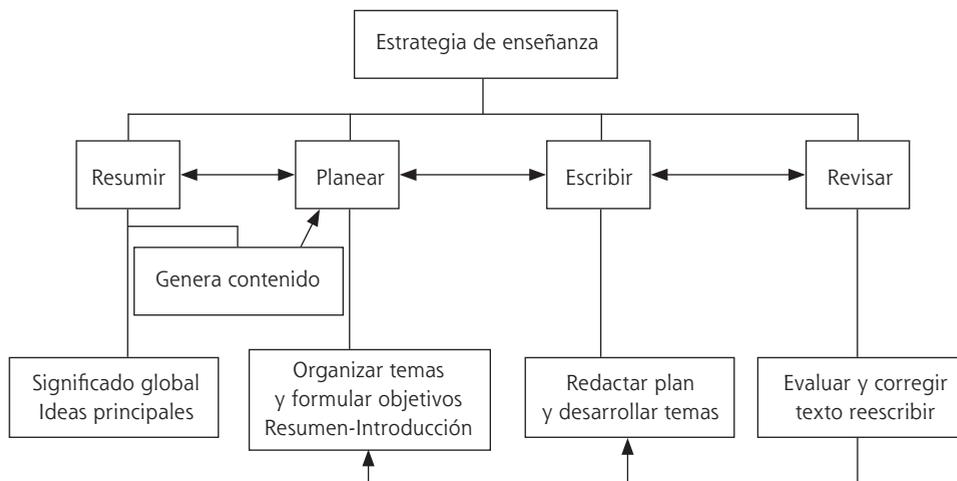
- c) Los ámbitos, prácticas académicas y profesionales donde se usan esos textos y materiales. Por ejemplo en la academia, la investigación educativa a través del desarrollo de ensayos académicos y/o proyectos de investigación como los trabajos de tesis o en las actividades profesionales.

Dadas las dificultades que enfrentan los estudiantes al escribir textos académicos, incluso se propone que sea materia de enseñanza y de investigación en la universidad, (Kruse, 2003). Estudios relacionados con esta temática muestran la importancia del conocimiento y funciones de los procesos de planificación, traducción escrita o revisión. Los estudiantes mejoran su aprendizaje, se alfabetizan cuando participan en programas instruccionales de composición de textos en planificación (G. Marbach-Ad y R. Arviv-Elyashiv, 2004; García, N y Marbán, J. 2003), y revisión (Carlino, P., 2003; Adams AM., Simmons F. y Willis C., 2010). Cuestiones que tenemos que conocer y estudiar para ayudar a los estudiantes a alfabetizarse, ser autores de sus propios textos y a que transformen su conocimiento. Corresponde entonces en este ámbito de enseñanza promover tal alfabetización académica a través de la participación en estas prácticas como miembros de una comunidad de discurso académico en un campo disciplinar o de formación profesional específicos como profesionales en el ámbito de la educación. En tal sentido a continuación se describen los componentes y proceso de la estrategia de enseñanza basada en el REPER.

### ESTRATEGIA ENSEÑANZA RESUMIR-PLANEAR-ESCRIBIR-REVISAR (REPER)

La estrategia de enseñanza tiene como objetivo mostrar y describir una alternativa de enseñanza a nivel universitario para ayudar a los estudiantes a aprender escribiendo y participando activamente en comunidades de discurso académico disciplinario. A continuación se muestra el esquema de la estrategia e inmediatamente se describe la caracterización de cada uno de los componentes de la estrategia. Véase figura 1.

Figura 1. Mapa de la estrategia de enseñanza



Fuente: Archivo de investigación

## ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: RESUMIR-PLANEAR-ESCRIBIR-REVISAR

1. **Resumir.** Consiste en leer y elaborar resúmenes de la bibliografía básica sobre los contenidos de las asignaturas estudiadas conforme a la perspectiva del contenido del programa del curso. Con los resúmenes se busca generar ideas y temas específicos que los estudiantes identifican como susceptibles de ser indagados de forma documental a fin de configurar una estructura temática, teórica, sobre los contenidos de aprendizaje del curso. Para ello se propone una estrategia de resumen mediante la cual los alumnos construyen el significado global de cada texto revisado. La estrategia consta de siete actividades:

- a) Registro: autor, título y año.
- b) Hacer inferencia del título.
- c) Buscar y registra el objetivo del autor.
- d) Enlistar los temas y subtemas de la estructura del texto.

- e) Describir cada uno de los temas y subtemas.
  - f) Resumir el significado global del texto.
  - g) Escribir comentarios, dudas, preguntas o críticas sobre el contenido del texto.
2. **Planear.** La planeación consiste en formular un objetivo y establecer la estructura y partes del contenido del ensayo o proyecto a partir de las ideas generadas mediante los resúmenes de los textos de la bibliografía revisada sobre los contenidos específicos de la asignatura estudiada y según perspectiva del programa curricular. Para ello se elabora un resumen (200-500 palabras) que sintetiza la idea global del texto a componer que, en un segundo momento, se amplía mediante la elaboración de la introducción (500-1500 palabras) al texto que desglosa el resumen. Como resultado de esta planeación del texto se obtiene un esquema-resumen- y estructura-introducción- que guían el desarrollo y redacción del borrador en una primera versión y las siguientes de forma recursiva con los mismos pasos de resumen e introducción previos a su integración y desarrollo de todo el texto en extenso (1501-3000-5000 palabras).
3. **Escribir.** La escritura del texto implica transcribir el plan y cada uno de los temas que integran la estructura del contenido: desarrollar ideas, argumentos y explicaciones de cada uno de los temas o subtemas y apartados establecidos en el plan y organización del texto con base en resumen e introducción. Describe y sustenta los subtemas, ideas y argumentos centrales del borrador del ensayo. A partir de que los estudiantes escriben una primera versión o borrador del texto en congruencia con los objetivos y la organización de la estructura temática generada mediante resúmenes-introducciones y lo planeado previamente, se realizan las revisiones o evaluaciones del texto.
4. **Revisar.** La revisión constituye la actividad de corrección y mejora del texto-ensayo. Se evalúan así las versiones realizadas durante el curso en sesiones de clase establecidas con ese fin con todo el grupo. Los estudiantes intercambian su texto escrito y con base a los criterios y características del producto final esperado (anexos) se revisan, se hacen observaciones y evalúan las versiones.



Cada alumno recibe comentarios y retroalimentación sobre su texto. Tanto evaluadores como evaluados discuten los criterios y características que debe contemplar el texto, por lo que perciben en qué aspectos aciertan y en cuales requieran trabajar más, así como los problemas de congruencia que tienen. Las observaciones y sugerencias se registran en un formato que contiene cada uno de los componentes que debe integrar el texto y el criterio para evaluarlo.

La actividad de revisar-evaluar busca ayudar a los estudiantes a ser conscientes de que la producción o construcción del ensayo es un proceso dinámico y constituye una actividad intelectual compleja porque como proceso no termina en la primera elaboración. Es recursiva porque a partir de la primera revisión se re- planea, reescribe y reestructura el texto de tal manera que se vuelva a presentar una siguiente versión mejorada. A través del curso se presentan tres versiones antes de la versión final.

Con estos antecedentes se desarrolla y propone la estrategia de enseñanza REPER como medio para contribuir a enfrentar la problemática de la alfabetización académica descrita. Como una forma de ayudar a los estudiantes a aprender escribiendo y participando activamente en la comunidad de discurso académico universitaria.

Bajo estos supuestos y estrategia el propósito es desarrollar experiencias e intervención educativa en cursos a nivel de licenciatura con estudiantes de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional y posteriormente sistematizar la estrategia REPER para documentar sus resultados a través del aprendizaje logrado por los estudiantes, en cuanto a la calidad de los textos producidos, conocimientos de los géneros y estructuras textuales y el dominio de las estrategias de planeación, escritura y revisión que integran el proceso de composición de textos académicos.

## CONCLUSIONES

El conocimiento del significado de la alfabetización académica como de los procesos y estrategias de aprendizaje para promoverlo debe constituirse en

ingrediente de la enseñanza para docentes y estudiantes por su relevancia cognoscitiva, académica y disciplinar. La importancia de ponderar el sentido epistémico y comunicativo que tiene la escritura en los procesos formativos a nivel de educación superior; aprender, transformar el conocimiento y comunicarse mediante la escritura de textos académicos.

Es preciso cambiar el modelo expositivo-receptivo que caracteriza la enseñanza universitaria que da un rol pasivo a los estudiantes donde solo se les ofrece la oportunidad de escribir al final de los cursos. Replantear y orientar la enseñanza hacia una más centrada en el aprendiz, más constructiva que promueva la participación en la cultura académica universitaria y reconceptualizar la comprensión y producción de textos académicos como actividades intelectuales de naturaleza compleja. Considerar que su aprendizaje requiere enmarcarlas en un proceso, por lo cual los estudiantes tendrían que tener varias oportunidades de escribir durante los cursos y no solo al final de estos sin orientación alguna. Es decir, normalmente se pone a escribir a los estudiantes cuando concluyen los cursos o ciclo escolar con el fin de evaluarlos a través de un trabajo escrito final. Se trataría de que en los cursos se revise la complejidad cognitiva que implica comprender y escribir textos, de guiarse por la necesidad de atender al proceso de la composición y por los usos y participación en comunidades de discurso académica. El REPER tiene ese compromiso e interés en la alfabetización académica de los estudiantes.

Como docentes solicitamos que los estudiantes no sólo aprendan ciertas ideas o conceptos sino exigimos fundamenten esas ideas o conceptos y que reconozcan que existen otras opuestas. Del mismo modo esperamos que hagan referencia a los autores que han elaborado las ideas, citándolos. Demandamos que cuando escriban aprendan a citar y referenciar el pensamiento ajeno. Pedimos ponderar las razones de cada posición y juzgar controversias conforme a métodos de validación del saber propio y aceptado en el campo disciplinar o profesional. Todo lo cual forma parte de las prácticas académicas de una cultura profesional o de investigación, en sí, de actividades y comportamientos característicos de una alfabetización académica. Son rasgos que expresan prácticas que



caracterizan la cultura académica y de investigación en los ámbitos universitarios que estamos obligados a manejar y promover entre nuestros estudiantes.

## REFERENCIAS

- Adams, A. M.; Simmons F.; Willis C. (2010). Undergraduate students ability to revise text effectively: relationships with topic knowledge and working memory. *Journal Research and readin.*, 33, (1) 54-76.
- Carlino, P. (2003). Reescribir el examen: transformando el "epitafio" en una llamada al pie de página. *Cultura y educación*, 15 (1), 81-96.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Kruse O. (2004). getting started: Academic writing in the first year of a university education. In: Rijlaarsdam G., Björk, L., Bräuer G., Rienecker L., Stray Jörgensen (eds). *Studies in writing*. 12, 19-28 Teaching Academic Writing in European Higher Education. Netherlands. Kluwer academic publisher.
- G. Marbach-ad y A. Arviv-Elyashiv (2004). A course designed for tutoring experienced teachers in the art of research writing. *Journal of education for teaching*. 30, (3).
- García, N. y Marbán, J. (2003). El proceso de composición escrita en alumnos con da y/o br: estudio instruccional con énfasis en la planificación. *Infancia y aprendizaje*, 26 (1), 97-113.
- Hayes, R., J. (1996) *The science of writing*. New Jersey. Lawrence er lbaum associates.
- Kozulin. A. (2000) *Instrumentos Psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing en higher education. An academic literacy aproche. *Studies in higher education*. 23(2), 157.
- Olson, d. R. (2009). Education and literacy. *Infancia y aprendizaje* 32 (2), 141-151.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y aprendizaje* 58, 43-64.

Taberosky, A. (2007). El texto académico. En: Castello, M. et. al. (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.



---

# INDICIOS DE UNA PSICOLOGÍA DEL SECRETO Y EL SILENCIO<sup>7</sup>

Jorge Mendoza García<sup>8</sup>

## COMUNICACIÓN Y ESPACIO PÚBLICO

La comunicación es un término que surge en el siglo XIV en lengua francesa. En tanto que refiere a “participar en” se asemeja al término latín *communicare*, participación en común, *communis*, compartir. Practicar, es un término que llega en el siglo XVI, y comunicar comienza a significar, también, transmitir; después llegan los “medios” que posibilitan dicha transmisión (Winkin, 1981). Pues bien, en sentido genérico la comunicación es un proceso en el que se participa en común y se transmite y comparte algo, información y/o significados. En la comunicación se intercambian cosas o lo que los representa, por ejemplo, palabras, signos. En México, el Laboratorio de Psicología Social (1989, p. 62) señala que en el sistema cultural se despliega el proceso de comunicación referido como “la comprensión (y explicación) de los procesos (y contenidos) de creación (y destrucción) de símbolos (y significados) mediante los cuales una comunidad acuerda su realidad”. Es en esta esfera en que se generan e intercambian significados sobre la realidad. Los participantes de esta comunicación son parte de la misma realidad que intercambian, y “comunicar es el acto entre participantes de expresar, interpretar e intercambiar la realidad”.

Tal intercambio es muy complicado en un espacio restringido, estrecho, privado; tal proceso se realiza más bien en la esfera abierta, pública. Dicha esfera

---

<sup>7</sup> Versión modificada del trabajo presentado en el Segundo Simposio Internacional Multidisciplinario de Estudios sobre la Memoria, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 14 y 15 de noviembre de 2013.

<sup>8</sup> Profesor Titular de Tiempo Completo en la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.

pública tiene su origen hace más de 25 siglos, con los griegos, con el surgimiento de la Plaza Pública y de una Ciudad cerrada al campo, la denominada Polis. La polis es "un espacio acotado para funciones públicas. La urbe no está hecha, como la cabaña o el *domus*, para cobijarse de la intemperie y engendrar, que son menesteres privados y familiares, sino para discutir sobre la cosa pública" (Ortega y Gasset, 1930). El espacio que surge con el apareamiento de la ciudad es de "nueva clase", se piensa distinto en él. Antes existía el campo, y sus habitantes pensaban con el pensamiento de la tierra que pisaban, con ese arraigo a la "naturaleza", ahora está este espacio, en oposición al campo, que se denomina plaza, negación del campo, plaza civil, "puramente humana", de lo que Sócrates acertadamente enunció: "Yo no tengo que ver con los árboles en el campo; yo sólo tengo que ver con los hombres en la ciudad" (en Ortega y Gasset, 1930).

Pues bien, el espacio público tiene ahí su origen. Su devenir tiene siglos y su historia es algo larga (Fernández, 1991). Así, una continuación del espacio abierto es la calle, a este le continúa uno semipúblico, por ser algo restringido, el café; al que le sigue el teatro. Puede haber espacios extrapúblicos, por su lógica administrativa y burocrática que más que generar comunicación administra información, como el Parlamento y la Administración Pública. Los espacios públicos se caracterizan justo por ese intercambio de significados, ese canje de conocimientos, de realidades, de brindar algo y de recibir otra cosa. En cambio, en el espacio semipúblico no se intercambia, más bien se guarda con celo lo que se sabe. Es esa su lógica.

Lo público es aquello cuyo contenido interesa a todos, es decir de interés común (Simmel, 1908), como se dicta desde que los griegos inventaron ese espacio, el espacio público, como la calle, tiene sus significados, sus sentires; un espacio público, por antonomasia, es un espacio social. Por espacio puede entenderse "el significado que adquieren un conjunto de dimensiones en las que se vive"; y a la inversa: "dimensiones que condicionan en función de sus características, la forma de vivir que se produce en su interior" (Torrijos, 1988), es decir, que quienes habitan un espacio son menos sujetos distantes, observadores ajenos, y más participantes y creadores de él: el espacio es menos natural



y más uno social y transformado. Puede aseverarse, asimismo, que al espacio como territorio y orientación le corresponde una expresión simbólica, donde entra el lenguaje y las relaciones que en él se establecen (Fernández, 1991), de tal suerte que puede hablarse de "entorno significativo", ese donde "los sucesos cobran importancia de forma relativa al grado en que nos afecten, a que nos sean más o menos cercanos" (Torrijos, 1988). Michel de Certeau (1990), por citar, no opone lugares a espacios, de hecho el espacio es un "lugar practicado", un "cruce de elementos en movimiento". La calle trazada geoméricamente, y que el urbanismo concibe como lugar, es transformada por los "usuarios", por los caminantes, en espacio. Los relatos, las narrativas sobre estos lugares, igualmente, van trazando dichos sitios (Shotter, 1993).

En síntesis: el espacio social es el espacio público, en el se manifiesta la comunicación; se edifican e intercambian las visiones del mundo. Lo cual, por cierto, no niega la existencia del espacio privado.

## LO PÚBLICO Y LO PRIVADO

Lo privado es esa zona en donde la gente se "repliega", se "retira", donde ya no es necesario portar la "indumentaria" ni las formas y comportamientos requeridos en el espacio público. Es el sitio familiar, doméstico, zona en que está aquello que queremos sólo para nosotros y que contiene los asuntos que no conciernen a los demás, de lo que no se quiere hablar ni divulgar porque no pertenecen al sitio abierto: "el poder privado ha de resistir hacia fuera, los asaltos del poder público" (Duby, 1985). Efectivamente, de alguna manera lo privado es eso opuesto a lo público, es eso que se guarda o esconde, aquello que se intenta alejar de la mirada o el interés de los demás. El concepto de vida privada que se fue consolidando hacia el siglo XIX, recoge esa idea de lo privado, vida en privado, ahora todos tienen o intentan tener, lo dijo, a su manera, Georg Simmel (1908) "lo que por su sentido interior tiene una existencia autónoma, los asuntos centrípetos del individuo, adquieren también en su forma sociológica un carácter cada vez más privado, cada vez más apto para permanecer en secreto".

Así como el espacio público, el privado tiene también su historia. La Edad Media acentuó lo que venía en camino, la división privado/público. Con el surgimiento del Estado, la mirada política se inmiscuía en el espacio privado, lo invadía; con los tiempos modernos se han diversificado los espacios privados. Históricamente, al menos en Occidente, el espacio privado ha estado dictado para el mundo femenino, sea la mujer o los sentimientos. Para los hombres el espacio privado ha sido algo restringido, en número y en su devenir (Duby, 1985).

