

Alfredo Zalce Torres nació en Pátzcuaro, Michoacán en 1908. Estudió en la Escuela Nacional de Artes Plásticas (1924-1927) bajo la guía de Mateo Saldaña, tanto en la de escultura como en la talla directa. En 1930 recibió el encargo oficial de fundar la Escuela de Pintura de Tabasco. En 1932 presentó su primera exposición en la Galería José Guadalupe Posada y pintó frescos en la Escuela para Mujeres, en la calle Cuba de la ciudad de México. Impartió clases de dibujo en las escuelas primarias de la Secretaría de Educación (1932-1935) y se incorporó a las misiones culturales (1936-1940); fue miembro de la Liga de Escritores Artistas Revolucionarios y del Taller de la Gráfica Popular.

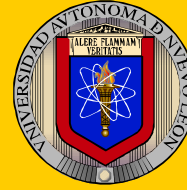
En 1914 ingresó como maestro a las escuelas de pintura y escultura La Esmeralda y Nacional de Artes Plásticas. Entre otros, pintó murales en los siguientes sitios:

la escalera de los antiguos Talleres Gráficos de la Nación (1936), en la colaboración de Leopoldo Méndez; en la Escuela Normal de Puebla (1938), junto con Ángel Bracho, y en el Palacio de Gobierno y la Cámara de Diputados de Michoacán. Presentó una exposición industrial en el Palacio de Bellas Artes (1948). Radicó en la ciudad de Morelia y dirigió la Escuela de Pintura y Escultura desde 1950.

Fue discípulo de Mateo Saldaña, Germán Gedovius y Diego Rivera. Realizó otros estudios en la Escuela de Talla Directa y en el Taller de Litografía de Emilio Amero. También se desempeñó como profesor en la Academia de San Carlos, la Universidad de Nuevo León, donde impartió un curso de Litografía en 1975, y la Escuela Popular de Bellas Artes. Fue fundador del Taller de la Gráfica Popular, así como de la Escuela de Pintura de Taxco, Guerrero, el Taller de Artes Plásticas de Uruapan y la Escuela de Pintura y Artesanías de Morelia.

Su obra ha sido expuesta en varios sitios como el Museo Metropolitano y en el de Arte Moderno de Nueva York, así como en los de Estocolmo, Suecia, y en los Museos Nacionales de Varsovia en Polonia y de Sofía, Bulgaria y los de la Joya y México.

Alfredo Zalce Torres fue una de las figuras líderes del arte moderno mexicano. Sus temas recurrentes son los paisajes, mercados rurales, mujeres indígenas y animales de la región. En sus obras plasmó diferentes aspectos de la vida de los indígenas michoacanos y de la historia de México. Sus padres, Ramón Zalce y María Torres Sandoval, fueron fotógrafos de profesión.



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN®

ISSN 2007-2058



ESCUELA PREPARATORIA No. 3

REFORMA SIGLO XXI

ÓRGANO DE DIFUSIÓN CIENTÍFICA Y CULTURAL
AÑO 19 NÚM. 70 ABRIL-JUNIO DE 2012
MONTERREY, N.L.





Una publicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León

Dr. Jesús Ancer Rodríguez
Rector

Ing. Rogelio G. Garza Rivera
Secretario General

Dr. Ubaldo Ortiz Méndez
Secretario Académico

Lic. Rogelio Villarreal Elizondo
Secretario de Extensión y Cultura

Dr. Celso José Garza Acuña
Director de Publicaciones

M.E.S. Gloria Alicia Sáenz Vázquez
Directora de la Escuela Preparatoria N° 3

Lic. Clemente Apolinar Pérez Reyes
Editor Responsable

Consejo Editorial

*Martha E. Arizpe Tijerina / Hermilo Cisneros Estrada /
Rogelio Llanes Aguilar / Juan E. Moya Barbosa / Linda A. Osorio Castillo /
Clemente A. Pérez Reyes / Enrique Puente Sánchez /
Jaime César Triana Contreras / Juan A. Vázquez Juárez*

Reforma Siglo XXI, Año 19, Núm. 70, abril-junio 2012. Fecha de publicación: 19 de junio de 2012. Revista trimestral, editada y publicada por la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través de la Escuela Preparatoria N° 3. Domicilio de la publicación: Avenida Madero y Félix U. Gómez, Monterrey, Nuevo León, México, C.P. 64000. Teléfonos: +52 81 83555315, +52 81 83559921, Conmutador y Fax: +52 81 81919035, +52 81 81919036. Impresa por: Impresos Báez, Ma. de los Ángeles Báez Acuña, ubicado en Jesús M. Garza N° 3219 Ote., Col. Fco. I. Madero, C. P. 64560, Monterrey, Nuevo León, México. Fecha de terminación de impresión: 14 de junio de 2012. Tiraje: 800 ejemplares. Distribuida por: Universidad Autónoma de Nuevo León, a través de la Escuela Preparatoria N° 3, Avenida Madero y Félix U. Gómez, Monterrey, Nuevo León, México, C.P. 64000.

Número de reserva de derechos al uso exclusivo del título Reforma Siglo XXI otorgada por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2009-091012372100-102, de fecha 10 de septiembre de 2009. Número de certificado de licitud de título y contenido: 14,922, de fecha 23 de agosto de 2010, concedido ante la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. ISSN 2007-2058. Registro de marca ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial: 1183058.

Las opiniones y contenidos expresados en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores.

Prohibida su reproducción total o parcial, en cualquier forma o medio, del contenido editorial de este número.

*Impreso en México
Todos los derechos reservados
© Copyright 2012*

reforma.prepa3@uanl.mx

ÍNDICE

	PÁG.
Los medios de comunicación y las TIC en los procesos educativos: ¿impulsores o limitantes de la comunicación y el conocimiento?	
Rosa Martha Arredondo Esquivel	5
Patmos del Dodecaneso, Éfeso de Turquía, Padua y Asís de Italia, Notre Dame y Lourdes de Francia: lugares hieráticos de los tours	
Enrique Puente Sánchez	14
La Intervención Francesa en Nuevo León	
Mario Treviño Villarreal	21
Una mirada al universo (Segunda Parte)	
J. Rubén Morones Ibarra	31
La crisis financiera internacional. La crisis financiera y el crecimiento económico (2) (Décima tercera parte)	
Gabriel Robledo Esparza	38
Simbiosis	
Dora González Cortina	50
La inclusión de los temas axiológicos dentro de los procesos de diseño curricular en las universidades	
Felipe Abundis de León	53
Sarah Bernhardt, artista francesa del arte dramático	
Roberto Guerra Rodríguez	58
La reforma educacional de José Vasconcelos y la labor de Gabriela Mistral	
Mireya Sandoval Aspront	65
Crónica "Alex"	
Aidé Cavazos González	73
Algo sobre la gestión en instituciones educativas	
Matías Alfonso Botello Treviño.	76
"La ciudad de las épicas montañas": para revalorar la prosa de Barba-Jacob	
Erasmus E. Torres López	80
Juárez, Vidaurri y los Estados Unidos. La Guerra de Reforma - Zuazua y Miramón. (Segunda parte)	
Horacio V. Villarreal Sustaita	86
Cuatro Sonetos	
Tomás Corona Rodríguez	96
Alas y sombra	
J. R. M. Ávila	97
Roberto Guerra Rodríguez presenta su poemario "Escalera Poética"	
Juan Antonio Vázquez Juárez	100
Políticas educativas en la formación del profesorado normalista mexicano (Primera parte)	
Norma Leticia Castilleja Gámez	102
Poemas	
O. Mario Valdés Correa.	112

Editorial

La publicación del presente número de nuestro órgano de difusión y cultura, coincide con dos hechos importantes para nuestra Universidad Autónoma de Nuevo León, en lo general, y para la Escuela Preparatoria N° 3, en lo particular.

Para la vida institucional de nuestra "Alma Mater" es el hecho de la postulación del Dr. Jesús Ancer Rodríguez, como candidato para regir los destinos de nuestra universidad, para el periodo 2012-2015. Su trabajo al frente de la Rectoría ha sido fructífero y ha consolidado la Visión 2012, y señalado nuevas metas para nuestra universidad con la visión UANL 2020. Este nuevo escenario a lograr en el plazo de ocho años, le otorgan a nuestra Casa de Estudios una nueva dimensión y la trascendental tarea de cumplir como hasta ahora lo ha hecho, con la responsabilidad social inmanente en sus funciones sustantivas; de lograr la internacionalización para ser una universidad de clase mundial, y sobre todo, de contribuir con el desarrollo humano, en beneficio de Nuevo León y de México.

Para la vida institucional de la Escuela Preparatoria N° 3, de la cual soy orgullosamente directora, el haber concluido con éxito el cuarto año al frente de los destinos de esta dependencia académica universitaria, gracias al trabajo en equipo y a la colaboración solidaria de todos los que aquí trabajamos, identificados con la Visión UANL 2020 y sus programas, objetivos y metas.

*Felicito al Dr. Jesús Ancer Rodríguez por su decisión de continuar orientando por otros tres años el trabajo de la Universidad Autónoma de Nuevo León y le agradezco el apoyo solidario con que siempre ha distinguido a nuestra escuela preparatoria. Apoyo sin el cual no hubiera sido posible que el número 70 de la Revista **Reforma Siglo XXI** que hoy tienen en sus manos, fuera publicado.*

A t e n t a m e n t e

M.E.S. Gloria Alicia Sáenz Vázquez
Directora

Los medios de comunicación y las TIC en los procesos educativos: ¿impulsores o limitantes de la comunicación y el conocimiento?

*Rosa Martha Arredondo Esquivel**

Desde la inserción de los medios de comunicación en la sociedad y su consecuente influencia recíproca, su amplio poder se ha diseminado a otros aspectos de la vida social como los negocios, la política y la educación. A través de la historia se establece un antes y un después en los medios de comunicación, que van desde los medios masivos tradicionales hasta los que aparecieron en la era moderna como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que sabido por todos, su uso requiere la implementación de algunas habilidades tecnológicas y el acceso a ellas se ha visto por demás limitado, ya que pese a los esfuerzos gubernamentales en materia de educación, éstos no han permeado y tampoco influido sobre toda la sociedad, principalmente por motivos económicos.

Los medios de comunicación tradicionales y las TIC juegan un papel importante como canales que conducen al saber y a la cultura, pero su implementación dentro del ámbito educativo ha provocado la emisión de puntos de vista muy opuestos. Las opiniones derivadas van desde la aceptación total de las TIC como impulsoras de los conocimientos tanto formales como informales, hasta el total desconocimiento de sus ventajas de carácter pedagógico, pues han sido consideradas como factores limitantes de la educación, culpables de la falta de comunicación, de la carencia de relaciones interpersonales y de la extrema introspección del individuo que interactúa con una máquina, anulando el carácter social del aprendizaje.

La evolución en el campo de la educación

Inicialmente la familia estaba considerada el centro y primer eslabón de la educación de los individuos, la formadora de la socialización inicial y los valores, posteriormente, a decir de Savater (1997), la familia se eclipsa debido no solo a la intervención de la mujer en el mercado laboral y a la falta de autoridad en la familia, sino también por la aparición de la televisión, otorgando a la escuela una doble responsabilidad: la de educar en valores y en saberes científicos.

Las teorías contemporáneas en el terreno de la pedagogía orientan al docente a optar por otras formas de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, evolucionando las maneras de aprender dentro y fuera del aula. Las maneras de educar y transmitir conocimientos en la escuela también se han modificado, pues aquellas formas de enseñanza meramente expositivas mediante una simple emisión y recepción de mensajes, han dado cabida a formas que promueven el diálogo a través del intercambio de ideas y de relaciones tanto interpersonales como grupales que promueven la enseñanza y el aprendizaje.

Participación de los medios de comunicación en la educación

El entorno educativo no sólo se circunscribe a la escuela, tanto la educación formal o institucionalizada como la informal educan al

* Licenciada en Idiomas por la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila. Máster en Educación con enfoque en la enseñanza del idioma Inglés por Texas A&M University. Estudiante del Doctorado en Planeación y Liderazgo Educativo, UANE, Saltillo, Coah. Maestra Investigadora de la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro.

hombre. Si se reconoce que la educación no solo se reduce al contexto escolar, se podrá también reconocer la influencia de los medios de comunicación masiva como agentes de educación. La educación informal es tan diversificada que en algunos casos se transmite a través de los medios de comunicación, por lo que no debe ignorarse su valor educativo que supera en algunos aspectos a los sistemas escolarizados.

Para Morduchowicz (2001) los medios de comunicación y más recientemente las TIC, han modificado la manera de construir el saber, el modo de aprender y la forma de conocer, esto debido a que juegan un papel central en la vida de niños y jóvenes, quienes no sólo aprenden contenidos y obtienen información, sino que además incorporan prácticas sociales que asumen como comportamientos cotidianos en su vida dentro y fuera de la escuela.

Enric Renau (2007) reconoce que los medios ejercen una mayor influencia en los niños y jóvenes incluso que los propios padres y maestros en la transmisión de lenguajes, símbolos, valores y costumbres y enfatiza lo anterior diciendo: *"Nos guste o no, los medios de comunicación son una de las principales instituciones transmisoras de cultura, al lado de la familia y de los centros educativos"*.

Los medios de comunicación tienen una responsabilidad pedagógica para con la sociedad que se fundamenta en su propia razón de ser como servicio público. Este enfoque didáctico debe contribuir a la formación de un ciudadano crítico y plenamente formado para la participación democrática, que le permita acceder, verificar y producir la información necesaria para su desarrollo social. (Lara, 2006)

Ahora bien, el vínculo de la sociedad hacia los medios se dio más cerca de la desconfianza y la crítica que de la aprobación y el reconocimiento. Los medios de comunicación no siempre fueron bien vistos ni aceptados por

la sociedad ya que fueron considerados en un principio como influencias negativas que producían efectos indeseables en los individuos y amenazas para la cultura. Muchos educadores adoptaban una actitud de defensa y hostilidad ante la amenaza de los medios de comunicación, pues de acuerdo con Morduchowicz el cine había nacido en ferias y fue desarrollado por personas no cultivadas.

Savater (1997) en su libro *"El valor de educar"* considera a la televisión, además de un elemento creador de muchos problemas en la educación actual, como un medio subversivo de educar, pues señala que la revolución que la televisión causa en la familia tiene que ver con su eficacia como instrumento transmisor de conocimientos.

Surgimiento de los nuevos medios

Después del reconocimiento de la acción formadora de los medios de comunicación masiva, apareció lo que se conoce como los nuevos medios (Rocha, 2002), nombrados también tecnologías de la información y la comunicación o tecnologías educativas, muy estrechamente relacionadas a los procesos de modernización, de interacción social y por consecuencia, de las conductas humanas.

A pesar de que los nuevos medios comparten algunas características con los medios tradicionales, para Rocha (2002 y 2007), existen características que los distinguen tales como: a) la de-masificación, término que implica que el mensaje llegará solamente a algunos individuos de la audiencia; b) la interactividad que implica un proceso de comunicación, que en este caso es considerado *para-social*, pues la interactividad se da entre el individuo y una máquina simulando el proceso de comunicación cara a cara; y c) la asincronía, característica que implica el envío y recepción de mensajes en el momento que el usuario lo decida, sin requerir la presencia de un grupo de participantes a un mismo tiempo.

Las TIC en la educación

A raíz de la aparición de las TIC y su implementación en los diversos campos de la actividad humana, la educación no es la excepción y resulta imprescindible entonces llevar a las aulas estas tecnologías y modificar las técnicas de enseñanza que conjugadas con la acción creativa del docente pueden aportar un sinnúmero de posibilidades educativas. Se plantea un cambio en los roles tradicionalmente desempeñados por las personas que intervienen en el acto didáctico, los cuales transforman el modelo educativo unidireccional en modelos más flexibles y abiertos.

Fernández (2000) declara que la tecnología educativa surge dentro de un modelo educativo centrado en los resultados, que busca superar el papel pasivo del estudiante y el protagonismo del profesor y a través de la tecnificación del proceso, hacerlo más eficiente mediante la formación de hábitos y el desarrollo de habilidades.

Los estudiantes en la actualidad, nativos de la tecnología, han desarrollado de manera natural habilidades para manejar cualquier dispositivo electrónico que encuentren al alcance de su mano, sin embargo aún requieren apoyo para desarrollar las habilidades que les permitan analizar y organizar información y contar con las destrezas necesarias para participar en experiencias de aprendizaje individual, en colaboración con otros individuos y capacidad para resolver problemas.

De Napoli y Ferreiro (2007) consideran que si las TIC se saben emplear pueden ser condición y fuente del desarrollo de un conjunto de habilidades del pensamiento y de lograrse, las nuevas generaciones poseerán un alto nivel de pensamiento formal por el desarrollo de funciones psicológicas superiores como se ha aspirado y en poca medida logrado mediante métodos tradicionales.

El saber en la era de la información según Jesús Martín-Barbero (2002) es una forma diferente de percibir el conocimiento a través de la tecnología no como un instrumento, sino como la propia estructura del mismo, dándose una nueva forma de relación entre los procesos simbólicos y las formas de producción, muy estrechamente ligadas a la innovación.

Lo anterior consiste no solo en sustituir técnicas, sino en establecer principios de trabajo de acuerdo con los nuevos modelos pedagógicos que involucran las TIC, de tal forma que se logre una tecnología educativa más que una tecnología para la educación, en la que ésta constituya un medio que transforme la enseñanza enfatizando la interactividad y la cooperación, siempre con el fin de lograr el éxito de los estudiantes. El uso de las TIC en la educación implica tener claro el objetivo de aprendizaje curricular de la lección, proyecto o actividad, no como una acción paralela al proceso de enseñanza, sino integrada al mismo.

Tanto los recursos técnicos como las concepciones en la educación han hecho que vayan surgiendo nuevos modelos más adaptados a las demandas actuales. Un ejemplo es la creación de nuevos espacios de aprendizaje mediante la utilización de las telecomunicaciones que contribuyen a facilitar el acceso a los recursos de aprendizaje a una mayor diversidad de personas, abriendo nuevas perspectivas hacia las modalidades de aprendizaje abierto, con una oferta educativa flexible a través de la educación a distancia, lo que requiere modelos pedagógicos nuevos y un fuerte apoyo de las tecnologías multimedia interactivas.

Esta posibilidad que ofrecen las TIC de romper los contextos físicos tradicionales de aprendizaje facilita la adquisición de información a un número cada vez mayor de personas que desean actualizarse. Sin embargo, la implementación de las TIC dentro de los programas educativos no tiene efectos mágicos que garanticen automáticamente la innovación y el apren-

dizaje, pues éstos no dependen de sus características técnicas, sino de la interacción de alumnos, profesor y contexto, complementando el proceso educativo.

Las TIC y la comunicación en la educación

La educación no se reduce al proceso de enseñar, sino más bien se fundamenta en la formación de un saber orientado al desarrollo personal del individuo. A decir de Fernández (2000), por muchos años la Pedagogía y la Psicología abordaron el proceso de aprendizaje desde una dimensión cognitiva, intelectualista y no en el desarrollo integral de la persona. Es en las últimas décadas en las que se resaltan la importancia de la comunicación y la relación interpersonal en la educación que promueven el diálogo y la interacción y descarta la directividad a fin de lograr una verdadera comunicación entre los actores del proceso educativo.

Autores como Alva (1995) y Fernández (1999) citan a Paulo Freire en sus escritos para subrayar su idea en cuanto a que la educación es comunicación, diálogo, interlocución e intercambio de saberes. Un proceso no se da sin el otro, pues el proceso docente educativo es a la vez un proceso comunicativo donde el profesor y el estudiante participan activamente y aprenden unos de otros durante el proceso, promoviendo una acción transformadora.

La comunicación y la educación son entonces procesos identificables y distinguibles entre sí pero interrelacionados fuertemente en la práctica educativa. Algunos puntos comunes a estos dos procesos son el lenguaje, el uso de los medios de comunicación y las relaciones entre los participantes del proceso.

La comunicación educativa implica un conjunto de procesos de intercambio de información entre el profesor y el estudiante y entre los compañeros entre sí con el fin de cumplir objetivos que involucran las relaciones personales y el proceso educativo; no solo incluye el

simple intercambio de palabras entre personas, sino la manera de expresar y dirigir el mensaje a través de las palabras y la relación simbólica que se establece entre los que en ella participan.

Para Collignon (1993) la comunicación suscita en los sujetos un proceso interno de codificación, decodificación, significación, valoración y estructuración, proceso que se da dentro de un contexto, una cultura y una ideología donde existen valores sociales, lo que le permite al individuo reconocerse como parte de un grupo o sociedad.

La enorme potencialidad educativa de las TIC apoya los procesos cognitivos y comunicativos mediante el acceso a través de Internet a todo tipo de información y abriendo canales de comunicación síncrona y asíncrona de alcance mundial. Aunque la comunicación que se da mediante los medios masivos de comunicación no es cara a cara como en la comunicación interpersonal, pues es indirecta y dirigida a las masas, el emisor y el receptor están unidos por un medio tecnológico. Por otro lado, el uso de las TIC obliga a la interactividad y a la articulación de los mensajes en forma bidireccional, que pueden ser reforzados mediante la retroalimentación que rompe las barreras del espacio y el tiempo.

Aun cuando se puede pensar que la tecnología no constituye el medio idóneo para el diálogo, tampoco lo excluye y aún se tiene la esperanza de que el recurso humano no pueda ni deba ser remplazado por las máquinas, pues el trabajo educativo requiere precisamente de esa tan importante comunicación humana.

Limitaciones de las TIC en los procesos educativos y comunicativos

No siempre modernizar los sistemas educativos significa la implementación de las TIC en las aulas y en los procesos didácticos. Es un hecho que las TIC han suministrado los medios para mejorar la práctica docente, los

procesos de enseñanza-aprendizaje, la gestión administrativa y los entornos educativos en general, pero su correcta utilización dependerá en gran medida de la educación, de los conocimientos y la capacidad crítica de sus usuarios, lo que involucra una gran responsabilidad por parte de maestros, directivos, padres de familia y también de los propios estudiantes.

Aun cuando sean numerosos los beneficios que las TIC nos proporcionan en el campo de la educación, también tienen algunas limitantes en casos relacionadas con sus aplicaciones, la adaptación de los medios a las actividades y tareas y las habilidades del maestro para utilizarlas y sacarles el máximo provecho. En otros casos la limitante atañe a los procesos de socialización de los estudiantes.

Las TIC no han llegado a todas las escuelas, al menos no en la medida en que la sociedad lo requiere. Las condiciones económicas de algunas instituciones, sobre todo públicas, para contar con equipos tecnológicos, la falta de espacio, la formación del profesorado e incluso las actitudes y la resistencia de los profesores ante el uso de las nuevas tecnologías, la información no siempre confiable que ofrece el Internet o por el contrario, el uso indiscriminado de la tecnología por parte de los maestros y los estudiantes, son factores que aún predominan en el contexto educativo.

Es frecuente una vez que la institución y el maestro adoptan la tecnología en el aula, que se le dé un uso excesivo, sin tener objetivos claros, a través de un trabajo meramente expositivo, sin lograr ni el aprendizaje ni la comunicación bidireccional que se puede obtener a través del uso de las TIC, mucho menos se promueve el análisis, la crítica y el intercambio de ideas, reduciendo todo a una regresión a las formas de educar del pasado en las que el estudiante sigue siendo el objeto de trabajo del maestro y continúa siendo el maestro quien construye el conocimiento.

Es también común que el maestro utilice los mismos materiales, presentaciones, tareas y actividades a través de los años sin actualizarlos ni renovarlos o se supedita a los medios tecnológicos y en caso de alguna falla en los mismos se vea completamente imposibilitado para desarrollar su clase de otra manera o a través de otro medio. El maestro puede contar con conocimiento básico de la tecnología, pero puede no tener desarrolladas las competencias personales ni profesionales que requiere el uso de las TIC en la educación.

Un inconveniente considerado en detrimento de los estudiantes es el aislamiento conducido por el trabajo individual que afecta su socialización y su interacción con otras personas, la adicción que pueden causar, así como la dispersión y la pérdida de tiempo.

Relacionado con lo anterior, De Napoli y Ferreiro (2007) apuntan que por una parte la escuela tradicional de métodos expositivos no favorece la relaciones sociales y por la otra, los estudiantes se enfrascan horas en sus intereses más personales que escolares en el Internet por lo que el desarrollo de las habilidades sociales se ve restringido y corren el riesgo de tener un nivel muy bajo de madurez socio emocional. Dichos autores proponen repensar muy bien cómo aprovechar los espacios presenciales para el desarrollo de la comunicación interpersonal, el manejo del cuerpo, habilidades psicomotoras, sociales, actitudes, valores y sentimientos.

Bernal (2006, citado por De Napoli y Ferreiro, 2007) puntualiza que los estudiantes se apegan a un mundo de fantasía creado por los medios de comunicación masiva y también como parte de ello por el Internet, mostrando un conjunto de actitudes infantiles, que van desde caprichos hasta el rechazo a la responsabilidad pese a su edad y preparación académica.

En múltiples casos la brecha digital ya sea por la edad de los maestros o por su falta

de interés para actualizarse constituye otro de los problemas que hay que superar para la implementación de las tecnologías en la educación. Algunos maestros rechazan el empleo de las TIC con argumentos poco fundamentados o sencillamente por desconocimiento, otros más sienten temor por la posibilidad de ser reemplazados por ellas.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por sus siglas en Inglés (UNESCO, 2008) afirma que los docentes necesitan estar preparados para proporcionar a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC, ayudándoles a sacar provecho de estas herramientas en favor de un aprendizaje reflexivo y autónomo. Lo anterior trae como resultado implicaciones en su preparación profesional inicial o en ejercicio, exige del maestro el desarrollo de toda una serie de competencias que comprenden las instrumentales informáticas, para el uso didáctico de la tecnología, para la docencia virtual, socioculturales y comunicacionales (Bosco, 2008).

Innovaciones tecnológicas en la educación

Día a día las tecnologías nos rebasan y cada día aparecen nuevas formas que se adaptan al proceso educativo. El *E-Learning* es cualquier forma de aprendizaje a distancia mediante el uso de Internet. Actualmente nos invaden entre muchos otros los *widjets* y los *gadgets* educativos y una serie de aplicaciones y páginas de Internet que utilizan la inteligencia colectiva para proporcionar servicios interactivos en red dando al usuario el control de sus datos, además de todas las herramientas que ésta ofrece al entorno educativo, entre ellas *edublogs*, *wikis*, *microblogs*, *podcasts*, *webquests* y las redes sociales.

Algunas de las aplicaciones más interesantes de las redes sociales para el ámbito educativo podrían ser las destinadas a trabajar

en línea sobre un mismo contenido o la de compartir experiencias, temas y retroalimentación a través de la red, lo que promueve la ayuda mutua, el trabajo colaborativo y la creación de conocimiento social, resaltando el altruismo y la democratización, permitiendo al estudiante expresarse por sí mismo, entablar relaciones con otros y atender las exigencias propias de su educación.

Para De Haro (2007) la red social tiene un efecto directo en la mejora de la comunicación personal estudiante-profesor, para él la comunicación directa con el estudiante se vuelve muy sencilla, ya sea a través de publicaciones en su "*muro*", mediante mensajes privados de correo electrónico interno o mediante mensajes enviados a todos los miembros de un grupo. De igual forma los estudiantes pueden contactar a cualquiera de sus profesores y compañeros de forma directa.

Si bien el uso de las redes sociales en la educación puede ser benéfico como se ha expresado anteriormente, las desventajas también afloran en el sentido de que tales aprendizajes pudieran considerarse informales, por lo que las redes sociales no garantizan la calidad formativa en términos de aspectos curriculares y planteamiento de objetivos formales de aprendizaje, ni la privacidad de los datos personales de los participantes.

M-learning (Mobile learning) es otra de las formas para acceder al aprendizaje a través de un dispositivo móvil que tenga cualquier forma de conectividad inalámbrica como un teléfono móvil 3G o dispositivos con tecnología 4G, *PDA* o una tableta para navegar, consultar lo visto en clase y comunicarse con profesores y compañeros, transportando la educación a cualquier lugar.

Conclusiones

Se concluye que la evolución dentro de la educación y la comunicación se han dado

como un reflejo de los cambios globales. La sociedad ya no puede detener su progreso que conlleva innovación en todos sus ámbitos, siempre con el fin de mejorar cualquier espacio de la vida humana.

Desde tiempos remotos lo que fluye alrededor del individuo ha tenido una influencia de manera directa o indirecta sobre él mismo. Dentro de la naturaleza misma de hombre se da una tendencia a coincidir o divergir con lo que ocurre en el entorno. Al aparecer los medios tradicionales de comunicación masiva la sociedad se posicionó a favor o en contra, lo mismo sucedió cuando aparecieron las TIC y otras innovaciones que suscitan opiniones positivas y negativas.

El campo educativo ha adoptado tales innovaciones a fin de facilitar los procesos de educación y proporcionar al estudiante una formación y un aprendizaje para la vida. Sin embargo, las TIC no han sido plenamente reconocidas por muchos educadores como una herramienta que correctamente utilizada puede colaborar no solo en los aspectos meramente educativos, sino comunicativos, de desarrollo de la personalidad, de las actitudes, los valores y los sentimientos.

Es necesaria no tanto la capacitación del maestro y el desarrollo de sus habilidades y competencias tecnológicas, sino más bien la sensibilización a la responsabilidad y valor que conlleva su labor, sin perder de vista que la materia prima de su trabajo es el ser humano. El empleo de las tecnologías educativas en la actualidad representa más que un reto tecnológico un reto pedagógico, ya que el objetivo principal es hacer un buen uso de la misma y ajustar los contenidos de las materias para que

la tecnología ayude a obtener mejores resultados a través de sus potencialidades y se justifique su implementación e inversión en las instituciones.

Las TIC y las tecnologías que le siguen son nuevas formas de aprendizaje que no sustituyen por completo a las tradicionales, pero que maestros e instituciones deben ir adoptando en pro de ajustarse a los nuevos roles de la sociedad. A final de cuentas, adaptarse a los cambios, capacitarse y actualizarse, no solamente nos hace ser mejores maestros, sino mejores personas, que establecen un trato, una comunicación, una interacción y un vínculo más humano con sus estudiantes, que a la vez los hará mejores personas, más analíticas y creativas, pero sobretodo, personas que compartan sus conocimientos.

Finalmente, es necesario dejar a un lado las falsas creencias o las concepciones erróneas en cuanto a las TIC, pues no se podrán emitir opiniones al respecto en cuanto no se experimente de forma personal un conocimiento de ellas y se hayan utilizado en la práctica profesional, es entonces cuando se podrá emitir un juicio, se habrá de exaltar lo bueno y se tratará de remediar lo que no resulte efectivo.

La pregunta que da título de este escrito queda en el aire y podremos darle una respuesta favorable en la medida en que se logren integrar los contenidos de los programas y el empleo de las TIC a un proceso comunicativo de calidad, de diálogo, de respeto y de cambios en los roles que juegan los estudiantes y el maestro. En sí, no es contar con la tecnología, sino sacar el mayor provecho de ella y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en conjunto maestro, estudiantes y contexto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alva, M. **Importancia de la comunicación en la educación**. 1995. Recuperado el 24 de abril de 2012, de <http://manuelalvaolivos.obolog.com/importancia-comunicacion-Educacion-60698>
- Barbero, J. **La educación desde la comunicación**. 2002. Reseña recuperada el 3 de abril de 2012, de www.eduteka.org/imprimible.php?num=290
- Bosco, A. Medios informáticos en la formación de profesores. **Revista Razón y Palabra**, **63**. 2008. Recuperado el día 26 de abril de 2012, de <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/index.html>
- Collignon, M. ¿La comunicación y la educación: procesos únicos? **Revista electrónica de educación Sinéctica del ITESO**, **2**. 1993. Recuperado el 27 de abril de 2012, de http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Historico/Numeros_anteriores01/002/Collignon%20Martha%20202.pdf
- De Haro, J. **Blog sobre la calidad y la innovación**. 2007. Recuperado el 27 de abril de 2012, de <http://jjdeharo.blogspot.mx/2007/08/tipos-de-dublog.html>
- De Napoli, A. y Ferreiro, R. Más allá del salón de clases: Los nuevos ambientes de aprendizaje. **Revista UCM**. 2007. Recuperado el 2 de mayo de 2012, de <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCE0808220333A.PDF>
- Fernández, A. Retos y perspectivas de la comunicación educativa en la era de la tecnología de la información y las comunicaciones. **Revista digital de educación y nuevas tecnologías**, **9**. 2000. Recuperado el 23 de abril de 2012, de <http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-04.htm>
- Fernández, J. Paulo Freire: una propuesta de comunicación para la educación en América Latina. **Revista Razón y Palabra**, **13**. 1999. Recuperado el 1 de mayo de 2012, de <http://www.razonypalabra.org.mx/antecedentes/n13/freirem13.html>
- Lara, T. **Comunicación y educación**. 2006. Recuperado el 28 de abril de 2012, de <http://tiscar.com/2006/05/14/comunicacion-y-educacion/>
- Morduchowicz, R. **Los medios de comunicación y la educación: un binomio posible**. Recuperado el 28 de abril de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80002606>
- Savater, F. **El valor de educar**. Ariel. Barcelona, España, 1997.
- Renau, E. **Los medios de comunicación son agentes (des)educadores**. 2007. Recuperado el 25 de abril de 2012, de <http://www.educaweb.com/noticia/2007/02/12/medios-comunicacion-son-agentes-des-educadores-12211.html>
- Rocha, E. **Investigación y teorías de la comunicación masiva. Hacia una comprensión de Agenda-Setting**. Ediciones ARBOR. Monterrey, N. L., México, 2002.

Modelo de competencias para la educación a Distancia. En E. Rocha (Ed.). **Educación a distancia. Retos y tendencias** (pp. 85-136). ARBOR. Monterrey, N.L. México, 2007.

UNESCO. **Normas UNESCO sobre competencias en TIC para docentes**. 2008. Recuperado el 25 de abril de 2012, de <http://cst.unescoci.org/sites/projects/cst/default.aspx>



Patmos del Dodecaneso, Éfeso de Turquía, Padua y Asís de Italia, Notre Dame y Lourdes de Francia: lugares hieráticos de los tours

*Enrique Puente Sánchez**

El turismo religioso es una actividad importante de las agencias de viajes y económicamente es altamente redituable. A todas las personas pertenecientes a una religión les interesa mucho visitar lugares, donde ha habido importantes sucesos o manifestaciones referentes a su iglesia o a sus creencias. Para el cristianismo mundial es obvio que hay dos lugares importantísimos que deben ser visitados al menos una vez durante la vida. El primero, evidentemente, es la ciudad de Roma, porque contiene dentro de sus límites la pequeña ciudad-estado de El Vaticano, residencia del Papa, cabeza de la Iglesia Católica. El segundo es el Estado de Israel con su capital Jerusalén y, más precisamente, todo el territorio que conocemos como Tierra Santa, por haber nacido, vivido y muerto en ella Jesucristo, fundador del cristianismo.

El objetivo de este artículo es comentar varios de esos lugares religiosos que hemos visitado durante nuestros viajes. Aunque no hemos hecho nunca un tour precisamente religioso, y aunque hemos estado varias veces en Roma y una sola vez en Tierra Santa, por ahora no son esos dos importantes lugares nuestro tema; cada uno de ellos merece por sí mismo un artículo especial y esperamos poder hacerlo más adelante. Nos referiremos por ahora a los que nombramos en el título de este artículo y a algún otro; no por ser menos importantes, dejan de ser muy dignos de que les dediquemos nuestra atención.

La Isla de Patmos

Esta famosa isla griega pertenece al Archipiélago del Dodecaneso, que está al occidente de Turquía y que consta de catorce islas. Situado en el Mar Egeo, el Dodecaneso es como un estado griego, cuyas islas más grandes son Samos y Rodas, esta última su capital. Patmos está al norte del Archipiélago, cerca de Samos y frente a las ruinas de Mileto en Turquía. La isla tiene una forma rara que asemeja a una escuadra de albañil; es cierto que es rocosa, como indican las enciclopedias, pero tiene abundante vegetación. Su extensión es de cincuenta y siete kilómetros cuadrados y cuenta aproximadamente con tres mil habitantes.

Debe su fama a que en una enorme gruta de su territorio, escribió el apóstol San Juan el libro de la Revelación o Apocalipsis. Este libro del Nuevo Testamento bíblico es considerado profético y, por su contenido, ha dado lugar a que se llamen apocalípticos los grandes sucesos destructivos o catastróficos. Cómo llegó San Juan a Patmos se explica con facilidad, si se recuerda la tradición de que llevó a María, madre de Jesucristo, a vivir con él en Éfeso, ciudad no lejana de la isla. La gruta citada ha sido convertida en templo y en él se celebra diariamente el culto de la Iglesia Ortodoxa griega. Todos los días se ofician misas, cuyo idioma es el griego clásico, pues la Iglesia no ha querido hasta ahora usar el griego moderno.

* Licenciado en Letras Españolas por la U.A.N.L. Estudios de Maestría terminados en la misma institución. Catedrático de Literatura, Español Superior, Latín y Griego clásico de la Facultad de Filosofía y Letras. También maestro de Español en la Escuela Preparatoria Núm. 3.

Como continuamente están llegando viajeros de todas partes del mundo, estas misas se ven muy concurridas, pues nadie quiere irse de Patmos sin conocer la gruta. Existen también conventos en las alturas de la isla (500 metros aproximadamente), habitados por sacerdotes ortodoxos que conservan textos litúrgicos y ornamentos antiquísimos. Permiten leer los textos, si la persona puede leer el griego antiguo, y admirar la belleza de los ornamentos ya seculares.

El crucero en que nosotros viajábamos se detuvo a cierta distancia de la isla; en seguida descendimos de él a las barcas que nos transportaron hacia la costa. Iniciamos luego una caminata en ascenso hacia las partes altas de Patmos, donde visitamos el Monasterio de San Juan, cuyos monjes barbados y con sus peculiares hábitos nos recibieron. Recorrimos estancias, talleres de trabajo y jardines del convento. Después de esta visita y de un ligero descanso, descendimos hasta la gruta-templo, donde se celebraba una misa ortodoxa. Escuchamos esa misa hasta el final, después de observar el acto de la comunión que se realizó en trozos de panes ázimos. Fue muy emotivo estar en el lugar en que San Juan escribió el Apocalipsis; luego de todo esto, iniciamos el descenso hasta la costa donde ya nos esperaban las barcas; éstas nos transportaron al crucero para emprender un largo recorrido que, desde el Egeo y a través del Mar de Mármara, nos llevaría hasta Estambul.

Éfeso

No se trata esta vez de escribir acerca de una ciudad tan célebre en asuntos religiosos, tanto paganos como cristianos. En otros artículos hemos hablado de ella y baste decir, que tuvo quizá el templo más bello de todos los templos de la antigüedad grecorromana: el templo de Artemisa, una de las siete maravillas del mundo antiguo. Hemos de agregar que por el lado del cristianismo, Éfeso fue la sede de un concilio el 431 de nuestra era. Presidido por el empe-

rador Teodosio y por los legados del papa reinante, este concilio se definió entre las diferencias del heresiarca Nestorio y Cirilo de Alejandría, y reconoció a la Virgen María como Madre de Dios.

No se trata pues de Éfeso esta vez. El motivo ahora es una pequeña casa que se encuentra en el Monte Pion, cercano a la ciudad. Según Ana Catalina Emmerick, monja alemana visionaria de los siglos XVIII y XIX, Juan el apóstol la mandó construir para llevar hasta ella a la Virgen María. Quiso con esto arrancarla del peligro que representaban para la madre de Jesús, las persecuciones de los judíos en Jerusalén contra los seguidores del Nazareno. Ana Catalina nunca había salido de Alemania, por lo que muchas personas consideraron un absurdo que pudiera dar noticias acerca de una casa situada en una colina de la moderna Turquía.

Un religioso de apellido Young se propuso desmentir las palabras de la monja Emmerick. Formó un equipo para investigar en las colinas de Éfeso y se llevó la gran sorpresa, al encontrar la casa en el Monte Pion. Además, todos los detalles aportados por Ana Catalina resultaron verdaderos. A principios del siglo XX, Eugenio Poulin, director de un colegio francés en Izmir, tenía las mismas dudas. Visitó el sitio, comprobó igualmente que era verdad la visión de la religiosa y quedó tan convencido, que hasta cambió su nombre por el de Gabrielovich. Finalmente, una investigación científica realizada por arqueólogos, reveló que la ceniza hallada en el hogar de la casa era del siglo I de nuestra era.

En 1961, el Papa Juan XXIII celebró misa en esta casa y con ello dio el veredicto de la Iglesia Católica acerca de su autenticidad. Posteriormente el Papa Paulo VI hizo lo propio en 1967 y, por último, el Papa Juan Pablo II ofició también misa en ella en 1979. Los musulmanes también reconocen y veneran a la Virgen María, por lo que acuden, mezclados con los católicos, a rezar en esta casa. El lugar, como es natural,

se ha convertido en un punto de peregrinación al que acuden personas de todo el mundo, durante todas las épocas del año. Mi esposa y yo hemos visitado Turquía tres veces y en dos de ellas, los guías turcos nos han llevado a ver la casa de la madre de Jesucristo. No hay para qué decir que la emoción es muy grande, sobre todo recordando que la tradición cristiana nos dice que allí se reunieron el año 48, los apóstoles sobrevivientes para asistir a la muerte de María.

Padua y Asís

Estas dos ciudades italianas son lugares a donde peregrinan gran cantidad de creyentes, la primera por San Antonio apellidado de Padua y la otra por San Francisco, llamado el "*poverello*" de Asís. Padua, cuyo nombre latino es Patavium y el italiano Pádova, está situada muy al norte de la bota itálica en la región de Véneto. Es antiquísima y eso nos lo confirma el nombre Titus Livius Patavinus del célebre historiador romano del siglo I A. C. Tiene en la actualidad unos 225,000 habitantes y es la capital y centro industrial de la región del mismo nombre. Su universidad fue fundada en 1222 y fueron ilustres alumnos suyos Savonarola, Petrarca y Galileo.

