

Revista de Investigación Vol. 1, No. 3

Revista

IMPULSA

de Universidad La Salle Cuernavaca



Revista

IMPULSA

de Universidad La Salle Cuernavaca



CONTENIDO

PRESENTACIÓN	5
EDITORIAL	7
Elementos que intervienen en los procesos educativos y en la investigación Irma Angélica Barquet Rodríguez	11
Hacia un enfoque Intracomunicacional para reidentificar a la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación. Dos perfiles propuestos José Luis Valdez Vázquez Sofía Barrero Ruiz	22
Goodbye to Tools: The historicity of technology Jean Robert	49
Aportaciones a las propiedades psicométricas del Cuestionario General de Salud Escolar Danielle Susan Beschle Armstrong Cecilia Sierra Heredia	69

Consejo Editorial:

Valerie Armstrong, Jaime Díaz de León, Hortencia Feliciano Aguilera, Jorge Kenichi Ikeda Rodríguez, Artemisa Jiménez Salmerón, Pablo Martínez Lacy, Dalila Orihuela, Marco Antonio Pueblita Mares, Herminio Quaresma Filho, Ana Lucía Recamán Mejía, Ofelia Rivera Jiménez, Jean Robert, Enrique Rodríguez Escudero, Guadalupe Rodríguez Roa, Cecilia Sierra Heredia, Mauricio Torres Beltrán, Gustavo Adolfo Vázquez Martínez.

Consejo Científico:

Elvia Teresa Aguilar Sanders, ULSAC, CRIE; Claudia Almazán Bertotto, UAEM; Daniel Carranza Anguiano, ULSAC; Rafael Durán Campoamor, ULSAC; Elián Gómez Azcárate, UAEM; Patricia Gómez Ramírez, ULSAC; Pilar Lomelín Aragón, ULSAC; Roberto Ochoa Gavaldón, ULSAC; Lilia Marcela Ortiz Arellano, ULSAC; José Antonio Rangel Faz, ULSAC; Juan Manuel Rodríguez González, ULSAC y Ana Paula Saiz Fernández, ULSAC.

Editor Responsable: Ofelia Rivera Jiménez

Corrección de estilo: Dabi Xavier Hernández Kaiser

Corrección de textos en inglés: Valerie Armstrong

Diseño: Bruno Vieyra Gárate, Departamento de Publicaciones ULSAC

REVISTA **IMPULSA**, de Universidad La Salle Cuernavaca. Proyecto Portal de Investigación ULSAC. Año 1, Número 3, septiembre-diciembre de 2013. Publicación cuatrimestral editada por la Universidad La Salle Cuernavaca, a través del Área de Investigación. Nueva Inglaterra s/n, Col. San Cristóbal, C.P. 62230, Cuernavaca, Morelos. Tel.: (777) 311 5525. Fax: (777) 311 3528, www.ulsac.edu.mx. Editor responsable: Ofelia Rivera Jiménez. Reservas de derecho en trámite; ISSN en trámite. Impreso por Integrarte Publicidad. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos de esta publicación, sin la autorización por escrito del representante legal de Universidad La Salle Cuernavaca.

PRESENTACIÓN

La Universidad La Salle Cuernavaca como institución lasallista se constituye bajo la inspiración y principios educativos del fundador San Juan Bautista de La Salle, cuyo legado plantea que a través de la educación se participa en la transformación de la sociedad en sus diferentes ámbitos mediante la difusión del saber y del conocimiento. Esto se comprueba cada día puesto que “las instituciones que De La Salle fundó son la proyección de un saber educativo como forma esencial de perfeccionamiento humano. Sin haber fundado una universidad se puede afirmar que San Juan Bautista de La Salle fue, *stricto sensu*, un formador con visión universitaria, en la medida en que llevó a cabo una tarea de relectura de los conocimientos científicos y humanísticos que imperaban en su época, y promovió, difundió y creó nuevos saberes a partir de una ardua labor investigadora que duró toda su vida” (Vargas *et al.*, 2013).¹

Desde el ejemplo que nos comparte el Santo Fundador, el trabajo universitario está impregnado de la responsabilidad de continuar su labor a través de la docencia, la investigación y la extensión. En el texto ya citado se lee: “la universidad debe estar presente intelectualmente donde su presencia sea necesaria para proveer de ciencia a aquéllos que no la tienen; para dar instrumentos a los que no los tienen, para ser la voz de los que no tienen voz, para dar respaldo intelectual a aquéllos que no poseen las calificaciones académicas necesarias para promover y defender sus derechos” (Vargas *et al.*, 2013). Esta idea impacta con más fuerza en una época de cambios en todos los ámbitos del ser humano, en la crisis de valores que estamos viviendo, las situaciones de inequidad, injusticia, violencia y pobreza.

La Universidad Lasallista, desde la formación profesional y personal de sus estudiantes, colaboradores, egresados y público en general, asume su responsabilidad social, cívica y política para el bien común. De ahí que “la finalidad de las Universidades Lasallistas parece centrarse en la formación de profesionales en quienes el desarrollo humano y espiritual se complementa.

¹ Hasta aquí se está exponiendo lo que ellos manifestaron explícitamente, aunque no de manera textual. Los comentarios textuales están entre comillas.

Que aprenden por la investigación de la realidad social, y que aplican sus conocimientos a esa realidad para transformarla” (Vargas *et al.*, 2013). Es así como la Revista *IMPULSA* de Universidad La Salle Cuernavaca es un medio para colaborar en la tarea de la investigación, por ser un recurso intelectual para que los alumnos y colaboradores de la institución y de otras universidades hermanas difundan el conocimiento científico, tecnológico y humanístico para una mejor comprensión del contexto educativo y social.

En este momento de la vida universitaria, en que se está insertando el nuevo modelo educativo en nuestra comunidad, es importante enfatizar que la investigación, al ser una función sustantiva, responde a la misión institucional; además, es un medio de promoción y recepción de ideas generadas, por y para las otras funciones sustantivas de la universidad. En este mismo sentido, es pertinente resaltar que este modelo también establece como eje de gestión a la “*Generación del Conocimiento*”, que habrá de impulsarse a través de sus componentes, como son la articulación del conocimiento disciplinar con contenido curricular y didáctico, la pertinencia institucional o social, rigor científico y creatividad metodológica, la relevancia académica y la diversidad en posturas teóricas, metodológicas y en paradigmas epistemológicos. El planteamiento del modelo educativo nos señala el largo camino que habrá que recorrer en el desarrollo de este eje de gestión como parte fundamental del quehacer institucional.

Agradezco a los que participaron en la realización del tercer número de la revista de investigación y presento con mucho orgullo a la comunidad universitaria el trabajo académico realizado por egresados, catedráticos, colaboradores y, en este número en particular, con una aportación de Universidad La Salle Morelia. Todos ellos comparten sus conocimientos y experiencias con profesionalismo, entrega y dedicación en este número de nuestra revista de investigación institucional.

Mtro. Ángel Elizondo López

Rector

Universidad La Salle Cuernavaca

EDITORIAL

El tercer número de la **Revista IMPULSA de Universidad La Salle Cuernavaca** permite reflexionar acerca de la importancia de mantener la periodicidad de las publicaciones dirigidas a la divulgación del conocimiento, ya que la estabilidad en su aparición garantiza el continuo devenir de las ideas que están siendo sujetas a revisión constante. Este tipo de publicaciones lo constituyen las revistas de difusión y divulgación.

Es por ello que la aparición de este tercer número de la **Revista IMPULSA de Universidad La Salle Cuernavaca** es un acontecimiento fundamental para nuestra comunidad académica, entusiasmada en participar con sus colaboraciones, y para nuestros lectores interesados en seguir la línea de las propuestas publicadas, teniendo en cuenta que la vocación de esta publicación es comunicar las ideas y los avances de los estudios de investigación que llevan a cabo los profesores tanto lasallistas como de otras instituciones académicas.

En 1962, Thomas Kuhn¹ publicó *La estructura de las revoluciones científicas*, una obra que se ha hecho de lectura y reflexión necesarias para los que intentamos entender los fundamentos de la búsqueda y construcción del conocimiento. En esta obra, Kuhn propone etapas de la ciencia en que las explicaciones y conocimientos que la sostienen aparecen como “estables”, ya que parecen responder a todas las interrogantes que propondrían las situaciones y fenómenos estudiados que han dado lugar a esas explicaciones y a esos conocimientos. Este autor denominó estas etapas como “ciencia normal”.

Hay, en cambio, otras épocas en que la ciencia entra en efervescencia al ser insuficientes las explicaciones aportadas para dar respuesta a las interrogantes de los fenómenos y situaciones que estudia. A estos periodos, Kuhn los nombra “revoluciones científicas”.²

1 Kuhn, T. (1991). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

2 No podemos dejar de lado el origen etimológico de la palabra “revolución” cuya base latina es “voluta” (vuelta o figura con forma de espiral) precedida por el prefijo “re” (en general asociado a la idea de repetición) y que en un sentido más amplio se relaciona con la expresión latina “revolutum” (dar vueltas).

En las etapas de “ciencia normal” se escriben los libros de texto que, como herramientas del saber, concentran los conocimientos para las asignaturas, con los cuales se busca que los lectores comprendan, casi en su totalidad, los fenómenos que tratan de explicar. En las etapas de “revolución científica” se incrementa el número de publicaciones periódicas, esto es, de revistas, cuyos contenidos dan cuenta de una búsqueda insistente de nuevas explicaciones ante nuevas dudas, producidas por el descubrimiento de otras facetas del fenómeno que se creía haber sido agotado en su explicación y entendido a profundidad, y de lo que en buena parte ha dado cuenta el libro de texto.

Aunque toda aportación al conocimiento está abierta a la crítica, los contenidos de las revistas que publican artículos relacionados con la investigación que intenta llevar la marca de científica, están enfocados a publicar el avance parcial y fragmentado de las explicaciones que se van produciendo en los nuevos estudios de fenómenos y situaciones que no pueden ser ya comprendidos con base en los conocimientos que se habían producido de otro momento de la historia. En esta fragmentación de las explicaciones se modifican los enfoques y las herramientas de observación como resultado de las nuevas miradas o descubrimientos de lo que ya parecía haber quedado explicado y comprendido. Inclusive, la tecnología fundamentada en esos conocimientos queda reducida a lo obsoleto, y su destino será ser sustituida por aquellas tecnologías que resuelvan problemas semejantes a los que la anterior enfrentaba, pero ahora con soluciones más económicas, más eficientes y aparentemente más limpias.

Las revistas de difusión y divulgación del conocimiento contienen los cuestionamientos y hallazgos que se generan en los periodos de “revolución científica”, por lo que están dirigidas a exponer diversos enfoques y miradas, frecuentemente sin concluir, sobre los que se puedan establecer hallazgos más firmes que permitan otra aproximación a la explicación y al conocimiento.

Congruente con su vocación, la **Revista IMPULSA de Universidad La Salle Cuernavaca** presenta, tanto propuestas de nuevos enfoques para dar base a la discusión en la que pueden sustentarse los proyectos de investigación de la comunidad académica de esta institución de educación superior, como algunos avances de proyectos que se están llevando a cabo entre profesores y estudiantes.

Lo que se pretende fundamentalmente es que sus lectores (profesores, investigadores y estudiantes de ésta o de cualquier otra institución académica) se motiven para la crítica, el cuestionamiento, así como para proponer nuevos métodos e indagaciones que contribuyan al conocimiento, participando de esta forma en el proceso inacabable de explicar nuestro mundo y a nosotros mismos, es decir, de dar cuenta de nuestra participación como universidad, en esta “*re-volución*”, que es la base obligada del conocimiento científico.

En el tercer número de la **Revista IMPULSA de Universidad La Salle Cuernavaca** se incluyen **dos trabajos participantes en la Convocatoria Premio FIMPES 2013**, que aunque no resultaron triunfadores en esa contienda académica, ambos reúnen características valiosas en cuanto a sus contribuciones al conocimiento. Entre estos trabajos está el de Danielle Susan Beschle y Cecilia Sierra, que contiene una contribución a la validez estadística de un instrumento de evaluación psicológica, que se encuentra en construcción, y cuyo objeto es detectar oportunamente a los estudiantes universitarios que pueden estar en riesgo de abandonar sus estudios.

Otro trabajo que se incluye en este número es un texto firmado por José Luis Valdez Vázquez y Sofía Barrero Ruiz, quienes disertan acerca de la formación profesional del comunicólogo en cuanto a su identidad y el perfil de egreso propuesto para la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación.

Se publican también dos ensayos interesantes por varios aspectos, además de las reflexiones que contienen, uno de la autoría de Irma Angélica Barquet Rodríguez, que diserta acerca del impacto educativo y sobre la formación de una actitud investigativa en los estudiantes, de la pedagogía propuesta por la “Escuela Nueva” y por la “Escuela Tradicional”, que coexisten en una misma institución debido a la formación de sus docentes. Cabe mencionar que con este trabajo nuestra revista abre las puertas a autores de otras sedes lasallistas, en este caso de la Universidad La Salle Morelia.

El ensayo del Mtro. Jean Robert es un texto provocativo a la degustación de una reflexión profunda acerca del impacto de las profesiones sobre los seres humanos. Tomando como base el pensamiento de Ivan Illich, Jean Robert nos ofrece un texto sólidamente fundamentado en cada uno de los argumentos que sostiene para cuestionarnos a “las profesiones –entonces– dominantes y sus efectos paralizadores de la autonomía de sus clientes”.

Con este texto, la **Revista IMPULSA de Universidad La Salle Cuernavaca** inicia la publicación de trabajos en lenguas extranjeras (inglés y francés) como resultado del acuerdo tomado por el Consejo Consultivo para la Investigación ULSAC, en su sesión del 14 de agosto de 2013.

Mtra. Ofelia Rivera Jiménez

Área de Investigación

ULSAC

Elementos que intervienen en los procesos educativos y en la investigación

Irma Angélica Barquet Rodríguez
Universidad La Salle Morelia

Resumen

La labor educativa que llevan a cabo las escuelas es marcada por la sociedad a la que pertenecen, lo que les da sentido a través de todo el sistema de valores que ésta maneja. Se mencionan principalmente los planteamientos relativos a la Escuela Tradicional y a la Escuela Nueva, bajo la perspectiva de los autores citados en este ensayo, para determinar la relación que existe en lo que respecta a las funciones de investigación de las instituciones de educación superior. Se hace alusión a conceptos que estos autores utilizan para explicar ampliamente sus propuestas. Cualesquiera que sean estas exposiciones, se asume que su función principal es la relación que se provoca entre los docentes y los estudiantes en los procesos educativos alrededor de los demás elementos, como son metodologías, contenidos, ambientes de aprendizaje, por mencionar algunos, así como la interacción que se manifiesta entre el sujeto cognoscente y el objeto de investigación cuando se trata de generar conocimiento. Asimismo, se aduce a la importancia de la oralidad en los procesos educativos como una conexión que se determina en la transmisión y transferencia de los conocimientos y la utilización de otras formas de comunicación.

Palabras clave: Procesos educativos, posturas pedagógicas, investigación.

Abstract

The educational work carried out by the schools, is marked by the society to which they belong, giving meaning to it throughout the values that the institution manages. The main proposals are traditional school and new school, from the perspective of authors who are referred in order to determine the relationship with the investigation activities of higher education institutions. Reference is made through concepts and some of the authors who serve as basis for the present work; used to give further explanation of their proposals. Whatever these expositions, it is assumed that the fundamental function is the relationship between people involved in the educational process, such as teachers and students, around the other elements such as methodologies, contents, learning environments, to name a few. It is also fundamental to mention the interaction between the knower and the object of investigation, when it comes to the generation of knowledge. The speaking skills are also argued as a key component in education as a connection is determined by the transmission and transfer of knowledge and the use of other communication forms.

Key words: Educational process, Pedagogic positions, Investigation.

Bajo ciertos enfoques, los procesos educativos implican el conocimiento y la sensibilidad de lo que ocurre dentro del ámbito áulico, en el que interactúan elementos que se orientan a la formación de las personas involucradas en dichos procesos, el reconocimiento de los diversos materiales didácticos de apoyo, el papel que juegan los principales protagonistas docentes y discentes, así como la metodología y la intencionalidad de cada acto que se suscita en dicho ambiente. Se trata de contextos dentro de los cuales coexisten la educación en su forma tradicional con las características de la Escuela Nueva, y se establecen interacciones humanas bajo los principios y los valores de las instituciones. También estos contextos constituyen un recinto en donde se conjugan el esfuerzo, el trabajo, el aprendizaje y la puesta en marcha de metodologías que favorecen un clima apropiado para la generación del conocimiento y que tiene necesidad de cumplir cabalmente con su función de investigación como estructuras correctamente organizadas.

La expectativa de la sociedad ante los resultados que deben esperarse de la escuela y lo que realmente sucede, son puntos de vista que, en ocasiones, pueden ser distantes. Es fundamental tener en claro que la sociedad marca una línea que las escuelas deben seguir buscando la congruencia en este sentido.

Las posturas pedagógicas que se hacen presentes para este trabajo son las que se han establecido como la Escuela Tradicional y la Escuela Nueva, de acuerdo al análisis de los planteamientos de autores como Louis Not (2000) y Jesús Palacios (1984). En el aspecto social se considera el punto de vista de Bolívar Echeverría (2007) respecto a la modernidad y la forma de cómo estos factores trastocan los procesos educativos.

Jorge Larrosa (s/f) comparte sus planteamientos en un par de conferencias, en las cuales hace alusión a lo que verdaderamente pueden significar la palabra y la experiencia en la relación que se establece entre los actores de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. El énfasis está

en el trabajo que realiza el maestro y la parte que desarrollan los educandos, en la manera de cómo se hacen presentes elementos tan significativos para la transmisión de los conocimientos.

Desde la perspectiva de Maturana (2004), la experiencia es un factor que limita la diferencia entre la ilusión y la percepción, y generalmente ésta se relaciona con otros aspectos, por lo que en el ámbito educativo se viven las experiencias de aprendizaje que determinarán el proceso de enseñanza-aprendizaje como la transformación del individuo que lo lleve a pensar y a actuar en común con otros adultos en donde reine la libertad y la autonomía.

El principal objetivo del ensayo es analizar las propuestas de los autores mencionados y la manera de presentar los elementos que ellos postulan en los diferentes procesos educativos, para enlazarlos con la realidad que se vive actualmente en las instituciones de educación en general y en el ámbito áulico en particular, además de relacionarlos

con la investigación que se desarrolla como función sustantiva en las universidades.

En la Escuela Tradicional, de acuerdo con el planteamiento de Not (2000), se habla de la heteroestructuración, que se define como “el saber (que) se organiza desde el exterior y la educación (que) consiste en una especie de injerto, en el alumno, de producciones externas destinadas a formarlo”. Es decir, la heteroestructuración se percibe como una postura interesante en cuanto que aparece en la interacción que se realiza entre el docente y el estudiante o grupo de estudiantes. De este modo de interactuar entre los principales actores del proceso educativo, se pueden anotar los siguientes elementos:

La principal acción está centrada en formar al alumno por parte del profesor quien actúa como agente exterior, los sujetos están representados por el alumno o por el grupo de alumnos, que en este enfoque son los entes que conocen (sujetos), los que construyen el conocimiento a partir del objeto. Este último es lo que se transmite, traducido en las asignaturas o contenidos temáticos.

En cuanto al conocimiento, es la relación que se establece entre el objeto (asignatura) y los sujetos (alumnos), en donde “el objeto estructura al sujeto” (Not, 2000: 13). Y toma un verdadero valor en la medida en que se integra a la personalidad y afecta directamente los comportamientos que adopta el sujeto cognoscente. Asimismo, en la óptica tradicional predomina la metodología que privilegia la importancia del objeto, ya que claramente está basada en una relación vertical en donde hay poca participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y, como consecuencia, la nula intervención de sus capacidades creativas, reflexivas y comunicativas, que los lleva a una postura pasiva, convirtiéndolos en receptores de información en términos estáticos y acrílicos (Peña Díaz, 2004).

Desde la perspectiva de Not (2000) se habla también de la autoestructuración y de la interestructuración. Esta última es el punto ideal porque propone la enseñanza de diversas disciplinas, en la cual se recupera la idea de estructura y construcción que forma parte de la idea de que los seres huma-

nos construyen conocimientos, por lo que, bajo este enfoque, el sujeto que conoce es epistemológico. Se establece entonces una relación pedagógica con el sujeto social. El concepto indica lo que se debe observar de la realidad, es así cuando se nota lo que dicho concepto precisa.

Ahora bien, respecto al planteamiento de Palacios (1984), la Escuela Tradicional se interpreta como “método y orden”. Los aspectos intervinientes en el proceso educativo son vistos de la siguiente forma: el profesor es quien organiza el objetivo de conocimiento y se asegura que sea aprendido por el grupo de alumnos; asimismo, traza el camino por el que considera deben transitar y trabaja como mediador entre el conocimiento y su grupo de estudiantes; el alumno se adapta al orden, a la metodología y a la guía que le proporciona el docente y se somete a sus modelos pedagógicos. En cuanto a la metodología, es la misma que se aplica a todo el grupo.

Se hacen presentes otros factores como la disciplina, que es una constante en el que-

hacer cotidiano tanto áulico como escolar en general. El conocimiento incluye las materias o asignaturas, los valores, la moral y la libertad que definitivamente serán congruentes con el tipo de sociedad que marca el entorno ya que la escuela es el reflejo de ésta.

En cuanto a la Escuela Nueva, la educación está orientada en función del interés del educando y hace énfasis en que solamente a través de ésta (la educación), al propiciar un ambiente adecuado, se puede llegar a la libertad, atendiendo que la naturaleza del humano es ser libre.

Los aspectos más sobresalientes de la Escuela Nueva son los que se apuntan a continuación:

La relación maestro-alumno está enmarcada en un halo de cordialidad, calidez, solidaridad, democracia, libertad y afecto, lo que se antoja como conveniente. Básicamente el papel que juega el profesor es el de guía, es quien fomenta constantemente que la vía para alcanzar la libertad es la educación y la

propicia. Se hace evidente su vocación por la enseñanza y reluce su propia personalidad. Los contenidos temáticos son el principal medio para comprender las situaciones cotidianas y de la vida en sí misma, lo que es un estímulo para despertar los intereses de los educandos hacia los diferentes tópicos, así como para que descubran sus potencialidades.