Habrà que observar que con la declaración de los Derechos del Hombre, el individualismo y lo privado van adquiriendo un mayor éxito y reconocimiento: el sufragio universal adquiere forma en 1848; en 1792 el domicilio se vuelve inviolable; en 1795 las pesquisas nocturnas se prohíben; casa y noche son lugar y tiempo de la privacidad, del cuerpo. Con un poco más de tiempo llegará la secrecía de la correspondencia, aunque los maridos continúan vigilando la de la esposa. Estos actos, como muchos otros, muestran que sigue existiendo la invasión de la privacidad: los reclusos, enfermos o prisioneros, sufren la violación de sus cartas. Y si bien ciertas partes de la vida de la gente se mantienen lejos de la mirada vigilante, lo cual en múltiples casos se agradece, la legitimación de la división público/privado acarrea consigo otras problemáticas: ¿Qué se puede enunciar y anunciar? ¿Qué no? ¿De quién sí y de quién no? ¿Quiénes son personajes de interés público? Efectivamente, con la certificación de lo público/privado, encontramos situaciones de confrontación extrema: por amenazar con la publicación de una biografía, el ofendido se bate en duelo con el periodista. El ofendido muere, pero salvaguarda su "secreto personal". En tal traza de pensamiento, la vida privada resulta una atracción de la prensa desde fines del siglo XVIII, y a principios del XXI tal fascinación sigue creciendo.

De un lado encontramos a quienes sienten esa "vida privada" como algo sagrado, algo que no debe exponerse en el espacio abierto, público. Del otro, a quienes demandan y hurgan en esos sitios que creen interesa a los demás, por eso desean y quieren hablar de ello. Los segundos asumen plenamente la división público/privado, aunque jalonean las fronteras de dichas zonas. Pero eso que se considera privado proviene, paradójicamente, de la esfera pública: desde ahí se dicta qué pertenece a este ámbito y qué a la esfera privada.



Ciertamente, la colectividad y su normatividad, que incluye el ámbito de lo personal, se ve exaltado por deseos de privacidad, sea para dormir, leer, vestir o querer a quien se desee. En tal sentido, la democracia y mercado juegan a favor de esta privacidad. La ciudad, por su parte, flexibiliza los designios de la familia, debilita ciertas normas impositivas que dominan lo privado, adquiriendo así lo privado derecho de piso.

Políticamente son los tiempos de las corrientes anarquistas individualistas, con las expresiones enaltecidas y reivindicadoras de la libertad del cuerpo, del amor libre, la exaltación del individualismo. Tan son así estos tiempos que en 1845 Max Stirner (1980) escribe su libro: *El único y su propiedad*, dedicando la segunda parte del texto a la consagración del "Yo", "mi poder", "mis relaciones", "mi goce". (Este formidable libro difícilmente pudo aparecer en el siglo V a. C. o en el siglo XXI del desencanto personalista). A esta perspectiva individualista y privada contribuye el pensamiento biologicista con sus indicaciones sobre el cerebro y la persona.

Lo privado y lo individual comienzan a fusionarse, al parecer lugar y contenido naturales, mutuamente constitutivos: "a lo largo del siglo XXI se acentúa y se difunde lentamente el sentimiento de la identidad individual" (Corbin, 1987). El nombre propio es parte de la identidad de la persona, en el medio rural se va diluyendo y da paso al apodo, éste después se le va adjudicando, al mundo marginal: artistas, bohemios, prostitutas y criminales.

Múltiples elementos del individualismo y la privacidad van emergiendo, y con éstos la necesidad de mayor control para saber quién hace qué, especialmente si se trata de quien rompe la normatividad. Anteriormente, usurpar una "personalidad" de alguien más resultaba relativamente fácil, bastaba hacer uso del nombre de algún muerto o desaparecido, y que los contemporáneos no lo tuvieran presente. Un niño huérfano o desamparado no era identificable fácilmente. En consecuencia, había que crear o diseñar signos que identificaran a los recién nacidos: brazaletes, lunares, collares constituyen una respuesta. En ese tenor, los que delinquen no son aún reincidentes pues no se sabe quiénes han cometido algún delito anteriormente. Una técnica que se presenta en estos tiempos ayuda a desdibujar este anonimato y hace presente el reconocimiento a posteriori: la fotografía, hacia 1876 la policía ya hace uso de este artefacto. En 1882

ponen en práctica la filiación antropométrica: seis o siete medidas óseas identifican a los individuos, de esta forma el aspecto físico jugará un papel importante en la identificación personal, a lo cual se suman las huellas digitales. En 1912 se expide en Francia una ley sobre el carné de identidad, que contendrá entre otras cosas, nombre, apellido, fecha y lugar de nacimiento, señas personales, huellas y foto del portante: el individuo y sus atributos son el síntoma del siglo XIX. Hay una especie de "basculamiento" de la persona. Impera, por otra parte, la idea del control de esos individuos, Pasteur y sus microbios, desde la biología, serán un modelo para el control social. Por lo cual se experimenta un temor de la intromisión en la esfera del individuo, de su "yo" (Corbin, 1987).

El siglo XIX, de la privacidad, que auspicia al individualismo, también verá el repliegue hacia el cuerpo y su cuidado, alentado por las enfermedades, las epidemias. El espacio privado es reducto de las enfermedades de distinta índole y también lo es de los prejuicios. Pero, asimismo, significa confort en la persona, en tanto que facilita cierta autonomía, favorece el diálogo interno, la ensoñación, etcétera, que son, finalmente, cosas de la privacidad, de lo íntimo. La burguesía se permite la alcoba individual donde se experimenta comodidad y una cierta higiene recomendada por los médicos, siendo la mujer quien atiende más a esta privación del espacio: decora su sitio para que sea un reflejo de ella, de algún modo se le parece. Eso en la ciudad. En el medio, la privacidad del espacio se manifiesta mediante el uso de cortinas "Cuando, hacia 1900, se difunde el tocador, y luego el cuarto de baño, provisto de un sólido cerrojo, el cuerpo desnudo puede comenzar a experimentar su movilidad al abrigo de cualquier intromisión" (Corbin, 1987).

Es en este contexto privado que la limpieza del cuerpo tiene su sitio, aunque el agua se ve con reticencias (Galeano, 2008) y en el apartado de referencias), pues se cree que es factor de esterilidad femenina. Las manos se lavan al igual que la cara y los dientes, los pies reciben higiene máximo dos veces al mes, la cabeza, no. Se cree que una tez estética se forma con el imperio de la grasa, los imperativos médicos no se atienden, toda vez que se les mira como intromisiones a la vida privada. Eso en la ciudad. En el medio rural es algo diferente la dinámica. Los baños en el río siguen su ritmo. El calor así lo impone.



No obstante, hay que señalar que el espacio privado esta, socialmente, ocupado por la mirada del otro. Por ejemplo lo que se hace o deja de hacer sobre el cuerpo es dictado por la cultura del momento, desde ahí se prepara la incursión en el espacio abierto. El camisón está bien para la alcoba, no para estar en la calle, el atuendo de mañana en la mujer no deberá ser mostrado a extraños, es permisible para ser expuesto ante el amante en la privacidad, no en público. La mujer con cierta decencia debe arreglarse para salir a la calle, pues desarregladas sólo van las prostitutas y las sirvientas (Corbin, 1987). Y si eso ocurre con la vestimenta, la mirada del otro se teme para hacer otras cosas que se consideran más privadas: el denominado "mal blanco", miedo a ser espiada por gente desconocida, o el "mal verde", ese estreñimiento de las mujeres por temor a ventosear en público (Sennett, 1974) son sintomático de estos tiempos.

Según puede advertirse, la vida privada está en buena parte dibujada, normada, rondada por el pensamiento abierto, público, ahí encuentra sus procuradores. En las dos primeras décadas del siglo XX existían aún "gestores" de la vida privada, esos iniciados en los secretos y la vida familiar: i) el sacerdote, en el orden de lo religioso; ii) el notario, en el orden de lo material y el matrimonio; iii) el médico, en el orden de lo corporal y la salud (Vincent, 1987). Tales gestores son mirones externos en la vida privada, tienen autoridad para determinar y administrar el orden de lo privado, regularlo, así como regular lo que se piensa o al menos lo que se escribe.

## LO PRIVADO Y EL SECRETO

En el siglo XIX se acentúa la división de las funciones sociales en mujeres y hombres: a ella, los perfumes, el adorno y los colores suaves; a él las actividades públicas, el color negro, razón por la que se expresará que este sexo está de luto, y observa su jactancia por la barba. El pudor y la vergüenza regirán este siglo. El sentimiento de ser atrapado por la mirada indiscreta está presente, de ahí que haya que enmascarar la actitud y el comportamiento, cosa que bien sabe Richard Sennet (1974). Aunque ese "enmascaramiento" las más de las veces resulte regir en verdad la vida pública, pero también la privada: la normaliza, la

regula, o al menos eso intenta. Por si las dudas, "hay que enseñar la prudencia, hacer que la joven tenga sus manos ocupadas permanentemente, que tema su propia mirada, que sepa hablar en voz baja y, lo que es aún mejor, que se persuada de las virtudes del silencio" (Corbin, 1987).

La palabra, al menos desde los griegos, ha estado del lado masculino, como lo fue el espacio público (Reyes, 1942). El silencio y el espacio privado fue imposición hacia la mujer, y el siglo XIX no fue muy distinto: es "en este siglo que se afirma la primacía de la palabra masculina, la predicación femenina se lleva a cabo mediante la retórica del cuerpo, la elevación de la mirada y el fervor del gesto" (Corbin, 1987). Y si la vida urbana se desliza en esas formas, la vida rural no hace cosas distintas, pues gestos y virtudes se imponen. La moralidad y los modales, en el medio rural, se atisban de rigurosidades, de imposiciones, se crean congregaciones juveniles que cuidan los valores, la intromisión de instituciones es tal que alcaldes y curas pueden ser parte de esas juntas que eligen a la "joven más virtuosa" de un poblado, y su virtud ha de ser sancionada por el médico que tiene que certificar la doncellez de la joven.

Pero al hombre también le toca su dosis de lo privado, con todo y prácticas que esconder. El hombre no puede pensarse sin la mujer al lado o en ciertas prácticas, no obstante el pensamiento sobre ella en términos sexuales no es bien visto. El secreto del hombre es "la manualización", porque es considerada un vicio. Con la mujer sucede algo peor: en el ámbito médico y narrativo de la biografía es una histérica, prostituta, ninfómana, viciada de origen. El cuerpo tiene una gran fuerza y presencia en el ámbito de la vida privada. Esa privacidad de la vida cotidiana, en especial sus secretos, sexualidad, cuerpo, higiene, se mantiene algo lejos de los confesionarios, pero su desciframiento continúa, y lo hace vía la contabilidad, la contabilización de la existencia, horas, días alrededor de las prácticas que pueden ser vistas como pecaminosas. Y si hay libros de cuentas en la casa ¿Por qué no llevar la contabilidad de la vida?, siendo así que surge el diario íntimo, que no es sino una forma del secreto (Burke, 1993).

La vida privada no puede sino ser "entendida en el sentido estricto de vida secreta" (Vincent, 1987). Desde esta enmienda, se vale una cuestión sobre lo privado: se asume como aquello a lo que el público no tiene acceso. En



consecuencia, en un segundo momento, para ser más vehementes en la acepción de lo privado, habrá que señalar que lo que puede ser nodal en el régimen de lo privado sería el secreto. "No el secreto absoluto, que por esencia no deja huella, sino la frontera que se mueve, según el tiempo y el lugar, entre lo dicho y lo no dicho" (Vincent, 1987). La palabra "secreto" aparece hacia el siglo XV, proveniente del latín *secretus*, del verbo *secerno* que significa "separar", "poner aparte". Separarlo, en este caso, de lo que puede expresarse abiertamente, en público (Gómez de Silva, 1985, número de página). Más aún, Lévy da cuenta del origen del secreto: "En el origen de la palabra secreto está la operación de tamizado del grano cuya finalidad es separar lo comestible de lo incomedible, lo bueno de lo malo. El elemento separador es un agujero, un orificio cuya función es dejar pasar o retener en función de la conformidad o de la no conformidad del objeto con el orificio" (Lévy en Vincent, 1987).

Efectivamente, el secreto es un saber o conocimiento que se oculta con respecto a otro conocimiento. Se conforma de tres elementos: 1. El saber, 2. El disimulo de este saber, y 3. La relación con el otro que proviene de este disimulo. Asimismo, secreto, también se refiere a la retención de una información. El secreto es algo que se debe guardar, eso se sabe, lo cual constituye "un secreto a voces". Hay secretos compartidos, los de la familia, los del barrio, los de la resistencia. Si bien en estos casos designa algo que se dice entre algunos, pero que se imposibilita que se diga más allá de donde se "debe". Ese tipo de secreto, o el orden de este secreto, no atenta contra la vida social, porque no se impone ni esconde algo de interés para la vida pública de una sociedad. El secreto que aquí se tematiza es ese que encubre sucesos, periodos, situaciones, acontecimiento, que esconde deliberadamente con fines de ejercicio de poder. De legitimar lo ilegítimo. Así, por ejemplo, durante los siglos XVI y XVII los gobiernos mantenían en "escrupuloso secreto" las deudas que el estado tenía, la situación de los impuestos, cuántos soldados tenían, razón por la que los embajadores realizaban actividades de espionaje, hurgando cartas y tratando de encontrar "revelaciones" con personas que "sabían" algo al respecto.

Ahora bien, hay un sentido moral al otorgarle carácter negativo al secreto, y ello porque "el secreto es una forma... que se mantiene neutral por encima del

valor de sus contenidos" (Simmel, 1908). Lo cual puede ser cierto, sólo hay que agregar que el uso de ese contenido es lo que le otorga una carga, en un sentido o en otro, bien puede ser el caso de la exclusión: si con el secreto se prescinde de ciertos grupos sociales, el secreto entonces será dañino y perjudicial. Por eso es que Geroge Simmel (1908) afirma: "si el secreto no está en conexión con el mal, el mal está en conexión con el secreto", porque múltiples casos así lo muestran: "Las deliberaciones del parlamento inglés fueron durante mucho tiempo secretas, y todavía, en el reinado de Jorge III, se perseguía la publicación en la prensa de noticias acerca de ellas, porque se estimaba expresamente como un ataque a los privilegios parlamentarios."

Esta secretud, genera divisiones, separaciones, exenciones: "el secreto pone una barrera entre los hombres", porque separa a aquellos que comparten el secreto de los que no. Porque hay información que unos poseen y otros no. Los regímenes aristocráticos tienen como característica el secreto, usan la secretud para doblegar y dominar. Lo oculto es para la elite.

Todo lo cual tiene una "razón" histórica y política, que desde el poder se ha esgrimido como fundamento del secreto: la estabilidad social. O las denominadas "razones de Estado", pues quienes arguyen desde esta mirada recomiendan disimulo y prudente silencio, discreción. Los pensamientos duros, cerrados, fanáticos, totalitarios, son especialmente ilustrativos sobre el corrimiento de lo público a lo privado vía la secretud. Los países con gobiernos totalitarios lo han experimentado. En los totalitarismos, de cualquier signo, la separación entre lo público y privado tiende a desaparecer: "no secreto de correspondencia, investigaciones policiales a cualquier hora del día y de la noche, incitación a la delación, incluso en el marco familiar, etc." (Vincent, 1987). Una buena aproximación a la caracterización de vida privada en sociedades totalitarias consistiría en afirmar que la privacidad no existe, pero eso omite la astucia de las personas para mantener en lo privado múltiples cosas que después se expresarán en el espacio abierto, cuestión de esperar algún tiempo. Lo cierto es que las sociedades totalitarias obligan a la secretud, a que la esfera privada sea más amplia que lo que puede expresarse en la vida pública. Se acatan las normas en el espacio abierto y en consecuencia se lleva una vida ciudadana, mientras que en el

espacio privado otra es la actividad y la vida, que puede, incluso, ser contrario a la expuesta en la esfera abierta; en tal caso el pensamiento totalitario engendra más secretos de los que acosa. De esta forma, Jean Paul Sartre (En Duby, 1985) señala: "nunca fuimos tan libres como durante la ocupación alemana", alude a la condición de secretud, de ampliación de la esfera privada, pero una ocupación limita una gran cantidad de libertades a las que difícilmente se renuncian de manera voluntaria. Ese es uno de los supuestos de las sociedades que se presumen democráticas: no se invade la vida privada de las personas.

Es sintomático que cuando la vida se repliega hacia el espacio privado, hacia el secreto, por no darle acceso al poder a esos sitios, las fuentes para la reconstrucción de un periodo del pasado son más inaccesibles. Por ejemplo se restringen a diarios, correspondencias, autobiografías o memorias, aunque estas fuentes terminan por mantener lagunas importantes.

La dureza de la secretud que intenta privatizar aquello que debiera encontrarse en el ámbito público, no sólo se expresa en el orden de lo estrictamente político o religioso, es decir, en la esfera de pensamiento duro. Es notoria también en el ámbito cotidiano: la relación privado/secreto la atraviesa, y es ahí donde más tersamente se ha mirado. En 1810, un militar retirado, escribe su *Ensayo sobre el empleo del tiempo o Método que tiene por objeto reglamentar bien el empleo del tiempo, primer medio para ser dichoso*, en el que recomienda que se lleven tres diarios, también denominadas "cuentas abiertas", que den cuenta sobre las oscilaciones morales, de salud, intenciones intelectuales, etcétera. Se inscriben lo mismo la actividad amorosa que la actividad del trabajo, el dinero y el ocio. Registrar lo que se dilapida, lo que se pierde: "la utilización del diario es también una disciplina de la interioridad; lo que se deposita sobre el papel es una confesión específica", asimismo, "la escritura permite el análisis de la culpabilidad íntima, registra los fracasos de la sexualidad lo mismo que el asfixiante sentimiento de la incapacidad de obrar; y remacha las resoluciones secretas" (Corbin, 1987). En múltiples ocasiones, el diarista tiene imposibilidades de comunicación con los demás. Por eso escribe en su diario. Pero lo vertido ahí está cruzado por el secreto, algo que a los demás no puede ni desea comunicar. Por caso, las mujeres, deben escribir sin que el marido se percate de ello, esconder

su escritura por lo que ahí se plasma, en especial lo referente a la sexualidad, que es un secreto.

En todos los niveles, "la sociedad humana está condicionada por la capacidad de hablar; pero recibe su forma por la capacidad de callar" (Simmel, 1908), que en una de sus maneras más drásticas resulta de imposiciones. En efecto, otra manera de la secretud es la prohibición de escribir ciertos relatos, como en algunos grupos religiosos ocurre. Pero en la esfera política, como ya hemos visto, también se presenta. En la academia, desde viejos tiempos ha acaecido. Pitágoras prescribía a sus novicios un silencio de varios años, para mantener en secreto componentes de su asociación. Se imponía una disciplina y una pureza de la vida. Quien pasara esta prueba, conseguir estar años sin hablar al respecto, estaba preparado para otras pruebas mayores.

