

revista de la
**universidad del
valle de atemajac**

20

ISSN 0187-5981 Publicación Cuatrimestral Sep-Dic. 93

Los Retos de la Educación Superior Mexicana en
el Siglo XXI

Santiago Méndez Briceo

La Vida como Muerte y la Muerte como Vida

Una Psicología de la Muerte

Bertha Estro Góssio

Alternativas a la Psicología en México

Gerardo Pacheco Santos



Contenido

Editorial	2
La Educación para la Muerte: Un Estudio Exploratorio con Asistentes a Talleres sobre el Tema	4
Rocío Enríquez Rosas y Alicia de Lourdes Llamas Martínez Garza	
La Vida Como Muerte y La Muerte Como Vida Una Psicología de la Muerte	21
Baltasar Castro Cossío	
La Calidad Educativa Reto para la Educación Superior	26
Luis González Martínez	
Los Retos de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI	41
Santiago Méndez Bravo	
Matemáticas para la Vida Diaria Un Enfoque Semántico sobre la Enseñanza de las Matemáticas	50
Emanuel Ramírez Condado	
Alternativas a la Psicología en México	63
Gerardo Pacheco Santos	
Escribir un Soneto	67
Jorge Esquinca Aguilar	

Editorial

Este número 20 de nuestra "REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE ATEMAJAC" continúa ofreciendo a sus lectores algo de lo que maestros y alumnos reflexionan, investigan y viven en el trabajo cotidiano de la vida universitaria.

Nuestra máxima casa de estudios es consciente de que su quehacer no puede quedar olvidado en las aulas. La Universidad no existe en sí y para sí. Ella sólo puede justificar su vida en relación con la sociedad en la cual está inmersa y para la cual existe. Los maestros estudian, enseñan e investigan para que sus alumnos seas conscientes de sus responsabilidades sociales y se incorporen al trabajo cotidiano por construir una sociedad cada vez más ac. de a los deseos y aspiraciones de todos sus miembros.

Este número manifiesta esa preocupación. Los artículos que lo integran sobre la muerte, la educación, las matemáticas y la literatura, son sólo una pequeña parte de todo lo que vivimos, reflexionamos e investigamos durante el cuatrimestre septiembre-diciembre.

Esperamos que nuestro pensar impreso en esta revista, colabore en el pensar de todos los que se interesan por avanzar en la comprensión del vivir humano.



La Educación para la Muerte: Un Estudio Exploratorio con Asistentes a Talleres sobre el Tema

Rocío Enríquez Rosas
Alicia de Lourdes Llamas Martínez
Garza

La Educación para la Muerte: Un Estudio Exploratorio con Asistentes a Talleres Sobre el Tema

Resumen

La importancia de abordar el tema de la educación para la muerte en nuestros días, se reflejó en esta investigación que tuvo como objetivo describir y analizar los comentarios referentes a la muerte en una muestra específica.

Los principales hallazgos coinciden con lo planteado en la literatura sobre el tema, respecto a las necesidades tanto de pacientes terminales como de sus familiares.

Abrir espacios de discusión y reflexión acerca de la muerte y el morir, justifica la promoción de la educación sobre la muerte cuyo objetivo principal sería cambiar nuestras actitudes sobre la vida misma.

Education for Death: An Exploratory Study Implicating Attendants to a Workshop on the Subject

Abstract

The importance the dealing with the subject of education for death in our days is shown in this study, designed to describe and to analyze the comments around the theme, expressed by a sample of people.

Main findings are supported by the literature about the needs exhibited both by terminal patients and by their relatives.

Opening spaces for discussion and reflection about death and dying justifies the promotion of education for death. Its main goal will be to modify people's attitudes toward life itself.

L'Éducation Pour la Mort: Une Étude Exploratoire Faite Avec des Participants Aux Ateliers Sur Ce Sujet

Résumé

L'importance d'entamer le thème de l'éducation pour la mort dans nos jours est présentée dans cette recherche, qui eut comme objectif décrire et analyser les commentaires sur la mort dans un échantillon spécifique de personnes.

Les données principales coïncident avec les



SABEL, CRISTINA RODRIGUEZ VAZQUEZ

énoncés de la Littérature sur le thème pour ce qui touche les besoins tant de malades terminales comme de leurs familles.

Ouvrir espaces de discussion et réflexion à propos de la mort et du fait de mourir justifie la promotion de l'éducation sur la mort, dont l'objectif premier serait changer nos attitudes sur la vie même.

Introducción

Cada vez es más evidente la necesidad de contar con mayor información y recursos para apoyar profesionalmente a aquellas personas o familias que pierden a un ser querido o bien, cuando una enfermedad amenaza la vida de uno de sus miembros y por lo tanto, el bienestar general de la familia.

En la actualidad aún existe muy poca

información e investigación sobre el área de educación para la muerte. La bibliografía disponible proviene de otras culturas como lo es la norteamericana, entre quienes está la destacada investigadora Elizabeth Kübler Ross (1979). Sin embargo, en nuestro país el acercamiento a la muerte, y la muerte misma, es concebida de una manera que culturalmente se distingue a la de otros grupos y naciones.

Es por esto que consideramos primordial llevar a cabo una primera aproximación cultural al tema de estudio y conocer los significados que, para una muestra específica, tiene la muerte de un ser querido, la enfermedad terminal y el trabajo profesional con pacientes moribundos, para que, a través de ello, podamos recoger los elementos que nos permitan profundizar en la educación como medida profiláctica y formativa.

Sólo en la medida en que los profesionistas de la salud estemos informados y capacitados para este tipo de eventos en la vida, podremos también responder y acompañar adecuadamente a las familias en la vivencia de los duelos que la pérdida de seres queridos conlleva.

Por último, consideramos importante que la educación para la muerte sea asumida como un aspecto primordial en la formación integral de todo ser humano. Es necesario que la muerte pueda llegar a ser concebida como parte de la evolución natural del ser humano y bajo esa

premisa vemos, a través de este estudio, las manifestaciones que los sujetos reflejaron en el afán de conocerla y familiarizarse con ella como parte de su existencia.

En el presente estudio se llevó a cabo una exploración con personas que asistieron tanto a un taller como a una conferencia titulados "Esperanza de Vida para Familias con Muerte". Al inicio de los mismos, se aplicó un cuestionario cuyo propósito fue explorar algunos de los significados y de las actitudes en relación a la muerte y el morir. Los prin-

Cuadro 1

Esperanza de Vida para Familias con Muerte

Con la intención de conocer las líneas que la educación para la muerte debe tener en el futuro, hemos diseñado este breve cuestionario que reúne algunas de las preguntas que consideramos importantes para dicho propósito. Agradecemos mucho tu cooperación para responderlo.

Profesión:

Sexo:

Religión:

Edad:

Procedencia:

¿Es la primera vez que asistes a una conferencia sobre la muerte?

si

no

En caso de que tu respuesta sea negativa, ¿en dónde asististe anteriormente y cuáles eran los objetivos del curso?

1. ¿Qué edad tenías cuando tuviste tu primera experiencia con la muerte?
2. ¿Quién fue la persona que entonces murió?
3. ¿Qué es lo que recuerdas en relación con tus reacciones frente a aquella muerte?
4. ¿Has experimentado otras muertes a partir de entonces? (por favor especifica).
5. Para mí, la muerte significa:
6. ¿Cuáles crees que serían tus reacciones si te fuera revelado que tienes una enfermedad terminal?

cipales hallazgos señalan la carencia de información y de oportunidad para discutir este tópico, así como la necesidad de preparación, tanto personal como profesional, para abordarlo.

Objetivos del Estudio

- I. Mostrar la importancia de la educación para la muerte.
- II. Describir y analizar los comentarios referentes a la muerte en una muestra específica.

Metodología

I. Tipo de Estudio

El presente estudio es de tipo exploratorio y descriptivo, donde se trata principalmente de dar a conocer, de una manera clara y sistemática, los diversos significados que la muerte y sus aspectos colaterales tienen para una muestra específica.

II. Instrumentos

Se utilizó una encuesta (Cuadro 1) en

7. ¿Qué es lo que considerarías más importante en caso de que supieras que pronto morirías?
8. ¿A quién pedirías apoyo y por qué?
9. ¿Crees que debe ser revelado a la familia el hecho de que uno de sus seres queridos está desahuciado? ¿Por qué?
10. ¿Has trabajado profesionalmente con pacientes moribundos o con sus familias? (En caso de ser afirmativa tu respuesta, por favor especifica)
11. ¿Cuáles crees que serían los pacientes terminales más difíciles o las familias más complicadas para ayudar en la facilitación de la muerte?
12. ¿Qué tan importantes son tus creencias religiosas en tus sentimientos e ideas hacia la muerte?
13. Describe brevemente cuáles son las razones por las cuales decidiste asistir a esta conferencia.

Te agradecemos mucho la cooperación que nos brindas al responder este cuestionario. Si estas interesado en los resultados, por favor escribe EN UNA HOJA APARTE tu nombre y dirección y con mucho gusto te haremos llegar una copia.

dos ocasiones diferentes: al inicio de un taller y de una conferencia relacionadas con el tema "Esperanza de Vida para Familias con Muerte".

El instrumento constó, primeramente, de seis ítems centrados en variables socio-demográficas como: profesión, religión, procedencia, sexo, edad y estudios.

Posteriormente se elaboraron dos preguntas referentes a la asistencia anterior a cursos sobre el mismo tema. Nuestro interés a este respecto estuvo centrado en conocer dónde fueron impartidos y cuáles eran los objetivos de los mismos.

La parte siguiente y principal del instrumento constó de doce preguntas abiertas donde se exploraron principalmente las experiencias relacionadas con la muerte, los significados acerca de la misma, reacciones ante ella, elementos de apoyo frente a eventos de este tipo, experiencia profesional con pacientes moribundos o con sus familias, características principales de la familia y su relación ante la presencia de una muerte cercana o inminente.

III. Muestra

La muestra constó de 41 personas que asistieron ya sea al taller o a la conferencia titulada "Esperanza de Vida para Familias con Muerte" que se llevaron a cabo en julio y diciembre de 1992 respectivamente. La edad promedio de los sujetos evaluados fue de 36 años, el 70% de ellos son mujeres y el 30% restante, hombres.

IV. Procedimiento

Al inicio de ambas sesiones (tanto del taller como de la conferencia) se repartió a cada uno de los participantes el instru-

mento y se pidió que lo contestaran de manera personal y lo entregaran una vez que hubiera sido completado. Se aclararon dudas y posteriormente se recopilaron los instrumentos ya respondidos.

V. Análisis de Resultados

Para el análisis, primeramente se hizo un vaciado de los resultados de las 41 encuestas aplicadas. Fundamentalmente se utilizaron medidas de tendencia central para presentar los resultados referentes a aspectos cuantitativos.

Para cada una de las preguntas abiertas, se hizo un vaciado de la información y posteriormente se establecieron categorías y frecuencias en base a los resultados obtenidos. Una vez sistematizada la información, se procedió a su análisis y discusión teórica como parte final del presente reporte.

Resultados

La importancia de señalar los aspectos demográficos de la población que acudió, tanto al taller llevado a cabo en Uruapan, Michoacán, como a la conferencia presentada en la Universidad del Valle de Atemajac sobre la muerte, se refleja en los resultados que presentaremos más adelante. El creciente interés por facilitar la confrontación con la última etapa de la vida se puso de manifiesto no sólo como la adquisición de herramientas para facilitar procesos ajenos dentro de un marco profesional, sino también a nivel personal en el interés por acudir a talleres de ésta índole.

De los 41 sujetos que registramos a través de los cuestionarios, 22 eran psicólogos, lo que representa el 53.6% de la muestra. El número restante estuvo compuesto por diferentes profesiones entre las cuáles trabajo social (5.1%), religioso (2.4%), medicina familiar

(2.4%), sexología (2.4%) y promotoría de salud (2.4%) podrían tener relación con el interés profesional de acudir a un taller sobre la muerte. Las demás profesiones reportadas variaron desde ama de casa (2.4%), maestra (2.4%), carreras económico administrativas (14.6%), secretaria (2.4%), piloto aviador (2.4%) y un funcionario público (2.4%).

El 78.4% de la muestra afirmó ser católica, el 5.1% se refirió a sí misma como cristiana y el 17% no contestó o reportó no tener ninguna religión.

En cuanto a la procedencia de los participantes, nos encontramos que la variabilidad fue significativa siendo que uno de los talleres tuvo lugar en Uruapan, Michoacán y el otro en la ciudad de Guadalajara. Hubo gente que acudió de México, D.F. (17%), de Zamora (7.3%), de Guadalajara y Uruapan (9.7%), y de Aguascalientes, Saltillo, Tepatitlán, Cuernavaca, Veracruz, Puente Grande, Culiacán, Torreón y Morelia (2.4% respectivamente).

El 70.7% de los participantes a ambos talleres fueron mujeres, mientras que la población masculina que asistió fue de 29.3%. El promedio de edades en ambos grupos fue de 36 con un rango que fluctuó entre los 24 y los 62 años, y cuya moda fue de 29.

Para el 75% de la población, la asistencia a este tipo de cursos era la primera, mientras que el resto de los participantes ya habían tomado algún taller similar cuyos objetivos variaron desde la reflexión del sentido de la muerte (con la visión filosófico-religiosa) hasta cursos de psico-oncología y psicología y dolor para la intervención con pacientes moribundos. Algunos de estos cursos fueron impartidos en instituciones educativas, de tipo religioso u organizaciones de salud con propósitos de formación tera-

péutica.

Los resultados referentes a las experiencias personales de los participantes en relación con la muerte, muestran a su vez, las necesidades que sustentan la inquietud por participar en talleres y/o conferencias relacionadas con el tema.

Entre otros fenómenos, encontramos que, en promedio, la edad en la que los asistentes tuvieron la primera experiencia con la muerte fue de 16.3 años con un rango de 3 a 37 años. Para la gran mayoría, el 26.8%, los abuelos representaron el primer contacto con la muerte, para el 7.3% esta experiencia fue debida a la pérdida de algún hermano, para el 4.8% fue la madre o algún bisabuelo, para el 17% fue algún tío (o tía) y con un porcentaje de 2.4%, amigos, sobrinos y primos.

Las reacciones que reportaron los sujetos frente a este primer encuentro con la muerte, fueron las siguientes:

Para el 35% de los encuestados, el sentimiento de tristeza fue el predominante aún cuando otros más se manifestaron simultáneamente. Por ejemplo, para el 17% la confusión fue parte de las reacciones frente a la pérdida de un ser querido, junto con el sentimiento de vacío en un 9.7% de los casos, de coraje y disgusto fue el 14.6%, de angustia y desesperación un 14.6% y de rebelión frente a un evento considerado injusto llegó a un 7.3%. Con un porcentaje de 2.1% se experimentaron sentimientos de impotencia, desolación, asombro, culpa, miedo y desamparo; como corolario a las reacciones, las actitudes positivas fueron también reportadas bajo la descripción de considerarlo un evento natural, como algo cercano, y hasta que puede ser asumido con tranquilidad y a través de la aceptación del suceso, esto sucedió en el 2.1% de los encuestados.

Con un 7.3%, los sujetos reportaron haberse centrado más en el dolor de otros.

En cuanto a las experiencias que sucedieron al primer encuentro con la muerte, 47.4% de los participantes reportaron la pérdida de abuelos, 31.7% de tíos, 36.5% de amigos, 12.1% del padre y la madre, 17.7% de algún hermano, 4.8% del esposo, de conocidos el 12.1% y de parientes en general (primos, cuñados) el 12.1%. El 2.4% reportó la pérdida de un hijo, y en el mismo porcentaje de una bisabuela o de la nana.

Las experiencias anteriores que los sujetos reportan, determinan en gran medida el significado abstracto que a partir de entonces dieron a la muerte. En un extremo del continuo de las respuestas están aquellas que interpretan la cesación de la vida como un evento destructivo. Entre estas ideas encontramos por ejemplo a un 7.3% de los sujetos interpretando a la muerte como ausencia, como vacío o como el fin de la unidad en la familia.

Para un 17.7% la muerte fue básicamente concebida como una separación extremadamente dolorosa y como la pérdida total de un ser querido. El evento "per se" fue considerado, entonces, como el cese de las funciones vitales y como ruptura final por el 4.7% de los entrevistados.

Hacia el centro del continuo, encontramos una posición más bien resignada ante el hecho de morir. Para algunos, por ejemplo, fue descrito como algo a lo que todos habremos de llegar, así lo manifestó el 4.7% de la población, como dejar de existir simplemente en el 2.4%, como un evento que no preocupa a un 2.4% e incluso, sin significado para otro 2.4%.



MARTÍN MONTAÑO BARRAGÁN



REGINO VAZQUEZ DELGADO

Del lado optimista, encontramos la mayor parte de las respuestas y a través de muy diversas expresiones. Para la gran mayoría, la muerte fue concebida como una transición en donde la vida adquiere su mayor sentido (51.2%). Entre estas afirmaciones encontramos, por ejemplo: dejar de servir en el campo terrenal e incorporarse a los designios de acuerdo con nuestra fé (5.1%), gozar del Reino o purificar las omisiones y los actos (5.1%), reintegración con el continuo universal después de un brevísimo período de conciencia (5.1%), dejar de existir en esta vida y continuar en el Más Allá (5.1%), como una sensación de transformación/transición (9.8%), dejar una vida por otra infinita (5.1%), cambio de nivel (5.1%), fin de una etapa (5.1%), y como culminación de la vida (6.2%).

Curiosamente, y a pesar de que la mayoría de las respuestas tendieron hacia la aceptación y la trascendencia espiritual de la muerte, frente a la visualización de su propio deceso fueron más bien tendientes a la negación: Para el 19.5% el temor sería la primera reacción, manifestada entre otras cosas a través de rebeldía, agresión, frustración, confusión, abatimiento, desesperación e impotencia. La negación como tal, fue también expresada abiertamente en un 7.3% por los sujetos junto con el intento consciente de aceptarla (24.3%). Para el 12.2% la preocupación fundamental sería el dolor de los seres amados y para el 17.7% arreglar los asuntos inconclusos con ellos y prepararlos para su ausencia próxima, sería lo más importante.

Las acciones concretas, en gran medida relacionadas con las respuestas anteriores, estuvieron manifestadas a través de expresar a los seres queridos sus sentimientos en un 24.3%, junto con prepararlos para aceptar su partida en un 9.7%. En un 24.3%, arreglar asuntos legales y económicos se mani-

festó como una de las preocupaciones centrales y con un porcentaje menor, la preparación espiritual y la búsqueda de ayuda concreta para superarlo (7.3%).

Hay quienes expresan firmemente el deseo de estar conscientes para experimentar la muerte (7.3%) y tratar de ganarle al dolor (2.4%). Finalmente, para el 12.2% gozar al máximo del tiempo disponible constituiría una de las principales reacciones frente a la noticia de su muerte inminente, y en un 17.7% buscarían la armonía consigo mismos y cuidarían la calidad de vida del tiempo que les quede (2.4%). La valoración de la propia vida (7.3%) aparece también como una de las reacciones importantes aunque hay quien reporta que su vida permanecería exactamente como ha sido en el intento de no darse cuenta de lo que sucede (7.3%).

La familia constituye uno de los recursos de apoyo más importantes para la mayoría de los sujetos (70.7%). En particular, el esposo o la pareja sería a quién más se acudiría para el apoyo final (26.8%), junto con el resto de los familiares por su cercanía, amor, confianza y por compartir el dolor de quien muere. Para otros (26.8%), los amigos son una de las fuentes importantes para enfrentar una crisis de tal magnitud en base al cariño y entendimiento que les une; el 14.6% acudirían a un sacerdote en busca de paz interior; el 24.2% a un terapeuta para prepararse emocionalmente junto con su familia; el 4.8% pediría apoyo a su médico buscando que los seres queridos no sufran mucho; y el 4.8% restante se apoyarían en Dios.

El 87.5% de los encuestados concluyó que es necesario informar a los familiares la terminalidad de la enfermedad, entre otras razones, para dar la oportunidad de mostrar los afectos y dar el apoyo necesario (21%); para otros la razón de in-

formar estaría más bien centrado en el derecho que tiene el paciente de prepararse junto con la familia (43.9%); y para el 47.4% es el derecho que tenemos todos a la verdad.

Para el 7.3%, la información depende del tipo de paciente, del respeto a la libertad y de si lo pueden asumir. Y solamente dos personas contestaron que no sabían que responder a esta pregunta.

Las creencias religiosas fueron para el 53.9% de la población muy importantes para manejar la crisis que implica la muerte. Para otros, no necesariamente las ideas de tipo estrictamente religioso, sino de trascendencia son las que operan (4.7%), y para otros más, se manifestó como una especie de anhelo para vivir este tipo de creencias (7.3%). El 4.7% manifestó que son importantes pero no fundamentales; el 7.3% indicó que sólo un poco; el 2.4% dijo que definitivamente no influyen y el 2.4% no respondió a la pregunta.

La pregunta que sondeó las opiniones de los participantes frente a las características de los pacientes y sus familias que harían de la muerte un evento más traumático arrojó información muy interesante. Se habla por ejemplo de aspecto más bien de tipo médico como el caso del sida (53.9%), el cáncer (4.8%), la cirrosis (2.4%); cuando la muerte es debida al suicidio (2.4%), cuando es una muerte súbita (2.4%) o prematura (9.7%). Más enfocado a las características de la familia, para algunos (12.1%) la falta de comunicación o la rigidez y disfuncionalidad (4.7%) harían de la muerte un evento más difícil de manejar. Para el 12.1% la dificultad sería producto de la falta de fe, de la falta de aceptación (19.5%), de no haber llevado una vida plena (2.4%) o del rechazo a la ayuda (2.4%). El 12.1% expresó no saber que contestar.

Finalmente, y de especial interés para nuestra investigación, fueron las razones que expresaron los sujetos para asistir a un taller sobre la muerte:

En primer lugar, el interés profesional de facilitar procesos en otras personas obtuvo un porcentaje de 46.3, lo cuál correlaciona con el alto número de profesionistas de la salud que registramos tanto en el taller como en la conferencia. Sin embargo, nos encontramos con manifestaciones que más bien se refieren a la búsqueda personal de respuestas con respecto al tema. Por ejemplo, el 21.9% lo consideró como un tema interesante, el 5.8% lo vio como una oportunidad para hablar sobre la muerte, a otra parte le resultó importante para vivir un proceso de crecimiento (9.7%) y de tipo educativo (12.1%). Para algunos otros, la asistencia a este tipo de talleres tuvo como objetivo encontrar respuestas prácticas a situaciones concretas de vida y muerte, como por ejemplo trabajar experiencias personales (5.8%), para encontrar una luz (2.4%), para ayudar a parientes que se encuentren en esta situación (2.4%), para buscar otras formas de separación (4.8%), y porque la enfrentamos permanentemente (2.4%). Finalmente, el 2.4% acudió solamente por curiosidad o porque fue invitada por alguien más.

Discusión Teórica

Para entender los resultados anteriormente descritos, es necesario acudir a la teoría y discutir desde ella la información que se ha encontrado en esta investigación.

En el estudio que se llevó a cabo pueden observarse muy diversas actitudes en relación a la muerte. Con respecto a esto, Espejel (1987) comenta que la actitud ante la muerte presenta diversas formas que están influidas significativamente por la familia a la que pertenece y

según la fuerza y estructura de la misma. Espejel encuentra necesario tomar en cuenta los antecedentes intergeneracionales.

Hay familias que son capaces de reaccionar por sí mismas en forma adecuada y recibir bien la muerte que se aproxima. Otras, incluso después de la crisis logran crecimiento y desarrollo; sin embargo, en algunas familias fallan tanto los recursos externos como los internos al querer enfrentar la crisis y es en éstas donde se hace cada vez más necesario ofrecerles una atención psicológica adecuada que les facilite el paso firme durante este proceso tan doloroso.

En las familias y ante la muerte, se presenta primeramente una fase heroica, en donde se desea ayudar y ayudarse, una segunda fase llamada de luna de miel donde no hay todavía conciencia plena del evento acontecido; una tercera de desilusión que se refiere a un encuentro más real con la situación actual y un final de reconstrucción donde la familia hace los ajustes necesarios para continuar funcionando adecuadamente (Farberow y Gordon 1981, citados en Espejel, 1987).

Para Kübler Ross (1970), ante la presencia de la muerte, la familia vive intensamente diferentes etapas para la elaboración del duelo, y ella las clasifica de la siguiente manera: 1a. negación, 2a. resentimiento, 3a. negociación, 4a. depresión y 5a. aceptación.

En los resultados obtenidos en este estudio, pueden observarse diferentes tipos de reacciones ante la muerte de un ser querido como tristeza, desesperación, confusión, rebeldía, vacío, coraje, disgusto, angustia, impotencia, desolación, asombro, culpa, miedo y desamparo. Todos estos son sentimientos que reflejan diversas etapas de la elaboración del duelo y que no necesariamente se

presentan en el mismo orden o con la misma intensidad en cada una de las personas. Sin embargo, es necesario reconocerlas para comprender con claridad el momento en el que se encuentra la persona o la familia y poder así, intervenir adecuadamente.

