



La importancia del doctorado en la educación superior

La investigación educativa en México en el umbral del siglo XXI

Impacto social de la investigación educativa

Reflexiones en torno a las implicaciones de la posmodernidad en la educación

Educación y contexto

Expansión del capitalismo norteamericano en América Latina

El caso de la United Fruit Company en Guatemala 1899-1936

Las remesas de divisas: ¿Beneficio del ahorro migrante?

Homenaje a Jaime Sabines

Encontrar el amor donde no lo hay
(o la desesperanza de Sabines)

La muerte y Jaime Sabines

35

revista de la

**Universidad del
Valle de Atemajac**



UNIVA

Cuatrimstral septiembre-diciembre 99



Fotografía de Portada:
José Martínez Vereá

Universidad del Valle de Atemajac

Año III, N° 35, septiembre-diciembre de 1999

Pbro. Lic. Santiago Méndez Bravo

Rector

Lic. Cesáreo Hernández Hernández

Vice-Rector Académico

Ing. Antonio García Rodríguez

Vice-Rector Administrativo

Lic. Víctor M. Benavides Pañeda

Vice-Rector de Extensión

Consejo Editorial:

Lic. Cesáreo Hernández Hernández, Dr. Baltasar Castro Cossío, Lic. Rafael Muñoz Ledezma, Ing. Jaime P. Reyes Jiménez.

Dirección:

Dr. Baltasar Castro Cossío

Coordinación editorial:

Dra. Guadalupe Álvarez Romero

Comité editorial

Dra. Guadalupe Álvarez Romero, Lic. Aurora Ojeda Alva, Dr. Gerardo Pacheco Santos, Mtro. Armando Ibarra L.

Coordinación de producción:

Lic. José Luis González Nuño

Corrección:

Lic. Aurora Ojeda Alva, Lic. José de Jesús Saavedra Aviña.

Traducciones:

Jean Louis Marcuzzi Vidoni (francés), Gerrald Mugford Fowler (inglés), del Centro de Lenguas Extranjeras, UNIVA

Diseño, composición tipográfica

Regino Vázquez Delgado

Impresión:

Rota Impresos Nueva Galicia

Distribución y comercialización:

Dirección de Mercadotecnia, UNIVA

Av. Tepeyac 4800, Prados Tepeyac, Zapopan Jalisco

Tel. 628 24 32 exts. 709 / 710

ISSN 0187-5981 Publicación cuatrimestral

Las opiniones expresadas en esta revista son responsabilidad de sus autores. Se prohíbe la reproducción total o parcial de los trabajos sin autorización previa. Las colaboraciones deben dirigirse a la coordinación editorial.

Portada y fotografías de interiores:

José Martínez Vereá

4 Presentación

5 La importancia del doctorado en la educación superior Eugenio Cetina Vadillo

16 La investigación educativa en México en el umbral del siglo XXI Luz Eugenia Aguilar González

27 Impacto social de la investigación educativa Lya Esther Sañudo Guerra

37 Reflexiones en torno a las implicaciones de la posmodernidad en la educación Aurora Ojeda Alva

48 Educación y contexto Gabino Cárdenas Olivares

58 Expansión del capitalismo norteamericano en América Latina. El caso de la United Fruit Company en Guatemala 1899-1936 Eduardo González Velázquez

72 Las remesas de divisas: ¿Beneficio del ahorro migrante? Marcos Antonio Ramírez Martínez

78 Homenaje a Jaime Sabines

79 Encontrar el amor donde no lo hay (o la desesperanza de Sabines) Javier Ruiz de la Presa

84 La muerte y Jaime Sabines Baltasar Castro Cossío

Presentación

En este fin de milenio, nuestra **Revista de la Universidad del Valle de Atemajac**, en su número 35, ha conjuntado cinco significativos artículos sobre educación e investigación. Sus autores miran hacia adelante, buscando explicación y solución a relevantes problemas del campo educativo, y proponen caminos a seguir en el futuro.

En la ponencia con la cual abre el presente número, el doctor Cetina Vadillo recrea la historia del desarrollo de los posgrados en el mundo y en México y realza su importancia para el ejercicio de la docencia, la generación del conocimiento, y, en general, la satisfacción de las necesidades de desarrollo del país.

Luz Eugenia Aguilar presenta un muy completo panorama de la investigación educativa en nuestro país, tomando en consideración el actual contexto globalizante y neoliberal en que se da. A este artículo lo complementa y enriquece la aportación que hace Lya Sañudo, quien plantea un número de importantes acciones para propiciar la aceptación, difusión y uso de los resultados de la investigación en el campo de la educación.

En el artículo de Aurora Ojeda se analizan algunas implicaciones de la posmodernidad en el fenómeno educativo, enfocándose esta autora principalmente en la influencia que ejercen las llamadas sociedades de la información y la cultura de la imagen. Por su parte, Gabino Cárdenas insiste en el papel que ha de jugar la educación para que, en un ambiente de alto desarrollo científico y tecnológico, no se dejen de ofrecer al ser humano valores, desarrollo personal y calidad en su relación con los demás.

El historiador Eduardo González presenta en un artículo ágil y ampliamente documentado, los resultados de su reciente investigación sobre la presencia de la *United Fruit Company* en Latinoamérica durante las primeras décadas del siglo XX.

Por su parte, Marcos Antonio Ramírez aborda una temática de gran actualidad en la economía nacional: el impacto de las remesas de divisas que hace el trabajador migrante a sus familiares en su lugar de origen.

Para cerrar el presente número de nuestra Revista, hemos incluido dos de las ponencias que como homenaje al poeta Jaime Sabines presentaron el periodista Javier Ruiz de la Presa y el Decano de nuestra Facultad de Ciencias Sociales y de la Salud, doctor Baltasar Castro Cossío, durante la XXII "Semana UNIVA".

Estamos seguros de que nuestros lectores apreciarán una vez más las contribuciones que hacen a la Revista tanto los académicos de nuestra institución como los de otras prestigiosas instituciones del campo educativo, y que apreciarán asimismo las excelentes fotografías de José Martínez Vereá con las que se ilustra el presente número.

La importancia del doctorado en la educación superior*

Eugenio Cetina Vadillo

Es para mí un honor haber sido invitado a este acto en la Universidad del Valle de Atemajac para compartir con ustedes algunos datos y reflexiones sobre el doctorado y su importancia en el desarrollo de la educación superior.

Por ser la universidad parte consustancial del doctorado, permítanme presentar un breve esbozo histórico de cómo surgió ésta.

Antecedente Histórico

La universidad como institución apareció en Francia, Italia e Inglaterra a principios del siglo XII. Eran dos las disciplinas que se impartían en ese entonces. Una especie de propedéutico que era la Cultura Sabia, que comprendía Artes Liberales, Gramática, Retórica, Lógica, Aritmética, Música, Astronomía y Geometría. Una vez acreditadas éstas, se podía cursar la Ciencia Sacra, que posteriormente sería denominada Teología.

En ese entonces el centro más activo era París. La iglesia ejercía el monopolio de la enseñanza. Se puede afirmar que no existía universidad sin iglesia.

La iglesia impartía un sistema llamado *Licencia Docendi*, otorgada en cada diócesis por la autoridad episcopal. Las escuelas que impartían Derecho y Medicina eran, por otro lado, más independientes.

Debido a la expansión económica, las autoridades se encontraron ante la necesidad de formar élites. Se empezó a requerir

*Ponencia presentada por el doctor Eugenio Cetina Vadillo durante la Semana UNIVA. Guadalajara, Jal. Universidad del Valle de Atemajac. Septiembre, 1999. El Dr. Cetina es Director de Investigación en la Secretaría de Educación Pública.

sistemáticamente de gente formada en áreas específicas. Surgen así los *magistri*. A partir de entonces empieza una renovación intelectual.

En 1190 hay un cambio decisivo, los estudiantes deciden agruparse en algo que se llamó "Naciones". Ingleses, alemanes, provenzales, lombardos y toscanos, junto con sus maestros, establecen una relación con la comuna que los alberga. Hacen un juramento de obediencia a la comuna y establecen un mínimo de organización. Los estudiantes se agrupan en universidades. La vinculación con su entorno surgió de manera natural.

El rector era elegido anualmente por los estudiantes. En esa época, el Papa fue el principal apoyo de la universidad para que fuera aceptada la *Licencia Docendi*.

Después de 1200, los maestros independientes empiezan a asociarse. La realeza los apoya. En 1215 se concede la autonomía a las universidades. Ésta no fue producto de luchas o revueltas de estudiantes o maestros. La autonomía fue dada como un reconocimiento por el Papa. En 1231, una bula pontificia instituye, de manera formal, la autonomía universitaria. Empiezan a aparecer otras universidades y empiezan a establecer sus propios estatutos. Se inician también los conflictos y son expulsados grupos de maestros y estudiantes de ciertas universidades que son el origen de otras más. Así, Cambridge surge de Oxford y otras más surgen de Bolonia.

Imperaban dos sistemas pedagógicos. En el norte de Europa las universidades eran asociaciones de maestros que impartían Artes Liberales y Teología y su orientación era eclesiástica. Los estudiantes eran muchos y muy jóvenes. En los países mediterráneos, las disciplinas principales eran Derecho y Medicina y los estudiantes eran más adultos y de mayor nivel social.

En cuanto a los planes de estudio la situación era anárquica. Cada maestro enseñaba lo que le parecía más apropiado. Entonces, los maestros se reunieron para imponer un régimen de estudios. Así es como se crearon los diplomas y los exámenes. Estos se crearon en reacción a los derechos adquiridos por nacimiento. Para poder competir contra dichos privilegios, el examen viene a demostrar quién tiene el conocimiento y no solamente la fortuna y los blasones.

Nuevos poderes y principados empezaron a crear nuevas universidades. Mientras que las primeras instituciones surgieron desde abajo, estas últimas son fundadas por autoridades políticas. Desde el principio tuvieron autonomía limitada. Principalmente se instalaron en la Península Ibérica.

Con el Gran Cisma que divide a Europa, empiezan a desarrollarse los nuevos estados y las iglesias nacionales de estos nuevos estados. La institución universitaria va a aparecer donde antes no existía.

Alemania tuvo en muy poco tiempo la red universitaria más grande. Todas las que la integran son universidades fundadas con muy buena organización y disciplina, herederas de la vieja tradición germana de aprendices. "La práctica hace al maestro", viejo proverbio alemán, es la base para universidades surgidas desde la base. Cada vez se observa menos autonomía. A más organización y más dinero, corresponde menos autonomía. La autoridad política, entre otras cosas, nombraba a los maestros, reclutaba a los alumnos, diseñaba el contenido de los programas y otorgaba los diplomas. Un dato interesante: hasta aquí los maestros dependían de los contratos que establecían con sus alumnos; no había salarios. El Estado garantizó los salarios y postuló la obediencia; además, garantizó el empleo de las carreras.

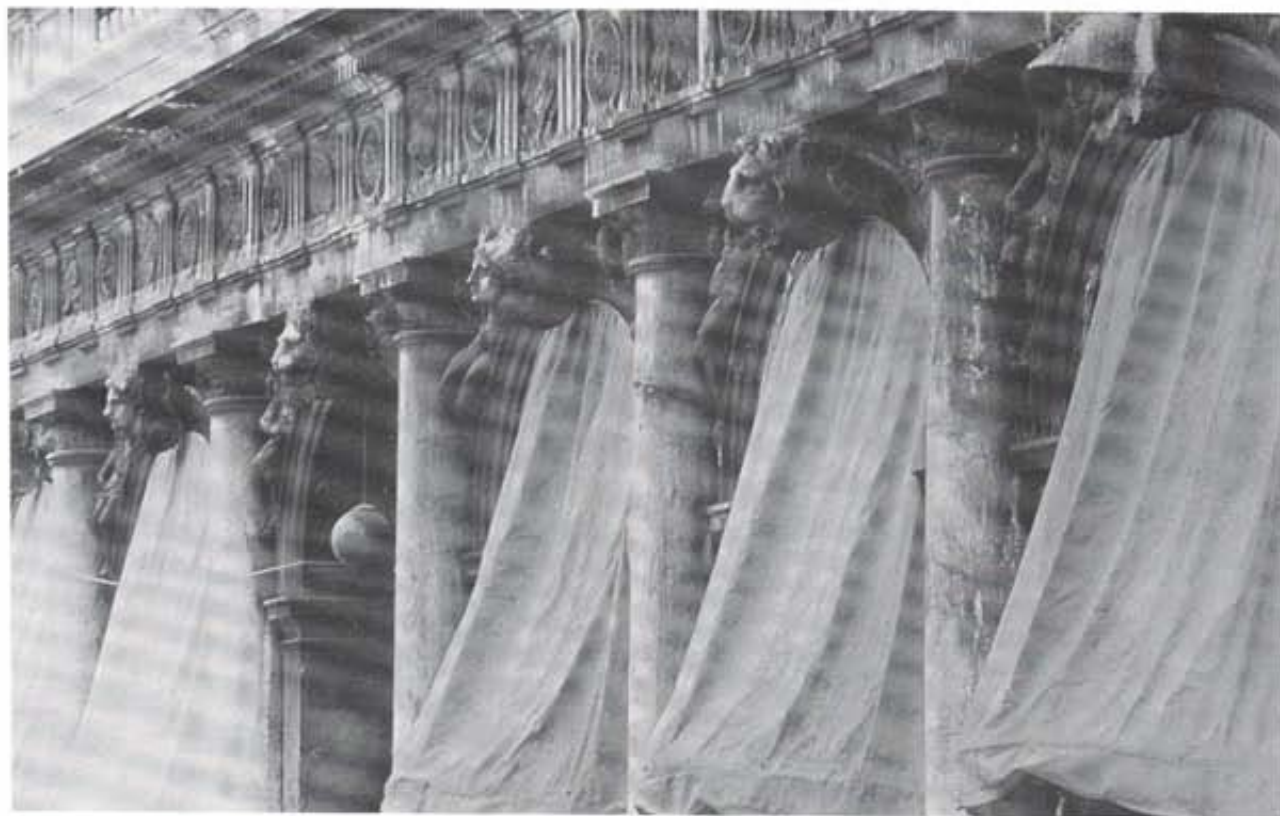
La enseñanza descansó durante muchos siglos en algo que se llamó "las Autoridades", que eran textos antiguos. La pedagogía funcionaba a través de dos ejercicios: la lectura y la discusión. Se aprendía a discutir, es decir a dar argumentos, a probar juicios.

Se aprendía a tratar con ideas en público. Las autoridades implantaron entonces un sistema de exámenes y grados, porque el saber se transformó en un capital social rentable, equiparable al de los bienes materiales. Se instituyeron entonces el bachillerato, la licenciatura, la maestría y el doctorado. Para obtener el grado de Maestro o Doctor, originalmente no se presentaba examen. Había que dirigir una disputa, dar un curso público. Se trataba de probar públicamente que ya se sabía. El nuevo promovido recibía las insignias de su profesión y estaba admitido en el seno del Colegio de Maestros, lo que significaba el reconocimiento de sus pares.

La universidad siempre es una institución oficial, reconocida por una autoridad, ya sea ésta la del Papa, la del Emperador, la de los reyes, la de los príncipes o la de las comunidades religiosas. En esta perspectiva, la idea que se tiene en algunas partes del bachillerato como integrante de la enseñanza superior es una secuela del medioevo.

Otro efecto presente con el paso de los siglos es que se restringe la movilidad académica, prácticamente desapareciendo a mitad del siglo XVII. Esto se explica debido a que, al triunfar los estados, prohibieron a sus súbditos estudiar fuera y declararon la invalidez de estudios de los diplomas obtenidos de esa manera.

En el siglo XVII los diplomas ya no sancionaban la competencia intelectual. Se eliminaron la lectura y la discusión; se instituyó el Seminario. En el siglo XIX, impera el modelo alemán. Ingresan las mujeres a las universidades.



Guardianes 1997

El siglo XX se distingue por la importancia que se le da a la investigación. Se fundan laboratorios e institutos. El momento decisivo de la universidad es la prosperidad financiera.

Los antecedentes en México

La formación de cuadros profesionales de alto nivel tiene una larga tradición en nuestra patria, pues estaba institucionalizada desde los tiempos precortesianos. Tiene logros notables en diversas épocas hasta el presente y, a la vez, hoy enfrenta desafíos de cobertura, calidad, pertinencia, financiamiento y valoración social, sobre todo en algunas modalidades.

Antes de la llegada de los españoles a estas tierras, el Calmecac y el Tepochcalli eran las principales instituciones educadoras de nobles y plebeyos, respectivamente. El primero formaba a los jóvenes en las artes de la política y el buen gobierno, y el segundo en el desempeño de los diversos oficios especializados que demandaba la sociedad mexicana. Algo similar puede decirse de la educación en las civilizaciones tolteca y maya en cuanto a la formación de astrónomos, médicos, sacerdotes, arquitectos, escultores, pintores, soldados, etc.

La primera institución de educación superior de la época colonial fue el Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco, fundado en 1536, y la primera universidad mexicana, la Real y Pontificia, se instituyó en 1551 y, habiendo iniciado sus actividades en 1553, fue, por tanto, la primera en América, si bien algunos historiadores datan la creación de la de Santo Domingo unos cuantos años antes.

Los avatares de la vida nacional, primero colonial y luego independiente, hicieron que decayeran o se aniquilaran ciertas instituciones y que nacieran y florecieran otras. Aún durante el deprimido final del siglo XVIII y el agitado siglo

XIX se crearon sucesivamente, y dieron frutos que aún nos benefician, instituciones tan avanzadas y trascendentes como el Real Seminario de Minería y diversos Institutos Científicos y Literarios, semillero de ciencia y técnica el primero, y avanzada de progreso intelectual los últimos. Posteriormente se crearon institutos civiles en varios de los estados a la par de los establecimientos de enseñanza superior dependientes de la Iglesia.

En 1833, con la creación de la Dirección General de Instrucción Pública y la supresión de la Universidad, se constituyeron seis establecimientos de Estudios Mayores: el de Estudios Preparatorios; el de Estudios Ideológicos y de Humanidades; el de Ciencias Físicas y Matemáticas; el de Ciencias Médicas; el de Jurisprudencia y el de Estudios Eclesiásticos.

Con la República Restaurada en el año de 1867 se crea la Escuela Nacional Preparatoria y se fundan nuevas escuelas de tipo profesional como las de Comercio y Administración, Jurisprudencia, Medicina, Cirugía y Farmacia, Agricultura y Veterinaria, Ingeniería y Bellas Artes.

Ha sido, sin embargo, el siglo XX, el más rico en esfuerzos y frutos de la educación superior, pero también el más cargado de complejidad. Este siglo dio lugar a la recreación de la Universidad Nacional en 1910, la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, la del Instituto Politécnico Nacional en 1937, la transformación de numerosos institutos de estudios liberales en los estados de la República en universidades públicas estatales y la creación de cientos de instituciones de educación superior e investigación, públicas y privadas, de diversos tipos.

En 1917 se creó la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; en 1922 la Universidad de Yucatán; en 1923 la Universidad

de San Luis Potosí y en 1925 la de Guadalajara. De 1930 a 1948 surgen las universidades públicas de Nuevo León, Puebla, Guanajuato, Colima, Sonora, Sinaloa y Veracruz. El resto de nuestro actual sistema universitario se crea a partir de 1950, mucho de él particularmente en la década de los setenta. La modalidad más joven, con sólo ocho años de edad, está constituida por las universidades tecnológicas, de las cuales ya tenemos 38.

Recordemos que con el establecimiento de la Universidad de México, el día 21 de Septiembre de 1551, por el Emperador Carlos V, en esta Real y Pontificia Universidad de México, fueron creadas siete cátedras que iniciaron actividades dos años después. Es a partir de ese momento que la historia de la Escuela de Leyes y de la Universidad se encuentran íntimamente ligadas.

Por estos años se otorga por primera ocasión el grado de Doctor en Derecho de la Facultad de Leyes, impartándose al mismo tiempo el curso de la cátedra de Decretales, correspondiente a la "Tercera Columna para enseñar la Justicia" que estuvo a cargo del doctor Pedro Morones, de donde surge el primer posgraduado: el licenciado Diego Villanueva, a quien se le otorgó el título de Doctor en Leyes el 15 de Enero de 1570.

Es comprensible el anhelo de ver restablecido el doctorado en Derecho, lo cual se manifiesta latentemente en un período que inició en el año de 1922, apenas unos años después de recreada la Universidad Nacional, con el nuevo plan de la Facultad de Altos Estudios.

De manera más organizada y sistemática, es posible afirmar que el principal antecedente de los estudios de posgrado en nuestro país, lo constituye la Escuela Nacional de Altos Estudios, creada en 1909, la cual es antecedente inmediato para la mencionada reapertura de la Universidad Nacional, en 1910, de la cual pasó a formar parte.

La Escuela Nacional de Altos Estudios se creó con los objetivos de perfeccionar, especializándolos y llevándolos a un nivel superior, estudios que en grados menos altos se realizaban en las Escuelas Nacionales Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingeniería y de Bellas Artes, o de aquellas relacionadas con éstas. A pesar de que esta escuela siguió funcionando, incluso en la época revolucionaria, no existe ningún precedente que indique que hubiera otorgado algún título de maestría o doctorado, pese a que contuvo en su interior al grupo más preparado y selecto de la sociedad mexicana.

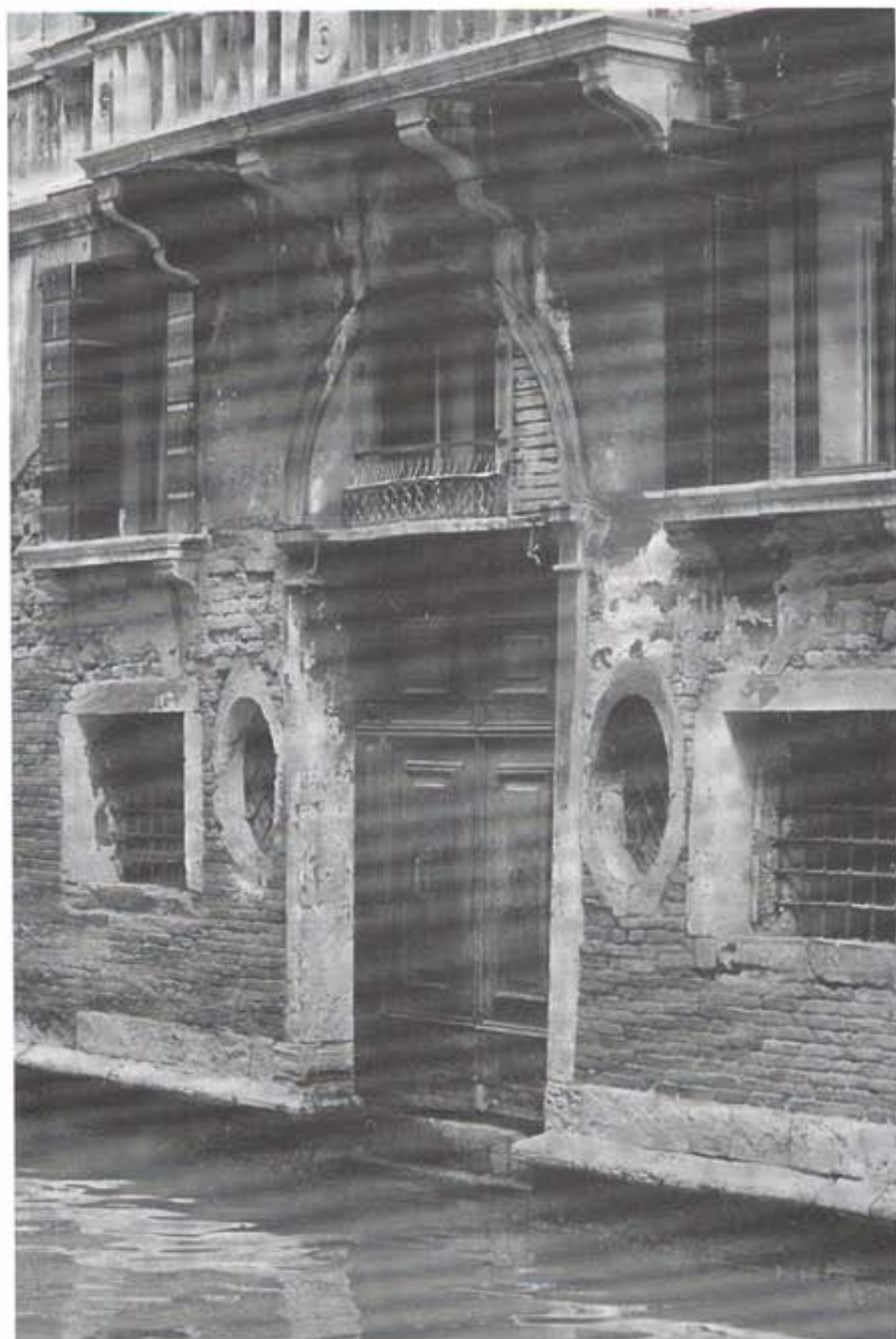
El pasado reciente

Permítaseme ahora exponer un breve esbozo de la historia del doctorado en México, tomando como punto de partida algunos aspectos concernientes a la historia del posgrado.

No se olvide que el origen de los estudios de posgrado en nuestro país es producto, en buena medida, del empeño, la tenacidad y el sacrificio de individuos y, en el mejor de los casos, de pequeños, aunque visionarios, grupos de trabajo.

Al principio, el posgrado se concebía como una suerte de educación continua destinada a aquellos que hacía años habían abandonado las aulas, y retornaban al recinto universitario a recibir la enseñanza de nuevos métodos, técnicas o doctrinas, a renovar los conocimientos que se habían enmohecido por la rutina o el desuso y, en definitiva, a mantener alerta la inquietud de saber y perfeccionarse en el dominio de la profesión elegida.

En algunas áreas del conocimiento los estudios del posgrado constituyen el complemento natural y lógico de la licenciatura. En el posgrado se da el necesario paso hacia una etapa de formación rigurosamente científica, que permite



Opa 1997

al alumno un ensayo profundo de los métodos de generación del conocimiento, y que le permite alcanzar la capacitación necesaria para el ejercicio de la docencia.

En el año de 1937, la sección de Ciencias, al separarse de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se transformó en Facultad. En ella se impartieron, por primera vez, la maestría y el doctorado en los años 1940 y 1947, respectivamente. Es a partir de la década de los cuarenta cuando surgen los primeros posgrados tal y como los conocemos actualmente.

La inquietud por este tipo de estudios en otras escuelas, llevó a la UNAM a la creación, en 1946, de la Escuela de Graduados con la finalidad de coordinar la enseñanza de los estudios realizados después de haber obtenido un título profesional en las diferentes facultades y escuelas de la propia universidad. Por su parte, desde sus inicios en 1937, el Instituto Politécnico Nacional impartió cursos de posgrado en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica. En el año de 1946 se facultó a la Escuela de Ciencias Biológicas para otorgar los grados de Maestro y Doctor en Ciencias. En 1962 el instituto decidió institucionalizar y ofrecer formalmente cuatro doctorados y nueve maestrías en ciencias.

En 1958 se abrieron especialidades en la Universidad de Nuevo León y maestrías en las Universidades Chapingo e Iberoamericana, así como en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y en El Colegio de México. Para la década de los sesentas empezó a darse un incremento notable de programas de posgrado, no sólo en el Distrito Federal, sino también en instituciones de las diferentes entidades federativas. Para 1970 siete instituciones impartían estudios de posgrado en la capital del país y seis lo hacían en los estados.

En ese entonces, en el Distrito Federal se ofrecían 189 programas, de los cuales 52 eran de doctorado, 94 de maestría y 43 de especialidad. La población total de maestría y doctorado para ese año, fue de 4,088 alumnos, de los cuales 2,467 se encontraban en la Ciudad de México y 1,441 en las instituciones de los estados. De éstos, 746 alumnos cursaban el doctorado.

Si bien el desarrollo del posgrado y, en particular del doctorado en México, ha evolucionado paulatinamente a lo largo de las diferentes épocas, en nuestro país ha tenido una importancia cada vez mayor. Es por ello que una parte sustancial de las políticas públicas de este nivel educativo se centran en estimular el crecimiento de los estudios de posgrado. Requerimos multiplicar en los próximos años la matrícula de nuestros programas de maestría y, particularmente de doctorado en las ciencias, las humanidades y las tecnologías. El primer beneficio de esta acción será el propio sistema de educación superior, que en los futuros egresados de programas doctorales tendrá una mejor dotación de profesores con formación académica plena y con mayores capacidades de educar con pertinencia y calidad. Pero también la actividad profesional de los sectores económicos está necesitada de posgraduados con grado de maestría para enriquecer su potencial de desarrollo tecnológico, por lo que debe promoverse una ampliación considerable de este tipo de estudios. Se espera que la maestría contribuya significativamente en la elevación del producto interno bruto y de otras variables del crecimiento económico.

El presente

De 1990 a 1997, se agregaron 134 nuevas instituciones que imparten estudios de posgrado. En cuanto a la matrícula, se sumaron 50, 332 nuevos estudiantes, ya sea en alguna especialidad,

maestría o doctorado. A la fecha existen 111, 247 estudiantes de posgrado en nuestro país. Su importancia es tal que el Programa de Desarrollo Educativo de la presente administración federal se propuso como meta que la matrícula se duplicara en seis años y llegara a 130 000, meta que esperamos cumplir.

Con respecto a la matrícula por áreas del conocimiento, se ha logrado un mejor balance, eliminándose al menos parcialmente la distorsión que la concentraba en ciertas áreas del conocimiento. En relación con la distribución geográfica de la matrícula, se observa que el Distrito Federal perdió importancia relativa, al pasar su matrícula del 43 por ciento del total, hace una década, al 34 por ciento actual. Estas cifras no sólo implican una mayor desconcentración, sino el fortalecimiento de los posgrados que se imparten en las entidades federativas.

Para establecer con claridad las características que idealmente deben cumplir los programas de posgrado, permítanme hacer referencia al proyecto del acuerdo específico por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior, que contempla, según los artículos 37 de la Ley General de Educación Superior y 3° de la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, que los particulares podrán solicitar el reconocimiento respecto de los siguientes tipos de estudio:

I. Profesional asociado o técnico superior universitario, opciones con duración aproximada de dos años a tiempo completo, posteriores al bachillerato, diferentes de las licenciaturas, orientados a la práctica y que conducen al título de Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado. El título de estas opciones puede ser acreditado como parte del programa conducente a una licenciatura.

II. Licenciaturas: son opciones con duración de cuatro a cinco años a tiempo completo, posteriores al bachillerato, con contenido en gran parte teórico, que preparan para profesiones que exigen alto nivel de capacitación y se ofrecen en instituciones en que se realiza investigación.

III. Posgrados: son opciones posteriores a la licenciatura y comprenden los siguientes estudios:

a) Especialidad: con duración de uno a dos años y orientados a la práctica; b) Maestría: con duración de uno a dos años y con orientación teórica, y c) Doctorado: con duración de dos a tres años posteriores a la maestría o cuatro a cinco años después de la licenciatura.

El objetivo del posgrado consiste en formar recursos humanos de la más alta calidad que profundicen y amplíen el conocimiento y la cultura nacional y universal para desarrollar la ciencia, la tecnología y las humanidades, así como para transformar e innovar los aparatos educativo y productivo de bienes y servicios, en aras de atender y satisfacer las necesidades del desarrollo.

Con esta definición, y a riesgo de ser redundante, presento las particularidades de cada una de las opciones que integran el posgrado. Éste requiere como condiciones dentro de su programa de estudios, además de una alta capacidad y productividad de la institución en el campo de la investigación científica y/o tecnológica, de lo siguiente:

a) En el caso de las especialidades:

1. Estar dirigidas a la formación de individuos capacitados para el estudio y el tratamiento de problemas específicos de un subcampo, área o vertiente de una profesión, pudiendo referirse a conocimientos y habilidades de una disciplina básica o a actividades específicas de una profesión determinada.

2. Tener como antecedente el grado académico de licenciatura.

3. Estar integradas por un mínimo de 45 créditos.

b) En el caso de las maestrías:

1. Estar dirigidas a la formación de individuos capacitados para participar en el análisis, la adaptación y la incorporación a la práctica de los avances de un área o vertiente de una profesión.

2. Tener como antecedente académico la licenciatura.

3. Estar integradas por un mínimo de 75 créditos.

c) En el caso de los doctorados:

1. Estar dirigidos a la formación de individuos capacitados para la docencia y la investigación, con dominio de temas particulares de un área. Los egresados deberán ser capaces de generar nuevo conocimiento en forma independiente, o bien, de aplicar el conocimiento en forma original e innovadora.