## EL SECRETO Y EL SILENCIO

El silencio lleva invariablemente al secreto, ha dicho Simmel. Las relaciones entre las personas descansan en que unos saben algo sobre los otros, la acción entre las personas tiene su fundamento en la imagen mutua que se tienen, y ante tal imagen que del otro se tiene, puede uno modificar su actitud y/o comportamiento: "todo cuanto comunicamos a los demás... es ya una selección de aquel todo anímico real" (Simmel, 1908). Solemos actuar con los demás asumiendo que lo que nos dicen no es un engaño. La mentira es un medio, una táctica que consigue lo deseado mediante la ocultación y el secreto que ello implica. El secreto, en este caso, es una ocultación deliberada, mero silencio. No obstante hay que apuntar que no hay significación preexistente al silencio (Le Breton, 1997).

Cabe una aclaración: aquí no se asumen los distintos silencios que pueden presentarse en la vida social, como por ejemplo, el recurso para enfrentar una situación incómoda; el que se presenta ante el asombro; para marcar posiciones de espera ante una situación ambigua, como reserva o refugio para no externar una respuesta negativa o convencional; una manera de establecer distancia; abandono espiritual; exilio del habla; como respeto o secreto profesional o confesional, etcétera.



Entendiendo que el sentido del silencio es relacional, el silencio del que aquí se trata es aquel que intenta ocultar deliberadamente algo, y en su versión más extrema, lo hace desde ciertas posiciones privilegiadas, como las del poder. Es decir, existen instituciones o pensamientos totalitarios y/o excluyentes que practican el silencio con el fin de ocultar cosas, objetos, información que a la sociedad le competen, y con cuyo manejo regulan, controlan y someten a sus integrantes. Guardar silencio sobre lo que uno hizo o es, no necesariamente genera malestar ni daño. Ocultar, guardar silencio sobre acciones, masacres, crueldades, pueden resultar deletéreas para una sociedad. En su forma excesiva este silencio se presenta como uno impuesto, ese tipo de mutismo es el que se cuestiona, el que en este apartado se delibera: el tesón de las dictaduras, ese que inicia aniquilando la palabra, sobre todo la palabra pública, aquello que no se puede enunciar por tener el cuchillo a un costado, ese "silencio impuesto por la violencia suspende los significados, rompe el vínculo social". Y es que, con la violencia política y social viene la imposición del silencio, de la incomunicabilidad. En efecto, el peso de la palabra o del silencio se encuentra en función de las circunstancias en que se manifiestan. "La palabra es el único antídoto contra las múltiples manifestaciones de totalitarismo que pretenden reducir la sociedad al silencio para imponer su capa de plomo sobre la circulación colectiva de los significados y neutralizar así cualquier atisbo de pensamiento" (Le Breton, 1997). Con el silencio en medio del ámbito violento hay una especie de "mordaza" y disolución del significado, de la diversidad, de la pluralidad.

Qué es a lo que se refería Simmel (1908) cuando enunciaba: "la forma más grosera y más radical del secreto es aquella en que el secreto no se refiere a una actividad concreta del hombre, sino al hombre entero". O a la mitad del mundo. Las mujeres, nuevamente, por ilustrar, han sido relegadas al silencio, a la "sombra de lo doméstico", donde no ha interesado que se les narre, han sido testigos de menor valor en contraste con el sitio público donde se deslizan las "grandes hazañas" masculinas. Esas "eternas lloronas" no han dejado muchas huellas de sí, o al menos ellas no se relatan, lo que de ellas se dice está terciado por quienes escriben desde el poder, desde un sitio para ellas inaccesible, lo público. A grado tal han estado fuera, silenciadas, que no han contado, no se les censaba,

a menos que fueran herederas. De hecho, lo que hay primero de las mujeres es más una representación y menos una descripción: la mirada masculina es la que en buena medida la ha dibujado. El siglo XIX y los inicios del XX la llevan al espacio abierto, sí, pero por medio de la extensión de la maternidad. Se sigue hablando de "ellas" desde el sitio de "ellos"; continúan silenciadas: "la historia de las mujeres es, en cierto modo, la de su acceso a la palabra", cierto, "mediatizada, en un principio y aún hoy, por los hombres que, a través del teatro y luego de la novela, se esfuerzan por hacerlas entrar en escena" (Duby y Perrot, 1990, pp. 24-25).

No sólo esta media historia de la humanidad ha estado ausente, también lo han estado grupos, sectores, que resultan incómodos para las visiones dominantes, tal es el caso de las brujas (Cohen, 2003), los negros (Memel-Foté, 1999) los esclavos (Saco, 1974) las minorías de distintos tiempos (Nirenberg, 1996). El silencio sobre estos grupos ha sido lapidario en diversos momentos. De ahí su ausencia para la vida social:

Lo que no se cuenta no existe. Lo que nunca ha sido el objeto de un relato, de una historia, no existe. Los tiranos lo saben muy bien y por eso borran los rastros de aquellos a quienes intentan reducir a la nada (Perrot, 1999, p. 61).

Y cuando han sido enunciados lo han sido con la perspectiva del poder; se narran desde una mirada ajena, en ocasiones inculpadora. Es el caso de las brujas: mujeres caricaturizadas y endemoniadas por la visión, en este caso, de la Inquisición (Ginzburg, 1989; Cohen, 2003). Esa mirada y representación es posible porque "el dominio del silencio y la palabra es una característica de la autoridad institucional" (Le Breton, 1997), y desde ahí se les traza, y eso es lo que trasciende, lo que permanece. Se ha hecho siglos atrás, se sigue haciendo en el presente: caricaturizar y, cuando se puede, silenciar. El poder tiene recursos y mecanismos que posibilitan reducir al silencio a aquellos actores que así se lo proponga, como a la oposición o a sus críticos. Puede ser amordazando a la prensa, censurando, presionando, encarcelando o, de plano, matando. El status no puede ponerse en tela de juicio, hay que silenciarlo (Jaworski, 1993).

Esa suele ser la expresión del poder, ese que se arroga no sólo el derecho de describir a los otros desde una posición de imposición, sino que también se reserva el derecho sobre el uso de la palabra: qué decir y qué callar. Todo silencio, en medio de una institución, implica una organización de la palabra y, por tanto, un manejo del silencio: "cualquier autoridad moral o institucional es dueña de la palabra y del silencio, y se arroga la posibilidad de entablar conversaciones" (Le Breton, 1997). De narrar lo que a sus intereses conviene y de ocultar lo que considera atenta contra esos intereses. Medios de comunicación bajo la mirada del poder, información falseada, espacios públicos bajo vigilancia, expresiones artísticas alternativas censuradas son manifestaciones del poder impuesto con silencio. En ese sentido, hay un silencio que deviene instrumento del poder y del terror, que implica una manera de controlar lo que se sale de lo tolerado (Jaworski, 1993). En ello juega un papel fundamental, con formato duro, la censura. La censura es una forma violenta del silencio:

La censura hace que uno tenga forzosamente que callarse o vea sus palabras desfiguradas, y "al prohibir toda manifestación social hostil, asfixia de raíz la palabra condenándola al autismo, es decir, impidiendo que se difunda más allá de la estricta intimidad personal (Le Breton, 1997).

El silencio se ejerce con la intención de no nombrar, de no expresar, de no comunicar, de no reconocer pública y abiertamente esos sucesos o episodios. En los casos señalados el secreto está rodeando al silencio. El silencio es material del secreto. Secreto y silencio van juntos, son mutuamente constitutivos (Mier, septiembre 2008). Silenciar es ocultar, relegar de la comunicación algo. Mantener el secreto implica guardar silencio en una esfera pública. Efectivamente, hay silencio ahí donde ya no hay comunicación (Ramírez, 1992). Más aún, se impide, mediante distintos mecanismos e instrumentos, que esa comunicación, la palabra pública se posibilite. La censura es ese proceder de supervisar y fiscalizar lo que en el escenario público se manifiesta, sea discurso, escrito o comportamiento (Gómez de Silva, 1985). Eso explica porque John Coetzee (1996), escritor sudafricano que sabe de censuras, afirma que silencio y censura van

juntos, y en el acto de silenciar y censurar se despliega toda una pasión por parte de quien lo ejerce.

Desde esta traza, el poder permite que ciertos discursos, ideas, términos, se expresen, pero prohíbe otros más. Aquello que no está permitido, junto con sus sinonimias, se sanciona, se castiga. El espacio público se llena de ciertos signos, palabras, frases, consignas. Otras, muchas, se eliminan o se les repliega al ámbito de lo privado: "uno de los papeles de la propaganda es silenciar estrangulando el espacio de los signos disidentes" (Ramírez, 1992). Cuando alguien irrumpe en el espacio abierto enunciando lo prohibido, una especie de cinturón o círculos se proyectan sobre él para impedir su irradiación: el silencio rodea a lo que no está permitido expresarse abiertamente. La mordaza del silencio de los disidentes es aliado del poder:

La censura genera un silencio negativo, una falta de comunicación; desvirtúa el valor de la palabra, privándola de consistencia al impedir que haya alguien para recogerla y transmitirla. El poder pretende con ello evitar que la disidencia se propague, forzándola a seguir caminos preestablecidos, dada la imposibilidad de escoger otros (Le Breton, 1997).

Se intenta, con la censura, frenar el entusiasmo por los discursos disyuntivos, por los libros poco cómodos a las visiones totalitarias, por el conocimiento de visiones no dominantes, por el saber electivo del pasado; pretendiendo de esta manera trasladar a lo privado aquello que inicialmente corresponde al espacio público. De ahí que se entienda perfectamente porque se argumenta que la palabra pública es por esencia opuesta al secreto (Simmel, 1908), porque se vuelve antagónica a lo que el poder desea que se oculte, como en su momento lo hicieron Galileo o Bruno. Precios altos, por poner en público aquello que debería quedarse en lo oculto, por su atrevimiento tuvieron que pagar.

#### APOSTILLA: HACIA UNA PSICOLOGÍA DEL SECRETO Y EL SILENCIO

Arrancar el secreto y, a su vez, guardar el secreto de cómo se hizo para obtenerlo, es un devenir de las sociedades: "La historia de la tortura pertenece a la del

secreto, de un doble secreto: se tortura para arrancar el secreto, pero el hecho de haber torturado se convierte a su vez en secreto" (Vincent, 1987). La psicología social bien podría abocarse a hurgar en estas formas, en cómo y por qué se pasa de lo público a lo privado, de lo comunicable a lo incommunicable, de lo conocido a lo desconocido, de lo divulgado al secreto, de cómo algo se calla y por qué. A eso podría denominarse psicología sobre el secreto. El conocimiento del desconocimiento. Y en esa búsqueda, lo más seguro es que se crucen nociones como "censura", "prohibición", "proscripción", "clandestinaje", "oculto", "privado", "mordaza", "olvido" y, también, "tortura". Actualmente, por ejemplo, no hay constitución en Occidente que a la tortura la mantenga en la legalidad. Pero la tortura es una práctica muy común, más de lo que se quisiera. Y se tortura para hacer confesar, para que se hable. Un contra flujo de la ruta que sigue el poder que guarda en secreto, mediante el silencio, información que debiera estar en posesión de todos. Otra forma de estudio sobre el secreto bien podría ser hablar con los torturados y con los torturadores, aquellos que aún pueden narrar lo ocurrido. Los verdugos también tienen cosas que decir al respecto; a ellos hay que preguntarles.

El silencio y la secretud son formas constitutivas de la vida social, y el poder las usa para su beneficio y regocijo: "el poder, al impedir que la palabra circule, enturbia las relaciones y provoca la sospecha general, pues es difícil en muchas ocasiones arriesgarse a plantear sin ambages una objeción ante quienes tienen una posición personal que desconocemos" (Le Breton, 1997). Y también cabría, en este hurgar de la psicología, explorar las formas en que se va rompiendo ese silencio y cómo la palabra se posiciona en el espacio público. Privado y público son dos esferas que constituyen una sola realidad psicosocial por ejemplo, por eso lo que tiene que ver con el secreto tiene que ver con lo público, porque de esa esfera se saca lo que se quiere esconder. En consecuencia, se puede afirmar que "la censura es un fenómeno que pertenece a la vida pública" (Coetzee, 1996). Porque se quieren mantener en el ámbito de lo privado ciertas versiones de la realidad pública. Y mantener en privado, en silencio o en secreto, variadas versiones sobre la realidad implica necesariamente encoger la realidad misma; achicarla, porque se va empobreciendo. De múltiples interpretaciones y significaciones

que puede tener la vida social se reduce a unas cuantas, las autorizadas, las impuestas, las estatuidas. Y eso es desalmado.

Cuestión final: cuando en una asamblea de los antiguos griegos caía el silencio, estos decían: "Ha entrado Hermes", aludiendo a la colcha de silencio que cubría a este Dios. Al andar no creaba ruido alguno, ni siquiera los perros ladraban a su paso, porque no generaba ningún sonido. Siguiendo con esta traza de pensamiento, Silvio Rodríguez interpreta una canción estética, armónica, que reza: "dicen que cuando el silencio aparecía entre dos, era que pasaba un ángel que les robaba la voz. Y hubo tal silencio el día que nos tocaba olvidar, que de tal suerte yo todavía no terminé de callar...". El narrado silencio de la asamblea griega y el silencio así cantado se escuchan estéticos, son idílicos, sólo que en cuanto a la imposición del silencio del que este trabajo trató, ese sí es lastimoso, doloroso para la sociedad, es anestésico.

## REFERENCIAS

- Burke, P. (1993). *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Barcelona: Gedisa.
- Coetzee, J. (1996). *Contra la censura. Ensayos sobre la pasión por silenciar*. México: Debate.
- Cohen, E. (2003). *Con el diablo en el cuerpo. Filósofos y brujas en el Renacimiento*. México: Taurus/UNAM.
- Corbin, A. (1987). Entre bastidores. En Ariés, Philippe y Duby, Georges (dirs.) *Historia de la vida privada*. Vol. 4, pp. 391-574. Madrid: Taurus.
- De Certeau, M. (1990). *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México: UIA.
- Duby, G. (1985). Prefacio. En Ariés, Philippe y Duby, Georges (dirs.) *Historia de la vida privada*. Vol. 1, pp. 11-14. Madrid: Taurus.
- Duby, G. y Perrot, M. (1990). Escribir la historia de las mujeres. En Duby, George y Perrot, Michelle (dirs.) *Historia de las mujeres*. Vol. 1, pp. 21-33. Madrid: Taurus.



- Fernández C., P. (1991). *El espíritu de la calle. Psicología política de la cultura cotidiana*. México: Universidad de Guadalajara.
- Galeano, E. (2008). *Espejos. Una historia casi universal*. México: Siglo XXI.
- Ginzburg, C. (1989). *Historia nocturna*. Barcelona: Península.
- Gómez de Silva, G. (1985). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: Fondo de Cultura Económica/El Colegio de México.
- Jaworski, A. (1993). *The power of silence*. London: Sage Publications.
- Laboratorio de Psicología Social (1989). El reencuentro de la psicología colectiva: algunas tesis. En Fernández Christlieb, Pablo (comp.) *Psicología colectiva y cultura cotidiana*, pp. 53-73. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Le Breton, D. (1997). *El silencio. Aproximaciones*. Madrid: Sequitur.
- Memel-Fotê, H. (1999). La memoria vergonzosa de la trata de negros y esclavos. En Barret-Ducrocq, Françoise (dir.) *¿Por qué recordar?*, pp. 145-155. Barcelona: Granica.
- Mier, R. (2008). *Seminario: las ciencias sociales hoy*. México. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, septiembre.
- Nirenberg, D. (1996). *Comunidades de violencia. La persecución de las minorías en la Edad Media*. Barcelona: Península.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Planeta de Agostini, 1993.
- Perrot, Michelle (1999). Las mujeres y los silencios de la historia. En Barret-Ducrocq, Françoise (dir.) *¿Por qué recordar?*, pp. 55-61. Barcelona: Granica.
- Ramírez, J. L. (1992). El significado del silencio y el silencio del significado. En Castilla del Pino, Carlos (comp.) *El silencio*, pp. 15-45. Madrid: Alianza.
- Reyes, A. (1942). *La antigua retórica. Obras completas*, vol. XIII. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Saco, J. A. (1974). *Historia de la esclavitud*. Madrid: Jucar.
- Sennett, R. (1974). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.

- 
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Simmel, G. (1908). *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización, 2*. Madrid Alianza, 1986.
- Stirner, M. (1980). *El único y su propiedad*. México: Antorcha.
- Torrijos, F. (1988). Sobre el uso estético del espacio. En Fernández Arenas, José (coord.) *Arte efímero y espacio estético*, pp. 17-78. Barcelona: Anthropos.
- Vincent, G. (1987). ¿Una historia del secreto? En Ariés, Philippe y Duby, Georges (dirs.) *Historia de la vida privada. Vol. 5*, pp. 135-353. Madrid: Taurus.
- Winkin, Y. (1981). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.





# SEGUNDA PARTE

---

## INTRODUCCIÓN

Esta segunda parte consta de tres capítulos en que se destacan aspectos relevantes a considerar en el campo de la cognición.

En el capítulo 1, "Un intento de desencadenar conflictos cognitivos en maestros de primaria", Silvia Alatorre Frenk desarrolla el trabajo realizado con profesores de primaria, atendiendo contenidos disciplinarios matemáticos y la resolución de problemas.

En el capítulo 2, "Escalas de capacidades cognitivas y sociales para infantes de uno y dos años", María Clotilde Juárez-Hernández presenta los resultados de estudio de validez de dos escalas tipo Likert que evalúan las capacidades cognitivas y sociales de niños de uno y dos años.

Por último, en el capítulo 3, "Otro argumento sobre la mente: El pensamiento retórico", Jorge Mendoza García señala que el pensamiento es un proceso social determinado por la cultura.

*Teresa Martínez Moctezuma*



# UN INTENTO DE DESENCADENAR CONFLICTOS COGNITIVOS EN MAESTROS DE PRIMARIA<sup>1</sup>

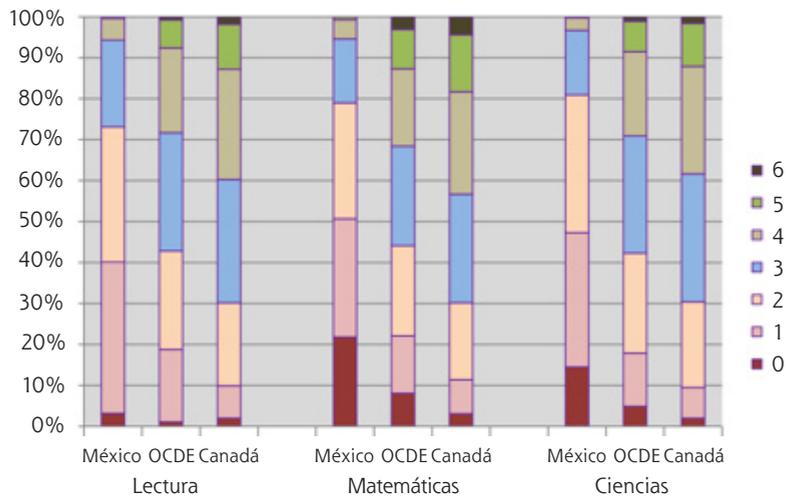
Silvia Alatorre Frenk

## INTRODUCCIÓN

México es un país que pertenece a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y conviene ver cómo se comportan los estudiantes mexicanos en comparación con el promedio de la OCDE y Canadá en particular. Véase gráfica 1.

