



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES**  
**CAMPUS IZTACALA**

**HISTORIA ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

**REPORTE DE INVESTIGACIÓN**

**Que para obtener el grado de:**  
**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**Presenta:**

**María Antonia García Rodríguez**

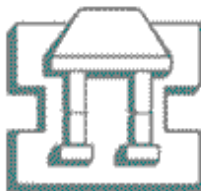
**Comisión Dictaminadora:**

**Lic. Psic. María Estela Flores Ortíz**

**M. C. Marco Aurelio Morales Ruiz**

**Lic. Psic. David Jiménez Rodríguez**

**TLALNEPANTLA, ESTADO DE MÉXICO, 2006**





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

---

## *Agradecimientos*

---

*Gracias a todos aquellos que,  
de una u otra forma,  
estudieron presentes durante este proceso:*

*A Sandra y Christian,  
mis hijos,  
por la invaluable cotidianeidad*

*A Jaime,  
mi esposo,  
por su presencia constante*

*Al equipo de trabajo:*

*Cristina*

*Graciela*

*Maribel*

*Norma*

*Por no desistir...*



# ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	7
II. MARCO TEÓRICO	14
1. DESARROLLO HISTÓRICO Y CARACTERÍSTICAS DE LA GLOBALIZACIÓN.	14
1.1. Modernidad.	16
1.2. Postmodernidad.	18
1.3. Globalización y Neoliberalismo.	19
2. IMPACTO DE LA GLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN. 33	
2.1. Crisis en el Sistema Educativo Mexicano .	35
2.2. Crisis en las Instituciones de Educación Superior.	45
3. SUBJETIVIDAD.	54
3.1. Algunos apuntes acerca de la Subjetividad.	55
3.2. Subjetividad y Globalización.	66
4. HISTORIA ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.	75
4.1. Factores que determinan la historia escolar.	87
4.1.1. Factores familiares.	87
a) Padres y Hermanos.	88
4.1.2. Factores escolares.	95
a) Institución escolar.	99

b) Docentes.	102
c) Compañeros de clase.	107
4.1.3. Otros factores.	109
III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.	115
IV. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.	121
V. MÉTODO.	122
A) Organización del Equipo de Investigación y Diseño del Instrumento de Medición.	122
B) Selección de la Muestra.	124
C) Aplicación del Instrumento y Entrega de Resultados.	124
VI. RESULTADOS.	126
A) Unidades de Análisis.	126
I. Historia Escolar.	127
II. Rendimiento Académico.	133
B) Análisis de Resultados.	140
VII. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.	147
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	154
LIBROS.	154
REVISTAS.	156
RECURSOS EN RED.	157
ANEXO	161

---

## RESUMEN

En el actual contexto globalizador, el Sistema Educativo Mexicano atraviesa por una crisis que se ve reflejada en el rendimiento académico y en los altos índices de reprobación y deserción de los estudiantes. Ante este escenario, las Instituciones de Educación Superior se han visto en la necesidad de modificar sus modos de operar en aras de lograr egresados de excelencia que cuenten con las herramientas necesarias para enfrentarse a un mundo altamente competitivo y en cambio permanente.

Sin embargo, las medidas implementadas no han rendido los frutos esperados, pues usualmente han partido de un enfoque básicamente pedagógico sin tomar en consideración que el rendimiento escolar es resultante de factores de índole muy diversa. Ante este panorama, se vuelve imperativo el que todos aquellos que, directa o indirectamente se encuentran relacionados con el ámbito educativo, se aboquen a la búsqueda de soluciones efectivas que ayuden a alumnos y docentes a enfrentarse a los retos planteados por la modernidad. En este sentido, es evidente la necesidad de realizar estudios más abarcadores que partan desde perspectivas inéditas y multidisciplinarias.

En obediencia a ese espíritu innovador, en la FES Iztacala se formó el proyecto general de investigación denominado «RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINARIO» (Flores y cols. 2004), del cual forma parte el presente estudio descriptivo y exploratorio, cuyo objetivo particular fue dar cuenta de la relación existente entre la historia académica de los estudiantes y su respectivo rendimiento escolar.

A tal efecto, se trabajó con una muestra conformada por 51 estudiantes de la carrera de Medicina de la FES Iztacala, a los cuales se les aplicó el instrumento diagnóstico denominado «EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO PARA EL NIVEL SUPERIOR» (Flores y cols., 2005).

---

Dicho instrumento, diseñado para evaluar el rendimiento escolar a nivel individual, grupal e institucional, consta de 96 preguntas distribuidas en cuatro áreas básicas: 1) Pedagógica, 2) Biológica, 3) Ambiental y 4) Social, que a su vez se subdividen en 12 unidades de análisis: 1) Historia escolar, 2) Proyecto de vida, 3) Ambiente, 4) Estado de Salud, 5) Alimentación, 6) Toxicomanías, 7) Rendimiento académico, 8) Técnicas de estudio, 9) Relación alumno–profesor, 10) Relaciones con los compañeros, 11) Contenidos académicos y 12) Relaciones familiares.

Cada uno de los integrantes del equipo de investigación se abocó al estudio teórico de alguna de dichas unidades de análisis, del respectivo examen de los resultados correspondientes obtenidos a través de la aplicación del instrumento, y de la elaboración de un reporte de investigación. En términos generales, en el presente reporte se vierten los resultados obtenidos respecto a la relación existente entre la historia escolar y el rendimiento académico.

El análisis de resultados se presenta tanto en forma cuantitativa (porcentajes y frecuencias) como cualitativa, con la presentación de dos casos paradigmáticos: el primero de ellos es representante de los estudiantes cuya historia escolar ha sido menos conflictiva, en comparación con el segundo caso, emblemático de los alumnos que a lo largo de su historia escolar se han visto enfrentados a más dificultades.

A grandes rasgos, los resultados obtenidos indican que las experiencias académicas previas que los participantes han tenido en sus trayectorias escolares guardan relación con su autoconcepto académico, el cual, en interrelación con otros factores, determina su actual desempeño escolar.

## I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el término Globalización ha venido a ocupar un papel preponderante tanto en la existencia cotidiana como en el ámbito académico, en la propia realidad o en su dilucidación misma (Biagini, 2000). En lo que se refiere a la academia, la incertidumbre científica está acabando con las pretensiones modernistas de una base segura de conocimientos para la enseñanza, haciendo que cada innovación sucesiva parezca ser cada vez más dogmática, arbitraria y superficial (Hargreaves, 1998).

En efecto, esta época de competitividad global, como todos los momentos de crisis económica, está produciendo un pánico moral inmenso ante la carencia de métodos realmente efectivos que ayuden a preparar a las generaciones del futuro de nuestro país. En momentos como estos, la educación en general, y las escuelas en particular, se convierten en lo que H. Halsey (cit. en Hargreaves, op. cit.) denomina “la papelera de la sociedad”, es decir, receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto por la sociedad y los problemas insolubles.

Consecuentemente, con la expansión de la Globalización y la subsecuente crisis económica, el rendimiento escolar se ha convertido en un serio problema, reflejo de la incapacidad de los estudiantes para sortear los numerosos obstáculos a los que se ven enfrentados día a día. La preocupación se acrecienta en un mundo de alta competitividad como lo es hoy en día el nuestro, en el que se busca crear una abundante masa crítica de estudiantes y, consecuentemente, egresados con alta calidad académica, e inclusive de excelencia, forjados en programas de alta exigencia (Flores y cols., 2004).

Los profesionales vinculados directamente con el ámbito educativo, en especial aquellos relacionados con las Instituciones de Educación Superior, perciben la seriedad del problema al observar los altos índices de deserción y el bajo rendimiento académico, los cuales son realmente alarmantes si tomamos en cuenta que, en la actualidad, en nuestro país está en boga un modelo de desarrollo modernista que, en el contexto de la Globalización y la liberación del



---

comercio exterior, ha generado un interés por lograr la excelencia, certificación y calidad en la educación.

Sin embargo, dada la gran dificultad para lograr una incorporación plena al proceso globalizador, los resultados han sido poco favorables, ya que la celeridad de los cambios junto con el mediano nivel de desarrollo de nuestro país, ocasionan un rezago tal que únicamente aquellos profesionistas que logren excelentes promedios y muestren haber desarrollado las destrezas necesarias que les permitan adaptarse a dichos cambios, podrán aspirar a alcanzar el nivel óptimo de calidad requerido por el campo laboral globalizado (Flores y Morales, 2005).

Así, el fracaso escolar resulta aún más intolerable que antes, pues es causa de abandono o deserción escolar, prolonga los años de formación, crea grandes globos de retención, bajo nivel de competitividad en concursos de clasificación, así como alto riesgo de desempleo o subempleo, todo lo cual, a los ojos de la sociedad, dilapida la inversión en capital humano que la formación profesional representa. De ahí la importancia de investigar las dificultades que se presentan en el rendimiento académico, pues, con base en los resultados de estas investigaciones será posible explicar de manera satisfactoria el origen de tales conflictos, lo cual coadyuvará a su resolución.

En la actualidad se percibe cierta tendencia a luchar en contra del cientificismo reduccionista y fragmentador que nos legó la Modernidad. Es por ello que, en el estudio de los fenómenos sociales (incluidas las causas y expresiones del bajo rendimiento académico), se busca que las investigaciones sean tan abarcadoras como sea posible. En consecuencia, es frecuente que los estudios que abordan las problemáticas acaecidas en el ámbito escolar partan de la concepción de que tales conflictos son el resultado de la interacción de factores de carácter sumamente diverso.

Así, es cada vez más común encontrarse con investigaciones que se abocan al abordaje de los factores biológicos (estado físico, hábitos alimenticios, etc.), psicológicos (historia familiar, motivación, autoestima, procesos del pensamiento y de la personalidad —Vgr. introversión y extraversión), pedagógicos (técnicas y hábitos de estudio), sociales (relaciones profesor–

alumno, alumno–alumno, alumno–familia, etc.), ambientales (características físicas de los espacios de estudio tales como el color, la iluminación, dimensión, iluminación, ventilación...), etc., que intervienen en el desempeño académico, los cuales, en su conjunto, entretejen la objetividad y subjetividad del estudiante, proporcionándole o denegándole las herramientas necesarias para enfrentar la vida cotidiana y lograr un buen desarrollo intelectual.

Asimismo, hay un marcado énfasis en la necesidad de que los estudios realizados partan de una base multidisciplinaria o, en su defecto, que sirvan a ésta, vía su integración a los hallazgos proporcionados por otras ramas del conocimiento. En este sentido, últimamente el ámbito académico se ha visto enriquecido gracias a los aportes no sólo de la Pedagogía, sino también de la Sociología, la Psicología, la Medicina, la Economía, y otras disciplinas relacionadas directa o indirectamente con el proceso enseñanza–aprendizaje.

La presente investigación parte de este espíritu multidisciplinario que ve detrás de los fenómenos sociales un basamento multifacético imposible de ser agotado por una sola perspectiva, por muy abarcadora que ésta sea. Creemos que, tanto en los niveles preuniversitarios como en los universitarios, es posible la labor de exploración desde múltiples y diversos enfoques (biológico, social, pedagógico, ambiental, etc.) que se consagren al estudio de los numerosos y variados factores involucrados en el buen o mal rendimiento académico, abarcando los elementos subjetivos y objetivos que intervienen tanto a nivel individual como grupal, familiar, escolar e institucional.

Así, con el apoyo del grupo de investigación denominado «RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINARIO» (Flores y cols., 2004), fundado en 1999 en la Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala, y cuyo objetivo central es investigar cuáles son los determinantes que, a nivel objetivo–subjetivo, se relacionan dialécticamente e inciden en el rendimiento académico, se llevó a cabo un estudio exploratorio y descriptivo respecto a los obstáculos que están presentes en el desempeño académico en diferentes áreas (biológica, pedagógica, ambiental y psicológica), tanto a nivel individual como grupal e institucional.

---

El presente reporte de investigación, que forma parte del estudio antes mencionado, se enfocó al nivel individual del proceso enseñanza–aprendizaje y tuvo por objetivo general la exploración y el análisis de la *historia escolar* y su relación con el rendimiento académico. Tal enfoque se basó en diversos estudios de la Psicología Social que ven en la historia personal un factor que influye decisivamente en el desempeño mostrado por los sujetos en los diferentes ámbitos sociales.

Cabe mencionar que, en aras de evadir la inercia fragmentadora y reduccionista a la que aludíamos líneas atrás, partimos de una concepción amplia de la historia escolar, es decir, no solamente incluimos en ella factores estrictamente académicos (la institución escolar, el personal administrativo y docente, las calificaciones obtenidas por el alumno, etc.), sino que implicamos también factores no académicos que, de una u otra manera, ejercen una influencia importante en el desempeño escolar del estudiante (por ejemplo, sus padres y hermanos, sus compañeros de clase, la relación que entabla con sus profesores, etc.).

En específico, se trabajó con una muestra conformada por 51 estudiantes universitarios que, al momento de su participación, se encontraban cursando el primer semestre de la carrera de Medicina en la Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicha muestra fue resultado de la invitación expresa, por parte de la Jefatura de la carrera de Medicina, extendida a 150 estudiantes, de los cuales finalmente decidieron participar, libre y voluntariamente, solamente los 51 que son tomados en consideración en el presente reporte.

A los participantes les fue aplicado el instrumento denominado «EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO PARA EL NIVEL SUPERIOR» (Flores y cols., 2005), el cual fue elaborado ex profeso para esta investigación. Dicho cuestionario consta de 96 preguntas distribuidas en 13 categorías correspondientes a: I. Datos generales; II. Historia Escolar; III. Proyecto académico; IV. Ambiente escolar; V. Estado de salud; VI. Alimentación; VII. Toxicomanías; VIII. Rendimiento académico; IX. Técnicas de estudio; X. Relación alumno–Profesor; XI. Relaciones alumno–alumno; XII. Contenidos académicos y XIII. Relaciones familiares.

Cabe mencionar que en el presente reporte únicamente son tomados en consideración los resultados de las preguntas correspondientes a las categorías II (preguntas 7 a 12) y VIII (preguntas 65 a 69), concernientes a la HISTORIA ESCOLAR y al RENDIMIENTO ACADÉMICO. Esto se debió a que cada miembro del sub–equipo de investigación se abocó al análisis de una de las unidades de análisis y su respectiva relación con el rendimiento académico.

Así pues, el objetivo general del presente estudio consistió en determinar cómo la historia escolar influye en el rendimiento académico de estudiantes de la carrera de medicina del primer semestre de la Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

A tal efecto, y teniendo en mente la necesidad de proporcionar un marco conceptual que sirva de sustento firme a nuestro estudio, este reporte de investigación se divide en 6 apartados. El primero de ellos (Capítulo I) se aboca a exponer de manera breve el tema de la Globalización, partiendo de sus raíces históricas en el liberalismo tradicional y pasando por la Modernidad y el Neoliberalismo, hasta llegar a la actualidad. Consideramos pertinente el estudio de las características y manifestaciones de la Globalización debido a que nos proporciona un escenario sobre el cual situar el problema del bajo rendimiento escolar, posibilitándonos la comprensión del contexto en el que está teniendo lugar.

El Capítulo 2 se enfoca al estudio de los efectos que el proceso globalizador está teniendo en la educación, tanto a nivel general, como en el caso específico de las Instituciones de Educación Superior. Cabe reiterar que nuestro interés se encuentra en el nivel individual, sin embargo, es evidente que los procesos civilizacionales, institucionales y grupales influyen en el individuo. De ahí la conveniencia de estudiar a la institución educativa para comprender al individuo que se gesta en ellas.

En el tercer capítulo abordamos el tema de la subjetividad, su definición según Enrique Pichón Rivière, y el modo en que surge y opera en los ámbitos *psico–social* (individual), *socio–dinámico* (grupal) e *institucional*. A tal efecto, nos apoyamos en los conceptos pichonianos de *ECRO*, *esquema referencial*, *vínculo*, etc. Así, a partir de la definición de la subjetividad como

---

cultura singularizada y de la realidad como subjetividad objetivizada, hacemos hincapié en el carácter dialéctico de los procesos de subjetivación y en la concepción de la subjetividad como sistema abierto al cambio permanente.

Con base en estos elementos, en la segunda parte de éste mismo capítulo nos enfocamos al análisis de la relación existente entre la subjetividad y el proceso globalizador, subrayando la crisis de identidades (sociales e individuales) y la capacidad creadora del individuo para reinventarse en un contexto adverso. La pertinencia de incluir a la subjetividad en un estudio sobre la historia escolar y el rendimiento académico se explica con base en el carácter objetivo–subjetivo de todo proceso psicológico.

Dicho en otras palabras, es imposible comprender las significaciones que el individuo crea a partir de su entorno, así como la manera en que éste es capaz de crear su propia cultura, si no atendemos el tema de la subjetividad. De tal manera, la inclusión del análisis de la subjetividad funge de concepto vinculador alrededor del cual se entretajan todos los demás temas, evidenciando que se encuentran subsumidos a él.

El Capítulo 4 trata sobre la relación entre la historia escolar y el rendimiento académico, partiendo de la definición de la historia escolar como el conjunto de experiencias adquiridas a través de la trayectoria escolar e interiorizadas por el alumno, que determinan su concepto de sí mismo como buen o mal estudiante y como consecuencia, llevándolo al éxito o al fracaso escolar, determinando su cualificación profesional.

Por ello, incluimos la explicación de cómo los factores familiares (padres y hermanos, principalmente) y escolares (la institución escolar, los docentes, los compañeros) influyen en el buen o mal rendimiento académico. En atención a lo vertido en los capítulos que le preceden, en éste enfatizamos el papel social de los implicados en la historia escolar del sujeto, es decir, su importancia más allá de lo académico, por ejemplo, la importancia de que el profesor sea algo más que un aportador de contenidos curriculares para sus alumnos.

Finalmente, los dos últimos apartados presentan la Metodología seguida en esta investigación y los Resultados obtenidos a su término. Reiteramos que en este reporte únicamente se aborda una

parte de los resultados, pues los restantes se presentan en otros reportes de investigación paralelos a éste.

En la parte final, se presentan las Conclusiones extraídas de la investigación, así como algunas Sugerencias que buscan coadyuvar a la resolución del problema del bajo rendimiento académico. Evidentemente, dichas sugerencias parten de la información vertida en el marco teórico de este reporte, así como de los datos obtenidos vía el instrumento aplicado.

Realmente esperamos que éste reporte, junto con los demás que resulten de esta investigación, coadyuven a la pronta resolución de los problemas de rendimiento académico, pues está en juego no solamente el futuro de los individuos que acuden a las instituciones educativas para adquirir conocimientos, sino el de una valiosa nación que día a día se empeña en salir adelante.

## I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el término Globalización ha venido a ocupar un papel preponderante tanto en la existencia cotidiana como en el ámbito académico, en la propia realidad o en su dilucidación misma (Biagini, 2000). En lo que se refiere a la academia, la incertidumbre científica está acabando con las pretensiones modernistas de una base segura de conocimientos para la enseñanza, haciendo que cada innovación sucesiva parezca ser cada vez más dogmática, arbitraria y superficial (Hargreaves, 1998).

En efecto, esta época de competitividad global, como todos los momentos de crisis económica, está produciendo un pánico moral inmenso ante la carencia de métodos realmente efectivos que ayuden a preparar a las generaciones del futuro de nuestro país. En momentos como estos, la educación en general, y las escuelas en particular, se convierten en lo que H. Halsey (cit. en Hargreaves, op. cit.) denomina “la papelera de la sociedad”, es decir, receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto por la sociedad y los problemas insolubles.

Consecuentemente, con la expansión de la Globalización y la subsecuente crisis económica, el rendimiento escolar se ha convertido en un serio problema, reflejo de la incapacidad de los estudiantes para sortear los numerosos obstáculos a los que se ven enfrentados día a día. La preocupación se acrecienta en un mundo de alta competitividad como lo es hoy en día el nuestro, en el que se busca crear una abundante masa crítica de estudiantes y, consecuentemente, egresados con alta calidad académica, e inclusive de excelencia, forjados en programas de alta exigencia (Flores y cols., 2004).

Los profesionales vinculados directamente con el ámbito educativo, en especial aquellos relacionados con las Instituciones de Educación Superior, perciben la seriedad del problema al observar los altos índices de deserción y el bajo rendimiento académico, los cuales son realmente alarmantes si tomamos en cuenta que, en la actualidad, en nuestro país está en boga un modelo de desarrollo modernista que, en el contexto de la Globalización y la

liberación del comercio exterior, ha generado un interés por lograr la excelencia, certificación y calidad en la educación.

Sin embargo, dada la gran dificultad para lograr una incorporación plena al proceso globalizador, los resultados han sido poco favorables, ya que la celeridad de los cambios junto con el mediano nivel de desarrollo de nuestro país, ocasionan un rezago tal que únicamente aquellos profesionistas que logren excelentes promedios y muestren haber desarrollado las destrezas necesarias que les permitan adaptarse a dichos cambios, podrán aspirar a alcanzar el nivel óptimo de calidad requerido por el campo laboral globalizado (Flores y Morales, 2005).

Así, el fracaso escolar resulta aún más intolerable que antes, pues es causa de abandono o deserción escolar, prolonga los años de formación, crea grandes globos de retención, bajo nivel de competitividad en concursos de clasificación, así como alto riesgo de desempleo o subempleo, todo lo cual, a los ojos de la sociedad, dilapida la inversión en capital humano que la formación profesional representa. De ahí la importancia de investigar las dificultades que se presentan en el rendimiento académico, pues, con base en los resultados de estas investigaciones será posible explicar de manera satisfactoria el origen de tales conflictos, lo cual coadyuvará a su resolución.

En la actualidad se percibe cierta tendencia a luchar en contra del cientificismo reduccionista y fragmentador que nos legó la Modernidad. Es por ello que, en el estudio de los fenómenos sociales (incluidas las causas y expresiones del bajo rendimiento académico), se busca que las investigaciones sean tan abarcadoras como sea posible. En consecuencia, es frecuente que los estudios que abordan las problemáticas acaecidas en el ámbito escolar partan de la concepción de que tales conflictos son el resultado de la interacción de factores de carácter sumamente diverso.

