

Universidad Autónoma de Nuevo León
Preparatoria 3

REFORMA SIGLO XXI

Órgano de difusión
científica y cultural



Una publicación de la
Universidad Autónoma de Nuevo León

Dr. Jesús Ancer Rodríguez
Rector

Ing. Rogelio G. Garza Rivera
Secretario General

Dr. Juan Manuel Alcocer González
Secretario Académico

Lic. Rogelio Villarreal Elizondo
Secretario de Extensión y Cultura

Dr. Celso José Garza Acuña
Director de Publicaciones

M.E.C. Linda Angélica Osorio Castillo
Directora de la Escuela Preparatoria 3

Lic. Clemente Apolinar Pérez Reyes
Editor Responsable

Lic. Estefany Abigail Saucedo Espinoza
Diseño

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
Consejo Editorial

Reforma Siglo XXI, Año 22, Núm. 83, julio-septiembre 2015.
Fecha de publicación: 7 de octubre de 2015. Revista trimestral,
editada y publicada por la Universidad Autónoma de Nuevo
León, a través de la Escuela Preparatoria Nº 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: Edición e Impresión de Materiales
Educativos S.A. de C.V., ubicado en Issac Garza Poniente 1116.,
Centro, C. P. 64000, Monterrey, Nuevo León, México. Fecha de
terminación de impresión: 30 de septiembre de 2015. Tiraje: 800
ejemplares. Distribuida por: Universidad Autónoma de Nuevo
León, a través de la Escuela Preparatoria Nº 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 31 de julio de
2015. 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 2015

reforma.prepa3@uanl.mx

ÍNDICE

Bullying, una breve aproximación teórica / Sandra Gudiño Paredes	5
Las comunidades católicas en familia: etnografía de un grupo/ María Luisa Martínez S.	8
Los lemas latinos en el Estado de Nuevo León (Segunda parte y final) / Enrique Puente Sánchez	16
Las necesarias competencias profesionales para el ejercicio de la docencia en el contexto actual/ Felipe Abundis De León y Emma I. Rodríguez R.	20
México: ¿Crisis política y de Estado? (Tercera parte)/ José C. Valenzuela Feijóo	24
Drontear / J. R. M. Ávila	27
Las máquinas inteligentes solución disruptiva para disminuir los niveles de deserción escolar en México / Sandra Verónica Treviño García	29
El periodismo en Santiago, Nuevo León/ Juan Alanís Tamez	34
Visión Científica, Dialéctico-Materialista, del Universo(Sexta parte)/ Gabriel Robledo Esparza	37
La participación militar y política de Mier y Terán durante el movimiento de Independencia y los primeros años de la República Mexicana / Olaf Emmanuel Serna Garza	47
Vida de Petrarca(Autor anónimo) / Traducción del francés de Enrique Puente Sánchez	54
Mil y una vidas y Sopa de letras (Micro relatos) / Carlos Gerardo Castillo Alvarado	58
Álvaro Mutis: un clásico instantáneo (Quinta parte): “La última escala del Tramp Steamer”/ Clemente Apolinar Pérez Reyes	60
Proyecto de intervención para la resolución de un problema socioeducativo/ Samantha Mayté De León Lozano y Antonio Ramírez Almanza	64



El pasado mes de agosto de 2015, la H. Junta de Gobierno de la UANL lanzó la convocatoria para elegir a quien habrá de suceder al Dr. Jesús Ancer Rodríguez como Rector de Nuestra Máxima Casa de Estudios. La convocatoria encontró una respuesta muy generosa, pues fue acogida por distinguidos universitarios, quienes de acuerdo a los requisitos establecidos, acudieron a registrarse ante el máximo órgano de gobierno que rige la vida institucional de nuestra universidad, lo que fue de beneplácito para todos los universitarios.

El gran trabajo desarrollado por el **Dr. Jesús Ancer Rodríguez** durante su rectorado, proyectó a nuestra Máxima Casa de Estudios a niveles de internacionalización. El Plan de Desarrollo Institucional 2012-2020, busca consolidar este crecimiento en la cantidad y, sobre todo, en la calidad del quehacer socialmente responsable de todos los programas que se encuentra desarrollando nuestra universidad.

Por tal motivo la Escuela Preparatoria Núm. 3, reconoce la trascendental labor desarrollada por el **Dr. Jesús Ancer Rodríguez** y se congratula de que la H. Junta de Gobierno, sensible a las necesidades institucionales de continuidad en los programas que actualmente se encuentran en proceso, haya optado por quien garantiza que nuestra universidad siga en permanente ascenso, buscando siempre la mejora continua y posicionarse como una universidad de clase mundial.

Por esa razón, la comunidad escolar de la Preparatoria Núm. 3 de la Universidad Autónoma de Nuevo León, felicita ampliamente al **M. E. C. Rogelio G. Garza Rivera**, por haber sido designado, por la H. Junta de Gobierno de nuestra universidad, en sesión celebrada el 20 de agosto de 2015, como el responsable de conducir la vida institucional de nuestra alma máter, para el periodo comprendido de octubre de 2015 a octubre de 2018. Estamos seguros que la regirá acertadamente, porque nadie como él conoce los programas y procesos de gestión que lo llevará a lograr los objetivos propuestos en la Visión 2020.

Atentamente,
M. E. C. Linda Angélica Osorio Castillo
Directora

BULLYING, UNA BREVE APROXIMACIÓN TEÓRICA

■ Sandra Gudiño Paredes*

1. INTRODUCCIÓN

El mundo se encuentra actualmente en un estado de cambio constante, por lo que la educación no debería ya orientarse hacia el presente, debido a que, seguramente, el entorno y contexto cambiarán de inmediato. Desafortunadamente, la educación permanece estática y en lugar de educar al niño y al joven para preocuparse por los demás se le ha colocado como una persona por la que otros se deben preocupar; de ahí que la responsabilidad moral de la educación es el entrenar al joven, desde que es niño, en la posesión de sí mismo para que no solo se adapte a los cambios sino que tenga el poder de modelar dichos cambios y dirigirlos hacia el bien de los demás.

El objetivo del presente artículo es proporcionar una breve aproximación teórica sobre el bullying como conducta sociomoral con la finalidad de coadyuvar a un mejor entendimiento del fenómeno que pudiera idealmente incidir en la prevención, disminución o tratamiento de esta conducta.

Palabras clave: desarrollo moral, bullying, empatía.

2. DESARROLLO MORAL

La sociedad actual ha cambiado y continuará haciéndolo cada vez más rápido, lo que eran las sociedades “estables” de antaño han desaparecido y las estructuras sociales de tipo rígido caen ante una sociedad activa y cambiante. En el mismo sentido, la uniformidad cultural ha dejado su lugar a una sociedad multicultural y plural en la que los distintos grupos sociales exponen sus puntos de vista (Dam

y Volman, 2003). Para Bauman y Lipovsky (2003; 2000), esta sociedad tiene como característica la modernidad y el individualismo, lo cual sin duda repercute en la conducta moral de las personas hacia los demás.

El hablar de teorías de desarrollo moral cuando se trata el tema de la violencia en la escuela o Bullying obedece a la naturaleza de la tarea principal de todo educador, padres y docentes, dicha tarea es la de proveer al niño y adolescente con el mayor número de ideas de tal forma, de manera que estas ideas se constituyan en fuerzas motivadoras que guíen su conducta; esta tarea convierte en universal el propósito moral de toda instrucción independientemente del tema que trate (Dewey, 1909). A pesar de parecer utópico el que los docentes tuvieran como eje de su actividad la educación del carácter por encima del intelecto, este podría idealmente concebirse como un objetivo para todo educador, independientemente de que los contenidos de su materia no se relacionen en apariencia con la moralidad y el carácter.

Zerpa (2007) se refiere a la teoría de Kant como pionera en el ámbito del desarrollo moral y como precursora de los argumentos que buscan explicar el comportamiento de las personas y como la primera en otorgar al sentimiento o emoción el lugar o categoría de dominio afectivo, el cual, aunado al dominio cognitivo o racional provocaban una acción a la cual se le podría otorgar un valor de tipo moral bueno o malo, dependiendo de la motivación que diera lugar a la misma. Esta visión particular de Kant derivó en otras teorías sobre el desarrollo moral, algunas de las cuales se inclinaron hacia lo emocional y otras hacia lo racional, entre las que me permito destacar las siguientes:

- Dewey (1909) concede una marcada importancia a los fines y circunstancias sociales como guías de la conducta del ser humano

*Maestra de la Escuela Nacional de Educación, Humanidades y Ciencias Sociales del Tecnológico de Monterrey
Sandra_gudino@hotmail.com
Escuela Nacional de Educación Humanidades y Ciencias Sociales
Tecnológico de Monterrey

donde las teorías serían solo instrumentos que se van moldeando de acuerdo a las circunstancias sociales y época en las que surgen.

- Para Piaget (1985), el juicio moral está entrañablemente asociado a las etapas de crecimiento del ser humano, es decir, se encontraba presente en cada una de ellas pero de distinta forma. La primera de ellas sería la llamada heteronomía, donde el niño se sujeta a las normas que le dictan sus mayores, con el paso del tiempo sus relaciones se transforman para dar paso a la igualdad, es aquí, en la etapa adulta, donde aparece la convencionalidad de las reglas. Piaget define una etapa final llamada autónoma que implicaría el nacimiento de nociones morales particulares y sentimientos como la empatía, la caridad o altruismo hacia los demás.

- Kohlberg (1992) se centraba en el proceso lógico que tiene lugar cuando surge un conflicto entre los valores que se tienen y la acción o situación en la que se encuentra la persona, lo cual daría lugar al juicio moral. La teoría de Kohlberg afirma que el ser humano basa sus decisiones morales en la justicia cuando resuelve dilemas morales utilizando también otros factores de acuerdo a su educación y edad.

Una realidad que ya Dewey consideraba en su tiempo y que permanece hasta nuestros días es la separación que ocurre en las escuelas entre lo moral y lo académico, donde el docente toma más bien nota de las faltas que el alumno ha cometido otorgándole a una mala acción la categoría de incidente y no de principio. Lo ideal sería que el niño tomara conciencia positiva del hecho para aprender a juzgar sus actos y así lograr un estándar de vida que le permitiera aprender de sus fallas para un futuro.

3. DEFINIENDO AL BULLYING

Para Fuertes (2007), el bullying ha existido siempre, sin embargo es en la actualidad que se le ha dado más difusión gracias a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) que lo convirtieron en un tema más recurrente. Fuertes afirma que este tema no es del interés genuino de ninguna persona. Las razones que aporta para su afirmación se

sustentan en los casos de suicidio que han aparecido en los últimos años en los medios de comunicación, adolescentes y jóvenes que no pudieron hacer frente a situaciones de acoso de las que eran víctimas dentro de sus centros escolares, dichas exposiciones mediáticas parecen hacer reflexionar a los espectadores acerca del gran problema que supone la violencia o acoso escolar, al mismo tiempo que motiva los cuestionamientos sobre qué es lo que se está haciendo al respecto y la urgente necesidad de tomar acción para que estos casos no se vuelvan a repetir.

De acuerdo a Olweus y Limber (2009), el bullying comprende todos los tipos de actitud agresiva realizada con intención en forma constante o esporádica y que tiene lugar sin un motivo aparente que la justifique. Tradicionalmente la responsabilidad de este acto recae en el agresor o también llamado bully, el cual pareciera tener como finalidad el infringir daño, sin embargo para Davies (2011) existen otras connotaciones y circunstancias que conlleva este acto, las cuales reflejan más la intención de llamar la atención y la búsqueda del reconocimiento que le otorgan los docentes y sus compañeros por encima de solo infringir un daño. Quienes eligen la destrucción de otras persona para afirmarse a sí mismos son, por lo general, chicos y chicas que no han obtenido el reconocimiento de sus méritos y virtudes en la familia y/o en la escuela, pero también se encuentran en este grupo adolescentes que no han tenido los límites adecuados para sus comportamientos con madres y/o padres demasiado permisivos o ausentes (Eljach, 2011).

4. EL ASPECTO EMOCIONAL

Recientemente, en una de las últimas revisiones conceptuales sobre el desarrollo moral, Eisenberg (2000) subraya que para estudiar la conducta moral es necesario incluir la regulación emocional y la empatía, esta última entendida como una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado emocional o condición desarrollada por una persona, de tal forma que cuando ve a un compañero alegre sienta alegría y si lo ve triste sienta preocupación por él. Diferentes estudios (Eisenberg et al., 1996; Escrivá, Samper García y Navarro, 2002; Gutiérrez Sanmartín, Escartí Carbonell, & Pascual Baños, 2011; Inderbitzen & Foster, 1992) han concluido que las personas que pueden regular sus emociones y la conducta relacionada con ellas es más probable que

experimente empatía en lugar de ansiedad o enojo ante lo que le sucede a los demás. Eisenberg (2000) vincula el desarrollo del juicio moral con la capacidad empática, a la cual considera esencial para el logro de conductas sociales maduras y solidarias que pudieran incidir en la disminución de la violencia.

La etapa adolescente trae consigo la expansión de habilidades cognitivas y un sentido nuevo de la identidad y el “yo”, así como un incremento en las expectativas del joven respecto a la escuela, es en esta etapa donde tiene lugar un cambio en las relaciones con sus compañeros y con los padres. A medida que el adolescente va madurando, sus habilidades prosociales y emocionales le permiten establecer relaciones más significativas y duraderas que conllevan beneficios como salud psicológica, mejor desempeño académico, así como relaciones adultas exitosas a futuro.

Las intervenciones escolares que buscan prevenir o disminuir el bullying no deberían estar enfocadas a resaltar a los individuos infractores, juzgarlos y/o reformarlos, por el contrario, éstas deberían conducirse a trabajar con los niños desde que son pequeños para que aprendan a abrirse y relacionarse con los demás en función de las capacidades que los hacen diferentes y los distinguen estando dispuestos a las experiencias que aún no conocen y buscando desarrollar en ellos la inteligencia emocional y la empatía (Davies, 2011).

BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México [etc.]: Fondo de Cultura Económica.

Dam, G., & Volman, M. L. L. (2003). Life jacket and art of living. Social competency and the reproduction of inequality in education. Retrieved from <http://dare2.ubvu.vu.nl/handle/1871/33760>

Davies, B. (2011). Bullies as Guardians of the Moral Order or an Ethic of Truths? *Children & Society*, 25(4), 278–286. <http://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00380.x>

Dewey, J. (1909). *Moral Principles in Education*. Cambridge, MA: Houghton Mifflin Co. Retrieved from http://www.skepticthinker.com/files/Dewey_-_Moral-Principles-in-Education.pdf

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665–697.

Eisenberg, N., Fabes, R., Karbon, M., Murphy, B., Wosinski, M., Polazzi, L., ... Juhnke, C. (1996). The Relations of Children's Dispositional Prosocial Behavior to Emotionality, Regulation, and Social Functioning. *Child Development*, 67, 974–992.

Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe*

Superficie y fondo. Panamá: UNICEF.

Escrivá, M., Samper García, P., & Navarro, F. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227–232.

Fuertes, C. (2007). *¿Me están acosando!! el “bullying” desde otra perspectiva*. Madrid: Arán.

Gutiérrez Sanmartín, M., Escartí Carbonell, A., & Pascual Baños, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13–19.

Inderbitzen, H. M., & Foster, S. (1992). Teenage Inventory of Social Skills (TISS) Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4, 451–459.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée De Brouwer. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=318583>

Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo* (13th ed.). Barcelona: Anagrama. Retrieved from http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/6553_15813.pdf

Olweus, D., & Limber, S. P. (2009). Olweus bullying prevention program. *International Handbook of Bullying*, 4(03), 377.

Piaget, J. (1985). *El criterio moral en el niño*. México, D. F.: Martínez Roca. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=217805>

Zerpa, C. (2007). Tres Teorías del desarrollo del Juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la Formación Moral. *Laurus*, 13(023), 137–157.



Retrato de Rebeca Uribe con el ojo de Marta

LAS COMUNIDADES CATÓLICAS EN FAMILIA: ETNOGRAFÍA DE UN GRUPO

■ María Luisa Martínez S.*

INTRODUCCIÓN

Uno de los efectos esperados por la globalización parecía ser el anuncio del fin de las religiones (Carine, 2009). Sin embargo los seres humanos continúan apegándose a la creencia de un ser superior quien –por medio de la fe o las promesas de un futuro feliz– subsane la intolerable incertidumbre que aqueja al ciudadano posmoderno. Las religiones se dividen; se recrean; se contradicen; contienden por los creyentes pero se mantienen y se multiplican en las sociedades occidentales.

La religión es una de las dimensiones importantes a la hora de tratar de entender a cualquier grupo social puesto que sus funciones no solo implican la búsqueda del significado de la vida y la reducción de la ansiedad en quienes la practican, sino que incluyen el mantenimiento del orden y el control social (Nanda, 1982). La religión católica en México, herencia de la colonización española, continúa siendo la más numerosa en el país, aunque ha tenido un ligero descenso en los últimos cuarenta años al pasar del 96.5% al 88% de 1960 a 2000.¹

Ante el avance lento pero sostenido de otras religiones no deja de sorprender la metamorfosis que ha llevado a cabo la religión católica a lo largo de su historia y los mecanismos a los que se ha recurrido para mantener la fe de sus creyentes e incluso ganar nuevos adeptos. Uno de estos mecanismos –las comunidades de católicas en familia– dirigido

principalmente a mujeres² en el hogar es el objetivo de este trabajo.

LA COLONIA

El domingo 26 de diciembre de 2010 acudí a la Colonia “Las Sombrillas” en Santa Catarina, N. L. Alrededor de seis cuadras de oriente-poniente y dos largas cuadras de norte a sur son las que conforman la Colonia, fundada hace aproximadamente diez años. Las casas son en su mayoría de tipo dúplex, lo cual implica que una de las paredes es compartida para dos casas y que por ende se trata de viviendas de un menor valor comercial. Este tipo de casas son sin duda homogéneas en su nacimiento pero a lo largo de esta década, en la colonia se ha dejado constancia de su afán diferenciador con algunas extensiones y fachadas distintas a las originales. Aunque las calles tienen huella de haber sido pavimentadas en sus orígenes, la colonia posee una sola salida decorosa -desde el punto de vista del pavimento- hacia el exterior, puesto que el resto de las calles llevan ineludiblemente a salidas de terracería en tramos que no han podido ser conectados con las colonias colindantes.

La colonia colinda al sur con lo que parece ser San Gilberto, predio reconocido por tratarse de la población desplazada de las márgenes del Río Sta. Catarina durante el huracán Gilberto en 1988, caso que se convirtió en emblemático por centralizar la solidaridad-asistencialista neolonesa, tal como ha ocurrido después con otras colonias como la Fernando Amilpa y en los últimos tiempos con La Alianza. Al norte, oriente y poniente de Las Sombrillas se han abierto nuevos fraccionamientos

que se encuentran en un incipiente proceso de ocupamiento. Estamos ubicados por lo tanto, en la falda del Cerro de las Mitras, en una falda cada vez más breve debido a la invasión habitacional de un gran número de colonias en este sector del municipio de Sta. Catarina, N. L.

El único antecedente que tenía de este caso era el relato de uno de mis hijos sobre una mujer que pasó por nuestra casa solicitando apoyo para una ceremonia con matachines que sería realizada en Las Sombrillas el 28 de diciembre. Tuve la suerte de que al preguntar en la tienda de la colonia me refirieran a la calle que paradójicamente se llama “El Infiernillo”. Al llegar a esta calle, en la cuarta casa se encontraba una serie de imágenes, incluida la de la virgen de Guadalupe. Ahí tenían que saber.

DOÑA MARY: HILO CONDUCTOR HACIA LAS CEFAS

Efectivamente, la Sra. Mary, una mujer de mediana edad y trato amable fue la fundadora de un grupo de matachines de niños. Su propio hijo se inició a los dos años y ahora tiene cinco. Ella fue también la coordinadora del grupo de Comunidades Católicas en Familia (CEFAS) que inició en esta calle hace cuatro años; pero justo hace un par de semanas se salió del grupo por algunos disgustos personales. Mientras conversábamos se abrió la puerta de la casa de enfrente, desde la cual una señora le grita a un niño que cruza la calle “Dile a tu mamá que venga por la virgen”. Y doña Mary me empezó a contar que era un grupo que se intercambiaba una imagen de la virgen que custodiaban en cada hogar por tres días pero en el traslado de una casa a otra se reunía el grupo en una sesión de rezos.

Lamentablemente doña Mary desconocía si habría alguna ceremonia con matachines en la colonia el día 28 pero me envió a la calle Sandía No. 205 con la coordinadora de otro grupo quien tal vez tuviera información sobre la ceremonia. Así lo hice y fue la misma señora Tere –joven, morena y esbelta– quien me abrió la puerta. Aunque no parecía muy dispuesta a colaborar, le pregunté si sabía de la buscada ceremonia pero me dijo que no tenía información y que su grupo no tendría reunión hasta el mes de enero, con lo cual la descarté –a ella y su grupo– como observación potencial para la tarea asignada.

Decidí, por lo tanto, volver en mis pasos hacia “El Infiernillo” y tocar la puerta de la vecina que entregaría la virgen –“La Güera”– para solicitarle información. Ella me recibió y me comentó que la virgen sería entregada al día siguiente a la vecina de al lado de doña Mary, propietaria de una mercería. También me dijo que en la casa contigua a la mercería vivía la persona que actualmente coordina al grupo de CEFAS. Mientras tanto pude observar al interior de la modesta vivienda una gran virgen –como de latón– colgada en la pared y supuse– equivocadamente como lo comprobé al día siguiente– que esa era la virgen peregrina. Cruzé la calle y toqué las puertas tanto de la mercería como la casa de al lado perteneciente a la coordinadora del grupo, sin obtener respuesta de ninguna de las dos.

Al día siguiente, lunes 27 de diciembre acudí a la mercería alrededor de las 3:00 pm. La señora Mónica me atendió amablemente en el espacio delantero de su casa que corresponde a su bien surtida mercería, la cual seguramente implicó el sacrificio de la sala de entrada a su vivienda. Con gusto me recibirían a las 5:00 pm para participar en su ceremonia de entrega-recepción de la virgen.

¿Por qué decidí tomar este caso como el requerido para cubrir la tarea de atender a la observación de una ceremonia religiosa? En primer lugar cabe aclarar que la religión no es uno de mis temas favoritos dado que de ser hija de una madre bautizada al evangelismo desde los 11 años y de un padre declarado católico –pero no ferviente– fui colocada en un camino que parecía bifurcado en dos opciones –evangelismo o catolicismo– y que muy tempranamente en mi vida y al observar las divisiones al interior de ambas familias, particularmente la de mi madre, en la que el conflicto religioso siempre estuvo presente, decidí abrir y seguir por el camino alternativo de la no-fe en alguna religión, aunque considero que a veces el apostarle a la ciencia o a las explicaciones que emanan de ella bien pudiera considerarse como una religión.

Una vez que se hace el acotamiento posicional anterior, continuo con la relevancia del caso a observar, el cual no pareciera tener la estatura de una observación en la Basílica el día 12 de Guadalupe; ni la interesante “quema de la candelilla” que mueve a todo un pueblo de Nuevo León y que presencié el año pasado. Aunque parece un modesto ritual cotidiano el de la Virgen Peregrina va orientado

* Dra. en Sociología y ex Directora de la FFy L de la UANL.

1. De acuerdo al XII Censo General de Población y Vivienda 2000, del INEGI, en el año 2000, de 84;794,454 creyentes en México, 74;612,373 son católicos mientras que sólo 6;160,069 son protestantes o evangélicos. http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemogra. “Mujeres y hombres en México 2009”. Página consultada en diciembre 31, 2010.

2. En México, en el año 2000 la proporción de católicos por sexo es mayor en mujeres con el 88.4% mientras que los hombres son 87.6%. Las cifras en Nuevo León para el mismo año indican un 88.2 en hombres contra un 87.8% en mujeres. El protestantismo en el Estado también es mayor que el promedio del país: 7.3% de hombres y 9.1% de mujeres mientras que en México son un 6.8% de hombres y 7.7% de mujeres. *Ibid.* Pág. 406.

acertadamente hacia el interior de las viviendas y llega hasta el más íntimo rincón de las familias que le abren la puerta. El plan está dirigido hacia el propio motor familiar: la mujer-madre, que en nuestra cultura mexicana tiene pocas oportunidades de manifestarse en la vida pública como sujeto protagónico, que, sin embargo, en lo cotidiano tiene una silenciosa pero permanente y eficaz presencia en la vida familiar, que incluso llega a opacar a su compañero, el padre de familia, por los estrechos y profundos lazos que la vinculan con los hijos. Además, si comprobamos que en una misma cuadra de esta colonia hay dos grupos de CEFAS de diez mujeres-madres cada uno que operan con este mecanismo de adhesión a la iglesia católica, ¿cuántos pudiera haber en el resto del municipio de Sta. Catarina y del mismo Estado de Nuevo León? Se trata de una empresa diaria, sin una inversión económica, sin el requerimiento de un espacio especial, que reditúa grandes logros para el mantenimiento de la iglesia católica y para su defensa ante el crecimiento de la oferta del resto de las religiones en México. Sin embargo, el propósito central de este trabajo no es solamente vivir la experiencia de este ritual religioso de traslado de la virgen de un hogar a otro sino desentrañar los beneficios sociales que se obtienen gracias a esta red de CEFAS.

¿NO ESTOY YO AQUÍ QUE SOY TU MADRE?

El programa de la Virgen Peregrina de la Familia inició el 30 de noviembre de 2004 cuando el Papa Juan Pablo II bendijo un retablo de la Virgen Peregrina.

*“Con la bendición del Vicario de Cristo comienza este hermoso apostolado, esperando que muchas familias reciban en su hogar a la Virgen de Guadalupe y se adhieran a la red mundial de familias católicas que acogen periódicamente a la Virgen Peregrina de la Familia”.*³

El hecho de ensalzar a la virgen también mujer-madre se replica al interior de cada hogar cuando el objeto de oración es la virgen María, madre de Dios y oportunamente transfigurada a la Virgen de

Guadalupe en México.

*“El rosario es a la vez meditación y súplica. La plegaria insistente a la madre de Dios se apoya en la confianza de que su materna intercesión lo puede todo ante el corazón del Hijo. Ella es “omnipotente por gracia”. En el Rosario, mientras suplicamos a María, templo del Espíritu Santo, ella intercede por nosotros ante el Padre que la llenó de gracia y ante el Hijo nacido de su seno, rogando con nosotros y por nosotros”. (Rosarium Virginia Mariae, Juan Pablo II).*⁴

El hecho de que el programa de la Virgen Peregrina sea dirigido a mujeres-madres ha sido un verdadero acierto de la iglesia católica porque las hace sentir protagonistas de un movimiento y dueñas absolutas de un proceso que aprenden conjuntamente, lo cual sin duda propicia la integración de un grupo que será ligero y fácil de monitorear.

El ensalzamiento de la figura materna –de la madre de Dios– fortalece su autoestima– en una proyección de la importancia de sí mismas como madres y el rol que juegan en la familia como generadoras de vida. Sin embargo la letanía de misterios que realizan en el traslado de la virgen de un hogar a otro, invariablemente empieza –y termina– con loas a las figuras religiosas masculinas como el papa, el arzobispo y el sagrado corazón, cediéndoles –a través de los rezos– el poder que “legítimamente” les corresponde a los varones.

EL GRUPO DE CEFAS DE LA CALLE INFIERNILLO

Las diez mujeres que forman este grupo de CEFAS –como lo llaman localmente– tienen entre 8 y 12 años de vivir en la colonia. Todas vienen de distintas partes.

Hace más de cuatro años llegó a la calle El Infiernillo la señora Beba, emisaria de la iglesia que geográficamente les corresponde y que está ubicada en la colonia San Gilberto para invitarlas a iniciar un grupo de diez mujeres. Ella misma les llevó

la imagen y un folleto-instructivo que les ayudara a organizar las misas caseras y que cualquiera de ellas pudiera darle seguimiento al ritual. El folleto está formado por Misterios (luminosos, dolorosos, entre otros) –uno para cada día de la semana– y contiene detalladamente las frases que hay que mencionar entre cada padre nuestro y cada ave maría. Además cuenta con la bendición escrita del Cardenal Primado de México, Monseñor Norberto Rivera Carrera al inicio del folleto y en la página final viene un breve directorio con los datos de las mujeres que conforman el grupo.

Al principio no sabían rezar y dice la señora Mónica –nuestra anfitriona de unos treinta y cuatro años, vestida sencilla y cómodamente en pants y pantunflas– que les daba risa y se desviaban y no faltaba que les ocurriera a los niños y terminaban riéndose y luego tenían que sacar el librito para ver

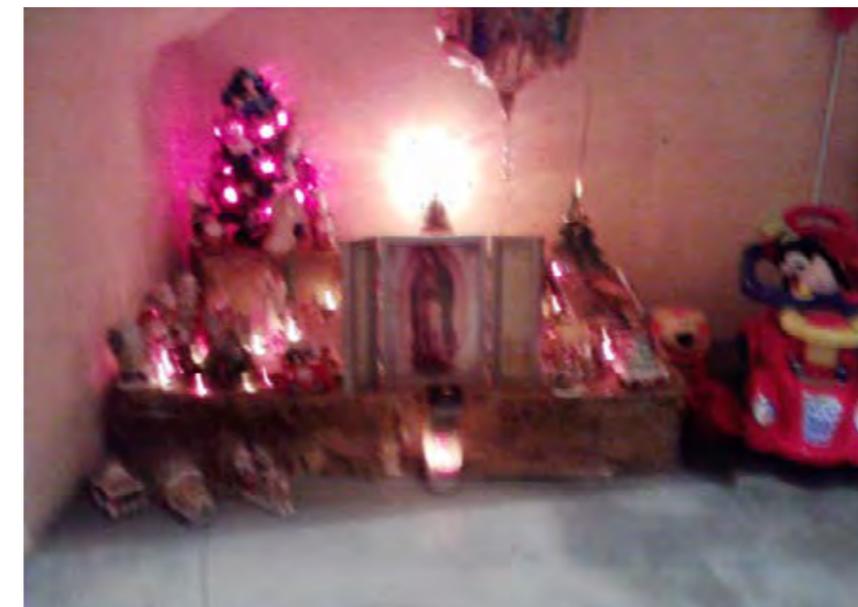


Foto: Nacimiento ubicado en la vivienda de Mónica; lugar en que se realizó el ritual observado.

qué seguía... pero poco a poco lo fueron tomando en serio y ahora hasta los niños rezan, particularmente

a ellos les toca en mayo porque todo el mes es día de las madres y ellos son los que rezan los salmos y las letanías. En ese mes se hace el ofrecimiento de flores a María, por ser el mes de las madres. Se llevan flores a la casa donde toque.

LA CEREMONIA DE ENTREGA-RECEPCIÓN DE LA VIRGEN

Nos encontramos sentados en un espacio muy breve entre la pared de la mercería y la entrada hacia la cocina. Del lado izquierdo suben escaleras hacia un segundo piso donde seguramente estarán las recámaras. El recorrido de la escalinata está adornado por los cuadros de fotografías obligadas: la boda y los hijos, el mayor de 12 años, -quien no tomará parte en la ceremonia-, el segundo de aproximadamente 10 u 11 años, diligente y colaborador, quien entretiene a “El nuevo” –como él lo llama- al inquieto bebé de 10 meses, menor de la familia.

En el hueco que deja la escalinata en la parte de abajo se encuentra un breve nacimiento con un pino de aproximadamente 40 cm, lleno de luces, frente al cual el retablo de la virgen de Guadalupe ya está colocado, tal como lo muestra la siguiente fotografía:

Es posible observar en la fotografía anterior que no se trata de un nacimiento tradicional con pesebre, niño dios, María y José y reyes magos, entre otros; sino de un ecléctico escenario que conjunta muñecos, juguetes y figuras de santa Claus. Esto implicaría una destradicionalización –o nuevas formas de religiosidad– en la cual se refleja una especie de pragmatismo en que lo importante sería la parte práctica del ritual, con un menor cuidado de las formas o tradiciones.

Las personas estamos sentadas en sillones colocados frente al nacimiento.

Llega la coordinadora del grupo, una mujer entre los 30 y 40 años, también morena y esbelta quien viste un suéter blanco con pantalones de mezclilla y botas vaqueras y con el cabello todavía húmedo por el baño reciente. La acompaña su hijo de aproximadamente 12 años, quien tomará parte en la ceremonia leyendo uno de los misterios. El hijo mayor de 15 años se ha quedado en casa.

La señora Mónica envía a los niños a avisarles a las integrantes del grupo que ya se iba a iniciar el rosario. Estuvieron desaparecidas esos días, desde el lunes anterior en que les hicieron posada a los niños del grupo, porque la época navideña las lleva hacia sus familias de origen, pero ya sabían que hoy toca rezar.