Gráfica 1

RESULTADOS DE PISA EN 2009



Fuente: Elaboración propia a partir del Informe PISA 2009.

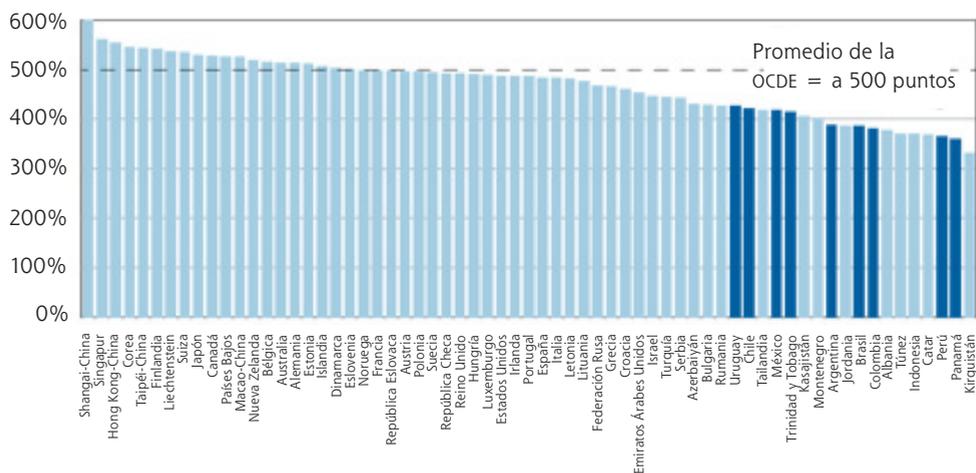
<sup>1</sup> Esta ponencia magistral fue presentada en el Primer Encuentro entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Facultad de Educación de la Universidad de Calgary, Canadá, el 19 de febrero de 2013.

Los resultados mexicanos no son favorables en las tres áreas de PISA, y sobre todo en matemáticas: más de la mitad de los jóvenes mexicanos están en el nivel 1 o por debajo de él<sup>2</sup>, y no llegan a 1% los de los niveles 5 y 6<sup>3</sup>. Un aspecto en el que México no se distingue del promedio de la OCDE es el hecho de que la peor área de las tres son las matemáticas<sup>4</sup>. Hay quienes han dicho que esto es un horror, una tragedia, una vergüenza pública, una culpa nacional, un complot contra nosotros. Mejor tratemos de entender.

En efecto México pertenece a la OCDE, pero en muchos aspectos (culturales, históricos, sociales, económicos, etc.), sus pares están más bien en América Latina. ¿Cómo se comportaron estos hermanos en PISA 2009? Véase gráfica 2.

Gráfica 2

PUNTAJES PROMEDIO EN LA PRUEBA PISA DE MATEMÁTICA 2009



Fuente: Ganimian y Solano, 2011.

<sup>2</sup> En la OCDE en promedio menos de la cuarta parte, en Canadá 11%.

<sup>3</sup> En la OCDE son más de 12%, en Canadá 18%.

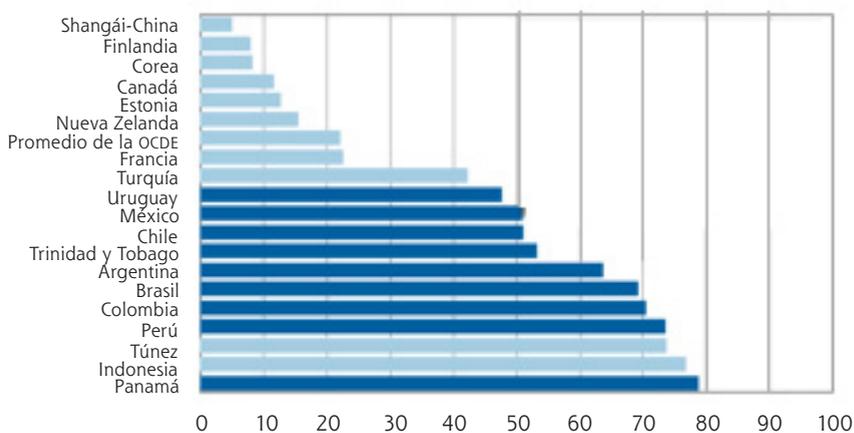
<sup>4</sup> Canadá es una excepción: los promedios en Lectura, Matemáticas y Ciencias son respectivamente 524, 527 y 529 lo que muestra que los resultados canadienses son muy buenos en las tres áreas.

En la gráfica 2 se muestran los puntajes promedio en matemáticas; en azul oscuro aparecen los 9 países de América Latina que participaron, de los cuales México es el 3°.

La gráfica 3 muestra qué porcentaje de estudiantes se quedaron en los dos niveles más bajos, es decir el nivel 1 y por debajo de él: los estudiantes de estos niveles, según la OCDE (2010), tienen dificultad al resolver problemas que exigen inferencias directas de la información presentada; también al representar datos gráficamente o utilizar algoritmos básicos, fórmulas, procedimientos y convenciones<sup>5</sup>. Véase gráfica 3.

**Gráfica 3**

PORCENTAJES DE ESTUDIANTES EN LOS NIVELES MÁS BAJOS DE DESEMPEÑO  
EN LA PRUEBA PISA DE MATEMÁTICA 2009



Fuente: Ganimian y Solano, 2011.

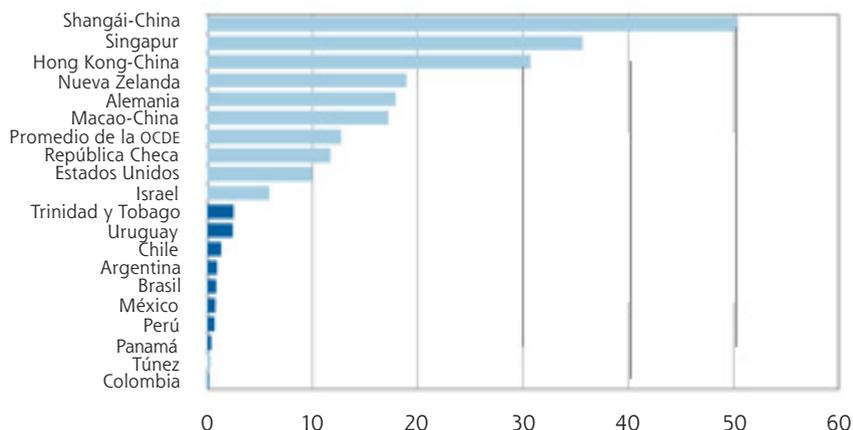
La cuarta gráfica muestra qué porcentaje llegó a los dos niveles más altos (5 y 6); según la OCDE (2010), estos estudiantes comprenden gráficos y símbolos y pueden seleccionar las mejores estrategias para solucionar problemas complejos; los

<sup>5</sup> México aparece como el segundo lugar de Latinoamérica "sólo" un poco más de la mitad de los jóvenes está en esos niveles; Canadá aparece ahí en el cuarto lugar con su 11% de estudiantes de bajo rendimiento.

mejores estudiantes en este grupo pueden utilizar diferentes representaciones de datos<sup>6</sup>. Véase Gráfica 4.

Gráfica 4

PORCENTAJES DE ESTUDIANTES EN LOS NIVELES MÁS ALTOS DE DESEMPEÑO EN LA PRUEBA PISA DE MATEMÁTICA 2009



Fuente: Ganimian y Solano, 2011.

Estas gráficas tampoco explican, pero contextualizan. Podemos preguntarnos: ¿Qué ocurre en estos países para poder explicar nuestros resultados? Lo que mejor ayuda a entender es el contexto latinoamericano, o, mejor dicho, de países "del tercer mundo" o "en desarrollo"<sup>7</sup>.

Estas últimas gráficas se reporta solamente lo referente a las Matemáticas, la primera muestra que la situación en esta área es un poco peor que en Lectura y en Ciencias, pero tampoco radicalmente distinta. Un aspecto que ha sido resaltado por algunos investigadores es que los términos y principios de organización de PISA son diferentes de los propósitos de la Educación Básica

<sup>6</sup> México está entre los últimos lugares de Latinoamérica, pero ninguno de ellos rebasa el 3%, mientras que Canadá, que no aparece en esa gráfica, está a la par de Alemania en el 5° lugar, bastante por encima del promedio de la OCDE.

<sup>7</sup> Véanse también los resultados de otros países que aparecen en las gráficas de arriba cerca de los latinoamericanos: Tailandia, Kazajistán, Montenegro, Jordania, Albania, Túnez, Indonesia, Catar, Kirguistán.

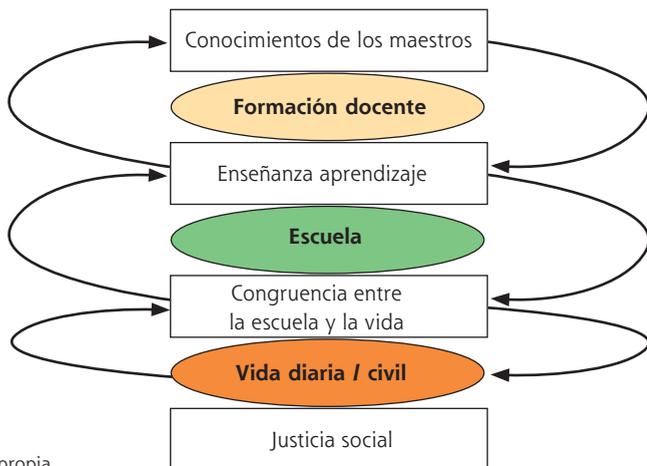
establecidos en los Planes de Estudio. Según el análisis que hemos realizado en mi equipo de trabajo, los propósitos en los planes de estudio sí están un poco por debajo de lo que se describe en PISA para los estudiantes de los niveles 5 y 6 pero estas diferencias de ninguna manera explican el hecho de que la mayoría de nuestros estudiantes quedan clasificados en los niveles 0 y 1 en Matemáticas. Es decir, para entender un poco mejor tenemos que asomarnos, así sea brevemente, al contexto educativo general en México en los inicios del Siglo XXI.

En cualquier país podemos pensar que alrededor de la educación en general y de la educación matemática en particular se entretujan una serie de factores interrelacionados. Me limitaré a puntar de manera muy esquemática<sup>8</sup> algunos de los factores que inciden en cada caso, pero no todos ellos. Tampoco pretendo cuantificar la importancia relativa de cada uno de los factores ni de las evidentes correlaciones entre ellos.

En un mundo ideal, y casi de manera efectiva en algunos países más desarrollados, lo que ocurre en la escuela se interrelaciona eficazmente con la formación docente. Los maestros adquieren y conservan a través de buenos procesos de formación inicial y continua conocimientos efectivos, tanto a nivel de lo que Ball, Thames y Phelps (2008) llaman el conocimiento común de contenido, "Common Content Knowledge" (CCK), como a lo que denominan conocimiento especial de contenido, "Special Content Knowledge" (SCK) y lo que ya Shulman (1986) proponía como el conocimiento pedagógico de contenido, "Pedagogical Content Knowledge" (PCK). Esos buenos conocimientos redundan a través de desarrollos poco problemáticos en buenos procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, lo que ocurre en la escuela también redundan, a través de desarrollos poco problemáticos, en una congruencia entre la escuela y la vida, lo que a su vez contribuye a que en la vida diaria o la vida civil haya una buena dosis de justicia social. Véase figura 1.

<sup>8</sup> Un análisis un poco más detallado puede encontrarse en: *What is the relevance of mathematics in issues of social justice*.

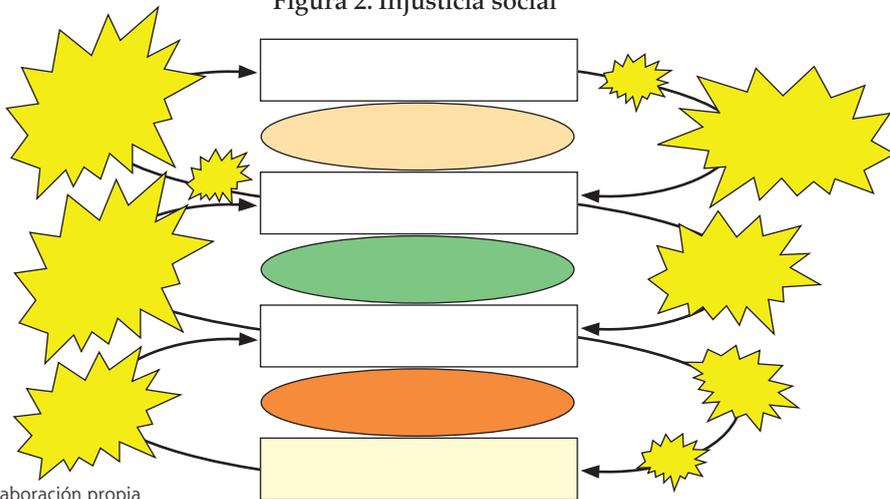
Figura 1. Formación docente



Fuente: Elaboración propia

En la realidad, estos procesos y desarrollo pueden ser “poco problemáticos” y volverse muy problemáticos. Las dificultades y los problemas pueden estallar en muchas partes del esquema. Lo que es peor cada uno de estos problemas se interrelaciona con los demás y los vuelven más álgidos. Los países “en vías de desarrollo” las condiciones sociales se vuelven más susceptibles a que estos problemas estallen y a sus efectos, culminando con: la injusticia social. Véase figura 2.

Figura 2. Injusticia social



Fuente: Elaboración propia



## SESGOS IDEOLÓGICOS QUE DESLEGITIMAN LAS MATEMÁTICAS DE LA VIDA DIARIA

Suele haber un divorcio entre la educación formal y las realidades y necesidades de la vida diaria, que puede afectar más a grupos desfavorecidos. Por la vía del currículum oculto, se aprende que cuando uno está "resolviendo" problemas de matemáticas, los enunciados y las soluciones pueden (y suelen) no tener nada que ver con la realidad.

### ERRORES ESCOLARES

En un estudio que realizamos hace algunos años, Alatorre, de Bengoechea y Mendiola (2002) detectamos un fenómeno que llamamos "errores escolares". Se trata de falsas concepciones que son generadas por el contexto escolar o en él, o, en todo caso, que no son corregidos por él. Los errores escolares son cometidos con mayor frecuencia mientras mayor sea el nivel de escolaridad de quien los comete, mientras que la mayoría de los errores "comunes" son cometidos con mayor frecuencia mientras menor sea el nivel de escolaridad de quien los comete.

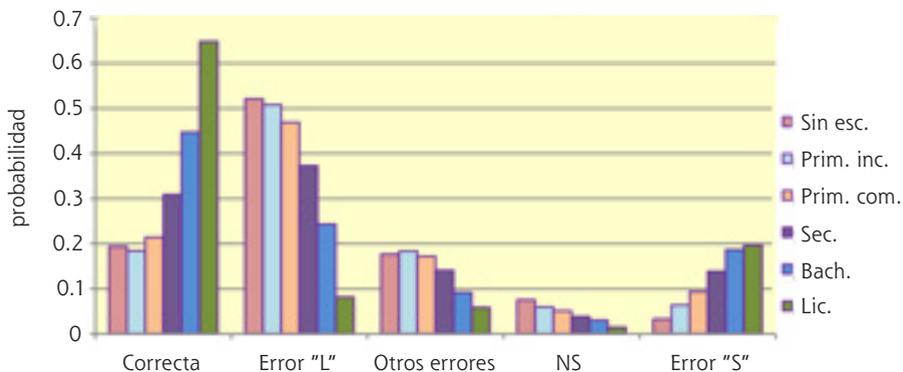
Por ejemplo: en el estudio se preguntó a una muestra de adultos ¿Cuál de los números 1.5, 1.30 y 1.465 es mayor y cuál es menor? Son conocidos los errores L<sup>9</sup> y S<sup>10</sup> (Stacey, 2005). El error "L" (pensar que el mayor de los tres números es 1.465 y el menor es 1.5) es el que se comete con mayor frecuencia en la población en general, y se comporta como la mayoría de los otros errores: se cometen con menor frecuencia mientras mayor es la escolaridad de quien responde. Sin embargo, el error "S" (pensar que el número mayor es 1.5 y el menor es 1.465) se comete con mayor frecuencia por los sujetos que tienen más escolaridad: el mismo comportamiento que la respuesta correcta. Véase gráfica 5.

<sup>9</sup> Pensar que un número decimal es mayor mientras más "larga" es la parte decimal.

<sup>10</sup> Pensar que un número es mayor mientras la parte decimal sea más "corta".

Gráfica 5

NÚMERO MAYOR Y MENOR ENTRE 1.5, 1.30 Y 1.45



Fuente: Archivo de Investigación

Los errores escolares pueden encontrarse en la aplicación de algoritmos, fórmulas o reglas memorizadas sin comprender para qué sirven ni cuándo y cómo se aplican; estos errores pueden achacarse a errores en la enseñanza, a aprendizajes incompletos y/o a aprendizajes memorísticos, carentes de sentido para el que memoriza, por lo que se olvida posteriormente. Los errores escolares no sólo impiden aplicar correctamente los algoritmos y procedimientos, sino discernir cuándo es conveniente y cuándo es posible aplicar cada uno de ellos, y, lo que es peor aún, conducen a inhibir estrategias para resolver problemas o hacer estimaciones que puede desarrollar el individuo espontáneamente a través de la experiencia, así como a descartar resultados surgidos de ellas.

### CONDICIONES LABORALES DE LOS MAESTROS

Como en muchos países, en México los maestros de primaria enseñan todas las disciplinas, y frecuentemente deben ocuparse de labores del ámbito de otros expertos (como psicólogos). El salario de los maestros es a todas luces insuficiente. Una proporción importante de los docentes debe laborar doble turno,



o bien como maestros<sup>11</sup>, o bien en otras actividades. En estas condiciones los maestros cuentan con poco tiempo para preparar sus clases y para atender sus propias necesidades de estudio. Por otra parte, la organización escolar implica que los niños estén muy poco tiempo en la escuela, del cual los maestros deben dedicar a actividades no docentes una buena proporción.

## FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE LOS MAESTROS

**Aspectos de contenido.** Una gran diferencia entre México y países como Canadá consiste en el hecho de que la formación inicial de los maestros no se realiza en las universidades, sino en “Escuelas Normales” que no tienen relación alguna con las universidades. Incluso la Universidad Pedagógica Nacional no se dedica a formar maestros sino profesionales de la educación (como pedagogos y psicólogos) y, en algunas unidades, a dar formación continua a maestros en servicio. En la formación de los maestros (sobre todo la inicial) no se enfatizan los contenidos disciplinarios: se da por sentado que, como estos estudiantes ya cursaron primaria, secundaria y bachillerato, dominan los contenidos que deben enseñar y, salvo una leve revisión, sólo es necesario enseñarles a enseñarlos. Por ejemplo, en el programa de la Benemérita Escuela Normal de Maestros (la principal del país) hay sólo dos cursos denominados “Matemáticas y su enseñanza”, dedicados principalmente a discutir estrategias didácticas. Esto implica que, si los maestros llegan a la Escuela Normal con concepciones erróneas o aprendizajes incompletos en cuanto al contenido que deben enseñar, estas trabas no se resuelven ahí. Frecuentemente, los maestros no sólo no cuentan con elementos para detectar y corregir concepciones erróneas de los niños, sino que no reconocen las propias y por ende las propagan. Quiero resaltar que cuando hablo de contenido matemático (CCK) no me refiero a matemáticas “de alto nivel” sino al contenido que se supone deben aprender los niños de primaria, que sabemos y corroboramos que un alto porcentaje de maestros no domina.

<sup>11</sup> Frecuentemente en otra escuela, tal vez distante, y atendiendo un grado distinto.

**Aspectos didácticos.** Como en muchos países, a pesar de las tendencias internacionales de la investigación en matemática educativa, la didáctica se concibe desligada de contenidos. Los maestros conocen el discurso y la teoría acerca de cómo enseñar, pero suelen no poder llevar a la práctica esta teoría. Muchos maestros, por ejemplo, tienen dificultades para usar los problemas como detonadores de aprendizaje, o para comprender las dificultades de los niños inherentes al aprendizaje o el origen de diversas concepciones erróneas, o cómo corregirlas. En la formación continua (cursos de capacitación), la petición general de los maestros es que se les enseñe a resolver problemas de enseñanza: ellos también parecen dar por sentado que no hay trabas en su manejo de los contenidos que deben enseñar; efectivamente, los cursos de capacitación suelen dirigirse a la parte didáctica que a la de contenidos, pero, nuevamente, a nivel teórico. Esto, aunado tanto al divorcio entre las matemáticas escolares y la vida diaria como al hecho de que todos solemos enseñar como aprendimos, hace que las clases se conviertan frecuentemente en un listado de conceptos y algoritmos que vuelven a la materia sumamente tediosa y en la mayoría de los casos incomprensible.

Así, la formación inicial y continua de los maestros aborda el CCK, el SCK y el PCK, pero de manera insuficiente e ineficiente. Las deficiencias en la formación docente y en los procesos educativos dirigidos a los niños y jóvenes forman círculos viciosos que se vuelven muy difíciles de cortar. Los dos aspectos en los que estos círculos viciosos intervienen más álgidamente en las condiciones de aprendizaje son la lengua y las matemáticas. No ayuda a resolver estos problemas el hecho de que en México no se ha logrado salvar la brecha entre los investigadores y quienes tienen la responsabilidad directa del proceso educativo: faltan puentes entre saberes matemáticos expertos y saberes matemáticos escolares, entre saberes didácticos expertos y saberes didácticos docentes, entre el magisterio y la academia universitaria. Por otra parte, las reformas curriculares no han sido socializadas correctamente con los maestros: no se ha logrado concretar espacios reales de capacitación y difusión a escala nacional que hagan comprender a los diversos actores: formadores de formadores, profesores de grupo, padres de familia, etc., el porqué de la propuesta y el cómo abordar el trabajo áulico. Otro aspecto importante es que el sindicato de maestros frecuentemente es un obstáculo para mejorar la



calidad educativa. Sin embargo, no hay en México un diagnóstico confiable acerca de las necesidades reales de formación de los maestros futuros y en servicio, sobre todo en lo que atañe a su dominio de los contenidos que deben enseñar.

Ante esta situación, en mi equipo de trabajo propusimos el proyecto de investigación/intervención: "Saberes matemáticos de maestros de primaria. Sus Talleres de Matemáticas Básicas (TAMBA) y el conflicto cognitivo" para diseñar y poner a prueba una metodología de trabajo con maestros de primaria con los siguientes fines:

1. Detectar necesidades concretas de capacitación de los maestros en contenidos básicos de matemáticas.
2. Atender necesidades de formación y capacitación en contenidos y en didáctica, generando situaciones que permitan promover conflictos cognitivos como un mecanismo para:
  - Aumentar la metacognición: llevar a la conciencia que algunas concepciones previas son parcial o totalmente incorrectas;
  - Reconceptualizar nociones matemáticas del currículum básico;
  - Replantear la forma de enseñar esas nociones.
3. Relacionar los contenidos matemáticos con la forma de abordarlos en el aula. Es decir, poner a los maestros en situaciones de aprendizaje similares a los que el propio Plan de Estudios indica para los niños, utilizando la resolución de problemas para:
  - Permitir que los maestros tengan experiencias educativas en las que puedan valorar como motor de aprendizaje diversos procesos:
    - Individuales y colectivos.
    - Uso de material concreto.
    - Búsqueda, resolución y verificación.
    - Ensayo y error.
    - Análisis y uso de los errores. Formalización y generalización.
  - Inducir a los maestros a:
    - Romper paradigmas respecto a la enseñanza mediante una práctica y no un discurso teórico.

- Utilizar otras formas de trabajo áulico:
  - Utilizar problemas adecuados sin temor a los conflictos cognitivos.
  - Evitar procesos mecánicos, repetitivos y memorísticos.

De acuerdo con el planteamiento original, el proyecto consistió en pilotear la metodología, se trabajó con 30 maestros en sesiones de taller, cada una de ellas anclada en algún tema concreto del currículum de matemáticas de la primaria. Sin embargo, justamente en el momento de proponer el proyecto “Saberes matemáticos de maestros de primaria” al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), surgió una petición por parte de la supervisora general del sector educativo de las primarias cercanas a la UPN-Ajusco para apoyar a todos los maestros (aproximadamente 700) en un proyecto anual de capacitación en matemáticas. Esta circunstancia hizo que varios de los planteamientos originales del proyecto se modificaran, a veces radicalmente.

Los talleres TAMBA se realizaron a lo largo del año escolar 2008-2009, cada maestro trabajó cinco sesiones de dos horas; una cada dos meses, para lo cual nosotros impartimos cada mes 4 grupos simultáneos en 4 horarios con grupos de aproximadamente 25 maestros. Cada sesión de taller estaba centrada en un tema del currículum de matemáticas de la primaria<sup>12</sup>, todos los temas fueron elegidos por los maestros. Así, los talleres que impartimos fueron “Números decimales”, “Probabilidad (la ruleta)”, “Fracciones”, “Geometría (triángulos)” y “Resolución de problemas”, los talleres tenían la siguiente estructura<sup>13</sup>:

Actividad Inicial (AI) de 30 min, que implicaba la resolución individual de un instrumento en papel.

Actividad de Desarrollo (AD) de 60 min, diseñada para trabajo en equipos de 4 ó 5 maestros, frecuentemente con material concreto, que fue videograbada.

<sup>12</sup> Salvo el primer tema, elegido por nosotros.

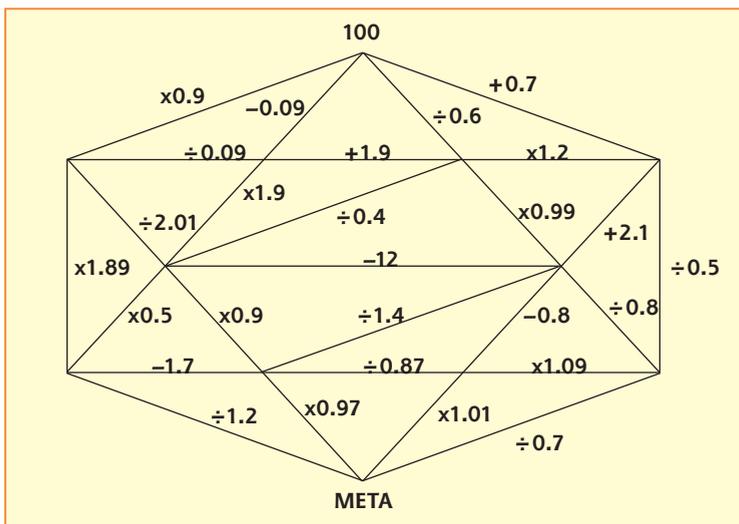
<sup>13</sup> Cabe resaltar que para los maestros con doble turno en el sector, se diseñó una versión “avanzada” de cada taller.



Discusión Grupal (DG) de 30 min, en la que se hacía una puesta en común, se explicitaban las dificultades, y se comentaba acerca del tratamiento áulico del tema, que también fue videograbada<sup>14</sup>.

Todas las sesiones estaban diseñadas con el propósito de crear un conflicto cognitivo que los maestros pudieran resolver. Algunos aparecían desde la AI, y ciertamente todas las AD implicaban uno o varios problemas que fueran problemas para los maestros o para la mayoría. Por ejemplo: Números Decimales y de Triángulos. En el primer caso se proponía una “telaraña” con operaciones con números decimales: iniciaba con 100 puntos, el reto era llegar a la meta sin repetir operaciones y ganando un máximo de puntos. Fue un momento revelador: muchos maestros descubrieron que la multiplicación no siempre agranda y la división no siempre achica. Véase figura 3.

Figura 3



Fuente: Archivo de investigación

<sup>14</sup> Los talleres han sido descritos con detalle en la revista: *Entre M@estros*, Vol. 11, Núm. 36.

En el segundo caso se planteaba desde la AI la pregunta ¿Se puede construir un triángulo cuyos lados tengan estas medidas? ¿Por qué?

$$S_1 = \{7, 7, 7\}; S_2 = \{4, 4, 10\}; S_3 = \{8, 5, 3\}; S_4 = \{10, 10, 4\}; S_5 = \{12, 7, 8\}.$$

Después, en la AD, se les pidió a los maestros que con tiras y broches hicieran esas construcciones y otras más. También hubo un momento revelador: muchos maestros descubrieron que no cualquier terna de segmentos forma un triángulo. La siguiente pregunta era ¿Qué condiciones deben cumplir las tiras para que se pueda formar un triángulo?, y en general llegaron en sus trabajos de equipo a una formulación de la desigualdad del triángulo. Véase figura 4.

Figura 4.



Fuente: Archivo de Investigación

Todos los talleres trataron de resolución de problemas. Cabe acotar que para nosotros un problema es una dificultad (un conflicto cognitivo) que hay que resolver, para el que se tienen las herramientas cognitivas necesarias pero que implica una reflexión, una acción, un razonamiento. Los maestros habían solicitado "Resolución de problemas" como uno de los temas, pero esperaban alguna clase de discurso teórico acerca de cómo enseñar a través de problemas: no esperaban tener que resolver ellos problemas y siempre les resultó sorpresivo

el aprendizaje que iba resultando del proceso. Solamente en la DG del último taller fue que se explicitó que todo había sido resolución de problemas y se explicó que cuando el currículum habla de ese tópico se refiere a proponerles a los niños situaciones problemáticas en las que tengan que superar un conflicto cognitivo, así como ellos tuvieron que resolver todos los que se plantearon en los diversos talleres.

El trabajo realizado en los talleres TAMBA tuvo múltiples lados positivos y algunos que no lo fueron tanto. Por una parte, la gran cantidad de maestros nos permite aplicar metodología cuantitativa para analizar las AI, mientras que los videos permiten ver formas de razonamiento, argumentación, solución y verificación entre otros procesos. Gracias a ambas metodologías, estamos logrando llegar a algún diagnóstico sobre las necesidades en formación en contenidos básicos, por lo menos en esos temas y con maestros similares. Por parte de los maestros, muchos de ellos participaron activa y entusiastamente y comprobaron que la gran mayoría de las actividades propuestas se pueden adaptar al trabajo con niños. En cuanto al propósito inicial de poner a prueba una metodología, los talleres están diseñados y documentados de tal manera que son repetibles, y que el uso que se le da al tiempo es sumamente eficiente<sup>15</sup>.

Sin embargo, la gran cantidad de maestros hizo difícil o imposible una atención más personalizada, y el poco tiempo disponible para cada taller dificultó los procesos de retroalimentación y de formalización –generalización– institucionalización: a veces SE planteó un conflicto cognitivo sin darle cauce a su resolución y redondeo. También observamos que algunos maestros reaccionaron con desagrado y resistencia al hecho de que la capacitación les fue impuesta como obligatoria.

Es cierto que ninguno de los dos objetivos (investigación/intervención) se cumplió como se había planeado, pero se logró más de lo planeado: mayor intervención de los docentes, y se obtuvo mayor información la cual está en proceso de análisis.

<sup>15</sup> También lo fue el uso del recurso financiero, ya que para todo el proyecto contamos con menos de \$40,000 USD.

México necesita un diagnóstico acerca de las necesidades de capacitación en contenidos básicos de todos los maestros del país. Será interesante y productivo corroborar uno de los primeros hallazgos y explicarlo plenamente: hemos visto que algunas de las necesidades reales con respecto al manejo de los contenidos, por ejemplo algunos relativos a fracciones, se manifiestan más en maestros jóvenes que en los que tienen más experiencia, mientras que otras no parecen depender del tiempo que llevan frente a grupo, por ejemplo las habilidades de argumentación. Si esto que observamos se sostiene en otros contenidos, podría ser que esté relacionado con los saberes adquiridos en el curso de la experiencia en práctica docente o bien que la asociación se deba a diferencias en la formación inicial recibida por diferentes generaciones de maestros. Es nuestro deseo que la actual reforma educativa planteada en México sea el escenario donde ocurran los diagnósticos y los correspondientes procesos de capacitación y reforzamiento en la formación inicial de los maestros.

#### POSDATA: COINCIDENCIAS Y DIFERENCIAS CON EL TRABAJO PLANTEADO POR BRENT DAVIS (2013)

A pesar de que las condiciones socioeconómicas y culturales son radicalmente distintas entre Canadá y México, hay coincidencia en tres temas fundamentales:

- Existe preocupación por activar el conocimiento matemático formal de los maestros.
- No se puede ni se debe trabajar por separado el contenido y su didáctica.
- Se necesita algo que funja como una bisagra para relacionarlos y trabajarlos conjuntamente.

Las diferencias entre ambos países se pueden explicar justamente por sus condiciones tanto en lo educativo en general como de trabajo con maestros en particular:

- Brent Davis (2013) y otros canadienses trabajan con maestros que llegan a su formación inicial en mejores condiciones<sup>16</sup> y la llevan a cabo en ambientes universitarios. Además las tareas de intervención y/o investigación se realizan con más recursos, con grupos pequeños de maestros, y con la facilidad de construir comunidades para la construcción de conocimiento entre maestros en activo. En México, los maestros llegan a su formación con un peor nivel en matemáticas, español y ciencias y esa formación no resuelve las concepciones erróneas que puedan tener; además, los maestros prácticamente no disponen de tiempo para capacitación; aunque es posible trabajar con pocos maestros dándoles mucha atención a cada uno (como era nuestro propósito inicial). La oportunidad de trabajar con todos los profesores de un sector educativo no puede tirarse por la borda.
- Brent Davis trabaja con maestros en formación inicial mientras que nuestro proyecto transcurrió con maestros en servicio.
- La posición teórica acerca de la naturaleza de la “bisagra” que permita relacionar el contenido y su didáctica, trabajándolos conjuntamente. Brent Davis plantea que los maestros realicen la planeación y el diseño de material didáctico y, a partir de ello, construyan una reflexión sobre los contenidos matemáticos involucrados mediante el descubrimiento o invención de muy diversas interpretaciones sobre esos contenidos. Nosotros hemos planteado que la generación de conflictos cognitivos permite por un lado darle oportunidad al maestro de aumentar su metacognición y por otro abordar los dos aspectos y relacionarlos implícitamente en una práctica.

En síntesis ambas propuestas podrían combinarse y complementarse perfectamente si se trabajaran con tiempo suficiente.

<sup>16</sup> Según los resultados de PISA.

## AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los maestros del Sector 33 del DF por su participación en los talleres TAMBA, y a la supervisora general, la Profesora Carreño, la concertación y facilitación de todo el proyecto. Agradezco a los demás participantes por parte de la UPN: N. de Bengoechea, P. Flores, L. López, E. Mendiola (quien también contribuyó a la redacción de la ponencia), F. Moreno, M. Oropeza, JP. Romero, M. Sáiz, C. Torres y R. Torres. El proyecto "Saberes Matemáticos de Maestros de Primaria", del que se generó el trabajo aquí reportado, contó con el apoyo económico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SEP/SEB-CONACYT 2007-2008, 85371).

## REFERENCIAS

- Alatorre, S. (2010). What is the relevance of mathematics in issues of social justice?, within the plenary panel "Mathematics in different settings", with Jeff Evans (convenor), Henk van der Kooij, Despina Potari and Andy Noyes. In: Pinto, M. M. F. y Kawasaki, T.F. (Eds.). *Proceedings of the 34<sup>th</sup> Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 1, pp. 109-139. Belo Horizonte, Brazil: PME.
- Alatorre, S., de Bengoechea, N. y Mendiola, E. (2002). "Aspectos temáticos del efecto remanente de las matemáticas escolares" y "Aspectos sociales del efecto remanente de las matemáticas escolares". En: de la Peña, J. A. (comp.), *Algunos problemas de la educación en matemáticas en México*, pp. 51-112 y 113-152. México: Siglo XXI.
- Alatorre, S., Moreno, F. y Oropeza, M. (2011). Un taller TAMBA: la ruleta. *Entre Maestr@s*, 11 (36), 22-31.
- Alatorre, S., Sáiz, M. y Torres C. (2011, primavera). Talleres de Matemáticas Básicas (Tamba): Investigación e intervención. *Entre Maestr@s* 11 (36), 6-15.
- Ball, D.L., Thames, M.H., y Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special? *Journal of Teacher Education* 59: 389-408. En <http://jte.sagepub.com/content/59/5/389> DOI: 10.1177/0022487108324554, consultado el 17 de marzo de 2013.