2. Tener como antecedente el grado académico de licenciatura o los requisitos superiores que la institución defina conforme a su plan y programa de estudios.

3. Estar integrados por 150 créditos como mínimo, después de la licenciatura, o el equivalente después de un grado superior a aquella, en su caso.

En la impartición de cada programa de estudios de doctorado, la institución deberá contar al menos con un mínimo de personal de tiempo completo, activos en investigación, guardando una relación no mayor de 6 alumnos por cada

profesor de tiempo completo. En particular, las últimas dos opciones preparan para el ejercicio de la docencia y para la investigación, al ofrecer una amplia visión del estado del arte de las disciplinas que atienden.

Ahora bien, como es claro, el eje principal del posgrado lo constituye el binomio docencia-investigación. Eje que algunos han considerado como las dos caras de la misma moneda. Respecto a esta moneda habrá que cuestionar el valor que se le asigna a la actividad docente y a la orientación de maestrías y doctorados.

Por otra parte, a la fecha se ha introducido un nuevo concepto que consiste en proponer los posgrados como espacios de gestación tecnológica. Esto es particularmente importante en el nivel de la especialidad, que podría responder más ágilmente a las necesidades del sector productivo e incluso desaparecer, una vez que esta necesidad ha sido cubierta.

Visto así, tocamos de manera directa la pertinencia y vinculación de estas opciones educativas. En este enfoque, las instituciones caminan en dirección a la apertura, esto es, hacia el pensamiento interdisciplinario, el uso de tecnología de punta asociada con el pensamiento social de vanguardia como instrumento para dar respuesta a las necesidades de la sociedad. Esto es particularmente importante para nuestros posgrados en ciencias básicas, en donde hay pocos estudiantes que sienten que una vez que han ingresado tienen pocas posibilidades de incorporarse al mercado de trabajo, fuera del ámbito estrictamente académico.

Sin embargo, este repertorio de lo deseable se ve ensombrecido por la proliferación de posgrados que sólo son reuniones de fin de semana y de los cuales se espera, incorrectamente, que formen investigadores de alto nivel y líderes académicos. Para contender con esta tendencia,

las instituciones que reciben reconocimiento de validez oficial de estudios, han decidido evitar la simulación en sus propias aulas. Con las instituciones que solicitan que se reconozcan sus posgrados, esta exigencia debe ser escrupulosamente observada; a pesar de lo intransigente que pueda parecer esta postura.

Debemos superar la tentación, afortunadamente cada vez menos presente, de crear posgrados con el único afán de ostentar galardones y cautivar a los aspirantes. No se debe imponer el interés económico al académico.

Con estas preocupaciones, permítanme proponer que cada uno de los doctorados que actualmente se imparten o estén por ofrecerse, cumplan con las características necesarias para integrarse al Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia del CONACYT, o sus equivalentes. En el pasado, más de uno levantaba la ceja ante este axioma. No importó en estos casos ser impopular: éste se ha aceptado ahora prácticamente en forma universal.

Para aspirar a formar parte del mencionado padrón, es menester que los programas de posgrado cumplan con las siguientes características:

1. Contar con cuerpos académicos que realicen sus funciones de docencia, generación o aplicación del conocimiento, tutoría y gestión académica en forma productiva y consolidada en el área en la que se ofrecerá el posgrado.

2. Integrar y operar líneas y proyectos de investigación bien definidos.

3. Incorporar un estudio de factibilidad con énfasis en la demanda actual y futura de dicho programa, en el contexto de la oferta nacional y regional de la disciplina.

4. Disponer, en su caso, de equipo de laboratorio propio, o compartido con una licenciatura, que permita el desarrollo de los proyectos de investigación.

5. Contar con bibliotecas especializadas y actualizadas y, en general, tener acceso a sistemas modernos de información.

6. Contar con capacidad de obtención competitiva de apoyo financiero para la realización de proyectos de investigación o aplicación innovativa del conocimiento, sea con fondos como los del CONACYT o de usuarios potenciales de los productos de su investigación.

7. Asegurar que, en los programas doctorales, más de la mitad del tiempo es trabajo académico que el estudiante dedica a la elaboración de la tesis de grado.

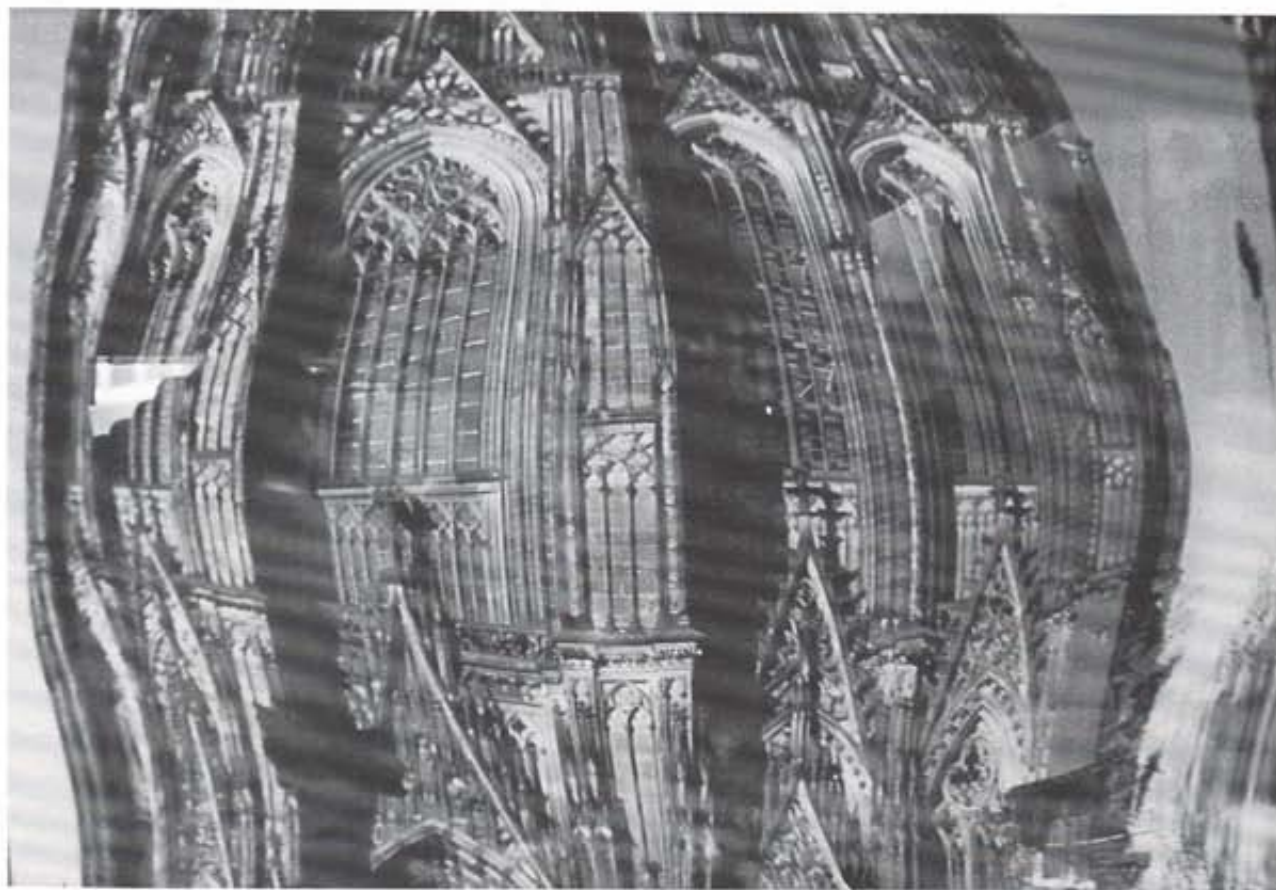
Por otra parte, se debe reconocer que el talón de Aquiles del posgrado es la planta académica. Para mala fortuna, no en todos los casos se cuenta con la masa crítica de calidad suficiente para formar nuevos investigadores y dirigir investigaciones. Es por ello que se creó una suerte de nicho para impulsar y consolidar el capital humano con que cuentan las instituciones; es decir, su personal docente. Ésta es justamente la apuesta que se hace con el Programa para el Mejoramiento del Profesorado, PROMEP.

Es necesario, sin embargo, superar la percepción que se tiene de que los investigadores se desempeñan como entes ajenos a sus instituciones. La investigación en nuestras instituciones de educación superior debe entenderse como un medio para ofrecer educación cada vez de mayor calidad. En las perspectivas de corto plazo, se debe enfatizar que el liderazgo de la investigación deriva de su vinculación con la docencia, de su sensibilidad social y de la calidad y pertinencia de sus resultados.

Además, es necesario considerar que un aspecto fundamental de este liderazgo se finca en la dinámica de la generación de conocimiento. Los avances disciplinarios, asimismo, se obtienen por contacto e interacción de los investigadores con sus pares en el país y en el extranjero, lo que supone una más intensa movilidad del personal académico. Esperemos recobrar al menos parte de la movilidad académica que existía en la edad media.

Finalmente, recordemos que en el presente de la sociedad mexicana hay problemas que requieren de la atención inmediata y que son un

reto para el conjunto de la población y de las instituciones, para el país todo; problemas asociados a la preservación del patrimonio cultural, la transformación de valores, la reforma del Estado, la marcha de la economía, la persistencia de desigualdades sociales, la pobreza, el desempleo, las tendencias demográficas, la sustentabilidad del desarrollo y la seguridad social, entre otros. Estos problemas constituyen serios obstáculos para nuestro desarrollo como Nación y esperan una respuesta por parte de las instituciones educativas. Por eso es tan trascendente, tan noble y tan compleja, la misión de la educación superior.



Autoreflejos 1997

La investigación educativa en México en el umbral del siglo XXI

Luz Eugenia Aguilar González*

La investigación educativa en México
en el umbral del siglo XXI

Resumen

El presente artículo analiza el papel de la investigación educativa en México, ante el siglo XXI, en un contexto neoliberal y de globalización. Se abordan los siguientes aspectos: La conformación del campo educativo, el cual poco a poco se separa de la psicología y la pedagogía, para establecer su propia epistemología, teoría y metodología. Se describen los parámetros establecidos en el país para evaluar la calidad de la investigación educativa, así como la conformación de los centros de investigación, la formación de investigadores y las nuevas leyes para la investigación en México. De la conceptualización, se pasa a analizar la investigación educativa en dos dimensiones: en las instituciones de Educación Superior y en el financiamiento, todo ello para plantear una prospectiva sobre la investigación educativa en México de frente al nuevo milenio.

Educational Research in Mexico on
the Threshold of the 21st Century

Abstract

This article analyzes the role of educational research within a neoliberal and worldwide context in Mexico before the 21st century. It attempts to do this by covering the following aspects: the structure of the field of education, which little by little has separated itself from psychology and pedagogy in order to establish its own epistemology, theoretical framework and methodology.

The paper describes the parameters established in the country to evaluate the quality of education, along with the structure of centers for educational research, the development and training of researchers and new legislation regarding research in Mexico. From this position, the paper analyzes educational research from two perspectives: Higher education institutes and financing. This has the overall objective of establishing a framework for educational research in Mexico for the new millennium.

La recherche éducative au Mexique
aux portes du vingt et unième siècle.

Résumé

Le présent article analyse le rôle de la recherche éducative au Mexique, auprès du vingt et unième siècle, et dans un contexte néolibéral et de globalisation. Les aspects suivants sont abordés: la conformation du champ éducatif, lequel peu à peu se sépare de la psychologie et de la pédagogie, pour établir sa propre épistémologie, théorie et méthodologie. On décrit les paramètres établis dans le pays pour évaluer la qualité de la recherche éducative, ainsi que la conformation des centres de recherche, la formation des chercheurs et les nouvelles lois pour la recherche au Mexique. De la conceptualisation, nous passons à analyser la recherche éducative en deux dimensions: dans les institutions d'éducation supérieure et dans le financement, tout cela pour établir une prospective sur la recherche éducative au Mexique face au nouveau millénaire.

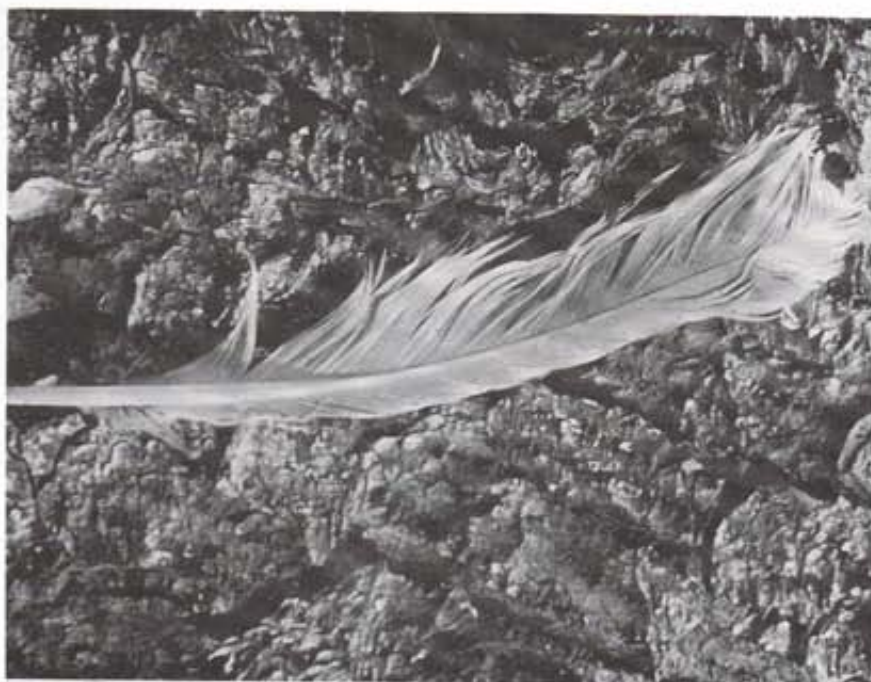
En esta década se están realizando trabajos que documentan la historia y evalúan los hechos del presente siglo. Además se están llevando a cabo ejercicios prospectivos sobre las tendencias económicas, políticas y culturales que regirán el siguiente milenio. Los trabajos sobre educación no se quedan atrás. En el presente artículo se analiza el tema de la investigación educativa (IE) en México en el umbral del Siglo XXI, principalmente algunas tendencias para su realización en nuestro país.

*Profesora investigadora del
Departamento de Educación, UNIVA

I La investigación educativa

La conformación del campo educativo

El campo de la educación es nuevo en la esfera del conocimiento y de la investigación. Anteriormente existía la pedagogía; la psicología y sociología, por su parte, se ocuparon de algunos aspectos de la educación. No es hasta hace algunas décadas que la educación se comienza a constituir como un problema a investigar, bajo sus propios métodos y construcciones teóricas.



Encuentros 1997

En México, es a partir del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (1982) cuando se inicia el esfuerzo por sistematizar información, evaluar y difundir -entre otras actividades- los trabajos de investigación en esta área. A partir del Congreso se constituye el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el cual conjunta y asume algunas de las actividades antes mencionadas. Así la IE se institucionaliza en el ámbito nacional. Una de las finalidades de la IE es ubicar, delimitar y ayudar a la constitución del campo de la educación. En México, los investigadores de la educación se

han puesto como tarea crear los elementos teórico-metodológicos necesarios para conceptualizar el hecho educativo e intervenir en procesos y sistemas educativos, apostando todo ello a la construcción de la educación en un proyecto de Nación.

Tipos de investigación

Analizando y sintetizando los trabajos de IE que se habían realizado hasta ese momento,

Pablo Latapí (1994) propone cinco tipos de investigación educativa: la investigación sobre la investigación, la disciplinaria, la investigación para la planeación, la instrumental, la investigación-acción. Esta tipología va desde la investigación analítica, pasando por la reflexiva y la axiológica, hasta la política y para la toma de decisiones.

Ante un campo virgen, la educación, cualquier aspecto seleccionado puede ser digno de investigación. El problema al que nos enfrentamos es la deficiente preparación de los investigadores, por un lado, y por otro el presupuesto tan precario destinado a la investigación educativa.

Bajo este panorama poco alentador, ¿qué es importante investigar? y ¿cuáles son los fines de la investigación educativa en México? Si regresamos a la tipología que realiza Latapí y consultamos las tendencias estadísticas (Quintanilla, 1985: 40), observamos que en nuestro país los trabajos se centran en la investigación disciplinaria (15.97%) y para la planeación e instrumentación (42.61%).¹ Al parecer, la tendencia se inclina hacia la

consolidación de la investigación científica de la educación y la investigación para la toma de decisiones y planeación nacional en el sistema educativo.

Ante tal tendencia, es conveniente plantear la manera en que los investigadores pueden convertirse en un elemento que provoque el diálogo con los agentes de decisión y la investigación alcance un estatus *trascendente* para la delimitación y establecimiento de políticas educativas.

Para que la investigación educativa sea trascendente, es importante pensarla como un proceso político, que funcione como eje de equilibrio entre la construcción del campo de la educación y la utilización de los resultados de investigación para el progreso del conocimiento, de la Nación y del bienestar común, tal y como se hace en la medicina, por ejemplo. El desarrollo de la IE se bifurcaría en: a) La investigación que se consolide por medio de la constitución de redes de investigación profesionales; el diálogo entre los investigadores y aquellos que toman decisiones, la formación rigurosa de investigadores en el área y la difusión de los productos; y, b) Los proyectos que ayuden a coordinar las actividades anteriores, permitiendo la mayor eficacia, eficiencia y relevancia de la IE (Latapí, 1994).

Calidad de la investigación educativa

La planeación y evaluación de la educación surgieron como resultado del reacomodo de fuerzas sociales, políticas y económicas nacionales y extranjeras. El Programa para la Modernización de la Educación (1989-1994) ha alcanzado mayor continuidad que programas de otros sexenios: la reforma a los planes y programas de estudio de primaria, secundaria y normal; la descentralización administrativa, la carrera magisterial, etc.

En este contexto, la planeación educativa se convirtió en indispensable. Se constituyó como un ejercicio común en el sistema educativo, en busca del cumplimiento de los objetivos de los diferentes planes gubernamentales.

Es en la presente década cuando la planeación dejó su lugar a la evaluación. Desde 1990 se practica la evaluación sistemática y fundamentada teóricamente, desde el nivel del aula hasta el sistema educativo nacional. La evaluación no debe verse como un elemento más de la planeación, sino que ésta se ha tornado compleja y responde a parámetros de calidad internacionales, para lograr la competencia y homologación en los nuevos bloques económicos, así como para el control del ingreso a las universidades y para otorgar financiamiento extra.

Independientemente de la calidad educativa, la investigación está implícita en este proceso; basta con citar el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y CONACYT, para ilustrar esta afirmación. Estos organismos, entre otros, determinan los parámetros de calidad en la educación y por ende, en la IE.

Centros de investigación y formación de investigadores

En nuestro país, la tarea de formar investigadores, discursivamente, se le ha asignado a los posgrados, específicamente al doctorado, aunque no excluye de este fin a las especialidades y maestrías.

Cabe señalar que la escasez de IE no es exclusiva de nuestro país, ya que en países más avanzados se desarrolla formalmente a partir de los años 40, auxiliada de otras disciplinas: "Las nuevas experiencias de la investigación educativa provienen principalmente del perfeccionamiento e indagaciones debidos al avance de las ciencias madres de la pedagogía (...) y a los fulgurantes

progresos de la tecnología de la información” (Landsheere, 1996: 260). México se une a estas experiencias de investigación bajo modelos y tecnología no tan desarrollados, pero igualmente válidos. Martínez Rizo simplifica el ejercicio de la investigación, planteando sólo la limitación institucional del mismo: pocos centros de investigación independientes de las IES, y en donde también se prepara a los futuros investigadores.

Algunos posgrados tienen como objetivo la formación de investigadores, pero del discurso al hecho hay un gran trecho. Los alumnos de posgrado tienen grandes deficiencias teórico-metodológicas. Son pocos los investigadores de profesión que realmente están formando más investigadores. Por otra parte,

...el problema de la constitución de la investigación educativa como campo científico alude a que no existe un reconocimiento de valor de los objetos de estudio; del desarrollo teórico-conceptual; de las estrategias metodológicas que se utilizan y, por ende, de los resultados que representan (Quintanilla, op. cit. 57).

La disociación entre teoría y métodos de investigación y la práctica de la misma, que se produce en algunos de los posgrados, repercute en la producción de conocimiento. El problema de la formación de investigadores puede ilustrarse con el caso de algunos de los posgrados en Jalisco, y en general, de una buena parte de los posgrados nacionales: reducido personal de tiempo completo, multiplicidad de funciones de los investigadores (administrativos, docentes, asesores); centros de documentación inadecuados; dedicación parcial de los alumnos; acceso a los posgrados de alumnos de diferentes disciplinas y con diversas competencias académicas, lo que dificulta la homologación de conocimientos (Minakata, 1998: 45-46).

Pero no se puede limitar el problema a estos puntos, ya que el currículum del posgrado debe diseñarse de manera tal, que cubra el objetivo de la formación de investigadores. El punto es que los posgrados plantean la formación de investigadores en el discurso, para cumplir con expectativas de los estudiantes por una parte, y por otra, con la premisa de que el docente-investigador, o bien el investigador, está obligado a resolver problemas específicos de la educación y así cubrir las expectativas nacionales que se esperan del maestro o doctor en educación. Por ejemplo, de siete maestrías analizadas, del estado de Jalisco, el porcentaje que ocupan los cursos de metodología va del 23 al 58% (García González, 1999), suponiendo esto que los futuros maestros tienen buenas bases para dedicarse a la investigación.

La necesidad de formar investigadores se nutre de dos fuerzas: el desarrollo del campo de la educación (producción de conocimiento) y la formación de cuadros para el desarrollo integral de la Nación. Pero, ¿qué tanto la investigación se justifica por factores externos al país?

Las condiciones de investigación en México son precarias, además de que generalmente, los resultados de investigación no son determinantes para la toma de decisiones debido a la falta de diálogo entre el investigador y las autoridades. Por ello, debe reestructurarse -en su práctica y objetivos- la mayor parte del sistema de investigación educativa a nivel nacional. Además de que los investigadores adquieran el hábito de presionar y luchar para que sus propuestas sean decisivas en las políticas gubernamentales.

La descentralización del sistema educativo puede generar esta dinámica, ya que al trasladarse la administración a los estados y municipios, la investigación puede verse favorecida al otorgársele presupuestos mayores, por una parte, y por otra, los investigadores estarán más cerca

de los *decisores*, pero de nuevo esto va a depender de la manera en que se gestionen los apoyos y se negocien los resultados de las investigaciones. Por ejemplo, en Jalisco, de 1992 a 1995, el entonces secretario de educación, Eugenio Ruiz Orozco, creó la Subdirección de Investigación; Nombramientos para la Investigación, y la Dirección de Investigación y Posgrado. Actualmente funcionan, dependientes económicamente del gobierno estatal y federal para realizar investigación educativa: el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) y el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) (Campechano *et al.*, 1998: 15). Su planta docente y de investigadores está formada por personas que ocupan altos puestos en la SEP, y por ende, que pueden cambiar el rumbo de la educación estatal.

La descentralización permitiría investigar sobre temáticas regionales, cuyos resultados ayudarían al fortalecimiento del conocimiento sobre la cultura regional, así como el empleo de estudios para llegar a generalizaciones más amplias a nivel nacional, respetando la diversidad cultural.

II La investigación educativa en la educación superior

Siguiendo el planteamiento de la realización de investigaciones como misión de la educación superior, las IES se ven comprometidas a echarse a cuestras esta labor. Hay que notar que la política salarial de las IES

...sólo otorga mayores salarios a investigadores científicos, empuja a diseñadores curriculares, formadores de docentes y docentes (...) a concebir sus trabajos de reflexión e innovación de la docencia y del desarrollo curricular o formativo como trabajos de investigación. El fenómeno se institucionaliza con la fundación de la Asociación Mexicana de Investigación Educativa en 1986 (Weiss, 1998: 390).

Además está la constitución del COMIE, el cual pretende "conjuntar acciones e intereses comunes de los investigadores en el área educativa con el fin de fomentar la investigación de calidad" (Weiss, op. cit.: 391). Estos hechos coinciden con una de las misiones de la educación superior, según la Declaración Mundial sobre la Educación Superior: educar, formar y realizar investigaciones:²

...Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad (...) fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas... (1999, Artículo 1, inciso c)

Todos estos factores ayudan a problematizar la investigación educativa desde los siguientes puntos:

Las redes de investigación

De los primeros centros de investigación educativa, fundados por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, internacionales y nacionales a partir de los años 50 hasta los 70, se pasa a los centros de investigación con sede principalmente en las universidades públicas (Weiss, op. cit.: 386). En esta dinámica se crea en las IES el concepto de docente-investigador.

Esta conformación de la infraestructura para la investigación, en donde la investigación se hace en las IES por especialistas, tiene como ventajas: la multiplicidad de temáticas y enfoques; la formación especializada de investigadores y la diversidad en el financiamiento. Pero por otra parte, no hay cabida en los centros de investigación para tantos "investigadores" egresados de los posgrados, provocando un cierre del campo de la investigación de la educación, estableciéndose

luchas por el poder o una orientación determinada en la construcción del conocimiento educativo.

Bajo la resistencia de las comunidades científicas y las fuerzas internacionales, sería interesante estudiar cuáles son las tendencias en investigación que se están construyendo en el desarrollo del campo educativo. En este momento puedo plantear dos: a) La investigación micro que se ubica en el aula y está enfocada al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la intervención de la práctica educativa y de la enseñanza de metodologías específicas, así como la incorporación de nuevas tecnologías y b) La investigación a nivel macro, la cual se está desarrollando bajo parámetros internacionales con la premisa de la educación para el desarrollo y la competitividad nacional.

Financiamiento de la investigación educativa

Otro problema es el del financiamiento de la IE. Ya afirma Weiss que el sostenimiento de la investigación es en mayor medida público, pero la tendencia es que avance la privatización (op. cit.: 397).

La Declaración Mundial de la UNESCO (1999), en su artículo 14 sobre la financiación de la educación superior como servicio público, plantea la diversificación del financiamiento, ya que así se "refleja el apoyo que la sociedad presta (...) a fin de garantizar el desarrollo de este tipo de enseñanza (superior), de aumentar su eficacia y de mantener calidad y pertinencia (...) (con el apoyo) de todos los agentes sociales que intervienen en la enseñanza superior.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) reconoce "indispensable una corrección de los subsidios públicos, pero las instituciones no pueden seguir viviendo sólo con estos recursos, deberán buscar nuevos", además de que las ineficiencias del sistema de las universidades públicas "incrementan la desigualdad social y desperdician los recursos públicos" (cit. por Beltrán del Río y Vera, 1999: 11).

Los patronatos o los cobros de algunos servicios que ofrecen las universidades públicas, pueden coincidir con los planteamientos anteriores; lo que no se considera es que en un país, con cerca de 70 millones de pobres, la sociedad no puede llevar a costas esta carga; lo hará, tal vez, el 7% de los estudiantes que ingresan a la UNAM (Ortiz Pardo, 1998: 28), y que pueden sostener sus estudios; o los apoyos de organismos privados que se interesen en invertir en un área específica de la universidad.

Éste y otros lineamientos externos han sido considerados por México, generando reformas en las universidades, con mayor o menor éxito. Vemos, por ejemplo, el caso de la UNAM, con las cuotas, y el de la Universidad de Guadalajara con



Alcances 1997

la creación de patronatos y servicios universitarios. Estas políticas están siendo reglamentadas y elevadas a rango legal. En 1996, la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior "acordaron (*sic*) realizar un proceso común de selección a través del CENEVAL" (Comunicado No. 12, 1999: 55). En este mismo tenor, en mayo pasado se aprobó la Nueva Ley para el Fomento de la Investigación Científica y Tecnológica, a la cual "la ley le otorga nada menos que el poder legal (y político) total para tomar decisiones en nombre del Estado" (Miranda, 1999).

El gobierno se ha preocupado por salvar los bancos en quiebra o las autopistas que no pudieron ser autofinanciables, pero no puede intervenir para resolver el problema financiero de la UNAM u otorgar mayor presupuesto para la investigación, derivando esta tarea al sector privado, respaldando la política legalmente.

Retos de la investigación educativa en las IES

La supervivencia de la educación superior, así como el rumbo que siga, obligan a practicar nuevas formas de pensar el ejercicio de la investigación:

a) La participación de otros sectores sociales en las políticas científicas. La nueva Ley para el Fomento de la Investigación antes citada, en su artículo 23, considera esta opción para participar en "la formulación de propuestas en materia de políticas y programas de investigación científica y tecnológica" (Miranda, 1999), lo que implica la subordinación legal a la orientación de la investigación.

b) El artículo 34 plantea la "obligatoriedad del ejercicio docente por parte de los investigadores (...), todos los centros públicos de investigación adscritos al sector educativo y sus

investigadores tendrán entre sus funciones la de impartir educación superior en uno o más de sus tipos o niveles" (*ibid.*). Dos planteamientos se pueden desprender de esto: El primero, los docentes investigadores pueden transmitir conocimientos prácticos y sustentados en su práctica investigativa a los alumnos, fomentando el gusto y las habilidades para la investigación y por otra, la distracción de las labores de investigación puede potencializar, demeritar o retrasar la investigación, debido al tiempo que el investigador tendrá que utilizar en las labores propias de la práctica académica y política.

c) Se puede poner también en tela de juicio la pertinencia de que la IE predomine en las universidades, ya que éstas podrían determinar el tipo de investigación *pertinente* para la Nación. Es conveniente que la IE se fortalezca en las normales, en las universidades privadas o en organismos no gubernamentales. En este momento coyuntural, la IE debe definir un rumbo que beneficie a la educación nacional.

La investigación educativa y el desarrollo nacional

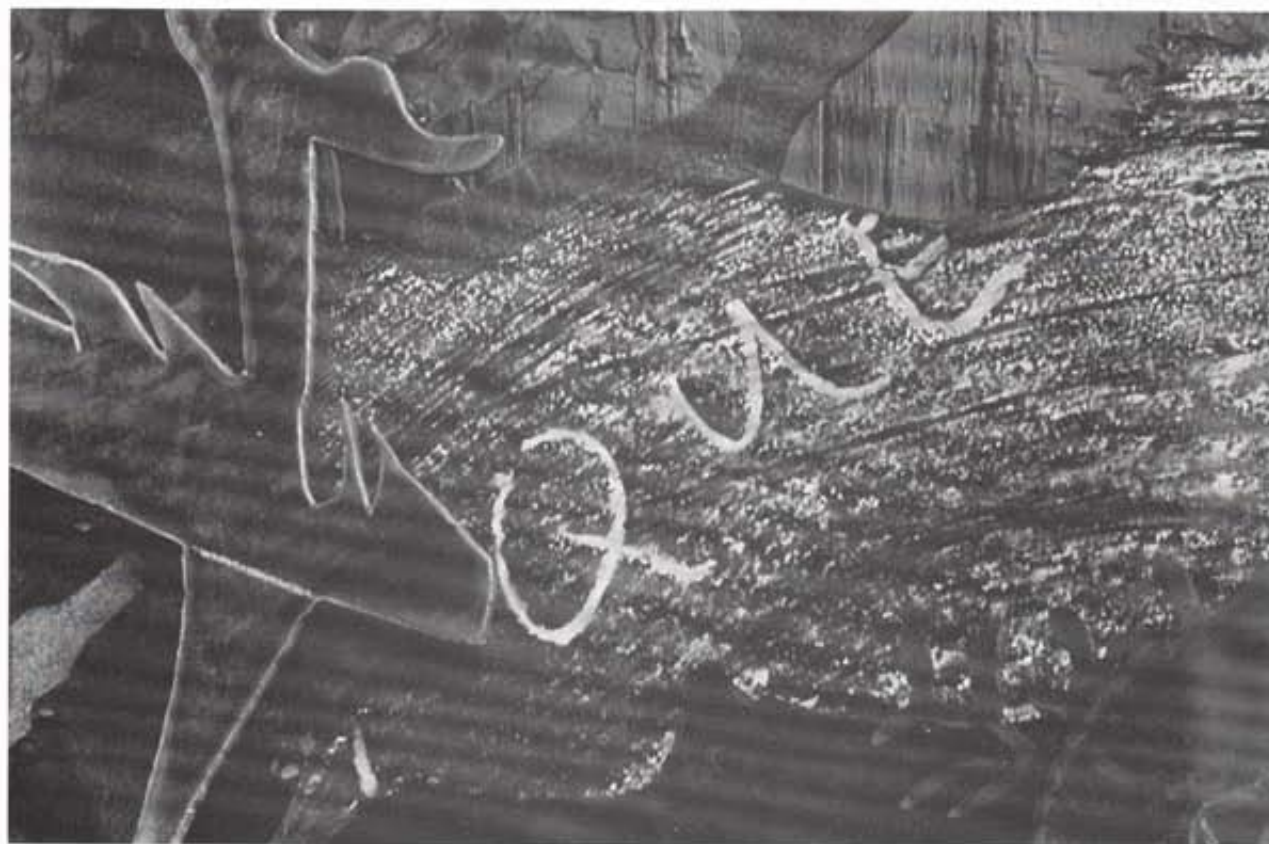
La premisa de que la educación es factor para el desarrollo, rigió la política educativa de la Nación por muchos años. Por otra parte, la afirmación de que no existe un proyecto de nación, puede ser discutida. Estos dos puntos convergen cuando analizamos las políticas de desarrollo vinculadas con el proyecto educativo, así como analizando las fuerzas externas que están actuando en el rumbo de nuestro país.