Referente a los contenidos temáticos, se consideran una manera de acercar a los discentes a la realidad, a la experimentación y a vivir situaciones estructuradas o no, que les permitan darse cuenta de sus intereses. Estos contenidos se transmiten a través de la aplicación de diversas metodologías que rompen con las tradicionales y ayudan a poner los contenidos a disposición del educando. Otro ingrediente que repercute en el aprendizaje grupal es la relación que se propicia entre los compañeros de estudio, quienes se sienten identificados entre sí y se solidarizan ante las situaciones nuevas que viven. Comprenden los aprendizajes y ayudan a que los demás los comprendan, se

apropian de ellos y los interiorizan de forma significativa, manifestando así su libertad.

En general, se puede decir que la escuela cumple una función educativa de acuerdo con el contexto en que se encuentra e incluye las características propias de su entorno, como son las diferencias geográficas y lo que éstas conllevan. Dentro de los atributos sociales de cada entidad, están presentes los rasgos étnicos que en su conjunto delimitan la idiosincrasia de los grupos, misma que se ve reflejada e impacta directamente en las escuelas. La propia naturaleza de las instituciones delimita las finalidades que persiguen. La sociedad marca la línea por la que deben transitar las personas inmersas en los procesos educativos, y el sistema de gobierno, la participación ideológica, entre otros factores.

Precisamente las escuelas plantean sus contenidos curriculares en función de los modos de producción que tienen los pueblos, de tal manera que se preparen las personas para incrustarse en los sectores económicamente productivos y satisfagan sus

necesidades en este rubro. El incremento de los índices de producción y de productividad serán los indicadores idóneos para que se cumplan con estas condiciones de trabajo; razones por las cuales es ineludible la vinculación entre la educación, la sociedad y la economía.

La sociedad capitalista fragmenta y desvaloriza, desde la perspectiva comercial, las artes de las ciencias y de otras disciplinas; por lo tanto, también lleva a la fragmentación del ser humano: mente-cuerpo, sentimientos-raciocinio. Hace una separación de los individuos y del mundo.

Los valores que prevalecen en las sociedades tienen una repercusión sobresaliente en la vida de las instituciones educativas. Los modos de producción y de consumo son elementos que también se hacen evidentes, porque la finalidad es que éstas provean de personas preparadas, capaces de dar respuesta a las exigencias de la sociedad. Considerando la Escuela Tradicional, con el propósito meramente adaptativo: “la hipótesis es que, siendo lo que es la socie-

dad, conviene fabricar niños, que al llegar a adultos, se adapten inmediatamente a esta sociedad” (Peña Díaz, 2004). En cambio, la Escuela Nueva toma en cuenta las necesidades de los educandos orientándolos hacia la transformación, el desarrollo creativo, el dominio de las relaciones con los demás, lo que tendrá resultados positivos.

En las instituciones, el espacio áulico es el lugar de encuentro de los saberes y de los lenguajes, en donde los estudiantes no solamente van a preguntar o a responder, sino a escuchar, lo que convierte a los salones de clase en un “lugar de la voz” (Larrosa, s/f), en donde la subjetividad toma la forma del lenguaje, de la oralidad.

Dentro de las características de la naturaleza humana y su forma de comunicación se ha reconocido la oralidad como una manera de transmisión de ideas, pensamientos, sentimientos y actitudes ante las diversas situaciones que las personas viven en su cotidianidad. Ahora, esta oralidad ha dejado de ser un referente importante en las culturas. Aunque aparece siempre cargada

de sentido y significado en cuanto al peso que determinan las palabras que se utilizan, actualmente ha perdido valor como ejercicio comunicativo y de transmisión de las ideas, porque se ha incrementado la tendencia a plasmar las expresiones y los pensamientos con tinta sobre el papel. La oralidad se ha convertido en una cultura visual por la cantidad de imágenes, colores, figuras y sus representaciones, lo que ha hecho que culturalmente se estén alejando las virtudes de la utilización de la voz para comunicarse.

En la práctica docente, la voz tiene un sentido y un significado, las palabras que se utilizan y la forma como se hace dan una marca especial a la comunicación. No es conveniente hablar solamente por hablar, sino reconocer y revivir el relato como una manera de transmisión de ideas, de pensamientos, que puede ser entretenida, divertida y que encierra grandes enseñanzas, de las cuales se asumen aprendizajes. La capacidad de narrar verbalmente estimula la utilización de las habilidades del pensamiento desde sus formas más elementales: puede ser la memoria, el manejo del vocabulario y la estruc-

turación de ideas expresadas por medio de las palabras habladas.

La subjetividad es notable en los momentos de relatar historias y se envuelve en contextos que dan un colorido emocional a la expresión hablada, ya que contienen sentido histórico, geográfico y espacial; estas narraciones sólo pueden ser comprendidas en los lugares en donde fueron dichas (o escritas), lo que posibilita ejercicios hermenéuticos.

El uso del lenguaje tanto oral como escrito implica tener dominio de las palabras, para que éstas verdaderamente expresen lo que se desea comunicar. Sin embargo, los testimonios orales dan vida y transforman la experiencia que puede ser contada. A través de la expresión oral, el estudiante aprende a reflexionar la experiencia y a realizar intercambios de lenguajes y de prácticas. El lenguaje busca las palabras y crea las expresiones para manifestar cualquier sentimiento humano.

La transmisión de conocimientos es una de las tareas que debe cumplir la escuela en la

formación de los estudiantes, pero además otra función sustantiva de la educación superior es la generación de nuevos conocimientos a través del desarrollo de proyectos de investigación que incidan en la solución de problemas y contribuyan al crecimiento científico y tecnológico.

Algunos de estos planteamientos son elementos indispensables para ser considerados en la formulación de planes de investigación en las instituciones educativas, en los cuales se pretende incluir a docentes y alumnos de todos los niveles y que participen en el desarrollo de proyectos de investigación como un medio de producción de conocimiento de acuerdo con los campos profesionales, sus temáticas y problemáticas, de tal manera que haya congruencia con la realidad que se vive en la universidad. La investigación es concebida como una actividad meramente humana, intelectual y compleja que genera conocimiento a través de la observación y de propuestas de explicación de lo observado dentro del marco de las actividades prioritarias de las universidades. Estas funciones investigativas es-

tán orientadas hacia los campos laborales y profesionales que garantizan la formación integral de los estudiantes.

La enseñanza basada en actividades de investigación proporciona nuevas condiciones a las universidades en cuanto a sus procesos administrativos y académicos, pues implica contar con personal docente de alto nivel, recursos tecnológicos y bibliográficos actualizados y sobre todo la generación de una cultura hacia la investigación que favorezca un ambiente propicio para desarrollarla. El papel que juegan los docentes para este fin es primordial debido a que desarrollan y dirigen proyectos de investigación adecuados al contexto regional, nacional e internacional en que está inmersa y presente la universidad, generando aportaciones a los diversos campos del conocimiento y contribuyendo al desarrollo económico, social y educativo.

A manera de conclusión, en un contexto educativo pueden coexistir procesos sustentados en la Escuela Tradicional con otros sustentados en las características de la Escuela Nueva, lo que puede dar lugar a que

las interacciones humanas se establezcan bajo principios y valores sociales que promuevan un lugar en donde se conjuguen el esfuerzo, el trabajo, el aprendizaje y la puesta en marcha de metodologías que favorezcan un clima apropiado para la generación del conocimiento, respondiendo así a la necesidad de las universidades, de cumplir cabalmente con su función de hacer investigación desde estructuras correctamente organizadas, aunque con estilos diferentes.

De acuerdo con las características de la Escuela Tradicional y de la Escuela Nueva, la primera prevalece en la práctica educativa, aunque sea motivo de severas críticas. Es posible por la inercia de los modelos educativos y por la ausencia de una formación de los docentes que presentan resistencia a los cambios y se ubican en una cómoda rutina, que les impide ver las necesidades reales de los estudiantes y los problemas que pueden ser resueltos a través de prácticas pedagógicas más preocupadas por el orden y la disciplina que por favorecer la emergencia del alumno como sujeto. Sin embargo, la segunda, la Escuela Nueva, favorece esta

emergencia y propicia el descubrimiento y la innovación.

Satisfacer las necesidades propias de la sociedad en que se contextualizan las instituciones educativas, exige la formación académica de profesionales que cuenten con competencias cognitivas en el desarrollo de su capacidad inteligente, las cuales se utilizan en la búsqueda y el procesamiento de la información, así como en la generación y la apropiación de nuevos aprendizajes.

Para la estructuración de planes de investigación es necesario tener presente que las funciones sustantivas de la docencia, la difusión de la cultura y la investigación se convierten en el ámbito adecuado para las interacciones propias dentro del aula, en cuanto a la relación maestro-alumno mediante un clima de cordialidad y libertad que propicia la práctica profesional de los docentes de acuerdo a su propio estilo, respetando, al mismo tiempo, la naturaleza de la institución orientada por su filosofía.

A partir del planteamiento de proyectos de investigación se contribuye a dar respuesta a algunas de las necesidades del entorno regional, nacional e internacional, ya que las instituciones de educación superior tienen presencia en todo el mundo y es importante legitimar las funciones académicas, administrativas y escolares que se desarrollan en México.

El trabajo de investigación que se realiza en las universidades definitivamente contribuye a las experiencias de la vida académica y del aprendizaje a través de un constante contacto entre alumnos y docentes, como sujetos que tienen en común el desarrollo de proyectos investigativos para aportar al conocimiento y para establecer una relación que involucra a los docentes con sus estudiantes, convirtiendo a estos últimos en auténticos discentes ya que estos dos grupos de actores, fundamentales en la escena académica, se involucran por igual en la construcción del conocimiento.

Referencias

Echeverría, B. (2007). "La modernidad americana". Coloquio "El doble destino de la modernidad en América: el caso de Norteamérica. La americanización de la modernidad". UNAM.

Larrosa, J. (s/f). *Aprender de oído*. La Central.

Larrosa, J. (s/f). Conferencia "La experiencia y sus lenguajes". Universidad de Barcelona.

Maturana, H. (2004). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer* (pp. 69-74). Chile: J. C. Sáez Editor.

Not, L. (2000). *Las pedagogías del conocimiento* (pp. 7-27). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas* (pp. 11-39). Barcelona: Editorial LAIA.

Peña Díaz, R. (2004). *Historicidad de la política y los modelos educativos*. México: Editorial Universitaria (UMSNH).

Hacia un enfoque Intracomunicacional para reidentificar a la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación

Dos perfiles propuestos

José Luis Valdez Vázquez
Sofía Barrero Ruiz

Resumen

Proponemos un enfoque Intracomunicacional para realinear la identidad académico-profesional de Ciencias de la Comunicación, señalando la débil presencia del comunicólogo en una actualidad de sobrespecialización, nuevas tecnologías, contenidos y su difuso papel en las organizaciones y la investigación social. Se proponen dos perfiles de egreso: Incepción y Desciframiento.

Palabras clave: Enfoque Intracomunicacional, identidad de Ciencias de la Comunicación, perfiles, incepción, desciframiento.

Abstract

We propose an "Intra-Communicational" approach to realign the academic and professional identity of Communication Sciences. It is noted that the presence of a Communications' Expert is very weak in a world characterized by overspecialization, new technologies, and content. Its diffuse role in organizations and social research is also approached. Two graduate profiles are proposed: Inception and Decipherment.

Keywords: Intra-Communicational approach, Communication Sciences Identity, profiles, Inception, Decipherment.

Introducción

Los aspirantes a la carrera de Ciencias de la Comunicación, sus padres, empleadores y los mismos estudiantes universitarios suelen preguntarse sobre el verdadero quehacer del comunicólogo, cuestión que tiene múltiples respuestas que en algún momento fueron manejadas como áreas de oportunidad, pero que en la actualidad son más bien confusas.

Una lectura de esto es que Ciencias de la Comunicación es una extensa red de contenidos académicos que muchas veces parecen inconexos –que no lo son, aunque tienen una interconexión pretenciosa y a su vez subvalorada, como se expondrá en este ensayo– que confunden a los interesados. El comunicólogo hace radio, televisión, periodismo como quienes estudian exclusivamente para ello, pero hace algo más. ¿Qué es ese algo más? El comunicólogo está inserto en las organizaciones y hace eficiente el flujo comunicativo tanto interna como externamente. ¿Entonces es necesario en su construcción epistemológica el aparato

curricular que se le propone? Entendemos que sí y que debe ser así. Pero seamos honestos. ¿Cuánta filosofía, sociología, antropología, psicología, teorías apegadas a la semiótica y la lingüística, investigación social, se “aplica” a algo que debe ser medible y cuantificable? ¿Cuál es el campo del investigador de la comunicación? ¿Lo relativo a los medios masivos de comunicación? ¿El imaginario colectivo? ¿La sociedad y sus representaciones? ¿Es éste el perfil que se prefigura a la hora de nombrar Ciencias de la Comunicación?

Desde la coordinación de la carrera, como en la labor diaria de docencia, creemos que esta confusión percibida, tanto al momento de elección de los estudiantes como en su estancia y vivencia de la misma, persiste y se acentúa ante las nuevas posibilidades de acceso a medios de producción de contenidos y la tendencia de especialización y sobrespecialización de las corrientes epistemológicas (licenciaturas, ingenierías, ramas del conocimiento), y que ya no operan sólo como diplomados o posgrado sino como educación superior. Observamos así

un panorama confuso en la multiplicidad de nombres con que se define al estudio de la Comunicación,¹ lo que nos reafirma un galimatías en la identificación de esta corriente epistemológica. Tan es así que la ya no tan emergente discusión de la Comunicología y la Comunicometodología han puesto acentos muy puntuales en las ideas destiladas de Ciencias de la Comunicación. Discusión con la cual tenemos puntos que se tocan, y acaso este ensayo es una manera de pronunciarnos al respecto y a su vez de buscar al menos la reflexión y una posible puesta en acción en el binomio enseñanza-aprendizaje.

Lo que proponemos es mover el enfoque del estudio de la comunicación, es decir, desde dónde se le mira. Acentuamos el lugar común de que es compleja en su estructuración, en su construcción interna, misma que será la bola de nieve de la codificación y todo lo que deviene después, y es justo ahí desde donde proponemos mirarla. Creemos que acentuar y darle su debido lugar a la In-

tracomunicación puede darle una identidad a Ciencias de la Comunicación que la haga imprescindible en el estudio social, y no sólo eso, que la haga necesaria en la construcción simbólica consciente de las sociedades, de suyo su sino ignorado.

Para ello hemos dividido este ensayo en tres partes: La comunicación es el Big Bang o los dos nacimientos, donde explicamos la relevancia de la Intracomunicación y su papel fundamental en la construcción simbólica individual y social y de donde se suelta todo lo demás. ¿Qué nos ha arrastrado? En que profundizamos sobre tres áreas (Medios Masivos de Comunicación, Organización y Academia),² en que consideramos que puede aglutinarse un currículo de esta licenciatura y el papel de las Ciencias de la Comunicación en ellas. Y entonces, una propuesta del perfil del comunicólogo devenido del enfoque Intracomunicacional.

1 En el texto "Elementos para el análisis del campo académico de la comunicación en México", de Tanius Karam (s/f), se presentan tablas esclarecedoras al respecto.

2 De nuevo Tanius Karam, en "Un cuarto modelo de la enseñanza en las Ciencias de la Comunicación", profundiza sobre ello, mas nos hemos decantado por esta subdivisión por considerarla suscrita en el imaginario colectivo.

La comunicación es el Big Bang o los dos nacimientos

Para enarbolar lo propuesto en este ensayo es pertinente dilucidar ciertos pruritos que, en términos de Ciencias de la Comunicación, hacen ruido a la hora de revisar la deontología de esta corriente epistemológica. Ruidos que tienden a obviarse, pues en los acercamientos a comprender el fenómeno comunicativo han sido mero susurro y creemos que empieza a ser vital vislumbrarlos en su potencia ensordecedora, pues han pasado a ser como aquellos ruidos a los que uno se acostumbra sin importar su persistencia. Por tanto, los consideramos relevantes para establecer condiciones en cuanto a lograr hallazgos momentáneos de sentido en tal revisión deontológica. Son tres ruidos que nos hacen otear el enfoque Intracomunicacional como propuesta emergente para la realineación de la identidad de Ciencias de la Comunicación. A continuación los exponemos.

Un primer ruido se asoma en el nacimiento mismo del participante en el proceso comunicativo, y que no ha de detenerse una vez iniciado, pero detengámonos aquí, en el nacimiento o nacimientos, como nos gusta mirarlo. El ser humano nace con los sentidos puestos (quien nace con menos de cinco sentidos parte desde ahí para enfrentar a la naturaleza y éstos son todos sus sentidos), y es este nacimiento un proceso que sucede y ahí acaba; es un nacimiento en participio, pues ha nacido, tal nacimiento ha terminado; y nace también en gerundio (está naciendo) en una interminable retahíla de significaciones y resignificaciones, pues somos conscientes del estar y del no estar. Podemos recordarnos y prefigurarnos, dice Fullat, en “Antropología de la educación moral” (s/f, p. 1): “En los comienzos sólo hubo ‘Phisis’, naturaleza compacta. Esto fue así hasta que un pedazo de la ‘Physis’ dijo que había ‘Physis’”.

Remata Fullat:

Es preciso contar [...] con los “hechos naturales” y con el “apercibirse de” tales hechos; es necesario contar con el “dato” y con el “decir” sobre el dato, el cual “decir” es su actividad sugerente, y sólo en cuanto tal no es precisamente dato, sino aquello que lo posibilita. La conciencia se apofantiza y objetiva de hecho a través de hermenéuticas –“Pensar”– sobre la naturaleza, y a través de técnicas –“Hacer”– que manipulan a aquélla. (s/f)

Mas este significar y resignificar está dotado de lo que otros nos dicen (intentan decirnos) sobre las cosas, pues “el hombre es un animal que o tiene que hacerse o tiene que ser hecho. Éste es su sino” (Fullat, s/f, p. 8), y es en ese hacerse o ser hecho que deviene un segundo ruido al que hay que poner mayor atención: lo que nos *comprende*.

Este segundo ruido es de lo que está construida nuestra estructura simbólica (y desde la cual interpretamos, damos sentido a lo

que vemos), es decir, aquello de lo que está hecha la mirada, aquello que sustenta nuestros filtros y condiciona nuestra atención, lo que nos han dicho sobre las cosas y desde dónde nos lo han dicho, consciente o inconscientemente. Nos extendemos en ello. Hay una comparación que con su debida explicación puede tener el efecto esperado: mirar lo que nos condiciona. Hemingway hablaba de su “Teoría del Iceberg”,³ donde lo que está oculto debajo de la punta visible, es lo que tiene mayor relevancia, pues establece las condiciones de lo que es observado; condiciones que, observadas o no, percibidas o no, hacen que las acciones de los personajes tengan sentido, sentido que le da el lector (el observador, el interlocutor, hasta el intralocutor, en el proceso comunicativo), ya que le hacen sentido aun a pesar de que no sea el mismo sentido que el escritor intenta. Al respecto, dice Zizek: “Las razones de qué hemos de creer sólo son convincentes para aquéllos que ya creen” (2008, p. 67).

3 En “La obra de Ernest Hemingway (1899-1961)”, aparecida en *El País Cultural*, No. 131, en una entrevista, dice: “Hay siete octavos del iceberg bajo agua por cada parte que se muestra sobre la superficie. Cualquier cosa que uno sabe y puede eliminar, refuerza el iceberg. Lo que vale es lo que no se muestra. Pero si un escritor omite algo porque no lo sabe, aparece un agujero en su historia” (Averbach, 1992).

La comparación es el hombre-cuento. El cuento-hombre, hombre iceberg, hombre que hace “cosas” con o sin sentido según quien lo “lea” (otro hombre-cuento), iceberg, que es un sentido en sí mismo (lo que no implica que tenga un solo sentido o un sentido “lógico” u “obvio”; lo “obvio” en el proceso comunicativo no existe). Hombre-cuento que se reinventa cada que cuenta o imagina de sí, cada que se aborda de nuevo, cada que se comunica. El escritor hace historias y vive dos veces, el contador también, quien cuenta, se comunica o lo intenta. Quien está en un proceso comunicativo vive dos veces; de ahí la relevancia de la Intracomunicación.

Y es este cúmulo de sentidos de lo que está construido el iceberg que somos, muchas veces incoherentes (ante los otros, algunas veces ante nosotros mismos), otras asidos perfectamente a una imperturbable línea “lógica” llena de sentido “común”; otras, retazos de posturas conexas o inconexas, da igual, y de esos sentidos, de esos condicio-

namientos, se estructuran, se nutren, nuevas acciones. Al interior de este iceberg podemos identificar los paradigmas del pensamiento que podrían remontarnos a un inicio explicativo aristotélico (con su teleología) o galileano (con el empirismo), a la idea de explicar o comprender, a la mirada de cuantificar o cualificar, de responder porqués o paraqués, de concebir determinaciones o condiciones, incluso a las circunstancias históricas de los paradigmas,⁴ las tradiciones de las disciplinas, desde sus primeras preguntas hasta sus circunstancias diacrónicas, su adaptación sociohistórica.

Y de nuevo Fullat: “La vida civilizada no se comunica por herencia, sino a través de educación” (s/f, p. 2), pues con todo ese iceberg, la mayoría de las veces inconsciente se inserta el ser en un proceso educativo, ya formal o informal, natural o institucionalizado.⁵ Y en los que siguen la veta de educación institucionalizada, tenemos que en ese andar ha de estructurarse la interpre-

4 Un ejemplo de ello es la curiosa rivalidad entre Hegel y Schopenhauer. Hoy tan actual Schopenhauer y un poco en el olvido Hegel.

