

revista de la

# universidad del valle de atemajac

ISSN 0187-5981

Publicación

Cuatrimestral

Mayo-Agosto 1991

13

## Editorial

---

**Aportes para una Teoría de la Implicación en  
Psicología Comunitaria**

Gerardo Pacheco Santos

---

**Autoestima, Comunicación Familiar y  
Calidad de Vida: un Estudio Comparativo entre dos  
Generaciones de Estudiantes Universitarios**

Rocío Enríquez Rosas

---

**Consideraciones en torno a la Participación de la  
Educación Superior en el Cambio Social**

Alfredo Rentería Agraz

---

**La Libertad en la Educación, Utopía Pendiente**

Carlos Manuel García González

---

**Propuesta Epistemológica para los Sistemas  
Educativos Abiertos y A Distancia**

Sergio L. Sandoval Aragón

---

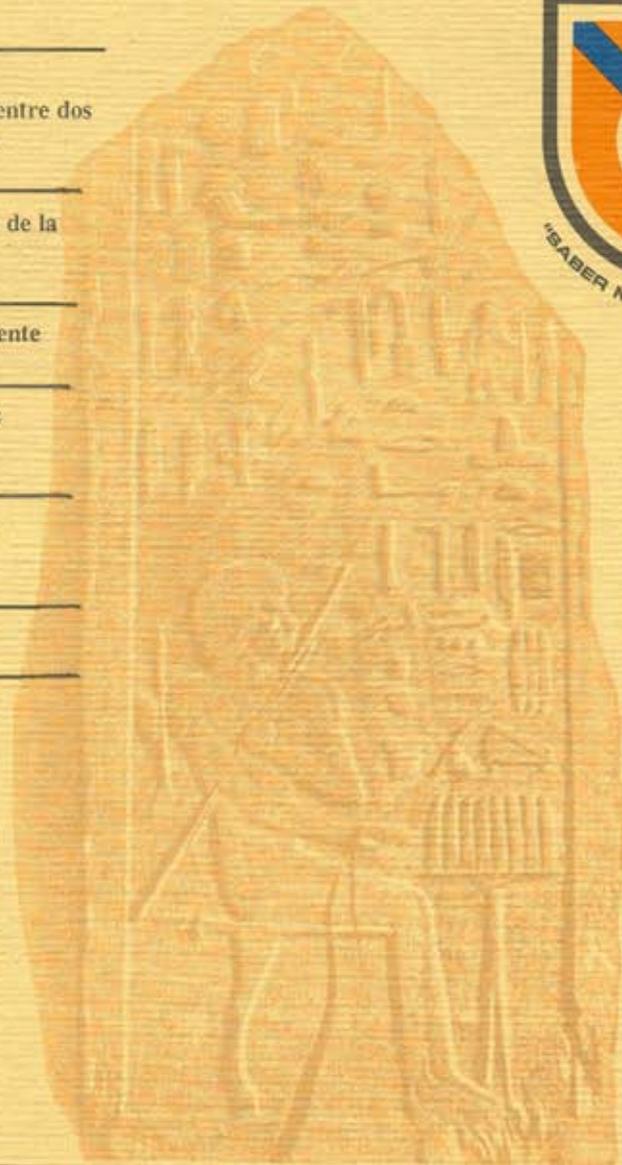
**San Manuel Bueno y Mártir, de Miguel de  
Unamuno: Una respuesta Existencial**

Nahum Megged

---

**Colaboradores**

---





## DIRECTORIO

---

Publicación de la  
Universidad del Valle de Atemajac  
Revista de Investigación  
Año V N° 13 Mayo-Agosto 1991

### CONSEJO EDITORIAL

Dr. Baltasar Castro Cossío  
Dr. Gabriel A. Sánchez de Aparicio y Benítez  
Lic. Jorge H. Aguirre Jáuregui, M.E.  
Lic. Cesáreo Hernández Hernández, M.A.  
Lic. Jesús Parada Tovar  
Lic. Alejandro Casarrubias Jiménez  
L.A.E. Leopoldo Font Solana

### Dirección

Dr. Baltasar Castro Cossío

### Coordinación

Lic. Servando Padilla de la Mora

### Edición

Lic. Sonia Elizabeth Fernández Orozco

Lic. Gilberto Campos Montes de Oca

### Traducción al inglés

M.A. Carlos Eguía Morales

### Diseño

Lic. Martín Eduardo Aceves Ramírez

*Promoción, distribución y suscripciones*

Lic. Gilberto Campos Montes de Oca

### Tipografía de textos

Laura Mendoza Barón

### Arte

Martín Montaña B.

Regino Vázquez

### Impresión

Impacta

Arista N° 1863

Guadalajara, Jalisco, México

### Portada



Fragmento de un tablero egipcio representando a Hesi-Ra con escritura jeroglífica que se calcula de unos 2,800 años A. C.

revista de la

# universidad del 13 valle de Atemajac

---

## CONTENIDO

Editorial	2
Aportes para una Teoría de la Implicación en Psicología Comunitaria Gerardo Pacheco Santos	3
Autoestima, Comunicación Familiar y Calidad de Vida: un Estudio Comparativo entre dos Generaciones de Estudiantes Universitarios Rocío Enríquez Rosas	8
Consideraciones en torno a la Participación de la Educación Superior en el Cambio Social Alfredo Rentería Agraz	20
La Libertad en la Educación, Utopía Pendiente Carlos Manuel García González	28
Propuesta Epistemológica para los Sistemas Educativos Abiertos y A Distancia Sergio L. Sandoval Aragón	35
San Manuel Bueno y Mártir, de Miguel de Unamuno: Una respuesta Existencial Nahum Megged	42
Colaboradores	53

Revista de la Universidad del Valle de Atemajac. Publicación Cuatrimestral de la Dirección de Posgrado e Investigación. Tiraje 4,000 ejemplares. Costo por ejemplar \$6,000.00. Sale en mayo, septiembre y enero. Los artículos firmados son responsabilidad del autor. Registro en trámite. Se permite la reproducción citando la fuente. Av. Guadalupe y Pintores. Apartado Postal 31-614. Tels. 22-75-06 y 22-04-88. Guadalajara, Jalisco, México.

---

# Editorial

---



Es prioritaria la preocupación que toda Institución de Educación Superior tiene por mantener una relación siempre cercana con la sociedad que la originó.

La Universidad del Valle de Atemajac, fiel a su ideario y a su compromiso con la sociedad, encara, a través de su labor de investigación y de su quehacer cotidiano, el reto de aportar una respuesta al problema educativo de México.

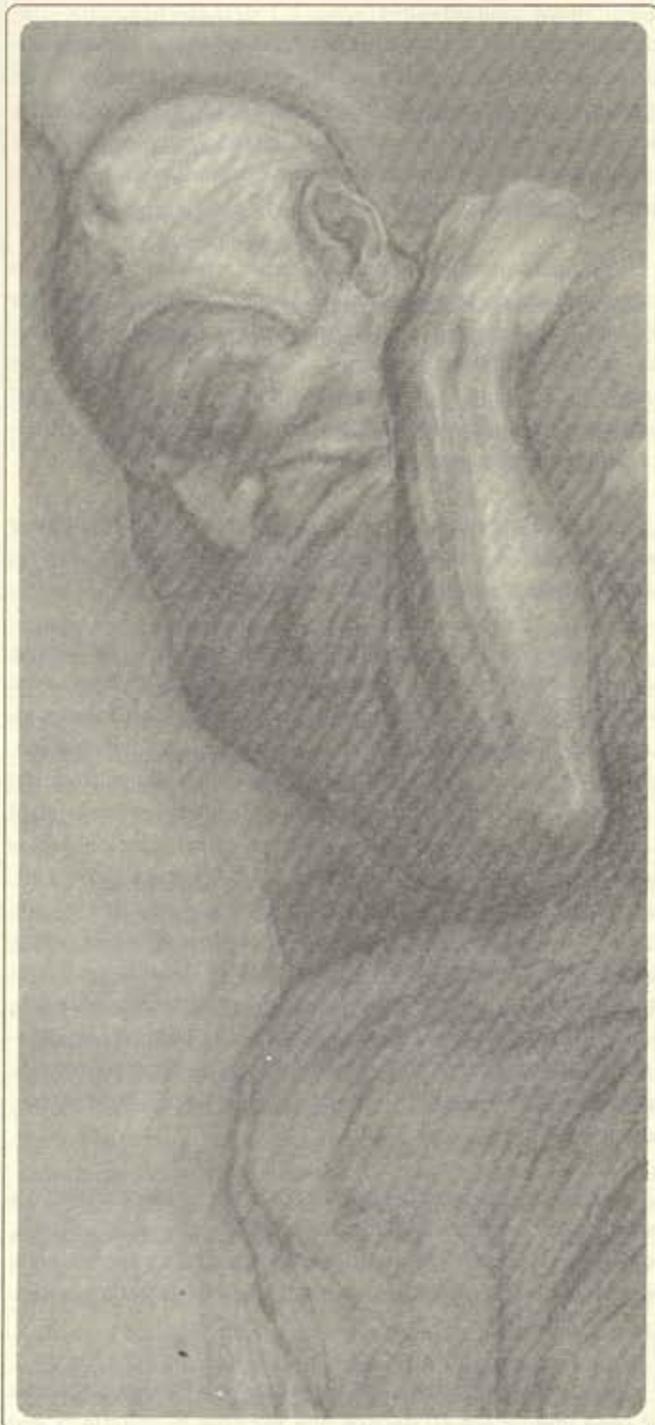
En este contexto presenta los siguientes artículos que, en psicología, educación y filosofía, apuntan respuestas y nos cuestionan sobre problemas actuales de nuestra sociedad.

Gerardo Pacheco Santos, en su artículo, aborda el problema de las implicaciones afectivas y cognoscitivas del investigador en el proceso de indagación. Rocío Enríquez Rosas presenta los resultados obtenidos de una investigación realizada con estudiantes universitarios, en la que analiza el tema de la autoestima, comunicación y calidad de vida.

En el marco de la sociología de la educación, Alfredo Rentería Agraz propone un referente conceptual que contribuya a ubicar, orientar y propiciar la evaluación de la praxis universitaria, es decir, invita a realizar una confrontación de la teoría con la realidad de las acciones y prácticas concretas con las que cada universidad supone estar dando respuesta y participando en la transformación de la sociedad. Carlos M. García, muestra la forma en que los cambios de la sociedad mexicana repercuten en la educación básica. Sergio L. Sandoval presenta un modelo epistemológico que aporta algunos elementos para la comprensión del controvertido tema de los sistemas educativos a distancia.

Finalmente, Nahum Megged nos conduce a vivir intensamente, a través de los escritos de Unamuno, la paradoja filosófico-existencial de quien dando lo que no tiene, espera así obtenerlo.

# Aportes para una Teoría de la Implicación en Psicología Comunitaria



## Aportes para una Teoría de la Implicación en Psicología Comunitaria

### Resumen

A partir de los resultados iniciales de una investigación en proceso, que realiza un equipo interdisciplinario de investigadores en un asentamiento irregular ubicado en la periferia de la ciudad de Guadalajara, se presentan los lineamientos que han orientado la base metodológica de este proyecto en la directriz de la investigación-acción participativa.

Desde esta perspectiva, se aborda el problema de las implicaciones afectivas y cognitivas del investigador en el proceso de indagación. Se propone la instancia microgrupal como ámbito de análisis y discusión de este importante fenómeno psicosocial que permita avanzar hacia la constitución de una teoría de la implicación.

## Contributions for a Theory of Involvement in Community Psychology

### Abstract

Based upon the initial results of a research involving an interdisciplinary team working within an irregular settlement in the suburbs of the City of Guadalajara, Mexico, this paper's intention is to show the criteria adopted to develop an special method to work on research projects requiring participant involvement of investigators.

From this standpoint, the paper faces the problem of resulting affective and cognitive implications for the researcher. Minigroups are proposed as valuable, helpful entities to analyze and discuss this important phenomenon and to develop a formal theory of implication.



## Introducción

**M**e propongo abordar el problema de las implicaciones del equipo de investigación o de quienes investigan e intervienen, desde una perspectiva psicosocial, en procesos comunitarios para su conocimiento-transformación.

Dada la complejidad y extensión del problema, me limitaré a presentar algunas pistas como puntos de partida para reflexionar en torno a este problema de la implicación, que desde luego no es reciente, ya que de una u otra manera, a veces

manifiesta pero casi siempre oculta, ha estado presente en la historia de la humanidad a partir del momento en que los hombres se propusieron avanzar en el conocimiento de su realidad para transformarla.

No obstante esta permanente presencia de la implicación en los procesos de indagación e intervención, sólo muy recientemente se han intentado establecer, de manera sistemática, las bases conceptuales para una teoría de la implicación. Ha sido precisamente un grupo interdisciplinario de investigadores (psicólogos, psicosociólogos, sociólogos, pedagogos, psicoanalistas) quienes han analizado permanentemente sus implicaciones en sus tareas de intervención socioanalítica desde hace aproximadamente 25 años.

Rene Lourau (1989) nos presenta materiales para una teoría de la implicación en un libro publicado por la Universidad de Guadalajara. A través de la presentación y análisis de los diarios de investigación de Malinowsky, Ferencsi, Wittgenstein, Margaret Mead y otros, establece las relaciones entre el texto, es decir, los reportes formales de investigación y el extratexto, es decir, los diarios de investigación "quizá demasiado íntimos y personales", que relatan la vida cotidiana de estos destacados investigadores durante el arduo proceso investigativo.

Debido fundamentalmente a las condiciones de pobreza en que se debaten las grandes mayorías en Latinoamérica, quienes investigan e intervienen en procesos comunitarios se encuentran seriamente implicados: por su historia personal y social, por su posición de clase, por su ubicación institucional, por la ideología dominante, por las características mismas del equipo que interviene y, señaladamente, por la situación de injusticia y desigualdad imperante. Todos estos elementos, en su conjunto, suelen movilizar intensamente las estructuras internas-cognoscitivas y afectivas- de quienes intervienen. Por ello me ha parecido conveniente:

- 1- Abordar el problema de la implicación en psicología comunitaria.
- 2- Proponer el ámbito grupal como instancia de análisis de este fenómeno y como elemento central de la estrategia metodológica durante el proceso de investigación e intervención comunitaria.

No me referiré a la implicación en abstracto. El propósito de abordar este tema para su reflexión y la ulterior propuesta grupal, ha surgido de mi actual participación en un proceso de investigación e intervención que se realiza en un asentamiento irregular de la ciudad de Guadalajara.

En la primera parte de mi exposición mencionaré algunos elementos referentes al contexto de esta investigación, posteriormente abordaré el concepto de implicación y por último propondré la instancia grupal de análisis de las implicaciones del equipo como elemento central de la estrategia metodológica de intervención.

## 1. El Contexto de la Indagación

En la zona metropolitana de Guadalajara, el fenómeno de los asentamientos irregulares se presenta a partir de los años 70. Actualmente existen más de 150 colonias asentadas en terrenos ejidales. En estas colonias viven aproximadamente un millón y medio de personas, es decir, una tercera parte de la población que vive en la ciudad de Guadalajara (Ruiz Velasco, G., 1990).

Algunas características de la urbanización informal son las siguientes: ilegalidad con respecto al estatuto de propiedad de la tierra; desarrollo irracional de la infraestructura *versus* un desarrollo planificado; compra-venta del terreno realizada "ilegalmente", sin servicios (agua, luz, drenaje) ni equipamiento, las colonias se ubican en la periferia urbana y, generalmente, se encuentran alejadas de los centros de trabajo y/o de consumo. La mayoría de las viviendas (80%) se encuentra siempre en proceso de autoconstrucción, muy pocas están terminadas (15%) y una mínima parte presenta características físicas de provisionalidad (Solís, 1988).

En un asentamiento con estas características transcurre la vida cotidiana de la población de Lomas de Tabachines. Esta población se compone principalmente de inmigrantes de ciudades medias o poblados vecinos. El 47% de la población es menor de 15 años. La población total se acerca a los 6,000 habitantes. El índice de analfabetismo alcanza el 50%, particularmente entre las personas adultas.

La familia se constituye en la zona como la forma básica de organización social y transmisión de la cultura. Por lo general suele incorporar a tres generaciones.

A partir de la necesidad de defender la posesión de la tierra y acondicionar el espacio físico con la introducción de servicios y equipamientos públicos, surgió la organización interna en Lomas de Tabachines. Los habitantes de esta colonia han aprendido que sólo a partir de la organización y de la utilización de ciertos canales instituidos a través de la intervención-control del gobierno, les es posible avanzar en la satisfacción de sus necesidades manifiestas de servicios y equipamiento. Pero también han experimentado que, no obstante su participación en las jornadas de trabajo, estos avances han sido relativos y sumamente lentos, al punto que muchos de ellos llegan a considerar que muy poco pueden esperar de un gobierno que sólo pretende utilizarlos para fines electorales, y a pesar del insistente bombardeo de que son objeto por los medios masivos de información en torno al programa nacional de solidaridad, hoy tan en boga.

La organización interna de los colonos se ha concretado a partir de la constitución de la Junta de Mejoras que, además, configura la instancia oficialmente instituida para negociar con el gobierno la introducción de servicios públicos y equipamiento.

La Junta de Mejoras está integrada por los representantes de cada uno de los 10 barrios que integran la colonia, y son

elegidos democráticamente. Ha sido esta instancia grupal un ámbito central de interés en las tareas de intervención que el equipo interdisciplinario realiza en Lomas de Tabachines.

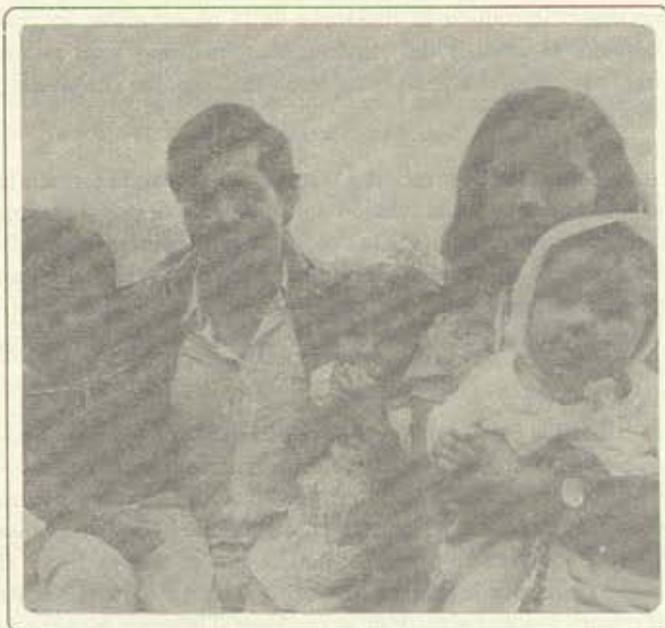
Gradualmente, las reuniones semanales de los representantes de la Junta han llegado a constituir un espacio que se han dado ellos mismos para trabajar en su organización interna. Es en esta instancia microgrupal donde los dirigentes reflexionan, discuten y analizan en torno a:

- 1.- Su propia realidad inmersa en el contexto histórico social del país.
- 2.- Acontecimientos sociales, culturales y políticos de su colonia.
- 3.- Sus necesidades materiales y la distribución de tareas comunitarias para su solución.
- 4.- Su propia organización y gestiones necesarias para lograr lo que se proponen.
- 5.- Su relación con la institución universitaria que sustenta la intervención del equipo de investigación.
- 6.- Los problemas y procesos coyunturales como lo son, en este momento, las campañas electorales de los candidatos del partido oficial y de la oposición.

En este espacio microgrupal de auto-organización para la reflexión, análisis crítico y distribución de tareas, intervienen tres miembros del equipo de investigación, que en estas sesiones realizan tareas de asesoría en los proyectos de introducción de servicios públicos, equipamiento y vivienda, de apoyo en lo que respecta a gestiones con el municipio y además intervienen en problemas que atañen al proceso del grupo señalando los prejuicios, los estereotipos, los principios opuestos y las dificultades en la comunicación, a partir de vincular lo personal y lo social en el contexto grupal.

La elección de la periferia de las grandes urbes, en este caso Lomas de Tabachines, responde por una parte a la necesidad de las instituciones universitarias de formar profesionales conscientes de los problemas sociales de cara al compromiso de producir teoría derivada de la práctica social, que pueda ser útil en la solución de esos problemas y a los objetivos del proceso educativo. Esta elección responde también a la hipótesis, según la cual, en las zonas periurbanas, la mezcla de grupos de orígenes diversos, tanto rurales como urbanos, provoca confrontaciones de culturas diferentes, transformaciones aceleradas en las relaciones sociales, desintegración de las formas tradicionales de interacción cotidiana y, en contrapartida, puede dar lugar a nuevas formas de vida social (Ruiz Velasco, G., 1990). De este modo, el proyecto se ha propuesto como objetivo el análisis de los procesos de expresión de grupos sociales, de cultura-acción-organización. La estrategia metodológica se ubica en la línea de la investigación-acción participativa: la interrelación entre los niveles macro y microsociales,

el vínculo permanente entre teoría y práctica, la pluridisciplinariedad, el análisis de los diferentes registros de la vida cotidiana y, de más reciente incorporación, el análisis de las implicaciones del equipo de investigación en proceso.



## 2. El Fenómeno de la Implicación

El proceso de investigación-intervención, particularmente en ciencias sociales, nunca es un proceso totalmente objetivo, lineal y sin rupturas como pretende revelarse, por lo menos en lo aparente, en la publicación de reportes formales y trabajos de investigación. Este proceso involucra, aunque existen sólidas resistencias para reconocerlo, la subjetividad del investigador, las modalidades de su inserción institucional, su visión del mundo, en una palabra su vida cotidiana que, con frecuencia, viene a ser trastocada y cuestionada profundamente en este proceso.

Estas implicaciones centrales, presentes en todo proceso de investigación, suelen desdeñarse u ocultarse, no obstante que siempre están ahí, pertinazmente presentes. Al incorporar sistemáticamente la familiaridad, la subjetividad, la contigüidad, los límites y alcances de la inserción en el terreno a expensas de la neutralidad y objetividad, se vienen a cuestionar y a poner en tela de juicio la credibilidad de la institución científica y cultural, así como la relación entre saber, institución y contexto social.

La participación del investigador social en el acto de indagación, particularmente en psicología comunitaria, suele movilizar intensamente sus estructuras internas y este vínculo suele expresarse, las más de las veces, de manera oculta en los resultados finales del proceso: lo no dicho puede develarse entre líneas.

De este modo, el concepto de implicación se opone radicalmente a las pretensiones de objetividad alardeadas por

muchos investigadores en ciencias sociales. La implicación quiere poner fin a las ilusiones de la neutralidad heredadas de un cientificismo superado que olvida que el observador se encuentra atrapado en el campo de observación y que su intervención modifica el campo de estudio. En otras palabras, es necesario introducir la dialéctica en la observación, lo cual requiere el análisis del investigador en torno a su propia implicación en el acto de indagación-intervención (Lapassade, 1980).

Heller (1980) se refiere a la implicación cuando formula la hipótesis acerca de la función antropológica del sentimiento. Sentir, afirma en aparente tautología, significa estar implicado en algo. Ese algo puede ser otro ser humano, un concepto, un proceso, un problema, mas no necesariamente un objeto conocido, ya que alguien puede sentir temor o deseo sin objeto aparente.

Toda la existencia humana constituye un intento de solución a una contradicción básica. El ser humano nace con un organismo en el que el código genético ha inscrito sólo las condiciones para la existencia humana. Este organismo es un sistema individual, orgánico, único que se vuelve hacia el mundo y que puede integrar o incorporar todo sólo partiendo de sí mismo. Sin embargo, todo lo que hace al hombre, *hombre de facto*, es decir, todos los elementos de información que constituyen la existencia de nuestra especie, son todavía externos al organismo en el momento del nacimiento. Es el mundo el que proporciona las tareas que han de apropiarse, desarrollándose, así, la relación de sujeto a objeto que caracteriza al ser humano. De este modo, las operaciones de actuar, pensar y sentir son parte del mismo proceso, constituyen una totalidad cuyos distintos elementos sólo pueden ser separados en un sentido funcional. No se puede hablar de los sentimientos sin referirlos necesariamente a las operaciones de pensar y actuar que constituyen la totalidad del proceso.

Los iniciadores de la elaboración conceptual de la implicación distinguen entre implicaciones primarias y secundarias. La implicación siempre supone un vínculo, una relación; la relación del investigador con diferentes objetos y/o sujetos. De este modo, las implicaciones primarias comprenden:

- a. La relación del investigador con el objeto de estudio.
- b. La relación con la institución en la cual está inmerso.
- c. La relación con el mandato social en el contexto de una determinada estructura histórico-social.

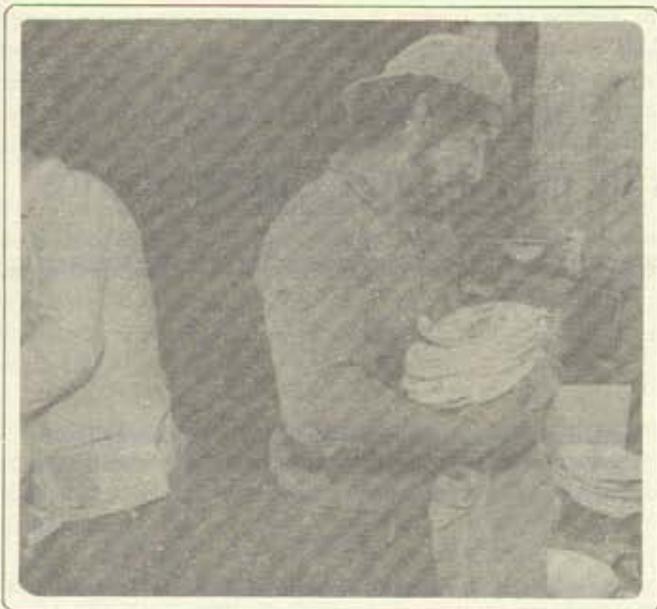
Las implicaciones secundarias, en la medida en que no son susceptibles de análisis por el investigador individual o colectivo en el momento mismo en que éste produce un acto de investigación, comprenden:

- a. La relación con el informe de investigación.
- b. La relación con el paradigma de investigación.

A partir de estas relaciones, los escritos de investigación de ciencias sociales se han construido un estatuto de autocensura y negación: se rechazan, en la medida de lo posible, las implicaciones personales del investigador en el proceso de investigación. Esto no ocurre en otros escritos que tienen un cierto margen de libertad y una especie de autorización para trabajar sobre el significante (Lourau, 1989).

Otro nivel de implicación se refiere a su ubicación social y política en una determinada estructura de clases: su nivel de compromiso en el acto de investigación. A este compromiso explícitamente se refirió Martín-Baró (1983) a lo largo de su obra fecunda. El mismo encarnó este compromiso, en tanto investigador social, y no sólo como militante como se ha dicho, que finalmente lo condujo a la muerte.





### 3. La Propuesta Grupal como Instancia de Análisis

¿Cómo abordar en la práctica, los problemas que conciernen a la implicación del investigador en psicología comunitaria? Presento aquí una propuesta y unos principios, que de ninguna manera pueden adquirir el carácter de receta.

Concibo la psicología comunitaria como un intento de reconceptualización de los modelos de investigación que han sido dominados por una lógica formal y disociante (Pacheco, 1985). Un posible modelo de investigación-intervención comunitaria tendería a totalizar el objeto de conocimiento cuyas interrelaciones han sido oscurecidas por la ideología dominante que promueve la disociación entre pensamiento, afecto y acción y conceptualiza a los individuos, familias, grupos e instituciones, ahora también a las comunidades, como compartimentos estancos y escindidos de la estructura social en la cual se insertan.

Esta modalidad de trabajo implica todo un proceso de involucración, cognoscitiva y afectiva, tanto por parte del investigador como de la población con la que se trabaja. El proceso de investigación se materializa en la posibilidad de diálogo y en la búsqueda e implementación de actividades transformadoras, por tanto, de aprendizaje, para ambas partes involucradas. Aceptar y explicitar la situación de aprendizaje es parte de la tarea; es el punto de partida para el establecimiento de relaciones de reciprocidad; es la posibilidad del equipo de asumirse como sujeto de transformación, junto con la comunidad. En ambas partes se manifestarán las resistencias al cambio, las contradicciones, la confusión y los obstáculos inherentes a la integración y organización de un trabajo colectivo. Se trata de elementos centrales que tienen que ver con las implicaciones del equipo de investigación en esta tarea y que requieren de un análisis permanente.

La instancia de análisis de estas implicaciones es el grupo, considerada también la naturaleza colectiva del proceso de intervención en donde el trabajo grupal se constituye en una

actividad necesaria y permanente. El grupo conforma un ámbito de investigación, de discusión y análisis de problemas, procesos y necesidades, no sólo de la población sino también del equipo que interviene; es también instancia de organización colectiva de comunicación y aprendizaje, de cuestionamiento y crítica de las relaciones cotidianas. Martín-Baró considera el grupo como una instancia en la cual se manifiestan las contradicciones y es posible incidir en el análisis de la ideología subyacente en la acción-interacción humana.

Pichon-Riviere (1977) también contribuyó con una propuesta de psicología grupal que nos permite comprender el proceso de elaboración del conocimiento en el interjuego dialéctico entre el sujeto y la estructura social. De este modo, el grupo puede constituirse también en instancia e instrumento de análisis de las implicaciones del equipo: sus conflictos, sus propias contradicciones, sus relaciones con la institución y sus propias resistencias al cambio.

Si los hombres se liberan elaborando un conocimiento crítico, apropiándose activamente de la realidad, un punto de partida básico es el conocimiento sobre cómo son ellos en su configuración psicosocial, cómo comunican y aprenden, cómo interpretan la realidad e intervienen en ella, cómo se movilizan y organizan en base a ese conocimiento. En este proceso de conocimiento y aprendizaje la población está implicada, pero también el equipo que interviene, por lo que la instancia grupal puede también constituirse en un instrumento necesario para su propia transformación en el proceso de intervención.

#### Bibliografía

HELLER, AGNES (1980). *Teoría de los Sentimientos*. Barcelona, Ed. Fontamara.

LAPASSADE, GEORGE (1980). *Socioanálisis y Potencial Humano*. Barcelona, Ed. GEDISA.

LOURAU, RENE (1989). *El Diario de Investigación: Materiales para una Teoría de la Implicación*. Guadalajara, Ed. Universidad de Guadalajara.

MARTIN-BARON, IGNACIO (1983). *Acción e Ideología: Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador, UCA Editores.

PACHECO, GERARDO Y JIMENEZ, BERNARDO (1990). *Ignacio Martín Barón: Psicología de la Liberación para América Latina*. Guadalajara, Ed. ITESO-U. de G.

PACHECO, GERARDO (1985). "Psicología Comunitaria: Una Propuesta para cuestionar lo Institucional" en: *Trabajo Social y Crisis*. México, Ed. Nueva Sociología.

PICHON-RIVIERE, ENRIQUE (1977). *El Proceso Grupal: del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.

RUIZ VELAZCO, GUADALUPE (1990). "Intervención en un Asentamiento Irregular" en: *La Universidad y la Promoción del Cambio Social*. Guadalajara, ITESO-PRAXIS.

SOLINIS, GERMAN (1989). *Notas Sobre la Teoría de la Dinámica Cultural*. Guadalajara, ITESO: Documento Inédito.

## Autoestima, Comunicación Familiar y Calidad de Vida: un Estudio Comparativo entre dos generaciones de Estudiantes Universitarios



### Autoestima, Comunicación Familiar y Calidad de Vida: un Estudio Comparativo entre dos generaciones de Estudiantes Universitarios

#### Resumen

En este artículo la autora reporta sobre una Investigación en la cual, ella afirma y demuestra la existencia de una relación sólida entre la calidad en la comunicación familiar y los niveles de autoestima, así como entre los niveles de autoestima y la calidad de vida de dos grupos (principiantes y avanzados) de estudiantes de una Universidad privada de Guadalajara, México.

Las variables fueron estudiadas desde tres puntos de vista: la teoría general de sistemas -aplicada a la terapia familiar-, el enfoque ecológico y las teorías del desarrollo.

### Self-Esteem, Family Communication and Quality of Life: a comparative study between two generations of university students

#### Abstract

In this article the author reports on an investigation which, she asserts, demonstrates the existence of a solid relationship between quality of family communication and levels of self-esteem, as well as between levels of self-esteem and life-quality of two groups (beginners vs. advanced) of students of a private university of Guadalajara, Mexico.