Considero que sí existe un proyecto de nación claro, el cual responde al modelo neoliberal, pero las leyes de nuestro país no se han adaptado a este modelo, conservando un modelo de nación gestado por la revolución mexicana; no se ha alcanzado un desarrollo económico sustentable que permita elevar el nivel de vida del pueblo; por

el contrario, la pobreza se ha agudizado en los últimos seis años. Se aspira, no a seguir, sino a alcanzar los pasos de naciones desarrolladas, sin considerar que gran parte de su desarrollo se ha debido al uso y aprovechamiento de nuestra fuerza de trabajo y recursos naturales. El discurso oficial nos hace creer que hemos alcanzado elevados niveles de desarrollo y democracia, considerando el desarrollo como la diversidad en la exportación, y la democracia como la alternancia en el poder. Por lo tanto, se produce un desfase entre el proyecto de nación que manifiestamente o no, se está llevando a cabo, y las condiciones reales del país.

Durante los años 60 y 70, bajo las redes de la "Alianza para el Progreso" y sus políticas de financiamiento, se puso mayor énfasis, no en la investigación en sí, "sino en el binomio *Research and Development*" (Weiss, op. cit.: 401). Este fenómeno llegó a conceptualizarse bajo la propuesta teórico-metodológica de la Teoría del

Capital Humano, la cual coincidió con los primeros trabajos de investigación educativa (Noriega, 1998: 373). Se creía que al analizar el empleo, las fuerzas de trabajo, niveles ocupacionales, etc., se encontrarían las respuestas para orientar el desarrollo educativo, mismo que repercutiría en el desarrollo de la economía nacional y la mejora de la calidad de vida de la sociedad. Se realizaron estudios en donde se armonizaban las necesidades productivas con la oferta educativa. En varios trabajos correlacionales de edad, sexo, nivel económico, actividad laboral, nivel escolar, etc., se llegó a concluir, entre otras cosas, que es muy difícil lograr la movilidad social, que la "densidad educativa de las ocupaciones desempeñadas no están estrechamente relacionadas con el tamaño de las unidades productivas" (Muñoz Izquierdo, 1998: 191); que a menores niveles de escolaridad, mayor probabilidad de ocuparse en actividades informales; que empresarios con escolaridad tienen mayor eficiencia financiera, etc. (ibid).



Qué... 1997

Por una parte, la educación puede desempeñar un nivel importante en los ingresos del individuo, pero no en la distribución de los ingresos a niveles macro, y por otra, hasta en países desarrollados se ha comprobado que la educación no es necesariamente un factor de desarrollo (Cummings y McGinn, 1997: 38).

Pero ésta fue la premisa que predominó en la educación en México en las décadas de los 60 a los 80, e incluso, todavía se pueden encontrar investigadores que sustentan esta premisa, la cual se ha retomado en algunas discusiones generadas por el actual problema en la UNAM. "Un estancamiento en el gasto en educación superior sería grave: (...) cancelaría oportunidades de movilidad individual (...) afectaría la capacidad científica y tecnológica para mejorar, no sólo los niveles de competitividad del aparato productivo, sino también los de bienestar de la población". (Didou Aupetit, 1999: 15), planteamiento discutible a partir de la falta de movilidad social, la influencia de las fuerzas externas en las políticas educativas nacionales, entre otros factores.

Al comprobarse que la premisa "*Research and Development*" no funcionó, el Estado ha utilizado la educación como una forma de legitimarse. Por otra parte, Noriega afirma que ha resurgido una "nueva versión de la Teoría del Capital Humano, según la cual la educación se torna central para elevar la productividad de la fuerza laboral y, en consecuencia, como un elemento para erradicar la pobreza" (Noriega, 1998: 378). ¿Cómo se vincula esta nueva teoría con la investigación, la educación y el desarrollo?

El informe de la UNESCO de 1996, plantea que, en las universidades existe la tendencia de darle mayor importancia a las formaciones científicas y tecnológicas para atender las demandas laborales de las sociedades actuales. Como consecuencia, la investigación y la enseñanza "entran en competencia" (Delors,

1996: 152), la disyuntiva está entre acercar a los estudiantes a la investigación o a la industria.

El mismo documento, en lo referente a la investigación, dice que debido a que "la concentración de la investigación y de los medios de investigación en los países de la OCDE es un obstáculo para el desarrollo de los países menos adelantados económicamente" (ibid.: 154), la solución es que estos países colaboren con los "menos adelantados", con "hermanamientos de las instituciones de investigación, las cuales intercambiarán modelos teóricos y metodológicos para resolver los problemas de otros países (...) por ejemplo, trabajos llevados a cabo en Asia o en América Latina son sumamente pertinentes para África y a la inversa" (ibid.: 155), sin tomar en cuenta las condiciones particulares de cada país.

Entonces, ¿qué vale la pena investigar? y ¿qué tipo de investigación se realizaría?: ¿práctica? ¿de casos? Es cuestionable el simplismo con el que se pretende trasladar conocimientos de un lugar a otro, tal y como se traslada la tecnología. Nuevamente estamos ante la creencia de que exportar modelos, cualquiera que sea el área, resolverá problemas. Esto demuestra que las fuerzas internacionales tienen gran peso en las decisiones internas del país. Pero también el país finca su propio curso. Dos hechos importantes tendrán que ser estudiados para analizar el futuro de nuestra investigación científica: la publicación, el pasado 21 de mayo, de la Ley para el Fomento de la Investigación Científica y Tecnológica y el decreto en el que se hacen reformas y adiciones y se derogan diversas disposiciones de la Ley de Creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Con estas leyes se mediarán las disposiciones del poder público y de la ciencia.

Hay que destacar tres cuestiones que tambalearán la primacía de la investigación

predominante en las universidades hasta este momento: La legalización del apoyo a centros de investigación privada con fondos públicos; la reorientación de la investigación pública en apoyo a las empresas y la oportunidad que tendrán las IES privadas de obtener recursos federales, excluyendo de este beneficio a las universidades autónomas (Aboites, 1999).

Si bien es conveniente que las instituciones privadas participen en la investigación, tendrán mayor poder de decisión en la línea de investigación. En este punto no queda claro el papel de la investigación en el área de ciencias sociales y humanidades.

El sector privado no tendrá que invertir en infraestructura, ya que aprovecharán la que tienen actualmente los centros de investigación. Y bajo esta lógica, el financiamiento a las universidades públicas puede dirigirse directamente a los centros de investigación y no a la academia, matrícula o administración, racionalizando recursos y adelgazando las funciones de la universidad. ¿En dónde quedan las necesidades de la investigación para "la satisfacción de necesidades de la población"? (Guevara Niebla, 1985: 85) y en este entramado, ¿hacia dónde debe orientarse la investigación educativa?

La investigación educativa de frente al siglo XXI

La conformación del campo de la educación en nuestro país se manifiesta en dos niveles y en diferentes dimensiones: 1) El nivel de la construcción del campo como tal en sus dimensiones teórica y epistemológica y, 2) la práctica de la IE en sus dimensiones política y teleológica. La conformación del campo se constriñe a las fuerzas nacionales e internacionales que están, en estos momentos, en reacomodo: los problemas educativos en todos los niveles están permeados por la premisa del desarrollo en

una "aldea global", en donde lograr el equilibrio de fuerzas resulta una tarea salomónica y titánica.

En este sentido, tratar de asumir un modelo económico exitoso en países con mayores niveles de desarrollo económico y de calidad de vida, en un país como el nuestro, resalta, por una parte, el criterio estrecho de nuestros gobernantes al importar modelos que poco nos ayudarán a progresar y, por otro, la vorágine de las fuerzas internacionales que nos han atrapado y nos llevan a construir una nación con un modelo de desarrollo desfasado de la realidad del país. Ante estos y otros aspectos no mencionados, la función de las IES se ve obligada a modificarse y, por ende, la investigación educativa colaborará en este proceso. La crisis en la UNAM puede ser el principio para plantear investigación educativa. Por ejemplo, la reestructuración de fuerzas puede sacar a la IE de las universidades públicas, para que se encargue de ella el sector privado, con la consecuente influencia en la temática de las investigaciones.

Por otra parte, las nuevas legislaciones sobre la ciencia permiten vislumbrar la injerencia del sector privado en la investigación. Lo más probable es que cubra sus intereses y no el bienestar de la Nación. La IE sigue siendo importante en este proceso, ya que, independientemente del curso que siga la universidad o el país, la educación será un elemento para lograr la sumisión y adiestramiento o la liberación del ser humano.

Notas y referencias

¹En la década de los ochenta, también se trabajó la investigación-acción en un alto porcentaje, 34.81%.

²La Declaración Mundial sobre la Educación Superior fue aprobada en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior realizada en París en octubre de 1998.

Aboites, H. (1999). "Un IFE de la ciencia" en *La Jornada*, 3 de mayo. México.

Beltrán, P. y Vera, R. (1999). "En documentos de la OCDE y el Banco Mundial, se preveía el incremento de las cuotas de las universidades públicas y la expansión de la educación superior" en *Proceso* No. 1175. México.

Campechano, J., Millán, F.R. y Pérez Reynoso M.A. (1998) "Conformación del campo problemático de la investigación educativa en el ámbito de la educación pública en Jalisco, situación actual y prospectiva" en *La tarea* No. 10; Guadalajara, México.

Cummings, W. y McGinn, N. (1997). *International Handbook of education and development*. Londres: Pergamon Press.

"Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción" (1999). *Revista de la educación superior* No. 107. México: ANUIES.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Didou, S. (1999) "El financiamiento público y las universidades" en *Educación 2001* No. 45. México.

García González, C. y Perales, R. (1999). *Siete maestrías en educación. Estudio comparativo de sus programas*. Guadalajara, Red de posgrado, región occidente: texto inédito.

Guevara Niebla, G. (Comp.) (1995). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.

Landsheere, G. (1996). *La investigación educativa en el mundo*. México: FCE.

Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*.

México: FCE.

Martínez Rizo, F. (1991). *El oficio del investigador educativo*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

——— (1998). "La planeación y la evaluación de la educación" en P. Latapí, *Un siglo de educación en México*. Tomo I. México: Biblioteca Mexicana, FCE.

Minakata, A. (1998). "La enseñanza de la investigación educativa en algunos posgrados de educación" en *La tarea*, No. 10. Guadalajara, México.

Miranda, J. C. (1999). "Nueva legislación para la ciencia" en *La Jornada*. 21 de junio. México.

Noriega, M. (1998). "El financiamiento de la educación: su historia y su estudio" en Pablo Latapí Sarre, *Un siglo de educación en México*. Tomo I. México: Biblioteca Mexicana, FCE.

Ortiz Pardo, F. (1999). "La UNAM, 'elitizada'; sólo 7% de los estudiantes proviene de familias con ingresos por debajo de cuatro salarios mínimos" en *Proceso* No. 1180. México.

Programa Nacional de posgrado 1989-1994 (1989). México: Modernización educativa No. 6. Secretaría de Educación Pública.

Quintanilla, S. (Coord.) (1995). *Teoría, campo e historia de la educación*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Weiss, E. (1998). "El desarrollo de la investigación educativa, 1963-1996" en P. Latapí, *Un siglo de educación en México*. Tomo I. México: Biblioteca Mexicana, FCE.

Zorrilla, M. (1998). "Federalización, supervisión escolar y gestión de la calidad de la educación" en P. Latapí, *Un siglo de educación en México*. Tomo I. México: Biblioteca Mexicana, FCE.

Impacto social de la investigación educativa

Lya Esther Sañudo Guerra*

Impacto social de la investigación educativa

Resumen

La investigación educativa encuentra su razón de ser en la difusión y uso de sus resultados. Para lograr ambos, es necesario, como premisa inicial, propiciar la investigación institucional. Posteriormente se requiere lo siguiente: la integración de los usuarios en el proceso, la difusión sistemática, el fomento a acciones que coadyuven a la aceptación de las innovaciones propuestas, la explicitación del aporte de la indagación a los posibles grupos de usuarios, y, de manera sobresaliente, la capacitación de los propios investigadores en lo referente a los requerimientos mencionados, capacitación que es conveniente realizar en forma colegiada.

The Social Impact of Educational Research

Abstract

Educational research finds its justification in the diffusion and implementation of its findings. A necessary initial step to achieve both these objectives is through encouraging institutional research. The following stage requires: The integration of the potential beneficiaries of the findings into the investigative process; systematic diffusion; the development of activities designed to help in the adoption of the proposed changes; an explanation of the contribution that the investigation may make to the possible groups of users; and, of the utmost importance, the training of the investigators to promote the above mentioned aspects — a training that is best undertaken in collegiate form.

L'impact social de la recherche éducative.

Résumé

La recherche éducative trouve sa raison d'être dans la diffusion et l'utilisation de ses résultats, pour obtenir les deux, il est nécessaire, comme priorité initiale, de propicier la recherche institutionnelle. Postérieurement, il est demandé ce qui suit: L'intégration des utilisateurs dans le processus, la diffusion systématique, l'encouragement à des actions qui, ensemble, aident à l'acceptation des innovations proposées, l'explication de l'apport de l'investigation aux possibles groupes d'utilisateurs, et, d'une manière notable, la capacitation des chercheurs en référence aux demandes mentionnées, capacitation qu'il convient de réaliser en forme collégiale.

Lo lograr ser un investigador con trabajo disciplinado y consistente implica muchos años de continua formación y producción. Sin embargo, todos los esfuerzos para ser un investigador de calidad pueden no ser recompensados a través de la utilidad, o éxito de los resultados. Ciertamente no es suficiente formarse como investigador, porque aunque esta formación lleve a la generación de resultados valiosos, no es raro que éstos terminen por archiversse o perderse en alguna oficina burocrática.

Con respecto al Estado de Jalisco, es claro que aunque no se produce toda la investigación que se requiere, se puede encontrar un número creciente de investigaciones de lo educativo. Aquí, al igual que en otros lados, no es evidente el impacto que estos resultados han tenido en los procesos educativos. En este momento de consolidación de la investigación en el Sistema Estatal de Formación y Actualización del Docente, es importante asumir que la investigación

*Directora de Posgrado e Investigación.
Secretaría de Educación del Gobierno del
Estado de Jalisco.

"... no tiene (...) valor último y decisivo en sí misma, sino en la medida en que contribuya a fines superiores". (Martínez Rizo, 1997:319).

En 1981, Latapí publica un diagnóstico de la investigación educativa en México. A trece años de esa primera edición, al reeditar el libro en 1994, el autor sigue señalando la persistencia de la falta de vinculación entre la investigación y su uso:

Siendo difícil definir en qué consiste la eficacia de la IE, dados sus múltiples usos y efectos, muchos de ellos no pretendidos, nos restringiremos aquí a dos casos particulares de la eficacia: su influencia en la toma de decisiones de política educativa y su influencia en los educadores prácticos, para producir mejoras efectivas a la educación. (...) baste señalar la falta de vinculación orgánica entre las instituciones de IE y los agentes de decisión política y, sobre todo, el hecho de que la mayoría de las instituciones no gubernamentales descuidan esta vinculación (Latapí, 1994:35).

Al final de los setentas, la inversión para la investigación educativa era muy fuerte y se presuponia un incremento en la calidad educativa a partir de tal inversión. Era común esperar una relación directa entre investigación y desarrollo educativo. Más adelante, con el retroceso económico de la década de los ochentas y la consecuente baja asignación financiera a la investigación, se pudo observar que la relación entre educación y desarrollo no resultaba "... tan clara y relacional como se (había dado) a entender en un principio" (Sancho, 1992:40).

Parte del problema del uso o impacto de las investigaciones proviene de las mismas instituciones donde se realizan. Por ejemplo, los problemas que se abocan a investigar, el tipo de proyectos, la participación o no participación de los educadores y funcionarios en el proceso, el lenguaje que se usa y las relaciones externas que se cultivan, tienen repercusiones sobre el uso que posteriormente se haga de los resultados.

El impacto de la investigación educativa implica necesariamente la difusión y uso de sus resultados. En los mismos procesos investigativos de calidad deberían encontrarse imbricadas las estrategias para su subsecuente uso y difusión. Los procesos del uso y difusión de la investigación educativa, aunque están estrechamente relacionados, son de distinta naturaleza, y por ello, se analizarán por separado.

A) Uso de la investigación educativa

Latapí (op. cit.), al escribir sobre la "eficacia" de los estudios para modificar la realidad educativa latinoamericana, menciona cómo la escasez de recursos y la burocracia reacia a innovaciones han afectado a la investigación. Para él, los enfoques tradicionales preponderantes propician la falta de comunicación con los agentes de decisión, y la poca participación de los educadores para mejorar su práctica.

A continuación se examinarán, desde la perspectiva del uso de los resultados de la investigación, tres aspectos fundamentales: el impacto de la investigación en las decisiones de los funcionarios en la política educativa, el uso de la investigación por parte de los educadores y la dificultad inherente a la constitución de una teoría educativa.

Decisiones en política educativa

Es importante aclarar que no es posible juzgar la eficacia de la investigación educativa a la luz de los esquemas normativos con los que se planifica, porque éstos están inmersos en un proceso más amplio de interacciones humanas y sujetos a cuestiones imprevisibles. En este sentido, Muñoz Izquierdo (citado en Latapí, 1994) considera que la eficacia de la investigación educativa depende de que se dé la coyuntura política adecuada para usar los resultados de los estudios.



Contrastes 1997

El proceso de investigación tiene su propia dinámica y la difusión de resultados se desarrolla en circuitos definidos. En el proceso político de concertación de intereses la propuesta derivada del trabajo investigativo "...será viable cuando llegue a un punto en el que los 'juicios de conveniencia' que formulan los agentes de decisión respecto a la adopción de esa innovación converjan con los 'juicios de valor' que inspiraron la innovación propuesta". (ibid., p.52) Es común que las implicaciones de los estudios representen una amenaza en ciertos contextos y sólo se puedan realizar acciones si las circunstancias políticas y contextuales se modifican.

Un buen número de estudios de calidad llega a los agentes de decisión interesados, pero se pueden encontrar con obstáculos como los siguientes:

- Los investigadores rara vez hacen participar a los agentes de decisión en el diseño o en el avance de los proyectos, lo cual hace más difícil su aceptación posterior.
- Los reportes casi nunca incluyen consideraciones o estrategias claras destinadas al uso de sus resultados.
- Los reportes se realizan en un lenguaje propio de los investigadores que a los funcionarios les puede parecer ininteligible. Los resultados de la investigación a menudo llegan a los funcionarios a través de medios masivos que han "traducido" los resultados al lenguaje común.
- Los funcionarios y administradores pocas veces tienen interlocución con los investigadores para plantear con claridad sus requerimientos.

Si los investigadores tomaran en cuenta lo anterior en lo que toca al diseño, al proceso, y a los reportes finales, la investigación tendría una buena probabilidad de uso aún aceptando que las decisiones, como se mencionó, se ajustaran a una racionalidad predominantemente política. (Latapí, 1994).

Uso de la investigación por parte de los investigadores

Además de tener la posibilidad de impactar las decisiones políticas, los resultados de la investigación educativa pueden ser aprovechados por los educadores que están inmersos en la práctica educativa.

La investigación educativa se concibe frecuentemente como una actividad de personas especializadas "...que se desvincula de la práctica educativa que constituye su razón de ser" (ibid., p. 36) aunque finalmente se entienda que la efectividad de sus resultados depende de que

éstos sean aceptados por los educadores más que por los funcionarios de jerarquía nacional.

La investigación educativa parece situarse demasiadas veces en una dimensión que deja fuera tanto a los investigados como a los futuros usuarios de sus resultados. Rara es la ocasión en que los docentes participan en proyectos de investigación, y, por otro lado, la difusión de los estudios que se realizan no llega a los profesores, debido tanto al lenguaje como a los mecanismos que se emplean. La investigación educativa no tiene un impacto directo sobre la práctica docente, sino que meramente produce un cierto interés que permite el uso de algunos de sus conceptos para un análisis más articulado de los procesos educativos, el cual se va difundiendo progresivamente entre los educadores (Sancho, op.cit.).

Una investigación que incluya a los educadores en su diseño, operación, evaluación y difusión,

...puede lograr aumentar nuestra conciencia sobre algunos hechos, promover el diálogo crítico entre los educadores prácticos y entrenar o preparar a algunas personas a través del proceso de investigación, personas que posteriormente actuarán en función de la preparación que recibieron. (Latapí, 1994:197).

Esta acción evitaría las preguntas investigativas irrelevantes o simplistas y propiciaría la utilización de un lenguaje común entre investigadores y educadores. "Sólo podrá garantizarse la posibilidad de que la investigación sea a la vez educativa y científica si se consigue abandonar todas las divisiones y distinciones que en la actualidad separan a la comunidad investigadora de la comunidad educativa" (Carr, 1995:116).

Constitución de una teoría educativa

Además del uso práctico de los resultados de las investigaciones, son fundamentales para la consolidación de la ciencia de la educación los aportes, que a largo plazo redunden en la comprensión e interpretación de lo educativo. La investigación básica se necesita para generar teorizaciones acerca de los fenómenos del ámbito educativo. Es importante por tanto, "...no descuidar o subestimar la investigación básica, por parecer menos útil a corto plazo" (Latapí, op. cit., p. 238).

La investigación sobre los educadores y sus acciones es fundamental porque:

...permite avanzar en profundidad sobre el conocimiento de la actividad educativa con el fin de poderla conceptualizar en función de los modelos explicativos más ajustados a las necesidades de los propios agentes. Y, en segundo lugar, porque esta reflexión fruto de la investigación de los problemas con que se encuentran los agentes educativos, constituye el más alto grado de regulación y de análisis de actividad profesional a la cual podemos aspirar (Rué, 1992:35).

Las consideraciones acerca del "éxito" de la investigación educativa planteadas en la obra de Latapí nos llevan a reflexionar en que la investigación educativa en nuestro contexto se ha mantenido como una actividad compleja, cuyos fines no son claros, y cuya utilidad social no resulta evidente para los que la observan sin participar. El propósito de los investigadores, en primera instancia, es contribuir al crecimiento de los conocimientos sobre los fenómenos de la educación e influir en la toma de decisiones sobre el desarrollo de la misma. Esto último se ha considerado en los párrafos anteriores, pero es el primer propósito el que va a permitir constituir, a largo plazo, una teoría sobre los fenómenos específicamente educativos.

La concepción de que la investigación es un 'producto' con 'consumidores' es importante, pero demasiado estrecha. De hecho, la investigación debe concebirse como un proceso sistemático de generación de conocimientos, que tiene muchos y complejos efectos. Qué cambios produzca, depende no sólo de la elección de temas y enfoques y de los objetivos específicos de los proyectos, sino además de quién sea la persona que investigue, quién llegue a conocer los resultados y quién los aproveche, además de las condiciones políticas y sociales en que la investigación se lleve a cabo (Latapí, 1994:197).

Los problemas educativos no derivan de una teoría subyacente, sino que surgen cuando las prácticas son inadecuadas con respecto a los fines. En todo caso, dependen de la teoría en el mismo sentido que los observables dependen de un concepto ordenador. La teoría puede regular la práctica de quienes son educadores, como un marco conceptual que sirve para expresar su naturaleza. Así entonces, la ciencia de la educación tiene el propósito de generar un tipo de conocimiento mediante el cual se describa, explique e interprete lo educativo.

En primer lugar se trata de una ciencia de la educación, lo que significa que investiga una actividad práctica, conscientemente desarrollada, que sólo puede identificarse y entenderse con referencia al significado que tiene para quien la practica. En segundo lugar, es una ciencia de la educación, o sea, que trata de elaborar teorías que expliquen y resuelvan los problemas a los que da lugar la práctica de esta actividad. En consecuencia, hace falta una visión de la investigación educativa que sea 'interpretativa', en el sentido que sus teorías se basen en las perspectivas de la práctica educativa, y 'científica', y proporcionen una visión alternativa y coherente a las interpretaciones que emplean los profesionales (Carr, 1995:112).

La finalidad última de la investigación educativa es descubrir significados no evidentes de la práctica y, a partir de la complejidad educativa, poder ofrecer sistematizaciones simplificadas y producir desarrollo e innovación.

De hecho, es necesaria la investigación contextualizada en su complejidad para "...aumentar el repertorio de conocimiento práctico sustentado en la reflexión y el contraste sobre la acción" (Sancho, 1992:56).

En contraste con lo anterior, los proyectos de investigación muchas veces se plantean desde marcos interpretativos un tanto ajenos al fenómeno educativo y se intenta interpretar a la educación desde otras ciencias. Hay que insistir en la necesidad de que el diseño, desarrollo y resultados de un trabajo de investigación permitan apreciar su aporte a la comprensión de lo educativo a la vez que se conserve la naturaleza práctica de la ciencia de la educación.

Una de las grandes críticas de los investigadores a algunos trabajos prácticos educativos, es que no son suficientemente rigurosos. En este sentido, hacer entender la especificidad que requiere un objeto de conocimiento en el ámbito educativo y establecer la discusión del asunto con el rigor necesario para la generación de conocimiento, es una de las tareas que deben contemplarse para el uso y difusión de la investigación.

B) Difusión de los procesos y resultados de la investigación educativa

Las formas más comunes de comunicación entre investigadores y educadores son, por un lado, los congresos y encuentros profesionales, que tienen como objetivo dar a conocer los resultados que se han obtenido "...con la esperanza de que tengan suficiente poder de persuasión para que las personas docentes lo(s) apliquen a su realidad cotidiana" (Espinet, 1992:156). Sin embargo, la asistencia a esos actos no implica cambios educativos. Pueden ser actos interesantes pero pueden no llegar a modificar la práctica educativa. Por otro lado, la difusión se puede realizar por medio de artículos

y libros derivados de los reportes de investigación. Esto trae aparejado el problema de la adecuación del lenguaje utilizado así como la pertinencia e importancia de los temas.

Ambos caminos resultan en un tipo de comunicación unidireccional, que implica una acción del investigador hacia el educador, pero no constituyen un diálogo o discusión en el que se genere un nivel mayor de conocimiento. Habrá, por tanto, que considerar un factor más:



Fuga 1997

...si se quiere llegar a conocimientos valiosos y ricos, es indispensable que haya rigor y que pueda haber intersubjetividad, o sea que los hallazgos o conocimientos presuntamente adquiridos no sean exclusivos de un investigador o un tipo de investigadores en particular, sino que cualquier persona que se acerque a una misma realidad, con un enfoque y perspectiva semejantes, obtenga resultados razonablemente semejantes también. Radicalizar la individualidad y la subjetividad del conocimiento esteriliza en última instancia la investigación (Martínez Rizo, 1997:228).

En el sentido de las reflexiones anteriores, Latapí (op. cit.) identifica cinco maneras de difundir y aplicar la investigación:

- El conocimiento obtenido a través de la investigación llega a otras personas, ya sea oralmente o por escrito; el énfasis está en el movimiento de un conocimiento que alguien produce y otro recibe.

- El conocimiento llega a través del diálogo y de la interacción entre los investigadores y los usuarios de la investigación. Se crea un "clima" que da lugar a la discusión y contribuye a entender las demandas de nuevas investigaciones o maneras distintas en que los estudios disponibles pueden usarse. El énfasis está en la interacción que permite comprender e interpretar la investigación.

- Los investigadores se desplazan a otras funciones, disciplinas o instituciones, y aplican directamente el conocimiento anteriormente obtenido. Su experiencia y actitudes influyen en sus nuevas actividades e, indirectamente, se transmiten a otras personas los resultados de las investigaciones. El énfasis está en el desplazamiento de las personas que llevan consigo el conocimiento obtenido.

- Los usuarios o los políticos participan en el proceso mismo de investigación. En este caso, el conocimiento obtenido no tiene que ser "transmitido," ya que quienes deben aplicarlo, participan en el proceso de su obtención.

- Se dan estrategias de difusión sobre avances parciales en planos diferenciados: para investigadores, políticos, educadores o para el

público en general. En este caso el conocimiento generado se "traduce" al lenguaje de cada uno de estos grupos.

C) La difusión y uso de la investigación específicamente educativa

En este apartado se parte de un supuesto que subyace en todo el texto anterior, y es el que investigar lo educativo es diferente de investigar otro tipo de hechos sociales, psicológicos, políticos o éticos. Para los educadores es vital distinguir esta acción de aquellas que se refieren a otras disciplinas o ciencias que inciden en la comprensión del hecho educativo.

Al referirse a la investigación educativa, Carr (1995: 108) señala que ésta debe "...desenvolverse en el marco de los fines prácticos de acuerdo con los cuales se desarrollan las actividades educativas". Esto implica que la investigación aporta saberes y haceres en el ámbito específicamente educativo; su uso y difusión contienen el supuesto de que se aporta al ámbito de la práctica, a las decisiones de política, para constituir, finalmente, una teoría educativa.

De acuerdo con Martínez Rizo (1997:319), a la investigación educativa no se le concibe como fin en sí misma, sino como medio para otros fines superiores, "...concretamente como una tarea, entre muchas otras, que puede contribuir a mejorar la educación". En este sentido, el uso y la difusión de la investigación educativa son necesarios para que ésta repercuta, en un plazo mediato, en la calidad de la educación.

Aunque en el Estado de Jalisco es reconocida por parte de los investigadores la importancia de la difusión, no se encuentran planteamientos suficientemente claros y amplios en los que se exponga el *estado de la cuestión* en este ámbito. De lo anterior se desprende la urgente necesidad

de que se dé a conocer el impacto social que ha tenido la investigación educativa en el Estado.

Es de esperarse que a partir de reflexiones como las anteriores sea posible otorgar mayor atención a los siguientes aspectos: la integración de los usuarios al desarrollo de los proyectos de investigación, la difusión sistemática, la aceptación de la innovación, la explicitación del aporte de determinado trabajo investigativo y la capacitación de los investigadores para que consideren a la difusión y uso como partes integrales de los procesos investigativos. A continuación, se discuten con mayor detalle cada uno de los aspectos mencionados:

1. Integración de los usuarios

Las estrategias que conduzcan a integrar a los usuarios en las propuestas, diseño, desarrollo, e informes de la investigación educativa, se pueden plantear desde dos niveles: la comunicación sistemática y la colaboración de los usuarios:

1.1. Establecer de manera institucional, los mecanismos que garanticen una adecuada comunicación con los usuarios potenciales de acuerdo con sus líneas de investigación establecidas. Incluir acciones para propiciar el diálogo sistemático entre los investigadores y los usuarios durante las diferentes fases del proceso investigativo y sobre todo en relación con las propuestas derivadas.

1.2. Determinar acciones para propiciar la relación del usuario y la investigación educativa institucionalizada desde diferentes niveles de colaboración en cualesquiera de las fases que sea pertinente y se haya establecido de antemano en el proyecto, o bien, la realización directa del trabajo de la investigación en la fase operativa.

1.3. Eliminar la dicotomía investigador-usuario desarrollando modelos no convencionales

en los que la dualidad desaparezca para dar lugar a una relación dialéctica dentro del proyecto de investigación.

2. Difusión sistemática

La articulación de la investigación y su uso y difusión posibilita el éxito de ambos. Las dos acciones deben estar imbricadas de manera explícita y operativa. En este marco se proponen las siguientes acciones estratégicas:

2.1. Sistematizar la difusión del proceso y resultados de la investigación. Es fundamental que estrategias dirigidas a ese propósito se incluyan en los proyectos de investigación institucionales utilizando un lenguaje pertinente para cada grupo de usuarios potenciales.