5 Para términos de este ensayo tomamos a bien hablar de quienes se insertan a un proceso de educación institucionalizada, pues nuestro objetivo es hablar de la revisión epistemológica de la carrera de Ciencias de la Comunicación, que se nutre de estudiantes que vienen de un proceso institucionalizado, quienes no se insertan en el proceso de educación formal, pero exceden los límites del ensayo. No eluden la estructuración de su interpretación de los sentidos a través de la educación “informal”, además de que tampoco eluden el proceso comunicativo. Basta observar que están siendo mencionados aquí –significados aquí– y que son parte de tal proceso al socializar y reflexionar, aun sin saber que ignoran lo que hacen.

tación del contacto con la realidad (siempre filtrada), y en ello encontramos los distintos paradigmas educativos que se pueden identificar en las escuelas (inconsciente o conscientemente). Hernández Rojas (2006) habla de los paradigmas conductista, humanista, cognitivo, psicogenético y sociocultural, mismos que puede uno percibir en las aulas mexicanas, quizá no en estado puro pero sí de manera significativa como para identificarlos, además de que todos los maestros portan tales banderas que los caracterizan y caracterizan sus dinámicas de clase. Y a su vez, tales paradigmas condicionan el mirar, la percepción de la realidad, la interpretación de lo que acontece. Es una interpretación que va a cargar los procesos de pensamiento, siguiendo a Sánchez (en Fernández, González y Ocando, 2006), tanto en el ámbito de aplicación como de niveles de abstracción y complejidad,⁶ según quien los enseñe, muestre o explique. Como puede constatarse, no hay nada simple ahí en esas transferencias, en ese do-

tar de sentido. Primero encontramos lo que condiciona el momento psichistórico del que deviene, de manera natural, una mirada histórico-cultural. Cabe aclarar el primero, pues se percibe más oscuro. En Yépez (2012, p. 17) encontramos que tal momento psichistórico es “la manera en que algo social, cultural, se vuelve parte (temporal) de la mente (de la ‘naturaleza’ humana)”; se resaltan las comillas⁷ en naturaleza, pues es lo aparentemente natural, normal, no da la oportunidad de pensar en otras posibilidades, se presenta como un camino tan obvio que no merece discernimiento. Continúa Yépez:

Una experiencia que tras su reiteración constante deja un patrón en la psique, convirtiéndose en parte de su desenvolvimiento, ya sea en lo personal o en lo colectivo. Algo que puede transmitirse de una persona a otra por medio de conductas y algoritmos o, incluso, puede heredarse. (Yépez, p. 17)

⁶ Sánchez Amestoy menciona que en el ámbito de aplicación los procesos pueden ser universales (en todos lados es igual, el proceso, no la interpretación del mismo ni las cargas simbólicas que pueden contraer, como la observación, el análisis, la síntesis) o particulares que se dirige a un objetivo determinado. Y en el ámbito de niveles de abstracción y complejidad, las clasificaciones son: procesos básicos (observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento y clasificación jerárquica) y procesos integradores (análisis, síntesis y evaluación). Procesos de razonamiento, que mira relaciones (induce, deduce, hipotetiza, analogiza). Los procesos superiores como la metacognición, la adquisición de conocimiento y el discernimiento, y los metaprosesos. Todos, se reitera, creemos aquí, condicionados (Fernández, González y Ocando, 2006).

⁷ Comillas propias.

Esta propuesta de Yépez rebasa la postura innatista de Chomsky, en cuanto que no son sólo estructuras superficiales (la gramática universal) las que ponen la mesa a las estructuras profundas (los usos, acepciones, contextualizaciones, condiciones, tono, sentido...) de lo que se asume como estrictamente cultural, como es el lenguaje, sino que ya hay una herencia simbólica que no es universal (como la gramática universal) sino local. Un ejemplo de ello es la memoria sensorial de los pueblos mexicanos donde se elabora mezcal tradicional, pues si bien es cierto que es un proceder cultural, por tanto, cualquiera podría comprenderlo y llevarlo a cabo, hay cierta predisposición de tales habitantes a dominar esas creaciones.⁸

Otra muestra de este devenir psichistórico, menos local, y que ya opera en estructuras simbólicas, sería el consumo, el estar para consumir. El concebir la vida como sucesión de consumos, verter el tiempo, la fantasía, el vacío, la soledad, el miedo, la esperanza, en lo que se consume o no. Asimismo, dentro

de este consumo, es la tendencia del mismo a la efebización de la belleza, del look. Seguimos con el estar psichistórico. Y es precisamente este estar el que condiciona el estar histórico-cultural.

Siguiendo a Freire (1972), encontramos que el hombre participa de su contexto, pero no sólo eso, pues el hombre: “heredando la experiencia adquirida, creando, recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo –el de la historia y de la cultura” (pp. 30-31).

Así, con un condicionamiento psichistórico que deviene en una manifestación histórico-cultural, el hombre aprende a comunicarse consigo y con los demás, que han de modelarle diferentes maneras de pertenecer al contexto y hacer algo con él. Como podrá haberse notado, partimos de la idea de que lo eminentemente humano es la interpretación, que es siempre condicionada (he

⁸ Cornelio Pérez, articulista de *Milenio*, ha escrito sobre ello. Es coordinador de la Logia de los Mezcólatras y miembro de Mezcales Tradicionales de los Pueblos de México.

aquí un problema propio de este enfoque Intracomunicacional: hacer consciente la condición). Para proseguir, de nuevo Fullat, quien identifica tres ámbitos en este proceso educativo (aquí sí, institucional o no): “Lo interpretado –el mundo–, el interpretador –la conciencia del hombre– y, por último, la interpretación – los saberes y las técnicas” (Fullat, s/f, p. 2).

Y todo este saber o técnica, nos atrevemos a decir, va a manifestarse en el individuo por medio de esa sutil primera instancia del lenguaje (o segunda, si hablamos de Chomsky en cuanto a las estructuras profundas) ya tan revisada en Jakobson, por ejemplo: la metáfora y la metonimia. El salto o la línea. La lógica o la poesía y sus interminables mezclas y entresijos. Y tan revisada en Kristeva: lo simbólico y lo semiótico. Las cargas culturales, emotivas, sentimentales, éticas, morales, axiológicas, de lo que se nos presenta y representamos. Y van a ser estas instancias de construcción las que le van a dar orden al iceberg que somos; instancias que van a dar forma a la estructura simbólica que nos

mantiene interpretando de la manera en que lo hacemos: Intracomunicación que condiciona la intercomunicación aún y en los posibles acuerdos entre interlocutores.

La estructura simbólica es el tercer ruido al que nos referimos. Y no porque haga imposible la comunicación (intra, inter, etc.) sino porque la aparenta, a menos que entendamos que es entre icebergs que no saben que lo son. Meros ventrílocuos ignorantes de su condición; es decir, en su esencia de verdad, de eficaz, de entendimiento real, de versar en compañía, pues se codifica y decodifica desde el estar histórico-cultural devenido del estar psichistórico, un remedo de estructuras (simbólicas, conductuales, sociales) que se van transmitiendo y adaptando, muchas veces ya sin manera de asirse a otras vetas que pierden vigencia ante las nuevas circunstancias (siempre propiciadas por las estructuras de los antepasados a orden o contraorden, en palabras de Savater), por ejemplo tecnológicas o éticas. El cuerpo es más rápido que la mente, la acción antecede a la reflexión. Pri-

mero lo hago, luego lo pienso (la bioética y la biopolítica son un ejemplo contundente). Estructuras simbólicas que son identidad, y en esto estamos con Yépez (2012, p. 221) cuando dice que “todas las identidades son sistemas de defensa [...] están hechas para atacar y protegerte. Una identidad es una serie de miedos”, lo cual no condenamos aquí, sino señalamos, mas interpretamos cuando menciona que “hay que perder todas las identidades” (Yépez, 2012, p. 221), que refiere a saberlas y qué hacer con ellas, desde dónde se habla, desde dónde se mira. Ésta sería la primera propuesta del enfoque: entender los condicionamientos de la propia identidad, no sólo leer por leer teorías y teorías, sino filtrarnos en ellas, sabernos, ubicarnos, sólo para poder elegir y construir; nunca leer una teoría sin vernos en ella de alguna manera. Las teorías como check up.

Una vez estructurada una identidad, un orden simbólico, da a pensar que no se mueve más, pues la identidad es no mirar huecos o vacíos en la estructura simbólica; y si se miran, es saberlo como parte de la misma, que

se nos está prohibido ver qué más hay; y si los hay de veras, y los huecos se perciben como un ruido inmenso, ensordecedor, se intentará reestructurarla de nuevo. Escrito suena muy sencillo, aunque hay verdadero dolor en volverse a hacer, a identificar. El psicoanálisis ha ahondado mucho en ello desde un orden occidental, pero tenemos también ejemplos de otras formas que buscan esta reestructuración cuando hay síntomas (siempre observables o sentidos, pues si no, no lo serían y todo estaría en perfecta armonía –con su sistema de dolor y placer aceptado–) de que algo no va bien con el orden simbólico. En palabras de psicología: un quiebre psicótico es un quiebre simbólico, es la estructura que se desmorona o se aferra a no desmoronarse. Otros ejemplos serían ciertas terapias o ritos orientales que tienden a parar la identificación y a sólo ser, develando así el estar sin condicionamientos, pasando, incluso, por la psicomagia de Jodorowsky, mediante esos actos que mezclan principios psicológicos con el chamánico o el tonal de Castaneda, aquel guardián del nahual, la verdadera esencia del ser,

lo innombrable no por miedo, sino porque no se puede describir, sólo sentir.

Con esto, con los tres ruidos, con este individuo que interpreta (y codifica y decodifica) desde su estructura simbólica supeditada a su contexto histórico-cultural, condicionado a su vez por su contexto psichistórico, tenemos al proceso de comunicación que no ha cesado ni un segundo, comunicación que arrastra estos procesos, acaso inconscientemente: sólo siendo.

Vale la pena ahondar en el proceso de comunicación. Proceso que muchas veces limitamos a un circuito donde con la mayor impunidad hablamos de codificación, decodificación, retroalimentación y ruido como si no fueran (¿Circunstancias? ¿Conceptos? ¿Procesos en sí mismos?) hoyos negros que nos absorben lenta e inexorablemente sin avisar.

Se estudia un proceso que no sabemos bien a bien cómo comenzó, pero sabemos (o suponemos) que no ha de detenerse sino sólo para quien deja el juego, es decir, quien

muere, incluso los que se quedan pueden interpretar ciertas crisálidas, ciertas puestas de sol, ciertos ruidos o sombras, como señales inequívocas de que el contacto sigue, de que la comunicación sigue (la comunicación ¿intrapersonal? entre Nicolás Maduro y el fallecido Hugo Chávez, transfigurado en pajarrillo, es una muestra clara de ello) y seguirá siempre que haya quien esgrima algo y alguien quien lo interprete. Y es justo ahí, en la parte de la interpretación (pues todo lo es, todo es interpretación, se entiende que hay una parte que intenta ser objetiva en el mundo, las ciencias pueden instalarse ahí. Sin embargo, no debemos olvidar que es precisamente la ciencia, la más abierta a descubrir que no había mirado bien o lo suficiente y que han cambiado un poco las cosas; es decir, entendemos que alguien que mide 1.75 m, lo medirá en cualquier regla, pero ¿esa persona es de baja o de alta estatura?, he ahí la cuestión) donde asaltan las dudas y donde la comunicación se enriquece de matices, de ruido y de caos.

Sobre esto escribe Guillermo Fadanelli:

Varios relatos suelen referirse a un mismo hecho de manera contradictoria, sin embargo, no son nunca totalmente falsos [...]. Todos contamos con alguna estadística para probar que tenemos razón cuando opinamos acerca de lo que llamamos realidad. Hoy en día, todo el mundo tiene una estadística en la punta de la lengua para probar sus verdades. (2012, p. 190)

También se estudia algo que nunca va a suceder de la misma manera, como con el río de Heráclito, pues en los mismos procesos de comunicación entramos y no entramos; somos y no somos los mismos. Además de que no podemos salirnos de ello una vez adentro (la perenne Intracomunicación), es decir, en aquella ocasión en que sin querer y sin saber si nacimos en gerundio.

Tocando la metafísica, podemos hablar de que la comunicación es un proceso que al ser mirado se distorsiona, proceso onda y partícula intercalada, ceros y unos superponiéndose simultáneamente. Proceso que conlleva el cambio como “la vida nace con la muerte adosada” (Fernando Robles, en

Lugares comunes, dixit). Si fuéramos más justos, entenderíamos que no hay interlocutor más conocido (que no, muchas veces, comprensible) y a la vez cambiante como nosotros mismos: la comunicación intrapersonal, donde sucede la oleada de cambios que nos van precediendo hasta parecer unos completos extraños ante el interlocutor que somos o, incluso, hasta desaparecer por completo algunos de los que fuimos y no seguimos siendo más, pero (y he aquí la gran maraña) sin los cuales no seríamos los que somos.

Y es eso que somos lo que hay que volver a mirar, esa estructura simbólica que manifestamos aun sin saberlo y desde ahí, desde esa comunicación intrapersonal imperecedera (condición psichistórica, condición social-cultural) establecer las condiciones de la comunicación interpersonal y demás facetas, clarificadas debidamente en objetos de estudio.

Exponemos ahora un panorama de lo que nos ha hecho hacer este alto y atrevernos a sugerir ¿qué nos ha arrastrado? Lo que

era vigente ya no lo es más. Es un lugar común decir que los tiempos actuales presentan numerosas interrogantes en su devenir, circunstancias que se nos presentan novísimas y que acusan urgencia para ser pensadas siquiera.

Por un lado, tenemos las crisis económicas que se acrecientan con un capitalismo pidiendo urgentes bocanadas de aire para no perecer en el fondo de su propio océano de consumo,⁹ desempleo, especulación financiera, hambre, inmensos corporativos mundiales que toman las veces de las antiguas fronteras; por otro, la migración hacia las grandes capitales económicas del mundo, o al menos a la idea de lo que fueron, el sueño siempre en otra parte, el occidental *way of life*. También las nuevas tecnologías siempre inalcanzables y un paso adelante, el anhelo constante, la zanahoria delante del caballo que tironea pero no se vence; y en estas tecnologías, las redes sociales cumpliendo su función de cohesionador de entes virtuales: el ser humano es un ser gregario por

naturaleza, qué se le va a hacer. Nunca se había escrito tanto en la historia de la humanidad, dicen por ahí, la trascendencia de la rutina, la permanencia de la primera taza de café del día, la cama destendida o tendida, el gato, el perro, la lección moral sin costo a velocidad inmediata: “luego es nunca” inspira, no hay que leer nada más. El aforismo del día para soportar. La constante revisión del pasado.¹⁰ Funes en la aldea global. Emoticones supliendo palabras, la era del signo como constante representación del estar.

La proliferación de fotógrafos: Instagram, como el genio detrás de la lente, memorias saturadas de fotografías y videos que suplen el estar; se vive de la grabación del momento, no del momento que fue grabado (grabo la fiesta y me recuerdo grabando la fiesta; no veo el video donde viví la fiesta); historiadores contando la historia de sí mismos contando la historia. Lo lúdico se democratiza y se estandariza, juegos para todos, el mismo juego para todos (La granja, Angry

⁹ Fadanelli dice algo contundente al respecto: “Si la tecnología que nace de la especulación científica ha desarrollado instrumentos electrónicos sofisticados [...] y los ha puesto en manos de una considerable cantidad de personas, ¿por qué no ha sucedido así con los bienes producidos a consecuencia de una larga labor e investigación ética llevada a cabo desde hace muchos siglos atrás por filósofos o especialistas en el tema? ¿Por qué los hombres no pueden conseguirse una conciencia civil tan sencillamente como consiguen un teléfono?” (2012, p. 144).

¹⁰ Xavier Velasco dice al respecto: “No es que no sea posible viajar al pasado. El problema es el precio [...]. El prurito nostálgico es costoso pasatiempo, ya que suele pagarse con la única riqueza verdadera e irremplazable que tenemos: el tiempo” (2013).

Birds, Candy Crush), dos, tres generaciones jugando a lo mismo, vistiendo igual; todo esto sin pasar de lado la violencia creciente (las guerras declaradas, Siria, y no declaradas, México), o al menos más evidente ante la escalada de brutalidad, de saña, de crueldad, la banalización del mal (Hanna Arendt *dixit*) como último recurso para intentar entender, además de la sangre de siempre (Palestina, África, Maras, feminicidios). Y en todo ello, las Ciencias de la Comunicación, siendo rebasada por estas nuevas condiciones que se han desarrollado paulatinamente, identifiquemos qué nos ha rebasado. Ahí el meollo de este apartado.

Primero fue la exclusión. La pretensión de exclusión o, menos violento, de especialización, categorización, diferenciación, con libertad o no, cada quien en su parte que le toca, la educación formal como generadora de perpetuidad de segmentos. Se le menciona exclusión pues es tomada como parte de una actividad dirigida en un objetivo particular (a mayor crecimiento de la idea territorial y de participantes, mayor complejidad

en el logro del mismo) y quien no operara en favor de éste (por múltiples factores puede suceder esto, desde la herencia genética hasta improntas psichistóricas inevitables) queda irremediabilmente excluido del plan. José Manuel Esteve, en “La tercera revolución educativa. Una reflexión sobre nuestros profesores y nuestro sistema educativo en los inicios del siglo XXI” (s/f), habla de las revoluciones educativas que nos pueden orientar en este respecto:

Hace cuatro mil años, en el antiguo Egipto, se produjo la primera revolución educativa, al abandonar la enseñanza el marco educativo de la relación personal, organizándose instituciones colectivas [...]. La segunda revolución educativa fue la aceptación de la responsabilidad del Estado sobre las instituciones educativas [...]. La tercera revolución educativa se ha hecho en los últimos veinte años al definir la educación como un derecho y no como el privilegio que ha sido siempre. (Esteve, s/f)

Y es este derecho (en México hasta Secundaria) a ser incluido en el plan, como se da la relación entre exclusividad y saber. El Estado, siguiendo las reglas de convivencia primero, luego las reglas del mercado, lo determina y lo brinda. El Estado intenta educar a todos para poder seguir como tal. Hay tareas específicas que han de realizarse, hay ideas específicas que tienen que pensarse, y luego de esto viene la especialización y la sobrespecialización en el siglo pasado; personas que saben una décima parte de un proceso que ignoran en su totalidad. Y la escuela se establece como un centro sólo de capacitación. En México se ha visto el avance de esa tendencia al ir mutilando, paulatinamente, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) las materias de Humanidades, completamente obsoletas en un mundo práctico que define a la eficacia y al éxito como sinónimos de producción técnica.¹¹

Y dentro de esta retahíla de circunstancias y condiciones con las Ciencias de la Comunicación pasa algo interesante (esperamos

que no se malentienda lo que sigue; no se trata de victimizar la carrera, sino de establecer su nuevo derredor), pues el privilegiado saber que sólo daba la escuela se democratiza en el mercado. Se le quita el armatoste sofisticado y se le deja en la pura teoría (esto, estimando que los docentes de materias teóricas no pueden ser suplidos por YouTube, por una biblioteca digital, por un curso en línea, por un foro). Hoy por hoy se puede hacer producción televisiva y radiofónica en streaming y cine digital con una módica inversión; a esto añadimos que el lenguaje audiovisual está impregnando los ojos y la psique de los especta-consumidores-productores-en-potencia prácticamente desde que los han abierto; una especie de tratamiento Ludovico pero movido al hedonismo, al nihilismo, al ludicismo y a las historias de éxito para todos. Paradoja del mercado ¿invierto en educarme o en producir? En los términos establecidos de consumo-éxito-producción, no hay ninguna duda.

¹¹ Heriberto Yépez protagonizó de nuevo una agria discusión al respecto con Norma Cruz Hernández, de Enlace de Comunicación Social de la Subsecretaría de Educación Media Superior, Secretaría de Educación Pública. Puede seguirse en: <http://ludibria2000.blogspot.mx/2009/05/de-la-filosofia-educacion-e.html>

Entonces encontramos las antiguas ideas institucionalizadas-exclusivistas que daban identidad a la carrera, caducas. ¿Puede uno litigar desde casa? ¿Puede uno operar a corazón abierto gracias a You Tube? ¿Me contratarán si argumento que he realizado mil maquetas sin entrar a una sola clase de Arquitectura? En el aspecto técnico se puede encontrar equipo para producir fotografía, video, audio, en cualquier tienda a precio accesible. Aunado esto, al debate de siempre sobre la calidad de los contenidos, que aun antes de este boom tecnológico ya merodeaba cualquier escuela de Comunicación, tenemos ahora muchos productores de contenido y más canales de transmisión, hay acceso a una diversidad sin igual; todos miran, todos hacen en esta comunicación horizontal. Pero veamos más detenidamente estos aspectos en donde las Ciencias de la Comunicación, de seguir así, se diluirá o seguirá fingiendo actualidad.

Como lo hemos mencionado, dividimos en tres las áreas en que la licenciatura en

Ciencias de la Comunicación¹² ha sido trastocada en esta vorágine de interdisciplinariedad sobrespecializada. Y como hay más preguntas que respuestas, se han de topar con muchos signos de interrogación.

Medios Masivos de Comunicación

El cruce teórico-técnico. En el aspecto técnico hay un claro rebase que hace imposible pensar en la lucha por mantener el paso. Hay que repensar. La tecnología avanza sin detenerse, se actualiza de manera pavorosa, lo que es nuevo hoy ya no es la mejor calidad mañana. Y lo nuevo va dejando saldos y éstos son accesibles, ahí sí las bondades del libre mercado, de la democratización del acceso. Lo que trastoca la planeación de hacerse de equipo por parte de una universidad, ¿a qué apostar? ¿Cuánto es un corto, mediano, largo plazo para armarse de un buen equipo? Imposible.

¹² Como lo hemos dicho, hay un decantado por estas áreas al considerarlas de mayor presencia en el imaginario colectivo. No sobra decir que se ha hecho una revisión del estado del arte de las Ciencias de la Comunicación para poder mencionarlas.

Ahora nos quedan los contenidos, se grita por ahí el análisis, la semiótica, la propuesta, el aporte intelectual, el fundamento, el lenguaje visual y audiovisual (y la parte técnica de esto que sería el guionismo). Sin embargo, si muchos sin educación formal hacen contenidos, muchas (¿todas las?) veces sin la concienciación que se presume desde Comunicación, ¿quién observa qué contenido? Si los que se restringen a ser consumidores y sólo observan aquellos contenidos sin contenido, ¿por qué han de preferir un contenido fundamentado al menos? (Sin mencionar los programas que pasan contenidos de Internet como sección o como contenido en sí.) Si a esto aunamos la velocidad en que se produce (¿cuál es la tendencia de la televisión abierta ante la irrupción de internet como canal de contenidos? ¿Por qué las grandes cadenas buscan el triple, el cuádruple play?) y los cambios de hábitos en el consumo audiovisual, tenemos más de una pregunta al respecto: ¿cuál es el plus que se brinda en cuanto a Medios Masivos de Comunicación? ¿Producir los mismos contenidos que están de moda?

¿Hacer lo mismo que los demás? ¿No es mejor ahorrar la matrícula y empezar de ya? ¿O revolucionar el contenido, la tendencia, lo condicionado? ¿Cuánto tiempo puede llevarse algo así?