Variables were studied from a triple stand point: the general theory of systems-applied to family therapy-, the ecological focus and that of the developmental theories.



### Introducción

Desde el inicio de nuestra existencia, los seres humanos hemos estado involucrados en el complejo proceso de la comunicación. Parece que los humanos tenemos mucho más que decirnos entre nosotros que los miembros de otras especies. Aun así, como humanos, con frecuencia encontramos dificultades tanto en expresar lo que intentamos decir como en entender o interpretar lo que otras personas intentan decir.

El individuo que habita en la ciudad suele experimentar el fenómeno del aislamiento y la soledad a pesar de que externa-

mente está acompañado, ya sea en el trabajo, en la escuela, el templo, la calle y en su núcleo familiar. Generalmente ahí, viviendo bajo el mismo techo y en cercanía física, los miembros (tanto padres como hijos) se ignoran entre sí de una manera casi absoluta y sus patrones de comunicación suelen ser deficientes.

Por esta razón, en las últimas décadas han surgido, dentro de la Psicología, enfoques terapéuticos que centran su atención en los patrones de comunicación que se dan dentro de la familia y que de alguna manera influyen en el desarrollo de sus miembros, específicamente en su autoestima y su calidad de vida.

El propósito de la presente investigación es encontrar qué relación existe entre la comunicación familiar, la autoestima y la calidad de vida en estudiantes universitarios de la ciudad de Guadalajara.

Las variables estudiadas son abordadas desde el punto de vista de la Teoría General de Sistemas aplicada a la Terapia Familiar, del Enfoque Ecológico y de la Teoría del Desarrollo.

La intención es contribuir al desarrollo de la investigación en este campo dado que, a partir de la revisión de literatura en esta área, es mucho lo que resta por hacer.

## Capítulo I. Revisión de la Literatura

### 1.1 Desarrollo del joven (17-25 años) y ciclo vital de la familia

"La familia es donde se crean las personas, se adquiere la autoestima, las normas que rigen conductas y sentimientos y las pautas de relación con otros sistemas".

(Satir, 1978, p.30).

Algunos autores como Ackerman, Bowen, Satir, Halley, Jackson, Erickson, Minuchin, etc., han reconocido la influencia de la familia y de factores ambientales en el desarrollo y en el crecimiento del individuo (Harvey, 1976).

Los cambios que ocurren en la vida del individuo y de la familia están muy relacionados con el crecimiento, la maduración y el envejecimiento de sus miembros (Lindemann y Caplan citados en Harvey, 1976). Confirmando lo anterior, Barnes y Olson (1982) reconocen que la dinámica de la relación interpersonal en la familia se modifica en la medida en que los hijos crecen, desde que son totalmente dependientes de sus padres hasta que se convierten en adultos independientes. Es claro que este proceso varía de individuo a individuo, de familia en familia y de comunidad en comunidad, dependiendo de sus normas culturales, valores y de acuerdo a sus deseos y necesidades.

Para facilitar su abordaje, la familia y el individuo son visualizados como sistemas en sí mismos, que tienen un ciclo vital de desarrollo, a lo largo del cual existe una tendencia al

equilibrio y, a su vez, atraviesan por una serie de tensiones y presiones que interrumpen la homeóstasis del sistema y, por consiguiente, el desarrollo de su ciclo (Lindemann y Caplan citados en Harvey, 1976).

Diversos autores han reconocido diferentes etapas en el ciclo mencionado anteriormente. En cada una de ellas ocurren cambios psicológicos, sociológicos y físicos que, cuando son enfrentados adecuadamente, facilitan el crecimiento de sus miembros. Cuando esto no sucede, se producen crisis emocionales en las cuales las habilidades para funcionar se ven afectadas (Jung, 1987).

Investigaciones como la realizada por Haley (citado en Worthington, 1987) revelaron que ciertas variables como el cambio de horarios y, por consiguiente, de roles; la toma de decisiones y el conflicto pretransicional jugaban un papel importante en la forma en que la familia vivía la transición.

Concordando con lo anterior, Rosenstruck y Kutner (1971) encontraron que la estabilidad de la familia estaba muy relacionada con el funcionamiento adecuado de los roles y que las crisis se manifestaban cuando se presentaban eventos que provocaban el cambio súbito de los mismos, lo cual impedía que la familia continuara con su ciclo normal.

Por su lado Satir (1980) ha identificado presiones externas como la situación económica, la enfermedad de un pariente, el cambio de residencia y factores internos como los cambios biológicos (adolescencia y menopausia), que de alguna manera participan en la ruptura de la homeóstasis.

En lo que se refiere a las etapas, existen diferentes posiciones teóricas que sugieren clasificaciones variadas. Por ejemplo Duvall (1977) propone ocho etapas, mientras que Milton Erickson postula seis (citado en Haley, 1980) y Harvey otras tantas (1976).

Todos ellos coinciden en la importancia que tiene la etapa en que el joven ingresa en el mundo de los adultos:

"Muchos de los dilemas fundamentales de la vida humana aparecen en el período en que una persona joven pasa de ser un muchacho a ser adulto" y de hecho es una de las épocas en que se requiere más ayuda profesional (Haley, 1980, p.37).

La adolescencia es vista como una época de cambios y reajustes en la relación de adultos emergentes y sus padres. En la medida en que el adolescente va ingresando al mundo adulto, simultáneamente se hacen necesarios cambios en la relación padres-adolescentes que faciliten el desarrollo del joven o por lo menos que no lo obstaculicen (Barnes y Olson, 1982).

Al respecto, Erick Erickson afirma que entre los 17 y 23 años el joven atraviesa por una crisis de identidad que se refiere al proceso de diferenciación. De esta manera el muchacho comienza a hacerse preguntas acerca de quién es (Harvey, 1976).

El mismo autor añade que en la medida en que el joven comienza a responderse a sus preguntas, va convirtiéndose en adulto y resolviendo su crisis, lo cual se da entre los 22 y 25 años y coincide con la terminación de la carrera universitaria, el matrimonio o la selección de un trabajo permanente.

Refiriéndose a esta etapa, Levinson (1979) habla de que el período en que el joven se ve en la necesidad de abandonar la familia, alrededor de los 16 y 20 años, coincide con su ingreso a la universidad y con la búsqueda de mayor independencia económica y psicológica, incrementándose así su diferenciación con respecto a los padres.

Sin embargo, lo que sucede en nuestro país, México, es diferente, ya que el grado de independencia alcanzada por los jóvenes al iniciar su vida universitaria es mucho menor. Esto se debe a que una gran mayoría continúa viviendo con sus familias de origen y, de esta forma, dependiendo económica y psicológicamente de ellos.

Para Sheehy (1976), el paso del círculo íntimo de la familia al mundo adulto, que se da entre los 18 y 22 años, es la época en la que el joven se sitúa en un rol grupal, un rol sexual, una ocupación y una ideología. Por otro lado se enfrenta al conflicto de retar lo desconocido o quedarse con la seguridad y comodidad que le brinda el hogar.

La autora opina, también, que otra tarea importante y dolorosa en esta edad es el "desidealizar" al padre o a sus sustitutos para aprender a tener confianza en el propio criterio.



De igual manera, la crisis de los 20's se refleja en rebeldía, apatía, cambios del humor, angustia, insomnio, autoconcepto negativo y autoestima baja (Sheehy, 1976).

Al respecto, Satir (1980) postula que el joven con autoestima baja tiene un alto grado de ansiedad, dificultad para verse como un ser autónomo, individual e independiente de sus

padres, lo cual le impide establecer una relación horizontal con éstos.

Para que se dé un cambio hacia un estatus de adulto-adulto se requiere de un respeto mutuo y personal sobre la manera de relacionarse, en la cual los hijos adultos jóvenes pueden apreciar a sus padres tal y como son, sin la necesidad de hacer de ellos lo que no son y sin culparlos por lo que no pueden ser (Sheehy, 1976).

En este proceso la comunicación padres-jóvenes juega un papel fundamental: en la medida en que ambos logran comunicarse clara y directamente, la diferenciación entre ellos se establece a través del respeto y del mutuo intercambio de recursos.

También en esta edad empieza, en forma evidente, la urgencia de contraer matrimonio, buscando satisfacer necesidades de seguridad, de solucionar alguna carencia interior, de alejarse del hogar paterno, de prestigio o de conseguir algo práctico (Levinson, 1979).

A este respecto, se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres:

Según un estudio de Anne Constantinopla (citada en Sheehy, 1976) realizado con 952 estudiantes de la Universidad de Rochester y utilizando la escala de Erickson para el desarrollo de la personalidad, se encontró lo siguiente: las mujeres parecían más "maduras" al entrar a la Universidad y sólo los hombres avanzaban hacia la resolución de su identidad durante los cuatro años de estudio; muchas jóvenes sentían que tenían que escoger entre estudiar y ser madres, lo cual les dificultaba la resolución de su identidad.

A través de un estudio longitudinal realizado por el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad de California (citado en Sheehy, 1976) en el que se siguió la historia de vida de 171 hombres y mujeres, desde su nacimiento hasta los 30 años, se encontró que los hombres, desde la adolescencia hasta los 30, presentan un aumento gradual en su confianza personal, con el logro de mayor control y seguridad social. En cambio, las mujeres tienden a mostrarse más inseguras conforme su edad avanza y sus fuentes de satisfacción son cada vez más reducidas.

Por otro lado, los hombres tienden a reprimir más que las mujeres sus sentimientos y a no mostrar ninguna clase de debilidad. También se observó que ellas, al destacarse en la actividad académica en condiciones competitivas con los hombres, pueden tener como resultado pérdida de amor y de popularidad, principalmente en relación a sus compañeros.

Como se ha expuesto hasta ahora, el joven atraviesa por una serie de situaciones contextuales como son la edad, el inicio o terminación de los estudios universitarios y un proceso de diferenciación de su familia, principalmente de los padres, que de alguna manera influyen en el concepto que éste tiene de sí mismo, lo cual determinará sus patrones de comunicación y la

forma de satisfacer sus necesidades.

## 1.2 Comunicación Familiar

"Pienso que es en la familia en donde el hombre aprende el lenguaje verbal que le servirá en lo sucesivo para tratar de establecer una comunicación con las personas que le rodean. Aunque también aprende de los demás la forma de comunicarse intrapersonalmente. Y esto último no se da de una manera consciente: ve, oye y siente los actos de sus familiares cercanos e introyecta esos aprendizajes dentro de sus propias estructuras genéticas y de su potencial humano personal".

(Romero, 1987, p.202).

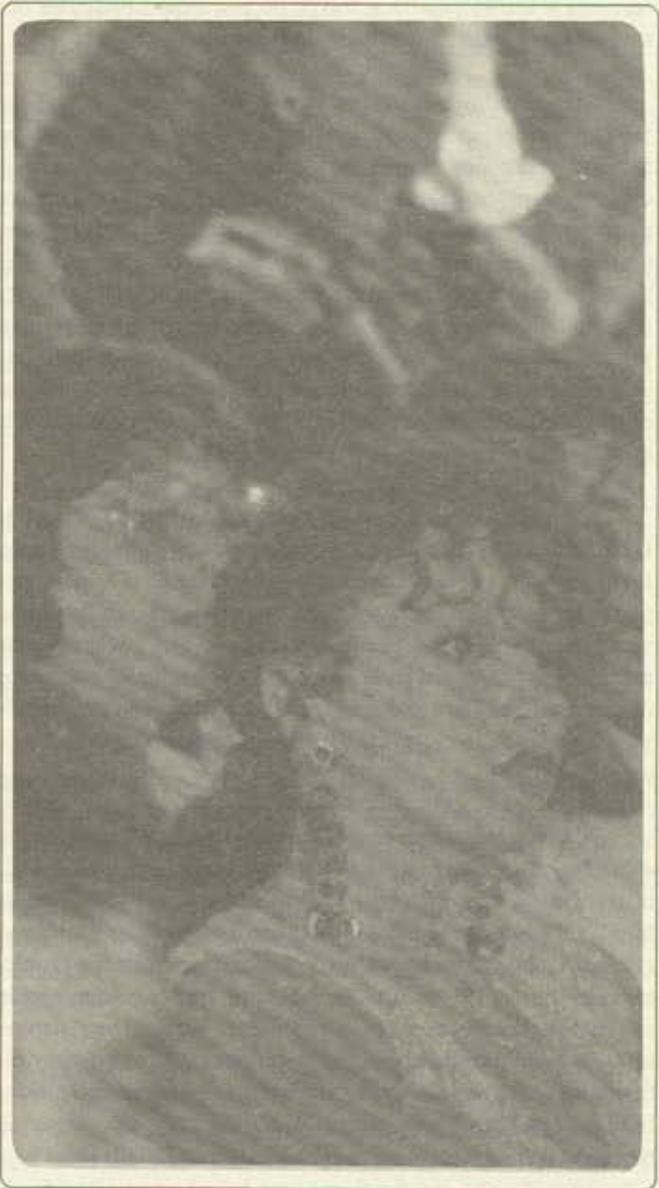
Para Watzlawick, Weakland y Fish (citados en Freidberg, 1985), dado que la comunicación es toda aquella información que entra y sale, no existe la posibilidad de "no comunicarse", ya que toda interacción tiene un valor comunicacional. Satir, por su parte, afirma que la comunicación consiste en formar imágenes mutuas, aunque no siempre coinciden éstas entre las personas involucradas, ni el significado que se les da, al igual que los sentimientos que originan.

En cuanto a los tipos de comunicación, partiendo del enfoque sistémico, Caillé (1985) clasifica la comunicación en dos categorías: la digital y la analógica, que presentan puntos de semejanza con la clasificación elaborada por Watzlawick (citado en Freidberg, 1985): sintáctica y semántica y la propuesta por Satir (1980): comunicación verbal y no verbal.

En cuanto a los modelos específicos que la gente utiliza para comunicarse y que aprende principalmente en el núcleo familiar, Satir (1980) los formula de una manera clara, mostrando cómo cada persona posee en sí misma algo de estos modelos de comunicación, aunque explícitamente sólo manifiesta alguno:

- Aplacar: de tal manera que la persona no se enoje.
- Culpar: para que la otra persona te crea fuerte.
- Superrazonar: utilizando toda una serie de razonamientos lógicos y justificando todo aquello que sea posible.
- Distraer: ignorar la amenaza, comportándose como si no existiera.
- Por último, el modelo de comunicación franca, clara y abierta, donde todos los elementos del mensaje van en la misma dirección. Representa la verdad de la persona en ese momento.

Según Chagoya y Cuttman (1983) cada familia tiene un único patrón de comunicación. Entre más perturbada esté la familia, el proceso de comunicación será más deformado. Los mensajes que los miembros de la familia envían a los otros pueden ser claros o enmascarados, directos o indirectos. Un mensaje claro es obvio y uno enmascarado estará encubierto, disimulado y difícil de ser interpretado. Entre menos claro sea el mensaje, más tensión y confusión creará en la familia. En los mensajes indirectos, hay una parte explícita y otra implícita; ésta última lleva consigo la verdadera intención del comunicante.



Una de las formas en que se ha estudiado la comunicación familiar ha sido la construcción de escalas que miden aspectos particulares de la comunicación que han interesado a diferentes autores.

Romero (1987) realizó un estudio en el que se buscaba encontrar cuáles eran los principales mecanismos desinformativos en las familias que acudían a asesoramiento psicológico. Después de un análisis de lo observado y registrado acerca de los patrones de comunicación en la familia, encontró que los principales mecanismos utilizados son: traducción simultánea, paradojas, superstición, énfasis en puntuaciones equívocas, ley del menor esfuerzo, actuación del poder supremo, desinformación intencionada, interdependencias comunicacionales, rol "Yo-advino que-tú-piensas-que-yo-pienso", amenazas, espionaje, etc.

Por último, concluye que cuando la familia va tomando conciencia de sus propios mecanismos de desinformación, los miembros dejan de culparse entre sí y el sistema familiar viciado

empieza a transformarse a través de pequeñas conductas que surgen a partir de los recursos de la familia.

Otro estudio interesante fue el de Leighton y Stollack (1971). El objetivo de su investigación fue descubrir si las familias con niños "normales" y las familias con niños con disturbios emocionales pueden ser diferenciadas a través de sus patrones de comunicación básica. Los resultados más relevantes encontrados fueron: que en las ocho familias "normales" el padre pareció ser el miembro dominante; se observó también una comunicación más clara ya que hubo menos interrupciones y ocasiones de discursos simultáneos, así como mejor habilidad para alcanzar metas democráticas. En las familias clínicas se observó lo contrario respecto a la comunicación, aunado a la lucha por el poder entre el padre y la madre.

Un estudio realizado por Ditton y Green (1987), acerca de la comunicación familiar, tuvo como objetivo específico analizar si los padres de estudiantes con problemas en el aprendizaje presentan una frecuencia más alta de deficiencias en la comunicación que los padres de estudiantes que alcanzan una calificación promedio en la escuela. Los resultados obtenidos demuestran que los estudiantes con incapacidad en el aprendizaje cayeron en la categoría alta de deficiencias en la comunicación.

Por otro lado, Petersen (1969) realizó una investigación sobre las relaciones que existen entre la comunicación marital, la resolución de problemas y el efecto que esto tiene en la familia. El estudio se llevó a cabo con 116 familias norteamericanas, en las cuales se evaluó comunicación marital y problemas familiares. Los resultados señalaron que la comunicación estaba relacionada con cinco problemas específicos: tiempo libre, tensión moral familiar, relaciones sexuales, crítica y diferencias en las expectativas de la familia. Se determinó que las familias con altas puntuaciones en comunicación presentaban muestras de resolver más sus problemas que aquellas con baja comunicación. Se concluyó que una buena comunicación de pareja favorece la resolución de problemas y las relaciones funcionales entre la pareja y los hijos.

De lo anterior se desprende la importancia que tiene la comunicación como ingrediente esencial en el proceso de negociación que la familia adopta para enfrentar los cambios evolutivos, que se presentan en el crecimiento y desarrollo individual de cada miembro.

### 1.3 Autoestima

En lo que se refiere al autoconcepto y a la autoestima, varios autores coinciden en considerar que uno de los aspectos más importantes en el desarrollo del ser humano es el autoconcepto o la adquisición del concepto del "YO".

Al respecto, Carl Rogers (citado en Hansen y Warner, 1981) ha opinado que la autoestima incluye los sentimientos que cada persona tiene de sí misma y agrega que toda conducta está dirigida a desarrollar la autoestima de uno mismo. Además,

propone que todo ser humano experimenta una necesidad de estima positiva y en la medida que ésta es satisfecha a través de otra persona, posteriormente se satisface en sí misma, convirtiéndose de esta manera en autoestima. Por último opina que este proceso se relaciona con el de socialización, es decir, a partir de las interacciones de un individuo con su medio ambiente, éste interioriza ciertos valores en la estructura del "sí mismo".

Para Wreen (1986) el individuo tiene muchos autoconceptos entre los que se encuentran el "yo" que él percibe; el "yo" que él piensa que otros perciben y el "yo" ideal. De la misma manera, el individuo tiene conceptos específicos de personas importantes para él, que son integrados como un concepto generalizado de los demás y los ubica en un continuo de aceptación-rechazo. Lo anterior sucede también respecto a su propio "yo".

A su vez Bachman y O'Malley (1977) definen la autoestima como la autoevaluación o el juicio que un individuo hace de su propia valía.

Satir (1978) ha observado una estrecha relación entre la comunicación familiar y la autoestima de sus miembros. Señala que las familias que solicitan ayuda presentan cuatro características fundamentales: "miembros con autoestima baja; patrones de comunicación indirecta, vaga e insincera; normas rígidas, inhumanas, fijas e inmutables y enlace temeroso, aplacante y acusador con la sociedad" (p. 52).

Apoyando lo propuesto por Rogers, Brighton (1987) muestra que el proceso de formación de la autoestima está en función de la capacidad de autocorrección del individuo, a través del mecanismo de la retroalimentación que viene del medio ambiente externo.

Este autor concluye que una persona con buena autoestima es resultado de las interacciones positivas que tiene principalmente con su familia y que una persona con autoestima baja es resultado de las interacciones negativas con la misma. A pesar de que estas experiencias ocurren a muy temprana edad, son vistas como esenciales y con gran influencia en la vida posterior del sujeto.

Falconi e Ingmundson (1986) comparten la idea de que el proceso de formación del "sí mismo" está altamente correlacionado con las interacciones del niño, primero en el núcleo familiar y posteriormente en la escuela y en la comunidad donde se desenvuelve.

De la misma manera Willi (1987) sostiene la idea de que la persona necesita de un contexto ambiental en donde pueda ser constructiva y capaz de crecer a través de su relación con otros.

Para que esto suceda, cada miembro de la familia debe tener conciencia de sí mismo, habilidad de responder a sus actos, capacidad de ser independiente y de permanecer estabilizado en la ausencia del otro miembro. Así, las relaciones fa-

miliares se vuelven terapéuticas en la medida que sus integrantes permiten el crecimiento de cada uno de sus miembros y a la vez lo refuerzan.

Para Rogers (citado en Hansen, 1981) la persona sana es aquella que experimenta en sí misma una estima positiva, es congruente y abierta a la experiencia, en contraste con la ingruencia y baja autoestima de la persona "desajustada". La integración de la personalidad ocurre cuando la estima positiva incondicional y la comprensión empática le son comunicadas al individuo, fortaleciendo así su propia estima.

Satir (1978) ha observado que una persona con autoestima alta se caracteriza porque es honesta, responsable, íntegra, se quiere, se respeta y respeta a los demás. Irradia confianza, acepta y expresa sus sentimientos, cualquiera que éstos sean. En cambio, la persona con autoestima baja espera ser pisoteada por los demás, desconfía de sí misma, se siente sola, aislada y no acepta sus sentimientos ni los expresa.

A través de un estudio longitudinal Bachman y O'Malley (1977) investigaron la relación entre la autoestima, estatus ocupacional y desempeño académico en jóvenes. La investigación se llevó a cabo con 1600 jóvenes norteamericanos que al inicio del estudio cursaban el décimo grado y a quienes se les dio un seguimiento durante los ocho años posteriores. Los sujetos fueron entrevistados y encuestados en cuatro ocasiones, la última cinco años después de haber terminado la preparatoria. Los resultados obtenidos informan que sí existe una correlación positiva entre el estatus ocupacional, el desempeño académico y la autoestima.



El autoconcepto es la imagen que cada persona tiene de sí mismo; incluye elementos como la percepción de características propias, capacidades y la forma como la persona "perciba que otros lo perciben". La autoestima es un aspecto del autoconcepto que se refiere al valor que cada persona se atribuye a sí misma. El proceso de formación del concepto de sí mismo y de la autoestima está determinado por las interacciones del individuo con personas significativas para él, principalmente la familia, y con su medio ambiente en general. Se reconoce la importancia del papel de autoconcepto y la autoestima en la aparición de síntomas, así como en el proceso de integración de la personalidad.

#### 1.4 Calidad de Vida

Zautra y Goodhart (citados en Murrell y Norris, 1983) sugieren que la calidad de vida se refiere a las bondades en la experiencia de la vida.

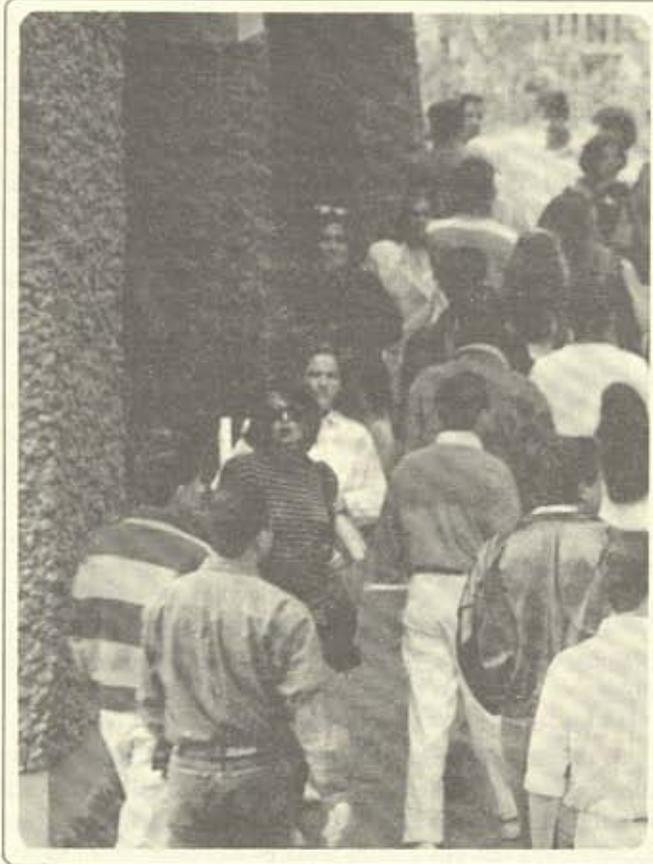
Calidad de vida define la condición del individuo en términos positivos y no en síntomas o en ausencia de los mismos.

La calidad de vida se define de acuerdo a los estándares internos de cada individuo. Así, tener una baja calidad de vida no estigmatiza al individuo como si sufriera un déficit, simplemente refleja qué tan bien se sitúa el individuo en su medio ambiente. El concepto está muy unido al término de "salud mental". Sin embargo, el estudio de la calidad de vida no le compete a una sola disciplina ya que abarca puntos que se relacionan con muy diversas profesiones (Murrell y Norris, 1983).

Bubolz, Eicher, Evers y Sontag (citados en Murrell y Norris, 1983) consideran la calidad de vida como un criterio con dos diferentes perspectivas: una, la unidad humana; y la otra, el medio ambiente. Una alta calidad de vida en cuanto a la unidad humana, indicará un alto grado de satisfacción de las necesidades del individuo. En cuanto a la perspectiva medioambiental, una alta calidad de vida indica que el medio ambiente ha proporcionado los recursos necesarios para satisfacer las necesidades de la unidad humana.

Flanagan (1978) cita una investigación que comenzó con la elaboración de un instrumento que mide calidad de vida y que incluyó una muestra con personas de múltiples edades, razas, sexos y lugares de procedencia. Fueron aplicadas más de 6000 encuestas y, después de someter los resultados a diferentes manejos, se constituyó el instrumento que quedó subdividido en 15 categorías, mostradas bajo cinco subtítulos:

- 1.- Física y materialmente bien.
- 2.- Relaciones con otras personas.
- 3.- Sociedad, comunidad y actividades cívicas.
- 4.- Desarrollo personal.
- 5.- Recreación.



Existen otros estudios sobre calidad de vida realizados por Moos y Moos (1983), que citan, a su vez, a algunos investigadores que han comparado los diferentes tipos de familias (normales y "estresadas") enfocando su atención a diferencias en el medio ambiente familiar. Uno de ellos, Steinbock (citado en Moos y Moos, 1983) contrastó adolescentes que se habían ido de casa, adolescentes en crisis que no se habían ido de casa y un grupo control de adolescentes sin crisis. No hubo diferencia en los tres grupos en cuanto a la percepción de los padres con respecto a la familia. Sin embargo, los adolescentes que se habían ido de casa observaron menor cohesión, independencia, orientación intelectual y recreativa, así como mayor conflicto y control en sus familias, comparado con el grupo de adolescentes sin crisis. El autor concluyó que los padres de los adolescentes que se van de casa, tienden a negar el conflicto y a hacer víctimas inocentes a sus hijos.

Forman y Forman (citados en Moos y Moos, 1983) realizaron en 1981 un estudio para comparar el medio ambiente familiar y la personalidad de los hijos adolescentes utilizando escalas y cuestionarios. Se observó que la asertividad y la autosuficiencia caracterizaban a los adolescentes en familias que apoyaban la independencia y la realización. Mientras que los adolescentes en familias que estaban activamente envueltas en asuntos morales y religiosos tendían a ser inseguros y a absorber culpas, la comunicación a nivel familiar era menor al igual que el grado de satisfacción en cada uno de los miembros. Las familias que enfatizaban la organización y el control tenían hijos más relajados, lo cual sugiere que reglas claras y límites bien definidos tiene efectos positivos en el grado de adaptabi-

lidad y satisfacción en los miembros de la familia.

Por último, Moos y Moos (1983) afirman que las relaciones interpersonales de apoyo en la familia y una comunicación familiar abierta están asociadas con un mejor funcionamiento individual y familiar, menor timidez y ansiedad, menos quejas y síntomas tanto físicos como emocionales y una mejor adaptación a las transiciones en la vida y a las crisis, lo cual refleja un grado de satisfacción más alto en cuanto a calidad de vida.

Otros autores como Zautra y Reich (1983) opinan que los eventos de la vida influyen obligatoriamente en la calidad de vida de cada persona. Concluyen también que los eventos negativos más cercanos al autoconcepto y atribuidos a causas internas y estables tienen los efectos más penetrantes en los estados efectivos y reducen la autoestima.

### 1.5 Relación de Variables: Comunicación Familiar, Autoestima y Calidad de Vida

Satir (1978) ha encontrado una estrecha relación entre la comunicación familiar y la autoestima de sus miembros. Señala que las familias que solicitan ayuda presentan cuatro características fundamentales, entre las que se encuentran miembros con autoestima baja y patrones de comunicación indirecta, vaga e insincera. Las familias nutridoras, en cambio, tienen miembros con autoestima alta y su comunicación es abierta, clara y directa.

En un estudio realizado por Demo y Small (1987), en el que investigaron la relación existente entre las interacciones familiares y la autoestima de los adolescentes y de sus padres, encontraron que ambos tienen distintas percepciones acerca de sus relaciones, principalmente en cuanto al área de la comunicación, lo cual es un factor importante para predecir los niveles de autoestima tanto en los adolescentes como en sus padres. Postulan también que el apoyo paterno, el involucramiento con los hijos y la expresión de afectos por parte de los padres, garantizan libertad y autonomía a sus hijos y esto se relaciona positivamente con una autoestima alta en los hijos.

Por último, los autores concluyen que un contexto especialmente importante para la evolución de la propia autoestima es la familia y la clase de interacciones que ocurren entre los miembros de ésta.

Se sugiere, por ello, que el primer paso para mejorar la situación familiar es elevar el nivel de autoestima de sus miembros, lo cual se logra a través de la comunicación, a la que se refieren como "la norma mediante la cual dos personas miden sus niveles de autoestima y el conducto por el que éstos pueden modificarse; es el único factor y el más importante que afecta la salud de una persona y sus relaciones con los demás" (p. 58).

Por otro lado, Brighton (1987) propone que en la medida en que una persona es capaz de ser independiente, es consciente de sus límites (concepto de sí mismo) y puede expresar lo que siente, podrá desempeñar mejor su rol dentro de la familia, será

capaz de solucionar sus problemas y de contribuir a un mejor funcionamiento familiar.

Willi (1987) sostiene la idea de que la persona necesita de un contexto ambiental en donde puede ser constructiva y capaz de crecer a través de su relación con los otros. Para que esto suceda, cada miembro de la familia debe tener conciencia de sí mismo, habilidad de responder a sus actos, capacidad de ser independiente y de permanecer estabilizado en la ausencia del otro miembro. En la medida que los miembros de la familia permiten el crecimiento de cada uno y lo refuerzan, las relaciones familiares se vuelven terapéuticas.

Andolfi (1977), al suponer que la comunicación no sólo se da en términos de contenido (comunicación verbal), sino también de relación (comunicación verbal o analógica), implícitamente sugiere una interrelación entre la comunicación y la autoestima ya que ésta se forma a través del establecimiento de relaciones significativas con otros.

Watzlawick (citado en Freidberg, 1985) menciona la relación comunicación familiar-autoestima, al postular que toda interacción tiene un valor comunicacional y otro de relación. Así, una persona puede ser confirmada cuando su autoconcepto es aceptado (lo cual implica la condición básica para el desarrollo mental), rechazado o desconfirmado.

Por último, Juan Lafarga (1984) afirma que un individuo que crece en un ambiente familiar, donde se vive una atmósfera de empatía, actitud incondicional y congruencia confrontante, manifestará esta tendencia al crecimiento en donde quiera que se encuentre y, en consecuencia, mantendrá una autoestima alta.

Los teóricos del desarrollo como Levinson (1979) y Sheehy (1976) y los estudios realizados por Constantinopla (citados en Sheehy, 1976) coinciden en que durante el período de 17-24 años de edad y los cuatro años que constituyen la vida universitaria, la autoestima de los hombres tiende a incrementarse mientras que en las mujeres decrece ante la incertidumbre de lo que les espera al terminar sus estudios y se ven cuestionadas por preguntas como: ¿me casaré?, ¿me querrá alguien?..., al mismo tiempo que sus fuentes de satisfacción serán cada vez más reducidas.