También resulta importante tomar en cuenta la etapa del ciclo vital en la cual se encuentra la familia que está sufriendo el deceso: si es una familia en etapa de procreación, con hijos pequeños, con hijos adolescentes, en "nido vacío", o en etapa de reencuentro en la pareja. Hay que considerar también si la muerte de uno de los miembros es esperada y se prevé, o si es inesperada e imprevista, a causa de un cuadro agudo de enfermedad o de un accidente o catástrofe (Espejel, 1987).

El mismo autor opina que de acuerdo a como se presente el evento, el tipo de impacto en la familia variará tanto en intensidad como en duración y el manejo terapéutico deberá ajustarse a los requerimientos y necesidades de cada familia.

La necesidad de contar con apoyos de tipo social en el enfrentamiento personal con la muerte quedó claramente manifestado por los sujetos del presente estudio. Hannum (1990) realizó una investigación que explica la selección que el paciente terminal hace de miembros de la familia, amigos y profesionistas de la salud para recibir el apoyo en fase terminal. El estudio realizado por ella contribuye con importante información acerca de las similitudes y diferencias entre los proveedores primarios de apoyo para las diferentes funciones que éste puede tener. Su enfoque se centra en las percepciones que los pacientes atribuyen a las relaciones primarias en cuanto a su preferencia de apoyo. Esta preferencia se centra en la ayuda tangible de los

miembros de la familia, en el modelamiento proveniente de amigos que tuvieron la misma enfermedad o en la comunicación abierta y la clarificación que les pueden dar los profesionistas de la salud.

En el estudio realizado se encontró que para un porcentaje alto de los participantes, la principal fuente de apoyo con la que cuenta el enfermo terminal es su propia familia y en segundo término los amigos; esto nos habla de la importancia de establecer redes de apoyo tanto hacia el interior como hacia el exterior de la familia. Al respecto, Shields (1992) opina que la terapia multifamiliar y el establecimiento de programas psico-educativos favorecerá el manejo adecuado de la enfermedad y el bienestar familiar.

Al hablar de la muerte es necesario retomar los significados que ésta tiene para cada persona y que variarán de acuerdo a la historia personal, formación, valores y creencias de cada individuo en particular. El tema de la muerte ha sido estudiado desde todos los tiempos por pensadores representantes de distintas culturas. Suchecki Levin (1989) comenta que existen muy diversos enfoques tanto religiosos como filosóficos y científicos desde los cuales ha sido abordado este concepto. Existen tres grandes grupos de creencias o construcciones básicas que Levin identifica sobre el término "muerte" y que en mayor o menor grado se reflejaron en las ideas reportadas por los sujetos del presente estudio. Estos grupos de creencias son los siguientes:

- La muerte como extinción de la personalidad. Muerte como un final total. Fin de la existencia desligado de la creencia de un mundo más allá del nuestro. Este modelo es característico del hombre occidental ligado al quehacer científico,

en búsqueda de pruebas irrefutables y verificables. (Concepción materialista).

- Muerte y resurrección. Creencia de la existencia de un cielo, un infierno y un purgatorio. Resurrección física en una fecha futura tras un período de supervivencia incorpórea. Estas ideas forman parte de diversas religiones.
- La creencia de sucesivas reencarnaciones. Este pensamiento propio de hinduistas y budistas, incluye dentro de sí el concepto de vida después de la muerte. La vida y la muerte son un tránsito hacia un estado evolutivo mental y emocional superior que lleva al estado de Nirvana, punto estático y de éxtasis total.

Por otro lado, si nos remitimos al diccionario médico encontramos que la definición de la palabra muerte es "extinción o término de vida". De cualquier forma, la muerte continúa siendo un tema tabú, es un tema del cual no se habla ni se piensa con la misma fluidez y libertad con que se habla y se piensa sobre cualquier otro aspecto de la vida.

Suchecki Levin (1989) considera que desde que nacemos vivimos la permanente paradoja que vivimos para morir, con mayor o menor grado de conciencia y aceptación. Es claro que en diferentes etapas de nuestra vida vamos sufriendo pequeñas muertes y mutaciones; dejamos de ser lo que éramos: bebé, niño, adolescente, alumno, hijo, etc. Y con este proceso de cambio y transformación constante también sufrimos ajustes fisiológicos que pueden llevar a situaciones de stress y que sólo a través del acceso de recursos se puede enfrentar satisfactoriamente cada fase de cambio natural de la vida.

En el presente estudio, los significados que el concepto "muerte" tienen para cada sujeto fueron muy diversos. Podemos considerar que un porcentaje alto relaciona la muerte con connotaciones religiosas que dan un sentido específico y trascendental al hecho de morir. Sin embargo, los resultados de este estudio muestran que existe un porcentaje alto de sujetos para los cuales la muerte significa un hecho destructivo, un vacío total o bien, parecen no encontrar significado en ella. Es evidente que en nuestra cultura el tema de la muerte, sobre todo de un ser querido o la propia muerte, es abordado con dificultad y en muchos casos con escasa información. Tal parece que no hemos recibido una adecuada formación y educación para la muerte, cuando ésta es un fenómeno tan natural como la propia vida. Por esta razón sugerimos la creación de espacios educativos donde este evento de la vida pueda ser abordado y discutido con información y libertad, más allá de los temores y resistencias personales.

También nos encontramos hoy en día, con enfermedades terminales tales como el sida o el cáncer, que sacuden fuertemente nuestra sociedad y en las que se refleja la urgente necesidad de intervenir terapéuticamente tanto con el enfermo terminal como con su familia.

Suchecki Levin (1989) opina que aunque se hayan tenido que soportar muchos sufrimientos físicos y psíquicos, la persona y la familia que fue viviendo el proceso de enfermedad y muerte está más preparada para recibirla si este proceso se da en un contexto natural favorable, y con la ayuda de los trabajadores de la salud, quienes deberán intervenir con los diferentes miembros del sistema familiar. De igual manera, se refleja la necesidad de participar con el equipo de atención médica, modificando aquellas conductas que mantienen o in-

crementan el sufrimiento físico, psíquico o espiritual del paciente y su familia.

Ante una situación límite como lo es la muerte, se cambia aunque no se quiera cambiar. Cambian las relaciones, cambian los lugares, cambian los roles en la familia y quedan espacios vacíos. El paciente terminal necesita ayuda para aliviar su dolor físico: la información justa para romper las fantasías negativas y enfrentar los miedos y ansiedades, el afecto de quienes están cerca de él y también el sustento espiritual que lo apoye y ayude en esta etapa tan determinante de la vida.

Para Cásares de Castro (1990), ante una enfermedad que amenaza la vida, el paciente y la familia se enfrentan quizás, por primera vez, a la muerte. Por primera vez caen en la cuenta claramente de su mortalidad. Mientras que el paciente se da cuenta de que puede morir, la familia se enfrenta a la posibilidad de perder a uno de sus miembros y ver a su familia desintegrada; perdiendo así el equilibrio, la familia se pregunta si podrá sobrevivir a esta pérdida. Ante la amenaza de muerte, el paciente, la familia, su red de apoyo y hasta el equipo de trabajadores de la salud entran en crisis de diferentes maneras y con diferente intensidad. No se trata de la vida o la muerte de una sola persona, sino de todo un sistema del que forma parte el paciente.

Así pues, Suchecki Levin (1989) menciona que el objetivo del profesional de la salud se centra principalmente en aliviar el sufrimiento y mantener en una calidad de vida satisfactoria al enfermo y a los suyos. Subraya la importancia de respetar la construcción del mundo que cada familia ha forjado. La responsabilidad terapéutica se centra en comprender los significados y los efectos particulares que este evento representa en cada familia.

115

Se encontró también que según los sujetos evaluados, aquellas familias donde la comunicación es deficiente y la rigidez caracteriza al sistema, tanto en reglas, límites, como en la estructura total, son las que viven con mayor sufrimiento y dificultad la enfermedad y muerte de uno de sus miembros. Esto parece agudizarse en casos como el sida donde el apoyo recibido se aminora por los efectos sociales de la enfermedad y es ahí donde se hace aún más urgente la preparación sólida de equipos de salud que respondan a los requerimientos de este tipo de situaciones.

Con respecto a aquellas familias que enfrentan con mayor dificultad este tipo de eventos, Wood, B. et al (1989) encontraron a través de un estudio realizado con familias psicósomáticas, que este tipo de familias se caracterizan por triangulaciones entre padres e hijos y disfunciones en el subsistema marital. Sobre el mismo tema, Robles de Fabré T. et al (1987) comentan que en este tipo de familias, las reacciones principalmente físicas, en alguno o algunos miembros de la familia ante situaciones de stress agudo, se relacionan con familias que suprimen emociones y fantasías amenazantes y que aparentan racionalidad y control. Estas familias evitan conflictos y se adaptan lo más posible a las expectativas del medio presentando una fachada acorde con las normas sociales predominantes.

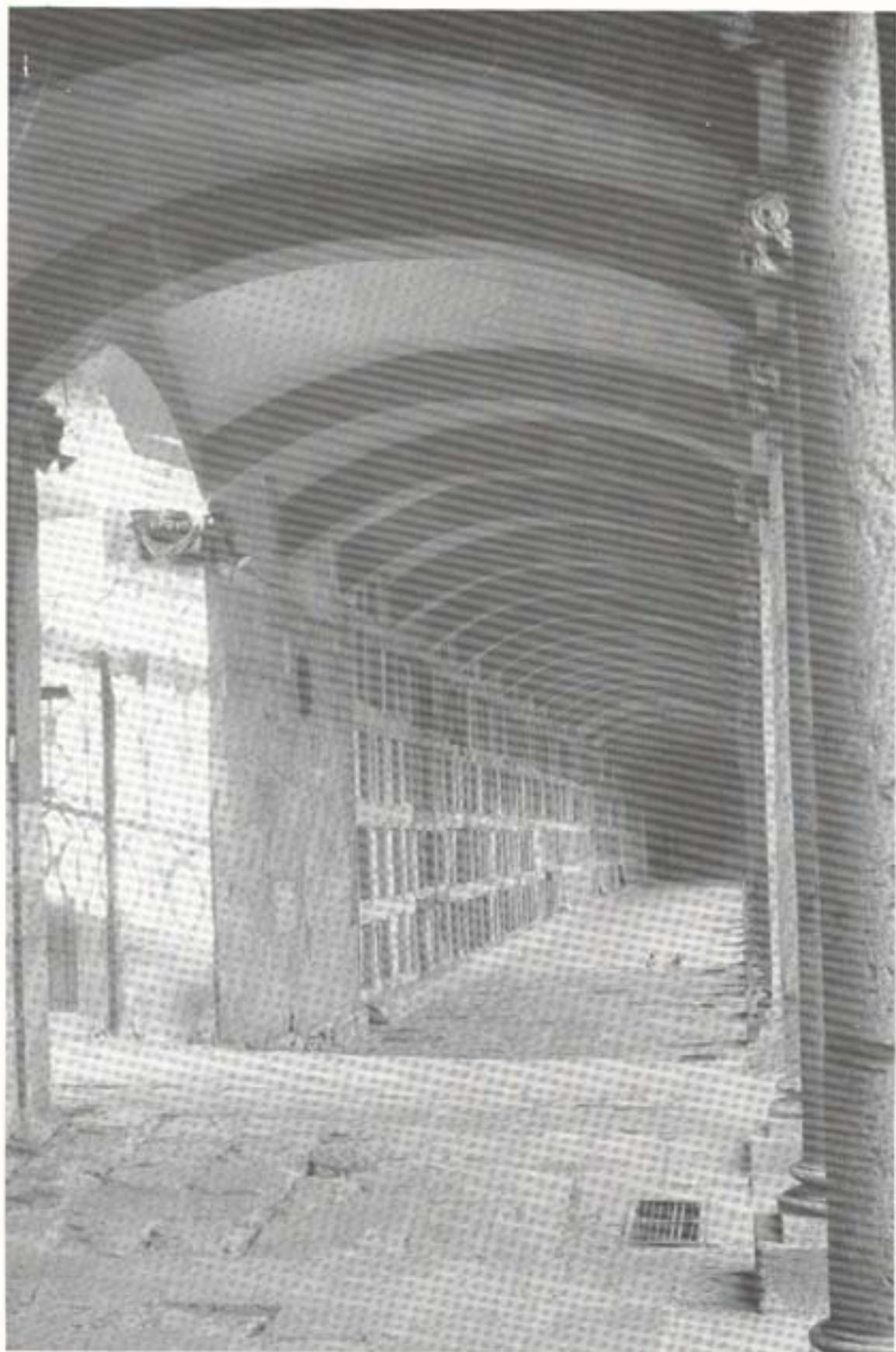
Para Cásares de Castro (1990) mientras más sana emocionalmente sea una familia, contará con más recursos para manejar el diagnóstico de una enfermedad que amenace la vida y el proceso de una enfermedad crónica o de una situación terminal. La primera función del terapeuta familiar es hacer una evaluación de los recursos del paciente y su familia, así como de las exigencias que la enfermedad impondrá a la familia.

Es de suma importancia para el trabajador de la salud, tener conocimiento de los efectos específicos de determinada enfermedad en el paciente y en la familia, ya que la manera en que se aborde el tema, desde el momento mismo del diagnóstico, será determinante para el manejo que la familia haga de la enfermedad.

En cuanto a la evaluación de los recursos de la familia, habrá que tomar en cuenta aspectos como: capacidad de autonomía de los diferentes miembros de la familia, el ciclo vital en el que se encuentra actualmente la misma, existencia o no de límites generacionales claros, el estilo de comunicación y la capacidad o dificultad de la familia para expresar sus afectos de una forma clara y directa, y por último, las habilidades anteriores que han sido utilizadas para resolver conflictos.

Por último, los profesionistas de la salud hacen hincapié en que no se trata de rescatar a la familia sino de ayudarla y activar sus recursos para que responda de una manera activa ante la enfermedad; teniendo ella misma el control de sus vidas y no depositarlo en el equipo de salud o en el terapeuta. De esta manera, el terapeuta familiar ayuda a la familia a organizar un plan de trabajo para afrontar la enfermedad.

Las consecuencias de un duelo que no sea resuelto adecuadamente, pueden brindar a los terapeutas y otros miembros de los talleres, las condiciones capaces de prevenir efectos mayores una vez sobreviniera la muerte. Guttman (1991), por ejemplo, estudia las alteraciones en matrimonios maduros debido a la pérdida de alguno de los padres de los cónyuges. Es probable que el cónyuge que atraviesa el duelo se identifique con el padre muerto y puede vivir esto con coraje o aislarse de su pareja. El objetivo principal de la



МАРИЯ, СЕРБИЯ, ПОСРЕДНИЙ ВЕК

terapia en éstos casos es el de facilitar el duelo y evitar, de esta manera, el rompimiento de relaciones prolongadas.

La anticipación de la muerte a su vez, puede ser tan dolorosa para las familias como la muerte en sí (Rolland, 1990). Por lo tanto, es de esperar que esto afecte conforme la enfermedad evoluciona y también que repercute en el desarrollo individual y familiar de los que en este proceso se vean implicados. Una vez más, las medidas de intervención podrán y deberán ser más concretas de manera que se puedan proporcionar todos los recursos, tanto técnicos como humanos, en el manejo de estas situaciones.

Conclusiones

Los resultados encontrados en este estudio nos remiten a las investigaciones realizadas al respecto y que han sido discutidas en el apartado anterior. Consideramos que la necesidad de expresar abiertamente las condiciones que rodean al hecho de morir y al concepto de muerte, se pusieron de manifiesto a través de las respuestas de los sujetos. Esto nos invita a abrir espacios que permitan la expresión más allá de lo racional de lo que la muerte suscita. Al mismo tiempo, la preparación profesional de todos aquellos aspectos relacionados con la pérdida y el duelo se tornan imprescindibles, no solamente para aquellos casos en donde la muerte física se manifiesta, sino también para el manejo de todas aquellas pequeñas transiciones de la vida.

Las opiniones se encuentran divididas en cuanto a qué tan traumática resulta la muerte de un miembro familiar; qué tan irreversibles son los efectos de tal pérdida, y cómo tales efectos pueden aminorarse. En el polo pesimista se encuentran aquellos que visualizan este suceso como un trauma mayor e irreversible. Una

posición más mediadora sostiene que las experiencias en relación a la muerte conllevan un elevado nivel de ansiedad, pero no necesariamente constituyen un trauma. El polo optimista tiende a considerar a la muerte como la última etapa del crecimiento y que ésta depende en gran medida de nuestra preparación para afrontar situaciones de tensión. Retomando las ideas de la Dra. Kübler-Ross (1975), quien se encuentra en la posición optimista, entendemos que para crecer es necesario morir y renacer. Aunque se recibe la última oportunidad para crecer cuando estamos en las puertas de la muerte, el crecimiento no debe esperar a esta crisis en la vida. Morir es un requisito para vivir. El crecimiento es un prerrequisito para vivir y limitar el proceso es existir como seres comprimidos. Por lo tanto, la esperanza que se les puede brindar a los participantes de los talleres y cursos sobre la muerte es el crecimiento y su enfrentamiento con la vida.

Reconocemos en esta investigación la importancia que en nuestra sociedad representa la educación para la muerte. En primera instancia, y dada la población que principalmente acudió tanto al taller como a la conferencia, vemos la necesidad de llegar a una aceptación no solamente racional de la muerte, sino también a nivel conductual y afectivo de los profesionistas en el área de la salud. Desde otra perspectiva, proponemos la intervención psicológica aplicada a la prevención a través del reconocimiento de las implicaciones emocionales y psicosomáticas que puede tener un manejo inadecuado de la muerte entre estos profesionistas y por supuesto entre las personas que son ayudadas por ellos.

Extendiendo aún más los alcances de este tipo de educación, creemos que es necesario brindarla a otras áreas y desde edades tempranas. No para evitar el do-

lor o restarle importancia a tan trascendente hecho en la vida, sino para reconocer nuestra finitud y modificar nuestras actitudes hacia la vida misma.

La educación para la muerte es un área aún muy joven cuya implementación puede repercutir significativamente en los aspectos vitales del ser humano. Las opciones extensivas al estudio de la muerte son ilimitadas. Las implicaciones van mucho más allá de los aspectos meramente psicológicos-prácticos o teóricos-antropológicos, culturales y sociales. De hecho, el contacto con sus repercusiones filosóficas podría determinar las modificaciones de conciencia tendientes a la humanización de nuestra especie. En éste sentido, la ciencia estaría utilizando la tecnología en favor de la especie y no a la inversa. Estaría

aportando otra visión que favorecería la evolución conjunta buscando el concilio con la naturaleza y no el dominio, que producto de un error epistemológico, nos aleja de la realidad fundamental de la existencia. Tenderíamos entonces, al establecimiento de un límite, tanto en la vida, como en las características esenciales de nuestra naturaleza humana (Llamas y Naranjo, 1979).

Bibliografía

CÁSARES DE CASTRO, G. 1990. "Ayudando a la Familia Cuando una Enfermedad Amenaza la Vida". *Psicoterapia y Familia*. Vol. 3. N°. 2.

ESPEJEL, E. El Terapeuta Familiar Ante la Muerte Prevista e Imprevista de uno o más Miembros de la Familia. Alêtheia.



MARTE MONTAÑO BARRAGÁN

HANNUM, R. 1990. "Social Support and Cancer: Adult Patients' Desire or Support from Family, Friends, and Health Professionals". American Journal of Community Psychology. Vol. 18 (3).

KÜBLER-ROSS, E. 1975. Sobre la Muerte y los Moribundos. Ed. Grijalbo. Barcelona, España.

KÜBLER-ROSS, E. 1975. Death: The Final Stage of Growth. Prentice Hall, Inc. New Jersey.

LLAMAS, A. Y NARANJO, M. 1979. "Las Actitudes Frente a la Muerte: Un Estudio Comparativo entre Diferentes Especialidades Médicas". Tesis no publicada. ITESO. Guadalajara, Jalisco.

ROBLES DE FABRE, T., EUSTACE JENKINS, R., FERNÁNDEZ DE CERRUTI. 1987. El Enfermo Crónico y su Familia: Propuestas Terapéuticas. Ediciones Nuevomar, S.A. de C. V. México, D.F.

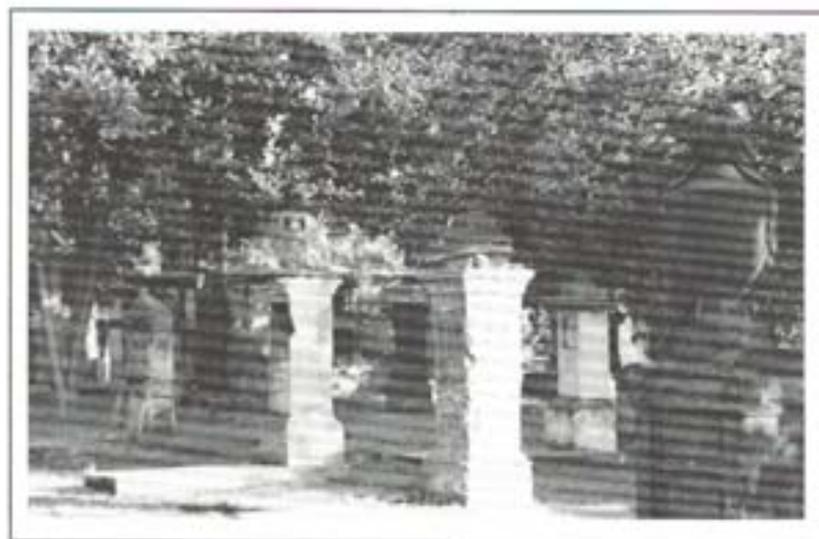
ROLLAND, J. 1990. "Anticipatory Loss: A Family Systems Developmental Framework". Family Process. Vol. 29 (3).

ROLLAND, J. 1987. "Chronic Illness and the Life Cycle: A Conceptual Framework". Family Process. Vol. 26.

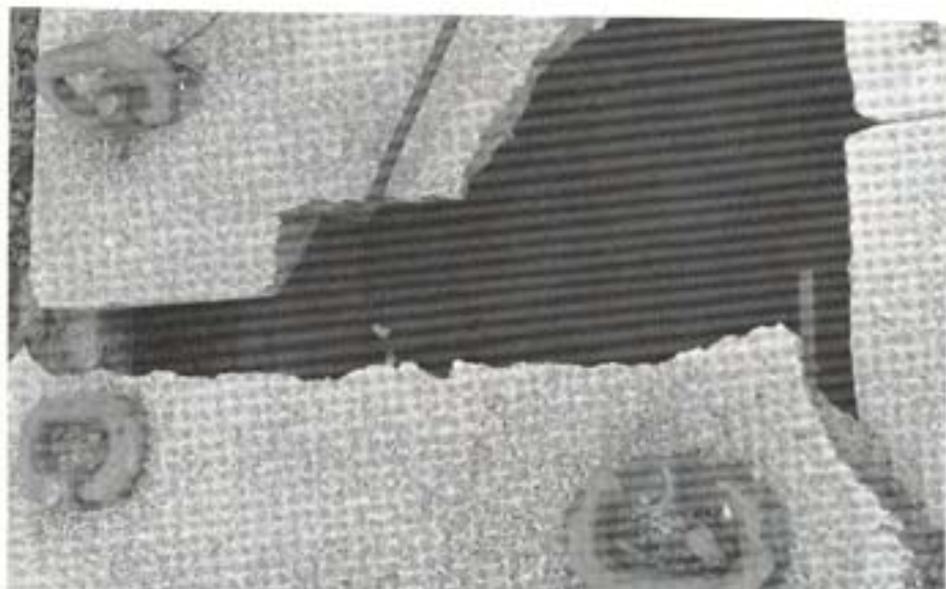
SHIELDS, C. 1992. "Family Interaction and Caregivers of Alzheimer's Disease Patients: Correlates of Depression". Family Process. Vol. 31. March.

SUCHECKI, L. 1989. "¿Por qué no Hablar de la Muerte?" Psicoterapia y Familia. Vol. 2. No. 2.

WOOD, B., WATKINS, J., BOYLE, J., NOGUEIRA, J., ZIMAND, E., CARROL, L. 1989. "The Psychosomatic Family Model: An Empirical and Theoretical Analysis". Family Process. Vol. 28. December.



REGINO VÁZQUEZ DELGADO



ISABEL CRISTINA RODRIGUEZ VÁZQUEZ

La Vida Como Muerte y La Muerte Como Vida

Una Psicología de la Muerte

Baltasar Castro Cossío

La Vida Como Muerte y La Muerte Como Vida Una Psicología de la Muerte

Resumen

El presente ensayo nos introduce segura y lentamente en el hecho irremisible de la muerte así como en su fascinación paradójica.

La conciencia humana, sin el encanto de la muerte, se volvería un absurdo sin remedio, un vivir sin sentido.