Además de aquellas materias como Fotografía (¿cómo competir contra Instagram? ¿Contra la función Automático de cualquier cámara? ¿Contra escuelas especializadas? ¿Contra la simplificación? ¿Contra Photoshop?) o Manipulación digital o Animación. ¿No hay carreras dedicadas a ello? ¿Diplomados? ¿Especializaciones? Hoy más que nunca, aquel “Mar de conocimientos de un dedo de profundidad” es un eco incómodo, un mantra difícil de explicar. En una época de sobrespecialización tanta generalidad abruma, ¿connota acaso un pregrado? Comunicación como antesala a la verdadera definición. La promesa de Ciencias de la Comunicación como grito ahogado, diluido, no vigente.

Punto aparte merecen las materias cuya esencia es la escritura, pero que nutren a los

Medios Masivos de Comunicación, colocamos aquí a las que se desprenden de Periodismo y/o que lo utilizan para su desarrollo, como pudieran ser Fotografía, Producción de Televisión o bien Comunicación Organizacional; y las que integran al Guionismo, desde radio hasta cine, pasando por televisión y los géneros que lo integran. Y mencionamos que son punto y aparte, pues las carreras de Periodismo y de Guionismo son anteriores a Comunicación como tal y desde siempre la integración en su corpus ha despertado el resquemor que ahora quema a otras áreas. Se entiende lo que le aportan el Periodismo y Guionismo a Comunicación, pero ¿se puede ver lo que Comunicación le aporta al Periodismo y al Guionismo? Es una relación desigual. ¿Por quién se decanta un empleador o un productor?

Organizaciones

La segunda área a considerar son las materias cuya convergencia es la Organización, ya sea crear organizaciones (Gestión) o mejorar la comunicación interna o externa

de las mismas, con la integralidad que esto conlleva. En esta rama pasa algo curioso: las estrategias de resolución de problemas de comunicación generalmente van de la mano de la producción de piezas visuales, auditivas o audiovisuales, lo que nos lleva a regresarnos al apartado anterior. ¿He de hacer todo si estoy a cargo de resolver este tipo de problemas o he de conseguir a los mejores para realizar las piezas (fotógrafos, videoastas o cineastas, guionistas, diseñadores, productores radiales, locutores)? ¿El trabajo es sólo realizar la estrategia y no a ejecutarla? ¿O acaso el comunicólogo es un director de orquesta que va dando la batuta a la estrategia de comunicación? Creemos que por ahí va la cosa.

Parece una obviedad, mas la ausencia de un título de puesto (que no es comunicólogo) nos hace pensar que hay alguna disonancia en alguna parte. Existe el área de Comunicación o Comunicación Social en algunas empresas y hay alguien que se encarga de comunicarse hacia adentro o hacia afuera de la organización, redacta y hace

un periódico mural y organiza eventos, lo que nos devuelve a la duda primigenia: ¿no puede hacer esto alguien que estudia Administración de Empresas o Administración del Tiempo Libre u Hotelería, incluso Mercadotecnia? El problema es que sí hay lugares en que algún egresado de esas carreras desempeña ese puesto. Volvemos a nuestra esencialidad, ¿realmente somos imprescindibles aquí? Hay cárcel para aquéllos que dan terapia sin ser psicoanalistas. ¿Hay cárcel para alguien que haga la gaceta interna si no es comunicólogo? ¿Me aprehenderán si diseño una estrategia de comunicación –buena o no– sin ser comunicólogo como pueden hacerlo si defienden inocentes ante un juez sin cédula de abogado?

Hay una impronta que Comunicación lleva de nacimiento: el entendimiento, hacer que el mensaje (dicho, escrito, simbolizado) sea entendido, se acerque lo más posible entre quién lo ha estructurado, construido y quién lo presencia, generando una respuesta ante tal estímulo. Habiendo repasado en el primer apartado los ruidos que complejizan el

proceso comunicativo, tenemos una pregunta un tanto despectiva: ¿hemos de rendirnos a la panacea de la eficacia de la comunicación donde la retroalimentación es la venta, el éxito económico o la comprensión del fenómeno tomando en cuenta sus condicionamientos? ¿Es todo lo que podemos aprender en una carrera que se sostenga de psicología, filosofía, ética, sociología, literatura, la crítica del arte, semiótica, lingüística? ¿Dónde y cómo se emplean estas corrientes epistemológicas en un tríptico o en un periódico mural? Se entiende dónde y cómo se lamenta la simplificación. ¿Cuál es nuestra imprescindible razón de estar?

Instituciones académicas

Dentro de la división que hemos hecho, en este apartado encontramos aquellas materias que aglutinan el cuerpo teórico de las Ciencias de la Comunicación, las que van sobre el pensar en el pensar. Revisan la ontología y la deontología de Comunicación (como la serie de teorías de la comunicación, semiótica), así como las que nutren

a las Ciencias de la Comunicación con sus cuerpos teóricos (psicología, sociología, antropología, filosofía, ética, política), materias que muchas veces compactan de tal manera una disciplina que hacen ilusoria su integración clara y precisa; y las materias que son ya un cruce de caminos epistemológicos que demanda el mundo especializado como Legislación y Medios y Comunicación Política. Podemos agregar aquí a las materias estadísticas, es decir, aquellas que revisan los procesos investigativos cualitativos y cuantitativos, eminentemente sociales, que se aplican con eficiencia en el área organizacional. Estas materias no pueden eludir a las disciplinas mencionadas, pues dicha investigación emana de alguna problemática que sea síntoma de las mismas.

En esta subdivisión encontramos la delgada línea que nos obliga a revisarla. Es decir, ¿cuáles son las problemáticas de Comunicación? Entendemos que todas (ergo ninguna). Y no se pretende la exclusividad, sino más bien queremos identificar plenamente la necesidad de depurar o encauzar esta co-

rriente epistemológica, pues si un comunicólogo quiere abordar una problemática del tipo social como estereotipos, violencia de género o marginación, acude a estudios antropológicos, sociológicos, históricos, incluso éticos y psicológicos o artísticos, ¿bajo qué criterios un antropólogo, un sociólogo, un historiador, un filósofo, un psicólogo puede acudir a un comunicólogo para tratar el mismo tema? ¿Sólo a estudios relacionados con los Medios Masivos de Comunicación? ¿Hemos de morar sólo ahí? ¿Tanta diversidad sometida?

Y son estas materias, con su ontología bien definida, las que nos despiertan una pregunta que consideramos vital: ¿cuál es su valor para Comunicación? Aquí lo vemos así: clarifican el proceso comunicativo, buscan comprender a quién emite y a quién recibe el mensaje, miran el iceberg y lo descifran, echan luz sobre la condición psicosocial y la condición histórico-cultural, escudriñan el proceso, intentan reducir el ruido (como tal es el gen de Ciencias de la Comunicación, el malestar que busca disolverse con este

cuerpo teórico; es lo que incomoda y mueve a la acción, como la enfermedad o la muerte a Medicina, la subjetividad de la justicia a Derecho, el espacio y la belleza a Arquitectura, el entendimiento de la mente humana a Psicología). Y reiteramos las preguntas: ¿dónde puede manifestarse a plenitud todo este cúmulo de teoría y técnica que abarca a tantas disciplinas? ¿Cuál es el aporte de Ciencias de la Comunicación al Estado del Conocimiento? ¿A la sociedad? ¿Al mundo? Que no sea algo que también puede hacer un cineasta, un publicista, un guionista, un mercadólogo, un locutor, un conductor, un periodista, un antropólogo, un sociólogo, un filósofo, un diseñador, un docente.

Ante todas estas dudas, que hemos esperado despertar y más aún responder con alguna voz que las haya resuelto ya, proponemos lo siguiente.

Entonces, con toda esta amalgama de dudas que surgen del quehacer diario como docentes de esta licenciatura (y como egresados de la misma sin notar muchos

cambios al respecto de aquellos años de estudiantes hasta ahora), proponemos dos grandes áreas en que se puede desempeñar un comunicólogo, un egresado que aproveche todas y cada una de las posibilidades (conocimientos, instrucción técnica) que desarrolla durante su paso por la universidad. Esto no quiere decir que no haya algunos comunicólogos que cumplan a cabalidad lo que aquí proponemos o que en algún área en específico se desempeñen de manera exitosa (sea lo que sea “exitoso” para cada quien), sino que ante las preguntas recurrentes y falta de claridad en el mundo laboral, en muchas áreas hay alguien que también puede desempeñar lo que el comunicólogo realiza. Esto presenta doble competencia, el otro y otro comunicólogo.

Proponemos lo siguiente como marca de agua, como esencia, como el imprescindible comunicólogo que se puede ser.

Estas dos áreas las hemos llamado Incepción –que induce– y Desciframiento –que

deduce—. ¿Qué deducen e inducen? La estructura simbólica. La Intracomunicación.

Para ejemplificar la construcción de este rol que desempeña actividades y ya se llevan a cabo, creemos que, sin delimitación precisa, nos valemos de ciertos tipos mediáticos para tratar de acercarnos a una mejor comprensión.

Narradores de sentido, entre Durden y Cobb

Dejando atrás la oscuridad del personaje, Tyler Durden, en *Fight Club*, es un buen tipo para ejemplificar lo que queremos. Recordemos aquel personaje de esa cinta de David Fincher (1999), en donde Tyler (interpretado por Brad Pitt-Edward Norton) se pasea alrededor de sus condiscípulos mientras dicta las reglas del Club de la Pelea, prepara tareas que los miembros del Club realizan y sobre todo, pero sobre todo, tiene un plan de acción específico y con una lógica innegable, lee el entorno y se manifiesta al res-

pecto, tiene una narrativa (que no mensaje), una filosofía de la vida, del mundo, del estar, convence a los demás, negocia, persuade y actúa en perfecta coherencia. Lleva a cabo una perfecta e infalible estrategia para lograr su cometido.¹³ Es, pues, un personaje que induce, que incepta.

Asimismo tenemos al tipo Cobb, aquel personaje de la película *Inception*, de Christopher Nolan¹⁴ (2008), quien afirma que no hay nada “más poderoso que una idea”, y de la misma manera estructura un mensaje y lo inculca de tal forma que todas las acciones del inoculado parecen perfectamente normales, porque su estructura simbólica le dicta que todo permanece armónico, en contrato, y es justificable ante sí mismo, esto provoca en creer que se actúa de un modo correcto, en perfecta libertad. El comunicólogo como dotador de sentido: de un sentido no del sentido, que es al final lo que importa, un sentido que no siempre deviene de una cuestión histórico-cultural, sino que

¹³ Salvo la apología a la violencia y a la ruta de destrucción, la concepción del mundo de este personaje hace sentido en más de una propuesta filosófica.
¹⁴ La filmografía de Christopher Nolan está plagada de esta relación estructura simbólica-acción. Del peso de las ideas como estructuradoras del mundo. Tenemos al escritor en *Following*, a Leonard en *Memento*, a Robert Anguier en *The Prestige*, y no se diga el enfoque Intracomunicacional en la trilogía de *Batman*.

utiliza los sentidos histórico-culturales para nutrir el sentido psichistórico, que podría estar más empatado a la neurología¹⁵ (que bien pudiera agregarse al corpus de Comunicación). Dotador de explicaciones, cargador de sentido. Si a este profesional se le dota de ética, puede ser una pieza fundamental en cualquier estructura de poder.

Así, tenemos a un comunicólogo capaz de leer el entorno, que finca su lectura en la filosofía, sociología, antropología, política, historia, en el análisis semiótico, semiológico, económico, ético, mediático, crítico, es decir, puede comprender el devenir psichistórico e histórico-cultural, entiende del condicionamiento y puede operar a favor de él o persuadir a otro. Una persona con esta capacidad de entender la simbolización y su manipulación (sustentada en la ética, no en la moral)¹⁶ puede ser un perfecto estratega de narrativas, entiéndase esto como el relato mental que mueve a la acción, casi siempre emanado desde la altura del organigrama

social, léase gobierno, grandes empresas, Medios Masivos de Comunicación. Estructura el relato y lo da a leer, se hace de un equipo de trabajo que represente a través de la gráfica, la radio, la televisión, el periódico, la conversación, lo que desea contar, lo que desea que deseen.

Zizek dice en “Guía del pervertido para cine”:

El problema que se nos plantea no es si nuestros deseos se encuentran satisfechos o no, el problema es saber qué es lo que deseamos, no hay nada de espontáneo, de natural, en el deseo humano, nuestros deseos son artificiales, se nos debe “enseñar” a desear. (Fiennes, 2006)

Entonces este comunicólogo estructura y siembra una idea. Dota de sentido el escurrir del tiempo. Aquí cabe una discusión ética al respecto, pero sabemos que Publicidad es esto, Organizacional es esto, no se diga Medios de Masivos de Comunicación; es

¹⁶ Gran dilema en esta cuestión, pues entendemos las connotaciones de esta palabra y la contradicción con la ética, pues no es ético manipular. Podríamos hablar de resignificar, de realinear u otros conceptos.

¹⁵ Ramón Cota Meza habla sobre la explicación neurológica de las *Teorías de la conspiración*: “En estados de impotencia e incertidumbre ante eventos externos, la amígdala cerebral activa un ímpetu analítico tendiente a crear una narrativa coherente e inteligible de lo que pasó, qué amenazas permanecen y qué se debe hacer. El propósito de las teorías de la conspiración es investir de sentido al mundo [...] La mentada amígdala cerebral es una de las regiones más arcaicas del cerebro” (2013).

sólo clarificarlo, ubicarlo donde debe estar. Realineando la percepción, en palabras de Tyler Durden.

El Mariscal en su laberinto. Entre *Monk* y la *Jefa de teorías*

El otro perfil es el de desciframiento del sentido, nunca pasivo en Comunicación, sino en un desciframiento activo que nutra la dinámica social y abone a la construcción del significado de Bienestar. Se parte de la idea de que todo puede ser mirado por algún sentido, entonces hay que descifrar los posibles sentidos de que están dotadas las cosas para comprender conductas, acciones, patrones, indicios. Este otro tipo oscila entre Adrian Monk, aquel detective obsesivo-compulsivo y algo paranoico de la serie *Monk* (2002-2009), y en Vija Kinsky, la *Jefa de teorías* de Eric Packer, en *Cosmópolis* de Cronenberg (2012). Nos explicamos.

Este detective cumple perfectamente su rol deduciendo, tiene una escena y la descifra, ata los cabos, comprende la unión de

lo aparentemente inconexo. ¿Con qué lo hace? Con los conocimientos sobre diferentes áreas que ha adquirido; no es ajeno a su tiempo ni a su estar, a su condición histórico-cultural y psichistórica; ávido observador y exquisito lector de lo que acontece; no se le escapa nada pues puede observarlo todo; puede hacer asociaciones disparatadas y acertar; da alcance a los pasos adelantados que conciben los crímenes que resuelve. Y bueno ¿qué profesional está dotado de tantos conocimientos sobre lo social (desde el individuo condicionado hasta la relación social)? ¿Qué corriente epistemológica escapa a la comunicación (no a la Comunicación)? ¿Qué corriente epistemológica se sustenta de tantas perspectivas para clarificar su esencia?

Así también Vija Kinsky, quien cumple su función de pensar sobre la realidad y comentar sus conjeturas con su empleador, descifra lo que acontece, propone y discute, charla, conversa, reinterpreta, resignifica desde su cúmulo de conocimiento, desde el corpus que ha adquirido. Tratando de em-

plear las más aristas posibles para mirar: los ojos compuestos de la mosca que todo lo observan.

La comunicación está en todo, todo informa según el espejo con que se le mire; el comunicólogo ha de hacer de esa información comunicación, consciente o inconsciente. Entonces tenemos a un profesional que mira escenas y las descifra, entiende la composición condicionada de los individuos, personajes tridimensionales con sus perfiles físico, psicológico, sociológico, entrelazándose de una manera asombrosa, arrojando indicios, soltando síntomas, reaccionando, mirando obstáculos y deseos naturalmente; formando su identidad circunscrita a un tiempo-espacio, que con su mero estar informan, gritan, dicen. Un profesional que entiende esto desde la amalgama de que procede (psicología, filosofía, sociología, antropología, ética, bellas artes, cine, semiología, lingüística, periodismo, investigación social) en elemento perfecto para la academia, para desempeñarse dentro de la misma docencia alimentando el campo, o en algún *think*

thank, aportando su saber al entendimiento del mundo.

A manera de cierre

La concepción de estos perfiles emanados del enfoque Intracomunicacional de Ciencias de la Comunicación, con los cambios que conllevaría declararlos y trabajar en pos de ellos (que involucran el espectro del binomio enseñanza-aprendizaje, los perfiles de ingreso y egreso, una posible reestructuración del canon de materias, la consecución de un perfil laboral específico e identificable, el perfil del docente), obedece al discernimiento sobre el peso de la estructura simbólica en la codificación y decodificación de los mensajes (intencionales o no, conscientes o no). Es una elucubración que busca realinear la identidad de una corriente epistemológica que a nuestro parecer se ha ido quedando en las formas sin mirar el peso y el trasfondo de su impronta: estudiar la comunicación humana; misma que no se da en un oscuro silencio interior, sino en gritos, murmullos, charlas, monólogos internos trasmutados

en voz interior, conciencia, imperativos, psique, moral, todo en una lógica y en una obviedad inmutable, que nunca es ni lógica ni obviedad inmutable para el interlocutor.

Para concluir, señalamos lo que está en juego en este enfoque Intracomunicacional, lo que debe ponerse sobre la mesa para discutirse y actuar sobre ello. En primera instancia, y transversal a todo el cuerpo de materias, es necesario volver a un proceso explícito la comprensión del condicionamiento de la identidad, es decir, el sometimiento del ego, el identificar plenamente desde dónde se miran las cosas y cómo se le miran, de dónde a dónde, con qué lentes, con qué reflejos, el derrumbe del mismo sólo para reconstruir conscientemente la estructura simbólica propia, sabiendo la esencia que tiene cualquier máscara que se ponga: su posible finitud. Y desde esa posibilidad mirar detrás, saberse en un gran teatro de escenarios y roles preestablecidos, saberse quién narra la obra. Estar tras bambalinas, supervisando, creando, analizando y proponiendo.

Y en ese narrar la obra, esa manipulación sustentada en la ética;¹⁷ manipulación siempre sometida a un escrutinio bárbaro, complejo, arduo, difícil, que implica decisiones de Estado, de Alto Nivel, de Alta Gerencia, de consecuencias, de responsabilidad social. Esa creación de narrativas, de deseos, de acciones desde la Incepción y desde el Desciframiento, por eso enfoque Intracomunicacional, porque se parte desde ahí para descifrar. Y para la Incepción, se afecta ahí, a la estructura simbólica, siempre conscientemente, con la ética en la mano desde una identidad electa, presta a comprender lo que se mira desde la compleja diversidad que somos.

Cabe reiterar, para cerrar, que esta realineación de Ciencias de la Comunicación conlleva otros cambios, pues si ha de moverse el quehacer del proceso, han de moverse los perfiles de quienes se deciden por esa carrera como profesión. Queda pendiente la reestructuración del perfil de ingreso de alumnos y docentes, así como ahondar en

17 Más sobre el dilema. En la novela *Soldados de Salamina* de Javier Cercas, el viejo Miralles le dice a Cercas que cuando alguien dice que la televisión es basura, sabe que está ante un gilipollas, pues la gente es feliz ante los contenidos y qué no daría él mismo por haber visto esos contenidos y no haber ido a la guerra a perder a sus amigos en el frente de batalla. Una escena que si bien no echa por tierra los argumentos de la responsabilidad de los Medios Masivos de Comunicación, sí hace una mesa de discusión al respecto.

lo que se trastoca en el binomio enseñanza-aprendizaje (cada escuela, si este enfoque le ha movido, hallará la manera de reestructurarse con reuniones de academia, simposios, grupos de trabajo colegiado, en fin), además de trabajar en la manera en que la percepción social, sobre lo que el comunicólogo hace, encontrará su nuevo estar.

Bibliografía

- Averbach, M. (1992, 8 de mayo). "Espacio Latino". Recuperado el 15 de mayo de 2013, de: http://letrasuruguay.espaciolatino.com/averbach_margara/la_obra_de_ernest_hemingway.htm
- Benassini, C. (1996). *¿Desde dónde se enseña la comunicación en México? Primer reporte de trabajo. Campos profesionales y mercados laborales*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Comunicación.
- Corral, M. (1986). *La ciencia de la comunicación en México, origen, desarrollo y situación actual*. México: Trillas.
- Cota Meza, R. (2013, 25 de mayo). "Teorías de conspiración". *Milenio*.
- Esteve, J. M. (s/f). "Contextos de educación". Recuperado el 17 de febrero de 2013, de: <http://www.uncr.edu.ar/publicar/cde/05/Esteve.htm>
- Fadanelli, G. (2012). *Insolencia. Literatura y mundo*. Oaxaca: Almadía.
- Fernández, O., González, M. y Ocando, J. (2006). "Evaluación de la ejecución del programa de desarrollo de habilidades básicas del pensamiento en la Escuela de Educación de Luz". *Omnia*, 81-106.
- Fiennes, S. (Dirección). (2006). *The pervert's guide to cinema* [Película].
- Freire, P. (1972). *La educación como práctica de la libertad* (3ª edición). México: Siglo XXI Editores.
- Fuentes Navarro, R. (1991). *Diseño curricular para las Escuelas de Comunicación*. México: Trillas.
- Fullat, O. (s/f). "Antropología de la educación moral". Recuperado el 13 de abril de 2013, de: www.octavifullat.com/images/1283790866.pdf
- Galindo, J. (2003). "La comunicación como campo profesional posible. De los oficios por venir". Recuperado el 24 de mayo de 2013, de: www.geocities.com/arewara/galindo109.htm
- Hernández Rojas, G. (2006). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Editorial Paidós Ecuador.
- Jiménez, H. (1991). *La Ciencia de la Comunicación en América Latina*. México: Quinto Sol.
- Karam, T. (2008, 15 de mayo). *Revista Mexicana de Comunicación*. Recuperado el 20 de mayo de 2013, de: <http://mexicanadecomunicacion.com.mx/rmc/2008/05/15/un-cuarto-de-modelo-de-ensenanza/>
- Karam, T. (s/f). "Elementos para el análisis del campo académico de la comunicación en México". Recuperado el 24 de mayo de 2013, de: <http://www.infoamerica.org/articulos/textospropios/karam3.htm>
- Sosa, G. (2000). "Hacia una configuración del ser y hacer del profesional de la comunicación, sus posibles escenarios de acción para el siglo XXI". Recuperado el 25 de mayo de 2013, de ITESM Campus Estado de México: www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n17/17gsosa.html
- Velasco, X. (2013, 20 de mayo). "Miénteme, Facebook". *Milenio*.
- Yépez, H. (2012). *La increíble hazaña de ser mexicano*. México: Booket.
- Zizek, S. (2008). *El sublime objeto de la ideología* (4ª edición) (I. Vericat Núñez, traducción). México: Siglo XXI Editores.