También estos autores encontraron que la expresión de sentimientos y la comunicación en general y con la familia, tiende a ser más clara y a incrementarse en las mujeres y a reducirse en los hombres.

Sheehy (1976) opina que durante el primer año de universidad, es común que los muchachos principalmente de sexo masculino, parezcan dominados por un punto de vista negativo sobre sí mismos e insatisfechos en sus nuevas relaciones sociales.

También la misma autora encontró que la mujer que destaca en la vida académica universitaria, puede perder popu-

laridad principalmente con los hombres.

Como conclusión final, Moos y Moos afirma que relaciones interpersonales que apoyan la familia y una comunicación familiar abierta, están asociadas con un mejor funcionamiento individual y familiar, menos timidez y ansiedad, menos quejas y síntomas tanto físicos como emocionales y una mejor adaptación a las transiciones en la vida y a las crisis, lo cual refleja un grado de satisfacción en cuanto a la calidad de vida más alto.

## Capítulo II. El Problema

A partir de la literatura revisada anteriormente, se han encontrado relaciones entre las etapas de desarrollo de ciertos grupos de personas y las tres variables estudiadas (comunicación familiar, autoestima y calidad de vida), así como preguntas sin contestar que están en proceso de investigación.

Es por esto que a través del presente estudio se buscó encontrar de qué manera se comportan dichas variables en una población de estudiantes universitarios partiendo de la siguiente formulación:

¿Qué relación existe entre la comunicación familiar, la autoestima y la calidad de vida en estudiantes de Psicología de primero y séptimo semestres?

A partir de esta pregunta, se elaboraron diversas hipótesis que sugieren diferencias en la comunicación, autoestima o calidad de vida, tomando en cuenta la edad, el sexo y el grado escolar de los sujetos.

También se postula que habrá una relación positiva entre las 3 variables: comunicación, autoestima y calidad de vida. Es decir, en la medida en que aumente una de las variables aumentarán las otras.

La MUESTRA estuvo formada por dos grupos mixtos de una Universidad privada, de primero y séptimo semestres, cuyas edades oscilan entre los 17 y 25 años, de clase socioeconómica media-alta y de estado civil solteros.

Se tomó a toda la población que cumplía con los requisitos de la muestra anteriormente expuestos. Con un total de 25 sujetos de séptimo semestre y 65 sujetos de primer semestre: 72 mujeres y 18 hombres.

Para la medición de las variables se utilizaron los siguientes INSTRUMENTOS: la escala parent-adolescent communication de Barnes y Olson (1982); la escala de autoestima de Rosenberg (adaptada por Green y Walker, 1986) y la escala de evaluación de calidad de vida de Flanagan (1978).

Las tres escalas son ordinales y miden variables continuas.

El análisis de los datos obtenidos se llevó a cabo a través de la utilización de tres pruebas estadísticas (correlación, análisis de varianza y prueba T de Student) que arrojaron los

niveles de significancia de los resultados, y de esta manera se confirmaron o rechazaron las hipótesis formuladas en el presente estudio.

### Capítulo III. Hallazgos Principales y Discusión

A través de esta investigación se evidencia empíricamente lo propuesto por: Satir (1978); Satir (1980); Brighton (1987); Willi (1987); Andolfi (1977); Watzlawick (citado en Freidberg, 1985); Lafarga (1984); Demo (1987); Moos y Moos (1983); Barnes y Olson (1982) quienes, a través de sus experiencia clínica y de investigación, sugieren una estrecha relación entre la comunicación familiar y la autoestima de sus miembros. De igual manera se comprueba empíricamente que existe una relación significativa entre la comunicación familiar y la autoestima con la calidad de vida del joven (Steinbock, Reinhart, Forman y Forman, citados en Moos y Moos, 1983; Zautra y Reich, 1983).

Haciendo un análisis más profundo de los resultados, se observó que en lo que se refiere a la comunicación padres-adolescentes, la comunicación con la madre tiende a ser más alta en los estudiantes de primer semestre que en los de séptimo.

Lo anterior nos hace suponer que en la medida en que los hijos crecen y van siendo más independientes de sus padres, la dinámica de las interacciones familiares también se modifica y en algunas ocasiones provoca crisis que se reflejan principalmente en los patrones de comunicación de sus miembros (Lindemann y Caplan citados en Harvey, 1976 y Barnes y Olson, 1982).

Por otro lado se observó que, en la muestra estudiada, la apertura en la comunicación del estudiante con ambos padres tiende a ser alta y al mismo tiempo el índice de problemas al respecto tiende a ser bajo. Esto nos lleva a hipotetizar que, en general, la comunicación del estudiante universitario con sus padres es buena (y por consiguiente sus relaciones familiares satisfactorias) desde su ingreso y se mantiene constante hasta finalizar la carrera universitaria.



En relación a la calidad de vida, definida en términos de satisfacción e importancia, se observó que los estudiantes de séptimo semestre tienden a estar más satisfechos que los de primer semestre.

Lo anterior sugiere parcialmente que conforme el joven avanza en su grado escolar y por consiguiente en su proceso de desarrollo, va adquiriendo elementos que poco a poco le permiten asumir mayor responsabilidad sobre sus necesidades y la forma de satisfacerlas adecuadamente, a través de una interacción más adulta con su medio ambiente.

Es así como a medida en que se va acercando al término de su carrera universitaria, el estudiante va respondiendo a los requerimientos que la sociedad le demanda, como son las relaciones íntimas con una pareja y amigos, trabajo, diversión, etc... Al mismo tiempo va resolviendo su crisis de identidad, consolidando su proceso de diferenciación y preparándose para ser independiente psicológica y económicamente de sus padres, para en un futuro formar su propio hogar (Levinson, 1979 y Sheehy, 1976).

Cabe mencionar que, en general, el grado de satisfacción de la calidad de vida encontrado en ambos grupos fue relativamente alto, es decir, el estudiante tiende a la satisfacción adecuada de sus necesidades.

En lo que se refiere al grado de importancia que el joven da a los diferentes aspectos de la calidad de vida, se observó que, a nivel general, los puntajes para ambos grupos (primero y séptimo semestres) fueron muy altos. Comparando éstos con los obtenidos en la satisfacción, se pueden observar grandes diferencias, lo cual nos hace pensar que puede haber aspectos de la vida que sean importantes y no necesariamente estén satisfechos. También se puede especular que como el estudiante atraviesa por una etapa de transición entre la juventud y el mundo adulto, poco a poco va tomando en sus manos la responsabilidad de lo que él considera importante y posteriormente va encontrando la forma de satisfacerla, para lo que necesita más tiempo y esfuerzo (Levinson, 1979 y Harvey, 1976).

Cabe mencionar que en el aspecto que mide participación en el gobierno los puntajes fueron los más bajos para ambos grupos. Esto nos hace suponer que en general el estudiante ingresa a la universidad sin una conciencia política y tampoco se le desarrolla a lo largo de la carrera. Es probable que, debido a las características de la Universidad a la que asiste (es privada), no se le fomente lo anterior.

En cuanto a la autoestima, tanto los estudiantes de primero como séptimo semestre acusan una estima positiva y alta hacia ellos mismos. Esto refleja que muy probablemente el estudiante que ingresa a la Universidad tiene una autoestima alta que se mantiene constante a lo largo de la carrera. Lo anterior nos invita a suponer que este aspecto del ser humano sea un rasgo de su personalidad y no una característica variable de acuerdo a cada período del desarrollo (Aguilar, 1986).

Otro hallazgo interesante con respecto a la autoestima es que los hombres sí tienden a presentar una autoestima más alta que las mujeres (aunque la diferencia encontrada no llega a ser significativa).

Lo anterior nos conduce a pensar que debido a que en nuestra sociedad el hombre goza de más oportunidades y privilegios que la mujer, su autoestima tiende a encontrar refuerzos en el medio ambiente que la mujer no recibe. Además de que muy cerca a su salida de la universidad y al presentársele la opción del matrimonio o del desempeño profesional, la muchacha se ve envuelta en un doble vínculo: por un lado si decide casarse "¿entonces para qué estudió?" y por el otro, si opta por el trabajo: "¡se le va a pasar el tren!". Este fenómeno puede influir en la percepción que tiene de sí misma.

En lo que se refiere a la comunicación con los padres, se encontró que los estudiantes menores de 19 años tienen una comunicación significativamente más abierta con la madre, que los mayores de 19.

Estos resultados vienen a confirmar las proposiciones de Lindemann y Caplan (citados en Harvey, 1976) y Barnes y Olson (1982) quienes plantean que, a lo largo del proceso de desarrollo del joven, hay algunos eventos que modifican las relaciones entre los padres y los hijos, lo cual se refleja en su comunicación. De alguna manera estos cambios son necesarios para que el muchacho vaya diferenciándose de sus progenitores y forjando su propia personalidad.

También es probable que con su ingreso a la Universidad, el estudiante pase más tiempo fuera del hogar, conozca más personas y establezca otro tipo de relaciones amistosas ajenas a su familia, a las que dedique más tiempo e interés. A veces esto provoca resentimiento en sus padres y hermanos, principalmente en su madre. Sin embargo se puede observar que, en general, la apertura en la comunicación de ambos grupos con los dos padres es alta y los problemas bajos, por lo que se puede deducir que la comunicación entre ellos es buena.

Por otro lado se observó que efectivamente las muchachas se comunican de una manera más abierta con su madre, que los muchachos. Estos hallazgos vienen a confirmar los resultados de los estudios de Levinson (1979) y Sheehy (1976), quienes encontraron que la expresión de sentimientos y la comunicación en general y con la familia, tiende a ser más clara y a incrementarse con el tiempo en las mujeres y a reducirse en los hombres.

De hecho, esta característica se identifica desde la adolescencia. Bee (1978), menciona que en esta edad las diferencias sexuales más marcadas son: ellas tienden a ser menos agresivas, más cuidadosas, más orientadas hacia las personas, más influenciadas, más expresivas y con más habilidades verbales que numéricas. En cambio ellos parecen ser más agresivos, menos cuidadosos, menos amigables, menos influenciados, mejores en razonamiento matemático y menos expresivos.



Consideramos que estas diferencias (principalmente en cuanto a la comunicación) son fuertemente reforzadas por nuestra cultura. Desde pequeños ellos juegan fut-bol y otros deportes en donde ejercitan sus músculos. En cambio, ellas juegan a la casita, a las comadres, platican e imitan a sus mamás, ejercitando de esta forma sus habilidades verbales.

Por otro lado y también desde temprana edad, generalmente se espera que la mujer tenga más contacto y platique sus "cosas de mujeres" con su madre; y, el hombre (las suyas), con su padre. Esto constituye una característica cultural muy arraigada aquí en México (Díaz-Guerrero, 1985).

Cabe mencionar que es muy probable, debido a la muestra estudiada (universitarios), que estas influencias culturales estén menos presentes que en otras poblaciones y comunidades mexicanas más pequeñas. Sin embargo, de alguna manera se evidencia que no resulta muy sencillo dejar de lado las tradiciones.

En cuanto a la calidad de vida, los resultados indican que efectivamente los estudiantes de mayor edad están significativamente más satisfechos en sus relaciones íntimas y en el área del trabajo que los estudiantes menores de 19 años. Esto refleja que en la medida en que el estudiante crece va siendo más hábil para atender satisfactoriamente a sus necesidades y cuenta con mayor número de recursos para lograrlo (Levinson, 1979 y Sheehy, 1976).

También se encontró que ambos sexos dan mucha importancia a las diferentes áreas de la calidad de vida y reportan no estar lo suficientemente satisfechos en estas áreas. Parece que esto se puede deber a la etapa de desarrollo en que se encuentra el muchacho, donde percibe claramente cuáles son sus necesidades mas no cuenta todavía con los recursos necesarios (dinero, tiempo, experiencia, etc.) para satisfacerlas totalmente (Levinson, 1979 y Sheehy, 1976).

Algo cuestionador es que los hombres están significativamente más satisfechos que las mujeres en las áreas de expresarse creativamente y entretenerse activamente. Y con puntajes altos en el área de establecer relaciones íntimas. Para entender el porqué de estos resultados, se revisó a Díaz-Guerrero (1985) y Leñero (1976), concluyendo que efectivamente en nuestra sociedad está más permitido y aceptado el que los hombres satisfagan sus deseos de diversión, establezcan diferentes tipos de relaciones con el sexo opuesto, así como un manejo más abierto y activo de su sexualidad. En cambio, para las mujeres hay mayores restricciones en estos aspectos.

En el presente estudio se encontró una correlación altamente significativa entre la comunicación con los padres y la autoestima de los hijos, lo cual confirma lo propuesto por Satir (1978) quien, a través de su experiencia clínica, ha encontrado una estrecha relación entre estas dos variables y por medio del presente estudio se ofrece la evidencia empírica necesaria para confirmar estos postulados. De igual manera, se corrobora lo propuesto por Brighton (1987), quien relaciona el proceso de adquisición de la autoestima con las interacciones que tiene el sujeto con su sistema familiar. También se reafirma lo propuesto por Willi (1987), Andolfi (1977), Watzlawick (citado en Freidberg, 1985), Lafarga (1984) y Demo (1987) los cuales encuentran la misma relación. Por otro lado, se encontró una correlación significativa entre la autoestima y el grado de satisfacción de la calidad de vida de los jóvenes. Este hallazgo viene a confirmar lo planteado por Moos y Moos (1983) quienes concluyen que las relaciones de apoyo en la familia y la comunicación abierta entre los miembros, está asociada con un mejor funcionamiento individual y familiar que se refleja en mayor satisfacción en las diferentes áreas de la vida. A su vez se corrobora con Zautra y Reich (1983) que opinan que los eventos de la vida influyen en la calidad de ésta y que pueden afectar positiva o negativamente la estima que tenemos de nosotros mismos.

Con estos resultados se corrobora lo expuesto por Moos y Moos (1983); Forman y Forman (citados en Moos y Moos, 1983); Zautra y Reich (1983), quienes encontraron una estrecha relación entre autoestima y calidad de vida. Existen eventos de la vida (como situación económica, enfermedad de algún pariente, cambio de residencia, cambio de horario, cambio de roles y las diferentes etapas del ciclo de vida familiar) que influyen obligatoriamente en la calidad de vida de cada persona y que pueden favorecer o perjudicar la imagen y concepto que tenemos de nosotros mismos.

#### Capítulo IV. Conclusiones

A través de la presente investigación se confirma lo postulado por varios autores (Satir, 1978 y 1980; Brighton, 1987; Willi, 1987; Andolfi, 1977; Watzlawick (citado en Freidberg, 1985); Lafarga, 1984; Demo, 1987; Moos y Moos, 1983 y Barnes y Olson, 1982) acerca de la estrecha relación existente entre la comunicación familiar y la autoestima de sus miembros.

Así mismo se corrobora la marcada relación entre autoes-

tima en jóvenes y su calidad de vida, principalmente en cuanto al grado de satisfacción de la misma (Steinbock, Reinhart, Forman y Forman -citados en Moos y Moos, 1983- y Zautra y Reich, 1983).

También se encontró que el sexo, la edad y el grado escolar (Constantinopla -citada en Sheehy, 1976-; Levinson, 1979 y Sheehy, 1976) son variables que de alguna manera influyen en la comunicación, calidad de vida y autoestima del joven.

Se considera también que la Teoría del Desarrollo fue un pilar muy importante para dar consistencia a este estudio e interpretar desde este marco y satisfactoriamente los resultados obtenidos. También el tomar en cuenta las diferencias marcadas por el sexo al que se pertenece y la influencia derivada de la Cultura y la Psicología del mexicano, fueron factores muy esclarecedores para dar un aporte científico enriqueciendo así la labor de Investigación en México.



Por último, a través de los resultados de este estudio se sugieren las siguientes alternativas para la intervención:

Dar una retroalimentación a la Comunidad Universitaria sobre los principales hallazgos, proponiendo un mayor seguimiento y acompañamiento de los estudiantes, a través de asesorías y tutorías que beneficien no sólo su desarrollo intelectual sino su desarrollo integral haciendo más enriquecedor y menos doloroso su paso transicional hacia la independencia y el ingreso al mundo adulto.

También se considera que puede ser una aportación muy valiosa para el seguimiento de este estudio, el que se evalúe directamente a los padres de los estudiantes universitarios ya que éstos comparten, junto con sus hijos, estas etapas de cambio y maduración que afectan de muy diversas maneras la convivencia en la familia y específicamente la comunicación entre padres e hijos.

## Bibliografía

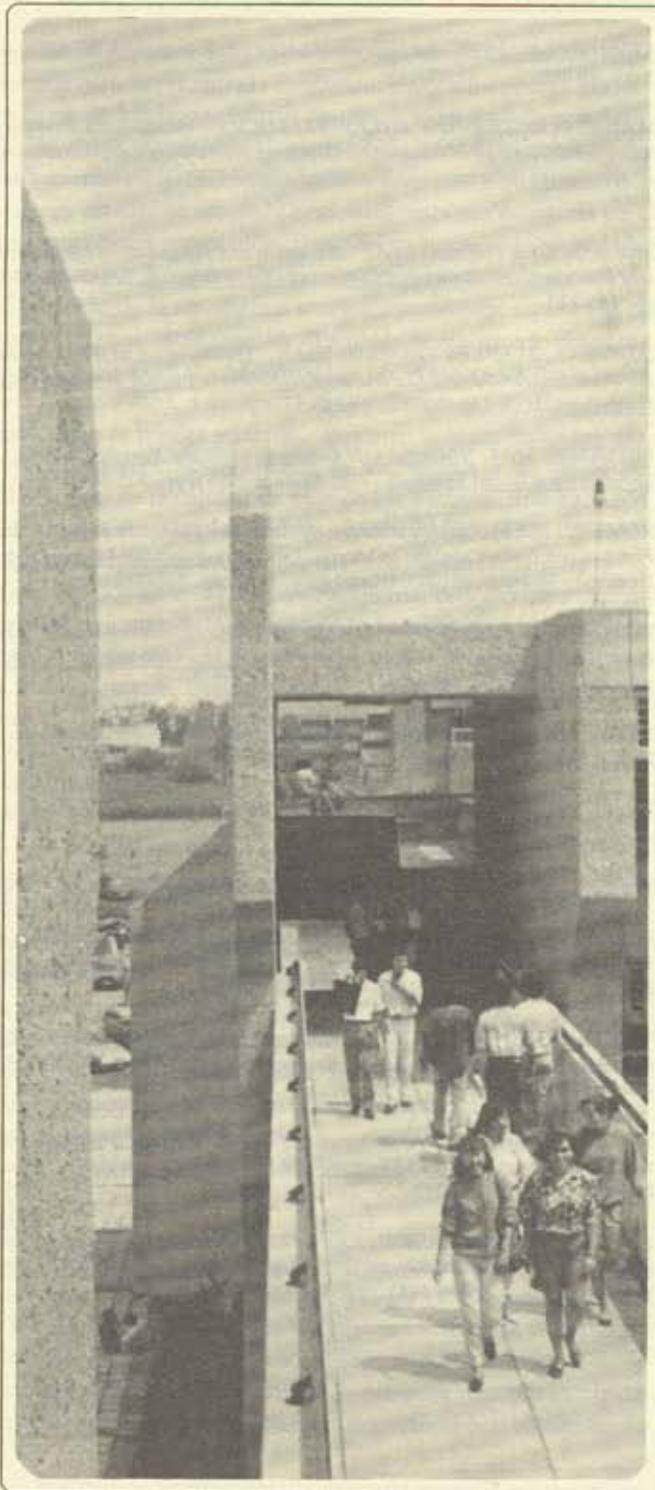
- AGUILAR, SERGIO. *Direct and moderating effects of adolescent's personal and environmental resources on different types of the stressor-distress relationship*. Dissertation Abstracts International, 26, 544. (University Microfilms No. 86-26, 544), 1986.
- ANDOLFI, MAURIZIO. *Terapia Familiar*. Paidós, Buenos Aires, 1977.
- BACHMAN, GERALD - O'MALLEY, PATRICK. "Self-esteem in Young Men: A Longitudinal Analysis of the Impact of Educational and Occupational Attainment". Journal of Personality and Social Psychology. XXXV, 6, (June 1977) pp. 365-369.
- BARNES, HOWARD - OLSON, DAVID. "Parent-Adolescent Communication". Family Social Science. University of Minnesota, (1982), pp. 33-48.
- BEE, HELEN. *El desarrollo del Niño*. Harla, México, 1978.
- BRIGHTON, JANET. "Formulations of Self and Family Systems". Family Process. XXVI, 26, (June 1987), pp. 185-201.
- CAILLE, PHILIPPE. "Aspectos Comunicacionales de la Transacción Terapéutica Sistémica con la Familia Psicótica". En Andolfi, Maurizio - Zwerling, Israel (comps.). Dimensiones de la Terapia Familiar. Paidós, Argentina, 1985, pp. 244-257.
- CHAGOYA, LUIS - CUTTMAN, HECTOR. "Relaciones de los Padres como Pareja". Revista Interamericana de Psicología. III, (Enero 1983), pp. 59-77.
- DEMO, DAVID - SMALL, STEPHEN. "Family Relations and Self-esteem of Adolescents and their Parents". Journal of Marriage and the Family. L, (Noviembre, 1987), pp. 705-715.
- DIAZ-GUERRERO, ROGELIO. *Psicología del Mexicano*. Trillas, México, 1985.
- DITTON, PATRICIA - GREEN, ROBERT. "Communication Deviances: a Comparison between Parents of Learning-disabled and Normally Achieving Students". Family Process. XXVI, 26, (Marzo 1987), pp. 75-87.
- DUVALL, ELLIOT. *Marriage and Family Development*. J.P. Lippincott, N.Y., 1977.
- FALCONI, RENAN - INGMUNDSON, PAUL. "Un estudio Transcultural de los antecedentes personales y familiares del concepto de sí mismo". Revista Mexicana de Psicología. III, 1, (Enero 1986), pp. 11-15.
- FLANAGAN, JOHN. "A Research Approach to Improving Our Quality of Life". American Psychologist. XXIX, 29, (February 1978), pp. 138-147.
- FREIDBERG, ANATOLIO. *Un Enfoque Humanista a la Psicoterapia de Pareja*. UIA, México, 1985.
- GOMEZ DEL CAMPO, JOSE. "Formación del Psicólogo Profesional desde una perspectiva humanista con énfasis Comunitario" en Lafarga, Juan y Gómez del Campo, José (ed.). Desarrollo del Potencial Humano vol. 3. Trillas, México, 1986, pp. 240-253.
- HALEY, JAY. *Terapia no Convencional*. Amorrortu, Buenos Aires, 1980.
- HANSEN, JAMES - WARNER, RICHARD. *Asesoramiento de Grupos*. El Manual Moderno, México, 1981.
- HARVEY, RUBEN. *C. I. Crisis Intervention*. Popular Library, N.Y., 1976.
- JUNG, MARSHAL. "Direcciones para la Construcción de una Teoría del Desarrollo Familiar". Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work. XXIV, 6, (June 1987), pp. 295-308.
- LAFARGA, JUAN. "Experiencia y Reformulación en México del Enfoque Centrado en la Persona". Revista Mexicana de Psicología. 11, 1, (Enero 1984), pp. 105-109.
- LEIGHTON, LOUIS - STOLLACK, BERN. "Patterns of Communication in Normal and Clinic Families". Journal of Consulting and Clinical Psychology. XXXVI, 2, (January 1971), pp. 252-256.
- LEÑERO, LUIS. *La Familia*. ANUIES, México, 1976.
- LEVINSON, DANIEL. "Stages of Adulthood" en Peter, Rose (ed.), Socialization and Life Cycle. St. Martin's Press, N. Y., 1979, pp. 279-293.
- LEVINSON, DANIEL. *The Seasons of a Man's Life*. Ballantine Books, New York, 1979.
- MAGAÑA, ROSSANA, Y ENRIQUEZ, ROCIO. *Comunicación Familiar, Autoestima y Calidad de vida: Un estudio comparativo entre dos generaciones de estudiantes universitarios*. Tesis Profesional, ITESO, Guadalajara, Jal., 1989.
- MOOS, ROGER - MOOS, BEA. "Adaptation and the quality of life in work and family settings". Journal of Community Psychology. II, 2, (Abril 1983), pp. 158-170.
- MURRELL, STANLEY - NORRIS, FRAN. "Quality of life as the Criterion for Need Assessment and Community Psychology". Journal of Community Psychology. II, 1, (Abril 1983), pp. 88-97.
- PETERSEN, SAM. "Husband-wife Communication and Family Problems". Sociology and Social Research. VIII, 3, (June 1969), pp. 375-384.
- ROMERO, JOSE. "Hipótesis de los Mecanismos Desinformativos en las Familias con Dolor Crónico" en Morfín, Luis (ed.), Ponencias I Congreso de Desarrollo Humano. ITESO, Guadalajara, 1987, pp. 201-212.
- ROSENSTRUCK, FRITZ - KUTNER, BRYAN. "Alienation and Family Crisis" en Eshleman, Ross (ed.) Perspectives in Marriage and the Family. Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1971, pp. 644-653.
- SATIR, VIRGINIA. *Relaciones Humanas en el Núcleo Familiar*. Pax México, México, 1978.
- SATIR, VIRGINIA. *Psicoterapia Familiar Conjunta*. Prensa Médica Mexicana, México, 1980.
- SHEEHY, GAIL. *Las Crisis de la Edad Adulta*. Pomaire, Nueva York, 1976.
- WILLI, JURG. "Some Principles of an Ecological Model of the Person as a Consequence of the Therapeutic Experience with systems". Family Process. XXVI, 26, (June 1987), pp. 429-436.
- WORTHINGTON, EVERETT L. "Treatment of Families During Life Transition: Matchig Treatment to Family Response". Family Process. XXVI, 2, (June 1987), pp. 295-308.
- WREEN, GILBERT. "El autoconcepto en orientación" en Lafarga, Juan y Gómez del Campo, José (ed.) Desarrollo del Potencial Humano vol. 3. Trillas, México, 1986, pp. 240-253.
- ZAUTRA, ARNOLD, - REICH, JOHN. "Life Events and Perceptions of Life Quality Developments in a two - factor Approach". Journal of Community Psychology. II, 2, (Abril 1983), pp. 121-132.

---

Alfredo Rentería Agraz

# Consideraciones en Torno a la Participación de la Educación Superior en el Cambio Social

---



## Consideraciones en Torno a la Participación de la Educación Superior en el Cambio Social

### Resumen

Partiendo del supuesto de que la universidad es creación de la sociedad y de que su única razón de ser es servirla, así como del alto grado de consenso acerca de su necesaria participación en la transformación y desarrollo de la sociedad, resulta obvio que debe orientar su actividad a la satisfacción de las múltiples necesidades que en la sociedad se dan.

El presente artículo pretende poner a la vista el referente conceptual que ubique y oriente el quehacer universitario dentro y fuera del campus, que estimule el avance en la profundización de su estudio y que propicie la evaluación de su praxis, es decir, de la confrontación de la teoría con la realidad de las acciones y prácticas concretas con las que cada institución supone estar participando en la transformación de la sociedad.

## Some considerations upon the responsibility of Higher Education in the Social Change

### Abstract

Taken for granted that Universities are society's creations, being their ultimate goals to serve it and directly promote its transformations and development, it naturally comes to light university's commitment to direct the best of its actions to fulfill a diversity of societal needs.

This paper tries to offer a conceptual framework to establish and to orient the University duties, on and off campus, and to advance and deepen into the academic functions and into the evaluation of its praxis by the confrontation of theory and reality, concerning those activities through which each institution assumes its responsibility to transform society.



## 1. Un Poco de Historia

**L**a profundización de la discusión en torno al binomio universidad-sociedad, se vuelve recurrente o cíclica, de acuerdo a la relación que se establece entre las partes coyunturalmente. Son los períodos de crisis los que acentúan el conflicto entre ellas, y al poner al descubierto a ambas instituciones las convierte en blanco de la crítica y de los cuestionamientos de los diversos actores sociales.

Si se parte del supuesto de que la universidad es creación de la sociedad y su única razón de ser es servirla, resulta que

aquella se convierte en una de las instituciones sociales más exigidas, cuestionadas y controvertidas. Esto es así por el atributo que se le confiere de ser la institución creadora, transmisora y difusora de la cultura, por excelencia; consecuentemente capacitada para hacer una aportación específica a la satisfacción de las necesidades sociales y el desarrollo del país. En México constituye, además, una finalidad históricamente confiada a las instituciones de educación superior.

Hace apenas dos décadas, la frecuencia e intensidad del debate sobre la universidad se puso de manifiesto, a tono con aquel vertiginoso sexenio en el que fue muy marcada la insistencia en las políticas del Estado hacia la enseñanza superior, de vincular la universidad con las necesidades sociales del país.

Su función, respecto de los cambios sociales, fue referencia obligada en seminarios, congresos y gran variedad de foros. Funcionarios públicos, autoridades universitarias, expertos de la educación, líderes estudiantiles y sindicales aumentaron el caudal de declaraciones y posturas frente a propuestas de reformas de carreras y profesiones, de novedosos proyectos de servicio social, etc.

Mucha tinta ha corrido desde entonces; pero en tiempos más recientes, a raíz de la presentación del documento: "Fortaleza y debilidad de la UNAM", por el Rector Jorge Carpizo en abril de 1986, es cuando se inicia el último gran debate no sobre uno o algunos, sino sobre la totalidad de los aspectos concernientes al ser y la misión, no sólo de nuestra primera casa de estudios, sino del conjunto de las instituciones de enseñanza superior del país.

La abrumadora cantidad de publicaciones y escritos de toda índole que una bibliografía actualizada sobre la universidad y el cambio social pudiera reseñar, revelaría un alto grado de consenso en la necesaria participación de la universidad en la transformación y desarrollo de la sociedad (Hernández, M.A., 1980).

En el ámbito del sentido común, resulta obvio que si la universidad es parte integrante de la sociedad, debe orientar su actividad a la satisfacción de las múltiples necesidades que en ella se dan. No existe programa gubernamental en los últimos veinte años, y desde la creación de la ANUIES, en el que no se proclame en una u otra forma esta vinculación. Para citar sólo un ejemplo, el vigente "PROGRAMA INTEGRAL PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACION SUPERIOR" (PROIDES), afirma lo siguiente:

"En el momento actual que vive la sociedad mexicana, la planeación de la educación superior resalta aún más su carácter de instrumento para el cambio de manera que las instituciones, con cumplimiento pleno y adecuado de sus funciones, contribuirán más decidida y eficazmente a la satisfacción de las necesidades sociales, científicas y tecnológicas, y a la superación de la crisis que atraviesa el país" (CONPES, ANUIES, 1986).

Por otra parte, en el párrafo citado se asume que la solución

de estas necesidades debe procurarse a través de las funciones tradicionales de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión y difusión de la cultura. En otras palabras: Estado y universidad, así como los distintos espacios de reflexión de la sociedad convergen en el consenso básico de vincular las funciones de la educación superior con las necesidades sociales.

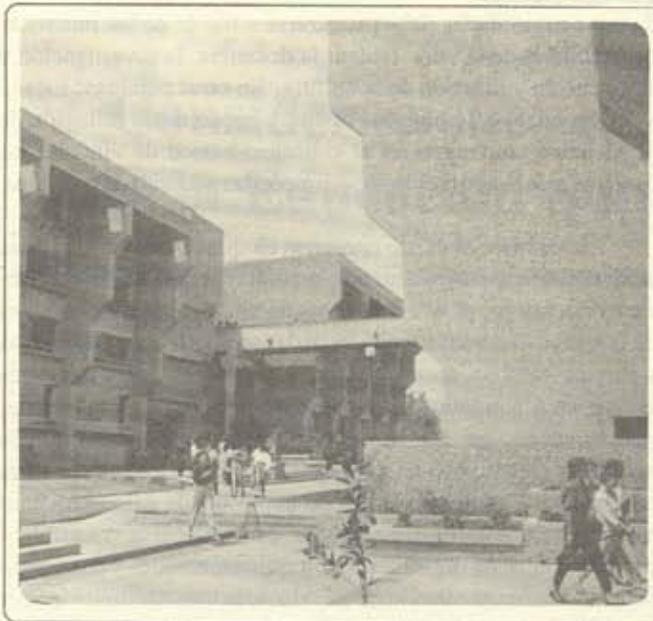
Ahora bien, si existe consenso en que la universidad debe ser instrumento para el cambio, no lo hay en su significado teórico y operativo. ¡Cuán diferentes, si no, son las concepciones de la sociedad deseada, cuán variadas son las teorías elaboradas sobre el cambio social, cuán opuestas las ideologías que alimentan y condicionan el debate y, cuánta distancia existe, por supuesto, en las maneras como casi cada institución educativa entiende su misión social! Esta situación se agudiza en el presente contexto de tiempo mexicano de país en proceso de transición a múltiples cambios: por una parte, ya estamos pisando dentro de la globalización de los mercados y enfrentando consecuentemente el enorme reto de la transculturación; por otra, "la democratización que viene" se está dando a desear o rechazando más de lo esperado.