Llega el niño con los mensajes: La güera ahorita viene, otra espera a una hermana, otra está haciendo de comer y otra salió. “*Con razón Mary se salió verdad?*” Pregunta el niño: nadie quería venir. “*Bueno, nos van a tocar dos hot cakes a cada quien*” dice una de las señoras, resignadas a que sólo serán tres las participantes en el ritual. Llega la güera. La mujer que tenía la virgen en su casa. Todas le llaman la güera porque traía el cabello teñido de rubio pero las largas raíces de su cabello negro contradicen el apodo. De la edad aproximada de las mujeres del resto del grupo, desaliñada y con cierto aire de hastío, la güera se coloca en el único espacio vacío disponible.

“Cierra la mercería; pónmele *cerrado* y cierra esta puerta porque ya vamos a iniciar y no queremos interrupciones” –dice Mónica– la dueña de la casa y de la mercería. Es ella misma quien inicia con el primer misterio con las aves marías y los padres nuestros correspondientes. “*Ave María Purísima*”... “sin pecado concebida” contestan las demás. “Virgen de Guadalupe queremos... Que tanto sabemos que te agrada. Y como buena madre, te queremos pedir por el papa y sus intenciones, por nuestro obispo y nuestro padre, por todas las familias que esperan nuevos hijos (La Güera está en etapa inicial de embarazo), para que les ayudes a recibirlos. Por los niños y los jóvenes para que respondan con generosidad al llamado de su vocación; por los enfermos y los que sufren. Y a todas las familias

adheridas a La Virgen Peregrina. También queremos pedir por nuestras intenciones:

–Yo le doy gracias por estar bien de salud –dice Mónica.

–Yo te doy gracias por “el nuevo”... -dice el hijo de Mónica, refiriéndose al bebé.

–Yo por el eterno descanso de mi abuelita... por toda mi familia... y por la paz del mundo. –dice el hijo de la Coordinadora.

El segundo y tercer misterios son encabezados por el acomedido hijo de Mónica y el hijo de la coordinadora, respectivamente. El misterio siguiente lo dirige La Güera y el final le corresponde a la coordinadora de CEFAS, quien casi no tiene que leer el folleto para enunciar lo que hay que decir. En ningún momento me ofrecieron leer alguno de los misterios –ni yo lo pedí– puesto que me parece que la observación participante tiene límites y que no hay que transgredir la parte sagrada de los rituales, a menos que los integrantes del grupo lo expresen. Cada misterio es terminado con una frase que reza: “Mi corazón en amarte eternamente se ocupe. Y mi lengua en alabarte madre mía de Guadalupe: Sagrado Corazón de Jesús, en vos confío, sé nuestro rey.”

Las tres voces de las mujeres se escuchan continuamente sin otro matiz especial sino el de una letanía que se repite infinitamente, sin el menor atisbo de pasión o sentimiento. Las expresiones de la fe católica son repeticiones establecidas dirigidas a diferentes santos, vírgenes o a Dios, a diferencia de las protestantes que son una especie de conversación personal siempre directamente con Jesucristo o con Dios, al fin de cuentas al parecer ambos son la misma persona.

Mientras rezan las observo y no distingo en ellas gestos especiales ni en el rostro ni en la voz que reflejen lo conmovidas que pudieran estar por sus oraciones. Expresan todas ellas la seriedad que requiere el momento pero ninguna emoción en particular. Sólo en una ocasión al primero de los niños le gana la risa continuamente, hasta que Mónica le dice entre enérgica y disgustada: “¿No puedes rezar?”. El niño se contiene, se controla y continúa rezando.

Al finalizar, uno sabe que el ritual ha terminado porque sus rostros serios se relajan y sonríen y

bromean con el bebé. Inmediatamente nos invitan un café y hot cakes que Mónica preparaba cuando llegué y que terminó mientras yo charlaba con la coordinadora y con ella misma, dado que el espacio de espera está contiguo a la pequeña cocina, a la cual pasamos un rato al final del ritual.

No hay gente que las supervise. Va a venir una señora a darles una plática, así y asá. Pero solo les explican: “Va a venir la Sra. Beba y va a traer una persona”, dice la coordinadora; como el último que vino nos enseñó –a veces uno ni lee la biblia– nos explicó cómo organizarnos porque siempre andamos vueltas locas con los hijos y las tareas y el trabajo de la casa, para que nos quede tiempo para rezar. Solo vienen de vez en cuando pero no a supervisarnos.

¿Qué sigue para ellas como grupo de CEFAS? Cuando iniciaron con la virgen, ellas fueron con el párroco para que les diera la bendición en el arranque del grupo. El primer año sí participaron todas. Después de cierto tiempo –tienen cuatro años– pasan a ser consagradas con un atuendo especial, por el párroco de la iglesia que les toca. Pero para la consagración tiene que ser cuando ya se sientan preparadas. “La consagración es una bendición y como un reconocimiento como familias en la fe católica. “Yo creo, yo rezo”. Nos dan una banda verde y se reconoce” –dice la coordinadora. Pero ellas no se sienten preparadas para recibir tal consagración.

Otra de las ceremonias que tienen como grupo es la misa de barrio que es anual, en el mes de diciembre. En ella los niños utilizan unas capas blancas que simbolizan a los ángeles. Aquí si participan algunos de los varones porque es solo una vez al año, una vez en cada casa y hasta ahora no se ha repetido en ninguna.

LAS TENTACIONES Y LAS DIFICULTADES

La tentación más referida tanto por doña Mary y por las participantes en el ritual es la que se refiere a los planteamientos realizados desde otras religiones para tratar de cambiarlas. Hay una sola vecina llamada Rosa –al lado de la casa de la Güera– que profesa otra religión y que ha intentado convencerlas de que la evangélica es la verdadera religión. En el caso de doña Mary, a principios de año estaba embarazada y Rosa se le empezó a acercar

para hablarle de su fe. “Me quiso convencer cuando estaba más débil” –dice doña Mary, quien finalmente perdió al esperado bebé y terminó alejándose tanto de Rosa como de su propio grupo de CEFAS.

Mónica también detalla estas tentaciones:

“Es más la necesidad de convertirlo uno a su fe a que uno mismo viva la fe como quiera; yo tengo una hermana, la mayor, que ella es testigo de Jehová, pero ella ni me quita ni me dice nada, por el contrario. Pero tengo unas tías que son de otra iglesia, no sé exactamente de cuál y ahora que tuvimos un problema de salud de mi mamá, que de hecho murió hace tres meses. Y las tías estaban ahí pero no era tanto como el afán de ayudarnos sino más bien de convertirla a su iglesia y mi mamá como estaba asustada y todo las escuchaba pero al final mi mamá nos pidió el sacerdote y el ritual que generalmente se hace en la iglesia católica. Y ellas se enojaron. Yo creo que no está bien querer convertir a la persona a su iglesia sino más bien permítele vivir a su manera porque al fin y al cabo hay un solo Dios. Y si te pones a estudiar un poco te das cuenta de que no es una sola la iglesia verdadera como ellos lo dicen. Como la señora de enfrente que dice que a ella le cambió la vida con su conversión. Le digo que bueno, déjanos a nosotros. Si quieres ayuda a leer la palabra de Dios, pero no critiques ni blasfemes, porque estás blasfemando. Si yo no me atrevo a criticar a mi madre; menos a la madre de Dios. Y así un poco sobrellevamos las cosas, más que nada.”

La coordinadora del grupo comenta que su ahora esposo era mormón antes del matrimonio y tenía unas ideas que refieren la propiedad del hombre sobre la mujer que a ella no le agradaban. Después de un período de tenso acoplamiento, él dejó aquella religión y la acompaña a la iglesia –ella es la única que al parecer acude semanalmente a misa de domingo.

Por otro lado están los comentarios desagradables que reciben por parte de algunas otras vecinas que no participan en ningún grupo, etiquetándolas como “el montón de *viejas argüenderas* de arriba” (de la calle), que no dejan de molestarlas pero ya se han acostumbrado a ello.

Otra de las dificultades –de la cual no se habla– es que si bien el programa está orientado hacia las mujeres-madres, ellas serían solo el “gancho” para que estas prácticas religiosas fuesen organizadas en torno a las familias. Se esperaría entonces que tanto los esposos como los hijos –independientemente de la edad– se congregaran alrededor de la virgen. Por lo tanto, el control esperado de parte de las mujeres no es lo suficientemente sólido como para convencer ni siquiera a sus hijos mayores, que cuentan tan solo con 12 y 15 años. Los hijos mayores –particularmente hombres– tienen un papel protagónico en las familias mexicanas, un sitio especial al que difícilmente acceden los demás hijos o hijas. Aquí es posible comprobar cómo ellos son dispensados de su participación en el ritual, no así los segundos hijos quienes aprovechan el intento de congraciarse de esta manera con sus madres. Lo más probable es que en un tiempo comprueben que el orgullo de ellas estará puesto siempre en los mayores, independientemente de su comportamiento. La eficiencia de estos grupos en cuanto a la cohesión de las familias alrededor de esta práctica religiosa queda, por lo tanto, en entredicho.

Finalmente, como en todos los grupos humanos, se encuentran los conflictos entre las integrantes del propio grupo y que hasta ahora habían podido sobrellevar. Sin embargo la salida de doña Mary aparece como una herida continua en sus discursos, que sin embargo son acompañados de comprensión y esperanza por su regreso. Comenta Mónica: “Ella está sensible porque le han pasado varias cosas y yo digo que a lo mejor está enojada con diosito. Y dijimos vamos a dejarla solita un tiempo para que se le pase. Ojalá.”

Ellas sienten que ahora el grupo está un poco tambaleante y lo atribuyen precisamente a la salida de doña Mary porque era la que movía el pandero. Pero dice Mónica “Gracias a Dios tratamos de seguir adelante... bueno yo a veces no puedo ir a los rosarios porque estoy recién operada o porque el bebé se me enferma, o así; pero no pienso salirme del grupo. Yo aquí no tengo mucho apoyo en la casa para los rosarios pero me da mucho gusto cuando me toca que vengan ellas aquí a rezar. Yo tengo la confianza de que al ratito que se le pase... sabe que la estamos esperando.

MÁS ALLÁ DE LA RELIGIÓN: LOS VÍNCULOS SOCIALES

Cuando ellas llegaron a la colonia venían de diversos lugares del Área Metropolitana de Monterrey y como en todo fraccionamiento de reciente creación se trataba entonces de matrimonios jóvenes con niños pequeños. Ninguna llevaba lazos previamente contruidos y el grupo de CEFAS fue un buen pretexto que las ha cohesionado, puesto que dice Mónica: “Ha llegado el momento en que todas nos involucramos; si cumple años, hay que llevarle un regalito y rezar por ella. Hemos pasado por cosas muy difíciles cada una de nosotras pero nos apoyamos para salir adelante.” Por su parte dice la Coordinadora del grupo: “Ahorita por lo de la violencia que se está viviendo, estamos como más constantes. Tenemos miedo, todas tenemos miedo y platicamos situaciones personales”. Ellas consideran que es una forma de que los niños se mantengan apegados a la religión y sean una mejor generación. Sin embargo los hijos mayores de ambas mujeres – aún adolescentes– ya no participan en estos rituales.

Los hombres casi no participan. En el caso de la coordinadora, su esposo sí se integra cuando le toca a ella tener la virgen, porque tienen tradición religiosa; pero no es el caso de las otras dos participantes. También cuando toca la misa de barrio sí participan los esposos porque se hace por la noche y el horario es oportuno para ellos. En el grupo dos de las diez trabajan y ellas siempre que les tocan los rezos lo hacen por la tarde “Cuando nos toca a nosotros, la hacemos a veces en la mañana que no están los niños para poder hacerla un poquito más extensa” –dice Mónica.

¿Por qué es más bien un grupo de vínculos sociales? Porque solo una de ellas acude a la iglesia actualmente; iban cuando los sacramentos de los niños pero la mayoría ya no va. Algunas fueron al encuentro de matrimonios; Mónica tenía muchos problemas con su familia y siente que eso le ayudó porque piensa que se ven las cosas más claras. Pero el hecho de que sólo tres de las diez integrantes del grupo hayan acudido al cambio de virgen es un síntoma en sí mismo.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

A pesar de que para Nanda (1980:280) un ritual religioso es un patrón de conductas que implican la manipulación de símbolos religiosos, en este caso para comunicarse con poderes sobrenaturales por medio de la oración, los símbolos aquí manipulados

–modestos desde el punto de vista material al tratarse únicamente de una imagen de la virgen y de un instructivo-guía de oraciones recitadas– están potenciados por la fe en una serie de mitos que viven y se fortalecen cada vez que se vuelven a vivir en esta cotidianeidad, entre ellos la concepción y la maternidad de la virgen a partir de la intervención mágica de un ángel. Estos mitos dirigidos hacia las mujeres adquieren los significados que de manera efectiva ratifican el lugar social que les ha sido asignado en las sociedades occidentales gracias a la manipulación y engrandecimiento de la maternidad, fuente de poder que no posee la contraparte social –que no pocas veces se utiliza como elemento de negociación de poder ejercido al interior de las familias– pero que al mismo tiempo, paradójicamente, continúa encadenándolas al espacio privado.

Se ha comprobado en la observación de este caso la eficiencia de la iglesia católica para ir modificando no solo los mecanismos de mantenimiento de la fe en esta institución, sino la creatividad de irse adecuando a los tiempos para evitar el crecimiento de la competencia de oferta religiosa. La capacidad para decirse y desdecirse se refleja en el anuncio del papa hace algunos años por el Papa Juan Pablo II sobre la permisividad del uso del condón, hasta entonces prohibido como cualquier método anticonceptivo, exceptuando el conocido como “ritmo” que en realidad no significa ninguna intervención externa salvo el conteo de los días relacionados al período de ovulación femenina. Por otro lado también se ha comprobado que no se ha logrado la esperada cohesión familiar alrededor de estos grupos religiosos.

Hay, sin embargo, consecuencias no planeadas en la promoción de este tipo de grupos, que si bien se construyen con un propósito de fe, las relaciones sociales de intercambio bajo este pretexto religioso –que a fin de cuentas en eso se convierte, en un pretexto– se transforman y se tejen nuevos vínculos solidarios más allá de la fe, que ofrecen beneficios de intercambio como son el apoyo psicológico –y a veces material– de las integrantes de los grupos. Este continuo traslado de la virgen de una casa a otra, de una acera a otra, de una familia a otra, va creando veredas que se convierten en surcos de comunicación y apoyo social. Los conflictos, por supuesto, no están ausentes, pero no implican heridas profundas que no sanen al menor atisbo de una experiencia o vivencia difícil de alguna de las

integrantes o de cualquier elemento de la comunidad, ante lo cual, invariablemente la solidaridad social se asoma.

BIBLIOGRAFÍA:

Carine Chavarochette y Magali Demanget, « Reacomodos religiosos (neo) indígenas en el tercer milenio », Trace [En línea], 54 | 2008, Puesto en línea el 24 julio de 2009, Consultado el 25 diciembre de 2010. URL : <http://trace.revues.org/index476.html>
Nanda, Serena. (1982). Antropología Cultural. Wadsworth Internacional / Iberoamérica. Nueva York, EE.UU.
INEGI. Página electrónica.



Retrato de Elena Garro

LOS LEMAS LATINOS EN EL ESTADO DE NUEVO LEÓN (SEGUNDA PARTE Y FINAL)

■ Enrique Puente Sánchez*

En el número 82 de esta revista correspondiente al mes de junio del presente año, hicimos un análisis y un comentario a varios lemas latinos pertenecientes a instituciones que existen en la actualidad en el Estado de Nuevo León. Debido a que hemos descubierto una buena cantidad de esos lemas, proseguimos ahora con otros que hemos encontrado en las Facultades de nuestra Máxima Casa de Estudios.

SCIENTIA AGRICOLIS VITA: FACULTAD DE AGRONOMÍA

El nombre de la Facultad es perfectamente de origen griego formado por las palabras “agrós”, el campo y “nomos”, la costumbre o la ley. Pero los lemas no se redactan con palabras griegas, sino con palabras latinas. Aquí hace al caso recordar que si queremos formar palabras referentes al campo con palabras latinas, tendremos que usar “agri” que es el caso genitivo de “ager”, el campo en latín. Por ejemplo agricultor y agrimensura.

Este lema de la Facultad de Agronomía reúne las dos características esenciales de los lemas. Brevedad porque está formado únicamente de tres palabras y sentido profundo por la idea expresada, pues su traducción es “La ciencia es la vida de los agricultores”. También logra la brevedad valiéndose del desuso del verbo ser latino, como se puede apreciar pues no aparece en el lema. Por lo mismo, es curioso que la frase contiene sólo sustantivos y todos pertenecen a la primera declinación latina. Este grupo de sustantivos latinos se caracteriza por tener casi únicamente nombres de género femenino como lo son “scientia” y “vita”. Tiene unos pocos masculinos

que se refieren a oficios propios de varón, como es el caso de “agricola”, el agricultor.

El sustantivo “scientia”, la ciencia, proviene del verbo “scire”, saber. El verbo castellano saber no proviene de “scire”, sino de “sapere” que significa tanto tener sabor como entender bien. Aquí en el lema comentado “scientia” está en el caso nominativo porque es el sujeto de la oración, sujeto del verbo tácito “est”. Aunque ya lo dijimos en el artículo anterior, conviene recordar que el caso es el gramema de los sustantivos latinos para expresar su función en la oración: es decir, si están en función de sujeto, de objeto directo o indirecto, de complemento circunstancial, etc.

En seguida analizamos la segunda palabra de este lema, la palabra “agricolis”. “Agricola” pertenece a la primera declinación y ya anotamos antes que es una de las excepciones en cuanto al género, pues es masculino, siendo que la mayoría de los sustantivos de esa declinación son femeninos. Otros nombres de género masculino son, por ejemplo, “scurra” el bufón y “nauta” el navegante. El lema dice “agricolis” porque este sustantivo está en el caso dativo plural que es el caso del objeto indirecto y su traducción literal es “para los agricultores”.

Finalmente, la tercera palabra, “vita”. Aquí, la primera pregunta es cuál función ejerce este sustantivo en la oración, puesto que igual que “scientia” termina en –a y esa –a es el gramema que determina el caso en que se encuentra. Vamos a recordar que hay en esta oración un verbo tácito, el verbo “est”, forma del verbo ser latino. Aunque sea tácito, este verbo es un verbo copulativo y la función de un verbo copulativo, como su nombre lo indica, es unir al sujeto de la oración con su predicado nominal; el predicado nominal se pone en el mismo caso que el sujeto, es decir, que si “scientia” está en el caso nominativo, “vita” también está en ese caso. El nominativo es el caso del sujeto y del predicado nominal, en la primera declinación su gramema es

la vocal –a.

SCIENTIA NATURAM VINCIT: FACULTAD DE BIOLOGÍA

Otro lema que comienza con la palabra latina “scientia” y que con las otras dos palabras “naturam” y “vincit”, cumple con la característica de la brevedad. Su traducción es “La ciencia vence a la naturaleza” y es evidente que la biología cumple con este postulado. En esta frase es muy obvio que “scientia” es el sujeto del verbo “vincit”, el cual se clasifica como un verbo transitivo; como tal tiene su objeto directo que es “naturam”. Este sustantivo es también de la primera declinación latina y aquí su gramema es –am, el cual expresa que tiene función de objeto directo. El verbo “vinco” latino es un verbo muy usado debido a su significado de vencer. Aparece en la famosa frase de Julio César “veni, vidi, vici”: vine, vi, vencí. También está en la que se le atribuye a Juliano el Apóstata “Vicisti, Galilee”, “Venciste, Galileo”. Lo encontramos además en la leyenda celestial vista por Constantino, “In hoc signo vinces”, “En esta señal vencerás”. Dos locuciones latinas también lo contienen: “Labor omnia vincit” y “Amor omnia vincit”, “El trabajo lo vence todo” y “El amor lo vence todo”. Estoy seguro de que está en muchas otras frases famosas, pero creo que no es necesario abundar en más ejemplos.

UT CARITAS ET SCIENTIA HUMANITATI INSERVIANT: FACULTAD DE MEDICINA

“Para que el amor y la ciencia sirvan a la humanidad”, es la traducción de este largo lema de una de las grandes Facultades de nuestra Universidad. El contenido es muy significativo, pero la redacción resultó larga; era necesario haberla reducido. Hay una sintaxis especial, pues se trata de una oración final. Nuestro idioma español es pobre en estructuras gramaticales para expresar la finalidad, en cambio el latín es riquísimo en este sentido. Se escogió la forma más popular de la oración final latina, conocida como de “ut y verbo en subjuntivo”.

La primera palabra de este largo lema es la partícula latina “ut”, la cual puede ser adverbio y conjunción. En cierto modo es una palabra comodín que puede encontrarse en muchas clases de oraciones: comparativas, consecutivas, concesivas,

finales, etc. En este lema que analizamos “ut” aparece en una oración final, como dijimos en el párrafo anterior. Agregó únicamente el ejemplo de una comparativa: ¿Quis ut Deus? ¿Quién como Dios?, se afirma que dijo San Miguel Arcángel contra Luzbel.

“Caritas” es otra palabra latina muy conocida nuestra, debido a que es el nombre de la institución internacional católica de ayuda a los necesitados. Significa amor, pero no el amor de la pareja humana, sino el amor afecto a toda la humanidad. Es un sustantivo de la tercera declinación latina, cuyo caso acusativo (objeto directo) es “caritatem” y de él procede nuestro vocablo caridad. Aquí en el lema es parte del sujeto compuesto “cáritas et scientia”, cuyo verbo es “inserviant”.

En seguida tenemos otra palabra pequeñísima, “et”, que es la conjunción copulativa más usada en latín. Claro que su traducción es nuestra copulativa “y”. Hay varias cosas curiosas que decir de esta copulativa latina y la primera es cómo “et” llegó a ser “y” en español. Pues lo primero fue que la “e” se convirtió en el diptongo “ie” y en seguida desapareció la te final, que no se da ordinariamente en español. Posteriormente la desaparición de la te, dio lugar a la desaparición de la “e” y quedó solamente la “i” que todavía se encuentra en algunos textos españoles antiguos. Finalmente esa “i” latina se convirtió en la “i” griega que ahora llamamos ye.

Sinónimo de “et” es la copulativa “atque” y las dos se traducen por “y”. Su uso depende de la eufonía de la frase, pero “atque” se contrae en “ac” ante consonantes. Finalmente existe la copulativa enclítica “-que” que se traduce igual, pero sólo se usa cuando las dos palabras están muy unidas por el significado. Ejemplos: Senatus populusque Romanus: El Senado y el pueblo romano.
Corpus animaque: El cuerpo y el alma.
Virtus fidesque: El valor y la lealtad.

Sigue en este lema la palabra “scientia”, pero ya hemos dicho suficiente sobre ella en los lemas anteriores. Continuamos con la palabra “humanitas”, sustantivo de la tercera declinación latina, que dentro de la frase es objeto indirecto del verbo “inserviant”. Por ello aparece en el caso dativo singular que sirve para expresar tal complemento. Su traducción literal puede ser “a o para la humanidad”.

* Licenciado en Letras Españolas y Maestría por la UANL. Actualmente maestro jubilado de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Escuela Preparatoria Núm. 3 de la misma institución.

Finalmente el mismo verbo "inserviant" que se traduce "sirvan o estén al servicio de". Aquí me permito recordar que el latín tiene cuatro conjugaciones y este verbo pertenece a la cuarta conjugación. Además es un verbo compuesto; el latín y el griego tienen infinidad de verbos compuestos, el castellano tiene pocos. La conjugación de estos verbos compuestos es un dolor de cabeza para el aprendiz de uno y otro idioma, sobre todo del griego. Este verbo latino "inservire" está compuesto por la preposición "in" y el verbo simple "serviré". La forma "inserviant" pertenece al presente de subjuntivo y es la tercera persona plural. Por último me permito la sugerencia de reducir el lema de la siguiente manera: Amor et scientia homini serviendo.

JUSTITIAM ET POTENTIAM MINISTRARE: FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

"Suministrar la justicia y el poder", un lema muy apropiado a los estudios de esta Facultad y con una justa medida en su redacción. "Justitia" y "Potentia", dos sustantivos de la primera declinación latina, ambos en el caso acusativo porque son objetos directos del verbo "ministrare". La conjunción copulativa "et" ha quedado muy explicada en el lema anterior a éste. El verbo "ministrare" está en su infinitivo presente. Los verbos latinos tienen tres infinitivos en la voz activa y otros tres en la voz pasiva. Además tienen también infinitivos en la llamada conjugación perifrástica.

SILVA SUSTENTUS VITAE EST: FACULTAD DE CIENCIAS FORESTALES

En este lema hay cuatro palabras latinas, pero en realidad sobra la última: el verbo "est". Al realizar la traducción al español, es mejor conservarlo por la idiosincrasia de nuestro idioma: "El bosque es el sustento de la vida". De cualquier manera, el lema tiene la característica de la brevedad, además de la profundidad del contenido.

La palabra "silva", el bosque, es el sujeto del verbo "est" y "sustentus", el sustento, es el predicado nominal; ambos se encuentran en el caso nominativo. La novedad en esta frase es que "sustentus" es un

sustantivo perteneciente a la cuarta declinación latina y es el primero de esa declinación que nos aparece en estos comentarios. Lo curioso de estos sustantivos de la cuarta declinación, es que tienen el mismo gramema "us" en los casos nominativo y genitivo del singular, pero en el primero la "u" es breve y en el segundo es larga.

La siguiente palabra "vitae" es el sustantivo "vita" de la primera declinación. Está en caso genitivo y se traduce "de la vida". "Vita" es la vida en general y su sinónimo "anima" también es la vida, pero con el sentido del principio vital que anima al cuerpo humano. Es lo mismo que pasa en griego donde "bíos" y "zoé" cumplen las mismas funciones. Del verbo copulativo "est", sólo resta repetir que está de más y que no hace falta ninguna.

IN PRINCIPIO ERAT VERBUM: FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

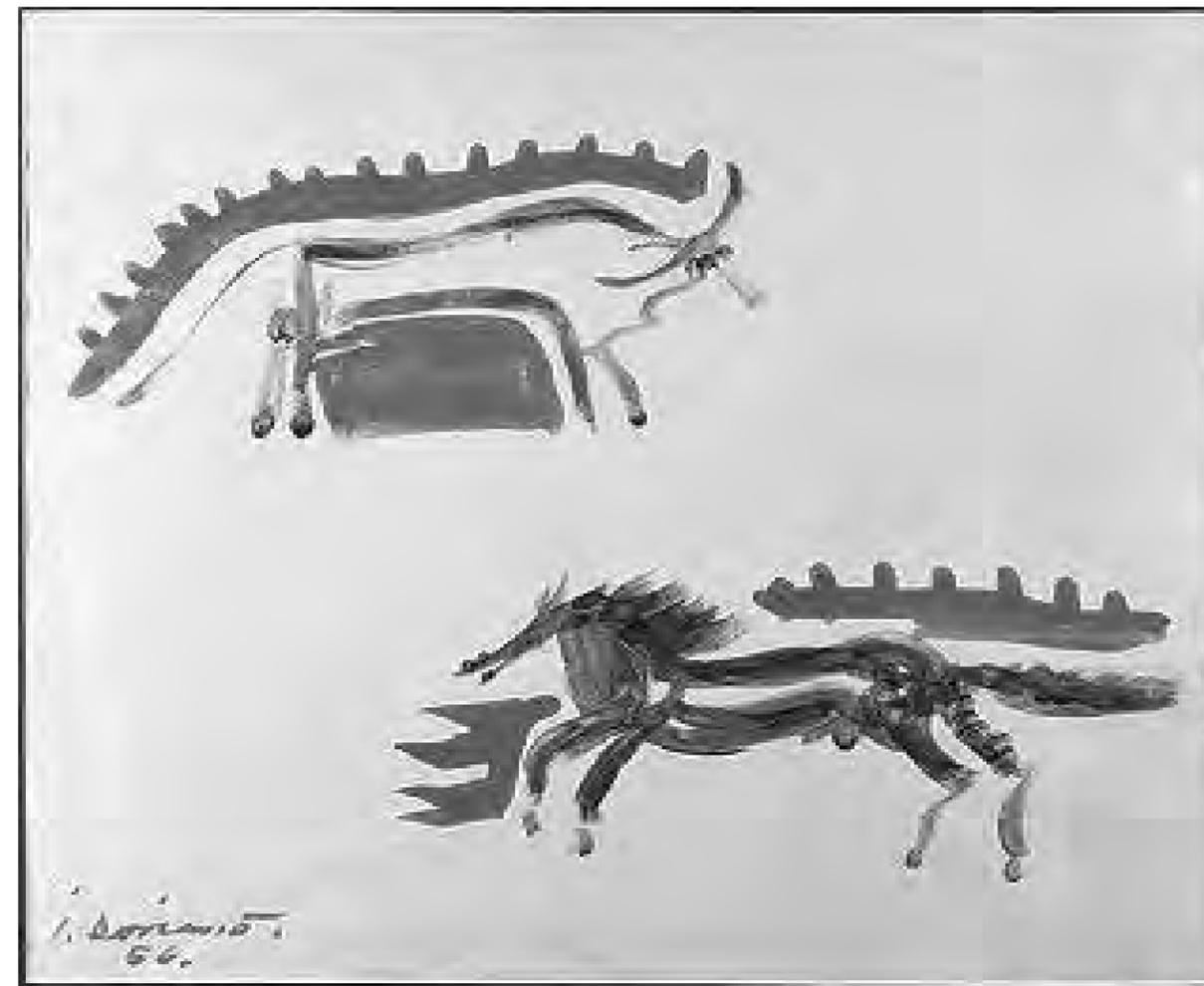
Un lema en una frase verdaderamente solemne porque son las primeras cuatro palabras del Evangelio de San Juan. Su traducción es: "En el principio existía la palabra"; se supone que esta frase latina es la traducción de la frase griega "En arjée een Ho logos", pues se sabe que San Juan escribió su Evangelio en griego. Se trata de la palabra, que sólo el ser humano posee y que nos da la capacidad de la comunicación con nuestros semejantes.

"In", ya lo dijimos antes, es la preposición latina que junto con el caso ablativo expresa lugar y tiempo; "principium", el principio, es un sustantivo de género neutro perteneciente a la segunda declinación latina. "Erat", el verbo ser latino en el pretérito imperfecto del modo indicativo, aquí con el significado de existir. "Verbum", el vocablo latino también de género neutro y también de la segunda declinación latina, y en esta frase sujeto del verbo "erat".

Permítaseme usar un galicismo para expresar el efecto que produce leer o escuchar este lema. Es epatante, nos deja epatados por la tremenda profundidad de su significado. Es tan fuerte que en la liturgia católica, durante siglos, los sacerdotes católicos leyeron el principio del Evangelio de San Juan al final de la misa. El Concilio Vaticano Segundo del siglo veinte lo ha eliminado.

CONCLUSIÓN

Estoy seguro de que hay más lemas latinos en el Estado de Nuevo León; ya los descubriremos y con todo gusto haré su análisis y su comentario. Enriquece mucho el conocerlos, sobre todo por la riqueza de sus contenidos; quizá luego podamos comentar frases célebres y locuciones latinas. Lo cierto es que la cantidad de estas últimas es grandísima y nos daría material para muchos artículos, como sucede igualmente con la historia del Imperio Romano. Y por supuesto que no podemos olvidar los cinco siglos de la República, injustamente menos analizados y comentados.



Toro y caballo

LAS NECESARIAS COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA EN EL CONTEXTO ACTUAL

■ Felipe Abundis De León*
■ Emma I. Rodríguez R**

A inicio del siglo XXI es necesario que los agentes y estudiosos del campo educativo realicemos una reflexión sobre los nuevos roles que se espera llevemos a cabo en nuestra tarea como educadores y las necesarias competencias profesionales a desarrollar en el diario ejercicio de nuestra profesión. Los nuevos escenarios educativos demandan de nosotros nuevas funciones y formas de llevar a cabo los procesos de enseñanza – aprendizaje, lo cual nos plantea la necesidad de enriquecer nuestro acervo profesional, el conocimiento de métodos educativos y pedagógicos, el óptimo diseño de los procesos instruccionales y la consideración de la importancia de una continua formación y actualización docente, ya que a mayor educación del maestro, mayores serán los beneficios en el proceso de desarrollo educativo y cognitivo de sus alumnos.

Entre las recomendaciones hechas a nuestro país por la OCDE (2010) para propiciar una educación de calidad, se enfatiza la importancia que juegan los docentes dentro de la dinámica de la vida social y las competencias profesionales que necesitan poseer para el éxito de su tarea como formadores; para alcanzar el objetivo señalado, la OCDE propone reflexionar en el impacto social que tiene la tarea docente que el maestro lleva a cabo en el aula, tanto a corto como a largo plazo, considerando necesario determinar estándares claros para definir las características de una práctica magisterial exitosa, la importancia que debe dársele a la sólida formación de los futuros educadores y educadoras, la conveniente selección de aquellos

y aquellas que demuestren el dominio de las competencias básicas para esta tarea, y el énfasis que es necesario poner en la continua capacitación y actualización de los maestros como profesionales que conducen los procesos de formación de las futuras generaciones.