El edificio más hermoso de Padua es la Basílica de San Antonio de magnífico estilo bizantino. Sus cuatro cúpulas totalmente orientales son imponentes, y su frontispicio de cuatro altos arcos está rematado por un grandioso triángulo con la figura del Santo. Tiene varias espectaculares agujas que apuntan al cielo, pero no al estilo gótico, sino más bien imitando los minaretes de las mezquitas de Estambul. Es evidente que el objetivo de los peregrinos que visitan la Basílica, es venerar las reliquias de San Antonio expuestas en el altar mayor. Es bueno saber que, aunque a este Santo se le apellida de Padua, él no nació en esta ciudad, sino en Lisboa, capital de Portugal. A esto se debe que también los portugueses lo tengan como patrono.

La pequeña ciudad de Asís se llamaba en latín Asisium, hoy su nombre italiano es Assisi. Está enclavada en una de las colinas de los Montes Pirineos y pertenece a la región de Umbría, que está al norte de la región central de Italia llamada Lacio. Se puede llegar a ella por autobús o por tren saliendo desde Roma. Conserva completamente el aspecto medieval en sus calles, en sus casas y en sus edificios; estos últimos son en su mayoría templos, capillas y conventos. Su población actual es aproximadamente de 25,000 habitantes que viven del comercio, de las artesanías y del turismo. El peregrinaje a esta pequeña ciudad llega desde todo el mundo.

La vida de San Francisco de Asís es sumamente conocida, por lo cual sólo recordaré algunos datos importantes e interesantes. Nació el año 1182 y falleció el 1226, por lo que tuvo una corta vida de 44 años. Su padre, Pietro de Bernardone, era un rico comerciante en paños muy conocido en la pequeña ciudad. Francisco vivió una vida normal hasta su juventud, durante la cual se dedicó a una diversión sana pero de abundantes fiestas. Mas repentinamente se sintió llamado a una vida de santidad, dedicada totalmente a la pobreza. Fue de tal altura su vida mística que llegó a sufrir las mismas llagas de Jesucristo. Fundó la orden franciscana que subsiste hasta nuestros días; fundó también la Tercera Orden, para los que no quisieran ser ni clérigos ni monjes y, por su influencia, Santa Clara de Asís fundó también una congregación de religiosas con los mismos propósitos que la de los varones. Los restos del Santo se conservan en la Basílica inferior del conjunto de dos, dedicadas a su veneración.

Padua la hemos visitado una sola vez, en Asís hemos estado varias veces; es natural, pues se encuentra mucho más cerca de Roma, que casi es lugar obligado en los viajes a Europa. Debemos confesar que a pesar de la pequeñez de Asís, ésta es mucho más importante que Padua, no sólo en el aspecto religioso, sino también en el arquitectónico y en el espiri-

tual. Y, sin embargo, debemos recordar que San Francisco y San Antonio estuvieron perfectamente relacionados, pues San Antonio primero fue religioso agustino y posteriormente se hizo franciscano. San Francisco, reconociendo las grandes aptitudes de predicador de San Antonio, lo envió a Francia a ejercer su ministerio y apostolado. De allí pasó a Padua, donde murió.

Notre Dame, catedral de París

Generalmente cuando se nombra Notre Dame, se entiende que hablamos de la catedral de París; sin embargo, es conveniente saber que en Francia hay muchos templos que se llaman Notre Dame y obviamente son los dedicados a la Virgen María. Es lo mismo que sucede cuando hablamos de la acrópolis, porque inmediatamente pensamos en la de Atenas, olvidándonos de que toda polis griega tenía su acrópolis, por ejemplo, Micenas en el Peloponeso.

Insistimos entonces en que hablamos de la Catedral de L'Ile de France, un templo tan antiguo como hermoso y con una gran historia. No es de los templos de las grandes peregrinaciones, pero sí de los que son visitados por millones de turistas cada año, aunque cierre sus puertas a las siete de la noche ante las protestas de los visitantes. Notre Dame fue construido en los siglos XII y XIII, después de que Hugo Capeto y sus descendientes confirmaran a París y a L'Ile de France como capital de Francia; también después de que este hecho estableciera "*de facto*" al romance francés, como idioma nacional que eliminó a los otros: el normando, el borgoñón, el picardo y el poitevin.

Notre Dame es símbolo de París y de Francia, como lo son la Torre Eiffel, el Arco del Triunfo y el Sacré Coeur. Recomendamos a quien le interese saber su historia y conocer la belleza de su arquitectura, conseguir un libro sobre el mismo templo o por lo menos sobre París. Es un monumento gótico maravilloso con

detalles muy interesantes, de los que anotamos los siguientes: las dos torres cuadradas de 69 metros de altura, los rosetones sur, norte y oeste, con diámetros de 21 y 13 metros los dos últimos, la estatua de Luis XIV detrás del altar mayor, la famosa campana Emmanuel en la torre sur, la galería de los reyes con 28 estatuas de reyes de Judea en el frontispicio del templo. Además, la aguja agregada por el arquitecto Viollet-le-Duc con una altura de 90 metros, y los espectaculares arbotantes en la parte trasera con un vano de 15 metros.

Tres veces mi esposa y yo hemos visitado esta maravilla de la arquitectura. En la primera hicimos un recorrido general que nos dejó auténticamente admirados; en la segunda ocasión nos entrevistamos allí con Denise, amiga parisiense, corresponsal nuestra por varios años, aunque ella no habla español. En la capilla de la Virgen de Guadalupe (de Notre Dame) fue el encuentro, después del cual ascendimos al techo del templo, admiramos la flecha de 90 metros y nos colocamos bajo la enorme campana Emmanuel. ¡Es imposible abarcar su badajo con las manos! Por último, en la tercera oportunidad, asistimos a un magnífico concierto del coro de la catedral, el coro en el altar mayor y nosotros por suerte en las primeras bancas de la gran nave central.

Lourdes

Ya en otros artículos anteriores hemos exaltado la belleza de las regiones meridionales de Francia; ahora que se presenta la ocasión de escribir acerca de una ciudad tan célebre mundialmente, reafirmamos lo dicho: el sur de Francia es hermoso por su flora y su fauna; por sus ciudades costeras: Niza, Cannes, Saint-Tropez, Tolón, Marsella y Perpignan. Por sus ciudades históricas con muchos rasgos medievales: Toulouse, Avignon, Aix-en-Provence, Montpellier y Carcasona; también por sus ríos: el Garona, el Ródano y el Gave. Imposible no citar aquí la Costa Azul que va desde la ciudad de Hyeres hasta la frontera con Italia en la orilla

mediterránea. Conocerla es querer quedarse a vivir en ella.

En este maravilloso sur de Francia está Lourdes en el departamento de los Altos Pirineos, veinte kilómetros al sur de Tarbes, cercana a la frontera con España, en el meridiano de cero grados de Greenwich y en el paralelo de cuarenta y tres grados de latitud norte. Pequeña ciudad, pero de gran colorido por sus casas y sus 400 hoteles, cuenta con 18,000 habitantes; éstos viven en su gran mayoría de los visitantes del complejo religioso que cada año suman 3,500,000 peregrinos. Lourdes es muy antigua, pues está muy difundida la leyenda de que Carlomagno, a su regreso de España, la sitió para sacar de ella a los moros. En el año 1858, Lourdes era un pobre burgo de 4,000 habitantes que vivían de la agricultura y de la explotación de canteras. Ese fue el año de las apariciones de la Virgen que reveló su nombre de Inmaculada Concepción.

Las apariciones se realizaron el 11 de febrero al 16 de julio de 1858. Sus principales actores fueron la Virgen María que se hizo visible a una niña de 13 años, a quien le dijo llamarse Inmaculada Concepción; Bernardette Soubirous, la niña de Lourdes, que asistió a la gruta de las apariciones, donde entraba en estado de éxtasis. El Comisario de policía Jacomet, que sujetó a la niña a largos interrogatorios. El doctor Dozous, médico y hombre de ciencia sin religión, que asistió para, según él, desmascarar el "*montaje*" de la gruta de Masabielle. Llevó control de pulso y respiración de la vidente. El Procurador Imperial Dutour que interrogó a Bernardette y la amenazó con la cárcel. El Párroco de Lourdes, señor Peyramale, que mantuvo continua comunicación con Bernardette.

Dos sucesos prodigiosos además de las apariciones sucedieron en estos hechos. Durante una de las visiones y con la presencia del doctor Dozous, la llama del cirio que siempre llevaba la vidente, envolvió su mano izquierda

durante quince minutos. Ante el estupor de todos los presentes, el doctor, reloj en mano, tomó nota del tiempo. Al terminar el suceso, revisó las manos de Bernardette, no encontró ninguna quemadura y, de todo propósito, acercó la llama del cirio a las manos de la niña, quien gritó inmediatamente "*señor, usted me quema*". El doctor Dozous se convirtió al catolicismo.

El otro prodigio es la fuente que la Virgen hizo brotar en la gruta; le pidió a Bernardette que fuera a beber agua a la fuente. La niña lógicamente se fue al río Gave, pero la visión le dijo dónde estaba la fuente para beber el agua; escarbó en la tierra y el agua brotó. Desde entonces brotan diariamente de esa fuente 122,000 litros, que se entuban hacia una gran cantidad de llaves, de las cuales toda persona puede llevar en botellas que allí mismo es posible adquirir.

El complejo religioso de Lourdes es muy vasto, por lo que es imposible entrar en detalles; haremos únicamente mención de lo más importante con cualquier nota que valga la pena añadir. Desde luego que el centro de todo el conjunto es la gruta donde se realizaron las apariciones y, alrededor de ella, los edificios capitales del complejo. Sobre la gruta se construyó una cripta con su altar mayor, está sostenida por 28 columnas de mármol. Unidas a la cripta y a la gruta se construyeron dos basílicas, una sobre la otra; la inferior se titula Basílica del Rosario, la superior, Basílica de la Inmaculada Concepción. La inferior cuenta con 15 capillas, la superior tiene 21 altares.

En la explanada, frente a estas dos basílicas, se construyó una tercera subterránea de 201 metros de largo y 81 de ancho, con capacidad para 27,000 personas. En la década de los ochenta del siglo pasado, se construyó una iglesia dedicada a Santa Bernadette con capacidad para 5,000 personas y de 100 metros por 80. Y junto a ese templo, en 1995 se erigió una gran capilla llamada de la Adoración. Algo muy especial es el grandioso viacrucis, cuyas

14 estaciones constan de figuras de hierro fundido todas del tamaño de dos metros. A la derecha de la gruta se encuentran 16 piscinas todas de piedra, en las que pueden sumergirse personas sanas y enfermas, con un agua que se cambia dos veces cada 24 horas.

Hay obviamente mucho más que se podría decir de Lourdes; sólo añadiremos su cualidad de internacional, pues en las ceremonias litúrgicas se usan muchos idiomas. Evidentemente si usted no sabe ruso o coreano, pues se queda callado y solamente escucha. Mi esposa y yo participamos en español, francés, griego y latín.

Conclusión

Nos hemos quedado cortos naturalmente. Pensamos que podíamos haber agre-

gado un comentario sobre las catacumbas romanas y otro sobre Nazaret o Belén, pero el espacio también se acorta. Se quedan en el tintero Fátima de Portugal, Santiago de Compostela de España, Santa Sofía de Estambul, la mezquita dorada de Jerusalén y otros más. Desde luego, toda Roma con el Vaticano y toda Tierra Santa. Repetimos que no es necesario un tour precisamente religioso, pues todos tocan como dicen, a querer o no, lugares consagrados por las religiones. El cristianismo ortodoxo, el cristianismo anglicano y el cristianismo protestante tienen muchos sitios religiosos muy dignos de ser visitados. El Islam de ninguna manera se queda atrás, ya citamos la mezquita dorada de Jerusalén, pero la gran mezquita de Ankara, que visitamos casi en su inauguración, es casi tan hermosa como la anterior y muy digna de ser admirada. Ya escribiremos acerca de ellas más adelante.



BIBLIOGRAFÍA

Ausina, Gerard y Luigi Prodomi. **Lourdes**. Ediciones A. Doucet. Ciudad de Lourdes, Francia. Sin fecha.

Barragán, Carmen G. y Dolores Moreno. **París**. Edic. Aguilar. Madrid, 1993.

Giandomenico, P. Nicola. **Arte e Historia de Asís**. Edit. Bonechi. Florencia, Italia, 1989.

Lonely Planet Magazine, Ed. 48. Artículo "**Las Islas del Dodecaneso**", Pág. 40 y Sigs. Prisma Publicaciones 2002, Sl. Barcelona, España, agosto 2011.

Ozeren, Ocal. **Éfeso**. Edit. Renk Grafik, San Grafik. Ankara, Turquía, 1992.



La Intervención Francesa en Nuevo León

*Mario Treviño Villarreal**

Ante el inminente avance de las tropas francesas, el 7 de junio de 1863, el presidente Benito Juárez se vio en la necesidad de abandonar la Ciudad de México, iniciando su peregrinaje hacia el norte del país. Juárez enfrentó dos dificultades de importancia en tan difíciles condiciones: la oposición de grupos e importantes figuras liberales a nivel nacional a su permanencia en el gobierno de la nación y el permanente y progresivo conflicto con el jefe norteño Santiago Vidaurri.

Benito Juárez arribó a Monterrey en dos ocasiones, en un marco de hostilidad por parte de Vidaurri; la primera de ellas, del 12 al 14 de febrero de 1864, y la segunda, durante los meses de abril a agosto de ese mismo año.

El presidente Juárez llegó a Monterrey el 12 de febrero, escoltado por mil trescientos hombres al mando del general Manuel Doblado. El cabildo de la ciudad lo recibió fríamente, mientras, Vidaurri esperaba fortificado en la Ciudadela, ubicada actualmente en las calles de Juárez y Tapia, contando con 22 piezas de artillería. Los refuerzos que recibió el gobernador obligaron a Doblado a dejar la capital nuevoleonense. Estando Juárez a punto de dejar la ciudad, realizó un último intento por dialogar con Vidaurri para llegar a un acuerdo, siendo vano su esfuerzo. Repiques y salvas de artillería celebraron la salida del presidente.

La segunda ocasión que Juárez estuvo en la Sultana del Norte fue el 3 de abril, luego

de la ocupación de la ciudad que había tenido lugar un día antes, por unos cinco o seis mil hombres. El presidente estableció la sede de su gobierno en Monterrey por cuatro meses y medio. Al norte de la ciudad amenazaban vidaurristas al mando de Julián Quiroga, quien estuvo a punto de capturar al primer mandatario cuando el 15 de agosto abandonó la capital.

La ofensiva imperialista francesa era vigorosa por lo que Juárez emprendió su salida de Monterrey rumbo a Chihuahua. Con estos sucesos dio comienzo la ocupación francesa en Nuevo León,

Santiago Vidaurri, en un último esfuerzo por conservar su posición de influencia en el noreste, se pasó al bando imperialista, como consecuencia de su rompimiento con Juárez. Ante la actitud negativa del jefe norteño, Juárez respondió desde Saltillo separando Coahuila de Nuevo León, y declarándolo traidor por negociar con los franceses. Vidaurri había recibido carta del general francés Bazaine invitándolo a unirse al imperio; el gobernador contestó que la decisión correspondía al pueblo de Nuevo León y Coahuila, sometiéndolo a votación. Como Juárez reunía fuerzas en Saltillo para atacarlo, Vidaurri quiso llegar a un arreglo, pero el presidente sólo admitía la total sumisión. Vidaurri huyó de Monterrey el 25 de marzo, acompañado por unos 300 hombres. Los que lo perseguían le dieron alcance en Villaldama, pero pudo escapar y cruzar el río Bravo.

* Historiador, educador, editorialista y conferencista sobre temas de educación, metodología, historia nacional y regional. Investigador del Cto. de Información de Historia Regional de la UANL. Director y Secretario de Redacción de la revista ROEL de la SNHGE. Catedrático de Sociedad Mexicana en la UPN y en la Escuela de Graduados de la Normal Superior Prof. Moisés Sáenz Garza.

Vidaurri intentó pactar su adhesión al imperio con la condición de que le confiaran la gobernación del departamento de Nuevo León. Al no obtenerlo, reconoció al imperio el 4 de septiembre. Más tarde, en enero de 1865, sería nombrado Consejero de Estado por el emperador Maximiliano, y posteriormente Ministro de Hacienda.

La crítica situación de esos días se resume en tres fechas: Benito Juárez abandona Monterrey el 15 de agosto de 1864; las tropas francesas al mando de Castagny ocupan Monterrey el 26 de agosto; y el 4 de septiembre de ese mismo año, Santiago Vidaurri, desde la villa de Salinas Victoria, se incorpora al imperio de Maximiliano.

Los personajes que iniciaron el contraataque republicano, incorporándose a la organización del Ejército del Norte, en los primeros meses de 1865 fueron Mariano Escobedo, Jerónimo Treviño, Francisco Naranjo, Lázaro Garza Ayala y Ruperto Martínez.¹

A partir de junio de 1865 la presencia militar francesa en el noreste del país empezó a debilitarse, luego que el general Mariano Escobedo les asestó un golpe contundente en la batalla de Santa Gertrudis, en los límites de Nuevo León y Tamaulipas. Por otra parte, en el resto del estado continuaron las actividades de pequeños grupos guerrilleros republicanos.

Pero para comprender estos importantes hechos históricos, es necesario remontarnos a etapas anteriores, particularmente a la disputa por el poder entre liberales y conservadores durante la guerra de reforma.

En la batalla de Calpulalpan del 22 de diciembre de 1860, fue derrotado completamente el poderoso ejército conservador. El general Jesús González Ortega, al frente del

ejército vencedor, hizo su entrada en la Ciudad de México el 1° de enero de 1861. La república había triunfado. El presidente Benito Juárez regresó a la capital e instaló su gobierno el 11 del mismo mes. Esta lucha, en la que se enfrentaron las dos tendencias políticas que surgieron con la Independencia, trajo por consecuencia la hegemonía del partido liberal, una nueva constitución, la incorporación y estructuración de la clase media y un sentido más profundo de nacionalismo, aunque aún incipiente. Esta fue una de las etapas más difíciles de la organización social mexicana.

Los disturbios siguieron inquietando al país en diferentes partes, a pesar de que se consideró lograda la paz y que la Constitución de 1857 se aplicaría tal como la concibieron los legisladores. Causa de estos desórdenes fueron los esfuerzos de algunos núcleos conservadores que a las órdenes de militares como el general Tomás Mejía y Márquez, asolaban el suelo mexicano. En estos movimientos subversivos fueron sacrificados eminentes liberales como Melchor Ocampo, el general Santos Degollado y el general Leandro Valle.²

En esa etapa, Benito Juárez comisionó al general González Ortega para combatir a los facciosos. Los conservadores fueron derrotados completamente en agosto de 1861. Con el antecedente de una guerra como la de Reforma, y con la herencia de un México anárquico y destrozado por un régimen como el de Santa Anna, el gobierno liberal no pudo generar en el país una situación económica aceptable. La minería, principal renglón de riqueza desde la colonia, estaba abandonada. El comercio, la agricultura y la ganadería apenas se podían sostener.

Después de esta etapa de violencia, México ofrecía un estado lamentable, en que los ciudadanos útiles para el trabajo ya eran

¹ Garza Guajardo, Celso. Comp. **Nuevo León, textos de su historia**. Tomo 1. Monterrey, Gobierno de Nuevo León, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 1989, p. 545.

² **Historia General de México**. México, SEP-Colegio de México, 1976, p. 116. V. 3.

hombres de mucha edad. La juventud, en gran parte, había muerto en los campos de batalla. Los que regresaron, después de los combates, no tenían recursos suficientes. Sin embargo Benito Juárez trataba de allegarse medios, de la mejor forma, a fin de solucionar los problemas más urgentes.

El gobierno suspendió los pagos de las deudas que tenía con España, Inglaterra y Francia ante esta problemática. La reclamación por parte de estos países, no se hizo esperar. México explicó las causas que motivaron la suspensión de pagos. España e Inglaterra aceptaron las explicaciones. No así Francia, que con miras intervencionistas, precipitó los acontecimientos e inició movimientos militares a fin de apoderarse de México. Sobrevino entonces un nuevo episodio en nuestra patria. Juárez, al frente de los destinos de México, se aprestó a defender la independencia.

El ejército francés fue derrotado en la ciudad de Puebla el 5 de mayo de 1862, por el general Ignacio Zaragoza. Este hecho motivó que Napoleón III, emperador de los franceses responsable de la intervención, multiplicara los recursos militares. Después de una serie de episodios, los franceses se apoderaron de la ciudad de Puebla y de la capital de la república.

Al saberse la ocupación de Puebla, el Distrito Federal fue declarado en estado de sitio, y a fines de mayo, el gobierno resolvió retirarse al interior del país, Juárez en unión con sus ministros, emprendió la jornada junto con sus principales hombres del partido liberal. El 10 de junio hizo su entrada en la capital el ejército franco-mexicano. Pronto se instaló una Junta Superior de Gobierno para elegir el Poder Ejecutivo. Por acuerdo del 11 de julio se dio el título de Regencia al Poder Ejecutivo, ésta se encargó de dar el voto a favor de Maximiliano para conformar la monarquía.³

Bajo esas circunstancias la independencia nacional fue defendida por el gobierno de Juárez. A fin de luchar y de procurarse mejores recursos el presidente se dirigió hacia el norte del país. Primeramente se estableció en San Luis Potosí. Juárez, al llegar a la capital potosina, dirigió un manifiesto expresando la confianza que tenía en el triunfo definitivo de la causa, y expidió varias circulares a los gobernadores de los estados participándoles la instalación del gobierno provisional en esa ciudad. El general Felipe Berriozábal, ministro de guerra, invitó a los comandantes militares de los estados a reunir toda clase de elementos bélicos para la defensa nacional. Mientras tanto los franceses ocuparon Tlaxcala, además distribuyeron fuerzas en los alrededores de la capital. Ante el empuje de los franceses, se retiró a Saltillo, y de aquí, el 11 de febrero de 1864, se concentró en Monterrey, a pesar de la oposición de parte del gobernador Santiago Vidaurri. En ese período los franceses y sus aliados del partido conservador habían logrado que Napoleón III aceptara el establecimiento de una monarquía en México. Los conservadores, a su vez, obtuvieron de Napoleón que se eligiera emperador de México, entre otros candidatos, al archiduque de Austria, Fernando José Maximiliano, quien aceptó la corona imperial el 10 de abril de 1864.

No obstante la lección que habían recibido los conservadores durante la guerra de tres años y las manifestaciones republicanas de todo el pueblo, se empeñaron en una nueva aventura.⁴

Ante los acontecimientos, Vidaurri, que había defendido la causa liberal y que encabezó una generación de ilustres patriotas, terminó enfrentándose a Juárez, asumiendo la etiqueta de traidor. Santiago Vidaurri, antes defensor de la república, por diversos motivos políticos y militares, tomó un camino que lo llevó a dejar de lado los intereses de la patria. Envío una

³ *Historia General de México*. Op. Cit., p.p. 134-135.

⁴ Ídem. p. 136.

comisión ante Juárez, pidiéndole la renuncia, de igual forma lo habían hecho Doblado y González Ortega en Saltillo. Pedían a Juárez que se separara de la presidencia, como medio para negociar con la intervención un arreglo que pusiese término a ésta. Juárez se negó ante ambas comisiones y dejó en claro que no era su persona la atacada por la intervención y los conservadores, sino la forma republicana de gobierno y que él estaba resuelto a permanecer en el cargo mientras se hallaran en peligro las instituciones. Las dificultades entre Juárez y Vidaurri se agudizaron, por lo que en el mes de febrero éste rompió abiertamente con el presidente. En abril se expatrió a Texas y poco después regresó a México, sumándose al imperio.

Sin embargo, la administración vidaurrista no fue negativa para la entidad. A pesar de la situación general que prevalecía en la república, Nuevo León había progresado bajo su administración. Los habitantes, a pesar de las exigencias de la guerra, no desatendieron las labores del campo, la ganadería y el comercio. El empuje de Vidaurri influyó en la comunidad fundándose industrias y diversos centros de trabajo.

A principios del año de 1856, se estableció en el municipio de Santa Catarina la fábrica de hilados y tejidos La Fama. Desde aquel entonces, esta industria fue un orgullo para el norte de México. Por otra parte, Vidaurri atendió a una iniciativa del gobierno federal, el 4 de noviembre de 1857, al expedir el decreto de fundación del Colegio Civil; situación que no se dio debido a los acontecimientos políticos que precipitaron el rompimiento de Vidaurri con el gobierno federal. Fue hasta el 5 de diciembre de 1859, durante el gobierno del general José Silvestre Aramberri, cuando el Colegio Civil abrió sus puertas.

El período vidaurrista, aprovechó las condiciones de un país sin autoridad nacional

consolidada, así como la oportunidad comercial generada a raíz de la situación del sur de Estados Unidos durante la Guerra de Secesión, lo cual propició un gran desarrollo económico regional con base en la Sultana del Norte, aspecto que agudizó aún más el sentimiento de autonomía existente.

El sentimiento autonomista acentuado en esa etapa entró en conflicto con el estado moderno en gestación, el cual fue intolerante a los regionalismos, dejando como realidad palpable la riqueza de los capitales hechos bajo el fomento de su política económica. La década de Vidaurri estimuló aún más ese sentimiento de autonomía de los nuevoleonenses que ya existía, producto de las razones físicas y geográficas, resultantes de la distancia, mala comunicación y la dificultad de control desde el centro.

Ya se expuso la situación de Juárez, que ante el empuje de los intervencionistas franceses, se trasladó de San Luis Potosí a Saltillo. Desde esta ciudad, el presidente ordenó a Santiago Vidaurri que los fondos de las aduanas fronterizas pasaran al servicio del gobierno federal, a fin de atender a las necesidades de la guerra. Vidaurri, no obstante lo dispuesto por el presidente, se negó a cumplir la orden. Juárez, ante su actitud, con la energía que lo caracterizó, personalmente quiso resolver el asunto. Se trasladó a Monterrey, a donde arribó el 11 de febrero de 1864.⁵ La ruptura entre Juárez y Vidaurri fue notoria; el gobernador compraba armas y suministros de guerra en Estados Unidos; cobraba impuestos aduanales en la frontera de las entidades a su mando y se oponía a cederlos al gobierno federal, no obstante las insistentes órdenes que se le enviaban. Más adelante se empezó a notar una actitud antagónica al no enviar armas que ayudaran en la lucha contra el invasor; sus pretextos eran falta de transporte, inseguridad y resistencia de los mismos hombres. Por otro lado, el jefe norteño reproducía en su boletín oficial, los decretos,

⁵ Montemayor Hernández, Andrés. Op. Cit., p. 171.

manifiestos y todas las noticias del ejército francés, así como la biografía de Maximiliano con el fin aparente de mantener informado al pueblo.

Vidaurri tenía claro que sus diferencias con Juárez se debían al rompimiento con el llamado grupo Galeana, al que consideraba manipulado por los hombres cercanos al presidente.

Durante la entrevista que tuvo Juárez con Vidaurri, el jefe norteño se negó a entregar los fondos de las aduanas, y se declaró en rebeldía, por lo tanto, Juárez salió de nuevo a Saltillo.

El gobernador de Nuevo León adoptó una actitud negativa en los momentos en que más se le necesitaba, para enfrentarse a los intervencionistas.

Vidaurri, que había sido un hombre de toda la confianza de los liberales, se convirtió en traidor, sin hacer honor a la palabra empeñada a sus compañeros. El 16 de febrero de 1864, Benito Juárez, ante la actitud desafiante de Vidaurri, decidió acabar con aquella situación, expidiendo en Saltillo un decreto en el cual ordenó la separación de los estados de Nuevo León y Coahuila, a los que había unido Vidaurri con anterioridad, y declaró también el estado de sitio en ambas entidades. Este panorama dejó a Vidaurri definitivamente fuera del proyecto republicano, y ante la pérdida del apoyo popular y la amenaza de las tropas juaristas, tuvo que salir a los Estados Unidos, para más tarde incorporarse al imperio.

No pocos oficiales liberales se unieron a las tropas conservadoras que luchaban a favor de los invasores, una vez que Maximiliano llegó a la capital y fue coronado emperador. El primer general republicano que se adhirió al imperio fue José López Uruga, y en el transcurso

de 1864 los generales Tomás O'Horan, Juan B. Camaño, Santiago Vidaurri y el coronel Julián Quiroga. En el caso de Vidaurri, la superioridad de los franceses y la falta de entendimiento con los republicanos, motivaron al caudillo norteño a ceder ante el imperio, aceptando el título de consejero imperial.⁶

El 2 de abril de 1864 el gobierno de Juárez se trasladó a Monterrey y la ciudad fue ocupada por las fuerzas republicanas.

A principios del mes de agosto los franceses se acercaron a Monterrey, Juárez, ante la amenaza de los intervencionistas, salió con dirección a Monclova. De esta ciudad partió para Chihuahua, que desde entonces se constituyó en baluarte de la causa liberal.

El 28 de mayo de 1864, Fernando Maximiliano de Habsburgo, llegó a Veracruz, designado emperador de México por Napoleón III, y más tarde, el 12 de junio del mismo año, arribó a la capital. Fue recibido en México por los conservadores y algunos de sus simpatizantes. Su posición ideológica alarmó a sus partidarios, ya que apoyó en gran parte la aplicación de las Leyes de Reforma expedidas por los republicanos. Las medidas liberales de Maximiliano condujeron al rompimiento con la iglesia católica y con el grupo de conservadores mexicanos, quienes se sintieron defraudados por el monarca que ellos mismos habían llevado al trono.⁷

El liberalismo de Maximiliano inquietó más aún a los conservadores, cuando llamó a hombres del partido liberal para que colaboraran con él. Hizo también invitación, en el mismo sentido, al propio Benito Juárez.

Mientras tanto, el 4 de septiembre del año de 1864, en Salinas Victoria, Santiago Vidaurri se pasó al bando de los defensores del imperio.

⁶ **Historia de México.** Op. Cit., p. 154.

⁷ Delgado de Cantú, M. Gloria. **Historia de México. Formación del Estado Moderno.** Monterrey, ITESM, Alhambra Mexicana, 1987, p. 75.

"Urge un análisis oportuno acerca de las principales tesis manejadas por los ideólogos vidaurristas respecto a tal hecho, vertidas en periódicos locales y de la capital de la República. Mención especial merece al respecto, Manuel García Rejón; su influencia en el rumbo de la política estatal aún está por dimensionarse, a propósito de su animadversión por el indio zapoteca. Asimismo, la influencia de Domingo Martínez, el cual varias veces gobernó con el consentimiento vidaurrista".⁸

Santiago Vidaurri, desde Salinas Victoria afirmó: *"Declaro reconocer al emperador Maximiliano como legítimo soberano de México, y me someto a su autoridad. Además, me comprometo sobre mi honor, a no emprender ningún conato que tuviera por objeto atacar al gobierno imperial de México".⁹*

Es importante apuntar que para Santiago Vidaurri, personaje práctico en cuestiones políticas, después de mucho tiempo de sostener difíciles negociaciones con las administraciones liberales, se vio en la disyuntiva de elegir entre dos bandos, buscando el respeto, ya no del federalismo, pues éste no pasaba a ser una utopía en ese momento, sino de la situación concreta que enfrentaba el estado y su región, a la libertad diaria, a las iniciativas locales, al modo norteño de gobernar y vivir.

Con la caída de Vidaurri terminó un proyecto de nación en el que el pensamiento liberal federalista-republicano debía tomar forma concreta en cada región del país. Con la derrota de Vidaurri el noreste perdió la oportunidad de integrarse a un país plural, donde cada entidad contribuyera con su genio y su ser particular. El triunfo juarista impuso el dominio del centro sobre la periferia.

La decisión de Vidaurri y la división del grupo liberal nuevoleonés, produjo gran descon-

cierto en el estado. Los franceses arribaron a Monterrey y ocuparon las principales poblaciones. Mientras tanto, los nuevoleonéses republicanos encabezados por Escobedo, Naranjo, Treviño, Rocha, Ruperto Martínez, Garza Leal y otros, no dieron tregua al enemigo. Las guerrillas aparecieron por todas partes. En Tamaulipas, mantuvo el fuego republicano Pedro José Méndez. La lucha era intensa y cruel; pero los franceses estaban muy bien organizados y equipados.

El hecho militar de más resonancia en el norte fue la batalla de Santa Gertrudis, ganada por los republicanos a los franceses, en el estado de Tamaulipas. Los republicanos estaban comandados por el general Mariano Escobedo. Lo secundaron el general Jerónimo Treviño, el coronel Joaquín Garza Leal, el general Servando Canales, el general Sóstenes Rocha, el coronel Ruperto Martínez y otros jefes. Los imperialistas estaban bajo las órdenes del general Olvera y el francés, general Jeanningros. Este hecho de armas tuvo gran repercusión en todo el país, pues significó el principio de la retirada de los imperialistas de los estados del norte.

La batalla se dio el 16 de junio de 1866. Con ese motivo, los franceses abandonaron Monterrey. La ciudad fue ocupada por los republicanos, el 16 de agosto del mismo año.

Escobedo se perfiló a la lucha; logrando coronar su obra en Querétaro, en donde después de un sitio que duró dos meses, venció a las fuerzas francesas y traidoras e hizo prisionero al emperador Maximiliano.

El día 15 de mayo de 1867, el imperio de Maximiliano, impuesto por Napoleón III y auspiciado por los conservadores mexicanos, cayó inevitablemente. El general Mariano Escobedo se cubrió de gloria, y las banderas de

⁸ Morado Macías, César. **Santiago Vidaurri. El poder en los tiempos del cólera.** 1994.

⁹ Archivo General del Estado de Nuevo León. AGENL. Periódico **La Gaceta Imperial**, del 7 de septiembre de 1864. Año 1. Número 2. En la misma forma y con la misma redacción, está la declaración de Julián Quiroga.

Nuevo León ondearon. En la falda del Cerro de las Campanas de la ciudad de Querétaro, fue fusilado Maximiliano junto con Miramón y Mejía.

Santiago Vidaurri había estado en la última posición imperial de Querétaro, pero junto con el general Leonardo Márquez y mil doscientos hombres lograron llegar a la capital, el primero con la misión de reorganizar la hacienda y el general para volver con ayuda. Ocupada la Ciudad de México por los republicanos, Vidaurri se ocultó, pero fue delatado el 8 de julio por un norteamericano a quien no le pudo entregar completa la suma de 5 mil pesos que le había solicitado. Ese mismo día, a las 4 de la tarde, sin juicio previo, fue fusilado mientras una banda interpretaba la popular pieza Los Cangrejos.

El triunfo se debió fundamentalmente a un grupo de hombres con los que México estuvo cabalmente representado, distinguiéndose Benito Juárez, el cual nunca perdió su liderazgo, conservándose con dignidad al frente de la presidencia de la república.

Durante su peregrinaje por el norte la presencia de Sebastián Lerdo de Tejada, José María Iglesias, Ignacio Mejía y otros fue fundamental para que Juárez se mantuviera en pie de lucha. Los generales que se distinguieron en la guerra de reforma le siguieron en buena parte y su experiencia e ideales les dieron superioridad sobre sus enemigos.

Soldados más jóvenes surgieron por todo el país, entre ellos Rosales, Escobedo, Régules, Parra, Díaz, Viesca, Corona, Pesquería y otros más. Terminó el dominio imperial que nunca logró consolidarse, el cual siempre estuvo supeditado a la presencia extranjera para sostenerse, y que impuso el terror y sometió por la fuerza a las poblaciones civiles.¹⁰

El panorama del país cambió completamente cuando las fuerzas republicanas comenzaron a organizarse y las guerrillas se transfor-

maron en ejércitos regulares bien adiestrados, que pusieron en peligro las avanzadas del imperio. La actuación de Rosales, en el occidente, despertó el entusiasmo, creando una tenaz resistencia revelada en la defensa de Mazatlán y en la victoria de San Pedro. El Ejército de Occidente fue uno de los bastiones más importantes en esa lucha, ya que permitió no sólo la recaptura de Guadalajara, sino auxilió a las fuerzas de Régules y Uruga, violentadas por la cruel ofensiva que dirigió el imperialista Méndez.

En el noreste sobresalió Mariano Escobedo, quien con tenaces esfuerzos, logró contener y más tarde vencer a los imperialistas en Tampico, Monterrey, Saltillo y Matamoros. Tomás Mejía se doblegó ante sus armas. El general Escobedo apoyado en Terrazas, Rocha y García de la Cadena, marchó al centro impulsado por el triunfo de sus armas y de la causa republicana, apoyado por los coroneles Jerónimo Treviño, Francisco Naranjo y el general Viesca, Escobedo fue quien abrió la brecha para el triunfo final. Su decisión y valor fueron conocidos por Juárez, quien en su correspondencia le describe como militar leal, activo y convencido de la justicia de la causa republicana, que representó la liberación del país de toda intromisión extranjera.

Porfirio Díaz, en el sur, después de encabezar varios grupos en Guerrero, pasó a Oaxaca, Puebla y Veracruz, en donde empezó a atacar a las fuerzas intervencionistas, las cuales venció en Miahuatlán y La Carbonera, para luego recuperar Oaxaca, pasando después al altiplano, en donde se dieron las más importantes batallas en esa etapa.

Juárez siempre tuvo una excelente opinión de las cualidades militares de Díaz. Momentos antes de la recuperación de la Vieja Antequera escribe: *"Estoy deseoso de saber lo que haya pasado en Oaxaca. Si es cierto que Porfirio avanzó sobre la capital de aquel*

¹⁰ De la Torre Villar, Ernesto. **El fin del segundo imperio. Historia de México.** N° 9. México, Salvat. 1990, p. 2111.

*estado, es muy probable que ésta haya caído en su poder a la fecha; y al tener conocimiento de la toma de Puebla, el 2 de abril, comentó: Porfirio no tenía suficiente artillería y temíamos una derrota que hubiera alargado la guerra; pero esta noche hemos recibido la plausible noticia de que el mismo día 2 fue ocupada Puebla".*¹¹

Este importante suceso precipitó la caída de Querétaro y la ocupación de México. Los jefes republicanos, con un alto sentimiento del deber, marcharon impulsando sus huestes a la victoria definitiva, demostrando su gran valor e inteligencia en el campo de batalla. Maximiliano reconoció esa situación, cuando en carta escrita el 9 de febrero, dijo, contrastando la acción y el valor de los dos ejércitos: *"Las fuerzas republicanas que injustamente se han tratado de representar como desorganizadas, desmoralizadas y sólo animadas del deseo del pillaje, prueban con sus actos que constituyen un ejército homogéneo, estimulado por el valor y la habilidad de su jefe sostenido por la idea grandiosa de defender la independencia nacional, que creen puesta en peligro por la fundación del imperio".*¹²

Asimismo, las fuerzas imperiales estaban formadas también por jefes muy experimentados y conscientes de que enfrentaban la batalla final. Miramón, Mejía, Márquez, Méndez y Noriega, con experiencia adquirida a través de largos años en el campo de batalla, eran conocedores del terreno que pisaban, así como del valor y la lealtad de sus tropas. Mejía conoció la derrota al enfrentarse a Escobedo en el norte, ante la superioridad de las fuerzas de la república, tanto física como espiritualmente. Miramón, caracterizado por sus efectivos golpes de audacia, ante la frustrada captura del presidente Juárez, fracasó en forma total, perdiendo sus hombres y material de batalla en una dura lucha con los republicanos.

Debido al empuje de los soldados de la república y a la necesidad que los imperialistas tuvieron de concentrar sus tropas en Querétaro, Méndez abandonó Michoacán, territorio que había controlado férreamente.

Más tarde, los imperialistas fueron vencidos totalmente en Querétaro, decretándose en forma definitiva el triunfo de la república.

¹¹ Ídem., p. 2112.

¹² **Historia General de México.** Op. Cit. p. 159.

BIBLIOGRAFÍA

- Balderas Peña, Saúl. **La Rebelión de los Congresistas**. Monterrey, Dirección de Acción Cívica y Editorial del Gobierno del Estado de Nuevo León, 1993. 20 p.p.
- Benito Juárez: documentos, discursos y correspondencia**. 15 v. México, Secretaría del Patrimonio Nacional, 1971. 496 p.p.
- Berrueto Ramón, Federico. "**Santiago Vidaurri y el Estado de Nuevo León y Coahuila**". *Humanitas VI (Anuario del CEH de la UANL)*. 1965. P. 413.
- Cavazos Garza, Israel. **Diccionario Biográfico de Nuevo León**. Monterrey, UANL, 1984. 2 v.
- Cossío, David Alberto. **Historia de Nuevo León. Compendio Monterrey**. Monterrey, J. Cantú Leal, 1927.
- Covarrubias, Ricardo. **Gobernantes de Nuevo León 1582-1979**. Monterrey, Gobierno del Estado de Nuevo León, 1979.
- **Nuevoleoneses ilustres**. Monterrey, 1990. 270 p.p.
- García Granados, Ricardo. **Historia de México desde la Restauración de la República en 1867 hasta la caída de Porfirio Díaz**. México, Andrés Botas e hijos, s/f. 2 v.
- García Valero, José Luis. **Nuevo León. Una historia compartida**. Monterrey, Gobierno del Estado de Nuevo León/Instituto José María Luis Mora, 1989. 215 pp.
- Gobernantes de Nuevo León**. H. Congreso del Estado de Nuevo León, Monterrey, 1991. 106 p.p.
- Hernández, Timoteo L. **Breve historia de Nuevo León**. Trillas, México, 1969. 187 p.p.
- Martínez Rendón, Miguel D. **Biografía del Gral. Mariano Escobedo**. Monterrey, 1918.
- Mendirichaga, Rodrigo. **Los Cuatro Tiempos de un Pueblo. Nuevo León en la Historia**. ITESM, Monterrey, 1985. 535 p.p.
- Montemayor Hernández, Andrés. **Historia de Monterrey**. Asociación de Editores y Libreros de Monterrey, Monterrey, 1971. 463 p.p.
- Morado Macías, César, Comp. **Monterrey en guerra, hombres de armas tomar. Santiago Vidaurri, Julián Quiroga, 1858-1865**. AGENL, Monterrey, 2000, p.p. 399,
- Pedraza Salinas, Jorge. **Juárez en Monterrey**. Ed. Alfonso Reyes, Monterrey, 1972. 156 p.p.
- Peña, Antonio. "**Francisco Naranjo y el norte de Nuevo León**" en *Actas, Revista de Historia de la UANL*, v. 1, N° 2, Monterrey, julio-diciembre de 2002.
- Roel, Santiago. **Nuevo León, Apuntes Históricos**. Impresora Bachiller, Monterrey, 1985. 361 p.p.
- Sugawara, Masae, Comp. e Introd. **Mariano Escobedo**. Senado de la República, (Serie los Senadores). México, 1987. 453 p.p.