- Davis, B. (2013). Teachers'-mathematics-knowledge-building communities. 2013. In Preciado Babb, A. P., Solares Rojas, A., Sandoval Cáceres, I. T., y Butto Zarzar, C. (Eds.). Proceedings of the First Meeting between the National Pedagogic University and the Faculty of Education of the University of Calgary, pp. 3-13. Calgary, Canada: Faculty of Education of the University of Calgary.
- Flores, P., López, L. y Torres, R. (2011). Un taller TAMBA: números decimales. *Entre Maestr@s*, 11 (36), 16-21.
- Flores, P., Mendiola, E. y Torres, R. (2011). Un taller TAMBA: resolución de problemas. *Entre Maestr@s*, 11 (36), 46-51.
- Ganimian, A., y Solano, A. (2011). *¿Están al nivel? ¿Cómo se desempeñaron América Latina y el Caribe en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos del 2009 (PISA)?* PREAL: EEUU [http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/Preal\\_PISA\\_SP\\_Lowres.pdf](http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/Preal_PISA_SP_Lowres.pdf), consultado el 17 de marzo de 2013.
- López, L., Oropeza, M. y Sáiz, M. (2011). Un taller TAMBA: triángulos. *Entre Maestr@s*, 11 (36), 38-45.
- Mendiola, E., Moreno, F. y Torres, C. (2011). Un taller TAMBA: fracciones. *Entre Maestr@s*, 11 (36), 32-37.
- OCDE (2010). PISA 2009.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Stacey, K. (2005). Travelling the road to expertise: A longitudinal study of learning. In H.L. Chick y J.L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 19-36). Melbourne: PME.



---

# ESCALAS DE CAPACIDADES COGNITIVAS Y SOCIALES PARA INFANTES DE UNO Y DOS AÑOS <sup>17, 18, 19</sup>

María Clotilde Juárez Hernández <sup>20</sup>

## INTRODUCCIÓN

México suscribió el compromiso de lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio (UNICEF, 2007) cuyo interés primordial es la atención a la primera infancia, para garantizar su bienestar, hacer valer sus derechos y promover su acceso a servicios de salud y educación inicial de calidad, requiriendo conocer el estado actual en el que se encuentran los infantes, mediante la evaluación del desarrollo aplicando instrumentos válidos y confiables.

El Cuerpo Académico (CA) Desarrollo y Aprendizaje en la Infancia y Adolescencia (DAIA) de la Universidad Pedagógica Nacional, ha participado en diversos proyectos:

- a) Intersectorial de Indicadores de Bienestar para la Primera Infancia Mexicana (2003-2006), donde la Dra. María Clotilde Juárez-Hernández coordinó la mesa de Desarrollo del niño para construir una matriz de indicadores e

---

<sup>17</sup> Antecedente de este trabajo es una ponencia presentada y publicada en extenso en la Memoria electrónica del Congreso Internacional de Investigación Educativa del COMIE, 2013. Guanajuato, Gto.

<sup>18</sup> Participaron en la investigación: docentes interinos Del Valle, L.; Delgado, A.; Pérez, G.; Tlalpachícatl, N.; asesora externa: De Castro, F.; estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa: 1. Pérez, G., 2. García, R., 3. Arizmendi, L., 4. Telesforo, L., 5. Contreras, C., 6. Espinosa, M. 7. Medrano, M., 8. Iglesias, K., 9. Huitrón, R., 10. Luna, J., 11. Martínez, A., 12. Paredes, M., 13. Peña, M., 14. Sánchez, K., 15. Zaldívar, D., 16. Zempoaltécatl, B.

<sup>19</sup> Proyecto registrado en el Padrón de Investigación del AA3-UPN: 01/2012. Financiado parcialmente por la UPN, para realizar el trabajo de campo. Apoyado por DIF-Nacional para acceder a 52 Estancias Infantiles del DF. Se hizo una devolución de resultados sobre desarrollo infantil a madres, padres y asistentes educativas participantes.

<sup>20</sup> Dra. en Psicología por la UNAM, profesora Titular "C" de tiempo completo de la UPN, responsable del Cuerpo Académico: Desarrollo y aprendizaje en la infancia y la adolescencia.

- incipientes instrumentos para evaluarlos (Eurydice, 2001, SEP, 2004 y SEP, SSA, DIF, UNICEF, UNESCO y UNAM, 2002).
- b) Estudio piloto de los instrumentos para evaluar esos indicadores (Castro y Myers y 2007).
  - c) Estudio de las competencias de niños y niñas preescolares (Juárez-Hernández y Delgado, 2009).

Con esos estudios se planteó, no sólo la factibilidad de contar con instrumentos mexicanos válidos y confiables para evaluar el desarrollo de niños y niñas menores de tres años, sino que permitieron también intercambiar el moderno enfoque de competencias, por el de capacidades, siendo el propósito de esta investigación la validación estadística de constructo de las capacidades cognitivas y sociales de dos escalas para evaluar niños de dos distintos grupos de edad: 12 a 23 meses (1 año) y 24 a 35 meses (2 años).

## MARCO DE REFERENCIA

El desarrollo humano es un constructo hipotético concebido desde la psicología como: un proceso dinámico de transformación a lo largo del ciclo vital; un producto resultante de la interacción dialéctica entre las estructuras biológicas y funcionales de la persona con su entorno social y natural, que se manifiesta en su comportamiento; un cambio cualitativo y cuantitativo evidente a través del crecimiento y comportamiento cada vez más coordinado, organizado y complejo; una integración armónica de las distintas dimensiones del desarrollo de la personalidad: física, cognitiva, social y emocional; un proceso adaptativo que le permite a la persona echar mano de sus recursos biológicos, psicológicos e instrumentales para lograr sobrevivir dentro de su contexto socio-cultural de acuerdo con su momento histórico, de no ser así, se plantea la hipótesis de la desviación del curso del desarrollo (Sroufe, 1995).

La capacidad es otro constructo hipotético reconocido como un producto observable, medible y predecible del proceso del desarrollo de una persona; se adquiere mediante su experiencia con el ambiente natural y social; es una



manifestación del comportamiento que actúa eficaz, eficiente y adaptativamente para resolver dilemas y situaciones problemáticas; evidencia una tendencia hacia los cambios cualitativos y cuantitativos cada vez más complejos; muestra un diferente nivel de dominio como expresión de una cada vez mejor habilidad en el desempeño del comportamiento que se va logrando como resultado de un proceso generado a lo largo del tiempo (Juárez-Hernández, 2005).

En un intento de integrar ambos conceptos 'desarrollo' y 'capacidad,' en este estudio, se distinguen capacidades cognitivas y sociales que el niño despliega de manera específica y diferenciada. Ejemplos de capacidades cognitivas son: emplear el lenguaje en diversas formas de comunicación; pensar lógica, matemática y científicamente e interactuar con el entorno natural. Las mismas se detallan a continuación:

- Capacidad cognitiva para emplear el lenguaje en diversas formas de comunicación: Excepto las personas que tienen daño neurológico severo, las demás están en posibilidad de desarrollar su capacidad cognitiva de construir la representación mental como un recurso simbólico, que es fundamental para poder comprender y expresar lenguaje en diversas formas de comunicación: comprender mensajes verbales y no verbales, emplear funcionalmente el lenguaje pre-verbal, lenguaje no verbal y expresar oralmente sus ideas.
- Capacidad cognitiva para el pensamiento lógico matemático y científico: Esta capacidad cognitiva se refiere, en general, al razonamiento de la persona sobre las relaciones que establece entre los objetos concretos y las ideas. Incluye desde la noción de conservación del objeto, utilizar recursos para resolver situaciones problemáticas cotidianas que implican nociones de semejanza, diferencia, orden y causalidad.
- Capacidad cognitiva para la interacción con el entorno natural: Implica la construcción de un conocimiento sobre el valor significativo de los recursos naturales para la sobrevivencia de los seres humanos como el agua, la energía, la tierra y los seres vivientes mediante la aplicación de medidas de cuidado y respeto hacia su entorno natural.

Ejemplos de capacidades sociales son: construir la identidad personal y colectiva e interactuar con el entorno social. Estas se refieren a lo siguiente:

- Capacidad social para la construcción de la identidad personal y colectiva: Desde su nacimiento, la persona interactúa con sus cuidadores adultos y con sus pares, quienes lo nombran, además de proporcionarle referentes sobre sí mismo y la otredad que responden a preguntas fundamentales como ¿Quién soy?, ¿Quién eres?, ¿Quiénes somos? A través de lo cual va construyendo su sentido de persona individual semejante, pero a la vez, diferenciada de los demás, expresa auto-reconocimiento de su identidad personal y colectiva. Así mismo, identifica medidas de auto-cuidado para preservar su salud e integridad física y emocional, se reconoce competente “Yo puedo”, manifiesta auto-regulación ante diversas situaciones.
- Capacidad social para interactuar con el entorno social: Desde su nacimiento, el individuo manifiesta su necesidad de sobrevivencia, pues viniendo equipado biológicamente con el poderoso recurso comunicativo del llanto, expresa sus necesidades al adulto que lo cuida y quien acude para ser atendido. La convivencia y las prácticas de cuidado de crianza cotidianas van generando una relación matizada por la calidad de la interacción, antecedente de la construcción de patrones específicos de interacción que dan cuenta del desarrollo de sus vínculos con otras personas en un marco de cuidado, respeto y tolerancia.

En esta investigación se planteó un doble reto: por un lado, medir los constructos de capacidades cognitivas y sociales y por otro, identificar un instrumento suficientemente sensible como una escala tipo Likert con la posibilidad de poder calificar en cada reactivo una respuesta como un producto de desarrollo, al mismo tiempo identificar la respuesta como un proceso de desarrollo, que va desde lo no pertinente, pasando por lo más incipiente a lo sobresaliente.



## MÉTODO

Se realizó un estudio de validación de constructo de dos escalas tipo Likert (Likert, 1932), para evaluar las capacidades cognitivas y sociales de niñas y niños de 1 y 2 años de edad. La validez de instrumentos de evaluación psicológica trata de responder a dos interrogantes ¿qué miden? y ¿qué tan bien miden? (Anastasi, 1998). La validez de un instrumento de medición significa el grado en el que se mide lo que se pretende medir. La validez, no es general, sino específica identificándose tres tipos: a) contenido, b) criterio, c) constructo. Aquí se realizó la tercera, con la finalidad de conocer el grado en el que puede reconocerse que estas dos escalas miden el constructo de capacidad.

A continuación se describe: a) el tamaño de la muestra de los infantes participantes y el procedimiento de selección; b) las características de las escalas y c) el procedimiento de aplicación de ambos instrumentos.

### a) Participantes

Mediante un acuerdo verbal de colaboración entre la UPN y el DIF-Nacional, fue posible realizar el trabajo de campo en 52 Estancias Infantiles (EI) ubicadas en cinco delegaciones políticas del centro y sur del Distrito Federal. Por seguridad de la población infantil bajo su responsabilidad, el DIF autorizó a los equipos evaluadores el acceso a las EI estableciendo algunas restricciones:

- Se limitó la aplicación de los instrumentos a un mes.
- El supervisor de cada EI debía estar presente durante su visita mensual.
- La responsable de la EI debía entregar: invitación y consentimiento informado a padres quienes voluntariamente aceptaban participar en la evaluación de su hijo, cada niño debía cumplir los criterios de: sexo, edad, lengua materna español y sin discapacidad sensorial ni intelectual diagnosticada.

Tales restricciones constituyeron variables fuera de control, que contribuyeron a que el tamaño de la muestra y el procedimiento de selección de los participantes incumplieran los criterios pre-establecidos en el protocolo de la investigación. Por ejemplo, cuando los evaluadores verificaron el incumplimiento de los criterios de selección de niños y niñas o la falta del consentimiento informado signado por sus padres, procedieron a eliminarlos de la muestra. Por lo que el tamaño fue  $[n = 252]$  y el muestreo tuvo que ser por cuota y no aleatorio. La distribución de la muestra por sexo y edad se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1. Distribución de la muestra por sexo y edad**

EDAD	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
12-23 meses	59	58	117
24-35 meses	61	74	135
Total	120	132	<b>252</b>

Fuente: Archivo de investigación.

## b) Instrumentos

Para evaluar cada capacidad cognitiva o social en sus dos dimensiones: producto (respuesta) y proceso (nivel de dominio de la respuesta), se emplearon dos escalas tipo Likert. Cada reactivo mantuvo la misma estructura: a) Indicador que se evalúa b) Situación de evaluación, c) Consigna o pregunta, d) Escala con cinco valores numéricos 1-5 para clasificar cinco posibles tipos de respuesta cualitativamente distintas como evidencia de su nivel de dominio: 1. Sin-respuesta 2. Respuesta no-pertinente, 3) Respuesta pertinente-incipiente, 4. Respuesta pertinente-dominio y 5. Respuesta pertinente-sobresaliente. Véase la Tabla 2.



Tabla 2. Estructura de cada reactivo de ambas escalas

E1/R1. INDICADOR. RESPONDE POR SU NOMBRE. SITUACIÓN DE EVALUACIÓN: CUANDO EL NIÑO/NIÑA ESTÉ DISTRAÍDO, LLÁMELO POR SU NOMBRE.				
1	2	3	4	5
Sin respuesta	Respuesta no pertinente	Respuesta pertinente: incipiente.	Respuesta pertinente: dominio.	Respuesta pertinente: sobresaliente.
No responde. No se mueve. Parece no comprender lo que se le pide.	Se mueve y voltea sin hacer contacto visual.	Voltea al escuchar su nombre.	Se dirige con quien lo llama y hace contacto visual.	Se dirige con quien lo llama, hace contacto visual y da una respuesta gestual o verbal.

Fuente: Archivo de investigación

Ambas escalas incluyeron distinto número de categorías según los resultados del análisis factorial de ambas escalas para evaluar capacidades cognitivas y sociales de niños menores de 3 años, la Escala de 1 año, agrupó 8 reactivos distribuidos en dos factores, véase la Tabla 3.

Tabla 3. Categorías comprendidas en cada escala

CATEGORÍAS DE CAPACIDADES COGNITIVAS Y SOCIALES	1 AÑO	2 AÑOS
Empleo del lenguaje en diversas formas de comunicación	XXX	XXX
Pensamiento lógico matemático y científico	XXX	XXX
Interacción con el entorno natural		XXX
Construcción de la identidad personal y colectiva	XXX	XXX
Interacción con el entorno social	XXX	XXX

Fuente: Archivo de investigación.

La Escala de 2 años, agrupó 13 reactivos distribuidos en tres factores, véase la Tabla 4.

**Tabla 4. Distribución de los reactivos de la escala de 1 año en dos factores (E: escala; R: reactivo).**

FACTOR 1	
E1/R1	Responde por su nombre.
E1/R4	Explora gateando o caminando.
E1/R6	Hace lo que se le pide, como: dame, ven, toma y dice palabras cortas como: si, no, ven, dame, ten.
FACTOR 2	
E1/R3	Manifiesta a un adulto que quiere el agua que está a su alcance: "quiero, o dame, o señala..."
E1/R5	Para de actuar cuando se le dice "no".
E1/R7	Hace gestos o movimientos corporales para expresar agrado o desagrado.
E1/R8	Actúa intencionalmente para alcanzar un objeto –estirarse, desplazarse, pararse.

Fuente: Archivo de investigación

**Tabla 5. Distribución de los reactivos de la escala de 2 años en tres factores (E: escala; R: reactivo).**

FACTOR 1	
E2/R6	Se desplaza con seguridad en diferentes espacios: camina, se sienta, se para, corre, transporta objetos.
E2/R7	Se contiene sin recurrir a berrinches o llanto, ante situaciones en las que debe esperar o ante una negativa.
E2/R8	Comprende mensajes verbales que le dirigen las personas con las que convive.
E2/R11	Ubica objetos y personas con referencia a la posición de su cuerpo: atrás, adelante, arriba, abajo.
E2/R13	Emplea objetos como herramienta para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana.
E2/R14	Se relaciona con compañeros y adultos dentro de un marco de respeto socialmente aceptado.



FACTOR 2	
E2/R4	Reconoce algunas situaciones que pueden dañar su salud e integridad física como: lugares y objetos peligrosos, ingestión de sustancias, irse con extraños.
E2/R5	Manifiesta y resuelve por sí mismo algunas de sus necesidades básicas como: hambre, sed, frío, calor, dolor, malestar, orinar, defecar.
E2/R9	Interpreta textos a partir de sus imágenes.
E2/R12	Dice anticipando las acciones que ocurren en una rutina diaria.
FACTOR 3	
E2/R2	Identifica por su parentesco a las personas de su familia.
E2/R3	Realiza por sí mismo algunas actividades de higiene personal.
E2/R10	Calcula cantidades contrastantes utilizando los conceptos de más o menos.

Fuente: Archivo de investigación

### c) Procedimiento

- Acuerdo de colaboración interinstitucional (UPN-DIF-Nacional) para autorizar el acceso de los equipos evaluadores a las EI.
- Entrega a la responsable de cada EI los paquetes de materiales: carteles, cartas/invitación a padres, y consentimiento informado para ser llenado y firmado.
- Convocatoria institucional para invitar a los padres de familia a participar voluntariamente en la evaluación del desarrollo de su hijo.
- Capacitación teórica, metodológica, técnica y práctica a 20 estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa (LPE) de la UPN.
- Especialización de la mitad de estudiantes en la aplicación de la escala de 1 año; la otra mitad en la escala de 2 años.
- Conformación de seis equipos evaluadores integrados por un profesor/ coordinador de dos evaluadores especializados; uno, en la escala de 1 año y otro, en la escala de 2 años.
- Autorización de padres mediante la firma del consentimiento informado.
- Aplicación individual de las escalas a los infantes, dentro de su misma sala de la EI.

- Control de la variable ‘ansiedad al desconocido’ que los infantes de 1 año suelen manifestar ante la presencia de una persona extraña, hecho que podría afectar su colaboración y desempeño en la evaluación, por lo que se solicitó la presencia de la madre o la cuidadora de la EI durante su evaluación.
- Captura de la calificación de cada respuesta y verificación de la confiabilidad de dicha tarea.
- Diseño de una base de datos para cada escala.
- Procesamiento estadístico e interpretación de los datos.

## ANÁLISIS DE DATOS

Con el fin de conocer las características psicométricas de las escalas, se siguió paso a paso el procedimiento propuesto por Reyes-Lagunes y García-y-Barragán (2008). Se calcularon las frecuencias absolutas y relativas de cada reactivo y se inspeccionaron histogramas con curva normal. Se calcularon la media, la desviación estándar de cada reactivo y se estimó la prueba de normalidad (Shapiro y Wilk, 1965). A partir de la sumatoria de todos los reactivos, se calculó una nueva variable dicotómica correspondiente a los dos cuartiles extremos. Para probar la capacidad discriminatoria de los reactivos, se empleó esta variable dicotómica en un análisis de diferencias de medias para cada reactivo utilizando la prueba *t* de Student. Se procedió al cálculo de confiabilidad mediante el índice Alfa de Cronbach y la validez nomotética o de constructo mediante un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax para cada una de las escalas. Los datos fueron capturados en Excel y analizados con el paquete Stata versión 12.1.