El autor de este ensayo logra, en unas cuantas páginas, sintetizar el rostro que la muerte presenta en los mitos y simbología de la cultura humana.

Life as Death and Death as Life A Psychology of Death

Abstract

This paper lead us, safely and lingeringly, into the unpardonable reality of death and of its paradoxical fascination as well.

Human conscience without death's enchantment would be a helpless absurd and a meaningless existence.

In a few pages the author masterly synthesizes the faces shown by death throughout the myths and the symbols of human culture.

La Vie Vis-À-Vis de la Mort Une Psychologie de la Mort

Résumé

Le présent essai sûre et lentement nous introduira dans l'irremissible fait de la mort, fascinante paradoxe.



La conscience deviendra, sans l'enchâtement de la mort, absurdité et insensé vivre.

L'auteur de cet essai réussit, dans peu de pages, décrire brièvement le visage de la mort, dans les mythes et la culture des symboles.

Hablar de la muerte nunca ha sido extraño para la cultura humana. Todo nacido de mujer tiene la muerte como destino. Toda muerte implica el nacer. Todo nacer está avocado a la muerte. La muerte es, en la cultura humana, tabú, certeza y destino.

La muerte es un dejar de ser, un empezar a ser dejando de ser. Toda muerte es producto de la vida y toda vida es algo de muerte.

Nuestra mortalidad tiene un cierto encanto misterioso. Nos enseña a amar, a disfrutar, a gozar de la felicidad, sólo podemos amar y vivir apasionadamente, porque morimos. El viajero disfruta apasionadamente todo lo que ve y vive en un lugar nuevo, porque no sabe si algún día regresará. Sólo quien ha sentido próxima la muerte puede sentir lo que significa vivir.

Es la muerte la que nos impulsa a vivir. Sin la certeza de la muerte, el ser humano dejaría siempre para después sus deseos de disfrute y de ser. Sin la muerte como destino nadie buscaría perpetuarse, nadie estaría continuamente avanzando en la exploración de la existencia. Sin la muerte, el progreso humano perdería sentido y la vida sería para los humanos un aburrimiento perpetuo sin retorno.

La Muerte Como Miedo y Deseo

Arturo tiene 10 años de edad, llega al

consultorio del psiquiatra con la noche pintada en el rostro. Lleva en su boca el desierto. En su alma la penumbra. En sus manos el sudor frío del sepulcro. En su voz el eco de la nada. Los ojos sin ojos. El alma dormida.

Arturo intentó suicidarse. No sabe por qué. Sólo recuerda que a media noche despertó. Encontró todo en silencio. La soledad lo fascinó. Alguien lo llamaba sin palabras. Lo invitaba al encuentro con alguien y con nadie. Sintió miedo. También un deseo, un llamado extraño a cruzar la frontera entre la vida y la muerte. Se levantó. Recordó que había en el botiquín un frasco de Lexotan 6. Sin dudar un momento abrió el botiquín y sus manos se dirigieron hacia el frasco sin titubeos. Lo destapó. Contó las pastillas. Eran 20. Las fue poniendo una a una en su boca. Cuando estuvieron ahí todas, las masticó. Tenían un sabor extraño pero agradable. Las tragó sin agua, como si fueran un chocolate.

Se recostó en la cama. Una sensación de relajamiento le fue invadiendo todo el cuerpo. Los párpados se cargaron de sueño y se durmió.

Cuando despertó, habían transcurrido 24 horas. Estaba en un hospital. Junto al lecho estaba su madre. Llorosa, con enorme angustia le preguntó: Arturo, ¿por qué hiciste esto? ¿Qué fue lo que te hizo atentar contra tu vida? Arturo no supo contestar.

Ahora está aquí frente al psiquiatra. No sabe cómo explicar lo que pasó. Sólo acierta a decir que fue un deseo que no pudo evitar.

Arturo confiesa que ahora tiene miedo. No le gustaría que se repitiera ese hecho. Quisiera tener la seguridad de que nunca más volverá a suceder.

El caso de Arturo no es algo insólito. La muerte como deseo y como miedo es algo a lo que nos enfrentamos continuamente los seres humanos. Freud mismo identificó el deseo y el miedo como un impulso, como una misma realidad psíquica a la que los hombres tenemos que enfrentarnos diariamente.

Wilhelm Reich, freudiano heterodoxo, descubre en la muerte el orgasmo perpetuo como una tendencia de la existencia humana, pero a la vez el miedo mayor que algún día tendremos que aceptar entre sufrimiento y placer.

La religión judeo-cristiana sobre la que se borda la psicología occidental, descubre en la muerte la síntesis del bien y del mal, de la opresión y la libertad, del miedo y del placer. La muerte de Jesús es producto del pecado, pero a su vez es la razón de la libertad total del hombre. Los seres humanos, desde la perspectiva cristiana, encontraremos en la muerte la puerta definitiva hacia la felicidad total, hacia la libertad sin límites.

Los mitos y rituales de nuestra cultura mexicana juntan maravillosamente el miedo y el deseo a la muerte en el placer de bailar, de cantar y de comer. Comer el pan de muertos no es sólo la negación de la muerte como miedo, sino un anticipo simbólico del placer de morir para vivir.

Entre el miedo y el deseo existe una frontera frágil y fácil de saltar. Cuando el miedo llega a un punto de la conciencia humana, se convierte en deseo. El ser vivo, sobre todo el humano, es capaz de convertir el sufrimiento en placer, el dolor en gozo y la muerte en vida. Nuestra conciencia todo puede convertirlo en gozo, todo lo puede hacer vida. Todo puede hacerlo placer y deseo. Aunque nadie sabe cuándo el dolor puede convertirse en deseo y cuándo el deseo puede convertirse en sufrimiento. La vida y la

muerte tienen para nosotros el mismo significado, la misma dimensión.

La Muerte Como Involución-Evolución, Retroceso y Progreso

La muerte como miedoso deseo, también se presenta en el alma del hombre y su expresión en la cultura como un proceso involutivo-evolutivo, retroceso-progreso.

Por la muerte el hombre vuelve a los orígenes, al estado mineral, a las leyes rígidas de la física, al estado nihilista de la no conciencia como estabilidad absoluta. Por la muerte, el hombre vuelve a la tierra como seno materno en donde no existía el sufrimiento como ley: "polvo eres y en polvo te has de convertir".

Pero a la vez, la muerte nos lleva a una nueva evolución. En el mundo nada se destruye, todo se transforma. La muerte es un volver a empezar. Es volverse esperanza, pensamiento y fantasía.

En la conciencia del ser humano, este pensamiento lo atormenta y lo conforta. Cuando creemos no haber logrado lo que esperábamos, el recuerdo de volver a empezar nos quita el sentimiento de culpa y tranquiliza el sentimiento de la pérdida. Este presentimiento está fuertemente presente en la cultura oriental en donde existe una firme creencia en la reencarnación como continuo destino del alma humana. En el cristianismo, este pensamiento se refleja en la esperanza de la resurrección final en donde recuperaremos nuestra vida corporal, aunque ya libres de la posibilidad de equivocarnos o de pérdida.

Las guerras, genocidios de la historia humana, parecen ser el reflejo de este mito de la conciencia.

La guerra en un primer momento es

involución, vuelta a lo primitivo, a la dominancia del mito de los enemigos. Pero a su vez, más tarde, vista desde lejos, la guerra es una situación en la que se promueven y se viven momentos de evolución. La mayor parte del progreso científico y tecnológico de la civilización nace en momentos de muerte. Los pueblos belicosos son los más desarrollados tecnológicamente. Si los europeos pudieron dominar a los mesoamericanos en el siglo XVI, fue por su gran experiencia en la guerra. La tecnología misma contemporánea sigue viviendo de los principios científicos y tecnológicos desarrollados durante la Segunda Guerra Mundial. Agotar los recursos tecnológicos de nuestro tiempo, sería como ponernos en condiciones de una nueva guerra como factor determinante de un nuevo progreso tecnológico.

Una historia sin guerra sería la historia de lo primitivo. Redimirnos de nuestras debilidades y limitaciones implica aceptar la muerte como redención. "No existe redención sin derramamiento de sangre", dice enfáticamente el Apóstol San Pablo,

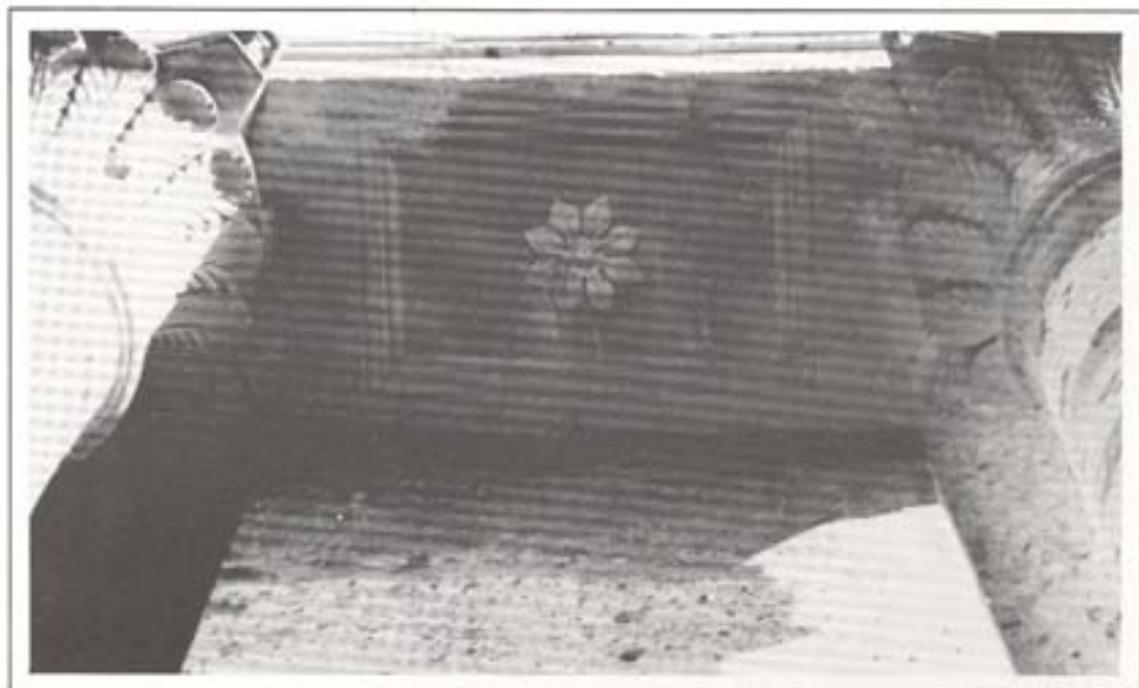
"Si el grano de trigo no muere, dice Jesús, no puede producir fruto".

La Muerte Como Éxito y Fracaso

Desde esta perspectiva, la muerte aparece en la conciencia humana como un fracaso-éxito. Nadie puede aspirar a ser si no deja de ser. Entre el ser y el no ser sólo existe una aparente contradicción.

Tanto el que desea ser como el que tiene miedo dejar de ser, debe aspirar a la muerte. El fracaso del ser humano se resuelve con la muerte. El éxito del hombre se asegura con la muerte. "Quien quiera conservar la vida la perderá" y para retener la vida hay que perderla.

Todos los que aspiran al éxito económico, social o político, en este mundo, tienen que aceptar morir algo para tener lo que desean. Los exitosos sufren de ausencia de mismidad. Sienten que mueren cada momento de éxito mayor; tienen que aceptar la soledad y la ausencia de sí mismos como precio del éxito.



La libertad misma es el producto de la muerte. No sólo la libertad absoluta es el premio a la muerte física total, también en la vida cotidiana tener libertad implica pérdida de la seguridad como vida.

Los seres humanos tenemos que aprender durante nuestro desarrollo cuándo vale la pena invertir seguridad por libertad y cuándo hay que invertir libertad por seguridad. Muchos optan por la seguridad y renuncian a la libertad. Otros quizás prefieren la libertad y renuncian a la seguridad. En la guerra, las naciones renuncian a la seguridad para asegurar la libertad y no temen morir en los campos de batalla con tal de salvaguardar la libertad. Morir en la guerra es un éxito aunque, aparentemente, dicho éxito vaya acompañado del fracaso de la muerte.

Sin la muerte como posibilidad o como realidad, los seres humanos no conoceríamos el placer del éxito. La muerte merece tanto honor como la vida. Por eso, en algunas culturas, el día de la muerte de un hombre se celebra con el mismo júbilo que el día de su nacimiento. En el cristianismo, el nacimiento de Cristo es tan importante como el día de su muerte. La Iglesia Católica no rinde culto a los vivos, sino a los muertos. Para ser canonizado y venerado en los altares es necesario haber muerto.

El suicida busca notoriedad y reconocimiento a través de la muerte. Quien no ha logrado ser querido, llorado o extrañado durante su vida, busca la muerte como una manera de lograr lo que no ha podido.

La Muerte Como Encuentro Ausencia

Sin la muerte, el hombre viviría eternamente ausente de sí mismo. La muerte es algo que nos permitirá encontrarnos definitivamente a nosotros mismos. El vernos tal y como somos. El

estar perpetuamente en la soledad sin la angustia de que algo nos falta. Por la muerte nos ausentamos de lo que ven nuestros ojos, de lo que siente nuestro cuerpo, de lo que nuestros oídos escuchan, pero por la misma muerte nos encontramos a nosotros mismos, a lo que somos y tenemos, a la soledad sin reproches, sin injurias, sin reclamos. El suicida, al aspirar a la muerte, no busca perderse sino encontrarse, no busca ausencia sino encuentro, no busca soledad sino compañía.

El anciano busca la soledad como anticipo de lo que ya presiente pronto tendrá: el encuentro con su mismidad, con su ser total. El deprimido se aísla para encontrarse, para no escuchar más la sinrazón de la presencia de otros, para aislarse de los juicios, del mirar reprobatorio de los que no pueden estar sin otros.

Conclusión

Amar la muerte no es renunciar a la vida. Es buscar la vida. Amar la vida no es renunciar a la muerte, es vivirla para que llegue.

La Calidad Educativa Reto para la Educación Superior

Luis González Martínez

La Calidad Educativa: Reto para la Educación Superior

Resumen

El artículo analiza las circunstancias educativas frente a los retos de una sociedad cambiante, concretamente la de México. Discute la problemática, analiza el concepto de calidad como respuesta a los retos y propone algunas estrategias para consolidar el concepto en el ámbito de la universidad.

Quality in Education: A Challenge for the Universities

Abstract

Mexico's educational environment facing the challenges of a changing society is analyzed in this paper. While the main problems in this field are discussed, the concepts of quality as an answer are studied and some strategies to strengthen these concepts within the university milieu are proposed.

La Qualité Éducative: Défi à l'Éducation Supérieure

Résumé

L'auteur analyse les circonstances éducatives face aux défis d'une société changeante, en particulier, celle du Mexique. Il discute de la problématique, analyse le concept de qualité comme réponse aux défis et propose quelques stratégies pour consolider ce concept, dans le cadre de l'université.

Introducción

Con frecuencia, en las últimas dos décadas, se ha hablado no sólo en un plano nacional, sino también a nivel internacional sobre una crisis de la educación que se manifiesta en todos los niveles desde diferentes ángulos. Señalo algunos síntomas de los que se habla sin tratar de ser exhaustivo en ellos; sin querer, al mencionarlos, dar la idea de que no existen aspectos positivos en la educación.

Algunos de estos problemas, desde donde se fundamenta el hablar de una crisis, son los siguientes:

1. Incapacidad para producir una verdadera eficiencia terminal dados los altos niveles de deserción escolar con los que contamos.
2. Una educación pasiva por parte del alumno y de repetición de conceptos muchas veces descontextualizados de lugar y tiempo.
3. Una educación que produce personas cada vez más limitadas en términos de capacidad intelectual para resolver problemas concretos de la vida cotidiana; personas que



MARTÍN MONTAÑO BARRAGÁN

tal vez no ha reprobado la institución escolar pero que la vida las reprobaba.

4. Un proceso educativo que no involucra al estudiante en su proyecto académico ni de vida, y que depende de maestros que no fueron adecuadamente formados para desarrollar eficazmente su labor docente.
5. El problema de la masificación de la educación que llevó a buscar soluciones de ampliación de la cobertura educativa descuidando los aspectos cualitativos del acto educativo, con las consecuentes deficiencias en la formación de los estudiantes.
6. Políticas educativas tendientes a llenar, en términos de teoría de sistemas, deficiencias de insumos materiales y didácticos que incrementan los productos de la educación más en términos numéricos que de calidad del producto terminal, sin considerar el acto educativo como un proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula, con la interacción maestro-alumno; y en el quehacer diario de la educación que es donde se construye la

calidad educativa.

Se podrían enumerar muchos otros cuestionamientos que constituyen los elementos de este síndrome denominado "crisis de la educación", que se manifiesta en resultados poco deseables en términos de la eficacia terminal de la educación a la que, por otro lado, se le pide que produzca bienestar personal y social, solucione los problemas de subdesarrollo y sea un factor clave en la solución a los problemas que los cambios del entorno nos plantea.

No es la intención del presente escrito el dolerse en si la educación cumple o no su función, mucho menos de culpar a nadie de si ésta es eficiente o no; pero sí ver posibilidades de cómo puede mejorarse y de esta manera lograr los niveles de calidad, deseo implícito y que debiera ser explícito en quienes trabajamos en la educación, y, por qué no decirlo, también en aquéllos que reciben la influencia de la educación, los alumnos, para que la vean como herramienta de superación y medio para ser agentes de cambio social y de solución a los problemas del país que nos ha tocado vivir.

Este artículo, visto desde el cuestionamiento de ¿cómo querer una educación de excelencia? pretende, en forma some-

ra, dar algunos elementos de reflexión a este tema y proponer algunas consideraciones personales de una estrategia a trabajar para caminar hacia el propósito de incrementar la calidad de la educación. Lo que a continuación se señalará es "una perspectiva" y no "la perspectiva", como un posible punto de arranque para abordar el tema.

El trabajo manejará los siguientes aspectos, que enfocará a la educación superior específicamente, con el fin de delimitar el amplio abanico de opciones que los diversos niveles educativos nos presentan, sin por esto querer decir que los planteamientos aquí expresados no puedan aplicarse a otros niveles educativos. Los puntos a tratar son los siguientes:

1. Los retos que el tratado de libre comercio plantea a la educación superior.
2. La calidad educativa, como respuesta de la educación superior al reto.
3. Una estrategia para iniciar el proceso de búsqueda de la calidad en las Instituciones de Educación Superior.
4. Las herramientas que la educación aporta para abordar el reto de la calidad.

1.- Los Retos que la Actual Realidad del País Presenta a la Educación Superior

Se pueden señalar una serie de eventos que desde un contexto internacional determinan un giro en la política económica del país, que repercute en la educación y de manera especial en la educación superior; menciono tres que considero importantes:

1. Una tendencia del Estado por lo

que se ha denominado neoliberalismo como medida para agilización de la economía y un posible despeje hacia el desarrollo del país.

2. Una política de apertura comercial, poniendo nuestros productos en una situación de competitividad con los productos de otros países.
3. Debido a la tendencia mundial a integrarse en grandes bloques comerciales, con la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá que tiene como fin principal estimular la producción y exportación de productos mexicanos al exterior y de esta forma consolidar el desarrollo del país.

Ante estas circunstancias concretas en las que actualmente se mueve el país, la educación superior se ha tenido que enfrentar al reto de formar profesionistas eficaces, creativos y capaces de responder a las necesidades concretas del México de hoy, con egresados de nuestras universidades que puedan ser competitivos con los de los otros países.

De cara a este hecho, ha surgido en el ámbito universitario una serie de conceptos, tales como calidad y excelencia de la educación, conceptos que en sí son elusivos y polisémicos. De esta dificultad en definir los términos, problema que se nos presenta, y de la habilidad en concretizarlos en criterios y parámetros dependerá el que caminemos hacia la calidad deseada.

2. El Concepto de Calidad: Un Concepto en Busca de una Definición

Como señalaba anteriormente, nuestro mundo académico repentina e insistentemente ha introducido términos de "calidad" y excelencia académica como bandera educativa. Estos términos,

supuesta su generalidad, acaban escapándose de nuestras manos y nuestras posibilidades de acción, se prestan, además, a cualquier connotación y contenido. Esta dificultad nos ha llevado a realizar esfuerzos por concretizarla y definirla con el fin de poder llegar a acciones reales.

Diversos enfoques se han dado para conceptualizar el término de calidad en las instituciones educativas; como ejemplos se pueden citar los siguientes:

1. La Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) señala en un documento, criterios que enfatizan más aspectos cuantitativos en contraposición a los cualitativos.
2. La Secretaría de Educación Pública, en el documento intitulado "Lineamientos sobre las Características de las Instituciones con un Alto Nivel Académico", aún cuando integra algunos elementos cualitativos, enfatiza en porcentajes cuantitativos.
3. La ANUIES, en el trabajo "Opciones para Impulsar Cambios en las Instituciones de Educación Superior", en el que se reporta una síntesis del análisis y las propuestas derivadas de una serie de entrevistas a expertos, señala algunas problemáticas y propone varias estrategias para solucionarlas.
4. De igual forma, en el documento "Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior", del 11 de abril de 1989, en su primer capítulo "Calidad en la Educación Superior", da lineamientos generales de tipo cualitativo como énfasis sobre aspectos a considerar para

elevar la calidad de las Instituciones de Educación Superior.

5. Existen trabajos concretos en universidades del país para detectar situaciones que impiden caminar hacia la excelencia académica, al igual que estudios para definir y concretizar el concepto de calidad o excelencia.
6. Algunas propuestas que las Instituciones de Educación Superior han tratado de dar al asunto de la calidad podrían categorizarse en cinco grandes tendencias que parten de sus propios supuestos. Las menciono como intentos de respuesta que puedan informarnos sobre la reflexión que se ha hecho al respecto, son las siguientes:

6.1. *La Excelencia como Prestigio*

Parte de las creencias que los educadores y personas en general comparten sobre cuáles son las mejores instituciones educativas.

6.2. *La Excelencia como Recursos*

Surge de la idea de que si una institución cuenta con buenos recursos materiales como edificios, laboratorios, biblioteca y posibilidades económicas, el fenómeno de la calidad puede darse.

6.3. *La Excelencia como Resultados*

Los que proponen esta modalidad arguyen que la prueba de fuego de una institución de calidad no reside ni en su prestigio ni en sus recursos pero sí en la calidad de sus productos.

6.4. *La Excelencia como Contenido*

Concepción de excelencia institucional, es definida en términos de lo que se enseña en ellas.

25
11

6.5. La Excelencia como Desarrollo del Talento Humano

El modelo enfatiza en el impacto educativo que la institución ejerce en sus estudiantes y sus maestros. Su premisa básica reside en decir que la verdadera excelencia yace en la habilidad de la institución para influenciar a sus maestros y alumnos en forma tal que optimicen su desarrollo intelectual y académico.

Podría decirse que estos enfoques dan una idea de lo complejo y amplio que el término "excelencia" implica. No quiero hacer una crítica de ellos aquí, aunque sí aportan un elemento de análisis que nos ayude a dilucidar las posibilidades y bondades de cada uno, al igual que sus probables deficiencias. Las preguntas siguientes pueden ayudarnos en la reflexión:

- a) ¿El modelo en cuestión es consistente con los propósitos básicos de la educación superior de nuestro país?
- b) ¿Promueve este enfoque la excelencia en el sistema de educación superior en su conjunto?
- c) ¿Proporciona la modalidad de excelencia la intencionalidad de aportar un modelo de equidad educativa para el país?

Conviene, antes de continuar, contemplar las posturas, que brevemente he enumerado, desde una perspectiva de lo que hemos hecho en los cinco primeros puntos y de lo que en otros lados se ha intentado, lo que hemos visto en el punto seis, y analizarlas para ir definiendo los elementos que queremos integrar como variable para el concepto que deseamos definir.

De estos intentos válidos por definir

estos conceptos que se han hecho moda en las instituciones de educación superior, se desprenden una serie de planteamientos y cuestionamientos que es preciso dilucidar para seguir adelante en esta tarea; enumero los siguientes a manera de ejemplos, en forma de preguntas, que nos ayuden en la definición:

1. ¿Debe enfatizarse al concretizar la calidad en términos cuantitativos vs los cualitativos?
2. ¿Debe lo cualitativo expresarse en términos genéricos o concretos?
3. ¿En qué medida las políticas que emanan de los organismos nacionales de educación deben ser amplias o no, para dar lugar a que las instituciones de educación superior las concreten de acuerdo a sus circunstancias?
4. Los modelos de calidad ¿deben tomarse y adaptarse de modelos provenientes de fuera o es importante hacer un esfuerzo para crear nuestro propio modelo?

Responder a estas preguntas podría darnos pistas para definir ese concepto de calidad, tan polisémico y elusivo y expresarlo en acciones, ahora sí concretas, que nos lleven por el camino de la excelencia que andamos buscando para nuestra educación, a través de un modelo que resuelva las necesidades de nuestra realidad nacional y dé opciones para hacer frente a los retos que se plantean a nuestro sistema educativo.