Sobre este punto consideramos que el énfasis en la formación de los futuros académicos y académicas, hechas por este organismo internacional, resulta de particular relevancia, pues el trabajar en el diseño de proyectos curriculares para operar los procesos de formación docente, redundará en maestros mejor preparados y capacitados, quienes, desde las competencias profesionales adquiridas y desarrolladas a lo largo de los procesos de su formación profesional, puedan enfrentarse a la complejidad de la vida áulica, los nuevos retos y tendencias de la educación en el mundo actual, y el desempeño de los roles que se aspira asuma el docente de cualquier nivel educativo en pro de hacer su tarea como educador más eficiente y de calidad.

Desde la alternativa de formación en competencias, como nuevo paradigma que se nos propone para orientar los procesos educativos en el contexto actual (Argudín, 2005:12), se plantea que el desarrollo de competencias en nuestros aprendientes está íntimamente ligado al desarrollo de competencias del enseñante, es decir, al desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y socio afectivas en nuestros alumnos. Desde esta perspectiva, las competencias de los educandos dependen en gran medida de las competencias que nosotros, como docentes, hayamos desarrollado durante nuestros procesos de formación profesional y de las experiencias vividas en el ejercicio como académicos.

Acercándonos a una definición del término competencia, la UNESCO la define como el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un desempeño o una

tarea (UNESCO, 1999); por su parte, Bigelow, citado por Argudín (2010:15), nos plantea que las competencias, ligadas a un ámbito profesional determinado, engloban el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación. En el ámbito profesional de la educación, las competencias son el conjuntos de recursos –conocimientos, habilidades y actitudes– que necesitan los académicos para resolver de manera satisfactoria los retos y situaciones a las que se enfrentan día a día en su quehacer profesional, de tal manera que las competencias hacen alusión al grado de preparación, saber hacer, conocimientos y pericia con la que un docente lleva a cabo sus tareas y funciones como educador, y que son la evidencia no sólo de sus propias experiencias de aprendizaje, sino también de su práctica profesional y continua actualización dentro del campo educativo.

Si bien es cierto no existe un listado único que declare el número de competencias que necesita poseer todo agente educativo para guiar de manera exitosa los procesos instruccionales en el aula, la gran mayoría de los autores especializados en educación consideran que existen competencias básicas que necesita tener todo docente, entre las cuales resaltan: el dominio de la materia que enseña, habilidades didácticas, técnicas de investigación – acción, conocimientos psicológicos y sociales, habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes y características personales, etc. (Marqués:2002:310-321). De manera particular, consideramos que además de las competencias enunciadas, todo agente educativo necesita ser competente para desarrollar las siguientes tareas y funciones en el aula:

DOMINAR Y ESTRUCTURAR LOS SABERES PARA PROPICIAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Sobre este particular consideramos el necesario conocimiento y dominio de la programación didáctica que necesita tener el docente para planear, diseñar y conducir los procesos de enseñanza – aprendizaje, dándoles dirección, articulación y propósito (Arnaz, 1981). La ausencia de planeación didáctica sólo conduce a una continua improvisación en el aula, dispersión en la enseñanza, detrimento del proceso educativo y en consecuencia al fracaso de los

procesos de instrucción en el aula.

INVESTIGAR SOBRE LA ENSEÑANZA Y LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Nuestra tarea como enseñantes demanda de nosotros una continua búsqueda de formas de enseñar que propicien aprendizajes significativos. La enseñanza como tarea es un arte que requiere técnica, estrategia y habilidades didácticas. De igual manera, investigar y conocer sobre los procesos de adquisición del conocimiento, permite una mejor comprensión del cómo las personas aprenden y la manera de orientar nuestra tarea como enseñantes para alcanzar mejores logros académicos (Díaz-Barriga, 1997:57).

DISEÑAR ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Esta competencia demanda de todo educador preparar estrategias didácticas donde se incluyan actividades motivadoras, globalizadoras, significativas y colaborativas, donde se consideren la utilización y aplicación de las nuevas tecnologías de la Información y comunicación. Desde las perspectivas de las nuevas teorías psicopedagógicas, que explican el fenómeno del aprendizaje, el docente se convierte en alguien que es capaz de poner al alcance de sus alumnos aquellas herramientas necesarias para que por sí mismos vaya construyendo su conocimiento, participando de manera activa en la construcción del mismo.

CONSTRUIR AMBIENTES DE APRENDIZAJES QUE PERMITAN UN APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y COLABORATIVO

Esta es una de las competencias más importantes que todo académico requiere poseer. La creación de ambientes de aprendizaje plantea la necesidad de que el maestro, como uno de los agentes principales del proceso educativo, fomente la creación de un entorno áulico que permita la disposición y motivación de los dicentes para aprender y participar en el proceso instruccional, la capacidad de integración con otros para favorecer un

*Licenciado en Pedagogía, Maestría en Educación y Doctor en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL y Académico en la misma. Miembro de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, AC. (REDUVAL, AC).

**Licenciada en Pedagogía y Maestría en Enseñanza Superior por la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL y Académica en la misma; coordinadora del Colegio de Educación en la misma Facultad y Miembro de la ANEFEP, AC. (Asociación Nacional de Escuelas y Facultades de Educación y Pedagogía, AC.)

aprendizaje colaborativo y la necesaria colaboración de maestro y alumnos para alcanzar los objetivos de cada unidad de aprendizaje.

EVALUAR LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DESDE UNA VISIÓN FORMATIVA

Evaluar es sin duda una de las competencias más necesarias para la tarea docente; parte del trabajo de todo maestro es la emisión de un juicio de valor sobre el proceso de aprendizaje de sus alumnos (Carrión, 2005:36); sin embargo, evaluar requiere reflexión, propósito, construcción de instrumentos, valoración de los resultados obtenidos, retroalimentación y eticidad. La evaluación no tiene sentido si no se enmarca dentro de la visión de la mejora continua y la oportunidad de re direccionar nuestra tarea como enseñantes. Llevar a cabo la tarea de la evaluación sólo como un ritual más dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje empobrece el acto educativo. Reflexionar en la ética de la evaluación es tarea fundamental a la hora de operar los procesos de evaluación de los aprendizajes.

UTILIZAR DENTRO DE LOS PROCESOS INSTRUCCIONALES LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Operar procesos educativos en el contexto actual demanda del educador el conocimiento y manejo, al menos básico, de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. La propuesta de ir dejando a un lado las formas de enseñar y aprender que durante siglos operaron en la escuela tradicional, demanda del docente la búsqueda de nuevas formas, métodos y estrategias de enseñanza, donde la utilización de las nuevas tecnologías puede contribuir a hacer más eficaz su trabajo como enseñante, facilitando el aprendizaje de sus alumnos. Conviene recordar que las tecnologías de la información y la comunicación constituyen un medio, una ayuda, un recurso más dentro de los procesos instruccionales, más no son un fin, de allí la necesidad de ubicarlas en su justa dimensión.

FORMAR EN VALORES POR MEDIO DE LA ACTUACIÓN PROFESIONAL Y DESEMPEÑO DOCENTE

La formación en valores es un tema que no puede dejarse de lado dentro de los procesos de formación que se llevan a cabo en los distintos niveles educativos. El maestro es trasmisor y formador de valores y esta es una tarea insoslayable (Arana, 2002). Si bien es cierto no existen pedagogías únicas para la enseñanza de los valores en las escuelas, el docente puede buscar formas y caminos para la necesaria reflexión sobre los mismos y el desarrollo moral y axiológico de los aprendientes, no olvidando que la misma práctica y desempeño profesional que él lleva a cabo, son uno de los mejores medios a través de los cuales se puede ayudar a otros a configurar sus propios códigos morales.

A manera de resumen pudiéramos sintetizar que las competencias básicas para un ejercicio docente serían:

1.- **Saber planificar.** Esto hace alusión a la importancia de trabajar de manera consciente y responsable en el diseño de nuestras asignaturas, determinando los objetivos de aprendizaje a alcanzar, los contenidos a revisar, las actividades, medios y recursos, así como los procesos de evaluación a operar para corroborar el grado de alcance de las metas instruccionales propuestas. Lo anterior demanda de nosotros un alto grado de especialización en el campo profesional, formación pedagógica y didáctica, manejo de grupos y metodologías de trabajo.

2.- **Saber actuar.** Implica el necesario dominio del escenario áulico, así como de experiencia para operar los procesos de enseñanza – aprendizaje en contextos diversos. La actuación pone de manifiesto no sólo nuestro conocimiento sobre aquello que enseñamos, sino también las habilidades que poseemos para transmitir saberes y crear situaciones de aprendizaje.

3.- **Saber interactuar.** Tal vez esta sea una de las competencias más preciadas dentro de la tarea docente, pues hace alusión a las capacidades que tenemos para entrar en relación con otros. Todo acto educativo es un acto de relación, de encuentro con otros, de convivencia y desarrollo humano. Muchos procesos educativos tienden a fracasar por la

incapacidad que muchos docentes tienen para interactuar con sus aprendientes debido a sus carencias de relación socioafectiva, las cuales se traducen en una falta de integración con otros y la incapacidad para crear vínculos empáticos, sin los cuales, estamos convencidos, no se logra alcanzar las metas de aprendizaje.

Si bien es cierto que ser docente, profesional de la educación, es algo que se va logrando configurar en nosotros no sólo a través de la formación profesional en el campo pedagógico, sino también a lo largo de los años de trabajo académico, no perdamos de vista la importancia de fortalecer nuestra identidad como educadores y la conciencia de lo fundamental de nuestra tarea para el desarrollo integral de nuestros estudiantes. Ser docente es una de las tareas más nobles y trascendentes que pueden existir, pues en la experiencia de vida de casi todos los seres humanos, éstos alguna vez han tenido la oportunidad de interactuar con un maestro, del cual aprendieron algo en particular y cuya influencia fue más que decisiva para lograr ciertos niveles de desarrollo en cualquier campo del conocimiento.

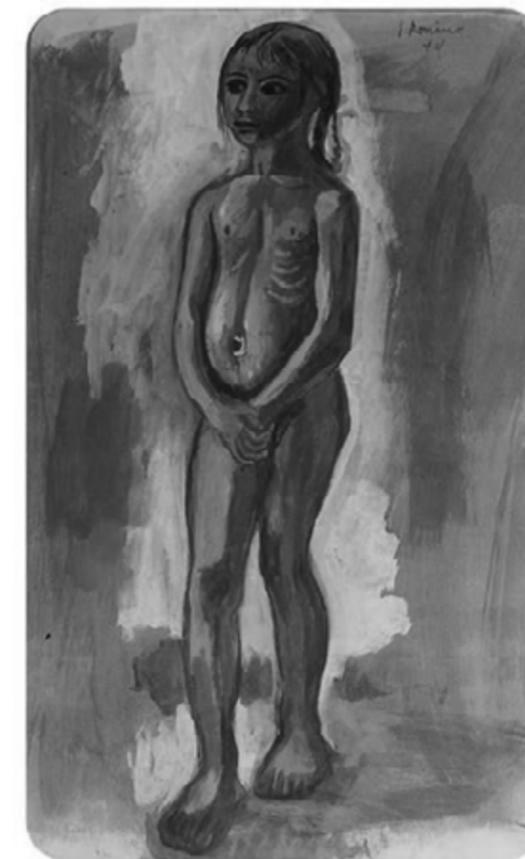
Es mucho lo que podríamos seguir discutiendo sobre la importancia de la formación de los futuros maestros y maestras y la necesaria adquisición de competencias profesionales para el ejercicio de la docencia; aún hay mucho por reflexionar, hacer, proponer, mejorar, para hacer más eficaz nuestra tarea como educadores e irnos identificando más con este campo profesional y las tareas que el contexto actual nos demanda como docentes. Es conveniente recordar, a manera de cierre, lo que dijo el tan recordado pedagogo Freire, cuando afirmaba: *“No nací marcado para ser un profesor, me fui haciendo de esta manera: en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con las cuales siempre es probable que aprendamos”.* (Freire, 1996: 93).

BIBLIOGRAFÍA

- Arana, M. (2002). La educación en valores en la formación profesional. La Habana: Félix Varela.
Argudín, Y. (2005). Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México: Trillas.
Arnaz, J. A. (1981). La planeación curricular. México, D.F.: Trillas.
Carrión, Carmen (2005) Valores y principios para evaluar la educación. México: Paidós.
Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro México, D.F.: UNESCO.
Díaz-Barriga, Ángel (1997) Didáctica y currículum. México: Paidós.
Deval, J. (2006) El desarrollo humano. México, DF.: Siglo XXI.
Fermoso, P. (1997). Teoría de la educación. México, D.F.: Trillas.
Freire, P. (1996). Política y educación. México: Siglo XXI.
Gadotti, M. et al (2003). Perspectivas actuales de la Educación. México: Siglo XXI.
Garrison, M. (2002). "Psicología". : México, D.F. Mc Graw-Hill.

FUENTES ELECTRÓNICAS

<http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf> Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. (Consultado el 13 de mayo de 2015).



Rosita

MÉXICO: ¿CRISIS POLÍTICA Y DE ESTADO? (TERCERA PARTE)

■ José C. Valenzuela Feijóo*

EL CONFLICTO ACTUAL Y LAS POSIBLES RUTAS QUE PUDIERA SEGUIR

¿QUÉ SE PUEDE ESPERAR POR EL LADO DE LOS DE ARRIBA?

Por lo que se puede discernir, el camino más probable apunta a la mantención de EPN en el cargo. ¿Con cargo a qué línea política? Al parecer, la ortodoxia neoliberal en lo económico no sufriría alteraciones importantes: el sector más reformador o pragmático, en esto, no habría triunfado. Pudiera ser que se desplieguen algunos programas de apoyo a los Estados más críticos (Guerrero, Michoacán, Oaxaca, etc.) pero, por ahora, no se vislumbran cambios dignos de atención en el plano de la política económica (pudieran darse más adelante). La respuesta a la crisis parece centrarse en dos ejes. Uno, el afán de reunificar al Estado. Es decir, curar la actual fragmentación o desmembramiento que impide las líneas de mando verticales, de arriba hacia abajo, que exige todo Estado capitalista. Según el secretario de Gobernación, Osorio Chong, “en los municipios está el mayor de nuestros problemas.” (La Jornada, 26/11/2014). El diagnóstico, en parte es correcto: es en los gobiernos locales donde penetra con más fuerza el narco y donde más fácilmente la autoridad se desliga del Gobierno central. Pero que el propósito pueda fructificar es más que dudoso. Mientras la economía no crezca y genere masivamente empleos productivos, y mientras no caiga fuertemente la rentabilidad del narcotráfico, resulta difícil pensar en el éxito del propósito. Por lo mismo, no será fácil la cooptación ni el enfriamiento de las protestas populares. En este sentido, el

segundo eje, el de la represión a la protesta popular, podría seguir ganando espacio. En este contexto, que el sistema pueda recuperar legitimidad y credibilidad en su dimensión política, resulta poco probable.

¿QUÉ SE PUEDE ESPERAR POR EL LADO DE LOS EXCLUIDOS DEL BLOQUE DE PODER?

Los sectores populares, campesinos, trabajadores y segmentos medios, se manejan con un problema: la izquierda, en estos momentos no tiene una representación política propia. El PRD, que se iniciara con gran apoyo, ha terminado por subordinarse al Poder, se ha corrompido y está en pleno proceso de desintegración. Y por estos días (fines del 2014) ha empezado a sufrir una muy fuerte desbandada de cuadros políticos. Empezando por C. Cárdenas, que fuera su fundador y figura emblemática. En cuanto a Morena, tiene bases con un valor y abnegación a toda prueba. Pero AMLO pierde gas y su línea política resulta difusa y vacilante. Y la estructura orgánica de Morena, deja mucho que desear. El PT tiene algunos cuadros de gran valor, pero se ha venido tornando un partido más acomodaticio que impulsor de los intereses estratégicos de la clase trabajadora. Existen otros grupos, al parecer muy radicales, pero no tienen presencia nacional. En términos generales, el déficit ideológico, organizacional y político resulta fuerte. Y la abnegación e indignación moral, aunque conmovedoras, no bastan. Por lo mismo, no se puede esperar que en las actuales circunstancias, el bloque (potencial) popular, sea capaz de lograr cambios significativos de orden estructural. Puede y debe presionar en favor de una ruta no reaccionaria, pero por ahora, siendo realistas, difícilmente podrá *decidir*. Lo cual no se debe interpretar en el sentido de propiciar la abstención y pasividad política. Muy al contrario, circunstancias como las actuales son las que posibilitan un desarrollo político rápido y sólido. Siempre y cuando el esfuerzo sea tenaz y

persistente, se concentre en desplegar una línea de acumulación de fuerzas por la ruta de la lucha de masas y no se entrampe en la vía parlamentario-electoral. No se trata, ciertamente, de despreciar siempre las elecciones y de no participar en ellas. Se trata de no darle una importancia que no tienen y de subordinar tal vía (por la cual nunca se llega al poder) a la política de acumular fuerzas por la ruta de la lucha de masas y de la creación de un real poder popular. No basta marchar y marchar, ir una y otra vez al Zócalo. Se trata de *organizar* a los trabajadores en sus *centros de trabajo*, en sindicatos honestos y lúcidos, a los pobladores en asociaciones vecinales, a los jóvenes en ligas juveniles. Crear más y más organización. Politizar a los trabajadores más y más: v. g.: no agitar la absurda idea de una “república del amor” (?) y sí recoger la realidad de que existen intereses del todo opuestos entre el capital y el trabajo. Generar poder e iniciativas en los de abajo. No asustarse con el Poder vigente y no repetir tontamente sus consignas. Por ejemplo, criticar a fondo eso de respetar a las instituciones vigentes, que es lo mismo que agacharse frente al dominio neoliberal. Si el pueblo va a avanzar, lo que debe hacer es justamente romper toda la argamasa institucional hoy vigente: “La lucha da lo que la ley prohíbe”.

Para los próximos meses se puede presentar una situación fluida. Con los normales altibajos –subidas y bajadas– de la tensión política, en los cuales pudiera irse desplazando la actual correlación de fuerzas. No se puede descartar una salida desesperada del régimen en términos de una represión violenta focalizada (más probable) e inclusive generalizada (menos probable). Pero también pudiera darse un giro al interior del bloque dominante a favor de una ruta más política y dispuesta a dar algunas concesiones (¿Osorio Chong?). Los sectores populares más avanzados deberían tensarse al máximo para ganar en conciencia y organización. Si logran enraizarse con mayor fuerza en el seno de los trabajadores y del pueblo en general, podrán esquivar la violencia fascista y presionar por una salida democrática, que tome en cuenta los reales intereses del pueblo mexicano. El camino de seguro no es ni será rectilíneo, pero sólo ganando fuerzas en el seno de las masas populares, podrán salvaguardar sus intereses –empezando por su vida– y empezar a vislumbrar el quiebre del neoliberalismo primero y el del capitalismo después.

EL ÚLTIMO MENSAJE OFICIAL

A fines de noviembre, tuvo lugar un importante discurso de EPN (“Por un México en paz con justicia y desarrollo”; 27/11/14), en el cual presenta su programa de acción frente a la crisis. Pareciera que tiene lugar en un contexto (no visible) en que EPN ha evitado el peligro de ser destituido y retomado el mando. Y más que decidiendo en favor de una u otra línea, adoptando una especie de postura intermedia.

El discurso no asume una vía de reformas decidida, pero sí ofrece algunos cambios. De éstos, destacan dos: i) recuperar el mando vertical, el que se ha deteriorado fuertemente por la parte baja; ii) impulsar el desarrollo económico de las regiones atrasadas donde la revuelta social asume aspectos amenazadores.

En el discurso, se observa un cambio de tono: desde las amenazas algo histéricas que promueven la agresión a los descontentos, a propuestas más políticas que le bajarían el nivel a la represión estatal. Con todo, no habían pasado 24 horas del pronunciamiento presidencial cuando se empezaron a suceder agresiones y provocaciones policial-militares que se acercan bastante a lo que sería un régimen dictatorial abierto: secuestro del estudiante de la UNAM por policías de civil y sin ninguna orden judicial, invasión militar a la Universidad Estatal de Coahuila, agresiones a estudiantes normalistas en Guadalajara, mantención de mandos policiales fascistas en el DF, etc. Es decir, lo que se escribe con una mano, se borra con la otra (curiosamente, dejando en la estacada al secretario de Gobernación, que declara una cosa y, al parecer, no le hacen caso los mandos militares). En lo que sigue, examinamos los cambios prometidos.

1.- RECUPERAR LA VERTICALIDAD DEL MANDO ESTATAL

Se anuncia la “Ley Contra la Infiltración del Crimen Organizado en las Autoridades Municipales”. Esta nueva ley establecerá el mecanismo para que la federación asuma el control de los servicios municipales o, en su caso, se disuelva un ayuntamiento cuando existan indicios suficientes de que la autoridad local está involucrada con la delincuencia organizada.” Con esta ley se reconoce que los mandos municipales del Estado están siendo

*Profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana, sede Iztapalapa.

DRONTEAR

■ J.R.M. Ávila*

Con los ojos cerrados todavía, Javi exclama en voz alta: “Drontear, drontear, drontear” y la mamá, que acaba de hablarle para que se despierte, le pregunta intrigada: “¿Y esa palabra?”. Él abre los ojos y calla, como si hubiera dicho algo indebido y temiera un regaño. “¿De dónde sacaste esa palabra?”, insiste ella y entonces él dice apenas con una vocecita: “De un libro”.

“¿De un libro de la escuela?”, dice ella. “No”, contesta el niño, sintiéndose perseguido. “¿Lo tenemos aquí en la casa? ¿Cómo se llama?”, lo acorrala ella, como siempre. “No, no está en la casa ni sé cómo se llama, pero es un diccionario”, dice el niño y, con la esperanza de que lo deje en paz, se levanta de la cama y va apresurado al baño.

“Entonces, ¿dónde tienes ese diccionario”, insiste ella cuando el niño regresa del baño. Él se queda callado. No entiende por qué tanta insistencia. Se ven a los ojos. Los de ella son inquisitivos; los de él, temerosos. “Lo tengo aquí”, dice él señalándose la cabeza. “¿En la mente? ¿Lo inventaste o qué?”, dice ella obsesionada, como si algo amenazara a su hijo. “Yo no lo inventé. Es un diccionario que leo mientras sueño y encuentro en él palabras que luego nomás yo sé”.

Ella lo observa sin decir palabra, sospechando que intenta engañarla, ocultarle algún peligro. El niño se queda viendo más tranquilo y le dice: “Es un sueño muy divertido que tengo casi todas las noches. En una mesita está ese diccionario. Yo lo hojeo y de repente me encuentro una palabra rara entre las que conozco y la repito para que no se me olvide al

despertar”.

La explicación parece satisfacerla así que le deja el uniforme sobre la cama y se va a la cocina para preparar el desayuno. Él se baña, se viste, desayuna con tranquilidad. Y de repente las prisas invaden la casa y cada quien tiene que salir disparado a sus actividades cotidianas. Po hoy, el tema del diccionario de los sueños desaparece.

Pero al día siguiente, apenas despierto, Javi escucha la voz de su mamá que quiere saber: “¿Qué palabra soñaste hoy?”. Se despabila, hace memoria y dice: “Chitrele”. “¿Y qué significa?”, lo apura ella. “No sé”, bosteza él. “¿No la leíste en tu diccionario”, se molesta a medias ella. “Sí, pero nada más sé lo que quiere decir en el sueño. Ahora me acuerdo de la palabra, pero no sé qué significa”.

Así es desde entonces cada amanecer, el niño menciona palabras del diccionario de sus sueños, la mamá las anota en cualquier papel que pierde siempre o que termina rodando por los lugares más inesperados: crocta, berlonte, crofopa, trépice, crifaza, amprioga, guámpara, dralonta, bredante, endargo...

Un día ella presume delante del papá: “Javi sueña todas las noches con un diccionario. ¿Verdad Javi? ¿Qué palabra aprendiste hoy?”. Y el niño, hosco, mal dormido, contesta: “El diccionario no estaba encima de la mesita. Lo busqué por todas partes pero no lo encontré. Alguien me lo robó del sueño”.

El papá y la mamá se quedan callados, no saben cómo reaccionar. Apuran el desayuno mientras el niño deja el suyo. “Pero lo voy a encontrar. Cuando oiga una palabra que no entienda, la persona que la diga, de seguro va a ser la que me lo robó del sueño”. Dice de repente y apura también su desayuno.

A partir del instante en que toma esa decisión, Javi se la pasa atento a las palabras de los demás

* 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”, “Polifonías”, “Reforma Siglo XXI” de las Preparatorias 16, 3 y 9, respectivamente, y “Conciencia Libre”. Email: jrmavila@yahoo.com.mx

penetrados con facilidad por las bandas de narcos. La pregunta que surge en automático es: ¿el narco no penetra a los niveles medios y altos del aparato estatal? Decir que no parece muy difícil, pero nada se dice al respecto. En todo caso, interesa subrayar que se busca subsanar un deterioro grave: la voluntad estatal, en cierto nivel, desaparece. En este contexto, no se debe olvidar que un rasgo sustantivo, *absolutamente esencial*, del aparato estatal burgués, reside en su estructuración burocrática, en la cual las órdenes del mando viajan desde arriba (la cúpula) hacia abajo. Si esto no tiene lugar, más tarde o más temprano, el aparato estatal se desintegra. En este sentido, la duda sería: ¿se trata de recomponer la verticalidad del mando y la centralización del caso o arrinconar al narco? Y demás está indicar: las autoridades municipales, con el garrote de esta ley sobre sus cabezas, se transformarán en disciplinados ejecutantes de las órdenes superiores. Con lo cual, la disociación entre la voluntad estatal y los segmentos populares se ahondará aún más. Lo que se puede deducir es el aumento de la centralización estatal y de su componente autoritaria.



Naturaleza muerta con murciélago

LAS MAQUINAS INTELIGENTES SOLUCIÓN DISRUPTIVA PARA DISMINUIR LOS NIVELES DE DESERCIÓN ESCOLAR EN MÉXICO

■ Sandra Verónica Treviño García*

El desarrollo integral de los niños y jóvenes en México, es un objetivo estratégico de primera magnitud, no sólo es un indicador de los niveles de desarrollo y bienestar alcanzados, sino también venideros.

Los sistemas educativos forman, efectivamente, a profesionales, pero sobre todo a ciudadanos que puedan participar, de manera consciente y activa, en el progreso de la comunidad a la que pertenecen.

REFLEXIÓN SOBRE EL FENÓMENO DE LA DESERCIÓN ESCOLAR

De acuerdo con los datos del Censo de Población y Vivienda 2010, en México había en ese año un total de 822 mil 563 adolescentes entre los 15 y los 17 años de edad. De ellos, no asistían a la escuela 269 mil 441, es decir, 30.5%.

El indicador de eficiencia terminal describe el porcentaje de jóvenes que egresaron del nivel medio superior, entre aquellos que iniciaron dicho nivel.

En un estudio realizado entre 20 países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el promedio de la eficiencia terminal es de 68%, lo cual indica que si bien la mayoría de los estudiantes que inician el nivel medio superior lo finalizan, también indica que el porcentaje de deserción, 32% es significativamente alto.

En este rubro, México se coloca por debajo del promedio, al alcanzar 52% de eficiencia terminal (2011).

A la par del indicador de eficiencia terminal se tiene a modo complementario, la tasa de graduación o terminación que mide la relación entre los graduados

pero no sabe qué contestar cuando la maestra le pregunta algo porque, ocupado en detectar las más inusuales, deja de escuchar lo que ella dice; tampoco sabe qué decir cuando sus amigos le confían sus secretos y preguntan: "Tu qué crees, ¿habré hecho mal?, debo confesarme con el padre en la iglesia?"; mucho menos atina a musitar algo cuando, al escuchar conversaciones ajenas y pretender integrarse a ellas, los compañeros le aclaran ariscos: "Aquí estamos puros amigos. ¿Qué se te perdió?".

Y como no localiza a quien le ha robado su diccionario, desesperado, decide preguntar: "Maestra, ¿qué quiere decir drontear?". Es una trampa la que arma: si la maestra sabe, puede ser ella la ladrona; si algún compañero levanta la mano y se desvive por contestar, ya lo atrapó. "No lo sé, nunca la había oído", dice ella. "Pero hoy por la tarde busco el significado". Nadie da muestras de conocer la palabra.

Casi para salir, la maestra anota de tarea cinco palabras en el pizarrón y pide que las busquen en un diccionario. Javi siente latidos de alegría en el corazón porque entre ellas se encuentra la palabra drontear. Espera a que la maestra lo vea para

sonreírle agradecido por ayudarle en sus pesquisas. Con que le regresen el diccionario estará contento. Ni siquiera acusará de robo a quien lo tenga. Sonríe: el problema será regresarlo a los sueños:

Por supuesto, el día siguiente no trae novedades. Ni la maestra ni los compañeros han encontrado el significado de drontear o no se quieren descubrir. Javi se siente despojado sin remedio. ¿Y si no vuelve a soñar con el diccionario? Sabe que será inútil buscarlo en librerías o bibliotecas. Pasa la mañana distraído, sin atender a nada ni a nadie hasta que se le ocurre: "Tengo que escribirlo yo", y vuelve pronto a ponerse contento.

Cuando regresa de la escuela, pide dinero para ir a la papelería. Lo que le da su mamá alcanza para que compre un diario de tres manos. En cuanto regresa a casa lo estrena escribiendo palabras que se le van ocurriendo: bredantina, ampoclar, ardosigia, plingarasta...

Por el momento no le importan lo que quieran decir, con que le salgan bonitas está bien. Ya después les inventará significados.



Bicicletas en rojo

Principales cifras del Sistema Educativo Mexicano

Principales Cifras - Ciclo Escolar 2010-2011				
Sistema Educativo	Matrícula	% respecto Sistema Educativo	Indicador	%
Educación Primaria	14,887,845	43.3%	Deserción	0.8%
			Eficiencia Terminal	95%
Educación Secundaria	6,137,546	17.8%	Deserción	5.6%
			Eficiencia Terminal	82.9%
Educación Media Superior	4,187,528	12.2%	Deserción	14.5%
			Eficiencia Terminal	63.3%
Educación Superior	2,981,313	8.70%	Deserción	8.2%

Fuente: elaboración Atlantia Search, información de reporte DGPP/SEP; formatos 911; INEA.

*Maestro en Administración de Empresas con especialidad en Mercadotecnia egresada de la Facultad de Contaduría Pública y Administración de la UANL, Contador Público egresada de la Facultad de Contaduría Pública y Administración de la UANL, Licenciado en Derecho y Ciencias Sociales por la Facultad de Derecho y Criminología de la UANL, Actualmente labora como Director Jurídico de Grupo SIS, Clúster de empresas de Tecnologías de la Información del Norte del País, Comisario en Activo y miembro del Consejo de Administración de Diversas empresas de Tecnologías del País y catedrático en la Escuela Preparatoria Núm. 3 de la UANL.

del nivel medio superior contra la totalidad de jóvenes que están en la edad característica de graduarse.

Con la información disponible, 21 de 28 países miembros de la OCDE tienen tasas de graduación por encima del 75%, e incluso en algunos países la tasa de graduación excede el 90%, sin embargo para México, la tasa de graduación el porcentaje es del

45%, lo que nos coloca muy por debajo del promedio OCDE que es del 82%.

Por todo ello, la deserción escolar es considerada en la actualidad un problema de primer orden en México, donde las tasas están por encima de la media de los países de la OCDE.

Se han realizado múltiples estudios sobre la deserción escolar, por lo general, de carácter cuantitativo, que dan a conocer tasas de deserción, montos de población en rezago, etc., y hay algunas investigaciones de tipo cualitativo que buscan explicar las causas de la deserción escolar, pero no existen herramientas tecnológicas que conjunten ambos elementos cuantitativos y cualitativos y permitan mediante patrones, algoritmos matemáticos, proyecciones y análisis de datos obtener la información necesaria con la que se puedan establecer políticas educativas más eficientes y dirigidas a grupos específicos de la población.

El presente artículo ahonda en esta problemática desde una nueva perspectiva: en lugar de ofrecer una fotografía de la situación en México, proyecta una serie de variables que se han detectado en el proceso que conduce a la deserción escolar. Por supuesto, se abordan variables como el origen social, el género, la etnia, la nacionalidad o la situación familiar, en la medida en que afectan al rendimiento de los alumnos en la escuela. Pero, además de establecer relaciones entre factores y resultados, este artículo pone de manifiesto los rasgos dinámicos comunes que se pueden encontrar en las trayectorias de los jóvenes que no han completado con éxito su formación de nivel medio superior.

Con este artículo pretendo contribuir a la reflexión sobre la deserción escolar, uno de los desafíos más serios de nuestros sistemas educativos, ya que pone en riesgo la adaptación de muchos jóvenes a las exigencias de la vida adulta y puede lastrar el crecimiento y el bienestar futuro de nuestra sociedad, y también mediante el mismo quiero abrir a la reflexión la posibilidad de utilizar las tecnologías de Big Data (manejo de grandes volúmenes de información), las máquinas inteligentes [como Watson de IBM] y la analítica de datos como las protagonistas del cambio más disruptivo llevado a cabo nunca en los sistemas educativos, proveer de información valiosa que conlleve a la adopción de medidas certeras que realmente contribuyan a

reducir la deserción escolar.