Treviño, Mario. **El principio del fin: la batalla de Santa Gertrudis**. AHCENL, Monterrey, 1999. 199 p.p.

Treviño Villarreal, Héctor Jaime, Héctor Mario Treviño Villarreal y Martín Saláis Cantú. **Geografía e Historia de Nuevo León**. Edit. Castillo. Monterrey, 1997.



Una mirada al universo

(Segunda Parte)

J. Rubén Morones Ibarra*

Introducción

Desde que el hombre tiene uso de razón ha observado con asombro el mundo que lo rodea. En particular, el cielo ha provocado en sus sentimientos una fascinación enorme y ha sido fuente de inspiración para su imaginación creadora. La mitología griega, generadora de grandes leyendas y relatos, fue una de las que más enriquecieron la cultura universal y la historia con innumerables y bellas fantasías. Ícaro y su padre, prisioneros en el Laberinto, buscaron salir de él volando. Ícaro, desobedeciendo a su padre, quiso alcanzar el Sol pero el calor de éste derritió sus alas, que estaban pegadas con cera, y se precipitó al mar muriendo en su caída.

Cuando los hombres alcancen los cielos se convertirán en dioses, pensaban los griegos. El Prometeo de la mitología griega, desafió a los dioses, y voló hasta el Sol robándole el fuego divino para entregárselo a los hombres. Como castigo a su osadía el dios Zeus lo condenó a vivir encadenado a una roca.

Las mitologías de todas las civilizaciones humanas están plagadas de historias como éstas. Esto no podía ser de otra manera, pues los objetos y los fenómenos del cielo son espectaculares. ¿Qué otra cosa podría esperarse de la observación de ese mundo donde ocurre el rayo luminoso que ciega, acompañado del trueno ensordecedor? De ese lugar que nos presenta el escenario de las noches estrelladas.

El esplendor de los objetos del cielo no ha dejado nunca de fascinar al ser humano. Las estrellas en una noche clara ofrecen un espectáculo único.

Los planetas aparecen a nuestra vista como estrellas de brillo intenso que, a diferencia de las verdaderas estrellas que se ven como puntos luminosos fijos, se mueven con respecto a este fondo de estrellas fijas. De hecho la palabra planeta significa vagabundo, en griego. Este nombre se lo dieron los griegos precisamente por su movimiento.

Para explicar el cambio de posición de los objetos celestes como el Sol, la Luna y los planetas respecto de las estrellas fijas, se supuso que éstas estaban "pegadas" a una gran esfera que giraba alrededor de nosotros, es decir alrededor de la Tierra una vez por día. Los planetas, el sol y la luna, estaban fijos en otras bóvedas que también giraban alrededor de la Tierra una vez cada día, pero de maneras distintas a la anterior.

En un momento de la historia humana, estas ideas empezaron a ponerse en duda, iniciándose la búsqueda de explicaciones para los fenómenos del cielo. El astrónomo egipcio Claudio Tolomeo, propuso el modelo geocéntrico del universo para explicar los fenómenos astronómicos observados. Mil cuatrocientos años después, Nicolás Copérnico, el científico polaco, nos trajo la primera revolución del conocimiento de los fenómenos celestes. Propuso

* Licenciado en Ciencias Físico-Matemáticas egresado de la U.A.N.L. Estudios de Maestría en Física Teórica en la UNAM y Doctorado en Física Nuclear Teórica en la Universidad de Carolina del Sur en Estados Unidos. Actualmente es profesor de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas de la U.A.N.L. E-mail:rmorones@cfm.uanl.mx

que la Tierra gira alrededor del Sol y también alrededor de su eje.

La pregunta que algunos se hacen es, por qué Copérnico no tuvo problemas con la iglesia, como lo tuvo Galileo. Una respuesta para esto es que, según algunos historiadores, Copérnico no dijo que la Tierra giraba alrededor del Sol ni alrededor de su propio eje. Solo propuso que si lo pensamos de esta manera, las observaciones astronómicas se explican más fácilmente. Por otro lado, Galileo sí tuvo problemas con la iglesia porque afirmó que esto era lo que sucedía.

El Big Bang

La ciencia que estudia el universo como un todo es la cosmología. De acuerdo con la cosmología moderna, el universo inició como una pequeña bola de fuego donde se concentraba una inmensa cantidad de energía. Esta bola de fuego empezó a expandirse por la presión de la radiación que estaba contenida en su interior.

Este modelo del origen del universo, es conocido como modelo del Big Bang. En él se supone que hace aproximadamente trece mil millones de años, toda la materia del universo estaba concentrada en una pequeña región de dimensiones que no podemos determinar. Este estado primigenio del universo al que algunos científicos le llaman "*bola de fuego original*", se encontraba a una temperatura extremadamente elevada. Debido a una ley de la física que establece que cualquier objeto a una temperatura superior al cero absoluto, debe emitir radiación electromagnética ejerciendo una presión, esta bola de fuego produjo una enorme presión. Esto provocó un estallido que es lo que conocemos como el Big Bang y es el que determina el origen del universo.

Existe evidencia experimental que apoya la hipótesis del Big-Bang (El Gran Estallido). La

idea del Big-Bang fue propuesta por el físico Ruso-Norteamericano George Gamow después de las observaciones dadas a conocer por el astrónomo Edwin Hubble. Las observaciones de Hubble indicaban que las galaxias más alejadas se separan unas de otras y se alejan también de nuestra galaxia. Gamow supuso que en el pasado todas las galaxias estuvieron muy juntas unas de otras, y que en un pasado muy remoto, alrededor de 13 mil millones de años, toda la materia del universo estaba concentrada en una pequeña región del espacio. De una explosión muy violenta de ese sistema y a través de muchos procesos de transformación, surgió el universo actual.

La hipótesis del Big Bang, está fuertemente apoyada por observaciones astronómicas. Entre estas observaciones encontramos las de la Radiación de Fondo y el alejamiento entre sí de las galaxias más distantes. Otros fenómenos de gran complejidad, relacionados con las partículas elementales, también se han podido explicar. Entre ellos está el de la formación de los protones y neutrones a partir de los quarks, partículas fundamentales que se formaron inicialmente en la bola de fuego, a partir de la radiación que encuentra.

En los procesos de formación de los objetos del universo ocurrió que algunos protones y neutrones se combinaron para formar deuterio, los cuales posteriormente se combinaron para formar helio. La abundancia de este helio en el universo ha sido calculada con el modelo del Big-Bang y corresponde a las cantidades observadas experimentalmente. Por otra parte, la energía calculada para los fotones de la radiación de fondo del universo, según el modelo del Big-Bang, está en perfecto acuerdo con las observaciones.

Todas estas confirmaciones experimentales de las predicciones del modelo del Big-Bang, le han dado solidez científica a este modelo sobre el origen del universo.

DESPUÉS DEL BIG BANG

Las estrellas

Las preguntas como: ¿qué son las estrellas?, ¿a qué distancia están de nosotros? No están registradas en la historia conocida antes de Copérnico. La idea de que las estrellas son objetos semejantes al Sol pero que están mucho muy alejadas se debe a Copérnico. Antes de aventurarse a emitir hipótesis sobre la composición de las estrellas, los científicos primero lograron calcular otras cantidades asociadas con las estrellas.

La composición química de las estrellas y de todos los objetos astronómicos, quedó establecida en el siglo XIX, como una de las cosas imposibles de conocer y que permanecerían para siempre ignoradas por los seres humanos. El surgimiento de las técnicas de espectroscopía echaría por tierra esta afirmación. Un asunto que trataremos en un artículo posterior.

El primer logro en el conocimiento de las características asociadas con las estrellas fue la determinación de la distancia a la que se encuentran de nosotros. Las primeras mediciones, apoyadas en métodos confiables, de las distancias de la Tierra a las estrellas se realizaron a mediados del siglo XIX, dando valores increíblemente grandes.

Los cálculos astronómicos indican que el Sol está a 150 millones de kilómetros de distancia de la Tierra. Por otra parte, la estrella más cercana a la Tierra se conoce como Próxima Centauri y se encuentra a una distancia 270,000 veces la distancia de la Tierra al Sol. Si la luz del Sol tarda ocho minutos en llegar a la Tierra, la luz de Próxima Centauri tarda poco más de cuatro años en recorrer la distancia que nos separa de ella. Ésta es una distancia colosal, y no olvidemos que es la estrella más cercana a nosotros, después del Sol. Hay estrellas que se encuentran a miles de millones de años luz de la Tierra.

Cuando se descubrió que las estrellas son objetos semejantes a nuestro Sol y que difieren de él solo en su masa, se pudo explicar cuál es su origen. La diferencia en la forma de cómo se ven el Sol y las estrellas desde la Tierra se debe a la distancia que nos separa de uno y de las otras. La distancia comparativamente pequeña entre la Tierra y el Sol, es la explicación de por qué el Sol lo vemos tan grande y luminoso. Mientras que, debido a la gran distancia, muchas estrellas, que pueden ser objetos más brillantes que el Sol, e inclusive mucho más grandes en tamaño y en masa, nos parecen a nosotros como simples puntitos brillantes.

¿Qué es una Estrella?

A principios del siglo XX muy pocos se hacían la pregunta de por qué brillan las estrellas, o qué tan alejadas están de la tierra. Nadie preguntaba tampoco por el tamaño del universo, ni por su origen o su destino. Se pensaba que el universo era estacionario, que a gran escala no se producía ningún cambio. Había algunos que pensaban que el universo era nuestra galaxia, la Vía Láctea.

De pronto una explosión de conocimientos tuvo lugar entre los años 1900 y 1930. Se produjeron un conjunto de nuevas observaciones y se desarrollaron nuevas teorías sobre la materia que permitieron al ser humano tener una mayor comprensión del mundo a la escala atómica, humana y cosmológica.

El descubrimiento del núcleo atómico y la enorme energía que se puede obtener de él fue el principio para explicar lo que ocurre en las estrellas.

Es fácil calcular la cantidad de energía que el sol expulsa al espacio. Con solo conocer la energía por centímetro cuadrado que llega cada segundo a la Tierra en forma de luz, es suficiente para calcular la energía total emitida por el Sol. Por otra parte, Con el desarrollo de la Teoría Especial de la Relatividad, con la infor-

mación que tenemos de la energía que nos llega del Sol, y el conocimiento de la masa actual del Sol, podemos determinar la vida que le queda al sol como estrella. Esto se calcula de la fórmula de la masa y la energía de Einstein: $E=mc^2$. Con esto se ha podido determinar que al sol le quedan de vida menos de cinco mil millones de años.

Con esta misma ecuación se calcula la pérdida de masa del Sol por emisión de energía al espacio. Se ha calculado que el Sol pierde cuatro millones de toneladas de su masa cada segundo. Esta masa perdida se convierte en energía en forma de luz y calor que el Sol lanza al espacio. Aun cuando esta cantidad parece muy grande, debido a la enorme masa del Sol, éste puede seguir lanzando al espacio esa enorme cantidad de energía por miles de millones de años.

¿Qué son las estrellas?, ¿de qué están formadas y cómo se formaron?, ¿de dónde proviene su brillo?, ¿cuáles son sus tamaños y sus masas? Estas mismas preguntas las podemos hacer para nuestro Sol. ¿De dónde obtiene el Sol su energía? Paradójicamente, estas preguntas que plantea la cosmología y que se ocupan de las cosas de mayor tamaño en el universo, solo pueden ser contestadas con una comprensión profunda del comportamiento de las partículas elementales y de la naturaleza de las fuerzas entre ellas.

Tratando de explicar este enorme derroche de energía del Sol, los científicos de finales del siglo XIX realizaron cálculos clásicos sobre los procesos que ocurren en el Sol. Usaron la termodinámica para hacer estimaciones de la energía contenida en el Sol y determinaron que la vida del Sol, conservando su luminosidad actual, es de cuatrocientos millones de años. Es decir, que el Sol se apagaría en este período de tiempo, aproximadamente, pero no a partir de ese momento, sino que ésta sería la vida total del Sol, con la luminosidad actual, desde que se formó.

Ese tiempo pudo haber parecido suficiente antes del inicio del siglo XX, para explicar algunos fenómenos geológicos. Sin embargo, con el descubrimiento de la radiactividad se encontró una técnica para medir las edades de los objetos como las rocas terrestres. La aplicación de esta técnica al cálculo de edades de rocas terrestres, meteoritos y rocas lunares, arrojan edades de más de cuatro mil millones de años para estas rocas.

Una hipótesis fundamental es que la edad de la Tierra es menor o comparable a la edad del Sol. Concluimos entonces que las hipótesis en las que se basan los cálculos clásicos para estimar la edad del Sol son inconsistentes con las observaciones experimentales.

Después del descubrimiento de ciertos procesos nucleares, el físico norteamericano Hans Bethe propuso, en el año de 1937, una explicación para la fuente de energía de las estrellas. Ésta está basada en procesos nucleares de fusión, donde núcleos de hidrógeno se unen para formar núcleos de helio acompañados del desprendimiento de grandes cantidades de energía. Esta propuesta fue hecha antes del descubrimiento de la técnica radiactiva para calcular edades de objetos. La estimación de la edad de la Tierra y muchas otras observaciones, apoyaron fuertemente la hipótesis propuesta por Bethe para explicar el origen de la energía del Sol, ya que la fuente de energía basada en procesos termonucleares permite esta larga existencia del Sol de forma activa.

Reacciones termonucleares

Como ya se dijo, existe un tipo de reacciones nucleares, conocidos como de fusión nuclear, donde se unen núcleos livianos para formar un núcleo más pesado, liberando en este proceso una gran cantidad de energía. En los procesos de fusión nuclear, ocurre que la masa del núcleo resultante de la unión de dos núcleos ligeros es menor que la suma de las masas de los núcleos ligeros iniciales. La

masa faltante se convierte en energía, de acuerdo con la ecuación de Einstein $E=MC^2$, donde E es la energía liberada, M la masa faltante y C la velocidad de la luz.

Bajo ciertas condiciones, como las que se presentan en el Sol, los choques entre núcleos de hidrógeno dan lugar a la formación de deuterio. El deuterio es un núcleo de hidrógeno que contiene un neutrón y es por lo tanto más pesado que el núcleo normal de hidrógeno. Por otra parte, en una sucesión de procesos nucleares, resulta que de los procesos entre núcleos de hidrógeno se forman núcleos de helio con la liberación de una cantidad muy grande de energía. Esto es lo que está ocurriendo actualmente en el Sol. La energía producida en las reacciones termonucleares se manifiesta en el brillo del Sol, el calor que emite y otras formas de energía que se desprenden del Sol en forma de partículas. Esta energía es la que arroja el Sol al espacio cósmico.

El hombre ha logrado producir reacciones de fusión nuclear en los laboratorios. La forma más espectacular de reacción de fusión lograda por el ser humano ha sido en la fabricación de la bomba de hidrógeno, el arma más poderosa desarrollada hasta ahora. Hay investigaciones en etapa avanzada para construir un reactor nuclear de fusión, pero esto no se ha logrado hasta ahora. Lograr controlar la fusión nuclear sería como tener un Sol aquí en la Tierra que nos esté entregando su energía. Esta energía sería prácticamente inagotable, debido a que aquí en la Tierra se dispone de grandes cantidades de hidrógeno, que sería el combustible básico de un reactor nuclear de fusión.

La formación del Sol

El Sol es una estrella común, de tamaño mediano que no tiene nada de especial desde el punto de vista del estudio general de las estrellas. Es probable que esta afirmación no le parezca agradable a mucha gente, pero los astrónomos y astrofísicos así lo establecen. El

espíritu antropocéntrico nos hace rechazar la idea de que nuestra estrella es una más de las cien mil millones de estrellas que pueblan la Vía Láctea, que es el nombre de la galaxia a la que pertenece el Sol; nuestra galaxia. Una galaxia es un conglomerado de miles de millones de estrellas y el universo está formado por miles de millones de galaxias.

Si pudiéramos viajar a la estrella más cercana al Sol, que es Próxima Centauri y que está a cuatro años luz, veríamos al Sol como un punto luminoso, sin estructura, solo como un puntito brillante, así como nosotros, desde nuestra posición en la Tierra vemos las demás estrellas. El Sol se formó de una masa gaseosa o polvo cósmico, que consiste fundamentalmente de hidrógeno, el cual fue contrayéndose como consecuencia de la atracción gravitacional. El proceso de contracción tuvo como consecuencia que este gas se calentara y a la vez que aumentara su velocidad de rotación. Este aumento en la velocidad de rotación es de la misma naturaleza física que el fenómeno observado en las patinadoras sobre hielo que al juntar sus brazos y acercarlos a su cuerpo les provoca un aumento en su velocidad de giro.

Como consecuencia del calentamiento del gas y del aumento en la densidad de éste al ir reduciendo su tamaño, se iniciaron en el interior de esta masa gaseosa procesos de reacciones termonucleares con la consecuente liberación de energía. Este proceso de formación del Sol tardó cientos de millones de años. Con esta fuente de energía se ha calculado que el Sol tendrá una vida de aproximadamente 4,500 millones de años más.

El futuro del Sol

Desde su formación y a partir de que inició su período de estabilidad como un sistema consistente en una masa gaseosa donde se producen reacciones termonucleares auto-sostenidas, el Sol ha mantenido su generación de energía más o menos constante en el tiempo.

El Sol ha evolucionado muy lentamente durante todo este tiempo. Como en el caso de los seres humanos, podemos establecer cuatro etapas en la vida del Sol: la etapa de formación, que podríamos llamar su nacimiento. Después le siguió un período de estabilidad que es equivalente a su juventud. Ésta es la etapa en la que se encuentra nuestro Sol en la actualidad. Después le seguirá un período de envejecimiento y posteriormente llegará su muerte. Se calcula que la vida del Sol es de diez mil millones de años, de los cuales ya han pasado la mitad. La vida que le queda al Sol es de aproximadamente cinco mil millones de años, lo que nos indica que el Sol se encuentra a la mitad de su vida activa.

La muerte del Sol será muy violenta. Ocurrirán en él una serie de explosiones y contracciones bruscas que lo llevarán a su fin para terminar apagándose.

Como ya dijimos, nuestro Sol es una estrella joven que se mantendrá así durante otros cinco mil millones de años, aproximadamente. Debido a los procesos termonucleares, en el centro o núcleo del Sol, se está formando helio a partir de hidrógeno. Cuando el combustible de hidrógeno se esté agotando, el núcleo del Sol estará formado casi exclusivamente por helio y las reacciones termonucleares ocurrirán en una capa de hidrógeno que rodea al núcleo solar. Todos estos procesos generan una presión de radiación, como bombas de hidrógeno que explotan y tienden a expulsar la materia hacia el exterior. La estabilidad actual del Sol se debe a un equilibrio que existe entre esta presión, de dentro hacia afuera del Sol, y la atracción gravitacional, que tiende a colapsar la masa gaseosa que forma al Sol.

Llegará un momento, cuando se vaya consumiendo el hidrógeno, en el que la presión de radiación no será suficiente para detener el colapso gravitacional y una contracción violenta del volumen del Sol iniciará un nuevo tipo de reacciones termonucleares. Éstas serán ahora

la fuente de energía. En ellas, los núcleos de helio se fusionan entre sí para producir núcleos de carbón. En esta etapa se presentan simultáneamente dos tipos de reacciones termonucleares, las del helio en el centro del Sol y las del hidrógeno en una capa exterior al núcleo solar. En esta etapa, la fuerza gravitacional no podrá detener una explosión del Sol que lo hará que se hinche tanto que su superficie puede llegar a alcanzar la órbita de la Tierra. En este evento el Sol se tragará a la Tierra desapareciendo toda forma de vida. Este estado de la evolución del Sol se conoce como Gigante Roja, debido a que su aspecto será de un color rojo.

La muerte del Sol

Debido a su masa, nuestro Sol, solo puede sintetizar elementos hasta el carbón, los elementos más pesados se producen en estrellas más masivas, como veremos en otro artículo. Cuando se llegue el momento en el que el Sol tenga un núcleo central formado solo por carbón, cesarán las reacciones nucleares y éste prácticamente morirá. Empezará un período de contracción, enfriándose poco a poco y terminando en una estrella conocida como Enana Blanca. El nombre de Enana Blanca proviene del pequeño tamaño que alcanzará el Sol en esta etapa y de su color. Éste será un nuevo estado de equilibrio del Sol en su proceso evolutivo.

El estado de enana blanca será una de las etapas finales de nuestro Sol; en el camino hacia su muerte, en sus períodos de expansión, habrá devorado a Mercurio, Venus y la Tierra, terminando finalmente en una estrella apagada del tamaño de nuestra Tierra. Su masa se habrá reducido aproximadamente a la mitad de su masa actual debido a la energía emitida al espacio y a la materia que arrojó en los violentos procesos de expansión y contracción.

Nuestro Sol es una estrella y lo que le ocurrirá en el futuro ya ha sido observado para estrellas semejantes a él en masa y en tamaño.

No se piense que las estrellas gigantes rojas o las enanas blancas son solo producto de una teoría sobre la evolución estelar, por el contrario, se han observado muchas de ellas. Las estrellas enanas blancas son comunes en el cielo; su tamaño es aproximadamente el tamaño de la Tierra pero debido a su gran masa poseen una enorme densidad. Una cucharada de materia de estas estrellas puede llegar a pesar cien toneladas.

Una enana blanca detiene el colapso gravitacional debido a un efecto cuántico (propio de las partículas del tamaño de los átomos o más pequeñas), conocido como principio de exclusión de Pauli. Este principio establece que dos electrones no pueden ocupar el mismo estado cuántico. Debido a este efecto, el gas de electrones que forma parte de la estrella, llega a una etapa en la que no se puede comprimir más y la estrella alcanza su radio final.

La estrella se va enfriando poco a poco, ya no hay reacciones nucleares en su interior, pero sigue siendo una estrella caliente, que emite radiación. La parte central del Sol, convertido en una enana blanca estará formada por carbón, con una capa de helio rodeando a su núcleo. La emisión de radiación hacia el exterior debido a la alta temperatura de la enana blanca, ocasiona que ésta se vaya enfriando y que después de varios miles de millones de años termine en una estrella apagada y fría. Ésta será la etapa final de la enana blanca, a la que se le conoce como estrella *Enana Negra*, también por su tamaño y por su color.

Nuestro Sol evolucionará hacia el estado de enana negra, el cual será su destino final. Quedará como una especie de cadáver en el espacio astronómico, de lo que fue un brillante y luminoso objeto celeste que dio origen a la vida en nuestra Tierra.



La crisis financiera internacional

La crisis financiera y el crecimiento económico (2)

(Décima tercera parte)

*Gabriel Robledo Esparza**

El "boom" del crédito al consumo

La base indiscutible de la nueva estructura económica norteamericana es, como ya lo señalamos reiteradamente, el incremento del consumo hasta convertirse en consumo masivo que se sustenta en un gran volumen de crédito al consumo.

En las estadísticas de la Reserva Federal de los Estados Unidos se hace una distinción entre créditos hipotecarios y créditos al consumo; en estos últimos se comprenden la mayoría de los créditos a corto y mediano plazo concedidos a individuos, tales como los préstamos automotrices, créditos para la educación, la adquisición de casas móviles, tráileres, etcétera, el pago de vacaciones y los créditos en tarjeta; se excluyen los créditos garantizados por la propiedad inmueble. La suma de ambos rubros nos da el total del crédito al consumo concedido a las familias norteamericanas.

El total del crédito al consumo de las familias en posesión del sistema financiero estadounidense creció a una tasa anual promedio del 6.8 % a lo largo del período comprendido entre los años de 1990 y 2010; el incremento absoluto en este lapso de tiempo fue de \$9,805.1 miles de millones de dólares y el relativo de 273.8%.

El crédito hipotecario concedido a las familias norteamericanas y que estaba en circulación en los años comprendidos entre 1990 y 2010 se acrecentó a una tasa anual promedio

de 7.23%; su aumento absoluto entre estos años extremos fue de \$ 7,566.6 miles de millones de dólares y su expansión relativa del 304%.

El promedio anual del crédito al consumo (en el sentido restringido que le da la Reserva Federal) en el sistema financiero de los Estados Unidos creció, en el período 1990-2010, a una tasa del 5.5 %, incrementándose en términos absolutos en \$ 1,610.3 miles de millones de dólares, al pasar de un total de \$ 824.4 miles de millones en 1990 a \$ 2,434.7 miles de millones en 2010, esto es, un aumento del 195.3 %.

Si dividimos en dos partes el período 1990-2007, una que comprenda los años 1990-2001, y otra 2001-2007, encontramos que en la primera de ellas el crédito al consumo en general creció a una tasa promedio anual del 7.1%, el crédito hipotecario al 7.1% y el crédito al consumo en la acepción restringida de la Fed al 7.8%; en la segunda, las tasas de crecimiento fueron respectivamente 10.3%, 12.1 % y 5.1%. La tasa de crecimiento del crédito hipotecario se dispara del 7.1% al 12.1%, es decir, un 70%, a partir del 2002, año en el que empieza a desarrollarse el proceso de securitización indiscriminada de los créditos hipotecarios en respuesta a las exigencias del capital financiero de especulación. Por otro lado, el resto de los créditos al consumo se reducen, también a partir del año 2002, del 7.8% de crecimiento anual al 5.1%, esto es, en un 34.6%, lo que refleja que el desproporcionado aumento de los créditos hipotecarios había generado necesi-

* Licenciado en Derecho, egresado de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

riamente una reducción de los recursos crediticios para otros renglones del crédito al consumo, condenando a las ramas productivas correspondientes a un crecimiento mucho más lento que la rama líder de la economía, la industria de la vivienda.¹

El crédito al consumo y por ende el consumo mismo, como se ve, se encumbran hasta niveles altísimos en la fase superior de existencia de la sociedad del consumo y su aumento sólo se detiene cuando ya la economía se precipita hacia las simas de la crisis.

El consumo masivo, que en los años inmediatos anteriores a la crisis se sustentaba en una gran medida en créditos concedidos de "mala fe" por la banca norteamericana (es decir, otorgados a una multitud de clientes que no tenían la más mínima posibilidad de pagarlos), hizo crecer de una manera exorbitante la producción en general de bienes de consumo y principalmente de casas habitación. La oferta de este tipo de mercancías sobrepasó en una gran proporción la demanda solvente de las mismas, dando vida así al motor interno de la crisis.

La crisis financiera internacional tuvo como su núcleo, a la manera clásica, una gigantesca disyunción entre una oferta rampante especulativamente estimulada por una demanda *ficta* y una demanda solvente de muy lento crecimiento o francamente estacionaria.

La "securitización" de los créditos al consumo

La "securitización" de los créditos al consumo (su incorporación a un título) fue el mecanismo mediante el cual el sistema financiero norteamericano cumplió su función de impulsar hasta su límite el desarrollo industrial

y comercial del capitalismo de consumo; igualmente, fue el medio por el cual finalmente se engendró a sí mismo como una monstruosa acumulación de capital-dinero cuya única función era incrementarse incesantemente, la cual provocó la paralización y posterior reversión del crecimiento industrial y comercial.

En el período 1990-2007 el valor anual de los activos "securitizados" en el sistema financiero de los Estados Unidos (la suma del valor de los "pools" de hipotecas emitidos por Agencias Gubernamentales y Empresas apoyadas por el gobierno (Fannie Mae, Freddie Mac, etcétera) y de los títulos garantizados con activos, ABSes (Asset Backed Securities)) al 31 de diciembre de cada año, creció a una tasa promedio del 12.11%, y en términos absolutos se incrementó en \$ 7,719,134 millones de dólares, al pasar de un valor anual de \$ 1,289,047 millones de dólares en 1990 a uno de \$9,008,181 millones en 2007, lo que representa un aumento del 598.82 %.

En el período 2004-2007 el valor anual de los activos "securitizados" se incrementó en \$2,961,937 millones de dólares, al pasar de \$ 6,046,244 en 2004 a \$ 9,008,181 en 2007, lo que significa que el aumento porcentual fue de 48.98 y la tasa anual del 14.21 %; en el lapso comprendido entre 2001 y 2004 el crecimiento en términos absolutos fue de \$ 1,455,890 millones de dólares y porcentualmente del 31.71 a una tasa anual del 9.6 %. En la fase más alta del proceso de acumulación con base en la "securitización" el incremento en el valor de los activos securitizados fue 103.44 por ciento mayor que en el período anterior 2004-2007.

Esta enorme masa de créditos securitizados estaba constituida en su gran mayoría por deudas que no tenían posibilidad alguna de ser cubiertas (hipotecas "subprime", créditos

¹ **Total Credit Households, Home Mortgage Household and Consumer Credit Households**, Domestic nonfinancial sectors, D.3 Credit Market Debt Outstanding by Sector, Flow of Funds Summary Statistics, Flow of Funds Accounts of the United States, Federal Reserve Statistics release Z1, June 9, 2011, Board of Governors of the Federal Reserve System, Washington D. C., www.federalreserve.gov.

al consumo otorgados a personas absolutamente insolventes, etcétera), las cuales se acumulaban en el sistema financiero minando las bases de su funcionamiento normal y llevándolo inexorablemente a la ruina.²

La "securitización" de los créditos hipotecarios

Al mismo tiempo que la securitización de los créditos al consumo se convertía en el poderoso instrumento para allegar recursos a la industria y el comercio de la sociedad de consumo, los créditos hipotecarios se constituían como la materia prima fundamental de aquella actividad financiera.

La "securitización" se hizo originalmente con el propósito de incrementar los fondos para el desarrollo de la economía de la sociedad de consumo como un todo; en la evolución de ésta, aquella actividad se hipertrofia, espoleada por una especulación sin freno, y con ella se desbocan también la emisión de créditos hipotecarios y la construcción y la venta de casas habitación. Se presenta entonces una gran expansión en la industria de la construcción de viviendas que somete la capacidad de demanda de la sociedad a una sobretensión, la obliga a extender inmoderadamente sus límites y, por último, la lleva a romperlos inexorablemente; la producción se desborda tumultuosamente fuera de las fronteras que le marca el tiempo de trabajo socialmente necesario para esa rama de la producción. Es aquí en donde comienza la llamada "crisis de las hipotecas", que es el antecedente inmediato y necesario de la crisis financiera internacional y marca también el punto de inflexión en la tendencia ascendente del crecimiento económico, el cual inicia su fase descendente.

Los "pools" de hipotecas garantizadas por las Agencias Gubernamentales y por las empresas apoyadas gubernamentalmente (Fannie Mae, Freddie Mac, etcétera) constituyeron el elemento central del proceso de "securitización" que condujo a la crisis del sistema financiero norteamericano; el valor al 31 de diciembre de cada año de estos instrumentos financieros en circulación —objeto de una adoración casi religiosa de parte de Greenspan y Bernanke— pasó de \$ 1,570.73 miles de millones de dólares en 1995 a \$ 4,464.41 miles de millones en 2007; su incremento absoluto fue de \$ 2,893.68 miles de millones, el relativo de 184.22% y 9.09% la tasa anual de su incremento.

Entre los años 2004 y 2007 el valor de los "pools" de hipotecas emitidos por las Agencias gubernamentales y las empresas crediticias apoyadas gubernamentalmente aumentó en términos absolutos \$ 1,080.4 miles de millones de dólares y porcentualmente 31.92 a una tasa anual de 9.6 %. En el período 2001-2004 las cifras fueron, respectivamente, \$ 552.23 miles de millones, 19.5 y 6.1%. En la etapa comprendida entre 2004 y 2007, que es aquella en que la emisión de "pools" de hipotecas se sale de madre, el incremento del valor de las hipotecas "securitizadas" es 95.64 % mayor que en la etapa anterior.

En los años 2008 y 2009 la economía norteamericana va en franca picada, el sistema financiero se encuentra atascado en el pantano de la quiebra y la actividad industrial y el crecimiento económico han descendido hasta las profundas simas de la desacumulación; sin embargo, la "securitización" de créditos hipotecarios continúa, en estos años, acrecentándose a un ritmo vertiginoso. En este período el incremento del valor de los "pools" es de \$ 911.98

² **Agency- and GSE-backed mortgage pools, Asset-backed securities issuers**, Table 1167. Flow Funds Accounts-Credit Market Debt Outstanding, In millions of dollars. As of December 31. Excludes corporate equities and mutual fund shares. Represents credit market debt owed by sectors shown. Source: Board of Governors of the Federal Reserve System, "Federal Reserve Statistical Release, Z.1, Flow of Funds Accounts of the United States"; March 2011, \<<http://www.federalreserve.gov/releases/z1/20100311>\>. Browse Sections. Banking, Finance, and Insurance: Financial Assets and Liabilities. The 2012 Statistical Abstract. The National Data Book. United States Census Bureau. www.census.gov.

miles de millones de dólares, una cantidad que es 84.4 por ciento mayor que el aumento registrado en los cuatro años anteriores.

La aparente paradoja de una masa de créditos hipotecarios "securitizados" en constante expansión y un sistema financiero en ruina total se explica puntualmente por lo siguiente: de acuerdo con el dogma económico que presidía la actividad de los actores económicos en el régimen del capitalismo de consumo, la "securitización" de los créditos al consumo, principalmente los hipotecarios, era la clave, descubierta por la astucia neoliberal, para solucionar el enigma de la historia: obtener un crecimiento económico sostenido, sin solución de continuidad, eterno, por decirlo así, que proporcionase a la población suficientes empleos y una prosperidad en ascenso ininterrumpido; al momento en que la crisis se presenta, una de las preocupaciones mayores de los dirigentes económicos y políticos es salvaguardar y mantener funcionando el artilugio y el instrumento de su invención, por lo que las acciones de rescate tienen un doble propósito: (1) mantener en pie el sistema financiero y (2) facilitarle las cosas para que continúe emitiendo títulos respaldados con hipotecas, lo que precisamente había sido la causa principal de la crisis; es por eso que cada acción pública para enfrentar la crisis financiera es contestada por la sustancia económica desbridaada con una sacudida cada vez más violenta. Absolutamente fuera de la perspectiva neoliberal queda la causa última de la crisis: una desvinculación mayúscula entre oferta y demanda efectiva, originada y alimentada precisamente por una monstruosa emisión de títulos respaldados con hipotecas.³

La crisis de las hipotecas

Los datos estadísticos referentes a la construcción y venta de viviendas ilustran elocuentemente la naturaleza del motor interno

de la crisis financiera internacional. Se trata de la clásica contradicción entre producción y demanda característica del régimen de producción capitalista, llevada al tope por la acción del capital bancario y financiero, pero con connotaciones especiales que es necesario resaltar.

En primer lugar, el "boom" y la crisis de la industria de la construcción de viviendas en Estados Unidos es la última fase del período de establecimiento y consolidación de la sociedad de consumo a nivel internacional; a lo largo del mismo, el moderno régimen capitalista avanzó a través de las crisis específicas que ya hemos estudiado, las cuales marcaron en cada caso un momento determinado de su desarrollo: el establecimiento de la nueva división internacional del trabajo, la transformación de la estructura industrial (revolución tecnológica) y comercial y la constitución de un moderno sistema financiero. En la parte superior de esta evolución encontramos una organización económica mundial que tiene su centro neurálgico en los Estados Unidos, en cuyo sistema financiero se concentran los recursos excedentes de su propia economía y de la economía mundial, los cuales se dirigen masivamente hacia una rama específica del consumo, la producción de viviendas, principalmente en los Estados Unidos, aunque también se extiende, en una menor medida, a otros países desarrollados; de aquí, el impulso económico se transmite hacia todas las otras ramas de la economía estadounidense y, a través de la demanda que ésta genera, a todos los países del orbe. Es por eso que la crisis que la sobreproducción de viviendas en los Estados Unidos origina es una crisis general del sistema capitalista en los Estados Unidos (es decir, la crisis de la rama que se ha convertido en el dinamismo de toda la actividad económica del país y que a ésta se extiende necesariamente), una crisis global (esto es, una crisis que el país líder de la economía mundial transmite necesariamente

³ **Agency- and GSE-backed mortgage pools**, Table 1167. Flow Funds Accounts-Credit Market Debt Outstanding, In millions of dollars. As of December 31. Browse Sections. Banking, Finance, and Insurance: Financial Assets and Liabilities. The 2012 Statistical Abstract. The National Data Book. United States Census Bureau. www.census.gov.

a sus socios y subordinados) y una crisis enormemente violenta y destructiva (debido al monstruoso volumen de recursos que se inyectan al sistema económico y dentro de él se desplazan a una velocidad vertiginosa, acuciados por el hambre insaciable de ganancia de sus detentadores).

En segundo lugar, la demanda que la construcción de viviendas en los Estados Unidos tuvo que superar para que se presentara la crisis no fue la clásica demanda que corresponde al tiempo socialmente necesario de esa rama de producción, sino aquella ampliada que se atiene a la naturaleza del consumo en la sociedad moderna, cuyas características ya hemos definido en colaboraciones anteriores y, más aún, hubo de remontar también la demanda *ficta*, de grandes dimensiones en la porción final del ciclo, sustentada en los créditos de "mala fe" ("predatory lending") de las hipotecas *subprime*. La acusada hipertrofia de la demanda de viviendas y la frágil pero amplia base que tenía en las hipotecas "*subprime*" provocaron a su tiempo la caída instantánea y estrepitosa de la industria de la construcción de viviendas.

Los datos estadísticos disponibles revelan en su forma concentrada los hechos que hemos señalado anteriormente: la construcción de viviendas y su venta tienen, a partir de 2001-2002, un crecimiento explosivo que se sostiene hasta 2005-2006; a partir de estos años se registra el vertical descenso de los mismos.

El crecimiento anual del total de las viviendas nuevas iniciadas pasa de 2.1% en 2001 a 6.3, 8.3, 5.8 y 5.7% en 2002, 2003, 2004 y 2005, respectivamente, y en 2006 sufre una súbita caída del 12.9 por ciento (-12.9) que se acentúa en 2007, 2008 y 2009, años en los que

el descenso es de -24.7, -33.2 y -38.7% para cada uno de ellos, lo que marca un despeñamiento de la industria literalmente a plomo, un verdadero salto al vacío.

La tasa de crecimiento anual de las viviendas nuevas terminadas sigue en lo fundamental la misma línea que la de las viviendas iniciadas: 5.5% en 2001, un promedio de 10.7% entre 2002 y 2005, luego el descenso que se inicia en 2006 con un -17.4% de incremento y por último los fuertes decrementos de -32.2, -73.5 y -27.2% en los años de 2007, 2008 y 2009.

Por lo que respecta al total de casas vendidas en el año, éste tiene un comportamiento muy similar al de las dos variables anteriormente consideradas. En el año 2001 su tasa anual de crecimiento fue de 5.5%; entre 2002 y 2004 de 11.41%; en 2005 del 9.5% y en 2006, 2007, 2008 y 2009 de -17.4, -32.2, -46.3 y -27.2%.⁴

La crisis financiera y el crecimiento industrial

El crecimiento industrial es el centro en torno al cual gira toda la producción capitalista. Implica el aumento constante de la producción de plusvalía, que es la materia prima de la que se nutre el mecanismo de la ganancia capitalista en los sectores industrial, comercial y financiero, y de su acumulación incesante para lograr un nivel cada vez más alto de incremento en la producción industrial, y así sucesivamente. Todo el movimiento económico tiene como finalidad expresa el acrecimiento continuo de la producción y la realización de plusvalía, es decir, el ascenso constante de la producción industrial y de servicios y de la comercialización de los productos.

⁴ **Table 970. New Privately Owned Housing Units Started: 1991 to 2009**, Internet release date: 9/30/2011.

Table 971. Characteristics of New Privately Owned One-Family Houses completed, Built for sale, Internet release date 9/30/2011

Table 974. New Privately Owned One-Family Houses Sold by Region and Type of Financing and by Sales-Price Group: 1980 to 2010, Internet release date: 9/30/2011

Authorizations, Starts and Completions, Construction and Housing, The 2012 Statistical Abstract, Census.gov, www.census.gov

Ya hemos señalado anteriormente cómo esta tendencia se abre paso a través de un movimiento contradictorio entre los elementos estructurales del régimen capitalista, los sectores industrial y comercial por un lado y el sector bancario y financiero por el otro, en el cual, aunque se niegan mutuamente, también se engendran uno al otro en un proceso en el que el resultado final, la tendencia secular, es la ascensión sostenida de la producción industrial.

El sector industrial es el nervio vital de la sociedad capitalista. En él se produce en primera instancia el movimiento económico por el cual la transformación constante de los procesos productivos, su racionalización y mecanización incesantes se convierten en un imperativo para todos los capitalistas. La competencia entre los empresarios industriales obliga al incremento constante de la productividad con la finalidad de bajar los costos y elevar las ganancias; a la larga, esto se traduce en una reducción del tiempo de trabajo necesario de los obreros y un incremento del tiempo excedente durante el cual se produce la plusvalía que los capitalistas se apropian sin retribución. Desde la industria se irradia esta tendencia transformadora de los procesos productivos hacia todas las demás ramas y sectores, hasta que se agota la fuerza innovadora de un nivel tecnológico determinado al que la economía ha accedido. El desarrollo industrial se da, de este modo, a través de su ascensión hacia niveles tecnológicos y científicos cada vez más altos, algunos de los cuales constituyen verdaderas revoluciones, como la que se dio en la fase constitutiva de la sociedad de consumo (revolución cibernética).

La industria capitalista se desarrolla, como ya hemos tenido oportunidad de verlo, a través de crisis más o menos graves, de las cuales sin embargo siempre sale fortalecida y lista para acometer un estadio superior de su existencia.