Así, es cada vez más común encontrarse con investigaciones que se abocan al abordaje de los factores biológicos (estado físico, hábitos alimenticios, etc.), psicológicos (historia familiar, motivación, autoestima, procesos del pensamiento y de la personalidad —Vgr.



introversión y extraversión), pedagógicos (técnicas y hábitos de estudio), sociales (relaciones profesor–alumno, alumno–alumno, alumno–familia, etc.), ambientales (características físicas de los espacios de estudio tales como el color, la iluminación, dimensión, iluminación, ventilación...), etc., que intervienen en el desempeño académico, los cuales, en su conjunto, entretajan la objetividad y subjetividad del estudiante, proporcionándole o denegándole las herramientas necesarias para enfrentar la vida cotidiana y lograr un buen desarrollo intelectual.

Asimismo, hay un marcado énfasis en la necesidad de que los estudios realizados partan de una base multidisciplinaria o, en su defecto, que sirvan a ésta, vía su integración a los hallazgos proporcionados por otras ramas del conocimiento. En este sentido, últimamente el ámbito académico se ha visto enriquecido gracias a los aportes no sólo de la Pedagogía, sino también de la Sociología, la Psicología, la Medicina, la Economía, y otras disciplinas relacionadas directa o indirectamente con el proceso enseñanza–aprendizaje.

La presente investigación parte de este espíritu multidisciplinario que ve detrás de los fenómenos sociales un basamento multifacético imposible de ser agotado por una sola perspectiva, por muy abarcadora que ésta sea. Creemos que, tanto en los niveles preuniversitarios como en los universitarios, es posible la labor de exploración desde múltiples y diversos enfoques (biológico, social, pedagógico, ambiental, etc.) que se consagren al estudio de los numerosos y variados factores involucrados en el buen o mal rendimiento académico, abarcando los elementos subjetivos y objetivos que intervienen tanto a nivel individual como grupal, familiar, escolar e institucional.

Así, con el apoyo del grupo de investigación denominado «RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINARIO» (Flores y cols., 2004), fundado en 1999 en la Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala, y cuyo objetivo central es investigar cuáles son los determinantes que, a nivel objetivo–subjetivo, se relacionan dialécticamente e inciden en el rendimiento académico, se llevó a cabo un estudio exploratorio y descriptivo respecto a los obstáculos que están presentes en el desempeño académico en diferentes áreas (biológica, pedagógica, ambiental y psicológica), tanto a nivel individual como grupal e institucional.

El presente reporte de investigación, que forma parte del estudio antes mencionado, se enfocó al nivel individual del proceso enseñanza–aprendizaje y tuvo por objetivo general la exploración y el análisis de la *historia escolar* y su relación con el rendimiento académico. Tal enfoque se basó en diversos estudios de la Psicología Social que ven en la historia personal un factor que influye decisivamente en el desempeño mostrado por los sujetos en los diferentes ámbitos sociales.

Cabe mencionar que, en aras de evadir la inercia fragmentadora y reduccionista a la que aludíamos líneas atrás, partimos de una concepción amplia de la historia escolar, es decir, no solamente incluimos en ella factores estrictamente académicos (la institución escolar, el personal administrativo y docente, las calificaciones obtenidas por el alumno, etc.), sino que implicamos también factores no académicos que, de una u otra manera, ejercen una influencia importante en el desempeño escolar del estudiante (por ejemplo, sus padres y hermanos, sus compañeros de clase, la relación que entabla con sus profesores, etc.).

En específico, se trabajó con una muestra conformada por 51 estudiantes universitarios que, al momento de su participación, se encontraban cursando el primer semestre de la carrera de Medicina en la Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicha muestra fue resultado de la invitación expresa, por parte de la Jefatura de la carrera de Medicina, extendida a 150 estudiantes, de los cuales finalmente decidieron participar, libre y voluntariamente, solamente los 51 que son tomados en consideración en el presente reporte.

A los participantes les fue aplicado el instrumento denominado «EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO PARA EL NIVEL SUPERIOR» (Flores y cols., 2005), el cual fue elaborado ex profeso para esta investigación. Dicho cuestionario consta de 96 preguntas distribuidas en 13 categorías correspondientes a: I. Datos generales; II. Historia Escolar; III. Proyecto académico; IV. Ambiente escolar; V. Estado de salud; VI. Alimentación; VII. Toxicomanías; VIII. Rendimiento académico; IX. Técnicas de estudio; X. Relación alumno–Profesor; XI. Relaciones alumno–alumno; XII. Contenidos académicos y XIII. Relaciones familiares.

Cabe mencionar que en el presente reporte únicamente son tomados en consideración los resultados de las preguntas correspondientes a las categorías II (preguntas 7 a 12) y VIII (preguntas 65 a 69), concernientes a la HISTORIA ESCOLAR y al RENDIMIENTO ACADÉMICO. Esto se debió a que cada miembro del sub–equipo de investigación se abocó al análisis de una de las unidades de análisis y su respectiva relación con el rendimiento académico.

Así pues, el objetivo general del presente estudio consistió en determinar cómo la historia escolar influye en el rendimiento académico de estudiantes de la carrera de medicina del primer semestre de la Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

A tal efecto, y teniendo en mente la necesidad de proporcionar un marco conceptual que sirva de sustento firme a nuestro estudio, este reporte de investigación se divide en 6 apartados. El primero de ellos (Capítulo I) se aboca a exponer de manera breve el tema de la Globalización, partiendo de sus raíces históricas en el liberalismo tradicional y pasando por la Modernidad y el Neoliberalismo, hasta llegar a la actualidad. Consideramos pertinente el estudio de las características y manifestaciones de la Globalización debido a que nos proporciona un escenario sobre el cual situar el problema del bajo rendimiento escolar, posibilitándonos la comprensión del contexto en el que está teniendo lugar.

El Capítulo 2 se enfoca al estudio de los efectos que el proceso globalizador está teniendo en la educación, tanto a nivel general, como en el caso específico de las Instituciones de Educación Superior. Cabe reiterar que nuestro interés se encuentra en el nivel individual, sin embargo, es evidente que los procesos civilizacionales, institucionales y grupales influyen en el individuo. De ahí la conveniencia de estudiar a la institución educativa para comprender al individuo que se gesta en ellas.

En el tercer capítulo abordamos el tema de la subjetividad, su definición según Enrique Pichón Rivière, y el modo en que surge y opera en los ámbitos *psico–social* (individual), *socio–dinámico* (grupal) e *institucional*. A tal efecto, nos apoyamos en los conceptos pichonianos de *ECRO*, *esquema referencial*, *vínculo*, etc. Así, a partir de la definición de la

subjetividad como cultura singularizada y de la realidad como subjetividad objetivizada, hacemos hincapié en el carácter dialéctico de los procesos de subjetivación y en la concepción de la subjetividad como sistema abierto al cambio permanente.

Con base en estos elementos, en la segunda parte de éste mismo capítulo nos enfocamos al análisis de la relación existente entre la subjetividad y el proceso globalizador, subrayando la crisis de identidades (sociales e individuales) y la capacidad creadora del individuo para reinventarse en un contexto adverso. La pertinencia de incluir a la subjetividad en un estudio sobre la historia escolar y el rendimiento académico se explica con base en el carácter objetivo–subjetivo de todo proceso psicológico.

Dicho en otras palabras, es imposible comprender las significaciones que el individuo crea a partir de su entorno, así como la manera en que éste es capaz de crear su propia cultura, si no atendemos el tema de la subjetividad. De tal manera, la inclusión del análisis de la subjetividad funge de concepto vinculador alrededor del cual se entretajan todos los demás temas, evidenciando que se encuentran subsumidos a él.

El Capítulo 4 trata sobre la relación entre la historia escolar y el rendimiento académico, partiendo de la definición de la historia escolar como el conjunto de experiencias adquiridas a través de la trayectoria escolar e interiorizadas por el alumno, que determinan su concepto de sí mismo como buen o mal estudiante y como consecuencia, llevándolo al éxito o al fracaso escolar, determinando su cualificación profesional.

Por ello, incluimos la explicación de cómo los factores familiares (padres y hermanos, principalmente) y escolares (la institución escolar, los docentes, los compañeros) influyen en el buen o mal rendimiento académico. En atención a lo vertido en los capítulos que le preceden, en éste enfatizamos el papel social de los implicados en la historia escolar del sujeto, es decir, su importancia más allá de lo académico, por ejemplo, la importancia de que el profesor sea algo más que un aportador de contenidos curriculares para sus alumnos.

Finalmente, los dos últimos apartados presentan la Metodología seguida en esta investigación y los Resultados obtenidos a su término. Reiteramos que en este reporte únicamente se aborda una parte de los resultados, pues los restantes se presentan en otros reportes de investigación paralelos a éste.

En la parte final, se presentan las Conclusiones extraídas de la investigación, así como algunas Sugerencias que buscan coadyuvar a la resolución del problema del bajo rendimiento académico. Evidentemente, dichas sugerencias parten de la información vertida en el marco teórico de este reporte, así como de los datos obtenidos vía el instrumento aplicado.

Realmente esperamos que éste reporte, junto con los demás que resulten de esta investigación, coadyuven a la pronta resolución de los problemas de rendimiento académico, pues está en juego no solamente el futuro de los individuos que acuden a las instituciones educativas para adquirir conocimientos, sino el de una valiosa nación que día a día se empeña en salir adelante.

# I. MARCO TEÓRICO

## 1. DESARROLLO HISTÓRICO Y CARACTERÍSTICAS DE LA GLOBALIZACIÓN.

La Globalización, de acuerdo con Delgado Contreras (2003), puede definirse como el “conjunto de procesos que conducen a un mundo único.” Dichos procesos son fruto de una profunda revolución tecno–científica que está modificando radicalmente la vida material y cultural de millones de hombres y mujeres de nuestra geografía mundial.

La revolución tecnológica, visible en el auge de las comunicaciones, la robotización y automatización, la biotecnología, el genoma humano, etc., están provocando, en el destino de una nueva civilización, una mutación de origen digital, simbólico y del conocimiento, no habiendo manera de evadir las transformaciones que están teniendo lugar en el panorama internacional (Rivas, 2001).

El basamento histórico de la Globalización se encuentra en las épocas de la Modernidad y la Postmodernidad: con el auge de la ciencia y la tecnología durante la etapa del modernismo, hubo un gran revuelo expresado en el lema “Ciencia y Progreso”, el cual da cuenta de la fe ciega que tenía la gente respecto a que la utilización de las nuevas tecnologías, basadas en los últimos adelantos científicos, sería capaz de resolver todos los problemas de la humanidad, en un imparable progreso lineal.

No obstante, pronto sobrevino el desencanto, pues no hubo tal progreso imparable, sino una múltiple sucesión de avances y regresiones: la ciencia también se equivoca, y no solamente fue incapaz de resolver las problemáticas ya existentes, sino que la utilización excesiva e inconsciente de las tecnologías basadas en ella, creó nuevos conflictos sumamente difíciles de resolver.

A este período de decepción se le ha denominado Postmodernidad, y básicamente se caracteriza por el escepticismo en todos los niveles: escepticismo científico y tecnológico,

pero también ético y moral, económico, filosófico e inclusive civilizacional. Es una etapa de zozobra, de temores fundados e infundados, de búsqueda de alternativas a la modernización, de advertencias catastróficas sobre el materialismo y el futuro incierto de la humanidad.

Y es en este marco contextual que tiene lugar la Globalización, en la cual, haciendo caso omiso de las advertencias postmodernistas, y bajo una fundamentación netamente neoliberal, se ha vuelto a imponer el dogma del modelo eterno y excluyente del capitalismo, pero “fundado ahora mucho más en la prosaica sacralización del mercado autorregulable que en el ritmo fascinante de la evolución cósmica y la mano invisible,” otrora estandartes del modernismo (Biagini, 2000).

Así pues, el rasgo principal del proceso de globalización es la creciente interdependencia entre los países a nivel mundial, la cual ha traído consigo un cambio diametral en las formas productivas y un predominio del sector financiero (Delgado, 2003). En consecuencia, y tal como lo menciona Ulrich en *¿Qué es la Globalización?:*

El término «globalización» ... no apunta precisamente al final de la política, sino simplemente a una salida de lo político del marco categorial del Estado nacional y del sistema de roles al uso de eso que se ha dado en llamar el quehacer «político» y «no-político».

En suma, la Globalización es cada vez más omnipresente en todos los ámbitos de la vida cotidiana, “aparece como si fuese una onda expansiva que inunda, coloniza, transforma y unifica el mundo, partiendo de un punto de origen desde el cual coloniza a quienes alcanza” (Gimeno, 2003).

En los siguientes apartados se presenta una breve descripción histórica que busca dar cuenta de cómo surge la Globalización, partiendo desde sus antecedentes en la Ilustración, el Liberalismo, la Modernidad y el capitalismo, hasta llegar al Neoliberalismo y la Globalización en pleno, tal como la vivimos en la actualidad.

## **1.1. Modernidad.**

La Modernidad es una condición social impulsada y sostenida por la fe de la Ilustración en el progreso científico racional, en el triunfo de la tecnología sobre la naturaleza y en la capacidad de controlar y mejorar la condición humana mediante la aplicación, a la reforma social, de un bagaje de conocimientos científicos y tecnológicos (Hargreaves, 1998).

A nivel del Sujeto, la modernidad, en sus orígenes, implicó una súbita “ruptura entre el mundo de la ciencia y el de la conciencia, entre el universo de los objetos y el del Sujeto” (Touraine, 1988). Un ejemplo de lo anterior es la ruptura que tuvo lugar en la conciencia del tiempo: “la conciencia moderna del tiempo prohíbe toda idea de regresión, toda idea de un retorno inmediato a los orígenes míticos. Sólo el futuro constituye el horizonte para el despertamiento de los pasados míticos” (Habermas, 1989).

Desde el punto de vista económico, la primera de estas rupturas características de la Modernidad tuvo lugar cuando empezó a haber una separación entre la familia y el trabajo a causa de la concentración racional de la producción en el sistema fabril, proceso que culminó con la imposición de los sistemas de producción en masa, el capitalismo de monopolio o el socialismo estatal, como formas de incrementar la productividad y el beneficio (Hargreaves, 1998).

En las civilizaciones pre-capitalistas, el mercado siempre había jugado un papel marginal en las sociedades, pues la esfera económica no gozaba de autonomía, sino que se encontraba inserta en el conjunto de las relaciones sociales. Además, existía un rechazo frontal hacia las actividades basadas exclusivamente en el lucro y el interés económico, dando una mayor importancia a la redistribución y a la reciprocidad. Bajo estas condiciones, el sistema económico respondía a criterios no económicos, como los lazos familiares o determinadas representaciones religiosas (“¿Qué es la Globalización?”, 2006).

Todo esto cambió con el advenimiento de la Modernidad, pues como bien lo señala Alain Touraine (1988), la Modernidad siempre introdujo la disociación del universo de las leyes naturales y el mundo del Sujeto, pues nació de la ruptura de la visión religiosa del mundo.



Los orígenes de esta disociación se entienden mejor si tomamos en consideración que, en su modelo clásico, la Modernidad está construida por la interacción de tres elementos que la sustentan y fundamentan: 1) la racionalización, 2) el individualismo moral y 3) el funcionalismo sociológico (Ídem).

Dicho en otras palabras, la Modernidad se caracterizó por una fe absoluta en el poder de la razón para dar cuenta de la realidad y sus conflictos, por un individualismo a ultranza en el que la moral, eminentemente pragmática y relativa a cada sujeto, está supeditada a los intereses económicos, y por el establecimiento de relaciones sociales basadas primordialmente en su utilidad práctica. Evidentemente, dentro de este marco contextual, la fe mítica ya no era necesaria, y la creencia en una superioridad exterior al hombre y ajena a él (Dios, la Naturaleza), ya no tenía *razón* de ser.

Pero, ¿cómo pudo tener lugar este cambio diametral en las creencias y modo de vida de las personas?, ¿cómo fue que los sujetos permitieron que las relaciones sociales auténticas se transformaran en transacciones comerciales? La respuesta a esta interrogante nos la proporciona el mismo Touraine (Ibídem) cuando señala que “la modernidad sólo puede desarrollarse si inventa un principio que aporte racionalización al individuo burgués.”

En efecto, la modernidad no llegó sola, trajo consigo un caudal de problemas, sí, pero también trajo beneficios, y los individuos soslayaron los aspectos conflictivos de las nuevas transformaciones a cambio de seguir gozando de las «bondades» económicas que les brindaba la modernidad. Bajo estas circunstancias, no fue difícil que la gente abrazara la ideología modernista que equiparaba a la ciencia con el progreso, y que estuviera dispuesta a renunciar a algunas libertades a cambio de que los adelantos científicos y su posterior aplicación en las nuevas tecnologías, les brindaran beneficios y comodidades.

Pero a la postre, esta situación traería duras consecuencias, pues a decir de Touraine (Ibídem), la existencia de una verdadera sociedad moderna está condicionada a la introducción de un principio de integración que vuelva a establecer los vínculos rotos entre el universo de la ciencia y el de la conciencia. Volveremos a este punto más adelante.

## **1.2. Postmodernidad.**

Hacia los años setenta aparecieron progresivamente indicios de que la era de la Modernidad podía estar llegando a su fin. Diversas dificultades alcanzaron tales proporciones críticas que empezaron a producir una serie de poderosos pretextos para el cambio en la vida económica y política de las sociedades, así como en su organización (Hargreaves, 1998). A este cambio se le denominó Postmodernidad, y fue el instrumento crítico que permitió atisbar y percibir las dimensiones de una crisis que apenas comenzaba, así como el posterior fin del modelo racionalista de las Luces (Touraine, 1988).

La ciencia ya no parecía capaz de mostrarle a la gente cómo vivir al menos con cierta certeza o estabilidad. Surgieron numerosas dudas acerca de su efectividad, dando cabida al escepticismo hacia las tradiciones, hacia las certezas morales y científicas, que habían perdido su credibilidad (Hargreaves, 1998). La conclusión era ineludible: el proyecto de la modernidad había fracasado, y los filósofos de la Postmodernidad fueron los primeros en extender —de manera jubilosa y enfática— el certificado de defunción a las pretensiones absolutistas de la racionalidad científica (Ulrich, 1997).

En este escenario, el Sujeto ha quedado flotando en el aire, sin el falso sustento que le proporcionaba la racionalización científica y sin posibilidades de regresar al estadio que precedió a la etapa de la Modernidad. Recordemos que durante el modernismo hubo un cambio diametral en las condiciones sociales, pues la tendencia secular a la individualización tornó poroso al conglomerado social, ocasionando una pérdida en la conciencia colectiva y, por ende, la pérdida también de la capacidad de negociación política: “la búsqueda de respuestas políticas a las grandes cuestiones del futuro se había quedado ya sin Sujeto y sin lugar” (Ídem).

Lo anterior tuvo graves repercusiones que no han parado de afectar a las sociedades modernas: con el colapso de las certezas morales y científicas, con la pérdida de la fe en la posibilidad de llegar a un conocimiento fundamental y fundamentador, el Sujeto se encontró ante la paradoja de que la única realidad inteligible era la del lenguaje, el discurso,

la imagen, el signo y el texto (Hargreaves, 1998), que en adelante han fungido como sucedáneos de la certeza racionalista.

En síntesis, la Postmodernidad se encargó de aglutinar y sistematizar el descontento hacia la Modernidad, de dar cuenta de los conflictos acarreados por ésta, pero sin aportar soluciones, pues no las había —al menos no en el marco epistemológico disponible. Su papel fue también el de mediador entre la razón y el Sujeto, pero aquí, los postmodernistas tampoco aportaron soluciones eficaces, pues su acción se restringió básicamente al ámbito de la denuncia.

### **1.3. Globalización y Neoliberalismo.**

El Neoliberalismo puede definirse como la fase en que se encuentra actualmente el capitalismo a nivel mundial, caracterizada por la eliminación de las fronteras económicas que anteriormente impedían la libre circulación de bienes y servicios y, fundamentalmente de capitales (Delgado, 2003).

Hoy en día, los gobiernos están adoptando el evangelio del libre mercado predicado en la década de los ochenta por el presidente Reagan y la Primer Ministro de Gran Bretaña, Margaret Thatcher (Chomsky, 1997), pero las verdaderas bases históricas del Neoliberalismo se encuentran en el renacimiento y desarrollo de diversas ideas liberales clásicas, tales como la importancia del individuo, el papel limitado del Estado y el valor del mercado libre.

En síntesis, y desde una perspectiva moderna, el neoliberalismo puede ser definido como la creencia en que la intervención gubernamental regularmente no funciona y que el mercado usualmente sí lo hace. Según los neoliberales, el intercambio voluntario de bienes y servicios satisfará habitualmente los requerimientos de los individuos con mucha mayor eficacia que el gobierno (Bejarano, 1997), pues el Estado verá restringidos sus recursos al quedar fuera de las negociaciones económicas de las grandes empresas, y su papel se circunscribirá al de proveedor y salvaguarda de servicios sociales y garantías individuales.

En consecuencia, el rol desempeñado por el Neoliberalismo no está confinado a lo económico, a las relaciones mercantiles entre los países, pues la política neoliberal se refleja también en las nuevas relaciones que se establecen en la esfera de las relaciones sociales, la educación y el trabajo, en un mercado laboral que se vuelve precario y se desestabiliza cada vez más (Gimeno, 2003).

En su vertiente clásica, el Liberalismo poseía tres rasgos distintivos: 1) un compromiso con la libertad personal, definida como la no interferencia en las creencias y en la búsqueda de objetivos privados; 2) una política de estricta libertad económica, a la que habitualmente se denomina *laissez faire* y, 3) una doctrina del gobierno limitado y restringido a asegurar las funciones básicas de la organización de la sociedad, particularmente, la libertad, la seguridad y la justicia (Bejarano, 1997).

Este acotamiento del Estado, característico del Liberalismo, se agrava con la llegada del Neoliberalismo, pues con el triunfo del mercado, la economía se aparta radicalmente de las lógicas no económicas que los gobiernos le habían impuesto, dejando de haber intermediaciones socio-políticas en el campo laboral, lo que da lugar a la reintegración de la actividad económica a una lógica política más global (Touraine, 1988).

Con base en estos razonamientos económicos, los neoliberales argumentan que el Estado debe reducir su papel al mínimo necesario, pues consideran que sólo de esta manera puede garantizarse la supervivencia de la sociedad y la libertad de los individuos (Ornelas, 2000). Esto ha tenido sus consecuencias: debido a la mundialización financiera y al descontrol del sistema monetario internacional, los Estados disponen cada vez de menos medios y recursos para poder interponerse entre las exigencias del Capital y las necesidades de la Sociedad (“¿Qué es la Globalización?”, 2006).