En México, según cifras de la OCDE, la cobertura educativa entre la población de 5 a 14 años es universal, como casi en todos los países de la OCDE. No obstante, el país tiene una de las menores proporciones de jóvenes de 15 a 19 años matriculados en educación (53%), a pesar de tener la población más grande de este rango de edad de su historia, ya que el tamaño de la población en estos rangos de edad en México en conjunto supera los 30 millones.

Los estudiantes en México tienden a abandonar la escuela prematuramente. El 62% de los jóvenes de 16 años están inscritos en educación media superior; el 35% de los jóvenes de 18 años cursan estudios (19% en educación media superior y 16% en educación superior), y únicamente el 30% de los jóvenes de 20 años están matriculados (6% en educación media superior y el 24% en educación superior).

La reforma educativa que hizo obligatoria la educación media superior a partir del 2012, y que tiene por objetivo la cobertura total en este nivel para el 2022, es un paso importante para reducir los altos niveles de deserción en México, y aunque lo anterior es un paso esencial no debe ser la única intervención que el gobierno realice para lograr dicha reducción de los niveles de deserción escolar, es de suma importancia que los diferentes sistemas educativos del país, así como otros agentes involucrados, tales como investigadores e iniciativa privada se sumen a un proyecto cuyo objetivo principal sea disminuir los niveles de deserción escolar a través de una serie de acciones fundamentadas en un correcto análisis de las variables que originan tal situación.

La deserción escolar no se distribuye por igual en la sociedad mexicana. Por esto es por lo que, para completar el panorama general, se tienen que considerar variables como la influencia del origen social, el género, la etnia, situación económica y la situación familiar, detectar estas variables es de gran importancia, sobre todo porque arrojan información que puede ser utilizada para el diseño, evaluación y mejoramiento de las políticas educativas bajo una perspectiva analítica, y con la convicción de que los avances y logros en las cifras de deserción escolar, sólo serán efectivos y sustentables si se asumen y abarcan articuladamente los diferentes tipos de

factores, variables y procesos implicados en la problemática señalada.

Desertar del sistema educativo es una decisión personal, resultado final de un proceso de desenganche progresivo complejo y polifacético. La deserción escolar es, además, la culminación de una trayectoria de resistencia a la participación en el sistema educativo. En términos personales, para el estudiante que abandona sus estudios suele entenderse como una combinación de dos variables en mayor o menor grado: el desinterés y la dificultad.

Hay varias características del proceso de salida que se deben tener en cuenta cuando se intenta comprenderlo. La primera y más básica es que no está ligada por completo a los resultados escolares. Es decir, a igualdad de calificaciones, las decisiones de abandonar son más frecuentes entre estudiantes con unas características personales o unos orígenes sociales determinados (Grañeras et al., 1998; Calero, 2007).

La segunda característica es que los distintos factores que afectan la deserción escolar se articulan de un modo complejo. No hay un único factor, sino varios y cuya influencia se ha demostrado que es determinante: el origen social, el sexo, la pertenencia a minorías o la experiencia de la migración y la pertenencia a familias desestructuradas.

Cada sistema educativo debiera tener acceso a habilitadores tecnológicos que le permitan analizar toda esta enorme cantidad de datos e información y procesarla de tal manera que pueda proveer a sus directivos y administradores de información relevante para tomar las medidas necesarias para combatir la deserción escolar de sus sistemas educativos. ¿Con que herramientas se cuenta en la actualidad para ello? Es ahí donde entran las tecnologías de Big Data (manejo de grandes volúmenes de información), las máquinas inteligentes [como Watson de IBM] y la analítica de datos.

IBM WATSON ANALYTICS COMO HERRAMIENTA PARA PREVENIR DESERCIÓN ESCOLAR

¿Qué es IBM Watson? Esta plataforma tecnológica recibió su nombre del fundador de IBM, Thomas J. Watson, y fue creado en los laboratorios

de investigación de la Compañía. Utiliza el lenguaje natural y las tecnologías analíticas para ser dar respuestas a las preguntas complejas que se le hacen, lo que está revolucionando las perspectivas de diversas industrias.

IBM Watson es un sistema capaz de entender el lenguaje natural y el contexto en el que se producen las preguntas. Formula respuestas a partir de inmensas bases de conocimiento, compuestas por información en todo tipo de formatos (blogs, tuits, vídeos, artículos, periódicos) que IBM Watson sabe leer e interpretar. En cada interacción, IBM Watson enriquece su base de conocimiento y aprende. IBM Watson se caracteriza por gestionar grandes volúmenes de datos en tiempo récord: es capaz de formular una respuesta, analizando más de 200 millones de documentos, en menos de tres segundos.

¿Cómo funciona? IBM Watson funciona igual que lo hace la mente humana. En primer lugar, entiende la pregunta formulada en lenguaje natural. Analiza la pregunta y establece las múltiples interpretaciones que admite, derivadas de los múltiples significados de las palabras y las construcciones. A continuación formula hipótesis basadas en la información de que dispone. Evalúa estas hipótesis, cuantificando su grado de confianza, para elegir la respuesta más probable. Como siguiente paso, soporta un diálogo iterativo para refinar los resultados. De este proceso IBM Watson aprende, lo cual le permite mejorar su tasa de acierto a lo largo del tiempo.

En resumen, las tres características que hacen de IBM Watson un sistema de inteligencia artificial son: interpretar el lenguaje natural, aprender y formular hipótesis.

Según los analistas de Gartner, las máquinas inteligentes [como IBM Watson] serán las protagonistas del cambio más disruptivo llevado a cabo nunca por las tecnologías de la información y permitirán a las personas hacer "lo imposible".

Hasta ahora la queja del docente, orientador o tutor es la siguiente: Que es "imposible" atender y acompañar al 100% de sus alumnos, que es una labor titánica y regresa la palabra "imposible" dialogar, cuestionar y llegar a conocer a cada uno de sus alumnos de tal forma que pueda analizar las variables particulares que tienen influencia en sus decisiones,

para poder actuar y prevenir la deserción escolar; en mi opinión es absolutamente indispensable y necesario que los sistemas educativos se alleguen de habilitadores tecnológicos que permitan apoyar esta labor hasta ahora sumamente compleja o “imposible”, de tal forma que la función del tutor y del orientador sea más certera y oportuna.

IBM Watson, las tecnologías de Big Data y la analítica de datos tienen una función importante para los desafíos de desarrollo de los sistemas educativos: desde la comprensión de los patrones alimentarios, los hábitos de estudio, los estilos de aprendizaje, capacidades, creencias limitadoras, creencias habilitadoras, percepciones, emociones, motivadores, actividades de alto impacto, errores recurrentes, el desempeño previo, edad, nivel de estudio de los padres, nivel de estudio de los hermanos, posición cronológica dentro de la familia, preferencias personales, trabajo, seguridad, riesgos, ubicación del plantel educativo, drogas, alcohol, factores médicos, factores psicológicos, expectativas, aspiraciones, uso del tiempo, clima escolar, niveles de asistencia, habilidades lingüísticas, habilidades numéricas, el diagnóstico de necesidades, la presentación de contenidos, patrones familiares, las características sociales, las condiciones económicas, el medio ambiente, los números de pobreza, hasta la anticipación de la enfermedad, anticipación de la frustración, aprendizaje adaptativo, mecanismos neuronales durante el aprendizaje, tipos de distractores, o factores intrasistemas tales como poca o nula utilización de los datos que arrojan los exámenes de admisión o diagnóstico, tamaño de clases, tipo de docentes, distribución de cargas de actividades a los alumnos, correlaciones entre contenidos, combinaciones óptimas de materias, paralelismo de temática, secuencialidad de contenidos, la situación de los docentes y su poca profesionalización, escasa articulación entre los niveles educativos, poca vinculación con agentes externos, poca articulación y vinculación entre las diversas áreas o departamentos del mismo sistema educativo, insuficiente orientación vocacional, alta carga de alumnos por grupo, la clave de todo esto es que IBM Watson puede convertir los datos en conocimiento y en una visión procesable.

El desarrollo de los sistemas educativos en México requiere de un nuevo enfoque colaborativo donde las organizaciones no lucrativas y comerciales trabajen en conjunto para consolidar, analizar y

actuar en consecuencia de los datos del propio sistema educativo y del país, el análisis de datos tiene el potencial de proporcionar el conocimiento que se requiere, a los que toman decisiones para realizar intervenciones con mayor enfoque y precisión.

Es urgente que los centros de investigación de los propios sistemas educativos de México empiecen a utilizar este tipo de tecnologías para poder obtener la información necesaria y se tomen las medidas conducentes, de ser necesario que se generen las sinergias necesarias con la iniciativa privada para un proyecto colaborativo con este enfoque, disminuir la deserción escolar.

A partir de IBM Watson se pueden desarrollar aplicaciones inteligentes con enfoques muy diversos por ejemplo:

En Australia, en la Universidad de Daeakin se utiliza IBM Watson para responder a las preguntas de sus 50,000 estudiantes, a través de interfaces web y móviles. Estas preguntas se refieren a diversas actividades del campus o sobre la ubicación del edificio. Este servicio se extrae de los propios materiales escolares, tales como presentaciones, folletos o material online.

En África, actualmente, la mitad de los niños africanos llegarán a la adolescencia sin saber leer, escribir o realizar tareas numéricas básicas. Las claves para mejorar estas estadísticas son una concienzuda comprensión del desempeño de los estudiantes, pericia de los maestros, niveles de asistencia, tamaño de las clases, habilidades lingüísticas y materiales de aprendizaje. Mientras que los sistemas de información previos sólo han proporcionado una visión limitada de los problemas, utilizando las tecnologías de IBM Watson, el Centro de Excelencia Panafricano para el Desarrollo Orientado hacia los Datos (CEDD) actualmente está construyendo enfoques holísticos para analizar datos con la finalidad de identificar correlaciones no registradas con anterioridad. Por ejemplo, IBM Watson identifica el vínculo entre un pozo de agua contaminada, una epidemia de cólera o el vínculo entre la falta de instalaciones sanitarias y las tradiciones culturales, tales como el colocar la responsabilidad de la atención a los infantes a los hermanos mayores, y los subsecuentes bajos niveles de asistencia escolar en una región particular.

Como conclusión se pone a consideración de los directivos y administradores que se encuentran en la esfera de la toma de decisiones de sus correspondientes sistemas educativos, convocar a sus investigadores, a sus áreas o departamentos de tecnología y a los fabricantes de TI para trabajar en el desarrollo de una solución que involucre tecnología de Big Data, Analítica de Datos e incluso Inteligencia de Negocios (BI) y ¿por qué no? aprovechando a IBM Watson logren realmente la detección de grupos variables altamente relacionados que inciden en la deserción escolar, para poder tomar acciones encaminadas a disminuir este índice desde su propio ámbito de esfera y competencia, logrando un efecto dominó, y que a escala se transforme en una disminución de dicho indicador a nivel Nacional.

En México hay una gran cantidad de datos que se acumulan en los sistemas educativos y el aula que tienen gran potencial para ayudar a potencializar a los estudiantes, pero que hasta ahora se desperdician. Ha llegado el momento de transformar la enseñanza a través de análisis de los datos y su minería en beneficio de la educación, podemos conseguir una solución inteligente de 2 vías paralelas; por un lado que el estudiante pueda ingresar en ella y obtener una plataforma de aprendizaje adaptativo donde los contenidos se encuentren totalmente personalizados a sus propias necesidades y por otra parte que los docentes y personal de los sistemas educativos puedan encontrar un expediente académico universal de sus estudiantes que le permita actuar en consecuencia, para lo anterior deberíamos estar pensando en una integración de un expediente académico universal, enriquecido mediante la integración de bases de datos de diversos agentes tal vez utilizando el CURP de cada alumno, buscando que se integren sus resultados académicos a lo largo de su trayectoria, los datos de registro civil de su familia para tener el estado civil de sus padres, conformación familiar, número de hijos, hermanos, edades, etc., del Instituto Federal Electoral para el seguimiento de la movilidad de la familia (historial de direcciones), buró de crédito para constatar situación económica, su datos relevantes de su expediente médico universal, resultados de pruebas tales como; ENLACE, exámenes de admisión, exámenes de diagnóstico, entre otras, información destacada de cada uno de ellos a nivel deportivo, cultural etc., información demográfica de la zona donde reside el estudiante utilizando la información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) entre

otras fuentes, perfiles del Facebook, Twitter, Youtube, Google +, Hi5, Instagram, Pinterest, Snapchat, Vine, Pheed, Line, LinkedIn y otras redes sociales y una plataforma de aprendizaje adaptativo que permita recoger puntos de datos alrededor de las estrategias y de las interacciones en el camino de los estudiantes y evaluar esta información en tiempo real para ajustar la dificultad de la lección, el ritmo y la ruta de aprendizaje, una vez integradas esas bases pudiéramos estar en posibilidades de presentar gráficamente los resultados de análisis de datos y hacer que sea más fácil para los responsables de los sistemas educativos y docentes reaccionar con mayor rapidez y precisión, tomar decisiones, medidas y acciones para fortalecer la educación y evitar la deserción escolar.

¿Y por qué no? hacerle un llamado de responsabilidad social a IBM para que contribuya a la educación de México, apoyando con IBM Watson para que las universidades desarrollen sobre dicha plataforma tecnológica sus propias soluciones inteligentes que contribuyan a disminuir la deserción escolar, que se rompa el tabú de lo “imposible” que es predecir si un joven está por desertar de sus estudios, afectando no solo su futuro personal sino el de toda una comunidad.

BIBLIOGRAFIA

- GRAÑERAS, M., R. LAMELAS, A. SEGALERVA, E. VÁZQUEZ, J.L. GORDO y L. MOLINUEVO (1998): Catorce años de investigación sobre las desigualdades de educación en España, Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- The Disruptive Era of Smart Machines Is Upon Us, #G00257743, 30 Septiembre, 2013, Tom Austin, Gartner, Inc.
- Panorama Educativo de México 2012. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México: INEE, 2013. <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Panorama2012260613.pdf>
- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2013) - 'Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto'. Marcela Román <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art2.htm>
- Investigación sobre las causas de la deserción escolar en México /Reporte cualitativo/ Atlantia Search <http://atlantiasearch.com/wp-content/uploads/2014/12/CO-RS-2013-04-Reporte-Deserci%C3%B3n-escolar-en-M%C3%A9xico-1.pdf>
- El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una Universidad Mexicana, (Vidales, 2009) <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art16.pdf>
- <http://www.ibmwatson.com>
- <http://www-03.ibm.com/press/us/en/pressrelease/42868.wss>
- <http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf>

EL PERIODISMO EN SANTIAGO, NUEVO LEÓN

■ Juan Alanís Tamez

Los antecedentes sobre el periodismo en Santiago, N.L. se remontan a la segunda mitad del Siglo XIX, con pequeñas y esporádicas publicaciones de diversos tamaños con noticias locales que se distribuían gratuitamente entre los interesados y el público en general. El historiador Rodolfo de León Garza, quien falleciera hace algunos años, me regaló la impresión más antigua sobre la Villa de Santiago, N.L. que ha llegado a mis manos y que se titula “*Drama en la Sierra*” y data de principios del Siglo XX.

Realizar impresos a finales del Siglo XIX, implicaba viajar a Monterrey, por el Camino Real, por lo que la gente interesada en escribir, como Don Calixto García, solo dejaron escritos a mano, por cierto muy interesantes; ya en el siglo pasado, en los años 20s, aun persistían estas carencias de imprentas y de camino pavimentado a la capital nuevoleonense, por lo que Don Herculano Torres, dejó un trabajo de investigación sobre la geografía local de Santiago, Nuevo León, escrito a mano entre 1923 y 1926, en el cual se anexan un par de fotografías y algunos mapas coloreados en un trabajo digno de publicarse.

Aparecieron algunos impresos, en las décadas de los años 30s y 40s, sobre todo de carácter político, como parte de las campañas electorales, aun cuando no había ninguna necesidad, por ser candidatos únicos, o en su defecto al término de cada administración, a manera de informe público, como la de Don Pablo Alanís Moya, Presidente Municipal de 1946 a 1948, donde la nota publicada mencionaba que “...su obra, perdurará en la conciencia de sus ciudadanos”.

En ese año de 1946, durante el mes de septiembre, aparece el primer periódico de la época contemporánea, con el nombre de EL CIEMPIÉS,

el cual era dirigido por Guillermo de Pérez, cuyo nombre real fue Guillermo Pérez, pero para el periódico, quiso que apareciera como Guillermo de Pérez, mientras que la subdirección corría a cargo del entonces veinteañero Reyes Tamez Saldívar, padre del que fuera Rector de la UANL y Secretario de Educación Pública. En el CIEMPIÉS el jefe de redacción era el Dr. Serafín Villarreal y algunos de los colaboradores fueron Emma de la G., Blanca Ponce, Rito Valdez, César Leal, entre otros; en el editorial de su primer número Guillermo de Pérez menciona que “*es el primer y único periódico publicado en este pintoresco pueblo, del que debemos enorgullecernos de haber encontrado jóvenes de ánimo intelectual que se encarguen de divertir por un buen rato...*” Hay que recordar que su lema publicitario decía “*Buen Humor, risa loca y chismes*”; la duración de este periódico fue fugaz, pues solo se hizo un solo tabloide de 8 páginas.

Poco después, el 30 de abril de 1950, sale a la luz pública el periódico quincenal LA BRISA, dirigido por Ignacio Almaguer, quien se distinguió como fotógrafo al igual que su hermano Wistremundo, quien por varios años fue reportero de los periódicos EL SOL Y EL NORTE; el gerente de esta publicación quincenal fue el profesor Don José Ignacio Martínez. El nombre del periódico tenía como subtítulo “*Por la justicia del Pueblo*”. Aparecieron solo unos cuatro números.

Durante los siguientes 20 años, correspondientes a la década de los 50s y 60s, solo hubo publicaciones esporádicas, a manera de panfletos, como el de 1956, donde la gente protestó contra las autoridades de Monterrey y del Estado, al construir el acueducto de El Socabón, San Francisco, Santiago, Nuevo León, a Monterrey, provocando que se secaran una buena cantidad de norias, acequias y arroyos, que causó la indignación de los santiaguenses.

Es el 30 de enero de 1970, cuando surge

EL DIÁLOGO, que viene a ser el primer periódico mensual, con más de un año de duración, gracias a tres jóvenes veinteañeros: José Ángel Cárdenas Moya (actual empresario muy emprendedor), Lic. Ricardo Hiram Barbosa Alanís (ex procurador en Baja California Sur y magistrado en Nuevo León) y un servidor, quien en el periódico EL DIÁLOGO, en nuestro primer número en el quinto párrafo, menciono:

“Creemos que un periódico ayuda en gran parte a la evolución y desarrollo del pueblo, por lo tanto, procuraremos mantenerlo limpio y puro en su contenido, partiendo de un principio fundamental del periodismo, donde estipulamos que difundir el sentir de los hombres, con la belleza absoluta de la verdad es una de nuestras metas”.

En este periódico escribíamos: el cura del pueblo Raúl Vidales Delgado, el Ing. Mario Ramos Vázquez, el Profr. José Ramón Alanís Fuentes y muchos más; con el ejemplar No. 13, correspondiente al mes de enero de 1971, se terminó el ciclo de EL DIÁLOGO, que dedicó un buen espacio al aspecto cultural, mis columnas eran “Personajes y recuerdos”, “Narizaso social” y “Nuestras calles”, entre otras.

A principios de los años 80s, nace para la prensa santiaguense EL CAUSANTE, bajo la dirección del Profr. Juan Antonio Tolentino, el cual abordó principalmente temas de política y educación; el 2 de julio de 1985, surge una nueva publicación con el nombre de GUAJUCO, bajo la dirección del jalisciense Profr. Elías Díaz Yáñez, el subtítulo decía “*Periódico Histórico-Cultural*”. En los primeros números, impresos en estencil, colaborábamos la Dra. Aída Villalón Solís y un servidor. Posteriormente y a partir del tercer número, se edita en una imprenta regiomontana y se suman a la lista de escritores los maestros Raúl Alanís Beltrán, María Luisa Rodríguez Marroquín, Jaime Enrique Alanís Valdés y Antonio Montes Medina, lográndose publicar 11 números en 10 meses de vida. Para entonces el subtítulo de GUAJUCO, había crecido con el nombre de “*Periódico informativo, histórico y cultural*” y participaban Benigno Montalvo Flores, como Subdirector, Profr. Saúl Garza Almaguer, Raymundo Cavazos Torres, Pedro Tobías, Arturo Esparza, el Profr. Armando Caballero Ramos, el Dr. Roberto Olmos, Alma Gloria Salazar y varios más.

Más adelante, el 29 de febrero de 1990, se imprime EL CUARISEZAPA, que en el subtítulo decía “*órgano informativo, histórico, deportivo y cultural*”, bajo la dirección del Profr. Antonio Montes Medina, donde colaboramos un buen número de personas reiteradas en EL DIÁLOGO y GUAJUCO, como: Elías Díaz Yáñez, Aída Villalón, Mario Ramos Vázquez, Raúl Alanís Beltrán, Pedro Tobías y un servidor, sumándose el padre Jorge Rodríguez Moya, que actualmente oficia en la Catedral de Monterrey, N.L. la Profra. María del Carmen Villalón Donías, el Profr. José Cavazos, Noé Ricardo Cuéllar Banda, la Dra. Teresa de Jesús de León Silva, la Profra. Noelia Tolentino Villalón, las señoritas Lolys Pequeño, Mary Alanís, Susana Salazar y Minerva Morales entre muchas más: se lograron imprimir nueve números, el último al terminar la primavera de 1991.

La prensa continúa tomando forma e intenta cubrir aéreas más amplias, como es el caso de LA VOZ de la Región Citrícola, donde en el pecado de abarcar más, se lleva la penitencia de la fragmentación regional en pedazos de terruño. Es el 10 de junio de 1999, cuando nace PROVINCIA DOS MIL, cuyo subtítulo es “*El periódico de nosotros*” bajo la experimentada dirección de Don Alberto García Guzmán, intentando cubrir solamente Allende y Santiago, N.L. En éste colaboramos: Salvador Pérez Chávez, René Alonso, el Dr. Ernesto Vilchis, María Concepción Torres Martínez, Raúl Sierra, Armando Leal Díaz, Ramiro Garza, Carmen Alardín y Fernando Villarreal Treviño entre otros más. Desgraciadamente la salud no le permitió a Don Alberto García Guzmán continuar con el trabajo de PROVINCIA DOS MIL, sólo se imprimieron 8 ó 9 números, pues el destacado periodista, nacido en Santa Catarina y que vivió durante algún tiempo en El Cercado, Santiago, N.L. murió en el 2001, en su columna Balcón del primer número en los párrafos 5 y 6 dice:

“PROVINCIA DOS MIL quiere ser actuante y actual, quiere sacar a flote lo que de bueno y de gallardo tiene nuestra gente, sus creaciones y sus vivencias.

No vinimos de ninguna parte. Ni vamos a ninguna parte. No somos conquistadores ni encomenderos. Aquí están nuestras raíces y nuestro anhelo consiste en robustecer los tallos y los follajes de esta gran familia de mexicanos que aman a su patria con todos sus hechos y todos sus derechos”.

*Cronista de Santiago, Nuevo León.

Como podemos observar, el periodismo en Santiago, N.L. ha estado vivo y presente en las diferentes etapas de su historia.

Nos llama la atención el hecho de que muchos de los proyectos de creación de periódicos, han tenido ciertas similitudes, como el de tener tamaño tabloide, contener noticias, cultura, historia, humor y deporte y ser iniciados por jóvenes veinteañeros o como en el caso de Don Alberto García Guzmán con espíritu de veinteañero.

BIBLIOGRAFÍA

Colección personal de los siguientes periódicos:

CIEMPIÉS
LA BRISA
EL DIÁLOGO
EL CAUSANTE
GUAJUCO
EL CUARISEZAPA
LA VOZ
PROVINCIA DOS MIL



Retrato de Diego de Mesa con perro

VISIÓN CIENTÍFICA, DIALÉCTICO-MATERIALISTA, DEL UNIVERSO (SEXTA PARTE)

■ Gabriel Robledo Esparza*

NOTA ACLARATORIA

En la entrega número cuatro de esta serie de artículos, que apareció en el No. 81 de la revista, al trasladar el contenido de nuestro cuaderno de trabajo a un archivo digital, en el ejemplo numérico desarrollado en las páginas 50 (último párrafo) y 51 (columna izquierda) se deslizaron varios errores que hacen inexactos los cálculos ahí efectuados. Transcribimos en seguida los párrafos correspondientes en los términos en que se encontraban originalmente en nuestros apuntes:

Pongámosle números al elemental ejemplo einsteiniano. Supongamos que los puntos A y B se encuentran, al nivel de la superficie terrestre, a 600 kilómetros de distancia uno del otro en línea recta y, en consecuencia, el punto medio M a 300 kilómetros de los extremos; un objeto -M'- se desplaza, en el mismo marco de referencia en el que se encuentran A y B, a la velocidad de 150,000 kilómetros por segundo y en él viaja el observador M', quien conoce los datos anteriores y tiene conciencia además de que sobre el terreno, en los puntos A y B, han caído dos rayos sin conocerse en qué tiempo; el evento se empieza a desarrollar desde el momento en que en su desplazamiento el objeto M' coincide con el punto M del terreno. La luz proveniente de B es percibida por M' cuando han transcurrido 0.0006666 segundos desde que se empató con M, es decir, cuando la luz ha avanzado 200 kilómetros y el mismo observador 100 kilómetros; mientras tanto, la luz proveniente de A se ha movido 200 kilómetros en dirección a B. La luz que se origina en A alcanza a M' cuando el objeto ha recorrido 300 kilómetros y la luz de A, 600, es decir a los 0.002

segundos del cruce de M y M'. El observador M' tiene entonces la evidencia del instante en que empató con M y la certeza de que percibió la luz de B a los 0.0006666 segundos después de ese momento y la de A a los 0.002 segundos. Por un sencillo razonamiento, el observador, huérfano de la sofisticada matemática moderna de los físicos relativistas, concluye que a partir del instante en que B alcanza a M' hasta cuando A es percibido por este observador, pasan 0.0013333 segundos, en los que la luz de B recorre 400 kilómetros en dirección de A, los cuales, sumados a los 200 que recorrió en los 0.0006666 segundos primeros suman 600; al cabo de dos milésimas de segundo, la luz de A y la de B habrán llegado al punto opuesto, es decir a B y A y recorrido ambas 600 kilómetros a partir del instante en que M y M' coinciden, de donde se infiere que se han producido simultáneamente.

La falsa conclusión a la que llega Einstein, y que de inmediato aduce como prueba de la validez de su teoría de la relatividad especial, es que en el objeto el movimiento ha dilatado el tiempo, por lo que el observador en M' se percibe de los rayos de luz asincrónicamente.

EL MICROCOSMOS

LA TRANSFORMACIÓN DE LORENTZ (CONTINUACIÓN)

Los desaciertos matemáticos y geométricos de Einstein, mostrados fehacientemente en la quinta parte de este trabajo, son un "pecado menor" frente al error teórico fundamental del "sabio": la consideración de un espacio que se contrae y un tiempo que se dilata en un marco de referencia móvil y que son ellos mismos, simultáneamente, el espacio y el tiempo normales.

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

Confrontaremos ahora el factor de Lorentz obtenido por Einstein con un ejemplo numérico de su

“*thought experiment*”.

Sea un rayo luminoso que se desliza por el eje de las x de un sistema de coordenadas fijo (K) a la velocidad c; sea un sistema de coordenadas móvil (K') cuyo eje de las x' corre a lo largo del eje de las x del sistema fijo a la velocidad $v = 100,000$ km/s. A los dos segundos, el rayo de luz se encontrará en $x = 600,000$ km. y en x' ($x' = x-vt$) = 400,000 km.

La primera fórmula de Einstein es:

$$x' = \frac{(c-v)t}{\sqrt{1-\frac{v^2}{c^2}}}$$

sustituyendo, tenemos, $x' = 424,264.068713$ km.!

De acuerdo con los planteamientos originales de Einstein (ver la última gráfica), el rayo llega al punto x en el eje de las x del marco de referencia fijo y al punto x' en el eje de las x' del marco de referencia móvil; los puntos x y x' son absolutamente coincidentes. De aquí se sigue, por necesidad, que x' es igual a $x-vt$ o, dicho de otra manera, igual a $ct-vt$.

Lo que el prestidigitador Einstein intenta establecer es el factor por el que se tiene que multiplicar x para obtener x', esto es, ct para llegar a $ct-vt$, considerada este último elemento –al que Einstein denomina ct' como el mismo ct pero contraído por la velocidad del marco de referencia móvil. El problema queda planteado así: $x' = \lambda x$; y lo que se tiene que determinar es el factor λ . Encontrado este factor, su multiplicación por x tendría que producir por necesidad la distancia $ct-vt$ –designada por Einstein ct' –. *Lo que Einstein pretende haber encontrado es precisamente ese factor.* En el ejemplo que hemos aducido, la fórmula de Einstein lleva a un resultado asombroso: la distancia $ct-vt$, por definición igual que ct' , es mayor cuando se le aplica el *disparate matemático lorentzeinsteiniano*. El torpe mago ha equivocado los conjuros *¡y en lugar de contraer el espacio, como era su propósito, lo ha expandido!*

La segunda fórmula es:

$$t' = \frac{\left(1 - \frac{v}{c}\right)t}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}}$$

y si sustituimos por los valores de nuestro ejemplo, obtenemos $t' = 1.41421356223$, es decir,

que los dos segundos se contraen a 1.41421356223 segundos.

En el mundo físico real, los 400,000 kilómetros, que es el valor de x' ($x' = ct-vt$) establecido por el propio Einstein, serían recorridos en dos segundos a la *velocidad relativa de la luz* ($c-v$) de 200,000 kilómetros por segundo; en el *topos* metafísico einsteiniano serían cubiertos en 1.333333 segundos a la velocidad de la luz, por lo que cada segundo del sistema de referencia K equivaldría a 0.625 segundos en el sistema K'; por medio de la aplicación del factor de Lorentz, varita mágica del nigromante Einstein, se obtiene que la distancia x' es transitada por el rayo de luz en 1.41421356223 segundos, es decir, que cada segundo de K equivale a 0.707 segundos de K'; el despistado brujo, que fatalmente es dominado por sus invocaciones, *en lugar de dilatar el tiempo lo ha contraído* desde 0.625 a 0.707 segundos por cada segundo. El resultado del “*thought experiment*” einsteiniano se da de golpes con los supuestos “teóricos” del mismo. En realidad, lleva a una conclusión diametralmente opuesta a la que el “sabio” había establecido: conforme a su esotérica fórmula, *¡el espacio se expande* de 400,000 a 424,264 km. y *el tiempo se contrae* en K' de 0.625 a 0.70710678111 segundos!

HISTORIA DE LA TRANSFORMACIÓN DE LORENTZ

La fórmula de la transformación de Lorentz, basamento indiscutible de la teoría de la relatividad einsteiniana, tiene una peculiar historia.

Primero Albert Abraham Michelson en 1881, y después este mismo y Eduard Morley, en 1887, diseñaron y llevaron a la práctica un experimento que tenía como finalidad demostrar la existencia del éter. No ha habido en la historia de la física una sustancia o materia más elusiva que ésta. Para unos es una materia sutilísima que en reposo llena totalmente el espacio y en su seno se producen los movimientos de los astros y los desplazamientos de las ondas electromagnéticas y luminosas, sin afectarlos, solamente constituyendo el medio en el cual se realizan sus traslaciones; para otros, el éter tiene un movimiento propio que influye en el de los cuerpos y las ondas y éstos, a su vez, al moverse actúan sobre aquel.

Michelson se adhiere a la teoría del éter en

reposo; tomándolo como un marco de referencia fijo, postula que un rayo de luz que se emita en la superficie terrestre, entre dos puntos definidos, requerirá tiempos distintos para ir de uno a otro y volver, de acuerdo con la dirección en que se irradie.

Asumiendo entonces que el éter esté en reposo, la tierra moviéndose a través del mismo, el tiempo requerido por la luz para ir de un punto a otro en la superficie de la Tierra dependerá de la dirección que tenga su viaje.¹

En la teoría ondulatoria, de acuerdo con Fresnel, primero, se supone que el éter está en reposo excepto en el interior del medio transparente, en el cual, en segundo lugar, se supone se mueve con una velocidad menor que la del medio en la razón n^2-1/n^2 , donde n es el índice de la refracción. Estas dos hipótesis proporcionan una explicación completa y satisfactoria de la aberración. La segunda hipótesis, no obstante su aparente improbabilidad, debe ser considerada totalmente probada, primero, por el celebrado experimento de Fizeau, y segundo, por la confirmación de nuestro propio trabajo. La prueba experimental de la primera hipótesis es el objeto del presente trabajo.²

Más exactamente, Michelson sostiene la hipótesis de que un rayo de luz que es proyectado en la dirección del movimiento de la órbita de la tierra entre dos puntos separados por la distancia D empleará un tiempo mayor para ir de uno a otro punto y volver del que se tardaría otro rayo luminoso que se emita en sentido transversal a la órbita terrestre para cubrir esa misma extensión, o del que consumiría el rayo en un doble viaje similar suponiendo a la tierra en reposo; el mayor tiempo que consume el rayo horizontal está directamente relacionado con el movimiento terrestre. El éter en reposo es aquí considerado como el marco de referencia fijo, en relación al cual se mide el movimiento de la Tierra en su órbita.