La evolución de la producción industrial la podemos dividir en dos etapas perfectamente

diferenciadas. La primera se inicia en 1992 y termina en el año 2000; durante la misma, el índice de producción industrial con base en 2007=100 pasa de 63.0 a 92.3, lo que significa que tiene un incremento del 46.5% en todo el período o de 4.88% anual; es precisamente en el año 2000 cuando producen todos sus efectos las crisis que se inician con la de los países asiáticos y se continúan con las de *Enron*, *WorldCom* y las empresas "dotcom"; la actividad bursátil, que era el basamento del crecimiento industrial, se detiene entonces e incluso se reduce sensiblemente, con lo cual dejan de fluir recursos hacia la industria, por lo que ésta también frena su incremento y de igual manera registra un decremento; para 2002 el índice ha descendido hasta 89.3, esto es, un 3.2% a partir del año 2000.

La segunda etapa se inicia en 2002 y termina en 2007. En este tramo se reanuda el crecimiento industrial que, partiendo de 89.3 en 2002, alcanza en 2007 un índice de 100.00. El incremento del período es del 11.98%. Este aumento de la producción industrial tiene ya otra base distinta que en la etapa anterior: ahora se sustenta en la "securitización" de los créditos al consumo, principalmente hipotecarios, y tiene como eje rector a la industria de la construcción y no, como en la fase previa, a las empresas de alta tecnología. Cuando en 2008 el financiamiento basado en el crédito al consumo agota sus posibilidades de expansión y cae en una profunda crisis, entonces el crecimiento industrial se detiene en seco y se desploma hasta un índice de 85.4 en 2009.

Para el año de 2010 se restablece el crecimiento de la industria norteamericana; el índice se eleva a 90.1, es decir, hay un incremento del 5.5 % respecto del año 2009.

En la rama de producción de computadoras, equipo de comunicación y semiconductores se observan las mismas tendencias que en la industria en general, con la salvedad de que en aquella los descensos son de una mag-

nitud menor y las alzas de una naturaleza más firme.⁵

La industria moderna es la parte medular del régimen de producción capitalista. En ella rigen en toda su extensión las leyes generales de esta forma de organización social. La producción industrial es capitalista: se caracteriza por la producción de mercancías mediante la relación de trabajo asalariado-capital; ésta es un vínculo de esclavizamiento del obrero por el capital porque aquel está separado de los medios e instrumentos de producción y de consumo, los cuales pertenecen al capitalista, y por tanto debe forzosamente trabajar para él con el fin de obtener lo indispensable para vivir; el capital que utilizan los empresarios de esta rama es trabajo obrero acumulado que se emplea para absorber de los trabajadores en activo, mediante los métodos característicos de obtención de plusvalía absoluta y relativa, cantidades superlativas de trabajo excedente (plusvalía); las formas de trabajo de la moderna industria, basadas en las tecnologías cibernéticas, son capitalistas y llevan hasta sus últimas consecuencias la depauperación de los trabajadores, la cual se caracteriza en esta fase por la anulación decisiva de su naturaleza humana.

El trabajo excedente que los capitalistas industriales se agencian mediante la explotación de los trabajadores se acumula y es reinvertido para ampliar y fortalecer el aparato industrial, que así podrá continuar, de una manera más extensa, con el proceso de explotación y depauperación de sus trabajadores.

El sector industrial de los Estados Unidos está claramente dividido en dos: el sector I, que comprende a la gran industria productora

de medios de producción y bienes de consumo, la cual utiliza la más moderna tecnología en sus procesos productivos, las grandes industrias productoras de alta tecnología ("*high tech*"), etcétera, y el sector II, que está formado por la mediana y pequeña industria en general. Las relaciones entre estos dos sectores son las que necesariamente se dan entre los dos extremos de una contradicción.

En el apartado "La elección presidencial del 2008" hemos explorado las relaciones entre los dos sectores de la economía y la sociedad norteamericanas y las implicaciones políticas de las mismas. El fundamento último de la dialéctica entre esos dos sectores es la relación, que acabamos de determinar, existente entre los dos esferas del aparato industrial. En este punto únicamente queremos destacar la fase en que esa relación se encuentra durante y después de la crisis financiera internacional.

Al momento de la crisis, el hipertrofiado sistema financiero está completamente enfrenado al sector industrial; aunque éste ha llegado a un alto nivel de madurez en el cual están plenamente constituidas sus divisiones fundamentales y el sector II ha empezado a delinear sus reivindicaciones especiales, sin embargo, la diferencia tiende a permanecer oculta por dos razones: (1) la vulneración que el desbordado sistema financiero causa en los intereses de la industria como un todo pone en primer término la exigencia común de ir en su rescate y someterlo a un mínimo de reglamentaciones que impidan la repetición de su insuflamiento y (2) la apabullante influencia de la ideología neoliberal, que presenta los intereses del sector I de la industria como si fueran los de la totalidad de ella. Aún así, la diferencia se manifiesta tími-

⁵ **BoaTable 1A Industrial Production: Total**, Seasonally adjusted, IP (2007=100), IP (Percent change), Industrial Production and Capacity Utilization - G.17, Annual Revision, Release Date: March 30, 2012, Economic Research and Data, Board of Governors of the Federal Reserve System, www.federalreserve.gov.

Table 789. Industrial Production Indexes by Industry and Major Market Groups, 2007=100, based on the North American Industry Classification System (NAICS); 2002, Industry Group: 334 NAICS code, Source: Board of Governors of the Federal Reserve System, Industrial Production and Utilization, Statistical Release G. 17, monthly. Internet release date: 9/30/2011. Business Enterprise: Economic Indicators, The 2012 Statistical Abstract, The National Data Book, United States Census Bureau, www.census.gov.

damente en un programa alternativo, que es el que Obama intentó imponer en los dos primeros años de su mandato, de rescate y sometimiento del sistema financiero y de la división I de la industria y de un nuevo impulso a su desarrollo (que en la lógica neoliberal, ni siquiera cuestionada, implica también el desenvolvimiento del sector II) ligeramente distinto al de la plutocracia norteamericana,

Durante los años 2009 y 2010 el gobierno norteamericano se dedicó de lleno al rescate del sistema financiero, al cual logró cuando menos estabilizar; lo hizo mediante el expediente de destinar cantidades multibillonarias de dinero público para cubrir los faltantes en las cuentas de las entidades financieras y de esta manera asegurarse de que éstas continuaran funcionando, sin verse en la necesidad de ir a la quiebra; esto significa que se utilizó en volúmenes astronómicos un recurso típicamente estatista y populista para salvar de la ruina al engendro más querido del neoliberalismo y del libre mercado, el sistema financiero estadounidense.

La plutocracia norteamericana, que se vio obligada a aceptar la humillación de que fuesen el estatismo y el populismo los que vinieran en su auxilio, ejerció toda su capacidad de presión, a través del Partido Republicano, para que ese rescate se realizara ¡sin violar los sacrosantos preceptos del libre mercado!

El gobierno de Obama se vio entonces en la necesidad de ir aderezando las medidas propuestas, que originalmente habían sido concebidas con un matiz ligeramente radical, con el propósito de que lastimasen lo menos posible los prejuicios neoliberales hondamente arraigados en la sociedad norteamericana. Sus ofrecimientos primigenios se depuraron hasta el punto en que pudieron ser aceptadas y aprobadas por el Poder Legislativo; aún así, la endeble reforma al sistema de salud ha sido impugnada por la Cámara de Representantes, ahora dominada por los Republicanos, y corre el riesgo de ser derogada por la Suprema Corte.

Por último, y en una franca rendición ante los Republicanos, que una vez conquistada la Cámara de Representantes se aprestan a capturar el Senado y la Presidencia, Obama ha ofrecido, puesta la rodilla en tierra, en su informe ante la nación de enero del 2011 (y lo ha reiterado en su informe de enero de 2012), la plena restauración del mismo sistema económico que llevó a la crisis del sistema capitalista internacional más grave desde la gran depresión de 1927 ¡sin aumentar el gasto público, sino, por el contrario, reduciéndolo en gran medida durante los próximos años!

Hemos visto cómo se han formado los dos sectores de la industria norteamericana y de qué manera se han ido concretando los intereses específicos de cada uno de ellos; igualmente, hemos tenido oportunidad de observar la evolución de las relaciones entre los mismos hasta llegar al punto en que, tras una tímida aparición en escena de las reivindicaciones del sector II de la mano de Obama, éstas han sido satisfechas en una medida insignificante y siempre bajo la vigilante mirada de la oposición republicana; la restauración plena del poder político de la plutocracia norteamericana, que se anuncia ya con el triunfo de los republicanos en las elecciones intermedias de noviembre del 2010, presagia una era en que los intereses del sector II de la industria norteamericana serán satisfechos a cuenta gotas, bajo los férreos dictados del sector I y siempre y en todo de acuerdo con las necesidades de éste.

Este menguado desarrollo del sector II puede llevar a una mayor clarificación de sus reivindicaciones, un deslindamiento más decisivo respecto de los prejuicios neoliberales, una formulación más definida de su propia ideología y, quizá, en el largo plazo, a una lucha más potente en contra del sector I que incluya el enfrentamiento en el terreno político.

El Sector I y el Sector II de la industria norteamericana tienen la misma naturaleza capitalista esencial. En ambos se dan todas las

características que para la industria en general acabamos de determinar en párrafos anteriores: en ellos se producen mercancías bajo el sistema de trabajo asalariado-capital, se explota a los trabajadores a través de las formas de producción de plusvalía absoluta y relativa y se les somete a un proceso de depauperación creciente, se acumula la plusvalía extraída a los trabajadores para ampliar la producción sobre las mismas bases expuestas, lo que ocasiona un aumento en la extensión e intensidad de la depauperación a que se ven sujetos los trabajadores, etcétera.

Sector I y Sector II de la industria estadounidense son los extremos de una contradicción: se engendran y se niegan simultánea y sucesivamente; el desarrollo de uno genera y al mismo tiempo excluye el del otro. El resultado de este movimiento dialéctico es la ascensión de cada uno de ellos y de la industria como un todo hacia fases superiores de su existencia dentro de los límites de su naturaleza capitalista.

Los intereses (distintos y en ocasiones contrapuestos) de estos dos sectores se concretan en un cuerpo de principios también encontrados. El sector I sustenta un modelo de acumulación de capital industrial basado en el libre mercado; el sector II, por su parte, configura otro que tiene su fundamento en la intervención estatal.

De acuerdo con esto, los teóricos de ambas divisiones han desarrollado sendos modelos económicos, el neoliberal y el neo keynesiano, los cuales son propugnados respectivamente por el sector I y el sector II de la economía; estos arquetipos se utilizan en las relaciones entre los dos departamentos de la economía, las cuales tienen una dialéctica que las hace pasar alternativamente de la mutua implicación a la abierta confrontación, como instrumentos por medio de los cuales cada uno de ellos intenta hacer valer sus propias reivindicaciones, unas veces al lado de las del otro, pacíficamente, y otras en contra, en una lucha más o menos violenta.

El modelo neo keynesiano tiene versiones que van desde aquellas que colindan con la doctrina neoliberal (y en ocasiones se confunden con ella), hasta las que aumentan progresivamente su grado de radicalización y corresponden, en términos generales, y en ese orden, a la burguesía media y a la pequeña burguesía.

La más radical de las versiones del neo keynesianismo es la que ha hecho suya la pequeña burguesía; ésta es también la que adopta la cauda de organizaciones que se autodenominan marxistas y pretenden marcar la ruta de la actividad revolucionaria de los trabajadores.

De todo lo anteriormente expuesto se desprende que la acción que realizan los representantes ideológicos y políticos del sector II, incluso los más radicales de ellos, constituye, por sí, un impulso al desenvolvimiento de una parte de la industria capitalista y es también una inducción directa o indirecta del crecimiento del sector I de la misma; la industria capitalista, y por lo tanto las partes que la integran, conforme a su naturaleza esencial, que ya analizamos suficientemente en párrafos anteriores, se basa en y produce necesariamente la explotación y depauperación crecientemente extensivas e intensivas de los trabajadores, por lo que aquella actividad de los conductores del sector II (aunque se denominen "marxistas") es decisiva y francamente pro-capitalista y su resultado la conservación y perfeccionamiento de la explotación y depauperación de los trabajadores.

El proletariado moderno, la clase de los trabajadores, no tiene una conciencia de clase; su ideología, y por lo tanto su actividad práctica, corresponden a las de las distintas fracciones de la clase burguesa: así, una parte del proletariado está supeditada directamente a la plutocracia burguesa, otra, a la mediana burguesía, y una más (realmente muy pequeña) a la pequeña burguesía; de ahí que las acciones que esta clase realiza, por más radicales y

violentas que se manifiesten cuando son dirigidas por la burguesía media o la pequeña burguesía, están de acuerdo por completo con los intereses de esas clases burguesas y contribuyen al final de cuentas a la preservación y progreso del régimen de explotación capitalista.

La crisis financiera y el crecimiento económico

El Producto Interno Bruto de una nación es una medida económica que comprende el valor del capital constante (valor que los medios e instrumentos de producción utilizados en el año transmiten al producto), el valor del capital variable (sueldos y salarios de la fuerza de trabajo empleada en el mismo período) y la plusvalía (trabajo excedente producido, que en el proceso circulatorio se transfigura en la ganancia del capital). El capital constante es en su totalidad fuerza de trabajo de los obreros materializada en la maquinaria, el equipo, etcétera; el capital variable es también fuerza de trabajo de los obreros plasmada en los bienes destinados a su propio consumo; y la plusvalía es trabajo obrero excedente que sin retribución alguna se apropian los capitalistas. De igual manera, los elementos integrantes del producto interno bruto funcionan en el proceso productivo como elementos del capital global que tienen como presupuesto y resultado de su actividad la explotación y depauperación de los trabajadores por medio de las formas de producción de plusvalía absoluta y relativa y, modernamente, del propio consumo.

Si los capitalistas de un país deciden gastar toda su ganancia como renta, entonces habrá un proceso de reproducción simple: la producción del año actual, si todo lo demás permanece sin cambio, será igual que la del año anterior, no habrá *crecimiento económico*.

Por el contrario, si los capitalistas destinan una parte de sus ganancias para invertirlas como capital (medios e instrumentos de producción y fuerza de trabajo), entonces, al final

del período resultará una producción ampliada en un cierto porcentaje, el cual constituirá el *crecimiento porcentual del producto interno bruto*.

Este incremento en la producción es, en parte, la ganancia del período anterior que se ha capitalizado y cuyo valor reaparece en el producto anual, y en parte la nueva ganancia que los capitalistas obtienen de la inversión como capital de una porción de sus ganancias anteriores; la primera parte es ya, por su naturaleza, capital acumulado y como tal debe funcionar en el período siguiente; la segunda es propiedad del capitalista y se agrega al total de la ganancia del año.

La naturaleza del capital, su razón de ser, es la obtención de ganancia, pero no de la ganancia aislada, esporádica, eventual, sino el logro sistemático de ganancia, y no de un monto fijo, determinado, sino de una cantidad creciente, ilimitada, de ganancia.

El incremento del producto interno bruto de un año para otro indica fehacientemente que la ganancia lograda en el período previo se ha capitalizado, se ha puesto a trabajar como capital, y que, por tanto, se ha conseguido una ganancia incrementada; el monto del crecimiento del producto interno bruto muestra en qué medida se han logrado aquella capitalización y el incremento de la ganancia.

Los capitalistas y el séquito de sus teóricos y panegiristas hacen del "crecimiento económico", es decir, del aumento constante del PIB, el más elevado propósito de la actividad económica y el indicador más confiable de que la maquinaria de producción de ganancia (que tiene su base, no olvidemos, en la explotación y depauperación crecientes de los trabajadores) funciona a plenitud.

Pero, igualmente, este dato económico es la fuente de la más profunda desazón y el temor más irracional cuando muestra que la

producción capitalista y, por tanto, la obtención de ganancia, han detenido o reducido su incremento.

Lo más trágico (¿o cómico?) de todo esto es que a los teóricos neo keynesianos y a los ideólogos supuestamente marxistas también se les va el alma del cuerpo cuando escuchan las quejas de la plutocracia de que el producto interno bruto no crece al ritmo debido o que, en su caso, ha descendido en tal o cual medida, y solícitos ofrecen sus planes económicos para que ¡la economía reanude su crecimiento!

En la fase de constitución y desenvolvimiento de la sociedad de consumo, que es la que ha sido objeto de nuestro estudio, el hambre de ganancia de los capitalistas se potencia en una forma que no tiene igual en la historia del capitalismo; ya vimos cómo la obtención de cantidades cada vez más voluminosas de ganancia es una actividad que se sacraliza; de igual manera, el incremento del producto interno bruto, que es la expresión concentrada de aquella, es elevado a la categoría de algo sagrado, al que se le rinde un culto fervoroso.

La evolución del producto interno bruto de los Estados Unidos en el período 1990-2010 es la manifestación resumida de todos los factores que hemos analizado anteriormente. De 1990 a 2000 el producto interno bruto de los Estados Unidos se incrementó en \$ 3,189.3 miles de millones de dólares constantes con base 2005=100, (habiendo pasado de 8,027.1 miles de millones a 11,216.4 miles de millones), lo que corresponde a un 39.73% de aumento en todo el período y un 3.40% en promedio anualmente; es en esta etapa cuando, según vimos, el crecimiento industrial tuvo su base en la actividad bursátil. La tasa más alta, que es de 4.8%, se registra en 1999.

Entre 2000 y 2002, el crecimiento del PIB reduce su ritmo a un 1.44 % en promedio anual (en 2001 cae hasta 1.1%) y sólo aumenta, en términos absolutos, en \$ 205.6 mil millones de dólares. En estos años los efectos de la sobreproducción de los países exportadores, del crecimiento elefantiásico de *Enron* y *World Com* y de la sobreproducción de las empresas "dotcom" surten todos sus efectos sobre la economía norteamericana, provocando una gran desaceleración en su crecimiento.

Del año 2002 al 2007, lapso durante el cual el desarrollo industrial en particular y el económico en general descansa en la "securitización" de los créditos al consumo, el crecimiento recupera su dinámica anterior y el producto interno bruto crece, en términos absolutos, \$ 1,663.3, miles de millones de dólares de 2005; esto nos da un incremento del 14.4% en todo el período o del 2.72% anual en promedio, observándose el mayor crecimiento en 2004, con un aumento de 3.5 % respecto del año anterior.

En el año 2008, cuando la crisis alcanza su apogeo, el crecimiento del producto interno bruto se desploma hasta el nivel de la reproducción simple, pues su aumento es igual a -0.3%; en 2009 sigue descendiendo y se presenta una verdadera desacumulación, ya que la tasa de crecimiento del PIB se derrumba hasta -3.5%. Por último, en el año 2010, cuando lo más grave de la crisis ha pasado, se presentan síntomas de la recuperación económica, los cuales se reflejan en un crecimiento excepcional del 3.0%.⁶

Cuál es el valor que se da al indicador del crecimiento económico, lo apreciaremos más justamente si consideramos que toda la argumentación de Obama en su informe sobre el estado de la nación emitido en enero de 2011 (refrendada en su comparecencia de 2012) gira

⁶ **GDP in billions of chained 2005 dollars, Annual**, Current-Dollar and "Real" Gross Domestic Product, Historical Gross Domestic Product estimates, 8/26/11, Bureau of Economic Analysis, U. S. Department of Commerce. www.bea.gov.
GDP percent change based on chained 2005 dollars, Gross Domestic Product, Percent change from preceding period, Quarterly, Seasonally adjusted annual rates, Historical Gross Domestic Product estimates, 8/26/11, Bureau of Economic Analysis, U. S. Department of Commerce. www.bea.gov.

en torno a la necesidad imperiosa de recuperar e incrementar el crecimiento económico; ciertamente que, de una manera ideológicamente invertida, la finalidad de ese crecimiento a toda costa no se expresa como la necesidad de los empresarios de obtener mayores ganancias, sino de la urgencia del pueblo norteamericano de obtener empleos más y mejor remunerados. Se parte de la falsa premisa, falacia demostrada hasta la saciedad, de que el crecimiento económico va ligado necesariamente con la creación de empleos y que, por tanto, mientras más crezca la economía muchas mayores oportunidades de trabajo habrá para los ciudadanos estadounidenses.

En los datos que acabamos de examinar encontramos una tendencia secular al incremento del producto interno bruto de la economía norteamericana que sólo se interrumpe por pequeñas fases depresivas, después de las cuales su crecimiento se reanuda con renovado

brío. La crisis financiera internacional, cuya magnitud, profundidad y violencia hemos soportado en todo lo anterior, también es el punto nodal desde el que parte una nueva etapa de crecimiento económico o, lo que es lo mismo, de enormes incrementos en las ganancias de los capitalistas y, en consecuencia, de monstruosos aumentos en la extensión e intensificación de la explotación y depauperación de los trabajadores norteamericanos.

Al inicio de la crisis financiera internacional la plutocracia norteamericana fue presa de un pánico cerval ante lo que consideraba los prolegómenos del vaticinado derrumbe del sistema económico capitalista; su pavor se fue aplacando conforme las cosas tomaban sus verdaderas proporciones; por último, en la medida en que las finanzas y la economía se estabilizaban y el crecimiento se reanudaba lentamente, fue recobrando su antigua arrogancia neoliberal.



Simbiosis

*Dora González Cortina**

Postrada ante el Santísimo Sacramento, respira el aire ahumado del incienso y contempla distraída con asomos de cansancio acumulado, al cumplido sacristán, quien revuelve los cristales con la tenaza llena de respeto. La corriente transparente esparce los aromas por todos los rincones. Se trata de un pequeño templo donde los viernes se expone la Custodia casi el día entero. Para evitar los ruidos callejeros las puertas se mantienen totalmente cerradas. No obstante, de lejos llega la sirena de una ambulancia y la mujer que ocupa la tercera banca ha cerrado los ojos para hablar en silencio con el redentor de la humanidad. Lleva varios meses esforzándose por hallar ese camino de la comunicación directa y cerrada que ha conocido gracias a su asistencia a una de las conferencias dadas por un ministro religioso. Uno a uno ha seguido los pasos recomendados pero no lo ha conseguido. A veces se pregunta si será por falta de concentración, de silencio, de fe... y acaba por decir llena de angustia: O no lo quiere Dios. Esa respuesta la ha utilizado en variadas situaciones. Alguien, cualquiera, le pregunta la hora y ella se altera. El atrevido le regala su mejor sonrisa pero advierte en su rostro la negación profunda y se retira. Ella se dice: ¡Es el colmo! Vuelve a cerrar sus ojos abiertos casi con furia ante la voz desconocida. Había pedido al Espíritu Santo su poder sanador, ansiaba curar a los enfermos pero no había hallado la respuesta a su petición. Intuía que mientras no hallara el canal correcto para pedirlo, no obtendría luz verde para avanzar en su obstinación. Las amigas, siempre las

hay, ya le habían insinuado que era Dios quien elegía a sus ministros y si ella fuese una de ellos, seguramente se lo anunciaría antes. El aroma creció su intensidad y la hizo estornudar, decidió irse a otra banca más atrás y contempló de nuevo al sacristán. De pronto lo vio como un robot, el mecanismo era automático: uno espolvorear, dos revolver, tres soplar, y volver a empezar.

El fuerte aroma la sumergió en una escena de la infancia, su abuela la retiraba para pasar a los cuartos de su casa con una sartén de peltre en la mano que contenía incienso. Iba rezando un credo y a ella le provocaba risa porque no entendía el significado de esa ceremonia. En miles de momentos la abuela la consentía con halagos y caricias, la acostaba con amor y con ese mismo amor la despertaba, aunque en la mayoría de los casos la niña ya estaba con sus ojitos abiertos mirando el cielo a través de la ventana. Ella le preguntaba sonriente: —¿Qué se te perdió en el cielo, mi querubín? La pequeña respondía con premura: —Un ángel que vendrá por mí. La madre jubilosa la abrazaba diciéndole con gracia: —Mientras llega vamos a desayunar y luego a bañarte. Este diálogo era el saludo de cada aurora. Hubo noches en que la niña se preguntaba por qué sólo cuando la abuela daba el humazo mostraba enojo y se negaba a jugar con ella, pero la inocente no hallaba respuesta ni motivo. Sintió muy cerca la presencia de su abuela y creyó escuchar de nuevo su voz, dulce aunque sin perder autoridad, ordenando: retírate,

* Maestría en Letras Españolas por la UANL. Publica diversos géneros literarios en revistas locales desde el inicio de los '90. En 2005 cambia su carrera docente por la literaria. Actualmente incursiona por el género novelístico.

Lorenza, por favor. Ella jalando sus enaguas y riéndose al decir: —Yo quiero, yo quiero—evidentemente manejar el utensilio. —Retírate, Lorenza, no te quiero quemar —continuaba la abuela. Y, luego, lo más alegre, su abuela regando por los rincones de los cuartos con una botella de tapa agujerada que le servía para planchar, unas gotas de agua bendita. La niña inteligente al fin, se apresuraba a esconderse en un rincón y recibía con gozo ese delicado y mínimo baño ante la supuesta sorpresa de la abuela. Era muy pequeña —apenas contaba con cuatro años— para comprender si eso era bueno o malo, si la abuela lo hacía con fe o solo por costumbre. Ya casi para terminar, la abuela apresuraba los pasos y la niña batallaba más para contener la risa, se imaginaba esa escena de noche y entonces el miedo la hacía su presa, pero cuando la abuela pisaba el carboncillo encendido y lavaba la sartén ella soltaba la carcajada y corría por toda la casa, repitiendo: cruz, cruz, que se vaya el diablo y venga Jesús. La abuela le gritaba desde el patio: —Estate quieta, Lorenza, si no, deja que acabe esto y te arreglo. La niña entonces sonreía con orgullo, su abuela la mimaba y sabía que jamás la golpearía.

El rito aprendido por tradición se celebraba para echar fuera los espíritus malignos y llamar la presencia divina, incluso el estribillo: cruz, cruz, que se vaya el diablo y venga Jesús, se repetía varias veces en el recorrido de la casa. El primer paso era encender una velita en un plato de cerámica, vidrio o laminado y de preferencia en el baño para evitar incendio. El regreso a ese primer día del mes, fecha del rito, la rejuveneció y la puso nostálgica. Le había tocado tener más comunicación con su abuela que con su madre. Nunca vio que su madre lo hiciera mientras vivió con ella, por ello no se explicaba el hecho de haber recobrado esa tradición familiar cuando la generación de su madre lo había olvidado o rechazado. Según la abuela el acto tenía por finalidad agradecer a la Santísima Trinidad los favores otorgados y bienes recibidos durante el mes que concluía y

solicitar la misma ayuda para el otro que iniciaba y llevaba por nombre Limpia del hogar.

Cuando Lorenza creció indagó algo sobre ese rito pero obtuvo poco resultado, la abuela había muerto, sus dos únicas tías, solteras y amargadas no respetaron la tradición y ella cubierta totalmente por la añoranza se dolió de no haberlo aprendido con seriedad. No obstante, en cuanto aumentó el número de mujeres casadas al aceptar la propuesta de Matías, decidió hacerlo. Los dos trabajaban como se puso de moda y no se dio coincidencia de horario. Pasaron años para que su esposo, se enterara de ese rito. Poco faltó para que le pidiera el divorcio cuando la descubrió en plena aplicación. El primer reclamo que provocó la ruptura de la buena camaradería dada entre ambos, fue: —¡Cómo te atreves hacer brujería en mi casa! Ella se sintió frustrada. Le habló de la bondad del rito pero él no pudo o no quiso entenderlo. A ella le había lastimado el posesivo mi. A ambos les había costado peso por peso cada mueble, cada adorno, cada ampliación, cada cuadro, e incluso el enganche fue cubierto por ambos, pero aún más el término brujería. Hasta quiso decirle algunos términos conocidos porque ella leía de todo, mas optó por no hacerlo viendo su arrebató. De inmediato captó el peligro de esa reacción que ponía coto a su libertad y a su dignidad y sin querer pensó en la posibilidad de una incipiente separación. Otro día habló con Matías sobre ese asunto. El hombre opinó que ella exageraba pero Lorenza se mantuvo firme. Fue ella la que inició el duro y largo proceso del divorcio. Cada vez que se dieron cita en el despacho se dio paso a una discusión acalorada. El abogado les pedía serenidad para llegar a un acuerdo pero ellos parecían no escucharlo. Fueron meses angustiosos, y eso que ante la ausencia de descendientes cualquiera hubiese pensado que las cosas serían más fáciles.

Ese lapso fue largo y oneroso. Hubo de venderse la casa para dividirse entre los dos. Lorenza agradecía a Dios no haber procreado porque se preguntaba si también un hijo se

dividiría en mitad y mitad. No dio su brazo a torcer. No quiso fallarle a la abuela. La tradición se le había infiltrado hasta los huesos y el aroma a incienso le corría por las venas.

Ahora, en la presencia de Cristo oculto en el sagrario, con el hermoso aroma recordado y la añoranza de su abuela, se ha prome-

tido seguir en la lucha, dedicando su tiempo y su libertad en el logro de su importante meta: sus manos convertidas en vehículo de sanación. Cuando salió del templo caminó segura y serena, la sonrisa en su rostro revelaba la corta distancia que mediaba para alcanzar su objetivo. Más de dos voltearon a verla con admiración y callada envidia.



La inclusión de los temas axiológicos dentro de los procesos de diseño curricular en las universidades

*Felipe Abundis de León**

Resumen

Dentro de la complejidad que caracteriza al mundo posmoderno, la universidad juega un papel trascendente en la formación ética de aquellos que se forman en su seno. No se puede concebir la formación profesional como un proceso donde sólo se privilegie la adquisición de saberes o el desarrollo de habilidades, sino también donde la formación moral de los educandos sea parte integral del proceso instruccional.

La tarea de formación valoral de los estudiantes universitarios es ineludible de parte de las instituciones de Educación Superior, para que éstos, a través de un proceso de formación axiológica, desde las distintas áreas del conocimiento donde se forman, logren integrar en sus personas aquellos valores distintivos de su campo profesional, mismos que incidirán en un óptimo desarrollo personal y desempeño profesional.

En virtud de lo anterior, los diseñadores pedagógicos y quienes tienen en sus manos la elaboración del currículo, y con ellos de los planes y programas de estudio, necesitan considerar la importancia de la inclusión, en estas tareas de diseño curricular, de la temática de los valores y la ética profesional, las cuales son necesarias dentro de todo proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias, para formar en determinados valores y códigos de ética, a los hombres y mujeres que el día de

mañana conducirán las riendas de la vida social.

La inclusión de los temas axiológicos dentro de los procesos de diseño curricular en las universidades

Conviene recordar que en todo proceso de formación profesional, desde una visión integral, aspira a desarrollar al educando en el área cognitiva, afectiva y psicomotriz. Especialmente en el área afectiva no sólo se considera la formación de actitudes, sino también de valores profesionales que sean principios rectores en el ejercicio laboral del futuro profesional. Educar en valores es tarea de las distintas instituciones sociales, entre ellas la escuela, siendo fundamental que ésta coadyuve en la formación moral del individuo para que, al integrarse cabalmente en su grupo social, pueda contribuir con su trabajo profesional al crecimiento, desarrollo y bienestar del mismo.

Hablar sobre el tema de los valores y su importancia reviste una particular importancia en el mundo actual, máxime en este momento de la historia conocido como posmodernidad, la cual nos ha llevado a dejarnos envolver por una forma de vida pragmática e individualista (Lyotard 1990), donde el yo tiene un lugar preponderante (Lipovestsky 1994). La relajación moral, la vida hedonista, el imperio de lo efímero y los espejismos de una vida light no sólo han impactado en una visión del mundo, sino en formas de vida y de relación que las

* Lic. en Pedagogía por la Fac. de Filosofía y Letras y Maestría en Ciencias con especialidad en Educación de la UANL. Actualmente Maestro en la Fac. de Filosofía y Letras de la UANL y estudiante de Doctorado en Filosofía con especialidad en Estudios de Educación de la misma Institución. mtro.abundis@gmail.com

personas vivimos en la cotidianidad. La institución escolar, en este caso la universidad, inmersa en este contexto, requiere reflexionar y considerar que a los hombres y mujeres que en ella se forman, necesita ayudarles a adquirir y consolidar aquellos valores que orienten sus pasos y den certeza moral a su existencia, en medio de un panorama donde las cuestiones éticas son vistas como algo lejano, ajeno a la realidad o simplemente discurso sin sentido de unos cuantos.

Podemos aducir que sobre la temática de los valores y la importancia de éstos en la formación profesional se han escrito últimamente un número significativo de obras, así como la necesidad de incluir el estudio y reflexión de los mismos en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las universidades. Incluso, actualmente, el tema de la formación en valores aparece referido el discurso educativo. Hoy en día ninguna institución educativa que tenga en claro el para qué de su existencia, omite dentro del diseño de sus planes y programas de estudio la temática de los valores y tampoco deja de reflexionar en la importancia de la formación ética de sus estudiantes, futuros egresados y profesionales que se insertarán en el mundo social y laboral a través de su ejercicio profesional, y que desempeñarán ésta desde un marco axiológico determinado.

Pensar en la necesidad de la formación de valores dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, implica reflexionar en la importancia de los mismos para un óptimo desarrollo laboral, personal y social de los futuros profesionales y la manera en que este proceso de formación puede ser llevado a cabo. Sin duda alguna, requerirá que los diseñadores pedagógicos y quienes colaboran en la creación de los modelos educativos y quienes trabajan en los procesos de diseño curricular, que orientan y definen la vida universitaria, al elaborar los planes y programas de estudio, busquen alternativas y formas de incluir dentro de ellos

los temas de la ética vinculada con el mundo de las profesiones.

Es importante recordar que el concepto de "*currículum*" a lo largo del tiempo ha sido definido por diversos estudiosos de la educación de manera diversas. Casarini (2001:6) puntualiza que curriculum es "*la planeación necesaria tanto de los fines —resultados de aprendizaje— como de los medios educativos para obtenerlos... es plan o prescripción respecto a lo que se pretende que logre la escuela...*". Por su parte, Arnaz (1981:9) define el curriculum como "*... el conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado de forma anticipada a acciones que se requiere organizar*". Con base en las anteriores definiciones, asumimos que el término currículum hace referencia al conjunto de competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo. Dado que el currículum responde a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? Explícitamente encontramos que la parte de la selección de contenidos a transmitir es parte fundamental del mismo y aspecto que nos ocupa en el presente ensayo.

Dado que nos interesa reflexionar en la importancia de integrar en el currículum, a través del diseño curricular, asignaturas que contribuyan a la formación valoral de los educandos, conviene hacer nuestros los planteamientos que Esper (2008:53) plantea al afirmar: "*Las escuelas en general de cualquier nivel, ya sea implícita o explícitamente, proyectan en su misión los valores institucionales que finalmente son transmitidos en los programas tanto académicos como extraacadémicos... una parte importante de las universidades coinciden en afirmar que la enseñanza formal de los valores, a través de los cursos curriculares, es una alternativa más para transmitir valores a los estudiantes*".

Sobre la importancia de considerar el currículum como oportunidad para contribuir a la formación valoral de los estudiantes, Latapí (1999:47) afirmará que todas las asignaturas del currículum son aptas para promover la formación moral de los aprendientes, explicando que unas serán más aptas que otras; plantea, por ejemplo, que la materia de ética o moral, si es que existen como tal, ofrecen la posibilidad de tratar de una manera más sistemática en lo que concierne al orden moral.

Si como lo plantea el autor ya referido en el apartado anterior, los contenidos son un medio óptimo para la formación valoral de los estudiantes, necesariamente éstos necesitan considerar los supuestos epistemológicos, axiológicos, teleológico y futuroológico, supuestos que han sido planteado por Taba (1974). Sobre este punto, Esper (2008:110) afirma que *"El supuesto epistemológico se destacan los fundamentos conceptuales de la planeación y los métodos de conocimiento; en el axiológico, se asumen determinados valores para validar y orientar las distintas fases del proceso de planeación... el supuesto teleológico considera que la planeación está condicionado al logro de ciertos fines y el futuroológico estima que la planeación tiene un sentido de futurización que posee una dimensión anticipatoria"*.

Considerando que los contenidos, dentro de la estructura del currículum, como la vía para transmitir de manera más óptima cuestiones éticas que repercutan en la vida personal y profesional, conviene definirlos, pedagógicamente hablando, como un conjunto de conocimientos científicos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que un estudiante necesita aprender y que los maestros tendrán como objetivo hacer que se incorporen a la estructura cognitiva de éste.

Tradicionalmente, el término contenidos era utilizado para designar un tipo de contenido muy concreto (hechos, conceptos y principios), que socialmente se consideraba como un objeto

de aprendizaje preferentemente para el desarrollo integral de los alumnos (Medina, 2002: 133). La sociedad actual, sin embargo, entiende por contenidos escolares no sólo el aprendizaje de hechos, conceptos, datos, principios, etc., sino el conjunto de procedimientos, destrezas y habilidades que permiten a los alumnos construir el conocimiento y también, el sistema de actitudes, valores y normas que regulan la vida en sociedad, con lo que se pretende reconocer explícitamente los fines sociales de la educación (ib.134).

Dentro de los contenidos encontramos que éstos pueden ser de distinta índole: los conceptuales, los procedimentales y los actitudinales. Los conceptuales hacen referencia a hechos, conceptos y datos; por otro lado, los contenidos procedimentales hacen alusión a las reglas, las técnicas, la metodología, las destrezas o habilidades, las estrategias, los procedimientos que un educando irá desarrollando a lo largo del proceso instruccional; y finalmente, los contenidos de tipo actitudinal, motivo de nuestra reflexión, hace referencia a los valores que forman parte de los componentes cognitivos (como creencias, supersticiones, conocimientos); de los contenidos afectivos (sentimiento, amor, lealtad, solidaridad, etc.) y de componentes que tienen que ver con el comportamiento que se pueden observar en su interrelación con sus semejantes. Los contenidos de tipo actitudinal son importantes porque guían el aprendizaje de los otros contenidos y posibilitan la incorporación de los valores en el estudiante.

Dada la importancia de formar en principios éticos y diseñar asignaturas e incluir los temas axiológicos dentro de los planes curriculares, Carreras Et Al citado por Esper (2008:112) puntualiza que *"Los equipos docentes deben considerar las actitudes, los valores y las normas globales al hacer las programaciones generales y de aula... (y que) deben considerar la acción educativa como una acción humanizadora, capaz de favorecer y potenciar en los*

alumnos la interiorización y el desarrollo de los valores que les permitan una existencia plena".

Actualmente en la elaboración de los programas y planes de estudio podemos inferir una genuina preocupación porque éstos se adecuen a las exigencias y demandas de un mundo globalizado que cambia día a día. Hoy día se cobra cada vez más conciencia que el conocimiento se transforma de manera vertiginosa por lo cual el desfase entre lo que se conoce y se enseña cada día se acrecienta día a día.

Podemos afirmar que la educación en valores, como parte de la tarea de formación universitaria, constituye un tema de actualidad y trascendencia en la formación de los profesionales que necesita la sociedad y que para el logro de esta formación es necesaria la inclusión en los programas y planes de estudio de asignaturas que versen sobre la temática de la ética y la importancia de los códigos deontológicos en el ejercicio de una profesión, cualquiera que ésta sea. No obstante, conviene reconocer que la tarea de formación valoral reviste un carácter complejo, multifacético y en algunos momentos contradictorios, (Hirsch 2001) que exige del agente educativo una reflexión personal sobre sus propios valores, las concepciones que posee sobre la axiología aplicada en la profesión

y la necesidad de contribuir en la consolidación de valores en sus aprendientes. Además, requiere que el académico haya tenido la oportunidad de contar con una especial preparación teórica y metodológica en este campo para que posea claridad respecto a lo que concierne y engloba esta tarea.

Considerando los anteriores planteamientos, asumimos que dentro del diseño curricular la integración de asignaturas que versen sobre la temática de los valores son importantes y necesitan considerarse al llevar a cabo la tarea de diseño curricular. Dado que el hombre y la mujer de hoy requieren de una formación integral que impacte en todas las áreas de su vida, trabajar en la formación valoral de éstos contribuirá a formar aquellos seres humanos que nuestro mundo necesita; no en vano Barba, citado por Chávez (2008:86 nos recordará: *"...Las universidades y todas las instituciones de nivel superior requieren replantearse el para qué o el sentido de su función educativa más allá de la formación de profesionales, dotando al conocimiento (que en ellas se trasmite, a través de diseño previo del curriculum) que se enseña de su dimensión ética, así como transformando el espacio universitario en una verdadera comunidad justa y solidaria, capaz de dejar huella en la personalidad de cada uno de los estudiantes"*.



BIBLIOGRAFÍA

- Arnaz, José. **La planeación curricular**. Edit. Trillas (1ª. edición). México, 1981.
- Casarini, Martha. **Teoría y diseño curricular**. Edit. Trillas (1era. Reimp.). México, 2001.
- Chávez, Guadalupe Et Al. **México: investigación en Educación y valores**. Edit. Gernika (1ª.edic.). México, 2008.
- Delors, Jaques. **La educación encierra un tesoro**. UNESCO (1ª.ed.) México, 1997.
- Esper, Maricarmen. **Cómo educar en valores éticos**. Edit. Trillas (1ª. ed.). México, 2008.
- Hirsch, Ana. **Educación y valores**. UNAM. México, 2001.
- Latapí, Pablo. **La moral regresa a la escuela** UNAM (1ª.ed.). México, 2000.
- Lyotard, Jean-Francois. **La posmodernidad**. Edit. Gedisa (3era.edición) Barcelona, 1990.
- Lipovetsky, Gilles. **El crepúsculo del deber**. Edit. Anagrama (4ta. Ed.). Barcelona, 1994.
- Medina, Antonio Et Al. **Didáctica General**. Edit. Pearson (5ta. Reimp.). Madrid, 2002.
- Taba, Hilda **Elaboración del curriculum**. Edit. Troquel (1ª.edic.). Argentina, 1974.