Goodbye to Tools: The historicity of technology

Jean Robert

Summary

In the 1970's, the *Centro Intercultural de Documentación*, CIDOC, founded in Cuernavaca by philosopher and historian Ivan Illich, made our city famous. This article first explores what the hundred of participants of all continents who gathered twice a year in Cuernavaca were debating. To summarize it bluntly: at a time of potentially explosive tensions between a capitalistic and a socialist versions of industrial society, what was discussed at CIDOC were not the ideological differences between both blocks, but rather their common assumptions. Both socialists and capitalists believed that new technologies would engender a brave new world in which man would satisfy his needs and realize his dreams without effort. Both believed in the power of professions equipped with high-performing tools to realize that paradise on earth. In hindsight, what was discussed at CIDOC, were the – then - dominant professions, their dreams of unlimited power, and their disabling effects on their clients' autonomy. CIDOC closed in 1976. What Illich, as a historian, did since then until his death in 2002, was to submit the epistemic foundations of his critique of industrial society and its dreams, including the professional ethos, to a radical critique that lead him to examine the basic postulates or “axioms” upon which the “social theorems” of modern, industrial society are founded. In this revision, Illich became aware of a major epistemic landslide that started in the 1970's-1980's and that he defined as the passage from an instrumental to a systemic age.

Key words: Tools, vernacular, negative synergy, technology, radical monopoly.

Resumen

En los años setenta, el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), fundado en Cuernavaca por Ivan Illich, volvió nuestra ciudad célebre en el mundo entero. Este artículo empieza explorando lo que debatían las centenas de participantes de todos los continentes que se reunían en Cuernavaca dos veces al año. En forma extremadamente condensada: en una época de tensiones potencialmente explosivas entre una versión capitalista y otra, socialista, de la sociedad industrial, lo que se discutía en el CIDOC no eran las diferencias ideológicas entre los dos bloques, sino más bien sus supuestos o “axiomas” comunes. Tanto los socialistas como los capitalistas creían en la utopía de un mundo feliz que satisfaría las necesidades y los deseos de los hombres sin esfuerzo. Ambos grupos creían en el poder de las profesiones, equipadas con tecnología avanzada, de hacer advenir un paraíso en la tierra. En retrospecto, se puede decir que el tema central de los debates de CIDOC eran las profesiones –entonces– dominantes y sus efectos paralizadores de la autonomía de sus clientes.

CIDOC cerró sus puertas en 1976. Desde entonces hasta su muerte en 2002, lo que hizo Illich fue someter los cimientos epistémicos de su crítica de la sociedad industrial y de sus sueños, incluyendo el ethos profesional, a una crítica radical que lo condujo a examinar los postulados fundamentales o “axiomas” que sostienen los “teoremas sociales” de la sociedad moderna industrial. En el curso de esta revisión, Illich se dio cuenta de que, alrededor de 1970-1980, se había iniciado un derrumbamiento epistémico mayor que él definió como el paso de un orden instrumental a un orden sistémico.

Palabras clave: Herramientas, vernáculo, sinergia negativa, tecnología, monopolio radical.

The critique of tools in the “after tool” era

In the 1970s, Ivan Illich examined successively the use of modern technologies in four kinds of service institutions: schooling, transportation, medicine and housing.¹ In every one of them, he showed that technological tools require a high degree of professional management that, beyond certain limits, infringe upon people's innate and autonomous abilities to learn, walk, heal or build a roof over their heads. Schools empty the streets of **vernacular** learning possibilities; cars and public transportation paralyze the feet; doctors crusade against the historic arts of suffering and of dying; housing degrades the art of dwelling into a demand for square feet and houses into garages.

He termed the destruction of natural and culturally determined abilities by the institutional use of technology **counter-producti-**

vity and defined it as the **negative synergy** between an **autonomous** and a heteronomous production modes. He denounced the radical monopoly that schools establish upon learning, cars and highways upon circulation, doctors upon caring and architects upon building. Besides, he examined how the symbolic power inherent in the institutional use of modern technologies frames our fundamental certainties and creates the “axioms” out of which our “social theorems” are generated. Schools are dominated by professional teachers and professionally controlled boards; cars and highways are the products of engineering; in the medical encounter, doctors diagnose illnesses, prescribe medicines and the medical profession has the power to sue unlicensed practitioners and to subpoena suspects of medical self-help;² architectural associations define the standards that your house must obey and protects their members against self-builders.

1 Illich wrote four essays in which he examined the symbolic power of the institutionalized use of modern technologies in the shaping of our fundamental certainties. One of these certainties is that what one learns outside of institutional learning settings is deprived of value.

Ivan Illich, *Deschooling Society*, New York: Harper and Row, 1972.

Energy and Equity, London: Calder and Boyars, 1974.

Tools for Conviviality, New York: Harper and Row, 1973.

Medical Nemesis. The Expropriation of Health, New York: Parthenon books, 1976.

See also Ivan Illich, “Soins médicaux pour systèmes immunitaires ? » (Medical care for immune systems?), - *La perte des sens* (The loss of the senses), Fayard: Paris, 2005, p. 259.

2 Sajay Samuel, « Le rôle des professions », Actualité d'Ivan Illich, Paris: *Esprit*, August-September, 2010. p. 185-192. (The English original is still unpublished).

In every case, the encounter between the user and the professional and/or its design and standards shapes the perceptions appropriate to a **client** or, in the case of medicine, a **patient**. Illich examined the client-professional relation - the patient-doctor relation in the case of medicine - as the mold in which, around 1970, the self-perception – or: *autoception* - of most modern human beings was coined. He termed this coining an **imputation**³ of needs and wants contributing to what he called the **professionalization of the client**.

From the beginning, Illich had the intuition that medicine stood out in this analysis, but it was not before two decades later that he could see clearly why: the certainties of the technological age affected medicine much later than any other profession. In medicine, counter-productivity took such dimensions that Illich had to adopt a new technical term to define it: **iatrogenesis**. *Medical Nemesis* evidenced clinical, social and cultural **iatrogenesis**, that is the professional generation of a multifaceted misery. Medicine had

become an enterprise pretending to abolish the art of suffering by means of a war against traditional self-perception or *autoception*. Only so could it convince patients that the pursuit of happiness manifests itself as a quest for health. Thanks to the shift through the perception-shaping power of medicine, Illich could see education, transportation, health and housing institutions as four examples of mega-machines aiming at washing the **condicio humana** of its tragic dimension: the needy client could so take the place of the tragic historical man.

Illich understood very early that his analysis had two faces: on the one hand, he had to propose a theory of tools, tool making and technology in which there would be a special case for their modern, industrial variety. On the other hand, he had to study the “sociology” of the special groups that monopolized society’s most performing tools in order to provide their clients with **services**. These groups are generally called **professions**. The institute whose foundation he inspired and that Valentina Borremans headed from

³ Ivan Illich, *Medical Nemesis*, op. cit.

1964 to 1974, CIDOC,⁴ became the world's leading place for the critical study of professions.⁵ Since professions were controlling service institutions supposed to meet their clients's needs, wishes and purposes, the professional was assimilated to the operator of a service-producing "tool" which was an institution, what corresponded to the current belief that, when you are sick, for instance, you go to a doctor who uses the tools or instruments of his profession to reestablish some disturbed function in your organism. In the 1970s, Illich considered service-producing institutions themselves as tools: schools as "tools to learn", vehicles and highways, as "tools to move", and hospitals as "tools to heal".

In later years however, Illich was self-critical about the ingenuity with which he had put in the same bag hammers, schools, hospi-

tals, that is material devices and institutions and expressed regret for having so misled the best minds among his listeners. He, and some others, had then crossed a watershed beyond which it was no longer possible to think in these terms:

I was not aware of this watershed, when I wrote many of my earlier books, and I am at fault for having persuaded some very good people who read me seriously that it makes sense to talk about a school system as a social tool, or about the medical establishment as a device.⁶

Nonetheless, he never changed a word of his early works.⁷ I sometimes suspect that his self-critique was in part a rhetorical device that he used to point to the epochal threshold through which he, like many of his usual interlocutors had transited. He spoke

4 Center for Intercultural Documentation.

5 See Ivan Illich, "Disabling Professions", in Ivan Illich, Irving Zola, John McKnight, Jonathan Kaplan and Harley Shaiken, *Disabling Professions*, London: Marion Boyars Publishers, 1977.

6 Ivan Illich and David Cayley, *The Rivers North of the Future*. Toronto: House of Anansi Press, 2005, p. 77.

7 Illich understood then that schools, highways, and hospitals lacked the main characteristic of a true tool, which is to **be at hand**: exterior, "extrinsic" to you, and freely offered to your hand. In the 1970s, it was evident that big institutions were becoming part of what Jacques Ellul then called **le système technicien**. For a statement by Ellul, contemporary to Illich's critiques of service institutions, see Jacques Ellul, "La Technique considérée en tant que système," in *Cahier Jacques Ellul* no 2, *La Technique*, Bordeaux, March 2004 [1977]: "Until now, the big technical sets had little interconnectedness. Around 1950-1955, one could not speak of a « technological system », because, all one could speak about was of a growth of technology in all domains of human activity, but an anarchic growth, these domains remaining specific of the operations defined by their traditional division, with little relationship between them. According to Pierre de Conninck, "Pour une approche constructive de l'autonomie de la technique", in Patrick Troude-Chasteney, *Sur Jacques Ellul*, L'Esprit du Temps: Bordeaux, 1994, pp. 215, 219, 220, Ellul already understood that the instrumental approach is no longer relevant ("l'approche instrumentaliste n'est plus de mise") to an analysis of the **technician system**.

of people who had abandoned the secular hopes of industrial society, of new agnostics who recognized one another, sometimes at their gait, more often at their laugh and their silences but were unable to give new names to their new perceptions.

...the people who speak to me, as opposed to those who spoke to me twenty years ago, recognize [...that they are in] a world, not the future world but the present world, which is built on assumptions for which they haven't found the appropriate names yet.⁸

At the time of *Tools for Conviviality* in contrast, to put in the same category a device that can be taken in the hand and a service agency, because both appeared to be **means** to reach personal **goals**, was congruent with the way the public at large perceived tools and institutions. This conflation simply revealed that the essence of an institution as well as of a tool could be expressed by the word **for**: a hammer was a device **for** nailing and a school was a social arrangement **for** learning. Another way

of saying it is that tools and institutions were understood as **instrumental causes** of the achievement of goals. In hindsight, the epoch in which you could not speak intelligibly about what happened to you without ushering some instrumental causes of your circumstances and predicaments can be called **the epoch of dominant instrumentality**.

At that time, Illich did not yet question this epochal mind frame. However, against the industrial "system's" tendency to foist bureaucratic controls and dependencies on the relation between man and tool, he stressed **autonomy** (personal or communitary), **conviviality** and **equity**. **Conviviality** required a notion of the right size and **equity** the definition of **limits** to the tool's inputs and outputs.

According to these criteria, everything that could be causal in the attainment of goals could be called a tool, but to be good, a tool had to obey **negative design criteria** that would set limits to its size, its inputs and

⁸ Ivan Illich and David Cayley, *The Rivers North of the Future*, op. cit., p. 221.

its outputs. Within these limits, a tool could maintain a harmonious **morphological relation**⁹ with the body and its natural powers. Such an equitable and **convivial** tool - be it a material device or an institution - would foster its user's autonomy and be so the contrary of an industrial tool.

The opposition between convivial and industrial was illustrated on one side by the bicycle and on the other by the car. **Beyond certain critical thresholds** of size, power and management, material tools as well as service institutions like schools, highways or hospitals inevitably became **counter-productive**.¹⁰ In retrospect, **counter-productivity** can be understood as a deviation from their "tool" quality, so *Tools for Conviviality* appears today as a defense of the "toolness" of tools, a plea for an equitable and convivial instrumentality conferring autonomy to the users of all kinds of tools. At the time when he wrote *Tools for Conviviality*, Illich did not explicitly question tools per

se. He rather proposed remedies for the instruments - tools or institutions - that, by exceeding **critical thresholds** had come to produce exactly the contrary of what was expected of them. He defined a kind of dimensional envelope of the "toolness" of tool. The remedies to **counter-productivity** were politically defined **limits** destined to reestablish and preserve the right proportion in size, accumulated power or degree of necessary management. Whether remedies that would restore the "toolness" of systems can still be envisaged today will be discussed in another article. In the light of Illich's latest reflections, this would not only require limits to size, power and management, but above all a restoration of the **distance** or distinction between any tool and its user. If schools, for example, maim their students' autonomous learning capacity and discourage autodidacts by putting them on meaningless tracks, not only their size and power must be reduced, but their obligatory character must be questioned, for, if

⁹ Ivan Illich, "La sagesse de Leopold Kohr" (The wisdom of Leopold Kohr), - *La perte des sens* (The Loss of the Senses), Paris: Fayard, 2004, p. 233-256. On morphological relations, see Wentworth d' Arcy Thompson, *On Growth and Form*, Cambridge, 1971; J.B.S. Haldane, "On being the Right Size", James R., Newman, *The World of Mathematics: A Small Library of the Literature of Mathematics from A'h-mose the Scribe to Albert Einstein*, vol. 2, New York, Simon and Schuster, 1956, p. 952-57; Leopold Kohr, "Critical Size", *Resurgence*, vol. 1, no 8, July-August 1967, p. 8-11.

¹⁰ Ivan Illich, *Energy and Equity*, *op. cit.*; *Tools for Conviviality*, *op. cit.*

you cannot leave the school if you want, it is not a tool: the critical distance or the distinction between you and the school system has been suppressed and you cannot decide to “take” or to “leave” it. You have become a **homo educandus**, a client glued to the educational institution that claimed serving you. Comparable reflections apply to other big service agencies like hospitals and transportation systems. What would the restoration of that distance mean in a social order whose fundamental principle seems to be the systemic suppression of it? Illich’s notion of an **institutional inversion**¹¹ might still enlighten this debate.

As Illich himself recognized later, in the 1960s and 1970s, he did not think of questioning the concept of **instrumental cause** or **instrumentality**, that is a tool itself:

Now, I’m the author of a book called *Tools for Conviviality*. When I wrote that book, I also believed that the idea of a tool as a means

shaped to my arbitrary purpose had always been around.¹²

To summarize, when he wrote that book, Illich still thought that: 1. tools have always been around (or, which is saying the same, that instrumentality is a natural category); 2. everything that “is shaped to my purpose” is a tool; 3. as far as they can be **used** by people for their personal purposes, institutions are also “tools.”

Around 1980 however, he started to question some of the very assumptions of his previous books on tools and institutions. He also noted that others were undergoing a change in feelings and conceptions that echoed his. I’ll try to summarize how Illich saw this change in his and many of his friends’s perceptions and how he associated it with a historical watershed. The mutation of the professional-client relation will be here the revelator:

¹¹ On “institutional inversion”, see Ivan Illich, *Tools for Conviviality*, *op. cit.*

¹² Ivan Illich and David Cayley, *The Rivers North of the Future*, House of Anansi Press: Toronto, 2005, p. 72, 73. Illich was not opposed to schools per se, but to the obligatory character of schools, which is the suppression of the distance at which you can take or leave them. If something in *Deschooling Society* has been poorly understood by most readers, it is the critique of the lack of such a distance: in a way, schools were already systems.

“Before” the watershed, Illich already perceived that the relationship between the professional and his client shaped the client’s **autoception** or perception of himself. This shaping of perception resulted from an **imputation** by the professional of who the client was and an **interiorization** of this imputation by the client. In the case of medicine, this imputation implied a **diagnosis**, a **prescription** and the threat of some **sanction** in case of a breach of the rules, and the client was a **patient**.¹³ The typical patient interiorized professionally imputed **needs** of health care by claiming his right to diagnosis, analgesics, preventive care and medicalized death. A university student became a **homo educandus** by swallowing the school’s **hidden curriculum** and the suppositions of the school board and conceiving himself as a producer-consumer of knowledge.

A car driver became **homo transportandus** by swallowing the car that paralyzed his feet

and thus becoming a chauffeur of himself. In short, the patient “interiorized” the medical diagnosis, the student, the school system, the driver the traffic system, the resident of an assigned housing, the architects’s standards, and they became respectively **homo iatrogenicus**, **homo educandus**, **homo transportandus**, and **homo castrensis** (billeted man). Yet, according to his instrumental perspective, Illich could still think of each of them as of somebody who could choose to stand at some critical distance of the health, education, transportation or housing institutions, believing that he could still use them for the satisfaction of his own dreams or needs: Illich could still figure out the typical consumer of services as

...someone who stood in front of large institutions with the idea, at least, that he could use them for the satisfaction of his own dreams or his own needs.¹⁴

13 Sajay Samuel has studied the transmogrification of service related notions between 1980 and now. Thirty years ago, the client stood in front of a professional who diagnosed (or imputed) needs to him, then prescribed services, in the knowledge that his professional association had the power to sanction uncertified actions or self-service by avoiders of the professional monopoly on services. Samuel shows that this conflation of three powers in one hand (diagnosis: legislative power, prescription: executive power, threat of sanction: juridical power) corresponds to the Founding Fathers’ definition of tyranny. Today in change, if you look for a professional service, you more than often meet a gentle facilitator who does no longer sit at a respectful distance but integrates you into the system of which he is also a part, making you a subsystem rather than a client of it. The facilitator does not so much diagnose you “needs” as coaxes your power to decide on preprogrammed lists of choices.

14 Ivan Illich and David Cayley, *The Rivers North of the Future*, op. cit., p. 162.

This “someone” was besides a citizen who - at least in the rich parts of the world - believed that, by claiming a right to his privilege, he provided grounds for its extension to everyone.¹⁵ The allusion to the satisfaction of “dreams and needs” indicates clearly that Illich thought that institutions, like domestic hammers or bicycles, ought to be at the service of personal intentions. Yet the important words in the phrase are “who stood” or who could still stand **in front**. When a hammer offers itself to you, you stand so to speak in front of it, pondering if you are going to take it or leave it. In his early books, Illich spoke thus of material tools and institutions in front of which - or **at a distance of which** - you could stand to decide if you wanted to take them or leave them.

In the grip of systems

In his later reflections however, he realized that we had entered an epoch in which the distance, the **space** between a “tool” and its user that allowed the latter to take **or** leave the object that offered itself as a tool was

no longer warranted. In absence of this distance or space you can no longer ponder if you want to take the object or leave it. It is “it” that takes you: the “tool” is no longer a tool, but a system. A system is no longer “in space”. It is rather a delocalized, unbounded and self-contained set of connections that makes the question “where?” meaningless. It cannot “contain” you, but makes you part of it. It knows no flesh, no substance and disembodies all what it sucks.

By Illich’s definition, the fading of the distance between “tools” and you is the criterion by which to characterize the epochal change that started in the 1980s. So, the change about which he speaks as the end of “dominant instrumentality” and of “images” is also, in a way, **the end of dominant space**. When you could stand at a distance from a device like a hammer and decide if you were going to take it or leave it, you were in space: space belongs to the **age of tools**. When you feel taken, engulfed, “sucked” by a device like **Windows**, you are in the **age of systems** in which there is no space left

¹⁵ Ibid.

between you and what you perhaps still call “tools”. Illich ascribed to Max Peschek, an old student of his who led a seminar in Bremen over “the fundamental mistake of Ivan Illich”, to have admonished him about his “error” in *Tools for Conviviality*.

What Illich did not understand, according to Peschek, and he is certainly right, is that when you become a user of a system, you become part of the system.¹⁶

In the 1980s, “after” the watershed, Illich understood that people were absorbed by artifacts or institutions that they could no longer maintain at a distance and from which they could no longer distinguish their hand or their body. This mutation requires new concepts. In absence of that distance, space or distinction, there can be no tools anymore, but systems that integrate you, “suck” you.

On the other hand, during about all of what we call European History or Second Millen-

nium, tools were not only around, but it was impossible to think without assuming their omnipresence. Illich’s notion of a change of era implies that we can no longer think the world in which we now live as a vast bench offering us all kinds of tools for our purposes. In other words: **tool** and **instrument** are no longer adequate categories for thinking what is presently happening to us.

And this goodbye to **tools** is also - and for the same reason, the fading of distance, space and distinction - a goodbye to **images**: when people let themselves be swallowed by a world conceived as a system, this world can no longer be represented in **images**, because an image presupposes a standpoint, that is some “soil” under the feet and a distance between an eye and an object. An image implies that the observer and the representation are **in the same space**, that is the space in which the observer stands (on his **standpoint**) **in front of, vis-à-vis**, the observed object. In a world of images, **spa-**

¹⁶ Ivan Illich and David Cayley, *The Rivers North of the Future*, p. 78.

¹⁷ Ivan Illich, *La perte des sens*, Paris: Fayard, 2005, p. 209 (FN 2 on “locative space”): “The image, as we understand it today, implies a kind of representation, of fac-simile, of formal equivalence. It can be a sketch or a photograph, a sign, an emblem, an isometric illustration or a perspective. But it is always a medium between the thing and its sensorial perception” (Transl. J.R.). *Ibid.*, p. 226, 227: “At this stage, it is useful (...) to compare the eye-understood-as-a-camera to the eye as participant-into-a-show. Perspective representation creates a *fac-simile* of what is visible from the observer’s viewpoint. It locates an eye or a camera in front of an object. A picture implies that the observer and the observed are in the same space, that they share a common ground”.

ce can be called **locative space**, because it **locates** the eye and the object between which the image can be a **medium**.¹⁷ In the System Age, the distance that allowed one to **situate** himself **in front** of the object he might take as a tool in his hand or as an image in his gaze is suppressed.

A systemic world is made present to people's fantasy by a **show** of seductive random sequences of visual stimuli that are no **images** but what Illich, after Uwe Pörksen, called **visiotypes**.¹⁸ Only as long as some standpoint vis-a-vis the reality was still possible, could people feel that they had some power.