Lograr una definición de lo que esperamos de calidad educativa no es ciertamente una tarea sencilla y fácil. No obstante, creo que contamos en nuestras universidades con recursos humanos y técnicos de calidad para trabajar en una o varias propuestas consistentes en pos

de la calidad que pretendemos dar a las Instituciones de Educación Superior.

En el siguiente punto aportaré algunos aspectos educativos que tenemos que considerar como herramientas para construir la propuesta.

3. Una Estrategia para Concretizar el Proyecto de Excelencia Educativa: El Problema de los Concretos

Inicio este apartado señalando algunos supuestos que pueden servir de apoyo en la construcción de un proyecto viable y factible en esta línea, y después, en la última parte, me abocaré a proponer una serie de aspectos educativos a considerar para instrumentarlas.

3.1. La Calidad Educativa no Existe, es Preciso Definirla

De lo visto anteriormente, se puede concluir que, aun cuando la literatura respecto a la temática que aquí nos ocupa es amplia, no existe todavía la definición que nos dé la respuesta deseada, de ahí me atrevo a decir que "la calidad educativa no existe, que es preciso definirla".

Definirla en términos concretos y específicos y no en base a los que son de índole general, polisémicos y elusivos. El no lograr esto nos llevará a concepciones poco realistas, difíciles de instrumentarse y poco viables en su ejecución.

En segundo lugar, para poder llegar a lograr un proyecto de calidad educativa es preciso que éste surja de los sujetos involucrados en el quehacer universitario. Considero de suma importancia el que sea la comunidad universitaria la que de manera colegiada y consensual defina los criterios y parámetros de lo que desea de calidad para su institución, y en su proceso de definición-planeación-

ejecución y evaluación progresiva vaya caminando hacia la meta ideal óptima deseada. No creo factible que esta meta pueda surgir de un escritorio, por más brillantes o capaces que sean los que están sentados detrás de éste. El proyecto debe surgir como proyecto compartido por los involucrados en el compromiso por "hacer universidad", es decir, alumnos, maestros, administradores y autoridades universitarias.

En tercer lugar, un proyecto de calidad educativa debe ser viable y factible de realizar de acuerdo con las posibilidades de la institución. Es aquí donde resulta cuestionante el importar e implantar modelos de fuera que, aunque probados en sus lugares de origen, no necesariamente son los más adecuados para adoptar, dadas las circunstancias propias de nuestras instituciones educativas. Ciertamente esos modelos tienen elementos valiosos que debemos considerar y muy posiblemente integrar en el nuestro, pero dentro de nuestras posibilidades y desde una perspectiva operativa que responda a las características y potencialidades con los que la universidad concreta cuenta para llevarlos a cabo.

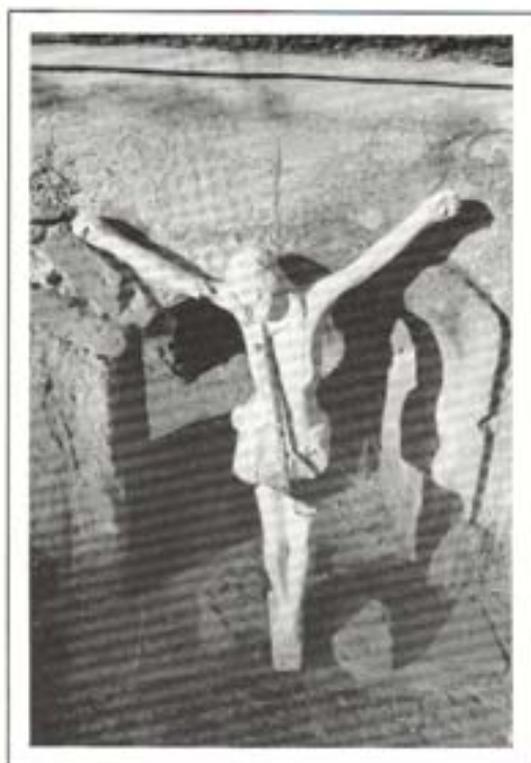
La viabilidad y factibilidad del proyecto debe asegurar el compromiso de la comunidad educativa para su futura instrumentación y ejecución. De ahí que es vital que éste surja de los actores del hecho educativo, de la conceptualización que éstos dan a la calidad educativa, es decir del "mapa cognitivo" compartido y aceptado por ellos mismos. Lograr esto es asegurar el compromiso por él mismo, ya que integrará el trabajo e ideas de los que están involucrados en el quehacer de "hacer educación en la universidad con metas que surgen de ellos mismos".

Finalmente, quisiera expresar el supuesto de que un proyecto de calidad y/o excelencia educativa debe propiciar la

optimización del acto educativo, el cual gira en derredor del proceso enseñanza-aprendizaje. Todo lo que se puede incluir en éste, y que contribuya a optimizar los procesos de crecimiento en la docencia y en los del aprendizaje en los estudiantes, redundará en un crecimiento de la calidad educativa institucional.

Este crecimiento está ligado a las acciones que se realicen para incrementar la eficiencia y eficacia de los docentes universitarios para lograr de ellos un compromiso por ser facilitadores de la excelencia educativa que buscamos, compromiso que debe manifestarse en los esfuerzos que hagan por idear procesos educativos que fructifiquen en un aprendizaje más cualitativo que cuantitativo y que estén orientados a que el alumno satisfaga sus necesidades de crecimiento académico y favorezca la solución de los problemas que los estudiantes encuentran en la vida universitaria; capaz de proporcionar una asesoría que estimule a una motivación interna; que a través de su función docente inspire y comunique entusiasmo académico.

Otro aspecto, además de la función docente basada en procesos, es el de crear la posibilidad de desarrollar una relación maestro-alumno adecuada para incrementar el rendimiento del aprendizaje, relación que debe caracterizarse por un diálogo abierto en que se permita un ambiente de intercambio de ideas, en el que se valoren y escuchen las ideas de todos en relación con el objeto de estudio. Diálogo que redunde en la profundización de las materias y en trabajos de calidad. Que lleve a los estudiantes a visualizar, a través de la reflexión en común, los problemas a los que han de enfrentarse y aportar soluciones a los mismos. Que propicie la transferencia de los contenidos teóricos del currículum a los aspectos claves de una práctica profesional



EMILIA CRISTINA RODRIGUEZ VAZQUEZ

relevante. Que, en suma, se encaminen a que los estudiantes se vayan poco a poco responsabilizando de su proceso educativo.

Las acciones del maestro juegan un papel importante en el desarrollo pleno del estudiante; la consecuencia de estos procesos debe llevar a que éste sea capaz de ser el constructor de su propio proyecto de vida, por medio de una actitud de autorresponsabilidad, que puede lograrse en base al diseño de proyectos que ayuden a demostrar al estudiante que puede hacer cosas relevantes por sí mismo, aún cuando para ello requiera dialogarlo con el docente y recibir asesoría.

De estos supuestos se sigue la estrategia que quiero proponer en base a las fases concretas que señalé anteriormente.

Definir-Planear-Ejecutar-Evaluar

1. Definir colegiadamente los criterios y estándares de calidad educativa que van a trabajarse. Criterios y estándares que deben surgir de los miembros de la misma institución y que reflejan sus perspectivas, sus puntos de vista, los que deben expresarse de la forma más concreta y específica posible.
2. Planear las políticas, acciones y programas que se deducen de los criterios y estándares definidos en la etapa anterior.
3. La ejecución y puesta en marcha del paso anterior, dependerá de qué tan bien éstas hayan sido diseñadas. Ciertamente esta etapa es la más larga y laboriosa de la estrategia ya que el tiempo que dure dependerá de lo planeado.
4. Finalmente, es preciso realizar una evaluación de políticas, acciones y programas. Esta evaluación ya sea diagnóstica o específica, formativa o sumativa es clave para poder iniciar un nuevo proceso de redefinición, que nos lleve progresivamente a la meta final de calidad que buscamos.

Quisiera concluir este apartado insistiendo que, en la medida en que sigamos viendo la excelencia educativa como concepto abstracto, elusivo y polisémico y no seamos capaces -en cada una de las etapas de la estrategia propuesta- de bajar a lo que deseamos alcanzar habrá una consecuente pérdida de tiempo y dinero en proyectos poco viables y factibles.

En el último apartado de este trabajo intentaré dar algunas pistas sobre herramientas concretas que nos ayuden a

instrumentar el proyecto de calidad educativa.

4. Los Aportes de la Reflexión Educativa para Concretizar y Afianzar el Proyecto de Calidad Educativa Institucional

Del proceso para una estrategia, expresado en forma somera en el apartado anterior, sigue la pregunta ¿con qué herramientas puede instrumentarse el proyecto?

Menciono 3 herramientas que pueden utilizarse en el desarrollo de las fases del diseño del proyecto de calidad, de manera esencial en aquéllas más directamente relacionadas con lo educativo, como son: **a)** la perspectiva de la investigación cualitativa que puede usarse en todas las fases, **b)** la planeación curricular, enfatizando en el diseño de estrategias curriculares para la fase 2 y 3 y **c)** la evaluación de programas para la fase 4 específicamente.

4.1. Investigación Cualitativa

En las dos últimas décadas, dentro del campo de las ciencias sociales, se ha desarrollado lo que se ha denominado como paradigma cualitativo de investigación: la metodología de índole inductiva, parte de particulares y de la perspectiva de los sujetos estudiados. Esta modalidad aporta elementos que refuerzan la posibilidad de instrumentar el segundo supuesto señalado para el proyecto de calidad en el que se indica que la definición del concepto debe surgir de los sujetos involucrados en el proceso de hacer educación.

Es difícil abordar y trabajar los supuestos de la investigación cualitativa, dado el atavismo que traemos de una cultura positivista y deductiva del mundo; visión que rechaza lo implícito de los fenómenos estudiados. Pero es preciso

que comencemos a ver al sujeto de estudios como ser pensante capaz de producir conceptos y significados, los que a través de la vida son procesados y resignificados; aprovechar esta potencialidad del ser y los grupos humanos en los que se fundamenta la validez del paradigma, para obtener información relevante sobre cómo un grupo social significa como calidad educativa para una institución universitaria y determinar, desde su propia perspectiva, a lo que se quieren comprometer, en caso de embarcarse en un proyecto de este tipo.

Otro problema, además de lo citado anteriormente, es la dificultad para trabajar desde la lógica de la inducción, que implica actuar desde los particulares y de ahí construir el esquema cognitivo del grupo social, el no partir de hipótesis e ir construyéndolas de acuerdo al esquema y conceptos de los mismos sujetos que trabajan, en este caso, en el proyecto mismo.

A continuación señalo algunos lineamientos que es necesario considerar al aplicar este método de investigación:

- 1) Utilizar preguntas abiertas en contraposición a las cerradas que utiliza el método hipotético-deductivo.
- 2) Al plantear la pregunta, evitar que esta pueda sugerir sesgos del investigador, de modo tal que al responderla el sujeto pueda expresar lo que él piensa o significa en relación con el objeto de la investigación.
- 3) Al comenzar a sistematizar la información, cuidar de respetar lo expresado por los sujetos sin tratar de connotar o interpretar lo dicho por éstos hasta haber terminado

el esquema. Una vez que ya lo tenemos se puede interpretar y generar hipótesis.

- 4) El esquema debe incluir todas las ideas expresadas por los sujetos indicando, las frecuencias de las mismas. Esto nos facilitará la lectura e interpretación.
- 5) Al seguir los pasos de la inducción tener siempre en cuenta que hay que respetar lo dicho por los sujetos tal y como éstos lo expresen al responder.

En el siguiente esquema señalo los cuatro pasos que implica la inducción y las preguntas correspondientes a cada uno. Está pensado para facilitar la sistematización de la información a recabar.

1. Conceptualizar

¿Cuántas ideas diferentes hay en los datos recabados?

2. Categorizar

¿En cuántas categorías pueden agruparse las ideas encontradas en el paso anterior?

3. Organizar

¿Qué organización manifiesta las categorías encontradas?

4. Estructurar

¿Cuál es el esquema que resulta de lo realizado en los tres pasos anteriores?

Conforme nos vayamos adentrando en la lógica inductiva del paradigma cualitativo, descubriremos que los autores que escriben al respecto proponen también otros esquemas para la sistematización de los datos; el que aquí se ha presentado es una forma de hacerlo, la metodología que se ha escogido es

sencilla de manejar al inicio y además posee una cualidad educativa: la de llevarnos a una apropiación de la inducción, es decir, llegar a entender a un nivel metacognitivo, el por qué, el ir de los particulares al general.

Esta metodología nos puede ser útil para los 3 siguientes pasos.

4.2. El Diseño de Estrategias Curriculares

Una vez definidos los criterios de excelencia académica de la comunidad universitaria, es preciso determinar las políticas, las acciones y programas que se van a desarrollar. En este proceso de planeación se incluye el diseño de procedimientos administrativos y educativos que nos ayuden a realizar el proyecto. En esta sección solamente se abordará lo referente al proyecto educativo, es decir, todo lo que se refiere a la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje y, en concreto, al diseño de estrategias curriculares que a lo largo de aquél faciliten la instrumentación de acciones que, congruentemente a lo deseado, produzcan resultados evidentes en la línea de la excelencia académica.

En términos de diseño curricular y con el fin de ubicar las estrategias que surjan en la etapa de definición sugiero algunas preguntas que pueden ayudarnos a concretizar las estrategias:

1. ¿Qué procesos de enseñanza se requiere desarrollar para optimizar el acto educativo, que surgen de lo expresado por la comunidad universitaria?

2. ¿Qué elementos debe poseer la propuesta metodológica para asegurar los resultados esperados?

3. ¿Cómo deben integrarse los elementos definidos en una secuencia racio-

nal que determinen una metodología o lógica de producción válida?

4. ¿En qué forma se integran las estrategias dentro del currículum de modo tal que éstas no sean agregadas, sino parte constitutiva y natural del mismo?

A manera de ejemplos, presento a continuación tres modalidades que he trabajado y que no necesariamente tienen que ser las expedidas por una institución universitaria, como resultado de la etapa de definición. Estos ejemplos pueden darnos idea de cómo se integraron las cuatro preguntas en el diseño de las mismas.

Las estrategias que aquí se presentan responden a tres planteamientos:

- La optimización de los procesos de aprendizaje desde la perspectiva del desarrollo cognitivo.
- La problemática de la investigación en la formación del universitario y la de la opción terminal para acceder al grado académico.
- La necesidad de que sea el mismo estudiante quien diseñe su proyecto de vida, a través de su proceso personal en la universidad, en base a aprendizajes que son relevantes y significativos.

De estos planteamientos iniciales, surgieron preguntas más concretas en derredor a los mismos; señalo las expresadas para cada una y que no tienen que ser las mismas a estas temáticas, ya que éstas dependerán de una comunidad o equipo universitario específico pues pueden ser aún más ricas que las que aquí se presentan.

En el primer planteamiento se trató de responder a las siguientes preguntas:



- ¿Se puede enseñar a pensar?
- ¿Se pueden desarrollar en el aula habilidades de pensamiento?
- ¿Qué procedimientos hay que realizar para lograr el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes?
- ¿Cómo evaluar los logros alcanzados?

Para el segundo planteamiento, se formularon las siguientes preguntas:

- ¿Se pueden desarrollar habilidades para la investigación?
- ¿Cuáles son las habilidades básicas que se requieren para desarrollar la investigación?
- ¿Qué acciones pueden instrumentarse en el currículum para lograr productos de investigación en los estudiantes?
- ¿Qué cualidades deben poseer las opciones terminales?

Del tercer cuestionamiento tratamos de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué diseño curricular favorece la involucración del estudiante en la configuración de un proyecto universitario que responda a sus expectativas profesionales y de vida?
- ¿En qué procesos hay que enfatizar?
- ¿Cómo lograr que este proceso personal redunde en la significatividad y relevancia de los esfuerzos personales en los que se opta?

La tercera etapa del diseño es organizar la estrategia que se va a instrumentar. Solamente señalo la estrategia cognitiva, a manera de ejemplo y por razones de espacio, para este trabajo.

**La Estrategia Cognitiva:
El Estudiante en un Proyecto de Apropiación de sus Procesos Cognitivos**

Una tendencia contemporánea sobre

cómo optimizar el aprendizaje enfatiza el diseño y análisis de los procesos, como fuente de aprendizaje, en contraposición con las tendencias que propugnaban como elemento clave a considerar, los contenidos y el uso de técnicas.

El diseñar la estrategia curricular no centra el aprendizaje, más bien las operaciones cognitivas que el alumno aprenderá a utilizar en relación a un contenido dado, operación que le facilite la optimización del aprendizaje.

El supuesto principal detrás de la estrategia es que lo importante para que el aprendizaje sea significativo reside en la posibilidad de que el estudiante pueda usar y manipular los contenidos y que, a través de este proceso de apropiación del conocimiento, el alumno pueda hacer un uso creativo del mismo. Otro supuesto es que, es preciso pasar en la educación, de un énfasis por repetir mecánico y sin sentido, a un hacer sabiendo lo que hacemos y por qué lo hacemos.

Indico los elementos de la estrategia:

1. El esquema requiere de un maestro dispuesto a cambiar de ser centro de atención en su saber y dejar al alumnado para que éste sea eje central del acto educativo.
2. Un estudiante abierto a las experiencias educativas y dispuesto a construir, a través del proceso educativo, su proyecto de vida.
3. Las operaciones cognoscitivas que mejor ayuden a optimizar los contenidos en términos del proyecto personal del estudiante y su práctica profesional.
4. El contenido del plan de estudios en sus elementos teóricos y prácticos, manejado a través del dise-

ño en base a procesos para lograr el perfil de egreso. Este diseño debe realizarlo cada maestro a partir de la carta descriptiva del curso.

5. Finalmente una evaluación de los cursos que contempla:

5.1. *Para el alumno:*

- Si éste domina el contenido a través del uso adecuado de las habilidades de pensamiento.
- Si es capaz de aplicar ambas en un proyecto de trabajo similar, y si es posible igual, a los que realizará en su vida profesional.

5.2. *Para el curso y el maestro:*

- Partiendo de la evaluación al estudiante, determinará si hay que cambiar los procesos diseñados o las habilidades definidas como necesarias para optimizar los contenidos del curso.

4.3. La Evaluación Diagnóstica y de Programas

Una última herramienta que quiero señalar como necesaria, si queremos afianzar el proceso hacia la calidad educativa es la evaluación diagnóstica y de programas.

En los últimos años, y más concretamente, a raíz de la aparición del "Programa para la Modernización Educativa", se ha señalado a la evaluación como una necesidad de primer orden. Este interés se ha puesto de manifiesto al crear el Consejo Nacional para la Evaluación "CONAEVA", este organismo habla de evaluación institucional, de programas del sistema educativo e interinstitucional. Para fines de esta presentación sólo me referiré a la evaluación diagnóstica y de programas. La primera, que es de orden general y, en un solo intento, pretende evaluar los elementos claves del programa, para luego redefinirlo y de este modo pasar al segundo tipo que



REGINO VÁZQUEZ DELGADO

sería más específico y minucioso. La primera, más rápida, puede ayudarnos a reestructurar los programas y proyectos en vista a su mejoramiento; la segunda, para poder validar el esfuerzo anterior y dar pistas, en base a sus resultados, para una planeación más detallada de los proyectos y programas educativos institucionales.

El proceso del diseño evaluativo requiere definir y determinar:

1. **Lo que voy a evaluar**, que denominaré situaciones evaluativas. El número total de éstas debe darme una visión global y completa del programa académico.
2. **En base a qué evaluaré**, es decir, los criterios cualitativos que describan cada una de las situaciones. Estas deben redactarse de forma concreta, de modo tal que no se presten a diferentes connotaciones.
3. **Lo que espero**, o sea los estándares cuantitativos para lo anteriormente señalado. Curiosamente al llegar aquí, el número acaba siendo relativo y relevante lo cualitativo, es decir, lo que contiene el número.
4. **Con qué instrumentos** puedo llegar a recabar la información que requiero. Debe pensarse al menos uno para cada situación, y posteriormente incluir los criterios de varias situaciones en un instrumento común a la mayoría. Es conveniente pensar en distintos instrumentos y luego decidir por el o los más adecuados.
5. **Quién da la información** para ayudarnos a definir las diferentes muestras a quienes se aplicarán los instrumentos. En ocasiones conviene

aplicar un instrumento a varias muestras para recabar datos de una misma situación desde perspectivas diferentes y de este modo enriquecer la evaluación.

- Estos cinco pasos marcan la etapa del diseño. A continuación enumero los pasos que implica la instrumentación, reporte y seguimiento de la evaluación.

6. **Elaboración de los instrumentos**, cuyo contenido está determinado por los criterios cualitativos del paso dos.
7. **La aplicación de los instrumentos** a la muestra o muestras predeterminadas.
8. **La sistematización y análisis** de los datos aportados por los instrumentos.
9. **Elaboración del reporte general** para las autoridades de la institución y de los reportes parciales a las diferentes audiencias a quienes se tenga que reportar.
10. **Proceso de toma de decisiones institucionales**, relacionado con el programa evaluado y planear las acciones de seguimiento de éstas.

No obstante que este esquema se utilice en las evaluaciones diagnósticas y de programas, con la salvedad para cada una de ellas, quisiera señalar las bondades de iniciar los procesos evaluativos a partir de la diagnóstica, por las siguientes razones:

1. Este tipo de evaluación es más económico en términos de tiempo y costos.
2. Facilita la detección rápida de fallas en los programas para poner a

tiempo el remedio necesario.

3. Genera preguntas de investigación relevantes cuando la evaluación no ofrece explicaciones al porqué de las fallas, dada la índole descriptiva de la evaluación.
4. En relación al punto anterior, la evaluación diagnóstica nos posibilita la integración de los dos procesos, que por su índole responden a lógicas de producción diferentes y que con frecuencia tienden a confundirse como iguales: evaluación e investigación.

Conclusión

He señalado tres herramientas que es preciso dominar si queremos trabajar con más seguridad en un proyecto sólido de búsqueda de la calidad educativa y en relación a esto quiero terminar mencionando:

1. Que el proyecto debe surgir de las personas de la comunidad universitaria y construirse en base a sus conceptualizaciones y expectativas.
2. Que el proyecto debe visualizar los procesos que optimicen el proceso enseñanza-aprendizaje, eje central del acto educativo.
3. Contemplar los proyectos para favorecer el crecimiento de los docentes en su labor.
4. Prever diseños curriculares que apoyen al crecimiento académico de los estudiantes en el que éstos sean el centro de atención de los mismos y que enfatice en los procesos para asegurar la significatividad del aprendizaje.

5. Crear una cultura de evaluación en nuestras instituciones para lograr concretizar y afianzar los proyectos de calidad: no sólo crear una cultura, sino hacer de la evaluación una práctica común y permanente.

Lo antes expuesto, no han sido sino pistas para trabajar con más claridad en la búsqueda de la calidad, la que al final de cuentas será un paso que precederá a los siguientes pues la calidad siempre tendrá la posibilidad de crecer hasta donde queramos. La decisión de caminar por esta senda es nuestra.

Bibliografía

ANUIES. 1989. *"Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior"*. México. Abril.