Pero no obstante lo anterior, la faceta más dañina de la aplicación de las políticas económicas neoliberales, a decir de algunos —no pocos—, es que éstas son “sólo un ‘medio’ o ‘discurso’ que utiliza el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con la

finalidad de lograr infiltrar sus redes de control” (Rivas, 2001). Noam Chomsky (1997) concuerda con esta observación y a su vez, asegura que “hoy, Estados Unidos está exportando sus valores de libre mercado a través de acuerdos comerciales globales.”

Esto puede apreciarse en las consecuencias que las políticas neoliberales están teniendo en los países no desarrollados, pues si bien es cierto que el neoliberalismo ha hecho suya la teoría del libre cambio en todas sus versiones y se ha apoyado en unas u otras para justificar su concepción del mundo como un gran mercado donde todos los países compiten en condiciones de igualdad según sus posibilidades, también es cierto que esta liberación de los mercados ha dado lugar a la exposición de las economías a la competencia internacional, así como a la adopción de tipos de cambio flexible y al desmonte de todo tipo de protecciones, estímulos y ayudas a los productores (Bejarano, 1997).

Evidentemente, se trata de una competencia desleal entre los países del primer y tercer mundo, competencia que ha traído duras consecuencias para países como el nuestro, en el que los procesos objetivos de globalización económica son presentados por la ideología neoliberal como procesos novísimos y arrolladores a los cuales México debe insertarse a la manera neoliberal (con apertura comercial a ultranza, liberalización de la inversión extranjera y retiro del Estado de sus funciones económicas como orientador, regulador y promotor del crecimiento económico y el bienestar social), so pena de quedar al margen del progreso y del pasaje al primer mundo. De esta manera, el modelo económico neoliberal es presentado como el único razonablemente posible bajo el actual entorno mundial (Calva, 1993; cit. en Cano, 1999).

En contradicción con tales promesas, a raíz de la aplicación de estas políticas en México durante el gobierno del presidente Ernesto Zedillo, no solamente no pasamos a formar parte del primer mundo, sino que tuvimos que pagar las catastróficas consecuencias: según cifras proporcionadas por Acosta Córdova (1998), bajo el mando de Ernesto Zedillo, “tuvo lugar la peor recesión desde hacía 60 años. En pocos meses, 15,000 empresas estaban en bancarrota, unos tres millones de personas perdieron su empleo y el poder adquisitivo de la población se redujo en al menos un tercio.”

Lo anterior atañe a la esfera económica, en la que los efectos del neoliberalismo global son más concretos y visibles, pero en realidad su influencia se aprecia en todos los terrenos, pues Mundialización o Globalización significa democracia, mercado y descentralización, pero también significa visión imperial, federal y crisis de la historia nacional (Rivas, 2001). Por ello es que en el análisis de la Globalización suelen distinguirse dos tipos de lógicas: una que concibe este proceso como si fuese algo dirigido desde un poder dominante identificable, cuya referencia fundamental es la transnacionalización de los recursos financieros, y otra que consiste en ver la Globalización desde dimensiones más amplias, como un fenómeno multifacético en el que están implicadas otras alteraciones culturales, sociales y de los sujetos (Gimeno, 2003).

Así, en lo atinente a las relaciones sociales, Galdeano (cit. en Gabelas, 2006) no duda en señalar que “estamos ante un mundo sin alma; no hay pueblos, sino mercados; ciudadanos, sino consumidores; naciones sino empresas; relaciones humanas, sino competencias mercantiles.” Y en efecto, la Globalización designa la mundialización de los intercambios económicos (Touraine, 1988), pero a su vez, también es un concepto que pretende describir la realidad inmediata como una sociedad planetaria, más allá de las fronteras, barreras arancelarias, diferencias étnicas, credos religiosos, ideologías políticas y condiciones socio-económicas o culturales.

Es decir, el término «globalización» designa el intento por crear un mundo que no esté fraccionado, sino generalizado, en el que la mayor parte de las cosas sean iguales o signifiquen lo mismo (Delgado, 2003), y no hace falta una reflexión muy profunda para darnos cuenta de que en este proyecto de un mundo generalizado, forzosamente habrá quienes ganen, imponiendo sus ideas y su lógica, y quienes pierdan, teniendo que renunciar a sus creencias e idiosincrasias para poder adaptarse a la *aldea global*.

En un análisis de las consecuencias acarreadas por las políticas globalizantes, José Gimeno Sacristán (2002) desglosa lo que él denomina cinco ejes básicos de las sociedades modernas que están sufriendo transformaciones sustanciales: 1) el papel del Estado, 2) la estructuración de la sociedad, 3) el trabajo, 4) la cultura y 5) el Sujeto, y añade que los

cambios en esos ejes tienen importantes proyecciones para la educación, para el modo de concebirla, para la jerarquía de valores a los que se cree ha de servir, para las prioridades de las políticas educativas, el entendimiento de la calidad, el diseño de los currículos, los procedimientos de control de las instituciones escolares, etc.

Por su parte, Biagini (2000) desglosa a grosso modo las propiedades de la Globalización, todas ellas en correspondencia con los cinco ejes descritos por Gimeno:

- SUSTITUCIÓN DE LA POLÍTICA POR LA ECONOMÍA: implantación ecuménica del mercado, libremercado, privatizaciones y transnacionalización del capital.
- CRECIMIENTO MATERIAL sin beneficio colectivo equivalente.
- RECOLONIZACIÓN DEL PLANETA vía empréstitos extranjeros y manipulación de la opinión pública.
- EXALTACIÓN DEL INDIVIDUO como sujeto actuante, con su poderío real mermado por el auge de los monopolios.
- EXTINCIÓN DE LOS ESTADOS NACIONALES soberanos, de los espacios aislados y las identidades regionales.
- MULTIPLICACIÓN DE LAS BARRERAS fronterizas, xenofobia, fundamentalismo, estallidos separatistas y segmentación comunitaria.
- ECLIPSE DE LOS DERECHOS y conquistas laborales, aumento de la explotación y el desempleo.
- DIVISIÓN DE LA HUMANIDAD en solventes e insolventes.
- PERSISTENTES DERRUMBES en las bolsas mundiales y peligro de colapso integral.
- PREDOMINIO DE LA RAZÓN tecnocrática, competitiva y utilitaria.
- INCREMENTO DE PRÁCTICAS ESOTÉRICAS y domesticación de universitarios e intelectuales.
- NEOCCIDENTALISMO Y NEOEUROCENTRISMO, aplastamiento de las culturas locales.
- TERCERA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL y Científica merced a la informática y la telecomunicación que permiten a los mercados más distantes operar al unísono.

Respecto a éste último punto, el concerniente al auge tecnológico, Castells (1999) menciona que alrededor de las tecnologías tuvo lugar una constelación de importantes rupturas tecnológicas en las dos últimas décadas del siglo XX, tanto en la creación de materiales más avanzados, como en fuentes de energía, en aplicaciones médicas, en técnicas de

manufactura (existentes o potenciales, como la nanotecnología), y en la tecnología de la transportación, entre otras.

En un intento por aglutinar y enaltecer estos acontecimientos tecnológicos, Macluhan acuñó el término «aldea global», que hace referencia a un mundo atravesado por una misma red económica, en donde se habla el mismo idioma, el inglés, y dentro de la cual la gente se comunica fácilmente gracias al desarrollo de la tecnología. Más recientemente, este tema consiguió una traducción política con la noción de "fin de la historia" desarrollada por el norteamericano Fukuyama.

Obviamente, Fukuyama no sostiene que la historia de eventos esté acabada, ni tampoco que todos los países hayan llegado al mismo estado de desarrollo, más bien afirma que hay un acuerdo generalizado respecto a la fórmula que asocia la economía de mercado y la democracia representativa para un mayor bienestar de la humanidad. Desde la perspectiva de Fukuyama, la equiparación economía = democracia es indiscutible, y si para él marca el fin de la historia, es porque él identifica la historia con lo que tradicionalmente se denomina la historia de las ideas (Augé, 2001).

En el mismo tenor, Castells (1999) señala que la revolución de la tecnología de la información es un evento histórico tan importante como lo fue la Revolución Industrial en el siglo dieciocho, pues ha inducido un patrón de discontinuidad en la base material de la economía, la sociedad, y la cultura. Efectivamente, vivimos una época en la que el conocimiento aplicado a las esferas de la producción, de la distribución y de la gestión está revolucionando las condiciones de la economía, el comercio entre los países, las bases de la democracia política, la comunicación cultural a nivel mundial y las formas de vida y consumo de la gente (Brunner, 2002).

En el terreno de la información, esta revolución dio inicio cuando la tecnología digital permitió dividir en paquetes toda clase de mensajes, incluyendo sonido, imágenes y datos, dando lugar al nacimiento de una red capaz de transmitir toda clase de símbolos sin usar centros de control. Como bien sabemos, la universalidad del lenguaje digital y la misma



lógica interconectiva del sistema de comunicaciones, crearon las condiciones tecnológicas para una comunicación horizontal y mundial cuya arquitectura tecnológica es tan compleja, que es muy difícil censurarla o controlarla: “la única manera de controlar la red es no estando en ella, y este precio se vuelve muy alto para cualquier institución u organización una vez que la red se difunde y canaliza todo tipo de información alrededor del mundo” (Castells, 1996).

Por ello es que gran parte de los movimientos que se realizan en el terreno del mercado global dependen principalmente de la habilidad de éstas nuevas redes de telecomunicaciones y de los sistemas de información, pues las empresas encontraron en estas nuevas tecnologías el terreno propicio para la integración global de los mercados financieros y para la articulación segmentada de la producción y el comercio a través del mundo (Ídem).

El aspecto dañino y potencialmente peligroso de todos estos cambios estriba en que los objetivos del capital dominante siguen siendo los mismos que ya fracasaron en la época del Imperialismo —el control de la expansión de los mercados, el saqueo de los recursos naturales de la tierra, la superexplotación de las reservas de trabajo en la periferia—, aún cuando en la actualidad todo esto se persiga bajo condiciones que son nuevas y en muchos aspectos muy diferentes de las que caracterizaron la fase imperial (Amín, 2001). En realidad, seguimos atrapados en la lógica del modo de producción capitalista, con la única diferencia de que “el modelo industrial de desarrollo está cediendo su lugar a un modelo informacional” (Castells, 1996).

En otras palabras, las advertencias vertidas por los postmodernistas no han servido de mucho, pues ante ellas se ha impuesto la voracidad del capitalismo con todo su poderío. Por ello es que atravesamos por una situación similar a la de la Modernidad: nuevamente nos encontramos asombrados ante las nuevas tecnologías, absortos ante los vertiginosos cambios que se suceden día tras día, a tal grado que no tenemos tiempo de asimilar lo que ocurre y mucho menos tenemos la capacidad de emitir juicios bien cimentados respecto a lo que nos depara el futuro.

Los resultados negativos de la Globalización no se han hecho esperar y, en contraposición con las optimistas opiniones de quienes la ensalzan e inventan nuevos términos para encomiarla, los agoreros de desgracias en el futuro inmediato han comenzado a alzar sus voces desde hace ya tiempo. Tan sólo en el terreno económico, Burke (1998) afirma que en realidad la Globalización únicamente nos ha traído una «crisis global», pues durante la última mitad del siglo anterior tuvo lugar la mayor concentración del capital industrial y financiero, junto con mayores gastos militares, y una marginación creciente de la población en todo el mundo.

Es así como empieza a perfilarse un nuevo panorama mundial en el que, paradójicamente, nos encontramos ante un mundo a la vez unificado y dividido, uniformizado y diverso (Augé, 2001), un mundo en el que la Globalización restringe los alcances y el desarrollo de las culturas nacionales, regionales y locales, permitiendo que la penetración cultural de los países altamente desarrollados se produzca de manera «natural» (Cano, 1999).

En la esfera del Sujeto, bajo la lógica económica que predomina en la actualidad, todo está subordinado a la eficacia pero no sabemos a ciencia cierta para quién, para qué, ni a qué precio (Díaz, 1997). Por ello, en nuestras sociedades el valor social predominante es el dinero y la corrupción es generalizada, pues los términos en los que se piensa son de carácter económico y empresarial, ocasionando que la ética esté emparentada con los negocios y que el anhelo principal de los individuos consista en tener trabajo y vivir holgadamente (Biagini, 2000).

Tampoco la esfera de la información escapa a las críticas, las cuales señalan su carácter paradójico: nuestra era está caracterizada porque aunque tenemos cada vez más tecnologías de la información, ahora sufrimos de sobrecarga de información, puesto que a medida que ésta se va apilando y multiplicando, en vez de ser más accesible se torna más confusa e irrelevante. Hoy en día, por cada cosa importante que encontramos en la web nos topamos con toneladas de basura informacional.

Para Piscitelli (2003), el problema con la información estriba en que “no distinguimos bien entre transferencia y transacción de la información”, pues en la mayoría de los casos lo que necesitamos para resolver los problemas no es mas poder de computación, tampoco conexiones mas veloces, ni mas ancho de banda, sino un poco de inteligencia, capacidad de refinar las preguntas y sutilezas acerca de cómo y dónde encontrar las respuestas. Por eso, el mismo Piscitelli señala que “la información, un bien que hasta hace poco se consideraba escaso y acotado, se ha convertido en un excedente pegajoso y molesto que invita a destruirlo para que, por exceso, no pierda definitivamente su ya menguado valor.”

Volviendo al terreno económico, líneas atrás se hacía mención de la acumulación de capitales por parte de países del primer mundo, lo cual nos lleva a otra contradicción de la Globalización: el crecimiento económico ha comenzado a ser concomitante al aumento de la desigualdad (Delgado, 2003). Esto se debe, de acuerdo con Gimeno Sacristán (2003), a que el mercado a escala mundial no ha integrado a los países y a sus pobladores, ni podrá hacerlo, dados los bajos niveles de competitividad desde los que muchos parten.

Martin y Schumann lo exponen de manera clara: “el libre comercio no significa mas que la imposición de la ley del más fuerte” (cit. en Acosta, 1998), y datos proporcionados por James Wolfensohn, presidente del Banco Mundial, lo corroboran: en abril de 1999, los países pobres del mundo se están empobreciendo aún más y el número de personas que sobreviven con menos de un dólar al día subió, en 1998, de mil millones a mil 300 millones (Cano, 1999).

A pesar de todas estas problemáticas, y del innegable hecho de que nuestro país se encuentra en clara desventaja competitiva frente a naciones como Estados Unidos o Inglaterra, no nos es posible sustraernos al proceso globalizador ni a sus efectos, pues éste se expresa en una creciente interdependencia de las economías nacionales (Rivas, 2000). Así las cosas, los Estados–Nación que intentan mantenerse aislados, se enredan en un mar de contradicciones pues, para subsistir en medio de la competencia de la sociedad mundial, cada país tiene que atraer imperiosamente capital, mano de obra y cerebros (Ulrich, 1997), es decir, obedecer de todas maneras a las premisas de la Globalización.

Por ello es que los más férreos detractores de la Globalización, los etiquetados como «globalifóbicos» —o autodenominados «altermundistas»—, no pugnan por un cese a los procesos de la Globalización, sino por el establecimiento de relaciones más justas entre las naciones, por la reducción de aranceles a los países del tercer mundo, por el establecimiento de impuestos a las transacciones comerciales, por el retiro o disminución de apoyos a los productores de los países desarrollados, etc., de tal modo que haya una competencia más equitativa que permita un beneficio para todos.

Desafortunadamente, tal como se mencionó líneas atrás, los Estados–Nación se encuentran debilitados ante el embate empresarial, y la gestión política no promete mucho ante la voracidad capitalista de los grandes empresarios, que no ceden en sus afanes de enriquecimiento. Cabe señalar que, precisamente a ellos se debe la emergencia de un sistema transnacional bancario–productivo–informático, que es dominante y cuyo ascenso ha ocasionado en gran parte el debilitamiento real de la soberanía de los Estados–Nación y de las corrientes nacionalistas (Rivas G., 2000).

Este debilitamiento de los Estados–Nación es tal, que hoy en día los gobiernos de los países se caracterizan por su carencia de poder sobre las economías locales, por la falta de soberanía sobre sus monedas y sistemas financieros, y por estar sometidos al poder de los grandes inversionistas internacionales (Acosta, 1998). Pero además de extenderse a expensas de la diversidad y autonomía de los estados nacionales, es preciso señalar que la Globalización también afecta la identidad de las culturas y subculturas (Delgado, 2003), lo cual constituye uno de los fenómenos más importantes en las transformaciones sociales actuales, pues implica un aumento significativo de la desigualdad social.

A nivel de las instituciones, casi en todos los lugares del mundo, éstas han perdido en un grado u otro gran parte, sino toda, su legitimidad, pues la gente ya no cree en ellas (Amín, 2001). Tal es el caso de la educación, pues muy al contrario de lo que se registra en nuestro país, el desarrollo y crecimiento económico en los países más desarrollados del mundo ha implicado la asignación de mayores recursos a la Educación Superior, de tal forma que se garanticen sus cuadros de profesionales (Berumen, 2003).

Por eso es que los centros educativos de todo el mundo se han visto obligados a cambiar y a implementar en la elaboración de sus curriculums un nuevo concepto de alfabetización que suma a la habilidad de la lecto–escritura tradicional, otras habilidades informacionales como navegar por fuentes infinitas, saber utilizar los sistemas de información, saber discriminar las calidades de las fuentes, saber determinar la fiabilidad de las mismas, saber dominar la sobrecarga informacional, saber aplicar la información a los problemas reales, saber comunicar la información encontrada a otros, saber utilizar el tiempo, etc. (Piscitelli, 2003).

Sobre este mismo tema, Piscitelli advierte que, para ajustarnos a los requerimientos educativos de la actualidad, estamos pasando del aprender de por vida al aprender toda la vida. Y aunque es difícil imaginar los detalles de los nuevos requerimientos que irán surgiendo conforme avancen los descubrimientos científicos y las tecnologías, ya podemos adelantar que lo mas importante será el manejo y gestión de la información, ayudar al ciudadano a descubrir sus activos de creatividad, el aprendizaje de otras lenguas y el desarrollo y mantenimiento de las habilidades manuales, ya que la pérdida de manipulación de los objetos físicos puede hacernos perder el conocimiento del mundo físico (Ídem).

Obviamente, estos cambios se están implementando de manera diferenciada según la realidad socio–económica y política de cada país pues, por ejemplo, aún cuando en la historia más reciente de la instituciones educativas de países como el nuestro destaca el factor económico, nuestra peculiaridad implica relaciones estrechas entre la educación superior y el desarrollo económico, y entre la educación superior, la investigación científica, el desarrollo científico y el desarrollo tecnológico (Cano, 1999). Por consiguiente, y más allá de los cuestionamientos que pudieran hacerse a la importación de modelos económicos provenientes de países desarrollados con economías pujantes, debemos tomar en cuenta que nuestra realidad es diferente y por ello es indeseable, si no imposible, adaptar un modelo económico ajeno a nuestra realidad, pues de hacerlo, deberemos pagar las consecuencias, como ya está sucediendo.

Pasando a las implicaciones que la Globalización ha tenido al nivel de los individuos, tenemos que, como resultado de la aplicación de las políticas globalizantes, la economía de nuestro país se ha desacelerado continuamente, y ha cundido el desempleo (Acosta, 1998). Adicionalmente, a nivel mundial, los empresarios han descubierto la nueva fórmula mágica de la riqueza, que no es otra que «capitalismo sin trabajo más capitalismo sin impuestos», es decir, de lo que se trata es de contratar la menor cantidad de personas posible para no invertir en salarios, y presionar a los Estados a fin de pagar la menor cantidad posible de impuestos (Ulrich, 1997).

Evidentemente, esto trae aparejada una disminución en la calidad de vida de las personas, no obstante, el sistema global está actuando sobre la subjetividad de los individuos al modo en que lo hacía durante la etapa de la modernidad: creando en ellos necesidades que sólo el mismo sistema puede satisfacer:

La sociedad moderna permite ver la fabricación histórica de las necesidades que se manufacturan todos los días ante nuestros ojos (necesidades artificiales y consumismo excesivo irracional). Este funcional está suspendido de lo imaginario: la economía del capitalismo moderno no puede existir más que en tanto responde a unas necesidades que ella misma confecciona (Díaz, 1997).

Entonces, en cierto modo podemos aseverar que la diferencia entre la época que estamos atravesando y la época de la Modernidad, es únicamente una diferencia de grado, pues prácticamente vivimos las mismas condiciones, pero exacerbadas, pues de nueva cuenta nos encontramos ante un Sujeto supeditado a las condiciones socio-económicas prevalentes:

Creación imaginaria, el mercado tiene voz propia y dominio pleno sobre los hombres: sobre sus capitales e inversiones, sobre sus empleos y satisfactores, sobre sus estudios y necesidades. Construcción humana que puede ser modificada o transformada por el hacer humano-social (Ídem).

Así pues, los cambios acelerados del mundo actual constituyen un verdadero desafío, ya que, a decir de Augé (2001), las relaciones de todo tipo (relaciones de parentesco, relaciones económicas, relaciones de poder), deben ser, en un conjunto cultural dado, concebibles y gestionables. Concebibles ya que tienen una cierta evidencia a los ojos de los que se reconocen en una misma colectividad, y gestionables porque toman cuerpo en instituciones que las ejecutan (la familia, el Estado, la Iglesia y muchas otras a distintas escalas). Indiscutiblemente, ninguna de estas condiciones se está cumpliendo hoy en día: bajo la lógica imperante, las relaciones sociales no pueden ser concebibles ni gestionables.

Esta necesidad de claridad y estabilidad en la vida social ya está teniendo eco en las inquietudes de personas de todas partes, que están dándose cada vez más cuenta de que no todo está bien en el mundo. Hay gente que se encuentra confusa en cuanto a cuál es la causa real de sus problemas, ya que los constructores de imágenes del mundo están prosperando: las corporaciones están teniendo utilidades récord, y pagando a los medios de comunicación, a economistas ortodoxos y a políticos favorables a su causa, para promulgar el mito de que aquello que es bueno para ellos es bueno para todos (Burke 1998).

Desde el punto de vista de estos ideólogos de la Globalización, no existe una crisis global y los problemas existentes no son culpa de los procesos globalizantes. El incremento en el desempleo, la pobreza, la desigualdad y todos los problemas parecidos son anomalías temporales que desaparecerán con la eliminación de los programas de asistencia pública, de las empresas públicas, de los aranceles, sindicatos, y otras «imperfecciones del mercado» (Ídem).