The discourse on responsibility typical of the last years of the instrumental age reflected people's trust - already greatly an illusion - in the power of institutions and the possibility of their **participation** in them.

"After" the crucial passage, Illich saw what had been the typical client becoming a per-

son who had let himself be swallowed by a world conceived as a system.

This world could no longer be represented - which always implied an extrinsic view, which is a consideration-at-a-distance - but was experienced intrinsically as an interrupted flux of sensorial stimuli. In the new era, choice and decision, as well as responsibility have lost any meaning for, without the possibility of "standing in front" and decide - which also means distinguish - without a critical distance,

...the possibility of political engagement, and the language of needs, rights and entitlements, which could be used during the 1960s and 1970s ceases to be effective. All one can wish for now is to be freed of glitches [...] or to adjust inputs and outputs more responsibly.¹⁹

The characteristic human being has become someone who has been caught and swallowed by one of the tentacles of the so-

¹⁸ Uwe Pörksen, *Weltmarkt der Bilder: Eine Philosophie der Visiotype* (Worldmarket of Images: A Philosophy of Visiotypes), Stuttgart: Klett-Cotta, 1997.
¹⁹ Ivan Illich and David Cayley, *The Rivers North of the Future*, op. cit., p. 162. The Gaia hypothesis, first advanced by British scientist James Lovelock, holds that life constitutes a homeostatic, or self-regulating system. A *glitch* is a short-lived, a transient fault that generally corrects itself. From the German adjective *glitschig* (resbaloso), it probably entered English via the Yiddish word *glitsch*.

cial system. For him, there remains no hope to participate in the creation of something worth being hoped for.

Having been swallowed by the system, he conceives himself as a subsystem, frequently as an immune system. Immune means provisionally self-balancing in spite of any change in environmental conditions. Fantastic talks about life as a subsystem with the ability to optimize its immediate environment - the Gaia hypothesis - takes on a gruesome meaning when used by someone who has been swallowed by the system to express his self-consciousness.²⁰

In such a world, where the distance between an artifact and its user does no longer exist and the gaze has no longer a standpoint, whatever seduces you into taking it as a means to ends or into looking at it, is not the artifact's "tool quality" or "image quality," viz. its capacity to help you meet **your** ends or provide you with a representation of the

world you live in. It's a form of seduction for which there is not yet a name and to which Illich ascribed a religious character.²¹ In the religion of the system world, personal purposes and goals are illusory. The system world is no longer instrumental or representational, and to keep saying that it is a world of tools and images is to fail to understand its novelty.

Yet, if Illich is right in perceiving that some twenty years ago, we had crossed a major watershed, it must not have gone unnoticed by other thinkers.

The "postmodern" diversion

In the radio interview²² that David Cayley led with Illich shortly before his death, Cayley repeatedly invites him to acknowledge a convergence between his position and what is called postmodernity or postmodernism. For instance, Cayley once and again asks him if he agrees that "the most common

²⁰ Ibid., p. 163.

²¹ The "religion of systems" is a religion of immersion, of being "drowned", of "intrinsic consideration", an oxymoron *since consideration* requires a distance between the observer and the object. "Risk" is part of that religion because "risk" is a kind of "intrinsic measurement" of what cannot be measured: destiny and courage.

²² *In the Rivers North of the Future*, op. cit.

way to speak of that new sense of being on the watershed is to call it the beginning of postmodernity”, as if the terms postmodern, postmodernism could suggest “a return to a pre-instrumental innocence.”

In his responses, Illich compared such questions with baits that his interviewer was throwing at him in order to make him speak on fashionable topics as postmodern poetry, novels and philosophy on which Illich had no word to say.²³ At other times however, he took Cayley’s instigations as questions on the transformation perceived by many of his friends and interlocutors, and upon the discussion of which the term “postmodernism” had established a kind of radical monopoly.

How has that passage, that mountain we came across in the 1970s, affected our sense of - I use the word for lack of anything better - timeliness and spatiality and frontier - the three inevitably go together. Now in order to speak about this transition, this transforma-

tion, the transmogrification to which you allude - we both know what you are alluding to even though we are not quite certain precisely what we are speaking about, and that’s one of the difficulties in this particular conversation - in order to understand this transmogrification, I at least have to look at it historically.²⁴

Isn’t what had happened to tools and images - to “technology” and “representation” - namely the loss of the critical distance, the distinction between body, hand and tool or eye, standpoint and object now also affecting philosophy, literature, poetry, architecture? Postmodernism is a way of talking in which the speaker seems to know the box he is alluding to, yet the box has no outside from which he could see it and, though he is in the box himself, he is not quite certain either of what there is in it. What does remain of philosophy in the age after tools, images and space? For me, more than the postmodernists’s answers, this question evokes a tale by George Gamow.

²³ In *The Rivers North of the Future*, p. 223, 224, Illich commented on the word “postmodernity”: “When I first heard it, and again and again when that word was thrown into my face, I of course thought of the struggle, the dispute, the minuet played between the **antiqui** and **moderni** in the Renaissance. It has something of **déjà vu** about it. On the other hand the word is usually used to reflect the widening awareness, and the deepening awareness, that the assumptions, the axioms, the rules taken for certain during a rather long period, have, some twenty-thirty years ago, begun to give out.” And: “So I don’t see why I should say more than, Watch out, when you listen carefully to me, you will be angry if you are a postmodernist. Postmodernism is terribly disembodied.”

²⁴ In *The Rivers North of the Future*, *op. cit.*, p. 180, 181.

After having been almost beaten to death, a fallen man slowly wakes up, perceives that, sucked by the soil, his body is part of it like a corpse. However, if another gives him the courage to stand up, he will distinguish himself from the mud in which he lay unconscious for so long. As he stands up, he establishes a distance to things, an interpersonal in-between. At a distance, the soil will acquire a relief, curvatures: here the gutter into which he had been thrown, the road pavement, there the embankment of a railroad.

Perhaps someone will want to survey the site of the assault, take measurements of its particularities. Such measurements of the soil's curves can be called **extrinsic**, taken from

a distance, "from without." Like in Gamow's parable, the singularities of a world deprived of distances, standpoints and **vis-s-vis** can only be accounted for "from within", **intrinsically**.²⁵

In this essayist's personal studies - strongly influenced by Illich's work and by conversations with him-²⁶ two changes of the sense of the **ubi**, the "here" and the **nunc, the "now"**, mark the beginning and the end of modern times:

1. The passage of the location of my somatic presence (my carnal "here") in a cosmic order to the location of my body in a universal container, a passage that I define as the transition from a **a topos in a cosmos** to a **locational space**.

²⁵ George Gamow, **Mr Tompkins in Paperback**, with a foreword by Roger Penrose, Cambridge University Press, 1993 [1940]. At the beginning of the XXth century, Einstein announced that the three-dimensional space in which we experience our bodies is curved in a way that we cannot perceive because we are "glued" to its curvature: no extrinsic measurement can be taken of it. To explain laymen like me how we can take **intrinsic** measurements of our invisibly "curved" world, Gamow invited us to imagine a purely two-dimensional universe, Flatland. Like us in our "three dimensions", Flatlanders would be glued to their two-dimensional space, unable to perceive its curvature (imagine that Flatland is a sheet of paper that, "from outside", you can bend at will). The only way for Flatlanders to take a measure of Flatland's curvature, Gamow teaches us, is to take it intrinsically by verifying if the Pythagorean Theorem holds and evaluates local curvatures as deviations from it. Einstein's geometric reconstruction of gravity as local curvature of a four-dimensional manifold - which is no longer a "space" because it does not allow a standpoint "in front" - is the equivalent of what Flatlanders were supposed to be doing in Gamow's tale. Postmodernism is a multidimensional "Flatland" that can only be experienced intrinsically, in the sense that it abolishes all the distances that allowed you to distinguish yourself from it.

²⁶ According to Illich, the end of the epoch of dominant instrumentality is marked by a profound transformation of the senses of the **here**, the **now** and of the **frontier** between the "there" and the "beyond": **The Rivers North of the Future**, op. cit., p. 181, 182. "Today the concept of **time** on which modernity based itself is in crisis in modern physics, in modern philosophy, and in modern biology." "Now the **time-liness** and **spatiality** and **frontier** which belonged to the certainties of existence in our youth, and much more in my father's youth, are of a kind for which the Middle Ages and the times before had no sense or taste."

"Hunger for an ascetically cultivated sense of **here** is very intense, and from what I know of the waves of postmodernism to which you refer, it could be said that living that way is the mood of the new age." "This hunger arises from a technologically produced mood of impotence in relation to the **now**".

"We have to engage in an asceticism which makes it possible to savor **nowness** and **hereness**, here as place, here as that which is between us, as the kingdom is."

²⁷ Jean Robert, "Place in the Space Age", Book 2, Corinne Kumar, ed. 330-350, *Asking we walk. The South as a new Political Imaginary*, Bangalore (India): Streelekha Publications, 2007, p. 330-350.

2. The demise of locational space by the suppression of **extrinsic distinctions** and hence of particular **viewpoints**.²⁷

Conceptually, space had always been a box: unbound because lacking an enclosure, but boxing all what exists simultaneously and, according to Einstein, finite.²⁸ Yet, due to the limited power of the feet, even in locational space, every place had always had a beyond in the walker's perception.

Albrecht Koschorke stresses the "aporia of the horizon" in a world without a beyond because all frontiers have been trespassed and all once unknown territories explored and conquered.²⁹ It is another way to express that the demise of all frontiers also marks the

end of critical distance, "extrinsic" considerations and finally of locational space itself.

What Cayley insisted in calling "the beginning of postmodernity", Illich invited him to see it as "the end of the age of dominant instrumentality." What comes now to an end, "at least in the mind, and the feeling, and the body and the breathing of some people"³⁰ is the epoch in which tools and tool making were paramount in doing and in thinking: it is the age of instrumentality or of technology. And it is also the end of a certain perception of "timeliness and spatiality and frontier".³¹

And if it comes to an end now, it had a beginning. So, if there was an epoch in which the certainties of existence of our youth - such as space and time, the here and the beyond, tools and images - were conditions

28 The paradox of a bound but finite space echoes that of an ultimate sphere that has an outside but no inside. See Albert Einstein, "Introduction" to Max Jammer, *Concepts of Space. The History of the Theories of space in Physics*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1954, and Max Jammer, op. cit.

29 Albrecht Koschorke, *Die Geschichte des Horizonts (La historia del horizonte)*, Munich: Suhrkamp, 1990. The perception of the horizon is historical and reveals a culture's intimate dynamics. Four fundamental statements can be made on the horizon:

1. The horizon is not an object within the empirical domain, but a constitutive relation of the empirical order. In other words, it is not a part of the perceptual field, but a principle of its organization.

2. Within its history, the horizon does not refer primarily to meanings, but to the formal frame that conditions meanings.

3. In general terms, the horizon is a particular type of limit or of frontier. It is the "regulator of presence and absence" since progressing toward the horizon makes the absent surge into visible presence.

4. There is a functional relationship between the processes of spatial "de-territorialization" and epistemic "de-limitation". The modern urge to 'conquer' every horizon transforms the idea of the horizon into an aporia.

30 *The Rivers North of the Future*, op. cit., p. 181.

31 *Op. cit.*, p. 180.

for thinking and speaking in an intelligible way, there must have been a time before it in which people resolutely ignored such certainties.

The certainties that are fading today “are of a kind for which the Middle Ages and the times before had neither sense nor taste”.

Yet, if what comes to an end in our time had a beginning, when was it, and can one compare or contrast the time of the end with the time of the beginning? If that is possible, then a broad historical period can be delimited and, for the first time, given an adequate name: the time of **instrumentality** or “**age of tools**”, “**age of the *instrumenta***” or “**instrumental age**”.

Confluent to this age, Illich analyzed another historical reality that, like the idea of the *instrumentum*, was born some eight hundred years ago, and that undergoes such a profound transformation today, that its survival seems to be in jeopardy. Let's call it “the age of the page” or of the “typographical page”.

This other reality, whose **historicity** Illich demonstrated by that, is the typographical page, a set of letters and lines organized on a surface in such a way that its inherent logic becomes visible and it is no longer necessary to read it aloud. The possibility of such an order and of the corresponding style of reading was announced in a book that started to be read in Paris in 1128. In a profoundly original work, Illich contrasted the beginnings of the typographical page with its possible explosion in the age of hypertext.³²

The idea of a tool

Shortly before his death, Illich had assembled enough material to make the history, not of hammers or any other concrete devices that offered themselves as tools, but of **the idea of a tool**.

As the careful reader will have guessed, this history was also one of the **distance** between the hand and what, after this distance

32 Ivan Illich, “Text und Universität. Zur Idee und Geschichte einer einzigartigen Institution”, inaugural speech at the Bremen University at the occasion of the celebration of its 20th anniversary, October 15, 1991, published in *20 Jahre Universität Bremen. Zwischenbilanz: Rückblick und Perspektiven*, Bremen: Pressestelle der Universität Bremen, 1991, p. 85-93. French translation by Jean Robert: “Le texte et l'université: idée et histoire d'une institution unique », Paris : *Actualité d'Ivan Illich, Esprit*, **August-September 2010**, p. 172-184.

has been established, will be called a **tool**. For that distance, distinction or space and the possibility to **take or leave** that it implies, Illich introduced the technical term **distality**.³³ He came to think of the epoch between the rise and the fall of the tool idea as the epoch in which there was a distality between the hand and artifacts then called tools. That this distality had a beginning and an end was for him a fundamental discovery, still “only shared by a very small group of people, most of them friends.” Accordingly, there was a time when no word was around to say that something like a hammer or a sword, a sickle or a scythe could be conceptually severed from the hand of the husbandman or the noble man, the man or the woman born to hold it. And, at the end of the epoch of technology, there are no words to bespeak a world in which artifacts still wrongly called tools make you part of themselves.

The same men who invented some of the concepts of the time after tools failed to grasp the disturbing novelty of what they saw coming.³⁴ Grasping that novelty and finding words and concepts for it is part of the discovery. If we fail to grasp it.

- 1) Things that are no (longer) tools will keep saying that they are and enslave us the more.
- 2) The fact of being sucked, integrated, glued will be presented in the language of needs.³⁵

The monk who published a book on the art of reading in 1128 was Hugh of Saint-Victor, whom Illich called his friend and master. A second book, by another monk remembered as Theophilus Presbyter, was published the same year. Theophilus, who was obviously versed in many crafts, presented beautifully illustrated comments about the benches of several trades and the corresponding devices.³⁶ Nicely resting on their

³³ Distality is the distance between a part of a whole and its origin or to the point of the whole considered its center. There is a distality between the hand and the body. A tool's distality is its distance to the body or its separation from it. With the historian Ludolf Kuchenbuch, Illich will speak of the **instrumentum separatum** whose possibility appeared in the XIth century. From the XIth to the XXth century, this distality was the characteristic of everything instrumental or technological. The distal tool could be taken or left. It is this historical distality that comes to an end in our time. A system knows no distality.

³⁴ Ivan Illich, *The Rivers North of the Future* (2005), op. cit., p. 156: "...the epoch of instrumentality, or the technological epoch, came to an end within the last twenty years. You can see the germ of this change much earlier, of course. It's present, for instance, in Alan Turing's vision of a Universal Machine [...] So when Turing gave the name "machine" to the mathematical function that he had elegantly analyzed, he built a bridge between the new reality and the era that was actually ending and made it seem as if something explosively new was just a further stage, or perhaps the ultimate stage, in the evolution of technological society."

³⁵ For the transmogrification of the notion of needs in the age of systems, see Ivan Illich, "Needs", in Wolfgang Sachs, ed., *The Development Dictionary. A guide to Knowledge as Power*, p. 88-101.

³⁶ See C.R. Dodwell, *Theophilus Presbyter: The Various Arts*, New York: T. Nelson, 1961.

respective tables, they seem to be expecting the moment when they will be taken again by some hands, the hands from which the draughtsman has severed them or perhaps any hands, yours for instance, to whom they offer themselves indiscreetly. It is this moment of exhibitionism, this offer to the first taker which institutes traditional devices into **tools**. Effectively, at first, this new relation of a man to a thing had a wild, not quite legitimate character.³⁷ Illich's originality consists of having associated this attestable transformation with a semantic change, new theological concepts and their cosmological consequences.

Semantic changes associated with the eve of the instrumental age

Aristotle "wrote magnificent pages about the working devices used by smiths or woodworkers or jewelers"³⁸, but his comments are radically different from those of Theophilus. For Aristotle, there was no

way of distinguishing the hammer from the smith's hand. Both were **organa**.

The hammer was an **organon**, the hand with the hammer was an **organon**, the hand alone was an **organon**. The separation between hand and working device already implicit in Theophilus's drawings was rationalized during the next century as a new concept of causality.

In another essay, I'll show how sacramental theology, astronomy, and philosophy were affected by the new concept of instrumentality that I have tried to sketch in these pages.

Bibliografía

Dodwell, T. (1961) *The Various Arts*, New York: T. Nelson.

³⁷ *The Rivers North of the Future*, *op. cit.*, p. 73: "The Latin word for mechanics derives from the Greek for machine, but Hugh has his character Dindimus give the term a revealing fantasy derivation, claiming that it comes from the word for adulterer, moichos. Moichos refers to "sowing wild oats", as one might say in English, and the term applies because this new kind of *causa efficiens*, which has no purpose in itself, but only obeys the intentions with which it is used, has, at first, a wild, not quite legitimate character".

³⁸ *Op. cit.*, p. 73.

Ellul, J. (March 2004 [1977]). *Cahier* no 2, *La Technique*. Bordeaux.

Gamow, G. (1993 [1940]). *Mr Tompkins in Paperback*, with a foreword by Roger Penrose. Cambridge University Press.

Haldane, J.B.S. (1956/ July-August 1967) "On being the Right Size", en James R., Newman, *The World of Mathematics: A Small Library of the Literature of Mathematics from A'h-mose the Scribe to Albert Einstein*, vol. 2, New York, Simon and Schuster, Leopold Kohr, "Critical Size", *Resurgence*, vol. 1, no 8.

Illich, I. (1972). *Deschooling Society*, New York. Harper and Row.

Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality*, New York. Harper and Row.

Illich, I. (1974). *Energy and Equity*. London: Calder and Boyars.

Illich, I. (1976). *Medical Nemesis. The Expropriation of Health*. New York: Parthenon books.

Illich, I. (October 15, 1991) "Text und Universität. Zur Idee und Geschichte einer einzigartigen Institution", inaugural speech at the Bremen University at the occasion of the celebration of its 20th anniversary, published in *20 Jahre Universität Bremen. Zwischenbilanz: Rückblick und Perspektiven*, Bremen: Pressestelle der Universität Bremen, 1991, p. 85-93. French translation by Jean Robert: "Le texte et l'université: idée et histoire d'une institution unique". Paris: *Actualité d'Ivan Illich, Esprit*, **August-September 2010**, p. 172-184.

Illich, I. (2004). "La sagesse de Leopold Kohr" (The wisdom of Leopold Kohr) - *La perte des sens* (The Loss of the Senses). Paris: Fayard.

Illich, I. (2005). *La perte des sens* (The loss of the senses). Paris: Fayard.

Illich, I. (s/f). "Needs", in Wolfgang Sachs, ed., *The Development Dictionary. A guide to Knowledge as Power*.

Illich, I., Zola, I., McKnight J., Kaplan J. and Shaiken H. (1977). *Disabling Professions*, London: Marion Boyars Publishers.

Illich I., Cayley D. (2005). *The Rivers North of the Future*. House of Anansi Press: Toronto.

Jammer, M. (1954). *Concepts of Space. The History of the Theories of space in Physics*, (Albert Einstein, "Introduction"). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Koschorke, A. (1990). *Die Geschichte des Horizonts* (La historia del horizonte). Munich: Suhrkamp.

Pörksen U. (1997). *Weltmarkt der Bilder: Eine Philosophie der Visiotype* (Worldmarket of Images: A Philosophy of Visiotypes). Stuttgart: Klett-Cotta.

Robert, J. (s/f). "Place in the Space Age". Book 2, Corinne Kumar Ed.

Sajay S. (2010). « Le rôle des professions », Actualité d'Ivan Illich, Paris: Esprit, August-September.

Thompson, W d'A (1971). *On Growth and Form*, Cambridge.

Troude-Chastenet, P. (1994). *Sur Jacques Ellul*. L'Esprit du Temps: Bordeaux.

Aportaciones a las propiedades psicométricas del Cuestionario General de Salud Escolar

Danielle Susan Beschle Armstrong
Cecilia Sierra Heredia

Resumen

Este trabajo presenta los resultados del análisis factorial realizado a partir de los puntajes del Cuestionario General de Salud Escolar (San Juan *et al.*, 2006) cuya finalidad es corroborar la validez y confiabilidad de este instrumento el cual fue diseñado para detectar oportunamente a estudiantes en riesgo de fracaso escolar.

Contar con instrumentos psicológicos sólidos es un factor que apoya la promoción de la salud mental de los alumnos de las universidades, así como de conocer los diferentes aspectos de su salud en general y de sus hábitos de estudio. El cuestionario proporciona calificaciones para tres indicadores: Riesgo de trastorno emocional, Riesgo de consumo de sustancias adictivas y Riesgo de problemas en el rendimiento escolar por hábitos de estudio deficientes, además de un Índice total que combina estos tres factores.

El proceso de estudio de las propiedades psicométricas del Cuestionario General de Salud Escolar, es a partir del análisis de los reactivos para brindar mayor evidencia de su validez y confiabilidad con otras poblaciones de nivel superior en el estado de Morelos.

Se concluye con una propuesta para hacer modificaciones en los reactivos (con un análisis estadístico adicional) que mejorarían el índice de su validez, observándose que, además de las áreas propuestas por los autores de este cuestionario, el estudio arroja la presencia de otros 16 factores que serán fundamentales en los resultados.

Palabras clave: Validez, confiabilidad, estudiantes, salud mental, riesgo.

Abstract

This paper presents a factorial analysis on the scores obtained on the General Questionnaire on School Health (San Juan *et al.*, 2006) with the objective of corroborating its validity and reliability. As an instrument of detection, in order to provide mental health to university students; the specific objectives are: To know the different health and daily habits in the students' lives.

One important aspect to consider, is the use of solid psychological instruments, in order to promote mental health in university students, as well, as obtaining information about the different aspects of their general health and study habits. This questionnaire provides scores for three indicators: Risk of emotional unbalance. Risk of consuming addictive substances, and Risk of achievement issues due to deficient study habits, as well as, a total score, which combines the three above mentioned factors.