En su trabajo de 1881 Michelson establece en primer lugar el marco teórico del experimento con el

1 Michelson, Albert A., Master, U. S. Navy, *The Relative Motion of the Earth and the Luminiferous Ether*, American Journal of Science, 1881, 22: 120-129.

2 Michelson, Abraham Albert and Morley, Eduard, *On the relative Motion of the Earth and the Luminiferous Ether*, American Journal of Science, 1887, 34 (203): 333-345.

que pretende probar sus hipótesis:

1. El éter existe y está en reposo.

2. En la superficie terrestre, el tiempo en el que la luz recorre el camino de ida y vuelta entre dos puntos orientados en la dirección de la órbita terrestre, es mayor que el tiempo en que un rayo de luz va y viene entre dos puntos, separados por una distancia igual, alineados en sentido transversal al desplazamiento de la Tierra.

Marco teórico:

Sea V la velocidad de la luz,

v = la velocidad de la Tierra respecto al éter,

D = la distancia entre los dos puntos,

d = la distancia que la Tierra se mueve mientras la luz viaja de un punto a otro y

d_1 = la distancia que la Tierra se mueve cuando la luz se desplaza en sentido opuesto.

Se supone que la dirección de la línea que une los dos puntos coincide con la dirección del movimiento de la Tierra, y sean T = el tiempo requerido por la luz para ir de un punto a otro y T_1 = el tiempo requerido por ella para ir en la dirección opuesta. Por último, sea T_0 el tiempo requerido para hacer el recorrido si la Tierra estuviese en reposo.

En consecuencia,

$$T = \frac{D+d}{V} = \frac{d}{v} \text{ y } T_1 = \frac{D-d}{V} = \frac{d_1}{v}$$

De estas relaciones encontramos

$$d = D \frac{v}{V-v} \text{ y } d_1 = D \frac{v}{V+v}$$

De donde

$$T = \frac{D}{V-v} \text{ y } T_1 = \frac{D}{V+v}; T - T_1 = 2T_0 \frac{v}{V} \text{ más o menos y } v = V \frac{T-T_1}{2T_0}$$

Si ahora fuese posible medir $T-T_1$, ya que V y T_0 son conocidos, podríamos encontrar v la velocidad del movimiento de la Tierra a través del éter.

En una carta publicada en “Nature” poco después de su muerte, Clark Maxwell estableció que $T-T_1$ podría ser calculado midiendo la velocidad de la luz por medio de los eclipses de los satélites de Júpiter en períodos direcciones de la Tierra; ya que para este propósito las observaciones de estos eclipses deben exceder grandemente en exactitud a aquellos que se habían obtenido. En la misma

carta también se establecía que la razón por la cual algunas mediciones no podrían ser hechas en la superficie terrestre era que no existía un método para medir la velocidad de la luz que no implicara la necesidad de hacer a la luz ir de vuelta en su camino, movimiento en que se perdería casi tanto como se ganaba en el viaje de ida. La diferencia, que depende del cuadrado de la razón de las velocidades $(v/V)^2$ de acuerdo a Maxwell, es demasiado pequeña para ser medida.

Lo que sigue intenta mostrar que, con la longitud de onda de la luz amarilla como un estándar, la cantidad, si existe, es fácilmente medible.

Usando la misma notación anterior tenemos

$$T = \frac{D}{V-v} \text{ y } T_1 = \frac{D}{V+v}$$

Todo el tiempo ocupado en ir y volver es

$$T + T_1 = 2D \frac{V}{V^2 - v^2}$$

Si, sin embargo la luz viaja en una dirección de ángulo recto en relación con el movimiento de la tierra, entonces no sería afectada en absoluto y el tiempo de ida y vuelta será

$$\frac{2D}{V} = 2T_0$$

La diferencia entre los tiempos $T + T_1$ y $2T_0$ es

$$2DV \frac{1}{V^2 - v^2} - \frac{1}{V^2}, \tau = 2DV \frac{v^2}{V^2(V^2 - v^2)}, \text{ o casi } 2T_0 \frac{v^2}{V^2}$$

En el tiempo τ la luz deberá viajar una distancia

$$V\tau = 2VT_0 \frac{v^2}{V^2} = 2D \frac{v^2}{V^2}$$

Esto es, la distancia actual que la luz viaja es en el primer caso es más grande que en el segundo

por la cantidad $2D \frac{v^2}{V^2}$.

Considerando solamente la velocidad de la Tierra en su órbita, la razón $v/V = 1/10,000$ aproximadamente y $v^2/V^2 = 1/100,000,000$. Si $D = 1,200$ milímetros, o en longitud de onda de la luz amarilla: 2,000,000, entonces en términos de la misma unidad

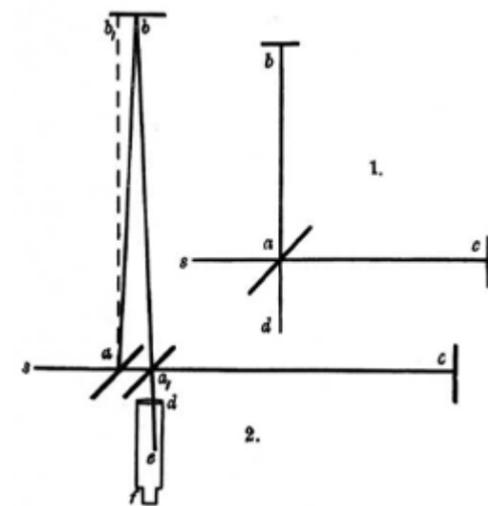
$$2D \frac{v^2}{V^2} = 4/100.$$

Si, entonces, es construido un aparato de tal manera que se permita a dos rayos de luz,

que han viajado por caminos en ángulo recto uno respecto del otro, interferirse, el rayo que ha viajado en la dirección del movimiento de la tierra, habrá viajado en realidad 4/100 de longitud de onda más allá de lo que lo hubiera hecho si la tierra hubiese estado en reposo. El otro rayo que se encontraba en ángulo recto a ese movimiento no sería afectado.

Si, ahora, el aparato es girado 90°, de tal manera que el segundo rayo se mueve en la dirección del movimiento de la tierra, su camino se habrá alargado 4/100 de longitud de onda. El cambio total en la posición de las bandas de interferencia sería 8/100 de la distancia entre las bandas, una cantidad fácilmente medible.³

En el trabajo de 1887 Michelson y Morley hacen una formulación matemática que tiene ligeras diferencias con la de 1881.



Sea sa , fig. 1, un rayo de luz que es en parte reflejado en ab , y en parte transmitido en ac , siendo retornados por los espejos b y c a lo largo de ba y ca . ba es parcialmente transmitido a lo largo de ad , y es parcialmente reflejado a lo largo de ad . Si entonces los caminos ab y ac son iguales, los dos rayos interfieren a lo largo de ad . Supongamos ahora, estando el éter en reposo, que todo el aparato se mueve en la dirección sc , con la velocidad de la Tierra en su órbita, las direcciones y distancias recorridas por los rayos serán entonces alteradas: el

³ Michelson, Albert A., Master, op. cit.

rayo sa es reflejado a lo largo de ab , fig. 2; el ángulo bab siendo igual a la aberración $= a$, es retornado a lo largo de ba , ($aba = 2a$), y se dirige al foco del telescopio, cuya dirección es inalterada. El rayo transmitido que se mueve a lo largo de ac , es retornado a lo largo de ca , y es reflejado a a , haciendo cae igual $90-a$, y, por lo tanto coincidiendo aún con el primer rayo. Debe ser remarcado que los rayos ba y ca , no se encuentran exactamente en el mismo punto a ya que la diferencia es del segundo orden; esto no afecta la validez del razonamiento. Encontremos ahora la diferencia en los dos caminos aba y aca .

Sean

V = la velocidad de la luz.

v = la velocidad de la Tierra en su órbita.

D = la distancia ab o ac , fig. 1.

T = el tiempo que la luz ocupa en pasar de a a c .

T_1 = el tiempo que la luz ocupa para retornar de c a a (fig.2)

Entonces,

$$T = \frac{D}{V-v}, T_1 = \frac{D}{V+v}$$

El tiempo total de ida y vuelta es

$$T + T_1 = 2D \frac{V}{V^2 - v^2}$$

y la distancia recorrida en este tiempo es

$$2D \frac{V^2}{V^2 - v^2} = 2D \left(1 + \frac{v^2}{V^2} \right)$$

omitiendo términos de cuarto orden.

La distancia del otro camino es evidentemente

$$2D \sqrt{\left(1 + \frac{v^2}{V^2} \right)}$$

o, con el mismo grado de precisión

$$2D \sqrt{\left(1 + \frac{v^2}{2V^2} \right)}$$

La diferencia es entonces $D \frac{v^2}{V^2}$. Si ahora todo el aparato es girado 90°, la diferencia será en la dirección opuesta; por consiguiente, el desplazamiento de las franjas de interferencia

deberá ser $D \frac{v^2}{V^2}$. Considerando sólo la velocidad de la tierra en su órbita, éste debería

ser $2D \times 10^{-8}$. Si, como en el caso del primer experimento, $D = 2 \times 10^6$ ondas de luz amarilla, el desplazamiento esperado sería 0.04 de la distancia entre las franjas de interferencia.⁴

El propósito de Michelson es probar que el éter es una materia sutilísima en reposo, a través de la cual la Tierra se mueve en su órbita alrededor del Sol. Para lograrlo requiere de un marco de referencia fijo con respecto al movimiento terrestre, en relación al cual sea posible determinar la velocidad de traslación del globo terráqueo. Según Michelson, si se logra medir la velocidad de la Tierra en su órbita se estará así probando que el éter —marco de referencia de esa medición— existe y está en reposo. Con esto en mente, fragua una hipótesis y diseña un experimento para comprobarla.

Según sus proposiciones teóricas, un rayo de luz que se desplace entre dos puntos definidos de la superficie terrestre, en el mismo sentido que el de la rotación de la Tierra, deberá recorrer una distancia mayor por un monto equivalente a la extensión del trayecto cubierto por el planeta en su órbita solar en el período de tiempo en el que el rayo viaja de uno a otro de los puntos determinados. Hace D la distancia entre los dos puntos y d la distancia que recorre la Tierra en el tiempo en el que el rayo va de uno a otro extremo de D .

Su primer postulado matemático es, por tanto, $D+d = distancia total$ recorrida por el haz luminoso entre los extremos de D . Ese espacio es transitado a la velocidad de la luz, V , por lo que el tiempo T de viaje del rayo de luz es igual a $D+d/V$.

Su segunda proposición expresa que un rayo de luz que se desplace en sentido contrario a la rotación de la tierra recorrerá una *distancia total* igual a $D-d$, por lo que el tiempo T_1 que emplea en su viaje será igual a $D-d/V$.

De acuerdo con esto, el viaje en el sentido de la rotación terrestre será $2d$ mayor que el viaje en el sentido contrario y la suma de los dos será $2D$.

Michelson necesitaba comparar la distancia recorrida por el rayo de luz en el sentido de la rotación de la Tierra con el movimiento de un pulso luminoso que no estuviera afectado por aquella,

⁴ Michelson, Abraham Albert and Morley, Eduard, op. cit.

para de esta manera poder determinar la distancia recorrida por el planeta y la velocidad de su desplazamiento. Su hipótesis fundamental es que la suma del recorrido en el sentido *del* y contrario *al* movimiento orbital de la Tierra es mayor que la suma de dos movimientos idénticos no influenciados por la traslación del planeta.

Para fundamentar su hipótesis se vale, en su escrito de 1881, de dos recursos teóricos: 1) supone una Tierra en reposo, sin movimiento orbital, por lo que las distancias recorridas por los rayos de luz en los viajes opuestos serán igual a D y los tiempos utilizados igual a D/V en uno y otro sentido y 2) estima que un rayo de luz que viaje de ida y vuelta en dirección transversal a la órbita terrestre no se verá influido por la traslación del planeta y entonces las distancias serán igual a D y los tiempos a D/V .

En sus razonamientos teóricos utiliza indiscriminadamente estos dos expedientes.

Michelson ha cometido hasta aquí dos errores teóricos fundamentales.

El primero de ellos consiste en que considera que el movimiento del rayo de luz y la traslación de la Tierra son independientes uno del otro. Una vez que el rayo ha sido emitido sigue su curso a una velocidad determinada, mientras que la Tierra, por su parte, se desplaza a otra velocidad; según esto, la Tierra lleva consigo en su movimiento los puntos extremos entre los que se desplaza el pulso luminoso, *pero no así al rayo mismo*; de esta suerte, el extremo final se va alejando en una medida determinada y el rayo tiene que "alcanzarlo" en un punto más adelantado del marco de referencia fijo que es el éter.

Los puntos terminales de la distancia D están firmemente adheridos a la Tierra por la fuerza de gravedad que ésta ejerce sobre ellos; es por eso que se desplazan simultáneamente con ella. El rayo de luz es una especie de materia que también está sujeta a la atracción de la Tierra, por lo que igualmente es arrastrado por el movimiento orbital del planeta, *de tal manera que se mueve a su velocidad específica V dentro del espacio D y al mismo tiempo, junto con este espacio, se desplaza a la velocidad v al parejo con la Tierra en su órbita*. La distancia que la luz recorre en cualquier sentido sobre la superficie de la Tierra será siempre, por necesidad, igual a D , la velocidad a la que lo hace igual a V , la velocidad característica de la luz, y el tiempo de su recorrido

igual a D/V .

El segundo error teórico de Michelson se encuentra en la suposición de que el espacio total recorrido por el rayo de luz en el sentido del movimiento de la órbita terrestre es mayor que la distancia viajada transversalmente por la luz en los movimientos de ida y vuelta entre dos puntos separados por la distancia D .

De acuerdo con los mismos supuestos de Michelson – viaje de ida igual a $D+d$ y viaje de vuelta, $D-d$, el viaje en el sentido de la rotación terrestre será $2d$ mayor que el viaje en el sentido contrario, pero la suma de los dos será $2D$, por lo que no habrá diferencia con lo que sucede cuando se considera a la tierra en reposo o con el movimiento transversal. *Michelson mismo ha dejado sin materia sus hipótesis y experimentos.*

Michelson utiliza, en sus devaneos teóricos, dos pares de fórmulas:

$$T = \frac{D+d}{V}, T_1 = \frac{D-d}{V}$$

y

$$T = \frac{D}{V-v}, T_1 = \frac{D}{V+v}$$

Del primer par, $T = \frac{D+d}{V}$ es el tiempo que la luz tarda en hacer el recorrido entre los puntos extremos de D en la dirección de la órbita terrestre y $T_1 = \frac{D-d}{V}$ aquel en el que el pulso luminoso se traslada en el sentido opuesto, de uno a otro extremo de D .

$D+d$ es la distancia que recorre la luz que se desplaza entre los extremos de D . D es la distancia que existe entre esos dos puntos terminales y d la que el espacio D se mueve durante el recorrido $D+d$ de la luz a causa de la traslación terrestre. El rayo debe recorrer una distancia d adicional a D para poder alcanzar el punto final de D , el cual se ha ido alejando por efecto del movimiento orbital de la Tierra.

El viaje de ida es $2d$ mayor que el de vuelta y éste es $2d$ menor que aquel, por lo que ambos se compensan y la suma de los mismos es igual a $2D/V$.

El tiempo total recorrido por el rayo de luz en ambos sentidos es $2D/V$, la distancia total, $2D$, y la

velocidad a la que viaja es la de la luz, (300,000 km./s).

El tiempo del doble viaje transversal o el longitudinal con la Tierra en reposo de la luz lo determina Michelson como $2T_0$.

Por tanto,
$$\frac{2D}{V} = 2T_0,$$

es decir, que el tiempo de ida y vuelta del desplazamiento longitudinal de la luz en el segmento D es igual que el tiempo de ida y vuelta en el sentido transversal, *aún considerando el movimiento orbital de la Tierra*.

De estas fórmulas de Michelson no hay forma de obtener ninguna diferencia entre los tiempos del viaje total de la luz en el sentido longitudinal y transversal, ya sea que se considere a la Tierra en reposo o en su viaje orbital.

De acuerdo con los supuestos y las fórmulas establecidos por el propio Michelson no hay diferencia alguna entre la suma de los viajes de ida y vuelta de un rayo de luz que tienen lugar entre los puntos extremos de un segmento D situado en la superficie de la Tierra y orientado en el sentido del movimiento orbital del planeta y la de aquellos que se realizan en un segmento de la misma extensión considerando a la Tierra en reposo u orientado transversalmente a la órbita terrestre. Michelson mismo ha dejado sin materia sus hipótesis y experimentos.

Con una audacia admirable, Michelson, sin reconocer la inanidad de sus especulaciones y, al contrario, tomándolas como verdades irrefutables, con base en ellas se lanza a explorar otro camino por el cual pretende encontrar a toda costa la diferencia deseada.

Michelson pone en funcionamiento el segundo par de fórmulas que ha establecido:

$$T = \frac{D}{V-v} \text{ y } T_1 = \frac{D}{V+v}$$

Se trata todavía de determinar el tiempo de ida y vuelta del rayo de luz por el camino longitudinal bajo la influencia del movimiento de traslación de la Tierra para compararlo con el mismo viaje en el cual se supone a la Tierra en reposo, o con el viaje transversal, al que se reputa como no afectado por el movimiento del planeta.

En la fórmula original, T es el tiempo que consume el rayo de luz en su traslado de uno a otro extremo del segmento D . Este viaje es la suma de las distancias D y d , es decir, de la extensión que hay entre los términos del segmento D y la que la Tierra recorre en el tiempo en que el rayo alcanza el extremo oriental. La velocidad a la que el rayo se mueve en este espacio es la de la luz.

En la nueva fórmula, $T = \frac{D}{V-v}$, Michelson sustituye el total de la distancia recorrida por el rayo en su camino de ida con la parte D del mismo y le atribuye una velocidad, $V-v$, menor que la de la luz; *esta fórmula de ninguna manera mide ni el tiempo empleado, ni la distancia recorrida, ni la velocidad alcanzada por el rayo de luz en su camino de ida*. El tiempo T en el primer juego de fórmulas y el tiempo T en el segundo son, de acuerdo con Michelson, el tiempo que consume el pulso de luz en su camino de ida en el segmento D situado sobre la superficie terrestre; por tanto, para él ambos son iguales. Pero en el desarrollo de sus ecuaciones, Michelson entra en contradicción consigo mismo y hace a $D+d = D$ y a $V = V-v$. Encaramado sobre este absurdo matemático y ontológico, Michelson sigue adelante tratando de encontrar la diferencia que ha postulado.

Originalmente T_1 es el tiempo empleado por el rayo de luz en su desplazamiento desde el extremo oriental del segmento D hasta el punto final opuesto. Como ese movimiento es en sentido contrario a la órbita de la Tierra, entonces la distancia recorrida por el rayo para llegar al término contrario de D es la propia extensión de este segmento menos la distancia que en el mismo lapso de tiempo recorre la Tierra en su órbita. La velocidad del rayo es, como en el caso anterior, la de la luz.

En la fórmula que ahora propone Michelson,

$$T_1 = \frac{D}{V+v}$$

la distancia recorrida por el rayo en su camino de regreso es *mayor* que aquella primitivamente establecida: $D-d$, y la velocidad a la que lo hace, *más grande* que la velocidad de la luz. Es evidente, por lo tanto, que el tiempo T_1 tiene un valor distinto en las dos fórmulas presentadas por Michelson y que la segunda se da de golpes con los supuestos e hipótesis que el propio físico había establecido. En

efecto, presenta como iguales a D y $D-d$ y a V y $V+v$.

El absurdo se extiende aún más porque de todo lo anterior se deduce que $D = D+v = D-v$ y $V = V-v = V+v$.

En el segundo grupo de fórmulas, D está tomada como la distancia entre dos puntos de un segmento determinado que se encuentra en la superficie terrestre, *con independencia de que se desplace en ella o no un rayo de luz*; mientras que en el primero es una parte del desplazamiento $D(+)$ d de un rayo de luz entre los extremos del mismo segmento. De la misma manera, en el segundo grupo la *velocidad absoluta* a la que se mueve el rayo de luz en los dos sentidos es mayor o menor que la de la luz ($V+v$ y $V-v$).

Con una gran antelación, Michelson desarrolla unos de los elementos de la descabellada teoría de Einstein: el espacio y la velocidad tienen más de una medida simultáneamente: el espacio es al mismo tiempo D y $D(+d)$ y la velocidad, V y $V(+v)$. De aquí se deduce, aunque Michelson no lo expresa así, que el tiempo tiene también valores simultáneos distintos, como más tarde lo "demostrará" prolijamente el sabio por antonomasia, Albert Einstein.

Las nuevas fórmulas no expresan, por tanto, de manera alguna lo que el autor les atribuye, es decir, los tiempos de los viajes de ida y vuelta del rayo longitudinal, los cuales habían sido determinados previamente por él mismo mediante las distancias $D+d$ y $D-d$ y la velocidad V de la luz, aunque de ellas, como ya vimos, obtuviera la conclusión errónea de que la suma de ellos era mayor que $2T_0$ por efecto de la rotación de la Tierra.

A partir de las últimas fórmulas estudiadas, verdaderos engendros de la ciencia física y espurias en relación con las propias presuposiciones de Michelson, éste establece una serie de ecuaciones que lo llevan a encontrar una supuesta diferencia entre los viajes longitudinales en ambos sentidos del rayo de luz.

La suma de T y T_1 es igual a

$$2D \frac{V}{V^2 - v^2}$$

y la distancia recorrida en ese tiempo,

$$2D \frac{V^2}{V^2 - v^2}$$

La suma de los tiempos transversales (o longitudinales sin tomar en cuenta la traslación terrestre), T_0 y T_0 , es $2T_0$.

Por lo tanto, la diferencia de tiempos τ que tan afanosamente busca Michelson, la obtiene de la siguiente manera:

$$\tau = 2T_0 - 2D \frac{V}{V^2 - v^2} = 2DV \frac{1}{V^2 - v^2} - \frac{1}{V^2}$$

o, mejor aún,
$$\tau = 2DV \frac{v^2}{V^2(V^2 - v^2)}$$

o, más categóricamente, casi

$$2T_0 \frac{v^2}{V^2}$$

y la de las distancias recorridas longitudinal y transversalmente:

$$V\tau = 2VT_0 \frac{v^2}{V^2} = 2D \frac{v^2}{V^2}$$

Esta cantidad es la supuesta diferencia entre la distancia total recorrida en el viaje de ida y vuelta del rayo de luz en la dirección de la órbita terrestre y aquella que transita, también en un doble sentido, transversalmente al desplazamiento orbital de la Tierra o el que realiza en un globo terráqueo en reposo.

En su trabajo de 1887 Michelson realiza un refinamiento de sus erróneas fórmulas; es decir, eleva a un nivel superior sus desatinadas expresiones matemáticas.

Partiendo de la misma fórmula que utilizó en los razonamientos anteriores, llega a las siguientes conclusiones:

La distancia recorrida en los tiempos $T+T_1$ es

$$2D \frac{V^2}{V^2 - v^2}$$

la cual se puede expresar también como

$$2D \left(1 + \frac{v^2}{V^2}\right);$$

evidentemente la distancia total del camino transversal es

$$2D \sqrt{\left(1 + \frac{v^2}{V^2}\right)}, \quad 2D \left(1 + \frac{v^2}{V^2}\right)$$

esto es, dos veces la hipotenusa del ángulo rectángulo aa,b .

En el trabajo de 1887, a diferencia de lo que hizo en el de 1881, Michelson considera que el rayo que efectúa el viaje transversal lo realiza *oblicuamente*, *de ida* para encontrarse con el espejo b , el cual ha avanzado la distancia d que la Tierra se ha movido en su órbita, y *de vuelta* para alcanzar el espejo a , el cual ha llegado al punto a que marca la distancia $2d$ que la Tierra se ha desplazado desde el origen del rayo de luz. Entonces, ahora, el tiempo del viaje transversal no es ya $2T_0$ ni la distancia recorrida $2D$, como en el primer escrito, sino

$$2D \sqrt{\left(1 + \frac{v^2}{V^2}\right)}$$

y la diferencia entre el viaje de ida horizontal y

el transversal ya no sería $2D \frac{v^2}{V^2}$, como lo determinó en 1881, sino $D \frac{v^2}{V^2}$.

Esta última diferencia la obtiene Michelson de las mismas fórmulas espurias,

$$2D \frac{V}{V^2 - v^2} - 2D \frac{V^2}{V^2 - v^2}$$

y de la corrección que hace a la fórmula del viaje transversal.

Las dos diferencias obtenidas por Michelson, una en 1881 y otra en 1887, son por completo inexistentes si se parte de los mismos supuestos e hipótesis del físico. No se desprenden de los tiempos y distancias de ida y vuelta definidos por el autor, sino de otros tiempos y distancias (ayunos de cualquier sustento en las leyes físicas, tal y como lo son los originales) introducidos subrepticamente para obtener un resultado preconcebido.

Con la finalidad de validar sus hipótesis y confirmar sus cálculos teóricos, Michelson diseñó un experimento específico y construyó un aparato *ad hoc* para llevarlo a cabo.

hoc para llevarlo a cabo.

Fabricó un interferómetro con dos brazos perpendiculares uno al otro, de 11 metros de largo cada uno, con libertad de movimiento para orientarlo en cualquier dirección. En el brazo longitudinal colocó dos espejos, uno al principio, en un ángulo de 45°, y otro al final, verticalmente, y en el brazo transversal puso otro al término del mismo, igualmente en ángulo recto. Frente al primer espejo instaló un telescopio. En línea con el brazo longitudinal, y enfocado hacia el primer espejo, situó un emisor de luz de sodio.

Un rayo de luz es enviado hacia el primer espejo situado en el brazo longitudinal y ahí se divide en dos; uno de los rayos que resultan de la división es reflejado en dirección del espejo que está en el brazo transversal, de donde regresa al espejo de origen, al cual atraviesa, para después llegar al telescopio. El otro rayo proveniente de la división traspasa el primer espejo y llega al espejo final del brazo longitudinal, de donde es reflejado de vuelta hacia el espejo de origen, el cual lo refleja al telescopio. Al terminar su viaje de ida y vuelta, la longitud de onda de los dos rayos es registrada por el telescopio.

Ya que los brazos tienen la misma longitud, los dos rayos recorrerán el camino de ida y vuelta en el mismo tiempo y las franjas que registre el telescopio, expresión de su longitud de onda, coincidirán plenamente... a menos que algo altere el camino de alguno de ellos e incida en su desplazamiento, lo cual se registrará como un desfaseamiento (interferencia) de sus longitudes de onda.

De acuerdo con las consideraciones teóricas de Michelson, si se mantiene uno de los brazos del interferómetro en el mismo sentido que el movimiento orbital de la Tierra y el otro en una posición transversal, cuando se emite un rayo de luz los dos rayos resultantes harán sus viajes de ida y vuelta en tiempos distintos, cubriendo distancias diferentes; la causa de estas divergencias residiría en el desplazamiento del globo terrestre, el cual puede ser medido por el desfaseamiento de la longitud de onda del rayo horizontal respecto del rayo vertical; esta interferencia fue calculada teóricamente por Michelson y debería tener un valor de 0.04 de longitud de onda de la luz de sodio.

En 1881 Michelson realizó el experimento y no encontró ninguna interferencia en las longitudes de

onda de los dos rayos de luz.

En 1887 lo repitió en unión de Morley y llegó al mismo resultado: los tiempos invertidos y las distancias recorridas por los dos rayos de luz son siempre los mismos, cualquiera que sea la dirección en la que se haya colocado el interferómetro.

De esta manera quedaban sin prueba las hipótesis adelantadas desde 1881 por Michelson: por este medio no se podía demostrar la existencia del éter ni medir la velocidad orbital de la Tierra.

En el experimento Michelson-Morley el interferómetro está firmemente adherido a la superficie de la Tierra y participa de la inercia del planeta; el marco de referencia de la prueba lo es el globo terráqueo mismo y el desplazamiento de los rayos se realiza entre puntos determinados, fijos, de la superficie terrestre.

La Tierra se mueve en torno al Sol, que es su marco de referencia fijo, y con relación a él se determinan el curso y la velocidad de su movimiento.

El rayo de luz está sometido a la atracción de la Tierra y participa de la inercia de su movimiento orbital; *de tal suerte, se mueve, a la velocidad específica V que le corresponde, a lo largo del brazo longitudinal de interferómetro, y al mismo tiempo, junto con éste, se traslada a la velocidad v a la par con la Tierra en su órbita solar.* La distancia que la luz recorre en ambos sentidos en el brazo longitudinal del interferómetro será siempre necesariamente D , la velocidad a la que lo hace, V , la velocidad característica de la luz, y el tiempo de su recorrido, D/V .

El éter es algo completamente indeterminado, sin ningún punto fijo que pueda servir de marco de referencia, ni para el movimiento de la Tierra ni para el desplazamiento de los rayos de luz del experimento.

Por lo tanto, el experimento Michelson-Morley carece absolutamente de materia, es totalmente ineficaz para probar lo que sus diseñadores se propusieron. El éter es completamente inasible; en él es imposible fijar un punto de referencia frente al cual medir la velocidad de la Tierra o la de los rayos del interferómetro. Igualmente, no se puede determinar la velocidad de la órbita terrestre por medio de la velocidad de la luz en el interferómetro, ni la de ésta

utilizando aquella.

El experimento Michelson-Morley se basa en supuestos teóricos absolutamente falsos, los cuales son también el fundamento de la teoría de la relatividad.

La notable incongruencia del experimento Michelson-Morley radica en el hecho de que sólo puede intentar probar sus hipótesis en el marco de referencia del propio interferómetro, ya que el éter, que sería el segundo marco de referencia, no tiene punto fijo alguno que pudiera utilizarse como tal.

Conforme a los supuestos establecidos por Michelson, y mediante cálculos correctamente realizados, encontramos que los viajes de ida y vuelta en el interferómetro de los dos haces en que se divide el rayo de luz original son en teoría, por necesidad, iguales, y que, en consecuencia, deben de llegar simultáneamente al telescopio y, por tanto, no producen interferencia alguna en sus longitudes de onda.

El experimento de Michelson, de acuerdo con las hipótesis y los principios teóricos por él mismo establecidos, era completamente superfluo, ya que haciendo los cálculos correctos tendría por fuerza que llegarse teóricamente a la conclusión de que mediante el mismo era imposible saber nada del éter ni del movimiento orbital de la Tierra.

En resumen, el experimento Michelson-Morley se basa en supuestos teóricos falsos, intenta probar hipótesis que son por definición imposibles e incurre en errores matemáticos y geométricos elementales.

Sus conclusiones principales son: (1) con este instrumento no se puede probar la existencia del éter ni su influencia en la velocidad de la luz, (2) de la misma manera, es imposible medir con él la velocidad de la órbita terrestre y (3) la luz tiene, en la superficie terrestre, una velocidad invariante, independiente de la velocidad de la fuente y de la dirección de su desplazamiento.

Los lectores interesados pueden comunicarse con el autor a su correo electrónico: grobledoesparza@yahoo.com.mx

LA PARTICIPACIÓN MILITAR Y POLÍTICA DE MIER Y TERÁN DURANTE EL MOVIMIENTO DE INDEPENDENCIA Y LOS PRIMEROS AÑOS DE LA REPÚBLICA MEXICANA

■ Olaf Emmanuel Serna Garza*

PREÁMBULO

llama la atención el hecho de que los primeros años de México como nación independiente fueron protagonizados por una gran parte de militares insurgentes que participaron en la guerra de Independencia; sin embargo, bien es sabido que cuando se planteó cuál era la manera en que se debería organizar políticamente el nuevo país, aparecieron divisiones entre los principales cabecillas, los cuales aparentemente, olvidaron su antiguo objetivo de conformar una patria próspera y poderosa. De ahí en adelante, el país se vio inmerso en una interminable inestabilidad política que desencadenaría una lamentable desmembración del país a manos de Estados Unidos.

Mientras algunos militares ex insurgentes se disputaban el control político de la naciente República Mexicana, otros no desaprendían el motivo que les hizo luchar por la libertad de su patria, así como el compromiso de mantenerla indemne de la amenaza del imperialismo de otras naciones. Uno de esos caudillos fue Manuel de Mier y Terán; este hombre, con su temple, motivó que innumerables contemporáneos suyos le profesaran un profundo respeto y admiración; empero, también fue objeto de ataques por parte de algunos individuos con quienes tuvo algunas diferencias ideológicas y políticas.

Cabe mencionar que dichas consideraciones que existían hacia este caballero se convertirían en perplejidad tras su suicidio; pero que consecuentemente este elemento daría un sentido más conmovedor a su historia, misma a la que solamente se le han dedicado dos investigaciones íntegras, una del académico norteamericano Ohland Morton y otra de una mexicana, Anna Flaschner

* Lic. en Historia por la FFyL de la UANL, investigador de Historia Siglo XIX, docente del CONALEP, CECyTE y la Preparatoria N° 3. Nota: se respeta la ortografía de la época en las obras y citas textuales.