2.2. Generar acciones conjuntas entre los investigadores y los intermediarios que interpretan y procesan los productos de la investigación con diferentes marcos de referencia. Determinar el apoyo a los agentes de los medios de comunicación facilitándoles el acopio e interpretación de la información.

2.3. Propiciar el flujo de la información desde las líneas de investigación institucionales hacia redes regionales, nacionales e internacionales para propiciar el uso de los productos de la investigación.

3. Aceptación de las innovaciones

Las innovaciones propuestas a través de los productos de la investigación, o las propuestas derivadas de los reportes de investigación tienen difícil aceptación por parte de los usuarios potenciales. Una de las posibles causas es que no se prevén acciones estratégicas para facilitar que el posible usuario las discuta, las adapte o las use de manera diferenciada. Al respecto se proponen las siguientes acciones:

3.1. Contemplar en los proyectos de investigación educativa los factores sociales y psicológicos involucrados en la comunicación y aceptación de las nuevas propuestas, incluyendo estrategias de identificación de los intermediarios idóneos para alcanzar a los usuarios potenciales.

3.2. Cuidar especialmente que las innovaciones no se perciban como una amenaza para la comunidad política o educativa, ya que, entonces, tras su solo planteamiento, pueden ser rechazadas.

3.3. Definir las condiciones institucionales en las que se produce investigación y aclarar la sensibilidad de diferentes grupos para la aceptación de la innovación propuesta. El potencial de innovación de un proyecto depende de su ubicación institucional y de su relación con la práctica educativa de los usuarios.

3.4. Establecer estrategias de participación de los usuarios (políticos, educadores, otros investigadores, etc.) en el diseño y desarrollo de la investigación o en las propuestas que hayan de derivarse de la misma. Este tipo de colaboración incrementará considerablemente el efecto que pueda tener la investigación en el mejoramiento efectivo de la educación.

4. Explicitación del aporte.

Se puede decir que, en general, los investigadores no incorporan en sus proyectos elementos que propicien el uso o difusión de los resultados de la investigación. Las instituciones tampoco muestran gran preocupación por el destino terminal de sus trabajos de investigación. Se recomienda hacer explícitos los siguientes aspectos de una investigación:

4.1. Aporte para una teoría educativa, rigurosidad conceptual, y posible uso concreto.

4.2. Posible participación de futuros usuarios y consideración de problemas técnicos y políticos implicados en la ejecución de las medidas que proponen.

4.3. Requerimientos de apoyo institucional en las relaciones con instancias que favorecerán el uso, difusión o desarrollo del aporte investigativo.

5. Capacitación de investigadores

Para que lo anterior sea posible, es necesario asumir que el investigador no sólo se forma en las competencias investigativas básicas sino que además debe apropiarse de aquellas que contribuyan al éxito final del trabajo. Martínez Rizo (1997) se refiere a ellas mencionando las siguientes acciones:

5.1. Trabajar en equipo: Poner a discusión los avances de la investigación, tanto con los demás participantes del equipo como con expertos investigadores externos.

5.2. Difundir los procesos y resultados parciales y finales de la investigación.

5.3. Elaborar proyectos de acción innovadora a partir de los resultados de una investigación.

5.4. Sostener relaciones adecuadas y fecundas con maestros, alumnos, padres de familia, administradores, etc., involucrándolos de alguna manera en el proceso de investigación.

Conclusión

Para finalizar estas reflexiones, se puede concluir que la premisa para el uso y difusión de la investigación educativa está en la institucionalización de la investigación, ya que sin ésta no será posible determinar, de manera

colegiada, las políticas a seguirse dentro de la comunidad de investigadores.

Es altamente recomendable, por lo tanto, plantear un Programa Indicativo de Investigación en el que se articulen los intereses de los investigadores, el tipo de educación y el impacto que se quiere producir, las estrategias de vinculación con los ejes curriculares y con la docencia (sobre todo cuando la investigación surge de ámbitos de formación específicos), así como las circunstancias sociales y políticas en las que se plantea la investigación.

Un documento para tal propósito, diseñado de manera colaborativa, podría permitir establecer en común las políticas pertinentes en el marco de decisión de cada una de las instituciones que participan y, de manera más amplia, posibilitaría un impacto social consistente.



Detalle Psicoterapia 1997

Bibliografía

Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Espinet, M. (1992). "De la investigación educativa a la investigación en la acción: una respuesta al malestar de la comunidad educativa" en J. Rue (Comp.) *Investigar para innovar en educación*, Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

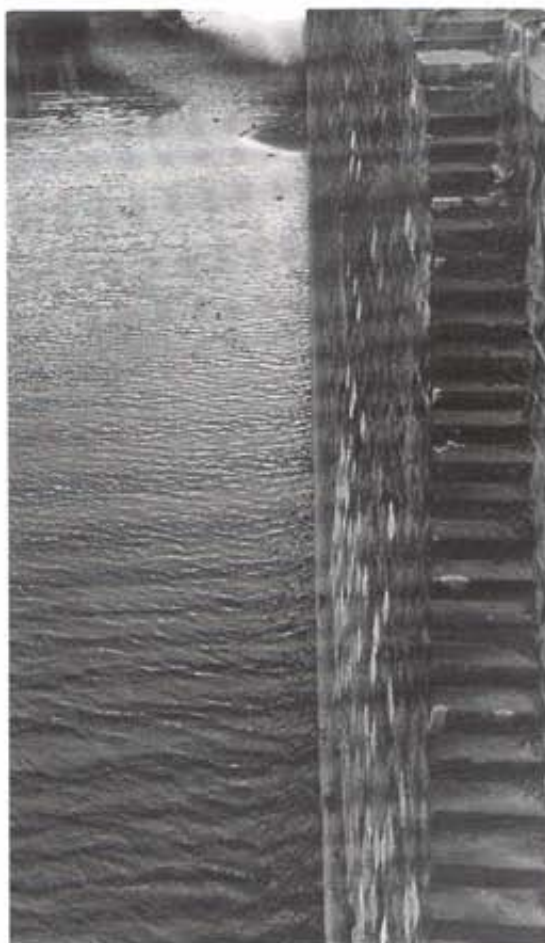
Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Martínez Rizo, F. (1991). *El oficio del investigador educativo*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dickinson.

Rué, J. (1992) "Investigar la calidad educativa" en J. Rue (Comp.) *Investigar para innovar en educación*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Sancho, J. M. (1992). "Una delimitación compleja de la problemática de la investigación educativa" en J. Rué (Comp.) *Investigar para innovar en educación*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.



31 Escalones 1997

Reflexiones en torno a las implicaciones de la posmodernidad en la educación

Aurora Ojeda Alva*

Las implicaciones del posmodernismo en la educación

Resumen

Los diversos enfoques que ofrece la reflexión posmoderna permiten abordar desde diferentes ángulos el hecho educativo. Las situaciones a las que nos enfrentamos en la actualidad se ven determinadas por las condiciones que imponen las llamadas 'sociedades de la información'. La influencia que éstas ejercen nos hacen percibir e interpretar la realidad en formas particulares. La cultura de la imagen origina cambios en la práctica educativa: la información y la producción de conocimiento se convierten en una especie de mercancía que a la vez que genera poder, produce también incertidumbre y confusión. En este contexto, la polémica de la educación como factor de reproducción o de desarrollo adquiere una mayor relevancia.

The Implications of Post-Modernism in Education

Abstract

Different perspectives permitted by post-modernist reflection allows an analysis of different viewpoints within education. The situation that we face today is determined by the conditions that are posed by the so-called "information societies." The influence that these exercise oblige us to perceive and interpret reality in particular ways. The culture of the visual image of reality has brought about changes in educational practice: Information and the production of knowledge has been converted into a type of merchandise that in turn generates power and at the same time produces uncertainty and confusion. Within this context, controversy regarding education as a factor of reproduction or development acquires a new and greater relevance.

Réflexion sur la pratique de l'enseignement

Résumé

Pour ceux qui pratiquent l'enseignement, l'incorporation de connaissances sur les principaux postulats des courants psychologiques et pédagogiques qui permettent de propicer l'apprentissage significatif est fondamentale. L'éducation, conçue comme un processus de développement et de perfection de l'homme, exige que le professeur donne un sens à ses activités dans la salle de classe, et qu'il assume l'enseignement avec responsabilité. Le présent article est une proposition de modèle de réflexion pour la pratique de l'enseignement, de laquelle les axes principaux sont la congruence et l'équilibre de l'attitude de l'enseignant et sa vision anthropologique.

Introducción

¿Qué significa para el hombre vivir un cambio de siglo? En la actualidad, mucho se habla del fin del milenio, de tendencias y alternativas en educación, de nuevas perspectivas ante el siglo que viene. Quizá sea éste un buen momento para hacer un alto en nuestro camino, para recapitular y analizar hacia dónde se dirige la educación. Es costumbre, cada fin de año, cada cumpleaños, o en alguna otra fecha especial, reflexionar un poco acerca de lo vivido y lo deseado. De la misma forma, al encontrarnos al término del siglo XX nos vemos impulsados a reflexionar sobre el fenómeno educativo; analizar las estrategias planteadas, las experiencias pedagógicas ensayadas, los procesos y los métodos aplicados, así como cuestionar las implicaciones de las funciones y de los fines educativos durante los últimos años del presente siglo.

* Profesora investigadora del Departamento de Educación, UNIVA

Hoy, pensar la educación es, de alguna manera, mirar de cerca las prácticas educativas, los proyectos institucionales, las políticas en materia educativa y preguntar: ¿cómo se educa? ¿cuál es el rumbo perseguido por las políticas educativas vigentes?

En el presente artículo se presenta una serie de reflexiones sobre algunos aspectos de la problemática educativa actual. Con base en las consideraciones de varios autores sobre la posmodernidad, se analiza el impacto que tienen las nuevas condiciones sobre el hecho educativo y las modificaciones que genera en nuestra forma de vivir, de pensar y de aprender.

El mundo en unos cuantos números

La situación mundial refleja, por un lado, lo que la educación -junto con factores políticos, culturales y sociales- ha podido lograr en cuestión de desarrollo; pero también, el desarrollo de la educación en las sociedades actuales está condicionado, en gran medida, por la evolución y el nivel de progreso social, económico y político alcanzado por las naciones. Se manejan cifras que reflejan un profundo desequilibrio y muestran hondas diferencias y polarizaciones: el 20% de la población mundial controla y centraliza el 80% de la riqueza del mundo. El 90% de la educación se concentra sólo en un 10% de la población mundial (Gorostiza, 1996). Carlos Fuentes escribió recientemente en un artículo publicado por el periódico *El País*, de Madrid, que "si pudiéramos reducir la población de la tierra a una aldea con sólo 100 habitantes, pero con los mismos porcentajes humanos actuales, obtendríamos el siguiente resultado: ...la mitad de la riqueza total del mundo estaría en manos de 6 personas, 80 vivirían en casas de baja calidad, 70 serían iletradas, 50 estarían desnutridas. Sólo una entre las 100 personas tendría educación universitaria."¹ Según Noam Chomsky (1996), el sometimiento del Sur se ha intensificado en

años recientes, sobre todo en Latinoamérica y en África, las dos víctimas básicas del principio de la conquista. El abismo entre ricos y pobres se ha duplicado respecto a 1960, debido sobre todo a la política neoliberal impuesta a las colonias tradicionales, mientras que 20 de los 24 países industriales son más proteccionistas hoy que hace una década.

Si de 100 aldeanos el 70% es analfabeta, ¿podemos decir que existe una educación para la humanidad, una educación para la igualdad, para el progreso de las sociedades? ¿podemos calificar la educación como un factor determinante del progreso y mejoramiento de las condiciones de vida? Si así fuese, ¿qué tan congruentes han sido los resultados en materia de desarrollo en relación con las metas educativas y los fines propuestos?

Se analizan a continuación algunas de las circunstancias y condiciones englobadas por varios autores como posmodernidad, las cuales definen, en cierta manera, el rumbo de la educación hoy en día.

El sí y el no de la posmodernidad

Dentro de la polémica en torno a la posmodernidad existen coincidencias y diferencias. Algunos autores la definen como una nueva etapa histórica, otros la definen más bien como una concepción filosófica o como una nueva condición existencial, o bien, como un "estilo de vida". Otro aspecto polémico es determinar si la posmodernidad representa una ruptura con la historia moderna o si, por el contrario, se construye sólo como una continuación de la modernidad. "Para connotados investigadores actuales hay serios indicios de que la modernidad ha terminado, de que no ha sido una época privilegiada, sino tan transitoria como cualquier otra... No obstante, para la mayoría de los teóricos de la posmodernidad, ésta habría empezado en décadas recientes y no se



Bajo tu Piel 1997

caracterizaría por ser algo nuevo, en cuyo caso sería otra vez modernidad: sería algo completamente distinto" (Roa, 1995:39-40).

En esta consideración subyace un enfoque optimista en cuanto a las nuevas condiciones que se han generado a partir de la segunda mitad del presente siglo: la inclinación por la individualidad y la pluralidad de ideas, la explosión de la inteligencia creadora. Esta actitud posmoderna supone la liberación de macrorrelatos y utopías, es un vivir el presente en la cotidianeidad (Buenfil, 1996). La posmodernidad supone esperanza, humanismo, una lucha por la valoración de la propia conciencia y el derecho a existir (Castro Cossío: 1997).

En oposición a este enfoque optimista, se manejan puntos de vista que, lejos de considerar la posmodernidad como oportunidad para forjar estructuras igualitarias, definen la actitud posmoderna como una condición que intensificará

la marginación social, el desequilibrio y la separación entre los países del tercer y primer mundo; se vaticina la desaparición de pequeñas culturas, y una mayor restricción al acceso a la educación.

Estas consideraciones nos sitúan frente a dos ópticas contrarias de la posmodernidad, ambas con argumentaciones justas y por lo tanto, resulta complicado inclinarse por una u otra. Además, cabe preguntar: ¿qué tanto el análisis de la posmodernidad está ofreciendo una visión acertada e integrada de la realidad que actualmente vivimos? ¿Será posible que estos enfoques no sólo aporten una reflexión crítica de la realidad actual, sino que ofrezcan alternativas viables? Es posible afirmar que desde hace un par de décadas, nos enfrentamos a condiciones y a circunstancias diferentes que nos "obligan" a interpretar la realidad de otra forma y que nos hacen relacionarnos con nuevas ideas y maneras de vivir; esto, indudablemente, ubica a la educación en un contexto diferente.

Exposición de la información

Los múltiples avances de los medios de comunicación y las aplicaciones de la informática a otras disciplinas como la microelectrónica, la automatización, la biotecnología, la ingeniería genética, la comunicación electrónica, etc., han producido una transformación drástica de los modelos de las sociedades. Experimentamos el paso de una sociedad industrial a una sociedad de la información. Debido a que la información se ha convertido en un producto que se puede comprar y vender, tal como los recursos y los servicios, "la educación sufre una transformación y cobra mayor importancia al convertirse en una actividad cuya función es ahora el desarrollar capacidades para manejar la información de manera rápida" (Ayuste, *et. al.*, 1998:14).

La producción de la información y su vertiginosa difusión permite, al menos en teoría, compartir una mayor cantidad de conocimientos; las sociedades y las comunidades resultan beneficiadas al recibir información de todas partes del mundo en un breve lapso. La aplicación de la tecnología al ámbito educativo repercute en forma de notables avances (educación a distancia, educación virtual, educación asistida por computadora, educación continua, etc.). Sin embargo, según Raquel Glazman (1996:34), se vislumbra también un fenómeno contrario en relación con el bombardeo de información:

Hoy en las universidades y en los centros de cultura, el académico tiene la sensación de que la información lo sobrepasa; hay una presión constante por leer cada vez más y una sensación de frustración frente al alud de textos producidos en cada campo; esto disminuye nuestro sentido de control...El bombardeo de información reemplaza cualquier tradición de análisis, comprensión o interpretación. En la televisión se pasa del anuncio de pañales a la imagen de la guerra en Bosnia, al crimen en el metro, a la promoción de llamadas telefónicas pornográficas; bombardeo de información sin lógica ni interpretación. Derrida lo llama 'el libre tratamiento del significado', que conduce al sujeto a una sensación de estar a la deriva, de perder el límite y al sentido de la pérdida de la realidad.

Todo ello nos conduce a los siguientes cuestionamientos: ¿qué lógica tiene toda esta mega-producción y difusión de información? ¿será posible afirmar que estamos "mejor" informados sólo por el hecho de estar "más" informados? A esta incapacidad de comprender la información, a esta limitación para captar los significados y los contextos, se añade el poco tiempo que se dedica a reflexionar y a analizar dicha información. "Hoy, parece que nos vemos obligados a pensar más de prisa, antes que a pensar mejor" (Cebrián, 1998:181). Difícilmente se destina tiempo para pensar críticamente en todo aquello que se "vende" y ofrece a través de los medios de comunicación. Esto no se refiere únicamente a la venta de productos, sino de

autoestima, de valores; se venden ideales, sueños, fantasías, deseos; se crean necesidades. El consumismo es, en gran medida, el motor productor de información.

Lo dicho anteriormente trae como consecuencia ciertos cambios en nuestra forma de recibir y tratar los conocimientos, y esto, como consecuencia, produce cambios en la dinámica educativa. Si un canal de televisión presenta a un niño las 24 horas al día programas cargados de imágenes que pretenden a primera instancia sólo divertir, ¿cómo concebir la existencia de prácticas escolares que impulsen la participación activa del estudiante y su motivación hacia su propio proceso de aprendizaje? Este simple cuestionamiento sirve de ejemplo para permitimos afirmar que es indispensable en materia educativa modificar estrategias y esquemas que logren no sólo "ir a la par" y adaptarse a esta transformación tecnológica, sino formar individuos críticos, activamente receptivos, dotados de herramientas suficientes que les ayuden a discernir e interpretar los significados implicados en la información.

De homo sapiens a homo videns

Cebrián afirma que en la sociedad de la información se enfatiza la cultura de la imagen. Mediante los medios audiovisuales (televisión, video, video a través de internet, etc.), la realidad no es conceptualizada, sino representada, y esto amenaza con transformar al *homo sapiens* en *homo videns*. La contemplación de la imagen acapara la atención, el interés y el tiempo de hombres, mujeres y niños. Se habla de que la televisión genera un efecto "hipnotizante". Contrariamente a lo que sucede con la proyección clásica de una película en la que la luz se origina a espaldas del espectador, la pantalla de una computadora o de un televisor emite unos rayos luminosos que inciden directamente sobre la retina

de quien la contempla. Eso produce un verdadero efecto hipnótico.

A través de las imágenes transmitidas por la televisión, el video y la computadora, los espectadores se encuentran frente a una representación de la realidad, mas no frente a la realidad misma. No son las nuevas generaciones las únicas que destinan una gran cantidad de su tiempo y atención frente al televisor, también lo hacen adultos y viejos. Pero lo que podría dificultarse para los niños y los jóvenes de hoy (quienes tienden a actuar en gran medida por imitación e introyección) es la distinción entre la representación o la imagen de realidad que los medios audiovisuales presentan y la misma realidad. Para las jóvenes generaciones, ¿cuál es la verdadera realidad: la que presencian mediante la televisión durante horas, o la que viven? ¿Qué realidad introyectan? ¿con cuál se identifican? Los espectadores perciben una realidad "construida", ideada por quienes dirigen y se encuentran tras los medios de comunicación. Los televidentes reciben, no la realidad en sí, sino una representación dirigida y controlada, aquella que mediante los medios se desea transmitir.

Esto se agrava aún más al considerar el impacto de la realidad virtual. Mediante ella, el individuo no sólo percibe una realidad ficticia, representada, sino que el usuario de internet puede, al mismo tiempo, construir su propia realidad (fantasiosa, ficticia, anónima, exenta de responsabilidad, y fuera de límites espaciales). Aquellas generaciones, para las que utilizar una computadora y comunicarse mediante ella sea tan común como el cepillado de dientes, se verán afectadas en la formación de su identidad y en su ubicación dentro de la realidad, puesto que ahora, es posible "navegar" de un lugar a otro y percibir simultáneamente múltiples realidades con sólo un apretón del *mouse*. Esta posibilidad instantánea de movimiento virtual, así como el *zapping*,² hace que la percepción de la realidad se fragmente:

se perciben múltiples imágenes y escenas muy diferentes entre sí que, a la vez, generan diversos sentimientos, emociones y pensamientos. No es posible afirmar que esto resulte del todo nocivo, pero seguramente impactará en la forma de construir conceptos, teorías, definiciones: se verán influidas, seguramente, las maneras de conocer, pensar y aprender.

Cuestionamiento del conocimiento

Tal como se mencionó antes, la información se ha convertido últimamente en una mercancía. Esta situación provoca que la producción y la adquisición del conocimiento sufra también modificaciones y pueda ser no sólo vendido, sino almacenado y negociado. El control sobre la información y el conocimiento se convierte, hoy en día, en un arma de poder:

En su forma de mercancía informacional indispensable para la potencia productiva, el saber ya es y lo será aún más, un envite mayor, quizá el más importante en la competición mundial por el poder. Igual que los Estados-naciones se han peleado para dominar territorios, después para dominar la disposición y explotación de materias primas y de mano de obra barata, es pensable que se peleen en el porvenir para dominar las informaciones. Así se abre un nuevo campo para las estrategias industriales y comerciales y para las estrategias militares y políticas (Lyotard, 1998: 17).

Por un lado vemos que el criterio de operatividad desplaza la búsqueda de la verdad y la justicia hacia la utilidad del conocimiento; ¿quién legitima el saber científico y sobre qué criterios se determina su veracidad y validez? El poder de control y de manipulación de la información y del saber traerá hondos repercusiones en el campo de la investigación y en la producción del conocimiento científico.

Por otro lado, algunos teóricos sostienen que en las últimas décadas se ha ido experimentando una profunda desconfianza e incredulidad



Silencio 1997

respecto a las grandes teorizaciones y a las verdades absolutas; se afirma que la autoridad de la ciencia va en declive (Escribano: 1998). La

actitud y el enfoque posmoderno se caracterizan por una aversión general a los grandes designios sociales, por la pérdida de interés en las verdades absolutas y por la "privatización de los impulsos redentores" (Bauman y Mc Laren, citados en Escribano, 1998: 139). Es decir, actualmente vemos surgir una desmitificación de la Realidad, de la Única Verdad. Se miran con recelo las teorías totalizadoras, paralizantes; ahora se proponen interpretaciones, se ensayan rutas alternativas y formas distintas para explicar y comprender la realidad educativa. Como ejemplo

de esto podemos citar la importancia que cobran la investigación cualitativa, los nuevos modelos de evaluación, las teorías de enfoque crítico y de perspectivas comunicativas, etc. Estas alternativas para conocer y explicar la realidad constituyen, quizá, uno de los aspectos más profundos del impacto de la posmodernidad en la educación. Esta nueva forma de aproximarse al conocimiento, esto, que pudiera constituir un nuevo paradigma epistemológico, emerge en diversos contextos y experiencias pedagógicas: en la planeación curricular y didáctica, en el planteamiento de metodologías, en la práctica docente, en la vinculación de la teoría y la práctica educativa, etc. ¿cómo transmiten los docentes conocimientos e información nueva a los estudiantes? ¿se posibilita el cuestionamiento, el análisis y la comparación con otros enfoques, interpretaciones y teorías? o, por el contrario, ¿se presenta el conocimiento como inalterable, acabado, fragmentado?

Paralelamente a esta situación, las exigencias laborales, sociales y culturales implican un mayor dominio y una mayor cantidad de conocimientos.

Vivimos en sociedades que son cada vez más complejas, por lo que crece continuamente la necesidad de conocimientos, indispensables para poder desenvolverse en ellas. Una persona analfabeta en los países desarrollados, sobre todo en las ciudades, es claramente un marginado, cosa que no sucedía en la Edad Media, ni en la época moderna. Todo ello exige adquirir mayores conocimientos y una mayor capacidad para entender y analizar lo que sucede y la realidad que nos rodea. (Delval, 1995:34).

Sin embargo, en la planeación curricular y en la práctica escolar existe la tendencia a saturar a

los estudiantes con grandes cantidades de información que resultan sin sentido al estar desvinculadas del contexto social y cultural. ¿Qué beneficio real se otorga a los estudiantes al estructurar programas de estudio colmados de materias inconexas que ofrecen contenidos desarticulados de las expectativas, intereses y necesidades del estudiante? ¿Representa esta saturación de conocimientos una respuesta adecuada a las exigencias sociales y laborales actuales?

Ante este contexto se abre una disyuntiva sobre el tipo de formación que debe contemplar un determinado proyecto educativo: nos preguntaríamos si la formación implícita en la estructura curricular de un programa debería inclinarse hacia una orientación clásica o técnica; general o especializada. La formación especializada, debido a los rápidos cambios que se producen en nuestras sociedades, será la que prepare para el empleo, para un tipo de actividad concreta. Contrariamente, la formación general fomentará la capacidad de iniciativa y la preparación del individuo para pensar por sí mismo (Delval, 1995). Actualmente, el sector laboral y las empresas parecen exigir un mayor número de especialistas, de expertos en un área determinada. Esta disyuntiva nos obliga a analizar cómo se deben relacionar y equilibrar los diversos tipos de formación a nivel curricular y cómo ofrecer conocimientos no sólo de aplicación inmediata y directa, sino también contenidos de orientación versátil y creativa que proporcione una formación de tipo general.

Pérdida del sujeto y de la memoria histórica

William Pinar (citado en Glazman, 1996:32), sostiene que en la posmodernidad, los jóvenes tienden a olvidar el pasado y, por lo tanto, el futuro se vuelve incierto, impredecible; para ellos, lo único que cuenta es el presente. En términos de

educación, nos vemos obligados a preguntarnos cómo formar jóvenes bajo esta condición, y, cómo ellos forjarán un proyecto de vida, un compromiso con su propio futuro.

Hoy, el sujeto se pierde a sí mismo...el sujeto se fragmenta, aparecen expresiones como: *cool, hot, down, up, high, low, flat*, para expresar y tratar los sentimientos, emociones y sensaciones del ser humano. La raza, el género, la clase, ya no son las únicas fuentes de la identidad del sujeto; las identidades sociales se multiplican. A través de los medios de comunicación masiva se promueven opciones sobre lo que es uno mismo, lo que debe ser, lo que debiera querer ser. La carencia de fundamentos de unidad del sujeto se sustituye con la exacerbación de las mercancías y el consumo.

Sin embargo, otros puntos de vista (diferentes, mas no opuestos) apuntan a que "...el humanismo posmodernista busca descubrir al ser humano en su dimensión armónica de individualidad y totalidad... como principio de conducción de la propia historia y no como sujeto recipiente de una historia objetiva que conduce y enajena" (Castro Cossío, 1997:22). De este proceso dual (pérdida del sujeto y rescate de la individualidad) surge la lucha del hombre por construir su propia historia. Muestra de ello es la aparición de diferentes grupos que proponen cambios para el mejor desarrollo de su propia identidad, tales como el pacifismo, el feminismo, el ecologismo, el pluriculturalismo, etc.

La cultura de lo "light"

Entre los jóvenes se valora principalmente aquello que resulta ser lo más fácil, lo que exige menor esfuerzo, lo que es eficaz (no lo mejor, ni lo correcto, ni lo más adecuado), lo que parece ser, en una palabra, "*light*". Según Jameson (citado en Glazman, 1996), se espera tener logros inmediatos de la forma más sencilla y rápida posible sin realizar para ello un mayor esfuerzo o compromiso. Se enfatiza la brevedad, el reconocimiento instantáneo, la eficiencia y la

velocidad para desplazar el sentido, el significado y la reflexión. Todo ello se relaciona estrechamente con la tendencia utilitarista que penetra en nuestra vida: lo que no es útil, no sirve, no es valioso: es, de alguna forma, "desechable". Ahora... "la pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante profesionalista, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es: ¿eso es verdad?, sino: ¿para qué sirve?" (Lyotard, 1998:94). Siendo así, ¿cómo vincular las experiencias de aprendizaje, la práctica docente y los contenidos con los intereses de los estudiantes? ¿cómo dotar a los conocimientos de significado y a la vez facilitar su aplicación sin caer en el utilitarismo?

Esta preferencia por lo "light" y por lo útil se relaciona también con la incapacidad y la poca voluntad del individuo de comprometerse, de hacerse responsable de sus actos y proyectos. Actualmente, el hombre manifiesta poca disposición a vincularse con estructuras e instituciones sociales y culturales, como por ejemplo el matrimonio y la religión.³ La educación deberá lograr que el estudiante se comprometa con su propio proceso de aprendizaje, con su desarrollo y formación como profesionista, como ciudadano, como ser humano. Los modelos educativos actuales deberán integrar en un proyecto común a todos los implicados en el proceso educativo para que, a través de un compromiso común, se ensayen propuestas de mejora de las condiciones actuales de los grupos sociales.

El temor a comprometerse es generado en cierta forma por el relativismo: ahora, en aras del pluralismo, parece que todo se vale. Lo ecléctico se confunde con lo relativo, la mera opinión con el juicio bien fundamentado. Roa (*op. cit.*) afirma que preocupa sólo la casuística, resolver de acuerdo con el buen sentido o con la opinión mayoritaria de principios o teorías. Se aceptan todas las posiciones sin necesidad de justificarlas

con rigor racional, y no por respeto al pluralismo, sino porque en cierto modo pareciera que todo da igual y es cuestión de mero agrado o de liberalidad decidirse por esto o lo otro. Se trata de un relativismo cambiante y sin coherencia en la conducta adoptada para las diferentes situaciones. Así, frente a estos criterios, valdría la pena preguntarnos en qué marco valoral y en qué ética se sustentan los fines educativos.

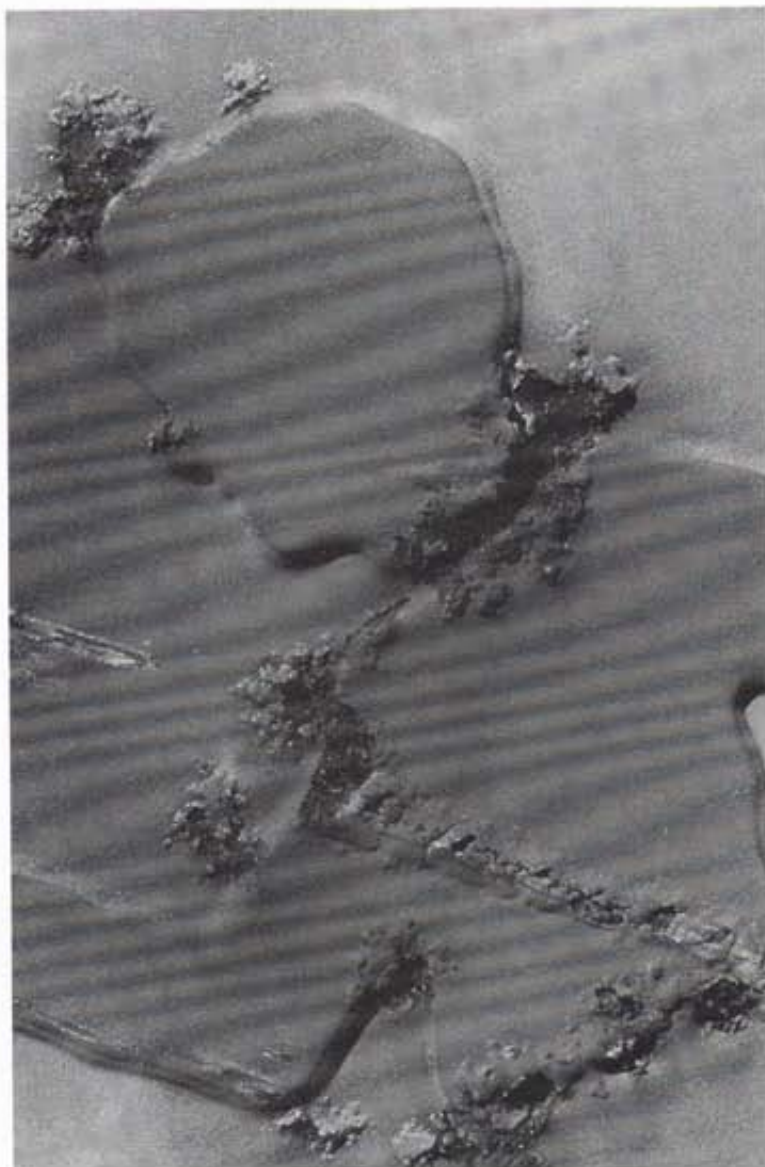
La condición posmoderna en el espacio educativo: ¿adaptación o cambio?