The purpose of this paper was to continue with the process of studying the psychometric properties of the General School Health Questionnaire, in concrete the analysis of the items, in order to provide clearer insight on its validity and reliability with other populations at university level in the State of Morelos. The results obtained, indicate that it is necessary to make modifications, with regard to the items (with an additional statistical analysis), in order to improve its degree of validity, due to the fact that in addition to the areas proposed by the authors, this study will show the presence of sixteen additional factors, that will be play a fundamental part in the results .

Key words: Validity, reliability, students, Mental Health, risk.

Introducción

El trabajo presenta los resultados del análisis factorial realizado a partir de los puntajes del Cuestionario General de Salud Escolar (San Juan *et al.*, 2006) para corroborar su validez y confiabilidad. Este cuestionario se da a conocer por primera vez en 2005 como un instrumento de detección de alumnos en riesgo de fracaso escolar a causa de problemas emocionales, los cuales serán atendidos de manera oportuna. A partir de ello, el propósito ha sido promover la salud mental de los universitarios, así como la detección oportuna del riesgo de presentar problemas en los diferentes aspectos de su salud y sus hábitos. A su vez, proporciona calificaciones para tres indicadores: Riesgo de trastorno emocional, Riesgo de consumo de sustancias adictivas y Riesgo de problemas en el rendimiento escolar por hábitos de estudio deficientes, y obtiene un Índice total que combina estos tres factores.

La finalidad ha sido continuar con el proceso de estudio de las propiedades psicométricas del Cuestionario General de Salud Escolar,

concretamente del análisis de los reactivos, para brindar mayor evidencia de su validez y confiabilidad ampliando la muestra de estudiantes de nivel superior en el estado de Morelos.

La aplicación del instrumento para el estudio actual tuvo lugar en una universidad privada del estado de Morelos, dirigida a una población de 104 alumnos, de entre 18 y 35 años de edad, inscritos en nivel de licenciatura.

La confiabilidad se analizó por medio del Alfa de Cronbach, que en este caso es $\alpha = .858$, por lo que podemos afirmar que el cuestionario, en esta aplicación, tiene alta confiabilidad (Pett, Lackey y Sullivan, 2003). Por otro lado, en cuanto a la validez, que se analizó por el método de componentes principales del SPSS, se encontró que en lo referente a las comunalidades existen algunas preguntas que se podrían eliminar del cuestionario, porque tienen poca o más bien baja extracción.

Los resultados obtenidos indican que es necesario hacer modificaciones, como re-

agrupar o eliminar reactivos (con un análisis estadístico adicional) para mejorar la validez del instrumento estudiado. En la investigación actual, se encuentran los tres factores ya mencionados por sus autores (riesgo de trastorno emocional, riesgo de consumo de sustancias adictivas y riesgo de problemas en el rendimiento escolar por hábitos de estudio deficientes), además de otros 16 factores adicionales.

A manera de conclusión, referente a la respuesta de la pregunta de investigación, se puede afirmar que el Cuestionario General de Salud Escolar obtuvo propiedades psicométricas adecuadas que apoyan parcialmente su utilización en el contexto universitario nacional. Su uso intenta servir como una fuente de información basada en un programa de atención personalizada que, eventualmente, incremente la eficiencia terminal de las instituciones de educación superior que lo adopten.

Este trabajo está dirigido al análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario

General de Salud Escolar (San Juan *et al.*, 2006) mediante el estudio de su validez de constructo y su confiabilidad.

Nunnally y Bernstein (1995) plantean que la validación de constructo requiere de un análisis de reactivos que estudien factores como la sensibilidad o la especificidad, así como su estructura factorial (Martín-Albo *et al.*, 2007). Generalmente se asume que “si la prueba está diseñada para su uso repetido en muestras nuevas, la selección de reactivos proporciona una versión revisada de la prueba, la cual es readministrada hasta que se obtiene una versión satisfactoria” (Nunnally y Bernstein, 1995., p. 329). Lo relevante de este proyecto es que aportó evidencia nueva, relativa a las propiedades psicométricas del cuestionario, y planteó sugerencias respecto a los posibles cambios para tener una versión satisfactoria. La necesidad de contar con inventarios que evalúen los factores emocionales de los alumnos (que pudieran influir en su proceso de aprendizaje) ha sido descrita por autores como Papalia (1998) o Mata y Macotella (2007), quienes

afirman que el estatus socioeconómico, las dificultades del lenguaje o los factores familiares (como una estructura monoparental) influyen en la deserción escolar, y que por lo tanto en el proceso de aprendizaje, por lo que también se deben atender los factores motivacionales, afectivos y de comportamiento.

Por otra parte, dada la situación actual de la sociedad, es importante que en los contextos universitarios se lleven a cabo programas orientados a la prevención del uso de las drogas y se aborde su intervención, así como en el caso de problemas emocionales que en especial interfieran con la autoestima y las habilidades para el estudio (Papalia, 1998).

El Cuestionario General de Salud Escolar está orientado a detectar en forma válida, oportuna, pertinente y económica a los estudiantes que estén en riesgo de enfrentar una problemática personal importante, que al no poder resolver por sí mismos, les lleva a abandonar sus estudios.

Estructura metodológica

Planteamiento del problema

En el estudio original (San Juan *et al.*, 2007), este instrumento demostró adecuadas propiedades psicométricas, por lo tanto podría ser aplicada en la universidad en donde se realizó por primera vez, así como en otras instituciones donde haya problemas similares en los estudiantes. Sin embargo, la prueba es nueva y es interesante contribuir en corroborar la validez y confiabilidad de la misma.

a) Objetivos

Continuar con el proceso de estudio de las propiedades psicométricas del Cuestionario General de Salud Escolar, concretamente del análisis de los reactivos, para brindar mayor evidencia de su validez y confiabilidad con estudiantes de nivel superior en el estado de Morelos.

b) Pregunta de investigación

¿Cómo son la validez y confiabilidad del Cuestionario General de Salud Escolar, es-

tudiadas por medio del análisis factorial confirmatorio y el análisis de su consistencia interna?

c) Hipótesis

El análisis factorial confirmatorio y el análisis de la consistencia interna del Cuestionario General de Salud Escolar demostrarán que tienen validez y confiabilidad aceptables al aplicarse en otras poblaciones estudiantiles.

Marco teórico

Para poder recomendar el uso de cualquier prueba psicológica es necesario conocer si es válida y confiable. Es decir, si efectivamente miden lo que pretenden medir, y qué tan bien lo hacen; si realmente podemos hacer inferencias relevantes sobre los resultados que arrojen (Anastasi, 1998).

Al evaluar las propiedades psicométricas del instrumento en el que se centra este proyecto, se realizó un análisis de reactivos, el cual ha permitido mejorar las pruebas mediante la selección, sustitución o revisión, y de

ese modo ha apoyado en decisiones como acortar una prueba y mejorar su validez y confiabilidad (Anastasi, 1998).

Aunque la cuestión siempre se limita a la situación y al objetivo que se persigue con él, ya que a menudo las pruebas son válidas para un propósito pero no para otro. En este sentido estricto, no se valida un instrumento de medición, sino el uso que se le pueda dar (Ary, 1989, y Nunnally, 1991, en Nunnally y Bernstein, 1995). De esta manera, es posible decir que el tipo de validez que se evaluará en esta prueba es el de constructo, cuyo propósito es conocer el grado que mide en particular.

El Cuestionario General de Salud Escolar se presentó por primera vez en 2005, debido a la motivación de los miembros del Consejo Académico de una universidad privada del estado de Morelos, de contar con un instrumento de detección de estudiantes en riesgo de fracaso escolar a causa de problemas emocionales y de atenderlos de manera oportuna. El objetivo general es procurar la

salud mental de los universitarios, y los objetivos específicos son conocer diferentes aspectos de su salud y sus hábitos, y a su vez proporcionar ayuda a individuos en riesgo.

Asimismo, tiene un formato que puede aplicarse a estudiantes entre las edades de 15 a 30 años. Se lleva a cabo en forma colectiva y, tanto el registro de las respuestas como la calificación y categorización de los estudiantes en indicadores de riesgo, se hace de manera automatizada.

El cuestionario consta de 77 reactivos, que en su mayoría se responden en una escala tipo Likert de cinco opciones, y únicamente tres reactivos se responden en opciones Sí o NO y en dos de éstos hay que especificar la respuesta.

Las calificaciones que proporciona son para tres indicadores: Riesgo de trastorno emocional (RTE), Riesgo de consumo de sustancias adictivas (RCSA) y Riesgo de problemas en el rendimiento escolar por hábitos de estudio deficientes (RREHE), además de

un Índice total (IT) que combina estos tres factores de riesgo.

El Cuestionario General de Salud Escolar ha sido validado en estudiantes de los niveles medio superior y superior, con muestras recabadas de escuelas privadas de los estados en la región central de la República Mexicana (Rivera, 2007).

El índice de fiabilidad se obtuvo utilizando el Coeficiente Alfa de Cronbach, aplicado para diferenciar las categorías de riesgo que se encuentran internas en el instrumento y en correlación lineal con respuestas al MMPI (Gómez, 2011) cuyos indicadores son entre $\alpha=.05$ a $\alpha=.01$ y $r=.563$ a $r=.877$, en especial entre RTE y las escalas 2 (Depresión) y 7 (Psicastenia) del MMPI, y RCSA y la escala 4 (Desviaciones psicopáticas) de ese mismo instrumento, así como dentro de los tres índices de riesgo del cuestionario, en especial entre RTE y RCSA (San Juan, 2006).

Desarrollo metodológico

Para poder responder la pregunta de investigación, consideramos más apropiado hacer un estudio exploratorio, es decir, que se aplicara el cuestionario a los estudiantes de otra institución universitaria que lo autorizara.

De esa manera, se llevó a cabo la aplicación del instrumento estudiado en una universidad ubicada en Cuernavaca, Morelos, la cual cuenta con una población aproximada de 360 alumnos, entre 17 y 35 años. La selección no fue aleatoria, sino por conveniencia y de participación voluntaria. Después de explicar las características de la investigación y de garantizar la confidencialidad de sus respuestas a los estudiantes de esta nueva muestra, se les aplicó este instrumento. El tiempo de respuesta de los sujetos fue entre 15 y 20 minutos.

Posteriormente, se evaluaron los resultados y se hizo un análisis factorial por el método de componentes principales y la consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach. El

análisis factorial consiste en una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de éstas. Esos grupos homogéneos se forman con las variables que se correlacionan mucho entre sí, procurando, inicialmente, que unos grupos sean independientes de otros. Se utilizó el programa estadístico SPSS (Versión 21), y con base en los resultados se respondió la pregunta de investigación.

Resultados

El trabajo estadístico tuvo dos procesos: el primero fue un análisis de la consistencia interna para corroborar la confiabilidad del Cuestionario General de Salud Escolar y el segundo, un análisis factorial para corroborar la validez. También se obtuvieron datos descriptivos para conocer los porcentajes de género, edad, semestre, licenciatura que estudian, con quién viven y su lugar de origen. La edad promedio de los participantes fue de 20.2 años (Desv. Est.: 2.2). Como se

puede observar en la Figura 1, casi la mitad de los participantes fueron mujeres.

La mayoría de los participantes (52.9%) cursaba el segundo semestre de la carrera de Derecho (75%). (Figura 2)

Y como se puede observar en la Figura 3, la mayoría de los participantes vivía con su familia de origen; y los estados de procedencia incluían Morelos, Veracruz y Guerrero, entre otros.

La confiabilidad en la aplicación a la muestra, medida a través del Alfa de Cronbach, fue de .858, la cual se considera muy elevada (Pett, 2003).

La validez de los puntajes de la prueba se hizo mediante un análisis factorial por el método de componentes principales del SPSS, obteniendo como resultado la Tabla de Comunalidades que se incluye en el Anexo 1.

Los reactivos que tuvieron los puntajes de extracción más bajos (la menor carga factorial) se presentan en la Tabla 1; se considera posible la eliminación de éstos en futuras versiones de la prueba.

La siguiente tabla es la de **Matrices de componentes**, en la cual se desglosan los factores y los puntajes obtenidos por pregunta en cada factor. Ya se ha establecido previamente que el Cuestionario General de Salud Escolar, en esta aplicación, cuenta

Reactivo	Expectativa inicial	Extracción
19	1.000	.716
41	1.000	.731
63	1.000	.737

Tabla 1:
Análisis de la varianza total, reactivos con menor extracción.



Figura 1:
Género de los participantes.

Figura 2:
Licenciaturas que cursan los
participantes.

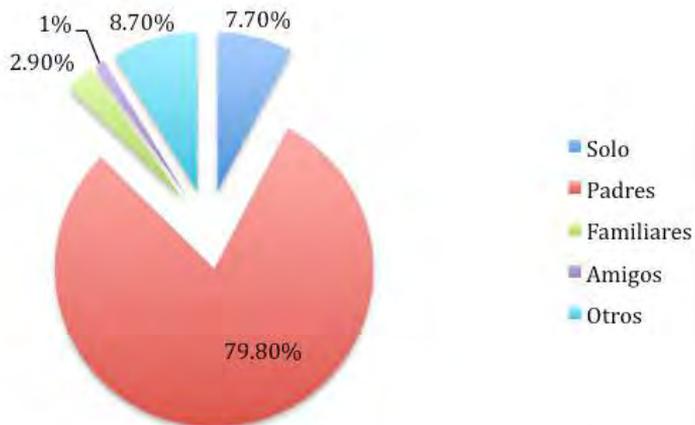
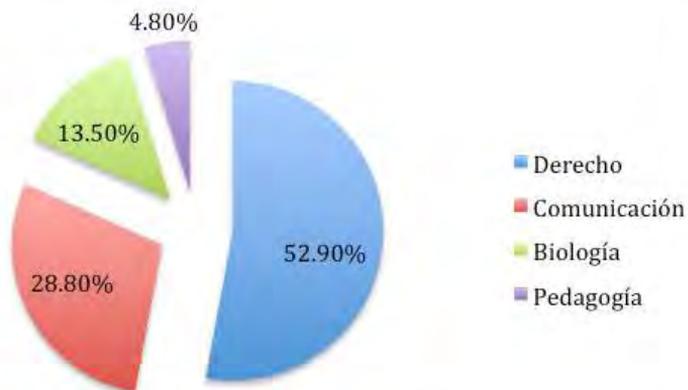


Figura 3:
Personas con las que habitan
los participantes.

con otros 16 factores. Se señaló el puntaje más alto de cada pregunta para poder analizar qué reactivos entran en cada factor. En el Anexo 2 se incluyen todos los puntajes obtenidos y se marcó con color para cada factor, el puntaje más alto de cada pregunta.

Discusión

La confiabilidad de la prueba se analizó por medio del Alfa de Cronbach, el cual suma todas las varianzas y da un número que si es menor a .70 no es confiable y si es por

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
P1								.323								
P2					.479											
P3	.411															
P4									.255							
P5	.700															
P6									.417							
P7			.540													
P8																.420
P9											.379					
P10									.344							
P11											.256					
P12	.442															
P13	.495															
P14						.399										
P15			.603													
P16	.568															
P17									.324							
P18					.428											
P19				.301												
P20			.553													
P21		.713														
P22	.648															
P23		.504														
P24		.577														
P25	.550															
P26	.664															
P27	.749															
P31						.471										
P32		.490														
P33	.530															

arriba de .70 entonces se puede decir que el instrumento es altamente confiable (Pett, 2003). Como podemos observar, los puntajes de esta aplicación nos revelan que la prueba tiene una confiabilidad alta.

La validez se estudió por medio del método de componentes principales, que es una técnica de reducción de datos que funciona para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de éstas. Esos grupos homogéneos se formaron con las variables que se correlacionan mucho entre sí, procurando, inicialmente, que unos grupos sean independientes de otros.

La Tabla de **Comunalidades** (Anexo 1) se refiere a qué tanto cada reactivo explica mejor la pregunta correspondiente: alta extracción explica mejor, baja extracción explica menos. Es decir, con esta tabla podemos saber, en principio, qué preguntas se podrían eliminar del instrumento ya que probablemente no sirvan a su propósito (se marcan con amarillo aquellas con baja extracción).

La siguiente tabla es la de **Matrices de componentes**, mencionada anteriormente (Anexo 3), en donde se desglosan los factores y los puntajes obtenidos por pregunta en cada factor.

En la Tabla 3 se detallan los reactivos incluidos en cada factor, de acuerdo a los puntajes mencionados.

Como se ha venido mencionando, en este estudio se encontraron 16 factores adicionales a los reportados por sus autores. Se debe detectar el puntaje más alto de cada pregunta para poder decidir entonces qué reactivos entran en qué factor.

Los factores encontrados son, al igual que San Juan y otros (2006):

- Riesgo de trastorno emocional.
- Riesgo de consumo de sustancias adictivas.
- Riesgo de problemas en el rendimiento escolar por hábitos de estudio deficientes.

FACTORES	NÚMERO DE PREGUNTA	TOTAL DE REACTIVOS
Factor 1: Trastorno emocional	3, 5, 12, 13, 16, 22, 25, 26, 27, 33, 35, 38, 40, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 52, 60.	21
Factor 2: Hábitos de estudio	21, 23, 24, 32, 42, 53, 54, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77 .	22
Factor 3: Consumo de sustancias	7, 15, 20, 34, 36, 41, 51.	7
Factor 4	19, 39, 55.	3
Factor 5: Cuidado personal	2,18, 37.	3
Factor 6: Relaciones	14, 31, 47, 61	4
Factor 7	59	1
Factor 8	1	1
Factor 9: Síntomas físicos	4, 6, 10, 58	4
Factor 10	56	1
Factor 11	11	1
Factor 12	9	1
Factor 13	57	1
Factor 14	50	1
Factor 15	62	1
Factor 16	8	1

Tabla 3:
Reactivos incluidos por factor.

El análisis estadístico arrojó que el instrumento mide otros 13 factores, que incluyen entre uno y cuatro reactivos, cada uno. Es por esta razón que se sugiere una reflexión y análisis estadístico adicional (como la fórmula de profecía de Spearman-Brown), para determinar la pertinencia de conservar esas preguntas como parte del cuestionario.

Con base en esto, se consideran como buenas las propiedades psicométricas del Cuestionario General de Salud Escolar, pero son susceptibles de mejorar. Para ello se propuso reconsiderar la posibilidad de una estructura factorial que agregue otros tres factores (esto quiere decir, otros tres aspectos a calificar a través de la prueba, calificaciones).

Conclusiones

En cuanto a la respuesta de la pregunta de investigación, se puede afirmar que se encontraron buenos resultados tanto para la confiabilidad como para la validez. Con la estructura actual, las propiedades psicomé-

tricas del instrumento apoyan su uso en estudiantes universitarios a nivel nacional.

Sin embargo, los resultados de este estudio hacen ver la posibilidad de revisar el instrumento y seguir mejorando la validez de constructo, por lo que se propone:

- Reestructurar el instrumento basado en los análisis estadísticos realizados y una reflexión profunda de la pertinencia de cada reactivo.
- Aumentar el número de factores y por lo tanto de categorías a evaluar. Esta modificación también tendría que estar basada en la literatura científica y en la consulta con un panel de expertos que podría incluir a los autores de la prueba.

Se sugirió que para futuras investigaciones, después de haber valorado y analizado las preguntas que podrían, o no, conservarse como parte del Cuestionario General de Salud Escolar, se aplicara el instrumento en diversas poblaciones semejantes a la original y a la que sirvió de base para el estudio

actual para añadir mayor evidencia que respalde la validez y confiabilidad de la prueba. La validez predictiva podría investigarse por medio de un estudio longitudinal en el que se aplicara el Cuestionario General de Salud Escolar a una generación completa de alumnos inscritos en el primer semestre y, posteriormente, se analizara la correlación de sus puntajes con las calificaciones semestrales y con la deserción escolar.

Aplicación a la educación superior

El uso de este cuestionario puede incorporarse a un programa psicoeducativo de prevención que ayude a detectar a los estudiantes que corren el riesgo de tener bajo rendimiento académico o, incluso, deserción escolar a causa de sus problemas personales. La interacción de los factores emocionales y cognitivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es innegable; es por eso que se debe brindar una atención de calidad a los elementos involucrados en dicho proceso.

La presente investigación respalda el uso de este cuestionario al demostrar su calidad, basándonos en el análisis de sus características psicométricas. Su uso pretende servir como una fuente de información en la cual se apoye un programa de atención personalizada que eventualmente incremente la eficiencia terminal de las universidades que lo adopten.

Es conveniente resaltar la relevancia de contar con instrumentos que tengan la calidad necesaria en la detección de la problemática asociada a nuestro contexto sociocultural diseñados por y para mexicanos. En este sentido, este proyecto ha contado con participantes originarios de diversas ciudades de nuestro país, lo cual constituye un elemento enriquecedor y al mismo tiempo un pendiente para futuras investigaciones; es decir, buscar la manera de estudiar la validez y confiabilidad de este cuestionario en poblaciones de toda la República Mexicana, con muestras estadísticamente representativas para poder encontrar normas más estables.

Bibliografía

- Aiken, L. R. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. México: Prentice Hall.
- Anastasi, A. (1998). *Tests psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Brown, G. F. (1980). *Principios de la medición en psicología y educación*. México: El Manual Moderno.
- Cronbach, L. J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. Psychometrika.
- Goldberg, D. P. (1972). *The Detection of Psychiatric Illness by Questionnaire*. London: Oxford University Press.
- Gómez Tzopitl, R. (2011). *Correlación Instrumental entre el MMPI y el Cuestionario General de Salud*. Tesis. Licenciatura en Psicología, ULSAC.
- Mata, A. y Macotela, S. (2007). "Efectividad de un programa de apoyo educativo sobre la trayectoria académica de alumnos de licenciatura", en *Revista Mexicana de Psicología*, 24, 243-257.
- Nunally, J. (1991). *Teoría psicométrica*. México: Trillas.
- Nunally, J. y Bernstein, Y. (1995). *Teoría psicométrica*. México: McGraw-Hill.
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1998). *Psicología del desarrollo*. Colombia: McGraw-Hill.
- Pett, M., Lackey, N. y Sullivan, J. (2003). *Making sense of factor analysis*. USA: Sage Publications.
- Rivera, O. (2006). *Cuestionario General de Salud Escolar*. Manuscrito no publicado. Universidad La Salle, Campus Cuernavaca, México.
- San Juan, R., Rivera, O., Martínez, P. y Gómez, P. (2006). *Cuestionario General de*

Salud Escolar. Manuscrito no publicado.
Universidad La Salle, Campus Cuernavaca,
México.