Esta visión idílica de la realidad actual ha prosperado en gran parte gracias a los medios masivos de comunicación, los que han generado cierta pasividad en los individuos en la medida en que los exponen cotidianamente al espectáculo de una actualidad que se les escapa. Pero los *mass media* también han originado soledad en la medida en que invitan a la gente a la navegación solitaria, la cual, tratándose de una telecomunicación, ocasiona que la relación con el otro se torne abstracta, al sustituir su presencia de facto con el sonido o la imagen.

Evidentemente, este tipo de relaciones son más bien ilusorias, sin embargo, en la medida en que dejan al criterio de cada uno el elaborar puntos de vista con base en tan poca información, y aún cuando las opiniones formadas bajo estas condiciones son bastante inducidas, son percibidas como personales (Augé, 2001). Es así como los *mass media* pasan a cumplir un papel simbólico sumamente relevante para el desenvolvimiento de la personalidad, al superar la función llevada a cabo por los intelectuales y por la misma escuela (Biagini, 2000).

Hasta aquí el breve recuento del saldo que, en poco más de una década, arroja el imperio del mercado a nivel mundial, es decir, la Globalización. En el siguiente capítulo se abordará un tema del que ya se han esbozado algunas facetas: las repercusiones que la Globalización ha tenido en la educación. Primeramente abordaremos sus efectos sobre ésta a nivel mundial, para posteriormente desglosar sus consecuencias sobre el Sistema Educativo Mexicano (SEM), más en específico, sobre las Instituciones de Educación Superior (IES).



## **2. IMPACTO DE LA GLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN.**

Como veíamos en el capítulo anterior, la Globalización actual es un fenómeno que trasciende lo económico y que impacta directamente en aspectos fundamentales de la vida de las naciones, tales como las visiones que la gente tiene acerca del mundo contemporáneo, las formas en que se desarrollan las culturas, las acciones que se llevan a cabo en el terreno de la política, y, por supuesto, los modos en que se planea e imparte la educación (Cano, 1999).

La liberalización de la economía, la desregulación del sistema financiero, la privatización y la desnacionalización de riquezas naturales, de empresas bancarias, industriales, agrícolas y ganaderas, y de servicios públicos como ferrocarriles, electricidad, correos, teléfonos, agua potable, escuelas, hospitales, así como otras medidas de descentralización, desnacionalización, integración, Globalización y neoliberalismo, convergen, todas ellas, en el punto de vista de una nueva política, que consiste en la disminución del gasto público para equilibrar el presupuesto y poder dedicar al pago de la deuda lo que antes se destinaba a la salud, la educación y el desarrollo (Rivas G., 2000).

En el asunto que ahora nos concierne, el de la educación, tenemos que la Globalización y el neoliberalismo han fomentado la segmentación, la estratificación y la polarización del campo educativo (Ídem). Pero a decir de Hargreaves (1998), la reacción de los implicados en la administración educativa no ha sido la más adecuada pues, en líneas generales, la principal respuesta educativa a la crisis social desencadenada por la aplicación de las políticas neoliberales y la Globalización, ha consistido en resucitar antiguas certezas culturales o en imponer otras nuevas mediante el control centralizado del curriculum y las exigencias de la evaluación.

En efecto, a pesar de que vivimos en un mundo que es cada vez más postindustrial y más postmoderno, a pesar de que los tiempos presentes se caracterizan por el cambio acelerado,

por una intensa comprensión del tiempo y del espacio, por la diversidad cultural, la complejidad tecnológica, la inseguridad nacional y la incertidumbre científica, el modelo educativo que priva es “el sistema escolar modernista, que sigue pretendiendo obtener unos fines profundamente anacrónicos, en el seno de estructuras opacas e inflexibles” (Ídem).

Las implicaciones de esta respuesta inadecuada ante la crisis no solamente conciernen a los directivos de las escuelas, a los que egresan de ellas y a los que en ellas estudian, sino a la sociedad en su totalidad, pues en el nuevo panorama mundial, la educación desempeña un doble papel: en primer lugar, ante los vertiginosos cambios que están aconteciendo diariamente, a la educación se le plantea el reto de preparar a los estudiantes para no se sabe muy bien qué, al desconocerse qué saberes y competencias serán rentables en el futuro de los sujetos (Gimeno, 2003). En segundo lugar, y como respuesta a la Globalización económica y a la migración multicultural, en muchos lugares del mundo se prevé que las escuelas carguen con una gran parte del peso de la reconstrucción nacional (Hargreaves, 1998).

Es decir, en los tiempos actuales, en adición a las tareas que la educación ha desempeñado tradicionalmente, ahora se le ha delegado también el papel de proteger y reconstruir las identidades nacionales, las cuales entraron en crisis a raíz del intenso contacto que las culturas locales han entablado con otras culturas (o con individuos provenientes de éstas), como resultado de los procesos de Globalización. Ergo: las escuelas en general, y las Instituciones de Educación Superior (IES) en particular, se han visto en la obligación de desarrollar una currícula nacional que sirva al propósito de salvaguardar y re-crear la identidad cultural en cada nación.

La solución al problema no es sencilla, sobre todo porque está involucrada una gran cantidad de baluartes económicos que, a través del tiempo y de múltiples procesos de transculturización, hemos adoptado como herederos de la cultura occidental. Y aún cuando actualmente estos baluartes presentan un aspecto cada vez más precario en el contexto del mercado global en expansión, eso no impide que a causa de ellos se carguen sobre los sistemas escolares y sus profesores, onerosas tareas de regeneración económica (Ídem).

## **Crisis en el Sistema Educativo Mexicano.**

“Los temas relacionados con la calidad y excelencia académicas no son problemas simples” (Beguet, Cortada, Castro, y Renault, 2001). Por ello, la resolución de los problemas educacionales exige una visión prospectiva, una actitud crítica y, sobre todo, un enfoque global. Más aún en los tiempos actuales, en los que, como una de las principales instituciones culturales de toda sociedad, la educación se ha visto infiltrada por la modernidad en toda su extensión, al grado de que Hargreaves (1998) hace la siguiente observación:

Las escuelas constituyen los símbolos y síntomas primordiales de la modernidad. Su escala inmensa, sus pautas de especialización, su complejidad burocrática, su persistente incapacidad para comprometer las emociones y motivaciones de muchos de sus alumnos y de un número considerable de sus profesores, son algunas de las formas de expresión de los principios de la modernidad en la práctica de la educación.

Efectivamente, hoy en día, la organización de las escuelas, sobre todo de las de educación superior, es sumamente compleja y burocratizada, y los estudios que en ellas se imparten están segmentados, no habiendo lugar para la multidisciplinariedad, pero sí para la hiperespecialización que aísla a los estudiantes en sus respectivas disciplinas. De este modo, la subjetividad de los estudiantes, es decir, sus motivaciones, sus sentimientos, su iniciativa, su forma de vivenciar la experiencia escolar, etc., no tienen cabida en el ámbito académico y usualmente son dejados de lado para dar lugar a «lo verdaderamente importante»: el programa escolar. Volveremos a este punto más adelante, cuando hablemos de la subjetividad en el Capítulo 3, por el momento, cabe señalar que la presente investigación parte del supuesto de que en el rendimiento escolar hay implicado algo más que los contenidos académicos.

Si partimos de una visión simplista de la realidad, e intentamos, con base en ella, encontrar remedio a los problemas que ahora nos preocupan, es obvio que no obtendremos más que soluciones simplistas. De ahí la dificultad de encontrar una posible salida a la crisis por la

que atraviesa la educación a nivel mundial, pues de entrada, adolecemos de fundamentos sólidos con los cuales explorar las posibilidades reales de solución. Ciertamente, a nivel internacional hay cierto consenso respecto a la existencia de una crisis educativa, pero las soluciones que se han propuesto se caracterizan por su visión reduccionista, pues generalmente se considera que el origen del conflicto se restringe a los terrenos de la calidad educativa, y por lo tanto, se cree (tal vez de buena fe), que la panacea para la problemática es simple y llanamente el «mejoramiento de la calidad». De este modo, muchos de los estudios que se han realizado al respecto, apuntan a que el «deterioro» se asocia con la masificación acelerada de la educación, que no ha logrado conciliar cantidad y calidad (Torres, 1998).

Con base en este tipo de observaciones, se han hecho propuestas sumamente reduccionistas, como la que nos presenta Carreño (1994) en su libro titulado *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. A continuación se presenta un breve análisis de esta propuesta. Antes, cabe señalar que, como lo indica el título de la obra reseñada, ésta aborda básicamente el aspecto de la evaluación al interior de las instituciones educativas. Algunas de las observaciones que sobre la obra citada se presentarán en las siguientes líneas, desbordan el tema de la evaluación, sin embargo, consideramos que son válidas pues, desde nuestra perspectiva, un tema tan complejo como lo es el de la crisis en la educación, requiere de una visión abarcadora que no debe circunscribirse a un ámbito específico del conflicto.

Después de abordar abundantemente (que no extensivamente) el tema del rendimiento académico, así como sus manifestaciones, este autor establece una diferenciación entre *medición* y *evaluación*: en síntesis, considera que la medición es substancialmente distinta a la evaluación, pues la primera se restringe a contabilizar aciertos y errores y a registrar los resultados obtenidos, mientras que la evaluación consiste en tomar en cuenta esos resultados para con ellos lograr una mejoría en el proceso enseñanza–aprendizaje.

Hasta aquí todo parece ir bien, sin embargo, después de esta distinción entre medición y evaluación, Carreño nos presenta una serie de viñetas sobre las bondades de la evaluación,

en las que se evidencia el carácter reduccionista de sus observaciones. Así, afirma que gracias a la evaluación, es posible:

1. Conocer los resultados de la metodología empleada en la enseñanza y, en su caso, hacer las correcciones de procedimiento pertinentes.

De entrada, Carreño parte del supuesto de que los resultados obtenidos vía la evaluación escolar únicamente son producto de la metodología empleada por el profesor, y por ende, el «hacer las correcciones de procedimiento pertinentes» necesariamente se circunscribe a actuar sólo sobre dicha metodología, sin tomar en cuenta los aspectos psicológicos, sociales culturales, etc., que pueden estar afectando el resultado obtenido por el alumno en la evaluación. Acto seguido, Carreño afirma que la evaluación puede servir también para:

2. Retroalimentar el mecanismo de aprendizaje, ofreciendo al alumno una fuente extra de información en la que se reafirmen los aciertos y corrijan los errores.

Ciertamente, observando los errores que cometió durante la evaluación, el estudiante se dará cuenta de sus fallas, no obstante, difícilmente podrá corregir sus errores si estos se deben a fuentes externas al ámbito escolar (o inclusive a fuentes escolares, pero consideradas no académicas, como puede ser la falta de adaptación social para con sus compañeros de clase, una atención deficiente por parte de las autoridades escolares, etc.), por no mencionar la incidencia de posibles factores fisiológicos (como la desnutrición, o alguna enfermedad que pudiera estar afectando su capacidad de aprendizaje). Otra ventaja de la evaluación, según Carreño, consiste en:

3. Dirigir la atención del alumno hacia los aspectos de mayor importancia, conclusivos o centrales en el material de estudio.

En este punto hay que darle crédito al autor, no obstante, cabe recordar que actualmente hace falta una definición más tácita acerca de qué es lo más importante en los contenidos curriculares.

4. Orientar al alumno en cuanto al tipo de respuestas o formas de reacción que de él se esperan.

Un punto paradójico si tomamos en consideración que la nueva realidad global da preferencia a individuos con personalidades de liderazgo, independientes y emprendedoras, no a personas serviles que obedecen órdenes o esperan señales para actuar (retomaremos este punto más adelante, cuando hablemos de la existencia de un curriculum oculto en las escuelas).

5. Mantener consciente al alumno de su grado de avance o nivel de logro en el aprendizaje, evitándose la inmediata reincidencia en los errores y su encadenamiento.

El alumno no necesariamente se da cuenta de su grado de avance en el aprendizaje a través de la evaluación, a menos que ésta comprenda todos los contenidos abordados durante las clases, lo cual resulta, además de difícil, indeseable. Lo más probable es que el profesor evalúe el aprendizaje con base en lo que él (o el programa escolar) considere importante, lo cual no necesariamente empata con lo que al alumno le interesa. De lo que sí se da cuenta el estudiante es de las calificaciones que probablemente obtendrá en la evaluación final (es decir, de su medida en una escala de 0 a 10).

Además, volvemos a la restricción de las resultantes del desempeño académico al ámbito escolar, lo cual nos trae de vuelta a la cuestión de la posible injerencia de factores externos en el resultado obtenido. Si los hay, la reincidencia y encadenamiento de los errores no se detendrá por la simple evaluación de los resultados académicos.

6. Reforzar oportunamente las áreas de estudio en que el aprendizaje haya sido insuficiente.

Lo cual es necesario, pero resulta inútil si los factores extra-académicos siguen estando presentes como obstáculos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Además, recordemos el punto anterior: si no hay una verdadera evaluación que considere los factores académicos y no académicos que pueden estar incidiendo en el desarrollo del alumno, el resultado de la

evaluación no podrá considerarse fidedigno: en consecuencia, se emprenderán acciones falsas para resolver problemas ficticios.

#### 7. Asignar calificaciones justas y representativas del aprendizaje ocurrido.

¿Qué tan justo puede ser asignar a un alumno una calificación basada en una evaluación parcial, que únicamente tomó en cuenta su desempeño en una evaluación sesgada, sin considerar las condicionantes que pueden estarle afectando? Querámoslo o no, la nota que se le asigna a un estudiante lo califica o descalifica como persona en su totalidad, pues él no deja en la escuela su buen o mal desempeño académico, lo lleva cargando como bandera o estigma, según corresponda, frente a la sociedad entera, y lo que es peor, frente a sí mismo, integrándolo a su autoestima.

En suma, la propuesta de Carreño parte de un enfoque reduccionista en el que el alumno sigue siendo preponderantemente un aportador de datos, al modo del enfoque de la medición del desempeño escolar que tanto rechaza él mismo. Es reduccionista, entre otras cosas, porque se aboca al aquí y al ahora (al salón de clases y a los métodos educativos utilizados por el profesor), eliminando del proceso de evaluación el contexto inmediato, pasado y futuro del estudiante.

Ante este reduccionismo, no debe extrañarnos que los problemas presentes en el seno de la educación no hayan encontrado respuestas contundentes y claras que conduzcan a soluciones efectivas. Si realmente deseamos empezar a comprender a profundidad lo que ocurre con la educación, si deseamos enfrentar con éxito los desafíos del futuro, necesitamos primero hacer un balance de las capacidades de nuestras instituciones educativas, identificar las razones de su mal rendimiento (incluyendo los elementos que conciernen a la psicología de los individuos en ella implicados: directivos, profesores y alumnos), y buscar soluciones para superar los problemas que traban su desarrollo (Brunner, 2002).

A este respecto es que en esta investigación partimos del contexto global como uno de los vectores que apuntalan la crisis al interior de nuestras instituciones educativas, pues,

indiscutiblemente, esta época de competitividad global, como todos los momentos de crisis económica, está produciendo un pánico moral inmenso ante la forma de preparar a las generaciones del futuro en nuestras respectivas naciones. En momentos como estos, la educación en general, y las escuelas en particular, se convierten en lo que A. H. Halsey (cit. en Hargreaves, 1998) llamó una vez «la papelera de la sociedad»: “receptáculos políticos en los que se deposita sin ceremonia alguna lo no resuelto de la sociedad y los problemas insolubles.”

Recordemos que el efecto que ha producido la Globalización y el sistema neoliberal en los Estados–Nación, no sólo es la pérdida paulatina y constante de poder de la que hablábamos en el Capítulo 1, sino que también, poco a poco se va perdiendo el derecho a la toma de decisiones autónomas, se presencia la pérdida de capitales nacionales y extranjeros, se observa que la tecnología, la fuerza de trabajo y sobre todo, la EDUCACIÓN, son vistas bajo una óptica diferente y son forzadas a modernizarse, rescatando para ello visiones o enfoques de tipo administrativo–empresarial como la eficiencia y la eficacia, es decir, hacer más con menos y que todo sea útil y utilizable bajo el discurso de la interdependencia, que no es otra cosa más que un tipo de dependencia más sofisticado y con un discurso “retórico” más profundo (Rivas G., 2000).

Anteriormente, en las sociedades industriales no solía prestarse gran atención a la educación, que se circunscribía básicamente a la producción y las relaciones de trabajo. Por ende, no había una diferenciación tácita entre la ciudadanía y la educación, e inclusive, en cierto modo las escuelas eran concebidas como agencias de socialización (Touraine, 2004). Sin embargo, esta visión de la escuela ha cambiado: en nuestros días, países como el nuestro han presenciado cómo la Globalización ha traído consigo una serie de dinámicas administrativo–empresariales que, gradualmente, están siendo aceptadas incluso en espacios críticos de la sociedad, invadiéndolo casi todo, comenzando por los más diversos campos de la actividad social, hasta llegar, por supuesto, a la educación y la cultura (Cano, 1999). Consecuentemente, al interior de nuestras instituciones educativas comienza a predominar una concepción que vincula estrechamente la calidad con la eficiencia y la



eficacia con el rendimiento escolar, entendido este último como logro de objetivos de instrucción (Torres, 1998).

Esto ha sido posible gracias al discurso oficial, defensor de la Globalización y el neoliberalismo, el cual ha convencido a dirigentes y gobernantes, e incluso a ciudadanos displicentes, de que es necesaria una reestructuración organizativa de la fuerza de trabajo y que por ello, es necesario un mayor control y una más estricta supervisión y fiscalización de la educación, y de que el hecho de no habernos sometido a ese nuevo orden social-laboral-educativo de forma plena hace tiempo, es la causa de la crisis nacional por la que atraviesa México desde hace más de 20 años (Rivas G., 2000).

Desde esta perspectiva, y bajo la lógica de la ineludible inserción de la economía mexicana en el esquema globalizante, se asume que la educación debe responder a las nuevas exigencias de competitividad en el plano internacional, sobre todo considerando las condiciones específicas de la economía mexicana y sus requerimientos, para una mejor y más rentable participación de nuestro país en el esquema mundial (Cano, 1999). Así, y debido al dominio de esta visión empresarial, la educación ha perdido gran parte de la importancia que antes tenía, pues ante las demandas de la Globalización, las escuelas se han visto obligadas a subordinarse a la actividad productiva, al desarrollo de una ciencia efectiva, a las técnicas y al bienestar.

En consecuencia, la educación debe luchar contra la perspectiva de quienes no la consideran más que una preparación para la vida activa, de quienes pretenden manejarla a partir de las demandas y las capacidades del mercado de trabajo (Touraine, 1988), pues dicha actitud significa, entre otras cosas, no tener en cuenta en absoluto las demandas de los educandos, que se preocupan por su personalidad, su vida y sus proyectos personales, por las relaciones con sus padres y sus compañeros.

Si bien es cierto que, como lo señala Tedesco (1985, cit. en Beguet et al., 2001), hay un “deterioro global de la educación de América Latina en términos de calidad académica, en el valor intrínseco del conocimiento y en la relación entre el sistema educativo y la

sociedad”, y que “una alta proporción del fenómeno está explicada por la masificación del sistema de enseñanza”, no debemos perder de vista también que la educación, ante los imperativos de la Globalización, ha tenido que sacrificar muchas de sus potencialidades para circunscribirse a un tipo parcelado de formación humana; a la capacitación, la adquisición de habilidades consustanciales a la producción industrial y, más aún, a la simple adecuación del individuo a su entorno (Cano, 1999).

Pero la nueva realidad económica impuesta por la Postmodernidad, además de afectar a la dinámica de los sistemas educativos, también afecta las relaciones sociales que se establecen entre los sujetos que los constituyen (Rodríguez, 2002). Un ejemplo de lo anterior es el hecho de que la gestión educativa, siendo mayormente centralizada, no brinda suficientes espacios para que los actores del proceso educativo puedan participar y, consiguientemente, contribuir a que la oferta educativa se aproxime de mejor manera a sus necesidades (Delgado, 2003).

Lo anterior se observa con más claridad en el caso de las Instituciones de Educación Superior de nuestro país, pues debido a que el Estado financia la educación superior y se arroga el derecho de reservar la oferta educativa a instituciones subsidiadas, el desarrollo del sistema se halla sujeto a dinámicas corporativas internas, con lo cual queda al margen de metas u objetivos precisos, así como de verdaderas formas de control social, evaluación de resultados y de recursos. Por ello, Brunner (2002) considera que la introducción de nuevos procedimientos de evaluación permitiría asegurar al público que las instituciones cumplen ciertos estándares mínimos de calidad, logran las metas requeridas y están en condiciones de responder a la sociedad, permitiendo que las instituciones mejoraran su desempeño, distribuyeran sus incentivos y definieran mejor sus políticas.

Lo anterior en lo que concierne al financiamiento de la educación por parte del Estado, sin embargo, el problema tiene muchas otras facetas y su solución requiere de una visión abarcadora que tome en consideración la mayor cantidad posible de éstas. Por ello, es ineludible dar cuenta de que la crisis que atosiga a la economía mexicana ha venido a poner

de relieve el fracaso de un modelo económico de desarrollo (el neoliberalismo), llevando también al fracaso al sistema educativo nacional.

En la búsqueda de culpables de la crisis educativa, se ha mencionado principalmente el incremento de la matrícula escolar, la mala administración de los recursos asignados a la educación, y el fomento de una “formación” y educación nada rentables y poco productivas para el Estado. Inclusive, hay quienes aseguran que la culpa está en una formación docente obsoleta y desfasada, en un excesivo burocratismo, en un discurso ideológico agotado y anacrónico, y que ello ha traído como consecuencia analfabetismo, un bajo promedio de escolaridad, altos índices de reprobación y deserción, baja eficiencia terminal, cobertura escolar parcial, y sobre todo, una escasa calidad educativa (Rivas G., 2000).

Por su parte, Fainzviber (1992, cit. en Beguet et al., 2001) menciona como origen del problema la baja capacidad de América Latina para desarrollar los valores intelectuales de sus estudiantes. Señala como problema fundamental la falta de relación entre educación y producción en la sociedad. En el mismo sentido, Delgado (2003) considera que, en general, los planes de estudio actuales carecen de referentes culturales locales, lo que ocasiona la pérdida de relevancia y significado de la educación ofrecida.

Ornelas (2000) coincide con los autores antes citados al afirmar que, “en términos generales la calidad de la educación es mala y se expone con claridad porque los estudiantes no aprenden lo que se supone deben aprender y porqué además, los contenidos no tienen importancia inmediata ni relación con sus necesidades y aspiraciones”, pero además, añade que lo más substancial del problema es que la educación actual “no permite la incorporación de la experiencia de las personas (maestros y estudiantes) en sus actividades prácticas y cotidianas y, al parecer, tampoco en sus actividades teóricas.