## 2. Funciones Sociales de la Universidad

En el apartado que sigue se presenta, desde una perspectiva teórica, un breve, diría esquemático, recorrido por las distintas formas como se conceptualiza y clasifica la función social de la universidad. Ello obedece a la necesidad de tener a la vista el referente conceptual que ubique y oriente el quehacer universitario dentro y fuera de su campus; que estimule el avance en la profundización de su estudio, y que propicie la evaluación de su praxis, es decir, de la confrontación de la teoría con la realidad de las acciones y prácticas concretas con las que cada institución supone estar participando en la transformación de la sociedad.



Tal vez sea necesario explicitarlo: las presentes consideraciones se inscriben en el campo de la sociología de la educación,



por lo que se hace oportuno aclarar que los diversos enfoques teóricos más universalmente reconocidos -aunque de ningún modo, exhaustivamente mencionados aquí-, que a su vez derivan su formulación de los criterios de clasificación utilizados por cada autor, se fundan en las dos grandes visiones que intentan explicar el mundo. Me refiero al Funcionalismo y al Marxismo. La perspectiva básica del punto de vista funcionalista surge de analogías con los organismos vivos. Los investigadores que trabajan sobre ella se proponen como objetivos: delinear las demandas de la sociedad; diseñar los procesos por medio de los cuales una sociedad determinada satisfaga sus necesidades; identificar los medios por los cuales diferentes estructuras son coordinadas e integradas para preservar la unidad de la sociedad como un organismo completo. Dentro de esta primera amplia perspectiva, se pueden distinguir modelos que ponen énfasis en el consenso y modelos que resaltan el conflicto. En contraste con esta visión, en el marxismo no existe otra noción que la del conflicto. Sin embargo, puesto que todas las teorías de la sociedad hacen referencia de alguna manera a esta noción, hay que encontrar la especificidad del marxismo en su afirmación de que la naturaleza de la sociedad es el conflicto, al tiempo que declara que es también su producto necesario.

Según su correspondencia con cada una de estas grandes visiones, los conceptos de sociedad y educación serán diferentes.

En México, como en América Latina, los principales estudiosos de la sociología de la educación parten de estas distintas concepciones fundamentales, pero establecen diferencias propias y particulares.

María de Ibarrola, por ejemplo, señala tres corrientes: sociología dominante, sociología crítica y sociología emergente (Ibarrola Ma. de, 1981).

La sociología dominante se vincula orgánicamente con la cosmovisión de los grupos detentadores del poder en la socie-

dad. Por ello y por la necesidad de adaptación a los cambios sociales para conservar su hegemonía sobre el resto de la sociedad, no cesa de criticarse a sí misma, de revisarse y superarse.

La sociología crítica, asumiendo la visión de los grupos subordinados, trata de demostrar las falacias teóricas y metodológicas y, sobre todo, la posición de clase de la sociología dominante.

La sociología emergente, centrada en la práctica pedagógica, se preocupa por desarrollar alternativas viables para que la educación incida efectivamente en el cambio social.

De igual manera podría resumirse la caracterización que de sus propias clasificaciones hacen otros autores latinoamericanos.

Sin embargo, en beneficio de la brevedad sólo citaré algunos más: Magdalena Salamón se refiere al funcionalismo, al estructural-funcionalismo y a la teoría de la reproducción, entre las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social; Sara Finkel, habla del funcionalismo, reduccionismo económico y trabajos de base gramsciana; Pablo Latapí propone cuatro modelos: modernización pedagógica, reformismo social, radicalismo e incrementalismo; finalmente, Javier Mendoza Rojas, Olac Fuentes Molinar y otros, adoptan el enfoque teórico -aún en proceso de elaboración- denominado: sociología política y del conflicto, el cual centra su análisis en el concepto de contradicción y encuentra en el conflicto, las tensiones, la complejidad y la heterogeneidad en el desarrollo de las funciones de la educación, su característica fundamental (Mendoza, R. J., 1990, p. 283).

Ahora bien, en las elaboraciones teóricas de los autores que acaban de citarse, se puede constatar por una parte que, a pesar de la obvia discrepancia en el significado de los conceptos fundamentales y las posturas políticas implicadas en la relación educación-sociedad, todas ellas parten de las grandes cosmovisiones, como se afirmó al principio; es decir, la que se basa en el consenso y la estabilidad como condición normal de la sociedad, en la integración social y en la eficiencia del sistema social como todo, y la que afirma categóricamente que lo natural en la sociedad es el conflicto. Por otra parte, el análisis comparativo de estos enfoques revela algunas constantes en la atribución de funciones sociales a la educación en América Latina. Aprovecho, sin más, un excelente resumen descriptivo ya elaborado sobre tales constantes, intentando forzar sobre él la síntesis, en descargo del tiempo (Mendoza, R.J., 1990, p. 290).

Una de las funciones más claras de la educación es, sin duda, la cultural e ideológica y consiste en la transmisión de los conocimientos, valores, formas de pensamiento y pautas de conducta que la sociedad ha producido y conservado. Se trata de la primera función tradicionalmente asignada a la educación, desde Durkheim. Adicionalmente, al propiciar una representación de la realidad bajo la hegemonía de la visión de los grupos y clases que detentan el poder, tiene un carácter ideológico.

Al incorporar a los individuos de las nuevas generaciones a la vida social, económica, política y cultural por medio de la asimilación de los valores y normas en que se basa el funcionamiento de la sociedad, la educación desempeña también una función **socializadora**. Esta incorporación supone un aprendizaje no neutral sino conforme a las pautas impuestas por las estructuras de poder predominantes.

Otra función que constituye el meollo de algunos enfoques teóricos es la de **selección social**; es decir que, a través de la educación escolar, se efectúa un proceso de distribución desigual del acervo cultural socialmente acumulado. La escolaridad funciona como un filtro que legitima la participación desigual en el ingreso, el poder y el prestigio. El acceso y la permanencia en el sistema escolarizado -determinado por la ubicación social, económica y cultural de los estudiantes- convierte a la educación en un medio de reproducción de la estructura de clases, de la división social del trabajo y de la jerarquización establecida en todos los ámbitos del sistema productivo.

Indeseable para muchos porque toca una de las fibras más sensibles del ser humano que es la libertad, pero intencionalmente buscada e ideológicamente justificada por los grupos dominantes, la educación tiene una función **política y de control social**. Pretende que todos los individuos compartan una misma visión del mundo con el propósito de regular las tendencias de dispersión de la sociedad y mantenerla dentro de los cauces señalados por ellos en su proyecto de desarrollo político, económico y social.

La última función de la educación es la económica ya que prepara a la fuerza de trabajo, que con diversos niveles de calificación, se incorpora al sistema productivo. En esta preparación intervienen dos aspectos: uno, constituido por los requerimientos de calificaciones ocupacionales de la economía del país en un período determinado; otro, consiste en la asignación de los individuos a determinadas ramas y niveles de mando dentro de la estructura económica y del empleo.

No todos los autores latinoamericanos, que en los años recientes han hecho el análisis de las funciones de la educación, ofrecen los mismo resultados; sin embargo, es verdad que, con distintos énfasis, con diferentes matices y formulaciones, haciendo ajustes a veces forzados, el hecho es que en el conjunto de esos estudios se hallan presentes las funciones que acaban de describirse.

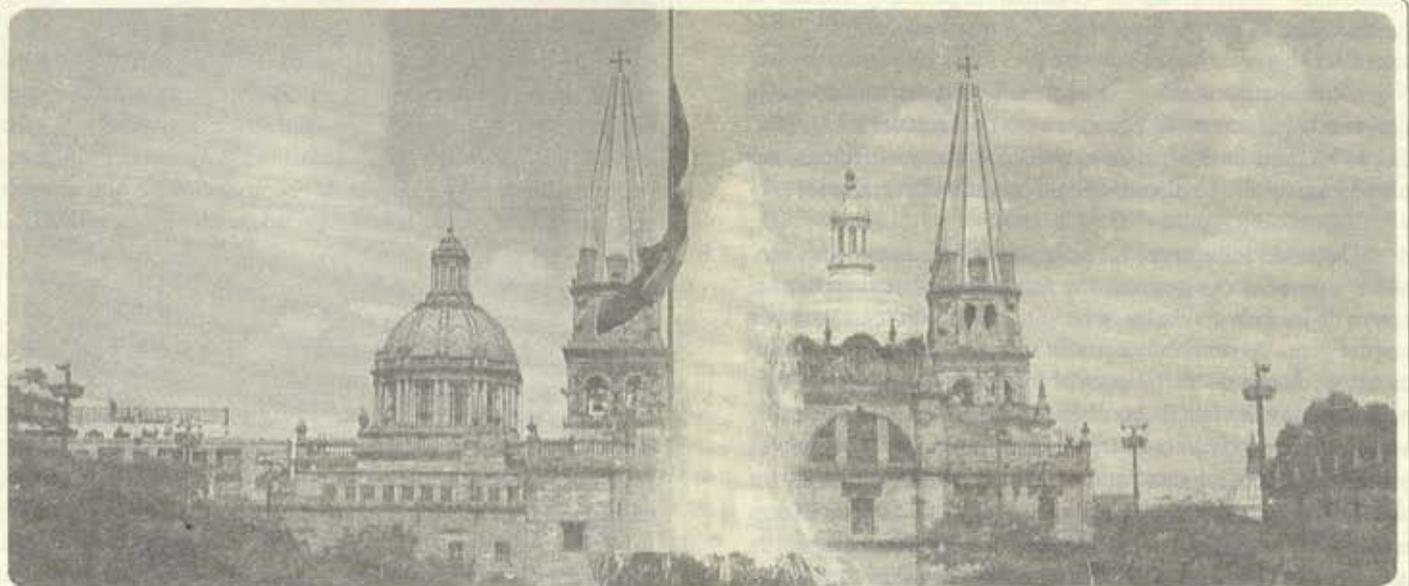
De lo anterior se deduce que el desarrollo de las funciones sociales de la educación, referidas específicamente en este caso a las que cumple la de nivel superior, no pueden tratarse de manera simplista. Son varios los autores que enfáticamente señalan las limitaciones que tienen tanto los análisis basados en el funcionalismo, como en los que se ubican en la teoría de la reproducción de corte marxista.

En América Latina, la producción sobre el tema sigue siendo abundante y la polémica se enfoca a la tensión subyacente entre las orientaciones reproductoras y las transformadoras de los procesos educativos, sobre las cuales inciden las múltiples presiones que tienen su origen, por un lado, en el proyecto de nación que impulsa el Estado, y por otro, en el que propugnan los diversos grupos y clases sociales subalternas.

Lo innegable de esta tensa situación que cotidianamente experimenta la universidad en su funcionamiento real, le permite descubrir el carácter contradictorio que tienen entre sí, tanto las funciones sociales por ella asumidas, como los esfuerzos prácticos para encauzarlas a la transformación de la sociedad.

### 3. Demandas, Demandantes y Tensiones

Dentro y fuera, la institución universitaria enfrenta permanentemente la contradicción. Parece, en ocasiones, quebrarse por dentro cuando llega a asumir una postura política definida y valiente, cuando lanza un pronunciamiento claro contra algún atropello, cuando ejecuta la primera acción de un proyecto de





transformación social que afecta intereses creados en la sociedad. Esto es así porque las necesidades sociales que reclaman su compromiso no provienen de las demandas de una sociedad homogénea, son acordes al proyecto social del demandante, y los demandantes son muchos: en primer lugar, el Estado. Y el Estado, como rector del quehacer educativo nacional, también se contradice. Al expandir en los últimos veinte años las oportunidades educativas, provocó el crecimiento acelerado de la matrícula de nivel superior que no pudo absorber más tarde el aparato productivo. Esta es una situación contradictoria o resulta "disfuncional" -de acuerdo a la ideología que se utilice- respecto del propósito gubernamental de adecuación cuantitativa y cualitativa al mercado de trabajo.

En segundo lugar, el sector empresarial privado, en su conjunto, exige a la universidad la producción de profesionales técnicamente capacitados para su inserción eficiente en la estructura actual del mercado de trabajo; y por lo mismo, le impone la adopción -en los procesos formativos- de los modos dominantes como el sector concibe, organiza y realiza la producción.

Otras instituciones de la sociedad civil demandan que la universidad se oriente de acuerdo a sus necesidades e intereses. Tal es el caso de los partidos políticos que incluyen en sus plataformas político-electoral un modelo universitario.

De modo semejante, las asociaciones sindicales, las centrales y uniones campesinas, los frentes populares, esperan el apoyo de las universidades, y no sólo de las públicas, para una amplia gama de reivindicaciones sociales, proyectos de estudios o acciones de participación conjunta, etc. A propósito, bajo el punto de vista de las clases subalternas, para el cambio social es necesaria la convergencia de múltiples y complejos procesos promocionales para ampliar la participación en los beneficios sociales, como resultado de una unión y verdadera solidaridad conquistada a base de una combinación sostenida de esfuerzos. Pero... su conciencia social ya ha dejado de ser ingenua, ya han descubierto que "la universidad tiene como

función seleccionar élites y separarlas de los demás con barreras culturales" (Latapí, P., 1989).

Desde esta misma óptica, el papel que exigen desempeñar a la universidad en el cambio social, supondría alianzas reales con las clases oprimidas. Pero la extracción social de estudiantes y profesores, en la mayoría de los casos, proviene de las clases medias y altas y sus intereses no son coincidentes. Todo lo cual permite entender cuán difícil e inexplorado por la universidad es este terreno, a pesar de algunas notables excepciones.

Un comentario adicional merece la mención de los estudiantes mismos como grupo de presión sobre la universidad. Para ellos la educación -mientras más alta, mejor- sigue siendo un instrumento de movilidad social; por eso, el paso por la universidad constituye la mejor garantía para escalar los mejores puestos en la jerarquía social y ocupacional y, en definitiva, para obtener mayores ingresos.

Pero... la situación de crisis generalizada en el país provoca el despertar, obliga a poner los pies en la realidad exhibiendo, por una parte, la contradicción en el proyecto estatal (la inadecuación cuantitativa y cualitativa de los egresados de las instituciones de enseñanza superior al mercado laboral), de la que se deriva la profunda frustración causada en ellos por la devaluación real de los estudios profesionales y los títulos académicos; y por otra, haciendo aparecer más insoluble el crucial dilema universitario: producir profesionales que refuercen el sistema o formarlos para que intenten modificarlo.

Abundando un poco más, el campo de las tensiones que la universidad experimenta, tanto dentro de sí misma, como entre ella y la sociedad, representa un verdadero reto para el análisis por su evidente amplitud y complejidad. Javier Mendoza condensa estas tensiones en cuatro apartados: calidad-cantidad, democratización-eficiencia, autonomía-planeación y formación de profesionales-estructura de empleo, al que aquí se ha aludido.

En síntesis, la profunda e ineludible contradicción que vive la universidad en su propósito de proyección hacia el cambio en la sociedad, parece condenar a la universidad al conformismo, a la aceptación de la inutilidad de nuevas búsquedas, a la perplejidad; en suma, a la fatal convicción de que mientras no cambie el sistema, la universidad quedará inmovilizada.

#### 4. Buscando Salidas

Sin embargo, ¿no es verdad que lo expuesto aquí ha sido ya estudiado y divulgado pero que, tomado como conclusión, no pasa de ser un lugar común? En efecto, por un lado, nada hay nuevo bajo el sol universitario pero, por otro, ¿quién duda en seguir encendiendo nuevas llamas sin importar su baja intensidad, en seguir buscando entre penumbras una salida al entrampamiento, pero no ya sólo con declaraciones bien intencionadas sino con esfuerzos serios de investigación, con acciones de ella derivadas, por insignificantes que parezcan?

El empeño en explorar alternativas viables a la incidencia de la universidad en la sociedad, parece ser el único camino de superación de los lugares comunes y de las concepciones reduccionistas del todo o nada.

Precisamente en esta dirección, Emilio Tenti señala dos tesis aparentemente contradictorias pero, en realidad convergentes (Tenti Fanfani, E.). La primera es que no es posible ni deseable someter el sistema educativo a la lógica de hierro del mercado. La segunda: pero tampoco es posible ni deseable la autonomía absoluta de la escuela para definir sus propios procesos y productos. Es decir, que la circulación del conocimiento, de los saberes, de la ciencia y de la cultura, en razón de su especificidad, tiene su propia lógica que la vuelve irreducible a las determinaciones externas, sin que por ello se ignore que no está al margen de las contradicciones sociales del país.



En otras palabras, el concepto de autonomía "relativa" de la que habla este autor, permite descubrir que la educación ni es simple apéndice de lo económico-político, ni constituye una institución por encima de la sociedad.

Ahora bien, los espacios de libertad de los que pueden gozar las universidades, permítaseme decirlo, no son gratuitos: son una conquista. Dependen, claro, del juego de muchos factores pero, inobjetablemente, de su habilidad para manejarse en la correlación de fuerzas políticas e ideológicas que se dan al interior de las mismas, y entre ellas y el Estado. Además de esto, es oportuno señalar que las instituciones de educación superior sostienen posiciones ideológicas y llevan a cabo proyectos y acciones con una mayor autonomía relativa -entendida ésta más allá del estatuto jurídico que guardan con respecto al Estado- que el resto de los niveles del sistema educativo.

Corolario de su autonomía relativa es que la universidad puede tener, o de hecho tiene, un proyecto propio de sociedad que orienta su desarrollo institucional; y este proyecto puede ser semejante, distinto y aun opuesto al proyecto hegemónico del Estado y los grupos dominantes. Dicho sea de paso: desde el punto de observación en que nos situamos, el concepto de eficacia de las instituciones educativas es también relativo, lo que incide por fuerza en el problema actual bastante candente de su evaluación.

A la luz del concepto de autonomía relativa que se viene manejando, es obvio, por una parte, que la universidad puede igualmente definir, o tiene definidos, sus propios proyectos de incidencia en el contexto nacional, así como en el entorno regional y local; pero por otra, también está claro que se llega a esta definición a partir de la "lectura" que hace de las necesidades del entorno, es decir, después del paso por la mediación de la racionalidad institucional, cuyo consenso en modo alguno es fácil, por la pugna de intereses de los grupos intrauniversitarios.

El reto que enfrenta la universidad para la realización de sus funciones sociales -visto desde la perspectiva de cualquiera de sus conceptualizaciones- es enorme, y tanto más riesgoso cuanto mayor sea la distancia que pueda tomar de una concepción estática, acrítica y subordinada a lo establecido. Por ello, la primera conclusión de las consideraciones hasta aquí expuestas, sería la toma de conciencia de la complejidad y dificultad que la promoción del cambio social supone; pero también del carácter irrenunciable del compromiso que la universidad adquiere.

La universidad, por lo demás, tiene tantas respuestas posibles a las demandas sociales, cuantas sean las formas y colores de su espectro ideológico. Pero, aun bajo el supuesto de un consenso universitario institucional, se comprende que de poco serviría éste si no lograran precisarse, por un lado, los propósitos, las metas, las etapas de los procesos de tal cambio y, por otro, la naturaleza y el carácter de su contribución.

## 5. Frente a los Problemas: Preguntas más que Sugerencias

Llegados a este punto y, antes de abordar la parte más difícil de este escrito, cual es la propositiva, habría que tomar conciencia muy clara de las limitaciones en que se mueve y de su carácter estrictamente exploratorio; además, por supuesto, de lo vasto y complejo del terreno minado que se pisa.

En referencia a ese último punto, en una visión panorámica de la problemática enunciada, resaltarían por ejemplo los aspectos relacionados con el cuello de botella constituido por la ampliación de la cobertura escolar y la estrechez del mercado profesional.

En seguida se descubriría cómo, en los tiempos que corren, algunos analistas políticos, censurados tal vez de histeria pero no descalificados por su desconocimiento de la historia, sensibles a los sentimientos nacionales, manifiestan temor e incertidumbre respecto de la suerte que puede correr la soberanía e independencia de la nación. No por amenazas bélicas descaradas, sino por la debilidad y el retraso económico, científico y tecnológico del país frente a la apertura mundial. Es evidente que, entre otros factores determinantes, esta situación hunde sus raíces en el escaso desarrollo de los estudios de posgrado en nuestro medio y en la lentitud con que avanza la preparación de investigadores, científicos y técnicos de alto nivel.

En esa visión rápida destacaría también la problemática referente a la orientación de los estudios universitarios, es decir, de sus beneficios últimos, dada la inadecuación en la oferta de servicios profesionales demandada por la sociedad global pero, de hecho, aprovechada en desproporcionado porcentaje por los que son menos aunque tienen más recursos para comprarla.

Estarían presentes, en fin, los factores tan diversos que determinan la formación de los estudiantes y la preparación de los maestros y profesionales.

Bajo el peso enorme de esta masa de problemas, la primera postura cuerda de la universidad debiera ser la de una vigorosa reacción contra el pesimismo. En segundo lugar, la decisión inaplazable de descubrir los espacios de libertad en los campos en los que puedan operar eficazmente y, junto con ella, la conciencia de sus límites. Vendría luego la necesidad de aplicar recursos humanos, académicos, administrativos y financieros -en una proporción coherente con el ideario que la inspira- a la realización de proyectos de investigación y acción, fuera y dentro de sus muros, con la participación conjunta de maestros y estudiantes. ¿Quién podría negar que, además de los grupos sociales cuyas demandas se pretende estudiar y satisfacer, los beneficiarios de estos proyectos serían los estudiantes y la universidad misma?

Tal vez la mejor manera de tomar contacto con la realidad sea presentar algunas sugerencias que más tienen la característica de preguntas sobre la posibilidad de acciones intencionada-

mente enfocadas a la generación de cambios en situaciones problemáticas específicas.

La primera, arranca de la constatación de que son muchas las instituciones que ponen énfasis verbal en formar la conciencia social de sus alumnos y propiciar su conversión en agentes de cambio, pero son muy pocas las que, para empezar, toman en cuenta efectivamente los valores del estudiante en los procesos de su admisión, promoción y evaluación. Son muy escasas las investigaciones realizadas con el propósito de evaluar en qué grado los estudiantes y egresados de las IES han asimilado y cumplido los compromisos sociales propuestos ampliamente por la ANUIES. Una de ellas es un estudio publicado por el CIIDET (Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica, Qro.) en 1985 (De la Peña Mora, E., 1985). Participó en él una muestra de la población estudiantil de nivel superior de la ciudad de Querétaro. Entre varias conclusiones interesantes el estudio reveló que los alumnos de instituciones consideradas como de ideología más conservadora en lo social y en las que éstos tienen menos oportunidades de participar en el gobierno de la institución expresaron, en mayor proporción, responsabilidades de beneficio personal y una menor inclinación por responsabilidades de beneficio social.



La pregunta es: ¿si una universidad que se considera "comprometida" con la sociedad -cualquiera que sea el significado que le dé al término- ¿acaso no podría realizar algo más que una encuesta con el objeto de canalizar las inquietudes sociales y políticas del estudiante de manera constructiva, realista y efectiva?

¿Qué papel podría jugar en este propósito el servicio social?

¿No podría la universidad apoyar de muchas maneras a los estudiantes, a lo largo de su formación, para desmitificar las falsas concepciones del cambio social y llegar vivencialmente a comprender -mediante su incorporación al lado de los maestros más lúcidos, en proyectos promocionales como ya se apuntó- que el cambio supone análisis serios y excelencia científica y profesional?

¿En qué medida apoyaría la universidad a algunos de sus egresados en la realización de experimentos creativos de microempresas productivas con grupos campesinos o clases populares urbanas, con el objeto de comprobar, y bajo qué supuestos y condiciones, su viabilidad o inviabilidad; su capacidad de efecto demostrativo y multiplicador o su destino manifiesto a ser absorbidas, si empezaran a caminar, por las relaciones de producción capitalistas que necesariamente conducen a la concentración y al monopolio?

Si la universidad abandona su torre de marfil y sale al encuentro de los cuestionamientos que le haga su entorno social inmediato, volverá hacia dentro llevando a cuestras un sano y enriquecedor cargamento de preguntas, que no puede menos de procesar para su propia transformación

¿Existe ya o puede crearse en la universidad una instancia de promoción y coordinación de las inquietudes estudiantiles que se manifiesten en esta dirección, que promueva el reconocimiento adecuado con valor a curriculum de sus iniciativas y sus realizaciones?

Las universidades públicas y privadas más cercanas y afines por su apertura ideológica y su orientación más definida hacia el cambio social deberían, tal vez, patrocinar encuentros regionales en los que sus elementos más capaces e interesados, compartieran una discusión más profunda sobre esta temática.

Sin ánimo publicitario en favor de los patrocinadores y convocantes del seminario sobre "La universidad y la promoción del cambio social", realizado aquí en Guadalajara a fines de 1989, es del todo recomendable, por sugerente, la lectura del libro que bajo el mismo título su publicó aquí el año pasado. Si parece iniciarse una dinámica de conocimiento, intercambio y cooperación entre las diversas casas de estudios superiores, sin importar su signo ideológico, habría que reforzarla compartiendo la revisión de las diversas modalidades de pequeños o grandes procesos de cambio que han desarrollado, y cuyos hechos tienen lugar frente a nosotros sin poder advertirlos.

Finalmente, apunto un grave problema cuya temática, analizada a profundidad, podría llenar muchos libros. Ya se aludió a él en estas páginas. Me refiero a la relación entre la universidad, sus egresados y el proyecto de sociedad que impulsa el Estado.

Su planteamiento podría ser: ¿la universidad mexicana está formando profesionales capaces sólo de reproducir mecánicamente lo aprendido para la ejecución de actividades rutinarias, o está desarrollando sus facultades para aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas, en situaciones novedosas que conduzcan a transformar el medio?

Si a la primera parte la respuesta es afirmativa, esto significa que la universidad ha optado por la supeditación plena al modelo de desarrollo propuesto por el Estado.

Si la verdad es lo segundo, esto significa que la universidad se encamina al choque frontal con el mismo.

La suerte de la universidad dependerá de su habilidad para sortear los extremos y resolver con ingenio y fortaleza este dilema.

#### Bibliografía

DE LA PEÑA MORA, EDUARDO. "Compromiso social en la educación superior" en *Revista de la Educación Superior*. Vol. XIV, No. 3 (55), México, 1985, p.5.

HERNANDEZ MEDINA, ALBERTO Y RENTERIA AGRAZ, ALFREDO. "Universidad y Cambio Social" suplemento de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México, Vol. X, No. 2, 1980, pp. 147-164.

HERNANDEZ, OSCAR (Comp.). *La universidad y la promoción del cambio social*. ITESO-PRAXIS-FUNDACION FRIEDRICH NAUMANN, Guadalajara, Mex., 1990.

IBARROLA, MARIA DE. "Enfoques sociológicos para el estudio de la educación" en *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas*. C.E.E., México, 1981, p. 11.

LATAPI, PABLO. *Política educativa y valores nacionales*. Nueva Imagen, México, 1989 (Séptima Edición).

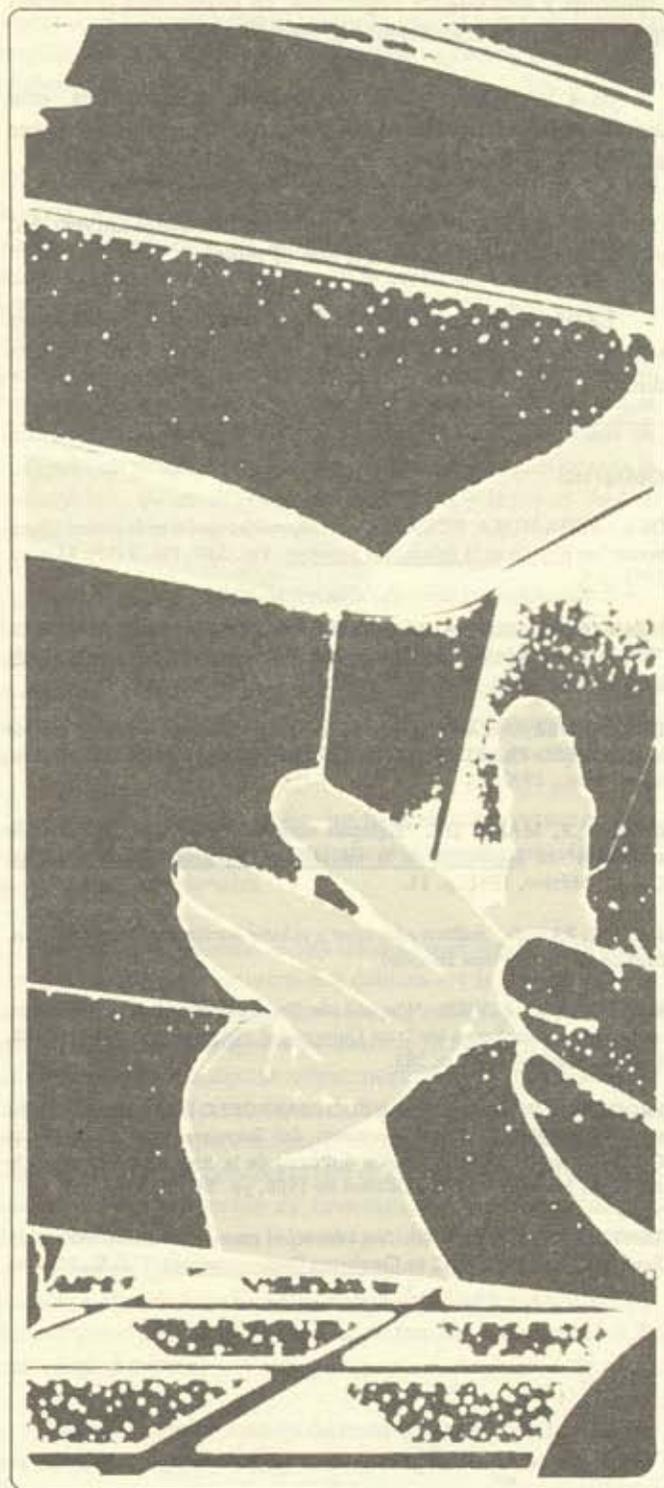
MENDOZA R., JAVIER. "Vinculación Universidad-necesidades sociales: un terreno en confrontación" en *Universidad Nacional y Sociedad*. CIIH, UNAM, México, 1990, p. 283.

PROGRAMA INTEGRAL PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACION SUPERIOR (PROIDES). Documento del Secretariado Conjunto de la CONPES, aprobado en la reunión ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES. Manzanillo, Col., Octubre de 1986, pp. 54 y 55.

TENTI FANFANI, EMILIO. "La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C. Passeron" en *Corrientes Contemporáneas*. C.E.E., México.

Carlos Manuel García González

# La Libertad en la Educación, Utopía Pendiente



## La Libertad en la Educación, Utopía Pendiente

### Resumen

Los manuales escolares, empleados por millones de estudiantes de diferentes generaciones a la fecha, representan la conciencia que el Estado Mexicano tiene de la génesis de su historia, pero también forman la conciencia de los que los leímos, estudiamos, y ahora analizamos.

El propósito de este artículo es mostrar la forma en que las transformaciones de la sociedad mexicana repercuten en la educación básica. Esto se hace analizando un elemento: "La Reforma de 1857" en las dos generaciones de libros de texto gratuito, se plantean sus repercusiones y se abre la discusión para el futuro de los mismos.

## Freedom in Education: an unaccomplished utopy

### Abstract

Textbooks, used by millions of students over generations, both represent the conscience the Mexican Government has about its historical origin, and contribute to build up the personal conscience of those of us who in the past read and studied and, now, analyze them.

This paper's intention is to show the way the transformations and changes of Mexico's society affect the content of elementary education.

In the light of two generations of free textbooks, "The Reform of 1957" is analyzed; its educational effects are weighed, and a discussion is proposed about such books future.



## Introducción

"J'ai besoin de preuves attestant la noblesse de ma langue, sinon, je ne peux parler".