“[Y]o creo que cuando un hombre hace cosas que por más sencillas y fáciles que parezcan, no ejecutan las demás, ese hombre es singular, ese hombre merece un recuerdo, una página en la historia, o un distintivo que lo saque de esa confusión social”.
(Manuel Payno Flores, *Bosquejo biográfico de los generales Iturbide y Terán*)

Rosenberg¹.

Mier y Terán fue la principal eminencia que advirtió el peligro que representaba el expansionismo estadounidense para México, y fue el primero (quizá el único) que tomó medidas para eludir la pérdida del territorio texano. Su temperamento y clarividencia permitieron desarrollar una de las más impresionantes expediciones científicas que se hayan hecho en la historia de México, *La Comisión de Límites* en 1827; la cual tuvo la misión de viajar a Texas para estudiar la situación física, política, cultural, social y económica, y que arrojará inimaginables y significativos resultados.

1.1 GENEALOGÍA

Manuel de Mier y Terán nació el 18 de febrero de 1789 en la ciudad de México; según su acta de bautizo firmada al día siguiente en el Sagrario Metropolitano de la capital de la Nueva España por el Bachiller S. Dr. D. José María Alcalá, se le registró con el nombre de José Manuel Rafael Simeón de Mier y Terán Teruel. Sus padres fueron el señor Manuel Antonio María Onofre de Mier y Terán Casuso

¹ Morton publicó su obra *Terán and Texas. A Chapter in Texas-Mexican Relations* en 1948. Flaschner por su parte, presentó su tesis de licenciatura de Historia por la UNAM en 1964, titulada *D. Manuel de Mier y Terán durante la Revolución de Independencia*. Es importante señalar que Manuel Payno Flores escribió un pequeño texto en 1852, *Bosquejo biográfico de los generales Iturbide y Terán*, donde hace una breve semblanza de su vida.

y la señora María Ignacia Gabina Teruel y Llanos.² Siguiendo su árbol genealógico, pudimos darnos cuenta que tuvo 6 hermanos y dos medios hermanos por parte de su progenitor, entre quienes destacan Joaquín y Juan³, quienes participaron activamente a su lado en la etapa insurgente.⁴

Las dos ascendencias de Mier y Terán, por ambas vías, pueden ser consideradas como familias con cierto prestigio económico y político para su época. Esto lo deducimos puesto que su abuelo paterno D. Antonio de Mier y Terán, había sido Contador de Resultas del Tribunal y Audiencia de Cuentas, así como Regidor perpetuo; mientras que su abuelo materno ostentó también un cargo como Regidor vitalicio. Para no variar mucho, su padrino de bautizo fue el S.D. José de la Riva, quien se desempeñaba como Oidor Honorario de la Real Audiencia y Caballero de la Orden de Carlos III, así como Director General de las Rentas de Tabaco.⁵

Siguiendo la línea de asuntos íntimamente relacionados con su persona, años después de

2 Al principio de nuestra investigación se encontraron discrepancias en algunas fuentes donde se manejaba el año y lugar de nacimiento de Mier y Terán. Lucas Alamán indica que es "nativo de Tepeji en la provincia de Méjico". Joaquín Márquez Montiel, en su obra *Hombres Ilustres de Puebla* señala que Mier y Terán "nació en Tepeji en el año 1783", pero en el Estado de Puebla; sin embargo, tomamos el dato que nos pareció más preciso, el cual es de Ohland Morton (que coincide con Alamán en cuanto al año) y el cual es constatado en el acta bautismal de Mier y Terán de fecha 19 de febrero de 1789 autorizada por el Dr. D. José Pérez Cano, en el Sagrario Metropolitano de la Cd. de México; en, ALAMÁN, Lucas (1942). *Historia de México*. t. II. México: Editorial Jus; p. 351; MÁRQUEZ Montiel, Joaquín (1952). *Hombres ilustres de Puebla*. t. I. México: Editorial Jus; p. 333; MORTON, Ohland (1948). *Terán and Texas. A Chapter in Texas-Mexican Relations*. Austin: The Texas State Historical Association; p. 1.

3 Joaquín, según Alejandro Tortolero afirma que desempeñó el cargo de Ministro de Fomento durante el Imperio de Maximiliano, en TORTOLERO, Alejandro (1995). *De la coa a la máquina de vapor: Actividad agrícola e innovación tecnológica en las haciendas mexicanas, 1880-1914*. México: Siglo XXI; p. 56. Por otro lado, Juan ocupó el puesto de Administrador del Correo Mexicano durante los años 1830-1832, 1835-1840 y 1846-1847, en *Servicio Postal Mexicano* (2010, septiembre 14). *Historia del correo en México* [On line]. Disponible en: www.sepomex.gob.mx/Sepomex/Cultura+Postal/Breve+Historia+del+correo+en+M%C3%A9xico/Parte+3/

4 MORTON, O. (1948). Op. cit.; p. 1. El árbol genealógico de Mier y Terán puede localizarse en GeneaNet (2010, septiembre 14). Manuel Mier y Terán Teruel [On line]. Disponible en <http://gw5.geneanet.org/sanchiz?lang=en;p=manuel;n=mier+y+teran+teruel;oc=1>.

5 La copia del acta de bautizo de Manuel de Mier y Terán en el Sagrario Metropolitano de la Cd. De México, firmada por el Br. José María Alcalá el 19 de febrero de 1789, fue obtenida del Archivo Histórico del Arzobispado de México.

concluida la guerra de Independencia, el 10 de enero de 1824, Mier y Terán contrajo nupcias con María Josefa Velasco de Teruel,⁶ hija del importante hacendado azucarero Antonio Velasco de la Torre e Irusta y María Petra Teruel Nava. Cabe resaltar que este matrimonio, al igual que otros, es particularmente interesante si lo observamos desde un punto de vista donde es indudable el estrechamiento de nexos entre grupos de poder económico con cofrades políticos y militares, como Mier y Terán, quien participaba en esos momentos en el Congreso Constituyente.

Poco después del matrimonio y el vínculo establecido con el padre de su esposa, se hizo llegar al Congreso, mediante Mier y Terán, una propuesta de reforma para respaldar e impulsar a los ingenios azucareros, ya que la política económica vigente en aquel tiempo beneficiaba claramente a la minería en lo que corresponde a la producción y extracción. "Lo que nos interesa destacar aquí no sólo es la capacidad del grupo azucarero de aventurar una propuesta de tales magnitudes, sino los mecanismos a partir de los cuales se hizo llegar a la palestra política: un mecanismo asociado a los lazos familiares"⁷.

En lo que respecta a descendencia, existe evidencia que la esposa de Mier y Terán procreó un hijo que nació el 19 de noviembre de 1825 y que fue registrado como Rafael Mauro Mier y Terán Velasco de la Torre y quien falleció "dos días antes de que Mier y Terán partiera de México, D.F. para su viaje de la inspección a Texas el 10 noviembre de 1827"⁸.

1.1 FORMACIÓN ACADÉMICA Y MILITAR E INCORPORACIÓN AL BANDO INSURGENTE

Desde muy joven, Mier y Terán mostró aptitud y habilidad por las ciencias, especialmente, las matemáticas, motivo por el cual, en 1808 ingresó al Colegio de San Ildefonso, para después inscribirse al Real Seminario de Minería, donde se graduó como

6 AGNCM, Notario 425, vol. 2825, f. 90v. (1831).

7 SÁNCHEZ Santiró, Ernest. (2007). "Las incertidumbres del cambio: redes sociales y mercantiles de los hacendados-comerciantes azucareros del centro de México (1800-1834)". *Historia Mexicana*. vol. LVI: 3. México, D.F.: Colegio de México; pp. 919-968.

8 Texas A&M University (2010, septiembre 14). Manuel de Mier y Terán 1789-1832 [On line]. Disponible en: www.tamu.edu/ccbn/dewitt/teranmanuel.htm.

ingeniero. Mientras estudiaba, "aplicó su capacidad matemática a la balística y fue inspirado a unirse al movimiento revolucionario por amor a la patria y los armamentos"⁹. La extraordinaria formación que recibió "le permitió sobresalir en la artillería, arma la más descuidada, por razones obvias, por los ejércitos insurgentes. Su inclinación al estudio lo convirtió en un conocedor de la estrategia militar"¹⁰

Al desaparecer Miguel Hidalgo y Costilla, Ignacio Allende, Ignacio Aldama, entre otros jefes pioneros del movimiento de Independencia, comenzaron a emerger de distintos puntos de la Nueva España a donde se había extendido la rebelión, caudillos con una nueva visión, diferente respecto a la manera en la que se debía conducir la guerra contra las autoridades virreinales. Destacaban Ignacio López Rayón, José María Morelos y Pavón, Nicolás Bravo, Mariano Matamoros, Vicente Guerrero, Guadalupe Victoria y Manuel de Mier y Terán. "No se presentaban ya esas masas indisciplinadas y tumultuosas, que solo servían para dar nuevos triunfos al enemigo. Las desgracias enseñaron a los patriotas a emprender otro género de guerra menos decisivo, pero más seguro"¹¹.

En 1811, al concluir su preparación académica profesional en el Real Seminario de Minería (también conocido como Colegio de Minería), Mier y Terán abandonó su brillante porvenir en las ciencias para adherirse a las filas insurgentes de Ignacio López Rayón. Con una firme decisión, el 22 de marzo de ese año, envió una solicitud a este último para unirse a su causa, quien sin titubear la aceptó, debido a que dicho peticionario contaba con la reputación de ser un alumno talentoso dentro de su especialidad. Su preparación técnica y teórica sobre balística y explosivos lo hacía una persona extremadamente valiosa para los jefes insurgentes, pues poseía virtudes que muchos caudillos carecían: conocimientos prácticos y científicos, adiestramiento militar, disciplina, carisma y liderazgo. De esta manera, Mier y Terán ingresó al movimiento de Independencia con el grado de teniente coronel, con

9 MORTON, O. (1948). Op. cit.; p. 1

10 SORDO Cedeño, Reynaldo (2009). "Manuel de Mier y Terán y la insurgencia en Tehuacán". *Historia Mexicana*, vol. LIX, No. 1, julio-septiembre. pp. 148.

11 ZAVALA, Lorenzo de (1831). *Ensayo histórico de las revoluciones de Méjico, desde 1808 hasta 1830*. t. I. Nueva York: Imprenta de Elliot y Palmer; pp. 66-67.

la especialidad de fundir y producir artillería¹².

Previo a su incorporación a la tropa de López Rayón, cuando se encontraba ya por finalizar su papel como educando dentro del Colegio de Minería, Mier y Terán observó detenidamente la organización y destreza militar, así como los conocimientos prácticos para los combates y la capacidad de la artillería, tanto de los realistas como de las huestes insurgentes. La oportunidad para realizar esta supervisión se presentó cuando Hidalgo se ubicó a las afueras de Toluca el 29 de octubre de 1810; posiblemente este sería el primer acercamiento de Mier y Terán con el movimiento de Independencia.

A la mañana siguiente, Mier y Terán acompañado de Carlos María de Bustamante, se propuso a observar el campamento del ejército que se preparaba para contener el ataque enemigo de Hidalgo y sus hombres, que pertenecía al virrey Francisco Javier Venegas (a quien se le consideraba como una eminencia en el arte de la guerra) e hizo sus primeras impresiones al respecto. En palabras de Bustamante, "hizo notar la ignorancia del que lo había situado en aquel punto, rodeado de fosos anchos y penetrables, por el mucho fango y yerba"¹³.

Este hombre contaba con un agudo nivel de percepción, como veremos más adelante, para realizar afinados estudios y reconocimientos de los territorios en donde se efectuaban las batallas y también para evaluar la preparación y el potencial de los ejércitos. Morton nos señala que Mier y Terán había explorado primeramente, a las cercanías de la ciudad de México, la región de Villagrán, sitio desde donde, vestido como muletero, logró involucrarse (muy probablemente con el consentimiento de su padrino de bautizo) con algunos miembros de una compañía de corredores de tabaco, quienes se dirigían a Guadalajara; aparentemente, esto fue con la firme intención de hacer un reconocimiento estratégico de las condiciones del terreno donde se efectuó la batalla del Puente de Calderón, ocasión

12 MOLINA Cardona, Mauricio (1988). *Crónica de Tejas/Diario del viaje de la Comisión de Límites*. México: Instituto Nacional de Bellas Artes; p. 14.

13 BUSTAMANTE, Carlos María de (1843). *Cuadro histórico de la revolución mexicana, comenzada en 15 de septiembre de 1810 por el ciudadano Miguel Hidalgo y Costilla*. t. I. México, D.F.: Imprenta de J. Mariano Lara; p. 78. Sobre esta cualidad de Mier y Terán, Bustamante narra que en esos tiempos éste era un "paisano observador de lo que pasaba".

en que Félix María Calleja del Rey derrotó al ejército de Miguel Hidalgo. Durante la marcha hacia la ciudad de Guadalajara, levantó sospechas en el general D. José de la Cruz, presumiblemente por su talento, e intentó capturarlo, pero la oportuna intervención del cura Olloqui (amigo de Mier y Terán) que pertenecía a la tropa del citado jefe militar, valió para que se le eximiera de tales suspicacias.¹⁴

Entretanto, en Zitácuaro, Michoacán, López Rayón fundó la Suprema Corte Nacional Americana (mejor conocida como la Junta de Zitácuaro) el 19 de agosto de 1811, la cual organizaba con la misión de establecer una coordinación y unidad entre los jefes insurgentes, ya que la lucha se hacía sin un rumbo definido y con excesos, como saqueos y desastres, ocasionados por las tropas en cada ciudad que tomaban.¹⁵ En ese lugar, Mier y Terán se encargó de manufacturar, de manera formal, artillería para el ejército, mas también le fue encomendada, junto con Ramón López Rayón, la misión de proteger a los vocales de la Junta de Zitácuaro, Ignacio López Rayón, José Sixto Verduzco y José María Liceaga (Posteriormente se unirían dos vocales más, José María Morelos en 1812 y José María Murguía y Galardi en 1813).

Sucesivamente, el virrey Francisco Javier Venegas, mandó a Calleja del Rey a atacar a los jefes militares reunidos en Zitácuaro, por lo que el 2 de enero de 1812, el ejército realista se apoderó de esa ciudad, cayendo en su poder todas las armas, municiones y cañones.¹⁶ La Junta de Zitácuaro se vio en la penosa necesidad de huir, deteniéndose algún tiempo en Tlalchapa. En este lugar, Mier y Terán y

14 BUSTAMANTE, Carlos María de (1844). Cuadro histórico de la revolución mexicana, comenzada en 15 de septiembre de 1810 por el ciudadano Miguel Hidalgo y Costilla. t. III. México, D.F.: Imprenta de J. Mariano Lara; p. 304. cfr. MORTON, O. (1948). Op. cit.; p. 6.

15 Lorenzo de Zavala sugiere que la anarquía que reinaba en las tropas insurgentes era debido a que Miguel Hidalgo, "no hizo otra cosa que poner una bandera con la imagen de Guadalupe y correr de ciudad en ciudad con sus gentes, sin haber indicado siquiera que forma de gobierno quería establecer", en ZAVALA, L. (1831). Op. cit. t. I.; p. 65.

16 Lucas Alamán menciona en su obra que "Calleja tomó en Zitácuaro cuarenta y tres cañones, recobrando entre ellos los trece que perdió Torre cuando fué derrotado y muerto: cojió tambien mil seiscientas balas de cañón de varios calibres, toda especie de municiones, dos fundiciones de artillería de bronce, un taller de armería, una maestranza con todas las oficinas necesarias para la fabricación de pólvora y municiones, un acopio grande de víveres, seis mil carneros, gran porción de reses y cantidad de otros efectos", en ALAMÁN, LUCAS (1942). Historia de México. t. II. México: Editorial Jus; p. 292-293.

Ramón López Rayón reorganizaron los cuerpos de artillería y reunieron algunos dispersos de las tropas comandadas por Ignacio López Rayón y de Tierra Caliente (de ésta última desertaron casi todos en su totalidad) que habían huido de la ciudad sede de la Junta; sin embargo, ante el acecho realista, ésta se trasladó a Sultepec, donde se estableció su residencia.¹⁷

En abril de 1812, como reacción a la escalonada violencia contra los insurgentes por parte de las autoridades virreinales, y en un intento de entretener a las fuerzas realistas comandadas por el Brigadier Rosendo Porlier y Asteguieta para que éstas no se fusionaran con las de Calleja del Rey, López Rayón atacó y puso sitio a la ciudad de Toluca el 18 de ese mismo mes. No obstante, a pesar de que logró hacer retroceder las huestes de Porlier al cementerio e Iglesia de San Francisco, sitio donde éstos se refugiaron y fortificaron, supo López Rayón que no contaba siquiera con el suficiente parque para continuar la acción militar. Fue entonces cuando ordenó la desbandada, "que verificaron sus soldados con bastante repugnancia, pues hallándose casi vencedores, les era muy sensible ver frustrado el empeño de aquel día. Ocultóseles la causa de la retirada, pues ni convenía que la supiesen"¹⁸. No quedó otra opción para López Rayón y sus hombres que huir a la población de Amatepec, ubicado entre Toluca y Lerma.¹⁹

Tomando como referencia información contenida en el diario de López Rayón, Mier y Terán estuvo realizando durante este tiempo, además de fabricar artillería, algunas misiones militares de mediana importancia, entre las cuales se puede destacar la efectuada en octubre de 1812, cuando atacaron las inmediaciones de Cadereyta, Querétaro, donde dispersaron a los realistas comandados por un individuo de apellido Sierra, a quien le capturaron 43 hombres y le causaron 11 bajas.²⁰

Luego, Mier y Terán se alejó de López Rayón

17 *Ibíd.*; p. 351. BUSTAMANTE, Carlos María de (1844). Cuadro histórico de la revolución mexicana, comenzada en 15 de septiembre de 1810 por el ciudadano Miguel Hidalgo y Costilla. t. II. México, D.F.: Imprenta de J. Mariano Lara; p. 122.

18 *Ídem*

19 ALAMÁN, L. (1942). Op. cit. t. II.; p. 352.

20 HERREJÓN Peredo, Carlos (ed.) (1985). La Independencia según Ignacio Rayón. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública; p. 75.

momentáneamente, para filtrarse a las huestes de Miguel Bravo. Bajo su mando se le ubicó en la región de la Mixteca, donde prosiguió con sus trabajos de fundición de armamento. Para ese entonces, José María Morelos y Pavón, quien iba aumentando su prestigio por las exitosas campañas militares que dirigía y que era considerado ya en ese momento como el principal jefe del movimiento insurgente (a pesar de López Rayón), reunía y preparaba sus numerosas tropas para realizar un ataque masivo con el objeto de apoderarse de Oaxaca, para de esa forma, contar con un espacio propicio para el desarrollo de un centro de operaciones. Morelos lo hacía consciente de un probable ataque a Tehuacán (donde estaban establecidos), por parte de los realistas.²¹

Entendido del refinado conocimiento de Mier y Terán, Mariano Matamoros, quien se desempeñaba como el ayudante primordial de Morelos, lo incitó a dirigirse a Izúcar, para encabezar la división de artillería de sus fuerzas.²² Matamoros ya tenía la orden de éste de establecer una división a su mando para aglutinar a los mejores hombres de las fuerzas insurgentes, capaces para resistir la magnitud de una empresa tan importante como lo era atacar Oaxaca. Izúcar había permanecido largo tiempo sin ser controlada ni atacada por los realistas y Matamoros consideró que ese punto, dada la relativa tranquilidad que proveía, podría ayudarle a sacar "considerables recursos"²³.

Cuando Morelos logró reunir una modesta cantidad de elementos insurgentes bajo su dirección, mandó llamar a Matamoros, quien se localizaba en Izúcar en la espera de ese llamado, para verificar el número de individuos que integraban su ejército y de paso, solicitarle que se dirigiera de inmediato a Tehuacán para proseguir con el plan de atacar Oaxaca. Matamoros había logrado reclutar cerca de más de dos mil hombres, bien disciplinados y preparados, entre los que destacaban el Regimiento de Infantería del Carmen²⁴ Alamán señala que se debió porque éste tuvo de apoyo a Mier y Terán, "lo que le proporcionó hacerse de buena y bien montada

21 Morelos desconocía el potencial para una fortificación insurgente en el Cerro Colorado de Tehuacán. cfr. BUSTAMANTE, C. (1844). Op. cit. t. II; p. 207.

22 MORTON, O. (1948). Op. cit.; p. 6.

23 ALAMÁN, L. (1942). Op. cit. t. II; p. 366.

24 MORA, José María Luis (1836). Méjico y sus revoluciones. t. IV París, Fra: Librería de Rosa; p. 394.

artillería"²⁵.

*Morelos no pudo dejar de admirar el buen orden y disciplina de esta tropa, principalmente en la arma de artillería, cuyo parque abundante y cañones estaban arreglados por el Teniente Coronel D. Manuel de Mier y Terán, joven en quien sus mismos enemigos han reconocido desde una edad tierna los tamaños de un excelente general.*²⁶

1.2 LA TOMA DE OAXACA

La ambiciosa campaña de Morelos estaba por ponerse en marcha y era evidente el acierto que había tenido en confiar en las recomendaciones de su subalterno Matamoros, concernientes a confiarle la artillería a Mier y Terán. Al respecto, es importante advertir que presumiblemente Matamoros y Mier y Terán eran conocidos y no amigos de la niñez como lo maneja Bustamante;²⁷ por lo que es factible que Matamoros, quien era considerado por Morelos como un hombre de su absoluta confianza, haya sido intermediario para que Manuel conociera a dicho jefe revolucionario y mostrara sus talentosos dotes. Morelos, al ver la destacable labor que desarrollaba el joven Manuel en el adiestramiento de las tropas y de aquellos que apenas ingresaban al movimiento, quedó profundamente admirado por su destreza, motivo por el que se le ascendió, el 24 de octubre de 1812, a capitán o comandante de la artillería. El 9 de noviembre de 1812, los insurgentes se presentaron en Tehuacán, Puebla, frente a Morelos. Considerando las virtudes del joven Mier y Terán fue integrado a la junta de notables jefes del movimiento y ahí se ofreció para atacar y expulsar a los realistas fortificados en la trinchera de la Soledad de Oaxaca.²⁸

Con la dirección del armamento y la artillería,

25 ALAMÁN, Lucas (1942). Historia de México. t. III. México: Editorial Jus; p. 163.

26 BUSTAMANTE, C. (1844). Op. cit. t. II; p. 208.

27 Bustamante y Morton (siguiendo seguramente éste la opinión de aquél), manejan que Matamoros y Mier y Terán fueron amigos desde la infancia, lo cual es muy improbable si tomamos en cuenta la diferencia de edades entre ellos, pues Matamoros nació en 1770 y Mier y Terán en 1789, dándonos una diferencia de 19 años. Véase en BUSTAMANTE, Carlos María de (1832, 13 de julio). "Elogio histórico del general D. Manuel de Mier y Terán", en La Marimba, I: 28. p. 288. MORTON, O. (1948). Op. cit.; p. 6.

28 En ese mismo sentido, Mier y Terán dice que en el ejército de Morelos o del Sur "serví muy de subalterno", en MIER Y TERÁN, Manuel de (1825). Manifestación del ciudadano Manuel de Mier y Terán al público. México: Imprenta de Martín Rivera; p. 4.

Mier y Terán recibió órdenes para preparar todo lo necesario para la marcha hacia Oaxaca. Reunidas las tropas de Miguel Bravo junto con las fuerzas de Morelos y Matamoros, partieron hacia su destino el 10 de noviembre de 1812. Con un ejército de cinco mil hombres (incluida una brigada de artillería de más de trescientos), mil trescientos caballos y cuarenta cañones de todos los calibres, el día 25 de ese mismo mes,²⁹ se presentaron a las afueras de esa ciudad.

Esa ocasión será memorable para el movimiento de Independencia, ya que estuvieron presentes en las fuerzas de Morelos diversos jefes insurgentes reunidos; notabilidades que a la postre se dividirían al no ponerse de acuerdo en lo que respecta a la coordinación, cooperación y estrategias de la guerra, como Hermenegildo, Juan Pablo y José Galeana, Mariano Matamoros, José Manuel Montañón, pero sobre todo, Guadalupe Victoria, Vicente Guerrero y Manuel de Mier y Terán.

Morelos dividió su tropa en seis frentes para atacarla.

[D]os de [é]stos fueron destinados á cortar la retirada por el camino de Goatemala; otro á custodiar los bagajes y cubrir la retaguardia; de los tres restantes que habían de ser empleados mas activamente, el primero por D. Ramon Sesma, tuvo orden de atacar el fortin formado en la iglesia y convento de la Soledad que domina la población; el segundo á las órdenes de Matamoros y Galiana debía entrar a la ciudad por la calle del Marquesado, y Morelos se quedó con el último a sus órdenes inmediatas.³⁰

Mier y Terán poseía el mando de la artillería de Sesma, quien a su vez, tenía bajo su dirección el Regimiento de San Lorenzo; a la señal de ataque, aquél “casi á brazo hizo llevar sobre una loma el cañón de á ocho [...] las punterías fueron tan certeras, que al segundo tiro se echo abajo el tinglado

[del Fuerte de la Soledad]”³¹. Enseguida, marcharon sobre el mencionado Fortín, el cual se comunicaba con la ciudad por medio de un puente levadizo, que al ser abandonado por los realistas, fue asaltado por el temerario Mier y Terán, situando ahí un cañón que le permitió entrar hasta la plaza principal.³²

En el ataque ocurrieron algunos incidentes dignos de que se conserve su memoria: en él se ve figurar por primera vez entre los independientes á D. Félix Fernández, conocido despues con el nombre de Guadalupe Victoria, por el que trocó el suyo. [...] [L]leno en aquel tiempo de resolucion y entusiasmo, se echó á un foso para pasarlo á nado, y Teran que lo vió luchando para salir del fango, lo dejó malignamente en él, comenzando desde entónces la rivalidad que entre ellos hubo durante toda su vida: Fernandez, fantástico y extravagante, creyó tiempo despues, que conduciría mucho á inspirar prestigio y confianza á la gente que lo seguía, el adoptar un nombre alusivo á la revolucion y al resultado que en ella esperaba, y tomó el que hemos dicho, el que comunicó á Terán como un gran golpe de política, y Teran, hombre dotado de talento muy sólido y que se burlaba de bagaletas, le contestó fingiendo aprobar la idea y que la admitía para sí mismo, proponiéndose llamarse en adelante “Américo Triunfo”. Así desde estos principios iban formándose las rivalidades que habian de ser un dia tan perniciosas á la república.³³

Al concluir la toma de la ciudad, Morelos comenzó a efectuar rápidamente los preparativos para proseguir la guerra; sin embargo, no demeritó la valerosa acción en que participó Mier y Terán, dándole el aumento de “simple teniente á teniente coronel” y “comandante general del Arma en el Ejército del Sur” el 3 de diciembre de 1812”³⁴. Lamentablemente, en esos días Mier y Terán enfermó de una severa fiebre, y como aquél preparaba las acciones encaminadas para la campaña de Acapulco, no pudo tomar parte en éstas desde un principio. Cuando al fin mejoró su salud, recibió órdenes de dicho general para

proveerse de todos los pertrechos necesarios para el ejército insurgente,³⁵ por ello estableció en el palacio del obispo, el Convento de la Concepción, una maestranza de fundición para componer todo el armamento y la artillería.³⁶ Además, se encargó de estudiar y describir, con la ayuda de su hermano Juan, la fortificación de Oaxaca, con la finalidad de hallar la manera más adecuada de defender la ciudad que se encontraba bajo el dominio de las fuerzas de Morelos, de los ataques realistas.

De lo anterior Mier y Terán desarrolló un reporte, concluido el 11 de diciembre del mencionado año,³⁷ donde consideraba a Oaxaca como “una llanura tan igual, que por ninguna parte ofrec[ía] ventaja para el ataque, por no descubrirse al derredor altura capaz para una cómoda batería, á excepcion del cerro de la Soledad”. Dentro de ese mismo documento, recomendaba la construcción de una ciudadela en la cumbre de ese accidente geográfico, ubicado al nornoroeste de la población, para las labores de resguardo del camino principal que conducía a la ciudad. Del mismo modo, explicaba particularmente cada punto de la fortificación de los realistas en el mencionado lugar.³⁸

El informe sobre la fortificación de los realistas en la ciudad de Oaxaca, así como las indicaciones para el desarrollo y constitución de una fortaleza mayormente operativa, que permitiera el resguardo seguro de ese sitio por los insurgentes, constituye un documento que da testimonio de la capacidad militar de Mier y Terán como estratega. Su delicada observación en cada aspecto de la geografía del terreno, y con el consecuente manejo de los accidentes geográficos (como lo son las montañas) a

su favor, conformaría en él un conocimiento singular en materia de ingeniería militar para la fortificación de puntos defendidos por los insurrectos; este factor proveería a Mier y Terán una de las mentes más avezadas en materia bélica.

Posteriormente, Benito Rocha y Pardiñas, quien quedó al mando militar de la plaza de Oaxaca, comenzaba a preparar una encomienda para Mier y Terán, la cual consistía en establecer una factoría de explosivos, artillería y municiones en Tehuacán, Puebla, por considerarlo un sitio estratégico para la elaboración de estos materiales.³⁹ El tiempo seguía transcurriendo y con ello, se acercaba un poderoso e inclusive, masivo despliegue realista contra la insurgencia. Las cosas comenzarían a tornarse complicadas para este alzamiento. Sería esto la antesala de una nueva etapa en la guerra de Independencia y definiría el rumbo indeterminado de esta última.

(Continuará)



Ángel de la guarda

29 “Sigue la expedición de Oaxaca”. (1813, jueves 4 de marzo). El Correo Americano del Sur. No. II; p. 9.

MORA, J. M. L. (1836). Op. cit.; p. 394. Por su parte, Carlos María de Bustamante, maneja que sencillamente las fuerzas insurgentes pudieron llegar a ser seis mil. cfr. BUSTAMANTE, C. (1844). Op. cit. t. II; p. 208.

30 ALAMÁN, Lucas (1942). Historia de México. t. III. México: Editorial Jus; p. 203.

31 BUSTAMANTE, C. (1844). Op. cit. t. II; p. 212.

32 ALAMÁN, L. (1942). Op. cit. t. III; p. 203.

33 Alamán afirma asimismo que Mier y Terán le refirió el incidente con Guadalupe Victoria, en lbid.; pp. 204.

34 MIER Y TERÁN, Manuel (1825). Op. cit.; p. 4. SORDO Cedeño, R. (2009). Op. cit.; p. 149.

35 BUSTAMANTE, C. (1844). Op. cit. t. II; p. 221.

36 RELACIÓN de lo que observé en la ciudad de Oaxaca entre los insurgentes desde 25 de noviembre último que se apoderaron de ella hasta 2 de enero de 813 que salí, por María Micaela Frontaura, [Es mujer del teniente letrado de Oaxaca doctor don Antonio María de Izquierdo]; tomado de ÁVILA Rueda y Virginia Guedea (2008). Colección de documentos para la historia de la Guerra de Independencia de México de 1808 a 1821. Juan E. Hernández y Dávalos. Vol. IV, Archivo 230. México, D.F.: UNAM; p. 6.

37 MORTON, O. (1948). Op. cit.; p. 8. La primera parte del reporte aparece en el Correo Americano del Sur volumen No. II, pp. 11-15; y la segunda en el volumen No. V, pp. 33.

38 Reporte y descripción de la fortificación de Oaxaca por Manuel de Mier y Terán (1813 [¿1812?], 11 de diciembre); tomado de “Descripción, que de la fortificación de Oaxaca dispuso por mandado de S.E el Sr. comandante de artillería D. José Manuel Terán”. (1813, jueves 4 de marzo). El Correo Americano del Sur. No. II; p. 11.

39 MORTON, O. (1948). Op. cit.; pp. 8-9.

VIDA DE PETRARCA (AUTOR ANÓNIMO)

■ Traducción del francés de Enrique Puente Sánchez*

La pureza de un sentimiento que ni el tiempo, ni la edad, ni la muerte misma de la que era su objeto, pudieron apagar, ha encontrado mucho incrédulos: pero ahora estamos forzados a reconocer por una parte, que este sentimiento fue muy real y muy profundo en el corazón de Petrarca. Y, por otra parte, que si Petrarca conmovió el corazón de Laura, no obtuvo jamás de ella nada contrario a sus deberes. Cantar en sus versos a la persona que él había escogido, sin duda esforzarse en agradarle, seguir sus estudios, cultivar relaciones útiles y sobre todo la amistad de los Colonnas: tal fue, durante tres años toda la ocupación en la vida de Petrarca. Giacomo Colonna, habiendo obtenido el obispado de Lombes, como premio de una acción temeraria, que era más bien propia de un guerrero que de un sacerdote, arrancó al fin a su amigo de esta vida oscura y sedentaria y lo llevó a su obispado. Petrarca quería cambiar de lugar. Por otra parte combatía de buena fe su pasión por Laura. Creyó hacer allí, alejándose, una diversión útil y satisfacer a la vez por este viaje la curiosidad, la razón y la amistad.