Sarah Bernhardt, artista francesa del arte dramático

Roberto Guerra Rodríguez*

La literatura de la segunda mitad del siglo XIX se caracteriza por el surgimiento de la corriente literaria del Realismo, que presenta como rasgos distintivos su inspiración en los temas de la vida humana, la exposición de los sentimientos colectivos y el tratamiento de las costumbres contemporáneas; además de que se aparta de las escenas exaltadas del romanticismo anterior. Asimismo, los escritores realistas presentan un panorama de la realidad tal como es, sin adornos ni componentes, con toda su grandeza y sus miserias; al que suelen añadir algunas pinceladas de ironía y humorismo, así como aspectos grotescos o ridículos que le dan amenidad a la obra. El movimiento realista surge en Francia con autores como Henri Beyle, mejor conocido por su seudónimo, Stendhal (1783-1842), con sus obras *La cartuja de Parma*, y *Rojo y Negro*; Honoré de Balzac (1799-1850), con *Eugenia Grandet*; Gustave Flaubert (1821-1880), con *Madame Bovary*. En España destacan Pedro Antonio de Alarcón (1833-1891), con *El sombrero de tres picos*; y Benito Pérez Galdós (1843-1920), con *Señora Ama*, y *Doña Perfecta*. En México, el País del Águila y la Serpiente, sobresalen en este campo Manuel Payno (1810-1894), con *Los bandidos de Río Frío*; y Federico Gamboa (1864-1939), con su obra maestra, *Santa*¹, historia de una joven que es deshonrada; por esa falta es arrojada de su hogar y se dedica a la mala vida.

Precisamente es en el comienzo de la etapa realista de la literatura cuando nace el

personaje del cual nos ocuparemos en el presente tema. *"Sarah Bernhardt nació el 23 de octubre de 1844 en el Núm. 5 de la calle École de Medecine, París. Su nombre real era Rosine Bernardt. Su madre era una mujer de religión judía, de origen holandés y llamada Julie Bernardt, alias Youle. Sarah Bernhardt nunca supo quien era su padre biológico, aunque se cree que era el Duque de Morny, medio hermano de Napoleón III. Sarah pasó los primeros cuatro años de su vida en Bretaña al cuidado de una ama de cría. La primera lengua que Sarah conoció fue el bretón y es por esta razón que al iniciar su carrera teatral, adoptó (el nombre de Sarah y) la forma bretona de su apellido: Bernhardt. En esta época sufrió un accidente que muchos años después le acarrearía graves problemas de salud. Cayó por una ventana rompiéndose la rodilla derecha. Aunque sanó sin problemas, la rodilla le quedó delicada para siempre. Tras el accidente, su madre la llevó consigo a París donde permaneció dos años. A punto de cumplir 7 años ingresó en la Institución Fressard, un internado para señoritas próximo a Auteuil. Permaneció allí dos años. En 1853 ingresó en el colegio conventual Grandchamp, cercano a Versailles. En este colegio participó en su primera obra teatral, 'Tobías recupera la vista', escrita por una de las monjas. También aquí fue bautizada e hizo la primera comunión (dentro del catolicismo). Su estancia en el Grandchamp terminó cuando Sarah tenía quince años de edad"*².

Las pequeñas representaciones que la joven Bernhardt había realizado en el colegio,

* Maestro Normalista, egresado de la Escuela Miguel F. Martínez y de la Normal Superior del Estado. Actualmente labora en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 19B, y en la Escuela Preparatoria Núm. 3 de la U.A.N.L.

¹ Gamboa, Federico. *Santa*. Impresora Editor. México, 1995.

² http://es.wikipedia.org/wiki/sarah_bernhardt

hicieron que se despertaran sus inquietudes por las artes escénicas; por lo que apoyada y patrocinada por el ambiente aburguesado e intelectual en que se desenvolvía su madre, en 1859 logró inscribirse en el Conservatoire de Musique et declamación; donde en 1861 ganó un 2do. premio en tragedia y una mención honorífica en comedia. Terminados sus estudios en el Conservatorio y nuevamente apoyada por el grupo social privilegiado ingresó en la Comédie Francaise, debutando el 11 de agosto de 1862, con el rol principal, en la obra *Iphigénie in Aulide*, de Jean Racine. No obstante, desde los comienzos de su extraordinaria carrera teatral, Sarah empezó a tener problemas con sus compañeros de trabajo debido al fuerte carácter que poseía; por lo que tuvo que abandonar la Compañía en 1863. Poco después fue contratada por el Teatro Gymnase, donde representó diferentes papeles en varias obras. Terminando su participación en dicho teatro el 7 de abril de 1864 con la obra *Un mari qui lance sa femme*.

La razón de su salida del Teatro Gymnase fue que en ese tiempo Sarah Bernhardt conoció al primero de los grandes amores de su vida, Charles Joseph Lamoral, con el que vivió un apasionado romance hasta que él lo dio por terminado, para no asumir ninguna responsabilidad, cuando ella quedó embarazada. El 22 de diciembre de 1864 Sarah Bernhardt dio a luz a su único hijo, Maurice Bernhardt ³. Ella permaneció alejada de los escenarios durante los siguientes tres años. En 1867 debutó en el Teatro del Odeón con la obra *Las mujeres sabias*, de Moliere, reincorporándose a la actividad teatral para ya no abandonarla jamás. Luego siguieron varias obras más, hasta que en 1869 logró destacar notablemente con la obra *Le Passant*, de Francois Coppée; obra en verso de un solo acto en la que la Bernhardt, por primera vez, representó un papel masculino, el del trovador Zanetto, con el que comenzaría el éxito de su trayectoria artística.

En 1870 comenzó la Guerra Franco-Prusiana, que terminó con la derrota francesa y la caída de Napoleón III. Al ocurrir esto, muchos intelectuales franceses que se encontraban en el exilio por estar en contra del emperador, pudieron regresar a Francia; entre ellos Víctor Hugo, que tuvo un recibimiento apoteótico al llegar a París. El regreso del escritor fue fundamental en la vida artística de Bernhardt, ya que él eligió a la actriz para el reestreno de su obra *Ruy Blas*, en la que Sarah representó el papel de la reina Athalie; alcanzando un éxito sin precedentes en Francia. A esta obra le seguiría la de *King Lear*, de Shakespeare, traducida por Julio Lacroix, con la señalada intérprete en el papel de Cordelia. Después de estas actuaciones magistrales, Sarah Bernhardt regresó a la Comédie Francaise como una gran estrella, para proseguir con su carrera de éxitos; alcanzando el reconocimiento general como una de las mejores actrices melodramáticas francesas.

Con el estilo de actuación que Sarah impuso a los personajes que representaba, causó una verdadera revolución en cuanto a la forma de hacer teatro que hasta entonces se tenía. Prácticamente ella le señaló al arte dramático el camino que debía seguir para que el mensaje plasmado en las obras, con todas sus voluntades, emociones y sentimientos en pugna, por la trama misma, pudiera llegar con toda su intensidad y su contundencia directamente al público, que se sentía inmerso en la trama de la obra y al mismo tiempo profundamente impresionado y conmovido. En una palabra, el público vivía en carne propia las vicisitudes de la obra; con lo cual se alcanzaba el éxito total. Esto se lograba perfectamente porque el método de Sarah Bernhardt consistía en profundizar en la psicología de los personajes, para presentarlos con su verdadera esencia y personalidad; con una perfecta naturalidad, coherencia y credibilidad; apoyados en todo momento por una perfecta dicción; alejada de

³ *Ibidem*.

la sobreactuación y la afectación. Sus actuaciones rompieron con todo lo establecido hasta entonces; acabó completamente con las viejas normas del teatro francés donde los actores declamaban histriónicamente sus parlamentos y hacían movimientos, ademanes y gestos sobreactuados. Yo afirmo que Sarah Bernhardt, con su método de actuación, introdujo la corriente literaria del Realismo en el arte dramático. Sin duda alguna, ella revolucionó el Teatro Francés, y adelantándose a la época, lo convirtió en el Teatro Modernista, para beneplácito de todos los amantes de las Bellas Artes.

"Efectivamente, el talento escénico de la artista, su dicción irreprochable, la maravillosa intuición con que interpretaba fielmente la psicología de los personajes más complicados, sus intensos y ardientes arranques de pasión y sentimiento delicado y patético la hicieron el ídolo del público de París que llenaba el teatro en cuanto veía su nombre en los carteles, permaneciendo arrobado y suspenso de sus labios durante la representación, a lo que no contribuía poco el timbre de su voz tan puro y tan sentido, que mereció el calificativo de voix d'or. Ni las excentricidades de su vida privada, ni sus caprichos extravagantes, merecieron lo más mínimo el entusiasmo que despertaba la eximia trágica, que parecía haber puesto todo su afán en que París y aún Europa se ocupara constantemente de ella. . .

"No bastándole la gloria escénica quiso ser pintora, escultora y literata; envió cuadros al Salón, entre ellos L-Jeune fille et la mort (1880); tuvo por maestro de escultura a Meusnier y a Francheschi, modelando bustos y estatuas que figuraron en certámenes y exposiciones, entre los que sobresalen: Après la tempête, grupo en yeso de mucha expresión, que obtuvo una mención honorífica (1876); Mlle. L. Abbéma (1879), busto; Sergent Hoff (1880), busto; Ophélie (1881), bajo relieve; Coquelin Cadet (1881), busto, y los de Lapounerey, Damala

(quien fue su esposo), Sardou, Busnach, Clairin y E. de Girardin, y Mars enfant (1885), busto en mármol. Recibía a sus amigos en su taller de escultura vestida con un traje de hombre, de franela blanca, y se mandó hacer un lujoso ataúd, forrado de terciopelo color violeta, que llevaba siempre consigo y en el que se acostaba con frecuencia; realizó varias excursiones en globo y representó algunas pantomimas, no perdonando el medio de llamar la atención general como si para ello no bastara su talento de actriz, que cada día se afirmaba más y más despertando la admiración general. . . La eximia artista ha publicado Dans les nuages: impressions d'une chaise (París, 1878), relato humorístico de una ascensión aerostática; y los dramas: L'epingle d'or, L'Aveu (1888), que obtuvo mediano éxito en el Odeón, de París; Adrienne Lecoucreur (1907). Ha publicado además unas memorias en las que se revela en muchos pasajes la personalidad íntima de la famosa trágica con gran sinceridad; son notables los juicios críticos sobre literatos y artistas dramáticos que contienen, que por lo general no pecan por exceso de benevolencia"⁴.

En 1879 Sarah realizó su primera gira fuera de Francia, junto con su Compañía estuvo en Inglaterra durante seis semanas, actuando en numerosas representaciones y obteniendo un éxito completo. Durante su permanencia en Londres conoció al joven escritor inglés Oscar Wilde; del que años más tarde (1893) representaría una de sus obras: Salomé. Bernhardt emprendería después (1881) su primera gira por Estados Unidos, empezando por Nueva York, alcanzando un éxito arrollador. Los norteamericanos, tan espléndidos como siempre, pusieron a su disposición un tren con siete vagones de lujo, llamado "*Sarah Bernhardt Special*". Posteriormente la diva realizaría varias giras por los Estados Unidos, que después extendería por América del Sur, llegando a actuar en Brasil, Perú, Argentina, Chile. Sus giras llegaron también a Australia y visitó las

⁴ Enciclopedia Universal Ilustrada. Editorial Espasa Calpe. Madrid, España, 1910. Tomo VIII. Bernhardt Sarah. P. 364 y ss.

islas Hawai. Actuó en Egipto y en Turquía. También recorrió Europa, actuando en Moscú, Berlín, Bucarest, Roma, Atenas y otras capitales más, recorriendo prácticamente todo el mundo.

"Bernhardt tuvo una agitada vida sentimental en la que destacan nombres como Gustave Doré, Víctor Hugo, Jean Mounet-Sully, Jean Richepin, Philippe Garnier, Gabriele D'Annunzio, Eduardo, Príncipe de Gales, entre otros. Se casó una sola vez, con un oficial griego llamado Jacques Aristides Damala, hijo de un rico armador griego. Se casaron el 4 de abril de 1882 y fue un matrimonio tempestuoso. Sarah intentó convertir en actor a Damala, pero fracasó. La actriz le impartió clases de actuación y le dio el papel de Armand Duval en 'La Dame aux Camélias'. Se eran infieles mutuamente y un día Damala, abrumado por el éxito de su mujer, por las constantes burlas de los actores de la Compañía de Bernhardt y la mala relación con Maurice Bernhardt, se alistó en la Legión siendo destinado a Argelia. Meses más tarde regresó con Sarah. Las reconciliaciones y separaciones fueron continuas hasta que Sarah decidió irse de gira por todo el continente americano en 1887 y Damala ya no la acompañó. Era la separación definitiva. Permanecieron casados hasta la muerte de Damala en 1889, a la edad de 42 años. Bernhardt le llevó a enterrar en Atenas y adornó la tumba con un busto que ella misma le había tallado años atrás"⁵.

La carrera artística de Sarah Bernhardt fue larga y dilatada. Alta y delgada, con ojos oscuros y una gran presencia escénica, independiente y desenvuelta; dominó la escena francesa durante cincuenta años. Representó una larga lista de importantes obras de teatro, apareciendo en el papel principal en todas ellas, desde la primera, Iphigenie in Aulide, de Jean Racine, en 1862; hasta la última, Jeanne Doré, de Bernard, en 1913. En varias ocasiones llegó

a representar papeles masculinos también con gran éxito, como en el caso de la obra Hamlet, de Shakespeare. *"Las grabaciones de su voz son tan antiguas que es difícil percibir en ellas su timbre característico, y la película sobre Hamlet en la que actuó cuando tenía cincuenta años tampoco hace justicia a sus cualidades. Bernhardt revolucionó el modo en que solía interpretarse este papel para los públicos inglés y francés; ella recitaba el 'Ser o no ser' en un tono mediativo, un susurro a media voz, en vez de hacer uso de la declamación retórica puesta de moda por los actores de principios del siglo XIX. Su interpretación intentaba acercarse a las innovaciones del siglo XX y las traducciones en prosa de las obras de Shakespeare sirvieron para que el público descubriera a ese autor"⁶.* Cabe destacar que de este gran escritor y dramaturgo inglés, Sarah representó en muchas ocasiones varias de sus obras: King Lear, en el papel de Cordelia (1898); Macbeth, en el papel de Lady Macbeth (1898); Hamlet, en el papel de Hamlet (1899); Antony and Cleopatra, en el papel de Cleopatra (1899). Ha sido la única actriz en representar, en diferentes ocasiones, tanto el papel de Hamlet como el de Ofelia.

La verdadera personalidad de Sarah Bernhardt y su psicología la podemos encontrar haciendo la comparación entre las heroínas de dos obras de teatro, que son las mujeres representativas de dos épocas y dos caracteres muy distintos; Julieta Capuleto, de la obra Romeo y Julieta, de Shakespeare⁷; y Margarita Gautier, de la obra La Dama de las Camélias, de Alejandro Dumas, hijo⁸. La primera representa a una mujer del siglo XVI, con las características generales de ser sencilla, sumisa y casta; la segunda representa a una mujer del siglo XIX, con las características particulares de ser sofisticada, liberada y sin prejuicios, o lo que viene siendo lo mismo: frívola, independiente y sugestiva. Dentro de estos dos modelos a elegir,

⁵ Wikipedia. Op. Cit.

⁶ <http://www.biografiasyvidas.com/bernhardt.htm>.

⁷ Shakespeare. Romeo y Julieta. Espasa Calpe. Madrid, España. 1972.

⁸ Dumas, Alejandro, hijo. La Dama de las Camélias. Porrúa. México. 1983.

Sarah rechazó tajantemente a Julieta, a la que no representó ni siquiera una vez en sus cincuenta años de carrera artística; y en cambio se identificó plenamente con Margarita, a la que representó cientos de veces en los escenarios teatrales y toda su vida en la vida real (valga la redundancia). Esto nos demuestra que Bernhardt padeció el complejo de la diva, en el que ella se considera el centro de los escenarios teatrales y al mismo tiempo el centro de los escenarios públicos; porque dentro de su forma de pensar ella se encuentra en un nivel superior al género humano. Por esa razón ella dice, ella hace, ella dirige, ella controla, ella ordena; y todos los demás obedecen y callan; ella es todo y los demás son nada. La diva tiene la psicología de un ego elevado a la n potencia; ella es una mujer dueña de sí misma, una persona completamente independiente que no está sujeta a nadie porque se encuentra por encima de la sociedad, de sus autoridades y sus leyes. Ella impone las condiciones en toda relación que establece con la sociedad y con los hombres. La diva no puede establecer una relación de igual a igual ni siquiera con el hombre que ama, porque es una mujer incapacitada para el amor. La diva sólo se ama a sí misma porque vive en un mundo de adulación y de engaño, por la simple y sencilla razón de que todos los hombres se rinden incondicionalmente a sus pies.

*"Mark Twain dijo que había cinco clases de actrices: 'las buenas, las malas, las regulares, las grandes actrices y... Sarah Bernhardt'. Oscar Wilde escribió Salomé para que ella la interpretara y Sigmund Freud, después de verla actuar en Théodora de Sardou sucumbió ante sus encantos y durante años, una fotografía de la actriz era la que recibía a los pacientes en su consultorio"*⁹. *"Sarah Bernhardt, aún en sus últimos años, su voz mantuvo el timbre cristalino y puro que llevó a Marcel Proust, después de verla representar Phédre (de Jean Racine, con*

*ella en el papel de Fedra), a inmortalizarla como la gran actriz trágica La Berma, en la novela A la recherche du temps perdu (En busca del tiempo perdido)... El repertorio romántico francés le dio a Bernhardt los papeles de mayor éxito de su carrera; entre ellos destaca el de la cortesana desgraciada que protagonizaba la adaptación de la novela de Alejandro Dumas, hijo, La Dama de las Camelias (1884). Cuando interpretó este papel en Viena en 1889, la escena de la muerte fue tan impresionante que varias de las señoras del público se desmayaron, y en París, donde solían acabarse las representaciones cantando la Marsellesa, ella dirigió el canto, que se repitió hasta cuatro veces, con el público deshecho en lágrimas"*¹⁰.

*"Sarah Bernhardt fue también la primera actriz-empresaria del mundo del espectáculo. A raíz de una relación muy tensa con el director de la Comédie Française, Perrin, Bernhardt rompió su contrato y dimitió como 'Socio Pleno' el 18 de marzo de 1880. La Comédie pleiteó contra ella ganando el juicio. Sarah Bernhardt tuvo que renunciar a su pensión de 43,000 francos que hubiera tenido de pensión si hubiese permanecido un mínimo de 20 años en la Comédie, y además se la condenó a pagar la cantidad de 100,000 francos de multa. La actriz nunca llegó a pagar la multa... Por su carácter excéntrico y caprichoso se le llamaba 'La divina Sarah'"*¹¹.

Con la llegada del siglo XX y las nuevas innovaciones tecnológicas, Sarah también incursionó en el arte cinematográfico, participando con el papel protagónico en diez películas. Le duel d'Hamlet, en el papel de Hamlet (1900); Tosca, en el papel de Tosca (1908); La dame aux camélias, como Camille (1911); Sarah Bernhardt a Belle Isle, como ella misma (1912); Elisabeth, reine d'Angleterre (1912); Adrienne Lecouvreur, como Adrienne (1912); Ceux de chez nous, película biográfica (1915);

⁹ <http://www.buscabiografia.com>.

¹⁰ Biografías y vidas. Op. Cit.

¹¹ Wikipedia. Op. Cit.

Mères françaises, como enfermera (1915); Jeanne Doré, como Jeanne (1916); La voyante, inconclusa (1923). Estas películas se conservan en la Cinématèque de París¹².

"En 1914 le fue concedida a la artista la Legión de Honor. En 1915 la rodilla de su pierna derecha, la misma que se había fracturado de niña, había llegado a provocarle dolores insoportables. Para colmo, durante una de sus interpretaciones de la obra dramática 'Tosca', la misma que Puccini hizo triunfar en el género operístico, en la última escena, cuando la heroína se lanza desde un barranco, no se tomaron las medidas de seguridad pertinentes; Sarah se lanzó, y se hirió la pierna. Aunque hacía ya varios años que padecía molestias constantes, durante el año 1914 fue empeorando hasta que no hubo otro remedio que amputar en febrero de 1915. Una vez recuperada de la amputación y ya empezada la Primera Guerra Mundial, la actriz decidió hacer una gira tras las trincheras francesas haciendo actuaciones para animar a las tropas. Organizó varias giras con su Compañía y recorrió toda Francia...

"Aún con la pierna amputada, Sarah Bernhardt siguió actuando. Recitaba monólogos, poemas o representaba actos famosos de su repertorio de obras en las que no debía estar de pie. Siguió también participando en películas tras la guerra. Su salud fue empeorando hasta sufrir un gravísimo ataque de uremia que estuvo a punto de matarla. En 1922 vendió su mansión en el campo de Belle Ile en Mer, donde había rodado años atrás una película documental sobre su vida. Cuando le llegó la muerte estaba rodando una película, 'La Voyante'. El rodaje se estaba realizando en su casa, en el Boulevard Péreire, puesto que la actriz estaba ya muy delicada de salud. El 15 de marzo de 1923, tras rodar una escena, quedó totalmente agotada hasta que se desmayó. Ya no se recuperó. Ocho días más tarde, el 23 de marzo, falleció en brazos de su hijo Maurice. Su entierro fue multitudinario: unos 150,000 franceses acudieron a despedirla. Fue inhumada en el cementerio parisino de Pére Lachaise"¹³. Así fue la vida de Sarah Bernhardt, la glamorosa artista francesa que dejó una huella imborrable en los escenarios teatrales de Francia y del mundo.



¹² *Ibidem.*

¹³ *Ibidem.*

BIBLIOGRAFÍA

Dumas, Alejandro, hijo. **La Dama de las Camelias**. Introducción de Arturo Souto Albarce. Segunda Edición. Editorial Porrúa. México, 1983.

Enciclopedia Universal Ilustrada. Europeo Americana. Editorial Espasa Calpe. Madrid, España. 1910.

Gamboa, Federico. **Santa**. Impresora Editer. México, 1995.

Howland Bustamante, Sergio. **Historia de la Literatura Mexicana; con algunas notas sobre Literatura de Hispanoamérica**. Editorial Trillas. México, 1986.

http://es.wikipedia.org/wiki/sarah_bernhardt.

<http://www.biografiasyvidas.com/bernhardt.htm>.

http://www.buscabiografias.com/sarah_bernhardt.

Millán, María del Carmen. **Literatura Mexicana**. Editorial Esfinge. México, 1962.

Rojas, Emilio (Compilación, paráfrasis y ensayos). **El Cuento y las Corrientes Literarias**. Compañía Editorial Electro-Comp. México, 2003.

Shakespeare, William. **La Tragedia de Romeo y Julieta**. Décima edición. Editorial Espasa Calpe. Madrid, España, 1972.



La reforma educacional de José Vasconcelos y la labor de Gabriela Mistral

Mireya Sandoval Aspront*

"Comencemos entonces haciendo vida propia y ciencia propia. Hay que rescatar y conservar la identidad del país azteca, a través de la educación como el único camino para superar la crisis nacional y alcanzar el desarrollo y el progreso del país. Urge la multiplicación de Bibliotecas en cada rincón de México".

Discurso de José Vasconcelos, 1922

"Yo os invito a ir hacia el pueblo, sin orgullo intelectual, a dirigir las lecturas en las bibliotecas populares, yo os invito a ser maestros de vocación que a través del amor se instruya al niño para la construcción de un hombre justo, generoso, sabio, con una identidad que lo identifique y lo enorgullezca en su país y fuera de él".

Discurso de Gabriela Mistral, 1917

Presentación

El interés personal por la vida y obra de Gabriela Mistral, nace en el año de 2007, año en que la Universidad Autónoma de Nuevo León, dentro del marco de las celebraciones por el bicentenario de la independencia de Chile y México, destacaron la figura de la escritora Gabriela Mistral, mujer chilena que recibiera el Premio Nobel de Literatura en 1945.

La Cátedra Gabriela Mistral, fue inaugurada, por la Presidenta de Chile, Michelle Bachelet, en ese entonces. El objetivo de la cátedra era crear un espacio cultural de actividades académicas y literarias para propiciar la reflexión, el diálogo y el intercambio de las ideas, de la cultura hispanoamericana, al mismo tiempo enriquecer las relaciones México-Chile.

"Durante la ceremonia de apertura, que se realizó el 22 de marzo de 2007 en las instalaciones de la Biblioteca Universitaria "Raúl Ran-

gel Frías", el Rector de la UANL, Ing. José Antonio González Treviño, explicó que la cátedra binacional se integrarían conferencias magistrales, coloquios, encuentros, publicaciones y utilización de tecnologías de la comunicación y de la información". (Periódico Vida Universitaria. 2007)

La Cátedra Gabriela Mistral, que desde su creación está dirigida a profesores, alumnos y público en general, a nivel nacional e internacional interesados en la literatura y en la producción poética de la escritora, se haría a través de sesiones simultáneas, presenciales y a distancia por videoconferencia desde la UANL, por la Dirección de Educación a Distancia de la misma institución, dirigida por el Dr. Manuel Sepúlveda Stuardo y/o la Universidad de Concepción en Chile.

Cabe mencionar que en ese mismo año de 2007 en el marco del 50 aniversario luctuoso de la poetisa Gabriela Mistral, la Universidad Autónoma de Nuevo León le rindió un homenaje en la Facultad de Filosofía y Letras. La Presi-

* Licenciada en Pedagogía, Maestría en Educación Superior con especialidad en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, Posgrado y Pasante de Doctorado en Educación, División Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.A.N.L. Actualmente es Coordinadora Académica, Investigadora y Administradora de la Plataforma Nexus del Cto. de Información de Historia Regional, Hacienda San Pedro "Celso Garza Guajardo" de la UANL, así como Maestra de Tiempo Completo del Colegio de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma Institución.

denta de la República de Chile, Michelle Bachelet develó la estela de la escritora latinoamericana, acompañada del Gobernador José Natividad González Parás y del Rector José Antonio González Treviño y el Mtro. José Reséndiz Balderas, entonces Director de la Facultad de Filosofía y Letras, quien a su vez fungió como anfitrión y maestro de Ceremonias de dicho evento.

Para que las actividades de la Cátedra Gabriela Mistral se llevaran a cabo se conformó un grupo de destacados académicos de la UANL y de Chile. La Cátedra quedó organizada de la siguiente manera: como Coordinador Gral. el Dr. Manuel Sepúlveda Stuardo; y un comité que estuvo integrado por Alejandra Rangel Hinojosa, Alfonso Rangel Guerra y José Reséndiz Balderas, por parte de la UANL; María Nieves Alonso y Edson Faundez, de la Universidad de Concepción de Chile.

Es así como se da el inicio de una serie de conferencias acerca de Gabriela Mistral. En una conferencia impartida por el Dr. Edson Faundez, de la Universidad de Concepción de Chile, destaca la amistad que se dio con José Vasconcelos, una vez que es invitada a participar en la Reforma Educativa de México, a través de la Invitación del gobierno mexicano; y nace mi interés particular de estudiar, e investigar la valiosa aportación de Gabriela Mistral en la reforma educativa de José Vasconcelos. He consultado libros, revistas, publicaciones nacionales e internacionales de Gabriela Mistral y Vasconcelos, así como tesis de Doctorado y en respetables páginas electrónicas.

Introducción

Vasconcelos llevó a cabo una verdadera revolución educativa, planteó con toda seguridad que por medio de la educación y la cultura, los mexicanos tomarían conciencia de sus problemas internos, y los trascenderían en soluciones inmediatas, hasta la conformación de un hombre nuevo: el Hombre Iberoamericano. De ahí la necesidad de promover una cultura nacio-

nal y popular con acceso a todos los mexicanos. La educación la consideró como el motor que genera conciencias, y además, la que despierta el espíritu.

Tras la caída del régimen de Díaz, en la sucesiva lucha de fuerzas que tomaron el poder, poco se hizo en cuanto a políticas educativas. Tanto Madero como Huerta mantuvieron la estructura política, administrativa y organizacional del Estado, y por lo tanto, no impusieron un modelo de país.

La Revolución Mexicana había heredado del porfiriato a un número extremadamente alto de analfabetas, resultado de las políticas educativas del gobierno de Díaz y de sus antecesores con respecto de la instrucción pública. Los gobiernos de la Revolución se encargaron de llevar a cabo campañas para educar a obreros y a campesinos como un medio para transformar la estructura social del país, promover el desarrollo nacional y formar una clase trabajadora que sirviera de sostén al proyecto modernizador mexicano, todo lo cual tomó años y un gran esfuerzo para ser hecho realidad.

La mayor parte de estas ideas tomaron cuerpo jurídico en el artículo tercero de la Constitución de 1917, el cual sufriría varias modificaciones para ajustar su contenido a la situación preponderante. Sin embargo, durante la administración de Carranza se consideró que la educación pública debía quedar a cargo de los municipios y se suprimió el Ministerio de Instrucción Pública.

Una de las más importantes acciones que se llevó a cabo para reorganizar la educación en México fue la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el régimen de Álvaro Obregón (qué había sido suprimida en el gobierno de Carranza). Su principal promotor fue José Vasconcelos (que antes había trabajado en la Universidad Nacional de México), quien se convirtió en su primer Secretario, la concibió como una forma de federalizar la edu-

cación, incorporándola al proyecto nacional obregonista de modernidad y estabilización.

Vasconcelos imprimió a las campañas educativas un carácter de cruzada nacional, con grandes movilizaciones de masas y un gran presupuesto para impulsar la alfabetización. Su plan de trabajo se conoció como el "*Plan de Once Años*" que se refería a conducir en el proceso educativo al educando desde la primaria hasta la educación que hoy llamaríamos media-superior. Pero pese a que, como veremos, este plan no se llevó a cabo como fue elaborado sí dejó sentadas las bases para la estructura educativa que hoy se tiene en el país.

El importante papel que designa Vasconcelos a la educación, es el de rescatar al hombre de la ignorancia, el hacerlo libre mentalmente. Mediante la educación y la reflexión, el hombre descubre la verdad y alcanza la redención del espíritu. La verdad y la belleza, según Vasconcelos, lo guían hacia su realización integral.

1. Vasconcelos en el "Ateneo de la Juventud"

En los primeros años del siglo XX, en los antecedentes de la Revolución Mexicana, surgió un grupo de pensadores que se unió alrededor del Ateneo de la Juventud. Sus integrantes se enfrentaron a la dictadura del Porfiriato, contra su política se opusieron los nuevos ideólogos

El **Ateneo de la Juventud Mexicana**, más adelante conocido como el Ateneo de México, fue una asociación civil mexicana nacida el 28 de octubre de 1909 para trabajar por la cultura y el arte, organizando reuniones y debates públicos. Surgió como una vigorosa respuesta de una generación de jóvenes intelectuales quienes, en el ocaso del porfiriato, adelantan una serie de críticas al determinismo y mecanicismo del positivismo comtiano y spenceriano que alentó el modelo de desarrollo usado

por Porfirio Díaz y el grupo conocido como los científicos. Los ateneístas, mediante una serie de conferencias y diferentes esfuerzos culturales, activaron una nueva conciencia reflexiva en torno a la educación.

Esta agrupación estaba conformada por un grupo de pensadores de edades y orígenes distintos, destacando entre ellos los filósofos José Vasconcelos y Antonio Caso; Alfonso Reyes, escritor; Isidro Fabela, diplomático; Pedro Henríquez Ureña; Ricardo Gómez Robelo; Martín Luis Guzmán, novelista; los jóvenes ateneístas pugnan por la recuperación de lo nacional mexicano y de lo latinoamericano como una identidad que además de real fuera viable en el futuro, y sobre todo que no dependiera, de ideologías o culturas extranjeras. Consideraban que México podía y debía cambiar, y mejorar las condiciones de vida de sus habitantes a través del estudio de la historia, la filosofía, la antropología y las artes. Los fundadores del Ateneo de la Juventud fueron: José Vasconcelos, Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, Isidro Fabela y Antonio Caso.

"A un año de creado el Ateneo de la Juventud se habían sumado pintores, arquitectos, ingenieros, músicos, abogados, médicos y estudiantes, algunos nombres: Nemesio García Naranjo, Carlos González Peña, Jesús T. Acevedo, Mariano Silva y Aceves, Alfonso Teja Zabre, Diego Rivera, Roberto Argüelles Bringas, Enrique González Martínez, Efrén Rebolledo, José Escofet, Julio Torri, y Antonio Mediz Bolio entre otros; se reunían periódicamente en la Escuela Nacional de Jurisprudencia. La agrupación llegó a tener cerca de 100 miembros, terminó su ciclo de vida el año de 1914". (Teresa Vásquez. José Vasconcelos, Heraldo de la Educación. 2011)

2. La Obra de Vasconcelos al frente de la Secretaría de Educación

En 1917 México era un país devastado por la Revolución Social de 1910 y marcado

por grandes desigualdades sociales. Al concluir el período del Porfirismo, México tenía no menos del 70% de la población con serios problemas de analfabetismo y extrema pobreza.

"El congreso Nacional de Educación Primaria convocado por Sierra en 1910, trajo como resultado la estadística de analfabetismo del país. El dato estadístico que sirvió para el análisis crítico de este Congreso fue el siguiente: La República contaba con 12,418 escuelas primarias oficiales a las que concurrían 889,511 alumnos, de una población escolar estimada en 3.486,910 niños por la falta de salas y maestros o sea el 74.6 por ciento. Además, el 70 por ciento de esta población era analfabeto, incluyendo en ella 1.685,864 indígenas, distribuidos en 13 familias lingüísticas que hablaban 54 dialectos". (Barbosa. A cien años de educación en México. Ed. Pax-Mex.)

Vasconcelos, uno de los grandes ideólogos, llevó a cabo una de las más trascendentes Reformas Educativas y Culturales en México, impulsó la educación popular y fue su idea central *"hacer de la Escuela una casa del pueblo y del maestro un líder de la comunidad"*.

El Presidente Obregón designó al Lic. José Vasconcelos titular de la nueva dependencia, crea la Secretaría de Educación Pública, a la cual le da un imponente edificio (actualmente en pie y decorado en sus tres pisos por Diego Rivera). Durante su permanencia en la Secretaría de Educación, Vasconcelos llevó a cabo una intensa labor por la educación del país, dicha labor ya la había iniciado desde antes, desde la Rectoría de la Universidad con una fuerte campaña en contra del analfabetismo. La reforma que inspiró a Vasconcelos, estuvo basada en un cambio radical, en un cambio innovador, transformador, en los métodos de enseñanza. El Mecenas de la Cultura siempre contó con el respaldo económico del Presidente Obregón.

La educación y la cultura en el pensamiento y la acción de José Vasconcelos se con-

virtieron en una verdadera cruzada nacional, que tuvo la ayuda económica del Gobierno y la acogida multitudinaria del pueblo mexicano.

Una de las obras significativas del humanista y ministro José Vasconcelos fue la edición de obras y revistas. La edición de los clásicos, las lecturas clásicas para niños, las lecturas clásicas para las mujeres y dos muy interesantes revistas: El Maestro, El Libro y El Pueblo. Su filosofía educativa para México fue muy humanista, con una cruzada sólida a favor de la cultura, desde el alfabeto hasta los clásicos; desde las artes populares hasta la pintura mural; desde los talleres, hasta las bibliotecas. Siempre defendió y plasmó en toda su labor la identidad nacional mexicana.

En sus años como Secretario de Educación Pública desde 1921 hasta 1924, se dedicó a combatir el analfabetismo y a crear numerosas escuelas en todo el territorio de la república de México. También se interesó por la educación tecnológica y agrícola. Creó numerosas escuelas para las pequeñas industrias; escuelas técnicas destinadas a la formación de obreros calificados; además creó numerosas escuelas agrícolas. Según sus ideas, la educación práctica, técnica y agrícola es importante para la formación de nuevas generaciones con actividades prácticas y grandes posibilidades para su empleo. (Competencias personales y de interacción social, son las competencias que facilitan la interacción social y cooperación como resultado en beneficio personal y al entorno. Modelo académico de la UANL, 2012).

Según cifras oficiales, en 1920 había en todo México 70 bibliotecas. De éstas tan sólo 39 eran públicas, cuando Vasconcelos asume el cargo de Ministro en la recién creada Secretaría de Educación Pública, bajo el gobierno de Álvaro Obregón, se propuso multiplicar las bibliotecas instalando por lo menos una de ellas en cada población.

Cada biblioteca era organizada como un centro de cultura, donde se llevaban a cabo conferencias, lecturas y debates por lo menos una vez al mes. El esfuerzo de la Secretaría de Educación rindió frutos, para 1924 se había incrementado el número de bibliotecas, para ese año se tiene un registro oficial de 2000 bibliotecas en el país. Otras bondades de este programa de Vasconcelos fueron los desayunos escolares, edición de textos gratuitos y se cultivaron las bellas artes.

José Vasconcelos murió de un infarto, en la ciudad de México, el 30 de junio de 1959. Fue encontrado su cuerpo reclinado sobre el escritorio, en el cual trabajaba en una de sus últimas obras literarias: *"Letanías del atardecer"* publicada inconclusa póstumamente. Mereció, por sus cualidades de pedagogo y su decidido apoyo a la cultura latinoamericana, que la Federación de Estudiantes de Colombia lo nombrara Maestro de la Juventud de América, título que a menudo se abrevia como Maestro de América.

En Homenaje a la figura histórica de José Vasconcelos, el presidente Vicente Fox (2000-2006) inició el proyecto de la Biblioteca José Vasconcelos, finalmente se abrió el 1 de diciembre de 2008.

3. Gabriela Mistral, ¿quién es?

Una mujer que amó profundamente su vocación por la enseñanza, una mujer que sufrió y luchó por las desigualdades sociales, una mujer que le escribió a la madre, al hijo, al amor, al dolor, a la patria, a la tierra, una mujer que alzó la voz y denunció las injusticias del poder a través de la pluma. Una heroína de su época, dueña de su pensamiento y libre en su palabra, Gabriela Mistral es una figura mundialmente reconocida al recibir el Premio Nobel de Literatura el día 10 de diciembre de 1945, en Estocolmo Suecia de manos del Rey Gustavo. Se convertiría en la primera mujer en recibir tan alta distinción en un momento en que en Chile la mujer aún no tenía derecho al voto, suceso

que marcaría y dignificaría a la mujer de América Latina.

Este evento no fue la culminación de su obra sino el inicio de una mujer que traspasaría las fronteras de las más grandes naciones del mundo a través de su inacabable e infinita escritura.

4. Contexto económico, político y social de GM

"Corresponde a la Generación Humanista que nació en las dos últimas décadas del siglo XIX y tuvo su vigencia social generacional en la primera mitad del siglo XX, en unos años de crisis, cuando el mundo tuvo que afrontar las dos guerras mundiales, la posguerra y la guerra fría; el triunfo del comunismo y del socialismo, la consolidación de la Unión Soviética y el nacimiento de nuevas ideologías que, como el nazismo y el fascismo, llevaron al mundo las confrontaciones bélicas. Le correspondió presenciar la guerra civil española y en ella ayudar a los niños huérfanos". (López, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia)

Los intelectuales humanistas de la época defendieron por doquier en sus escritos la democracia, los derechos humanos, y las ideas de libertad, igualdad y justicia social. Una característica del nuevo humanismo fue la dedicación de los escritores latinoamericanos al periodismo, al ensayo, las novelas y la poesía.

5. La Labor de Gabriela Mistral en el Proyecto de Educación Rural de José Vasconcelos

En el año de 1922, Gabriela Mistral viaja a la Ciudad de México a la edad de 33 años, invitada por José Vasconcelos, quien contaba con 40 años de edad, en aquel entonces primer secretario de educación durante el gobierno de Obregón. Fue recibida por Palma Guillen de Nicolau, junto con Jaime Torres Bodet. Palma Guillen en ese entonces era profesora en la

Normal y en la Preparatoria, y trabajaba con Vasconcelos. Torres Bodet era el secretario de Vasconcelos. Palma Guillen y Gabriela Mistral compartían dos pasiones, la vida en el campo e impartían Lengua Castellana y Geografía. Palma Guillen describe a GM: *"Me pareció mal vestida, mal fajada con sus faldas demasiado largas, sus zapatos bajos y sus cabellos recogidos en un nudo bajo. Veo los ojos temerosos de Gabriela. Sus ojos tenían dos modos de mirar: mirada de cólera o temor muy frecuentemente de temor y otra mirada serena, comprensiva, tenía el don de hacer chistes y reía como campesina, de una manera muy sana y transparente"*. Gabriela era un ser muy solo y desamparado.

A Gabriela Mistral, la acompañaban dos maestras del Liceo, la secretaria las acomodó a una como maestra y a la otra como profesora de dibujo. Gabriela, era en su país, directora de un Liceo, es decir de una Escuela Preparatoria. Aquí tuvo un nombramiento de Inspectora que, como sueldo, era apenas equivalente y, como categoría, inferior al que tenía en su país.

Recién llegada a nuestro país y una vez incorporada a las Misiones Culturales, su cometido inicial era simple: dar conferencias sobre literatura hispanoamericana y componer himnos para las escuelas.

Conforme se fue involucrando en el movimiento reformador de Vasconcelos, quien apoyó e impulsó la educación rural, Gabriela Mistral participó en la organización de las bibliotecas populares y los centros de alfabetización, sobre los libros para niños y libros para jóvenes, sobre la cultura necesaria para el maestro; se integra a las misiones rurales, implementadas por el gobierno mexicano para adentrarse en los sectores más abandonados de la república, las misiones estaban integradas por un director, una enfermera, maestros de primaria, carpinteros, albañiles, modistos. El objetivo de estas misiones es el indígena, estos programas estaban elaborados para alfabetizar a las comuni-

dades indígenas, al mismo tiempo que aprendía oficios para mejorar su calidad de vida social y económica. Parte del programa lo fueron también los talleres de lectura, en los cuales participa muy activamente la Mistral. Las actividades de las misiones se iniciaron en las sierras, buscando incorporar esta región a la Nación.

A GM, le gustaba ir a los pueblos, adoraba la gente del campo, a su vez, la gente de campo se entendía con ella. Hablaba con los maestros rurales, los veía trabajar; hacía para ellos pláticas, conferencias, sobre el sentido de la enseñanza, sobre los fines que se perseguían en las nuevas escuelas, sobre el material escolar, sobre la enseñanza de la Geografía e Historia, sobre las lecturas para niños y niñas, acerca de libros para los jóvenes, sobre el uso de las bibliotecas, sobre la cultura necesaria del maestro. Ella era una mujer muy intuitiva, en sus ratos libres visitaba mercados, talleres; hablaba con los maestros, con los obreros, hablaba con los ancianos del pueblo, con los padres de familia de los niños que asistían a las escuelas.