I. Cheimonas

**E**l estudio de las relaciones que se han establecido entre el Estado y la educación, ofrecida o conquistada por un pueblo, también nos ayuda a comprender la forma en que este último ha construido su historia. Estas relaciones, complejas y contradictorias son, al mismo tiempo, producto de la historia, pero también la historia misma. El propósito de este trabajo es analizar una de las formas en que se ha modelado la imagen del estado mexicano contemporáneo a partir de la función legitimadora del aparato educativo. En particular, la construcción de la génesis del Estado en el período de la

Reforma, tal y como se presenta en los manuales escolares.

Habría que señalar que en esta función de la escuela mexicana se encuentran mezcladas: a) la lealtad hacia un sistema político que se autorrepresenta como símbolo, meta y posibilidad única de la suma de voluntades, con b) la conciencia, el sentimiento, la expresión de la fe de los ciudadanos de una nación hacia su patria. Esta confusión necesaria o, mejor dicho, inducida entre los sentimientos y las lealtades, entre conciencia y obediencia, ha sido uno de los logros más importantes del Estado mexicano en materia de la formación de ciudadanos. El significado de este logro reside en la interpretación que el sistema educativo (libros de texto gratuito, intelectuales, docentes, pedagogías y didácticas específicas) ha hecho de los orígenes del sistema político social, y que ha tenido por objetivo central su legitimación actual avalada por la historia del México moderno. Significado alcanzado en torno de las figuras de los héroes e investido de las políticas de unidad y nacionalismo.

La materia para el presente análisis la constituyen los manuales escolares utilizados en la escuela primaria oficial (que en lo sucesivo se les denominará como los libros de texto de la primera generación) y los editados a partir de 1971, a raíz de la segunda reforma, hoy vigentes.

En tanto que no existe una historia, sino diferentes corrientes de interpretación y definición de los hechos y acontecimientos históricos, se tratará de desmontar la lógica subyacente en la interpretación de la historia realizada en los libros de las dos generaciones anotadas.

La frase de Cheimonas es una demanda con dos argumentos. El primero de carácter metodológico, es decir, la fundamentación de las afirmaciones con base en pruebas; y la segunda de carácter ético, en término de las intenciones que subyacen a las afirmaciones mismas. En este sentido, el análisis realizado se acompañará de citas y referencias a los libros de texto y programas consultados así como de citas de otras investigaciones realizadas sobre esta materia, ya sea desde el punto de vista histórico o pedagógico. Por otro lado se intentará destacar los elementos dejados por fuera del recorte interpretativo de los manuales y que hacen alusión a la libertad de la educación. Estos elementos serán juzgados en términos histórico-pedagógicos, pero también como vestigios de una demanda que no ha sido suficientemente atendida o respetada. Finalmente, la crítica realizada está centrada en el carácter interpretativo de los contenidos históricos en los textos obligatorios, y no en la existencia de los mismos en tanto medida social y reivindicación por el acceso a la cultura.

La discusión sobre las formas alternativas de edición de textos escolares surgidas en y desde la sociedad civil en sus diferentes capas y niveles de compromiso, así como las fórmulas de comercialización y subsidio, debe estar abierta. El reconocimiento de la sociedad plural, de la diversidad ideológica, de la posibilidad de optar, son también facetas de esa libertad, que no por ser escatimada ha dejado de ser una verdad en nuestra

historia.

## Los Libros de Historia y la Historia en los Libros

### Antecedentes

Una de las vertientes del problema que nos ocupa la podríamos encontrar en las primeras aspiraciones vitales, pero vagamente concebidas en el siglo XVIII, en los siguientes términos: "... la educación debe ser la base primera de la felicidad general" (Ramos Arizpe, 1970). Pero como el mito antecede, a veces, a la palabra, tal vez el culto a la virgen de Guadalupe sea el primer símbolo creado con la finalidad de dotar de forma a un sistema deseado de lealtades. Al generar un espíritu de cuerpo se conjuran las otras creencias antagonicas en un momento crítico de la expansión conquistadora. Estamos en 1777 y la pacificación de la revuelta se logra por la transformación moral de los vencidos. Transformación que, como anota Nietzsche, hará de los oprimidos y parias los objetos por excelencia de una redención futura (Nietzsche, F., 1970, p.40). Redención que según Varikas E. podrá ser de carácter mesiánico-religiosa o secular (Varikas, E.), pero que están ligadas a una vocación elegida y a la misión histórica de salvar a un grupo, a una cultura o a la patria. En todo caso, los indígenas serán inducidos a la creencia de su propia bondad y les dará consuelo y resignación ante los hechos consumados por la espada y las enfermedades que les aniquilen. Esta forma de unificar ante un símbolo se realiza en el sincretismo de lo sagrado, pero no será la última vez que los oprimidos serán convocados por la imagen guadalupana para salvar a la patria.

Otras fuentes las podemos encontrar en los titubeos liberales de las Cortes de Cádiz o en los Sentimientos de la Nación de Morelos, en donde la responsabilidad de la instrucción de los pueblos corresponde a la sociedad toda. Esta definición de aspiraciones, que abarca los primeros decenios del siglo XVIII, está planteada en términos del bienestar individual y social que trae consigo la Ilustración. Será hasta 1842 que se funda la primera institución que tiene como función la educación obligatoria y gratuita. Con ésta, se inicia un largo proceso de precisiones, funciones, metas, contenidos y orientaciones. Específicamente se añaden a las bases fundamentales de la lecto-escritura y aritmética, la formación moral y política, ésta última como sustitución de los contenidos del catecismo católico (Tank Estrada, D.).

### Los Límites de la Utopía

Establecer como premisas de la educación la búsqueda de la felicidad, el bienestar individual y social, así como la redención de la humanidad son, en su conjunto, el tipo de aspiraciones surgidas de las utopías de un siglo todavía irradiado por las luces de la Ilustración. Sin embargo, como lo señala Brann E., es en la República de Platón en donde podemos encontrar una de las críticas más profundas contra la imaginación y sus obras. "La fabricación de imágenes -o utopías- aparece como una actividad deformadora y desviada... la transformación de la

educación en conversión, forzará a los jóvenes a desprenderse de las imágenes de la apariencia para concentrarse en la sustancia del pensamiento, en los originales seleccionados que les enseñarán a preservar la unidad de la ciudad". (Brann, E., 1989).

Es esta transposición de aspiraciones, es este recorte interpretativo el que estará presente en la corriente del pensamiento liberal para la formación de ciudadanos. Sustitución de las imágenes deformadoras del catecismo, preservación de la moral entendida como instrucción cívica y política, pero también la separación de la educación de gobernados y gobernantes, alejando a los primeros del contagio deformador de las utopías libertarias y consagrando a los segundos la concentración de aquello que deberá ser pensado para lograr la unidad del pueblo.

El establecimiento de nuevas instituciones y la definición de la orientación para la educación del proyecto liberal prevén, por vez primera, la perfecta conformidad de instrucción pública y sistema de gobierno. Así, la educación deberá "ser un instrumento para transmitir las ideas del estado y por lo tanto deberá estar bajo su control" (Mora, J.M.L., 1937, p.96). Es en 1833 cuando se afianza el pensamiento liberal en el poder, donde se realiza el primer montaje de la dominación del estado mexicano moderno. Del conjunto de aspiraciones generadas durante decenios de guerras y de búsqueda de identidad, se prefieren aquellas interpretaciones que aseguran la permanencia de esta fracción en el poder y que perfilarán las metas de la instrucción. Básicamente, ésta deberá sujetarse a los principios y doctrinas de los libros designados por el estado. Dada la inestabilidad política del país en este momento, se comprende la lógica de esta medida, pero también debe anotarse lo que queda fuera de este montaje: la producción de otras aspiraciones, el peligro de imaginarlas y, con ello, una porción de libertad.

### La representación en los manuales escolares

"No basta imponer la voluntad, hay que evitar los vaivenes de la fortuna, pues el principio que dependa de ellas, será arruinado" escribe C. Fuentes a propósito de *El Tiempo del Mito*; y al releer los libros de texto gratuitos de la primera generación podemos constatar la forma en que estos vaivenes son contenidos desde la escuela.

El tratamiento dado a este momento fundador del estado mexicano reviste particular importancia por cuanto a la función de lealtad y sentimiento, conciencia y obediencia: pero también interpretación de la historia, búsqueda de identidad y autolegitimación.

### La palabra a los manuales

"José Ma. Luis Mora y Valentín Gómez Farfás... pensaban que era necesario introducir en México cambios importantes para lograr que el país, libre de la presión del clero y del ejército, se desarrollara espiritualmente y económicamente y estuviese en aptitud de practicar las instituciones democráticas" (SEP,

1966, p.88).

La ilustración que acompaña a manuales de la generación representa al preclaro liberal y reformista Mora entre la banda de los conservadores a su derecha, cuyos rostros, ropajes, miradas y actitudes corporales no ameritan la menor de las confianzas. A su izquierda, los reformistas que en su mirada afable y comprensiva, pero decisiva, se dibuja la certeza del futuro. En una edición anterior, conservadores, siempre en torno al púrpura cardenalicio, muestran al militar empuñando la espada; al obispo, la cruz y al adinerado, un cofre repleto de monedas; todos ellos de piel blanca y cabellos claros. En el lado opuesto, rostros severos más morenos, empuñando libros y papeles, la figura del militar se encuentra al fondo y por tanto, proporcionalmente, más pequeña.

Esta interpretación de la historia aparece en el contexto de una situación política particular del desarrollismo (1959-66), donde los intelectuales, autores de los manuales, textos e imágenes, definen y defienden el nivel de conciencia y la actitud a adoptar ante este pasaje del México de la Reforma. Su tratamiento exige la creación del héroe, así como el establecimiento de los responsables, de uno y otro bando, y de las causas de un acontecimiento orientado hacia un destino común, pero prefigurando de antemano... la consolidación de una imagen de la verdad histórica, imagen que ineludiblemente nos llevará al sistema de gobierno actual. Estos manuales también nos muestran que la causa de los males está a la derecha de ese fiel de la balanza que es Mora y que la alternativa del país estaba a su izquierda; alternativa que desde entonces se autorrepresenta como la legítima heredera de los reformistas: con ellos se identifica, se postula, es.

Las ediciones de la segunda generación se "olvidarán" de Mora y de la imagen de los conservadores pero con ello también "olvidan" algo de su razón originaria, como se tratará de hacer evidente en las líneas que siguen.



Estamos de nuevo en 1846. En materia educativa, las aspiraciones se transforman en una política que define las grandes metas. Como concreción, se buscará que las clases menos acomodadas de la sociedad puedan adquirir y perfeccionar su instrucción sin gravamen. La pléyade de textos que pretendían enseñar historia mostraron las obsesiones partidistas y la confusión -aún reinante en la primera generación de manuales-, de mezclar historia y civismo. Es decir, la interpretación moral, ideológica o sectaria de los acontecimientos como contenido de instrucción, destinados a la formación de ciudadanos con el propósito de crear un sentimiento hacia lo nacional (Vázquez, J., 1970, pp.40-55).

Si al nivel de los textos las divergencias de enfoque eran marcadas, a nivel de la política educativa la discusión entre los liberales estaba lejos de ser zanjada. Es decir, al momento de fundar las instituciones educativas y asignarles una función, volvía a renacer el carácter originario de las aspiraciones gestadas al inicio del México Independiente. La libertad en la educación y la supervisión del Estado son opciones, al parecer, antagónicas. Avanzaremos a 1866: este período de alternancia en el poder de los proyectos conservadores y liberales es descrito en los manuales de la primera generación como sigue:

"El clero y el ejército, que deseaban conservar sus privilegios formaron el partido de los conservadores al cual se unieron los centralistas... la legislación del liberal Gómez Farfías suscitó las protestas de las clases lesionadas en sus intereses y produjo, inspiradas por ellas, sublevaciones militares, de ahí resultó que el país se viera envuelto en una intensa lucha: la de los liberales, partidarios de las reformas, contra los conservadores que se oponían a todo un progreso" (SEP, 1966, p.89).

Esta actitud de los conservadores ocasionó que los liberales desatendieran los asuntos urgentes del gobierno y las amenazas exteriores que les presionaban. El costo de esta guerra civil en mexicanos, territorio y afrentas es endosable a la traición conservadora.

Un primer ajuste de cuentas será la promulgación de la Ley Juárez, cuya explicación en los manuales de la primera reforma educativa reza: "Esta suprimía los fueros y privilegios del clero y del ejército y declaraba a todos los ciudadanos iguales ante la ley..." A este esquema del estado reformista se añade otra medida de carácter económico, la Ley Lerdo que "...decretaba la desamortización de los bienes de las corporaciones civiles y eclesiásticas, es decir, que obligaba a éstas a vender sus casas y terrenos a quienes las tenían como arrendatarios... para dar fin a su estancamiento y porque representaban más o menos las dos terceras partes de la riqueza nacional" (SEP, 1966, p.102).

Como resultante de estas medidas legislativas y económicas se desata otra vez una guerra fratricida, ésta de tres años, que siguió contando con el financiamiento de la banda de conservadores. Esta etapa se cierra con la promulgación de las leyes de Reforma, de cuyo resumen del manual extraemos:

- \*a) En el orden político. Establecieron la separación de la iglesia y el Estado.
- \*b) En el orden económico. Dispusieron la nacionalización de los bienes eclesiásticos.
- \*c) En el orden religioso. Establecieron la libertad de cultos y suprimieron las órdenes monásticas (es decir, los conventos) de varones" (SEP, 1966, pp.108-109).

La conclusión parece clara y aleccionadora: las fuerzas que han intentado o intenten oscurecer nuestro límpido destino deberán rendir cuentas a la historia y a la Patria. Así, retrospectivamente, el estado mexicano hace de una derrota trágica (la pérdida de la mitad del territorio) una victoria del futuro. Para la República de 1857, la opción por la supervisión estatal en materia educativa está tomada. Si por un lado se asegura la libertad de crear, de escribir y de publicar, por el otro, el Estado cree en la libertad de definir lo que se debe escribir e imprimir para educar a los ciudadanos en esta nueva libertad. Las preocupaciones de Ramírez, Prieto y Altamirano estarán resueltas en esta nueva síntesis umbrosa de lo posible. Prieto decía: "...querer libertad de enseñanza y vigilancia del gobierno es querer luz y tinieblas, es ir en pos de lo imposible" (Vázquez, J., 1970, p.45). Es el fin de la utopía, el dictamen sumario de la ley ante la miseria moral de los conservadores, pero también el fin de las otras aspiraciones, imaginaciones y obras. Es la transformación de la educación en conversión.

Es la República de Platón y el Príncipe de Maquiavelo. Es, también, la instauración de los nuevos ritos y símbolos.

En la imagen que nos ilustra la Constitución de 1857 en los primeros manuales están ausentes los rostros severos e ilustres de los liberales, sólo hay una enorme mano anónima e intemporal que jura sobre el libro en cuestión; detrás, una corona, que queriendo ser de laureles parece navideña. En la edición posterior de este mismo texto se ilustran, no una sino tres manos tendidas hacia la misma obra, con exacta actitud juramental; atrás, palmas y laureles encierran el acto simbólico.

La transubstanciación del catecismo católico al credo civil es la inauguración de un nuevo ciclo de lealtades, es el cambio de símbolos y la desacralización de los antiguos objetos de culto. Pero con los nuevos juramentos, surge la incorporación de los nuevos agentes que, por el momento anónimos, se abrogan la continuidad en el poder. Por principio de contigüidad la Patria, Juárez y la Ley son acompañados por el temor reverencial de sus obras; así unidos: Patria y Estado, forman la indisoluble alianza avalada por la aprobación de la historia.

 Para ser adulto se necesitó haber sido pequeño

"Después de las elecciones, los diputados elegidos por el pueblo, hicieron una nueva Constitución que se dio a conocer en 1857. En ella había leyes que decían que todo mexicano podía estudiar y trabajar libremente y publicar lo que escribiera, es decir, se declaraba libertad de enseñanza, de imprenta y de trabajo" (SEP, 1977, p. 149).



En esta segunda generación de manuales, la contienda entre liberales reformistas y conservadores "enemigos del progreso" se desvanece para dar paso a una nueva visión de los mismos hechos, un nuevo ajuste de cuentas más moderno, científico y casual de los hechos. Con la visión del vencedor, aquella interpretación de contienda entre clases se desvanece para dar paso a los elementos, que desde el Derecho, la Ley y las Instituciones se perpetúan en el poder. En las ilustraciones de los manuales de la segunda generación desaparecen Mora, los conservadores, las representaciones de batallas y todo indicio de movimientos de masas. Sólo queda, por encima de esta amnesia, la figura incontrovertible de Juárez: su mirada impenetrable y su actitud de voluntad inquebrantable le muestran sabedor de los logros obtenidos. Al parecer, con su concurso, se ha enderezado la nave de la República y de una patria dividida y agotada. El solo representa la Unidad Nacional y el Nacionalismo.

Regresamos a 1861, el nuevo Ministro de Justicia e Instrucción Pública promulga la Ley del 15 de Abril donde se asienta que la instrucción en el país será implantada bajo la inspección de la Federación: la que financiará su sostenimiento y su profesorado, supervisará que los establecimientos se sujeten a un plan de estudios. En esta legislación se resumen dos vertientes de hechos. En el primero, se hace instrumento de la política estatal a las aspiraciones por la educación en libertad; en el segundo, la instrucción está ligada al aparato de justicia, que quiere decir legislación, pero también supervisión y sanción. Es también este logro fundamental del liberalismo mexicano al que el actual sistema político le hurta una porción de su significado.

En la segunda versión de la historia se pone de relieve el estatuto legal de las instituciones surgidas de la Reforma, pero por otro lado se desatiende el carácter conflictivo de este período. En primer lugar se amortigua la fricción Iglesia-Estado y en segundo lugar se hace abstracción de la medida tomada en contra de la propiedad privada, de los bienes y

privilegios de la banda de conservadores. No es abolición, sino el reciclaje hacia una nueva modernidad, la que establece este nuevo parámetro económico del contrato social: es el logro del Estado reformista y democrático que se erige como el organizador del país. No es tampoco la emancipación del *status* de siervo del campesinado. Nuevas convocatorias intentarán, cincuenta años después, reintegrar el adeudo.

En materia educativa el Estado también funda una nueva transformación de su función: contrabalancear la influencia de casi cuatro siglos de evangelización católica.

En los programas de la segunda generación de manuales se recomienda al docente que introduzca el tema "Tropiezos de una nueva nación" con el siguiente argumento motivacional: "El maestro preguntará a sus alumnos si alguna vez han observado a un niño pequeño que comienza a caminar. ¿Qué sucede con él? (se cae, se tropieza, es torpe, se ve inseguro, necesita ayuda, comete errores, etc.); les explicará entonces que esto sucede también con un país que empieza a caminar solo, o sea que inicia su vida independiente" (SEP, 1975, p. 100).

Y después de planteada esta situación, los alumnos estarán motivados para entrar en las razones de los triunfos y las derrotas; de las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales del período de la Reforma. Y en esta segunda generación de textos, a medida que se desarrollan estos temas, la fuerza de los personajes se aleja, los hechos más "objetivos" desvanecen la heroicidad de sus gestores. Lo que se pretende ganar con un argumento preciso, pierde en pasión y combatividad. Los análisis más estructurales de estos textos enfrían la historia: la convierten en el largo catálogo de hechos concatenados por la coherencia lógica de un lenguaje más coloquial, más pedagógico, pero más aburrido. Los grandes acontecimientos son relatados como la sucesión de pequeñas historias con un mismo tono. Aparecen las ilustraciones de los personajes y de las costumbres y ambientes de la época, pero desaparecen los personajes en acción. Su dignidad les amortaja e inmoviliza, les hace iguales entre sí. Ya no hay diferencia entre Santana o Melchor Ocampo. En el panteón de esta interpretación de la historia, su paso por los acontecimientos les asemeja a Maximiliano o Comonfort. En esta historia escrita por los vencedores, la indulgencia, la tolerancia y la razón borran sus abismales diferencias. Porque, ¿quiénes serían ahora los homólogos de los conservadores?

De una generación a otra de manuales están ausentes, de repente, las ilustraciones que mostraban que los que instituían la historia, se movían, gesticulaban, es decir, eran humanos. Los chinacos combatidos, Guillermo Prieto entre los fusiles, los personajes incógnitos que atestiguan, hacen la guerra o apoyan una causa. No, la modernización de la apertura democrática demandaba otros nacionalismos. Mucho más alejados del conflicto de las clases en movimiento y más próximos a la imagen del poder que hace viable su reproducción.

Es esta violenta pacificación de las conciencias que aterro-

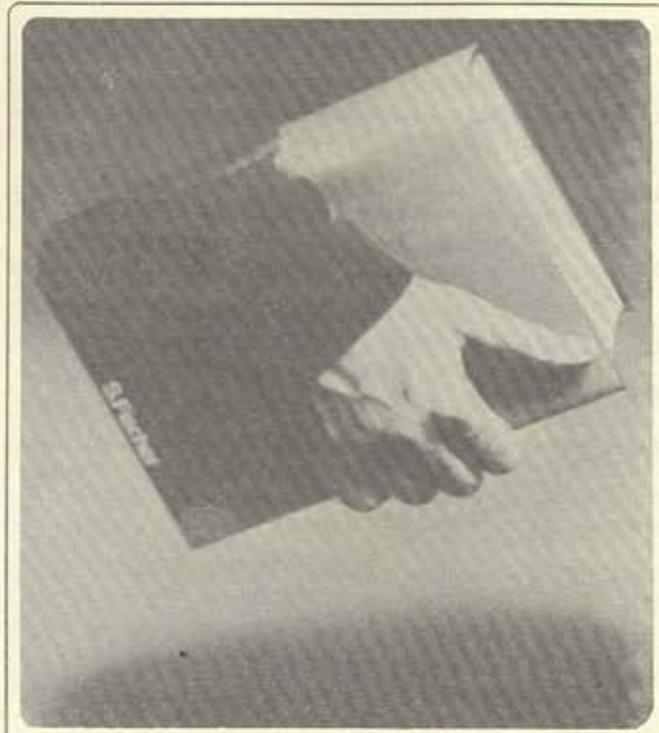
rizados sobrevivimos la que también ha sido transmitida por el manual escolar.

Merece comentario aparte el argumento motivacional con el que se inicia el tema. Ahí, habría que destacar tanto la concepción del tiempo histórico como la concepción pedagógica subyacente.

Obviamente en esta visión vigilada de la historia, los acontecimientos son armados en una lógica lineal sin rupturas ni titubeos. El sistema político de hoy es, por genealogía directa, el adulto que era ese niño. No puede ser de otra forma pues esta linealidad es producto de su propia interpretación. Esta concepción del México histórico tiene, en el recorte de los acontecimientos fundadores, la función de legitimar. Por otro lado se le muestra al alumnado que un niño no es el presente, será siempre devenir. Así, el argumento motivador se entrapa en su lógica. Los liberales eran niños que se tropezaban, que cometían errores, que, si defendían su territorio de las invasiones extranjeras era porque en su inmadurez, requerían ayuda. Y por consiguiente, ahora el adulto estado mexicano no se cae ni es torpe: porque el futuro es hoy.

Sin rupturas ni conflictos se nos alecciona, se nos instruye y educa en la pérdida sistemática de otras imaginaciones. El ciclo se cierra, la nueva paz prefabricada por el estado sexagenario lo tenía previsto. Nuestra historia no pudo, no puede, no podrá ser otra, sino ésta.

Estas líneas, tal vez difusas, se oponen a las escritas en los millones de ejemplares editados por la SEP y que concluye el texto de 5º grado sobre la Independencia y la Reforma, "La primera hizo nacer el Estado Mexicano y la segunda lo consolidó como Soberano" (SEP, 1987, p. 143).



## Conclusiones

a) **Los contendientes.** Habrá que reconocer que el análisis realizado se formula frente al contendiente natural de la crítica, que es la cultura dominante del Estado. La razón de la misma, tanto la interpretación lógica como los argumentos utilizados está basada en la respuesta a la función uniformadora que se pretende inculcar en las escuelas. Y es pretensión porque, a pesar de todo, la diferencia existe. La continuidad del pensar libertario no resiste a ser captado. Sin embargo, dentro del marco de la dominación de la conciencia, la crítica ha tenido la no grata cualidad de refuncionalizar a las estructuras de poder puestas en cuestión.

Así, en este margen limítrofe, lo que el presente ensayo pretende es demostrar esa lógica de la dominación, mostrando que sólo a 10 años de distancia entre las dos generaciones de manuales, las movilizaciones de la sociedad mexicana desde fines de la década de los cincuenta hasta fines de la década siguiente propiciaron un verdadero revisionismo en materia educativa. El populismo de Estado retoma las demandas por la democratización para modernizarse. Para relegitimarse tendrán necesidad de apaciguar, para impedir en el futuro otra revuelta... y los manuales de la segunda generación así lo muestran.

Por otro lado, la crítica formulada se impulsa por la necesidad de trascender la claudicación que significa, tanto la pretensión de transformar al Estado desde dentro, como al establecimiento, fuera del mismo, de espacios de libertad.

b) **Los conflictos.** La pretensión del Estado Mexicano contemporáneo por constituirse en la nueva y única creencia ocasionó y ocasiona el malestar; no sólo por la sustitución de símbolos (Nación por sistema político, ciudadano por converso, saber por dogma, Historia Nacional por patrimonio exclusivo), sino también por el desgaste que ha hecho de los mismos y por la retórica que les hurta su sentido originario; pero sobre todo por el extravío de su vocación ante las clases que ha dejado de gobernar. Sólo en la confusión de su interpretación de la historia se podría aceptar la representación sin representados ni representantes, así como la sucesión reelectora de los nuevos virreyes de los organismos internacionales de crédito. ¿Es creíble ahora lo que los autores de libros de texto señalaron: "... cuando los sueldos se pagan, las revoluciones se apagan..."? (SEP, 1977).

c) **El argumento.** Es acaso inútil resistirse a la afirmación de que: "...hay que convenir que el estado es la expresión de la nación misma..." (A.M., 1988, p. 190). El argumento es, para repetirlo, buscar la trayectoria de las otras aspiraciones que se nos han hecho olvidar a fuerza de repetimos nombres, de memorizar fechas, de hacernos creer que la historia no pudo ser otra, sino ésta.

Porque también el reconocimiento de la vigencia de los acontecimientos, no la estatua, no la demanda convertida en institución, es fuente de esa otra historia que vivimos. Es reconocer que los manuales son la superficie del "iceberg"; es

continuar el estudio de las fuentes originales para desprenderse de las imágenes, de la apariencia; es intentar descolonizar el imaginario y reencontrar la potencia de una esperanza que también es histórica. Es, al interés por aprender, una historia menos estereotipada. Es la útil resistencia al fanatismo que Alfonso Reyes describió en 1914 como la negación de la autonomía legítima de la sociedad. Esa útil resistencia es "... la búsqueda del alma nacional... respuestas a nuestras cuestiones... llave de la identidad nacional..." (Patout P., 1978, p. 894). Es la mezcla de entusiasmo y disciplina, libre iniciativa y razón, innovación y tradición, pasión y orden, gusto por lo desconocido y la sabiduría de los siglos y los ancestros que Don Alfonso propone para esa búsqueda.

d) Los manuales. En un principio, la búsqueda de la identidad estuvo alimentada por la solución del nacionalismo. En la segunda generación de libros se intentó modernizar esta concepción pero bajo una interpretación más interesada en dar cuenta de las causas estructurales de carácter económico, social, cultural y político de los acontecimientos. En la cúspide de la distribución social del conocimiento se logró, al satisfacer la vanidad de una academia más o menos liberal pero en plena apertura, la refuncionalización de la imagen del estado mexicano. En su selección de enfoques, textos e imágenes, y a pesar de su condescendencia con los detalles coloquiales y contemporáneos de un regionalismo "naive", fueron rápidamente rebasados por la demografía y la inflación. Hubo, ciertamente, reacciones en contra, pero las voces que se alzaron dejaron entrever, también, la vigencia de las aparentes rupturas del conservadurismo, aún cuando las continuidades libertarias que se anticiparon a la segunda reforma educativa, callaron. Pero ambas denunciaron, silenciosamente, la concepción idealista subyacente en los manuales. El mundo no está dominado o determinado sólo por las ideas. La interpretación de lo histórico-social no se da desde un marco externo (sea funcional-estructural o marxista) al hacer instituyente de cada sociedad en cada momento.

Tal vez fue la última oportunidad en que se revistió de legitimidad la imagen del Estado. Ahora los libros gratuitos, pero únicos y obligatorios, forman parte de su propia erosión estructural.

Es la sociedad civil la que debe producir sus diferentes interpretaciones de la historia (coto que dejará de ser exclusivo de la escuela privada a pesar de Artículo 3º); serán los intelectuales orgánicos y los otros los que podrán asumir la tarea (Meneses, E., 1983, p. 106); es la pluralidad de opciones la que será indicio y no síntoma para esta nueva democracia; será la reivindicación de la madurez negada por decenios de amnesia prepotente.

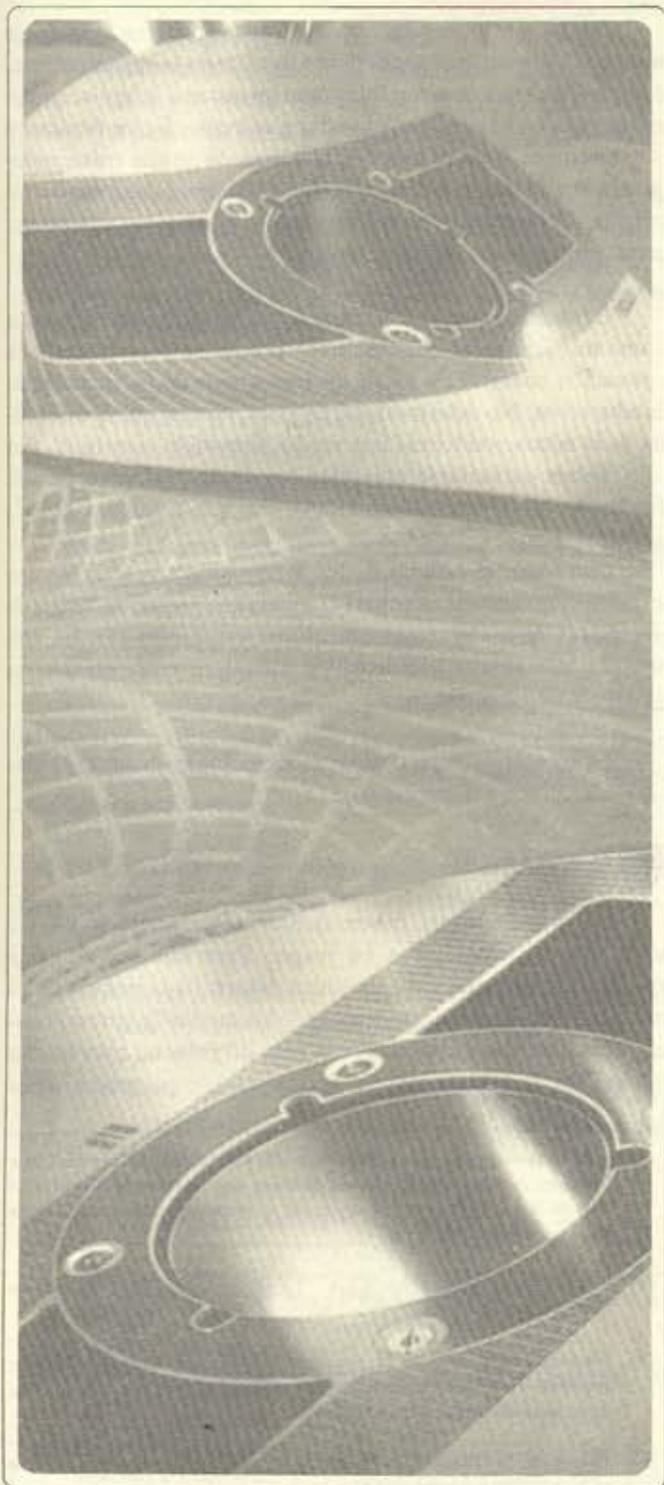
No es el salto adelante hacia un futuro que no es necesariamente el nuestro, ni el refugio para luchas ya vividas o el retorno al aciago fundamentalismo lo que nos dará la llave. Es la creación de una sociedad humana como alternativa a los oscurantismos; es volver a construir la sincronía de temporalidades múltiples la que nos habilitará para sortear este tiempo sin ley y sin piedad.