Retomando el tema de los profesores, Hargreaves (1998) señala que, en el contexto global, se espera que los profesores satisfagan las mayores demandas educativas que están surgiendo, pero al mismo tiempo, se les imponen graves restricciones. Ciertamente, los esfuerzos de las reformas educativas han tendido a considerar al docente como un ejecutor

de políticas que usualmente son definidas sin su opinión o conocimiento lo que, evidentemente, también ha limitado las posibilidades de que las políticas educacionales se conviertan en prácticas efectivamente desarrolladas en las escuelas y las aulas (Delgado, 2003).

Lo mismo opina Hargreaves (1998) al mencionar que los instrumentos políticos y administrativos utilizados para realizar el cambio educativo suelen pasar por alto, malentender o dejar de lado los deseos de cambio de los profesores, dando como resultado el que las modificaciones implementadas para lidiar con la crisis estén basadas, por regla general, en principios de compulsión, restricción, e invención, para conseguir que los profesores cambien, pues en su elaboración se parte del supuesto de que la explicación a los bajos niveles educativos y al fracaso o deserción escolar de los estudiantes, se encuentra en la práctica deficiente o mal orientada de muchos profesores.

Sin desechar ninguno de los anteriores elementos como posibles coadyuvantes a la problemática educacional, debemos añadir también que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) adolece de falta de equidad, pues, por ejemplo, la formación científica y tecnológica de calidad para todos continúa siendo un desafío pendiente, ya que aún no ha sido incorporada de modo adecuado en todos los niveles educativos (Delgado, 2003). Asimismo, la descentralización de algunas responsabilidades no ha estado acompañada de una asignación de mayores recursos para las escuelas, ni de un apoyo técnico, administrativo y pedagógico que coadyuve a que éstas ejerzan su autonomía con efectividad.

Por otra parte, la oferta de educación inicial, secundaria y terciaria se encuentra concentrada en las zona urbanas, lo que obliga a la población rural a emigrar para acceder a estos servicios educativos. En el mismo tenor, la desigualdad también se refleja en que los mejores niveles de aprendizaje son sistemáticamente alcanzados por las escuelas urbanas y, dentro de éstas, por las escuelas privadas. Lo anterior, aunado a la actual tendencia a la privatización, está ampliando la brecha entre la educación pública y privada. De esta forma, los problemas de equidad no solo están vinculados al acceso a los servicios educativos, sino

también a la calidad de los servicios a los que se accede y a los resultados de aprendizaje que alcanzan los alumnos.

Hasta aquí el panorama general de la crisis educativa en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), que en síntesis, apunta a múltiples factores que convergen en analfabetismo, baja escolaridad, deserción, reprobación y bajos niveles de preparación de los egresados. Como pudimos observar, el problema es sumamente complejo, abarcando aspectos económicos, sociales, biológicos y, por supuesto, pedagógicos, pero también hay involucrados elementos psicológicos, culturales, institucionales, etc. En consecuencia, la solución no puede ser unívoca: se requiere del apoyo multidisciplinario de todos aquellos que puedan aportar indicios para dar con las raíces del conflicto y poder actuar sobre ellas. Más adelante retomaremos el tema de la solución y el modo en que la psicología está inserta en el conflicto (y por ende, cómo puede aportar elementos para su solución). Por el momento, en el siguiente apartado abordaremos las expresiones de la crisis educativa al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES).

### **Crisis en las Instituciones de Educación Superior.**

El fenómeno de Globalización por el que estamos atravesando ha ejercido, y continuará ejerciendo, un efecto importante sobre las Instituciones de Educación Superior (Yacamán, 1991). Los cambios actuales que se suscitan día a día en la política mundial y nacional siempre tendrán que impactar de una forma u otra al campo de la educación en general, pero en lo particular, la educación superior es la que ve transformarse día a día y casi por completo, su filosofía e ideología, los valores que de forma implícita y explícita trata de inculcar a los estudiantes, los apoyos ordinarios que la sustentan y las partidas extraordinarias que sirven de paliativo a la complicada gama de afecciones de que adolece (Rivas G., 2000).

La adaptación aparece como necesidad ineludible pero, por lo demás, poco o ningún espacio se deja a la actoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la definición de sus propias estrategias, creación de opciones y alternativas, frente al fenómeno de la

Globalización. En todo caso, las iniciativas que, se espera, deben surgir desde las IES, están circunscritas, delimitadas de entrada, por aquellos grandes requerimientos del entorno competitivo internacional (Cano, 1999).

La forma de pensar predominante en este mundo moderno ha tergiversado la lógica del desarrollo de los países o naciones; es decir, dentro de cualquier plan de desarrollo nacional, global o mundial, normalmente se pensaría que la educación debe ocupar uno de los tres primeros lugares en importancia, junto con la salud y la seguridad social y económica. Lo ideal sería que las políticas económicas se supeditaran a las necesidades educativas, no obstante, en este momento la realidad es otra: en la actualidad, tal parece que la educación ha pasado de un lugar privilegiado y ponderado a uno secundario y subsumido (Rivas G., 2000).

Existe cierto consenso respecto a que las universidades deben prepararse para afrontar una fuerte competencia en el escenario global, acerca de que la calidad del servicio educativo debe mejorarse para que la educación que se ofrezca a los jóvenes mexicanos sea competitiva con la educación que se da en otros países (Yacamán, 1991). Asimismo, se insiste reiteradamente en que en la actualidad, las instituciones de educación superior están llamadas, otra vez, a cruzar el umbral del nuevo siglo y a convertirse en un agente de las redes de conocimiento que son y serán el signo y el principal medio de nuestra integración a la competencia mundial (Brunner, 2002).

Pero esta visión propositiva del papel que debe desempeñar la universidad ante los nuevos cambios, se ve empañada ante la nueva visión empresarial que se tiene de la educación y, sobre todo, de la educación superior, visión que ha dado origen a la intervención de los grandes consorcios monopólicos y transnacionales en las nuevas políticas educativas, imponiendo métodos de restricción, coerción, estimulación, castigo y premio bajo el argumento de que, en nuestro país, no egresan de las universidades los profesionistas que la sociedad requiere, pues sus habilidades, capacidades y destrezas técnicas y cognitivas, no les permitirán ingresar con eficiencia y eficacia en el sistema de producción de bienes y

servicios, además de que egresan de las universidades con una ideología «reaccionaria» desfavorable a las estructuras empresariales (Rivas G., 2000).

De tal manera, está quedando atrás la idea de una institución universitaria cuya inserción en la sociedad tiene una finalidad que, además de lo académico, implica también a la esfera de lo social, para dar paso a la concepción de una universidad cuya razón de ser es directamente proporcional a su capacidad para responder a las demandas de la circulación de recursos y del mercado (Berumen, 2003). Debido a lo anterior, en México se observa una tendencia cada vez mayor a centrar el proceso educativo en el incremento de la calidad y en la lucha competitiva por los recursos financieros otorgados por el Estado, tendencia que busca orientar a las IES hacia la satisfacción de las necesidades de los sectores social y productivo.

Para Gerardo González (cit en Berumen, op. cit.), científico del Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, el problema de fondo es el modelo económico neoliberal que ha venido aplicándose en nuestro país desde hace ya muchos años, el cual genera cada vez mayor inconformidad y acumulación de estudiantes sin expectativas. Para comprender la postura de Gerardo González, quizá debamos tomar en consideración que, en obediencia al modelo neoliberal, el subsidio para la educación superior no ha sido acorde a las necesidades económicas y sociales del país, de tal modo que las universidades adolecen de consistencia en lo referente a los recursos que se les destinan. Por ello, las instituciones educativas no pueden atender la demanda real de la población en edad escolar de nuestro país.

Pero la injerencia gubernamental no se circunscribe a las pocos recursos destinados a la educación, ni al mal manejo de los mismos pues, como medidas de solución a la crisis educativa, y para estar acorde con las nuevas políticas de la modernidad, el Estado ha obligado a las universidades a desarrollar o reestructurar sus planes y programas de estudio, fomentar y proponer programas de formación docente, implementar técnicas mucho más eficientes en los procesos de administración educativa y, sobre todo, les ha impuesto y aplicado un sistema de evaluación nacional (CONAEVA) que se encarga de determinar la

aptitud e ineptitud de los egresados, de los docentes y, en general, de las instituciones educativas, haciéndoles acreedores, según el sesgo de la evaluación, a premios o sanciones, es decir, castigos (Rivas G., 2000).

Por su parte, las Instituciones de Educación Superior en México han tratado de cumplir las demandas de la Globalización tratando de concretizar el proyecto de la movilidad académica para docentes, estudiantes y administradores, difundiendo oportunidades internacionales, capacitando al personal de intercambio de estudiantes entre universidades, y gestionando convenios con organizaciones de educación superior internacionales y con gobiernos de otros países, entre otras medidas (Berumen, 2003).

Todas estas disposiciones se han llevado a cabo en el marco de la Globalización y, en cierto modo, en obediencia a él, pero no han sido eficaces o, al menos, suficientes. Así lo señala Cano (1999) al afirmar que las nuevas necesidades de adaptación de las IES frente al fenómeno de la Globalización, por lo general se presentan como una suerte de gruesas líneas y directrices en el esquema referencial de la Globalización y, a lo sumo, quedan apuntadas como lo que se tiene que hacer a partir de un supuesto básico: la «competitividad y rentabilidad» a que deben arribar las IES en la lógica del mercado (Ídem).

En parte, esto se debe a que lidiamos con un problema cuyo origen se encuentra fuera de las instituciones de educación superior mismas, pues atañe a la formación académica previa que reciben los alumnos que ingresan a las universidades. Por citar un ejemplo, Bartolucci (1994), en su libro titulado *Desigualdad social, educación y sociología en México*, nos presenta una investigación auspiciada por el Centro de Estudios Sobre la Universidad (CESU) y realizada con estudiantes de un Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. En la fuente citada, Bartolucci menciona que, “algunos estudios realizados sobre el bachillerato demuestran que miles de jóvenes han sido promovidos al nivel superior con una independencia palmaria de la calidad de su educación.”



A este mismo respecto, Ornelas (2000) nos presenta una serie de datos impactantes sobre los exámenes de admisión al bachillerato y la licenciatura, mismos que pueden darnos una idea de la gravedad de la situación: las universidades públicas y privadas se ven obligadas a aceptar a estudiantes que no reúnen los conocimientos mínimos para ingresar al ciclo respectivo. Por ejemplo, el rector de la UNAM, Jorge Carpizo, informó en abril de 1986 que, durante el decenio 1976–1985, se examinó un promedio anual de 72 728 alumnos, con variaciones extremas de 61 812 en 1976 y de 85 655 en 1984. De cuantos presentan el examen de admisión, la Universidad admite sólo a los primeros 40 mil, con independencia de que hayan aprobado o no el examen, porque se establece una calificación de corte que excluye al alumno 40 001. En la década mencionada, la calificación promedio de corte (es decir, la calificación promedio lograda por el estudiante número 40 000), en una escala de diez, fue de 3.85 con un rango de 3.50 en 1976 y de 4.25 en 1981. Un dato más: “...92.4% de los alumnos que han ingresado a nuestro bachillerato, no han alcanzado la calificación de 6 en el examen de selección.”

Nos encontramos entonces con un problema que abarca a la educación nacional en su conjunto, desde los primeros años de preescolar hasta los niveles más avanzados de la formación profesional. En este sentido, es evidente que las instituciones correspondientes a cada nivel deben emprender acciones para dar solución a los conflictos educativos, sin embargo, las carencias en la formación de los estudiantes que ingresan al nivel medio superior o superior no deben llevarnos a pensar que debemos esperar a que llegue a la universidad una generación sin carencias para poder actuar sobre ella. Por el contrario, en la medida de lo posible, las IES deben subsanar las carencias que sus estudiantes vienen acarreado desde su formación pre–universitaria, para lograr disminuir el número de desertores y aumentar la cantidad y el nivel de los egresados, preparándolos para una eficaz inserción en el terreno laboral.

Esta tarea, de por sí difícil, se complica en el contexto globalizador, puesto que las transformaciones en la organización del trabajo están provocando no sólo el aumento en los niveles de desigualdad, sino la aparición de un nuevo fenómeno social: la exclusión de la participación en el ciclo productivo (Delgado, 2003). Otra situación que se presenta cada

vez con más frecuencia, también como resultado de los efectos de la Globalización en nuestro país, atañe a los egresados de las universidades públicas y privadas: es el fenómeno de que en los diferentes centros de trabajo del país, hay más facilidad de cabida para profesionistas egresados de instituciones privadas que para los egresados de las universidades públicas (Berumen, 2003).

A esto hay que añadirle la competencia que representa la presencia cada vez más frecuente de universidades extranjeras en nuestro país. Dado el crecimiento de la educación privada, en todos sus niveles, pero principalmente en la educación superior, como una opción para llenar la demanda de profesionistas que requiere el proceso de desarrollo y crecimiento, así como una vertiente para satisfacer las demandas de nuevos aspirantes que son rechazados en las instituciones públicas, se considera que el mercado mexicano es atractivo para el ingreso o la extensión de universidades extranjeras (Ídem).

Así, mientras que por un lado tenemos la proliferación de universidades privadas y extranjeras en nuestro país, por el otro está el hecho de que la inversión o los recursos que nuestros gobernantes destinan a la educación en general, es demasiado raquítica y, por lo tanto, disminuye las posibilidades de que las universidades garanticen que la calidad de nuestros profesionistas sea lo suficientemente competitiva como para enfrentarse exitosamente a la de los profesionistas provenientes del extranjero (Ibídem).

Es obvio que nuestras universidades deben prepararse para afrontar una fuerte competencia, y es obvio también que la calidad del servicio educativo debe mejorarse para que la educación que se ofrezca a los jóvenes mexicanos sea competitiva respecto a la educación que se imparte en otros países (Yacamán, 1991), pero además, esta mejoría debe tomar en cuenta que en la actualidad, en lo que se refiere a los profesionistas considerados de elite, los egresados de nuestros centros de educación superior, son desplazados por los egresados de universidades no mexicanas (Berumen, 2003).

Pero la resolución de esta problemática, de por sí compleja, se torna más complicada debido a que, como ya se mencionaba en el capítulo anterior, uno de los síntomas de la

Postmodernidad ha sido el declive de las certezas morales y religiosas tradicionales, así como el colapso de las certezas técnicas y científicas. Pues bien, estas modificaciones sociales se han visto reflejadas en las instituciones escolares, las cuales han reaccionado adoptando una postura defensiva según la cual, los curriculums son diseñados teniendo en mente la necesidad de proteger a las culturas locales. Sin embargo, resulta paradójico que la creciente Globalización, que interconecta a las culturas de todo el mundo, lleve a adoptar posturas defensivas en la educación y a un localismo cerrado en sí mismo, pues los curriculum impuestos bajo estas condiciones difícilmente podrán engancharse con facilidad a los vagones de la reconstrucción nacional (Hargreaves, 1998).

Efectivamente, en muchas escuelas se observa la búsqueda generalizada de misiones, de visiones y del sentido de la «totalidad», lo cual ha influido en la elaboración de un curriculum para toda la escuela y de un planteamiento de la transformación de la misma (Ídem). No obstante, al mismo tiempo que se proponen cambios al curriculum para hacer frente a los nuevos retos, en el bachillerato y las licenciaturas continúa aplicándose el mismo patrón que pide memorizar y niega la experiencia de los estudiantes, convirtiendo al proceso enseñanza–aprendizaje en una rutina tan pesada, que parece imposible cualquier intento de reforma real o se instituye que ésta enfrentará una resistencia cerrada (Ornelas, 2000).

Por otra parte, en paralelo al problema del curriculum académico tenemos también el del curriculum oculto, es decir, el conjunto de valores, creencias, modos de actuar y reaccionar, etc., que la institución escolar transmite a sus estudiantes de manera no sistematizada, sino implícita. A decir de Ornelas (Ídem), en la actualidad, el curriculum oculto que se imparte en las Instituciones de Educación Superior “reproduce un conjunto de valores y creencias que se asocian más directamente al capitalismo contemporáneo y que la tendencia neoliberal tal vez quiera enfatizar.”

En otras palabras, el curriculum explícito busca transmitir a los estudiantes una serie de conocimientos y habilidades intelectuales y técnicas que, presumiblemente, les permitirán integrarse exitosamente al mercado laboral, pero al mismo tiempo, la forma en que la

institución transmite esos conocimientos convierte a los alumnos en sujetos pasivos, seguidores de instrucciones, que aplican técnicas en función de las problemáticas a resolver, sin intermediación de la inventiva personal ni de la improvisación. Bajo estas condiciones, los profesionistas egresados de nuestras universidades difícilmente serán poseedores de la iniciativa, sagacidad y tenacidad requeridas por el actual entorno laboral. De hecho, podríamos aventurarnos a afirmar que si algunos de nuestros profesionistas han demostrado estar capacitados para el liderazgo en la época global, tal vez sea gracias a los conocimientos que adquirieron en otros contextos diferentes a la escuela.

Por ello es que en nuestros días cada vez es más común el considerar a los títulos profesionales como la etiqueta de la fuerza de trabajo, concibiéndolos como medio de intercambio en el mercado laboral profesional, como una llave de acceso a una vida mejor. No obstante, si bien la posesión de un título profesional significa —aunque no necesariamente— que se transitó por un proceso escolarizado mínimo de 16 años, de ninguna manera garantiza la posesión de conocimientos (Ibídem). A este respecto, viene a colación la cada vez más frecuente expedición de certificados de estudios y de títulos profesionales de universidades apócrifas o irregulares, que han permitido a muchas personas integrarse al mercado de trabajo sin la cantidad mínima necesaria de conocimientos requerida para los puestos que ocupan.

Sin perder de vista lo anterior, Ornelas (Ibídem) hace mención de la paradoja existente entre el curriculum académico y el oculto: el curriculum vigente en la mayoría de las instituciones pretende estar en línea con los requerimientos del mercado de trabajo —al menos en propósitos y planteamientos—, pero al mismo tiempo los contradice, pues la reproducción de habilidades, destrezas, ideología y rasgos de la personalidad de los futuros profesionales se da en un complejo cuadro de carencias, decepciones de todo tipo y problemas financieros agudos. En consecuencia, bajo estas condiciones la educación superior no puede reproducir la ética de trabajo que demanda la nación.

El problema de la crisis educativa, reiteramos, es sumamente complejo, y más aún en el contexto del colapso de la certeza científica, que “supone un reto al control de las

burocracias educativas, así como a la credibilidad de la universidad” (Hargreaves, 1998). Y aún cuando las universidades no pueden pretender modificar por sí mismas los sistemas económicos y políticos, tampoco pueden sustraerse a la responsabilidad de pensar en ellos, revisarlos, estudiarlos, evaluarlos y así aportar reflexiones para la definición de políticas públicas encaminadas a transformarlos (Cano, 1999).

El estudio de los factores que predicen el rendimiento en las universidades no es un tema menor, pues, para tener un buen rendimiento académico, los estudiantes universitarios deben estar en posesión de determinadas competencias tanto intelectuales como PERSONALES (Beguet et al.,2001). En el siguiente capítulo veremos algunas de las formas en que la psicología de los individuos está implicada en el proceso enseñanza–aprendizaje y, consecuentemente, vislumbraremos la forma en que la Psicología puede hacer su aportación a la resolución de la crisis educativa.

### **3. SUBJETIVIDAD.**

Antes de los tiempos modernos, la contradicción entre el individuo y el colectivo, inherente a cualquier sociedad en cualquier nivel de su realidad, fue superada, en todos los sistemas sociales, mediante la negación del primer término —esto es, por la domesticación social del individuo. Ergo: el individuo únicamente era reconocible por y a través de su estatus en la familia, el clan, y la sociedad (Amín, 2001).

Algo similar sucedió en el terreno de las ciencias sociales, y la nuestra no fue la excepción: las cuestiones del sujeto y la subjetividad no aparecieron en la Psicología como resultado de la Modernidad, al contrario, la búsqueda de construcciones teóricas capaces de dar cuenta de la complejidad de los sujetos sociales, eliminó al sujeto individual, así como a los procesos de constitución de la subjetividad individual (González, 2000).

Los afanes modernistas ocasionaron que la Psicología de esa época se abocara a una “metodolatría que sustituyó al sujeto por conjuntos de variables y comportamientos a ser observados y/o medidos”. En consecuencia, el prejuicio que durante mucho tiempo tuvimos frente a una Psicología individualista, centrada en descripciones y construcciones apoyadas de forma universal en los individuos, y para la cual lo social era un paño de fondo, nos limitó la capacidad de integrar al individuo en una condición cualitativa diferente dentro del pensamiento psicológico: la de sujeto (Ídem).

Lo anterior cambió con la llegada del siglo XX, durante el cual, el complejo marco de producción de la Psicología humanista conservó al individuo en el centro de su construcción, pero aproximándose más a la representación de la *psique* a través de atributos que la acercan más a su condición subjetiva, destacando más su carácter procesual, a través de lo cual establece una relación más compleja e histórica entre la *psique* y las condiciones históricas en las que viven los hombres (Ibídem).

Con el paso del tiempo, la concepción de la subjetividad fue transformándose paulatinamente gracias a la integración de elementos que anteriormente habían sido tratados de forma dicotómica en la historia de la Psicología: afecto–cognición, social–individual, aspectos que se integran a una representación del individuo como sujeto de sus procesos psicológicos, apareciendo por primera vez con nitidez la idea de un sujeto subjetivamente constituido (Ibídem).

Llegar a esta concepción no ha sido fácil; en el camino se han tenido que superar numerosos escollos, algunos de los cuales perduran hasta nuestros días acompañados por otros nuevos que han surgido como resultado del proceso globalizador. Alain Touraine (1988) sintetiza con la siguiente frase este itinerario del sujeto y la subjetividad: “La idea de Sujeto descendió, a través de mutaciones sucesivas, del cielo de las ideas al campo de lo político y luego a las relaciones sociales de trabajo, antes de aferrarse, como lo hace hoy, a la experiencia vivida.”

### **Algunos apuntes acerca de la Subjetividad.**

Hoy, en el contexto de la globalización y de la crisis civilizatoria, enfrentamos una lucha epistemológica sobre la naturaleza de la subjetividad y sobre las diversas aproximaciones que abordan cuestiones referentes a los sujetos individuales y colectivos que están emergiendo en el nuevo panorama mundial (Touraine, 2004). Las perspectivas son variadas, y por ende, lo son también los planteamientos hechos por cada una de ellas, sin embargo, el punto de convergencia es la lucha contra el reduccionismo y la fragmentación que nos legó el racionalismo modernista.