¿Cuál era la concepción de GM, acerca del maestro?

- ✓ El maestro, no sólo es el que conoce al alumno, también es el que se compromete.
- ✓ El educador es el que sabe despertar en el niño la capacidad de observación y asombro.
- ✓ El maestro deberá educar con la imagen y la palabra.
- ✓ Maestros y padres deben despertar en el niño el amor a los libros.
- ✓ Debe crear un ambiente para la acción educativa.
- ✓ El maestro debe ser laborioso, comprensivo, honrado, activo, alegre en todos los aspectos de la vida escolar.

En una ocasión, cuenta Paula Guillen, autora del libro *"Gabriela Mistral Lecturas para Mujeres"*, un grupo de educadores, pedagogos

mexicanos, le cuestionan a José Vasconcelos, ¿porqué GM, porqué una extranjera? Y él les responde "*Es una mujer de provincia, casi del campo, y sabe lo que necesita la gente del campo. Es una gran maestra y una gran poetisa*".

En algunos de sus escritos se refleja su ideario educativo, su amor por los libros y la lectura, y esa fervorosa vocación por la educación la expresa en una de las estrofas de la poesía **Mis Libros**:

*Libros, callados libros de las estanterías,
Vivos en su silencio, ardientes en su calma;
Libros, los que consuelan, terciopelos del alma,
Y que siendo tan tristes nos hacen alegría.*

Su obra más reconocida en México, misma que se convertiría en un trago amargo

Una de las labores que Mistral realizó en nuestro país fue la selección de lecturas para mujeres, dicho trabajo fue un encargo especial de la Secretaría de Educación. Mucho se esmeró GM, en la recopilación de la obra ya que estaba destinada para las alumnas de un colegio que llevaría su nombre, situación que le trajo inconformidades por un grupo de maestros de nuestro país.

La obra consistiría en una selección de obras de cultura literaria, temas como, la justicia

social, la familia, el hogar, la maternidad, el trabajo de la mujer en la industria, la participación de la mujer en las profesiones.

"Pero a pesar de que Gabriela trabajó mucho en México y de que hizo todo lo posible por identificarse con el pueblo mexicano, algunos maestros y maestras y algunos escritores de la capital se sintieron disgustados, disminuidos y hasta ofendidos por el hecho de que una extranjera hubiera sido llamada a trabajar en México. Hubo personas que empezaron a hacer críticas y comentarios malévolos ¿Qué venía a enseñar, que no supiéramos ya, esa extranjera? ¿Qué novedades había traído? Aquí había muchos buenos maestros y cualquiera de ellos podría hacer en la provincia lo que hacía Gabriela". Luego Vasconcelos decidió ponerle el nombre de Gabriela a una escuela nueva que iba a abrirse y se desataron aún más los comentarios negativos ¿El nombre de una extranjera y de una persona aún en vida? Al poco tiempo se supo que se le estaba esculpiendo una estatua para ser colocada en el patio de la escuela. Los rumores llegaron a GM, quien se sintió profundamente herida y se retiró al momento. La invitación que tenía para trabajar en México terminaba en noviembre de 1924 con el periodo de Obregón, pero ella no quiso esperar hasta el fin de año". (Palma Guillen de Nicolau. Lectura para Mujeres. Gabriela Mistral 1922-1924. Ed. Porrúa. Argentina. 2005)

BIBLIOGRAFÍA

- Barbosa. **"A cien años de educación en México"**. Ed. Pax-Mex.
- Documental de Gabriela Mistral. Programa de Televisión **"Grandes Chilenos de nuestra Historia"**. Chile.
- Jaime Quezada. **Gabriela Mistral. Escritos Políticos**. Selección, prólogo y notas. Ed. FD. Chile 1994.
- Ocampo López, Javier. **"Gabriela Mistral la maestra de escuela, premio nobel de literatura"**. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Palma Guillen de Nicolau. **Desolación, ternura-Tala Lagar**. Ed. Porrúa. Argentina, 1998.
- **Lectura para Mujeres**. Gabriela Mistral (1922-1924).Ed. Porrúa. Argentina, 2005.
- Revista **Conciencia Libre**, No. 123 año enero/ febrero de 2010.
- Valenzuela, Álvaro. **"Gabriela Mistral y la reforma educacional de José Vasconcelos"**. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Vázquez, Teresa. **"José Vasconcelos"**. Heraldo de la Educación, 2011.



Crónica "Alex"

*Aidé Cavazos González**

Días antes habían desparramado la noticia. Ellos, los medios, dijeron nos llegaría como tormenta tropical. ¡Qué va! Mejor hubiera sido no escuchar nada. Ese día era jueves. Amaneció bien, todo en calma, a ratos hasta el sol salió, aunque una nublazón cubría el cielo y dejaba caer una llovizna constante que parecía no iba a hacer daño. Como a las tres de la tarde la llovizna arreció y se convirtió en tormenta. La calle se inundó de lado a lado hasta perder las orillas. Cuando la velocidad del agua aumentó, grité a mis hijos: ayúdenme a meter los carros. ¿Y la llave del candado de la reja, ma? preguntó Yasil, el mayor. En las llaves de tu carro, ¿dónde están? En tu pantalón, supongo.

Con los dos carros en la cochera, mis hijos y yo subimos a la terraza para ver la creciente del río que pasa enfrente, después del parque y la vitapista. Iba a ras de tierra. Algo brillaba en la calle, se movía; bajamos y nos encontramos con diminutos peces luchando por sobrevivir en el pavimento, tenían el sol de enemigo.

Voy por un balde, ahorita los alcanzo, comenté a los muchachos. Al regresar acosté la tina en la avenida donde aún fluía agua. Mis hijos traían unidas las manos en forma de covacha e intentaban retener un poco de agua y varios peces en ella.

Recorrimos una, dos, tres cuadras y nos topamos con otros jóvenes haciendo lo mismo

que nosotros. Hicimos equipo para regresar a la vida aquellos saltarines peces.

Más tarde, Yair, el hijo menor, sacó su carro y se fue a visitar a un amigo. Yasil salió a pie.

El estruendo del agua acortó distancias y llegó hasta la casa. Vi la preocupación en la cara de mi esposo y en la rapidez con que subió a la terraza, lo seguí. No era el río que conocíamos, había crecido, llevaba grandes olas. Improvisadas cascadas descargaban su torrente desde las faldas del Cerro de la Silla, ahora convertido en avenidas. En ese momento frente a nosotros, como retándonos, vimos al río salir de su cauce, cruzar la vitapista y el parque para reunirse con el agua de la calle. De nuevo el cielo se cubrió de nubes, la tarde se oscureció. Grandes gotas de agua cayeron sobre nosotros y nos hicieron bajar. Desde la cochera observamos cómo la creciente se internaba a la casa.

En menos de media hora, lo que había sido cochera, lo que había sido jardín, se había convertido en una alberca de agua lodosa y un automóvil flotaba en ella.

La puerta principal, metálica, dejaba pasar agua y lodo por el piso, por las uniones, por los vidrios. Las ventanas, a cuarenta centímetros del suelo, filtraban junto con la creciente un penetrante olor a podrido. Oímos sonar el teléfono de la casa, nos miramos y, sin decir

* Participa en el Taller Literario del Barrio Antiguo corrdinado por el poeta Zacarías Jiménez, ha participado en diversas publicaciones colectivas y revistas del área metropolitana de Monterrey; una de ellas lleva el título de Confesiones Inauditas, libro publicado en el 2003.

palabra, nos dijimos que no era el momento para contestarlo; entre los dos deteníamos la puerta presionando un tablón que colocamos como barrera de lado a lado, del piso hacia arriba. Luego sonó mi celular, tampoco hubo respuesta, cuando sonó el de mi esposo grité: ¡Son los muchachos!, yo me quedo aquí, tú ve a contestar. Con el celular en la mano lo oí decir: hasta la madre de agua y ustedes como siempre, en la pinche calle. Que no se muevan de donde están, recomendé casi implorando, si están seguros es mejor que ahí se queden. Oí la voz de mi esposo secundando mi propuesta y me tranquilice; aunque mis pies se deslizaban en el piso por el lodo, intentaba presionar con fuerza aquél tablón.

Para cuando mi esposo dejó el teléfono, el zoclo de la planta baja estaba a punto de desaparecer por el agua revuelta.

Cuando las fuerzas de mi esposo se volvieron a unir a las mías para empujar la puerta, una voz nos distrajo: ¡ábranme!, ¡ábranme!, estoy arriba. ¿Quién eres? Grité con todas mis fuerzas pues competía con el ruido de la tormenta, llovía como nunca. Soy Yasil, estoy afuera, en la terraza. Ve tú, pedí a mi esposo. No vas a poder sostener la tabla. Sí puedo, no te preocupes. Por fortuna Yasil venía con un amigo. ¿Qué hacemos? Preguntaron mientras volteaban a uno y otro lado. Salven lo que puedan, comentó mi esposo. El comedor, intervine, la televisión, las mesas de la sala, ¡los librerros!, salva los libros del estante de abajo, por favor, grité a mi hijo.

Afuera llovía como si vaciaran el agua; adentro, el nivel del lodo había tapado nuestros pies y parte de nuestros chamorros. La fuerza del agua empujaba la puerta y nos resbalábamos. Nos hincamos para ejercer palanca. Nada. Trae una toalla o un tapete para poner debajo de los pies, hablé a mi hijo. Además del tapete trajo un sillón que colocó a nuestras espaldas. Sentados en el suelo, con la espalda presionábamos el mueble y empujábamos la puerta con los pies.

Tres horas después, cuando iban a dar las ocho de la noche, la furia del agua cedió y el nivel comenzó a bajar. El lodo fue saliendo igual como entró, primero la cochera, luego el jardín y por último, abrimos la puerta para desalojar lo que había entrado.

Mi hijo, su amigo, mi esposo y yo, entre los cuatro, barrimos lodo y agua hasta dejar el piso limpio. Era media noche cuando terminamos. La lluvia había cesado. Nos disponíamos a tomar un baño caliente, reconfortante, pero, al abrir la llave, nuestra desilusión fue grande. Ni una gota de agua. Me acordé del boiler. En esas circunstancias un baño de botecito sería bienvenido. Un rato más tarde, los muchachos roncaban. Mi esposo y yo decidimos bajar para cerciorarnos de que todo estuviera bien. Desde la ventana vimos la casa del Titán, nuestro cachorro pastor alemán. Se había encajonado a un lado del asador. Fuimos por él. Al vernos ladró de gusto y corrió hacia nosotros. Lo llevamos a la lavandería. Cuando creíamos que todo había terminado, fuertes descargas de rayos nos paralizaron. En esos momentos, la tormenta cayó con más fuerza que horas antes. La calle se inundó, se desbordó y de nuevo tomó como cauce nuestra casa. Mi esposo, al ver que el agua y el lodo volvían a la planta baja, con la impotencia en su rostro, se fue al refrigerador, sacó un par de cervezas y desde la cocina me llamó: ya déjale ahí, ven a tomarte una cerveza. Presentí que quería desahogarse; corté queso y fruta y lo acompañé. Tanto trabajo para nada, flaca, tantos años para hacerte de cosas, viene una pinche lluvia y lo mande todo a la chingada. Son solo cosas, lo importante es que nosotros estamos bien. ¿Y Yair? ¿Ya habló? Se quedó con sus amigos, habló y le dije que no se moviera. Si tuviéramos treinta años menos, pero a esta edad. Tenemos salud y ganas de hacer cosas. El agua lodosa entraba sin dificultad. Ya no cuidamos la puerta con el tablón, la dejamos entrar. Fui a sacar al perro de la lavandería y me acordé del resumidero, busqué un desarmador, levanté la tapa y un remolino se

formó en medio del cuarto. Eran las dos de la mañana cuando subimos a la terraza para ver el nivel de la corriente de la calle. Un metro. Bajamos para revisar el remolino de la lavandería, todo bien, el zoclo de la planta baja aparecía a ratos. Titán, brincaba entre el agua lodosa de un lado para otro. Eran las cuatro y treinta de la mañana cuando observamos que el nivel del agua de la calle había desaparecido

el buzón. Un metro y medio, pensé. Como las cervezas se habían terminado, abrimos una botella de vino tinto. Revisamos el remolino de la lavandería y al perro que seguía corriendo, luego decidimos subir a la terraza, observamos luz en algunas ventanas de casas vecinas y alguien que como nosotros, esperaba que el nivel del agua bajara. Mi esposo sirvió dos copas, me invitó una, otra tomó él y brindamos.



Algo sobre la gestión en instituciones educativas

Matías Alfonso Botello Treviño

Actualmente se ha vuelto a escuchar en el ámbito educativo la expresión "mejorar la gestión para garantizar la satisfacción del estudiante", la palabra "**gestión**" es una de las más utilizadas cuando se trata de analizar o describir el funcionamiento de las instituciones educativas. Así, es frecuente oír hablar de que los profesores y las familias tienen que implicarse de forma comprometida en la gestión del centro educativo, o también que una gestión eficaz requiere de formación específica en las personas que se ocupan de cargos directivos.

Bajo ese enfoque se conciben como tareas gestoras únicamente las que tienen que ver con el ámbito administrativo, es decir, las que correspondan a la economía, la documentación y la burocracia: archivo, certificaciones, inventarios, mantenimiento de la planta física, del centro, etc.

Como vemos, desde este enfoque, no se interpretan como tareas gestoras las decisiones curriculares o colectivas. Por consiguiente, los trabajos del Claustro académico en tanto que el órgano de gobierno sea soberano en las decisiones curriculares, no supondrían gestionar el centro educativo y por lo tanto como que no cabría hablar de la satisfacción del estudiante.

Se entiende desde la posición del autor a la gestión como el conjunto de acciones de movilización de recursos orientadas a la conse-

cción de unos objetivos determinados a un determinado plazo.

El hecho de movilizar recursos (personas, tiempo, dinero, materiales, etc.) implica planear actuaciones, distribuir tareas y responsabilidades, dirigir, coordinar y evaluar los procesos y los resultados, incluidos los que tengan una relación con los estudiantes.

Este conjunto de acciones sobrepasan el ámbito de la simple administración; no pueden quedar, por tanto, en manos del personal administrativo solamente sino también en la dirección.

Todos los miembros de la comunidad educativa, en función de sus capacidades y competencias pueden y deben intervenir en la gestión del centro educativo.

Se pretende hacer de los profesores protagonistas de su práctica profesional y corresponsable de las decisiones que se toman en el centro actualmente así como a los estudiantes participar en la parte que a ellos les corresponde.

En la etapa actual no es posible concebir un modelo organizativo que no tenga en cuenta la participación de todos los miembros de la institución en las tareas de la gestión.

Dentro de la administración, una de las tendencias más aceptadas ha sido la teoría de

* Egresado de la Facultad de Ingeniería Civil, Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la UANL; de la EGA del ITESM, AGSIM de Phoenix, Arizona; Doctorado en Ciencias Pedagógicas en la Universidad de Camagüey, República de Cuba. Reconocimiento al Mérito Académico 2008 del ANFEI. Actualmente es profesor Emérito de la UANL.

sistemas cuyo surgimiento data de los años 50 y en la que se ve a toda la institución como un sistema, entendido como tal, a un conjunto de elementos, propiedades o atributos que forman parte de la realidad objetiva, se relacionan con el medio y poseen cualidades diferentes a las de sus elementos componentes, las que se manifiestan en el espacio y en el tiempo.

A su vez la institución educativa debe ser considerada como un sistema, entendiéndose como tal, el conjunto de partes interrelacionadas entre sí en función de un fin. La estructura de este sistema es el conjunto de relaciones no fortuitas que unen las partes entre ellas y el todo.

De acuerdo con el análisis que he realizado, tomando como base el planteamiento del problema y el tratamiento que diferentes autores dan en la actualidad a la temática objeto de estudio, se puede plantear que son muchos los criterios referidos a la necesidad de dar un nuevo enfoque a la evaluación de la eficiencia de la dirección en la educación y que ésta debe estar encaminada fundamentalmente hacia la evaluación de la satisfacción de los alumnos como principal cliente del sistema educativo.

Jacques Delors encabezó una comisión designada por la UNESCO: la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. En el informe de dicha comisión, Jacques Delors plantea una serie de argumentos encaminados a valorar en su justa dimensión el estado que guarda la educación y la necesidad de trabajar para su transformación. Uno de ellos se expresa en los siguientes términos: *"Si la última gran guerra ocasionó 50 millones de víctimas, cómo no recordar que desde 1945 ha habido más de 150 guerras, que han causado 20 millones de muertos, antes y también después de la caída del Muro de Berlín. "Medir estos riesgos —agrega Jacques Delors— y organizarse para prevenirlos es el deber de todos los dirigentes"*. (Delors, 1996)

Las fuentes de poder tradicionales han sido la fuerza, el dinero y la tierra. Hoy nos enfrentamos a una nueva fuente de poder, el conocimiento; de tal manera que el valor de un producto no se cotiza por la materia prima que se emplea para su construcción, sino por su diseño, el haberlo concebido y posteriormente producido. *"El conocimiento se ha convertido en capital"*. (Delors, 1996).

Esto conlleva una serie de compromisos. Sobre todo para la escuela, porque *"las dos condiciones básicas —dice Inés Aguerrondo— que parecen importantes frente al futuro: conocimiento y valores, se distribuyen desde el sistema educativo, desde las escuelas"* (Aguerrondo, 2000).

Por efecto del impacto, en el ámbito académico comienzan a sustituirse los estudios políticos, administrativos y organizacionales acerca de la escuela por abordajes acerca de su gestión. También la discusión curricular en su acercamiento a la gestión ha revelado que la trama organizativa de la institución es condición básica para la efectividad del currículo. (Furlán y Rodríguez: 2003, Gimeno: 2009 y 2011).

Desde esta perspectiva, la investigación en el marco de la gestión escolar puede mostrar el movimiento histórico de la institución educativa y a la vez proporcionar elementos para redimensionar diversas conceptualizaciones. Con ello surge una comprometedor proyección socio-pedagógica: potenciar la capacidad infraestructural y operativa de los planteles para cumplir con sus fines educativos. (Ezpeleta: 2001c, Namo: Rockwell y Ezpeleta: 2006).

Los estudios acerca de la gestión escolar han cobrado fuerza durante los ochenta, noventa y 2000 en diversas latitudes, incluidos los países latinoamericanos. Incluso recientemente ha sido llamado *"tema emergente"*. (Furlán y Rodríguez: 1999 y 2005)

Hoy después de años de desatención es destacado el tema del *"entramado de las organizaciones educativas"* como vehículo pedagógico. (Aguilar, 1999, Ezpeleta: 2001).

Jimeno se ha referido a *"la gestión de los procesos escolares"* como *"el gobierno ordenado de los elementos que configuran la dinámica de los fenómenos que ocurren en el seno de los centros"*. Por su parte, Ezpeleta ha planteado que gestión pedagógica es un concepto pertinente a la escala de las unidades escolares, mismo que apresa la realización histórica de metas y lineamientos propuestos por el sistema y las concreciones de la actividad escolar". (Ezpeleta, 2001)

La gestión escolar cobra vida mediante procesos de articulación armónicos de las dimensiones política, administrativa, organizacional y pedagógica.

*Otra derivada del movimiento socio-analítico de la pedagogía institucional francesa que se postula la *"autogestión"* o *"autogobierno"* de las instituciones. (Furlán y Rodríguez: 2003)

La primera supone que el devenir escolar está prescrito por definición del director o conductor del plantel quien a su vez transmite y cuida del cumplimiento de *"órdenes"*. La segunda propone la participación activa y deliberada de los miembros para el rumbo institucional. Olvidando ambas que la escuela y sus integrantes están expuestos al flujo de la historia.

Inés Aguerrondo hace una afirmación contundente: *"La culpa del fracaso escolar o del mal rendimiento no es del chico o de su familia sino de cómo se organizan las cosas para hacer posible el aprendizaje"*. Es tiempo ya de reconocer que la organización es un aspecto central del hecho educativo. La disposición de los sujetos que participan, de los materiales y de los tiempos, de tal manera que no se presente desajuste alguno, o desgaste, todo dispuesto en forma óptima, es ni más, ni menos

un tipo de organización ideal. (Aguerrondo, 2000)

La escasa relación entre el nivel medio superior y el superior, la falta de pensamiento crítico de los jóvenes que ingresan a este nivel y a otros niveles, las dificultades en la formación de los profesores, son viejos problemas que en el marco de la aldea global, donde todas las regiones y economías están íntimamente interconectadas, preocupan al contexto internacional.

Ya la declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI aprobada por la conferencia mundial sobre la educación superior en 1998, aborda otros aspectos relacionados con el tema de esta ponencia: fracaso escolar y la cultura del profesor entre otros. Se plantea la necesidad de impulsar métodos educativos innovadores para desarrollar el pensamiento crítico y creatividad en el estudiante, la reflexión independiente y el trabajo en equipo, ello implica la reforma de planes de estudio. También se plantea al personal y a los estudiantes como los principales protagonistas. (Nuestra Universidad ya reformó su modelo de enseñanza en todos sus niveles para estar acorde a los tiempos)

Factor esencial es el impulso de una fuerte política de formación de personal docente *"se deberían establecer directrices claras sobre los docentes hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y tomar iniciativas y no ser, únicamente, pozos de ciencia"* se plantea formar para innovar y no sólo a docentes del nivel superior sino de todos, desde el preescolar. (UNESCO, 2000)

Se aconseja incorporar a tal formación, la investigación y el desarrollo de competencias pedagógicas (nuestra Universidad ya lo plantea en su nuevo modelo de enseñanza), fomentar la innovación permanente de los planes de estudio y de los métodos pedagógicos así como la necesidad de que los responsables de la gestión educativa ubiquen en el centro de su quehacer a los estudiantes y sus necesidades.

A pesar de la afirmación de Musgrove (1971) de que los centros escolares y las organizaciones industriales "*pertenecen a la misma familia y tienen características comunes*", existen graves riesgos en la aplicación absoluta de las teorías y técnicas de la gestión empresarial a la educación. Hay pruebas de este riesgo en la proliferación de cursos para educadores

organizados por las facultades y escuelas técnicas de ciencias empresariales.

En un siguiente artículo presentaré los cuestionarios que aplicamos a los estudiantes para medir su grado de satisfacción y los resultados obtenidos. También se mostrará la estrategia utilizada para mejorar la gestión.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, Inés. **El nuevo paradigma de la educación para el siglo**, revista de la Organización Estados Iberoamericanos para la Educación y la Ciencia, págs. 3, 11.

Aldana, Eduardo. **¿Para que planificamos?** En: Planeamiento universitario. Santa Fe de Bogotá, 2006.

Aragón Sierra Silva. **Liderazgo y manejo de conflicto**. Programa para dirigente de educación superior en Colombia, 2005.

Durkhiem, Emile. **Educación y Sociología**. Ed. Shapire, Buenos aires, 2004.

Gardner Howard. **La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas**. Ed. Paidós, Barcelona, 2000.

<http://www.campus-oei.org/administracion/documentos.htm>

Souza, Adriana de. 2003. **Cultura organizacional**. rrhh@rrhh.netRRHHNetworks, S.L.

Tünermann, C. **La educación superior en el umbral del siglo XXI**. Cresalc-Unesco. Caracas, 2000, p. 143.

"La ciudad de las épicas montañas": para revalorar la prosa de Barba-Jacob

Erasmus E. Torres López*

El lunes 23 de mayo, y dentro del Festival Alfonsino 2011 que la UANL organiza cada año, hicimos la presentación y el comentario del libro *Escritos Mexicanos*, que contiene más de 200 textos en prosa de Porfirio Barba-Jacob, reunidos por el escritor colombiano Eduardo García Aguilar y editados por el Fondo de Cultura Económica. Nuestra participación terminó recordando el artículo de Barba-Jacob "La Ciudad de las Épicas Montañas" que bajo su otro seudónimo, el de Ricardo Arenales, redactó en Monterrey el 4 de mayo de 1920 y lo publicó en *Revista de Revistas* de la ciudad de México el 13 de junio del mismo año. Escrito hace ya 92 años, lo ofrecemos enseguida con el fin de revalorar sus textos no poéticos y como una muestra de su prosa inigualable. Con razón ha dicho Fernando Vallejo: "Nadie en el periodismo mexicano escribía como él".

La ciudad de las épicas montañas

I.-

"Si para loar la hermosura y grandeza de Monterrey, que fulge con brillo diamantino en la guirnalda de ciudades de México, se requiriese imparcialidad, sería yo el menos a propósito para escribir este artículo. Porque tratándose de la orgullosa Sultana del Norte, no soy —no puedo— no quiero ser imparcial. Echo mi corazón en su balanza con el amor confiado y alegre con que un niño se tiende en el regazo materno. La simpatía de la ciudad, su ánima brava y tranquila, el vigor con que labra

su propia suerte, la ternura que transfunde en el pecho peregrino que en ella se detiene, los ímpetus vitales que esconde en su seno, me atan a su gloria con una especie de lazo filial. Monterrey me enseñó la religión del trabajo en sus propios altares; Monterrey me reveló el orgullo del esfuerzo valeroso y paciente; Monterrey me inspiró los mejores cantos de mi juventud; Monterrey me reclama en mis días de azarosas aventuras.... Torno a su seno nutricio a repararme de los quebrantos, a fortalecerme en su espectáculo, a templar de nuevo mi esperanza irreductible. Es la sede para mi ilusión y la madrina para mis canciones.

Pero.... ¿lo es únicamente para mí? El cariño con que acoge, la sinceridad con que halaga, la munificencia con que brinda ocasiones de victoria, ¿estaban acaso reservadas para mí solo, por impulso exclusivo? No; la ciudad tiende sus brazos, a un tiempo de hermana y de madre, a quien viene a ella con rectitud de intenciones y cordial entusiasmo. Es palenque para toda aptitud, tónico en todo desaliento, surco propicio a toda noble semilla. Sedle fieles en el afecto, responded honradamente a sus tradiciones y costumbres, y ella os incorporará sin esquivez a su propia vida. Entonces ya no resultaréis imparciales para juzgarla. Y vuestra parcialidad, como la mía, será un justo y adecuado homenaje a la urbe hospitalaria.

II.-

Súmanse a esta ciudad en síntesis maravillosa, lo antiguo y lo moderno. Lo antiguo

* Licenciado en Derecho, egresado de la Facultad de Derecho de la UANL. Investigador de temas históricos y miembro de la Sociedad de Historia, Geografía y Estadística.

está en sus anales, de donde parecen surgir sombras veneradas que en la alta noche recorren las avenidas y se transfiguran en los recodos de penumbra; las encabeza don Diego de Montemayor, y tras él advertiréis, en la teoría de la gloria, a un Fray Servando Teresa de Mier, a un Escobedo, a un Zuazua, a un José Eleuterio González, a un Ramón Treviño, a un Lázaro Garza Ayala... Lo antiguo está en la pureza de las costumbres domésticas, que aún perduran como un testamento de los fundadores. Está en la virtud de las mujeres, en el recio corazón de los varones, en la tibieza espiritual del hogar que hace de cada casa una urna y de cada habitante un hermano.

Lo moderno está en la actividad de sus industrias, en sus vastas fábricas, en la amplitud de sus recursos, en la distribución de sus riquezas, en las múltiples ocasiones que brinda el esfuerzo ordenado y valeroso. Está en sus bellos edificios, en su linda plaza de 5 de Mayo, en sus amplias calzadas que hacen pensar ya en el fausto de las urbes de Europa.... Está en su tráfico incesante, en sus soberbios almacenes, en sus colegios y escuelas universitarias, en sus hospitales, en sus clínicas, en sus organizaciones obreras, en las vías férreas que la enlazan con el resto del país y con el mundo, en sus enjambres de tranvías y automóviles.... Está, finalmente, en sus poderosas Fundiciones: la de metales, que es honor de México, y la de fierro y acero, que es dechado de organización y asombro de fuerza productiva.

Si hubiésemos de figurar a Monterrey por medio de una colosal estatua, de modo que el bronce o el mármol, intérpretes de la idea, viviesen con la propia sangre y el propio ritmo de la ciudad, sería menester que el fuego o el cincel fraguaran una matrona de juventud inmarcesible: la cabeza erguida en la actitud del que explora, busca el cielo por la parte de Oriente; la siniestra mano erige un libro vetusto, símbolo del pasado; la diestra sostiene una granada, como representación de los gérmenes del futuro. En el cuerpo hay la actitud de la

fuerza y la seguridad que coexisten; la frente fulge con un rútil halo de oro vivo, emblema de los ensueños generosos; el seno muestra yo no sé qué actitud amorosamente acogedora; y el movimiento que la materia fijó en uno de los instantes sucesivos que lo realizan, revela algo como un "elán" divino y como un ímpetu desbordado, donde se columbran la pureza de la vestal, el amor de la madre y la vocación de la heroína...

III.-

Nunca ciudad alguna pudo retener al transeúnte que en ella reposó una tarde, con cerco de igual magnificencia, de tan singular hermosura, de tan vasta fuerza y tan solitaria originalidad. Estas montañas están pidiendo a gritos, en su mudez perenne, la mano de un Miguel Ángel que les dé adecuada representación en símbolos marmóreos, o la lira de un Víctor Hugo que las refleje en un canto perdurable como ellas. Tienen tal eminencia; se yerguen con tan no superado atrevimiento; despliegan tal fantasía; juntan de tal modo la severidad a la blandura, la majestad a la gracia, la levedad ilusoria a la pesantez real; ofrecen tan bizarra fiesta de colores; transfiguran por tan raro modo la luz y la sombra; se encienden tan esplendorosamente, hasta parecer fragmentos de soles ígneos caídos en tierra por mandato de un taumaturgo, o se apagan tan de súbito, hasta parecer hielos nocturnos en un océano de tinieblas, que imponen silencio al labio y lágrimas a los ojos. Ni la Arquitectura, ni la Geología, ni el vasto dominio de las imágenes, os darán palabras que expresen la maravilla. Para hallarles par, habría que erigir fantasmas de mundos diversos. Para gozar mudamente su contemplación, no alcanza al espíritu una existencia terrestre.

Alzase el Cerro de la Silla casi en la confluencia del Sur y el Levante. Su aire fantástico desconcierta las imaginaciones, sus líneas sinuosas en lo estupendo, arbitrarias aun dentro de un juego de monstruos niños, recortan el

cielo como algunas riberas el Océano. Es grave y solemne en su deformidad sin segundo; y no obstante, hay en él no sé que dejo de ironía jovial y duro sarcasmo. Pensad que un poeta de genio busca afanosamente la representación de lo absurdo y lo doloroso de la vida, y que quiere unir a esa representación, bajo cendales ilusorios, un sentido burlesco, un sentido trágico y un sentido apocalíptico... El Cerro de la Silla será esa obra, plasmada en moles.

IV.-

Hacia la parte del Noroeste se eleva, con la majestad de un Dios, la gran montaña de las Mitras. Escala el infinito sin premura, en ascensión calmada y expectante; su misma desnudez, permite advertir, en la agria superficie, nevaduras blanquecinas, que se abren a modo de arcos: ¡en el espacio que cubre cada uno de ellos podrían volar miles de águilas!

Cuando esta gran pirámide se ha deslizado ya lo suficiente de las cumbres enanas que pudieran emular su grandeza, como que reasume la áspera libertad de su ilusión, y entonces avanza en derechura, para rematar en la multiplicidad de sus cumbres mitrales, que evocan ritos de razas gigantescas. El monte posee entonces la serenidad: es digno de su propio secreto: se ofrece a las transfiguraciones: coloquia con los luceros: reclama vuelos de arcángeles que den a su silencio melodías celestes.

Hay horas, en las tardes de estío, en que la luz se tiende de monte a monte como en los arrobamientos de un juego inefable. Diríase que, por abajo, en la sobrehaz de la tierra morena que sirve de sustento a Monterrey, va a desfilar una procesión de diosas, y que coros de genios ignorados disponen no vistos paramentos de nieblas de iris. El cielo luce raras estrías; las estrías se van agrandando, se aíslan, se desprenden convertidas en tules y echan a flotar. A ésta, que es aurea, sucede aquélla, de un profundo gris; otra, teñida con sangre, se funde en la línea de contacto con la más alta, que es

río de zafiros entre ribas de violeta y naranja. Aquí lo cárdeno, lo malva, lo guinda, lo albi-negro, lo carmesí, lo verde-retoño, lo solferino, lo morado episcopal, lo azabache, lo albo puro, lo sepia. Aquí el brillo de los diamantes brasileños; aquí la gota trágica de los rubíes de Bohemia o del Thibet (Tíbet), y la gota violácea de los que resultan en Birmania o en Candy; aquí la transparencia de las claras esmeraldas de Muzo, o de las profundas esmeraldas de Coscuez; aquí el oriente cálido de las perlas de Veragua; aquí el iris de los ópalos de Querétaro; lo devaído de las amatistas sagradas de la India; lo aniñado de los caracoles del Cantábrico; lo alucinante de los berilos de Sajonia o de Mursinsk, de Finlandia o de Brodbo.... Y todo flotando, todo en airones, en gasas, en tules, en nébulas; todo mudándose por milagro, degradándose, tornando a iluminarse como lumbres invisibles encendidas por los querubines en una tramoya celeste...

Hasta que, de súbito, como si la teoría de las diosas hubiera vuelto a sus grutas recónditas, alguien recoge las colgaduras etéreas, cae la noche, y aparece la cumbre simple, grave y muda, semejante a la calva cabeza de un patriarca que despierta de un delirio nocturno....

Sobre la cima, nomás una estrella efunde su claridad estelífera.

V.-

La crestería de Oeste, parada, compleja y agria, no os encantará con esta gradación fantasmagórica que va de los colores primarios a las más extrañas delicuescencias, del rojo y el azul y el oro ardiente, a las "nuances" que desaparecen mucho antes de que el labio acierte a definir las con una palabra. No. Si el Cerro de la Silla es una creación solemne, irónica y desesperada —la suma de los sueños de un Dante, un Rabelais y un Leopardi; y si el cerro de las Mitras parece adecuado para presidir la epopeya del Ramayana, dando arrimo en sus grutas a los ejércitos del Bien y el Mal — el largo y alto muro de Ocaso, estriado de fuego

en remotas edades, es sólo un milagro de desnudeces en equilibrio, de puntas que se elevan frenéticamente como huyendo de la esterilidad de su propio corazón, de agujas que pugnan por sobresalir, de abras voraces, de minúsculas cuencas suspendidas en la altitud como nidos de diablos. Este abanico de rocas desapacibles es lo inverosímil expresado en formas de arquitectura geológica; es el delirio de una divinidad sombría, plasmado y puesto por ahí por un alarde de la Naturaleza; es la inutilidad tornada inefable y, por lo inefable, vuelta en maravilla para los hombres; es lo arduo superándose.

La montaña desciende rígida y feroz, como un pensamiento de muerte. Allá le sale al paso una roca que ondea cual flexible cordel formado con condensaciones de penumbra. Por aquí se abre un canal, como cuenca vacía de catarata que secó un dios colérico. En un pretil que es amago de reposo, mírase la palmera solitaria, pugnando por agarrarse a la entraña impenetrable del peñón, para deducir de él un hilo de savia. Del lado de allá, pueblos de parasitas-espíritus, libres en su parquedad como las cigarras helénicas, están alargando sus ramas al aire, vehículo de sus juegos nutricios... Díjerase que el instrumento que cortó este monte con tajo vertical, no hendió la materia de un solo golpe, sino que vaciló acaso en el impulso, y dejó esas cuevas, esas aristas, esos nudos; y que, retocando después, pudo apenas suavizar y bruñir unos cuantos, pero dejó los otros en su insuperable desarmonía. Aquello es lo disforme estático; lo raro sublimado; el desvarío de las entrañas del mundo acosadas de fiebre...

Ascended, si es posible, por roca parada, compleja y agria. No bien se llega a la parte media, mírase una ventana abierta, que atraviesa de lado a lado, la peña viva, como una horadación consumada a golpes por el capricho, como un pórtico hacia la parte contrapuesta del mundo. Aquí un abismo se une a otro abismo, un vértigo llama otro vértigo, un horizonte quiere robaros otro horizonte. A dónde

miraréis: ¿a Levante o a Ocaso?... Tenéis, en la ilusión de las magnitudes, doble símbolo: lo que pasó, lo que está por venir. Doble no: ¡triple! Porque reposáis en delgadísima lengua de roca, en sutil hilo geológico; en nada, en fin! He aquí el presente. Pero tened la vista del lado que gustéis: desatad las águilas de la inteligencia: dejad libres las palomas del amor: tirad las flechas de la suprema aspiración.... ¡Qué credo, qué síntesis filosófica, qué rara teoría, qué ardiente ensueño de poeta, pudo ofrecer jamás la perspectiva de las edades y los espacios, como la brinda, en su rigor caliginoso y en su irreal antojo, esta montaña de Monterrey?

VI.-

Por la parte de Oeste y el Suroeste, corre todavía la Sierra Madre, desatada en series de alcores, de colinas, de contrafuertes y de pináculos, como una escala para la acción y para el ensueño ante los ojos de la ciudad. Su lomo se recorta en la altura con ondulaciones tan repentinas y tan vastas, como si legiones de cíclopes hubiesen querido erigir torres de portento. Hasta el lugar en que media la mole inmensurable, un firme orden dórico preside esta arquitectura sin segundo; de ahí en adelante, todo se hace gótico, en una aspiración de religioso ideal. Sobrecargadas de palmas ascéticas y de pinos exclusivistas, las cúpulas tienen los adornos que les atañen. Desenredad, si podéis, la madeja de nimios y preciosos ornamentos, y decidme si ha olvidado algo el Artífice que entregó a la caricia de las edades esta catedral del Misterio.

Y ahora, recorred la sucesión de vocablos pesados, de irreductibles asperezas, de broncas imágenes con que es necesario hablar del cerco que ciñe a Monterrey, para que tengáis presente que asistís a la pintura de la materia ponderable, encadenada a sus tres dimensiones clásicas. ¡Porque la materia va luego a espiritualizarse! La luz conquista para estas montañas el nombre bíblico de Montañas de la Transfiguración. A veces, en los mediodías esti-

vales, cuando crepitan los campos bajo el resistero solar, y funden soplos de la tierra en letargo, y hasta el mismo viento parece haber atravesado florestas ardientes, una impalpable gasa azulina, de un azul lácteo y dulce, borra los colores primarios, diluye los matices, esfuma los contornos de detalle, y no deja sino los lineamientos dilatados, como para que figuren gasas aéreas. No tiene el ópalo esta claridad de cielo suspenso en brumas fantásticas. Una ala de torcaz no es más tenue. Un anhelo virginal no es más ingrávido. Hundirse en aquel océano, reposar la cabeza entre aquellos impalpables velos, sería como yacer "sobre alfombras más blandas que el sueño"...

Traer vendado a alguien que no haya visto la leve maravilla, y plantarlo en el corazón de la urbe, a la hora del prodigio. ¿Cómo creará que aquellos cortinajes de claro zafiro que apenas recortan sus perfiles en el horizonte, no son la decoración de un teatro en que van a figurar ninfas oceánidas, o coros de Potestados y Dominaciones, o acaso Dios en su propia gloria inenarrable realmente ¿cómo admitirá que esa bruma sutil y azul que evoca hálito de jardines quiméricos, neblinas de un mar incógnito, luz que aspirara a cuajar en preciosas gemas, no es sino la dura, la aspérrima, la rocosa y desnuda montaña?

Detrás de este milagro debe esconderse un numen más grande que el mismo numen de la luz solar: es quizá el espíritu de la Tierra. La Tierra se recoge en sí misma y, como el Rey Ricardo II en la tragedia de Shakespeare, dice en su corazón enardecido: "¡Forjemos un pensamiento!" Y he aquí su pensamiento: este azul que se desvae, este velo opalino inmóvil en el aire, este efluvio que se ve cual si, alzándose de la superficie del globo, fuese a confluir —idea mística— en el seno de la Divinidad.

VII.-

Por junio, cuando el rosicler de la aurora se alza en la cálida noche, la mole maciza y

obscura tiene su última y suprema transfiguración. Ya la habéis visto trocada en airón de nébula: miradla ahora trocada en bronce vivo, en verdadero bronce que fulge, que acaba de salir chispeando de las fraguas plutónicas, que va a incendiar el mundo. Las cimas destellan. Un resplandor rojo amenaza conflagrar el espacio. Las torres góticas parecen ahora ígneas lenguas voraces, inmóviles en el horizonte. Los pájaros cantan: ¡la cumbre arde! La ciudad va desperezándose: ¡la cumbre arde! Natura siente efluvios de júbilo: ¡la cumbre arde! Hombreros humildes y humildes bestezuelas dan principio a la labor cotidiana: ¡la cumbre arde! Las campanas tañen el Angelus: ¡la cumbre arde! Arde, arde en realidad y en verdad. Milagro es que no nos queman sus flamas. Milagro que no nos ensordezcan sus truenos porque de aquel Sinaí va a brotar nueva ley para el género humano.

Más ya empieza a degradarse hacia abajo la trágica rojez: lo negro de la noche surge en la base; una hondonada se divisa aquí, una trabazón o un nudo se ve más lejos. Pero ¿es que no ardía con ardor de fuego? El contraste, lejos de destruir la ilusión le da fuerza y rotundidad.

Una mañana de estas advertí el prodigio, y mis rodillas se doblaron en un raptó a la vez de amor y de terror. Corrí después desalado, loco; me parecía sentir la iluminación, espantosamente admirable, en la piel, en los ojos, en los erizados cabellos, en las lágrimas que se me caían. Corrí desalado hasta dar con el primer transeúnte. "¡Repárese usted en esa maravilla: el monte arde; el cielo se inflama; Dios habla con ígneos vocablos!"

—Eso pasa todos los días de junio, cuando amanece, señor— me contestó el hombre, arreando su recua de asnillos—. Y yo recordé entonces que, como enseña San Agustín, a fuerza de ser cotidiano el milagro, acaba por no suscitar en las almas ni un solo ímpetu.

Me puse el sombrero y me fui algo corrido y mohíno. ¡Ah, pero tú, montaña augusta, eras merecedora de mi pasmo, como adecuada oblación a tu belleza sublime!