#### Bibliografía

- A.M. *¿A quién le interesa la democracia en México?* UNAM-Porrúa, México, 1988.
- BRANN, E. "L'imagination dans la cité". *Lettre internationales* no. 20, Printemps, 1989.
- MENESES, E. *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. Ed. Porrúa, México, 1983. En especial su análisis sobre la libertad en educación.
- MORA, J.M.L. *El pensamiento Liberal en México*. Ed. Luz, México, 1937.
- NIETZSCHE, F. *La genealogie de la morale*. Gallimard, París, 1970.
- PATOUT, P. *Alfonso Reyes et la France*. Klincksieck, París, 1978.
- RAMOS ARIZPE, M. "Discursos, memorias e informes. Documento presentado ante las Cortes de Cádiz". Citado por J.
- SEP. *Mi Libro de Cuarto Año. Historia y Civismo*. México, SEP, 2a. edición, 16 de abril 1966.
- SEP. *Ciencias Sociales. Libro del Maestro para 4º*. México, SEP, 2a edición, 1975.
- SEP. *Ciencias Sociales 4º*. México, SEP, 5a. edición, diciembre 1977.
- SEP. *Ciencias Sociales 5º*. México, SEP, 1987.
- TANK ESTRADA, D. *La educación ilustrada*. Colegio de México. México.
- VARIKAS, E. *Les dernières seront les premières: potentiel subversif et apories de une révolte paria dans la morale*.
- VAZQUEZ, J. *Nacionalismo y educación*. Colegio de México, México, 1970.



# Propuesta Epistemológica para los Sistemas Educativos Abiertos y A Distancia



## Propuesta Epistemológica para los Sistemas Educativos Abiertos y A Distancia

### Resumen

Actualmente, los llamados sistemas educativos a distancia han adquirido una gran importancia a nivel internacional. Por esta razón, es necesaria una fundamentación epistemológica de esta modalidad educativa que dé cuenta, básicamente, de su significado desde el punto de vista de las ciencias de la educación y, en consecuencia, de su papel histórico y su validez científica. En este artículo, se propone un modelo epistemológico generalizado que puede aportar algunos elementos útiles.

## An Epistemologic Model for Open and "At Distance" Educational Systems

### Abstract

Actually, the educative modality known as "at a distance", has acquired a great international importance. Because of the above, it needs an epistemologic foundation that gives an explanation, basically, of its meaning under the perspective of the educational sciences and, thus, its historic role and its scientific value. In this paper, the author offers a general epistemologic model. The model can provide some usefull elements.



### Presentación

**D**urante los últimos años, la sociedad ha visto surgir una nueva modalidad en educación. Esta nueva forma de enseñar, la educación a distancia, tiene cada vez más aceptación a nivel internacional. No es arriesgado decir que los sistemas educativos a distancia deben su aparición a la sociedad industrial y esto en varios sentidos.

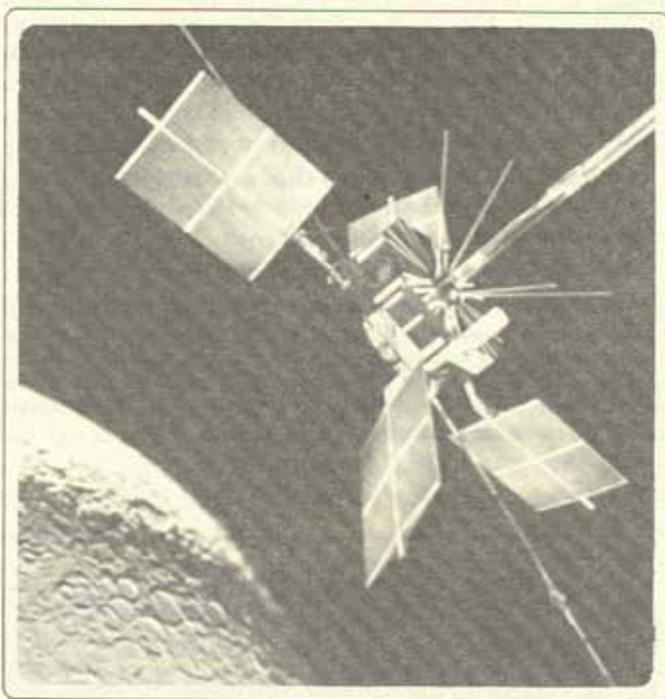
Por un lado, las sociedades actuales requieren constantemente profesionistas y técnicos calificados, altamente capacitados cuyo desempeño deviene en el desarrollo cultural, científico, tecnológico y económico de esas sociedades. La universidad tradicional había venido proveyendo dichos recursos humanos, de manera exclusiva.

No obstante, estas instituciones educativas dan servicio a un sector específico de población y desprecian a otros sectores

que igualmente necesitan de estos servicios educativos. El caso más representativo es el de los trabajadores y empleados industriales y comerciales. Estos grupos permanecen al margen principalmente por razones socioeconómicas. Es así como las universidades modernas, cuyo ideal es alcanzar a las mayorías, sólo pueden atender a un número reducido de individuos de manera a duras penas satisfactoria.

Los sistemas educativos que operan a distancia han sido ideados con la finalidad de atender esta parte de la población que no puede asistir normalmente a las aulas por diversas razones (trabajo, salud, problemas económicos, distancia, edad, etc.).

Por otro lado, las condiciones tecnológicas modernas le han permitido a dichos sistemas implantarse benéficamente. Puede incluso sostenerse que son consecuencia directa de las nuevas técnicas de comunicación remota, como la telefonía, la telemática, los sistemas televisivos y los servicios postales. A estos adelantos, deben sumárseles los de la industria editorial y las artes gráficas (1,2).



Las ciencias sociales, incluidas la psicología, la pedagogía y las ciencias educativas, se ven directamente involucradas en este proceso de colectivización del saber, operado a distancia.

No obstante, aún no existe una firme fundamentación epistemológica de semejantes sistemas de educación a distancia. Es decir, falta un sistema conceptual generalizado que no sólo describa sino que también explique las estructuras cognosciti-

(1) Sánchez de Aparicio y B., Gabriel. "Algunos comentarios en torno a la Universidad a Distancia. Aportaciones para una teoría". UNIVA, Guadalajara, Jal., 1990.

(2) Sánchez de Aparicio y B., Gabriel et al. "La educación a distancia. Nuevas perspectivas para la educación superior". UNIVA, Guadalajara, Jal., 1991.

vas y criterios aplicables a este fenómeno social.

En este ensayo, no se ignora ni se pretende soslayar los estudios epistemológicos ya existentes, ni negar que pueda haber ya adelantos a este respecto. Sin embargo, no parece ocioso de ninguna manera realizar esta tarea. Si bien no podemos ser totalmente originales, es factible una síntesis novedosa, enriquecedora y, sobre todo, iluminadora.

## Justificación

Por todo esto, resulta necesaria una caracterización de los sistemas a distancia desde el punto de vista de la epistemología. La epistemología es entendida como un sistema interdisciplinario cuya tarea es explicar y ayudar a comprender un fenómeno cognoscitivo. Aquí se propone la búsqueda de una epistemología de la educación a distancia que ayudaría a comprender su origen, su desarrollo -aún incipiente-, y a diseñar los instrumentos necesarios para su control.

Evidentemente, aquí se caracteriza a este tipo de educación como un "fenómeno cognoscitivo" porque se concibe como la aplicación concreta de un sector importante de las ciencias de la educación. No debe perderse de vista, nunca, que la disciplina de la educación tiende hoy en día al modelo científico. Por ello, deben delimitarse muy bien los diversos niveles de este fenómeno (niveles sociológico, psicológico, técnico, cultural, etc.)(3).

Con todo, el estudio de los informes publicados por los expertos a nivel internacional (4) revela una profunda "crisis de identidad" de los sistemas educativos a distancia (5). En este sentido, aún resulta problemático distinguir entre un sistema abierto y uno a distancia.

Es necesario, pues, definir epistemológicamente los sistemas educativos a distancia (6).

## Marco Teórico

En primer lugar, deben definirse y caracterizarse los términos epistemológicos en juego. Para ello, se propone aplicar la jerarquización epistémica desarrollada por el epistemólogo suizo Jean Piaget. A pesar de las modas "cognoscitivistas" (tan queridas y criticadas a la vez) surgidas no hace mucho tiempo en la pedagogía, la epistemología piagetana sigue

(3) Este tratamiento ha sido aplicado ya a la mayoría de las ciencias. Por ejemplo, la matemática, a pesar de tener una trayectoria histórica de más de dos mil años, no fue explicada epistemológicamente sino hasta hace unos cincuenta años.

(4) France, Henri y Anthony, Kaye. "Le savoir à domicile". Presses de l'Université de Québec, Télé-université, Canadá, 1985, Cap. I.

(5) Nacionalmente, ésta es la situación evidenciada hasta la "Tercera Reunión Nacional de Sistemas Abiertos", convocada por nuestra Secretaría de Educación, en 1991.

(6) El término "a distancia" es realmente un galicismo, pero a estas alturas se ha vuelto ya un término común.

ofreciendo un fundamento teórico difícil aún de superar (7,8).

Existen realmente dos teorías epistemológicas genéticas, una restringida y otra generalizada. La primera se refiere básicamente al estudio de los procesos cognitivos en el individuo, es decir: estudia la forma como aprendemos y producimos conocimientos nuevos. Esta teoría está muy ligada a la psicología genética, que trabaja con sujetos psíquicamente normales (niños). Los resultados de la psicología genética deben ser interpretados dentro de un marco más grande, que constituye la epistemología genética restringida. No obstante los meritorios avances de la pedagogía contemporánea, ésta no ha podido asimilar totalmente los descubrimientos de aquélla, concretándose a un seguimiento de una parte muy limitada de la psicología genética, antes que de la epistemología genética.

La segunda teoría, que engloba a la primera (9), ya no se refiere a las estructuras cognitivas de los individuos, sino a su generalización en el pensamiento científico. Primeramente, se proponen cuatro grandes grupos que representan a todas las ciencias. Estos grupos son:

- I) Ciencias lógico-matemáticas
- II) Ciencias físico-químicas
- III) Ciencias biológicas
- IV) Ciencias psico-sociales

Enseguida, se describe una secuencia cíclica con estos cuatro grupos, de la siguiente forma:

I----II----III----IV----I

Subordinadas a estos cuatro grupos fundamentales, encontramos algunas disciplinas como la medicina, la pedagogía y las ciencias de la educación, la cibernética, la historia e incluso algunas artes técnicas.

La teoría de la epistemología genética generalizada, distingue, en cada uno de estos grupos, cuatro niveles constituidos de la forma siguiente:

A = Dominio material, es decir, el o los objetos "concretos" sobre los que una ciencia trabaja.

B = Dominio conceptual, es decir, conjunto de teorías o conocimientos sistematizados de una ciencia, elaborados sobre su dominio A.

C = Dominio Epistemológico Interno, que es la crítica

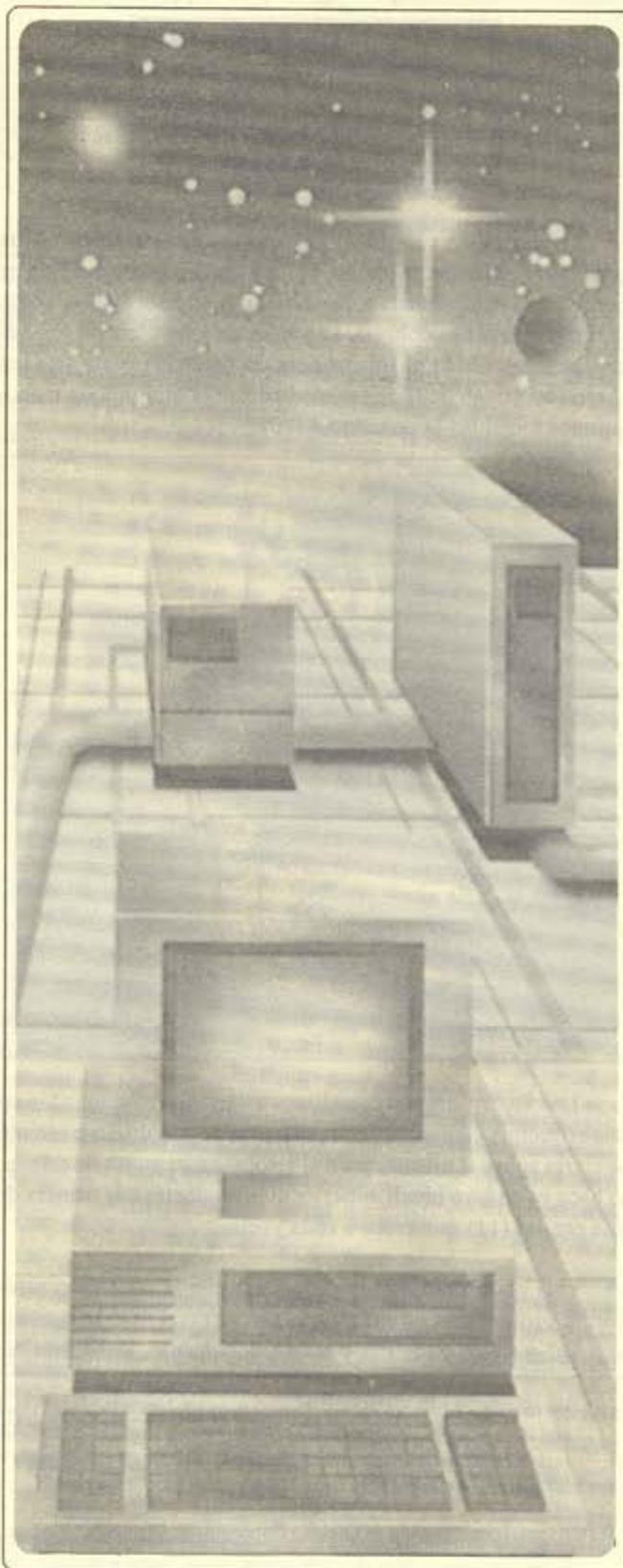
(7) Aun las llamadas "metacogniciones", que se supone van más allá de los factores cognitivos descritos por Piaget, pueden ser no reducidas, sino más bien descritas y explicadas por esta teoría.

(8) Piaget, Jean. "Tratado de Lógica y Conocimiento Científico". Ed. Paidós, México, 1979, Vol. 7, pp. 32-76.

(9) De la misma forma que la Teoría Generalizada de la Relatividad engloba a la Restringida. Ver: Einstein, A. "La teoría de la relatividad". Ed. Alianza, México, 1986, pp. 71-92.

interna del dominio B de una ciencia: Epistemología Genética Restringida.

D = Dominio Epistemológico Derivado, que trata el alcance epistemológico interciencias de los niveles C, es decir, una Epistemología Genética Generalizada.



La siguiente matriz de doble entrada muestra las ciencias y sus diferentes niveles epistemológicos. Algo que no puede representarse fácilmente en dos dimensiones, es la estructura cíclica de esta tabla, que se cierra sobre sí misma en el tiempo al desarrollarse.

	I	II	III	IV
A	A I	A II	A III	A IV
B	B I	B II	B III	B IV
C	C I	C II	C III	C IV
D	D I	D II	D III	D IV

La disciplina científica que interesa en este ensayo es la educativa. Esta disciplina no es llamada directamente ciencia porque está subordinada a ciencias propiamente dichas, como la sociología, la psicología, la economía y las ciencias lógico-matemáticas. De la misma manera, la medicina es un arte (en el sentido griego de tejné) subordinada a la biología, la fisicoquímica e incluso la psicología (10).



Los cuatro grupos científicos están interrelacionados en una estructura cíclica, es decir, en forma de círculo. Este círculo se cierra sobre sí mismo, pero al retornar a su punto de origen, lo hace ya en otro nivel, superior al precedente, a la manera de una espiral (11) que crece a cada vuelta.

Una objeción a este modelo sería que la serie de niveles podría prolongarse ad infinitum, así, al nivel "D" le seguiría uno "E" y a éste otro "F", y así sucesivamente. Debe señalarse

(10) No obstante, la denominación ciencias de la educación deja bien clara esta circunstancia al expresarse en plural y no en singular. Sobre este carácter interdisciplinario, véase: Piaget, J. "Psicología y Pedagogía". Ed. Sarpe, Madrid, 1983.

(11) Piaget, Jean. "Tratado de Lógica y Conocimiento Científico". Op. cit., p. 75.

se que esto no es posible por la siguiente razón. Efectivamente, puede pasarse del nivel "D" a otro nivel, pero éste sólo puede ser otro nivel "A". Este no puede ser el mismo del que se partió, porque entonces obtendríamos un círculo vicioso. Debe ser, a fortiori, el nivel "A" de otra ciencia. Por ejemplo, si queremos conocer el fundamento y origen primordial del conocimiento matemático, debemos buscar en el sujeto que comporta dichos conocimientos, es decir, pasamos al nivel "A" de las ciencias psico-sociales.

### Una Propuesta Epistemológica

Toda epistemología debe contemplar los siguientes términos:

- a) un sujeto epistémico
- b) un objeto de conocimiento, y
- c) un grupo de categorías (12).

En el caso que nos ocupa, el objeto a estudiar es el proceso y los instrumentos por los cuales el sujeto adquiere conocimientos nuevos (es decir: aprende). Esto estaría muy bien para una epistemología restringida que se ocupara, primordialmente, de los procesos y operaciones aplicadas por una sistema educativo dado. Pero hace falta una instancia explicativa más general, que permita concebir a las ciencias de la educación como tales. Es decir, se necesita toda una epistemología generalizada. Para tal efecto, debe describirse la estructura epistemológica nivel por nivel.

Los elementos de una epistemología correlativa a los sistemas educativos tradicionales están ya caracterizados por la pedagogía, por lo que hace falta caracterizarlos dentro de los sistemas no presenciales. El sujeto epistémico, para la educación a distancia, está, por fortuna, bien definido. Sus características básicas serían las siguientes:

- 1) adulto
- 2) ha recibido enseñanza previa.
- 3) motivado (autonómica y/o heteronómicamente) (13).

1) Biológica y psicológicamente, el sujeto adulto tiene ya constituidas las estructuras básicas de conocimiento descritas por la psicología genética. Por esta razón, no partimos de un punto absoluto, sino de un "continuo" ya constituido, lo cual aporta valiosas ventajas para el sistema.

2) En este aspecto, el sujeto ha asimilado un grado determinado de conocimientos y en este sentido es que podrá hablarse de una "educación continua". Sin embargo,

(12) Vázquez Héctor. "Sobre la epistemología y la metodología de la ciencia social". UAP, Puebla, Pue., 1984, p.12.

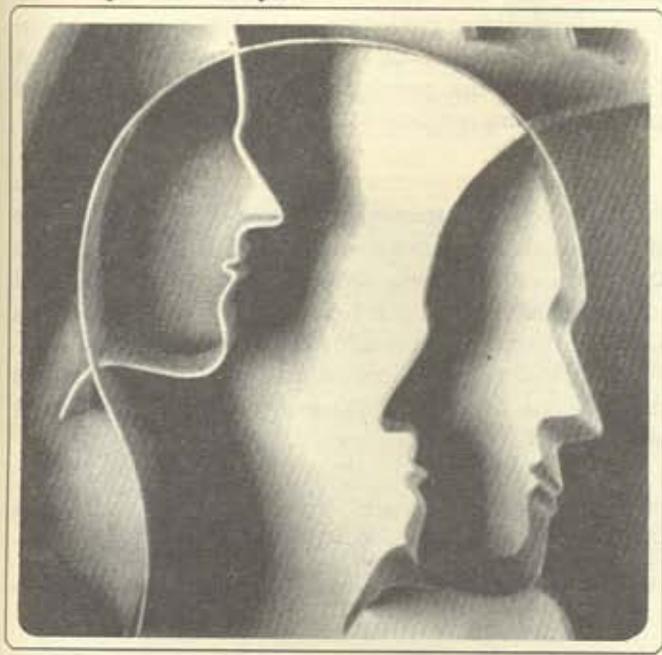
Autonómico significa que la conducta y las decisiones del sujeto están determinadas por factores internos a él mismo y heteronómico significa que existen factores externos al sujeto que influyen en su conducta y sus decisiones.

aquí falta todavía romper con la inercia psicológica, impuesta por años de educación tradicional escolarizada. Rompimiento que, en principio, tiene su mejor aliado en el siguiente aspecto.

- 3) El sujeto es primeramente "informado" por el sistema a distancia. En concreto, corresponde a la fase social de promoción del sistema. En segundo lugar, el sujeto, ya motivado, se acerca al sistema, ya sea por interés puramente personal o incentivado por un grupo social (familia, empresa, universidad, etc.)(14). Posteriormente, el sujeto pasa por un proceso de "inducción" al sistema.

Evidentemente, el sujeto es siempre el mismo, pero en diferentes estados de su desarrollo. A la pedagogía le corresponde un sujeto que, en esencia, constituirá el sujeto de la autogogia. Adoptando el modelo epistemológico propuesto, las ciencias de la educación presentarían el siguiente orden jerárquico (15). Por sus dominios:

- A) Dominio material. El sujeto (descrito arriba) y sus acciones, operaciones y estructuras cognitivas.
- B) Dominio conceptual. Conjunto de leyes, conceptos, términos, técnicas y aplicaciones interdisciplinarias que la constituyen.



(14) En realidad, la psicología estructuralista genética ha demostrado que aun el más "personal" de los motivos se relaciona, intersubjetivamente, con el entorno social. Razón por la cual sería deseable identificar en lo posible los aspectos ideográficos y los nomotéticos. Ver: Piaget, J. "Introducción a la epistemología genética". Ed. Paidós, México, 1987, Vol. III, pp. 116-232.

(15) Aquí nos apegamos a la noción de jerarquización de sistemas propuesta por la Teoría General de los Sistemas, análoga de la tabla piagetana. Ver: Bertalanffy, Ludwig Von. "Teoría general de los sistemas". FCE, México, 1986, p. 49.

- C) Dominio epistemológico interno. Crítica interna realizada sobre las limitantes inherentes a la disciplina (crítica al papel social de las Universidades, fracaso de los planes educativos, crítica a las técnicas de enseñanza tradicionales, propuestas de nuevas técnicas, planes y modelos institucionales, etc.).

- D) Dominio epistemológico derivado. Aquí se trata de los alcances, objetivos y relaciones superiores interdisciplinarias que constituyen el nivel más generalizado de la disciplina de la educación.

Los niveles "C" y "D" corresponderían, respectivamente, a una epistemología restringida y a una epistemología generalizada.

### Hipótesis Central

El campo a estudiarse lo constituye principalmente la experiencia cotidiana dentro del ámbito de la educación. En efecto, en dicha experiencia es frecuente la siguiente situación.

Cuando se confrontan los sistemas tradicionales a los nuevos sistemas educativos a distancia, los expertos en ambos campos suelen llegar a las siguientes conclusiones generales (16).

- I) En realidad, ambos sistemas (el tradicional y el abierto o "a distancia") tienen o contemplan los mismo objetivos: educación humanizada, eficiente, económica, socializada, democrática, actualizada, científica, sistemática, etc.
- II) En esencia, la idea de una educación donde el alumno es participante activo es ubicua en ambos sistemas.
- III) Ambos sistemas pueden coexistir y retroalimentarse.

Al desembocar en dichas proposiciones, normalmente interviene un factor psico-social determinante: el condicionamiento (de años) impuesto por los sistemas presenciales. En este sentido, los "presencialistas" (por así llamar a los entusiastas de los sistemas tradicionales) llegan a ver como una amenaza más o menos manifiesta la existencia de los sistemas a distancia o abiertos. Y si a esto aunamos dos factores opuestos muy comunes, se comprenderán mejor las anteriores conclusiones (I, II y III).

Por un lado, tenemos la inercia de las Instituciones y los sistemas educativos del Estado. Por otro, la convicción, personal y admirable del profesional de la educación (docente), de que deben ser adoptados los mejores medios y técnicas educativas posibles.

Desgraciadamente, todo esto pertenece, al menos en

(16) Esto está basado en experiencias vividas en encuentros nacionales y en estudios a nivel internacional sobre este tema tan importante.

nuestra región y país, en el ámbito de lo subjetivo, lo "dado por hecho", lo natural, etc. Pero no se ha realizado, hasta donde el autor de estas líneas sabe, un estudio serio de la cuestión (17).

En efecto, los objetivos de los sistemas presenciales y los abiertos (a distancia) son identificables. Lo que no puede ser igual en ambos sistemas es la metodología, las técnicas, etc., es decir, los medios para lograr esos fines comunes. Pero en esta identificación de fines u objetivos radica la esencia del problema y la clave para su explicación.

Existe un modelo o ideal a seguir por todo sistema a distancia: vencer las distancias (psicológicas, económicas, de edad, etc.) y lograr no sólo la transmisión eficaz de conocimientos, sino sujetos capaces de producir por sí mismos conocimientos nuevos (18). ¿Puede decirse que entre los modelos tradicionales y los modelos educativos que operan a distancia y en forma abierta la diferencia es sólo de procedimientos? Para responder esta pregunta, debe señalarse primero que en el problema que plantea hay, implícitas, una diferencia y una semejanza. Tal vez la semejanza fundamental sea que ambos sistemas quieren alcanzar al sujeto pero de dos formas distintas. El tradicional busca traer el sujeto al campus (donde tradicionalmente está el saber), mientras que el abierto o "a distancia" busca llevar el saber al sujeto.

De manera irreflexiva se acostumbra confrontar ambos sistemas y encerrarlos en una oposición de pura negatividad. Suelen elaborarse comparaciones a dos columnas de estos dos sistemas donde las cualidades de uno son la negación de las del otro. No obstante, a fin de cuentas, los partidarios de uno y otro sistemas llegan con demasiada frecuencia a las tres conclusiones arriba señaladas.

Es factible preguntarse entonces si no se está cometiendo un error de concepción al elaborar dichas columnas opuestas. Aquí se sostiene que efectivamente esta forma de concebir a ambos sistemas como separados el uno del otro y opuestos en sus cualidades lleva fatalmente a un círculo vicioso.

Efectivamente, resulta poco probable que dos sistemas totalmente opuestos persigan los mismo fines. Mas esta circunstancia desaparece cuando se concibe a ambos sistemas como dos momentos de una misma tendencia. Actualmente ya no es posible postular ideales tan fácilmente como en tiempos pretéritos. Pero la existencia de "tendencias" (19) es un hecho real comprobable por medios racionales. Con la postulación de estas tendencias se corre un gran riesgo: el de creer en la existencia de algo así como una razón constituyente, que opera teleológicamente, semejante a la de las filosofías idealistas. Por eso, si se postula esta tendencia en la educación, ha de ser comprobable

por medios científicos.

Las principales características de uno y otro sistemas que comúnmente se oponen son las siguientes.

Presencial -----	A distancia
Colectivo -----	Individual
Rígido -----	Flexible
Cerrado -----	Abierto

Puede preguntarse con mucha razón ¿estas características pueden ser absolutamente opuestas? El profesional de la educación podría contestar que no. Sin embargo, no es lo más común. Efectivamente, es poco probable llevar a la práctica un sistema a distancia que fuese absolutamente "a distancia", individual, flexible y abierto. Pero de la misma manera, es poco probable un sistema absolutamente "presencial".

En verdad, un sistema presencial nunca llega a ser absolutamente presencial: el alumno tiene que continuar su educación en la biblioteca, en su mismo hogar y en su lugar de trabajo, es decir, en la vida misma (e incluso después de haber terminado los estudios formales). A su vez, un grupo en una aula no es una masa uniforme, sino una microcomunidad de individuos. Un sistema presencial no puede tampoco ser totalmente rígido y cerrado, pues ello lo llevaría a su propia aniquilación (20). A diferencia de lo que podría pensarse, un sistema presencial guarda estas características sólo en un sentido relativo.

Igualmente, un sistema a distancia o abierto, no debe ser concebido como puramente opuesto al presencial, sino como una superación de esas oposiciones. En este sentido, un sistema abierto o a distancia sería aquél que no buscaría alejarse del sujeto, sino acercarse a él por medio de técnicas que operan a distancia. No buscaría la simple individualidad, sino una transindividualidad o super-colectividad (21). Sería, entonces, más abierto y más flexible en sus programas que los sistemas presenciales (22).

La realidad es, entonces, que los sistemas presenciales

(17) Estudio que concierne principalmente a las instituciones autónomas y privadas.

(18) France, Henri y Anthony, Kaye. "Le savoir à domicile". op. cit.

(19) Piaget se refiere a estas tendencias con el término vecciones. Piaget, J. "Introducción a la Epistemología Genética". op. cit., Vol. I, pp. 58-59.

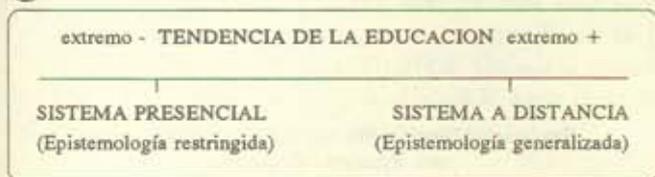
(20) Bertalanffy, Ludwig Von. "Teoría general de los sistemas". op. cit., pp. 139-144.

(21) Considérese el siguiente caso hipotético de la televisión: cada individuo de una comunidad tiene un aparato receptor, pero la señal que reciben la comparten entre sí, es colectiva. No obstante, la distancia física entre individuos se mantiene. Suponiendo que se transmita un programa educativo ¿será colectivo o individual? Una respuesta satisfactoria es aquélla que supera esta negación y postula una recepción trans-individual. De hecho, este fenómeno ocurre a diario en las aulas, pero no somos conscientes de él.

(22) Esto aclara la confusión entre sistemas abiertos y sistemas a distancia. Un sistema que opera a distancia bien puede ser cerrado, si es tan rígido en sus programas como uno tradicional. Por otro lado, existen escuelas abiertas que no operan a distancia.

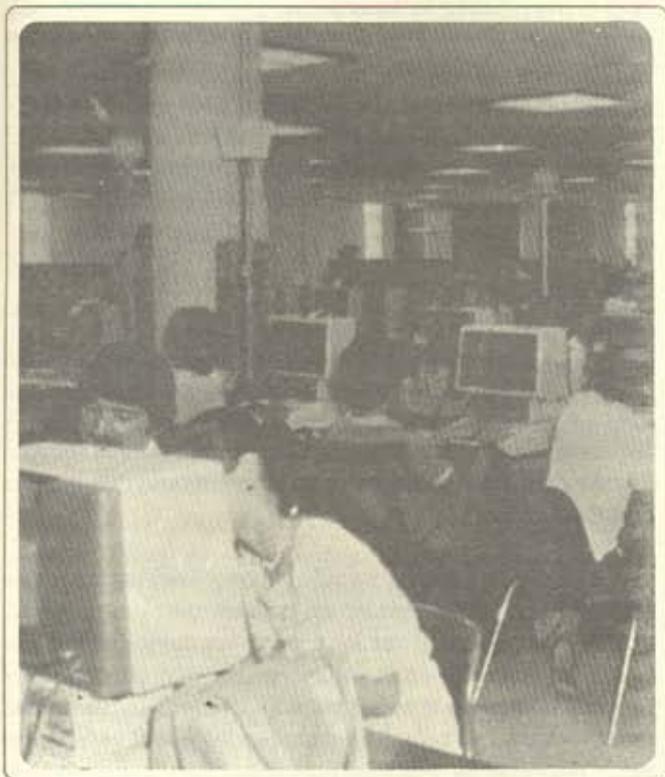
constituyen un momento restringido de una tendencia general de la educación, mientras los sistemas abiertos y a distancia están más cerca del modelo hipotético al cual se orienta dicha tendencia. Ahora bien, esta tendencia no es otra que la generada por la misma actividad educativa (las ciencias de la educación), pero a partir de los descubrimientos y trabajos de diversas ciencias, artes y técnicas auxiliares.

### Esquema General de la Hipótesis



Concretamente, lo que aquí se propone es lo siguiente. Se concibe una disciplina de la educación tal que, como otras disciplinas del saber humano, tenga su propio desarrollo histórico. En consecuencia, esta disciplina, si ha de ser científica, debe estar constituida por los cuatro niveles epistemológicos descritos más arriba.

En este sentido, si posee un nivel epistemológico derivado ("D"), lo cual sería asunto a comprobar racionalmente, debe existir una tendencia general de la ciencia educativa, a la que los sistemas presenciales han respondido en su momento en forma restringida, pues son más asimilables a la pedagogía que los sistemas abiertos o "a distancia". Estos últimos, a su vez, responden a la misma tendencia pero en forma más general y se identifican más con procesos andragógicos y autogógicos, propios de las estructuras cognitivas del adulto.