## RESULTADOS

En el análisis de comparación de medias con la prueba *t* de Student para muestras independientes reactivo por reactivo, se identificó que las diferencias de los puntajes para cada uno de los reactivos de ambas escalas, entre los cuartiles inferior

y superior, eran estadísticamente significativas, por lo que se consideró que todos los reactivos discriminaban. Por lo tanto, podían considerarse para el cálculo de la confiabilidad que se realizó mediante el índice alpha de Cronbach, el cual se estimó tomando en cuenta como válidos los valores de las correlaciones reactivototal  $\geq$  a 0.4. Para la escala de 1 año se obtuvo un alpha de 0.73 y para la escala de 2 años se obtuvo un alpha de 0.86.

A continuación se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax. Con base a la solución factorial correspondiente a autovalores iniciales inferiores a 1, el análisis arrojó en la escala de 1 año dos factores que explican el 46.32% de la varianza. Los reactivos con saturaciones  $\geq$  a 0.40, el factor 1 agrupó los reactivos 1, 4, 6 y explicó el 33.47 % de la varianza y el factor 2 agrupó los reactivos 3, 5, 7, 8 y explicó el 12.85% de la varianza.

En la escala de 2 años se obtuvieron tres factores que explican el 52.33% de la varianza. El Factor 1 agrupó los reactivos 6, 7, 8, 11, 13, 14 y explicó el 35.99% de la varianza, el Factor 2 agrupó los reactivos 4, 5, 9, 12 y explicó el 8.86% de la varianza y el Factor 3 agrupó los reactivos 2, 3 y el reactivo 10 con saturación negativa, explicando el 7.47% de la varianza.

## CONCLUSIONES

Se concluye que ambas escalas son válidas y confiables para evaluar las capacidades cognitivas y sociales de infantes de 1 y 2 años de edad como producto y proceso del desarrollo.

## REFERENCIAS

Anastasi, A. (1998). *Tests Psicológicos*. México: Pearson.

Castro, F. y Mayers (2007). Psychoanalytic Research using Longitudinal Studies: An Inquiry on the Developmental Impact of Early Maternal Projections (*Escala de Atribuciones Maternas EAM*). *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 55, 243-253.

- Eurydice (2001). *Key competencies: a developing concept in general compulsory education*. Recuperado el 16 de marzo de 2012 de: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2007). *La infancia y los objetivos de desarrollo del milenio*. Recuperado el 6 de mayo de 2013 de: [http://www.unicef.org/spanish/publications/files/La\\_infancia\\_y\\_los\\_objetivos\\_de\\_desarrollo\\_del\\_milenio.pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/La_infancia_y_los_objetivos_de_desarrollo_del_milenio.pdf)
- Juárez-Hernández, M. C. (2005). ¿Cómo evaluar el desarrollo de las competencias en la educación infantil? Conferencia presentada y publicada en la Memoria (DVD) del *III Encuentro de Educación Infantil y Preescolar*. México, D.F.: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, Secretaría de Educación Pública.
- Juárez-Hernández, M. C. y Delgado, A. O. (2009). Características de un instrumento para evaluar competencias de niños y niñas preescolares como producto y como proceso. En: Teresina Bertussi (Coord.). *Anuario Educativo Mexicano Visión Retrospectiva 2006*. México, D.F.: UPN-Porrúa.
- Likert, R. (1932). A technique for measurement attitudes. *Archives of Psychology*. Núm. 140.
- Reyes-Lagunes, I. L., y García-y-Barragán, L. F. (2008). Procedimiento de Validación Psicométrica Culturalmente Relevante: Un ejemplo. En S. Rivera Aragón, R. Díaz Loving, R. Sánchez Aragón, e I. Reyes Lagunes (eds.). *La Psicología Social en México*, Vol. XII (pp. 625-636). México: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Salud, Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Universidad Nacional Autónoma de México. (2002). *Memoria del Foro sobre indicadores de bienestar en la primera infancia en México*. México, D.F.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Propuesta Curricular y Pedagógica de Educación Preescolar*. México: SEP.



Shapiro, S. S. y Wilk, M. B. (1965). Analysis of variance test for normality (complete samples), *Biometrika* 52: 591-611.

Sroufe, L. A. (1995) *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*, Oxford: México.



---

## OTRO ARGUMENTO SOBRE LA MENTE: EL PENSAMIENTO RETÓRICO<sup>21</sup>

Jorge Mendoza García

### LOS DESACUERDOS DEL PENSAMIENTO

"Mañana no voy a la escuela", dijo una niña de cuatro años a su tía. La tía, como toda buena tía, no la escuchó y menos le respondió. La niña, como toda buena niña, insistió: "mañana no voy a la escuela". Nuevamente, no obtuvo respuesta. La niña tuvo que hacer lo que debe hacerse en esos casos: regresar en su discurso, y entonces enunció: "¿tía, me puedo quedar a dormir aquí?", y así obtuvo esta respuesta: "mañana tienes que ir a la escuela". La niña había actuado, en cierta manera, de forma retórica, es decir había pensado con los elementos de la retórica. Salvo que se había saltado un guión de la conversación. No inició con el "¿me puedo quedar?", sino con el "mañana no voy a la escuela", que debía expresar sólo después del "mañana vas a la escuela", esgrimido por un adulto. Este es un ejemplo, elemental pero básico, de pensamiento retórico, del que a continuación se intenta argumentar.

La muy arraigada idea de que en el individuo se encuentra el pensamiento, es una forma dominante que en ciencias sociales y, en especial en la psicología, se asume sin mayores cuestionamientos. Es una metáfora algo abusiva. Es el énfasis de una cultura individualista y mentalista que privilegia la cabeza por sobre la cultura. Y esa idea de pensamiento es la que manifiesta el Diccionario de Psicología al definirlo como "experiencia cognoscitiva en general, distinto de sentimiento y acción" (Warren, 1999, p. 261).

---

<sup>21</sup> Versión modificada del trabajo presentado en el Encuentro Internacional "Políticas, Prácticas y Disidencias en Psicología Social", Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2 y 9 de mayo de 2013.

Esta postura es la que ha dominado en la psicología y se ha extendido a otros ámbitos de la vida social. Ante este tipo de postura John Shotter (1993) se interroga: "¿Por qué, por ejemplo, solemos simplemente dar por sentado que tenemos una mente dentro de la cabeza, y que funciona en términos de representaciones mentales internas que de alguna manera se asemejan a la estructura del mundo externo?".

Esa idea de que el pensamiento se encuentra al interior de la cabeza y que es representacional, es una forma básica de la que se parte. Así son las cosas, suele decirse. La Ilustración, por citar, deja de lado el alma y el espíritu, y habla más de mentes y cerebros. Internaliza algo que inicialmente podemos encontrar en el mundo social. De eso se hicieron eco varias disciplinas, entre ellas la psicología. Lo que la psicología positivista olvidó es que la historia y las prácticas sociales también van haciendo a la mente y, en consecuencia, al pensamiento. Cabe una aclaración: por mente se entienden procesos superiores como el razonamiento, la memoria, la percepción social y, por supuesto, el pensamiento. Cuando en este trabajo se hable de mente como equiparación del pensamiento, se asume que el segundo es parte constitutiva de la primera. Por fines de exposición, se interfoliarán. Dicho lo anterior, desde esta postura, el pensamiento podría dejar de ser una base, y al intentar explicarlo como proceso se caería en la cuenta de su entramado retórico, algo que solemos usar para hablar y comunicarnos en ciertas situaciones.

El pensamiento no es algo 'interior', no existe fuera del mundo y fuera de los vocablos. Lo que aquí nos engaña, lo que nos hace creer en un pensamiento que existiría para sí con anterioridad a la expresión, son los pensamientos ya constituidos y ya expresados que podemos invocar silenciosamente, y por medio de los cuales nos damos la ilusión de una vida interior. Pero, en realidad este supuesto silencio es un murmullo de discurso, esta vida interior es un lenguaje interior. (Merleau-Ponty, 1945 p. 200).

Y no sin razón, toda vez que otros autores, desde otras disciplinas, ya lo habían señalado: el pensamiento no es individual ni interno, es más bien sígnico: "siempre que pensamos, tenemos presente en la conciencia algún sentimiento,



imagen, concepción u otra representación que sirve como un signo”, dijo Charles Sanderse Peirce (1868, p. 69) y agregó: “cuando pensamos, nosotros mismos, tales como somos en ese momento, aparecemos como un signo”. Hay que aclarar que un signo es algo que está en lugar de alguna cosa para una comunidad que interpreta, por ejemplo: \$ en lugar de las monedas o billetes para un grupo de ciudadanos mexicanos.

No podría ser de otra forma, en tanto que en ningún instante existe en mi estado mental una cognición o representación, pero existe en la relación de mis estados mentales en instantes diferentes; lo que acontece en un momento fluye en una corriente continua a través de nuestras vidas; es la suma total de la conciencia, cuya mediación, que es su continuidad, se da en virtud de una fuerza efectiva real que está por detrás de la conciencia; es decir un pensamiento remite a otro pensamiento, la conexión real pone un pensamiento en relación con otro (Peirce, 1868, p. 73).

Y aunque se considere que la mente es un signo, la distinción entre hombre y palabra, como signo, es que el primero es consciente, la segunda no, y por lo demás, es el ser humano el que hace la palabra, y sin ese alguien que la comunique la palabra no significa, en tanto que vale en el uso de aquellos que la emplean y le dotan de significado (Bajtín, 1979) y es, en ese sentido, que las personas podemos pensar sólo por medio de palabras u otros símbolos externos (Peirce, 1868, p. 86).

## HABLANDO Y PENSANDO

Jean Baudrillard (2000, p. 9) ha argumentado que las palabras se convierten en contrabandistas de ideas; las palabras llevan pensamientos de un lado a otro, como las metáforas, que trasladan significados. En ese sentido, son las palabras embriones de las ideas, el germen del pensamiento (Grijelmo, 2000, p. 11). Pero, ¿Cómo es que ocurre esto?

El significado de las palabras, de lo que decimos, pertenece a la palabra en su posición entre los hablantes, el significado se realiza en ese proceso de comprensión activa y respondiente (Voloshinov, 1929). Bajtín (1979) dirá que cuando

alguien habla, no lo hace esperando una comprensión pasiva de quien escucha, y que en éste exista una mente interna que se forma una idea de lo escuchado; más bien, habla esperando activamente una respuesta, asentimiento, crítica, negación, obediencia o duda, algo, lo cual brinda elementos de la forma retórica-respondiente de comprensión en esta manera de dialogar. Distinto de la visión representacional que se suele asumir y que se le exige muchas veces a quien lee un texto.

De esta manera, por la palabra, por el diálogo, vamos dándole sentido y forma al mundo, a las cosas. De hecho, por la palabra se nos puede dirigir. Nos vamos formando cuando otros nos dan instrucciones, por ejemplo, cómo observar cosas ("mira ahí"); nos convocan a variar la perspectiva ("velo así"), ordenan la manera en que actuamos ("primero has esto y después aquello"), dan forma a nuestras acciones ("tomaste la ruta larga"); nos dan estrategias para recordar ("dónde dejaste las llaves la última vez"); nos alientan ("ve a tal sitio"), etcétera (Shotter, 1993). Aquí el lenguaje juega un papel fundamental, de hecho lo hace de manera primordial. El lenguaje es un sistema que está mediando las relaciones sociales. Esas son las formas mediacionales de las que habla Lev Vygotsky (1934) los medios por los cuales las personas organizan y dirigen su comportamiento, se aprende a dirigir los procesos mentales con ayuda de palabras, del lenguaje. Edificar un concepto es hacer para uno mismo, partiendo de las palabras de otros, un instrumento psicológico, por medio del cual logramos percibir, mirar y actuar, y con esas palabras logramos instruirnos, guiarnos en nuestro andar cotidiano (Shotter, 1993).

En sentido estricto, puede afirmarse que "el niño comienza a percibir el mundo no sólo a través de sus ojos, sino también a través de su lenguaje" (Vygotsky, 1932, p. 59), porque no es sólo con los ojos con los que va dominando y haciendo inteligible el mundo, sino también con las palabras que usa para dirigirse a los objetos o a las personas, o para denominar las acciones que realiza.

## LENGUAJE, CONVERSACIÓN Y PENSAMIENTO

El lenguaje tiene su manifestación y expresión más amable y edificante en el intercambio, en la conversación: "la interacción discursiva es la realidad principal



del lenguaje” (Voloshinov, 1929, p. 132). Efectivamente, la conversación es más que una actividad que desarrollamos en el mundo, de hecho, construimos nuestros mundos sobre la base de las conversaciones (Shotter, 1993). Harold Garfinkel (1967) lo ha planteado de esta manera: el entendimiento está basado en la negociación entre personas que interactúan, por ejemplo en un diálogo. Cuando hablan se depositan más que palabras en la conversación: se responde a expresiones del otro, se enlazan discursos, se coordinan actividades, se edifican relaciones y visiones del mundo en esos intercambios. En ese sentido, los dialogantes, al emitir una respuesta, deben negociar qué es aceptable y qué no, en el contexto argumentativo que desarrollan, y en un marco social a considerar, porque siempre se sabe de qué forma hablar en una situación determinada. Y cuando no se hace como las condiciones sociales dictan, se cae en la cuenta de que se habla fuera de lugar.

Puede advertirse que, si tenemos mejores herramientas para hablar los géneros más instituidos en la vida social de un determinado lugar, dialogaremos de maneja más fluida y con sensibilidad a la atmósfera que se nos impone, pero no ocurrirá lo mismo si se trata de un género o un espacio más marginal de la vida social que no dominamos, y por tanto no estamos equipados con las herramientas adecuadas para efectuar una conversación con la misma destreza que lo hacemos en la vida institucional en que nos movemos. En los márgenes sociales, negociaremos más los significados de la conversación para lograr una mejor comprensión con quien charlamos, que en nuestro espacio natural (Shotter, 1993).

Las formas y las palabras que usamos tienen una cierta dependencia de la corriente conversacional en que estamos inscritos, tienen un vínculo con otras voces, de quienes esperamos respuesta a lo que decimos, aunque no se trate de una interrogante. Esta denominada corriente conversacional o contexto, fue nombrada por Gabriel Tarde como corriente de opinión, para hablar de públicos, y por Maurice Halbwachs como corrientes de pensamiento para hablar de lo colectivo (Fernández Christlieb, 1994). Estas corrientes son una especie de marcos en los que se inscribe lo que decimos, en virtud de los cuales resulta inteligible lo que expresamos. Y en buena medida, también, lo que pensamos,

cuando una persona piensa a solas o cuando alguien escribe aisladamente, tal actividad forma parte de una corriente, sea de discurso o de pensamiento, en esa palabra o pensamiento que se manifiesta, se entrecruzan diversas voces, que nos llevan a emitir sólo esa palabra, y no otra; es decir, de cierta forma pensamos orientados u orillados por las corrientes o colectividades a las que pertenecemos o a las que nos dirigimos. Por eso buscamos las palabras más adecuadas para expresarlas en un artículo o en una ponencia para un congreso, y tales palabras que hemos pensado son algo distintas de las que pensaríamos y emplearíamos en una conversación de sobremesa con nuestros amigos viendo el fútbol.

Mijail Bajtin (1979) reconoce una dialogicidad oculta, pues las palabras que se expresan se refieren a un hablante invisible, siempre se le dice a alguien más, a uno mismo. En palabras de George H. Mead (1934, p. 172) "uno habla consigo mismo como hablaría con otra persona... uno busca inevitablemente un público oyente, tiene que volcarse ante alguien... uno piensa para actuar". El pensamiento, se estructura como una conversación, se despliega afuera en el mundo del diálogo expresado mediante palabras. Bajtín (1979) ha señalado que la única manera que tenemos de expresar la condición humana es mediante el diálogo abierto, y vivir significa participar en el diálogo. Y también en el pensamiento: "el proceso mismo del pensamiento es, naturalmente, una conversación interna que se lleva a cabo, pero es una conversación de gestos que, en su completación, involucra la expresión de lo que uno piensa a un público oyente" (Mead, 1934, p. 173 incluir en el apartado de referencias). El público, sabe de lo que se habla, a él se dirige pensamiento y palabra. Y quienes manejan discursos compartidos adquieren la denominación de comunidades de lenguaje. Se entienden, se comprenden, y las negociaciones no derivan en discusiones para advertir de qué se está hablando y el sentido de lo que se enuncia (Wertsch, 1997).

Lo socialmente compartido, en el sentido común, es lo que posibilitará cierta comunicación. Los lugares comunes, tópicos griegos, fincan la actividad social y dotan de una referencia común, de ciertos puntos de anclaje. Formas después compartidas entre aquellos que dialogan, una significación común. Cuando se

dialoga, cuando se platica, lo dicho entre las personas es, asimismo, lo dicho en el pensamiento de las personas: "por conversación significativa entendemos que la acción es tal que afecta al individuo mismo y que el efecto producido sobre el individuo es parte de la puesta en práctica inteligente de la conversación con otros" (Mead, 1934, p. 172).

## EL PENSAMIENTO SEMIÓTICO

La mente tiene su origen en la actividad semiótica de los signos, se encuentra en todo momento constituida y mediada por signos, al menos desde Peirce y, después, con Valentín Voloshinov y Lev Vygotsky, la idea se mantiene: el pensamiento es fundamentalmente actividad de signos; el propio Ludwig Wittgenstein habría dicho: "el pensamiento es esencialmente la actividad de operar con signos" (en Shotter, 1993, p. 78).

Los pensamientos a los que recurrimos no tienen su origen ni su encarnación en la actividad interna, y después toman expresión por medio de la palabra. Tienen su origen en el lenguaje, de la palabra se va al pensamiento y del pensamiento a la palabra, como una sola actividad que tiene dos caras, por un lado la palabra, del otro lado el pensamiento. Y así como en el discurso cotidiano hay que ir negociando los significados de las palabras dependiendo del contexto de uso. Así ocurre con el pensamiento, se han de negociar los significados con que se piensa. De esta forma, si solemos hablar con metáforas, éstas las utilizaremos para pensar. Y en ocasiones deben aclararse, reflexivamente, a qué aluden unas y otras formas figurativas que empleamos para pensar. Por lo demás, las metáforas son signos. En consecuencia, "todo pensamiento es un signo... la vida es una serie de pensamientos... el hombre es un signo", y desde esta postura, el hombre y el signo externo son idénticos, en consecuencia, "mi lenguaje es la suma total de mí mismo, pues el hombre es el pensamiento". En este caso, la palabra es "el intérprete del pensamiento", así "los hombres y las palabras se educan recíprocamente; todo aumento de la información de un hombre implica y es implicado por un correspondiente aumento de la información de una palabra" (Peirce, 1868, p. 86).