VIII.-

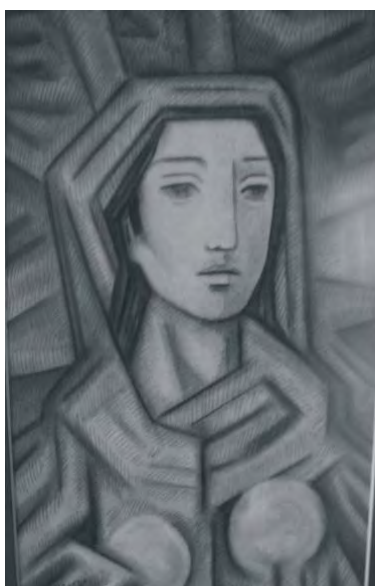
Así está la ciudad en su valle, al amparo de sus sierras heroicas. Ellas le trasfunden fuerza, serenidad, ideal, sentido de la luz, noción de las magnitudes, divinos azoramientos, ritmo seguro y amplio. Bajo la sombra con que ellas la cubren, venera el pasado, labora en el presente y edifica para el porvenir. Ama, obra y confía. Atalaya de una raza que ha de regir el mundo, es digna de la preeminencia que, a modo de brillante corona, puso en redor de su frente la mano del Destino...

Ricardo Arenales, (especialmente escrito para "Revista de Revistas"). Monterrey, mayo 4 de 1920".

Epílogo

Este texto de Barba-Jacob, firmado como Ricardo Arenales, se publicó el 13 de junio de 1920, año XL núm. 527, pp. 55-57, de *Revista de Revistas. El Semanario Nacional*. Director: José de J. Núñez y Domínguez. Gerente: Rafael Alducín. 4ª. Nuevo México 86. Y lo hemos tomado de la transcripción realizada por la Maestra de la UNAM, Rosa Spada Suárez.

En el 2009 el destacado historiador Héctor Jaime Treviño Villarreal escribió que este artículo lo leyó en su adolescencia "en *El Porvenir*, en un vetusto ejemplar si mal no recuerdo del 3 de marzo de 1925". (La presencia eterna de Barba-Jacob en Monterrey. P. 9). ¡Excelente memoria la de Héctor Jaime!. Efectivamente no lo recordó mal pues hemos corroborado que en esa fecha *El Porvenir* reprodujo este texto que Barba-Jacob escribiera cinco años atrás. Apareció en la segunda sección, pp. 1, 2, 6 y 7.



Juárez, Vidaurri y los Estados Unidos

La Guerra de Reforma - Zuazua y Miramón

(Segunda parte)

*Horacio V. Villarreal Sustaita**

Introducción

De los episodios políticos y militares ocurridos en México a lo largo del siglo XIX se aprendieron grandes lecciones, cuya recurrencia mostró el talón de Aquiles de los mexicanos ante las potencias extranjeras. El botín que representaban las vastas extensiones de territorio, y la debilidad de algunos por entregarlos como moneda de cambio para sostenerse en el poder, podían apalancarse en la corrupción, la indolencia y la desunión.

Si bien hubo grandeza al independizarnos de España, cosa a lo cual colaboró el conflicto armado con Francia; la pérdida de Texas en 1836, más otro millón y cuarto de kilómetros cuadrados en 1848 a manos de los estadounidenses, demostró la estatura nacional de aquellos tiempos.

Los graves conflictos domésticos acrecentados por dos visiones de control, poder y gobierno, fue arrastrando al país en un lapso de 40 años, a la confusión y el casi colapso civil que culminó años después de la desocupación francesa y la muerte de Maximiliano de Habsburgo. La oportuna guerra civil americana nos salvó de la entrega de más territorio, dejando sin cumplir los aviesos deseos del águila expansionista.

La aristocracia militar y política americana y francesa ofrecieron sus cartas de pre-

sentación y sentaron sus reales en México, regalando lecciones que muy a nuestro pesar pero con cierta gloria nacional, no debieran olvidarse nunca.

En el concierto de las naciones civilizadas la incipiente República deseaba crecer y figurar, pero debía forzosamente pagar el precio de romper con el afán anacrónico que lo liberaría del yugo jacobino al amparo de los dos hermanos mayores (EUA y Francia).

Lo que por 250 años se veía como lánguidamente eterno, al menos en el noreste se topó con el hastío de la conciencia colectiva regional que quería ganar el impulso necesario hacia la prosperidad que sino a la felicidad material prometida por las corrientes liberales del pensamiento universal.

Antecedentes

Defendida por 8 cañones y cerca de 400 soldados al mando del coronel José López Uraga, el último reducto e inexpugnable fuerte de la ciudadela en Monterrey se entregó a los americanos; marchando en perfecto orden y con marcialidad ante el redoble de tambores y clarines desfilaron los mexicanos, por entre los sables desenvainados en señal de respeto de la segunda brigada de infantería al mando del coronel Pérfisor F. Smith ¹. Lo anterior ocurría a las 10 de la mañana del 25 de septiembre de 1846.

* Médico Cirujano y Partero egresado de la Facultad de Medicina de la UANL, especialidad en Medicina del Trabajo por el IMSS-UANL, Posgrado en Bioética por la UANL y Universidad Anáhuac. Apasionado y estudioso de la microhistoria regional norestense. Descendiente directo (catorceava generación) del Capitán Diego de Villarreal y Beatriz de las Casas Navarro.

¹ **La Capitulación de Monterrey**-Revista Atisbo- Año 5 Núm. 28, sep.-oct. 2010, p. 19.

La negociación última de la rendición ocurría en la calle de Iturbide al poniente de la ciudad no muy lejos del cuartel del general Worth², tanto Taylor como Ampudia resistían las condiciones de entrega y capitulación por lo que el gobernador Manuel María de Llano había sugerido integrar una comisión negociadora a la cual se integraba Jefferson Davis, quien por cierto era yerno del general Zachary Taylor³.

Diez años después esa misma fortaleza de gruesas paredes de sillar y 8 metros de altura, resistiría los embates de parte del ejército federal enviado por Comonfort al estar en desacuerdo con la unión hecha por Vidaurri de los estados de Nuevo León y Coahuila, y la cual sería defendida exitosamente por el capitán Zaragoza y parte de la población civil⁴.

A escasos dos meses de finalizar ese año de 1856 se divisaba en el horizonte nacional una guerra fratricida que se abonaba en el desacuerdo intelectual de dos facciones, las cuales pretendían imponer la teoría liberal por un lado, y la perpetuación del modelo dogmático de cohabitación político militar y eclesiástico por el otro. La fórmula que podía evitar la efusión de sangre era la moderación que contemplaba Don Ignacio, cosa negada tajantemente por ambas partes. Una vez promulgada la Constitución del 57, los concatenados sucesos de resistencia de los conservadores en el plano político y eclesial, finalmente presionarían al presidente a días apenas de su reelección, a renegar de lo jurado autoinfligiéndose un golpe de estado que lo relegaría sin saberlo de pronto a él mismo a un plano secundario de la política nacional⁵.

La conserva lograba su objetivo despertando el gigante de la guerra que apenas 9 años

antes había decidido ocultar su rostro. Marte sería el Dios que alentaría a dos fuerzas que clamaban su cobijo, y a las dos las alimentaría no con la razón y la verdad, sino con el odio, el desprecio y la venganza, cosa que finalmente buscaba en holocausto.

La historia consigna la guerra de Reforma como una de las más sangrientas confrontaciones civiles en México, la cual se aderezaba con las no muy buenas intenciones de dos potencias extranjeras que debido a las circunstancias imperantes, y ante el llamado desesperado de hombres y mujeres representantes de las dos facciones acudieron prestas a su defensa quizás por convicción doctrinaria, pero más por el interés económico y geopolítico que les significaba el protectorado. Por otro lado y de manera febril la frontera norte se ocupaba del comercio que ya era intenso con los EUA, además de la vigilancia y contención de los incansables Comanches y Lipanes que merodeaban la geografía septentrional sembrando el desasosiego.

Los políticos y militares norteños se alineaban con el proyecto liberal después de zanjar ciertas dificultades con Comonfort, y ahora eran prestos a la montura y al porte del revólver y el fusil; los Boca de palo¹, los Blusas de Zuazua y los Fronterizos en general picaban espuela acusando la disposición al combate de la reacción que también sumaban en otras latitudes a sus mejores guerreros.

Los proyectos no tienen distancias Liga de los ilustrados con los ñorteños

Los ilustres pensadores del siglo XIX de la década de los treinta en delante configuraron

² Ibid, p. 23.

³ Ibid, p. 23 y 24.

⁴ **Lampazos mi Hidalga Tierra**, Coronel Ernesto Zertuche González. Mty., N.L. 1982, p. 178. **Ygnacio Zaragoza-Defensor de la Libertad y la Justicia**, Dr. Rodolfo Arroyo Llano, Mty., N.L. 1962, p. 21.

⁵ **México a Través de los Siglos**. Compendio de la obra de Vicente Riva Palacio. Editorial Océano, S.A. Barcelona, España, 1991, Tomo III, p. 702.

¹ Los Boca de palo eran los milicianos fronterizos acostumbrados a largas jornadas a caballo persiguiendo al salvaje, y sometidos a ayunos muy prolongados.

una pléyade de literatos y artistas, que afines al pensamiento universal e inmersos algunos en la masonería como vehículo de cambio social, se insertaron en la vida política figurando por sus acciones en la historia patria. Sus aportaciones y méritos de cierto fueron muchos, y sus roces y lances en la arena política los distinguieron por su valor y convicción del nefasto vividor de la hacienda pública.

La celebre Academia de Letrán surge gracias a los hermanos Juan y José María Lacunza y Manuel T. Ferrer, y convocaba a las mentes preclaras de la época sin importar ni filiaciones partidistas ni simpatías ideológicas pretendiendo dar vida al nuevo pensamiento Mexicano⁶; el joven Guillermo Prieto bajo la tutela de Don Andrés Quintana Roo fue uno de sus fundadores y más fervientes impulsores, y por sus aulas transitaban entre otros Carpio y Pesado, Ignacio Ramírez y Manuel Payno, quien junto a Francisco Zarco⁷, Vicente Riva Palacio, José María Iglesias y Melchor Ocampo entre otros políticos, dieron lustre a las ideas transformadoras de la nación.

Para mediados del siglo mencionado y definida la nueva geografía nacional después de la tragedia del 48, las ideas ya no tenían distancia; el ir y venir de los inquietos habitantes de la frontera ya fuera al sur de los EUA o al centro de la República muy a pesar de lo accidentado y agreste del terreno y los salvajes, marcó también el surgimiento de los ilustrados norteros quienes debieron haber convivido muy de cerca con los mencionados anteriormente; Manuel María de Llano, los hermanos Trinidad y Simón de la Garza Melo, el yucateco García Rejón, Juan Nepomuceno de la Garza y Evia y hasta el joven José Eleuterio González supieron orientar el derrotero educativo y cultural del Estado abrevando y apoyándose en el incipiente pensamiento mexicano que se desligaba del tutoreo español en todos los sentidos.

Manuel Payno⁸ estuvo en Monterrey un año antes de la invasión norteamericana y describe abundantemente la geografía y benevolencia de los ojos de agua, sus agradables huertos y quintas, así como la hospitalidad de sus residentes. No me cabe la menor duda de que en su famosa novela "*Los Bandidos de Río Frío*" insertara la escena del coronel Baninelli dando muerte desde el interior de un carruaje asaltado a un bandolero, tomando la escena de algún episodio militar como el que protagonizara Ignacio Zaragoza cuando huyendo de México después de la asonada de Zuloaga en el tramo a Querétaro da muerte en idénticas circunstancias a un forajido⁹; quizás Payno oyó de primera mano el relato pues ambos personajes se codearían en los planos más altos de la política nacional.

Guillermo Prieto en Hacienda estaría de acuerdo con Don Santiago en la aplicación del famoso "*Arancel Vidaurri*" dirigiéndole amables palabras que empatizaban con las desgracias que se vivían en la frontera oriental.

El famoso debate llevado a la cámara por los deslices del "*viejo cíbolo*" al anexar a Nuevo León el estado de Coahuila mostró la simpatía de otro de los alumnos de la Academia de Letrán, Ignacio Ramírez "*El Nigromante*", quien en efusivo festín dialéctico y de manera apasionada defendió el actuar de los norteros de sus malquerientes⁹; la escena involucró al connotado coahuilense Antonio de la Fuente en contraparte, resultando la votación finalmente a favor de la unión y de una manera democrática ante el peso de las ideas y la razón pura.

Es fuerza decir que la mayoría de las veces los nubarrones que presagian tormenta finalmente se manifiestan de manera violenta y sin miramientos de ninguna especie. En la arena de las ideas las asonadas en el México del ayer

^{6 y 7} **Memoria de mis tiempos.** Guillermo Prieto, Editores Mexicanos Unidos, S.A., 1a edición 2002, p. 7.

⁸ Ignacio Zaragoza... p. 27.

⁹ **Los Madero La Saga Liberal.** Manuel Guerra de Luna. Ed. Bicentenario. Año 2009, p. 379.

¹¹ Existe una placa conmemorativa en el Paseo Santa Lucía de Monterrey alusiva a la visita de Payno; por ese sitio debió deambular el autor de *Los Bandidos de Río Frío*. Esto a la altura de Platón Sánchez.

fueron arrastrando a las pasiones y pronto, éstas deberían de sostenerse con el respaldo de los cañones, los fusiles y los sables de los militares y los milicianos.

Zuazua contra Miramón

En cuanto a lo militar se refiere, el Heroico Colegio cumplía la esencial función de educar e instruir en el arte de la guerra a aquellos cadetes que por su perfil y carácter eran aceptados en sus aulas. La integridad y patriotismo de sus egresados habían sido el orgullo nacional durante la intervención americana, y posteriormente en el escenario de las guerras por venir serían muchos de ellos sus actores principales; el accionar de éstos, dejando de lado sus intenciones ideológicas, les atraía la buena fama y el mérito castrense para ocupar posiciones relevantes en la jerarquía bélica.

Si bien es cierto que las aulas del Colegio Militar estaban abiertas para cualquier mexicano, la realidad era que un gobierno centralizado acaparaba las plazas disponibles para los habitantes de aquellas latitudes. Pero sin demeritar la escrupulosidad en la selección, el norteño tenía en desventaja la geografía que lo alejaba a más de 250 leguas de la capital, amén de ser ajeno a la relación sociopolítica que lo pudiera recomendar o favorecer en su ingreso y aspiraciones académicas.

El México "salvaje o bronco" como se le quiera llamar, abarcaba toda la geografía nacional, pero acentuaba sus rasgos de temeridad en el Norte donde la guerra viva requería de guerreros criollos y mestizosⁱⁱ, por lo que sin cursar por las academias muchos niños y jovencitos acompañaban las expediciones punitivas para castigar a los belicosos chichimecas primero, y después a los temibles comanches y lipanesⁱⁱⁱ. Los salones de clase en Chapul-

tepec, donde la teoría bélica era impartida, se contraponía al laboratorio a cielo abierto y las lecciones en las piernas que el padre o cualquier otro tutor transmitían a sus huercos, que salían al quite en la defensa de la hacienda el rancho o el caserío. El resultado final era el mismo, y la figura guerrera después de la eclosión, emergía para dejar huella en las lides y enfrentamientos contra el enemigo cualquiera que fuera éste.

La versión emitida en las líneas anteriores apenas las he querido orientar a efectos de preparar el terreno en la comprensión de dos representantes de ambas escuelas, de dos Méxicos e ideologías disímiles, y protagonistas principales en la Guerra de Reforma.

La prematura muerte de los generales Juan Zuazua (1820-1860) y Miguel Miramón (1832-1867) deberá entenderse a la luz de la perenne guerra en la que desde su infancia se hallaron inmersos.

Con 12 años más de experiencia por su diferencia de edades ambos se estrenarían en el teatro de las batallas a los 13 o 14 años. El primero en las llanuras norestenses combatiendo al salvaje y el segundo como niño héroe en Molino Del Rey y Chapultepec. Para el sencillo Lampacense hijo de Vascongado y criolla sus primeras luchas contra el fiero comanche fueron sin gloria y sin cuartel, "no teniendo esas luchas más desgracia que el no haber sido en Flandez" como lo dijera el gobernador Barbadillo al virrey de La Nueva España.

Mientras en el mismo bando el niño se hacía hombre y héroe en la guerra contra los norteamericanos, el joven Zuazua ostentaba ya el grado de capitán, el cual había sido conferido por el general Arista en las batallas de Palo Alto y la Resaca de Guerrero.

ⁱⁱ Existe una placa conmemorativa en el Paseo Santa Lucía de Monterrey alusiva a la visita de Payno; por ese sitio debió deambular el autor de Los Bandidos de Río Frío. Esto a la altura de Platón Sánchez.

ⁱⁱⁱ Referencias documentadas por Israel Cavazos Garza hablan de tal vocación guerrera; José de la Mota, Francisco de la Garza y Diego de Villarreal entre otros refieren perseguir indios "Desde que tuve uso de razón"

Para 1856 ambos personajes iban definiéndose en los campos ideológicos precipitados éstos después del plan de Ayutla y Lampazos y expulsado a Santa Anna del país; sin embargo Orihuela en Puebla (octubre) y Vidaurri en el Norte (noviembre) daban dolor de cabeza a Comonfort infligiendo derrota al primero siendo subalterno el al parecer teniente coronel Miramón, y haciendo convenio con Don Santiago en la cuesta de los muertos cuyo brazo derecho era el coronel Zuazua, manteniendo liga por conveniencia con los fronterizos.

La figura de Miramón tiene realce a inicios de la Reforma al surgir el plan de Tacubaya encabezado por Zuloaga quien por cierto era compadre del presidente. Los últimos días del 57 y los primeros del 58 se sucedieron vertiginosamente en cuanto a la definición y rumbo político de la nación; Comonfort acuerda darse un golpe de estado y apresa a Juárez por no unírsele en la intención, siendo el objetivo dar marcha atrás a la nueva constitución, y el 11 de enero se excluye en definitiva a Don Ignacio al darse un nuevo pronunciamiento que nombra a Zuloaga como jefe del "*Ejército Regenerador*"¹⁰.

Los valientes no asesinan La toma de Guadalajara

Contabilizar el éxito de uno y de otro personaje no es intención en definitiva de este escrito, más sin embargo es menester apuntar la maestría de la guerra que Juan Zuazua demostraba en sus enfrentamientos y que muchas veces sacaron de quicio al joven e inexperto Miramón. El norteño que iniciara sus primeros estudios en el seminario conciliar de Monterrey y los abandonaría por causa de la guerra contra el indio, gustaba de leer obras de historia y de temas militares¹¹. Su éxito en las llanuras Norestenses como miliciano le valieron pronto, amén de su carácter y fortaleza física, el verlo como un líder nato en cualquier asonada

y enfrentamiento belicoso. El aprendizaje en el desierto norteño en sus andares contra el lipan los aplicaría después de manera magistral en la guerra de la que nos ocupamos.

Y retomando el tema de la Reforma diríamos que después de consumarse la asonada en Tacubaya, Comonfort abandona el país el 20 de enero, y un día antes el congreso de Nuevo León y Coahuila decretaba otorgarle al gobernador Vidaurri facultades extraordinarias para hacer frente a la nueva situación. Las guardias nacionales de las cuales era jefe Zuazua se ponían en pie de lucha¹².

Mientras que en el centro del país los reaccionarios tenían ventaja por haber fraguado con buen tiempo la asonada y la organización de sus ejércitos, los liberales fueron tomados por sorpresa atinando el general Parrodi en Jalisco a desplegar gran actividad enviando emisarios a los diferentes estados considerados simpatizantes de la constitución. Solo que en Nuevo León el mayor Zaragoza, habiendo sido testigo de los hechos en la capital, ya había pormenorizado lo ocurrido al gobernador el cual en junta extraordinaria con el congreso local y la élite militar preparaban los trenes de guerra para combatirlos.

Los conservadores encargan entonces al general Osollos la conducción del ejército, mientras que Juárez al ser el presidente legítimo y llegar a Guanajuato, organiza su gabinete nombrando a Melchor Ocampo Ministro de Guerra¹³.

Los movimientos de tropas de los contendientes y el ir y venir de los generales fueron delineando la geografía ya fuera liberal o conservadora, la ciudad de México, Guanajuato, Jalapa, Tehuacán, Puebla, Morelos, Querétaro, Michoacán y hasta Veracruz, en poder momentáneo este último de los conservadores. Pronto

¹⁰ México a Través de los Siglos, p. 703.

¹¹ y ¹² Lampazos mi Hidalga tierra, pp. 172 y 179.

¹³ y ¹⁴ México a Través de los Siglos... pp. 704 y 705.

la resistencia de los liberales comenzó a pujar y de cierta manera detener a la reacción pero los esfuerzos eran insuficientes. El licenciado Juárez se protege en Guadalajara estando a punto de ocurrir la tragedia mayor al rebelarse la guarnición a mediados de marzo, habiendo creado los reaccionarios un cerco después de tomar Cerro gordo, Salamanca, Tehuacán y San Juan de los Lagos.

Landa traiciona su palabra y toma prisioneros a don Benito y parte de su gabinete, y a punto del fusilamiento en sus oficinas por parte de un escuadrón de militares, que a paso veloz subieron por las escaleras de palacio cortan cartucho y dirigen sus fusiles a los interfectos, pero en inspirado y sentido discurso, con voz firme y recia, Guillermo Prieto¹⁴ les arengaba en andanadas dialécticas sin par, nacidas desde muy dentro del corazón, palabras que tocaban fondo en la razón y el sentimiento de los soldados; *"los valientes no asesinan, bajen sus fusiles"*. El efecto fue el esperado salvando de momento al presidente.

Don Guillermo después diría que el episodio recordado a la distancia fue increíblemente rápido, y palabras más o palabras menos, su sensación y discurso serían como si estuviera ausente y resonando a lo lejos; no me cabría duda en decir en mi particular punto de vista, que la sublimación experimentada por el gran ministro provenía de otros mundos, por así convenir a México entero.

Juárez abandona el país por el puerto de Manzanillo, rodea por Panamá para llegar a Cuba y se embarca después a Nueva Orleans. El susto no fue para menos pues a punto estuvo de morir, y aunque no debió de abandonar la República, la lección la aprendería resistiendo la tentación de repetir el error 6 años después al llegar a Paso del Norte. Veintitrés días estaría ausente el presidente cuando regresa a Veracruz el cuatro de Mayo.

Puerto Carretas Los triunfos de Zuazua y las derrotas del Macabeo

Los reconocimientos otorgados con motivo del ejercicio militar deben de ser en escrutinio muy rigurosos.

La valía del hombre-guerrero debía demostrarse en la batalla contra el enemigo y era el premio al pundonor, la constancia, y el sufrimiento que llevaban al límite de la vida con el riesgo de morir en la empresa.

Al efecto y en justicia debemos decir que el Coronel Zuazua ostentaba tal grado desde mayo del 55 después de derrotar a las fuerzas del general Cardona en la toma de Monterrey a raíz del Plan Restaurador de la Libertad, y solo por debajo del grado de general ostentado por Don Santiago.

Si Zuazua fue designado Capitán por Arista en la batalla de Palo Alto (1846), e intervino en todo el proceso de la guerra México- Americana, debió haber tenido los méritos suficientes para el rápido ascenso en el escalafón castrense amén de las luchas sin gloria contra el salvaje estepario, sin embargo, su sencillez se manifestaría incluso hasta el 58 en donde teniendo los méritos suficientes para ser general, los negaría hasta no quedarle más remedio que aceptarlo por orden de Juárez¹⁵.

Mientras Juárez andaba en Guanajuato huyendo, los de la frontera recibían orden del gobernador de explorar las inmediaciones de San Luis, labor que se encomendaba a Zaragoza haciéndose presente en Venado al frente de una corporación el 3 de febrero tranquilizando a los pobladores y garantizándoles la protección y la libertad de ideas. Hemos de decir que los blusas ya eran conocidos por los habitantes de ese estado y se habían ganado sus simpatías.

^{13 y 14} México a Través de los Siglos... p. 704 y 705.

^{15 y 16} Lampazos mi Hidalga Tierra... p.182 y pp. 179-182.

Las fuerzas de la frontera toman forma organizando los diversos cuerpos que darían la batalla a la conserva; Zuazua envía a la vanguardia a Escobedo con poco más de cien rifles los cuales son atacados por una fuerza mayor (400) del General Valentín Cruz en la hacienda de Solís y, como era costumbre para el de Galeana, logra la derrota del enemigo en encarnizado combate tomando prisionero a su comandante recogiendo todo el armamento.

A principios de abril salen fuertes columnas desde Guadalajara al mando del general Manero hacia Zacatecas, y 2600 hombres al mando del mismo Miramón, con buen tren de artillería hacia San Luis Potosí.

Zuazua y su estado mayor estando en Moctezuma deciden cortar el paso al Macabeo; la idea original era la de hostilizarlo no la de detenerlo, pues se sabían en inferioridad numérica y de pertrechos, a pesar de lo cual no se arredraban por las circunstancias.

Es pertinente decir que en las filas de los fronterizos no había nadie que ostentara el grado de General y así era, pues aún y ser reconocido como líder de las tropas, Zuazua actuaba con el grado de Coronel efectivo, al igual que Aramberry y el coahuilense Miguel Blanco. Las otras puntas de la estrella bélica nortea las ostentaban Escobedo y Zaragoza.

El zagaz estratega ordena a Zaragoza quedar en Venado con la infantería y la artillería, mientras que él personalmente al frente de 1100 rifles, sale violentamente hacia el llamado Puerto Carretas. Al respecto debemos decir, y no hay otra manera de explicar el éxito en tantas campañas, que los fronterizos recibían entrenamiento en armas y estrategias así como paga puntual de sus avíos, porque las destrezas a manejar debían combatir a diversas formas y mentalidades guerreras, sobre todo a la del apache (representada por el Lipán)

y el sanguinario comanche. Desde luego que Miramón estaba hecho para resistirlo todo y su estrella estaba en crescendo, pero la tropa que comandaba no sabía a lo que se enfrentaría y solo por oídas de los pobladores de San Luis, Zacatecas y Aguascalientes, conocían de la audacia y fiereza de los incansables Blusas de la Frontera.

El factor sorpresa y la fuerza de los caballos eran otro ingrediente bien aprovechado por los comancheros norteaños, quienes explotaban al máximo el binomio hombre bestia; saliendo violentamente y a marchas forzadas rinden las 25 leguas desplegando la fuerza en el lugar citado, un recodo con frente escarpado por un lado y una meseta en el centro por donde pasaba el camino posicionándose al centro y la izquierda de la meseta los coroneles Aramberry y Blanco. Frente al camino, por donde pretendería pasar la cuña conservadora se colocó el mismo Zuazua.

El ataque por parte de los conservadores se dio el 17 confiando en su artillería, amén de ser abrumadora mayoría; los rifles resistieron obstinadamente, y sosteniéndose en el punto de manera comprometida, llegaron en el momento justo 350 infantes de la guardia nacional de San Luis al mando del coronel Martín Zayas a darles auxilio, con esto y más de 7 horas de trabar combate los fronterizos pudieron levantar el campo regado de armas cadáveres y heridos del enemigo, y más de 200 prisioneros, sin que les hubiera sido posible efectuar la persecución a causa del cansancio*. La retirada de Miramón y sus hombres debió haberse manifestado en los fronterizos a fuerza de gritos entusiastas y descargas de fusil muy a la usanza de la algarabía nortea.

Diez días después Zuazua tomaba Zacatecas a cargo del General Manero, y haciéndolo prisionero junto a 60 oficiales y 420 de tropa se le aplicó a él y algunos oficiales la ley de conspiradores fusilándolos.

* Con cierta habilidad Miramón lo reportó como un triunfo para la reacción. Así lo refiere **México a Través de los Siglos**, pero reconoce que "si se atiende a las bajas sufridas por las fuerzas conservadoras en realidad fue un desastre".

Haciéndole ver su suerte al macabeo quien por fin se acantonaba en San Luis, el norteño decide tomar esa plaza y con sobrado colmillo envía al coronel Blanco rumbo a Guadaluajara con una brigada la cual de paso derrotó a una fuerza reaccionaria en San Juan de los Lagos; Miramón muere el anzuelo creyendo que los liberales todos iban sobre la capital tapatía, y dejando la plaza a cargo del General Francisco Sánchez sale en su persecución, el fronterizo entonces se mueve violentamente atacando la capital potosina el 30 de junio, tomando prisioneros a más de 400 hombres incluyendo a un general y varios oficiales¹⁶.

Haberse visto, puros coroneles derrotando a puros generales. A Juan Zuazua y los suyos no les quedó más que aceptar el ascenso a generales que Juárez les ofrecía entusiastamente desde Veracruz.

El presidente liberal y su gabinete en pleno estaban fascinados por los logros del ejército Vidaurrista, por la sencillez y el valor a toda prueba de esa gente tan distinta a sus costumbres y pretensiones, y tan igual en su patriotismo. Pero como en toda historia y en la historia misma siempre hay un pero, el "pero" llevaba el nombre y apellido de Santiago Vidaurri Valdez.

Los lobos americanos El primer intento

En el verano de 1857 se entrevistaron con el ministro Jhon Forsyth, a la sazón embajador de los Estados Unidos en México, los representantes de la Louisiana Tehuantepec Company¹⁷. Es preciso decir antes que nada, que las patentes de los emprendedores estadounidenses se fincaban y se firmaban en su territorio, y se apalancaban para su aplicación fuera

de él, en los altos círculos de poder político y económico americano. Para el caso, estos dos "*distinguidos caballeros*" entregaron "*instrucciones precisas*" del Departamento de Estado Norteamericano dirigidas al nativo de Alabama.

El macho alfa daba la orden desde Washington, y alertaba a la jauría para seguirle la huella a la presa; una presa a la que Andrew Jackson ya le había arrebatado Texas, y que James Polk en 1848, ensañándose con su debilidad la obligaría a ceder la mitad de su territorio. El apuro y las pretensiones ahora, las signaban Lewis Cass y El Presidente Buchanan, los líderes naturales en ese momento de los Lobos Americanos^{IV}.

A Forsyth se le ordenaba comenzar de ya, la gestión para la cesión de los derechos de tránsito por Tehuantepec, y la compra o cesión territorial de la Baja California, la mayor parte de Sonora y la porción de Chihuahua al norte del paralelo mencionado¹⁸. Tremendo dolor de cabeza le comenzaba al ministro, dolor que se haría crónico y migrañoso quizás hasta el fin de sus días, pues para él, al tenor de sus observaciones las pretensiones eran impracticables.

Citando al maestro José Fuentes Mares, "*Las instrucciones del 17 de Julio de 1857, como se ve, constituyen la piedra de toque del tratado Mc-Lane-Ocampo suscrito en Veracruz el 4 de Diciembre de 1859*".¹⁹

Habría que decir, punto aparte, que existía una gran sinergia intergeneracional entre los americanos que cada vez los hacía más fuertes, contrario a la debilidad mexicana que en todos los órdenes se mantenían divididos.

Jefferson y Burr, Monroe y Jackson, Polk, Pierce y Buchanan fueron articulando una

^{15 y 16} **Lampazos mi Hidalga Tierra...** p.182 y pp. 179-182.

¹⁷⁻²⁰ **Juárez los Estados Unidos y Europa.** José Fuentes Mares. Editorial Grijalbo, 1983, p. 71,72,73 y 17.

^{IV} En contraparte a la definición de "Mexican Wolves" acuñado por los Norteamericanos en forma despectiva, acudo a la etiqueta y el simbolismo por la connotación zoológica y antropológica social que me significa, la organización grupal, y el cumplimiento cabal de la funciones asignadas en la jerarquía de la manada de Lobos.

máquina invencible alentada por una sola alma; el espíritu imperialista se justificaba en el "*destino manifiesto*" que servía para acallar los escrúpulos morales del pueblo a un tiempo religioso y agresivo, y la fórmula más antigua de esa mística la daba Thomas Jefferson, uno de los padres de la Independencia quien escribiera: "*Nuestra confederación ha de considerarse como el nido del cual partirán los polluelos destinados a poblar América*"²⁰.

Eran admirables para propios y extraños, y al efecto en el aparato bélico poniendo de ejemplo la guerra del 46-48, en la memoria de uno de los voluntarios veteranos, éste comentaba: "*Eran como máquinas que obedecían sin chistar, eran la élite, la aristocracia del ejército*"²¹, eran en otras palabras el engranaje perfecto haciendo funcionar una gran locomotora artillada.

A los ideólogos y estadistas se sumaban los oficiales egresados de West Point y los líderes de los diferentes estados de la Unión, algunos de ellos veteranos de la guerra México Americana y que ahora detentaban los cargos más altos de la política. En suma, la repartición del poder era para ellos una práctica entendible a la luz de una verdadera democracia, y el compromiso de esa élite se fincaba en el gran honor de ver a su nación cada vez más próspera, y para concretarlo necesitaban más territorio. Su manera de ver las cosas, y su disciplina y lealtad a la idea allánandose cada uno al mismo objetivo, los convertían en "*La manada perfecta*". Para todos había un girón de poder, y sabían esperarlo; por ejemplo, Buchanan fue secretario de estado con Polk, el ex-senador por Michigan, Lewis Cass, ahora era secretario de estado; Ulyses S. Grant, y Jefferson Davis, quienes por cierto estuvieron en Monterrey sometiendo a Ampudia, llegarían a ser presidente el primero, y ministro de guerra en

la era de Pierce el segundo, además de presidente de la Confederación sureña en la guerra de Secesión. Agregando otro dato interesante diremos que Davis y Sam Houston eran de los más agudos y agresivos expansionistas, proponiendo en diversos momentos tirar la línea divisoria de costa a costa poco más allá de la capital potosina.

Posterior a lo dicho en líneas anteriores, y obligado a entender en un marco más amplio la crítica situación en la que los mexicanos se encontraban, habríamos de decir que Forsyth sufría las de Caín y aún más, ya que sobre sus hombros recaía la gran responsabilidad de cumplir con el Destino Manifiesto, con su propio destino, con el deber que la historia misma le imponía, y que para Cass haría que su nombre fuera incluido "*On the list of Americas most distinguished diplomatists*"²².

Como veremos más tarde, era cuestión de tiempo para que por inercia se dieran las cosas a los americanos, cosa que ya sabía Miguel Lerdo de Tejada, ya que la necesidad de poder para el mexicano en general, aunada a la gran división fincada en visiones y tesis irreconciliables cederían finalmente a un padri-nazgo por conveniencia.

Más sin embargo, cabría destacar a los prohombres que como Comonfort y Luis G. Cuevas mandarían con cajas destempladas el descaro afable de inicio de Mr. Forsyth, quien cumpliendo órdenes no sabría como resolver el problema²³.

Después de la asonada en Tacubaya, y habiendo recibido misivas de la instalación de dos gobiernos, uno en la capital (conservador) y otro en Guanajuato (liberal), el ministro reconocía al primero comunicándole a Cass que era el único del que tenía conocimiento²⁴. Ocampo entonces puso el grito en el cielo, pero al de

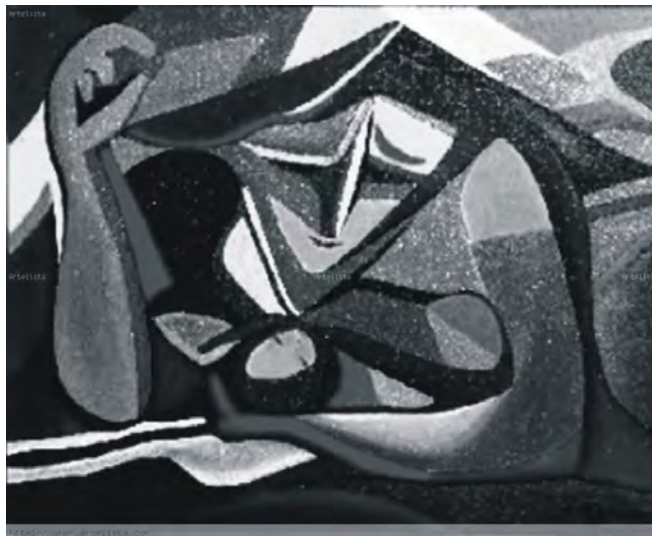
²⁰ Juárez los Estados Unidos y Europa, José Fuentes Mares. Editorial Grijalbo, 1983, p. 71,72,73 y 17.

²¹ Actas, Revista de Historia de la Universidad Autónoma de Nuevo León. La guerra México Estados Unidos 1846-1848, p. 40, Bertha Benavides de Villarreal, julio-ocotubre 2003.

²²⁻²⁵ Juárez los Estados Unidos y Europa...p. 72, 74,79 y 80-81.

Alabama no le interesaba andar detrás de un gobierno trashumante ya que no era digno de su investidura, y creyendo que con los conservadores haría trato fácilmente, comenzó enviando a Cuevas misiva manifestándole el interés por adquirir ciertos territorios (22 de marzo). La respuesta de Don Luis dos semanas después lo sacarían de quicio, recomendando en despacho enviado a Cass el 16 de abril, un día antes de la derrota del Macabeo por Zuazua, la intervención sobre México²⁵.

Las lecciones diplomáticas que el ministro conservador daba a Forsyth serían dignas de un análisis más profundo desde el punto de vista de un nacionalismo a toda prueba, cosa que al parecer perderían algunos a la vuelta de año. Todo esto ocurría coincidiendo con el inicio de una guerra sin cuartel, un fratricidio que abonaba a los planes de Buchanan, amén de la guerra que en la frontera recrudecía por la amenaza del salvaje estepario y que debilitaba aún más a la débil y dividida nación mexicana.



Cuatro Sonetos

Tomás Corona Rodríguez*

Soneto de beligerancia

*Especie humana tan beligerante,
destruye, sin piedad, la maravilla,
y todo lo que emprende lo mancilla
con su hacer compulsivo y denigrante.*

*Su proceder estúpido, arrogante,
deshace los ensueños como arcilla,
lo que toca lo convierte en polilla
con su afán destructor siempre constante.*

*Su ambición de poder, recalcitrante,
adocenada en lujosa buhardilla;
es notoria su maldad infamante.*

*Enquistada en la ruina trashumante,
sin amor, sin piedad, doliente astilla,
vive una vida sucia y desquiciante.*

Soneto de maldad

*Ruines y despreciables los humanos,
llenos están de infamia y podredumbre,
malévolos a fuerza de costumbre,
acaban convertidos en gusanos.*

*Asesinan a sus propios hermanos,
ateridos entre el fango y la herrumbre,
no hay un rayo de luz que los alumbre,
huecos por dentro, míseros y vanos.*

*Gozan haciendo daño, son bestiales,
abusan del poder sin miramientos,
destrozan sin piedad, como animales.*

*Guiñapos del placer, sin sentimientos,
lacerantes, mefíticos, veniales,
la extinción llegará, todo a su tiempo.*

Soneto de la bestia

*¿No sientes como crecen las espinas
y lloran de dolor los alhelíes?
El hombre mata, de su amor no fíes,
su vida entera es un campo de minas.*

*¿No oyes resquebrajarse los encinos
y espantados, gritar los jabalíes?
Sierra y lanza de humano, aunque porfíes
su canto inútil es un himno entre ruinas.*

*Ama la guerra, vive emancipado.
El poder y la gloria son su ego
aunque de rabia muera desquiciado.*

*Se vende, arde con su propio fuego,
una y mil veces muere calcinado
apuesta y pierde en peligroso juego.*

Soneto de armonía

*Es la violencia el pan de cada día
en este mundo cada vez más loco,
que se irá destruyendo poco a poco
recorriendo su dolorosa vía.*

*Corre la sangre en todas direcciones,
contagiados por deseos insanos
se matan sin piedad nuestros hermanos
alienados por sus bajas pasiones.*

*Deja que te contagie mi alegría,
no me rechaces si a tu puerta toco,
cambiemos la maldad por fantasía.*

*Armonicemos ya nuestras acciones,
unamos nuestra fuerza, nuestras manos,
y la paz reinará en los corazones.*

* Maestro por vocación y escritor por convicción; estudiante del "Doctorado en Investigación e Investigación Educativas" que ofrece la Escuela de Graduados de la Normal Superior. Colaborador en la revistas: "Reforma Siglo XXI", de la Preparatoria 3; "EN" de la Normal Miguel F. Martínez; "A Lápiz", de la UPN 19-B; "Conciencia Libre"; "La Quincena" y el sitio electrónico "15 diario". tcorona_61@hotmail.com

Alas y sombra

J. R. M. Ávila*

Sus primos se fueron de visita con los otros abuelos y él se quedó solo, sin nadie con quién jugar o platicar. Al principio se sintió triste pero a medida que pasaban los días se dio cuenta de que el rancho era todo suyo. Se convenció de que su misión era vigilarlo y cuidarlo de posibles ataques enemigos. Así que tomó el cinturón con pistolas que le habían regalado en navidad y el caballo construido por él mismo con una vara gruesa y se puso a recorrer los alrededores. Después de mucho corretear, sus sospechas cobraron razón de ser porque a lo lejos oyó cascos de caballos, cientos, miles. Nunca hubiera imaginado tantos enemigos juntos.

Y no esperó a que llegaran tan cerca. Se les echó encima a todo galope. Disparaba a izquierda y derecha. Mientras más corría a su encuentro, más le salían al paso y más se cansaba y se le secaba la boca de sed y el calor crecía y crecía. Pero le entusiasmaba ver cómo, en lugar de enfrentarlo, huían de él sus enemigos. Tanto le temían que bastaba con que lo vieran acercarse para echar a correr amedrentados.

Los persiguió hasta provocarles una enorme matanza. Sólo se detuvo cuando las manos le dolieron. Una, de tanto disparar; otra, de tanto sostener la rienda del caballo. Entre los matorrales, en las labores, en las veredas, en el camino de polvo, dejó un reguero de bandidos. Y sin ayuda de nadie porque, como ya se dijo, nada más él quedaba para proteger el

rancho. Los mayores no contaban. Ni el papá, ni el abuelo, ni los tíos, tan ocupados que andaban siempre en cosas sin importancia, como el trabajo.