En cualquier caso, la cuestión germinal es la misma: ¿Qué es la subjetividad? Es una idea común el pensar que al hablar del sentido subjetivo nos referimos al “conjunto de emociones que se integran en los diferentes procesos y momentos de la existencia del sujeto” (González, 2000). De esta manera, se considera que al hablar de subjetividad nos referimos a la forma en que los individuos se apropian de los sentidos, las significaciones y los valores, tanto éticos como morales, que produce una determinada cultura, los cuales,

---

una vez integrados a la *psique* de las personas, efectúan una orientación sobre sus acciones prácticas (Ginsberg, 1998).

Sin embargo, la definición anterior va en una sola dirección, es decir, únicamente hace alusión al hecho de que la cultura se internaliza en la mente de los sujetos, pero no toma en consideración el modo en que éstos, como sujetos actuantes y pensantes, interactúan con la cultura y producen modificaciones en ella. Bajo esta perspectiva, hablamos de un sujeto pasivo cuyo accionar depende de las significaciones culturales de su entorno. El problema con este tipo de definiciones estriba en que no dan cuenta de la singularidad individual, del irrefutable hecho de que las personas no son en modo alguno simples depositarias de las significaciones culturales del momento socio-histórico que les tocó vivir.

Una definición diferente de la subjetividad nos es proporcionada por el mismo Ginsberg (op. cit.), quien, en consonancia con los planteamientos de Enrique Pichón Rivière, reafirma que “la subjetividad es cultura singularizada”, pero señala que, a la par de lo anterior, la cultura es también subjetividad objetivizada, pues la subjetividad de las personas se transforma en productos culturales que se expresan en las formas de intercambio y en las relaciones sociales concretas que sostienen a la cultura, así como en las significaciones y los sentidos que organizan la producción cultural. A partir de esta conceptualización de lo subjetivo, debemos pensar a la subjetividad como un proceso que se juega simultáneamente en el adentro-afuera, en el interior-exterior (Adamson, 1999).

Tenemos aquí un paradigma radicalmente distinto, que rompe con las excluyentes categorías dicotómicas a las que estamos acostumbrados, pues, desde este punto de vista, la subjetividad es concebida como un sistema abierto al mundo y, por lo tanto, siempre estructurándose, es decir, una *Gestalt-Gestaltung* (Alonso, 2002). Efectivamente, Enrique Pichón Rivière no concibe ningún sistema como cerrado y producido “para siempre” porque todos los sistemas, el sujeto, los grupos, las instituciones, los marcos teóricos, están abiertos a la producción de las innovaciones a las cuales inexorablemente nos va a someter la sociedad desde su condición de modernidad (Ídem).

---



A propósito de esta apertura, Pichón Rivière ideó el concepto de ECRO o Esquema Conceptual, Referencial y Operativo, que designa al conjunto articulado de conceptos universales que permiten una aproximación adecuada al objeto particular, constituido por el campo o segmento de realidad sobre el que se piensa y opera y por los conocimientos relacionados con ese campo. El carácter operativo del mismo se refiere a la posibilidad que tiene el sujeto de promover una modificación creativa o adaptativa sobre su entorno (Pichón, 1985).

Desde este punto de vista, un concepto tal como la personalidad, deja de ser un instancia interna determinista, asociada a invariantes situados en momentos pasados de la historia individual, para convertirse en un sistema configurado que existe en una dimensión procesual en tensión permanente con las producciones actuales del sujeto. Esto se debe a que la personalidad, al igual que el individuo, representa una instancia generadora de sentidos, los cuales son inevitables dentro del contexto de acción del sujeto, sin embargo estos sentidos no se imponen a la acción de aquel, sino que son parte del proceso generador que acompaña a la acción (González, 2000).

Como consecuencia de esta permanente reestructuración, la subjetividad, si bien está determinada por el contexto cultural, que le confiere un carácter temporal único, al mismo tiempo es impredecible, pues continua y permanentemente está experimentando modificaciones que la hacen inestable, por lo que es imposible establecer leyes predictivas sobre ella. Por ende, podemos afirmar, junto con Adamson (1999), que la subjetividad “se expresa y se oculta al mismo tiempo. Se halla en el presente, en el aquí y ahora, pero al mismo tiempo es toda la convergencia de su pasado y es también la anticipación de su futuro.”

Así pues, debemos pensar a la subjetividad como una estructura en permanente cambio y, por consiguiente, como un sistema abierto, singular en cada sujeto y dispuesto a ser modificado respecto a las diferentes relaciones que el individuo establece en sus diferentes campos. Se trata de una subjetividad cuya naturaleza es inherentemente social, por eso en este concepto de la subjetividad no tiene cabida la oposición de lo individual y lo social

---

(Gallo, 2005). A este respecto, recordemos que el individuo es el portavoz de una situación protagonizada por los miembros de un grupo social (la familia, por ejemplo), con los que está comprometido desde siempre y a los que ha incorporado a su mundo interior a partir de los primeros instantes de su vida (Pichón, 1985).

Desde este punto de vista, al hablar de internalización no únicamente nos referimos al proceso psicológico a través del cual cada integrante de un grupo inscribe a los otros a la red interaccional de la que participa, sino también a la configuración social de un entramado relacional que, aún cuando es visible solamente por sus efectos, es profundamente articulador (Quiroga, 2006). Así, por ejemplo, al hablar de emocionalidad, aludimos a que el sujeto se caracteriza por un estado permanente de producción emocional que es parte esencial de sus procesos de subjetivación, y que este sistema está de forma con la acción y la producción subjetiva del sujeto, siendo, por tanto, un principio constitutivo esencial del sujeto (González, 2000).

Dado lo anterior, la subjetividad es al mismo tiempo singular y emergente. Es singular, pues está íntimamente imbricada en los procesos psíquicos del sujeto que la concibe, y es emergente porque continuamente es creada y recreada cuando el individuo entra en contacto con las tramas vinculares que lo trascienden y con las que guarda una relación de productor y producido (Adamson, 1999). En consecuencia, “no podemos entender al sujeto y por ende a la subjetividad fuera de un contexto social que se define en los fenómenos grupales” (cit. en Alonso, 2002), pues, para Enrique Pichón Rivièrè, la subjetividad es inherentemente social porque el otro social siempre está presente en el horizonte de toda experiencia humana.

Las implicaciones de esta afirmación de ninguna manera son menores pues, a partir de la ubicación de la subjetividad en una dimensión interaccional simbólica, Pichón Rivièrè plantea la radical aseveración de que el sujeto no es sólo un sujeto relacionado, sino un sujeto producido, pues “no hay nada en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases” (Adamson, 1999).

---

Por ello, la forma en que la subjetividad está comprometida en el ámbito grupal incluye de forma central la gestación de la conciencia crítica del sujeto, que se transforma transformando el mundo en el que está inserto (Alonso, 2002). En este sentido, cabe mencionar que los discursos no son soberanos sobre el sujeto, pues éste posee una capacidad generadora que marca sus procesos de subjetivación y le permite crear momentos de ruptura sobre los mismos discursos que lo constituyen, en un proceso igualmente inconsciente, pero que es afectado en sus dimensiones de sentido y significación, así como en la diversidad de sus formas de organización, por la actividad intencional, creativa y crítica del sujeto (González, 2000).

En consonancia con lo anterior, Alain Touraine nos presenta la idea de un sujeto subjetivado, es decir, de un sujeto que no está “sujetado” de forma absoluta, sino que tiene una capacidad generadora de subjetividad que le permite asumir posiciones emancipatorias frente a los órdenes exteriores de cualquier tipo, que pretenden negarlo y manipularlo (Ídem). Por consiguiente, debemos desechar la falsa idea de que la subjetividad es una interioridad, pues el sujeto del ECRO pichoniano es un sujeto concebido desde su verticalidad (desde su carácter de individuo), pero descentrado en el vínculo, que habla más allá de sí y produce socialmente, siempre, con otro imprescindible (Adamson, 1999).

Dicho en otras palabras, el sujeto al que se refiere Pichón Rivière es un sujeto constituido social e históricamente, pero no solo en la historia de las formaciones discursivas, que también son constitutivas de su condición, sino también en su historia personal, donde la constitución de sentidos está estrechamente comprometida con la condición singular desde la cual este sujeto ha recorrido la historia de su existencia individual. Así, el sentido de sus procesos de subjetivación está comprometido de forma simultánea con los discursos que atraviesan los distintos espacios sociales en que vive —que son parte de su lenguaje, y se subjetivizan de diferentes formas en los diferentes contextos de su acción—, pero también con sus configuraciones subjetivas personales, que sintetizan en cada uno de los momentos actuales de su expresión, la historia irrepetible de su vida organizada en una dimensión subjetiva (González, 2000).

---

De tal manera, la conciencia de sí o *autoconciencia* está definidamente organizada en torno del individuo, y ello no es simplemente porque éste se encuentra en un grupo social y es afectado por otros y les afecta, sino porque su propia experiencia como persona es una experiencia que él recibe de su acción sobre otros (Mead, 1982). Por ejemplo, desde un análisis psicológico, lo denominado encubridoramente como mal humor, surge del registro del sufrimiento, nace de ataques y pérdidas vividas o temidas, ante los que el sujeto se siente inerme. Ergo: el supuesto mal humor no es simplemente un constructo psíquico que tamiza las percepciones del individuo y subyace a sus acciones, es más bien un malestar al que subyacen la tristeza y la depresión, un malestar que se apuntala (o debilita) en la experiencia cotidiana (Quiroga, 2006).

Por ello, la cotidianeidad, tal como es definida desde el punto de vista de la Psicología Social (es decir, como una multiplicidad heterogénea de hechos que configuran nuestra experiencia y nuestros escenarios vitales), cobra una importancia de primer orden pues, hechos casi banales, considerados como obvios y desdeñados como objetos de conocimiento, se transforman en hechos fundamentales, puesto que aquello que aparece como natural, es concebido como la forma de nuestra relación inmediata con un orden socio-histórico que constituye nuestras condiciones concretas de existencia (Ídem).

Por ejemplo, hay personas que experimentan sentimientos recíprocos de simpatía y los expresan en actividades que al mismo tiempo les sirven de sostén. Estos hechos cotidianos son sumamente importantes porque en realidad, los sentimientos no persistirán a menos que también lo hagan las actividades con ellos relacionadas. En otras palabras, los vínculos emocionales entre las personas no existen en un vacío, sino que son sustentados por incontables y repetidos acontecimientos, todos ellos importantes aunque algunos parezcan ser insignificantes (Torres, 2000).

En atención a este carácter histórico de la subjetividad, ya en los años 60 Enrique Pichón Rivière planteaba que debemos pensar a la subjetividad en su condición de moderna y a la sociedad como estructura en permanente cambio, tendiente a la fragmentación de las significaciones sociales. Por ello, planteaba que, así como necesitamos un esquema

---

conceptual, un sistema de ideas que guíen nuestra acción en el mundo, también necesitamos que este sistema de ideas, este aparato para pensar, opere como un sistema abierto que permita su modificación (Alonso, 2002).

Con base en estas observaciones, Pichón Rivière concibe al proceso de socialización como un largo proceso de aprendizaje que da lugar a la conformación, en cada subjetividad, de un *esquema referencial* al que él denomina también *aparato para pensar la realidad*. Este concepto va a dar cuenta de una estructura subjetiva que, producto de la socialización, va a determinar la reproducción inconsciente que el sujeto lleva a cabo de las relaciones sociales que lo han conformado (Adamson, 1999).

La apertura del *esquema referencial*, importante en sí misma por permitir su modificación, se torna aún más relevante en el contexto de la Globalización, pues el mundo moderno se caracteriza por su condición de cambio, por su precariedad de sentido (Alonso, 2002), convirtiéndose en un verdadero reto para el individuo, que constantemente debe “actualizar” su *esquema referencial* para estar acorde con su circunstancia socio-histórica y entablar con ella esa relación dialéctica en la que, a la vez que el sujeto es productor de su entorno, también es producido por él. En caso contrario, es decir, si se pierde esta relación dialéctica, el *marco referencial* (la manera en que el sujeto percibe, discrimina y opera con el mundo) se vuelve anacrónico, perdiéndose con ello la posibilidad de una interrelación mutuamente transformante con el medio (Ídem).

Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de ubicar a la dialéctica entre lo subjetivo y lo objetivo como una cuestión central del conocimiento, pues, tal como lo afirma Héctor Alonso (Ídem), la subjetividad es construida en grupo y el grupo se construye a partir de subjetividades. A este respecto, pongamos por ejemplo la cuestión del desarrollo del *yo* y la identidad personal. Se entiende comúnmente que estos conceptos hacen referencia a un núcleo de la persona que rige otros comportamientos y que, en alguna medida, está presente en la conciencia del propio sujeto bajo la forma de representaciones acerca de sí mismo, de proyectos y expectativas del futuro, de coordinación de las propias experiencias y de presentación de sí ante los demás (Fierro, 1990a).

---

No obstante, si atendemos al carácter procesual del surgimiento de la identidad personal y del *yo*, es necesario complementar la definición anterior señalando que ese “núcleo de la persona” que rige sus comportamientos, de ninguna manera es una instancia estática, pues constantemente está sufriendo transformaciones. Así, la identidad personal de un sujeto dado no es siempre la misma, pues varía constantemente cuando el sujeto entra en contacto con diferentes ámbitos (la familia, el grupo de iguales, la institución escolar, etc.), en cada uno de los cuales el individuo se concibe a sí mismo de modo diferente, con base en su historia personal no sólo en un ámbito específico, sino en todos ellos a la vez.

Dado lo anterior, no es difícil intuir las enormes implicaciones que tiene el concepto de *esquema referencial*, las cuales, en el interjuego del adentro–afuera, trascienden el nivel individual, llegando hasta el basamento mismo de las sociedades. Así lo señala Ginsberg (1998) cuando afirma que “no existe una subjetividad que pueda aislarse de la cultura y la vida social, ni tampoco existe una cultura que pueda aislarse de la subjetividad que la sostiene.”

Efectivamente, el *esquema referencial* es el que da cuenta de la subjetivación de la sociedad, pues a través suyo se explica el hecho de que toda sociedad, para satisfacer su necesidad de constituir una subjetividad que a su vez la reproduzca, se asegura una mínima universalización de modelos de percibir la realidad, maneras de organizarla, de valorarla, modelos de reaccionar afectivamente y modelos de hacer y de operar ante las problemáticas que nos presenta el mundo (Adamson, 1999).

En palabras de Gladys Adamson (Ídem): “Todo *esquema referencial* es a la vez producción social y producción individual. Se construye a través de los vínculos humanos y logra a su vez que nos constituyamos en subjetividades [a través de las cuales] producimos y reproducimos a la sociedad en que vivimos.” A este propósito, Gallo Acosta (2005) señala que “en el horizonte de toda experiencia humana, el otro social, cultural, siempre está presente, en donde la subjetividad se constituye en una dimensión interaccional simbólica”, y finaliza su aseveración diciendo que “esta producción social cultural precede al

---

nacimiento del sujeto.” Mead (1982) coincide con esta afirmación al enfatizar que “no podría haber conciencia individual sino en un grupo social.”

Huelga decir que el hecho de que todas las personas estén constituidas por procesos sociales, o en términos de ellos, y que sean reflejos individuales de los mismos —o más bien, de esa pauta de conducta organizada que tales procesos exhiben y que las personas aprehenden en sus respectivas estructuras—, no es en modo alguno incompatible con el hecho de que todas las personas tienen su individualidad peculiar, su propia pauta única, ni destruye tal hecho, porque cada persona individual, dentro de ese proceso, si bien refleja en su estructura organizada la pauta de conducta de dicho proceso en cuanto un todo, lo hace desde su punto de vista particular y único y, de tal modo, refleja en su estructura organizada un aspecto o perspectiva de toda esa pauta social de conducta, distinta de la que se refleja en la estructura organizada de cualquier otra persona que existe dentro de ese proceso (Ídem).

Tenemos entonces que la estructura social externa, a través de todos los ámbitos intermediarios, deviene constructo subjetivo a través del *esquema referencial*, pero ¿cuál es el motor que da inicio a este proceso? La respuesta está en el concepto de *vínculo*, estructura que permite y efectiviza el que un ser que nace abierto al mundo y posee impulsos inespecíficos, quede atado a un campo simbólico creado por la cultura del tiempo histórico social que le ha tocado vivir (Adamson, 1999).

El *vínculo* actúa a través de la identificación, es una estructura sensible, afectiva, ideativa y de acción que une al sujeto, “atándolo” a otro ser con el cual él se identifica. La identificación, entonces, está planteada como un rasgo de la estructura vincular, que incluye modelos de significaciones sensibles, afectivas, ideativas y de acción, que luego el sujeto reproduce (Ídem).

Por ejemplo, los procesos idiosincráticos se basan en generalizaciones personales, derivadas de las experiencias sociales que están en armonía con la visión del universo de un individuo (Mann, 1995). Por eso, el *vínculo*, o más bien dicho las *tramas vinculares* en las cuales el

---

sujeto esta inmerso, nunca son elementos aislados, pues siempre están concebidas como articulación de ámbitos grupales, institucionales o sociales (Alonso, 2002). Así lo confirma Gladys Adamson (1999), quien menciona que, para Enrique Pichón Rivièrre, la subjetividad se constituye en las estructuras vinculares que la trascienden y a las cuales él conceptualiza en términos de ámbitos sociales, que son estructuras simultáneamente autónomas e interdependientes.

Pichón Rivièrre hace una distinción entre estos diferentes ámbitos, a los cuales agrupa en tres categorías: la primera de ellas hace referencia al individuo y es denominada *Psico-social*, la segunda categoría corresponde al ámbito *Socio-dinámico* y se refiere a los grupos, mientras que la tercer categoría se refiere al ámbito *Institucional* y *Comunitario*. Estos ámbitos no solamente nos permiten visualizar los escenarios en los que se institucionaliza el proceso de socialización, dando como resultado la producción de las subjetividades que la habrán de reproducir, sino que también nos permiten comprender las distintas lógicas y, por lo tanto, las distintas metodologías, técnicas y dispositivos de intervención en el momento de operar sobre ellas (Alonso, 2002).

A propósito de la simultánea autonomía e interdependencia de los ámbitos psicosocial, socio-dinámico y comunitario, viene a colación el concepto de diálogo: en primer término, el diálogo es la organización, dentro de un nuevo espacio, de los sentidos y significados de varios sujetos constituidos en historias diferentes, que son capaces de generar un espacio en común que tolera la expresión de las diferencias; en segundo lugar, el diálogo representa un momento en la transformación de las diferencias de los sujetos involucrados en él (González, 2000). Un ejemplo de esto lo constituye la percepción interpersonal, la cual es influenciada, más que por cualquier otra cosa, por procesos subjetivos, actitudes, emociones, deseos, intenciones y sentimientos.

Así por ejemplo, el modo como se interpreta la intención subyacente al comportamiento de otra persona determina a menudo la reacción a tal comportamiento (Mann, 1995). Por eso, si bien es cierto que, para cada uno de nosotros sólo es real lo que nos indica nuestra subjetividad, percepción y sensibilidad, también lo es el que, si profundizamos en ella,

---



podremos llegar a ver cómo la subjetividad de cada uno está unida con las subjetividades de los demás como brotes de una misma cosa (Herrán, 2002).

Y es que todo ser es esencialmente un ser social, por ello, en el campo de la Psicología Social sólo existe el hombre en situación (Pichón, 1985). Consecuentemente, el espacio de diálogo no sólo es un espacio en el que se generan nuevas significaciones, sino un espacio donde se produce otra emocionalidad. Por ello, el espacio de diálogo se convierte en espacio de crecimiento social y personal. Es *social*, pues la reunión de varias personas forma un equipo, una unidad social que pasa a generar un nuevo contexto para las propias personas que la conforman, y es *personal*, porque en la constitución de la dialogicidad crecen todas las personas implicadas (González, 2000).

Hay entonces un vínculo estrecho entre el diálogo y el aprendizaje social, al que Pichón Rivière define como la apropiación instrumental —por el conocimiento— de la realidad, para transformarla, en donde dicha apropiación significa una forma de relación entre lo que se conoce como realidad objetiva y lo subjetivo. Así, todos los procesos psicológicos que configuran el desarrollo psicológico de una persona (tanto los habitualmente considerados evolutivos, como los atribuidos también habitualmente a aprendizajes específicos) son el fruto de la interacción constante que esa persona mantiene con un medio ambiente culturalmente organizado (Palacios et. al., 1990).

Finalmente, esto nos lleva de nueva cuenta al asunto del carácter eminentemente social del individuo. Habíamos dicho ya que la persona es esencialmente una estructura social que surge en la experiencia social (Mead, 1982), pero, ¿qué es realmente lo que circula entre los sujetos implicados en el aprendizaje social? El intercambio no se restringe únicamente a lo que los sujetos han aprendido en los distintos ámbitos en los que han estado, en realidad, entra en circulación su vida misma, todo lo que se engloba en el concepto de práctica, es decir, el hacer de un sujeto con historia, en relaciones (Quiroga, 2006). Y es así porque partimos de la base de la preexistencia en cada uno de nosotros de un *esquema referencial*, de un conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y hace en el proceso grupal (Adamson, 1999).

---

## **Subjetividad y Globalización.**

Lejos de proporcionar el desarrollo económico y social que prometían, las relaciones del mercado capitalista global han generado aún más grandes desigualdades. La teoría de la convergencia —la noción de que el mercado y la democracia convergen— es hoy puro dogma: una teoría para una política imaginaria (Amín, 2001). Tal como lo señala Gimeno Sacristán (2003):

El mercado puede conectar a los mercaderes, a los productores y consumidores, pero, si no atiende a otras formas de interrelación, tanto en la pequeña escala como en la global, deshace lazos sociales de cooperación y el sentido de pertenecer a algo.

Por ejemplo, la disyuntiva entre tradición y modernización ha sido planteada como una disyuntiva característica de los países en desarrollo, pero Torres (1988) señala que, en cualquier caso, la tensión real es, por último, entre preservación y cambio, lo que incluye distintos enfoques y posiciones frente a la “identidad cultural”, que van desde el pleno rescate hasta la negación de lo propio y la modernización a ultranza. Como consecuencia, en la búsqueda de la identidad suele caerse en una excesiva pasión ontologicista hacia lo arquetípico y hacia los pronunciamientos, sin poder captar las transformaciones desencadenadas por la modernización (Biagini, 2000).