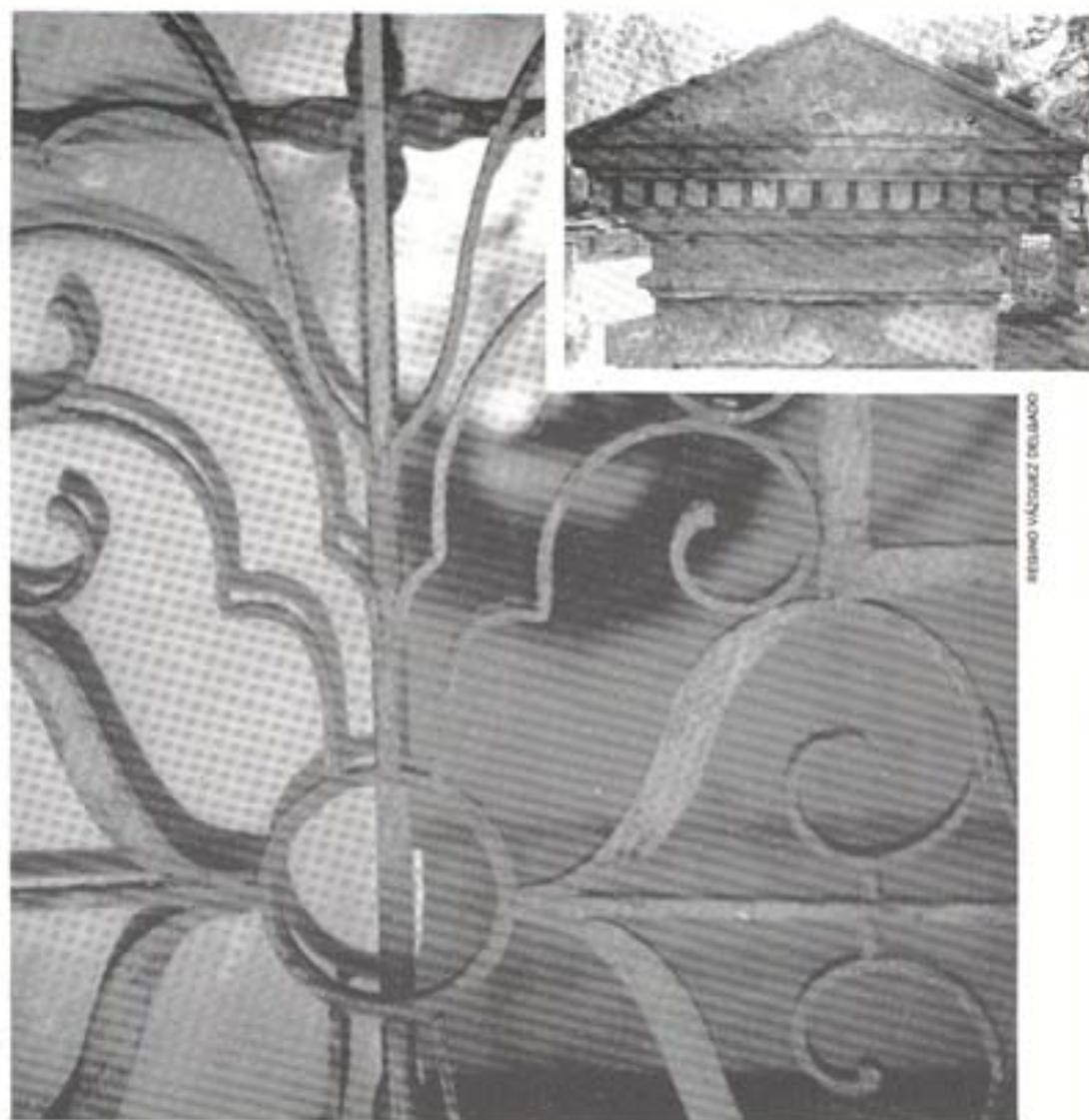
ANUIES. 1988. *"Opciones para Impulsar Cambios en las Instituciones de Educación Superior: Síntesis de las Propuestas Derivadas de las Entrevistas a Expertos"*. México. Octubre.

ASTIN, ALEXANDER W. *"Achieving Educational Excellence"*. Jossey Bass Publishers. San Francisco.

COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. 1990. *"Lineamientos Generales para Evaluar la Educación Superior"*. México.

ITESO. GONZÁLEZ MARTÍNEZ, LUIS (Compilador). 1989. *"Criterios de Excelencia Académica Universitaria. Propuesta del Comité Académico a la Comunidad Universitaria"*. Secretaría Académica. Guadalajara, Jalisco. Junio.

MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS. 1989. *"La Educación Superior en el Programa Nacional de Modernización Educativa"*. Conferencia en la Universidad del Valle



ERISMO VÁZQUEZ DELUADO

de Atemajac. Guadalajara, Jalisco. Diciembre.

MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS. 1990. "Participación de la Universidad en el Cambio Social", en *Umbral XXI*, Núm. 2.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. 1988. "Lineamientos sobre las Características de las Instituciones con un

Alto Nivel Académico". Anexo 5 del *Manual de Procedimientos para Otorgar y Mantener el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios de Tipo Superior*. México, Noviembre.

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. "La Reestructuración Académica de la Universidad de Guadalajara" (*Documento Orientador*). Guadalajara, Jalisco. S/F.

Los Retos de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI

Santiago Méndez Bravo

Los Retos de la Educación Superior Mexicana en el Siglo XXI

Resumen

La educación superior mexicana ha iniciado aceleradamente un proceso de modernización ante lo imperativo de los cambios que se presentan en el horizonte.

México no puede entrar al siglo XXI con estructuras educativas arcaicas o con vicios administrativos y académicos primitivos.

El autor de este artículo, poseedor de una gran experiencia en el campo de la Educación Superior, nos describe de una forma clara y breve cuáles serán los retos a los que tendrá que enfrentarse la Educación Superior en un futuro próximo y las probables modalidades que presentarán las universidades al iniciarse el siglo XXI.

The Challenges of Mexican Higher-Education in the 21st. Century

Abstract

Mexican higher-education has started an accelerated process of modernization to face the changes foreseen in the horizon.

Mexico should not enter upon the 21st. century with arcaic, educational structure, administrative vices or outdated academic models.

The author, an experienced voice within the field of higher-education briefly and clearly describes in his paper the challenges of higher-education in the near future and the plausible modalities to be shown by Mexican universities at

Les Défis de L'Éducation Supérieure Mexicaine Siècle XXI

Résumé

L'éducation supérieure a vite commencé un procès de modernisation auprès des impératifs changements qui se sont présentés dans l'horizon.

Mexique ne peut pas entrer au XXI siècle avec des structures éducatives archaïques ou avec vices académiques primitifs.

L'auteur, possesseur de grande expérience auprès l'éducation supérieure, qui nous décrit en claire et brève façon lesquelles sont les défis auxquels l'éducation supérieure devra faire face dans le future prochain et même les probables modalités que les universités présenteront au début du siècle XXI.

Introducción

Los occidentales creemos que el futuro es el resultado del presente. Nuestro concepto de tiempo lineal nos lleva casi a responsabilizarnos de lo que ha de ocurrir mañana. Vivimos pensando en el futuro como algo que ha de venir por lo que estamos viviendo ahora.

Dentro de esta perspectiva del tiempo, buscaremos delinear el futuro a partir de las condiciones del presente. Tal vez sea

11

Desde la atalaya del educador intentaré visualizar las principales tendencias de la educación superior y la manera como impactarán a los sistemas educativos en el siglo XXI.

En primer lugar describiré los escenarios sobre los que se está haciendo el futuro de la educación superior y enseguida apuntaré algunas de las tendencias que habrán de reflejarse en los sistemas concretos de la educación superior en el México del siglo XXI.

Los Escenarios

El Escenario Socioeconómico

Jalisco, como el país entero, está siendo impactado en estos momentos por los cambios internacionales socioeconómicos que el mundo está registrando y que podrían resumirse en cuatro ejes:

a) La organización del aparato productivo de bienes y servicios está influyendo profundamente en la cultura, a través de un sinnúmero de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos que hacen envejecer rápidamente cualquier intento de modernización industrial y de la formación profesional correspondiente.

b) Una conformación económica internacional totalmente diferente a la que estábamos acostumbrados a ver, en la que se han generado nuevos polos de desarrollo de potencias económicas, financieras y comerciales (Japón, Asia, Comunidad Económica Europea) y que nos obligan a diversificar nuestro sistema de importación-exportación. El monopolio importador-exportador que ejercía Estados Unidos sobre nuestra economía se diluye, por lo que tenemos que abrirnos hacia los nuevos polos mundiales de desarrollo, con la subsiguiente trans-

formación de nuestro sistema productivo y comercial. En este campo, las Universidades de México tendrán que incorporar a su quehacer educativo una visión más clara de Asia y Europa.

c) La creciente preocupación mundial por los problemas ecológicos ha impactado ya nuestra cultura de organización y explotación de los recursos naturales, de tal forma que comienza a permearse hacia los sistemas educativos la necesidad de formar conciencia ecológica y proponer profesiones que atiendan técnicamente la conservación y uso de los recursos naturales.

d) La ola democratizadora mundial, que se acelera con la caída del socialismo totalitario en la ex URSS, ha impactado de tal forma nuestro sistema sociopolítico que en el régimen salinista se han provocado cambios profundos en la estructura política nacional que obligan a una redefinición de nuestra cultura política y estrategias de participación ciudadana. En este campo, las universidades están todavía marginadas del nuevo diseño de la democracia en México y el intento que hacen por librarse del arcaico modelo de manejo del poder universitario, aun no podemos apreciarlo porque está en los inicios.

El Rezago Educativo Ante la Revolución Científico-Tecnológica

Es evidente que el país refleja un rezago educativo científico-tecnológico que lo pone en peligro de ser arrollado materialmente por los nuevos socios comerciales del tratado trilateral.

El sector privado ha estado prácticamente ausente en la inversión necesaria para impulsar el desarrollo científico-tecnológico. Su aportación apenas llega al 16% contra el 84% del Gobierno Federal en los montos des-

tinados para este fin. En Estados Unidos, la iniciativa privada colabora con el 54 por ciento del monto para investigación y el gobierno lo hace con el 46 por ciento restante. En Japón, la cifra de los particulares aumenta considerablemente al ubicarse en 78.5% contra el 21.5% de parte del gobierno.

El TLC implica un reto educativo para México. Entre México, Estados Unidos y Canadá hay diferencias importantes en materia educativa. Tan sólo la Unión Americana dedica a la educación un monto de recursos 60 veces mayor al de México. Por su parte, Canadá invierte el 7.2 por ciento de su Producto Interno Bruto, contra el 3 por ciento promedio que el Gobierno Mexicano entrega a ese sector. Tal situación, que desemboca en niveles de escolaridad y preparación diferentes de los aparatos productivos, podría convertir a las universidades mexicanas en rémora y lastre para el TLC y que su espacio sea ocupado por instituciones extranjeras.

La Pluralidad Axiológica

Jalisco, como México y el mundo en general, vive un momento en el que los valores tradicionales, sobre los que se construía una imagen y práctica social, han sufrido cambios que a veces se antojan revolucionarios y que han generado muchas veces una visión trágica de la cultura contemporánea.

La juventud parece adentrarse en un mundo axiológico de ruptura, a veces radical, con sus inmediatos antecesores.

Hay un hecho social que, podríamos decir, pone los cimientos para que los seres humanos se aventuren a inventar cada día su propia cosmovisión: la liberación de la información. Si durante siglos las sociedades sufrían pocos cambios significativos en sus axiologías,

se debía, ante todo, al cautiverio de la información por parte de las instituciones. Mientras las Iglesias y los Estados mantuvieron a la información cautiva, pudieron controlar las aspiraciones de los seres humanos a crear su propia visión de sí mismos y del mundo. En el momento en que las instituciones pierden el control de la información, pierden también el control de la conciencia y por ende, el control de la individuación.

La libertad y perfeccionamiento cada vez mayor y más veloz de la información, están produciendo cambios tan rápidos que parece que el tiempo se acelera y el ser humano vive en una fantasía continua de su propia naturaleza y existencia.

Ante este fenómeno, las universidades están abriendo cauces para que la inventiva creadora del hombre se desarrolle y contribuya a la mejora de la unidad y paz entre los seres humanos.

La Crisis Pedagógica

Entendemos la crisis pedagógica en la que vivimos en este momento, como la inadecuación de contenidos, métodos y tecnología del proceso enseñanza-aprendizaje, con la realidad psicosocial de maestros y alumnos.

Es evidente que este problema pervade todo el sistema educativo mexicano.

El Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, propuesto por el Presidente de la República el 18 de mayo pasado, nos pone de frente a esta realidad: "la calidad de la educación básica es deficiente en que, por diversos motivos, no proporciona el conjunto adecuado de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores necesarios para el desenvolvimiento de los educandos y para que estén en condiciones de contribuir, efectivamente,

a su propio progreso social y desarrollo del país".

Lo que dice el Presidente Salinas de la Educación Básica, quizás también podría decirse de la Educación Media Superior y de la Educación Superior.

En lo referente a los métodos, el monólogo del maestro sigue siendo predominante. Las clases se dictan sin ninguna relación a la investigación. El aprendizaje permanece como un oír pasivamente, para después repetir de memoria.

Aún cuando nadie discute que la investigación sea una función sustantiva de la enseñanza superior, en la práctica predomina el aprendizaje reproductivo. Parece que la misión de la universidad sea lograr para los educandos una mejor condición social y económica, lo cual se piensa conseguir con la adquisición de algunos conocimientos y habilidades que en este momento tienen demanda en el mercado laboral.

Ni aún los posgrados logran todavía reflejar actualización en contenidos pedagógicos y métodos. Generalmente, los programas de posgrado son una continuidad y a veces repetición de los contenidos de licenciaturas y en lo didáctico siguen de igual forma la clase magisterial a base de gis y pizarrón.

Un análisis de las Instituciones de Educación Superior, IES, en Jalisco nos llevaría a descubrir las siguientes características de sus sistemas académico-pedagógicos, salvo honrosas excepciones:

- a) Una estructura académica profesionalizante.
- b) Preponderancia de la cátedra unipersonal.
- c) Escasez de profesores de dedica-

ción exclusiva.

- d) Recargo de labores docentes sobre los pocos profesores de dedicación exclusiva.
- e) Poco dominio, por parte de los docentes, de los métodos de investigación.
- f) Limitación de recursos financieros y materiales, incluyendo la pobreza y deficiencia de organización de las bibliotecas y laboratorios.
- g) Falta de estímulos adecuados para alentar las vocaciones científicas.
- h) Predominio unidisciplinar de la poca investigación que se hace.
- i) Pocos programas institucionales de formación seria de los docentes.

Con todo, existe ya una preocupación que tiende a reflejarse en acciones concretas para levantar la estructura pedagógico-docente y ponerla al nivel requerido ante los retos contemporáneos. Recuperar la credibilidad de la universidad como una institución que capacita para el desarrollo económico-social de los individuos, es algo que está ya presente en las reformas que cada institución está emprendiendo.

Un Mercado Académico en Operación

La legitimación del derecho de los particulares para impartir educación a todos los niveles, a través de las reformas al Artículo Tercero Constitucional, ha puesto a las instituciones públicas de frente a una competencia que debe tomarse en cuenta para la planeación de sus reformas. En México, este mercado académico se está organizando a través de convenios y acuerdos entre todas las instituciones de educación superior sin distinción de públicas y privadas, al menos de la manera como se entendía antes, acuerdos que son necesarios para el funcionamiento del sistema nacional y el logro de los objetivos de nuestro proyecto social.

Podría seguir describiendo otros escenarios del panorama educativo nacional pero creo que los más importantes para el propósito de este artículo, han sido mencionados ya. A continuación, brevemente describo las principales tendencias que se localizan en estos escenarios.

Las Tendencias

Hacia una Demografía Controlada

Uno de los grandes problemas del Sistema de Educación Superior Mexicano, en los últimos cincuenta años ha sido, sin duda, su crecimiento demográfico acelerado, con detrimento evidente de su crecimiento cualitativo. El generar espacios físicos, bibliotecas, laboratorios y sobre todo un cuerpo docente del tamaño de la demanda estudiantil, en un tiempo relativamente corto, implicó improvisación, sobre todo si tenemos en cuenta las tendencias populistas de los gobiernos en cuestión. Las macrouiversidades, cuyo modelo fundamental fue la UNAM, estaban condenadas desde su nacimiento a ser ineficientes.

La educación superior no puede ser una labor anónima y masiva. Implica un contacto personal que no se puede dar fácilmente dentro de los grandes números.

La necesidad de tener profesionales altamente capacitados, obligará a tener un control más riguroso del tamaño de las instituciones en lo que se refiere a unidad operativa.

Esto no quiere decir que se vayan a excluir de la educación superior a muchos mexicanos. La demanda real será atendida pero a través del establecimiento de redes universitarias. Esta es ya una solución que comienza a implantarse. La



ISABEL CRISTINA RODRÍGUEZ VÁZQUEZ

Universidad de Guadalajara, dentro de su reforma administrativa, tiene ya contemplado desconcentrarse a través de una red universitaria.

De igual manera, las IES, presionadas por las exigencias de una sociedad centrada en la calidad como factor de eficiencia, no podrá permitirse graduar profesionales que no den una garantía probada de eficiencia y calidad. Esto hará que sea altamente exigente en lo que respecta a la selección de los alumnos y su comportamiento académico durante el proceso educativo y diseñe salidas laterales para los alumnos cuya capacidad no resiste la profesionalidad universitaria.

Las IES, vendedoras de títulos profesionales, no podrán subsistir en una sociedad en que el desarrollo de un profesional estará cimentado en su capacidad.

Una sociedad centrada en la eficiencia no admitirá más como certificación de capacidad un título si éste no va acompañado del prestigio de la institución que lo emite.

Hacia la Pedagogía Industrial

Las presiones de la modernización del aparato productivo y la competitividad de los mercados por la globalización de la economía, harán, en un primer momento, que las IES orienten sus programas hacia la ciencia y tecnología requerida para la reconversión del aparato productivo y comercial, con detrimento de la formación humanística y social.

El Estado mismo, a través de su Proyecto de Modernización Educativa, está presionando para que la pedagogía superior se oriente hacia la producción de bienes y servicios, de tal forma que, dentro de esta visión desarrollista, los profesionales se conciben como ins-

trumentos de desarrollo, como palancas para el progreso y como vía de acceso al empleo asalariado.

Dentro de esta tendencia, las universidades buscarán establecer un diálogo con su ambiente social, para constituirse en generadoras de profesionales capaces de colaborar al desarrollo industrial y social del país.

Los próximos diez años son críticos para el sistema educativo mexicano, sobre todo para las IES. El TLC nos está pidiendo acelerar la dimensión industrial de los currícula, con detrimento del desarrollo individual diferenciado de los alumnos. El desarrollo científico industrial está siendo, por el momento, el determinante principal de la reorganización de los currícula y pedagogía superior.

En suma, las sociedades del año 2000 considerarán a las IES como una factor esencial de desarrollo.

Hacia un Estado Evaluador

Tradicionalmente en México y en general en América Latina, el Estado apoyaba incondicionalmente a las universidades públicas, financiándolas totalmente, sin ocuparse de las relaciones costo-beneficio.

La reducción del gasto público, efecto de la crisis económica de los 80's, ha terminado con el Estado benefactor. Esto ha modificado profundamente la relación Universidad-Estado. Poco a poco se abre paso la convicción de que la educación superior no puede ser abandonada a su suerte, ni puede el Estado oscilar permanentemente entre el "dejar hacer" benevolente y el intervencionismo político grosero. Si el Estado ha de mantener, incluso incrementar, el gasto público en educación superior, deberá

hacerlo en torno a metas pactadas, a contratos institucionales de trabajo y a la evaluación periódica de resultados. No habrá a la larga otra manera de justificar el gasto público que no sea mediante la introducción de una mayor responsabilidad institucional y la difusión de una conciencia que valore los costos y beneficios de dicho gasto.

Un Estado más activo en el plano de la evaluación, volverá más conscientes a las universidades públicas de su obligación de administrar correctamente el presupuesto y elevar la calidad y rendimiento de la educación superior. Esto hará también que las universidades públicas se vuelvan más emprendedoras para no cargarse ya exclusivamente sobre el presupuesto estatal. En la mayor parte de las universidades del país se ha comenzado a buscar financiamiento alternativo para sus proyectos de mejora académica, a través de la formación de patronatos integrados por particulares.

El manejo de los presupuestos ya no podrá hacerse alegremente. La administración por objetivos, la evaluación continua de procesos, la planeación estratégica como rutina a todos los niveles organizacionales, será una garantía urgida de calidad y excelencia.

Hacia la Vinculación-Alianza con el Sector Productivo

La necesidad de integrar los centros de educación superior a la dinámica de desarrollo y progreso, por una parte, y por la otra la urgencia de las empresas para renovar sus cuadros profesionales y adecuarlos a los requerimientos de la alta competitividad de los mercados, harán que Empresa y Universidad, que tradicionalmente se encontraban distanciadas, busquen alianzas y cooperación mutua.

El acercamiento y colaboración entre empresa y universidad se inicia ya. Proyectos conjuntos de investigación, corredores industria-empresa, patronatos universitarios en los que se integran industriales, etc. son ya realidades que pronto darán frutos.

Hacia la Pedagogía Interactiva y de Autogestión

En el campo de la pedagogía, las IES de México, han iniciado ya un cuestionamiento serio.

La didáctica reproductiva, el paternalismo pedagógico no parecen ya oportunos. El rollo magisterial como instrumento único de aprendizaje, comienza a ser suplido por el maestro facilitador que encauza el tiempo de los alumnos y les proporciona los caminos y guías para que el aprendizaje sea una responsabilidad personal y no una carga única de los maestros.

Esto hará que las IES en el siglo XXI presenten un escenario pedagógico muy distinto del que estamos acostumbrados a ver.

El tiempo en aula se reducirá. Los alumnos pasarán el mayor tiempo de su aprendizaje en bibliotecas, talleres, laboratorios, campos reales de trabajo.

El gis y el pizarrón se cambiarán por medios electrónicos para recuperación y análisis de información científica.

La formación de redes de bancos de datos interuniversitarios, permitirá, prácticamente, el que todas las instituciones educativas tengan acceso a información actualizada y homogénea. El maestro "dictador" será cuestión del pasado, de igual forma el maestro "barco", puesto que los procesadores con inteligencia artificial serán definitivos



en el proceso evaluador del aprendizaje. En su lugar tendremos maestros que asisten a los alumnos en el proceso investigativo como método pedagógico y alumnos que administren su tiempo en función de lo que quieren aprender.

La necesidad de crear profesionales altamente capacitados en ciencia y tecnología y de integrar la comunicación y cooperación de todo el Sistema de Educación Superior provocará la implementación de los sistemas departamentales que por su organización académica en campos del saber facilitan la interdisciplinariedad profesional y la homologación de los currícula de las distintas instituciones de educación.

Conclusiones

Para terminar, quisiera enunciar una serie de conclusiones a las que nos lleva este análisis de escenarios y tendencias y que, en el fondo, son retos que todas las IES tendremos que enfrentar si queremos cumplir con nuestra misión de coadyuvar al progreso y desarrollo de nuestro Estado y de nuestra Patria.

Ante las urgencias de modernización

de nuestra Nación, las instituciones de educación superior en Jalisco tienen el deber de:

- Coadyuvar en el proyecto de modernización del país, en congruencia con los Planes Nacional y Estatal de Desarrollo, siempre con una postura crítico-constructiva.
- A través de la investigación y la docencia, diseñar mejores proyectos de desarrollo nacional que disminuyan la desigualdad social y económica.
- Asimilar y adecuar creativamente los avances tecnológicos y científicos que están revolucionando la economía mundial.
- Formar profesionistas con sentido nacionalista y libertad suficiente para establecer diálogos interculturales con las demás naciones.
- Elevar la calidad de sus servicios en un contexto nacional de restricciones económicas.
- Generar nuevas opciones educati-

vas que están demandando las diferentes áreas de desarrollo.

- Colaborar a la independencia científico-tecnológica del país, mediante la producción de conocimientos y tecnologías propias, vinculadas con nuestro aparato productivo de bienes y servicios.
- Responder eficientemente a la gran demanda de educación superior.
- Diseñar planes de estudio flexibles, capaces de adaptarse continuamente al rápido desarrollo del conocimiento.
- Elevar la calidad de sus docentes a través de programas de desarrollo bien definidos.
- Rescatar a los maestros de la irrelevancia económica a través de sueldos y prestaciones que dignifiquen su trabajo y vocación.
- Hacer de los posgrados verdaderos centros de excelencia y de estudio de alto nivel.
- Hacer compatibles la democracia educativa y la excelencia académica.
- Propiciar la formación de investigadores mediante la incorporación de estudiantes en proyectos de investigación de su respectiva área de estudio.
- Modernizar los servicios de laboratorios, talleres y bibliotecas.
- Generar modelos de administración universitaria que optimicen los recursos institucionales, desarrollando productividad, eficiencia y calidad.

- Impulsar modelos de administración financiera universitaria que generen salud económica.
- Generar recursos económicos alternos que permitan desarrollo institucional al margen del subsidio estatal o colegiaturas.
- Implementar estructuras estatutarias y normativas que faciliten la eficiencia, calidad y productividad del Sistema de Educación Superior.

El futuro está a la vista. No podemos entrar en él vestidos del pasado. Los Sistemas de Educación Superior de México deben acelerar el paso.



ISABEL CRISTINA RODRIGUEZ VAZQUEZ

**Matemáticas para la Vida Diaria
Un Enfoque Semántico sobre la Enseñanza de las
Matemáticas**

Resumen

Para que una semilla pueda dar manzanas debe ser primero tallo, luego mata y después árbol; entonces daría flores y finalmente produciría las anheladas manzanas. La práctica actual de la enseñanza escolarizada de las matemáticas pretende obtener manzanas directamente a partir de las manzanas; les da manzanas a los niños, acabadas, maduras, ocasionalmente rojas y jugosas y pretende que el joven estudiante las haga multiplicarse, pero no permite un proceso de gestación, de nacimiento, de crecimiento y de maduración de las ideas matemáticas en la mente del niño que da al traste con cualquier intento de producción de verdaderas manzanas, de verdaderas matemáticas, de las que sirven para la vida diaria.

Maths for Everyday Life

Abstract

In order for a seed to produce apples it must become a sprout, a plant and, finally, a tree. Then, and only then, it might bloom and offer the longed-

Matemáticas para la Vida Diaria

Un Enfoque Semántico sobre la Enseñanza de las Matemáticas

Emanuel Ramírez Condado

for apples.