Tal vez es el momento para preguntarnos qué queremos, qué de nosotros trascienda hacia el futuro, qué queramos defender como valores humanos, políticos, sociales y educativos; qué educación podemos soñar para las nuevas generaciones que, desprendidas de nuestra existencia biológica, cargarán con nuestra apatía actual o seguirán las huellas de nuestras luchas (Hidalgo y Cárdenas, 1989: 118).

Presenciamos, sin duda, un panorama ambivalente, incierto, un horizonte de contrastes: por un lado nos vemos beneficiados del poder de las telecomunicaciones, y de la informática. Éstas y muchas otras aplicaciones de la tecnología han catalizado la mejora de los niveles de vida en ciertas comunidades y grupos sociales, la igualación de oportunidades, la globalización; se ha facilitado el desarrollo económico, se han ensanchado los espacios de participación ciudadana, se ha maximizado el flujo de la información. Sin embargo, existe un panorama contrastante: el ahondamiento en las diferencias entre naciones, la discriminación social, económica y política, la polarización de la riqueza, la concentración del poder, la marginación social y cultural, el imperialismo económico, etc. En este juego de situaciones, perspectivas y posturas, ¿en dónde ubicar la educación?: ¿en lo holístico o en lo específico?: ¿en la competitividad o en la cooperación? ¿Cómo definirla? ¿como factor de adaptación o como factor de transformación?

Las implicaciones de la condición o espíritu posmoderno en la educación se pueden dar en dos direcciones: es posible que la educación tenga como objetivo la adaptación de los sujetos a estas nuevas condiciones posmodernas y pretenda la adecuación de los individuos a las circunstancias sociales, políticas, culturales y económicas vigentes. Si fuera así, los participantes del proceso educativo podrán introducirse y

adaptarse a los modelos y estructuras ya existentes. Por otro lado, es pensable una concepción diferente de la educación ante las condiciones posmodernas: mediante un proceso de formación y autoformación, los individuos no sólo adquirirán las capacidades y habilidades para adaptarse al medio, sino que serán capaces, también, de convertirse en agentes de cambio, de transformación de las condiciones de vida;



Virus 1997

podrían proponer nuevas interpretaciones y proyectos que hagan frente a la problemática de las sociedades y los hombres de hoy. La deteriorada polémica de la educación como reproducción o como factor de desarrollo no sólo sigue vigente, sino que cobra mayor relevancia. ¿Se aprovecharán las rupturas generadas en los últimos años para dirigir la educación hacia el desarrollo y progreso de las civilizaciones? o, por el contrario, ¿la educación permanecerá como factor de reproducción de las estructuras, las organizaciones y las prácticas hegemónicas?

Se están ensayando prácticas y experiencias pedagógicas que podrían dar respuesta a la problemática educativa. La educación tradicional, conservadora, no ha dado los frutos esperados. Actualmente se construyen modelos educativos que parecen ofrecer alternativas en el ámbito escolar (aunque algunas de éstas no del todo acertadas). Ejemplos ilustrativos son: la Escuela Nueva, las experiencias antiautoritarias, escuelas de corte marxista como las de Freinet y Makarenko, premisas reproduccionistas como las de Bourdieu, enfoques comunicativos como los de Freire y Giroux, etc. Quizá deberíamos reinventar el concepto de educación y reconstruir las prácticas educativas para que no sólo se adapten a un mundo cambiante, sino que modifiquen aquellas condiciones que impiden la integración activa y libre de los hombres en su sociedad.

Como sostiene Delval (1995: 101), "...en el desarrollo humano, las posibilidades de la educación son infinitas...no podemos ver sus límites". La educación de hoy podrá apoyarse y valerse de la tecnología, no para limitar aún más el acceso a la cultura y a la educación, sino para abrir espacios de mayor participación, integración e igualdad de oportunidades. De tal suerte que la educación deberá ofrecer múltiples opciones, y oportunidades. Deberá proponer y ensayar otros

esquemas, utilizar nuevas estrategias o combinar de nueva cuenta las ya ensayadas. Nos vemos desafiados a percibir e interpretar la existencia y la realidad de una forma diferente a la que asumíamos. Frente a ello, es necesario idear caminos y formas didácticas que promuevan la autogestión y la motivación por aprender y que al integrar a todos los participantes del proceso educativo en un proyecto común generen seres autónomos, críticos y propositivos. La tarea es pensar en una educación integrada que propicie la problematización, el análisis, la libertad de reflexión; es imaginar una educación que produzca, y no sólo reproduzca, y que fomente en los individuos el deseo por conocer, aprender, decidir, y por vivir, como indicaba Spencer, con vida completa.

Bibliografía y notas

¹ Público, marzo, 1999.

² Se le llama *zapping* al cambio instantáneo de canales de televisión mediante un aparato de control remoto.

³ R.N. Buenfil (1996), habla de la tendencia a liberarse de las instituciones, del escepticismo ante la universidad, la escuela, el gobierno, el partido, de una "religión a la carta".

Buenfil, R.N. (1996). "Modernidad y Posmodernidad" *IV Simposium Educación y valores*, Guadalajara, Jalisco: ITESO, 69-85.

Cebrián, J.L. (1998). *La Red: cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Madrid: Santillana, Alfaguara.

Castro Cossío, B. (1997). "Humanismo y posmodernidad" *Revista de la Universidad del Valle de Atemajac*, No. 27, 12-22.

Chomsky, N. (1996). *Política y cultura a finales del siglo XX. Un panorama de las actuales tendencias*. México: Ariel.

Delval, J. (1995). *Los fines de la educación*. México: Siglo XXI.

Escribano, A. (1998). "Posmodernidad y posmodernismo social: implicaciones en la enseñanza", en *Aprender a enseñar*. Cuenca, España: Universidad de Castilla, 139-144.

Glazman, R. (1996). "Posmodernidad y educación", *IV Simposium: Nuevas tendencias en educación*, Jalisco: ITESO, 31-37.

Gorostiza, X. (1996). "Los valores y la educación contemporánea", *IV Simposium: Nuevas tendencias en educación*, Jalisco: ITESO, 20-30.

Hidalgo, A. y Cárdenas, C. (comps.) (1989). *La práctica educativa universitaria crítica y alternativa*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Lyotard, J.F. (1995). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.

Roa, A. (1995). *Modernidad y posmodernidad. Coincidencias y diferencias fundamentales*. Santiago de Chile: Andrés Bello.



Detalle Velador 1997

Educación y Contexto

Gabino Cárdenas Olivares*

Educación y contexto

Resumen

Este ensayo es una reflexión que enfatiza el contexto socio-cultural de la educación, en el que estudiantes y educadores tienen tareas comunes por emprender. En medio de una cultura de alto desarrollo tecnológico-científico el autor insiste en mantener al ser humano como centro de todo progreso e invita a los educadores a buscar alternativas que favorezcan la formación no solamente de las habilidades cognitivas y técnicas, sino de todas las dimensiones de la persona. Concluye con una reflexión sobre algunos aspectos de la educación superior y de los estudiantes universitarios a partir de datos estadísticos generales, recordando que la educación, en cuanto solución a todos los problemas sociales del ser humano, debe ser un proyecto común que eleve la calidad de vida de las personas.

Education and Context

Abstract

This paper focuses on the socio-cultural context of education – a context within which both students and educators need to undertake communal tasks. Taking into consideration the context that a highly developed scientific and technological culture implies, the author argues that man is the central focus of all progress and invites educators to look for alternatives that favor not only the development of cognitive and technical abilities, but all aspects of the individual. Using statistical data, it is concluded through reflection that higher education, should be a community-focused project that increases the quality of life.

Éducation et contexte

Résumé

Dans le présent travail l'emphase est mise sur le contexte socio-culturel de l'éducation, contexte dans lequel les étudiants et les éducateurs ont des tâches communes à entreprendre. En considérant le contexte qui entraîne avec lui une culture de haut développement scientifique et technologique, l'auteur insiste à maintenir l'être humain comme centre de tout progrès, et invite les éducateurs à chercher des choix qui favorisent non seulement la formation d'habiletés de la personne. À partir de données de statistique, nous concluons avec une réflexion sur les universitaires et l'éducation supérieure, en rappelant que l'éducation, en s'établissant comme une voie de solution pour les problèmes sociaux, doit être un projet commun qui élève la qualité de vie des gens.

Diversidad

En la evolución filogenética los seres humanos hemos encontrado múltiples maneras de adaptarnos al entorno físico y social, ya que somos transformadores por naturaleza. El ingenio que nos caracteriza como efecto de la racionalización nos obliga a buscar hasta el extremo aquello que nos inquieta y a satisfacer nuestras necesidades individuales y colectivas, aunque no siempre con mejora cualitativa. Resulta reiterativo mencionar el alto grado de desarrollo tecnológico que actualmente ha logrado la humanidad, desarrollo del cual somos actores o testigos. Pero el progreso también genera cambios en las formas de pensamiento, cambios en las actitudes y en los comportamientos que tenemos las personas, al darse una relación de adaptación y complemento entre individuos, colectividades y avances tecnológicos.

*Profesor de la Maestría en Educación, UNIVA.

Una de las grandes riquezas que tenemos los humanos es la enorme diversidad que caracteriza a nuestro género: diversidad en el

pensar, diversidad en las actitudes que podemos tener frente a lo que sucede y diversidad en el actuar. Cada uno de nosotros encuentra su propia forma de integrarse o excluirse del resto de la humanidad; en nuestra diversidad en el pensar, poseemos distintas filosofías, ideologías, religiones, simbolismos y creencias; somos distintos en la disponibilidad interior para enfrentarnos al mundo y las cosas que nos afectan, aceptarlas o rechazarlas y somos capaces de establecer un mosaico de comportamientos: podemos colaborar con los demás, participar con ellos, construir y mejorar juntos, o podemos agazaparnos en nuestros intereses individuales e, inclusive obstaculizar el trabajo de quienes tienen otras formas de ser y de actuar. La diversidad de roles laborales, económicos, políticos, sociales y culturales, se complementan entre sí y nos complementan a los humanos en las dos grandes vertientes del desarrollo: la técnico-científica y la humanista. Así, la tarea fundamental de quienes nos encontramos en una u otra de estas vertientes debiera ser complementaria para colaborar en la mejora cualitativa de los seres humanos y del planeta mismo, que es nuestra casa, y evitar la competencia devastadora en perjuicio del hombre y su habitat. En este sentido, el aporte que pretendo hacer a través de la presente reflexión parte de una postura eminentemente humanista.

Paradojas¹

La diversidad-complementariedad nos ha llevado a progresar filogenéticamente, aunque los beneficios económicos y sociales del progreso han sido solamente para un porcentaje muy reducido de la humanidad. Esta es una de las grandes paradojas del mundo y de su historia: la riqueza en pocas manos y la pobreza en muchas bocas, no obstante el desarrollo económico y social de la humanidad en general. Conociendo la naturaleza humana, que es contradictoria y que, por lo mismo, genera ideas y acciones oscilatorias

en todos y cada uno de sus miembros, es necesario recordar que si la dialéctica de la naturaleza es el motor del desarrollo, requiere también de un *deber ser* que la interpele desde la justicia social. La inequidad del progreso debe cuestionar al *éthos* del hombre para que éste no olvide que detrás del progreso debe existir una ética que lo conduzca. Con relación a la ética y al progreso, me vienen a la mente las palabras de Howard Selsam, doctor en filosofía por la Universidad de Columbia, que decía que "...no hay ética personal sin la proyección por parte del sujeto de una imagen de lo que quiere llegar a ser y de la clase de vida que desea vivir. Análogamente, no puede haber concepto significativo alguno acerca del progreso mundial mientras la gente no elabore y comparta un ideal de lo que debe ser la vida para todos los hombres de la Tierra." (Selsam, 1968: 131). Esto significa que así como la técnica se construye, también se debe construir el tipo de sociedad y el tipo de futuro que deseamos para la humanidad. Ese futuro y esa sociedad no van a surgir por obra de un demiurgo, sino que será obra de la acción humana, intencionadamente imaginada para beneficio de la Tierra y de sus habitantes, no solamente los seres humanos, sino todas las especies vivientes.

Otra paradoja que emerge como consecuencia de nuestro mundo altamente tecnificado es que este planeta, que antes era enorme, ahora es accesible casi del todo en cuestión de segundos, lo cual nos hace estar muy cercanos unos de otros, pero con el riesgo de ser a la vez fríos y distantes, particularmente en lo referente al uso de las redes computacionales utilizadas como medios de comunicación. Podemos comunicarnos en fracciones de segundo con personas ubicadas en el otro lado del mundo y hablar con ellas mediante internet o el correo electrónico, inclusive escuchar su voz y ver su rostro, pero no podemos estrechar su mano. En nuestra vida cotidiana, en el trabajo, en la escuela, en el hogar, estamos aprendiendo a convivir más

con las máquinas que con las personas, porque las máquinas son hoy el medio de producción y de diversión por antonomasia, y quizás para algunos, sean ya un medio de evasión social. En medio de todas las ventajas económicas que nos ofrece la tecnología multimedia, existe el riesgo de sustituir a las personas por las máquinas y de sustituir la palabra oral y la actividad lúdica del encuentro social por las activaciones electrónicas de la televisión o de las computadoras personales. Por ello se hace necesaria la calidez del contacto humano en los medios electrónicos -dentro de las posibilidades en que éstos lo permitan- ya que en este mundo tan amplio y tan estrecho no debemos permitirnos el olvido del trato personal cercano y contundente que nos hace ser y crecer humanos. Sería muy lamentable que los actuales contactos por vía electrónica generaran aislamiento y frialdad en la comunicación humana y se convirtieran en una realidad común, aun tomando en cuenta que existen núcleos humanos en los que los individuos "prefieren" la soledad-frialdad de su trabajo frente a una máquina, quizá para evadirse de la comunicación con el grupo social al que pertenecen. A veces, la eficiencia, la excelencia o la calidad total de la visión productiva de algunos centros de trabajo parece exigir tal aislamiento, y la necesidad económica de los empleados los lleva a adaptarse a tales exigencias al no haber opciones que ofrezca la empresa o fabriquen los empleados.

El mundo comienza hoy a dividirse entre los que cuentan con medios electrónicos para obtener información, ejecutar programas, establecer tratos comerciales, comunicarse con los antípodas, acceder a la cultura, entretenerse, divertirse... y los que carecen de ellos. Posiblemente, en el futuro, tanto el recurso humano como el capital laboral serán eminentemente electrónicos, y posiblemente también sea electrónico el capital político.² En las postrimerías del siglo XX conocemos ya la gran capacidad de invención del ser humano, su gran capacidad de

transformar el mundo y también conocemos su gran capacidad para destruirlo. Ésta es otra de las grandes paradojas de la naturaleza humana que se cumple tanto en lo filogenético como en lo ontogenético. En el *Teeteto* de Platón, se nos recuerda, por boca de Sócrates, que el filósofo "...se esfuerza en descubrir qué es el hombre y qué características distinguen su naturaleza de las demás por la acción y la pasión".³ Estar atentos al ser humano implica no sólo ver las grandes obras que ha creado en toda su historia, sino también las grandes enseñanzas que su propia naturaleza le puede dar, con la finalidad de comprender todo aquello de lo que es capaz. Hay muchos planteamientos en los que se manifiesta la preocupación respecto al riesgo de la deshumanización a la que nos puede conducir el progreso. Sin embargo, no es el desarrollo científico-tecnológico en sí, el que nos lleva a la deshumanización, sino que somos nosotros mismos, quienes al no mantenernos atentos a nuestra propia naturaleza, corremos el riesgo de deshumanizarnos y convertirnos en un mero producto del progreso. Este riesgo lo evitaremos si nos valoramos como causa y no como efecto del avance que hemos logrado.

De vuelta al hombre y su sentido

Lo anterior puede refutarse arguyendo que temores similares los ha tenido el hombre en otros momentos de la historia, y ha sentido el temor de perder su propia identidad. Esto sucedió, por ejemplo, al final del siglo XV, con los planteamientos de Nicolás Copérnico acerca de la rotación de los astros o, en el siglo XVI, con los de Cristóbal Colón acerca de la redondez de la tierra; el riesgo se volvió a ver con las consecuencias de la Revolución Industrial en Inglaterra al final del siglo XVIII y, de nuevo, durante la primera mitad del siglo XIX, cuando la perspectiva era que en la sociedad postindustrial ya no habría más pobres en el mundo, gracias al desarrollo de la gran industria, la tecnología y el

avance de la ciencia. (Hasta la fecha estamos esperando la realización de tal promesa). El riesgo de la pérdida de la identidad reaparece con la sensación de decadencia que se vivió en los periodos posteriores a las grandes guerras del siglo XX, sensación sobresalientemente expuesta en la filosofía y en la literatura existencialista de Sartre, Marcel, Heidegger, Jaspers, Kafka y Camus, entre otros.

Evitaré ser alarmista o pesimista, ya que estoy convencido de que el desarrollo tecnológico es válido siempre y cuando sea acompañado por un desarrollo cualitativo de la humanidad; éste es superior ontológicamente a aquél, a pesar de que económicamente parezca ser a la inversa y el beneficio del progreso se haya dado solamente

para los propietarios de los oligopolios que controlan la producción y el mercado de bienes y consumo a nivel mundial.

La preocupación de los humanistas por mantener al ser humano como centro de todo progreso es constante a lo largo de la historia. Sigue siendo tarea fundamental reflexionar en torno a los grandes temas antropocéntricos y sobre la igualdad ontológica de la naturaleza humana, y considerar los aportes sociológicos, psicológicos, artísticos o filosóficos de quienes los han planteado, desde Teilhard de Chardin, Aldous Huxley, Erich Fromm, Herbert Marcuse, o Alvin Toffler, hasta Jean Baudrillard, Ikram Antaki, Lipovetsky, o Giovanni Sartori. Pensadores que ni son los únicos ni, por supuesto,



Renacimiento 1997

agotan el tema de la importancia del ser humano inmerso en la carrera del desarrollo científico-tecnológico, pero que, desde sus particulares ángulos de visión, cuestionan al hombre y contribuyen a que el hombre se cuestione para retomar su naturaleza, mantener su identidad y desarrollarse cualitativamente a la par del desarrollo cuantitativo.

Por ejemplo, para Teilhard de Chardin,⁴ la evolución es un proceso de desarrollo de la complejidad-conciencia que produce cualidades nuevas. En dicho proceso hay transformaciones que originan seres esencialmente diferentes a sus predecesores, tanto en el origen de la vida como en la aparición del pensamiento. Piensa que sin conciencia no hay evolución, que el hombre toma conciencia de su onticidad, de su capacidad reflexiva, de volver así mismo y de tomar posesión de su naturaleza y de su valor. En *La activación de la energía* (1967: 169), expresa:

Lo decía y lo repito, el porvenir del mundo, tal como se nos plantea, está vinculado a cierta unificación social humana, que depende a su vez, en último extremo, del pleno juego en nuestros corazones, de ciertas atracciones hacia el más-ser, atracciones sin las cuales toda ciencia, toda técnica, se deshacen sobre sí mismas.

Para Teilhard de Chardin, el proceso de socialización es irreversible; su visión es esperanzadora, en el sentido de que cree verdaderamente que la humanidad tiende a una unificación favorable para sí misma.

Ikram Antaki,⁵ en un ensayo denominado "Desarrollo vs. naturaleza" (1992:55), hablando sobre la expansión del desarrollo tecnológico y las consecuencias que éste está provocando en el planeta, sostiene que el mundo se está imponiendo a nosotros filosóficamente, pero también nos advierte:

...no nos dejemos llevar sobre la pendiente anti-científica, porque cualesquiera que fueran las soluciones adoptadas mañana, serán todas hijas de la ciencia, la técnica, la industria y el derecho. Las catástrofes ecológicas se preparan. Hacia ellas, la gente reacciona de manera policiaca y pregunta: ¿quién es el responsable? Esta pregunta no sirve, la verdadera cuestión es: ¿qué vamos a hacer? No hay que cortar cabezas, sino inventar una nueva conducta, una nueva forma de ser; y las conductas no cambian sin emoción. No es con los conceptos y las estadísticas como se mueven las cosas, es con la emoción. Por ello hablamos de amor a la Tierra.

Antaki nos invita a no confundir ese amor con el amor al suelo, sino como una verdadera lealtad a la Tierra, como una virtud filosófica fundamental.

Tanto Teilhard de Chardin como Antaki, resaltan la inclusión de la emoción como condición *sine qua non* de cualquier cambio que pretenda realizar el ser humano. Ahora bien, en la razón pura, la estructura del pensamiento sigue una lógica fundamentalmente conceptual, la cual corresponde a una dimensión esencial del ser humano; sin embargo, la naturaleza humana incluye también un sistema límbico, fundamental para la acción: las emociones. Las ciencias humanas y sociales han hecho aportes muy claros sobre el papel que juegan las emociones tanto en el desarrollo personal como en el avance tecnológico de la humanidad. La emotividad se ha dejado muchas veces al área específica de la psicología, pero todas las reflexiones filosóficas acerca del cambio la consideran. Por eso, Teilhard de Chardin se refiere al "pleno juego de nuestros corazones de ciertas atracciones hacia el más-ser". Tal vez, como hace Baruch Spinoza, otros le quieran llamar "el amor intelectual hacia Dios", o denominarle, en el sentido materialista de Lenin, "condiciones subjetivas del cambio social", pero la referencia a la condición insustituible de la emoción en la dialéctica de la transformación y del sentido de la existencia humana ha estado

constantemente presente en los planteamientos de los grandes pensadores.

Quiero cerrar este espacio recordando a Emerich Coreth, (1976: 249) quien, con respecto al sentido de la existencia humana, dijo:

En el conjunto de nuestra autorrealización personal humana experimentamos una aspiración absoluta que entendemos y afirmamos como plenamente lógica, pues de otro modo la existencia humana en general aparecería como radicalmente absurda (...) en el ser y valores personales del otro hombre nos sale al paso algo absoluto, que exige un reconocimiento y respeto incondicionales y que incita a la ayuda y amor al semejante. El hombre sólo puede realizarse con sentido saliendo de sí mismo, en la respuesta de entrega a la exigencia absoluta a la que debe responder.

Coreth plantea una razón práctica trascendental que da sentido al hombre sólo en su relación personal con otros hombres, una ética con fundamento trascendente.

La educación

Todos los que nos dedicamos a la educación y que, además, hemos hecho una opción de vida por la misma, compartimos inquietudes fundamentales sobre sus contenidos y sobre sus métodos para "*educere*", para sacar del ser humano que se nos encomienda aquello que de bueno hay en él, lo cual sin duda es abundante.

En medio de la superproducción tecnológico-científica, es obvio que existe gran cantidad de conocimientos para aprender, y múltiples habilidades para ser desarrolladas; cabe aquí preguntarnos por la finalidad del conocimiento: ¿para qué conocemos? La producción del conocimiento sólo tiene sentido si le permite al hombre explicarse a sí mismo y explicarse el mundo que lo rodea, con la finalidad de trabajar en él y modificarlo de manera responsable, porque, también, ontológicamente el desarrollo

tecnológico-científico sólo tiene sentido si favorece la calidad de vida de las personas.

Quizás éste sea un tema reiterativo, pero no por eso pierde su importancia y puede ser dejado de lado. La cuestión es sencilla, sólo podemos hablar de aquello que conocemos, sólo nos puede interesar aquello con lo que tenemos contacto, y si dejamos de estar atentos al hombre y muy atentos a la tecnología, lo más probable es que tengamos una tecnología muy desarrollada y un hombre enano. Por tanto, si el hombre depende del mundo para existir y es capaz de explotar sus recursos y transformarlos, con todas las ventajas y riesgos que ello implica, entonces estemos atentos a ambos para mantener el sentido de la existencia de ambos.

Ante la afirmación de que la educación es la solución a los problemas que ha generado el mismo hombre, algún pesimista podría decir que la educación ha sido un fracaso, ya que hay innumerables problemas en el mundo que no se han solucionado. Quizás el pesimista tenga algo de razón, pero sólo algo; la educación es una acción continua de buscar y encontrar; buscar, no encontrar, y seguir buscando. Los que creemos en la formación del ser humano para la mejora de la humanidad, apostamos a la formación en los valores, a lo que llamamos educación integral, a desarrollar en las personas habilidades para la sana convivencia social, a anteponer el bien común al bien individual; le apostamos a creer en la persona y sus capacidades. Todo ello se da en un contexto fundamentalmente consumista, individualista, hedonista e incierto, pero recordemos: para mejorar el mundo, primero debemos mejorar al hombre.

¿Cómo va a encontrar el hombre sentido a su existencia si no en contacto con otros hombres? ¿En dónde va a alimentar el sentido de su vida si está en un contexto vacío de trascendencia? La oferta educativa no puede reducirse a una serie

de transacciones económicas; por el contrario, debe superarlas y afianzarse como un medio de realización, en el sentido de ofrecer a los hombres y mujeres espacios para el desarrollo personal y la adquisición de valores acordes al proyecto de sociedad que se desea.

No creo que la juventud esté ahora en una crisis de valores, o que la humanidad esté en decadencia; tampoco estoy de acuerdo en que la educación ha degradado su calidad, porque, a lo largo de la historia, tales afirmaciones han sido constantes, generación tras generación. Lo que es innegable es que el contexto es diferente: ha cambiado conforme ha cambiado la humanidad misma en sus concepciones, en sus comportamientos y en sus exigencias.

Por lo anterior, es a nuestro contexto al que debemos responder como educadores. Es desde este contexto de donde debemos partir para definir los currículos educativos. No podemos educar a los niños ni a los jóvenes de hoy exactamente igual como fuimos educados los niños y jóvenes de ayer, pero sí podemos mantener la vista en la esencia humana, para que ésta, contextualizada, nos ilumine ahora en los caminos de la educación integral con un espíritu universalista. Por ejemplo, la formación ética de la persona es indispensable para los fines de construcción de un mundo más humano, que aproveche la tecnología y el desarrollo científico para reivindicar a la humanidad como fin y no como medio del progreso; asimismo, los criterios económicos de la producción deben ser un medio para el bienestar social y no un fin en sí mismos. Más allá de la ética social, es importante insistir y profundizar en la ética de la persona, en la formación de las virtudes humanas que por naturaleza son adquiribles y se pueden desarrollar.

La crisis que generó la caída de las utopías a finales de los ochenta y el fortalecimiento de las visiones posmodernistas, además del surgimiento

de relativismos ideológicos de toda clase, ha debilitado los asideros conceptuales y las creencias de los individuos. Esta situación interpela a los educadores a crear, mediante la gestión educativa, ambientes de encuentro personal, de trato humano cordial, de solidez intelectual y alta exigencia académica, y a insistir en la necesidad de una profunda formación axiológica. El ser humano hoy no puede vivir solamente de información, tecnología, publicidad, dinero...; dado ese contexto, se requieren ofertas de ética personal y social en las virtudes clásicas de justicia, templanza, sabiduría y fortaleza. ¿Por qué estas virtudes? Porque de éstas se derivan las demás. La formación ética es una formación del *ser* para el *deber ser*.

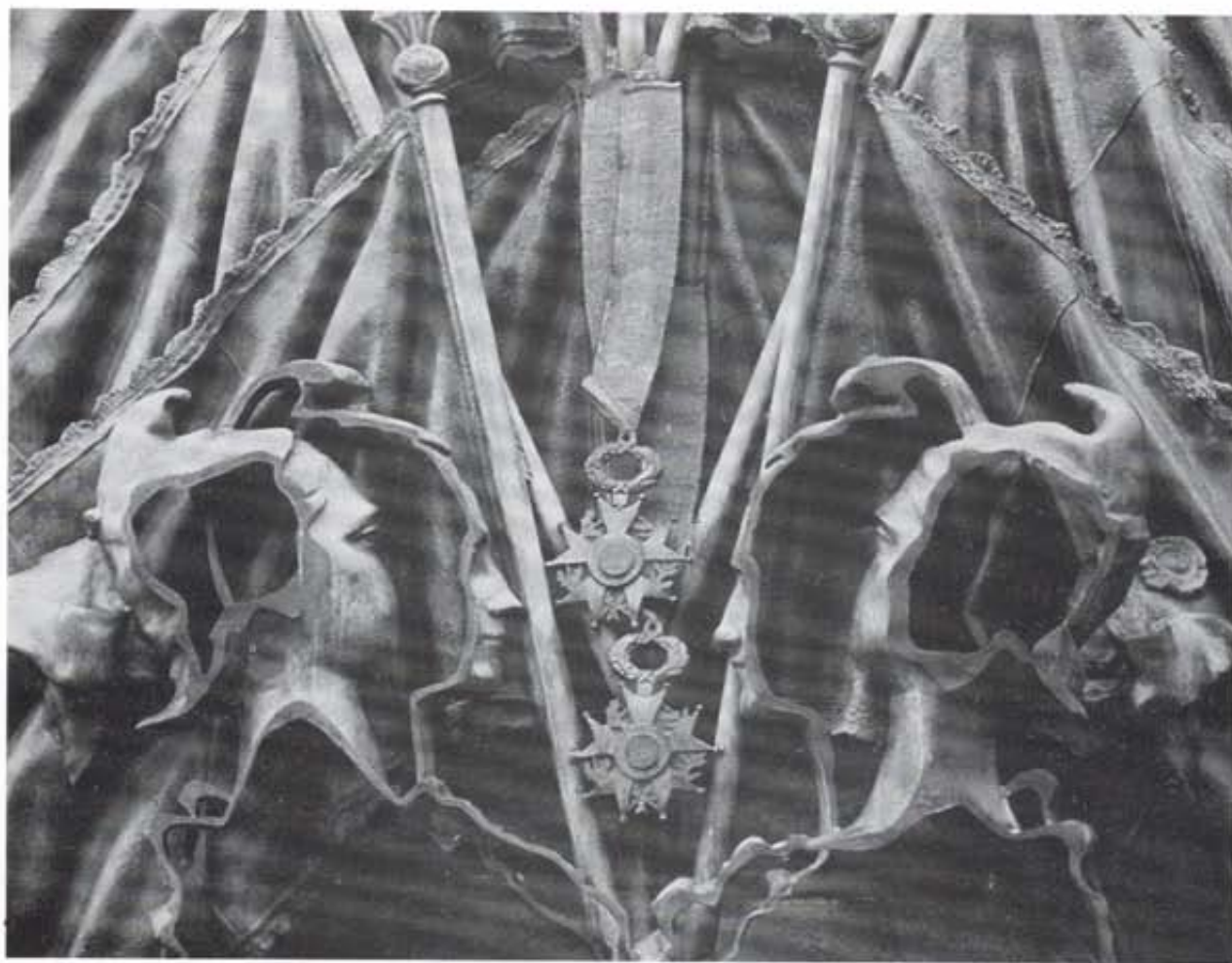
Por otra parte, frente al aumento del porcentaje de niños y jóvenes deprimidos, que nos revela un sentimiento continuo de soledad o tristeza, frente a una promoción escolar casi exclusiva para el desarrollo de habilidades cognitivas, y dada la carencia de programas para el fortalecimiento del carácter de niños y jóvenes que les permitan enfrentar las vicisitudes de la vida y construir su propia felicidad, se nos están proponiendo a los educadores programas para el desarrollo de lo que Daniel Goleman ha denominado *inteligencia emocional*. Ésta no es otra cosa que favorecer la educación sana de los sentimientos y emociones, y elevar la autoestima sobre el principio de que la persona que "triunfa" en la vida es aquella que se siente bien consigo misma, independientemente de que tenga o no muchos conocimientos, de que tenga o no recursos económicos, de que se parezca o no a los modelos televisivos. El contexto actual, que es *nuestro*, nos exige valorar alternativas que propicien la formación del espíritu. Formar la mente, pero también el corazón, desarrollar las habilidades, pero también las virtudes, adquirir conocimientos, pero también crear sanas relaciones sociales, escribir con la tinta roja y negra de los aztecas.

El estudiante universitario

Quiero terminar este escrito con algunas reflexiones acerca de la formación específicamente universitaria, de nivel licenciatura, en donde el estudiante, que es ya parte de la universidad porque su nombre aparece en las listas de inscripción, ejerce su libertad académica, su libertad de pensamiento y de creencias y, por tanto, ejerce la responsabilidad de sus decisiones. Él ha elegido estudiar una carrera y, posiblemente, también ha elegido la universidad en la que estudia. Esta situación del estudiante universitario lo hace único en cuanto a su formación. Si bien la preparatoria es la última etapa escolar para tener acceso a la cultura universal, la universidad es la

última oportunidad para adquirir una educación formal.