Hablamos con signos, las personas se edifican con signos. Intercambiamos signos. Las palabras son signos. El lenguaje es un sistema de signos. Los signos describen la realidad. Con signos acordamos comunicativamente, intersubjetivamente, lo que va ser considerada como realidad social. El mundo social es un mundo de signos. El mundo del pensamiento es un mundo de signos. Pensamos signos (Vygotsky, 1932). El pensamiento está afuera de nosotros, no dentro, como asumen las posturas individualistas: "del mismo modo que decimos que un cuerpo está en movimiento y no que el movimiento está en el cuerpo, deberíamos decir que estamos en el pensamiento y no que los pensamientos están en nosotros" (Peirce, 1868, p. 73).

## PENSAMOS COMO HABLAMOS

Siguiendo esta línea, Shotter (1993) habla de una visión retórico-respondiente, versión que sostiene que la capacidad de hablar en términos respondiente se presenta en el hecho de que hablamos en respuesta a quienes nos rodean. Pero esta visión no se circunscribe al lenguaje y la conversación, incluye asimismo al pensamiento. Indudablemente, aún estando a solas no dejamos de pensar en las situaciones en que hemos de manifestarnos, lo social, cultural, político, los escenarios en que imaginamos estar, cruzan esos pensamientos. En sentido estricto, una buena parte de nuestra existencia denominada interna, como el pensamiento, la estructuramos al relacionarnos con los otros, se forma en las posibilidades de las relaciones con los demás, con los que conversamos y hablamos a diario. Siguiendo la argumentación de este texto, puede advertirse que la denominada vida interna de la gente no es ni tan privada ni tan individual, ni tan ordenada ni tan lógica; ni cada cabeza es un mundo, como en ocasiones se ha querido asumir.

Puede hablarse de un movimiento de la mente o una mente en movimiento, y el pensamiento como parte de ésta, "refleja en esencia las mismas consideraciones éticas y retóricas que influyen en las transacciones entre las personas en el mundo externo" (Shotter, 1993); en esta relación puede aseverarse que "descubrimos lo que vamos a decir, lo que vamos a hacer, diciendo y haciendo"



(Mead, 1934). Y también pensando. Ya lo habría dicho Humboldt: "el hablar es condición necesaria del pensar" (en Grijelmo, 2000, p. 25). Efectivamente, "pensamos con palabras; y la manera en que percibimos estos vocablos, sus significados y sus relaciones, influye en nuestra forma de sentir" (Grijelmo, 2000, p. 26).

Por las mismas razones, a Jerome Bruner (1997), por ejemplo, le resulta problemático distinguir claramente entre el modo narrativo de pensamiento y un texto o discurso narrativo. Siguiendo esta traza de ideas, Gurvitch (1966, p. 23) expresó: "qué quiere decir reflexionar, sino debatir el pro y el contra, confrontar argumentos, es decir, participar en un diálogo, en una discusión, en un debate". Del mismo modo, mencionó:

La reflexión, lejos de ser patrimonio de la conciencia individual, tiene un aspecto tan netamente colectivo que se podría más bien decir que en la reflexión personal figuran distintos 'yo' que discuten entre ellos. En otras palabras, se trata, parcialmente por lo menos, de una proyección de lo colectivo en lo individual. (Gurvitch, 1996).

José Antonio Marina (en Grijelmo, 2000, p. 26) ha argumentado que "El lenguaje forma parte de la estructura de nuestra inteligencia", y que "nos pone en comunicación con nosotros mismos" En todo caso, cuando decimos que pensamos a solas, son las consideraciones de nuestras relaciones con los otros lo que imaginamos, puesto que, si deseamos que lo que nosotros decimos, escribimos o hacemos sea comprensible para los demás, debemos considerarlos, es decir, pensarlos. Pues, a fin de cuentas, a ellos nos dirigimos.

## OTRA MIRADA: EL PENSAMIENTO RETÓRICO

El organismo es tan sólo un instrumento del pensamiento (Peirce, 1868) comienza en las arenas de la cultura, la griega por ejemplo. En efecto, la retórica griega pone el acento en la importancia de la argumentación y la conexión estrecha entre argumentación y pensamiento.

La retórica que surge allá por el siglo V a. C. en Grecia, desafió las añejas nociones de las historias sobre los dioses. Los sofistas, antecesores de los filósofos,

eran expertos en el uso del discurso, del logos, y trataban de inculcar a los jóvenes el arte de la retórica, de hablar propiamente, el arte del buen decir, que tenía dos vías: la estética, es decir, la pronunciación de acuerdo a los cánones del buen gusto: la elegancia y el uso adecuado de los tonos de la voz; y por el otro, los efectos provocados sobre los oyentes, tener éxito, y es que hablar bien tenía como consecuencia el convencimiento, la retórica era persuasiva. Los sofistas encontraron una manera distinta de abordar el lenguaje; fueron los primeros en tratar los asuntos del lenguaje y su gramática de forma sistemática (Cassirer, 1944)

La retórica, en su momento, pone en tela de juicio a los órdenes, políticos, morales y religiosos, toda vez que los oradores sabían cómo hacer aparecer el peor argumento como el mejor (Billig, 1986). Estos maestros de Grecia, como les llamaba Hegel (Cassin, 2008), enseñaban a los jóvenes a pensar argumentativamente, en el entendido de que “la retórica revela que una dimensión del pensamiento es la conversación o argumentación silenciosa del alma consigo misma” (Billig, 1986). Es este un pensamiento público que indica que la palabra, ha de estar en desacuerdo, porque de lo contrario cómo contra-argumentar algo con lo que se conviene.

Es esta una contraposición a la visión dominante de las ciencias cognitivas que se apresura a encontrar reglas con las que opera el pensamiento; estrategias con las cuales se resuelven los problemas, y se habla de niveles y metaniveles de cognición y metacognición. El pensamiento, desde la postura individualista, se concibe como un saber que siguiendo reglas llegará a solucionar adecuadamente ciertos problemas, y cuando éste es resuelto el pensamiento concluye, se va de descanso, porque ya no hay más nada que pensarse. Lo que provoca la actividad del pensamiento es el problema, al ya no existir no hay estímulo que desencadene la actividad mental.

Pero tantito pensar las situaciones de la vida cotidiana, parece que nos alejamos de esta postura cerrada en torno al pensamiento. No hay punto de llegada único, que se deduzca de reglas lógicas, debido a que no es lógica formal la que se pone en juego, sino argucias de la cotidianeidad, y el pensamiento desde una lógica científicista es razonado como estructura formal. En cambio, las

cuestiones con las que nos encontramos cotidianamente para pensarlas, tienen la misma forma y estructura de lo expresado de manera abierta en los diálogos públicos, que pertenecen a la misma vida diaria. A diferencia de lo señalado por la corriente cognoscitivista, los asuntos diarios son de final abierto, tienen continuación, como en la retórica donde es interminable la discusión, porque siempre hay algo que antepone a un argumento, como cuando la adolescente establece un debate con la mamá para que le permita llegar más tarde de lo acostumbrado, finge que la mamá se encuentra presente y establece un diálogo, le argumenta porque ha de llegar tarde, y su progenitora le responde porque no, y así hasta que la joven cae en la cuenta de lo difícil que será convencerla y será mejor construir otro argumento, como el del estudio para los exámenes, que siempre tendrá un contra-argumento, como el de por qué no estudian aquí, y así sucesivamente. El litigio de los retóricos se hace presente, o el cuento de nunca acabar.

En ese sentido, tenía razón el filósofo estoico Zenón, cuando ilustraba la lógica con el puño cerrado, como advirtiendo que así de cerrada era la lógica, como creen los cognitivos que es el pensamiento, y ejemplificaba la retórica con el puño abierto, como indicando que así se movía el pensamiento en la vida ordinaria. Ello, en virtud de que los problemas de la lógica admiten sólo una solución, en tanto que los problemas de la retórica son de otro tipo de orden y hay distintas respuestas adecuadas, como ocurre con la máxima de Protágoras según la cual "en cada cuestión, hay dos lados del argumento, exactamente opuestos el uno al otro", siendo ambos igualmente válidos (en Billig, 1986).

Protágoras es el mayor representante de la retórica y de más leyenda, incluyéndose en la lista de aquellos primeros escritores cuyos libros son quemados. Se le atribuye la frase: "el hombre es la medida de todas las cosas" (Reyes, 1942), razón por la que se le señala como relativista. Y así relativiza la verdad, indicando:

A quien piensa bajo el efecto de un estado penoso de su ánimo en cosas igualmente penosas, se le hace pensar en otras cosas, pensamientos que algunos, por falta de experiencia, llaman verdaderos, pero que yo, por mi parte, califico de mejores que otros, y no, en absoluto, de más verdaderos (en Cassin, 2008).

Los retóricos de Grecia tenían esa facultad para voltear el mundo, para argumentar, a favor, o en contra. Se ha dicho que con Gorgias, el gran hacedor de frases y maestro de Protágoras (Reyes, 1942), "es lícito reunificar el plano de la realidad y el plano del discurso" (Givone, 1995, p. 59). Pleitear era su oficio, y el enseñar a pleitear dejaba buenas ganancias, de ahí que se les acusara de poner precio a sus enseñanzas. La retórica, en ese momento, escapa constantemente al terreno de la literatura y se ancla más en el de la educación.

Lo que enseñan los retóricos es que un argumento es parte de un contexto argumentativo más amplio, de ahí que pasen cantidad de horas en la Plaza de Atenas esgrimiendo argumentos. Como lo hiciera Demóstenes pleiteando con Esquines, de todas partes de Grecia llegaba gente para ver el debate de dos grandes oradores. Cicerón aseveraba: "qué espectáculo más digno de verse y oírse que aquel duelo a muerte entre dos oradores, los más grandes de la antigüedad, que dirimen, en supremo encuentro, su eterna rivalidad" (en Zesati, 2001, p. 25). Debate que gana Demóstenes, marchando Esquines al exilio. Esa querrela, ese reiterado llamado a la palabra pública para argumentar y contraargumentar, es un pilar del pensamiento griego. Pensamiento que es público, que se presenta por medio de la palabra.

En efecto, las creencias y los pensamientos en torno a una determinada cuestión no son privativos de los sujetos en lo individual, pues en buena medida pertenecen a contextos argumentativos más amplios, a grupos o sociedades que piensan de determinada manera: "nuestras creencias y nuestras actitudes no ocurren meramente en nuestras cabezas, sino que también pertenecen a un contexto social de controversia más amplio" (Billig, 1986). Cuando expresamos nuestras actitudes, se va más allá de mostrar las opiniones personales, "nos posicionamos dentro de una controversia pública" (Billig, 1986), y ello se ve claramente en los sondeos de opinión, los temas en cuestión están relacionados con asuntos públicos y de debate; no se pregunta sobre cuestiones carentes de polémica. Vistas así, las actitudes tienen un marcado significado social, como ya lo había argumentado Vygotsky (1932), y precisamente la palabra argumento alude a esta cuestión, pues significa debate o diferencia de opinión entre dos o más personas, alude a un fragmento particular de un razonamiento.

Indudablemente, "el argumento de una pieza particular de razonamiento discursivo está relacionado fundamentalmente con el significado básico de 'argumento' entendido como debate entre personas" (Billig, 1986). En ese sentido, al escribir su ponencia, un conferencista actúa como la hija ante la mamá: argumenta y contra argumenta en sus textos, previendo ciertas situaciones, como si se encontrara en un debate abierto y público, aunque en realidad está pensando su presentación.

De esta forma, no podemos comprender el significado de una pieza de razonamiento discursivo si no estamos al tanto de qué posiciones se intentan discutir o rechazar; de igual manera, no podemos comprender las actitudes de las personas si no se les inscribe en una controversia más amplia de donde se desprenden. Mead (1934) lo ha dicho a su manera, cuando una persona no sólo se escucha a sí misma, "sino que se responde, se habla y se replica tan realmente como le replica la otra persona, entonces tenemos una conducta en que los individuos se convierten en objetos para sí mismos", y se desplazan del lenguaje abierto al pensamiento y viceversa: "la experiencia nos enseña que el pensamiento no se expresa con palabras, sino que más bien se realiza en ellas"; los significados de las palabras están en el pensamiento (Vygotsky, 1934). Por lo demás, para Heidegger (1952, p. 13) "la memoria es la reunión del pensar... lo pensado es lo dotado de recuerdo"; razón por la cual puede entenderse que Hipias presumiera poder repetir cincuenta nombres después de escucharlos una sola vez (Reyes, 1942), ya que ponía en movimiento el pensamiento trayendo así los recuerdos.

Billig (1986) señala que "nuestros pensamientos privados tienen la estructura de los argumentos públicos", cuando se piensa qué hacer, los pensamientos se manifiestan como la oratoria deliberativa de los retóricos, en donde un retor aportaba los argumentos a favor de una cierta cuestión y otro manifestaba los argumentos en contra; "la diferencia principal entre la oratoria deliberativa y la deliberación del pensamiento es que, en este último, la persona provee los dos conjuntos de argumentos y se divide en dos partes, las cuales debaten y se refutan entre sí" (Billig, 1986), de ahí que Isócrates planteara que "los mismos argumentos que usamos para persuadir a otros cuando hablamos en público,

también los empleamos cuando deliberamos en nuestros pensamientos”; algo parecido expresaba Francis Bacon cuando indicaba que era similar lo que se decía “en una argumentación , en la cual discutimos con otro” y lo que se pensaba en “la meditación, cuando consideramos y resolvemos cualquier cosa con nosotros mismos” (Billig, 1986). A su manera, en un tratado francés sobre retórica, lo dijo Chainget: “cuando somos convencidos, sólo somos vencidos por nosotros mismos, por nuestras propias ideas. Cuando nos persuaden, siempre son los demás quienes nos vencen” (en Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989, p. 86).

Efectivamente, puede ocurrir que nos percatemos de lo consistente de nuestros argumentos enfrentándolos con otros puntos de vista, que eso bien puede ser en una deliberación con otra gente o con otra postura asumida por uno mismo, como cuando vamos caminando por la calle y debatimos silenciosamente y hasta en la frente nos golpeamos cuando hurgamos en los argumentos y tratamos de convencernos de algún punto de vista o de alguna situación que vamos a realizar. Ahí estamos pensando retóricamente. Quizá esa sea una de las razones de por qué Córax definía a la retórica como obrera de la persuasión (en Reyes, 1942).

La retórica, en ese sentido, tiende más a persuadir que a comprobar o demostrar. Y nada “más expresivo sobre la figura de la mente griega que el observar cómo la palabra se enfrenta con la palabra y le pide cuentas y la juzga” (Reyes, 1942), como lo hace el pensamiento. Puede aseverarse que el pensamiento es modelado como un diálogo; muy al contrario de lo que se ha asumido en el sentido de que el pensamiento es algo circunscrito a la mente interior; y más bien “si las deliberaciones internas se basan en argumentos públicos, entonces, analizando debates observamos la estructura del propio pensamiento” (Billig, 1986); examinando la argumentación que dirigimos a los demás podemos comprender la polémica que uno tiene consigo mismo, no a la inversa; y ello, porque “la reflexión es el traslado de la discusión al plano interno” (Vygotsky, 1934). Ampliando más este argumento, si los manuales de retórica proporcionan “guías para el debate”, pueden asimismo considerarse “guías para el pensamiento” (Billig, 1987).



## GLOSA RETÓRICA FINAL

Si el pensamiento se constituye por medio del lenguaje, el murmullo de las palabras es el murmullo del pensamiento; y si para toda cuestión hay dos argumentos opuestos y válidos, para un pensamiento hay otro pensamiento opuesto y también válido. Y como ya lo había expresado claramente el sofista, un retórico griego: "pensar y hablar son la misma cosa: sólo que al primero, el cual es una conversación interior y silenciosa del alma consigo misma, se le ha dado el nombre de pensamiento" (en Billig, 1986).

## REFERENCIAS

- Bajtín, M. (1979). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.
- Baudrillard, J. (2000). *Contraseñas*. Barcelona: Anagrama.
- Billig, M. (1986). *Thinking and arguing* (conferencia inaugural) Loughborough of Technology.
- Billig, M. (1987). *Thinking and Arguing. A Rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cassin, B. (2008). *El efecto sofístico*. México: FCE.
- Cassirer, E. (1944). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Buenos Aires: FCE, 1992.
- Fernández Christlieb, P. (1994). *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*. Barcelona. Anthropos.
- Garfinkel, H. (1967). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Givone, Sergio (1995). *Historia de la nada*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Gurvitch, G. (1966). *Los marcos sociales del conocimiento*. Caracas: Monte Ávila.

- Grijelmo, A. (2000). *La seducción de las palabras*. México: Taurus.
- Heidegger, M. (1952). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Caronte.
- Mead, G. H. (1934). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós, 1973.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta.
- Peirce, Ch. (1868). Algunas consecuencias de las cuatro incapacidades. (pp. 58-87) En Peirce, Ch. *Obra lógico semiótica*. Madrid: Taurus.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L (1989). *Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Reyes, A. (1942). *La crítica de la edad ateniense. Obras Completas XIII*. México: FCE, 1997.
- Shotter, J. (1993). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Turbayne, C. (1962). *El mito de la metáfora*. México: FCE.
- Voloshinov, V. (1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Vygotsky, L. (1932). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Warren, H. (1999). *Diccionario de psicología*. México: FCE.
- Wertsch, J. (1997). Memoria colectiva: cuestiones relacionadas con una perspectiva sociohistórica. (pp. 183-188) En Cole, Michael (et al.) *Mente, cultura y actividad*. México: Oxford.
- Wittgenstein, L. (1953). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica/UNAM.
- Zesati, C. (2001). Introducción (pp. 5-59). En Demóstenes *Sobre la corona*. México: UNAM.



### **Secretaría de Educación Pública**

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*  
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

### **Universidad Pedagógica Nacional**

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Rector*  
Verónica Hoyos Aguilar *Secretaria Académica*  
Romel Cervantes Angeles *Secretario Administrativo*  
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*  
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*  
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*  
Alejandro Gallardo Cano *Director de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*

### **Coordinadores de Área Académica**

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*  
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*  
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de Información y Modelos Alternativos*  
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

### **Comité Editorial UPN**

Tenoch Esaú Cedillo Ávalos *Presidente*  
Verónica Hoyos Aguilar *Secretaria Ejecutiva*  
Alejandro Gallardo Cano *Coordinador Técnico*

*Vocales académicos internos*  
Carlos Lagunas Villagómez  
María Guadalupe Díaz Tepepa  
Ana Lidia Magdalena Domínguez Ruiz  
Verónica Hoyos Aguilar  
María del Rosario Soto Lescale  
Martín Antonio Medina Arteaga

*Vocales académicos externos*  
Judith Orozco Abad  
Raúl Ávila  
Rodrigo Muñoz Talavera

Griselda Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*  
Angélica Fabiola Franco González *Formación de interiores*

Esta primera edición de *Quehacer del docente-investigador*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de editar en abril de 2017.