San Juan, R. (2006b). *Confiability del
Cuestionario General de Salud Escolar*. Ma-
nuscrito no publicado. Universidad La Salle,
Campus Cuernavaca, México.

ANEXOS

Anexo 1:
Tabla de Comunalidades.

Comunalidades		
	Inicial	Extracción
P1REC	1.000	.765
P2REC	1.000	.852
P3	1.000	.873
P4	1.000	.739
P5REC	1.000	.785
P6REC	1.000	.790
P7REC	1.000	.918
P8	1.000	.822
P9	1.000	.780
P10	1.000	.792
P11	1.000	.777
P12REC	1.000	.867
P13REC	1.000	.887
P14	1.000	.778
P15REC	1.000	.901
P16REC	1.000	.773
P17	1.000	.826
P18REC	1.000	.785
P19REC	1.000	.716
P20REC	1.000	.858
P21	1.000	.744
P22REC	1.000	.781
P23	1.000	.755
P24	1.000	.807
P25REC	1.000	.807
P26REC	1.000	.834
P27REC	1.000	.849
P31	1.000	.776
P32	1.000	.771
P33REC	1.000	.772
P34REC	1.000	.811
P35REC	1.000	.863
P36REC	1.000	.866
P37REC	1.000	.840
P38REC	1.000	.795
P39	1.000	.739
P40REC	1.000	.802
P41REC	1.000	.731
P42	1.000	.777
P43REC	1.000	.827
P44REC	1.000	.798
P45	1.000	.794
P46REC	1.000	.735
P47	1.000	.791
P48REC	1.000	.830
P49REC	1.000	.775
P50REC	1.000	.826
P51REC	1.000	.766
P52REC	1.000	.862
P53	1.000	.832
P54	1.000	.775
P55REC	1.000	.817
P56REC	1.000	.824
P57	1.000	.816
P58REC	1.000	.829
P59REC	1.000	.786
P60REC	1.000	.827

P61REC	1.000	.775
P62REC	1.000	.808
P63	1.000	.737
P64	1.000	.749
P65	1.000	.876
P66	1.000	.774
P67	1.000	.874
P68	1.000	.856
P69	1.000	.844
P70	1.000	.749
P71	1.000	.781
P72	1.000	.834
P73	1.000	.894
P75	1.000	.741
P76	1.000	.800
P77	1.000	.831

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Anexo 2:
Matriz de componentes.

	Matriz de componentes ^a																					
	Componente																					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
P1REC	.115	-.012	.181	-	-.278	-.282	.347	.323	.235	.049	-	-	.145	-	.161	.064	-	-.261	-.172	-.148		
P2REC	.399	-.285	-.106	-.303	.479	.113	.160	-.015	.130	.067	.091	.059	.066	-.030	.107	.123	.123	.029	.065	.332	.017	
P3	.411	.038	-.012	.072	-.324	.054	.050	.322	.101	-	-	-	-	.037	-	.303	.376	-	.077	-	.019	
P4	-.035	.126	-.255	.136	.465	.068	.171	.212	.255	.200	-.035	.206	.062	-.134	-.057	-.129	.137	.055	.090	.249	-.081	
P5REC	.700	-.041	-.081	.041	.228	-.123	.117	.109	.037	.032	.211	.135	.066	.143	.034	.100	.068	.121	.095	.085	.160	
P6REC	.411	-.189	-.035	.035	.018	.318	.095	-.209	.417	.156	.322	.234	.080	.107	.016	.013	-	-	.123	.050	-.042	
P7REC	.475	-.255	.540	.395	-.080	.086	.165	.146	.094	.079	-	.050	.052	.147	.163	.130	.155	.058	.123	.083	.050	
P8	-.022	.254	.062	.314	.329	.174	.046	.110	.110	-	.148	-	.241	.200	-	.226	.010	.023	.164	.003	-.021	
P9	-.039	.146	-.168	.173	-.089	.170	.046	.332	.319	.171	-	.019	.379	.297	.168	.106	.033	.064	.127	.277	-.142	-.023
P10	.335	.149	-.091	.236	.106	.253	.089	-.414	.344	.272	.043	.237	-	.044	.068	.152	.044	.016	.163	.159	-	-.016
P11	.245	.153	.087	.101	.450	.211	.125	.118	-	-	.067	.256	.102	-	.038	.051	.194	-	.125	.033	.104	
P12REC	.442	-.104	.265	-.316	.001	.115	.317	-.282	.312	.051	-	.081	-	.029	.134	.271	.184	.037	.090	-.100	.113	

P13REC	.495	-.280	.419	.456	-	.029	.091	-	.090	-	.127	-	.073	.034	-	.055	.162	-	.076	.004	.166	.027	-	.080	.005	-	-.084
P14	.137	.346	.209	-	.029	.171	.399	.144	.087	.011	.087	.011	-	.073	.016	.074	.111	.196	.037	.077	.042	.081	.110	.110	.211	-.154	-.076
P15REC	.448	-.159	.603	.343	.107	.118	.118	.132	.023	-	.069	.038	.019	.025	-	.095	.196	.196	.037	.077	.020	.013	.028	.028	.045	-.001	-.076
P16REC	.568	.059	.032	.235	.097	-	-	-	-	-	.069	.038	.019	.025	-	.095	.196	.196	.037	.077	.020	.013	.028	.028	.045	-.001	-.076
P17	.176	.303	-.199	.102	.222	.008	.224	.021	.021	.162	.158	.117	.033	.047	.225	.033	.033	.033	.191	.057	.161	.014	.000	.080	.080	-.083	-.083
P18REC	-.098	.103	.178	.262	.428	.073	-	.263	.263	.205	.281	.133	.107	.107	.357	.357	.357	.357	.068	.048	.135	.050	.127	.127	.024	-.007	-.007
P19REC	.178	.058	-.190	.301	.212	.230	.219	-	.139	-	.139	-	.019	.094	.091	.142	.142	.142	.257	.254	.135	.050	.127	.127	.024	-.007	-.007
P20REC	.424	-.032	.553	.297	.096	.146	.168	.345	.345	.108	.185	.108	-	.285	.041	.393	.393	.393	.069	.069	.165	.006	.063	.063	.164	-.053	-.053
P21	.034	.713	.100	.045	.049	.014	.014	.166	.166	.101	.076	-	.285	.052	.041	.197	.197	.197	.069	.069	.165	.006	.063	.063	.164	-.053	-.053
P22REC	.648	-.195	-.115	.056	.049	.147	.147	.172	.172	.081	.025	.016	.123	.123	.129	.129	.129	.129	.043	.139	.022	.071	.071	.053	.053	-.071	-.071
P23	.011	.504	.276	.091	.009	.129	.129	.246	.246	.189	.022	.220	.031	.060	.119	.119	.119	.119	.006	.165	.089	.226	.331	.197	.074	.139	.202
P24	.069	.577	.104	.209	.030	.053	.307	.223	.223	.021	.051	.314	.040	.060	.038	.038	.038	.038	.295	.037	.035	.024	.107	.103	.103	-.054	-.054
P25REC	.550	.026	-.390	.242	.203	.139	.139	.186	.186	.036	.040	.108	.175	.152	.073	.196	.196	.196	.119	.034	.064	.073	.080	.100	.100	-.098	-.098
P26REC	.664	-.206	-.328	.163	.059	.106	.054	.147	.147	.102	.058	.043	.211	.015	.012	.199	.199	.199	.074	.054	.021	.167	.129	.151	.151	-.033	-.033
P27REC	.749	-.180	-.260	.128	.109	.094	.065	.060	.060	.130	.035	.037	.081	.241	.056	.207	.207	.207	.089	.006	.043	.041	.016	.019	.019	-.029	-.029

P31	-.219	.243	-.120	-	.432	.471	.133	.242	.009	-	.113	.105	-.202	.061	.011	-	.104	.077	.033	-	.050	.052	-	.147
P32	-.108	.490	.202	.183	.239	.344	.262	-	.066	-	.198	.035	-.072	.044	.037	.147	-	-	-	.218	.109	-	.256	
P33REC	.530	.108	.232	-	.205	.157	.072	.020	-	.316	.023	-	-	-	.135	.155	.038	.015	.018	-	.054	.085	-	-.077
P34REC	.180	-.125	.344	.224	.151	.201	-	.226	.100	.313	.150	.150	.252	.017	.125	.112	.027	-	.128	.211	.050	-	.042	
P35REC	.613	-.024	-.146	-	-	.219	.347	.038	.117	-	-	-	.145	.061	.228	-	.186	.005	.061	.119	.143	-	-.058	
P36REC	.335	.050	.375	.364	.204	.061	.134	.058	.222	.018	.182	.012	-.079	.012	-	.062	.013	.136	-	-	.138	.066	.203	
P37REC	.046	-.146	.303	.282	.426	-	.078	-	.066	.287	-	-	.211	.333	.167	.120	.150	.139	.058	.174	.120	-	-.224	
P38REC	.422	-.238	-.201	.283	.336	.123	.297	.009	.254	.122	.242	-	-	-	-	.126	.251	.068	.190	.164	.119	.028	-.016	
P39	-.079	.076	-.369	.290	-	.063	.241	.053	.012	.038	.119	.111	.111	.057	.040	.185	-	.054	.049	.024	.211	-	.239	
P40REC	.716	-.152	.076	.406	.035	-	.084	.198	.140	.167	.059	.110	.005	.212	-	.022	.096	-	-	-	.034	-	.096	
P41REC	.171	-.118	.543	.128	.103	.143	.011	-	.137	-	.269	.080	-	.047	.047	-	-	.114	.033	.033	.070	-	-.151	
P42	.278	.381	-.425	.301	.164	.024	-	.166	.211	.066	.012	.294	.049	.236	.236	.054	.070	.124	.005	.071	.013	.045	.030	
P43REC	.431	.009	-.081	.107	.134	.138	.089	.096	.096	.159	.038	.087	.087	.013	.013	.094	.289	.066	-	.161	.141	.255	-.166	
P44REC	.556	-.318	-.088	.271	.271	.116	.124	.046	.137	.062	.165	.096	.036	.207	.207	.236	.174	.132	.165	.128	.021	.000	-.166	
				.262	.018	.127	.075	.307	.137	.106	.043	.036	.155	.047	.047	.078	-	-	.055	.093	.184	-	.125	
																	.021	.237					.109	

P45	.541	.361	-.371	.037	-	.062	.199	-	.022	-	.097	.103	-	-	-	.016	.084	-	.011	-.121
P46REC	.469	-.096	.113	-	.306	.062	-	.306	-	.009	.085	.236	.072	.012	.267	.077	.081	.005	.032	-.036
P47	.060	.324	-.144	.159	-.110	.256	.453	.042	.160	.006	.298	-	.306	-	-	-	-	-	-	.196
P48REC	.757	-.086	-.212	.009	-	.067	.134	-	.051	.237	-	.075	.081	.081	.162	.172	.114	.157	.168	.067
P49REC	.744	-.017	-.084	.142	.086	.176	.077	.034	-	.084	.051	.155	.108	.099	.054	.046	.130	.006	.057	.110
P50REC	.222	-.199	.076	.109	.185	.109	.011	.117	-	-	-	.043	.005	-	-	.073	.172	.093	.028	.110
P51REC	.132	.033	.521	.273	.124	.347	.115	.106	.119	.065	.156	.170	.243	.028	.158	.155	.105	.099	.195	-.292
P52REC	.310	.180	.165	.217	.050	.351	.033	.151	.116	.024	.015	.238	.129	.154	.041	.086	.106	.037	.055	.014
P53	.058	.454	-.420	.029	.264	.279	-	.212	.025	.016	.023	.223	.100	.330	.080	.126	.095	.259	.093	-.101
P54	.338	.492	-.422	.170	.179	.086	.045	-	.283	.005	.039	.095	.183	.057	.097	.146	.057	.164	.217	-.170
P55REC	.396	.265	-.458	.011	.046	.173	.154	.184	.217	.032	.124	.131	.029	.085	.057	.085	.147	.098	.095	-.056
P56REC	.309	.030	-.031	.406	.131	.106	.145	-	.107	.072	-	.056	.015	-	-	-	-	-	.024	-.109
P57	.151	.209	-.484	.326	.225	.325	.196	.163	.226	.121	.082	-	-	.043	.005	.090	.140	.184	.028	-.092
P58REC	.277	-.061	.291	.201	.178	.044	.018	.167	-	.061	.092	.178	.046	.035	.041	.063	.057	.028	.061	.042
P59REC	.289	-.003	.231	.177	.177	.087	.267	.429	.306	-	.024	.266	.301	.030	.106	.189	.148	.058	.016	.006
				.057	.472	.013	.451	.128	.207	.179	.037	.047	.113	.159	.076	-	.043	-	.164	.114
						.013										.009		.086		.035

P75	-.139	.587	.003	.033	.147	-	.121	-	.037	-	.225	.140	-	.041	-	.024	.266	.088	-	.133	-.038
P76	-.005	.457	.173	-	.168	.066	.036	.029	.070	.341	.070	.242	.157	-	.048	-	-	.047	.110	-	-.054
P77	-.006	.555	.320	.135	-	-	.325	.124	.091	.024	-	.097	.347	.167	.055	.086	.062	.028	.051	.111	.017
				.111	.015	.168	.023	.060	.026	.101	.413										.134

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 22 componentes extraídos

Anexo 3:
 Varianza total explicada.

Componente	Varianza total explicada					
	Autovalores iniciales		Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9.367	12.832	12.832	9.367	12.832	12.832
2	8.061	11.043	23.875	8.061	11.043	23.875
3	5.026	6.884	30.759	5.026	6.884	30.759
4	3.625	4.966	35.725	3.625	4.966	35.725
5	3.285	4.500	40.226	3.285	4.500	40.226
6	2.783	3.813	44.038	2.783	3.813	44.038
7	2.644	3.622	47.660	2.644	3.622	47.660
8	2.464	3.376	51.036	2.464	3.376	51.036
9	2.361	3.234	54.270	2.361	3.234	54.270
10	2.049	2.807	57.077	2.049	2.807	57.077
11	1.885	2.582	59.659	1.885	2.582	59.659
12	1.835	2.514	62.173	1.835	2.514	62.173
13	1.724	2.362	64.536	1.724	2.362	64.536
14	1.567	2.147	66.683	1.567	2.147	66.683
15	1.499	2.053	68.736	1.499	2.053	68.736
16	1.460	2.001	70.736	1.460	2.001	70.736
17	1.381	1.892	72.628	1.381	1.892	72.628
18	1.285	1.760	74.388	1.285	1.760	74.388
19	1.253	1.717	76.105	1.253	1.717	76.105
20	1.135	1.555	77.660	1.135	1.555	77.660
21	1.119	1.533	79.193	1.119	1.533	79.193
22	1.024	1.402	80.595	1.024	1.402	80.595
23	.971	1.330	81.925			
24	.939	1.287	83.212			

25	.876	1.200	84.412
26	.858	1.176	85.588
27	.817	1.119	86.708
28	.792	1.085	87.793
29	.707	.968	88.761
30	.643	.881	89.642
31	.613	.840	90.482
32	.556	.762	91.244
33	.523	.717	91.961
34	.518	.710	92.671
35	.500	.684	93.355
36	.462	.633	93.989
37	.421	.577	94.566
38	.405	.555	95.121
39	.382	.523	95.644
40	.331	.453	96.097
41	.312	.428	96.525
42	.286	.392	96.918
43	.265	.362	97.280
44	.246	.337	97.617
45	.212	.290	97.907
46	.193	.264	98.171
47	.170	.233	98.405
48	.157	.215	98.619
49	.132	.180	98.800
50	.121	.166	98.965
51	.114	.156	99.122
52	.110	.150	99.272
53	.088	.121	99.393

54	.074	.102	99.495
55	.067	.091	99.586
56	.059	.081	99.667
57	.049	.067	99.734
58	.043	.059	99.793
59	.038	.053	99.845
60	.031	.043	99.888
61	.026	.036	99.924
62	.023	.032	99.956
63	.017	.023	99.979
64	.007	.010	99.989
65	.005	.007	99.996
66	.003	.004	100.000
67	5.424E-16	7.430E-16	100.000
68	3.717E-16	5.092E-16	100.000
69	3.131E-16	4.288E-16	100.000
70	2.742E-16	3.756E-16	100.000
71	-2.415E-18	-3.308E-18	100.000
72	-1.170E-16	-1.603E-16	100.000
73	-6.002E-16	-8.222E-16	100.000



REVISTA IMPULSA de Universidad La Salle Cuernavaca

GUÍA PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS

Presentación

La *Revista IMPULSA de Universidad La Salle Cuernavaca* es una publicación semestral de carácter multi e interdisciplinario que busca contribuir al avance y difusión del conocimiento humanístico, científico y tecnológico producto de trabajos académicos sustentados en investigaciones desarrolladas por profesores y estudiantes de todos los niveles académicos de ULSAC y de instituciones educativas de nivel superior públicas y privadas del estado de Morelos.

Esta publicación se propone los siguientes objetivos:

- Divulgar trabajos de investigación y de difusión del conocimiento realizados por la comunidad académica.
- Comunicar el avance de los proyectos de investigación desarrollados por la comunidad académica.
- Promover el intercambio de resultados y metodologías de trabajo.
- Fomentar una cultura de valor a la investigación entre la comunidad.

Criterios de publicación:

1) Los autores aseguran que su artículo es original e inédito. Es absoluta responsabilidad de los autores cualquier conflicto derivado del incumplimiento de este requisito.

2) La *Revista IMPULSA de Universidad La Salle Cuernavaca* almacenará, publicará y difundirá sus contenidos sin fines de lucro y con propósitos académicos y científicos.

3) Los autores autorizan y aceptan la cesión de todos los derechos a la *Revista IMPULSA de Universidad La Salle Cuernavaca* en todas sus modalidades de publicación, representación, almacenamiento y difusión.

-
-
-
- 4) Si es el caso, los autores deberán anexar a los artículos los permisos necesarios para la reproducción de tablas o materiales que no sean de su propiedad intelectual.
- 5) Se entregarán dos ejemplares de la Revista por artículo, del número en que se publica el trabajo a su(s) respectivo(s) autor(es).
- 6) Los textos de los artículos deberán ser enviados por vía electrónica a investig@ulsac.edu.mx en formato Word 97 o superior. Se acusará de recibo al autor mediante formato institucional específico y se procederá a la lectura del trabajo a través de revisión entre pares anónimos dictaminándose su publicación sin cambios, con cambios menores, cambios mayores o se decide no incluir el trabajo en esta publicación, lo cual también se notificará a los autores. (Alternativamente, enviar el trabajo por mensajería en un disco compacto (CD) al siguiente domicilio: Universidad La Salle Cuernavaca, Revista IMPULSA de Universidad La Salle Cuernavaca, Nueva Inglaterra s/n, esq. Nicolás Bravo, Col. San Cristóbal, Cuernavaca, Morelos, México, C.P. 62230.)
- 7) Cualquier controversia acerca del dictamen de los trabajos, no prevista en esta Guía, será resuelta por el Consejo Consultivo de Investigación de ULSAC.

Crterios de contenido de los artículos:

Los trabajos deberán contener:

A) Para los reportes de investigaciones concluidas (con enfoques cualitativo, cuantitativo o mixto):

1. Título.
2. Nombre(s) del(os) autor(es) e información de sus grados académicos y lugares de trabajo o institución académica y dirección electrónica.
3. Resumen (200 a 300 palabras que reflejen la relevancia del estudio, la metodología y los resultados).
4. Palabras clave (al menos tres).

-
-
-
5. Traducción al inglés del Resumen y las palabras clave.
 6. Presentación y relevancia del estudio.
 7. Descripción de la Metodología (muestra, herramientas y estrategias utilizadas).
 8. Análisis de Resultados.
 9. Conclusiones.

B) Para los reportes de investigaciones en proceso:

- 1) Título.
- 2) Nombre(s) del(os) autor(es) e información de sus grados académicos y lugares de trabajo o institución académica y dirección electrónica.
- 3) Resumen (200 a 300 palabras que reflejen la relevancia del estudio, la propuesta metodológica y el avance del estudio).
- 4) Palabras clave (al menos tres).
- 5) Traducción al inglés del Resumen y las palabras clave.
- 6) Planteamiento del problema.
- 7) Relevancia del estudio.
- 8) Marco teórico (argumentos, hipótesis).
- 9) Metodología propuesta.
- 10) Cronograma.
- 11) Informe de avance del estudio.

C) Para propuestas acerca de reflexiones sobre la filosofía de la investigación o ensayos que propongan un estudio de investigación:

- 1) Título.
- 2) Nombre(s) del(os) autor(es) e información de sus grados académicos y lugares de trabajo o institución académica y dirección electrónica.

-
-
- 3) Resumen (200 a 300 palabras que reflejen la relevancia de la propuesta y sintetizen su enfoque).
 - 4) Palabras clave (al menos tres).
 - 5) Traducción al inglés del Resumen y las palabras clave.
 - 6) Marco(s) teórico(s).
 - 7) Contenido de la propuesta (argumentación y discusión).

Formato de los artículos:

- 1) Un máximo de 12 cuartillas, a letra 12 tipo Times New Roman, 1.5 espacio, incluyendo resumen, bibliografía, anexos y agradecimientos.
- 2) La citación y bibliografía deben apearse a los criterios de la APA (6ª edición).
- 3) Se recomienda no incluir bibliografía sin referencia directa con el texto del trabajo.
- 4) Por cuestiones de estilo, no se admiten notas de pie de página. Éstas deberán quedar incluidas en el texto.
- 5) Los cuadros, gráficas y figuras deberán presentarse en blanco y negro e ir numerados dentro del texto, con cifras arábigas.

Directorio

Presidente del Consejo de Gobierno
Rector
Vice-Rector
Editor responsable

Hno. Manuel Arróyave Ramírez, f.s.c.
Mtro. Ángel Elizondo López
Ing. Óscar Mario Macedo Torres
Mtra. Ofelia Rivera Jiménez

Directorio

Hno. Manuel Arróyave Ramírez, f.s.c.
Mtro. Ángel Elizondo López
Ing. Óscar Mario Macedo Torres
Mtra. Ofelia Rivera Jiménez

Presidente del Consejo de Gobierno
Rector
Vice-Rector
Editor responsable