Actualmente, la matrícula de las universidades ubicadas en la zona metropolitana de Guadalajara asciende, aproximadamente, a doscientos mil estudiantes, entre la universidad pública y las privadas. La población total de la misma zona es cercana a los cuatro millones de habitantes. Estos doscientos mil estudiantes corresponden apenas al 14 % del total de jóvenes en el estado de Jalisco, lo que nos habla de que el otro 86% de los jóvenes no tiene acceso a la formación universitaria. Posiblemente, las instituciones de capacitación técnica capten un mínimo porcentaje. La media nacional de matrícula



Tomografías 1997

universitaria es apenas del 17%, lo cual nos indica que hay oferta profesionalizante universitaria solamente para 17 de cada cien jóvenes. Estas cifras representan una situación lamentable frente a la cobertura mayor al 50% en los países desarrollados para atender la demanda de estudios profesionales. Pero, aún así, este dato nos habla de que, a nivel mundial la gran mayoría de los jóvenes simplemente no pueden ejercer la libertad de cursar una carrera universitaria. Mas de las dos terceras partes de la población mundial tendrá que buscar maneras no profesionales de ganarse la vida. Mientras, hay estudiantes universitarios que simplemente eligen hacer "como que estudian" y "como que se preparan", dándose el lujo de perder el tiempo y de ocupar en las listas un lugar que no ocupan en el aula.

Hace cuarenta años, la matrícula universitaria en México era de 30, 000 estudiantes, hace treinta de 270, 000, hace veinte de 770, 000; en 1990 la cobertura ascendía a un millón doscientos mil estudiantes, y, en 1998, las universidades atendieron a un millón ochocientos mil estudiantes. Es decir, 1.8 % de la población total del país y 17 % aproximadamente de los jóvenes. Sin embargo, en las condiciones socioeconómicas actuales, el acceso a los estudios universitarios no garantiza que los jóvenes logren ingresar al mercado laboral de manera contundente, ni garantiza la movilidad social que fue real en años anteriores. Sabemos que en el mercado de trabajo, una licenciatura ya no basta para el empleo ni para la promoción económica. La educación continua en diplomados y posgrados se enlaza con las exigencias de habilidades y conocimientos cada vez más calificados y especializados.

En cada país y en cada región el tipo de actividad económica define la oferta educativa que las escuelas técnicas de nivel medio superior y las universidades tienen para la población, de tal manera que se ofrezca la capacitación

profesional que se requiere para tal desarrollo. Cada universidad pretende saber cuál es la demanda educativa y cuál oferta la hará competente y competitiva.

Los criterios para que una joven o un joven elija una carrera son diversos, e incluyen el gusto personal y las posibilidades económicas de la familia, pero socialmente, también están determinados por la actividad socioeconómica de la población local, de manera que la carrera y el esfuerzo sean rentables en el futuro. Así, en Guadalajara, las carreras con mayor índice de matrícula son las económico-administrativas, incluidas contaduría y finanzas, y las ingenierías del área de informática, además del estudio del derecho. ¿Dónde están las humanidades? ¿Dónde los humanistas en este contexto de fines e intereses eminentemente económicos? ¿Cuál es su función ante el desarrollo científico y tecnológico y la exaltación de las actividades financieras? La misma de siempre. Las humanidades no pueden ser desplazadas de la oferta educativa universitaria, aunque la demanda sea mínima. Por eso, son loables los esfuerzos de las universidades que mantienen, *a pesar de todo*, ofertas en el área de la filosofía, de la literatura, de las artes y de la educación. Ni el humanismo ni las humanidades pueden ser un lujo universitario en nuestra sociedad; son una necesidad, a la vez que un reto, para las universidades y para los educadores.

Se hace necesario que todos aquellos que trabajamos en el área de la educación acudamos insistentemente a las fuentes que inspiran nuestro quehacer educativo y retomemos para la vida el espíritu que nos han legado. De ahí que la educación siga siendo el recurso máspreciado para recuperar la belleza de nuestro mundo y para mejorar las condiciones de vida de los seres humanos, principalmente de los más necesitados, tal vez como una utopía, pero una *utopía* concebida como un *proyecto común a realizar*.

Notas y bibliografía

¹ Aquí emplearé el sentido retórico de *paradoja*, que se refiere a frases que encierran o indican una contradicción, no al sentido filosófico del término que se refiere a un razonamiento aparentemente correcto del que se deduce una conclusión falsa contradictoria.

² En este sentido, Giovanni Sartori hace reflexiones muy interesantes en cuanto al poder de la imagen frente a la debilidad de la abstracción en todos los ámbitos, refiriéndose particularmente a la televisión y específicamente a la influencia que ejerce de manera determinante en el conjunto de electores para sufragar a favor de tal candidato o a favor de tal corriente política. Véase el capítulo "¿Y la democracia?", en *Homo videns, la sociedad teledirigida*, Editorial Taurus, Madrid, 1998.

³ Platón, *Diálogos*, "Teeteto" p.174.

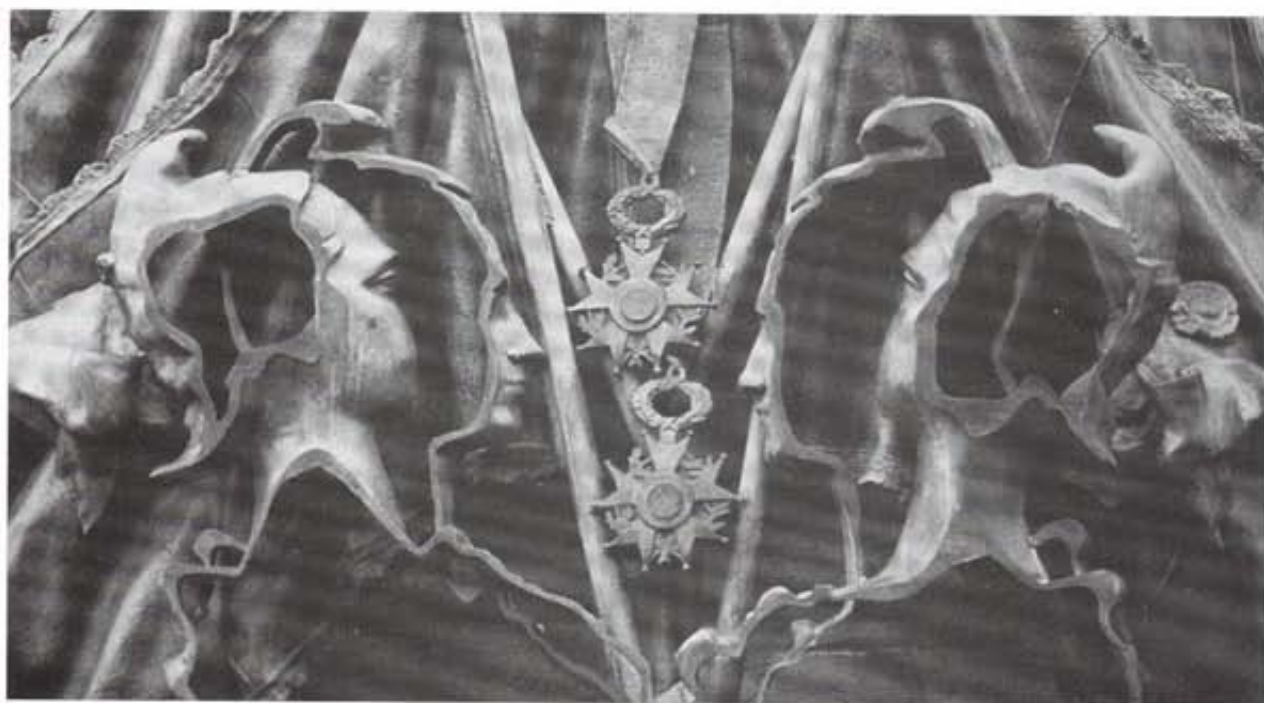
⁴ Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955), sacerdote jesuita francés, paleontólogo, filósofo y teólogo, que desde la investigación paleontológica plantea que la especie humana es generadora de una evolución hacia la unificación o *unanimización* de la misma humanidad.

⁵ Ikram Antaki, una de las más grandes pensadoras de nuestro tiempo es de nacionalidad siria radicada en México.

Antaki, I. (1992). *Segundo Renacimiento. Pensamiento y fin de siglo*. México, Joaquín Mortiz.

Chardin de, P.T. (1967). "Las condiciones psicológicas de la unificación humana" en P. T. de Chardin *La activación de la energía* (2a. de), Madrid, Taurus.

Coreth, E. (1976) *¿Qué es el hombre?* Barcelona, Herder.



Detalle Tomografías 1997

Expansión del capitalismo norteamericano en América Latina. El caso de la *United Fruit Company* en Guatemala 1899-1936¹

Eduardo González Velázquez *

Expansión del capitalismo
norteamericano en América Latina.
El caso de la *United Fruit Company* en
Guatemala 1899-1936

Capitalist Expansion in Latin
America: The Case of the *United
Fruit Company* in Guatemala (1899-
1936)

L'expansion du capitalisme américain
en Amérique Latine. Le cas de la
United Fruit Company au Guatemala
(1899-1936)

Resumen

El establecimiento y el desarrollo de la *United Fruit Company* en Guatemala formó parte del proceso de expansión del poder económico y militar de los Estados Unidos en América Latina a finales del siglo XIX y principios del XX. Las relaciones entre la *United Fruit Company* y el gobierno de Guatemala en todo momento estuvieron guiadas por la imposición económica y política de una compañía que dominaba el monopolio de la producción, no sólo bananera, sino cafetalera y azucarera en casi todo el continente americano, sobre un país subdesarrollado y necesitado de inversiones extranjeras, a cambio de las cuales cedió su soberanía nacional. Como resultado de la conjunción de dos factores negativos, el monocultivo y la exportación dirigida hacia un mercado único, se creó a lo largo del siglo XX una paralizante dependencia de algunos países latinoamericanos con respecto a Estados Unidos y sus compañías transnacionales.

Abstract

The establishment and development of the *United Fruit Company* in Guatemala formed part of the process of the expansion of the economic and military power of the United States in Latin America at the end of the 19th century and during the beginning of the 20th century. Relations between the *United Fruit Company* and the government of Guatemala were always marked by economic and political imposition of a company that monopolized production not only of bananas but also of coffee and sugar in almost all of the American continent and especially with regard to an underdeveloped country which needed foreign investment in exchange for which it had to give up national sovereignty. The outcome of an amalgamation of two negative factors, the cultivation of a single crop and exports directed at a single market, resulted in a stranglehold dependence during the twentieth century by some Latin American countries on the United States and its multinational companies.

Résumé

L'établissement et le développement de la *United Fruit Company* au Guatemala a fait partie du processus d'expansion du pouvoir économique et militaire des États-Unis en Amérique Latine à la fin du dix-neuvième siècle. La *United Fruit Company* et le gouvernement du Guatemala furent toujours guidés par l'imposition économique et politique d'une compagnie qui dominait le monopole de la production, non seulement des bananes, mais aussi du café et du sucre dans presque tout le continent américain, sur un pays sous développé et qui avait besoin d'investissements étrangers en échange desquels il céda sa souveraineté nationale. Comme résultat de la conjonction de deux facteurs négatifs, la monoculture et l'exportation dirigée vers un marché unique, il s'est créé, au cours du vingtième siècle, une dépendance paralysante de quelques pays d'Amérique latine envers les États-Unis et ses compagnies transnationales.

*Profesor investigador del Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades, UNIVA.

El presente escrito es un análisis de los factores que rodearon el establecimiento y el desarrollo de la *United Fruit Company* en Guatemala como parte del proceso de expansión del poder económico y militar de los Estados Unidos en América Latina. El periodo comprendido será de 1899, año en que se funda la compañía bananera, hasta 1936, año en el que se firma la prórroga del contrato sobre la construcción de un puerto en el Pacífico, entre la *United Fruit Company* y el gobierno guatemalteco. Dos son las razones que determinan los límites cronológicos del trabajo: por un lado, es la época de mayor auge de la compañía frutera en Guatemala; por otro, las fuentes con que se cuenta se circunscriben a ese momento.

Cinco son los documentos que fueron consultados para este trabajo: el contrato celebrado con la *United Fruit Company*, relativo al servicio de vapores entre Puerto Barrios y Nueva Orleans (19 de enero de 1901); el contrato de arrendamiento de las márgenes del Río Motagua (7 de noviembre de 1924); la prórroga de arrendamiento de las márgenes del mismo río (3 de marzo de 1936); el contrato celebrado con la Compañía Agrícola de Guatemala sobre la construcción de un puerto en el Pacífico (9 de diciembre de 1930); y la prórroga del contrato sobre la construcción de un puerto en el Pacífico (3 de marzo de 1936)². Todos los documentos fueron suscritos por el gobierno de Guatemala y las diferentes compañías bananeras.

El punto central del trabajo es establecer cuáles fueron los mecanismos que la *United Fruit* utilizó para erigirse, no sólo como la principal compañía bananera del país, sino para llegar a concentrar en sus manos un poder económico, político y militar mayor que el del propio Estado guatemalteco. Instrumentos fundamentales para alcanzar este *status* político y económico fueron los contratos firmados con el gobierno de Guatemala, a través de los cuales la compañía bananera obtuvo abundantes exenciones económicas que le permitieron realizar sus actividades a muy bajo costo y así conseguir enormes beneficios. Por esta razón centraremos la atención en el análisis de esos contratos, por medio de los cuales el gobierno de Guatemala otorgó una serie de privilegios a la compañía bananera.

Desde luego, la supremacía económica de la *United Fruit Company* estuvo enmarcada en la avalancha económico-militar de los Estados Unidos hacia América Latina. Por ello, antes de analizar el caso concreto de la compañía bananera y su establecimiento en

Guatemala, debemos dar un vistazo a la penetración norteamericana en Latinoamérica a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

La expansión económico-militar de Estados Unidos en América Latina

Al finalizar la Guerra de Secesión en los Estados Unidos, esta nación entró en una etapa acelerada de reconstrucción. Si bien “la producción manufacturera no avanzó con igual rapidez que antes de 1860, al solucionar problemas de organización económica en gran escala, alentar las innovaciones, ofrecer más oportunidades a los empresarios y propiciar una legislación favorable a los negocios, la guerra preparó el camino para lo que sería el gran desarrollo industrial de los Estados Unidos” (Moyano, 1988: 486).

Este proceso los llevó en pocos años a convertirse en la primera potencia económica y militar del planeta y arrebatarle a Inglaterra su dominio sobre América Latina.

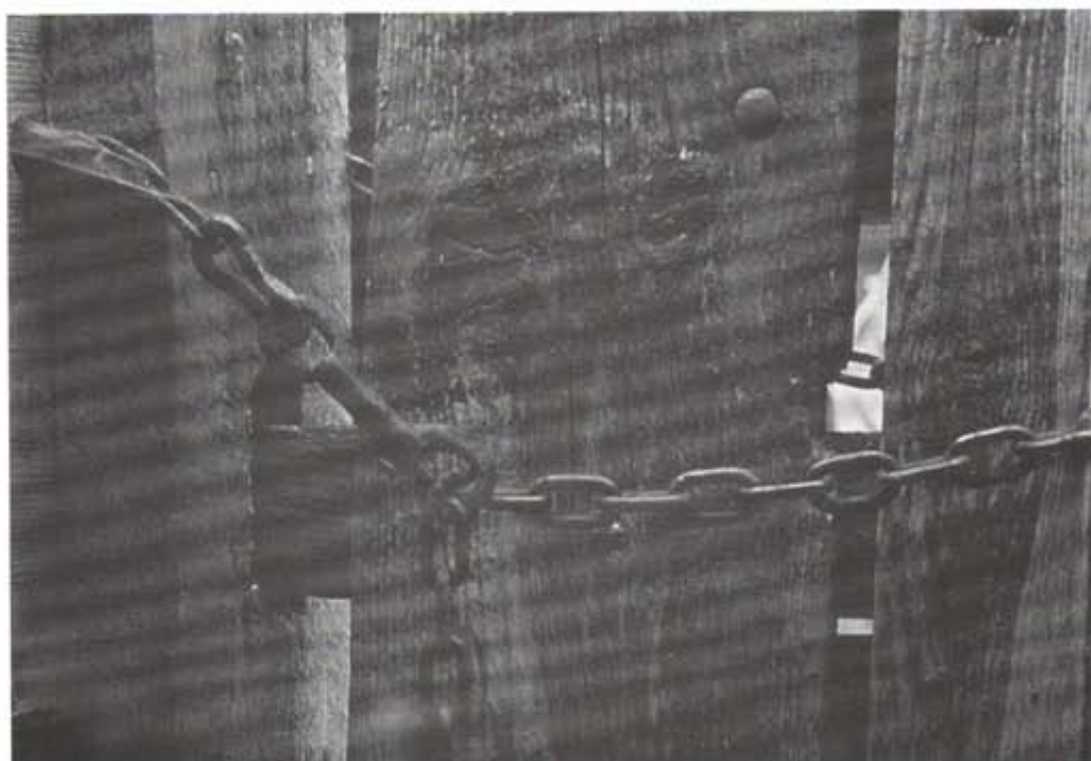
Al amparo del crecimiento económico de los Estados Unidos, algunos empresarios norteamericanos comenzaron a mirar hacia las naciones del sur del continente americano, que significaban un formidable mercado para sus productos y para sus capitales, que en ese momento comenzaban a reducir sus posibilidades internas de inversión y se iniciaba peligrosamente el descenso en la tasa de ganancia. Pero no sólo existía un mercado potencial, sino que América Latina contaba con tierras y mano de obra barata, (a inicios del siglo XX en Guatemala, un peón ganaba seis pesos diarios) (Toussaint, 1988: 159), lo cual incrementaba el lucro de los capitales norteamericanos. Esta expansión de finales del siglo XIX y principios del XX no tardó en mostrar su carácter mesiánico para encubrir su mano dura.

En lo que respecta a la dominación del Caribe, ésta alcanzó su punto culminante con la Enmienda Platt en de 1902³ que fue incorporada a la constitución cubana. A partir de ese momento, Estados Unidos podía vetar la política exterior de la isla, intervenir militarmente en ella para preservar las propiedades e intereses de los norteamericanos y obtener el derecho de arrendar o comprar bases navales en Cuba (Rodríguez, 1988: 107). Si al aspecto político-militar le añadimos el económico, que muestra que de 1898 a 1914 las inversiones norteamericanas en Cuba pasaron de 50 a 220 millones de dólares, resulta que la Isla no era más que un apéndice de los Estados Unidos.

Los norteamericanos sabían que el poder económico les aseguraba el poder político, por lo que se dieron a la tarea de establecer un sólido imperio financiero en América Latina. Uno de los métodos empleados consistió en hacerse cargo de las deudas de los países latinoamericanos contratadas con acreedores europeos a cambio de ejercer el control sobre sus finanzas.

En 1893 se puso en marcha esta política, cuando la *Santo Domingo Improvement Company* compró la deuda de 170 mil libras esterlinas que el gobierno de la República Dominicana había contraído con una compañía inglesa. Así, la compañía norteamericana obtenía el derecho de cobrar los impuestos aduaneros que garantizaban el pago de la deuda.

Asimismo, en 1912, como consecuencia de la revolución contra el general Adolfo Díaz, Nicaragua sufrió el desembarco de 200 *marines* que permanecieron 22 años en su territorio (Collado, 1988), con el pretexto de mantener el orden de la nación. Paralelamente, una comisión de expertos norteamericanos se apoderó de las aduanas y asumió el control absoluto del país.



Fleetwood Mac 1997

Los *marines* norteamericanos fueron el brazo armado de la expansión capitalista de las empresas estadounidenses a fines del siglo XIX y principios del XX. En 1903 “pacificaron” Honduras en beneficio de las compañías fruteras. En ese mismo año participaron en la creación del Estado panameño dentro del territorio colombiano, con lo que Estados Unidos aseguraba la protección de sus intereses económicos y militares en la región. En 1914 contribuyeron a que el puerto de Tampico resultase presa fácil para los intereses petroleros; dos años después, participarían en la electrificación de una parte de República Dominicana en favor de los intereses azucareros.

De este modo, con acciones económico-militares los norteamericanos lograron el control financiero de aduanas y bancos de los países centroamericanos y del Caribe. Un poderoso grupo de compañías estadounidenses comenzó a construir las líneas ferroviarias y monopolizó los servicios portuarios. Otros consorcios se lanzaron

a la explotación de productos alimenticios para abastecer, primero a los Estados Unidos, y más tarde, comercializarlos en el mercado mundial.

Dentro de esta avalancha económica y militar de los capitales norteamericanos sobre América Latina se encontraba la *United Fruit Company* y sus intereses en la producción y comercialización del plátano, el café y el azúcar. La compañía frutera no fue la excepción a la regla y en todo momento contó con el apoyo de Estados Unidos y muchas veces con el de los países latinoamericanos, para poder fincar su poderoso monopolio frutero.

Presencia de la *United Fruit Company* en Guatemala

Las actividades bananeras en Centroamérica iniciaron en la década de 1870, con embarques desde la costa de Honduras, vendidos en Nueva Orleans, pero es hasta finales del siglo XIX que la exportación del banano sembrado en las tierras

del norte de Guatemala cobró auge (Pérez Brignoli, 1989:111). No obstante la importancia de las plantaciones guatemaltecas, en estos años las exportaciones de banano hacia el mercado de Nueva Orleans estaban diseminadas alrededor de la cuenca del Caribe (Costa Rica, Honduras, Jamaica y Colombia) y eran controladas por pequeñas y medianas compañías, que eran también propietarias de las embarcaciones. La producción, por otro lado, corría a cargo de productores nacionales.

Esta descripción hace referencia a la primera fase de exportación y expansión del comercio bananero que se caracteriza por el predominio de una estructura competitiva, tanto en la esfera de la producción como en la de la comercialización. El tendido de vías férreas y las concesiones de tierra alrededor de ellas ampliaron las posibilidades del negocio a niveles insospechados, pues gracias a ellas se podían ampliar las plantaciones en el interior del país e incrementarse la escala de la producción. El control de muelles y embarcaderos, así como el uso de barcos mayores, con cámaras frigoríficas, completó el cuadro técnico de una actividad que requería de un tiempo de exportación cuidadosamente calculado al tratarse de un producto perecedero.

Los agricultores guatemaltecos vendían originalmente sus productos a embarcadores que comercializaban el banano en Nueva Orleans, pero en las primeras décadas del siglo XX la producción y comercialización bananera fue monopolizada por unas cuantas compañías. En Guatemala, la *United Fruit Company* fue la que recibió grandes donaciones y concesiones de tierras⁴ así como privilegios políticos y económicos, que permitieron su expansión en el valle del Río Motagua y en la zona del Pacífico.

La *United Fruit Company* dominaba el mercado mundial del banano, y su poderío económico superaba al de cualquier Estado

centroamericano. Esta superioridad era la consecuencia de la posesión de vías de transporte terrestre y marítimo, comunicaciones eléctricas, telegráficas, telefónicas, instalaciones portuarias y plantas industriales. Por otro lado, su organización incluía desde las actividades de producción agrícola hasta las de la venta al menudeo, servicios de transporte, de salud y prestación de seguros. Esto, unido a la existencia de un mercado seguro en Estados Unidos, multiplicó e incentivó el desarrollo de grandes plantaciones en Centroamérica y el Caribe, convirtiendo, en muchas ocasiones, a la *United Fruit Company* en un Estado dentro de otro Estado.

Así, la compañía, fundada en Nueva Jersey en 1899, con un capital de once millones de dólares, la concesión de tierras y la intensa actividad de empresarios norteamericanos que actuaban en Colombia y Costa Rica (Pérez Brignoli, 1989:111) tuvo no sólo una fuerte influencia en el desarrollo agrícola de Guatemala, al deformar su economía y dominar en su provecho los servicios indispensables para el comercio de importación y exportación, sino que tuvo también injerencia en el desarrollo político, económico y social del país, llegando al extremo de tener a su disposición el aparato represivo local y hacer uso de él para mantener disciplinada a la mano de obra nativa. No era fortuita la frase de la compañía bananera que afirmaba: "una mula cuesta más que un diputado" (Galeano, 1983: 171). Finalmente en Centroamérica los embajadores de Estados Unidos tenían más poder que los presidentes de la región.

Uno de los instrumentos más importantes que utilizó la *United Fruit Company* para establecerse y desarrollarse a plenitud en Guatemala fue una serie de contratos que firmó con el gobierno de ese país. La finalidad de tales contratos no fue otra que la de proporcionarle a la compañía frutera una cantidad considerable de

exenciones, privilegios y concesiones en beneficio de su monopolio bananero.

Antes de pasar al análisis de los contratos, es importante establecer cuáles fueron los motivos por los que, en muchas ocasiones, el gobierno guatemalteco se vio forzado a firmarlos bajo condiciones totalmente adversas. La principal causa fue la debilidad y la pobreza del Estado centroamericano, lo que influía para que considerara a las empresas norteamericanas como una importante fuente de financiamiento que le llevaría a alcanzar la modernización necesaria y salir del subdesarrollo. Se pensaba que el capital norteamericano podría dotar al país de servicios de salud, de comunicación, de educación; sin embargo, este espejismo pronto se desvaneció.

Tampoco debemos olvidar el papel que jugaron los intereses particulares de algunos gobernantes guatemaltecos en la consolidación de la compañía bananera. Este aspecto se ve reflejado en el apoyo extranjero que recibió la burguesía nativa que irrumpió en el poder político, a través de la revolución liberal de Justo Rufino Barrios a principios de la década de 1870 (ibid:169).

La *United Fruit Company* y los contratos firmados con el gobierno de Guatemala

a) Contrato para el servicio de vapores entre Puerto Barrios y Nueva Orleans

En 1901, el imperio del banano se consolidaba en Costa Rica y en Honduras. Sin embargo, las tierras fértiles de Guatemala no podían quedar fuera del poder de la *United Fruit Company*, por lo que la compañía bananera propuso al gobierno guatemalteco la celebración de un contrato, en apariencia inocente, pero que le permitiría consolidarse en la zona del Atlántico. Este contrato era relativo al servicio de vapores entre los puertos de Nueva Orleans; Puerto

Barrios, Belice; Puerto Cortés, Ceiba y Trujillo, Honduras; Bluefields y Greytown, Nicaragua; Puerto Limón, Costa Rica, y Bocas del Toro y Colón, Colombia.

Los derechos que obtenía la compañía a través de este contrato eran la exención en el pago de impuestos establecidos o por establecerse, con excepción del papel sellado; el que sus vapores pudiesen permanecer en Puerto Barrios el tiempo suficiente para la carga y la descarga de mercancías; el embarque y el desembarque de pasajeros y de correspondencia, y el tomar las cantidades de banano de conformidad con los convenios individuales que tuviera con los fruteros, comprometiéndose a no pagar menos de 62 centavos y medio por cada racimo de ocho manos y 25 centavos por cada racimo de siete manos.

En lo que respecta a sus obligaciones, debía dar pasaje libre en sus vapores a la correspondencia de y para Guatemala y a los empleados que el gobierno designara, y aplicar una rebaja del 50 % en el transporte de carga y tropas guatemaltecas. La duración de este contrato sería por tres años a partir del primero de enero de 1901, con la posibilidad de una prórroga si al gobierno le conviniese.

Si bien este contrato imponía a la *United Fruit Company* ciertas obligaciones, ésta obtuvo más ventajas que desventajas: se le permitió establecerse en la zona del Atlántico y crear vastas plantaciones en las tierras bajas, donde concentró la producción del banano; se le otorgaron franquicias y exenciones; se le autorizó a prestar una serie de servicios públicos y a lucrar con ellos; se le concedió el derecho de la explotación exhaustiva de las tierras y las riquezas naturales.

Todas estas concesiones le permitieron llevar a cabo una competencia desleal a los productores

independientes de banano, hasta supeditarlos económicamente a sus propios intereses. Podemos ver que el resultado del convenio de 1901 trajo leves beneficios a la nación guatemalteca, pero realmente la que resultó altamente favorecida fue la *United Fruit Company*, en detrimento del desarrollo económico guatemalteco (De León, 1950:247-251).

b) Contrato para la terminación del ferrocarril de Puerto Barrios a la ciudad de Guatemala

Celebrado en 1904 entre Percival-Farquhar y el gobierno de Guatemala, este contrato dejó la mesa puesta para la consolidación del sistema ferroviario guatemalteco alrededor de la *United Fruit Company*; con ello, la compañía incrementó su poder financiero y extendió su influencia hacia los ferrocarriles. Farquhar, como representante de Minor C. Keith, vicepresidente de la frutera, se comprometió a finalizar el ferrocarril de Puerto Barrios a la ciudad de Guatemala. En el mismo año se fundó en Estados Unidos la *Guatemala Railway Company*, que adquirió los derechos del contrato Percival-Farquhar y acordó con el gobierno la construcción y explotación del ferrocarril Zacapa-Frontera (Toussaint, 1988:73).

La construcción de ferrocarriles, al igual que la penetración de la compañía frutera, se inició por medio del sistema de concesiones a empresarios particulares, algunos de ellos guatemaltecos, pero pronto pasaron las concesiones a compañías de capital norteamericano.

Los contratos que eran celebrados por las compañías ferroviarias y el gobierno de Guatemala, prácticamente se establecían en los mismos términos que los firmados con la *United Fruit Company*. En dichos convenios se facultaba

a los concesionarios a formar compañías anónimas, dentro o fuera del país, con el fin de obtener los fondos necesarios para la construcción de las líneas de ferrocarril. Además, se les exoneraba del pago de impuestos y recibían tierras y subvenciones anuales de acuerdo con el capital invertido; tenían la capacidad de ejercer funciones de autoridad pública y el derecho de estipular las tarifas de transporte; la facultad de importar trabajadores y la autorización para explotar gratuitamente los recursos naturales del país con el propósito de obtener materiales de construcción. Por si esto fuera poco, al vencerse el contrato, se obligaba al gobierno a pagar el valor de los bienes a la compañía concesionaria, para obtener su obsoleta y desgastada infraestructura.

Al igual que en el caso de los contratos de la compañía bananera, las empresas ferroviarias se comprometían en muy pocos aspectos: construir el ferrocarril que habían de explotar por un siglo, transportar gratuitamente el correo nacional y cobrar la mitad de la tarifa por transportar tropas o empleados gubernamentales.

No obstante estas pequeñas obligaciones, los ferrocarriles se dedicaban casi exclusivamente al transporte del banano. Es así como las líneas de ferrocarril, en vez de estar trazadas con miras al engrandecimiento de Guatemala, se trazaban con el fin de que pasaran por los centros bananeros, quebrantando con ello el patrón económico-geográfico con el que ya contaba el país centroamericano antes del arribo de estas compañías.⁵

Fue así como se fortaleció la relación entre la *United Fruit Company* y la *Guatemala Railway Company*, que en 1912 cambió su nombre por el de *International Railways of Central America*, y adquirió las líneas propiedad de la Compañía del Ferrocarril Central, con sus respectivas concesiones que incluían los ferrocarriles Central,

Occidental, Panamericano y de Ocos. De esta manera, la *International Railways of Central America* y la *United Fruit Company* se consolidaron gracias al contrato de 1904, con lo que establecieron un monopolio que consiguió influir de manera decisiva en los procesos socio-económicos de Guatemala. (Toussaint, 1988:73-74).

c) Contrato para la construcción de los embarcaderos y las permutas entre los concesionarios

Los embarcaderos fueron un aspecto central en la conformación del poder económico de la *United Fruit Company*. El 6 de octubre de 1923 el gobierno de Guatemala celebró un contrato por 50 años con el señor Arturo E. Wallenberg, propietario de la finca Concepción la Grande, mediante el cual el empresario obtenía la autorización para construir en la costa del Pacífico y en los terrenos de su propiedad, entre los ríos Nagualet y Madre Vieja, un embarcadero para la exportación de artículos (de León, 1950: 82).

El señor Wallenberg no recibiría indemnización ni subsidio alguno por parte del gobierno como pago por la construcción, el embarcadero sería utilizado por la población, y las tarifas por tales servicios se fijarían de común acuerdo entre las partes. Por otro lado, el concesionario se

comprometía a construir caminos y líneas férreas que partieran del embarcadero y tocaran las propiedades vecinas, con el fin de que fueran aprovechadas por los dueños de las fincas rurales.

Posteriormente, estos derechos fueron cedidos por el señor Wallenberg a la *Mexican and General Corporation Limited*, la que a su vez los pasó a la compañía sueca *Guatemala Plantation Limited*. Esta sociedad obtuvo autorización para operar en el país a través de un



Ataduras 1997

acuerdo firmado con el gobierno de Guatemala el 14 de septiembre de 1926 (Ibid:83).