The teaching of mathematics nowadays seeks to obtain apples straight from apples. Therefore, children are provided by teachers with finished, ripe and, sometimes, red juicy apples, expecting for the young students to multiply them. Such a method doesn't allow, however, the processes of gestation, growth and maturation of mathematic concepts to take place in children's minds, hence spoiling the production of authentic apples: the real everyday maths.

This paper intends to denounce this fact and to propose some ideas to face the problem.

Mathématiques pour la Vie Quotidienne

Résumé

On ne produit pas des pommes directement à partir des pommes. La semence doit être d'abord une tige, une plante, un arbre; puis il pousse des fleurs et finalement arrivent des pommes longement attendues. L'enseignement des mathématiques dans nos jours veut voir des pommes engendrer des pommes. On offre aux enfants des pommes achevées, mûres, occasionnellement rouges et juteuses, et l'on prétend voir comment ils produisent des pommes

Introducción



Los cursos de matemáticas, a cualquier nivel del sistema escolarizado, deben enseñar, forzosamente, al menos 3 cosas:

- 1) **Nociones y Conceptos**
- 2) **Algoritmos (procedimientos de solución)**
- 3) **Generalizaciones (cómo elaborar modelos matemáticos)**

Es decir, dichos cursos deben inculcar en el estudiante las ideas matemáticas básicas, una buena miscelánea de procedimientos de solución y sólidas habilidades para el planteamiento de problemas. Si carecen de uno de estos tres elementos, serían incompletas. Nociones-algoritmos-generalizaciones, como patas de un banco, ¿quién conoce un banco de tres patas que cojea?

En las próximas páginas se discutirá un enfoque de enseñanza que hace énfasis en una visión **de las matemáticas** como un medio de comunicación, inclusive cotidiano para la vida diaria. La discusión se desarrolla alrededor de los tres puntos señalados **nociones-algoritmos-generalizaciones** y se ubica en los niveles medio y elemental de nuestro sistema escolarizado.

Debe mencionarse, sin embargo, que es posible desplegar el tema haciendo uso de tópicos pertenecientes a niveles netamente más complicados de las matemáticas. Y que lo dicho con respecto a la enseñanza de las matemáticas en los niveles elementales es aplicable a niveles superiores, con las debidas correcciones de contenidos y de objetivos de formación.

Aunque tanto en la discusión como en la práctica sea muy difícil separarlos, se

d'avantage. Or on ne donne pas lieu à un processus de gestation, de naissance, d'agrandissement, d'un parvenir mûr aux idées mathématiques dans l'esprit d'un enfant. On tue, dès le début, tout espoir de production des véritables pommes, des véritables mathématiques, celles qui sont fort utiles dans notre vie quotidienne.

Dans cet essai l'on dénonce ce fait et l'on met en place des idées dans l'intention de résoudre le problème.



RESINO VAZQUEZ DELGADO

intenta centrar la discusión sobre un punto a la vez y sobre la manera en la que éste ha de contribuir a la labor de comunicación y desarrollo del lenguaje.

La discusión se ubicará en el terreno del desarrollo del lenguaje del estudiante y del de sus capacidades de buena comunicación, a partir del estudio de las matemáticas.

Los Conceptos y las Matemáticas

Repetimos que la discusión, aquí, se centrará a nivel de primaria o secundaria, pero que lo dicho se aplica también a niveles más avanzados de enseñanza de las matemáticas. Sólo con el fin de que el discurso esté al alcance de un público más extenso se desarrollarán las ideas expuestas alrededor de **conceptos y nociones** más bien elementales, pero cualquier enseñante de matemáticas de niveles avanzados sabrá ponerlo en el contexto de su propia práctica docente.

Concepto significa "coger con la mente"; además, encontramos que el Pequeño Larousse nos dice que la **noCIÓN** es "la idea de una cosa".

Un curso de matemáticas, a cualquier nivel, debe enseñarle al estudiante conceptos y nociones, eso implica, por ejemplo, que el estudiante debe adquirir ideas claras sobre lo que es: "el radio de un círculo", "la conmutatividad de la suma", "el número racional", etcétera. Ideas, ideas y más ideas que sirvan como sustento al pensamiento matemático y al desarrollo del lenguaje y de la comunicación.

No hay pensamiento sin ideas, quizá sí sea posible el pensamiento sin palabras, como lo sostienen algunas corrientes de la Psicología, pero pensamiento ¿sin ideas?

El desarrollo del lenguaje matemático, en el estudiante, exige que la adquisición de las ideas sea precisa y clara y que, en la labor de comunicación, la utilización de las palabras que designen a las ideas sea, también, precisa y clara. Y esto revela una de las dificultades importantes en el aprendizaje y la buena enseñanza de las matemáticas.

"Un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar". Desafortunadamente en la labor de comunicación la situación no es tan simple.

Son muy comunes los esquemas de comunicación deficiente en todos los ámbitos. Una cosa es la que yo pienso, otra la que digo; tu la escuchas y la procesas y otra es la que tu entiendes. Es lamentable el gran número de divorcios que se dan dentro de este esquema de mala comunicación.

Las palabras sirven para comunicar las ideas, pero en la labor de comunicación, ambos, emisor y receptor, deben ser dueños de la misma idea al utilizar una palabra determinada: "Una palabra para cada idea y una idea para cada palabra".

Nosotros, los adultos, ¡**los educadores!** somos dueños de las ideas. El lenguaje está allí, a nuestro servicio, para utilizarlo en la labor de comunicación. El error estriba en que confundimos comunicación con educación, lenguaje con formación.

Bla, bla, bla, mucho explicar, mucho hablar, verborrea sin resultados, dictados y dictados, ejercicios y lecturas en el libro, ... pero ¿y la experiencia? No dejamos lugar a ella que es la fuente de los significados.

Deseamos que a través de **solamente** el lenguaje, ya sea escrito o hablado, las

ideas se engendren sólidamente en las mentes de nuestros estudiantes.

Toda definición, para ser captada por la mente, debe hacerse en términos de la experiencia sensible del receptor. ¿Qué es una jofaina?, pues es un aguamanil ... ¡ahí nos quedamos! Una definición así no nos permite asirnos de significado alguno. Sin embargo, si nos dicen que una jofaina es una palangana o un lavamanos, entonces sí le hallamos significado. Casi todos nosotros hemos tenido una experiencia con un lavamanos.

El objetivo aquí es presentar algunas ideas que nos permitan resolver el problema de la transmisión de nociones y conceptos a nuestros estudiantes de matemáticas. Es éste un problema cotidiano, los pequeñines, a veces también algunos adolescentes, nos llegan con muy poca experiencia y un reducido vocabulario significativo en sus mentes. Y no somos capaces de ponernos sus zapatos, ya que tenemos un programa que cumplir (porque ahí viene la inspección) y tomamos por el falso atajo, el de la verbalización. Listas de definiciones sin significado, aprendidas de memoria en el mejor de los casos, pero sin objetos que designar, sin alguna idea clara de la cual asirse.

No nos damos la oportunidad de proporcionar experiencias ricas a nuestros estudiantes y luego brindarles vocablos ricos en significado, que ellos serán capaces de aplicar espontáneamente, en su vida diaria, con sentido, con significación. La que les proporciona la experiencia sensible.

Claro que en matemáticas el asunto es más difícil que en otras asignaturas pues gran cantidad de sus conceptos y nociones tienen una factura abstracta, sin embargo estas abstracciones tienen una raíz concreta, un origen a veces muy

cotidiano, como el sol y la luna, como el día y la noche.

Otro objetivo de este trabajo es sembrar en la mente de nuestros profesores de matemáticas la inquietud de cambiar sus métodos de enseñanza y buscar en cada tema la manera de tender un puente entre las palabras y los significados, entre los símbolos y los objetos que éstos designan. Partir de la experiencia sensible y recorrer con significado y motivación (para el estudiante) el camino hacia la comprensión y la abstracción. El recurso del ejemplo nos auxilia para desarrollar el tema:

Es maravilloso ver cómo algunos de nuestros estudiantes son capaces de convertir 1.3 dam. en 1 300 cm. utilizando el algoritmo de correr el punto decimal, como aprendieron en la escuela, a veces a pesar del sistema y a veces, también a pesar del maestro. Lo aprendieron, ciertamente, ¿pero qué significa eso en su mente? si nunca tuvieron la oportunidad de mirar un decámetro rayado en el suelo, de contar los centímetros que hay en el largo de su mesabanco, de contar siquiera los cien centímetros de un metro.

En la primera oportunidad, un espíritu atormentado borrarán de su mente el algoritmo sin significado, y cuando él tenga 20 años, no será capaz de mover el punto decimal para cualquier maldito lado que sea para convertir 1.3 dam. en los centímetros que sea, ¡ni aunque lo amenacen! Creo que ni siquiera se acordará de lo que es un decámetro. Pregúnteselo usted a 20 personas adultas que hayan terminado la secundaria. Si no están dedicadas a las ciencias o a la ingeniería, bien puede imaginar el resultado.

Ahora piense en un niño que salió al patio de su escuela y con una vara de un

metro construyó un decámetro, pintado con gis o con un ladrillo rojo y lo dividió en metros con rayitas estratégicamente colocadas, y que luego, acicateado por el maestro, con rayitas más estratégicas, se puso a dividirlo en decímetros, pero que, más aún, en la paranoia de la asoleada, se puso a dividirlo, i-m-a-g-i-n-a-r-i-a-m-e-n-t-e en centímetros, e imaginariamente los contó, y su cuenta llegó a mil ...1 000 centímetros de un decámetro.

Pero no todo terminó allí, el maestro consciente del valor de la práctica, ya que la experiencia la tuvieron en la primera clase, opina que hay que medir la sombra del árbol en decámetros, metros y centímetros, y la cancha, y la barda de la escuela, etc.

Y ésto no es todo, va al pizarrón y permite que los alumnos aprendan las notaciones para metros, centímetros, decámetros, etc. Además, permite que induzcan, de acuerdo a sus resultados empíricos, una regla de conversión de unidades, un método (algoritmo) de conversión que surja de su experiencia. Deja que sus estudiantes descubran y entonces da un paso hacia la abstracción y pide que se conviertan 2 345.65 km en milímetros, y que los representen en un dibujo que ayude a la abstracción de la idea. Son saltos que hay que dar para completar el triángulo **idea-algoritmo-generalización**: de la experiencia sensible pasar a la simbolización; después al desarrollo de sintaxis de notaciones y de aplicación de algoritmos y; finalmente a la abstracción.

Un ejemplo más: "la humilde arista"

La intersección de dos planos que contienen una cara de un poliedro contiene una arista de dicho poliedro. La frágil y efímera arista se somete a dos caras del poliedro y le pertenece a las

dos, pero al mismo tiempo las somete a ellas porque una arista las delimita, ¡qué poesía banal! ¡qué poesía sin belleza y sin significado si no sabemos lo que es una arista!

Una sacudida al empolvado libro de geometría nos hace saber que la arista es el segmento formado por la intersección de dos caras de un poliedro. Mi compañero de al lado sacude la cabeza ante mi intempestiva pregunta y responde encogiendo los hombros: -arista es la convergencia de dos superficies-. Y luego estira la mano y pasa el dedo por "la orilla" del marco de la pantalla de su computadora exclamando con aire sabio -ésta es la arista-.

Casi salto y le beso la mano bendita que debió tomar el deseo de su pequeño, algún día en el pasado, para mostrarles, en vivo y con repeticiones instantáneas lo que es una arista, ... antes, ... siglos antes, de hablarle de poliedros y planos e intersecciones y metafóricos segmentos inexistentes en la mente del pequeño matemático en ciernes.

¿Podríamos acaso enseñar así? ¿guiando paso a paso a los pequeños para que llenen sus mentes de significados que luego dejaríamos que ellos definieran con sus propias palabras: "arista es la raya donde chocan dos caras de un cubo". Para luego conducirlos a una definición más formal y general del concepto, que entonces sí tendría significado en sus mentes? y, ¿pasar de allí a la simbolización de un segmento, con letras para designar, por ejemplo, todas las aristas del dibujo de una casa que ellos mismos han dibujado?

Puedo sentir que alguno de ustedes está pensando que con grupos de 70 alumnos el juego es impracticable. Cierto, así es la vida. No la podemos cambiar, pero ese es el desafío. El chiste es

convertir esta idea simple en nuestro modo consuetudinario de enseñar o de animar el aprendizaje. Repetimos la idea, toda definición debe darse siempre en términos de la experiencia sensible de nuestros estudiantes, y en ausencia de tal experiencia sensible, ésta debe anteceder a la definición, a la simbolización, a la práctica de los algoritmos y las generalizaciones que debe contener todo buen curso de matemáticas.

Mientras así no lo hagamos, y nos concretemos a dar indicaciones sin significado sensible para nuestros estudiantes, estamos confundiendo comunicación con educación. Es más, estamos confundiendo pseudo-comunicación con educación. Porque la verdadera comunicación sólo se establece cuando para el interlocutor adquieren significado las palabras y las oraciones que él está escuchando.

Cuando el estudiante sabe bien qué significa cada palabra que está oyendo o qué permanece en el registro de su mente, entonces es capaz de utilizarla espontáneamente, de manera apropiada y de establecer buenos contactos de comunicación con quien sea, en la situación que sea, aún extraescolarmente. Esta es la labor mínima de desarrollo cultural que debe ir implícita en cada curso de matemáticas. La implantación de vocablos significativos en la mente de los estudiantes.

Es innegable que un correcto desarrollo de nociones y conceptos matemáticos y una buena disciplina de comunicación, precisa y metódica, durante el trabajo matemático, enriquece el pensamiento de tal manera que facilita, no sólo una buena comunicación en matemáticas, sino en cualquier otra materia del programa escolar que siga el niño. Y más allá todavía, dota al estudiante de apreciables capacidades de comuni-

cación en su vida diaria.

Pocos son los estudiantes, y aún los adultos, que manejan correctamente la diferencia entre las nociones de "área" y de "superficie", por ejemplo; pocos también son aquellos que podrían indicar los nombres de **todos** los números que aparecen al hacer la operación de división de un número de cinco cifras entre otro de tres cifras; o cuál es el suplemento de un ángulo de 25° .

Los anteriores son ejemplos de nociones o conceptos que son esenciales para una comunicación adecuada dentro de un curso de matemáticas. En el caso de las nociones de área y de superficie, los conceptos son aún de uso corriente y cotidiano, pero corresponde a las matemáticas la tarea de enseñarlos y de fomentar una buena utilización de ellos.

Las matemáticas tienen mucho que ver con el español, con el buen español, y todo buen maestro de matemáticas nunca debe perder de vista esta importante labor de formación que va implícita en la asignatura.

La tentación es muy grande y la vamos a aprovechar para hablar de un punto muy relacionado con este asunto de la comunicación, y de suma importancia.

¿Quién dijo que en matemáticas el razonamiento es lo único importante y que la memoria no interesa o de nada sirve? He aquí un mito ampliamente difundido y sin fundamento.

Si bien es cierto que el razonamiento juega un papel importante, en las matemáticas, también es cierto que ese razonamiento necesita objetos matemáticos sobre los cuales actuar, es decir, nociones, conceptos, definiciones, teoremas, propiedades y algoritmos. Ideas claras y precisas que es necesario

que el estudiante pueda evocar con la precisión y la rapidez del caso.

Antes de sumergir la discusión en este asunto de la memoria sería conveniente definirla en dos tipos importantes para las matemáticas, los llamaremos "memoria dura y memoria blanda".

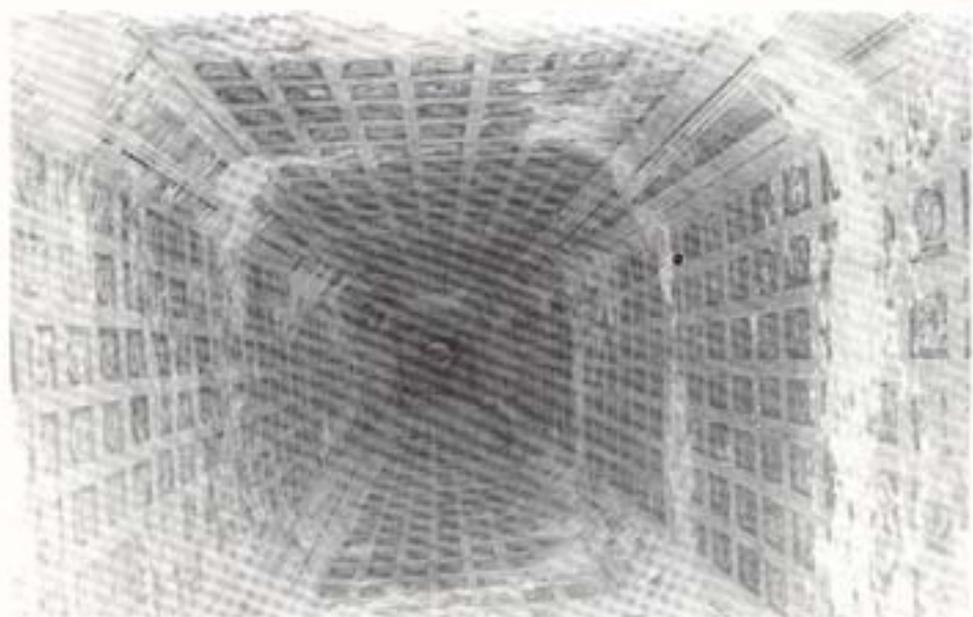
La **memoria dura** es el "machete", eso hay que aprendérselo de memoria porque así es, porque el maestro así lo dice, porque así está definido: las tablas de multiplicar, las definiciones de las funciones trigonométricas, los nombres de los números que intervienen en una multiplicación, etc.

La **memoria blanda** es la alimentada por la experiencia, de la que ya se habló antes, es el registro de información mental que el estudiante realiza cuando está aprendiendo por la práctica, por la inducción, por ir de lo particular a lo general. Es la esencia de la modernización educativa. Es aprender qué es un de-

cámetro haciendo un decámetro, midiendo con decámetros, convirtiendo decámetros a milímetros en situaciones guiadas de enseñanza aprendizaje, etc. Es aprender a identificar aristas, para luego definirlas y utilizar el álgebra para designarlas y manipularlas abstractamente.

Ambos tipos de memoria son importantes porque permiten que se establezca una comunicación eficaz. Cuando nos aparecen palabras cuyo significado desconocemos, dejamos de entender. Nos empiezan a hablar en chino. Este es, en gran parte, el problema del aprendizaje de las matemáticas y del rechazo cuasi-total a las mismas. Una comunicación deficiente es la raíz del mal.

Si usted no sabe lo que es un "fajo", nunca podrá evocarlo con todas sus propiedades, ni manejarlo en una argumentación o razonamiento, cualquiera que fuera el nivel en el que se lo solicita. No ha nacido la persona que



pueda demostrar o utilizar el hecho de que **la suma de los cuadrados de los catetos es igual al cuadrado de la hipotenusa**, si no es capaz de identificar los catetos de un triángulo rectángulo o la hipotenusa del mismo.

Esas son partes del triángulo que hay que ser capaces de recordar y reconocer, así como la propiedad aquí mencionada, que relaciona sus longitudes. Esto es memoria blanda o memoria dura dependiendo de la metodología de enseñanza.

Hay muchas cosas que deben estar imperiosamente registradas en la memoria. ¿Quién podría realizar la multiplicación de 735×428 si no sabe de memoria las tablas de multiplicar?, (memoria dura). Hay un sinfín de cosas que deben estar en la memoria y poder ser recordadas por un estudiante para que éste sea capaz de hacer las mínimas matemáticas.

Entonces la memoria sí es importante, tanto o más que el desarrollo de habilidades de razonamiento. Y cuanto más avanzado sea un curso de matemáticas, más son las cosas a retener y a recordar: definiciones, notaciones, teoremas y propiedades, y algoritmos (procedimientos, trucos y técnicas de solución de problemas) para poder hacer matemáticas en ese nivel.

Pero además, no es sólo cuestión de memoria, es también una cuestión de disciplina, de uso metódico de los símbolos matemáticos y de respeto a las reglas para utilizarlos. Es una cuestión de **sintaxis matemática**.

Las notaciones de matemáticas tienen su propia sintaxis, entendida ésta como se entiende la noción de sintaxis del lenguaje, una vez más se trata de la buena comunicación.

Del buen "matespañol" cuya poesía es mucho más complicada que la del español a secas.

"**Blanca la casa es**". Se entiende, es español poético, buen español que, sin embargo, rompe con la sintaxis del lenguaje. Sujeto, verbo y complemento trastocan el orden usual y permiten un giro que lo hace hermoso y poético, ¡que por algo es español!

Pero en matemáticas esta poesía sería un desastre. Nadie escribe $7 + = 4 3$ para representar que la suma de tres y cuatro es igual al siete. Aquí la poesía matemática es hija de la rigidez. $3 + 4 = 7$ es lo correcto. Aunque por conmutatividad de la suma también es correcto $4 + 3 = 7$, y sin llegar a un desastre, la simetría de la igualdad también nos permite otro giro poético al dejarnos escribir $7 = 3 + 4$. Sí se vale la poesía, pero siempre **regida** por propiedades matemáticas, que suelen ser frías, lógicas y rígidas, que el alumno aprende dentro de esta panoplia de nociones y conceptos que deben formar parte esencial de un curso aceptable de matemáticas.

Las decenas abajo de las decenas, los millares abajo de los millares; numerador, raya y abajo el denominador. Todo debe ser buen orden en la sintaxis matemática.

Esta es la esfera de disciplina sintáctica que debe egresar todo buen curso de matemáticas, a todo nivel, pero sobre todo en las etapas en las que se está formando el espíritu de nuestros jóvenes estudiantes. El problema en esta área es peliagudo. El formalismo que caracteriza al uso y manejo de la simbología matemática no está enmarañado, pero sí es rígido. El maestro debe predicar con el ejemplo y ser sumamente ordenado en sus exposiciones en el pizarrón para permitir a los estudiantes aprender por

analogía en esta fase, sin embargo, parece plausible que cuanto más comprenda el estudiante los objetos a los que se refiere cada símbolo, más fácil le será utilizarlos adecuadamente en un desarrollo matemático cualquiera.

No se podía cerrar esta cuestión sobre las nociones y conceptos sin tocar el punto de la sintaxis de los símbolos matemáticos, esa simbología también es concepto, y requiere de memoria. De esta manera se cierra otro triángulo sobre el punto 1: (nociones y conceptos)/(memoria)/(disciplina sintáctica en matemáticas). La ausencia de cualquiera de éstos nos deja como sentados sobre el frágil equilibrio de un banco con sólo dos patas.

Sobre los Algoritmos

La palabra **algoritmo** no aparece aún en el diccionario, pertenece al argot de la informática y de las matemáticas. El término hace referencia a un procedimiento metódico, a una sucesión finita de acciones a ejecutar que nos permiten llegar a una solución o a un resultado o, en su defecto, a la conclusión de que no hay tal solución o resultado.

Dicho sea de paso, la memoria vuelve a jugar aquí un papel importante. Para poder utilizar un algoritmo hay que recordar los pasos o etapas de la solución y el orden en que éstos deben ejecutarse y recordar también la buena simbología que nos permitirá construir la solución usando dicho algoritmo, es decir, hay que recordar también la buena sintaxis matemática.

Los algoritmos en matemáticas, y en casi cualquier otra ciencia, deben gozar del poder de librarnos del pensamiento consciente y abstracto, para permitirnos concentrarnos en el desarrollo de una solución, mecánica, desprovista de

significado, simplemente operativa y ejecutable casi en automático. Esta es una característica que aleja a los algoritmos y a los significados en un proceso de abstracción que de no ser manejado correctamente puede dar al traste con la buena enseñanza de las matemáticas. Ya tendremos oportunidad de retomar este punto, más adelante.

Los algoritmos, como manejo simbólico-sintáctico deben ser mecánicos, bien estructurados, y carentes de significados que sólo estorbarían su ejecución. Sería muy fatigante que al realizar una suma de números reales, en su notación decimal, estuviéramos conscientes en todo momento del valor relativo de las cifras de una columna cuya operación estamos realizando en el momento. Sería extenuante también, que al llegar al resultado de la columna en cuestión, pensemos además en el valor relativo de la cifra que "tenemos que llevar" al siguiente bloque para continuar con la operación.

Citemos un algoritmo más solamente, pero de orden geométrico: para determinar el centro de un cuadrado se trazan sus dos diagonales y en el punto donde éstas se intersectan, allí se ubica. Las listas de algoritmos son interminables, pero sólo hay que retener los básicos de entre ellos y ser capaces de razonar sobre éstos para poder construir nuevos algoritmos aún más complejos.

Surge aquí la necesidad, más que tentación, de decir algunas palabras sobre el tema de los algoritmos, **todas ellas de alerta.**

Para la solución de un problema existe más que solamente un algoritmo. La rigidez en la selección del método de solución de un problema o ejercicio es peligrosa. Mata la creatividad. Aniquila la curiosidad del niño que, aunque usted no

lo crea, adora los retos intelectuales y a las matemáticas. El secreto está en lograr que éstas sean un acicate para su curiosidad, que lo animen a probar lo que saldría de ésta o aquella neurona si es tocada por una idea.