Estas estructuras "adultas" se identifican con las estudiadas por la epistemología generalizada. Sus características son:

- a) Intersubjetivas, es decir, sociales
- b) Históricas
- c) Comprobables

Por todo lo expuesto, parece factible describir toda una epistemología de las ciencias de la educación de la misma manera que puede hacerse de la biología, las matemáticas o la psicología. Finalmente, no parece arriesgado postular la posibilidad de estructurar una epistemología restringida (a la cual correspondería la educación presencial-pedagógica) y una generalizada (a la cual correspondería la educación a distancia-autogógica).

De esta manera es posible describir toda una continuidad de los diferentes sistemas educativos, puesto que resulta evidente este otro aspecto: que la educación del niño tiende cada vez más hacia la actividad y la libertad creativa, alejándose constantemente (e históricamente) de un ideal de transmisión del saber del adulto al niño, pero sin llegar tampoco al ideal de un proceso enseñanza-aprendizaje totalmente autogógico, que se presenta como una frontera o límite móvil, pues no es otra cosa que el límite del conocimiento en general, el cual no puede ser alcanzado absolutamente por el ser humano (23).

(23) Todos, en efecto, necesitamos de la sociedad para formarnos. Ver. Piaget, J. "Psicología y Pedagogía". Ed. Sarpe, Madrid, 1983.

### Bibliografía

- BERTALANFFY, LUDWIG VON. *Teoría general de los sistemas*. FCE, México, 1986.
- EINSTEIN, A. *La teoría de la relatividad*. Ed. Alianza, México, 1986.
- FRANCE, HENRI Y ANTHONY KAYE. *Le savoir à domicile*. Presses de l'Université de Québec, Télé-université, Canadá, 1985.
- PIAGET, JEAN. *Introducción a la epistemología genética*. Ed. Paidós, México, 1987, 3 Vols.
- PIAGET, JEAN. *Psicología y Pedagogía*. Ed. Sarpe, Madrid, 1983.
- PIAGET, JEAN. *Tratado de Lógica y Conocimiento Científico*. Ed. Paidós, México, 1979, 7 Vols.
- SANCHEZ DE APARICIO Y B., GABRIEL. *Algunos comentarios en torno a la Universidad a Distancia. Aportaciones para una teoría*. UNIVA, Guadalajara, Jal., 1990.
- SANCHEZ DE APARICIO Y B., GABRIEL ET AL. *La educación a distancia. Nuevas perspectivas para la educación superior*. UNIVA, Guadalajara, Jal., 1991.
- VAZQUEZ, HECTOR. *Sobre la epistemología y la metodología de la ciencia social*. UAP, Puebla, Pue., 1984.

---

Nahum Megged

## San Manuel Bueno y Mártir, de Miguel de Unamuno: una Respuesta Existencial

---

San Manuel Bueno y Mártir, de Miguel de Unamuno:  
una Respuesta Existencial

Resumen.

En este artículo, el autor nos lleva a vivir intensamente el drama existencial del ser humano.

Los pensamientos de Unamuno, magistralmente desglosados por Nahum Megged, son los que vivencialmente nos acercan a la paradoja filosófico-existencial de quien dando lo que no tiene, la fe, espera así obtenerla y de quien, consciente de su ser efímero, se rebela en busca de la eternización.

San Manuel Bueno y Mártir, by Miguel de Unamuno: an Existential  
Answer

Abstract

The author of this paper helps us to intensely live the existential drama of the human beings.

Unamuno's philosophy, masterly treated by Nahum Megged, lifely introduce us, into the philosophical-existential paradox of Somebody who, trying to give something he doesn't possess, faith, hopes to obtain it; being conscious of his transient being on the earth, rebels seeking to perpetuate himself.

---

 Prólogo

**L**a filosofía de Miguel de Unamuno es, sin duda, uno de los semáforos más importantes en la cultura universal de nuestro siglo. En los países de habla hispanica, fueron los escritos de Don Miguel los que abrieron las más significativas puertas a un auge literario que impactó al mundo entero.

Al tratar de entender no sólo el porqué del impacto, sino de captar el epicentro mismo del pensamiento Unamuneano, quedaba estupefacto al ver las olas emocionales que trabajos racionales como los de él producen. Ha sido al contemplar personas clínicamente enfermas, de enfermedades incurables como el cáncer, sumidas en estados en los que el enfermo no puede planificar su vida sino para unos cuantos días, cuando

comprendí la causa y el efecto de las páginas de Unamuno.

La diferencia entre un enfermo que conoce su muerte cercana y el que no vive este trauma fuera del dolor físico que de por sí cambia las prioridades en la vida, radica en **la conciencia de la muerte**. El ser normal no tiene presente esta conciencia de muerte, mientras el otro ser, el enfermo incurable, sí. Cuando la muerte, como conciencia, no se ve inmediata y presente, la vida se supedita a otros valores: acciones, sueños, ilusiones. El ser humano quiere usar su vida para lograr, conseguir, llegar, mantener, pensar, sentir. Y no se han enunciado todos los verbos significativos. Cuando la muerte es un hecho presente todo se supedita al ansia de mantener la vida: el soñar, el sentir, el pensar y el actuar.

Paradójicamente, la vida adquiere su máximo y único valor como vida -ontológicamente "vivir para vivir" -, cuando ya se vislumbra su fin. En estos momentos ocupa tanto lugar, en el ser, el vivir o sobrevivir, que no hay lugar para otro sentimiento envolvente que no sea el miedo mismo. Cuando la brutal razón no permite ilusionarse con "el indulto" que diera la muerte, se siente la necesidad de sobrevivir de alguna manera, de sobrevivir viviendo. De tener un mundo idéntico a éste, donde la conciencia, como tal, siga viviendo igual a lo que es ahora pero sin dolor. Es esta etapa en la cual nace una terrible hambre de eternidad. No eternidad en un sentido teológico de convertirse en ángel, estrella, luz, nube, figura de paraíso; sino seguir, de alguna manera, con la misma consistencia física y espiritual. La cercanía de la muerte y la conciencia de ello producen este gran apego a la vida.

Unamuno, sin padecer clínicamente alguna de las enfermedades que obligan hasta al más escéptico a confrontarse con el miedo frente al intruso, tuvo conciencia presente e inmediata de muerte. Por ello supeditó todas sus horas, sus días y sus años, sus pensamientos, sentimientos y anhelos, a declararle la muerte a la muerte; a plegarse a la sed de inmortalidad y a la necesidad de continuar, de ser; a la necesidad de supeditar todo al plano del existir. No en vano dice él siendo racionalista: "vivo, por ello pienso". La vida y la supervivencia se convierten en el más grande motor, en el significado de todo, en el porqué de todo.

Individualmente, grupalmente, solo o rodeado de otros, siente Unamuno cómo la parte de este cosmos que comienza al nacer él como individuo, y que terminará al terminar él como vida, depende del hálito vital, del querer vivir, del no querer morir.

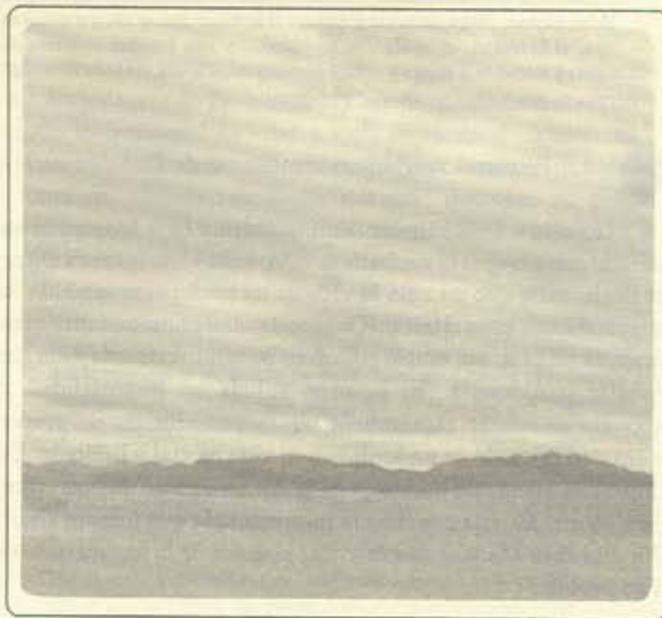
Lo trágico radica en la formación racional. Sabe que puede soñarse eterno, pero la muerte estará allí aguardando, contando los días. Por ello Unamuno no puede despertar en otros seres esta conciencia de muerte que valoriza la vida, para que la vida adopte otras dimensiones.

Víctor Góti, uno de los personajes de Niebla, al analizar en un genial prólogo las ideas de su Dios creador dice "... ya no se entusiasman por un grito: 'Guerra a la guerra' que le

arrancó el dolor de ver que los hombres se mueren aunque no los 'maten' " (1960: p. 23). Sin accidentes, sin catástrofes ni dramas, la tragedia acontece cada día. Por ello pudo decir Heidegger: "El hombre es un ser condenado a muerte".

Al propagar esta conciencia de muerte se produce un acto de agresividad más: "... esa agresividad va contra mí mismo. Es que vivo en lucha íntima..." dirá Unamuno.

El presente contacto con el yo en su dimensión finita, hace ver el porvenir como "una de las más grandes mentiras". "El verdadero porvenir es hoy" (Vida de... 1958: p. 78). Y, ¿se puede vivir sin este mañana negado? Unamuno, como individuo, siguiendo a Oberman, captó que para el universo el individuo es nada, y para su universo lo es todo. Sin poder evitar lo inevitable, debe defender su vida como vida, como conciencia de vida perseguida por esta conciencia de muerte: "Cada conciencia quiere ser ella y ser todas las demás; sin dejar de ser ella quiere ser Dios" (Del Sentimiento... 1958: p. 916), pues "el otro mundo y la otra vida están dentro de este mundo y de esta vida" (1960: p. 39). "Sólo se aprende a vivir viviendo" (1960: p. 41), y sin embargo, ¿en algún momento se aprende?



La paradoja del amor a la vida y presencia de muerte es explicada por Unamuno a través de una anécdota sobre un ser "que, desesperado por la vida, salió una noche dispuesto a pegarse un tiro". En su camino fue asaltado y el asaltante puso en peligro su vida. El presunto suicida no sólo no se dejó matar, "sino que se defendió y mató a uno de los asaltantes. Y al encontrarse con que el conservar su vida le costó la vida a otro, sintió el valor de ella, comprada a tan alto precio, y renunció al suicidio" (Escepticismo... 1958: p. 517).

Con esta nueva tabla de valores, renuncia Unamuno al positivismo y a toda ciencia como ciencia, a toda verdad como verdad; pues lo más importante es la vida como la vida. Su literatura desde entonces despierta fantasmas dormidos en cada lector, porque "todo gran poeta nos plagia" (Ortega y Gasset). Es su duda la que contagia, pues casi siempre rehusó dar una

respuesta: "Bueno, ¿pero qué solución tienes?, y yo para concluir les diré que, si quieren soluciones, acudan a la tienda de enfrente, porque en la mía no se vende semejante artículo... y si yo vendo pan no es pan sino levadura y fermento" (Mi Religión... 1958: p. 375).

Mas, en su lugar, el pan es pan, producto de este fermento creador. En su cuento *San Manuel Bueno y Mártir*, se vislumbra una respuesta. Allí, el ser, consciente de muerte, logró salir del egocentrismo natural que esta conciencia produce, y se proyectó en los otros. Su vida se convirtió en el sueño de vida y eternidad de todo un pueblo. Por ello la muerte futura pierde su peso trágico, pues la verdad no reside en la verdad empírica, en los hechos demostrables; la única verdad permitida es la que puede crear felicidad, que también lo imaginado es verdadero si da lugar al sentimiento feliz. Todo un pueblo vivirá la felicidad de su no muerte, pues alguien entendió que más allá de los axiomas indiscutibles, de los dogmas, sólo en el ser humano, como tal, radica lo primordial:

"Ni lo humano, ni la humanidad, ni el adjetivo simple, ni el adjetivo sustantivo, sino el sustantivo concreto: el hombre. El hombre de carne y hueso, el que nace, sufre y muere -sobre todo muere-; el que come, bebe, piensa, juega, duerme y quiere; el hombre que se ve, y a quien se oye, el hermano, el verdadero hermano... y este hombre concreto de carne y hueso es el sujeto y el supremo objeto, a la vez, de toda filosofía" (Del Sentimiento...1958: pp. 728-729).

### La Fe como verdadero semblante de *Don Manuel*

No sólo a Don Miguel, sino también a *Don Manuel* lo ha mirado con sus ojos el sueño de la vida: le ha visto la cara a Dios, es decir, sabe que no sólo la vida es un sueño sino también lo es el soñador; cree saber que no existe otro mundo ni otra vida después de ésta; sin embargo, no es posible vivir esta vida sin anhelar perpetuarla. El hombre anhela su inmortalidad y necesita satisfacer este anhelo; es la promesa de su propia eternidad la que le da un sentido a su vida mortal y limitada. Es imposible encontrar consuelo en la conciencia de que nacemos para morir. Es esta conciencia justamente la que impide vivir. Por ello *Don Manuel* quiere evitar el dolor de la segura muerte a su pueblo.

En *Niebla*, como en la mayoría de sus obras, descubre Unamuno a la vida como ficción. El lector, como coescritor, se ve obligado a enfrentar este problema. En *San Manuel Bueno y Mártir*, Unamuno toma otra dirección y, así, dramáticamente sugiere una solución.

Es en la relación donde el hombre sacia su anhelo de inmortalidad, confiriéndole un sentido a la vida. La idea de Dios es nuestro ser proyectado al infinito. Dios es, por lo tanto, la promesa de nuestra preservación. Nuestro ser se eterniza en Dios:

"Hemos creado a Dios para salvar al universo de la nada, para darle al universo una finalidad. La fe en Dios no estriba sino en la necesidad vital de dar finalidad a la existencia, de hacer que responda a un propósito" (Del Sentimiento... T.VII, 1969: p. 200).

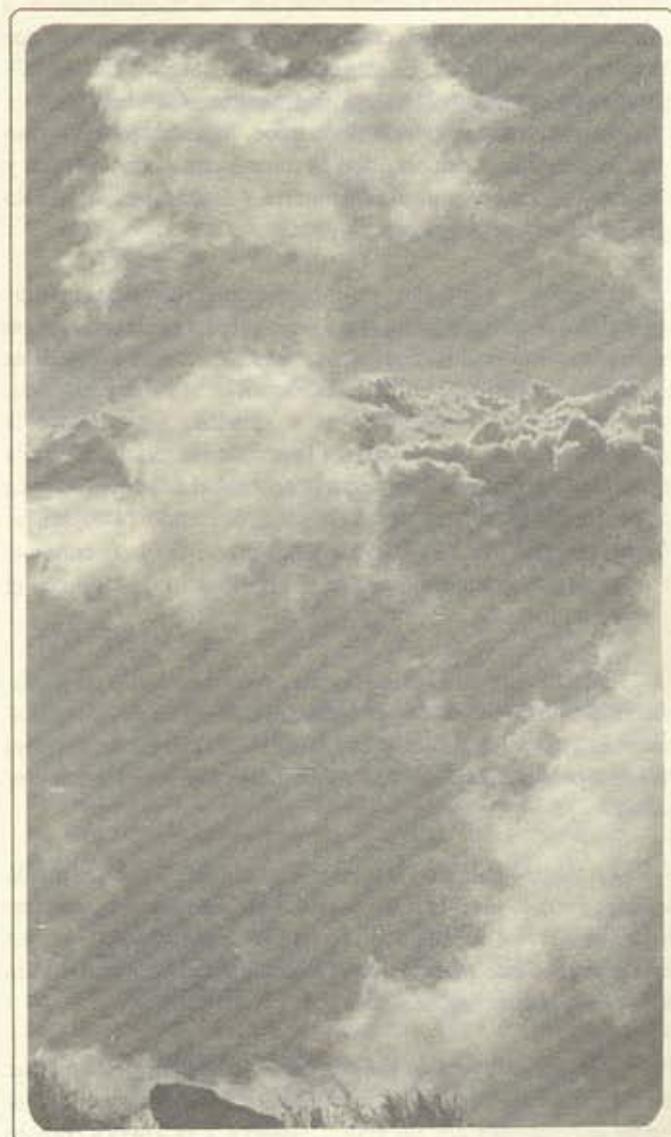
"Necesitamos a Dios para salvar la conciencia, no para pensar la existencia, sino para vivirla; no para saber por qué y cómo es, sino para sentir que es" (Del Sentimiento...T VII, 1969: p. 201).

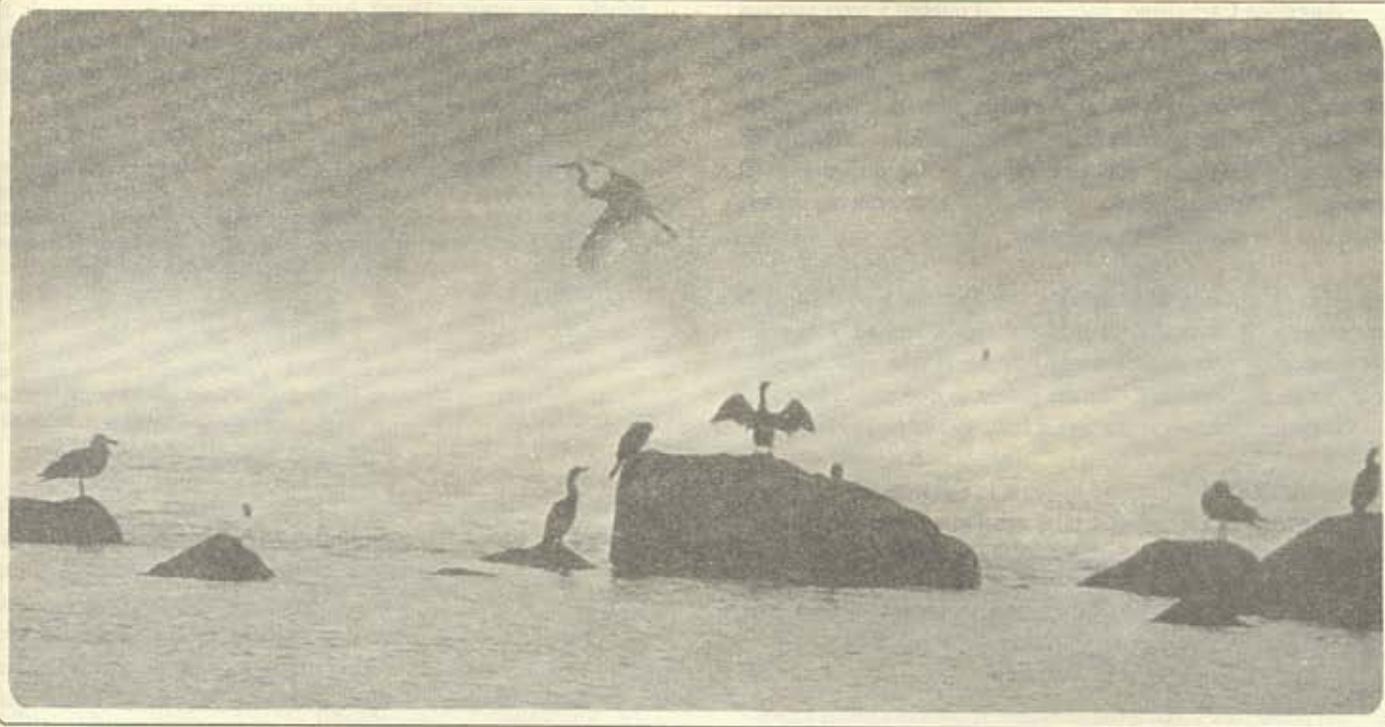
"Dios es el ideal de la humanidad, el hombre proyectado al infinito y eternizado en él" (Ponceña Serrano, 1953: p.145).

"Porque nos sentimos conciencia, es decir, persona, y porque anhelamos que nuestra conciencia pueda vivir y ser independiente del cuerpo, creemos que la persona divina vive y es independiente del Universo" (Del Sentimiento... 1958: p. 864).

En desgarrante conciencia (derivada de la ciencia) y con total falta de fe, *Don Manuel*, párroco de Valverde de Lucerna, le confiere sentido a la vida de los habitantes de su pueblo y sacia su anhelo de inmortalidad induciéndolos a una práctica religiosa constante y edificante.

"En el pueblo todos acudían a misa, aunque sólo fuese por oírle y por verle en el altar, donde parecía transfigurarse encendiéndosele el rostro. Había un santo ejercicio que introdujo en el culto popular y es que, reuniendo en el templo a todo el pueblo, hombres y mujeres, viejos y niños, unas mil personas, recitábamos al unísono, en una sola voz, el Credo: 'Creo en Dios Padre Todopoderoso, Creador del Cielo y de la Tierra...', y lo que sigue" (1974: p. 589).





*Don Manuel* trató de conciliar dos contrarios: el imposible, la falta de fe, y la necesidad de una fe que salve y ayude al olvido.

"¿Qué sería de estos humanos si la fe les faltase? Todo el orden moral y social, en ellos, descansa en la creencia de una vida trascendente. ¿En nombre de qué autoridad, o respaldo; en qué defensa le estaría permitido descubrir la verdad y romper la armonía preestablecida; hacer a los hombres débiles que le siguen responsables de su propio destino?" (Poncela Serrano, 1953: p. 188).

"¿La verdad? La verdad es acaso algo terrible, algo intolerable, algo mortal; la gente sencilla no podría vivir con ella... Yo estoy aquí para hacer vivir a las almas de mis feligreses, para hacerles felices, para hacerles que se sueñen inmortales y no para matarlos. Lo que aquí hace falta es que vivan sanamente, que vivan en unanimidad de sentido, y con la verdad -con mi verdad- no vivirían. Que vivan. Y esto hace la Iglesia: hacerles vivir. ¿Religión verdadera? Todas las religiones son verdaderas en cuanto hacen vivir espiritualmente a los pueblos que las profesan, en cuanto les consuelan de haber tenido que nacer para morir..." (1974: p. 605).

En las palabras de *Don Manuel* resaltan otras, las del maestro espiritual de Unamuno, el filósofo danés Kierkegaard. Ya en sus primeros pasos filosóficos negaba el valor de los irónicos Sócrates, dueños de la verdad, que por ello quitan el credo, único molde en el cual se puede seguir viviendo:

"En qué me ayudará la verdad si se convertirá ante mí en fría y desnuda, indiferente a mí, si la conoceré o no conoceré. Verdad fría, que en lugar de producir una entrega por creer, por seguridad, producirá el colapso por el miedo..." (Sören Kierkegaard, agosto de 1835).

La verdad de *Don Manuel* mata la vida, mata su vida; es la verdad de la razón, de naturaleza esencialmente distinta a la verdad de la fe. Para lograr que el pueblo realmente se sueñe eterno, la fe, imbuída en la vida eterna y en la figura de Dios como suprema perfección, necesita ser una fe total, plena,

espontánea. La naturaleza de la fe es, según Unamuno, irracional. En palabras de Tertuliano, "Crear es creer en el absurdo". "Todo lo irracional es vital y todo lo racional es antivital", porque la razón es esencialmente escéptica. La razón ahonda en el hombre, ahonda, es decir: desvela, descubre su propio desamparo ya que no puede el hombre soñarse eterno con la razón:

"Debe quedar, pues, asentado, que la razón, la razón humana, dentro de sus límites, no sólo no prueba, más bien, dentro de sus límites, repito, que la conciencia individual no puede persistir después de la muerte del organismo corporal de que depende. Y éstos son los límites de la racionalidad..." (Del Sentimiento... 1958: p. 171).

"Ni, pues, el anhelo vital de inmortalidad humana halla confirmación racional, ni tampoco la razón nos da aliciente y consuelo de vida y verdad y racionalidad a ésta" (Del Sentimiento... 1958: p. 172).

"La fe en la inmortalidad es irracional... Este anhelo vital... no puede tomar estado lógico, no puede formularse en proposiciones racionalmente discutibles... se nos plantea como se plantea el hambre" (Del Sentimiento... 1958: p. 175).

No se puede creer con la razón sino con la vida, y toda interferencia de la razón en el dominio de la fe pone en peligro a esta última (ya que nos obliga a razonar acerca de que no tiene lógica ni razón alguna). La razón más bien aparta de Dios que acerca a El, y no es posible conocerle para luego amarle, sino que hay necesidad de comenzar por anhelarle, por amarle, por tener hambre de El para luego conocerle.

*Don Manuel*, hijo del positivismo, sufre de exceso de racionalización de la fe; sabe que la razón conflictúa a la fe, motivo por el que excluye imperiosamente, en los habitantes de Lucerna, toda posibilidad de razonamiento acerca de su fe.

Angelina Carballino, habitante del pueblo y muy cercana a *Don Manuel*, se dirige al párroco frecuentemente inquietada por los pensamientos, dudas y preguntas que le surgen. *Don Manuel* le aconseja que lea el *Bertoldo* para distraerse, o que se case, para que se le curen "esas" preocupaciones, aduciendo-le que esas preguntas que alberga no se las dirige sino el demonio. "Sigue creyendo, le dice, y si se te ocurren dudas, cállatelas a ti misma. Hay que vivir".

Una vez que la fe se arraiga con firmeza y se desarrolla desprovista de la razón, el límite entre la verdad y el error desaparece (o casi desaparece). Porque el que cree, además crea. La fe siempre crea. "La fe: ¿cree lo que no vemos? No; sino crear lo que no vemos". (La fe... 1958: p. 259).

Si bien *Don Manuel* se apega a la religión cristiana para dirigir la fe que quiere despertar y mantener en su pueblo, está dispuesto a permitir cualquier otro objeto de fe, con tal de que inspire fe, con tal de que engañe. Todo, todo será bien recibido si le permite a su pueblo vivir en la ilusión de que todo tiene un sentido.

Al pretender Lázaro negar frente al pueblo ciertas supersticiones populares, *Don Manuel* le dijo:

"¡Déjalos! ¡Es tan difícil hacerles comprender dónde acaba la creencia ortodoxa y dónde empieza la superstición! Y más para nosotros. Déjalos, pues, mientras se consuelen. Vale más que lo crean todo, aun cosas contradictorias entre sí, a que no crean nada" (1974: pp. 610-611).

La consecución del consuelo de vivir para morir, meta inquebrantable de *Don Manuel*, lo lleva no sólo a coincidir en el campo de la fe, sino también en el campo concreto de la vida: la realidad social, por ejemplo. Para *Don Manuel* la realidad está justificada si consuela. No hay injusticia ni error criticable: todo acto, toda idea, toda situación valen de acuerdo a su capacidad de consolar o no; no hay otro juicio.

"Piensen los hombres y obren los hombres como piensen y como obraren; que se consuelen de haber nacido, que vivan lo más contentos que puedan en la ilusión de que todo esto tiene una finalidad. (...) Resignación y caridad en todos y para todos. (...) Sí, ya sé que uno de esos caudillos de la que llaman revolución social ha dicho que la religión es el opio del pueblo. Opio... Opio... Opio, sí. Démosle opio, y que duerma y que sueñe" (1974: pp. 612-613).

*Don Manuel* sabe del peligro que corre la ilusión que éste crea. Es finalmente una ilusión. Y toda ilusión lleva implícito el riesgo de desaparecer, puesto que lo real existe y se nos muestra a cada momento. A causa de esto, *Don Manuel* simplifica la realidad frente a su pueblo, la empobrece y la reduce en aras del enriquecimiento y mantenimiento de la ilusión.

Ya vimos cómo la razón niega la fe, razón por la cual el párroco quiere anular toda posibilidad de este razonar en sus habitantes. Pero la falta de razón no implica, por sí misma, la existencia de la fe.

¿Cómo despierta *Don Manuel* en su pueblo esa fe total, ese

anhelo, ese amor a Dios? Aquí entramos en el terreno de la conducta. Para Unamuno la conducta es la mejor prueba, la prueba moral de nuestro anhelo supremo: a través de ella nos convencemos de la verdad.

"Crear en Dios es anhelar que le haya y es, además, conducirse como si le hubiera, es vivir de ese anhelo y hacer de él nuestro íntimo resorte de acción. De este anhelo o hambre de divinidad surge la esperanza, de ésta la fe, y de la fe y la esperanza, la caridad. De ese anhelo arrancan los sentimientos de belleza, de finalidad, de bondad" (Del Sentimiento... 1958: p. 219).

"Querer que exista Dios, y conducirse y sentir como si existiera. Y por este camino de querer su existencia, y obrar conforme a tal deseo, es como creamos a Dios, esto es, como Dios se crea en nosotros, como se nos manifiesta, se abre y se revela a nosotros" (Del Sentimiento... 1958: p. 224).

*Don Manuel* actúa frente a los habitantes de Valverde de Lucerna con una fe (aparente) total y conmovedora. Busca ayudar a todos y crear en todos actos de bien. Por todos muestra el mismo afecto y comprensión, y tiene para cada uno las palabras necesarias. Todos no ansían sino ponerse bajo su protección. Siguiendo a Jesús como modelo de acción, ejerce la caridad. El ejercicio de la caridad y del bien es tan intenso y contundente que es una prueba indudable de la presencia de Dios en el mundo. Mueve al pueblo a asimilar su conducta, que implanta el Reino de Dios en el pueblo; vivir en Dios, vivir en la fe. Su personalidad es imponente, llena de virtudes varoniles y misioneras. Su figura irradia fe, pureza y bien, y se constituye como un ejemplo divino, como un santo. Angela lo describe así:

"Tendría él, nuestro santo, entonces, unos treinta y siete años. Era alto, delgado, erguido, llevaba la cabeza como nuestra Peña del Buitre lleva su cresta, y había en sus ojos toda la hondura azul de nuestro lago. Se llevaba las miradas de todos y tras ellas, los corazones, y él, al mirarnos, parecía, traspasando la carne como un cristal, mirarnos al corazón. (...) ¡Qué cosas decía! Eran cosas, no palabras. Empezaba el pueblo a olerle la santidad; se sentía lleno y embriagado de su aroma" (1974: p. 584).

"Y era como si oyesen a nuestro Señor Jesucristo mismo, como si la voz brotara de aquel viejo crucifijo a cuyos pies tantas generaciones de madres habían depositado sus congojas..." (1974: p. 588).

*Don Manuel* no sólo viene a conducir al pueblo a proyectarse en Dios sino que, en él, por su santidad, también se eterniza el pueblo. La gente no quería morir sino tomada de su mano como de un ancla, porque en él veían asegurada su trascendencia. Santo es el que hace bien, no por el bien mismo, sino por Dios, por la eternización, nos dice Unamuno; ése es exactamente *Don Manuel*, para quien el bien es igual a eternización. Su acción sobre las gentes es tal que nadie se atreve a mentir ante él; todos se le confiesan, se entregan a su juicio y autoridad.

*Don Manuel* conduce a los habitantes de su pueblo, viviendo en la fe, a olvidarse de sí mismos como individuos mortales, débiles y limitados; rompiendo su soledad a cambio de una vida comunitaria de solidaridad religiosa entre sí mismos y con Dios -Dios está entre nosotros-, y adjudicándole a cada hecho o cosa una finalidad humana eternizante. *Don Manuel* busca romper y extirpar en ellos la angustia del tiempo que pasa



amenazando toda posible ilusión de eternidad y, para hacerlo, conduce al pueblo a ocuparse en labrar su presente. Logra que vivan un presente eterno o la eternidad en el presente, despertándoles a la belleza de la vida, por la ilusión y el contento de vivir.

Al morir *Don Manuel*, Angela se vuelve consciente de su soledad, del tiempo que pasa, y de la muerte:

"¡Hay que vivir! Y él me enseñó a vivir, él nos enseñó a vivir, a sentir la vida, a sentir el sentido de la vida, a sumergirnos en el alma de la montaña, en el alma del lago, en el alma del pueblo de la aldea, a perdernos en ellas para quedar en ellas. El me enseñó con su vida a perderme en la vida del pueblo de mi aldea, y no sentía yo más pasar las horas, y los días y los años, que sentía pasar el agua del lago. Me parecía como si mi vida hubiese de ser siempre igual. No me sentía envejecer. No vivía yo ya en mí, sino que vivía en mi pueblo y mi pueblo vivía en mí" (1974: p. 264).

Olvido, alienación de nuestros límites corporales y existenciales -mortalidad y soledad-, liberación de nuestra conciencia, sublimación de la vida: esto es lo que promueve *Don Manuel* para lograr una alegría continua de vivir:

"Lo primero -decía- es que el pueblo esté contento, que estén todos contentos de vivir. El contentamiento de vivir es lo primero de todo. (...)

¡Ay, si pudiese cambiar el agua toda de nuestro lago en vino, en vinillo que por mucho que de él se bebiera, alegrara sin emborrachar nunca... o por lo menos con una borrachera alegre!..." (1974: p. 592).