La *United Fruit Company*, al darse cuenta de que si no intervenía a tiempo perdería toda esperanza de establecerse en el sur de Guatemala, hizo todo lo posible para evitar que la *Guatemala Plantation Limited* construyera el puerto de Concepción la Grande. Primero hizo que una subsidiaria suya, la Compañía Agrícola de Guatemala, obtuviera autorización para hacer negocios en el país; a continuación logró que esa subsidiaria suscribiera un contrato con el gobierno en 1928, mediante el cual se comprometía a construir un puerto en el Pacífico. Finalmente, la *Guatemala Plantation Limited* perdió la lucha contra la *United Fruit Company*, que ya para entonces contaba con un capital de 26 millones de dólares, y pasó sus derechos y concesión de los terrenos de Concepción la Grande a la *California Guatemala Fruit Corporation* en 1929.

Esta compañía tampoco pudo competir con la *United Fruit Company* y delegó sus derechos a la *Nagualate Land Company*, subsidiaria de la compañía bananera, quien a su vez traspasó sus derechos a la Compañía Agrícola de Guatemala en 1930 (ibid.:85). Con esto, la compañía frutera lograba sus dos objetivos principales: penetrar en la costa sur de Guatemala y deshacerse de las compañías que pudiesen competir con ella.

d) Contrato de arrendamiento de las márgenes del Río Motagua

El contrato de arrendamiento de las márgenes del Río Motagua, firmado en 1924, le permitió a la *United Fruit Company* establecerse en las orillas del río hasta dominar casi por completo el comercio bananero en la costa norte de Guatemala. Esto fue consecuencia de los privilegios obtenidos por la compañía con la firma del convenio. En primer lugar, la renta que debía pagar por los

terrenos era de solamente seis mil pesos oro americano al año. Además, no se le imponía pago alguno de impuestos, con excepción del centavo de quetzal que debía pagar por cada racimo de banano exportado.

Por otro lado, podía importar a Guatemala el material rodante, los rieles y los accesorios, los durmientes, el combustible, la maquinaria y los materiales que necesitara para la construcción, el mantenimiento y la operación de sus líneas férreas y telefónicas que se encontraban en conexión con sus operaciones agrícolas.

Asimismo, los barcos de la compañía y los fletados por ella quedaban exentos de todo derecho de puerto, como tonelaje,⁶ faro y pilotaje⁷. Además, sus vapores podían ser despachados de día y de noche sin exceptuar domingos y días festivos. Por último, se le concedía la construcción de un puerto en el Golfo de Amatique.

A cambio de estos beneficios, la compañía quedaba obligada, una vez construido el puerto de Amatique, a extender los servicios de luz y de agua potable hacia la población del lugar; ambos servicios serían gratuitos para las dependencias públicas. Asimismo, debía construir dos edificios, uno para la aduana y otro para la comandancia, y entregarlos en propiedad al gobierno. Al vencer el contrato firmado por 25 años, la compañía no recibiría ningún pago por parte del gobierno por las mejoras realizadas en los terrenos arrendados (De León, 1950: 252-257).

Las consecuencias que trajo este contrato para Guatemala fueron en su mayoría negativas, mientras que la compañía frutera se fortalecía con base en exoneraciones y privilegios fiscales que obtuvo de los países de Centroamérica y el Caribe. Esta situación estableció una relación económica inversamente proporcional entre el Estado guatemalteco y la *United Fruit*

Company: a mayor pobreza del primero, mayor riqueza de la segunda.

e) Contrato para la construcción de un puerto en el Océano Pacífico

Posteriormente, la Compañía Agrícola de Guatemala, subsidiaria de la *United Fruit Company*, celebró un contrato con el gobierno de Guatemala mediante el que se comprometía a construir un puerto en la costa del Pacífico. Sin embargo, esto no fue sino un pretexto de la *United Fruit Company* para afianzar su poderío en la costa sur de Guatemala.

Más allá de lo referente a la construcción del puerto, del muelle y del ramal de ferrocarril desde el nuevo puerto hasta la vía principal de los Ferrocarriles Internacionales de Centro América, la compañía frutera hizo hincapié en las cláusulas relacionadas con el negocio del banano. En ellas se obligaba a la *United Fruit Company* a pagar dos centavos de quetzal por cada racimo de banano que exportara y un impuesto sobre las declaraciones consulares y los bienes inmuebles.

Sin embargo, se exoneraba a la compañía del pago de impuestos fiscales sobre inmuebles destinados al servicio público, como los hospitales, los dispensarios y los ferrocarriles. Nuevamente se le permitía establecer, mantener y hacer funcionar dentro del área de sus propiedades, las líneas telegráficas, telefónicas y los demás medios de comunicación que estimara indispensables, así como aprovechar y gozar, libre y gratuitamente, toda el agua necesaria para el riego y uso de sus servicios. La compañía podría, sin permiso ni obligación alguna, construir las presas, diques, canales, zanjias, acueductos y demás obras necesarias para el riego y el drenaje, así como atravesar los ríos nacionales o sus caminos, acueductos o vías férreas. Finalmente, se exoneraba a sus trabajadores de prestar

servicio militar durante el tiempo de paz (op.cit.:261-273).

Queda claro que ninguno de los artículos del convenio de 1930 favorecen realmente a Guatemala, ni aún los referentes a la construcción del puerto, el muelle y el ramal de ferrocarril, ya que esto no pasó de ser sólo un proyecto que jamás se llevó a cabo. Por otro lado, la *United Fruit Company* si obtuvo una serie de beneficios y privilegios que, frente a las obligaciones que adquirió, hacen que éstas se vean mínimas y no le representen mayor carga económica y política para su monopolio.

f) Prórroga del contrato sobre la construcción de un puerto en el Océano Pacífico

En 1936 se firmó un convenio que venía a modificar el contrato de 1930. Este nuevo documento se denominó "El Convenio Principal"(op.cit.:96). Las modificaciones realizadas buscaban ampliar su contenido en materia del negocio del banano y suprimir los artículos referentes a la construcción del puerto, argumentando que las condiciones económicas mundiales no permitían llevar a cabo la obra.

Como resultado de las 18 cláusulas adicionales al contrato de 1930 se convino que en un término de 15 años, a partir de la fecha en que el contrato fuera aprobado, la compañía se obligaba a construir y a poner en servicio público en el interior de la zona bananera de la costa sur, no menos de 25 millas de vías para ferrocarril, que se deberían unir a las de los Ferrocarriles Internacionales de Centro América.

No obstante establecerse que la utilización del ferrocarril sería exclusivamente para el sector público, la compañía lo usó para transportar sus bananos, con lo que desplazó al resto de los usuarios.

Por otra parte, la compañía bananera contrajo la obligación de construir dentro de sus propiedades una estación radiofónica con un alcance no menor de 600 millas, y un hospital. Además, debía entregar 35 mil acres⁸ de tierra al gobierno de Guatemala, terrenos que, desde luego, resultaron ser inapropiados para la siembra del banano. También se comprometió a celebrar nuevos contratos de compraventa de bananos con los productores de la costa sur, aunque en los términos y condiciones que a ella convenían.

Aunque pudiera parecer que las supuestas obligaciones que se le imponían a la *United Fruit Company* beneficiaban al Estado guatemalteco, la compañía siempre obtenía mayores derechos en cada uno de los contratos firmados. En este último, el gobierno de Guatemala, para corresponder a los servicios públicos que prestaba la compañía, le permitió establecer las tarifas de los mismos y la exentó del pago de impuestos por dichas actividades. También la compañía recibió el beneficio de la exención en el pago de impuestos sobre la importación de los materiales, las herramientas, la maquinaria, el combustible y el equipo rodante para el mantenimiento y la construcción de sus inmuebles, obras de riego y sistemas de comunicación. (op. cit.:274-284).

En más de una ocasión, la *United Fruit Company* salió beneficiada con los contratos firmados con el gobierno de Guatemala. Esta situación generó que en poco tiempo la compañía frutera fuera dueña prácticamente del Estado centroamericano, controlando su economía, su política y su destino. Esto lo consiguió al tener bajo su dominio los pilares de la soberanía nacional de los países: los recursos naturales, la población, el territorio, la planta productiva, los servicios públicos y el gobierno.

Palabras finales

El éxito de la compañía frutera tuvo que ver con dos diferentes factores: uno de tipo técnico y otro económico. En el primero destaca el dominio del ferrocarril del norte, que le permitió transportar su banano a precios sumamente bajos; el control del muelle de Puerto Barrios, que se le cedió a la *International Railways of Central América*; la disminución en sus costos de producción con respecto a los establecidos por los productores particulares, y el uso de la "Gran Flota Blanca"⁹ que le permitió reducir el precio en el transporte del banano.

Respecto al factor económico, las relaciones entre la *United Fruit Company* y el gobierno de Guatemala en todo momento estuvieron guiadas por la imposición económica y política de una compañía que dominaba el monopolio de la producción, no sólo bananera, sino cafetalera y azucarera en casi todo el continente americano, sobre un país subdesarrollado y necesitado de inversiones extranjeras, a cambio de las cuales cedió su soberanía nacional.

Los resultados de la presencia de la compañía frutera en Centroamérica fueron desastrosos, no sólo en el aspecto económico sino también en el cultural. La región atlántica de Centroamérica, desde Guatemala hasta Panamá, adquirió una nueva fisonomía. Trabajadores asalariados provenientes de Jamaica, laboraban en las grandes plantaciones de las compañías norteamericanas; esos inmigrantes de origen afroamericano se sumaron a los pocos habitantes del mismo origen que poblaban la región desde el siglo XVII, reforzando los rasgos culturales caribeños, y así esa otra Centroamérica quedó aún más separada de las tierras altas centrales y del litoral del Pacífico. La relativa autarquía de las compañías bananeras reforzó, sin duda, ese microcosmos: con sus propios transportes, escuelas, hospitales, sistemas de comunicación y comisionados, que

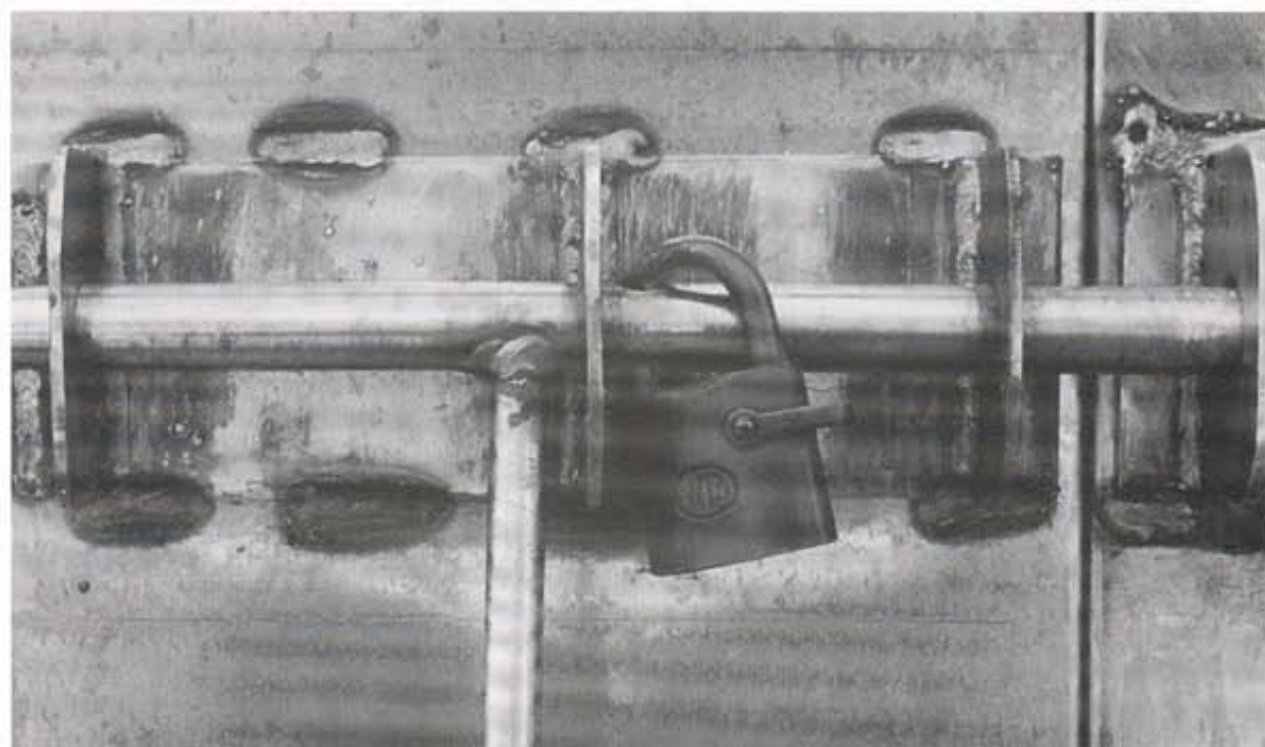
constituían verdaderos enclaves en la espesura tropical (op.cit.:111-112).

A esta serie de complicaciones habrá que añadir que la integración de la economía nacional de Guatemala fue lenta y desigual. El sector agro-exportador tuvo un reducido impacto en cuanto a efectos de diversificación económica. Dicho de otro modo, la producción para la exportación originó muy pocas actividades económicas adicionales, en los sectores primario y secundario. Sólo el comercio y los servicios tuvieron una expansión significativa y ello fue hasta cierto punto natural en economías nacionales de tamaño reducido, con poblaciones relativamente pequeñas y mercados consumidores muy disminuidos (op. cit.:112-113).

Como resultado de la conjunción de dos factores negativos, el monocultivo y la exportación

dirigida hacia un mercado único, se creó a lo largo del siglo XX una paralizante dependencia de algunos países latinoamericanos con respecto a Estados Unidos y sus compañías transnacionales. Esta situación trajo aparejado un problema todavía más grave: la instalación de los enclaves bananeros coincidió con el desarrollo de la política expansionista de los Estados Unidos. La estrecha vinculación entre el mundo de los negocios y el poder político y militar se manifestó claramente en más de una ocasión, sobre todo cuando Estados Unidos intervino militarmente en Centroamérica y el Caribe en defensa de las grandes compañías.

La situación que vivió Guatemala durante los primeros 36 años del siglo XX resultó realmente difícil para el país en todos los sectores de su sociedad. La *United Fruit Company* controlaba los ferrocarriles, los muelles, la flota naviera, los



Psicoterapia 1997

ingenios azucareros, los bancos, la generación de luz eléctrica, las plantas del sector industrial, las radiocomunicaciones, el gobierno y el Estado.

Quizá el gobierno guatemalteco no imaginó lo que significaría abrirle las puertas al capital norteamericano a través de la *United Fruit Company*, y cuando se dio cuenta de las consecuencias ya era demasiado tarde; la compañía bananera se encontraba incrustada y dominaba los hilos más sensibles de la vida en Guatemala.

Notas y Bibliografía

¹ Agradezco los atinados comentarios realizados por la Mtra. Refugio Coronado, de la Universidad a Distancia de la UNIVA. Desde luego, los conceptos expuestos en este artículo, solamente son responsabilidad del autor.

² Los contratos se encuentran publicados por Oscar de León Aragón.

³ La Enmienda se levanta en 1930.



Después de la Tormenta 1997

⁴ La *United Fruit Company* no comenzaba a operar en los países centroamericanos con contratos definitivos; por el contrario, lo hacía por medio de subsidiarias que conseguían donaciones de tierras realizadas por los diferentes gobiernos.

⁵ Antes de la llegada de las compañías transnacionales al país centroamericano, su población rural se dedicaba a la cría de ganado, el cultivo de la caña, el café, el arroz, el maíz, el frijol, el cacao, el banano y los cereales. Con el arribo de las compañías extranjeras la economía se orientó hacia el monocultivo, privilegiándose primero el café y después el banano, lo que ocasionó una severa transformación en la estructura socioeconómica caracterizada por un proceso de reordenación de la propiedad territorial, una nueva legislación laboral y la importación de los granos que antes se producían. Al perderse las plantaciones familiares, los campesinos pasaron a ser, en el mejor de los casos, arrendatarios empobrecidos y endeudados con una relación de vasallaje frente a las compañías. Finalmente, la construcción de líneas ferroviarias respondía más a las necesidades de la *United Fruit Company* que a las de la población en el litoral sur y la zona norte de Guatemala.

⁶ Derecho que pagaban las embarcaciones con relación a las toneladas que transportaban. *Pequeño Larousse*, 1983.

⁷ Derecho que pagaban las embarcaciones en algunos puertos cuando necesitaban pilotos prácticos. *Pequeño Larousse*, 2 1983.

⁸ El acre es una medida agraria inglesa equivalente a 40 áreas y 47 centiáreas. El área mide 100 metros cuadrados.

⁹ Nombre con el que era conocida la flota naviera de la *United Fruit Company*.

Cardoso, F. E. (1983). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México, Siglo XXI.

Cardoso, C. y Pérez Brignoli, H. (1981). *Historia económica de América Latina. Economías de exportación y desarrollo capitalista*. México, Editorial Crítica.

Collado, C. (1988). *Nicaragua*. México, Instituto Luis Mora/ Universidad de Guadalajara/ Alianza Editorial Mexicana.

Connell-Smith, G. (1977). *Los Estados Unidos y la*

América Latina. México, Fondo de Cultura Económica.

Espino, R. y Martínez, R. (1988). *Panamá*. México, Instituto Luis Mora/ Universidad de Guadalajara/ Alianza Editorial Mexicana.

Galeano, E. (1983). *Las venas abiertas de América Latina*. México, Siglo XXI.

Jude Pansini, J. (1980). "La situación de la salud de los trabajadores de las fincas en Guatemala". En *Mesoamérica*, año 1, cuaderno 1. Guatemala.

León, O. de (1950). *Los contratos de la United Fruit Company y las compañías muelleras en Guatemala*. Guatemala, Ministerio de Educación Pública.

Moyano, A., et al. (1988). *Estados Unidos de América*. México, Instituto Mora/ Alianza Editorial Mexicana.

Peña, O. (1989). *Estados y territorios en América Latina y el Caribe*. México, Era.

Pérez Brignoli, H. (1989). *Breve historia de Centroamérica*. México, Alianza Americana.

Prado, M. de (1989). "Guatemala: Estados Unidos de Centro América". En *Mesoamérica*, año 10, cuaderno 17. Guatemala.

Rodríguez Piña, Javier (1988). *Cuba*. México, Instituto Luis Mora/ Universidad de Guadalajara/ Alianza Editorial Mexicana.

Toussaint, M. (1988a). *Guatemala*. México, Instituto Luis Mora/ Universidad de Guadalajara/ Alianza Editorial Mexicana.

_____ (1988b). *Guatemala*. México, Instituto Luis Mora/ Universidad de Guadalajara/ Nueva Imagen.

Wagner, R. (1987). "Actividades empresariales de los alemanes en Guatemala, 1870- 1920". En *Mesoamérica*, año 8, cuaderno 13. Guatemala.

Yankelevich, P. (1988). *Honduras*. México, Instituto Luis Mora/ Universidad de Guadalajara/ Alianza Editorial Mexicana.

Las remesas de divisas: ¿Beneficio del ahorro migrante?

Marcos Antonio Ramírez Martínez*

Las remesas de divisas: ¿Beneficio del ahorro migrante?

Resumen

En México, la marginación de la población como un fenómeno que se agudiza cada vez más, ha motivado, entre otras cosas, la migración de las personas de sus lugares de origen, sobre todo hacia afuera del país, en busca de nuevas oportunidades que les permitan progresar económicamente y brindar una mejor vida a sus familiares que se quedan en sus comunidades. La fuente de ingresos generada por la cuantía de remesas de divisas enviadas por los migrantes, ha despertado el interés tanto de la iniciativa privada como del gobierno, al querer participar en el negocio de los envíos. Sin embargo el verdadero atractivo para las economías locales es el impacto que tales recursos tienen en términos de consumo y, sobre todo, en términos de inversiones productivas, las cuales además de generar empleo, ingresos vía impuestos, etc..., permiten definir o consolidar una especialidad en las comunidades e impactar positivamente el crecimiento y desarrollo de las mismas.

Foreign Currency Earnings: The Benefit of Migrant Savings

Abstract

In Mexico the phenomenon of the increasing marginalization of part of the population, which has become more and more acute, has brought about, among other things, the migration of people from their place of origin, especially from the country itself, in search of new opportunities which allow them to progress economically and offer a better standard of living to their families who stay behind in their communities. This source of income generated by the amount of foreign currency earnings sent by migrant workers has attracted the attention of the private and the public sectors who both want to participate in the business of money transfers. However, the real attraction for local economies is the impact that such resources have on spending and especially the productive investments which generate employment, increased government income through taxation etc. This allows communities to define or consolidate in an area of specialization and further the growth and development of the community.

Les envois de devises: bénéfice de l'épargne migratoire?

Résumé

Au Mexique, la marginalisation de la population comme un phénomène qui s'accroît chaque fois plus a donné lieu, entre autre, à la migration des gens de leurs lieux d'origine, surtout hors du pays, à la recherche de nouvelles possibilités qui leur permettent de progresser économiquement et d'offrir une vie meilleure à leurs familles, qui restent dans leurs communautés. La source de revenus générée par la quantité d'envois de devises envoyés par les migrants a éveillé l'intérêt aussi bien de l'initiative privée comme du gouvernement, en voulant participer dans le négoce des envois cependant, le vrai attrait pour les économies locales est l'impact que ces recours ont en termes de consommation et, surtout, en termes d'investissements productifs lesquels, en plus de générer des emplois, des revenus par voie d'impôts, etc, permettent définir ou consolider une spécialité dans les communautés et répercute positivement sur leur croissance et leur développement.

Introducción

Migrar hacia Estados Unidos sigue siendo una opción atractiva para muchas personas que no han tenido la posibilidad de conseguir una actividad que les permita satisfacer sus necesidades esenciales; aunque hay que reconocer, que como señala Luis Felipe Cabrales (1997:21):

* Profesor Investigador del Centro de Investigaciones Sociales y Económicas, Departamento de Economía, CUCEA, U.de G.

...el éxodo internacional forma parte de una cultura laboral que ha tejido finas redes entre México y Estados Unidos desde hace un siglo, (y que esta migración) tiene una relación tanto con la búsqueda de mayores ingresos en un menor tiempo, como por la simple tradición cultural.

Recientemente, autoridades del Instituto Nacional de Migración en Jalisco dieron a conocer que Jalisco, Zacatecas, Guanajuato y Michoacán aportan más de 7 millones de trabajadores a Estados Unidos, de los cuales 2 millones y medio permanecen indocumentados (*El Occidental*, 3 de abril de 1999); cada año salen del país más de 300 mil connacionales hacia el "norte" y el gobierno estadounidense deporta anualmente un millón de personas.

Ahora bien, en su estancia al otro lado de la frontera, cuando se tiene suerte, los migrantes logran ahorrar algo de su ingreso, el cual transfieren a la familia que se ha quedado en México o los trasladan ellos mismos a su regreso; situación que, por su cuantía, ha llamado la atención de propios y extraños en ambos lados de la frontera.

Flujos de remesas y principales destinos en México

El asunto de las remesas representa ingresos por casi cinco mil millones de dólares anuales, es

decir alrededor de 13.7 millones de dólares diarios. Sin embargo, la cuantificación exacta aún es desconocida, principalmente por la dificultad que representa examinar la contribución de las fuentes informales que participan de una manera significativa. Así, con el fin de aportar elementos a la explicación de este fenómeno se ha desarrollado un amplio trabajo de investigación centrado fundamentalmente en el cálculo de las remesas que llegan al país.¹ Por su parte, el Banco de México ha tratado de adecuar sus estimaciones, dada la importancia de este aspecto. Por ejemplo, según señala F. Lozano (1997: 13):

...antes de 1989, el renglón de remesas familiares (...) sólo registraba el dinero transferido vía giros telegráficos. A partir de 1989 (...) amplió el radio de captación de remesas y consideró también los fondos canalizados vía *Money Orders* y cheques personales emitidos en Estados Unidos y recibidos en instituciones bancarias y casas de cambio mexicanas. (...) A partir de 1994 (...) se incorporó (...) el monto de las transferencias electrónicas y una estimación de las transferencias de bolsillo tanto de efectivo como en especie (dinero o regalos llevados directamente por el migrante en su viaje de regreso o de visita a México).

Las transferencias familiares (identificadas como las remesas familiares o cantidades enviadas por los migrantes), han tenido una tendencia creciente, al pasar de 2,493.6 en 1990 a 4,864.8 millones de dólares en 1997; es decir, las remesas

Transferencias estimadas por el banco de México, 1990-1998
(millones de dólares)

TRANSFERENCIAS	AÑOS								
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998*
TOTALES	3,975.0	2,764.3	3,385.0	3,640.0	3,821.7	3,995.0	4,561.1	5,272.9	1,510.6
FAMILIARES	2,493.6	2,658.0	3,070.1	3,333.2	3,694.3	3,672.7	4,223.7	4,864.8	1,407.6

*Cifras correspondientes al segundo trimestre.

Fuente: Dirección de Investigación Económica, Banco de México carpetas electrónicas varios años e informe anual 1998. BID, Unidad de Estadística y Análisis Cuantitativo (<http://www.iadb.org/int/sta/SPANISH/ipaxnet/cd/d13.htm>).

familiares se han incrementado en un 95.2%, aproximadamente, en los últimos 7 años. Estamos hablando de una cifra de más de 13 millones de dólares diarios que ingresan a México por este concepto.

Ahora bien, de acuerdo con los componentes en que se distribuyen las remesas familiares, encontramos que en 1997 el rubro más importante fue el de transferencias electrónicas con 2,048.1 millones de dólares enviados por ese conducto; le siguen los *money orders* con 1,731.8 millones de dólares enviados, siguiéndoles después los giros telegráficos, el efectivo y especie, y, por último, los cheques.

Las transferencias electrónicas recientemente se han convertido en una opción muy favorecida por los migrantes para el envío de sus ahorros; se observa una tendencia creciente en los últimos 3 años a usar este medio; por su parte, los *money orders* han mantenido una tendencia constante como opción usada por los migrantes y todo esto se ha dado en detrimento de los giros telegráficos que son una opción cada vez menos atractiva.

Impacto de las remesas en la economía nacional

El papel que juegan las remesas de divisas en las economías locales y en la economía nacional tiene que ver con un efecto multiplicador que pone en acción diversas actividades económicas y que además alienta a la generación de empleo, la rotación de inventarios y la circulación monetaria. Pero es importante comparar los flujos de divisas reportados por el Banco de México con respecto a otros indicadores económicos relevantes, ya que esto nos permitirá detectar, de una manera más clara, la importancia que juegan en la economía nacional.

Así, respecto a las exportaciones petroleras, las remesas familiares representaron 44.9 % en 1993 y para 1997 mantuvieron una participación importante con un 42.9%.

En relación con las exportaciones agropecuarias, en 1993 las remesas llegaron a significar un 33.1 % y para 1997 aún siguen siendo superiores en un 27.1%. Por los que se

Remesas familiares estimadas por el Banco de México, según modalidad de envío, 1990-1997, (millones de dólares)

Modalidad de Envío	AÑOS							
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997
TOTAL	2,493.6	2,658.0	3,070.1	3,333.2	3,694.3	3,672.3	4,223.0	4,864.8
Money orders	1,375.4	1,215.4	1,026.4	602.8	1,622.4	1,456.3	1,520.3	1,731.8
Giros telegráficos	464.6	524.7	679.7	784.0	888.5	894.5	705.2	588.6
Cheques	140.2	112.0	221.0	145.6	49.9	26.2	76.0	77.8
Transf. Elec.					504.2	996.7	1,516.0	2,048.1
Efvo. y especie					629.3	299.0	405.4	418.4
Ajuste 1990-1993	513.4	806.0	1,143.0	1,800.8				

Fuente: Dirección de Investigación Económica. Banco de México, Informe anual 1997.

refiere a las exportaciones manufactureras, sin incluir la contabilidad de las maquiladoras, en 1993 las remesas representaron el 16.8% de lo generado por esta actividad y para 1997 sólo representaron el 9.8%.

Ahora, con respecto a los recursos provenientes de la maquila de exportación, en 1993 las remesas representaron un 15.3 % y para 1997 sólo un 10.8%.

Llama la atención el resultado que surge de comparar los ingresos por turismo y las remesas familiares, ya que para 1993 estas últimas representaban el 73% de tales ingresos y para 1997 la cifra se incrementó a un 84.6%.

Por último, respecto a la inversión extranjera, las remesas familiares representaron un 75.9% en 1993, mientras que para 1997 sólo representaron el 39%.

Flujos de remesas hacia Jalisco

De acuerdo con el trabajo de Guillerino Vargas, Pedro Mata y Odón García (1998), la región occidente, integrada por los estados de Jalisco, Guanajuato, Aguascalientes, Michoacán y Colima, es una región que ha ocupado los primeros lugares nacionales por el valor de las remesas en relación con el PIB regional;

En 1993 esta región se consolidó en el primer lugar nacional en cuanto a la relevancia de las remesas respecto al producto regional, de tal manera que en ese año representaron poco más de 3% del PIB total y más del 30% del producto interno bruto agropecuario.

Asimismo, consideran estos autores que las entidades de mayor relevancia fueron Michoacán, Guanajuato y Jalisco, destacando que en este último, el impacto de las remesas en su producto agropecuario alcanza el 29%.

Comparativo de las remesas familiares con otros conceptos de la balanza de pagos 1993-1997

(millones de dólares y razones porcentuales)

CONCEPTO	AÑOS									
	1993	Razón (%)	1994	Razón (%)	1995	Razón (%)	1996	Razón (%)	1997	Razón (%)
Remesas fam.	3,333.2		3,474.7		3,672.7		4,223.7		4,864.8	
Export. Petroleras	7,418.4	44.9	7,455.0	46.7	8,422.6	43.6	11,653.7	36.2	11,323.0	42.9
Export. agropec.	2,504.2	133.1	2,678.4	129.7	4,016.2	91.4	3,592.3	117.6	3,828.0	127.1
Export. Manufact.	19,832.1	16.8	24,132.8	14.4	35,454.6	10.4	43,384.3	9.7	49,637.0	9.8
Export. Maquila	21,853.0	15.3	26,269.2	13.2	31,103.3	11.8	36,920.3	11.4	45,166.0	10.8
Ingresos turismo	4,564.1	73.0	4,854.5	31.7	4,688.0	78.3	5,287.5	79.9	5,747.6	84.6
Inv. Ext. Directa	4,388.8	75.9	10,972.5		9,526.3	38.6	7,618.7	55.4	12,476	39.0

Fuente: Banco de México, Dirección General de Investigación Económica, carpetas electrónicas, varios años, informe anual 1997

Según datos del Tercer Informe de Gobierno del Presidente Ernesto Zedillo Ponce de León (1997), el Estado de Jalisco ocupa el primer lugar en cuanto a la recepción de remesas de divisas con 5,696.7 millones de pesos (aproximadamente 732.22 millones de dólares), seguido por Michoacán con 5,085.2 millones de pesos (aproximadamente 653.62 millones de dólares) y Guanajuato con 3,379.1 millones de pesos (434.20 millones de dólares aproximadamente).

La importancia de las remesas se pone de manifiesto cuando las comparamos con otro rubro importante, como es el de las participaciones federales (asignaciones de recursos que transfiere la Federación a las entidades para la construcción de obra pública, dotación de infraestructura, equipamiento, etc...). En el caso de Jalisco, las

remesas representaron el 135.5% de las asignaciones federales otorgadas en 1996; en el caso de Michoacán, esta relación representó el 240.5 por ciento; en Zacatecas, el 166.2%; en Guanajuato, el 128.9% y en Aguascalientes, el 126.7%.

Conclusiones

Así pues, aunque en los últimos cuatro años el peso específico de las remesas familiares con respecto a los distintos indicadores antes señalados ha disminuido, es claro que se trata, todavía, de una fuente importante que debe ser tomada en cuenta en el diseño de políticas públicas encaminadas a resolver las desigualdades económicas de las regiones de nuestro país.