Casi podría llorar cuando escucho a un pequeño decir -es que la maestro dijo que así se hace-.

¿Por qué no enseñamos matemáticas de tal manera que permitamos al niño desarrollar sus propios métodos? ¿por qué confundimos el rigor propio de las matemáticas con el **rigorismo** en su enseñanza? ¿por qué no enseñamos buen español y los dejamos que ellos hagan la poesía?

Es un poema ver a un chamaco usar una buena simbología, una rígida sintaxis y toda su imaginación para dar mil vueltas, pero llegar al fin, por su propio pie, a una buena solución, a una que sí cuadra, aunque en nada se parezca a la del libro y a la del pizarrón.

¿Por qué tenemos que enfrentar a nuestros jóvenes estudiantes, matemáticos en potencia, al camino finamente pulido, impecable, acabado y elegante de un algoritmo que es, casi siempre, el producto de siglos de maduración intelectual, de conformación formal de toda la comunidad científica, pero que oculta las semillas de las ideas, los andamiajes mentales que permitieron a los Bernoulli, los Pascal y a los Vieta, construir sobre el abono fértil de las ideas?

Ya se mencionó antes esta característica fundamental de los algoritmos, la de la distancia, mal necesario, que ellos deben guardar con la realidad a la que están procesando para lograr una solución. Y la enseñanza de las matemáticas debe ser capaz de tender un

puente firme para que el niño pise seguro y cruce el abismo que existe entre los algoritmos abstractos y las soluciones concretas.

Difícil es la empresa que plantean los párrafos anteriores, pero cuán fecunda puede ser y a cuántos genios matemáticos puede despertar.

No se trata de volver a la edad de piedra y construir de nuevo todo lo que ya ha sido hecho. Se trata más bien de poner a nuestros estudiantes en un ambiente donde la heurística (de "heurisken", buscar) juegue un papel primordial. Se trata de permitirles construir su propio conocimiento en la acción y en la abstracción reflexiva, enfrentándolos a problemas de su mundo propio. Vigilando que respeten la sintaxis y la simbología matemática, ya a su disposición, que no puede hacerse a un lado así como así, y dejando que ellos hagan sus propias matemáticas, según su desarrollo psicogenético, midiendo los problemas a los que los enfrentamos, pero proponiéndolos a un nivel que sea un desafío intelectual, para que puedan crear y con ello engendrar activamente su propio conocimiento.

La desgracia de los modelos actuales de enseñanza de las matemáticas estriba en que casi todo curso de enseñanza de éstas **se centra y se concentra en la mera transmisión de algoritmos**, ya ni siquiera tomando en serio el asunto de formar la capacidad de pensamiento y comunicación del niño a través de las nociones y conceptos matemáticos y el buen uso de éstos. Todo se ha vuelto **sólo algoritmos**.

Series y series de recetas de cocina, carentes de significado, símbolos y más símbolos que llegan a una solución acerca de nada, y que, peor aún, hablan acerca de nada, como se mencionó en el desa-

rollo del primer punto. Porque ¿qué quiere decir que un medio entre un cuarto sea igual a dos?

Una gran parte de los cursos ni siquiera hace énfasis en el buen uso de la sintaxis matemática, en la disciplina de la notación ordenada y metódica que educa al espíritu y forma el carácter y da por añadidura capacidades de buena comunicación.

Nuestra palabra de alerta adquiere su verdadera dimensión cuando, ya adultos, no somos capaces ni de restar $1/2 - 1/3$, porque ni siquiera el algoritmo fue retenido y desapareció de nuestro mapa mental porque nunca tuvo significado o algún objeto o alguna situación a la que representaba.

Poner al estudiante ante una situación real, palpable llevarlo de la mano a una simbolización de ésta, y luego a la generación de una solución propia o inducida, pero que tiene fuerte significado para él, porque está viva, porque fue vivida por él. Y entonces encaminarlo a una simbolización abstracta de la experiencia y a una comparación de su método de solución con aquel que viene en el libro, para enriquecer sus alternativas de generación de conocimiento, de creación de matemática pura.

Esta es la verdadera fuente de una reforma educativa en matemáticas. Esta es la estrategia que utilizó la escuela helénica que tanta ciencia nos legó.

Así como la ontogénesis reproduce todas las etapas de la filogénesis, el desarrollo psicogenético del individuo debe tener la oportunidad de recorrer el camino que la humanidad gastó para redondear un método de solución (epistemología de las matemáticas) de un problema, una noción o una notación.

Bástenos recordar que la simbología

matemática se caracteriza por su economía y por su generalidad, pero que en la medida en la que es más económica y general, se aleja cada vez más de los objetos a los que representa. Esta es la marca de la enseñanza actual de las matemáticas, **sólo símbolos y algoritmos** que no hemos sabido acercar a las significaciones u objetos a los que representan, o que no hemos sabido enseñar partiendo precisamente de esas situaciones cotidianas, de la vida diaria, que lejos en la historia, dieron lugar a ellos.

Los algoritmos, al igual que las nociones y conceptos nos representan una gran oportunidad para acercar las matemáticas a la vida diaria. Proponiendo problemas presentes, vivos, aunque fuera tan solo encontrar la carga que llevaba el camión de escuela a partir de los pesos de todos los estudiantes que allí viajaban. De ese tipo de problemas están vacíos nuestros cursos, siempre hablando en abstracto, sobre lo que trae anotado el libro de ejercicios pero que es ajeno a la vida del niño. Las matemáticas están en el libro, y una vez cerrado el libro ya no existen, que ironía de la educación.

Una última palabra con respecto a los algoritmos, éstos tienen también, la virtud de gastar nuestro tanque de la memoria. Hay que ser capaces de recordar el procedimiento que nos permitirá calcular a tres cifras decimales la **raíz cuadrada de dos**, por ejemplo. Es importante recordar la buena simbología que nos hará posible ejecutar el procedimiento o algoritmo de la raíz cuadrada.

La memoria vuelve a no tener escapatoria.

Sobre las Generalidades Matemáticas

La fórmula

$$A = (B \times h) / 2$$



REGINO VAZQUEZ DELGADO

para el área de la superficie de un triángulo, es un buen ejemplo de una generalización o modelo matemático.

A nivel elemental y a nivel medio, todo estudiante debe ser capaz de reconocer de qué se trata y usarla para obtener el área (**A**) de la superficie de cualquier triángulo de base (**B**) y altura (**h**) dadas.

Pero más aún, debe terminar siendo capaz de discernir si puede, o no, aplicarla en una situación "cotidiana" que se le presente, y aplicarla, entonces, correctamente. Ya no es sólo cuestión de memoria dura o blanda, es un asunto de formación. Si todos los triángulos que utilizó el profesor para enseñar al muchacho fueron aquellos que estaban en el libro, allí se van a quedar las matemáticas del niño al cerrar el libro.

Las matemáticas, los números, son un lenguaje que debe representar lo que le pasa al niño todos los días, deben ser buen español del diario, que le permitan comunicar las ideas. ¿No sería bueno que obtuvieran el área de la superficie del patio escolar y comparar ésta con el área de un campo de fútbol? ¿o al área de su propia cama con la del patio escolar?

A ciertos niveles del desarrollo psicogenético del estudiante, éste debe llegar a la capacidad de obtener, a partir de la fórmula para el área de un triángulo, otra fórmula para obtener el área de cualquier polígono regular de "n" lados, ya que éste se puede dividir en "n" triángulos iguales. Sin temor de ser exagerado, diremos que el alumno deberá adquirir la capacidad de proponer una fórmula para obtener, a partir de

cualquiera de las dos fórmulas anteriores, una nueva, para calcular el área de la superficie de un dodecaedro (cuyas caras son, todas, polígonos regulares). Todo es cuestión de la metodología, de estar siempre conscientes y casados con la idea de que las matemáticas son buen español, un medio de comunicación de las ideas.

Esta es una de las capacidades más difíciles de adquirir, es la etapa de la abstracción pura, pero en la medida del desarrollo psicogenético de nuestros estudiantes, se les debe alentar a simbolizar los fenómenos que están viviendo. Es preciso alentarlos a reconocer las estructuras comunes en situaciones desordenadas o ajenas y a simbolizar dichas estructuras. Animarlos a respetar las simbologías universales, pero a ser capaces de crear sus propios símbolos y notaciones para representar lo que ellos quieren, y luego ayudarlos a estructurar y aclarar sus propias notaciones.

Es muy triste ver a un estudiante de ingeniería que ante un problema, digamos de álgebra, duda en usar "p" o "h" o cualquier otra letra para representar en una ecuación una variable dentro del problema o que en geometría duda en ponerle una letra a un punto para reconocerlo fácilmente sobre su gráfica y poder comunicar sus ideas correctamente a sus compañeros.

En resumen, todo curso de matemáticas que no incluya como mínimo,

los elementos mencionados: la enseñanza de conceptos y nociones; la práctica algorítmica y de desarrollo de algoritmos; y finalmente el desarrollo de capacidades para representar simbólicamente los fenómenos cotidianos, es un curso que no llena las expectativas sociales (la sociogénesis) que lo alimentan. No llena las expectativas sociales del individuo como ser que busca el desarrollo pleno de todas sus facultades, ni cumple tampoco, las expectativas de la sociedad como grupo, que tiene el objetivo principal de ayudar a la integración social del individuo como ser útil, productivo y creativo.



MARTÍN MONTAÑO BARRAGÁN

Alternativas a la Psicología en México

Gerardo Pacheco Santos

Alternativas a la Psicología en México

Resumen

La crisis por la que hoy atraviesa la Psicología dominante como producto histórico de su surgimiento y desarrollo, permite al autor proponer la implementación de un Modelo Alternativo en el ámbito psicológico.

Este Modelo Teórico-Methodológico sugiere la adopción de metodologías de carácter cualitativo de los diversos actores sociales en la solución de sus propios problemas.

Alternatives for Mexican Psychology

Abstract

Dominant psychology's present crisis, resulting from its origin and development, provides the author an opportunity to propose the implementation of an alternative model within the behavioral sciences.

Such a theoretical, methodological model suggests the adoption of qualitative strategies to involve social actors with the solution of their own problems.

Alternatives a la Psychologie au Mexique

Résumé

La psychologie maîtrisant d'aujourd'hui subit la crise de surgissement et développement, comme produit de l'histoire, et permet l'auteur de proposer et compléter un modèle alternative dans l'environnement psychologique.

Cet modèle, théorique et méthodique, suggère l'adoption des méthodes au caractère qualitatif qui insère la participation de plusieurs acteurs sociaux a résoudre leur problèmes mêmes.

Puede afirmarse que hoy, en la última década del siglo XX, la Psicología adolece de un objeto o método unívoco. Al separarse la Psicología de la meta-teoría filosófica importó -como todo conocimiento científico- una filosofía, sólo que en el caso concreto de la Psicología y necesariamente por las condiciones históricas de su nacimiento, las contradicciones se resolvieron por la vía de privilegiar una determinada posición filosófica que devino en una mezcla ecléctica cuyas bases nunca han sido seriamente cuestionadas.

Este hecho determinó que la Psicología, desde su aparición, se viera confrontada con distintos objetos, con distintas concepciones metodológicas y consecuentemente con diversos discursos teóricos. Ha ocurrido en nuestro país que, cuando por razones históricas nacionales, se ha llegado a delimitar el objeto de esta disciplina, las formas de explicación e interpretación de ese objeto han sido distintas y controvertidas. La constitución de diversas escuelas de pensamiento o paradigmas no necesariamente ha contribuido, en el caso de nuestra disciplina, a la tan esperada ruptura epistemológica o revolución científica.

Por el contrario, la tendencia en el campo de la investigación psicológica ha sido gravitar en torno a la acumulación de datos al margen del contexto y privilegiando los aspectos cuantitativos

en una aparente justificación de rigor metodológico.

En la medida en que el debate teórico se ha visto cancelado en sus supuestos filosóficos, la concepción del sujeto y la visión de la sociedad, la Psicología no ha tenido interlocutores para confrontar y cuestionar sus explicaciones en torno a lo que ha sido siempre su preocupación central: el hombre.

No obstante esta situación, la Psicología se ha obstinado en tratar de legitimar la cientificidad de su producción a partir de su acercamiento o lejanía con las ciencias naturales.

Los planteamientos anteriormente enunciados constituyen sólo una parte de las dificultades que la Psicología ha enfrentado en países capitalistas avanzados.

En economías dependientes como la nuestra, el panorama es aún más patético. Así como importamos bienes de capital, tecnología, maíz y frijol, de la misma forma hemos importado teorías o paradigmas sin reflexionar si esas teorías tienen algo que ver con los problemas reales, agudizados por la crisis que vive nuestro país.

Es evidente que en este problema mucho ha tenido que ver la concepción dominante de ciencia, conflicto cuya naturaleza no es sólo teórica sino también práctica, ya que el conocimiento no es una producción etérea, abstracta, ni ahistórica. El conocimiento científico no sólo es generado bajo ciertos determinantes estructurales, sino que es también distribuido y consumido por actores sociales concretos.

La revolución teórica de la Psicología supone necesariamente una ruptura con la visión formalista de ciencia; requiere,

con igual urgencia, de la producción de conceptos, exige privilegiar la teoría para confrontarla, validarla o destruirla a partir de la práctica; implica, asimismo, una toma de posición histórica ante y con aquellos que van no sólo a consumir, sino sobre todo a participar en la creación de dicha producción.

En resumen, y dada la crisis por la que atraviesa la Psicología y los psicólogos en México, sería importante iniciar la discusión en torno a los conceptos y teorías psicológicas dominantes en nuestro país, así como su posible vinculación con nuestros propios problemas. Sin embargo, la producción de constructos teóricos y métodos alternativos tendrá que surgir necesariamente de una práctica concreta. Las teorías no surgen de la nada, sino que requieren su confrontación permanente con la realidad para su ratificación o rectificación. La práctica, finalmente, es capaz de generar siempre nuevas teorías y métodos, así como de confrontar las producciones prevalentes en un proceso permanente de análisis, convalidación-invalidación y síntesis.

La implementación de un modelo alternativo de investigación-intervención en el campo de la Psicología en nuestro país implica instrumentar tentativamente como punto de partida las siguientes acciones:

- 1) Cancelar el modelo médico dominante en el campo de la Psicología ya que en este modelo subyace una concepción biologicista, individualista y ahistórica del hombre y de la sociedad.
- 2) Adoptar un enfoque que permita abordar los fenómenos así llamados psicológicos, desde una perspectiva social y colectiva, ya que es evidente que dichos fenómenos

se relacionan dialécticamente con las condiciones sociohistóricas, económicas y políticas de la sociedad en que vivimos.

- 3) Considerar que los consultorios y los laboratorios -lugares más comunes para la investigación y la práctica de la Psicología- no son los espacios más indicados para la producción de conocimientos y la práctica social. Los problemas de la vida cotidiana no pueden ser abordados para su conocimiento sino en el terreno mismo de su surgimiento y desarrollo.
- 4) Asumir las relaciones de la vida cotidiana, que rebasan al mismo individuo, como ámbito colectivo de investigación e intervención psicosocial.
- 5) Diseñar un método que implique una relación y vinculación permanente con la población, que se resuelva hacia la producción y participación de la misma a través de proyectos de investigación que surjan del conocimiento de necesidades y problemas reales, lo cual supone la organización comunitaria para la solución de sus propias necesidades.

En relación a los objetivos de una práctica psicológica en esta línea, habría necesariamente que precisarlos a partir de una visión colectiva y junto con la población con la que se trabaja. Si se considera además que el ejercicio de la Psicología no puede permanecer al margen de los problemas y necesidades concretas de nuestro país, habría que descartar el proyecto psicológico dominante e impuesto que ha incorporado históricamente una serie de acciones en las cuales subyace una perspectiva marcadamente individualista de los problemas

sociales. En nuestro país la Psicología no puede darse el lujo de incidir en la psicologización de los problemas colectivos.

En esta propuesta alternativa se sugiere el método de investigación participativa el cual se concibe como un medio o instrumento mediante el cual se posibilita el acceso, la inserción y la intervención en los procesos sociales de la población con la que se trabaja a partir de una perspectiva de transformación social. Este método garantiza la validez de la tarea y permite analizar la ideología subyacente en la teoría y en la práctica. La práctica psicológica se concibe, de esta manera, como una tarea grupal de carácter colectivo. Acceder a esta forma de trabajo se constituye como la fase central del proceso investigativo. Por estas características, la investigación psicológica no puede concebirse exclusivamente como una actividad centrada en la recolección de datos para su elaboración estadística, sino que la investigación habrá de constituirse paralelamente en un instrumento que permita también transformar la realidad investigada.

Históricamente uno de los objetivos fundamentales de la Psicología ha sido estudiar las mediaciones entre el proceso general de la sociedad y la vida de los individuos. El sujeto se configura en un proceso permanente de socialización e ideologización a través del impacto e influencia de una serie de relaciones consigo mismo, con los demás hombres y con la naturaleza. En este proceso, la familia, los grupos y las instituciones juegan un papel relevante. Asimismo, este proceso se concretiza en las actividades de la vida cotidiana, en el trabajo, y en general, en la participación social, de tal modo que el individuo no puede ser concebido aisladamente y abstraído de la realidad histórico-social en la que se

inserta. Su conocimiento y análisis tiene que partir del conjunto de relaciones sociales que necesariamente conforman la vida de los hombres.

Las relaciones sociales, que se asumen a través de los procesos de relación individual, no son sólo intersubjetivas en sentido estricto, ya que la sociedad no se concibe como la suma de individuos sino como conjunto de vínculos y condiciones donde los individuos se interrelacionan y enfrentan, se trata de relaciones entre clases; es pues la clase social la que establece, en una primera instancia, las condiciones de vida, la posición, el contexto social donde se desarrolla su vida cotidiana.

Ahora bien, el individuo concreto no siempre tiene una relación directa con la clase social a la que pertenece, ya que las categorías individuo-clase social comprenden dos niveles de realidad

diferentes. Por eso, para entender esta relación es necesario pensarla mediada en términos de los pequeños grupos a los que necesariamente pertenece el individuo y a través de los cuales se relaciona con la clase social: familias, grupos informales, escuelas, sindicatos, organizaciones políticas, etcétera.

La actuación de los individuos en los pequeños grupos hay que analizarla desde la perspectiva del contexto histórico-social en el que se insertan. Es además, la clase social la que, en último término, da forma y sentido a los microdinamismos grupales. Por esta razón es que la propuesta que he intentado presentar asume el microgrupo no sólo como instancia de análisis, sino también como instrumento de transformación y simultáneamente como espacio para la discusión y análisis de los problemas y necesidades que cotidianamente enfrentamos.



MARTÍN MONTAÑO BARRADÁN

Escribir un Soneto

Jorge Esquinca Aguilar

Escribir un Soneto

Resumen

Todos estamos de acuerdo en que la literatura es una actividad solitaria.

Algunos piensan que, además, es un acto misterioso. Y si de poesía se trata, es necesario agregarle el elemento mágico de la inspiración, que los propios poetas se han encargado de difundir.

Por tal razón, este documento nos parece insólito. Se trata de un trabajo de minuciosa auto-investigación, en el que, sin reserva alguna, el autor nos relata paso a paso cómo elaboró un texto poético, utilizando para su expresión escrita, esa forma clásica denominada Soneto, hoy en desuso, pensamos que más que nada por su exigente Preceptiva.

Estamos seguros que, especialmente para los estudiantes de Literatura y, desde luego, para todo aficionado a la poesía, resultará muy interesante esta demostración práctica de que escribir un poema exige, independientemente del chispazo divino de la inspiración, una gran dosis de esfuerzo, dedicación y "oficio".

On Writing a Sonnet

Abstract

The fact that literature is a type of lonely activity is out of question.

Some people view it, in addition, as something mysterious to with -and speaking of poetry-poets themselves add the magic of inspiration.

This paper is, therefore, something unusual. It deals with a detailed self-investigation in which the author, openly and gradually, tells us the way he produced a poetic text following the classic

model called sonnet.

Both, the literature students and the poetry lovers, will find this practical demonstration very interesting, since writing a poem implies, besides the divine spark of inspiration, a great deal of effort, dedication and "office".

Écrire un Sonnet

Résumé

Tous nous sommes d'accord que la littérature est une des activités solitaires.

Nous pensons, d'ailleurs, qu'elle est même un acte mystérieux, quand nous en parlons, il faut de lui ajouter la inspiration, que les poètes mêmes se sont chargés de la diffuser.

C'est pourtant que cet document nous semble insolite.

Il s'agit d'un travail en minutieuse auto-cherche, dans laquelle, sans réserve, l'auteur nous raconte peu à peu comment faire un text poétique élaboré, en faisant pour sa expression écrite ce qu'est nommé sonnet classique, déjà inusité, surtout par l'exigeac des règles littéraires.

Il reusirá très intéressant, sûre, pour les étudiants de la littérature et même pour tous les amateurs de la poésie, pratiquer la poésie écrite d'après la demonstration vivante, sans faire compt

El libro de sonetos "Estación sin Nombre" de Griselda Álvarez, es uno que suelo releer pues siempre lo disfruto, aprendo de él y hasta ha llegado a inspirarme algún texto.

Esto fue lo que ocurrió en el que, en medio de una escala técnica en un tradicional café del centro de la ciudad, al que nadie que se precie de tener tratos con las musas, la filosofía o la política, puede dejar de concurrir, volví a leer el soneto titulado "Araña" (ver texto completo anexo) que forma parte de la obra mencionada.

Aunque se trata de un poema ya conocido por mí, en esta ocasión su último verso "Amor, quizás también pendo de un hilo", despertó en mí la reflexión, nada original por cierto, de que, igual que la araña, el ser humano también se afana en tejer la trama de su vida, prácticamente suspendido en el vacío. Y aunque no ignora que tarde o temprano su labor será bruscamente interrumpida por fuerzas o circunstancias ingobernables para él, de todas formas persiste en su tarea sin saber a ciencia cierta, si podrá concluir la tela y qué será de la obra que al final dejará en el telar.

Pero, conozcamos con detalle, hasta donde es posible, esta pequeña historia.

(Nota: para un mejor seguimiento acudir, las veces que sea necesario, a la página en que aparece copia de la hoja de trabajo del autor en la que se detalla todo el proceso).

Martes 2 de junio de 1992
Primera Sesión: a medio día.

Pues, efectivamente, fue así como, leyendo un poema, se me ocurrió un verso que podría ser el último, es decir el número catorce, de un posible soneto a de-

sarrollar con el tema antes esbozado. El verso es el siguiente: "yo también subo y subo por un hilo". Lo curioso es que de inmediato pensé en el verso anterior, el número trece, "como la araña, con pausado estilo", lo que suena tan absurdo como decir que había iniciado un tejido de agujas de catorce vueltas, con las dos últimas:

- 2) como la araña, con pausado estilo,
- 1) yo también subo y subo por un hilo.

Y, sin embargo, esta era la realidad. Con el agravante de que esos versos además de señalar cómo terminaría el texto, indicaban cuál debería ser el esquema de la rima en los tercetos, ya que dichos versos corresponden a los dos últimos del segundo terceto de los dos de que consta un soneto. Y, por si fuera poco, me estaban haciendo notar que, si pretendía escribir un soneto lo más apegado posible a la forma clásica, debería utilizar endecasílabos con rima consonante.

(Cabe recordar que el soneto es una forma cerrada, es decir inmodificable, que consta de dos cuartetos y dos tercetos colocados en ese orden).

Este procedimiento, tan aparentemente fuera de lo común o de la lógica, de iniciar un escrito por el final del mismo, no lo es tanto, al menos en mi caso, especialmente cuando se trata de un texto poético y, más aún, si la forma escogida para desarrollarlo es el soneto. Con esta estructura se me facilita construirlo a partir de cualquier nivel, agregando o eliminando pequeñas piezas o secciones completas como si fuera un pequeño mecano formal. Esto permite también que la idea nacida de alguno de los múltiples detonadores con que cuenta la inspiración proveniente de la lectura (la musicalidad de una frase, la sonoridad de una palabra, la brillantez de una idea,

la originalidad de un tema, la belleza de un verso, la plasticidad de una imagen o el impacto gráfico de una metáfora) pueda ser convertida en palabras, colocada fragmentariamente en el lugar que le corresponde dentro del esquema y, a partir de este movimiento, que rompe la inercia y desencadena el arduo trabajo de plasmar los conceptos, ir acomodando otras palabras o frases con las cuales dar forma, congruencia y significado (o, como se diría con un vocablo de más moderna aplicación: aterrizaje) al objeto artístico imaginado.

Así, pues, una vez iniciado el proyecto en la forma mencionada, me pareció prudente continuar por el principio, escribiendo casi de corrido los versos del primer cuarteto (correspondientes a los pasos 3, 4, 5, 6 y 7 de la obra completa, ya que los pasos 1 y 2, como quedó explicado, son los versos finales con los que inicié la escritura del texto):

- 3) Teje la araña su imposible tela
- 4) con más paciencia que sabiduría,
- 6) me
- 5) y (nos) deslumbra con la geometría
- 7) de su labor, cuando la luz se cuele.