Así, lejos de circunscribirse únicamente al ámbito económico, los efectos de la Globalización están generando profundos cambios en el ámbito más amplio de la organización social. Tal como lo señala Touraine: “Vivimos en una mezcla de sumisión a la cultura de masa y repliegue sobre nuestra vida privada” (Touraine, 1988).

En este escenario, las luchas por la defensa de las identidades culturales toman a menudo formas de agresión violenta, generando reacciones que bien podrían denominarse “esquizofrenia social”, junto con sentimientos de soledad y tristeza individual, en un mundo más antagónico, injusto y dividido (Delgado, 2003). A esto es a lo que Alain Touraine

---

denomina «desgarramiento cultural», y es experimentado “por todos aquellos que no se identifican totalmente ni con el mundo del éxito ni con el de la tradición (Touraine, 1988).

A nivel ideológico, con el colapso de las certezas morales, las antiguas misiones y metas empiezan a derrumbarse (Hargreaves, 1998). A partir de este momento, da inicio un progresivo debilitamiento de las cosmologías, de las ideologías y de las obligaciones con las que están vinculadas, y comienza a desarrollarse una creciente individualización de los destinos, generalmente acompañada de una ilusión de libre elección individual (Augé, 2001).

En tales circunstancias, se vuelve lugar común el enarbolar la bandera de que todos los puntos de vista son subjetivos y, puesto que todas las afirmaciones se dan en un contexto y cualquier creencia puede ser puesta en duda, la única realidad sin duda es: “yo siento”, lo cual es indudable, pero sólo para mí (Herrán, 2002). Desde entonces en adelante, el mercado ideológico ha comenzado a semejarse cada vez más a una tienda de autoservicio, en la cual cada individuo puede aprovisionarse con piezas sueltas para ensamblar su propia cosmología y tener la sensación de pensar por sí mismo (Augé, 2001).

A la par de lo anterior, han ido desapareciendo paulatinamente los lugares en donde la palabra podía ser escuchada, en donde el sujeto podía surgir, pues debido a la aplicación de las políticas económicas neoliberalistas, se han ido imponiendo modos de relación mediados ya no por lo simbólico (la palabra), que de alguna manera podía agrupar, convocar a los sujetos, constituyendo formas de lazos sociales que podían sostener subjetividades, sino por las leyes del mercado (Gallo, 2005).

En palabras de Alain Touraine (1988), “la pareja que formaban la norma social y la identidad individual o colectiva desaparece, trayendo como consecuencia la progresiva difuminación de los límites existentes entre el yo y el mundo (Hargreaves, 1998). Por ejemplo, ahora los derechos asociados con un tipo de ciudadanía post-nacional se hallan organizados a nivel nacional, mientras que la organización supranacional a menudo es más una cuestión de alianzas intergubernamentales (Rogers, 2001).

---

De ello se deriva el hecho de que el individuo de las sociedades hipermodernas está constantemente sometido a las fuerzas centrífugas del mercado por un lado y la comunidad por el otro (Touraine, 1988). Anteriormente, la persona consciente de sí en la comunidad solía encontrar su expresión en la afirmación de sí, o en la dedicación de sí misma a la causa de la comunidad (Mead, 1982), pero ahora, cuanto mayor es la intervención de los individuos en una vida pública cada vez más “global”, ya sea mediante su participación en la producción, el consumo o la información, más sienten también la necesidad de encontrar en su vida privada, familiar o comunitaria, puntos de apoyo para no ser arrebatados por los mensajes a la vez seductores e impersonales de la sociedad de masas (Touraine, 1988).

Este artificioso orden social que contrapone lo individual y lo colectivo, lo privado y lo laboral, ha dado pie a una crisis social que se profundiza cada vez más, suscitando efectos contradictorios, pues mientras que muchas personas se aíslan en su propio universo, simultáneamente surgen movimientos de agrupación, identificaciones y encuentros, en la medida en que se descubren necesidades comunes. Éste es un elemento central en las luchas sociales que hoy recorren a las naciones de muchas partes del mundo (Quiroga, 2006).

Mención aparte merecen las tecnologías de la información y su papel coadyuvante en la eclosión y profundización de los cambios culturales, así como en sus consecuentes crisis sociales e individuales. Es bien conocida la influencia que dichas tecnologías tienen y han tenido no solo en la producción de bienes y servicios, sino en el conjunto de las relaciones sociales (Delgado, 2003), no obstante, cabe recalcar su intervención en el establecimiento de la actual lógica del exceso: exceso de información, exceso de imágenes y exceso de individualismo, cada uno de ellos vinculado a los otros dos (Augé, 2001).

Respecto al exceso de individualismo, Biagini (2000) señala que, en definitiva, en nuestros días hay una apuesta por el egoísmo virtuoso, que entroniza al *yo* como pasaporte al bienestar, mientras se estima que la palabra *nosotros* designa la raíz de todos los males. Por ello, la individualización pasiva se ha convertido en un rasgo característico de la sobremodernidad, muy distinta de la individualización conquistadora propugnada por el

---

ideal modernista, pues se trata de una individualización de consumidores cuya aparición tiene que ver con el desarrollo de los medios de comunicación (Augé, 2001).

En efecto, las nuevas formas de individualismo ponen el acento en la auto-expresión, en el respeto a la libertad extrema, en la expansión de la personalidad, de sus cualidades especiales y su excepcionalidad. De tal manera, el credo de nuestra época es que cada persona es única, es o debiera ser libre, etc., pero esta mayor autonomía subjetiva esta acompañada cada vez más de la dependencia material (Delgado, 2003).

Sin embargo, la lógica económica no puede por sí sola gobernar al mundo, dotar de sentido a nuestras vidas, vertebrar relaciones armoniosas y llenar nuestras aspiraciones de conocer y de ser (Gimeno, 2003). Por ello, la disociación de la economía y la cultura ha conducido, por una parte, a la reducción del actor a la lógica de la economía globalizada, y por otra, a la reconstrucción de identidades (Rodríguez, 2002).

En esta reconstrucción identitaria se impone el modelo occidental puesto que, una vez derrumbado el modelo comunista, la economía de mercado, la democracia parlamentaria y la tolerancia cultural constituyen el único modelo social de referencia (Touraine, 1988). Hasta el momento, las naciones han logrado mantener el envoltorio de la ciudadanía, pero la substancia de la misma ha cambiado hasta tal punto, o al menos ha puesto en cuestión tantas cosas, que las morfologías sociales emergentes resultan radicalmente extrañas y fuerzan una reconsideración de los principios básicos de pertenencia (Rogers, 2001).

Así, Biagini (2000) menciona que en la actualidad, el derecho a la visibilidad, es decir, el derecho ser respetado sin importar el género, etnia, culto, etc., se enlaza con las identidades colectivas, cuya composición puede dividirse en dos grandes bloques:

- IDENTIDADES MICROGRUPALES, de base o restringidas con un origen precapitalista o tradicional (familia, vecindario, comuna).
  - IDENTIDADES AMPLIAS, conformadas en la moderna sociedad de masas (clases, profesiones, edades, naciones, supranacionalidades).
-

En sus rasgos primordiales, dichas identidades se definen como intercambiantes, variables y contextuales, lo cual supone que no existe una identidad fija, única o verdadera y que también la misma puede pasar de exhibir un talante valioso a otro con derivaciones negativas (Ídem).

Podemos afirmar entonces que, desde el punto de vista individual, el mundo postmoderno reestructurado puede dar lugar a una creciente potencialización personal, pero al mismo tiempo, su falta de permanencia y de estabilidad también puede provocar crisis en las relaciones interpersonales, dado que estas relaciones carecen de anclajes fuera de ellas mismas, así como de tradiciones u obligaciones, que garanticen su seguridad y continuidad (Hargreaves, 1998). Por ejemplo, Hargreaves (Ídem) menciona que, en las sociedades postmodernas, se están debilitando los lazos tradicionales de parentesco y de las obligaciones conyugales de por vida.

Lo anterior es resultado de la disociación de la economía y las culturas, que ha conducido o bien a la reducción del actor a la lógica de la economía globalizada, o bien a la reconstrucción de identidades no sociales, fundadas sobre pertenencias culturales y ya no sobre roles sociales (Touraine, 1988). Estos cambios en la cultura actual han creado un nuevo contexto en donde los individuos han tenido que enfrentarse a nuevas maneras de vincularse en lo social, lo cual ha ocasionado importantes transformaciones a nivel subjetivo, sobre todo en lo referente a la manera en que los sujetos establecen lazos sociales, creando nuevos agrupamientos sociales en donde la exclusión y la marginalidad son la constante e impera el individualismo extremo (Gallo, 2005).

En suma, las reivindicaciones de la singularidad a menudo están en relación antagonista con la mundialización del mercado (Augé, 2001), por lo cual, aparejada a la crisis económica, vivimos también una crisis de la identidad: se disocian las técnicas, los mercados, los signos, los flujos, en los que estamos sumergidos, y el universo interior que cada vez con más frecuencia llamamos el de nuestra identidad (Touraine, 1988). Inclusive, Biagnini (2000) afirma que la crisis de identidad ha sido considerada como uno de los indicadores

---

más representativos de los tiempos actuales, junto con la tendencia a la deshumanización y el predominio del utilitarismo sobre la solidaridad.

Ello explica el que en nuestros días, con tanto desamparo y tantas inclinaciones individualistas, la gente se ve enfrascada en la doble preocupación de saciar su afán de autoconocimiento, de responderse quién es respecto a los demás, al mismo tiempo que experimenta un fuerte impulso a realizarse, encontrarse a sí misma y lograr una satisfactoria auto-estimación tanto corpórea como mental (Ídem).

Obviamente, las implicaciones de esta crisis alcanzan la esfera de la subjetividad, pues recordemos que todo esquema referencial es inevitablemente propio de una cultura en un momento histórico social determinado: somos siempre emisarios y emergentes de la sociedad que nos vio nacer y, por ende, todo esquema referencial es a la vez producción social y producción individual, se construye a través de los vínculos humanos y logra a su vez que nos constituyamos en subjetividades a través de las cuales producimos y reproducimos a la sociedad en que vivimos (Adamson, 1999).

Pero esta tarea productiva y reproductiva del esquema referencial se ve obstaculizada por la vertiginosidad de los cambios en la era global. En el plano de las relaciones sociales, el desarrollo de una conciencia crítica y creadora requiere la capacidad de análisis de las representaciones sociales (Quiroga, 2006), requisito difícil de alcanzar cuando sufrimos de exceso de información intrascendente y carecemos de datos realmente útiles que nos permitan comprender cabalmente nuestro entorno. Por eso es frecuente la mistificación de hechos en nuestra vida personal, en nuestros vínculos, ya que no logramos entenderlos en realidad, pero necesitamos transformarlos en hechos comprensibles y susceptibles de integrarse a nuestro esquema referencial (Ídem).

Inevitablemente, la característica de la modernidad es el cambio y con ello la inevitable modificación del marco referencial con el cual percibimos nuestra realidad. Esto hace que Pichón Rivière visualice al sujeto en una permanente interrelación dialéctica con el mundo,

---

única condición para que este sujeto pueda construir una lectura adecuada de su realidad (Alonso, 2002).

Así lo considera Héctor Alonso (Ídem) cuando advierte que si bien el esquema referencial, nuestro “aparato para pensar”, nos permite percibir, distinguir, sentir, organizar y operar en la realidad, también es cierto que el momento histórico–social por el que atravesamos hace que sea ineludible para el sujeto, como condición de salud el mantener un marco referencial articulado de manera flexible, permeable y con posibilidades de que sea sostén de su interrelación dialéctica hombre mundo, subjetividad grupo.

Sin embargo, actualmente los sistemas de creencias morales, religiosos e ideológicos, son diversos, pluralistas y están en constante flujo, lo cual ocasiona que las identidades de las personas dejen de parecer cabales y que dejen de darse por supuestas, pues ya no tienen raíces en unas relaciones estables, ni anclas en unas certezas y compromisos morales que las trasciendan (Hargreaves, 1998).

Esta incertidumbre respecto a las identidades personales actúa en detrimento del papel social que solían desempeñar como presupuesto regulador y como una complejísima construcción histórica que tendía a fomentar la pertenencia a una comunidad, así como a defender la singularidad de la persona (Biagini, 2000). Por el contrario, la Postmodernidad ha implicado fuertes cambios en relación a la manera en que experimentamos en los aspectos fundamentales de nuestro yo y de nuestra identidad (Hargreaves, 1998). Por ejemplo, bajo las actuales circunstancias, las identidades humanas han dejado de percibirse como cosas que tienen una sustancia interna y duradera de por sí, para convertirse en cosas que exhiben unas personas e interpretan otras (Ídem).

En definitiva, la organización racional de la sociedad debería permitir el libre desarrollo de todas las necesidades, de tal manera que lo individual y lo colectivo logran encontrar una perfecta correspondencia (Touraine, 1988), pero eso no está ocurriendo. Sin embargo, la representación del sujeto como persona intencional, consciente, emocional, interactiva y presente, lo coloca en una procesualidad que nunca agota su capacidad de ruptura y opción

---



frente a las instancias subjetivas que lo constituyen en el complejo interjuego de la subjetividad social e individual. Ahora sabemos que el sujeto no está determinado por procesos externos a sí mismo, que está en la posibilidad de constituirse en actor del propio curso de su desarrollo, pues su expresión está en tensión permanente con los procesos sociales que lo niegan o ignoran, frente a los cuales se sitúa crítica y productivamente (González, 2000).

Por ejemplo, en contraposición con las tendencias depredadoras de la política neoliberal, coexisten alianzas políticas de sectores progresistas junto con las PYMES (pequeñas y medianas empresas), además de la alternativa auto-gestionaria de diversos movimientos cívicos, que van desde las reivindicaciones que sustenta habitualmente el estudiantado y el sindicalismo autónomo, hasta las más novedosas demandas de quienes luchan por el reconocimiento del género, la protección de los derechos humanos y de la misma naturaleza (Biagini, 2000).

Estas y otras muestras de “resistencia”, se fundamentan en el hecho de que el sujeto tiene una capacidad generativa asociada a los procesos de subjetivación, que representa un momento constitutivo de sus procesos de sentido y significación. El sujeto no es solo “usuario” inconsciente de un discurso que no le pertenece, sino un momento activo dentro del rejuego de significaciones y sentidos que atraviesan la subjetividad social y que le llevan a producir un “discurso” personal que, aunque atravesado por los discursos sociales dominantes, representa un momento de ruptura sobre aquellos (González, 2000).

A fin de cuentas, si bien la *subjetivación* o *deseo de individuación*, como la denomina Alain Touraine (1988), es un proceso que sólo puede desarrollarse si existe una interfaz suficiente entre el mundo de la instrumentalidad y el de la identidad, también es cierto que la pérdida de identidad, a la que el individuo se resiste dando tanta importancia a la autoestima, el autodesarrollo —a la autonomía, en una palabra—, le impulsa en primer lugar a tratar, no de superar las contradicciones sociales, sino de aliviar el sufrimiento que experimenta como individuo desgarrado. No obstante, este deseo de individuación no debe confundirse con la

---

búsqueda de la diferencia a cualquier costo, pues en realidad hace referencia a la afirmación del individuo como actor de las orientaciones y transformaciones de la vida social.

En suma, ya no estamos en la época del totemismo ni de los símbolos elementales, hemos dejado atrás la época donde la naturaleza proporcionaba fácilmente un lenguaje a la organización de los hombres (Augé, 2001) y nos resulta cada vez más difícil establecer un orden social en donde cada quien tenga un lugar en el cual pueda desarrollarse como individuo.

No obstante, el valor de una sociedad ordenada es esencial para nuestra existencia, y ello atañe tanto al ámbito de las relaciones productivas, como a la necesidad de que existan espacios para la expresión del individuo mismo, condición imprescindible si se quiere que exista una sociedad satisfactoriamente desarrollada (Mead, 1982).

A tal efecto, debemos afrontar la necesidad de lo social y pensar lo cotidiano a una escala humana, es decir, en algún sitio entre el individuo y lo infinito: no reelaborar lo social (Augé, 2001). Recordemos que, si bien bajo las condiciones actuales el sujeto ya no tiene un lugar reservado por encima de la sociedad, puede reapropiarse de ésta a partir de las conciencias individuales (Touraine, 1988), y la educación (institucionalizada o no), tiene mucho qué hacer al respecto.

---



## **V. MÉTODO.**

La presente investigación se llevó a cabo en tres diferentes momentos:

1. Organización del equipo de investigación y diseño del instrumento.
2. Selección de la muestra.
3. Aplicación del instrumento y entrega de resultados.

### **A) Organización del Equipo de Investigación y Diseño del Instrumento de Medición.**

Una vez reunido el equipo de investigación, nos abocamos a profundizar en la problemática del rendimiento escolar, para lo cual asistimos a un seminario de titulación cuya temática giró en torno al rendimiento escolar en el contexto de la Globalización, a nivel individual (alumnos), grupal (compañeros y familia) e institucional (profesores y autoridades escolares).

Además de la información que nos fue proporcionado durante el seminario, iniciamos la búsqueda y lectura de información teórica adicional que nos ayudó a comprender la multidimensionalidad de la problemática mencionada. Como resultado de lo anterior, decidimos hacer énfasis en la incidencia, en el rendimiento escolar, de variables concernientes a cuatro diferentes áreas: 1) Pedagógica, 2) Biológica, 3) Ambiental y 4) Social.

Con base en esta información, elaboramos el cuestionario denominado «EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO PARA EL NIVEL SUPERIOR» (Flores y cols., 2005), instrumento que abarcó las cuatro áreas ya mencionadas dividiéndolas en 12 unidades de análisis, una de las cuales (la VIII) correspondió al Rendimiento Académico. Se acordó que cada miembro del equipo de investigación se haría cargo del análisis de una de las 11 unidades de análisis restantes en relación con el rendimiento académico, así como del respectivo reporte de investigación.

En detalle, el cuestionario consta de un total de 96 preguntas, de las cuales, las primeras 6 son concernientes a los datos generales de los participantes (nombre, dirección, teléfono, edad, estado civil e ingresos), mientras que las 90 restantes corresponden a las cuatro áreas ya señaladas: Pedagógica, Biológica, Ambiental y Social.

En el instrumento, cada una de estas áreas está constituida por diversas unidades de análisis del modo siguiente:

1. Área Pedagógica: (29 preguntas distribuidas en 5 unidades de análisis).

Unidad II. Historia Escolar.

Unidad III. Proyecto de vida.

Unidad VIII. Rendimiento académico.

Unidad IX. Técnicas de estudio.

Unidad XII. Contenidos académicos.

2. Área Biológica: (30 preguntas distribuidas en 4 unidades de análisis).

Unidad V. Estado de Salud.

Unidad VI. Alimentación.

Unidad VII. Toxicomanías.

3. Área Ambiental: (11 preguntas en una unidad de análisis).

Unidad: IV. Ambiente (que abordó aspectos del salón de clases tales como el clima, el mobiliario y el ruido).

4. Área Social: (20 preguntas distribuidas en 3 unidades de análisis).

Unidad X. Relación alumno–profesor.

Unidad XI. Relaciones con los compañeros.

Unidad XIII. Relaciones familiares.

## **B) Selección de la Muestra.**

La muestra de alumnos con la que se trabajó en esta investigación estuvo conformada por 51 estudiantes que al momento de la aplicación cursaban el primer semestre de la carrera de Medicina en la Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México. Dicha muestra de alumnos fue elegida previamente por la Jefatura de la Carrera de Medicina.

La edad promedio de los 51 alumnos participantes fue de 18 años, con un mínimo de 17 y un máximo de 22 años. Cuarenta de los estudiantes eran mujeres y los 11 restantes, hombres.

El 100% de los alumnos participantes afirmó ser soltero y solamente una de las participantes declaró tener hijos. Asimismo, únicamente 5 de ellos trabajaban, mientras que 33 afirmaron depender de sus familiares para su manutención.

### **C) Aplicación del Instrumento y Entrega de Resultados.**

El instrumento «EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO PARA EL NIVEL SUPERIOR» (Flores y cols., 2005) fue aplicado en el salón de usos múltiples del edificio A5 de la Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México, lugar a donde, previa cita, asistieron los alumnos participantes del estudio.

Inicialmente, se les dieron las gracias por su asistencia y se les reiteró la importancia de su participación en la investigación, mencionando los beneficios mutuos que ambas partes obtendríamos a raíz de su participación en el estudio. Asimismo, se les hizo hincapié en que sus respuestas serían confidenciales y en que la utilización de las mismas se restringiría a efectos de evaluación, por lo que era importante que contestaran con la mayor sinceridad posible, procurando no dejar ninguna pregunta sin responder.

Por último, se les pidió que, en caso de tener dudas sobre alguna pregunta en específico, la resolvieran consultándola con alguna de las personas encargadas de la aplicación del cuestionario.

Una vez recopilados a través de la aplicación del instrumento, los datos fueron capturados y analizados vía el software denominado *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), en su versión 13.0.

La utilización de dicho programa hizo posible el fácil manejo de los datos gracias a la posibilidad de integrar en una sola hoja de cálculo las respuestas efectivas proporcionadas por los participantes del estudio y su respectiva codificación o valoración numérica, haciendo

posible el análisis cualitativo–cuantitativo de la información, así como la realización automática de gráficas que hicieran más comprensibles los resultados.

El análisis cuantitativo de los datos se realizó básicamente con la conversión a porcentajes del número de alumnos que respondieron de una forma determinada a cada una de las preguntas del instrumento, tomando como referencia las opciones múltiples preestablecidas para algunas repuestas, o, en su defecto, categorizando las respuestas abiertas en grupos de acuerdo a su similitud.

El análisis cualitativo se efectuó tomando en consideración dos casos paradigmáticos: el alumno que, de acuerdo a sus respuestas, presentó la historia académica menos conflictiva, así como un auto–concepto académico más positivo, en comparación con el estudiante que, de acuerdo con sus respuestas, ha presentado más problemas a lo largo de su historia académica y ha desarrollado un auto–concepto académico más negativo.

## VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

### LIBROS.

- Avanzini, G. (1985). *El fracaso escolar*. Madrid, España: Herder.
- Avanzini, G. (1987). *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid, España: Narcea.
- Bartolucci I., J. (1994). *Desigualdad social, educación y sociología en México*. México: Grupo Editorial Miguén Ángel Porrúa, Centro de estudios sobre la Universidad (CESU).
- Bee, H. L. & Mitchell, S. K. (1997). *El desarrollo de la personalidad en todas las etapas de la vida*. México: Editorial Harla.
- Biagini, H. E. (2000). *Entre la Identidad y la Globalización*. Argentina: Leviatán, Colección El Hilo de Ariadna.
- Burke, M. (1998). El desempleo global y las corporaciones transnacionales. En Maya, C. (Comp.), *México en América*. México: Plaza y Valdés-UAS.
- Carreño Huerta., F. (1994). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación. Curso básico para la formación de profesores. Sistematización de la enseñanza*. México: Trillas.
- Carretero, M. y León C., J. A. (1990). Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia. En: Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*. México: Alianza Editorial.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Oxford, Gran Bretaña: Basil.
- Clemente E., R. A. y Hernández B., C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Cubero, R., y Moreno, M. C., (1990). Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros, años escolares. En: Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*. México: Alianza Editorial.



- Fierro, A. (1990a). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En: Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*. México: Alianza Editorial.
- Fierro, A. (1990b). Relaciones sociales en la adolescencia. En: Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*. México: Alianza Editorial.
- Furnham, A. (1995). *Personalidad y diferencias individuales en el trabajo*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Gimeno S., J. (2002). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. En: López, R. (Comp.). *Educación y Cultura Global*. Madrid, España: Morata.
- Habermas, J. (1989). *El Discurso Filosófico de la Modernidad*. España: Taurus.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Morata.
- Mann, L. (1995). *Elementos de psicología social*. México: Limusa.
- Marín S., M., Grau G., R. y Yubero J., S. (2002). *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Mead, G. (1982). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. México: Paidós.
- Ornelas, C. (2000). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, J., Coll, C. y Marchesi, Á. (1990). Desarrollo psicológico y procesos educativos. En: Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación*. México: Alianza Editorial.
- Pallarés M., E. (1987). *El fracaso escolar*. México: Mensajero.
- Pichón Rivière., E. (1985). *La psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

- Rodríguez R., S. (2002). *La inteligencia emocional en el rendimiento académico*. Reporte de investigación no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala, Tlanepantla de Baz, Estado de México.
- Schmelkes, S. (1996). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.
- Toledo H., M. E. (1985). *El traspatio escolar: Una mirada al aula desde el sujeto*. México: Paidós.
- Torres, R. M. (1998). *Qué y cómo aprender*. México: Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. SEP. Biblioteca para la actualización del maestro.
- Touraine, A. (1988). *Podremos vivir juntos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ulrich, B. (1997). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, España: Paidós.

## **REVISTAS.**

- Acosta C., C. (1998). La trampa de la globalización: los grandes inversionistas internacionales dirigen ya la economía mundial. *Revista Proceso, 1142, Internacional No. 20*.
- Brunner, J. J. (2002). Educación Superior, Integración Económica y Globalización. Conferencia presentada en el Primer Simposio Regional Educación, Trabajo y la Integración Económica de Merconorte, organizado por el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico. *Perfiles Educativos*, Abril–Septiembre, Vol. XIX, Número 76/77. México D. F., Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz M., J. G. (1997). Teoría, Metateoría y Visiones sobre el México finisecular. Conversación inédita con Cornelius Castoriadis en el Centro de Investigación y Formación Social del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. *ITESO. METAPOLÍTICA*. Vol. 5/Núm. 18/pp. 11-21.

- Pérez S., A. M. y Castejón C., J. L. (1997). Factores que distinguen y explican el rendimiento académico diferencial de alumnos repetidores y alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica. *Revista de Psicodidáctica*. Número 4, Año 1997.
- Yacamán, Miguel. José. (Diciembre de 1991). Ubicación de los posgrados nacionales frente a la globalización. *OMNIA, revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado*, año 7, No. especial, diciembre de 1991, México: UNAM, pp. 9-15.

## **RECURSOS EN RED.**

- ¿Qué es la globalización? (2006). [En Red]. Disponible en: <http://iteso.mx/~cp49509/>
- Adamson, G. (1999). Subjetividad e Interacción. Concepción de subjetividad en Enrique Pichón Rivièrè. *Escuela de Psicología Social del Sur*. [En red]. Disponible en: [http://www.lnetdigital.com.ar/web/textos\\_detalle.asp?idcodigo=20050827001](http://www.lnetdigital.com.ar/web/textos_detalle.asp?idcodigo=20050827001)
- Alonso R., H. (2002). El hilandero: un acercamiento a la teoría de Enrique Pichón Rivièrè. 5<sup>ta</sup>. Jornada de Lectura de Ensayos de los Alumnos del Programa de Psicología–Funlam. *Poiésis. Revista electrónica de psicología social*. Número 5 [En red]. Disponible en: <http://www.funlam.edu.co/poiesis/Edicion005/poiesis5.supl.Ruiz.htm>
- Amin, S. (2001). Imperialismo y globalización. *Revista Globalización. La Izquierda a Debate* [En red]. Disponible en: <http://www.rebellion.org/izquierda/amin300601.htm>
- Augé, M. (2001). Sobremodernidad. Del mundo de hoy al mundo de mañana. [En red]. Disponible en: <http://www.memoria.com.mx/129/auge.htm>
- Baeza, S. (1999). Jornadas interdisciplinarias de Instituciones de Promoción social, Educación y Salud, Ministerio de Cultura y Educación – Ministerio de Bienestar Social. Conferencia Inaugural: El rol de la familia en la educación de los hijos. *ITESO* [En red]. Disponible en: <http://iteso.mx/~ps45292/rollfamiliar.html>
- Beguet, B., Cortada de K., N., Castro S., A. y Renault, G. (2001). Factores que intervienen en el desarrollo académico de los estudiantes de psicología y psicopedagogía. *Evalu-Acción. Revista científica de la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Secretaría General de la Universidad del Salvador-USAL. Año 1, No. 1* [En red]. Disponible en: <http://www.salvador.edu.ar/uc4-pub-01-1-1-04.htm>

- Bejarano, J. A. (Julio de 1997). ¿Qué es Neoliberalismo? Su significado en la historia de las ideas y en la economía. *Bogotá D. C., Colombia: Biblioteca Luis Ángel Arango. Biblioteca Virtual Banco de la República* [En red]. Disponible en: [www.banrep.gov.co/blaavirtual/credencial/jul1997.htm](http://www.banrep.gov.co/blaavirtual/credencial/jul1997.htm)
- Berumen B., M. E. (2003). Efectos de la Globalización en la Educación Superior en México. [En red]. Disponible en: <http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/mx/mebb-educa.htm>
- Cano T., J. G. (1999). La Globalización y su Impacto en la Educación Superior Mexicana (Notas introductorias para un proyecto de investigación). *Acción Educativa. Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Universidad Autónoma de Sinaloa. Volumen I, Número 0, Agosto de 1999. Culiacán, Sin. México* [En red]. Disponible en: <http://www.uasnet.mx/cise/rev/Cero/>
- Castells, M. (1999). La revolución de la tecnología de la información. [En red]. Disponible en: <http://www.hipersociologia.org.ar/catedra/material/Castellscap1.html>
- Chomsky, N. (1997). Pasión por los mercados libres: Exportando los valores norteamericanos a través de la nueva Organización Mundial de Comercio. [En red]. Disponible en: <http://www.angelfire.com/la2/pnascimento/ensayos.html>
- Delgado C., M. R. (2003). Proceso de la globalización y su impacto en la educación latinoamericana. [En red]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos7/gloed/gloed.shtml>
- Gabelas B, J. A. (2006). Virtualidad y educación, ¿una puerta para la comunicación? *Monografias.com* [En red]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos901/tics-virtualidad-educacion-new-media/tics-virtualidad-educacion-new-media.shtml>
- Gallo A., J. (2005). Subjetividad y vínculo social. *AntroposModerno* [En red]. Disponible en: [http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id\\_articulo=784](http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=784)
- Ginsberg, E. (1998). Subjetividad. El problema de la definición. *Topia. Junio 1998*. [En red]. Disponible en: <http://www.topia.com.ar/articulos/404-ginsberg.htm>
- González R., F. L. (2000). Conferencias de Investigación Socio-cultural. El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio. *Universidad de la Habana*,

*Cuba y Universidade de Brasília, Brasil*. [En red]. Disponible en:

<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1520.do>

- Herrán G., M. (2002). ¿Qué es real? Lo subjetivo y lo objetivo. Una aproximación reflexiva hacia la experiencia mística. [En red]. Disponible en:  
<http://www.iieh.com/doc/doc200206080051.html>
- Ortiz C., J. E. (2003). En búsqueda del tiempo circular y... Gestión universitaria, racionalidad y trayectorias escolares. Reencuentro No. 32. [En red]. Disponible en:  
<http://www.xoc.uam.mx/~cuaree/no36/cuatro/index.html>
- Piscitelli, A. (2003). Nuevos Paradigmas en la sociedad de la información y del conocimiento. [En red]. Disponible en:  
<http://www.ilhn.com/datos/archivos/9CharlaNeuquena.html>
- Quiroga, A. de P. (2006). Pichón Rivièrè y Paulo Freire. Intervención de Ana Quiroga en la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo. *América Libre* [En red]. Disponible en:  
[http://www.nodo50.org/americalibre/educacion/quiroga1\\_110705.htm](http://www.nodo50.org/americalibre/educacion/quiroga1_110705.htm)
- Rivas G., J. (2000). Globalización vs. Educación. *Contexto Educativo - Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*. Año IV – Número 24. [En Red]. Disponible en:  
<http://www.contexto-educativo.com.ar/2002/4/nota-03.htm>
- Rivas, M. (2000). Análisis comparativo de la concepción de la educación. [En red]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos/concepedu/concepedu.shtml>
- Rivas, R. (2001). Globalización, Educación y Conciencia Histórica: Historiografía Imperial, Federal y Crisis de la Historia Nacional. *Universidad de los Andes–Escuela de Historia. Educere*, Artículos, Año 5, Nº 12, Enero - Febrero - Marzo, 2001. [En red]. Disponible en:  
<http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol4num12/articulo4-12-5.pdf>
- Rogers, A. (2001). Los espacios del multiculturalismo y de la ciudadanía. *Papeles de POBLACIÓN* No. 28 CIEAP/UAEM. [En red]. Disponible en:  
<http://www.unesco.org/issj/rics156/rogerspa.html#artle>
- Torres S., C. E. (2000). Grupos. Teoría y experiencias académicas. *Monografías.com* [En red]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos36/grupos/grupos.shtml>

- Touraine, A. (2004). Cátedra Alain Touraine. El debate sobre el sujeto. [En red]. Disponible en: <http://www.iberopuebla.net/Eventos/catedraalaintouraine/jun.html>

**ANEXO** |

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA**  
**PROGRAMA MULTIDISCIPLINARIO DE ATENCIÓN**  
**AL RENDIMIENTO ACADÉMICO**

**EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO**  
**PARA EL NIVEL SUPERIOR**

El presente cuestionario tiene como objetivo recabar información respecto a cuáles son los obstáculos que están presentes en las diversas áreas que intervienen en el proceso de enseñanza–aprendizaje con la finalidad de analizarlos y brindar los apoyos necesarios para superarlos. Te invitamos a contestar con la mayor información y veracidad posible.

**INSTRUCCIONES**

- Responde las siguientes preguntas en el renglón en blanco.  
Si tienen paréntesis, coloca una tache o cruz ( **x** ) en la respuesta correcta.

**I. DATOS GENERALES**

- 1.- Nombre del alumno \_\_\_\_\_
- 2.- Dirección \_\_\_\_\_
- 3.- Teléfono \_\_\_\_\_ Correo \_\_\_\_\_
- 4.- Edad \_\_\_\_\_ Sexo Masculino ( ) Femenino ( )
- 5.- Estado civil: Soltero ( ) Casado ( ) Unión libre ( ) Otro ( ) \_\_\_\_\_  
¿Tienes hijos? Sí ( ) No ( )
- 6.- Ingresos: Cuota familiar ( ) ¿Trabajas? No ( ) Sí ( ) ¿En dónde?: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**II. HISTORIA ESCOLAR**

- 7.- Escribe a la derecha el tiempo en años en que concluiste cada ciclo.  
Jardín de niños \_\_\_\_\_ Primaria \_\_\_\_\_ Secundaria \_\_\_\_\_ Bachillerato \_\_\_\_\_
- 8.- ¿Cuántos años tienes estudiando medicina? \_\_\_\_\_
- 9.- En el transcurso de tu vida académica, ¿te han gustado tus calificaciones?  
Sí ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_



- 10.- ¿Crees que has tenido algunos problemas para aprender?  
No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
Sí ( ) ¿Cuáles? \_\_\_\_\_
- 11.- ¿Cómo te han hecho sentir estos? \_\_\_\_\_
- 12.- Actualmente, ¿cuáles son tus calificaciones? \_\_\_\_\_  
¿Cómo te hacen sentir? \_\_\_\_\_

### III. PROYECTO

- 13.- Actualmente, ¿te gusta la carrera que estudias?  
Sí ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 14.- ¿Cuál es tu objetivo al estudiar medicina en la FESI?  
\_\_\_\_\_
- 15.- ¿Cuáles son los cuatro proyectos que consideras vitales, a realizar en los próximos cuatro años?  
a. \_\_\_\_\_ b. \_\_\_\_\_  
c. \_\_\_\_\_ d. \_\_\_\_\_
- 16.- ¿Qué necesitas para lograrlos? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 17.- ¿Crees que lo vas a lograr?  
Sí ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

### IV. AMBIENTE

- 18.- ¿Qué significa para ti tu salón de clases?  
\_\_\_\_\_
- 19.- ¿Qué es lo que más te gusta de tu salón de clases?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 20.- ¿Qué es lo que menos te gusta de tu salón?  
\_\_\_\_\_
- 21.- ¿Consideras que las dimensiones de tu salón de clases son adecuadas?  
Sí ( ) No ( )  
¿Por qué? \_\_\_\_\_

22.- ¿Consideras que la temperatura que hay en tu salón de clases es adecuada?

Sí ( ) No ( )

23.- ¿Consideras que la ventilación que hay en tu salón de clases es adecuada?

Sí ( ) No ( )

24.- ¿Consideras que la iluminación que hay en tu salón de clases es adecuada?

Sí ( ) No ( )

25.- ¿Consideras que la limpieza que hay en tu salón de clases es adecuada?

Sí ( ) No ( )

26.- ¿Han existido ocasiones en que el exceso de ruido te impide concentrarte en tus actividades?

Sí ( ) No ( )

27.- ¿Qué cambios realizarías en tu salón de clases?

---

---

28.- ¿Crees que factores como la estructura, ventilación, luminosidad, temperatura, limpieza y ruido de tu salón de clases influyen en tu rendimiento académico?

Sí ( ) No ( )

¿Por qué? \_\_\_\_\_

## V. ESTADO DE SALUD

(Anote una "X" en el cuadro que corresponda).

29.- ¿Tienes problemas de agudeza visual?	No sabe	Sí	No
30.- ¿Tienes problemas de agudeza auditiva?	No sabe	Sí	No
31.- ¿Sufres de hipertensión arterial?	No sabe	Sí	No
32.- ¿Alguna vez te han diagnosticado parasitosis intestinal?	No sabe	Sí	No
33.- ¿Has padecido de colon irritable?	No sabe	Sí	No
34.- ¿En alguna ocasión te has desmayado?		Sí	No
35.- ¿Padeces o has padecido de problemas alérgicos?		Sí	No
36.- ¿Has presentado agruras o pirosis (hiperacidez)?	Habitualmente	A veces	Nunca
37.- ¿Tienes anorexia (falta de apetito)?	Habitualmente	A veces	Nunca
38.- ¿Sufres de dolores de cabeza?	Habitualmente	A veces	Nunca
39.- ¿Presentas infecciones de vías respiratorias?	Habitualmente	A veces	Nunca
40.- ¿Cuántas horas de sueño continuo acostumbras tener?	Más de 8	De 5 a 7	Menos de 5
41.- ¿Realizas algún tipo de ejercicio físico o deporte?	Habitualmente	A veces	Nunca
42.- ¿Cuántos días has dejado de asistir a clases en un semestre por motivo de enfermedad?	Más de 3	De 1 a 2	Nunca

## VI. ALIMENTACIÓN

43.- ¿Tomas un buen desayuno a primera hora de la mañana?	Siempre	A veces	Nunca
44.- ¿Tu desayuno es ligero a media mañana?	Siempre	A veces	Nunca
45.- ¿Comes a horas regulares?	Siempre	A veces	Nunca
46.- ¿Comes entre comidas?	Siempre	A veces	Nunca
47.- ¿Cuántas raciones de fruta y verduras tomas al día?	De 3 a 4	De 1 a 2	Ninguna
48.- ¿Cuántas veces por semana comes carne?	Todos los días	De 3 a 5	Menos de 2
49.- ¿Cuántas veces por semana comes pescado?	2 o más	1 vez	Nunca
50.- ¿Comes comida rápida (tacos, hamburguesas, pizzas, etc.)?	1 o 3 veces/semana	1 o 2 veces al mes	Nunca
51.- En general, consideras tu apetito...	Normal	Aumentado	Disminuido

## VII. TOXICOMANÍAS

52.- ¿Tomas a la semana algún tipo de bebida alcohólica?	Todos los fines de semana	Ocasionalmente	Nunca
53.- ¿Cuántos cigarrillos fumas al día?	Más de 5	De 1 a 5	Ninguno
54.- ¿Consumes marihuana?	Habitualmente	Ocasionalmente	Nunca
55.- ¿Consumes cocaína?	Habitualmente	Ocasionalmente	Nunca
56.- ¿Consumes anfetaminas?	Habitualmente	Ocasionalmente	Nunca

57.- ¿Tienes algún problema o enfermedad física que interfiera con tus horas de estudio?

Sí ( ) No ( )

¿Cuál? \_\_\_\_\_

58.- Anota a continuación los siguientes datos:

a) EDAD: \_\_\_\_\_ b) PESO \_\_\_\_\_ c) TALLA \_\_\_\_\_

## VIII. RENDIMIENTO ACADÉMICO

59.- ¿Qué es aprender? \_\_\_\_\_

60.- ¿Aprendes con facilidad? Sí ( ) No ( ) No sé ( )

61.- ¿Tienes problemas para aprender? Sí ( ) No ( )

62.- De las siguientes situaciones que pueden interferir en tu proceso de enseñanza–aprendizaje, tacha la respuesta que consideres se apegue más a tu realidad.

a. ¿Te sientes cansado?	Siempre	A veces	Nunca
b. ¿Te cuesta trabajo mantenerte quieto en clase?	Siempre	A veces	Nunca
c. ¿Te distraes fácilmente?	Siempre	A veces	Nunca
d. ¿Se te olvida rápidamente lo que aprendes?	Siempre	A veces	Nunca
e. ¿Entiendes con facilidad lo que estudias?	Siempre	A veces	Nunca
f. ¿Cumples con tus tareas?	Siempre	A veces	Nunca

g. ¿Estudias?	Siempre	A veces	Nunca
h. ¿Resuelves tus exámenes con facilidad?	Siempre	A veces	Nunca
i. ¿Tienes problemas con tus profesores?	Siempre	A veces	Nunca
j. ¿Tienes problemas familiares?	Siempre	A veces	Nunca
k. ¿Tienes problemas económicos?	Siempre	A veces	Nunca
l. Otros ( ) Explica _____			

63.- ¿Has hablado con alguien de estos problemas?

No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

Sí ( ) ¿Con quién? \_\_\_\_\_

¿Con qué resultados? \_\_\_\_\_

64.- ¿Quién más se ha dado cuenta de esos problemas? \_\_\_\_\_

65.- ¿Qué más has hecho para solucionarlos?

Explica \_\_\_\_\_

¿Cuáles han sido los resultados? \_\_\_\_\_

## IX. TÉCNICAS DE ESTUDIO

66.- ¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar? \_\_\_\_\_

67.- ¿Consideras que es suficiente para aprender y obtener las calificaciones que quieres? \_\_\_\_\_

68.- Cuando estudias, tienes prendido...

a) radio

b) televisión

c) estéreo

d) nada

69.- ¿Cómo le haces para aprender? \_\_\_\_\_

70.- Además de estudiar, ¿haces otras cosas?

Sí ( ) ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

71.- ¿Consideras que el tiempo que inviertes en estudiar y la forma en que lo haces, son proporcionales a las calificaciones que obtienes?

Sí ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

## **X. RELACIÓN ALUMNO–PROFESOR**

72.- ¿Sabes cómo se llaman tus profesores?

Sí ( ) No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

73.- ¿Te llevas bien con tus profesores?

Sí ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

74.- ¿Te gusta cómo dan su clase?

Sí ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

75.- ¿Te gusta cómo te tratan?

Sí ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

76.- ¿Te gusta cómo tratan a tus compañeros?

Sí ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

77.- Cuando no llevas la tarea, ¿qué hacen tus profesores? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

78.- ¿Cuándo no entiendes su explicación, ¿qué hacen tus profesores? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

79.- ¿Te gustaría que tus profesores cambiaran en algo?

Sí ( ) ¿En qué? \_\_\_\_\_

No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

80.- ¿Te gustaría ser profesor?

Sí ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

## **XI. RELACIONES CON TUS COMPAÑEROS**

81.- ¿Te llevas bien con tus compañeros?

Sí ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

82.- ¿Tienes amigos?  
Sí ( ) ¿Quiénes son? \_\_\_\_\_  
No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

83.- ¿Haces algunas actividades con tus amigos?  
Sí ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

84.- ¿Te reúnes con tus compañeros para hacer tareas?  
Sí ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

## **XII. CONTENIDOS**

85.- ¿Cuántas materias llevas? \_\_\_\_\_

86.- ¿Cuáles son? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

87.- ¿Cuáles no te gustan? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

88.- ¿Cuáles son las más difíciles? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **XIII. RELACIONES FAMILIARES**

89.- ¿Quiénes forman tu familia? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

90.- ¿Te gusta cómo te trata tu papá?  
Sí ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

91.- ¿Te gusta cómo te trata tu mamá?  
Sí ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

92.- ¿Tienes hermanos?      Sí ( )                      No ( )

93.- ¿Te llevas bien con ellos?

Sí ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

94.- ¿Te sientes apoyado por tu familia?

Sí ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

No ( ) ¿Por qué? \_\_\_\_\_

95.- ¿Tienes pareja? \_\_\_\_\_

96.- ¿Consideras que tu relación de pareja influye en tu rendimiento académico? \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

**MUCHAS GRACIAS**  
**POR TU COLABORACIÓN**