En el caso de Jalisco adquiere particular importancia, en función de que uno de sus

Remesas y participaciones federales por entidad federativa 1996
(Millones de pesos, millones de dólares y razón porcentual)

Entidad federativa	Remesas (millones de pesos)	Remesas (millones de dólares)	Participaciones (millones de pesos)	Razón (%)
Jalisco	5,696.7	732.22	4,202.8	135.5
Michoacán	5,085.2	653.62	2,114.7	240.5
Guanajuato	3,379.1	434.20	2,621.4	128.9
Distrito Federal	1,898.9	244.07	10,164.1	18.7
Zacatecas	1,609.2	206.83	968.4	166.2
Baja California	1,609.2	206.83	2,047.1	78.6
Guerrero	1,126.5	144.79	1,659.1	67.9
Aguascalientes	997.7	128.23	787.7	126.7
México	901.2	115.85	7,554.7	11.9
Sinaloa	868.9	111.68	1,774.2	49.0
Chihuahua	868.9	111.68	1,882.5	46.2
Durango	836.8	107.56	1,003.7	83.4

Fuente: Remesas Familiares. Importancia económica. <http://aurora.teesa.com/ierd/conjuntura84/remes.html>.

principales ingresos está siendo el envío de divisas de los migrantes hacia sus lugares de origen, a tal grado que es comparable con los montos destinados para la construcción de obras de beneficio colectivo, e inclusive con los presupuestos anuales asignados a muchos de los municipios más deprimidos de la entidad.

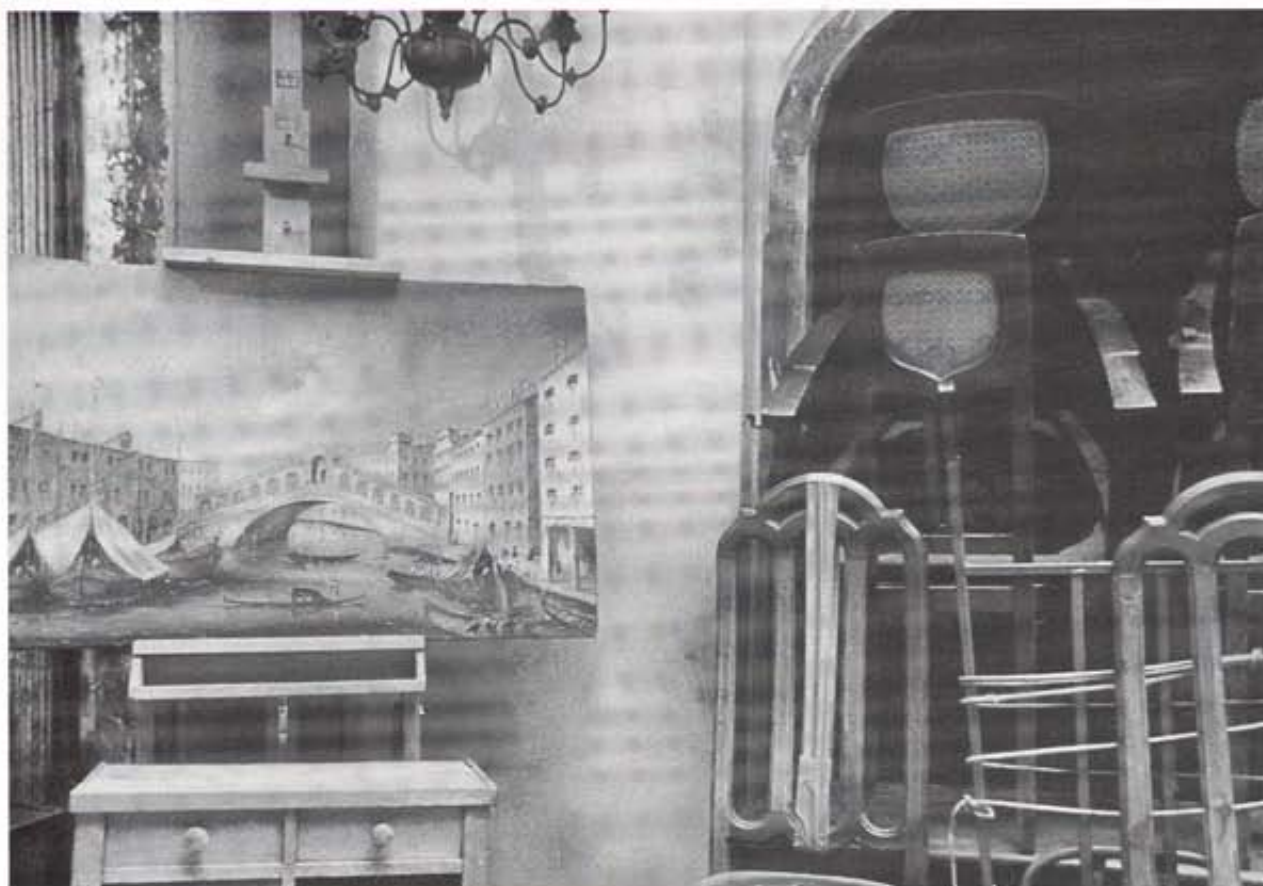
Notas y Bibliografía

¹ Desde los estudios de Paul Taylor (1929) y Manuel Gamio (1930) hasta los trabajos mas recientes de Durand (1988), Bustamante (1990), Durand y Massey (1992), Arias (1992), Durand-Massey-Parrado (1996), sin dejar de lado los trabajos de Lozano y otros no menos importantes.

Cabral, L.F. (1997). "El refugio silencioso del ahorro migrante". *Revista Ciudades*. No. 35.

Lozano, F. (1997). "Remesas: ¿fuente inagotable de divisas?". *Revista Ciudades*. No. 35.

Vargas, G. Mata, P. y García O. (1998). "Migración internacional y desarrollo regional en México". *Revista Carta Económica Regional*. No. 61.



En Venta 1997

Homenaje a Jaime Sabines

En el marco de la XXII Semana UNIVA, el pasado 20 de septiembre, se organizó un homenaje póstumo al poeta Jaime Sabines. En el evento brilló la voz pausada y profunda del maestro Adolfo Valdez, director de la UNADIS, quien iba marcando el ritmo del homenaje mediante la lectura magistral de algunos poemas de Sabines, entre otros "Me encanta Dios" y "La tía Chofi". La dramatización de los textos estuvo a cargo de la Compañía de Teatro de nuestra Universidad, cuyos integrantes, con semanas de antelación, estuvieron preparando este lucido reconocimiento.

No podía faltar en dicho homenaje, la reflexión y el análisis. Tres panelistas nos ofrecieron claves interpretativas de la obra de Sabines en su conjunto. El doctor Baltasar Castro disertó sobre el significado de la muerte en la obra de Sabines; la maestra Leticia Gaspar nos brindó algunas claves hermenéuticas sobre la mujer y el erotismo en nuestro poeta chiapaneco, mientras que el periodista Javier Ruiz de la Presa nos deleitó con su agudo análisis sobre "Encontrar el amor donde no lo hay" en la poesía del autor de "Los amorosos".

Ofrecemos a continuación dos de las mencionadas ponencias, como un reconocimiento a la obra literaria de uno de los poetas mexicanos más conocidos, reconocidos y admirados del siglo XX: Jaime Sabines (1926-1999).

Mtro. Luis Reyes Ceja,
Facultad de Humanidades.

Encontrar el amor donde no lo hay (o la desesperanza de Sabines)

Javier Ruiz de la Presa *

Sabines, "uno de los mejores poetas contemporáneos de nuestra lengua", según Octavio Paz, fue el creador de "una poesía del más desencarnado y solidario análisis de los sentimientos" (Carlos Monsiváis).

Sabines es en cierto modo un contra-poeta (un destructor de modelos, normas, criterios estéticos), un poeta del *underground* (no de las ciudades, sino de las almas), un revoloteador de los pantanos (todo hombre -*Der Dichter spricht!*- tiene los suyos), un libertino sincero: hay cierta violencia en su franqueza y hasta cierto cinismo en su prosa. Creó el arte de *cómo no ser* sutil, cómo no ser preciosista, cómo hacer lindar la lírica con la prosa en una forma personalísima de *prosa poética*, desgarrada, desencarnada, desilusionada de la vida y, al mismo tiempo, preocupada por todos los temas vitales.¹

Pero también es el sátiro que hace que la palabra sea habitada por una sensualidad confesional (¡algo así como una plegaria durante el festín de las bacantes!). El 'manifiesto de la sensualidad', se podría llamar una parte de su obra. No hay ya lugar para el pudor poético que todavía conserva el modernismo y hasta la "escritura automática" de los surrealistas: su prosa, además, es de una transparencia meridiana: no hay símbolos poéticos: no hay vestidura: especie de *monasterio poético* es su obra: sobriedad, sencillez ilimitadas. Y por eso, precisamente, sigue siendo la suya (aunque de otro modo), una poesía pudorosa que, como quiere Ignacio de Loyola, quiere siempre "salvar la proposición del prójimo". Eso es

*Periodista y profesor en el Instituto Libre de Filosofía (ITESO)

exactamente lo que hace en las siguientes líneas (aunque ciertamente con un lenguaje que no es el de San Ignacio, pero sí el de las *Escrituras*)²:

Das el placer, oh puta redentora del mundo, y nada pides a cambio, sino unas monedas miserables. No exiges ser amada, respetada, atendida, ni imitas a las esposas con los lloriqueos, las reconvenciones y los celos. No obligas a nadie a la despedida ni a la reconciliación; no chupas la sangre ni el tiempo; eres limpia de culpa; recibes en tu seno a los pecadores, escuchas las palabras y los sueños, sonríes y besas. Eres paciente, experta, atribulada, sabia, sin rencor... Oh puta amiga, amante, amada, recodo de este día de siempre, te reconozco, te canonizo a un lado de los hipócritas y perversos, te doy todo mi dinero, te coronó con hojas de yerba y me dispongo a aprender de ti todo el tiempo.³

Son líneas conmovedoras, apologéticas. La prostituta, como en el Evangelio, queda exaltada frente al pillaje de sus detractores, meros fariseos de la moral; pero también (éste es el elemento ambiguo y hasta tramposo) Sabines se muestra un alumno bien dispuesto, con una gracia que hace olvidar su procacidad, que es manifiesta. De ahí que en otra parte, volviendo sobre este *Leitmotiv* escriba: "Esa mujer y yo estuvimos pegados con agua. / Su piel sobre mis huesos / Y mis ojos dentro de su mirada. / Nos hemos muerto muchas veces / al pie del alba. / Recuerdo que recuerdo su nombre, / sus labios, su transparente falda".⁴

Después, de modo impredecible se eleva, se vuelve casi místico y si el lector no tiene buena memoria, acaso esté dispuesto a creerle (la belleza de su estilo hace casi imposible resistirse):

Tiene los pechos dulces, y de un lugar / a otro de su cuerpo hay una gran distancia: / de pezón a pezón cien labios y una hora, / de pupila a pupila un corazón, dos lágrimas. / Yo la quiero hasta el fondo de todos los abismos, / hasta el último vuelo de la última ala, / cuando la carne toda no sea carne, ni el alma / sea alma. / Es preciso querer. / Ya lo sé. La quiero. / ¡Es tan dura, tan tibia, tan clara! / Esta noche me falta.⁵

Estos versos combinan de un modo notable la seriedad y la ironía. Para Sabines no parece haber diferencia entre lo uno y lo otro: no podemos esperar una declaración de amor al estilo de Amado Nervo, sino, a lo sumo, un elogio de la necesidad. A la mujer alegre, que es, a la vez, más patética que todas las figuras tristes, incluido -lo cual ya es decir-, *El Caballero de la Triste Figura*, Sabines la quiere, la anhela con sensualidad inquebrantable. El amor a la mujer tiene para él carácter menesteroso: no puede aspirar a grandes alturas, pero tiene que someterse a su necesidad, como se somete el ánimo a la carencia de provisiones, a la falta de agua o de pan. Escribe Sabines: "Si no es posible dedicarse a Dios / en la época de crecimiento, / ¿qué darle al corazón afligido / sino el círculo de muerte necesaria / que es la mujer?".⁶

Pero está también el otro lado: un "sentimiento trágico de la vida" que le hace cargar de densidad el "instante" de un modo que recuerda el proyecto romántico de la Alemania decimonónica, la Alemania del *Werther*⁷ y el *Doctor Faustus* de Goethe: la creencia en lo fugaz, la santificación del tiempo, la sacralización del acontecimiento que no puede aspirar a la eternidad, sino al discreto olvido.

Ésta es la densidad trágica de Sabines: por sus versos habla el alma quebrantada que ha optado por la sabiduría práctica precaviéndose contra el hechizo femenino. Sabines se ve enfrentado al dilema de todo don Juan: el que no seduce (libando siempre con ligereza el amor trashumante), corre el riesgo de ser seducido. Es conveniente reducir el amor a un juego, un lenguaje simbólico que lleva toda su satisfacción en el arte del momento consagrado. Sabines parece, en el siguiente texto, un adolescente, el adolescente dormido que sobrevive en casi cualquier hombre maduro y que la vida un buen día lo hace despertar:

Tú tienes lo que busco, lo que deseo, lo que amo.../
Codiciada, prohibida, / cercana estás a un paso,
hechicera. / Te ofreces con los ojos al que pasa, / al
que te mira, madura, derramarte, / al que pide tu
cuerpo como una tumba. / Joven maligna, virgen, /
encendida, cerrada, / te estoy viendo y amando.⁸

Tenemos aquí un verdadero retrato psicológico de una joven bella y hermosa, es decir, provocativa, cerrada y, como dice Sabines "maligna". ¿Cuánta malignidad no hay en la mirada levemente perdida, lánguidamente ausente, de una mujer bella que pretende indiferencia o contrariedad! No extraña que en otro poema Sabines escriba: "¿Qué puedo hacer si puedo hacerlo todo/ y no tengo ganas sino de mirar y mirar?"⁹

‘Mirar y mirar’: ¿no es ese el oficio del poeta? Esta es su bendición, pero también su culpa, como nos lo hizo saber León Felipe: el poeta no es hombre de acción sino de palabra y, por cierto, pocas veces la cumple. La poesía suele ser, por tanto, "lucidez culpable", pero no sucede tal cosa con Sabines, y en esto desafía la conducta 'típicamente poética'. Lo muestra, por ejemplo, su graciosa y deliciosa irreverencia al catalogar a los poetas modernos según dos géneros distintos:

Hay dos clases de poetas modernos: aquellos, sutiles y profundos, que adivinan la esencia de las cosas y escriben: 'Lucero, Luz cero, Luz Eros, la garganta de la luz pare colores coleros', etcétera, y aquellos que se tropiezan con una piedra y dicen 'pinche piedra'. Los primeros son más afortunados. Siempre encuentran un crítico inteligente que escribe un tratado "sobre las relaciones ocultas entre el objeto y la palabra y las posibilidades existenciales de la metáfora no formulada". De ellos es el Olimpo, que en estos días se llama simplemente El Club de la Fama.¹⁰

Sabines se burla abiertamente del poeta erudito, del árbitro de las palabras, del creador de laberintos móviles¹¹ que, como dice Borges, no son poéticos sino efectistas.¹² De ahí esa

franqueza campechana (o mejor dicho: chiapaneca) que en la poesía de Sabines realiza el milagro de transformar la vulgaridad en una revelación: leve y pesada, a la vez, profunda y ligera. ¿Qué hay detrás de esta ligereza, detrás de esta levedad kunderiana? No es ciertamente un espectador que se ríe a nuestras costillas (se presiente detrás de cada poema de Sabines una seriedad no declarada, que tiene vergüenza de mostrarse demasiado seria, pero que al fin y al cabo lo es, como toda buena poesía). Más bien, da la impresión de que Sabines se burla de sí mismo, a la vez que anuncia, a través del *Leitmotiv* del amor imposible (¡el que sabe de amor que calle!), la presencia omniabarcante de la muerte.

Hablábamos de las "putas" en Sabines, de su reverencia por ellas. 'Sabines el amoroso' que, como los amorosos, sale de su cueva, tembloroso, hambriento, a cazar fantasmas.¹³ Veamos ahora un texto verdaderamente dramático que, inesperadamente, tiñe de negro azabache, el tono tragicómico de otros poemas:

Sólo la muerte se basta a sí misma. Se alimenta de sus propios excrementos. Tiene los ojos encontrados mirándose entre sí perpetuamente. ¡Y el amor! El amor es el aprendizaje de la muerte!¹⁴

Se trata de esa muerte que según el propio Sabines hay que mirar en los ojos de los ancianos "mansamente encendidos, ardiendo en el aceite votivo de la muerte".¹⁵ O de un modo muy heideggeriano (que a su vez es un tributo a Angelo Silesio) nos dice Sabines en otro punto: "Hay que mirar los niños en la flor de la muerte floreciendo"¹⁶ ¿Qué forma más perfecta de expresar esa paradoja (ese compendio, diría un amigo, de equívocos y omisiones) que es la vida misma. De forma casi brutal hemos pasado del amor a la muerte, porque al fin, lo uno consiste en el aprendizaje de lo otro. ¡Qué melancolía, pesar, agobio, exhuman estas líneas! ¡Qué dolor de ser consciente! —por decirlo al modo de Rubén Darío—. Es este pesar, sin duda el que lleva a

Sabines a decir: "No tengo 'hambre de amor', pero no quiero/pasar todas las noches embrocado/mirándome los brazos/o, apagada la luz, trazando líneas con la luz del cigarro."¹⁷

¿Quién es entonces este "canonizador de las putas"? (La expresión me cuesta, pero es exacta). ¿Quién es este poeta que describe cómo las "gatitas", las "criadas", las muchachas de la servidumbre que llegan a la prostitución, encuentran en el descanso del domingo o en el paseo en blanco para olvidar las fatigas' la remisión temporal de todas las amarguras?¹⁸ A mi entender, el pasaje más autobiográfico, el más íntimo de esta literatura, como la de Nietzsche, escrita con sangre, es el siguiente:

Puerco del mundo fácil/ en que el engaño quiere hacer que engaña/ mientras ácidos lentos/ llevan el asco a la garganta./ Hay un hombre que cae días y días/ de pie, desde su cara,/ y siente que en su pecho van creciendo/ muertes y almas./ Un hombre como yo que se avergüenza,/ que se cansa/, que no pregunta porque no pregunta/ ni quiere nada./ ¿Qué viene a hacer aquí tanta ternura fracasada?/ Díganle que se vaya.¹⁹

"Ternura fracasada": con esta expresión se pueden resumir mil, dos mil, tres mil biografías desesperadas. Esa búsqueda a ciegas que la vida parece a veces y que lleva a decir a algunos: "Cantemos: la muerte, la muerte, la muerte, / hija de puta viene."²⁰

Véase el tono casi griego (por su extremo dramático) que la palabra "puta", tan banal, tan vulgar, adquiere en este texto. Y de creer a Sabines, si las putas son santas, entonces, la muerte, es su gesto más generoso. Casi como si nos dijese, y que conste que el propio Sabines lo hace: "Hay un modo de que me hagas completamente feliz amormío: muérete."²¹

Véase como un ejemplo acabado de 'humor negro', si se quiere. Yo veo, por mi parte, a un

poeta que sufre otras vidas y otras muertes: sufre de amores pues nadie está *más solo* que el enamorado; solo, éste se pregunta azorado: "¿Qué puedo hacer en este remolino de imbéciles de buena voluntad?"²² Para tener que responder: "He mirado a estas horas muchas cosas sobre la tierra/ y sólo me ha dolido el corazón del hombre"²³ Tras de la soledad, el pesimismo, o la visión fatalista de la existencia, ha surgido el poeta solitariamente solidario y solidariamente solitario. De aquí, de este talante, surgen, quizás, los *Poemas de unas horas místicas*, que en realidad son grandes elegías, como éste:

Es inútil. Todo vuelve a nacer.
Para la oscura boca que nos traga,
Para el amor y el odio,
Para el llanto, '
Aquí estamos.
Sobrevivientes del día de ayer,
Con los ojos puestos a secar al sol,
Y con el corazón extendido sobre la mano como una
carta.²⁴

En los *Poemas sueltos* (1951-1961) reaparece la misma idea fundamental, formulada a modo de breviarío filosófico:

He aquí la verdad: hacer las máscaras,
recitar las voces, elaborar los sueños.
Ponerse el rostro del enamorado,
La cara del que sufre,
La faz del que sonríe,
El día lunes, y el martes, y el mes de marzo
Y el año de la solidaridad humana,
Y comer a las horas lo mejor que se pueda,
Y dormir y ayuntar
Y seguirse entrenando ocultamente para el evento
final
Del que no habrá testigo.²⁵

Pese a todo, como en la mística española, Sabines pasó su "noche oscura" y tras ella experimentó una suerte de renacimiento primaveral. El poema "Me encanta Dios" (1993) puede leerse como una hazaña de reconquista: Sabines el desesperado, finalmente conoció la

esperanza, la vuelta a Ítaca, el retorno a la tierra materna, no más ternura frustrada.

Notas

¹ Como escribe Mónica Mansour: "Para Sabines la poesía resulta ser un vehículo que le permite un monólogo reflexivo y el diálogo consigo mismo, así como con la vida, la muerte, Dios, el Hombre (con mayúscula), el hombre y la mujer (con minúsculas), la naturaleza, los animales y los objetos como entidades dialogantes" (*Tierra Adentro*: Agosto-Septiembre de 1999, p. 6).

² En el Antiguo Testamento, de modo concreto, en el libro del profeta Oseas, a la prostituta se le designa con el término coloquial (no existe un término distinto para la literatura), de modo que el nombre de "puta" (en hebreo *zonah*, aparece con toda su crudeza en medio de las Sagradas Escrituras).

³ 'Canonicemos a las putas' en *Yuria* (1967): IV 'Vuelo de noche', en *Recuento de poemas* (1950-1993), pp. 306-307.

⁴ 'Entresuelo' en *Horas* (1950).

⁵ Op. cit.

⁶ 'Convalecencia' en *La señal*, (1951).

⁷ Hegel ha escrito líneas acertadísimas sobre este mal común del alma bella (Schöne Seele) de los románticos.

⁸ 'Poemas Suelos' (1951-1961).

⁹ *Tarumba*, (1956).

¹⁰ 'Juguetería y canciones' en *Multitempo* (1972:345).

¹¹ La poesía es un arte móvil, pues como la música se ocupa de lo fugaz: el tiempo, la presencia, la sucesión.

¹² Preveo la letanía: ¡Oh Quevedo, no te ofendas, que al fin y al cabo Sabines te llama poeta! Quevedo no transigiría. '¡Claro que es un hombre serio, yo lo conozco! ¿Verdad Don Jaime que le conozco?' -Don Jaime, naturalmente, frunce el ceño enfurruñado. La crítica de Sabines, empero, se podría extender a toda la poesía simbólica.

¹³ Véase 'Los amorosos' en *Horas* (1950).

¹⁴ *Multitempo* VII.

¹⁵ 'Sigue la muerte' en *La señal* (1951).

¹⁶ Ibid.

¹⁷ "A estas horas aquí" en *La señal* (III El mundo).

¹⁸ Vid: *Diario semanario y Poemas en prosa* (1961).

¹⁹ 'Tía Chofi' en *La señal* (III El mundo).

²⁰ Sigue la muerte, en *La señal*.

²¹ *Diario semanario y poemas en prosa* (1961).

²² *Tarumba* (1956).

²³ *La señal*, (*Del corazón del hombre*).

²⁴ *Poemas de unas horas místicas*.

²⁵ Ibid.



282. 1997

La muerte y Jaime Sabines

Baltasar Castro Cossío*



El Otro Lado

No hay poesía sin el amor y la muerte. No hay poeta que no cante o vitupere al amor y a la muerte.

Todo poeta es un esencialista que reduce todo a unos cuantos versos, a unas pocas letras para que nadie quede sin entender que el amor es siempre el presagio de la muerte y la muerte la plenitud de la vida.

El poeta habla del amor porque lo conoce, porque existe por él y vive del amor que todos sienten cuando hablan, cuando beben, cuando comen o caminan por las tardes anhelando el sol del día siguiente. Pero de la muerte cuentan mentiras, no saben, sueñan, la imaginan :

Poetas mentirosos, ustedes no se mueren nunca, / con su pequeña muerte andan por todas partes / y la lucen, la lloran, le ponen flores / se la enseñan a los pobres, a los humildes, a los que tienen esperanza / ustedes no conocen la muerte todavía: / cuando la conozcan ya no hablarán de ella / se dirán que no hay tiempo sino para vivir. (Horal).

*Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Salud, UNIVA.

Nadie como Jaime Sabines ha logrado iluminar al amor con la muerte y la muerte llenarla de amor para concebirla como vida:

Antes de que caiga sobre mi lengua el hielo del silencio, antes de que se raje mi garganta y mi corazón se desplome como una bolsa de cuero, quiero decirte vida mía, lo agradecido que estoy, por este hígado estupendo que me deja comer todas tus rosas. No pongas el amor en mis manos como un pájaro muerto (*Si hubiera de morir*).

Nadie como Sabines ha logrado llenar de poesía lo cotidiano para recoger en el diario lenguaje del ser humano el significado profundo que esconde el universo, todo hecho de ser y no ser, de pequeñez y grandeza, de inmensidad y penuria, de Dios y del diablo, de amor y de muerte, todo envuelto en la palabra *vida*:

Sexo puro, amor puro, limpio de engaños y emboscadas. Afán del cuerpo solo que juega a morirse. Risa de dos, como la risa del agua y el niño: la risa de la bestia bajo la lluvia que ríe" (*¿Es que hacemos las cosas?*).

Sabines, dice Héctor Azar,

...deambulaba por techos y rendijas, como un prolongado Jeremías, apoyado en el lambrín de lo que habría de llegar, de venir en pos de nosotros mismos. Sus versos son barrancos vueltos desfiladeros, con las bocas al aire, corazones en círculos concéntricos-excéntricos que penden de árboles celestes, mientras un sol creciente calcina los cuerpos de caricias.¹

Sabines es un poeta persistente, casi obsesivo, en descubrirnos la inmensidad de la estrellas en los charcos sucios del camino, o en la urraca ladrona que canta en la pradera. Un poeta ataviado de amor y de muerte, de nostalgia perenne que se asoma en sus dedos, en su dolor de enfermo crónico, en su voz pausada que quisiera no irse para quedarse cantando siempre lo que los hombres tienen ante los ojos, pero olvidan para contemplar el horizonte.

En su poesía se manifiesta el alma de todos los que sentimos la muerte acosándonos y que nos obliga a gritar, casi con delirio, a la vida y al amor:

...sueña, emborrachate./ Es el tiempo del frío: ama,/ apresúrate./ El viento de las horas/ barre las calles, los caminos./ Los árboles esperan: tú no esperes,/ este es el tiempo de vivir, el único" (*Si sobrevives*).

"La poesía es un destino", decía constantemente, y el destino que le tocó a él, escribe Ervey Castillo, "...mucho más doloroso



Depre 1997

que feliz, le hizo interpretar con amplia maestría los más variados temas, pero sobre todo el tema más agudo y demoledor: la muerte":²

Cuando tengas ganas de morirte,/ esconde la cabeza bajo la almohada/ y cuenta cuatro mil borregos./ Quédate dos días sin comer/ y verás qué hermosa es la vida:/ carne, frijoles, pan./ Cuando tengas ganas de morirte/ no alborotes tanto: muérete/ y ya. (*Cuando tengas ganas de morirte*).

Jaime Sabines era consciente de su vocación de poeta y profeta, de que tendría que vivir y sentir todo para poder decirle a todos sobre el mundo, sin mentirles, sin engañarles desde el escondite del que sólo contempla pero no vive :

¿Es que hice el amor sólo para hablar de amor? ¿es que me enamoré de los árboles y el viento sólo para hablar del campo? ¿Es que se murió mi padre y se murió mi madre, se murieron mis amigos porque era necesario que yo hablase de la muerte y estuviese chupando de su tubo infinito?

Sabines experimentó la muerte de un ser querido, pero no tanto como para olvidarse de la vida. La muerte de la tía Chofi, no pudo hacerlo llorar: "Yo sé que es tonto eso de que estás muerta".

Ante su muerte, prefiere pensarla viva : "Ah, jorobada, tía Chofi, / me gustaría que cantarás / o que contarás el cuento de tus enamorados". No puede imaginarse la nada de la muerte reinando sobre la tía Chofi, y prefiere pensar a la muerte como una madre amorosa que llena de plenitud a su querida tía: "Sofía virgen, vaso transparente, cáliz, / que la muerte recoja tu cabeza blandamente / y que cierre tus ojos con cuidados de madre, / mientras entona cantos interminables".

Sabines es consciente de que la muerte es olvido, perderse en lugares en donde nadie puede ver a nadie, soledad que no puede gritar a nadie, porque está sola, porque no existen puentes, ni ríos, ni caminos; pero no quiere dejar ahí a la tía Chofi y la saca de la soledad a la omnipresencia :

Vas a ser olvidada de todos / como lo lirios del campo / como las estrellas solitarias; / pero en las mañanas, en la respiración del buey, / en el temblor de la planta, / en la mansedumbre de los arroyos, / en la nostalgia de la ciudades, / serás como la niebla intocable, hálito de Dios que despierta.

Tía Chofi, al igual que Doña Luz, madre del poeta, no podía morir. No pudo aceptar que

muriesen y fuesen olvido y silencio inerte :

Acabo de desenterrar a mi madre, muerta hace tiempo, y lo que desenterré fue una caja de rosas : frescas, fragantes, como si hubiesen estado en un invernadero. ¡Qué raro es todo esto! (*Doña Luz*).

Sólo ante la muerte del Mayor Sabines, su padre, se deja llevar por el dolor, porque

Tu eres el tronco invulnerable y nosotros las ramas, / por eso es que este hachazo nos sacude. / Y he aquí que nos ahoga el llanto contenido, que nos aprieta la garganta el miedo / esperar que murieras era morir despacio (*La muerte del Mayor Sabines*, 1).

La muerte de su padre, lo envuelve en la realidad, y quiere dejarse llevar por el dolor olvidándose de que es un poeta que saca la vida de la muerte: "Me avergüenzo de mí hasta los pelos por tratar de escribir estas cosas. ¡Maldito el que crea que esto es un poema" (*La muerte del Mayor Sabines*, Parte III).

La realidad lo vence, su padre no puede ser sacado de la muerte, ya no le pertenece más, es propiedad de la tierra, es la tierra misma que lo envuelve y lo separa definitivamente de la vida :

Te enterramos ayer. / Ayer te enterramos. / Te echamos tierra ayer. / Quedaste en la tierra ayer. / Estás rodeado de tierra desde ayer, te tapamos con tierra ayer. / Pertenece a la tierra / desde ayer.

La ausencia y el silencio del que muere lo hace rebelarse contra la vida, contra Dios y contra todos los que viven de la muerte : "no podrás morir, no podrás morir, no podrás morir."... "Te fuiste no sé a dónde. / Te espera tu cuarto. / Mi mamá, Juan y Jorge / te estamos esperando" (Parte IX)... "Y queremos tenerte aunque sea enfermo" (Parte XIV).

Sabines, el eterno amoroso, el que quiso aferrarse a la vida muriendo cada día, en la muerte de su padre tuvo que aceptar que:

Unos tardamos más, otros menos, pero todos nos vamos. Sopla el viento y nos vamos. Cae la noche y nos vamos. Jugamos a estar sobre la tierra pero al fin nos vamos. Con alegría o con dolor, dulce vida, nos vamos. (*Apuntes para pasar el rato*).

Sólo el aceptar la muerte, que para eso vivimos y somos, que es la muerte el tránsito final hacia nuestro destino, lo hace reconciliarse con Dios, con ese Dios a quien ante el dolor de la muerte de su padre llama: "...pinche Dios sacerdote de las penas, desmemoriado, manco de cien manos, ciego de tantos ojos, dulcísimo impotente, omniausente", para, finalmente, ante la proximidad de su propia muerte escribir:

Me encanta Dios, porque es un viejo magnífico.. por eso es el preferido de mis padres, el escogido de mis hijos, el más cercano de mis hermanos, la mujer amada, el perrito y la pulga, la piedra más antigua, el pétalo más tierno, el aroma más dulce, la noche insondable, el borboteo de luz, el manantial que soy. A mí me gusta, me encanta Dios. Que Dios bendiga a Dios.

Sabines en la muerte encontró la vida, a Dios, al amor :

Amor mío, mi amor, amor hallado/ de pronto en la ostra de la muerte,/ quiero comer contigo, estar contigo, amar contigo./ Quiero tocarte, verte." (*Amor mío, mi amor*).

Jaime, en donde quiera que estés: ¡Felicidades!

Notas

¹ Héctor Azar, "Sabines y Mascarones". Revista *Tierra Adentro*. Agosto-septiembre, 1999. p. 18.

² Ervey Castillo, "Nos dejó la Poesía". Op. cit., p. 41

³ Revista *Tierra adentro*. Agosto-septiembre, 1999 p. 12.



Velador 1997