La fe en la inmortalidad que alimenta en su pueblo *Don Manuel*, es la fe en la sobrevivencia, tal y como es la fe en la continuidad de su ser (ya que no podemos concebirnos como no existiendo tal y como somos). Unamuno dice:

"¿Y se comprende, por otra parte, que se quiera ganar la otra vida, la eterna, renunciando a ésta, a la temporal? Si algo es la otra vida, ha de ser continuación de ésta, y sólo como continuación, más o menos depurada, de ella la imagina nuestro anhelo, y si es así, cual sea esta vida del tiempo será la de la eternidad" (Del Sentimiento... 1958: p. 277).

La religión arranca -dice Unamuno- de la necesidad vital de dar finalidad humana al universo, y no es más que la constitución de la vía o camino para "re-ligare". O más bien, del ansia de representarse la vida eterna en representación concreta. Pues no basta el sentimiento de inmortalidad, es necesario saber adónde nos lleva; concretar lo que el más allá de esta vida puede ser.

El escenario en el que se desarrolla la novela es, como se habrá notado, la aldea de Valverde de Lucerna. Forman parte

del paisaje y de la vida de esta aldea un lago y una montaña. Dice la leyenda que en el fondo de las aguas del lago yace la villa medieval de Valverde de Lucerna, la cual, desde luego, también posee una iglesia, cuyas campanadas se escuchan en la noche de San Juan. Esa villa, se dice, es el "cementerio de las almas de nuestros abuelos, los de esta Valverde de Lucerna". A ella van a parar metafóricamente los que se cobijaron en la divina novela, los que soñaron eternidad. La fe -tradicional- en esa villa les permite vivir felices en su rincón manso, ya que promete conducirlos un día a la otra Valverde de Lucerna ideal y eterna con que sueñan, simbolizada por la villa que se encuentra en el lago. Hay, pues, dos Valverdes de Lucerna: "la del fondo del lago y la que en su sobrehaz se mira..." que se juntan, por el rezo, en la comunión de los santos:

"...recitábamos al unísono, en una sola voz, el Credo... Y yo oía las campanadas de la villa que se dice aquí que está sumergida en el lecho del lago (...) y eran las de la villa sumergida en el lago espiritual de nuestro pueblo; oía la voz de nuestros muertos, que en nosotros resucitaban en la comunión de los santos" (1974: p. 589).



La leyenda tradicional de la villa yace hundida en el fondo del lago y permite una representación concreta de la vida eterna que sueñan los habitantes de la aldea. Estos tienen, así, asegurado el lugar hacia el cual proyectar su sueño de eternidad. La sola existencia de esta leyenda le confiere realidad a la posibilidad de una vida eterna frente al pueblo de Valverde de Lucerna porque, la villa, al estar contenida en la leyenda, se eterniza, y la leyenda, se vuelve más real que la verdad.

La ilusión de eternidad es creada, por un lado, por el olvido del tiempo (conciencia de nuestra mortalidad), por la intensidad de nuestra fe, y por nuestra proyección en Dios al infinito en comunión con todos; pero se realiza, por otro lado, en el recuerdo, por la permanencia en la memoria, por la tarea constante de retener repitiendo en nuestra mente aquello que soñamos eterno, por la fe tradicional (o fe en la tradición, por tradición) que heredamos y continuamos.

*Don Manuel* conduce a su pueblo a sublimar la vida so-

ñándola inmortal para poder vivir de la verdad creada; rezar y rezar, para que así se verifique esa Valverde de Lucerna ideal, y los muertos que la nutren no se mueran del todo.

¿Es, en realidad, la eternidad adquirida en la memoria de los otros, eterna?

Enfoquemos este problema en *Don Manuel*:

"Cuando las dudas nos invaden y nublan la fe en la inmortalidad del alma, cobra brío y doloroso empuje al ansia de perpetuar el nombre y la fama, de alcanzar una sombra de inmortalidad siquiera. Y de aquí esa tremenda lucha por singularizarse, por sobrevivir de algún modo en la memoria de los otros y de los venideros, esa lucha mil veces más terrible que la lucha por la vida, y que da tono, color y carácter a esta nuestra sociedad, en que la fe medieval en el alma inmortal se desvanece. Cada cual quiere afirmarse siquiera en apariencia" (Del Sentimiento... 1958: p. 140).

"¿Cuál es nuestra verdad cordial y antirracional? La inmortalidad del alma humana, la de la persistencia sin término alguno de nuestra conciencia, la de la finalidad humana del Universo. (...)"

"¿Y cuál su prueba moral? Podemos formularla así: obra de modo que merezcas a tu propio juicio y a juicio de los demás la eternidad, que te hagas insustituible, que no merezcas morir. O tal vez así: obra como si hubieses de morir mañana, pero para sobrevivir y eternizarte. El fin de la moral es dar finalidad humana al Universo; descubrir la que tenga -si es que la tiene- y descubrirla obrando" (Del Sentimiento... 1958: p. 264).

"Y el sentimiento de hacernos insustituibles, de no merecer la muerte, de hacer que nuestra aniquilación, si es que nos está reservada, sea una injusticia, no sólo debe llevarnos a cumplir religiosamente, por amor a Dios y a nuestra eternidad y eternización, nuestros propios oficios, sino a cumplirlos apasionadamente, trágicamente si se quiere. Debe llevarnos a esforzarnos por sellar a los demás con nuestro sello, por perpetuarlos en ellos y en sus hijos, dominándoles, por dejar en todo, imperecedera, nuestra cifra" (Del Sentimiento... 1958: p. 272).

"Y el Cristo que se dio todo a sus hermanos en humildad sin reservarse nada, es el modelo de acción" (Del Sentimiento... 1958: p. 267).

A lo largo de la novela se hace explícito el paralelismo entre *Don Manuel* y Jesucristo, el cual es rico también por sus contrastes. Consciente de su mortalidad, *Don Manuel* busca eternizarse en la memoria de los otros. Siguiendo a Jesucristo como modelo de acción, *Don Manuel* viene a redimir a su pueblo, a liberarlo del dolor y de la culpa, a conducirlo a través de una fe absoluta a Dios. El nombre Manuel remite al Imanuel bíblico, que significa: Dios está entre nosotros (sinónimo teológico cristiano del nombre de Cristo). El ambiente en que transcurre la cotidianeidad de los habitantes de Valverde de Lucerna es una evocación de aquellos años en que Jesucristo vivió y predicó a orillas del mar de Galilea.

Por fe agónica, por necesidad de creencia, Jesucristo a la hora de morir hubo de gritar: "Dios mío, ¿por qué me has abandonado?"

Con la misma necesidad de creer, *Don Manuel* emite el mismo grito frente a sus feligreses; único y brutal momento en que les deja ver su verdad, que desde luego no ven. Pero Jesucristo creyó e intentó vivir plenamente su fe, cuya grandeza y magnitud pudo despertar, en los que lo rodeaban, una fe

gigantesca. En oposición a éste, la trágica realidad de *Don Manuel* quien, careciendo por completo de toda fe, pudo fomentar en los que lo rodeaban una fe absoluta.

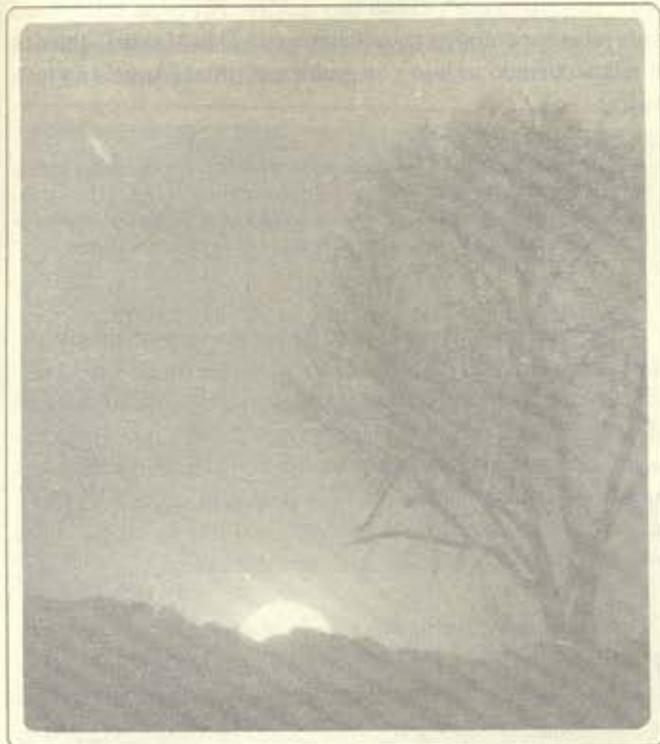
Jesucristo murió, pero logró eternizarse en la memoria de los otros. Para esta eternización el olvido es la amenaza más grande. Por ello *Don Manuel* le dice a Angela: "Reza, hija mía, reza por nosotros... y reza también por Nuestro Señor Jesucristo"...

Esta eternización es incompleta y no es eterna: tanto Jesucristo como *Don Manuel* crean una imagen frente a los otros, y es únicamente como imagen que logran sobrevivir en su memoria. Esta imagen, además, está determinada por lo que los otros quieran ver y recordar de ella, es decir, que ni siquiera como imagen se sobrevive. Por otro lado, aun suponiendo que la imagen que se eterniza es nuestra propia imagen, al depender para su subsistencia de la memoria de los otros, ésta muere al morir aquéllos que nos recuerdan. Por esta razón, dice Lázaro al morir:

"No siento tanto tener que morir... como que conmigo se muere otro pedazo del alma de Don Manuel. Pero lo demás de él vivirá contigo. Hasta que un día hasta los muertos nos moriremos del todo" (1974: p. 622).

El personaje de Lázaro evoca, por su parte, al Lázaro de Betania del Nuevo Testamento:

"El le hizo un hombre nuevo, un verdadero Lázaro, un resucitado -me decía-. El me dio fe.  
-¿Fe? -le interrumpía yo. -Sí, fe, fe en el consuelo de la vida, fe en el contenido de la vida. El me curó de mi progresismo..." (1974: p. 620)



Lázaro, el resucitado, al renacer después de la muerte en el escepticismo científico, hermano de Angela ("angel", el por-

tador, la portadora del mito o de la historia-mito de *Don Manuel*), es un progresista, escéptico, totalmente antirreligioso. Viene de América (el "otro mundo" del cual va a ser resucitado). Falto de fe, se identifica con *Don Manuel*, quien le revela su verdad, y de quien se convierte en discípulo. Lázaro comprende la posición de *Don Manuel*. La fe que el párroco le infunde no es una fe religiosa, en Dios o en la otra vida, sino una fe que es más bien conciencia de la importancia del contenido de vivir, puesto que no hay otra vida más que ésta. La fe que Lázaro siente es fe en *Don Manuel*.

En *Don Manuel* no sólo encontramos fusionada la figura de Jesucristo, sino también de Moisés, la cual sugiere otra vía de eternización.

La relación entre *Don Manuel* y Lázaro tiene su paralelo, por un lado, en la relación entre Jesucristo y Lázaro de Betania, y por otro lado, en la relación entre Moisés y Josué. Como Moisés, *Don Manuel* es el caudillo que conduce a su pueblo por el desierto de esta vida, en busca de la tierra prometida que es la eternidad. Por la impureza de su fe, como Moisés, no entrará a la tierra prometida, sólo a su pueblo le será dado hacerlo. Antes de morir, *Don Manuel* le dice a Lázaro:

"Sé tú, Lázaro, mi Josué, y si puedes detener al sol deténlo y no te importe el progreso. Como Moisés, he conocido al Señor, nuestro supremo ensueño, cara a cara, y ya sabes que dice La Escritura... ' que el que le ve la cara a Dios se muere sin remedio y para siempre. Que no le vea, pues, la cara a Dios este nuestro pueblo mientras viva, que después de muerto ya no hay cuidado, pues no verá nada...' " (1974: p. 617).

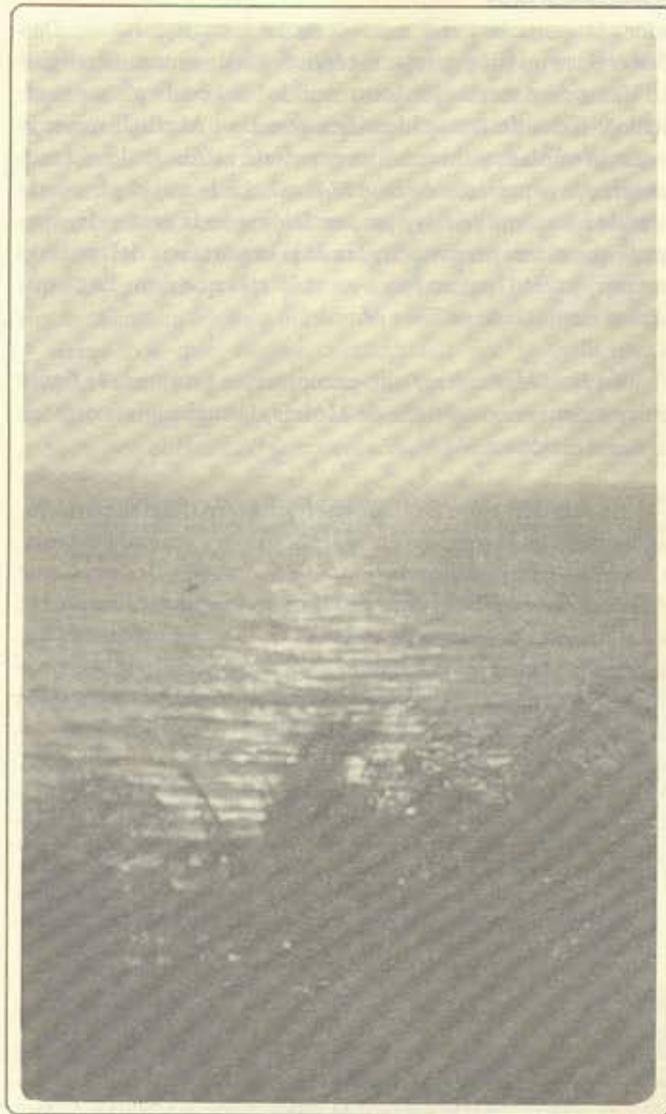
Moisés sobrevive en Josué al continuar éste último la obra del primero. Del mismo modo *Don Manuel* sobrevive en Lázaro, quien continuará los pasos de su maestro. Sobrevive, pero morirá junto con Lázaro al morir éste, por lo tanto, esta eternización tampoco es perdurable. Hemos visto ya, a través de la novela, cómo no existe camino alguno para la eternización plena y verdadera. Sin embargo el texto sugiere, de algún modo, como posible, una eternización:

... "Y como dijo Calderón, el hacer bien, y el engañar bien, ni aun en sueños se pierde..." (1974: p. 615).

No obstante, la vida es sueño, nosotros somos sueño, y el que nos sueña también; los hechos buenos persisten en su bondad aun y a pesar de ser sueños (o ser creados dentro de sueños). Nos queda, entonces, al menos, la posibilidad de sobrevivir en las acciones, cuya bondad es transcendente.

Aparecen en la novela dos personajes que son, en cierto modo, dobles de *Don Manuel*. Ya hemos visto cómo en el párroco se combinan, singularmente, las figuras de Jesucristo y Moisés, y cómo Lázaro repite, posteriormente, la figura del párroco.

En determinado momento, cuenta la novela, que pasó por el pueblo una banda de pobres titiriteros. El jefe de ella hacía de payaso. Mientras estaba en la plaza, haciendo reír al pueblo, *Don Manuel* ayudaba a bien morir a su mujer, gravemente



enferma. El payaso, entonces, se dirigió al cura como a un santo, y *Don Manuel* le dijo:

"-El santo eres tú, honrado payaso; te vi trabajar y comprendí que no sólo lo haces para dar pan a tus hijos, sino también para dar alegría a los de otros, y yo te digo que tu mujer, (...) descansa en el señor, y que tú irás a juntarte con ella y a que te paguen riendo los ángeles a los que haces reír en el cielo de contento" (1974: p. 593).

El payaso es, en este aspecto, doble de *Don Manuel*, ya que como él busca dar alegría a los otros. (La comparación es aguda: ¡*Don Manuel* se ve a sí mismo como un payaso frente al pueblo!).

El otro personaje que duplica a *Don Manuel* tiene un papel muy importante; es doble de *Don Manuel* siendo, sin embargo, opuesto a él. Se trata de Blasillo, el idiota del pueblo. Ya hemos visto cómo la naturaleza de la fe es, según Unamuno, irracional, y cómo la razón pone en peligro su existencia. La animalidad e irracionalidad de Blasillo son, entonces, una virtud, son su pura santidad: en él, la fe se da de un modo pleno. Faltándole la razón, *Don Manuel* lo guía y despierta su fe, alimenta su alma que puede creerlo todo. El idiota no es nada más el que cree, sino el que no tiene nada suyo, el que sólo repite

lo de los otros. La poca inteligencia que aún le quedaba a Blasillo el bobo, era utilizada por él en imitar, como un mono, a *Don Manuel*. Se nos cuenta que después de los sermones del párroco:

"...Blasillo el tonto iba repitiendo en tono patético por las callejas, y como un eco el, '¡Dios mío, Dios mío!, ¿por qué me has abandonado?', y de tal manera, que al oírsele se les saltaban a todos las lágrimas, con gran regocijo del bobo por su triunfo imitativo" (1974: p. 588).

Blasillo ha sido privado de la razón como *Don Manuel* de la fe. Ambos han sido abandonados por Dios. Esta contraposición pone de relieve el drama de ambos.

Por la totalidad de su fe, Blasillo depende totalmente del objeto que se la inspira: *Don Manuel*. Al morir el párroco, muere Blasillo cogido de su mano.

El grito del bobo, repitiendo en eco el grito de *Don Manuel* y de Jesucristo, aparece en momentos en que se sugiere la verdad de *Don Manuel*. Su efecto es brutal, ya que enfatiza de un modo dramático la realidad de los abandonados.

Angela Carballino es otro de los personajes más importantes de la novela. En primer lugar, porque es ella quien (aparentemente) la escribe a modo de confesión, para dejar en algún lado depositada la memoria de *San Manuel*. Es a través de sus ojos, de sus sentimientos, de sus pensamientos, que conocemos al personaje.

Angela es, en cierto modo, una monja: nunca se casa, entrega su vida a ayudar al pueblo -del cual dice ella que es su convento- y nos dice estar enamorada de *Don Manuel* - "claro que castísimamente", como una madre. No tiene hijos, pero nada sacia sus entrañas maternas como *Don Manuel*, quien es al mismo tiempo su hijo y su padre espiritual (Angela no tuvo padre).

"...sentía, sobre todo, la falta de mi *Don Manuel* y como si su ausencia me llamara, como si corriese un peligro lejos de mí, como si me necesitara. Empezaba yo a sentir una especie de afecto maternal hacia mi padre espiritual; quería aliviarle del peso de su cruz de nacimiento" (1974: p. 598).

Desde el punto de vista de su fe Angela es, probablemente, el personaje más difícil. *Don Manuel* despierta en ella su fe y Angela cree, pero su fe, a pesar de ser grande y fuerte, no está libre de la razón que la inquieta continuamente con preguntas cuyas respuestas pudieron negar o conflictuar su fe. Así, Angela se debate entre estos dos dominios irreconciliables, creyendo, sí, pero cuestionándose la naturaleza de esa fe, la verdad de esa fe, y hasta la existencia de esa fe: "Y ¿yo, creo?"

Precisamente por poseer esta fe de duda es ella quien tiene la tarea de absolver a *Don Manuel*, de perdonarlo en nombre de todos, dándole al mismo tiempo alivio y consuelo de su cruz de nacimiento. Angela percibe, por un lado, la fe del pueblo, sólida e indestructible, inspirada por las obras y no las palabras de *Don Manuel*, fe que se basta a sí misma. Por otro lado,

Angela llega a la conciencia de que la vida es sueño, y se pregunta:

"¿Es que todo esto es más que un sueño soñado dentro de otro sueño?" (1974: p. 626).

### Filosofía y Paisaje

El complejo filosófico que sustenta este texto se halla simbolizado, asimismo, en otro plano: el plano del paisaje. El paisaje en el que se desarrolla la novela refleja y contiene simbólicamente las pautas filosóficas que ésta abarca. Su importancia es grande, ya que su presencia es constante e insistente repitiendo simultáneamente en otro plano, figurativo y plástico, la idea del texto.

Hay en la aldea de Valverde de Lucerna un lago y una montaña, las cuales van a adquirir, a partir de la llegada de *Don Manuel*, significaciones muy peculiares.

#### - La Montaña

En primer lugar, la montaña es símbolo de la fe del pueblo:

"...Y no era un coro sino una sola voz, una voz simple y unida, fundidas todas en una y haciendo como una montaña, cuya cumbre, perdida en nubes era Don Manuel" (1974: p. 589).

El rezo unánime del pueblo forma metafóricamente una montaña de fe, cuyo sostén y mantenedor es *Don Manuel*. Esta montaña de fe apunta hacia el cielo, manifestando las aspiraciones eternas de los fieles. La montaña, como símbolo de la fe del pueblo, sirve de contraste para resaltar la falta de fe del párroco:

"Su canto, saliendo del templo, iba a quedarse dormido sobre el lago al pie de la montaña" (1974: p. 588).

Su canto es incapaz de ascender hacia la eternidad, carece del impulso que él mismo le ha imbuído a su pueblo. *San Manuel* añora esa fe que no puede sentir, y su lucha es la lucha contra la fe que se le niega.

La montaña, en cuanto elemento natural, disfruta no sólo de eternidad sino de una existencia infinitamente más placida que la del hombre, pues su devenir se encuentra fuera de la historia:

"Mira, parece como si se hubiera acabado el tiempo, como si esa zagala hubiese ahí siempre, y cantando como está, y como si hubiera de seguir estando así siempre, como estuvo cuando empezó mi conciencia, como estará cuando se me acabe. Esta zagala forma parte, con las rosas, las nubes, los árboles, las aguas, de la naturaleza y no de la historia" (1974: p. 610).

La historia es tragedia y agonía, como la vida humana, mientras que la naturaleza es placidez, que parece incluso detener el correr del tiempo cuando el hombre contempla.

La montaña no es sólo un motivo simbólico, sino que ella misma se personaliza: la montaña tiene alma:

"Y él me enseñó a vivir, él nos enseñó a vivir, a sentir la vida, a sumergirnos en el alma de la montaña, en el alma del lago, en el alma del pueblo de la aldea, a perdernos en ellas para quedar en ellas" (1974: p. 624).

#### - El Lago

El lago es símbolo de la eternidad por ser un espejo del cielo que en él se refleja:

"Cree en el cielo que vemos. Míralo, y me lo mostraba sobre la montaña, y abajo reflejado en el lago" (1974: p. 597).



El lago es también símbolo de la fe del pueblo, por sus propiedades curativas:

"En la noche de San Juan, la más breve del año, solían y suelen acudir a nuestro lago todas las pobres mujerucas y no pocos hombrecillos, que se creen poseídos, endemoniados, y que parece no son sino epilépticos..." (1974: p. 587).

(Como en la Jerusalén de Jesucristo, adonde iban a curarse una gran muchedumbre de enfermos).

El lago también simboliza al pueblo de Valverde de Lucerna en donde *San Manuel* busca curarse:

"La voz de Don Manuel se zambullía como en un lago en la del pueblo todo" (1974: p. 589).



Y, a su vez, el lago simboliza a *Don Manuel*, en donde el pueblo se cura:

"Y Don Manuel emprendió la tarea de hacer él de lago, de piscina probática, y tratar de aliviarles, y si era posible de curarles" (1974: p. 587).

El lago simboliza el anhelo de eternidad de *Don Manuel*. Sus ojos espejean al cielo como las aguas del lago:

"Y había en sus ojos toda la hondura azul de nuestro lago" (1974: p. 584).

Los ojos azules de *Don Manuel* sueñan eternidad como la sueñan las aguas del lago: un espejismo.

Si el lago es símbolo de eternidad y la montaña de fe, y *Don Manuel* es caracterizado como un broche entre el lago y la montaña, *Don Manuel* es, por lo tanto, para su pueblo, el broche entre la fe y la eternidad, el lazo de unión entre las dos vidas.

La calma del lago produce la impresión de que el tiempo se detiene, y eso crea una noción breve de eternidad. Al contemplarlo, *Don Manuel* se siente tentado a suicidarse en él para conseguir la paz espiritual que tanto anhela (a desvivir como diría Unamuno).

Por estar fuera de la historia, la naturaleza sobrevive -dice Unamuno-. Así como quedan los lagos y las montañas, quedan estos personajes que soñaron eternidad, eternizados en la novela.

Solución imaginaria. ¿Crear para ser y quedar sólo en el creer ser? Y sin embargo, quedan otras soluciones...

#### Bibliografía

PONCELA SERRANO. *El Pensamiento de Unamuno*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1953.

UNAMUNO, MIGUEL DE. *Del Sentimiento Trágico de la Vida*. Ensayos T. II. Madrid, Ed. Aguilar, 1958.

UNAMUNO, MIGUEL DE. *Escepticismo Fanático*. Ensayos T. II. Ed. Aguilar, Madrid, 1958.

UNAMUNO, MIGUEL DE. *La Fe*. Ensayos T. I. Ed. Aguilar, Madrid, 1958.

UNAMUNO, MIGUEL DE. *Mi Religión*. Ensayos T. II. Ed. Aguilar, Madrid, 1958.

UNAMUNO, MIGUEL DE. *Niebla*. Ed. Aguilar-Crisol, Madrid, 1960.

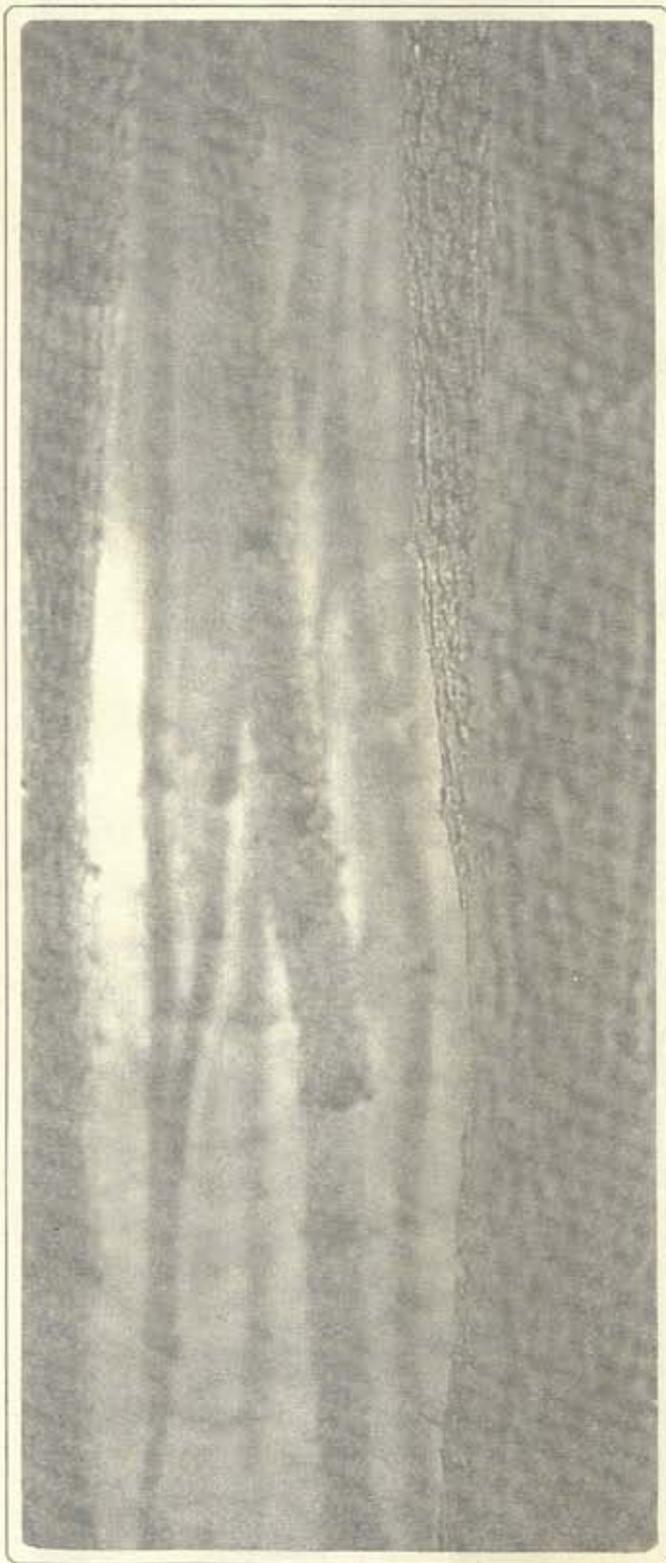
UNAMUNO, MIGUEL DE. *San Manuel*. Ed. Vergara, Barcelona, 1974.

UNAMUNO, MIGUEL DE. *Vida de Don Quijote y Sancho*. Ensayos T. II. Ed. Aguilar, Madrid, 1958.

---

# Colaboradores

---



## Gerardo Pacheco Santos

Licenciatura en Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León, 1970.

Licenciatura en Filosofía, Instituto Superior Autónomo de Occidente, 1974.

Maestría en Orientación y Desarrollo Humano, UIA. Área Psicosocial, 1979.

Especialidad en Psicoterapia Familiar, Instituto de la Familia, incorporado a la UNAM, 1981.

Ha publicado varios libros sobre Psicología Social.

Premio Jalisco '90 en la modalidad de investigación en Psicología.

Investigador y Coordinador del Área de Ciencias Sociales de la Universidad del Valle de Atemajac.

## Rocío Enríquez Rosas

Licenciada en Psicología por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

Cursó la Especialidad en Orientación Familiar y de Pareja en la Unidad de Psicoterapia Integral.

Maestra y Asesora de Proyectos de la Escuela de Psicología del ITESO.

Actualmente es investigador en el Área de Ciencias Sociales de la Dirección de Investigación de UNIVA.

## Alfredo Rentería Agraz

Licenciado en Filosofía por el Instituto Libre de Filosofía, A.C., de México, D.F.

Maestría en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana (UIA), de México, D.F.

Desarrolló por varios años trabajos de investigación (ITESO - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente).

Fue investigador de planta en el Centro de Estudios Educativos, A. C. (C.E.E.), de México, D.F., durante 8 años.

Investigador en la Universidad del Valle de Atemajac, 1989-1991.

### Carlos Manuel García González

Licenciado en Psicología por la Universidad Iberoamericana, UIA.

Maestría en Psicología Educativa en la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM.

Maestría en Ciencias y Especialidad en Educación, obtenidas en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional, IPN.

En la actualidad, docente de la Maestría en Educación de la Universidad del Valle de Atemajac.

### Sergio Lorenzo Sandoval Aragón

Licenciado en Filosofía por la Universidad de Guadalajara y Catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma Universidad.

Investigador auxiliar en el Centro de Investigación sobre Movimientos Sociales (CISMOS) de la Universidad de Guadalajara.

En la Universidad del Valle de Atemajac ha sido jefe de la Licenciatura en Filosofía, Supervisor del Sistema Modular de Filosofía y, actualmente, asistente de Tecnología Educativa en el Proyecto UNADIS (Universidad a Distancia).

### Nahum Megged

Catedrático de la Universidad Hebrea de Jerusalén. Profesor de religiones comparadas y de estudios españoles e hispanoamericanos.

Licenciatura en Literatura Hebrea y Ciencias Bíblicas en la Universidad Hebrea.

Maestría en Literatura Hebrea e Hispanoamericana en la Universidad Hebrea.

Doctorado en Filosofía en la misma universidad.

De 1968 a la actualidad ha impartido cursos en las universidades Hebrea y de Tel-Aviv.

Profesor visitante en diversas universidades. Conferencista invitado en UNIVA, así como en otras Instituciones Educativas y Culturales.

Recibió el premio Even Zaav de crítica literaria en Israel. Ha publicado poesía, prosa, ensayos (filosóficos, literarios e históricos).

Libros en español:

"Los héroes gemelos del Popol Vuh: Anatomía de un mito indígena", Guatemala, 1979.

"Rosario Castellanos, un largo camino a la ironía", México, 1984.

"Más allá de las palabras. La literatura hispanoamericana como expresión y como idea", México 1985.

En Imprenta:

"Traspasando la sombra y el umbral. Mito y Psicología Contemporánea", (2 tomos).

"El Universo del Popol Vuh. Análisis, histórico, psicológico y filosófico del Mito Quiché", (2 tomos).