Lombes, pequeña ciudad mal construida y no menos mal situada, hubiera sido para él una triste prisión, sin la compañía del joven prelado y de dos hombres del más alto mérito que había llevado con él. Uno era un gentil hombre romano llamado Lello; el otro, nacido sobre las orillas del río Rhin, cerca de Bois-le-Duc, se llamaba Louis. Petrarca los hizo sus amigos más íntimos. Son ellos a quienes designa tan frecuentemente en sus cartas, a uno bajo el nombre de Lelius y a otro bajo el de Sócrates. Después de un verano tan agradable, gracias al cual pudo permanecer en una ciudad de tal naturaleza y lejos de Laura, volvió a Avignon con el obispo, que lo presentó como su mejor amigo a su hermano mayor, el cardenal Giovanni Colonna.

Este cardenal no se parecía nada a la mayor parte de sus colegas. Era ya todo lo que el obispo de Lombes prometía ser algún día, y unía a la más grande simplicidad de costumbres, la dignidad de su cargo y un espíritu tan delicado como esclarecido. Petrarca le agradó, lo alojó en su palacio y lo admitió en sociedad particular. Esta, era la reunión de todo lo que había en la corte de Avignon, de extranjeros distinguidos por su rango, su talento y su saber. En este círculo escogido fue donde Petrarca perfeccionó su educación, conociendo la de la alta sociedad. En poco tiempo pudo gozar de la amistad de todos los hermanos del cardenal, y pronto después, de la del mismo jefe de esta ilustre familia. Etienne Colonna vino a pasar algunos meses a Avignon; el espíritu, el humor y las maneras de nuestro poeta le inspiraron una ternura tal, que casi no hacía diferencia entre él y sus hijos. Petrarca, ya apasionando por Italia y por la grandeza de la antigua Roma, encontró en las conversaciones familiares de este antiguo romano, un nuevo amor por su patria y una aversión más fuerte, por todo lo que podía prolongarle las desdichas u oscurecerle la gloria.

Sin embargo su amor por Laura tomaba cada día más fuerza. En la ciudad, en el campo, en el mundo y en la soledad, no parecía ocupado en otra cosa. Todo le recordaba su imagen; y confundiendo este amor con el de la gloria poética, el nombre de Laura le recordaba el laurel que es su emblema; la vista o la idea misma de un laurel lo emocionaban como la de Laura. Sus versos, donde trazaba todas las pequeñas escenas de amor del que ellos eran los únicos intérpretes, juegan frecuentemente con este equívoco; pero como muchos otros juegos de su espíritu, éste encuentra una especie de excusa en la preocupación continua del mismo sentimiento y del mismo objeto.

Laura lo evitaba, quizá por prudencia, quizá para que más la buscara. Nunca la veía en casa de ella. El humor celoso de su marido no lo hubiera soportado. Las reuniones de mujeres, las asambleas,

los paseos campestres, eran las únicas ocasiones en que podía verla; y por todas partes, la veía brillar entre sus compañeras y borrarlas fácilmente, por sus gracias naturales y por la elegancia de su adorno. Su asiduidad era notable. Laura se creyó obligada a más reserva todavía y aun a más rigor. Petrarca hizo un esfuerzo para distraerse de una pasión que no le causaba sino penas. Empezó un largo viaje y, habiendo obtenido bajo diferentes pretextos, el consentimiento de sus protectores y de sus amigos, partió, atravesó el medio día de Francia, vino a París, que le apareció sucio, infecto, y muy por debajo de su fama; se dirigió a Flandre, recorrió los Países Bajos, siguió hasta Colonia, siempre y a cada objeto de comparación, añorando más y más a Italia; volviendo de allí a través del bosque de las Ardenas, llegó a Lyon, donde permaneció algún tiempo, se embarcó por el Ródano, y se volvió por fin a Avignon, después de más o menos ocho meses de ausencia.

No encontró allí al obispo de Lombes, a quien los asuntos de su familia habían llamado a Roma. Durante el alejamiento de los emperadores y de los papas, los Colonna y los Ursinos se disputaban allí el poder. Dos facciones tan encarnizadas, como lo habían sido en Florencia la de los Blancos y la de los Negros, marchaban allí bajo sus insignias. El partido de los Colonna había llevado la suya en medio de acciones sangrientas; el de los Ursinos meditaba su venganza; y Giacomo Colonna había partido a reforzar, con sus consejos y con su valor, a su familia y a su partido.

La ausencia no había podido ni curar a Petrarca de su amor, ni suavizar los rigores de Laura. La encontró tan reservada y tan severa como antes. Fue entonces cuando tomó más gusto por la soledad y sobre todo, por la permanencia encantada de Vacluse. Allí se retiraba con frecuencia: vagaba a la orilla de las aguas, en los bosques, sobre las montañas. Calmaba las agitaciones de su alma expresándolas en sus versos. Los que hizo en esta época de su vida tienen cierta expresión verdaderamente melancólica, que no puede venir sino de un corazón profundamente conmovido. Buscaba inútilmente consuelo en la filosofía; trató de encontrarlo en la religión: había conocido en París a un religioso agustino llamado Denis de Robertis, nacido en el burgo Santo Sepulcro, cerca de Florencia, uno de los hombres más sabios de su tiempo, orador, poeta, filósofo, teólogo y aun astrólogo. Encantado de encontrar un compatriota en

un país que él miraba como bárbaro, le había abierto su corazón; le escribió desde Avignon, para pedirle dirección en el estado de sufrimiento, de ansiedad y casi desesperación a que estaba reducido. Obtuvo sin duda muy buenos consejos y, para sanar de su amor, tomó excelentes resoluciones; pero bastaba una mirada de Laura para hacerlo desvanecer. Una enfermedad singular y casi pestilencial, que se extendió entonces por el condado, quiso arrebatarla, y él la amó todavía más.

El papa parecía entonces ocupado principalmente en dos grandes empresas, una nueva cruzada y el restablecimiento de la Santa Sede en Roma. En la primera fue engañado por Philippe de Valois, a quien había nombrado jefe, y quien aprovechó para adjudicarse durante seis años los diezmos del clero de Francia; en la segunda, él mismo distraía a los romanos y a los italianos con bellas promesas, que estaba resuelto a no cumplir. Petrarca encontró en estos dos proyectos alguna diversión de su amor. Tuvo, a pesar de su inteligencia, la debilidad de aprobar la primera. Su amor por Roma le hizo abrazar ardientemente la segunda; precisamente sobre estos dos proyectos, pero en especial sobre el de la cruzada, dirigió una de sus más bellas odas a su amigo el obispo de Lombes.

La muerte de Juan XXII hizo desvanecer sus esperanzas. Este papa murió a los noventa años, y conservó hasta el fin su lucidez y su vivacidad de espíritu; hombre simple en sus costumbres, sobrio, económico si se quiere, pero económico hasta la más sórdida avaricia de tesoros adquiridos por la simonía y por irritantes exacciones. Testarudo en sus ideas y porfiado en sus designios, no pudo sin embargo lograr, ni deponer como quería, el emperador Luis de Baviera, ni destruir a los gibelinos en Italia, ni hacer adoptar por la Iglesia su opinión sobre la visión beatífica. Creyó conveniente dar grandes beneficios a aquellos que le aportaban en favor de esta opinión, algunos pasajes de los Padres; perseguir a los que la atacaban, ponerlos en prisión, o citarlos y requerirlos acerca de su fe; hubo una sublevación general contra esta aberración de su idea; su infalibilidad fue constreñida a reconocer antes de su muerte, que había sido sorprendida, y él se retractó como de una herejía, de aquello en que había empleado tanta violencia para hacerlo adoptar como un punto de doctrina.

Jacques Fournier, su sucesor con el nombre

* Licenciado en Letras Españolas y Maestría por la UANL. Actualmente maestro jubilado de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Escuela Preparatoria Núm. 3 de la misma institución.

de Benedicto XII, no llenó más que su antecesor el deseo de Petrarca para el retorno de la corte romana a Italia, a pesar de una muy bella carta de versos latinos que el poeta le dirigió sobre este asunto. El nuevo papa le quitó completamente aun la misma esperanza, por el cuidado que tuvo ante todo de construir un palacio pontifical en Avignon, y de animar con su ejemplo a los cardenales, a levantar allí para ellos palacios y mansiones. Pero hizo, para fortuna de Petrarca que entonces tenía treinta años, lo que Juan XXII no había hecho: lo hizo canónigo de Lombes y le dio esperanza de una prebenda. Nuestro poeta adquirió entonces dos nuevos amigos en Azon de Corrège y en Guillermo de Pastrengo, que habían venido a defender al lado del papa, los intereses de los señores de Verona contra los Rossi, con respecto a la ciudad de Parma; y esta amistad que lo comprometió, a pesar de su aversión por el foro, a abogar en público por Azon, atacado personalmente por Marsilio de Rossi, le proporcionó la ocasión de demostrar que hubiera sido el más grande orador de su tiempo, si no hubiera preferido ser el más grande poeta.

En medio de estos favores de la fortuna y este nuevo resplandor de fama, el estado de su alma era siempre el mismo. En el momento en que concebía alguna esperanza, Laura se la quitaba con nuevos rigores; y cuando se veía a punto de vencer su pasión por ella, un encuentro, una mirada, una palabra más favorable, lo volvía más enamorado que nunca. Tomó finalmente la decisión de refugiarse cerca de su mejor amigo, el obispo de Lombes, y de ir a encontrarlo en Roma, a donde había sido llamado hacía mucho tiempo. Hacia allá se dirigió por mar y en la travesía de Marsella a Civita-Vechia, no se ocupó sino de Laura. A su llegada, la guerra entre los Colonna y los Ursinos, llenaba el campo de tropas de los dos partidos. Se dirigió primero al castillo de Capranica; el obispo de Lombes y su mismo hermano Etienne Colonna, senador, es decir, magistrado supremo de Roma, vinieron a encontrarlo y lo llevaron a Roma con ellos. Pero ni la amistad de toda esta ilustre familia, ni la admiración que le inspiraron los monumentos de la antigua capital del mundo, pudieron retenerlos largo tiempo. Tomó de nuevo el camino de Francia y después de algunos viajes por tierra y por mar, de los que se ignoran igualmente los detalles y la finalidad, estuvo de retorno en Avignon en el verano del mismo año. Algunos meses después, habiendo comprado en Vaucluse una pequeña casa con un pequeño campo, fue a establecerse allí con sus libros, sus proyectos

de trabajo y estudio y el imborrable recuerdo de Laura.

En esta soledad profunda, llena de esas bellezas agrestes y salvajes que no gustan sino a los corazones sensibles, permaneció durante un año eterno, solo, aun sin sirvientes, servido por un pobre pescador y visitado solamente de tiempo en tiempo, por sus más íntimos amigos. El obispo de Cavaillon, Philippe de Cabassoles, fue pronto del número. Vaucluse estaba en su obispado y él mismo tenía allí una casa de campo. Era él un hombre distinguido por su talento y por la extensión de sus conocimientos; era, como dice Petrarca, un pequeño obispo y un gran hombre. Eran dignos el uno del otro; su trato no tardó en convertirse en una estrecha amistad. Petrarca era llamado de cuando en cuando a Avignon, ya por algunos asuntos, ya por esos impulsos secretos que nos llevan con frecuencia, sin saberlo, a los lugares mismos que queremos evitar. Laura, que lo amaba sin darse cuenta quizá y que no quería perderlo, empleaba en estos cortos viajes todas esas inocentes astucias que son, se dice, como propiedad exclusiva del sexo más débil y que le dan tanto imperio sobre el que se dice el más fuerte. Estos eran otros sucesos en esta singular pasión que no tiene comparación con otras. Petrarca, de vuelta a su soledad, entregado a agitaciones siempre más fuertes, no tenía alivio más dulce que desahogar en sus conmovedoras poesías, los sentimientos de que era prisionero.

Otro arte vino a ayudarle a trazar los rasgos de Laura. Simon de Sienne, alumno de Giotto que acababa de morir, fue llamado a Avignon para embellecer con algunos cuadros el palacio pontifical. Petrarca obtuvo de él un pequeño retrato de su amada y le pagó con dos sonetos que, según la expresión de Vasari, han dado más fama a este pintor que la que le hubieran dado todas sus obras. ¿Consintió Laura en dejarse pintar por aquél que había inmortalizado su belleza con rasgos más durables? ¿O la pintura era para su familia, y Petrarca obtuvo del pintor su amigo una copia de este retrato, o en fin, la figura de Laura hirió bastante los ojos de Simon de Sienne, que pudo después de haberla visto, fijar los rasgos sobre el lienzo? Esto es lo que la historia no dice. Lo que se sabe, es que ella le pareció bastante hermosa para hacerla en seguida, bajo diversas formas, la figura principal de varios de sus mejores cuadros.

El estudio no es un remedio contra el amor,

por el contrario es la ocupación mejor aliada con él; mantiene el espíritu en un estado de fermentación; le da una actividad y unos ímpetus que lo ponen en equilibrio con los movimientos del corazón. En sus aspiraciones hacia la gloria, promete un noble homenaje a la belleza que se digna de él; ofrece un medio más de obtener y de fijar su elección. Petrarca en su retiro de Vaucluse, no olvidaba los grandes proyectos que allí había llevado; emprendió en latín una historia romana desde la fundación de Roma hasta Tito; los estudios que hizo para escribirla lo inflamaron de una admiración nueva por Escipión el Africano, que él había preferido siempre a todos los otros héroes de Roma, y concibió el plan de un poema ético en versos latinos, para el que la segunda guerra de África proporcionó la materia y el título. Se puso en seguida a la obra y trabajó con tanto ardor, que en el espacio de un año el poema se encontró tan avanzado, que pudo comunicarlo a sus amigos. Un poema de esta naturaleza era en esa época una cosa tan nueva, que debía excitar en todos los que lo oían decir, una doble admiración por su autor. Apenas se esparció el rumor del poema, apenas se pudo juzgar por sus poesías latinas ya conocidas, la manera como podía tratar una materia tan bella, que se convirtió en objeto de la atención general y de una especie de fanatismo que hacía darle, sobre las simples esperanzas, los nombres de sublime y de divino.

Pero él llevaba a mayores alturas su ambición. Desde su primera juventud había aspirado a la corona poética. Había obtenido en el curso de sus estudios, si se cree a Selden, el grado de maestro o doctor en poesía; el recuerdo de los juegos capitolinos, donde los poetas eran coronados, la creencia popular de que Horacio y Virgilio lo habían sido en el Capitolio, enardecían su imaginación y le inspiraban el deseo de obtener los mismos honores: en fin, el laurel tenía para él un atractivo más por su relación con el nombre de Laura. Pero era muy difícil hacer revivir estas antiguas costumbres, en una ciudad donde, después de largo tiempo, no había actividad sino para las preocupaciones, donde los hombres, sumidos en la ignorancia y en la ociosidad del espíritu, no tenían ninguna admiración por la poesía ni estimación por los poetas.

Su perseverancia y la de sus amigos llegaron al final de todos los obstáculos: esta corona, objeto de todos sus deseos, le fue ofrecida por una carta del senador romano. La recibió en Vaucluse el

veintitrés de agosto de 1340 y, circunstancia muy digna de notarse, seis o siete horas después, el mismo día, recibió una carta igual del canciller de la Universidad de París que le proponía el mismo triunfo. Le dio la preferencia a Roma, pero no se dirigió allí directamente. Se embarcó para Nápoles, a donde lo atraían la inmensa fama del rey Roberto y la seguridad de ser bien recibido. Era éste como lo hemos visto, el príncipe más célebre de Europa por su espíritu, sus conocimientos y su ilustre amor por las letras. La opinión que se tenía de él en Italia era tal, que Petrarca no creyó haber merecido la corona que se le ofrecía, si Roberto, después de haberlo examinado públicamente, no declaraba que era digno de ella. Este rey había contribuido mucho a hacérsela ofrecer. Era el amigo de Petrarca, el buen padre Denis, quien le había obtenido el favor de Roberto y había hecho conocer al rey sus obras; y había inspirado a este monarca una justa admiración por el genio de su amigo. Roberto pasó de la admiración a la confianza. Consultó por escrito a Petrarca, sobre un epitafio que él había hecho para su sobrina, que acababa de morir. El poeta respondió al rey con grandes elogio y puso en su carta tales rasgos de erudición y filosofía, que no podían sino aumentar la opinión que Roberto se había formado de él. Escribió pocos días después al padre Denis y le dijo muy claramente que, ocupado como él estaba en el proyecto de obtener el laurel poético, no quería, considerándolo todo, sino debérselo únicamente al rey Roberto. Esta resolución fue sin duda comunicada al rey. Entonces Roberto empleó su influencia, que era todopoderosa en Roma, para determinar al senado romano. El deseaba con pasión conocer personalmente a Petrarca. Se sintió encantado de verlo llegar a su corte y halagado del motivo que allí lo llevaba. Le hizo la acogida más distinguida, tuvo con él conversaciones en las que cada uno de ellos, se confirmó en la opinión que había formado del otro, y quiso conducirlo él mismo por los alrededores de Nápoles, sobre todo a la gruta de Pausilipo y a la pretendida tumba de Virgilio.

MIL Y UNA VIDAS Y SOPA DE LETRAS (MICRO RELATOS)

MIL Y UNA VIDAS

○ Cuánto tiempo habría sido necesario para mantener viva mi atención? ¿Quince minutos, veinticuatro horas, o mil y una noches? ¿Eras acaso tú la Sherezzada quien había atrapado mi interés y voluntad por escucharte y sentirte re inventarte noche tras noche? ¿Era a mí a quien pretendías salvar de la condenación eterna sirviendo de redención y gozo con tu fresco e impredecible ingenio?

Ahora, tu ausencia golpea, aturde mis sentidos: el silencio que impera sin tu palabra ensordece; enfría la carne, los huesos y el alma la falta de calor de tu existencia; se envenena el aire sin la pureza de tu aliento. El caos vuelve a esparcirse sin estar presente tu impasible compasión. La razón sucumbe ante el instinto sin mayor resistencia, resigna a ser presa de su predador.

No hubiera podido reconocer cuánto preciso tu ayuda y tu presencia si no te hubiera perdido. Ahora, solo y sólo acompañado de una etérea reminiscencia de tu ser y de tu estar, permanezco de pie esperando el inexorable momento de ajustar cuenta de mis actos, resarcido a mis víctimas con las facultades que alguna vez me definieron como persona. Lugo, mi cuerpo, desprovisto de éstas, seguirá vertiginosamente su camino hacia la caducidad, derrotero ya trazado para hacer justicia.

Es tarde, lo sé, pero en un último ejercicio de la voluntad y del intelecto imagino tu encuentro, en el templo-palacio que alguna vez erigimos en el interior de nuestros cuerpos conjugados, compenetrados. Te contemplo ahí, mi Sherezzada, en nuestra pieza

*Egresado de la licenciatura de Pedagogía y de las maestrías en Enseñanza de las Ciencias Sociales, y de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

■ Carlos Gerardo Castillo Alvarado*

predilecta, rodeada de inmensos y frescos jardines, decorada con belleza y exactitud. Te escucho, sereno, impávido, gozoso cómo vas transformando la realidad con tus narraciones, moldeándola con delicadeza mediante tu preciso arte, transportándonos a mil y un lugares, viviendo mil y un épocas, ocupando mil y un cuerpos, viviendo mil y una vidas... hasta esta noche, límite de nuestro singular acuerdo.

MICRO RELATOS

CALLE

La calle corría pendiente abajo sin que alguien la esperara al final. Otro día corría en el sentido contrario quizá con mayor suerte.

PROLIJO

Compungido, agotado y sin creatividad el escritor suspiró. Luego redactó dos líneas sobre la falta de inspiración y creatividad al escribir.

SOPA DE LETRAS 1

Punto y coma se vieron de reojo sonriendo nerviosamente, pensaron que lo suyo no estaba funcionando y tal vez valdría la pena separarse.

SOPA DE LETRAS 2

Los dos puntos se divertían con su acto de equilibrio, pero el dolor muscular obligó a hacer pausa en una sucesión de puntos suspensivos.

SOPA DE LETRAS 3

En la turba de letras de la página, una A las dejó boquiabiertas, una X fue ignorada por completo, y una O impactó con sus comentarios.

SOPA DE LETRAS 4

Una i se acomodaba su punto, pensó con cierto entusiasmo en usar un acento. ¿Se arriesgaría a usar diéresis o simplemente no llevar nada?

NÚMEROS

Dicen las letras que los números son entidades metafísicas, exactos, infinitos; pero en su misticismo se divierten, como los número propios.

INFINITO

Un soñador soñaba que un soñador soñaba que él soñaba con un soñador que soñaba que él soñaba con un soñador que soñaba que...

PARADOX

Un hombre lleno de tristeza y vacío de ganas de vivir se abrió las venas. Vacío de sangre quedó en una morgue llena de cadáveres.

MATRIX

¿Si muero en la Matrix muero en la realidad? Sí, el cuerpo no puede vivir sin la mente. Menos mal que alcancé a salir gran conejo blanco.

OPÍPARA Y FRUGAL

Me atraganté de experiencias de vida: succulentas o desabridas en opíparos convites. Hoy padezco por los excesos y las abstinencias.

PARTIDA

Cierra la puerta cuando te marches. Pero ya me habré ido. Entonces no estés aquí ni te marches, sólo cierra la puerta. Eso haré.

FIGURAS

—Anita lava la tina— dijo el palíndromo. —Tosca sutileza— dijo el oximoron. —¡Ocurrentes!— dijo el eufemismo.

AQUÍ

...y las llaves finalmente lo encontraron a él.

ON VACATIONS

¡El infierno está en la Tierra!, dijo la triste mujer. Satanás encarnado como turista gringo dijo: Shit! There's no fuckin' room for resting.

TRÁNSITO

Micaela, no Penélope, esperaba el tren que no llegaría; no traía zapatitos de tacón ni habría a quien decirle que no era a quien esperaba.

VÍCTOR

La criatura entró al refugio; solo y sin municiones, Jorge halló una vara de acero cortada en afilada punta. San Jorge y el dragón, pensó...

LIMBO

En su armario moran lánguidas féminas. Se perciben ignorándose mutuamente; quizá desaparecerán con él al reconocer su mutua existencia.

ÁLVARO MUTIS: UN CLÁSICO INSTANTÁNEO (QUINTA PARTE): “LA ÚLTIMA ESCALA DEL TRAMP STEAMER”

■ Clemente Apolinar Pérez Reyes

Cuando apareció “La última escala del Tramp Steamer”, muchos de los lectores de Álvaro Mutis pensaron que ya se había agotado el recurso de utilizar como personaje principal a Maqroll el Gaviero, pues en este relato el protagonista no es el marinero en tierra, sino el Tramp Steamer, tipo de barco carguero de pequeño tonelaje, que es avistado en cuatro ocasiones por Mutis personaje en diferentes lugares del mundo. El barco daba muestras de gran desgaste y de vivir sus últimos días, hasta que al fin realiza su última escala en el delta del Orinoco. Pero lo sorprendente de esta historia que Mutis nos vende es que no solo desafía el principio de verosimilitud al recurrir al azar o a la casualidad que implica los cuatro encuentros con el *Alción*, nombre que lleva la nave, sino que además encuentra a su capitán para que éste le narre la historia de amor ocurrida entre la propietaria de la embarcación y el capitán del navío, que mutis a la vez, le narrará a Gabriel García Márquez y a sus improbables lectores, ya que la obra está dedicada al Nobel colombiano:

“A G. G. M. esta historia que hace tiempo quiero contarle pero el fragor de la vida no lo ha permitido”.²

Mutis escritor es consciente de las dificultades técnicas que enfrentará para contarnos esta historia, pero en ésta como en el resto de relatos de la saga, emplea el recurso de narrarnos lo que a él le han narrado (la técnica de las muñecas rusas, que dentro de una se esconde la otra) y así lo expresa en la nota preliminar: “Como lo que voy a narrar es algo que supe por boca del protagonista, no tengo otra alternativa que lanzarme por mi propia cuenta y con mis escasos medios a la tarea de ponerlo por escrito”³.

Acto seguido da a entender (aunque muy

“Solo existe una historia de amor desde el principio de los tiempos, repetida al infinito sin perder su terrible sencillez, su irremediable desventura”¹.

Álvaro Mutis

veladamente para el lector común), que le hubiera gustado que su gran amigo G. G. M. hubiese sido el narrador de esta historia: “Hubiera querido que alguien mejor dotado lo hiciera, no fue posible: los atropellados y ruidosos días de nuestra vida no lo permitieron”⁴. La alusión a G. G. M. es clara. Para quienes conozcan las complicidades literarias que se dieron entre ambos autores⁵, además, lo confirman la coincidencia semántica de las palabras de la dedicatoria y de la nota preliminar: “... el fragor de la vida no lo ha permitido” que equivale a “los atropellados y ruidosos días de nuestra vida no lo permitieron”⁶.

Mutis concluye su nota preliminar aludiendo a sus improbables lectores, a la crítica literaria y a los gustos de moda en los años en que se publica la obra: “Quise dejar esta salvedad, que no ha de librarme, de seguro, del severo juicio de mis improbables lectores. La crítica ya se encargará, como es su costumbre, de cumplir con el resto y regresar al olvido estas líneas tan distantes del gusto que prima en nuestros días”⁷.

EL COMPONENTE ARGUMENTAL

El asunto narrado en esta obra es el encuentro que Álvaro Mutis narrador tiene en cuatro ocasiones y en muy diversas latitudes con un Tramp Steamer que se encuentra en sus últimos días de vida útil. La primera vez que lo divisa es en Helsinki, lugar a donde había tenido que viajar por asuntos inherentes a su trabajo. Le llama la atención este viejo barco de bandera hondureña, en el que había “una especie de testimonio de nuestro destino sobre la tierra”⁸, y se apodera de él una simpatía hacia aquél, que lo empezó a considerar un hermano desdichado, víctima de la desidia y la avidez de los hombres. Un año después de su visita a Finlandia se lo encuentra

en Punta Arenas, Costa Rica y posteriormente en Kingston, Jamaica, en donde el barco estaba a punto de zarpar. La casualidad o el azar le deparan un último encuentro con el *Alción*, nombre tomado de la mítica ave, que huyendo de la maldad de los hombres en la tierra hace su nido en el mar. Esta última vez fue en el delta del Puerto de Amacuro.

Después de este último encuentro con el Tramp Steamer, el narrador hubo de permanecer un largo tiempo en alguna ciudad a orillas del Río (Magdalena) por un conflicto sindical de la empresa petrolera (Ecopetrol) en la que trabaja. En los periodos en los que se estancaban las negociaciones, prefería viajar a la capital (Bogotá) por el río en los remolcadores de la compañía petrolera. En uno de esos viajes coincide con Jon Iturri, con el que entabla durante el viaje una conversación muy reveladora y sorprendente: Iturri era el capitán del Tramp Steamer de sus recurrentes encuentros.

Al principio del viaje a bordo del remolcador, Iturri manifiesta su desagrado por el tipo de maniobras que realiza la embarcación para poder arrastrar los planchones llenos de propano, por lo que inevitablemente tocan el tema marítimo, entre ellos el de los puertos como el de Amberes en donde las maniobras portuarias tienen que ser especialmente delicadísimas. De pronto, Jon Iturri comenta que en este puerto se encontró con las personas que iban a cambiar radicalmente su vida. Se trataba de un libanés (Abdul Bashur) y de otro hombre (Maqroll el Gaviero), a quien Iturri describe como un “hombre de nacionalidad indefinida, merodeador por entonces en el Mediterráneo en negocios de la más diversa índole, no siempre ajustados a la ética convencional”⁹. Éstos le proponen al capitán vasco un negocio que consiste en ser socio y capitán de un “*Tramp Steamer* que daba la impresión de irse a pique de un momento a otro”¹⁰. Continúa Iturri dándole santo y seña del barco que le hizo cambiar diametralmente el rumbo de su vida, bautizado con el nombre de *Alción*, lo que hace que Mutis narrador se desconcierte, pues el azar lo ha llevado a estar frente a frente al capitán que navegaba el barco que se había encontrado en cuatro ocasiones en diferentes partes del mundo.

Iturri se asombra de que ese barco hubiera sido tan cercano y casi una obsesión para su interlocutor como lo fue para él. Además, los cuatro encuentros del narrador con el *Alción* coincidieron con momentos

decisivos en la historia de la relación del capitán con la dueña del navío, por lo que considera que esta cercanía justifica el que Mutis sepa la otra parte de la historia, es decir la historia de amor de Warda Bashur, propietaria del barco y Jon Iturri, su capitán. De esta manera nos enteramos de un amor destinado de antemano al fracaso, pues ella libanesa y musulmana y él vasco y cristiano, por fuerza debían tener expectativas muy diferentes, sobre todo Warda, que rompe la relación por no poderse adaptar al mundo occidental y, resignada, regresa a su país de origen y a las costumbres tradicionales de la familia oriental musulmana.

EL COMPONENTE ENUNCIATIVO

Desde el principio de su incursión por la literatura el escritor colombiano no solo creó a Maqroll el Gaviero, que se convertiría en una presencia constante en su obra, sino que adoptó la utilización del recurso literario de la intratextualidad y de la técnica del narrador/presentador implicado.

Así, en la obra “Los elementos del desastre”, publicada en 1953, en el poema *Oración de Maqroll*, hay una voz que presenta lo dicho por el Gaviero:

ORACIÓN DE MAQROLL (FRAGMENTO)

“No está aquí completa la oración de Maqroll el Gaviero.

Hemos reunido solo algunas de sus partes más salientes, cuyo uso cotidiano recomendamos a nuestros amigos como antídoto eficaz contra la incredulidad y la dicha inmotivada.

DECÍA MAQROLL EL GAVIERO:

¡Señor, persigue a los adoradores de la blanda serpiente!

Haz que todos conciban mi cuerpo como una fuente inagotable de tu infamia.

Señor, seca los pozos que hay en mitad del mar donde los peces copulan sin poder reproducirse”¹¹.

Otro recurso muy importante en la génesis y estructura de sus novelas, lo representa el hecho

³Docente de Etimologías de la Preparatoria N° 3.

de que muchos de sus poemas, como es el caso del poema en prosa “*La Nieve del Almirante*”, incluido en el libro “*Caravansary*”¹², publicado en 1981, sirvieran como detonantes de algunas de sus obras narrativas. Me refiero a “La nieve del Almirante” ya reseñada en estas páginas.

En relación con esta característica de intratextualidad, y al hecho que vuelva a su producción poética para de allí sacar los temas de sus obras en prosa, Mutis mismo ha expresado, (aunque queda bien claro que no es así), que él nunca ha dejado de escribir poesía, que el problema se lo han creado sus editores, al publicar la saga de Maqroll el Gaviero bajo el rubro de relatos o novelas, y en una de sus muchas declaraciones realizadas en el marco de diversas entrevistas, abunda: “Alguien que lea mis poemas con seriedad y con intensidad va a ver que allí está todo. Están los paisajes, están las situaciones. El que lea *Reseña de los hospitales de ultramar* no se extrañará de ninguna de las páginas de las siete novelas que he escrito. Es más, en las novelas vuelvo sobre eso y digo cuándo era cuidador de los enfermos y todo. Ese es mi truco”.¹³

Transcribamos pues, como evidencia de esta intratextualidad y de esta economía de motivos temáticos, el poema en prosa “La Nieve del Almirante”, que posteriormente Álvaro Mutis convirtiera en la primera novela de su saga:

LA NIEVE DEL ALMIRANTE

“Al llegar a la parte más alta de la cordillera, los camiones se detenían en un corralón destartado que sirviera de oficina a los ingenieros en los tiempos cuando se construyó la carretera. Los conductores de los grandes camiones se detenían allí a tomar una taza de café o un trago de aguardiente para contrarrestar el frío del páramo. A menudo éste les engarrotaba las manos en el volante y rodaban a los abismos en cuyo fondo un río de aguas torrentosas barría, en un instante, los escombros del vehículo y los cadáveres de sus ocupantes. Corriente abajo, ya en las tierras de calor, aparecían los retorcidos vestigios del accidente.

Una tabla de madera, sobre la entrada, tenía el nombre del lugar en letras rojas, ya desteñidas:

“La Nieve del Almirante”. Al tendero se le conocía como el Gaviero y se ignoraba por completo su origen y su pasado.

En los costosos muros del pasillo se hallaban escritas frases, observaciones y sentencias. Muchas de ellas eran recordadas y citadas en la región, sin que nadie descifrara, a ciencia cierta, su propósito ni su significado. Las había escrito el Gaviero y muchas de ellas estaban borradas por el paso de los clientes hacia el inesperado mingitorio. Algunas de las que persistieron con mayor terquedad en la memoria de la gente, son las que aquí se transcriben:

Soy el desordenado hacedor de las más escondidas rutas, de los más secretos atracaderos. De su inutilidad y de ignota ubicación se nutren mis días.