Llegó un momento en que el caballo no pudo avanzar entre tanta sangre, de tan espesa que se volvió. Además, ya no había enemigos que perseguir. Por eso prefirió regresar a casa y, para no manchar el piso y así evitar un regaño, se lavó los pies y dejó el caballo afuera. Pero de nada le valió hacerlo, porque su mamá lo regañó por lavarse con agua fría después de correr tanto bajo el sol. Él quiso decirle que ya era grande y venía de luchar contra cientos, miles de enemigos, y sólo atinó a decir que el agua no estaba fría. Entonces ella le tocó la frente y dijo que se acostara, porque tenía calentura.

Le quitó el cinturón y las pistolas, lo acostó y lo arretacó de menurjes y agua. Él no sentía que estuviera enfermo. Era cierto que le dolían la cabeza y la garganta, pero en la batalla no había recibido ni un solo rasguño, y no se explicaba que su mamá dijera que tenía calentura. Lo que también pasó fue que no traía ni siquiera un poco de hambre. Y andaba tan rendido que no supo de nada hasta la mañana siguiente, cuando su apetito empeoró por la pestilencia y el asco.

—Entiérrenlos —le dijo a la mamá, mientras ella iba y venía poniéndole trapos mojados en la frente—, apestan mucho.

* Autor de los libros "Ave Fénix" y "La Guerra Perdida". Ha publicado en las revistas "Entorno", "Política del Noreste", "A Lápiz" de la UPN Unidad 19B de Guadalupe, N. L., "Entorno Universitario" de la Preparatoria 16, "Reforma Siglo XXI" de la Preparatoria 3, "Polifonías" de la Preparatoria 9 y "Conciencia Libre". jrmavila@yahoo.com.mx

Ella le acariciaba el cabello, le daba miel con limón y él sentía piquetes que se le clavaban en la garganta como si hubiera comido cadillos. Pero no podía llorar, porque después de matar a tantos bandidos, llorar por un dolorcillo de garganta no era digno de valientes y le daría vergüenza.

Luego, cuando se le pasó lo del remedio, aquellos olores a muerto, a bandido pudriéndose en las veredas, en las labores, en los caminos, entre las piedras, por el camino de polvo o en el aire, no lo dejaban en paz. Ni el agua pasaba por su garganta. Se le quedaba atorada y le dolía el esfuerzo que hacía para bebérsela. Sólo cuando se quedaba dormido olvidaba aquel dolor, pero no lo dejaban en paz las pesadillas ni la peste.

Tardaba mucho para amanecer. El ruido aleteaba afuera de la casa y la noche no se iba. El papá se levantó para ordeñar, regresó, volvió a irse, y nada que amanecía; se fue a vender la leche, volvió a venir y seguía sin amanecer. Algo grave estaba sucediendo porque su papá acostumbraba regresar a las nueve de la mañana, cuando el día ya estaba iluminado, y ahora no había señales de sol. ¿Por qué no amanecería?

La mamá venía y lo acariciaba en los lapsos entre que se desocupaba de algún quehacer y se ocupaba en otro. Le insistía que comiera si quería aliviarse. Pero aunque lo intentaba, el dolor y el asco se lo impedían. Se oyeron varios disparos y el ruido del aleteo se tupió más; después pasó algo así como la sombra de una nube, pero con estruendo de alas.

—Nunca vi tantas auras juntas —dijo el papá, y el aleteo tomó forma en sus oídos. Oyó gritos del abuelo y de los tíos, espantando a las aves. El día estaba negro de alas que atravesaban el aire y no dejaban pasar luz de sol. La pudrición provocaba que el aire se le entrapara en la nariz y en la garganta. La tos lo dejaba agotado, como si con ella hubiera arrojado cientos de piedras que llevaba amontonadas en los pulmones.

—Déjenlas, que se los coman —decía, pero nadie le hacía caso, y tenía que ponerse las manos en la boca y en la nariz, para que no entrara en él la pestilencia. Eran tantas las auras que el cielo se oscurecía cuando apenas empezaba la tarde. No era necesario asomarse para verlo porque la sombra se metía en la casa. No había ni una nube, lo sabía. Ni siquiera una pequeña. El cielo estaba limpio. Pensó que si hubiera nubes y se pusieran a llover, tantas aves volando allá arriba servirían de techo y el rancho no se mojaría.

—Para que anden así de alborotadas, es que algo va a pasar —dijo el papá.

Llegó un momento en que ya ni siquiera se ocuparon de espantarlas y al enfermo le dio gusto. Así limpiarían de muertos el rancho. Nada más se oía el destrozadero de carne y el crujir de los huesos, y el olor a podrido iba desapareciendo. Así que cuando ya de plano no olía a muerto, empezó a amanecer y dejó de oírse el aleteo. Entonces, el hambre que traía retrasada le llegó de golpe. No le bastaba con lo que le servían. Tenían que hacerlo hasta tres o cuatro veces. Parecía que quisiera reponerse por lo que no había comido.

—¿Qué vamos a hacer con tantas auras? —dijo la mamá preocupada cuando el papá salía con la carabina en la mano.

—Espantarlas, perseguirlas, apedrearlas, balacearlas.

Lo dejaron solo. Los párpados le pesaban tanto que no podía levantarse. Sentía que se le hundían los ojos. Y entre sueños, afuera se oían disparos, pedradas y alas desplomándose en el suelo; graznidos lastimados y agonizantes al golpear en tierra, en las piedras, entre las hierbas.

Hasta que de repente algo cayó en el techo de la casa y lo abolló. Algún trozo de carne enemiga que se les habría caído a las auras o

alguna aura muerta, supuso. Hubo menos disparos y pedradas, y un poco menos de penumbra, y al fin se quedó dormido. De vez en cuando lo turbaba un amontonado aleteo de auras, devorando tal vez a las que habían caído.

Cuando abrió los ojos y buscó la abolladura en el techo, no la encontró. Seguro que alguien lo habría arreglado mientras dormía. Trató de recordar los ruidos de la reparación pero sólo recordó el odio contra las auras. Las perseguían, las apedreaban, les disparaban al encontrarlas posadas en los árboles, en los techos, en las cercas, así que las aves tenían que volar y volar, caer y morir de agotamiento.

A los tres días de que desaparecieron el hedor y la enfermedad, llegaron los primos. Escuchó sus pláticas y los compadeció cuando contaron de ríos y mares, de paisajes lejanos y ajenos, de pequeñas aventuras que les habían sucedido allá. No quiso aguarles la fiesta. Los pobres venían tan contentos que no les habló del ataque ni de los muertos ni de las auras ni de la peste.

En el rancho nunca había pasado nada digno de contarse y, justo cuando ellos no estaban, acontecía la aventura más peligrosa de cuantas hubieran vivido juntos. Así que prefirió escucharlos, jugar con ellos y atesorar el secreto.



Roberto Guerra Rodríguez presenta su poemario "Escalera Poética"

Juan Antonio Vázquez Juárez*

El pasado mes de noviembre de 2011 la Unidad 19B de Guadalupe, Nuevo León de la Universidad Pedagógica Nacional celebró el Trigésimo Aniversario de su fundación. Uno de los eventos con los que se festejó este gran acontecimiento fue la semana cultural que se organizó en la Institución del lunes 14 al sábado 19 del mes señalado, comprendió diálogo con fundadores, se impartieron diversas conferencias, presentaciones de libros y la actuación artística del "Grupo Tayer" y culminó con la develación de la Placa Conmemorativa del Trigésimo Aniversario de la Unidad 19B por el C. Ing. José Antonio González, Secretario de Educación de Nuevo León.

En el marco de la celebración de estos primeros treinta años de la Unidad 19B de la UPN se presentó el libro "Escalera Poética" del Maestro Roberto Guerra Rodríguez, el evento se efectuó la noche del viernes 18 de noviembre en el Auditorio de la Institución ubicado en Avenida Nemesio García Naranjo s/n Col. Adolfo Prieto en Guadalupe, Nuevo León.

El acto fue presidido por las autoridades: Mtro. Gerardo Luis Palacios Valdés, Director; Mtro. Osvaldo Lozano Cantú, Subdirector Académico; Lic. Daniel Donjuan Acosta, Subdirector Administrativo; el autor: Roberto Guerra Rodríguez y por los presentadores C. P. Jaime Villarreal Cantú y Mtro. Tomás Corona Rodríguez.

El lugar lució un lleno absoluto, el público asistente estuvo integrado por maestros-asesores y profesores - alumnos.

Primero participó el C. P. Jaime Villarreal Cantú quien dijo que este poemario incorpora 153 poemas que expresan formas de vida, de humanidad, de la alegría de vivir fraternalmente, de recorrer la vida a la que muchos llamamos el camino. Dijo más adelante: *"Estas reflexiones se presentaron al estar leyendo el poemario ESCALERA POÉTICA, donde el autor nos habla de alegrías y tristezas, de dichas y quebrantos, pero sobresalen las composiciones dedicadas a la mujer. Mención especial merecen los poemas que hablan sobre la historia de nuestro país, los héroes de la patria y también de nuestro entorno actual."*

Después de expresar más apreciaciones sobre el libro del Maestro Roberto Guerra Rodríguez, Villarreal Cantú finalizó su intervención señalando: *"Estoy seguro que sentirán una grata satisfacción y deleite cuando lean esta ESCALERA POÉTICA, cuyos versos estimularon mis ganas de vivir y por ello deseo compartir con ustedes esta bella lectura, y voy más allá, creo que el autor nos abrió su corazón para entregarnos su esencia"*.

Enseguida correspondió al Maestro Tomás Corona Rodríguez hacer su intervención que tituló *"La grata sensación de ascender"*

* Egresado del Colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL, de la Normal Superior en la especialidad de Ciencias Sociales, Maestría en Pedagogía modalidad a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco y Candidato a Doctor en Metodología de la Enseñanza por el Instituto de Pedagogía de Cd. Victoria, Tamps. Actualmente es catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional unidad 19A de Monterrey y Maestro Jubilado de la Escuela Preparatoria Núm. 3 de la U.A.N.L. E mail: jvazquez1955@terra.com.mx

por la 'Escalera Poética' de Roberto Guerra" cuyo texto íntegro se incluyó en el número anterior de nuestra Revista Reforma Siglo XXI.

Enseguida intervino el autor Mtro. Roberto Guerra Rodríguez para agradecer a las autoridades de la institución la invitación que se le hizo para la presentación de este poemario titulado "Escalera Poética", también la participación de sus presentadores.

Dijo el Maestro Guerra Rodríguez que: *"El proyecto de escribir esta obra surgió hace mucho tiempo, allá en mis mocedades literarias, cuando me propuse escribir una serie de poemas con toda la variedad de estrofas existentes, y que comenzara con la poesía de un solo verso, para que en cada una de las siguientes poesías fuera aumentando el número de versos, y que finalmente terminara con la más*

extensa poesía de 150 versos dividida en 15 décimas. Así surgió la idea de esta obra que hoy se ha convertido en realidad. El libro se compone de 153 poesías organizadas en forma de escalera, de allí el nombre de Escalera Poética..." Después explicó las vicisitudes que tuvo que atravesar para la consecución de esta obra y ahora se sentía muy contento al ver su obra publicada. Para terminar leyó tres de las poesías incluidas en su poemario las tituladas: "Escalón Treinta y Ocho", "Hasta que aparezca el sol" y finalmente "Mala Hierba". Finalizaba así su intervención agradeciendo al Director de la Unidad 19B Guadalupe de la UPN Mtro. Gerardo Luis Palacios Valdés su invitación y a los asistentes su presencia.

Enhorabuena para el Maestro Roberto Guerra Rodríguez en la presentación de éste su cuarto poemario.



Políticas educativas en la formación del profesorado normalista mexicano

(Primera parte)

*Norma Leticia Castilleja Gámez**

Introducción

El presente ensayo es un acercamiento al desarrollo y evolución de la educación normal en México, desde su origen hasta la diversificación y cobertura que presenta actualmente, pasando por las reformas y eventos relevantes que le han significado, tocando brevemente las tendencias que hoy, a través de programas institucionales y planteados desde la política pública, intentan encaminar a estas instituciones hacia la transformación y la mejora de la calidad de la educación de los profesionales que atenderán la población de educación básica del país.

La educación normal en el México actual, está significativamente influida por su origen, historia y su función dentro de las políticas de estado; su desarrollo está invariablemente ligado a acontecimientos relevantes del pueblo mexicano, quien le ha dado la tarea de ser la unificadora del sistema educativo nacional. Los escenarios iniciales y emergentes de la formación del profesorado están vinculados y sin posibilidad de desconocerse.

El ensayo se estructura en tres partes, se inicia abordando desde su origen la creación de las escuelas normales, su desarrollo y evolución, tocando brevemente las políticas educativas generales por las que ha transitado y le han modificado y dado una identidad en el

transcurso de su historia; el segundo apartado se dedica al análisis y reflexión del papel protagónico que han tenido las escuelas normalistas en la política educativa del país, así como las diferentes reformas administrativas, curriculares y de política que ha sido objeto, finalizando con un breve abordaje de las tendencias que se perfilan a través de su incorporación desde 1996 a programas de transformación y fortalecimiento de las normales que intentan desesperadamente mejorar la calidad de la educación formativa de los profesores que atienden la educación básica del país.

La educación normalista ha conservado históricamente una vinculación con la educación básica, ahora una vez más, se perfila aunque sin mucha prisa, a escenarios propios de la educación superior que es a donde pertenece, esta transición será el centro de análisis de muchos estudiosos, que como este caso, consideran la educación normal como un nivel educativo neurálgico en el mejoramiento de la calidad de todo el sistema educativo.

Origen y desarrollo de la educación normal en México

Incursionar en la formación de docentes en México requiere adentrarse a las condiciones iniciales y conocer cómo surgió, en qué contexto y como ha sido su evolución durante las diversas ideas pedagógicas por las que ha

* Lic. en Educación Media Básica por la Normal Superior, Maestría en Educación en Formación Docente por la UPN, Maestría en Tecnología Educativa por la Universidad Virtual del ITESM, Doctorado en Planeación y Liderazgo Educativo por la UANL. Actualmente es Maestra de la Normal Básica especialidad en Problemas de Aprendizaje, Asesora Técnico Pedagógica de la Dirección de Educación Especial de la SEP, Catedrática del ITESM en la Universidad Virtual y Maestra de la Escuela de Ciencias de la Educación.

transitado y normado su desarrollo, este recorrido será la clave para un análisis objetivo que permita dar sentido a esa evolución, pero sobre todo, vislumbrar hacia dónde se encamina y qué tendencias son las más probables que adopte.

a. Origen de la educación normalista

Viramontes (2005, p.1) argumenta que las escuelas normales y el normalismo, tienen su origen en México a partir de la independencia de este país; Ayala citado por Viramontes (2005, p.1) comenta que:

La primera normal que se fundó fue la Normal Lancasteriana en 1823 en la ciudad de México a través de la iniciativa privada. Es hasta 1825 cuando se considera el surgimiento formal del concepto de normalismo. De esta forma se empiezan a crear normales en diversos estados de la república, como La Escuela Normal Mixta de San Luis Potosí en 1849, en Guadalajara en el mismo año se crea La Escuela Normal del Estado; en 1866, Michoacán, Querétaro y Veracruz; en Puebla, en 1879, y Nuevo León en 1881.

A inicios del gobierno de Porfirio Díaz, se resaltó la urgencia de la formación de maestros, pues hasta entonces quienes sabían leer y escribir se empleaban como enseñantes, así también las personas que no tenían forma de ganarse la vida de otra manera establecían su escuelita, en la que se impartía sólo lectura, escritura y un poco de aritmética. Este era el plan de estudios entonces.

En los años de 1878, la escuela Secundaria de niñas fundada en 1869, ofrece la opción de titularse como profesoras, transformándose por decreto en la Normal de Profesoras en 1889.

La inexistencia de una escuela Normal promovía este tipo de situaciones, en la que los maestros empíricos era la constante en la

mayoría de las situaciones de enseñanza primaria. La aparición de ideas pedagógicas europeas, que resaltaban la importancia de saber enseñar impulsó la aparición de la profesión de maestro y resaltó el valor de su función en la sociedad.

En 1879, como antecesoras de la Normal, se fundaron dos Academias de profesores en el Distrito Federal, en un intento de *"uniformar la enseñanza de todas las escuelas nacionales primarias y mejorar en ellas la instrucción en el sentido que exigen los adelantos modernos"* (Dublan y Lozano, citados por Bazant, 2006, p.130).

Aunque algunos estados, entre ellos Nuevo León, Jalisco, San Luis Potosí, y Puebla ya contaban con Normal, fue en Xalapa, Veracruz, en 1885 (algunos escritos refieren el evento en 1886), donde se establece la primera escuela Normal Reformista, un año después se establece, con carácter federal y nacionalista la escuela Normal en la capital mexicana.

Se sentía la necesidad de crear la institución encargada de formar profesores, basando su instrucción en las nuevas corrientes pedagógicas que llegaban desde Europa; la trascendencia de la figura de un profesorado preparado y capaz de dar al estado la garantía de alcanzar el proyecto educativo nacional, se concretó en 1873, al formular el Congreso Pedagógico la Ley de Educación del Estado de Veracruz, en su artículo 97: *"El profesorado en el Estado constituye una carrera distinguida, que hace dignos a los que la ejercen de la gratitud de la sociedad y merecedores de la consideración del gobierno"*, así mismo el artículo 100 decía: *"Para la formación de buenos profesores de instrucción primaria, se establecerá en el Estado una Escuela Normal, cuya organización será objeto de una ley especial"*. (Hermida, 1999, p.1)

En este contexto, el gobernador de Veracruz, encarga al pedagogo alemán Enrique

Laubscher la creación de la "*Academia Normal de Orizaba, donde nació realmente el normalismo moderno, al establecimiento llegó a trabajar, en el área técnica, el maestro don Enrique C. Rébsamen (también pedagogo alemán)*" quien en 1886, creó ya una Escuela Normal debidamente amplia (...) y con su respectiva primaria anexa. (Hermida, 1999, p.1)

Por ello muchos historiadores consideran a la escuela Normal Veracruzana como el eje central de la reforma educativa liberal en la República, incluso más que la misma Normal de la capital, que más que innovar nació como una copia de las normales estatales que ya existían.

En 1882, el Secretario de Justicia e Instrucción Pública de México, Joaquín Baranda afirmaba que "*el pensamiento dominante del gobierno había sido y era la Fundación de una escuela Normal para crear, enaltecer y recompensar dignamente al magisterio*" (Bazant, 2006, p.132), encargándole a Ignacio Altamirano formulara un proyecto de organización de la escuela Normal de profesores, presentándolo tres años después, dando el fundamento para reglamentar formalmente en octubre de 1886, los estudios normalistas.

Este reglamento mencionaba entre otras cosas que: se requerían mínimo 14 años cumplidos para ser alumno, tendría duración de cuatro años, los alumnos eran de dos categorías, pensionados y no pensionados; los egresados estaban comprometidos a impartir clases en escuelas públicas por un mínimo de tres años, las escuelas anexas eran dos, una de párvulos (niños y niñas) y otra de instrucción primaria para niños.

El origen del normalismo se sitúa históricamente como una reacción a las circunstancias en las que se ofrecía educación en los tiempos en que iniciaba la época independiente de México, las condiciones precarias que prevalecían y la necesidad de unificar la oferta

educativa en el país. Este origen más impuesto por el contexto que planeado como política de estado significa y marca el desarrollo posterior que la formación de maestros ha tenido, sus condiciones sociales, económicas y políticas las ha construido a partir de su historia, esa misma historia que el maestro de hoy desconoce y se conforma con aceptar el contexto que envuelve su labor.

b. Desarrollo y crecimiento de la educación Normal

Durante el gobierno encabezado por Porfirio Díaz, se respiraba un ambiente modernizador y de progreso, que se intentaba dar orden al Estado y unificar a través de un programa de construcción nacional los diferentes sectores del país, la educación era parte importante de este proyecto.

Según Ballín (p.2) "*El primer paso fue buscar la uniformidad de los sistemas educativos. Este deseo de homogeneizar la enseñanza se hizo tangible en 1889 con la convocatoria de todas las entidades federativas al Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública*", como estrategia para enfrentar la desorganización en este sector; sus propósitos principales eran: dar unidad a los diversos esfuerzos educativos, obteniendo mejores resultados y la conformación de un sistema nacional de educación popular.

Este sistema nacional requería la uniformidad e igualdad en la enseñanza básica en la República, esto se lograría a través de tres premisas fundamentales: gratuidad, obligatoriedad y laicidad; para ello se requería básicamente la uniformidad en la formación de maestros, como los responsables de transmitir el pensamiento moderno que el gobierno liberal Porfiriano se proponía.

Se uniformó la edad para recibir la educación, el programa de estudios, duración del ciclo escolar y algunas sanciones. En un se-

gundo congreso se definieron y uniformaron lo propio para la educación superior y bachiller.

Para 1900, 19 estados contaban con instituciones para formar maestros (mixtas y separadas), existían 45 establecimientos para educar profesores que atendían 2000 alumnos aproximadamente, de 10,000 que componían la matrícula de la educación superior.

Las normales contaban con escuela anexa, las de mujeres con escuela anexa parvularia; de los 2000 maestros con lo que se contaban, sólo 200 eran titulados, los no titulados contaban con "*diplomas*" que los certificaban para servir en instituciones educativas; las mujeres recibían menor paga que los varones, (tituladas o no).

Para Pontón (---, p. 2) "*la historia de las instituciones dedicadas a la formación de los maestros corre pareja con las del desarrollo y organización de los sistemas nacionales de educación...*" y nace como una institución adherida al estado, con una tarea directamente involucrada con el cumplimiento del proyecto político y social de modernidad, dando responsabilidades intelectuales, pero también políticas a estas instituciones.

De acuerdo a la OEI (2003, p. 5) durante el gobierno porfirista la educación superior recibió mayor atención: la escuela preparatoria surgió en todos los estados del país, los institutos científicos y literarios se multiplicaron y sus contenidos y equipos didácticos mejoraron. En casi todos los estados se contó con escuelas normales, en algunos se desarrolló la educación artística y, al final del periodo (1910), se creó la Universidad Nacional.

Respecto a los planes de estudio, las normales para varones contaban con mayor carga de materias científicas, en comparación con las normales de mujeres que daban mayor espacio a lo práctico, los planes eran más cargados en las normales de hombres que en las de mujeres.

González Navarro citado por Galván (2003) argumenta que "*durante el porfiriato, el número de escuelas normales aumentó de 12 en 1878, a 26 en 1907; tres de éstas eran de mujeres y se cuadruplicaron tres décadas después*"; aunque no todos los estados contaban con normal, si ofertaban la preparación para profesores por medio de colegios o institutos; actualmente existen 436 escuelas normales distribuidas en todos los estados del país, 212 con sostenimiento público y el resto con recursos de particulares.

Las Escuelas Normales en México hoy en día, forman parte de un conjunto diverso de establecimientos, dedicados a la preparación de docentes, que a lo largo de nuestra historia se han creado y desaparecido, crecido y reducido en número en cuanto a su matrícula escolar y su presupuesto. (Meneses 1999, p.68)

Según su nivel educativo, se dividen en: normal preescolar, primaria y superior; además de éstas existen otros dos tipos de escuelas que preparan a especialistas en alumnos con discapacidad y otra para educación física. Las normales se clasifican, según su financiamiento, en públicas: federales (a partir del 18 de mayo de 1992, se transfirieron por acuerdo del ANMEB a los gobiernos estatales), estatales, incorporadas y transferidas; y las sostenidas por la iniciativa privada; además por el tipo de organización escolar, pueden ser escolarizadas, semiescolarizadas y abiertas o intensivas; y finalmente por su ubicación se clasifican en: urbanas o rurales.

c. La historia de la educación Normal: profesorado normalista en evolución

Meneses (1999) define a las Escuelas Normales como "*centros educativos dedicados específica y exclusivamente a la formación de profesores, el término de normal se relaciona con la idea de que estos establecimientos deberían servir de norma o modelo para los demás de su clase*". Es la institución que forma profesionales a enseñar.

Joaquín Baranda, Ministro de Justicia e Instrucción, derivado de los dos Congresos convocados desarrolló un proyecto de educación para el país, consolidándolo con la publicación de la Ley de Instrucción Obligatoria en 1888, con Justo Sierra en la Subsecretaría de Instrucción Pública, doce años después, se da seguimiento a los ideales liberales bajo los que se iniciaron estas acciones.

El movimiento revolucionario inhibió casi todas las actividades de innovación en los diferentes sectores del gobierno, incluyendo la educación, la formación de profesores sufrió cambios importantes al terminar la lucha armada en 1910, se crearon las escuelas normales rurales regionales, las normales campesinas y las escuelas normales rurales en sí; había demanda de maestros para cubrir las zonas no urbanas, los egresados de las normales existentes no se daban abasto para cubrir la demanda de atención educativa de educación primaria.

Para Hurtado (p.1) la historia de las escuelas Normales a partir de 1921, en que se crea la Secretaría de Educación Pública, ha presentado cambios muy importantes para la carrera Normalista basados en las Políticas educativas de acuerdo a los proyectos de:

- *Proyecto de Educación Nacionalista*, proyecto que intentaba unificar y homogenizar la educación en el país, visión liberal y modernista del mandato Porfirista, iniciado por Barreda y continuado por Vasconcelos.

- *Rural*: como producto de la Revolución Mexicana apareció la educación rural, que en un principio no se exigían requisitos pedagógicos a los maestros rurales sólo saber leer y escribir, de preferencia que viviera o se quedaría a vivir en la comunidad, enseñar en turnos nocturnos a los adultos y participar en la mejora de la comunidad; así como voluntad, compromiso y espíritu de servicio. El maestro era un líder de la comunidad, que apoyaba desde abajo el proyecto nacional de educación, homogeni-

zando y uniformando las bases pedagógicas de los grupos más alejados y con menos oportunidades para recibir educación. Algunas de las instituciones encargadas de este propósito eran: la escuela rural, las Misiones Culturales, las escuelas normales rurales y las Escuelas Regionales Campesinas. Las normales rurales se transformaron en Escuelas Regionales Campesinas (1941) con planes de estudio enfocados en las áreas agrícola y profesional; un año después se unificaron los planes de estudio de las normales urbanas y las rurales, con la única diferencia que las rurales conservaron algunos cursos dedicados a la industria agrícola.

- *Socialista*: antes de asumirse como Presidente de la República, Cárdenas tenía ya un ideal del maestro mexicano, de un maestro socialista, revolucionario, emanado e identificado con las clases más necesitadas, comprometido con las causas del pueblo y con el logro de condiciones más justas para todos. La manera de lograr este perfil fue a través de la Escuela Nacional de Maestros, incorporando cursos de corte socialista relacionados con la naturaleza, el trabajo y la sociedad.

Según Hurtado (s/d), para "1936 el Consejo Técnico de la Escuela Normal de maestros declaró ser socialista, según los fundamentos científicos, técnicos y objetivos señalados por el marxismo, y elegía al materialismo dialéctico como método".

Pérez (2008, p.1) en el mismo sentido afirma que: la pedagogía socialista debía suministrar los medios y organizar los planteles para conducir a los obreros y campesinos desde las enseñanzas elementales hasta los más típicos de cultura técnico y profesional a fin de mejorar la técnica agrícola, así como organizar sistemas de producción colectiva. Esta pedagogía aspiraba a la formación de obreros calificados para que las masas proletarias tuvieran una justa participación en el aprovechamiento de las riquezas que por derecho propio les correspondían. Al término del mandato de gobierno

Cardenista, asume el cargo el Gral. Ávila Camacho, quien cambia las disposiciones que hasta ese momento sus antecesores habían aportado a la educación.

- *Unidad Nacional*: Sánchez Portón, Secretario de Educación se da a la tarea de reorganizar el Sistema Educativo Federal para unificar la educación en todo el país; con la creación del Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional del Magisterio intenta coordinar la educación Normal a nivel nacional. Esta política de unidad nacional prosiguió durante los gobiernos de Alemán Valdez y de Ruiz Cortines, quienes con el avance de la industrialización, enfocaron los mayores recursos y esfuerzos en la educación urbana que provocó grandes concentraciones poblacionales en estas áreas.

- *Plan Nacional de 11 años*: de acuerdo con Arnaut (1998), *"las políticas y las reformas educativas que siguieron desde los años cuarenta aparecen como soluciones temporales que afrontan el problema de la formación docente y además plantean diversas formas para profesionalizar al docente"*. Durante el sexenio de Díaz Ordaz, la explosión de escuelas normales aumentaba la complejidad de la educación normal, la modernidad que invadía aceleradamente requería de soluciones urgentes, para ello Francisco Larroyo, Secretario de Educación, propuso el Plan Nacional para el Mejoramiento y la Extensión Primaria con una duración de once años. Las Normales se organizaron en tres grados, preparatorio de normal (vocacional), primero profesional (general), y segundo profesional (específico), esto se acompañaba al final de un año de práctica o servicio social.

La carencia de docentes se trató de cubrir con la creación del Centros regionales de educación normal.

- La descentralización: la política de la modernización educativa iniciada en 1989, se

caracteriza por ser el inicio de la descentralización del SEM, es decir, la transferencia de escuelas y docentes a los gobiernos estatales. Este proceso se inicia y desarrolla dentro de una crisis general en el país, que se reflejaba en los altos índices de analfabetismo, deserción, ausentismo, reprobación, repetición, bajo aprovechamiento y, en general, fracaso escolar. Laiz (2009) considera que la educación normal fue ignorada en su proceso de reforma hasta perder lo mejor de su tradición pedagógica, ya que la Subdirección de Educación Primaria y Normal y la Dirección General de Educación normal procuraron acrecentar su poder político y su sistema de dominación y control de las normales estatales particulares. (p. 9)

Pensamiento pedagógico mexicano en la formación de profesores normalistas

La educación normal es el nivel educativo que más reformas ha sufrido en los últimos 50 años, no sólo curriculares, sino administrativas, de organización, profesional, entre otras; paradójicamente es el responsable de dar unidad nacional al sistema educativo del país.

a. La importancia de la formación de maestros en la política de estado

La política educativa sobre la formación de docentes por parte del estado, como estrategia para la unificación de la educación básica en México, es sin duda, la de mayor tradición en el país, la que desde el mismo momento del nacimiento del normalismo como tal, (como reconocimiento de la necesidad de invertir en la formación de docentes y sobre todo por su vocación y conciencia social), puede impulsar el proyecto de consolidación del sistema educativo mexicano.

Desde la época de Vasconcelos, la Secretaría de Educación Pública, asignó a las normales la función de *"formar maestros que iluminarían a aquellos que habían permanecido en las tinieblas de la ignorancia"*, depositando en ellos un rol mesiánico, casi evangelizador,

llevando en hombros la realización del proyecto de nación. El maestro rural jugó un papel clave en la alfabetización de las comunidades rurales, en el despertar de sus conciencias e involucramiento de los pobladores en sus problemas comunes y en la búsqueda de mejores condiciones de vida.

Los docentes han servido al estado de diversas formas, no sólo desde las aulas, en ocasiones se ha convertido en bandera política, Solana en 1978 manifestaba que: *"El maestro es la clave del sistema educativo, el sistema educativo es la clave del futuro, y esos hombres y su capacidad para construir una sociedad cada vez mejor, más justa y participativa, más rica, depende de la calidad de la enseñanza"*. (Pescador, 1989, p.12)

El presidente de la Madrid consideró que el maestro es la espina dorsal de cualquier sistema educativo (Poder Ejecutivo Federal, 1983, 227), por su parte Salinas de Gortari, señalaba que los maestros son la base de la transformación que habrá de cambiar el rostro de la educación en México. (Secretaría de Educación Pública, 1989, xiii), seguido por Zedillo Ponce de León, que como secretario de Educación Pública afirmaba que el maestro ha sido, es y deberá seguir siendo, promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. (Secretaría de Educación Pública, 1993, 11). Los maestros también han sido modelados desde la clase social en el poder, Ornelas argumenta que...los gobernantes construyeron un discurso edificante que se reproduce en el tiempo con diferentes características, pero con un mensaje similar: el maestro es una persona ejemplar, un ser que se distingue del resto de la sociedad, un sujeto de cualidades morales sobresalientes que, aun en condiciones adversas, lo hicieron capaz de erigir el edificio educativo para la patria mexicana. (Ornelas, 2001, p. 61)

La atribución exclusiva que el Estado se autodetermina para la elaboración de los

planes y programas de estudio de la Normal no ha impedido la ausencia de planeación en cuanto al crecimiento de los planteles formadores de docentes y la nómina más grande de toda la República. Al parecer la imagen del docente, por lo menos en el discurso, ha tomado un papel clave para el estado y su política educativa, como principal impulsor de las reformas y de la unidad nacional, esta condición le ha significado un proceso de constantes cambios y reconstrucciones de su definición, que más que dar claridad a su quehacer, le ha condenado a la ambigüedad en su función y a la, paradójicamente, indefinición de su identidad. Enseguida se presentan las diversas y diferentes reformas que la educación normal ha sufrido en los últimos cincuenta años, como muestra de la movilidad pantanosa en la que las condiciones históricas le han orillado, mismas que se proponen dar la anhelada unidad al sistema educativo mexicano, y que sólo han conseguido lecturas ambiguas por parte de los docentes sobre lo que es su función principal en la escuela.

b) El cambiante pensamiento pedagógico en la formación de profesores normalistas: las reformas en la educación normal

La política de estado dedicada a la formación de maestros, más que crear unidad se ha caracterizado por constantes reformas, generalmente sin continuidad y desvinculadas de un sexenio a otro, esta situación se agrava al no existir, como justificantes para estos constantes cambios, evaluaciones sobre los resultados obtenidos por los planes y programas suplantados; las excesivas reformas, que en este caso no son necesariamente actualizaciones de la anterior, no tuvieron oportunidad de mostrar sus buenos o malos resultados. Existen eventos que marcan la formación de maestros, en la siguiente tabla se muestran los que se consideran más significativos y de mayor impacto en el nivel a partir de los años sesenta:

Periodo	Reformas y sucesos relevantes
1940-1960 antecedentes	Se dan reformas como respuesta temporal a la mejor manera de profesionalizar al docente, concepto estrechamente relacionado con mejoras laborales; se decreta la formación de las normales para preescolar y educación superior (esta última requería como antecedente estudios de normal básica). La diversidad de normales representaba ya un problema para crear la unidad, incluso en sus mismos planes de estudio.
1960	La Normal tenía tres años de duración, el primero de cultura general y los restantes para formación docente, se dividió en semestres y se estableció la obligatoriedad de realizar el servicio social por lo menos durante un año.
1969	Ahora la carrera se cursaba en 4 años, se expidió la Ley de Escalafón. Meneses, (citado por Sánchez) menciona que el objetivo para la Normal era: formar maestros de educación primaria “preparados en los diversos aspectos que exigía su ejercicio profesional”.
1960-1970	Crecimiento acelerado de la educación primaria, demanda de docentes, que se convierte, al final de los ochenta, en exceso de maestros.
1972	Se organizan en bloques las materias relativas a la formación científica, se disminuye el número de asignaturas de (36 a 31) se da prioridad a la didáctica, a la lectura y redacción.
1975	Se reestructuran los planes y programas como respuesta a la reforma en educación básica, tomando la tecnología educativa como corriente pedagógica para fundamentar los nuevos planes, alejándose de la didáctica y docencia. Los docentes encargados de formar maestros eran docentes egresados del plan de 1960.
1978	Se crea la Universidad Pedagógica Nacional (acuerdo SEP-SNTE), como opción para la profesionalización de maestros y obtención de título de licenciados. Se ofertan las licenciaturas en educación preescolar y primaria (plan 1975) y educación básica (plan 1979).
1984	Se establece el nivel de licenciatura para los estudios de educación normal, incorporando obligatoriamente el bachillerato pedagógico como antecedente académico para su ingreso (ahora se obtiene en 7 años el título de licenciado). El plan de estudios dedicaba los dos primeros años a tronco común y dos más a estudios específicos de la licenciatura seleccionada. La didáctica crítica era el fundamento principal de este nuevo plan de estudios, las escuelas normales, ahora de educación superior incorporan la docencia, investigación y difusión cultural como funciones eje, aún sin tener la experiencia o capacitación en ello. Los catedráticos de la normal eran maestros egresados de la misma, sin preparación para ofrecer licenciatura, esta reforma se da en medio de crisis económica en el país y sin consenso de gremio magisterial; esto influyó para el fracaso del plan 1984.
1992	El gobierno federal, a través del proceso de descentralización, transfiere a los estados la responsabilidad de las normales y de todas las instancias relacionadas con la capacitación y actualización de maestros.

1993	Se publica la Ley General de Educación, que define responsabilidades sobre la educación normal: el gobierno federal determina planes y programas de estudio para las normales y el estatal presta los servicios de educación normal y formación de maestros. Se inicia la reforma de planes de estudio de educación primaria.
1996	Inicia el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), con líneas de acción hacia la transformación curricular, actualización y perfeccionamiento curricular, elaboración de normas y orientación para la gestión y el mejoramiento de la infraestructura.
1997	Reforma curricular a licenciatura en educación primaria. Se tomó consenso de docentes, esta reforma se acompañó de otros programas de beneficio salarial y de modernización de la educación mexicana. La educación secundaria adquiere el carácter de obligatoria.
1999	Reforma curricular en licenciaturas de educación preescolar y secundaria
2000	Se implementa la aplicación de examen de admisión a las normales.
2002	Reforma curricular en licenciatura de educación física. Se pone en marcha el Programa de mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), con intenciones de transformar la gestión institucional y apoyos financieros adicionales a proyectos innovadores emanados de las normales; incluye diagnóstico, evaluación y rendición de cuentas. Se transfiere el control de la educación normal a la Subsecretaría de Educación Superior, creando la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).
2003	Inician reformas licenciatura en educación especial, artística e indígena
2005	Inicia el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN, versión 1). Creado con el propósito de coadyuvar al mejoramiento continuo de la calidad de la formación inicial de los profesores de educación básica de cada entidad. Según Delgado Moya (2006, p.1) es el producto de dos programas que procesan cada una de las normales públicas que ofrecen estudios de formación inicial: el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (PROGEN) y el Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN).
2007	Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN, versión 2).
2008	Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN, versión 3). PROMIN y acuerdos entre autoridades estatales sobre acciones de planeación, gestión e innovación de las escuelas normales.
2009	PROMIN y programas derivados. Se replantean a partir de acciones de seguimiento y evaluación interna y externa del desarrollo de proyectos de innovación y de la aplicación de los recursos asignados a la escuela normal que participa y es seleccionada para ello.

Elaborado a partir de aportaciones de: Sánchez Núñez, Arnaut (2003), Gómez Torres (2003), Juárez Rodríguez, Fortoul (2007) y Chacón (2005).

La educación normal en un contexto globalizador: hacia un nuevo proyecto

Como ya se ha mencionado, la educación normal se ha distinguido por reformas continuas, tanto curriculares como de organización y por política educativa. La constante en la educación normal ha sido precisamente el cambio; como nivel educativo con más reformas es también el que menos transformaciones ha tenido en el campo de la práctica docente, que tradicionalmente se puede reconocer como expositiva con leves variaciones. (DGE, 2000). El análisis sobre los rumbos que actualmente está tomando la formación inicial de maestros es compleja y con múltiples campos de estudio, que se pueden abordar desde diversas perspectivas y enfoques. El contexto globalizador que hoy prevalece, las tecnologías de la comunicación e información como herramienta para

el aprendizaje, los cambios acelerados en la ciencia y demás factores presentes, son elementos que integran parte de los retos que la educación normalista enfrenta y enfrentará en futuros cercanos. Su historia le significa y le influye de manera considerable para su transformación, para su actualización y para la consolidación de los propósitos que actualmente se intentan conseguir con la implementación de programas de fortalecimiento, de gestión e innovación. Aunque inmersas en un ambiente de reforma educativa, las normales se resisten al abandono de prácticas docentes tradicionales que ignoran, en la realidad, las nuevas tendencias educativas que emergen por doquier y exigen un lugar en la educación actual, para formar el docente con las competencias básicas para la docencia e investigación. En la segunda parte de este artículo se analizarán las tendencias de la educación normal ante los retos actuales.



Poemas

O. Mario Valdés Correa*

Permanencia transitoria

*Días hay, vastos y apacibles,
donde puede caber el universo;
hoja en blanco para ser rellena por exvotos,
inventario de bondades
que han ido conformando mi existencia.*

*El día que nací
ciego, inerme y aterido
el llanto llegó a mí
como recurso secundario de mis ojos.
Lágrimas, visita misteriosa
que asiste a quien canta la victoria
y también a quien sufre la derrota.*

*La vida
al paso paulatino de los años
prodigó, amable, sus regalos.*

*Mis papás, mis abuelos, mis hermanos, mis amigos,
el patio y el juego de encantados,
los árboles respiro de pájaros cansados
y mi escuela, banquete de tesoros
que con hambre de días devoraba.*

*El canto de voces y de ríos,
de aves y de vientos
transfirió su hermosura
a chelos, arpas oboes y violines
en pentagramas, andamios de sonidos.*

*Mis perros con mágicas miradas me adivinan
y sin tardanza convierten mis entornos en muralla;
así anacoreta por designio,
me dejo llevar por el ensueño
tomo de la mano los recuerdos
y mi corazón se vuelve alegría.*

*Doy fe de mi palabra
al enunciar los bienes otorgados;
no soy bueno ni malo, tan solo soy humano;
leyes terrenales encaminan el pulso de mis actos
y la recompensa llega
en el momento mismo de efectuarlos.*

*No espero estancias celestiales
ni protesto acatar axiomas teologales
sólo digo estar agradecido
por esta permanencia transitoria
concedida por una voluntad
más allá de todas mis medidas.*

Digo tu nombre

*Marejada de ayer
que visitan el minuto anónimo del día
obedientes al juramento antiguo de querernos.*

*Conjurada la soledad
que sin fallar me asiste,
honro el recinto sagrado del recuerdo;
digo tu nombre
y la sonrisa se engasta
en el rostro del mundo.*

*Y soy feliz
en la infinitud sin freno de mi mente
que gusta de llevarme al desvarío
y en vez de recordarte... te revivo.*

* Nació en Abasolo, Coah. y radica en Monterrey, N. L. Ha dado recitales en la Casa de la Cultura, en el Museo del Obispado y en el Centro Convex. Se presentó en Radio Nuevo León, en el programa "Entre Amigos", que conduce el maestro Guillermo Villarreal. Es autor de varios libros exitosos de poesía.