El paso 6 es una corrección hecha inmediatamente después de haber escrito el verso, pues en ese momento decidí que el texto sería desarrollado como el relato de una experiencia personal.

Aquí debo repetir que, en mi caso, al escribir un texto poético, mi pensamiento no sigue necesariamente un orden lógico, y frecuentemente salta de un determinado punto del proceso, hacia otro que bien puede ser anterior o posterior al mismo. Cuando encuentra un obstáculo, la inercia que lo mueve le obliga a soslayarlo, aplicándose a otra fase del trabajo ya sea de creación, de corrección o de análisis de lo realizado. Es así que, al concluir el cuarteto anterior, sentí que

me encontraba frente a una zona oscura y sin saber cómo continuar mi recorrido por el impredecible territorio en el que me había aventurado con más audacia que sabiduría. Con el fin de calmar o distraer un poco la angustia que esto produce, me dediqué a decidir la rima de los tercetos, misma que quedó determinada con el siguiente esquema: CDC DEE. Traducción: la primera C representa al primer verso del primer terceto, que debe rimar con el tercer verso del mismo terceto, representado por la segunda C. La primera D representa al segundo verso del primer terceto, que debe rimar con el primer verso del segundo terceto, representado por la segunda D. Las dos letras E representan al segundo y tercer versos del mismo terceto, que ya estaban definidos como pareados.

(Nota: si la "traducción" resultó más confusa que explicativa, recurrir a la página en que aparece copia de la Hoja de Trabajo del autor, para tener un punto de referencia).

Todo lo anterior no fue más que el paso 8: un largo rodeo para evitar la calda en el vacío.

Este es el misterioso sistema con el que las musas funcionan; y como a mí me ha dado excelentes resultados dejarme llevar por él, pues a él me someto no solamente sin resistencia alguna, sino con candoroso asombro y gozosa fascinación.

Una vez superado el pequeño contra-tiempo con tan poco común cuanto eficaz procedimiento, retomé el camino "recto" con renovada energía y me apliqué a entrarle al toro del segundo cuarteto.

Antes de continuar con el relato de las peripecias por las que tengo que pasar, cada vez que a las musas se les antoja

divertirse conmigo, debo decir que he descubierto en la estrofa que posteriormente escribí, una clara influencia de otro poema que con el mismo tema del satanizado arácnido, leí hace tiempo. El texto tiene la autoría de José Emilio Pacheco, se titula "Obra de Arte" (ver el texto completo anexo) y, como ocurre con muchos poemas suyos, éste tiene un dejo pesimista, con el que, me parece, fue contaminado, a partir de esta estrofa, el soneto cuyo desarrollo trato de describir.

Los tres primeros versos de dicho cuarteto (pasos 9, 10 y 11) fueron escritos así:

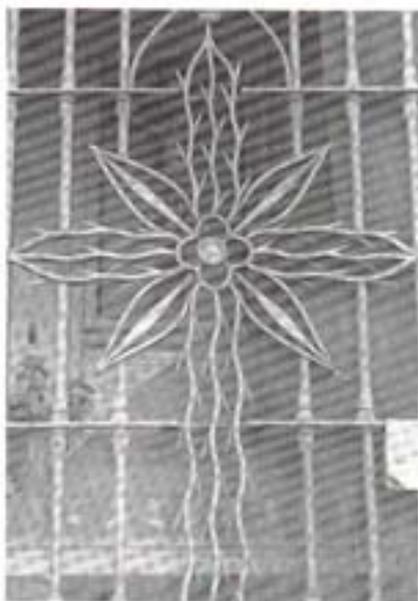
- 9) Va y viene el insecto; y me desvela
- 10) observar su constancia y su porfía:
- 11) tanta dedicación día tras día.

En este momento la pluma vuelve a perder fluidez. ¿Qué hacer ante tal contratiempo? Bueno, pues ya conocemos el procedimiento: evitar el verso 12 (pri-

mero del segundo terceto y, por coincidencia, paso No. 12) con el propósito de completarlo ya que, como se recordará, los versos 13 y 14 ya estaban escritos desde el principio. El verso agregado fue: "Observo que en el árbol de la vida", con el que la idea y el terceto quedaron redondeados así:

- 12) Observo que en el árbol de la vida
- 2) como la araña, con pausado estilo,
- 1) yo también subo y subo por un hilo.

De inmediato caí en la cuenta que estaba repitiendo el verbo observar: en tiempo infinitivo en el verso (paso 10): "observar su constancia y su porfía"; y en primera persona del singular en el verso que acababa de agregar. Así, pues, trepé rápidamente para substituir por "contemplar" (paso 13), palabra igualmente trisílaba que no perjudicaría la cuenta de once sílabas de este verso, el que estaba en pisos superiores... y problema resuelto. Entonces me sorprendí bajando vertiginosamente hasta



REGISMO VÁZQUEZ DE LUJÁN



SABIEL CRISTINA RODRÍGUEZ VÁZQUEZ

Tengo terminados los dos cuartetos que la forma requiere y un terceto, el segundo de los dos de que, como ya sabemos, consta un soneto... ¡y un enorme bache! ¡un verdadero agujero negro! el primer terceto (representado por los puntos suspensivos en el resumen anterior). El problema ahora es que este terceto debe ser construido como un puente entre la idea planteada en el primer cuarteto, desarrollada en el segundo y rematada en el segundo terceto, sin que parezca un pegote, un artificio colocado únicamente para cumplir con la norma y, además, con estricta sujeción a la rima previamente decidida. Afortunadamente el hueco no aparece solamente en el aspecto físico de la estructura, por decirlo de algún modo, sin que existe principalmente en el desarrollo argumental del texto: hace falta conectar la figura de la araña que ejecuta con tanta tenacidad como inconsciencia su obra artística, con la observación final en la que señalo alguna similitud entre el arácnido y mi condición actual de persistente tejedor de sonetos.

Parto, entonces, de lo general a lo particular, como aconseja algún principio de redacción, y aventuro una afirmación de tipo universal: "El humano discurso es parecido" (paso 16), dejando pendiente puntualizar a qué, en qué o por qué (para lo cual procedía utilizar el verso siguiente), ya que en ese momento siento con mayor urgencia la necesidad de encontrar y acomodar, dos versos abajo, la frase que de acuerdo con el esquema establecido, cumpla con la rima que exige la que acabo de escribir.

Anoto, en forma provisional, "Y, sin embargo, pese a tanto olvido" (paso 17), la que enlaza, sin causar demasiados estragos a la sintaxis, con el sentido del segundo terceto, y me permite salir del apuro. Esto me da opción a retornar al verso dejado en "stan by" y ensayar és-

te: "va por la frágil trama de la vida" (paso 18), con el que doy término a un confuso terceto y logro una primera versión completa del soneto, con la que no quedo del todo satisfecho, pero que tengo que dejar así pues también se me ha terminado el tiempo de que puedo disponer en esta primera sesión matutina.

El terceto queda así:

- 16) El humano discurso es parecido:
- 18) va por la frágil trama de la vida
- 17) Y, sin embargo, pese a tanto olvido

Por la tarde del mismo día, cambio el escenario bohemio-adecentado del céntrico café, por el ambiente más "internacional" aunque igualmente ruidoso, de un restaurante también muy popular y no menos concurrido en el poniente de la ciudad, para continuar trabajando el soneto. Después de una atenta relectura del texto, llevado a cabo con el objeto de tomar nuevamente altura, entrar otra vez en trance o recoger el hilo de la trama, me dedico a tratar de mejorar el terceto terminado, un poco precipitadamente, horas antes.

Como resultado de este esfuerzo queda eliminada, en el verso 10, la frase "por lo frágil", substituyéndola por "tejiendo la" (paso 19) y todo el verso 11, por "hasta que todo queda suspendido" (paso 20). El terceto queda mejor resuelto, más inteligible, y, de acuerdo con la exigencia preceptiva sonetística, con la idea redondeada en la propia estrofa:

- 16) El humano discurso es parecido:
- 19) va tejiendo la trama de la vida
- 20) hasta que todo queda suspendido.

Como seguramente ya se habrá notado, al concluir esta estrofa, la palabra "vida" ha quedado destellando con luz roja en el tablero del soneto, tanto en el verso 10 como en el 12, pues aparece como final de dos versos que deben

rimar. Aunque puede decirse que esto cae dentro de la categoría de "pecado venial", procedo a corregirlo con el recurso de cambiar totalmente el concepto del verso 12: "Observo que en el árbol de la vida", mismo que de todos modos no acaba de convencerme, por este otro: "Observo así que en esta acción suicida" (paso 21), que tampoco es de mi completo agrado, pero con el que supero, al menos de momento, el contratiempo surgido.

Doy un hondo suspiro de alivio y satisfacción. Recorro visualmente el aspecto que guarda mi pequeña labor, y en la maraña de correcciones y cambios que realizo en el papel (poniendo entre paréntesis la palabra o frase a sustituir y encima de ella la sustituta) descubro en el verso 5 una conjunción copulativa (esta frase, aunque suena ligeramente erótica, no hace más que designar a una inocente "y") que puede ser eliminada sin que el sentido del verso sufra el más mínimo deterioro. Y como en un soneto no se vale que falten o sobren palabras por muy pequeñas que sean, le aplico sin más trámite la cláusula de exclusión (paso 22).

Termino, con el paso anterior, mi actividad literaria de este día. Me dispongo a abandonar provisionalmente el poema, aunque él no me abandone a mí: sigue dando vueltas dentro de mi cabeza como un pequeño e hiperactivo planeta, y me presiona igual que una oruga en plena metamorfosis, pugnando por salir a la luz.

Miércoles 3 de junio de 1992.
Tercera sesión: a medio día.

Este día, lo primero que hago durante la sesión que le dedico en el café del centro de la ciudad, antes mencionado, es atacar el primer terceto, pues aunque ayer me había dejado más o menos

satisfecho, hoy detecto, en la obligada revisión correspondiente, una posibilidad de mejora. Centro mi atención en el verso 11, mismo que había sido objeto en el paso 20, de una importante operación de cirugía estética que, aunque hecha con acierto, me había dejado con la impresión de que era perfectible. Echo mano de agudo bisturí y procedo a extirparlo, dejando en su lugar éste que tuvo ya el carácter de trasplante definitivo: "hasta que algo le corta lo tejido" (paso 23), ya que "algo" me dijo que ese era el "bueno". Veamos si hice bien en prestar oídos a esa voz silenciosa:

16) El humano discurso es parecido:
19) va tejiendo la trama de la vida
23) hasta que algo le corta lo tejido.

Sin embargo, y esto es lo fascinante de este juego, no bien suenan campanitas de cristal celebrando algún acierto en la composición, cuando se escucha algo así como el sonido de la sirena de un barco, indicando que algo anda mal. Lo que ha ocurrido ahora es que al realizar el paso 23, el verbo "tejer" queda repetido: en gerundio en el verso 10 (tejiendo) y en participio pasado en el 11 (tejido). Un prurito, tal vez demasiado exigente, me obliga a limpiar la pequeña mancha. Ensayo, entonces, este reacomodo de palabras: "urde tenaz la trama de su vida" (paso 24), con el cual elimino una de las dos presencias del verbo y, de paso, le doy un giro más personal a la idea del verso, mediante el sencillo recurso de cambiar un artículo: la (vida) por un pronombre posesivo: su (vida).

Y he aquí que de nuevo mi atención da un salto olímpico con pértiga hasta el verso 1 del soneto (no confundir con el verso del paso 1, que es el número 14 del soneto y se encuentra en el nivel más bajo, pues en ese caso hubiera tenido que ejecutar un clavado). He visto de pronto que el adjetivo "imposible", aun-

113

que aplicado en forma correcta a la tela que la araña teje, pues con él estoy calificando poéticamente su calidad de fuera de lo común, puede ser substituido por "nocturna" (paso 25) con lo que el verso gana en plasticidad, musicalidad y "dice" mucho más que antes.

Ligeramente mareado por el vinillo de la satisfacción de ver bien resuelto el primer cuarteto, ahora sí me aproximo a la orilla del acantilado que semeja el soneto, visto desde la planicie de su primer verso, y atraído por el canto de sirena de las olas que escucho desde cien metros de altura, me lanzo al vacío para hundirme limpiamente entre las rocas de su verso 14. ¿Y qué con tal demostración de inesperada audacia? Bueno, lo que pasó es que confundí con cantos sirénidos la llamada de auxilio de ese verso. La frase "también subo y subo" me había estado provocando una precisa molestia desde el principio de esta historia. Le apliqué compasivamente y a manera de calmante, ésta otra compuesta por dos verbos activos: "camino y asciendo" (paso 26) en sustitución de la causante del malestar. El verso cambió a un más aceptable "yo camino y asciendo por un

hilo".

¿Y qué sucedió, entonces? Exacto. Subí de nuevo. A imitación de la protagonista del texto, lancé un hilo viscoso hasta el verso 10, objeto ya de varias intervenciones anteriores, para trepar por él con el propósito de hacerle un último trabajo de mejora. Este consistió en lo siguiente: en vista de que en el paso 23, al eliminar el verso 11 "hasta que todo quede suspendido", quedó disponible la última palabra de las que lo formaban, pude utilizarla cambiándole el género y la connotación, para armar este nuevo verso "urde su trama al aire suspendida" (paso 27), que me dejó con mejor sabor de boca.

A esta altura del proceso, conviene dar un vistazo al estado que guarda el soneto, para apreciar mejor las modificaciones de que ha sido objeto y si, como resultado de ellas, el texto ha cambiado sustancialmente o no, e igualmente si ha mejorado o no, en relación con el resumen anterior. He lo aquí:

CUADRO 1

Se cambió el adjetivo "imposible" por "nocturna" (paso 25)	Teje la araña su nocturna tela con más paciencia que sabiduría, y me deslumbra con la geometría de su labor, cuando la luz se cuele
Se eliminó la conjunción copulativa "y" (paso 22)	Va y viene el insecto; me desvela contemplar su constancia y su porfía: tanta dedicación día tras día para que un golpe acabe con la tela.
Texto nuevo con varios cambios (pasos 19, 20, 23, 24 y 27)	El humano discurso es parecido: urde su trama al aire suspendida hasta que algo le corta lo tejido.
Cambios en los versos 1 y 3 (pasos 21 y 26)	Observo así que en esta acción suicida, como la araña se levanta en vilo, yo camino y asciendo por un hilo.

Cuarta Sesión: por la tarde

Como antes dije: el texto es más fiel que el escritor, si éste lo abandona, el texto no lo abandona a él. Por tal razón, el día de hoy, al llegar a casa y en tanto esperaba escuchar la gratísima llamada ¡a comer!, dediqué unos minutos que, afortunadamente para mí, se prolongaron más de lo normal, a seguir obsesivamente mi texto, máxime que sentía ya muy próxima su culminación.

Lo primero que se me ocurrió fue cambiar el "día tras día" del verso 7, por "para que un día" (paso 28) que me sonó mejor, pero que también me obligó a cambiar casi todo el verso 8, sin poder modificar su sentido ni su número de sílabas. Esta pequeña hazaña (todo texto poético está formado por un buen número de ellas) que lograda con esta frase: "cualquier torpe ademán rompa" (paso 29), que se completa con el complemento directo de la oración: "la tela" que, por razones obvias, hubo de conservarse. Veamos el resultado:

tanta dedicación para que un día
cualquier torpe ademán rompa la
tela.

No está mal, ¿verdad?

El siguiente paso consistió en prestarle atención al verso 12 que, como se recordará, no me tenía del todo complacido. Me resultó muy favorable el hecho de que la palabra "vida", cuya repetición tanto me preocupó en su momento, había quedado totalmente eliminada en uno de los continuos movimientos tectónicos (verdaderos acomodos de placas tectónicas) a los que se ve sometido el texto en su doloroso proceso de gestación. "Autorizado", pues, a probarla de nuevo en el armado de rompecabezas formal, la utilicé para formar esta pieza: "Y observo, en esta parte de mi vida",

(paso 30) que ensambló con mayor exactitud en el lugar del verso 12.

Pero, a menudo sucede en este juego singular que un acomodo produce a su vez un desacomodo. Esta vez la introducción de la pieza anterior originó un desplazamiento de la conjunción "que" hacia el verso siguiente, y debía ser acomodada, otra vez, sin alterar el sentido del mismo ni su cuenta silábica. Afortunadamente nuestro idioma es rico en recursos verbales, lo que nos posibilita a decir lo mismo con diferentes vocablos. Simplemente cambié el "como", con el que inicia dicho verso, por "que cual" (paso 31), y todos contentos.

Las dos últimas decisiones que tomé antes de concluir el texto, fueron las siguientes:

Primera. Llevé a cabo un cambio de verbos "ir" y "venir" por "subir" y "bajar" en el verso 5. Donde dice: "Va y viene" puse "Sube y baja" (paso 32) y aproveché la cesantía de "ir" y "venir" para emplearlos en primera persona en el verso 14. Aquí di de baja a los verbos "caminar" y "ascender" y coloqué en su lugar la frase: "también voy y vengo" (paso 33), obteniendo un superávit por la recuperación del "también" desplazado en el paso 26. Con tales cambios, el verso 5 queda en definitiva con este inicio: "Sube y baja el insecto", diestramente equilibrado con el que adopta el verso 12: "Yo también voy y vengo".

Segunda. Por último, cambié el sustantivo "discurso" por "transcurso" (paso 34) en el verso 9, decisión que había ido dejando pendiente con injustificable negligencia, desde que lo elegí para formar parte de él, sin mucha fe en su idoneidad. Pero, como nunca es tarde cuando la dicha es buena, con esta acción dí por clausurado el ciclo de sesiones destinadas a elaborar el soneto, que un poco más

tarde bautizaría con el significativo nombre de "Por un hilo". Y dije significativo porque, aparte de que describe la precariedad de la trama de la vida y la del arácnido humano que la teje sostenido solamente por un hilo, también hace referencia al hilo del que Griselda Álvarez cree pender, y que tomé prestado para

urdir un nuevo texto.

Debo admitir, sin embargo, que a la tal clausura no puedo darle un carácter definitivo pues, como dicen que dijo Paul Valery, un poema no se termina, solamente se abandona.

CUADRO 2

RIMA	VERSOS	PASOS	TEXTO
			25) nocturna
A	1	3)	Teje la araña su (imposible) tela
B	2	4)	con más paciencia que sabiduría,
		6)	me
B	3	5)	y (nos) deslumbra con la geometría
A	4	7)	de su labor, cuando la luz se cuele.
			32) Sube y baja 22
A	5	9)	(Va y viene) el insecto; (y) me desvela
		13)	contemplar
B	6	10)	(observar) su constancia y su porfía:
			28) para que un día,
B	7	11)	Tanta dedicación (día tras día)
		29)	cualquier torpe además rompa
A	8	15)	(para que un golpe acabe con) la tela
(B)			34) Transcurso
C	9	16)	El humano (discurso) es parecido:
		19)	(tejiendo la) 24) urde (tenaz la) su
D	10	18)	(va) (por la frágil) trama (de) (la) (vida)
		20)	(hasta que todo queda suspendido.)
C	11	17)	(Y, sin embargo, pese a tanto olvido.)
		23)	hasta que algo le corta lo tejido
			27) al aire suspendida



ISABEL CRISTINA RODRIGUEZ VÁZQUEZ

RIMA	VERSOS	PASOS	TEXTO
D	12	12)	21) así en esta acción suicida, (Observo)/ (que)/ (en el árbol de la vida)
E	13	2)	30) Y observo, en esta (parte de mi vida)
E	14	1)	31) que cual 14) se levanta en vilo, (como) la araña, (con pausado estilo, yo (también subo y subo) por un hilo.
			33) también voy y vengo

NOTAS

- Las columnas que aparecen a la izquierda tienen el siguiente objeto:
 - La primera, indicar el esquema de la rima seguido en los cuartetos y los tercetos.
 - La segunda, enumerar los versos del soneto, del 1 al 14, en forma consecutiva y de arriba a abajo.
 - La tercera, ordenar los pasos del proceso según se fueron dando, del 1 al 34, e indicar el lugar del texto en que se produjeron.
- Las palabras y frases corregidas o eliminadas aparecen entre paréntesis y las sustitutas en la parte superior de las mismas, con el número del paso correspondiente a su izquierda.

CUADRO 3

PASOS 1, 2, 3, 4 Y 5.	Anotación de los versos 2 y 3 del segundo terceto (13 y 14 del soneto) y versos 1, 2 y 3 del primer cuarteto (y del soneto).
PASO 6.	Sustitución de pronombres: "nos" por "me", en el verso 3 del primer cuarteto (y del soneto).
PASO 7.	Anotación del verso 4 del primer cuarteto (y del soneto) con el cual se completa este cuarteto.
PASO 8.	Fijación del esquema de la rima de los tercetos (CDC DEE).
PASO 9, 10 y 11.	Anotación de los versos 1, 2 y 3 del segundo cuarteto (5, 6 y 7 del soneto).
PASO 12.	Anotación del verso 1 del segundo terceto (12 del soneto).
PASO 13.	Sustitución del verbo "observar" por "contemplar" en el verso 2 del segundo cuarteto (6 del soneto).
PASO 14.	Sustitución de la frase "con pausado estilo" por "se levanta en vilo", en el verso 2 del segundo terceto (13 del soneto).
PASO 15, 16, 17 y 18.	Anotación del verso 4 del segundo cuarteto (8 del soneto), con el cual se completa este cuarteto; y de los versos 1, 2 y 3 del primer terceto (9, 10 y 11 del soneto).
PASO 19.	Sustitución de la frase "por la frágil" por "tejiendo la" en el verso 2 del primer terceto (10 del soneto).
PASO 20.	Cambio de todo el verso 3 del primer terceto (11 del soneto).
PASO 21.	Sustitución de la frase "que en el árbol de la vida" por "así (que) en esta acción suicida", en el verso 1 del segundo terceto (12 del soneto).
PASO 22.	Eliminación de la "y" en el verso 1 del segundo cuarteto (5 del soneto).
PASO 23.	Cambio de todo el verso 3 del primer terceto (11 del soneto).

CUADRO 4

1. Sesiones dedicadas a elaborar el texto completo:
El martes 2 de junio de 1992: 2 (una a medio día y una por la tarde)
El miércoles 3 de junio de 1992: 2 (una a medio día y una por la tarde)
2. Total de sesiones: 4
3. Tiempo empleado en cada sesión:
En la primera: 2 horas (de 11:45 a 13:45 horas)
En la segunda: 45 minutos (de 18:00 a 18:45 horas)
En la tercera: 40 minutos (de 12:30 a 13:10 horas)
En la cuarta: 20 minutos (de 15:10 a 15:30 horas)
4. Total de tiempo empleado en las cuatro sesiones: 3 horas, 45 minutos
5. Pasos dados en cada sesión:
En la primera: 18 (del 1 al 18)
En la segunda: 4 (del 19 al 22)
En la tercera: 5 (del 23 al 27)
En la cuarta: 7 (del 28 al 34)
6. Total de pasos dados en el proceso completo: 34
7. Versos sin ningún cambio: 2 (los números 2 y 4)
8. Versos con un cambio: 6 (los números 1, 3, 6, 7, 8 y 9)
9. Versos con dos cambios: 5 (los números 5, 11, 12, 13 y 14)
10. Verso con mayor número de cambios: el número 10 con 3 modificaciones



ISABEL CRISTINA RODRIGUEZ VÁZQUEZ

Soneto de la Sra. Griselda Álvarez, mencionado en la explicación del proceso.

Araña

El soledoso invierno me acompaña,
azul de hielo extiende su caricia
mientras el viento sin piedad enjuicia
y deshace de nidos la maraña.

Miro sin ver cómo la vieja araña,
obrero de la noche, se desquicia,
la tela pierde, por un hilo inicia
el temblor de la angustia en que se baña.

Equilibrio epiléptico de altura,
baile ritual por levantarse en vilo,
también aquí el invierno se madura

y el frágil cuerpo quédase tranquilo.
Araña, compañera de tortura.
Amor, quizá también pendo de un hilo.

Texto del Sr. José Emilio Pacheco, mencionado en la explicación del proceso.

Obra de Arte

Por su luz invisible baja la araña
y deslumbrado ante su perfección artística respondes
con un hilo de baba
que no es flexible ni tampoco sirve para subir al cielo

Tanta paciencia y tanta perfección en vano

Porque la escala fue también sudario
y su obra una red para atrapar
la intolerante suela del zapato

Bibliografía

ÁLVAREZ, GRISELDA. 1983. *Estación sin Nombre*. Edición de la Universidad de Colima.

PACHECO, JOSÉ EMILIO. 1985. *Album de Zoología*. Cuarto Menguante Editores. Guadalajara, Jalisco.



RECIMO VÁZQUEZ DELgado



ISABEL CRISTINA RODRÍGUEZ VÁZQUEZ



MARTÍN MONTAÑO BARRAGÁN