Guarda ese pulido guijarro. A la hora de tu muerte podrás acariciarlo en la palma de tu mano y ahuyentar así la presencia de tus más lamentables errores, cuya suma borra de todo posible tu vana existencia”.¹⁴

Lo cierto es que a partir de la aparición de “*La nieve del almirante*”, Mutis publicó otras seis novelas, entre las que se encuentra esta *nouvelle* o novela corta: “*La última escala del Tramp Steamer*”, en la que se narra, como ya vimos, la historia de amor entre Jon Iturri, capitán del destartado barco y Warda Bashur, su copropietaria, historia de amor destinada de antemano al fracaso. Para Mutis “*La última escala del Tramp Steamer*” es su mejor obra y la que más dificultades técnicas le planteaba. Como ya vimos, aceptó el reto de narrarla a su manera, muy en la línea de su “poética mutisiana” y aunque no aparece más que en un segundo plano nuestro héroe Maqroll el Gaviero, éste es sustituido en su errancia y desastrado andar por el barco protagonista de la historia, mientras que la desesperanza es personificada por Jon Iturri.

Esta historia también acepta el análisis de los segundos significados. Pues su significante no se agota en un primer significado, sino que sugiere un segundo significado que finalmente desemboca en la desesperanza y en la inutilidad de toda empresa humana, ya comentados en las reseñas dedicadas a las otras novelas de Mutis. El CVC (Centro Virtual

Cervantes) así lo destaca en su breve reseña de esta obra:

El *Alción*, con sus costados llenos de pringosas huellas de óxido y la irreparable decadencia de sus máquinas, es mucho más que un barco; es la personificación de la desesperanza que anida en el corazón del capitán Jon Iturri y que lo lleva a permanecer aferrado con ibérico estoicismo al precario destino de sus navegaciones, a sabiendas de que todo está perdido de antemano y que nada podrá salvar a su barco del naufragio final y de la muerte.¹⁵

En “*La última escala del Tramp Steamer*”, aparece Álvaro Mutis como el narrador que presenta lo que otro narrador le contó. ¿Cómo sabemos que es de Mutis la voz narrativa? Lo sabemos al conocer los datos biográficos del autor, quien fue jefe de relaciones públicas de una compañía petrolera transnacional en Colombia, dato que rescata de su memoria biográfica cuando nos cuenta los motivos por los que tuvo que viajar a Finlandia, donde comienza esta historia:

“Tuve que viajar a Helsinki para asistir a una reunión de expertos en publicaciones internas de las compañías petroleras”.¹⁶

Con la primera oración de la obra anuncia la estructura de ésta, la cual ya había utilizado en “*La nieve del almirante*” pero bajo la modalidad del experto o conocedor de la vida del protagonista, que se encuentra un diario y lo da a conocer publicándolo, y sobre todo, en la novela “*Amirbar*”, reseñada en el número anterior de esta revista¹⁷, en donde Mutis personaje nos narra lo que a su vez le contó Maqroll el Gaviero acerca de su malograda aventura como explotador de minas de oro. En esta ocasión nos narra como testigo privilegiado los cuatro encuentros con el Tramp Steamer y lo que le narró Jon Iturri, capitán de este navío. Estas dos partes, los encuentros y la historia de Iturri y Warda se entrelazan por vasos comunicantes muy sutiles, uno de éstos es el hecho de que las cuatro ocasiones en que el narrador divisa el Steamer, Iturri se encuentra con Warda.

La novela tiene serias implicaciones en relación con la credibilidad, que han sido cuestionadas por sus críticos y detractores, la principal objeción es porque Mutis personaje, como ya lo señalamos

líneas arriba, se encuentra en cuatro ocasiones y en muy diversas latitudes del planeta con el destartado y agónico Tramp Steamer. ¿Cómo logra en esta obra captar la atención del lector sin que éste se cuestione acerca de que cuatro encuentros casuales son muchos, y además agregarle el hecho de encontrarse posteriormente con el protagonista, el capitán del barco, para que éste le cuente lo que él a su vez nos va a contar a sus improbables lectores? Es una pregunta muy interesante que requiere de un artículo especialmente dedicado a resolverla.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Mutis, A. (2002) “Empresas y tribulaciones de Maqroll el Gaviero”. Alfaguara. Pág. 400 (En adelante, las citas se harán de esta edición)
2. Op. Cit. Pág. 333
3. *Ibidem*, 337
4. Loc. Cit.
5. Recuérdese que Álvaro Mutis le regaló no solo la idea de escribir la novela “El general en su laberinto”, según lo expresa Gabriel García Márquez en la dedicatoria de esta novela sobre los últimos días de vida de Simón Bolívar, sino también todo el material que Mutis había reunido sobre la vida del Libertador y la historia nacional de Colombia.
6. Op. Cit. Pág. 337
7. *Ibidem*.
8. Op. Cit. Pág. 340
9. *Ibidem*, pág. 360
10. *Ibidem*, Pág. 365
11. Mutis, A. (2013) “Suma de Maqroll el Gaviero”. Random House Mondadori. Pág. 151
12. *Ibidem*, pág.151
13. Moreno, J. (1999). “Maqroll el gaviero: un peregrino elegido por los dioses: entrevista con Álvaro Mutis. Revista Espejo de Paciencia N° 3. ULPG
14. Mutis, A. Op. Cit., Pág. 338
15. Recuperado del Centro Virtual Cervantes el 15 de septiembre de 2015.
16. Mutis, A. Op. Cit. Pág. 338
17. Preparatoria N° 3. Op. Cit. Pág. 69

PROYECTO DE INTERVENCIÓN PARA LA RESOLUCIÓN DE UN PROBLEMA SOCIOEDUCATIVO

■ Samantha Mayté De León Lozano*
 ■ Antonio Ramírez Almanza**

En el presente trabajo se describe un proyecto de intervención que puede ser utilizado como una propuesta teórica-práctica dentro del sistema educativo, pero que por la naturaleza de las actividades no corresponde a contenidos particulares de la currícula. Pretende ser una solución a la falta de involucramiento educativo de cualquiera de los agentes del contexto escolar (maestros, directivos, alumnos, padres de familia etc.), cada uno de ellos con un papel igual de importante que el otro, con el fin de crear en los participantes la conciencia y comprensión de los retos y problemas sociales complejos, que pueden solucionarse mediante una serie de estrategias que impliquen la participación de toda la comunidad educativa, mediante el trabajo colaborativo, generando un ambiente de confianza que logre un aprendizaje en conjunto y potencialice el desarrollo escolar.

INTRODUCCIÓN

La esencia de la educación es la socialización, la mediación y la comunicación: estamos hechos a modo de retazos de los otros (Todorov, 1995, 1999). Todo ser humano, en especial los infantes, dependemos de los demás para forjar nuestra personalidad, por ende, el papel que juegan los docentes y los padres de familia es fundamental en el desarrollo de los niños.

Los valores nos humanizan, guían nuestra vida, contribuyen al logro de la unidad en la diversidad y favorecen el respeto, la solidaridad y la comprensión (Rus, 2009). En este sentido, los valores juegan un papel fundamental. Docentes, alumnos y padres de familia, deben desarrollar una serie de valores que

faciliten las tareas educativas y que orienten las actitudes que los educandos deben manifestar en torno a los aprendizajes obtenidos en la escuela. El sentido de responsabilidad, de compromiso y de respeto tiene un impacto importante.

El acompañamiento del padre de familia se puede considerar importante y necesario, porque un elemento fundamental en la vida de cualquier niño, de cualquier joven, es el aspecto afectivo como generador de pensamientos, sentimientos y actuaciones (Alcántar, 2009, pág. 10). La interacción que se pretende entre padre e hijo, se da precisamente a través de este acompañamiento.

El diseño, seguimiento y evaluación de los proyectos de intervención permite potenciar y movilizar los saberes y experiencias adquiridas en las escuelas, para generar propuestas en las que involucren a otros actores en el ámbito educativo, de la familia o la comunidad (Plan de estudios, 2012, pág. 3). Por esta razón se desarrollará paso por paso un proyecto de intervención que mejore significativamente la mentalidad de los padres y maestros sobre la importancia de su papel en el proceso educativo de los alumnos.

CONTEXTO

El contexto de este trabajo nació a partir de la aplicación de un instrumento de diagnóstico con el propósito de identificar la problemática de mayor impacto negativo dentro y fuera de la institución estudiada, observando cada una de las situaciones que se presentaron para reconocer el conflicto de mayor efecto en el contexto cercano a la comunidad donde se encuentra la escuela primaria objeto de estudio, para así elaborar un proyecto de intervención socioeducativa que dé solución a la problemática identificada.

1.1 UBICACIÓN GEOGRÁFICA

La escuela seleccionada para realizar el

presente estudio se encuentra en la colonia Pedro Lozano al norte de la ciudad de Monterrey, en el estado de Nuevo León, sobre la calle Héroe de Nacozari, es una escuela de dos turnos: matutino y vespertino. La colonia mencionada se caracteriza por ser un sector de alto riesgo en la que se pueden observar pandillas y jóvenes que rondan las calles. El nivel socioeconómico podría considerarse de clase baja. Se encuentra aislada por conflictivas vías de acceso: la Av. Ruiz Cortines, en cuyo camellón central corre el conocido medio de transporte llamado Ecovía. También se cuenta con el servicio de camiones de la ruta 310, pero se puede llegar fácilmente a la primaria en taxi o en vehículo particular.

En cuanto al acceso al plantel, las vialidades le favorecen, pero en el aspecto académico limita mucho el trabajo de la escuela, ya que por el riesgo de percances viales o las inclemencias del tiempo se propicia la inasistencia de los alumnos, aumentando la deserción, lo que contribuye a la acentuación del rezago educativo.

Toda la comunidad cuenta con los servicios básicos como agua, luz, drenaje, teléfono e internet, por lo que la escuela primaria a la que nos estamos refiriendo también dispone de éstos. En cuanto al factor ambiental que rodea al plantel, los vecinos se encargan de mantener limpios los alrededores del plantel. La limpieza interna corresponde al personal de la escuela, el cual trabaja en conjunto con el personal de municipio en la cuestión de las basuras y desechos. También hay empresas que ayudan a mantener las áreas verdes de la comunidad.

1.2 CONTEXTO SOCIAL

Para el registro de los datos escolares externos se utilizaron diversos instrumentos de observación, así como encuestas y entrevistas que se aplicaron al personal que labora en el plantel.

La avenida aledaña a la escuela, Ruiz Cortines, es muy transitada por transporte pesado. Sobre ella corren vías ferroviarias carentes de señalización, y aceras que dificultan el paso del peatón. Aunado a lo anterior, no hay oficiales de tránsito que vigilen la seguridad de los estudiantes. La escuela se encuentra ubicada en un contexto socioeconómico bajo, debido a que está rodeada por viviendas en mal estado o inconclusas, los materiales que predominan

en la infraestructura de la mayoría de las viviendas, son tablas, láminas y blocks de concreto.

El alumbrado público es deficiente o nulo. A espaldas de la escuela se encuentra un parque público en buen estado, pero con pintas en las paredes (grafiti). Las calles presentan múltiples baches, abundan los perros callejeros, se observa ropa interior usada pendiente de los árboles de las pocas áreas verdes que existen alrededor.

En las inmediaciones de la escuela, sobre las avenidas Ruiz Cortines y Alfonso Reyes, se ubica una farmacia, además de observarse diversos negocios como vulcanizadoras, el mercado campesino, un centro comercial Soriana y la empresa Celulosa. Dentro de la colonia se ubica la clínica 17 que pertenece al IMSS y una iglesia católica llamada "San Antonio". Sumada a estas instituciones se localiza la Escuela Secundaria Núm. 6 "Centenario de la Constitución". Estas tres instituciones se localizan entre las calles Roble y Anastasio Bustamante en la colonia Benito Juárez.

La escuela se encuentra rodeada en su parte trasera por un parque, junto al parque y a un costado del edificio escolar, se encuentra un centro del DIF. Así mismo se localizan tiendas de abarrotes a unos cuantos metros del plantel escolar, al igual que cibercafé y una papelería.

1.3 CONTEXTO ESCOLAR

Para el registro de los datos escolares internos se utilizaron diversos instrumentos de observación así como encuestas y entrevistas que se aplicaron al personal de la institución. La escuela no cuenta con una identificación externa; su arquitectura no es la tradicional de los edificios escolares, la fachada exterior asemeja una casa antigua con una terraza en la parte superior, a la cual se accede fácilmente y no cuenta con las medidas de seguridad necesarias, poniendo en riesgo a los alumnos que acceden a esa parte del edificio. Posee veinte salones de los cuales solo se utilizan siete.

Los salones tienen poca iluminación. Los bancos se encuentran dañados, puesto que algunos asientos no están sujetos de manera correcta. No existe equipo multimedia ni aparatos de ventilación.

El patio representa el 75% del espacio escolar,

* Licenciada en Educación Primaria por el Centro de Estudios Superior Lasalle, integrada a la implementación de proyectos de intervención socioeducativa.

** Licenciado en Educación Primaria por el Centro de Estudios Superior Lasalle, integrado a la implementación de proyectos de intervención socioeducativa.

cuenta con 11 bancas de concreto, la nave (techo) cubre solamente la porción del frente de la escuela y en la parte posterior se encuentra un área para practicar fútbol y otra para básquetbol.

Estas condiciones materiales repercuten en el desarrollo de la práctica educativa, puesto que los alumnos no se encuentran cómodos al momento de realizar las diversas actividades, los docentes se ven limitados para el desarrollo de los programas por la falta de recursos. A causa de los lineamientos escolares, como el de no sacar a los alumnos castigados al patio, la práctica pierde significatividad y se vuelve repetitiva.

En el único edificio en la planta baja se ubican los sanitarios, los cuales se encuentran en muy mal estado ya que los lavabos se encuentran averiados, los escusados presentan falta de limpieza amén de que solo funciona uno en cada área (niños y niñas). Las paredes de los módulos de sanitarios muestran escritos obscenos.

El personal está conformado de la siguiente manera: un intendente, un administrativo, una maestra de apoyo, seis maestros de grupo, un maestro de inglés y un directivo. Carecen de maestro de educación física. La población escolar oscila entre los 90 y 100 alumnos, información que refleja un registro de evaluación.

1.4 LO QUE SE HACE, LO QUE SE DICE (EN RELACIÓN CON EL EJE TEMÁTICO)

Nos percatamos de la falta de motivación hacia el logro que se tiene en esta institución por parte de maestros, padres y alumnos, la escasez de responsabilidad y compromiso se ve reflejada en la actitud de los docentes al no tomar el verdadero papel que les corresponde como guías del proceso de enseñanza-aprendizaje por el que debe cursar el infante. La actitud tradicionalista que manejan dentro del aula al realizar actividades se asume con la intención de mantener al alumno ocupado, dejando de lado las competencias que éste debe desarrollar.

Los padres de familia muestran poco interés por los procesos educativos que se trabajan en la institución, sin saber que esto es un factor negativo para los niños ya que no se exige una buena

formación.

Todos estos factores se ven reflejados en la falta de interés que se observa en el principal objeto de la educación que es el alumno y, decididamente, éste no es el culpable de su actitud indiferente ante su proceso de aprendizaje, ya que la intervención que juegan los maestros y los padres de familia, son de gran relevancia.

Otro factor a tener en cuenta para la determinación de la problemática son los comentarios que realizan los alumnos con respecto a los factores negativos ya mencionados como “no me gusta venir a la escuela porque es muy aburrido”, “para qué vengo a la escuela si solamente nos la pasamos haciendo resúmenes”, “me gusta quedarme en mi casa porque aquí solo me regañan”, “falté porque mi papá no me quiso traer”.

Eje temático: como puede fácilmente deducirse, la problemática deriva de la falta de motivación hacia el logro que muestran los actores de este contexto educativo, que se refleja en aspectos negativos como la falta de responsabilidad, justicia, honestidad y compromiso que se ven reflejados en sus actos.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN

El proceso de intervención comunitaria debe ser integral (ya que enfrenta causas y efectos) y dinámico, en la medida que los pasos se dan tanto en forma simultánea como secuencial e interrelacionada. La principal característica o condición es que se da en un espacio físico-social concreto (sector foco) en el que los sujetos participan activamente en la transformación de su realidad, a partir de sus problemas concretos (Asun, 1993). El proyecto que implementamos es de tipo de educación no formal, se enfoca en el deporte y la recreación, desarrollado en un ambiente socio-educativo, para transformar subjetivamente el comportamiento de los individuos.

2.1 PROBLEMA

El problema del proceso de intervención se delimita como la falta de valores y hábitos de convivencia de los maestros, alumnos y padres de familia.

2.2 MARCO TEÓRICO

En la actualidad existen problemas educativos que involucran a todos los agentes del contexto escolar como lo son maestros, directivos, alumnos, padres de familia, etc., cada uno de ellos con un papel igual de importante que el otro.

En la educación existe una infinidad de problemáticas que derivan de la falta de responsabilidad educativa de cualquiera de los agentes antes mencionados. La falta de compromiso y responsabilidad de los maestros hacia su trabajo y de los padres de familia hacia el desarrollo educativo de sus hijos, tienen un alto impacto negativo en la situación escolar actual del país.

Una solución muy eficaz para resolver esta situación es la aplicación de proyectos de intervención socioeducativa, ya que algunos de sus objetivos son los de crear en los participantes la conciencia y comprensión de retos y problemas sociales complejos mediante una serie de estrategias que impliquen la participación de la comunidad educativa, mediante el esfuerzo para trabajar colaborativamente, generando un ambiente de confianza que logre un aprendizaje en conjunto y potencialice su desarrollo.

Los normalistas en preparación tenemos el objetivo de desarrollar estos proyectos durante nuestras prácticas educativas, esto nos permite adentrarnos en el aprendizaje experiencial desde antes de trabajar formalmente en una institución educativa, teniendo las bases para desarrollar cada una de las competencias que se plantean en el perfil de egreso de la educación actual.

2.3 JUSTIFICACIÓN

Al llegar a la escuela ya descrita, nos percatamos de las necesidades más relevantes que se presentaban; establecimos que una de las necesidades era la falta de importancia que los padres de familia y los docentes no le dan a la educación que los niños cursan en la primaria. Consideramos que la integración de los padres de familia con los docentes en beneficio de los alumnos, es necesaria para concientizar a ambas partes de la influencia que tienen sobre los alumnos y sobre su educación, ya que se requiere mejorar su calidad en dicho contexto.

Consideramos que era necesario crear conciencia en los padres de familia sobre la importancia que tiene la educación, el apoyo y la seguridad o confianza que le generan a sus hijos, de tal manera que tanto padres de familia y docentes trabajen en conjunto para potencializar el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos, ya que cada vez están más alejados de sus hijos y la educación que éstos reciben.

Política educativa: la reforma educativa que nos rige actualmente, tiene como uno de los objetivos dentro de su plan de estudios, que los normalistas en proceso, mediante la materia de diagnóstico de intervención socioeducativa, logren desarrollar proyectos de intervención, identificando problemáticas que estén fuera de lo que debe de ser en nuestra realidad y que nos permitan desarrollar estrategias para darles solución.

Técnica: no solo se nos proporciona un perfil técnico implementando proyectos de intervención sino que se nos otorgan herramientas para crear, implementar y evaluar dichos procesos.

3.4 OBJETIVO

Lograr que los padres, maestros y alumnos de la escuela primaria estudiada, desarrollen hábitos de convivencia armónica y coordinada en torno al hecho educativo por medio de la aplicación de estrategias didácticas y recreativas para que eleven e incrementen la participación y el sentido de compromiso sobre el logro educativo.

3.5 META

Las metas son logros cuantificables al final de un proceso. Para expresarlas se usan los criterios de cantidad, calidad y tiempo. La exigencia de considerar metas se fundamenta en la necesidad de explicar qué cosas queremos lograr específicamente con los procesos de cambio enunciados. (Del Águila, 2006)

Teniendo en cuenta la anterior definición, la meta propuesta fue que al término del proyecto al menos el 40% de los participantes adquiera y asimile cada uno de los valores que se pondrán en práctica mediante las estrategias establecidas.

3.6 ESTRATEGIAS

Se describirán cada una de las actividades

que se desarrollan en cada estrategia. Como inicio se impartirán conferencias a maestros y padres de familia sobre la importancia de los valores en la educación, enfatizando en valores como el compromiso, el respeto y la responsabilidad. Posteriormente se impartirán en cada salón diferentes talleres con temáticas educativas pero con la intención de desarrollar cada uno de los valores, involucrando a todos los integrantes del contexto escolar (Directivos, maestros, padres de familia, alumnos, intendentes, etc.).

El cuarto día se trabajará un rally para desarrollar la convivencia y el trabajo en equipo entre padres-alumnos, alumnos-maestros, padres-maestros y maestro-maestro. Lo anterior mediante una serie de actividades deportivas con estaciones en las que se tendrá que trabajar en diferentes equipos. El quinto día se llevará a cabo un taller de pintura como actividad de cierre que pretende reforzar los lazos entre cada uno de los actores del contexto educativo.

3.6.1 CONFERENCIAS

> Video “La educación prohibida”. Primera conferencia dirigida a padres y maestros en la que se les expondrá un video denominado “La educación prohibida”, seguido de un debate que iniciarán los expositores acerca de las principales causas del fracaso escolar actual, que darán el cierre de la conferencia.

> Explicación del calendario de actividades. En esta conferencia, igualmente dirigida a padres, maestros y alumnos, se describirá el calendario de actividades propuestas para el desarrollo del proyecto con ayuda de una presentación utilizando Power Point.

3.6.2 TALLERES

> Reciclando en familia: Taller que consiste en una competencia entre maestros y alumnos, para recordar que en todo momento el niño va de la mano del padre siendo éste un apoyo y un guía en el proceso de realización del proyecto. Se ubicarán dos mesas cubiertas con desechos orgánicos e inorgánicos, la primera mesa será para los maestros y la segunda para los alumnos, obtendrá el triunfo el primer equipo en separar cada uno de los desechos en su bote

de basura correspondiente.

> La descomposición del vidrio: Taller que consta de una exposición sobre el tiempo en que tarda el vidrio en descomponerse seguido de la realización de un dibujo que exprese su manera de pensar frente a la situación de la contaminación actual.

> La composta: taller en que se realizará una pequeña composta en equipos de tres integrantes (un maestro, un alumno y un padre de familia) los encargados del taller darán una explicación sobre los beneficios que conlleva la realización de una composta casera seguido de la entrega de materiales y las instrucciones a seguir para su elaboración.

> El aluminio: taller que consta de una exposición sobre las propiedades del aluminio, sus utilidades en el hogar y la importancia de su reciclaje seguido de una actividad de cierre individual en la que se realizará una manualidad con aluminio reciclado en forma de latas y diversos materiales de decoración.

> Primeros auxilios: taller en la que se escuchará una conferencia impartida por un paramédico profesional y, posterior a ésta se realizarán actividades en las que la interacción padre-alumno, alumno-maestro sea el principal objetivo.

3.6.3 RALLY DEPORTIVO

> Carrera a tres pies: estación que consta de una carrera entre alumnos y maestros en equipos de dos integrantes, con una pierna amarrada a la pierna contraria de su pareja; el primero en llegar a la meta será el ganador.

> Las donas: en esta estación un maestro o un padre de familia se llevará a sus hombros a un alumno quien intentara comerse una dona atada a un hilo balanceándose en el aire sin utilizar sus manos, ganará el primero en comerse la dona.

> Carrera de relevos: estación que requiere la participación de un alumno, un padre de familia y un maestro, quienes individualmente deberán recorrer un tramo obstaculizado hasta llegar

con su otro compañero para ser relevados y continuar con la carrera.

> Buscando en parejas: En esta estación la participación será en parejas, las cuales serán atados de una pierna. Se les proporcionará un costal y una lista con pistas de objetos y su ubicación dentro de la institución, cabe aclarar que todas las listas contendrán la misma información y el ganador será el equipo que logre recaudar el mayor número de objetos.

3.6.4 PINTURA

> Competencia de pintura: actividad de cierre del proyecto en la que a cada uno de los participantes se les entregará un pincel, un pliego de papel craft y dispondrán de una gran variedad de pinturas. La temática de la competencia es libre y todos tendrán la misma oportunidad de ganar, las premiaciones son para primero, segundo y tercer lugar.

3.7 INDICADORES DE EVALUACIÓN

Para una correcta evaluación y control del proceso se requieren una serie de indicadores que nos permitan verificar los resultados que se esperan en el cambio de actitudes de los participantes.

Los criterios de evaluación son los principios, normas o ideas de valoración en relación a los cuales se emite un juicio valorativo sobre el objeto evaluado. Deben permitir entender qué conoce, comprende y sabe hacer el alumno, lo que exige una evaluación de sus conocimientos teóricos, su capacidad de resolución de problemas, sus habilidades orales y sociales, entre otros aspectos (García, 2010, pág. 81).

Los criterios de evaluación a tener en cuenta para verificar el logro de los objetivos y metas propuestas en el presente proyecto de intervención, son los siguientes:

Cronograma de actividades

Actividades	Fecha de realización	Responsables de la actividad	Recursos internos	Recursos externos
Proyección del video: “La educación prohibida”	Día 1	Samantha / Antonio	Aula / bancos	Proyector y video “La educación prohibida”
Explicación del calendario de actividades.	Día 1	Samantha / Antonio	Aula / bancos	Presentación y proyector
“Reciclando en familia”	Día 2	Samantha / Antonio	Patio escolar	Basura orgánica y basura inorgánica.
“La descomposición del vidrio”	Día 2	Samantha / Antonio	Aula	Botellas de vidrio Silicón y mecallo
“La composta”	Día 2	Samantha / Antonio	Aula	Material orgánico Desechos de jardinería y tierra.
“El aluminio”	Día 3	Samantha / Antonio	Aula	Latas de aluminio Pinturas Frijoles Palos de madera
“Primeros auxilios”	Día 3	Todos	Aula	Vendas
“Carrera a tres pies”	Día 4	Todos	Patio escolar	Cuerdas
“Las donas”	Día 4	Todos	Patio escolar	Donas, hilo.
“Carrera de obstáculos”	Día 4	Todos	Cancha de fútbol	Conos, aros.
“Buscando en parejas”	Día 4	Todos	Patio escolar	Hojas
“Competencia de pintura”	Día 4	Todos	Patio escolar	Papel, cartoncillo

3.7.1 Trabajo en equipo: se refiere al nivel de colaboración grupal con el que se desenvuelven los participantes al momento de realizar la actividad.

3.7.2 Actitud: evalúa el comportamiento de los participantes en base a su desempeño en el transcurso de la actividad.

3.7.3 Interacción maestro-alumno: forma parte de los criterios con mayor importancia ya que la relación que establece el maestro con el alumno debe ser adecuada a las normas de convivencia.

3.7.4 Interacción maestro-maestro: clima de trabajo entre los docentes; debe ser fraternal para enriquecer su desempeño como equipo escolar.

3.7.5 Interacción padre-alumno: es muy importante la intervención del padre en el desempeño académico del alumno, ya que la afectividad de los padres genera en los niños pensamientos, sentimientos y actitudes que potencializan su desenvolvimiento en el contexto escolar.

3.7.6 Interacción maestro-padre: la relación debe ser comunicativa y respetuosa para informarse acerca del desempeño del alumno, de esta manera se puede atender en conjunto

distintos problemas que lleguen a surgir.

3.7.7 Interacción alumno-alumno: se refiere a la unión, cooperación y solidaridad que reflejen los comportamientos grupales de los alumnos durante la participación en el proyecto.

3.7.8 Compromiso: evaluamos en nivel de compromiso que muestren los participantes en torno al desarrollo del proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántar, E. (2009). *La participación de los padres de familia en el proceso escolar de los alumnos de nivel medio superior* (pp. 10). La Paz, Baja California Sur. En [http://www.upnlapaz.edu.mx/TesisMDIE/Tesis de Maestría_EnriqueAlcantarRamirez.pdf](http://www.upnlapaz.edu.mx/TesisMDIE/Tesis%20de%20Maestría_EnriqueAlcantarRamirez.pdf), recuperado el 8 de mayo de 2015.
- Del Águila, (2006). *El marco lógico como instrumento de gestión y evaluación de proyectos sociales*. PUCP. *Bases conceptuales e instrumentales del monitoreo y la evaluación de proyectos sociales*. (pp.171-271). Lima.
- García, I. (2010). *Sistema de evaluación*. Salamanca, España. En <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010b/687/CRITERIOS%20E%20INSTRUMENTOS%20DE%20EVALUACION.htm> Recuperado el 8 de mayo de 2015.
- Indes. (2000). *Diseño y gerencia de políticas y programas sociales*. Recuperado el 23 de agosto del 2015 en http://www.risolidaria.org/canales/canal_drogadiccion/6_factores/factores1.jsp
- Rus, A. (2009). *Problemas de la educación*. Granada: Federación provincial de asociaciones de padres de alumnos de Granada.
- Secretaría de Educación Pública, (2012). *Plan de Estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP
- Todorov, T. (1995). *La vida en común*. Madrid: Taurus.
- Todorov, T. (1999). *El jardín imperfecto*. Barcelona: Paidós.



Naturaleza muerta con vaso y calavera



Caballo



Retrato de Marek Keller

Juan Soriano

El reconocido pintor y escultor mexicano Juan Soriano nació en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, el 18 de agosto de 1920 y murió en la Ciudad de México el 10 de febrero de 2006. Sus padres, Rafael Rodríguez Soriano y Amalia Montoya Navarro, le dan el nombre de Juan Francisco Rodríguez Montoya, pero desde su niñez fue conocido en su medio natal con el nombre que lo dio a conocer mundialmente como artista plástico mexicano: Juan Soriano. A la edad de doce años se despierta en él el gusto por las artes plásticas pues empieza a visitar asiduamente la casa de Jesús Reyes Ferreira "Chucho" Reyes, donde conoce a Luis Barragán y admira por primera vez los retratos de José María Estrada. A los trece años participa en la exposición colectiva del taller "Evolución" en el Museo de Guadalajara, donde expone óleos pintados sobre cartón. Visitan esta exposición Lola Álvarez Bravo, María Izquierdo y José Chávez Morado, quienes le sugieren trasladarse a la Ciudad de México, en donde ingresa como maestro de dibujo en la Escuela Primaria de Arte. Trabaja como escenógrafo y diseñador de vestuario en obras dramáticas representadas en salas de la Ciudad de México.

A principios de la década de los cincuenta, viajó a Europa, realizando una primera estancia en Roma, en donde el pintor chileno Roberto Matta lo presenta con los hermanos Piero y Andrea Cacella, en cuyo taller realiza terracotas y cerámicas; ahí, conforme fue madurando su obra, amplió su círculo de amistades internacionales, lo que contribuyó a que su estilo plástico se consolidase.

De 1952 a 1956 retornó brevemente al país para retomar sus vínculos con intelectuales mexicanos y colaboró con Octavio Paz, Juan José Arreola, Héctor Mendoza, Juan José Gurrola y Leonora Carrington dentro del grupo "Poesía en Voz Alta". En 1957 recibió el premio José Clemente Orozco del gobierno del estado de Jalisco.

De 1956 a 1957 se estableció nuevamente en Roma, Italia,

para después, a partir de 1974, cambiar su residencia a París, la cual a la postre visitaría asiduamente, después de volver a afincarse en la Ciudad de México. Ahí conoció y trabó amistad con Antonio Saura, Julio Cortázar y Milan Kundera.

Su obra se distingue por haber desarrollado un estilo propio, basado en el lirismo y una búsqueda constante, derivada de la inquieta personalidad del creador. Experimentó con diversos materiales, géneros y estilos; incursionando incluso en el abstraccionismo y la creación de vestuarios y escenografías para teatro.

En el plano anecdótico, se recuerda que, cuando dejaba de tener otra superficie para pintar, lo hacía sobre las puertas de su casa, las cuales después vendía.



Autor, entre otras obras pictóricas, de María Asúnsolo en Rosa y Apolo y las musas. También se interesó por la escultura monumental, entre cuyas obras se recuerdan Pato, Pájaro Dos Caras, y Pájaro Con Semillas.

En el espacio público, se pueden hallar algunas de sus obras descolantes: Paloma (Museo de Arte Contemporáneo de Monterrey, México), Ola (World Trade Center de Guadalajara, México), Luna (Auditorio Nacional, Ciudad de México) y Sirena (Plaza Loreto, Ciudad de México).

En reconocimiento a su trayectoria, recibió diversos premios tales como el Premio Nacional de Ciencias y Artes en el área de Bellas Artes del gobierno de México en 1987,¹ la Medalla de Oro del Palacio de Bellas Artes de México, la Condecoración de la Legión de Honor, en Grado de Oficial de Francia, la Mención Honorífica en el Festival Internacional de Pintura de Cagnes-sur-Mer en Francia, la Orden al Mérito de la República de Polonia y el Premio Velázquez de Artes Plásticas de España. Fue doctor honoris causa por la Universidad de Colima.

Un mes antes de su fallecimiento, el Gobierno de la República de Polonia le otorga la condecoración "Orden al Mérito". En las fechas posteriores a su deceso, trascendió que el gobierno español reconocería póstumamente el legado y trayectoria del artista, nombrándolo comendador de la Orden de Isabel la Católica.