

# LAS POLÍTICAS Y PROGRAMAS DE ALIMENTACIÓN (1980-2002) Y LA DESNUTRICIÓN EN MÉXICO

Lucio Pat Fernández\*  
Aarón Martínez Menchaca

## PRIMERA PARTE

### Introducción

La potencialidad de desarrollo de los individuos está íntimamente relacionada con la capacidad creadora de las sociedades. Por ello, el progreso y el bienestar de una sociedad dependen de la salud y el desarrollo de quienes la conforman. A su vez, la salud y el desarrollo humanos no son plenos sin una alimentación y nutrición adecuada. Por lo tanto, el estado de nutrición de las personas es un elemento fundamental del capital humano de las comunidades (Bourges, 2001). De ahí surge la importancia por conocer las características de alimentación y de nutrición de la población e identificar los problemas que al respecto pudieran existir.

Particularmente, la desnutrición se relaciona con la ingesta inadecuada de nutrientes, su absorción deficiente, o su pérdida sistemática anormal como consecuencia de episodios de enfermedad. Aunque la desnutrición produce estragos entre la población en general, sus efectos resultan más agudos cuando se padecen en los primeros años de vida, y son las mujeres embarazadas y en lactancia. Una infancia desnutrida resulta más adelante en múltiples desventajas, tanto físicas como cognitivas, y aumenta la propensión a enfermedades crónicas e incapacidades (Chávez, 2003; Bourges, 2001). Así, el desarrollo de las capacidades de las personas requiere de una condición nutricional desde la edad temprana.

Durante los últimos 20 años, en México se ha implementado una variada lista de políticas y programas de alimentación orientada a reducir el problema de desnutrición de los grupos de población más pobres. A pesar de ello, la desnutrición constituye uno de los retos de salud pública más importantes en México. De acuerdo con la Encuesta Nacional de Nutrición en 1999, el 17.8% de los niños menores de 5 años experimentan desmedro (Rivera et al., 2001). En los hogares que residen en zonas rurales, el nivel de la desnutrición es de 31.5%, mientras que en los niños indígenas es de 60.3% (Hernández et al., 2003; Chávez et al., 2003). A nivel nacional se estima que 4.1 millones



de hogares no cuentan con los recursos mínimos para la adquisición de los alimentos necesarios para su subsistencia (SEDESOL, 2003).

En el presente trabajo se examinan las políticas y los programas de alimentación en México de 1980 al 2002, y su relación con el problema de desnutrición. Para alcanzar este propósito primero se describen brevemente las políticas y programas indicando los objetivos, la población objetivo, las estrategias empleadas, su implementación y sus resultados más importantes. Asimismo, se examina el contexto económico y político bajo los cuales operaron. Después se plantea el

\* Profesores investigadores de la Universidad Autónoma del Carmen, pertenecen al Cuerpo Académico de Economía y Desarrollo Regional.

problema de centralización de las políticas alimentarias y la necesidad de su descentralización de la participación pública, como una alternativa para mejorar la efectividad de las políticas de alimentación. Finalmente, se argumenta la importancia del modo campesino como una opción para mejorar las condiciones de nutrición de la población más pobre.

## Las políticas y los programas de alimentación y el contexto económico y político

### a) Definición de política pública

Antes de examinar las políticas y los programas de alimentación, es conveniente tratar de definir brevemente qué se entenderá por política pública en este trabajo. Para ello nos basaremos en dos definiciones acerca de las políticas públicas.

1. La primera propone que las políticas públicas son la manifestación de la intervención del Estado encaminadas a contener, prevenir, desviar o contrarrestar los conflictos y las contradicciones que hacen peligrar la cohesión de la sociedad, así como la legitimidad de las formas establecidas de acumulación y dominación (Godau, 1985). De acuerdo con esta definición, las políticas públicas resumen la voluntad del Estado ante los diferentes intereses de la sociedad, determinado por el modelo de desarrollo y el sistema de dominación vigente.

2. La segunda concibe a las políticas públicas como aquéllas que incorporan la opinión, la participación, la corresponsabilidad y el dinero de los privados, en su calidad de ciudadanos electores y contribuyentes. Se trata de formular y desarrollar políticas que sean susceptibles de fundamento legal (constitucional), de apoyo político, de viabilidad administrativa y de racionalidad económica (Aguilar, 1998). Bajo este enfoque disminuye el protagonismo del Estado y aumenta el peso de la sociedad civil para nuevas formas de diseño y gestión de las políticas.

Ambas definiciones son opuestas. La primera enfatiza el carácter estructural de las políticas públicas, como la expresión de los intereses sociales (en conflicto y contradicción) y la voluntad del Estado. La segunda nos remite al carácter participativo de la sociedad civil en el diseño y la gestión de las políticas.

Así -pudiéramos asociar-, la primera definición de política pública es propia de un Estado autoritario y centralizado; la segunda, propia de un Estado democrático y descentralizado.

### b) Políticas y programas de alimentación (1980-2002)

A continuación se describen las principales políticas y programas de alimentación durante el periodo 1980-2002. Primero se examinan cronológicamente las políticas alimentarias, después se exponen los programas.

#### Políticas alimentarias

Desde mediados de los 70 México fue incapaz de producir los alimentos básicos que la población demandaba. La tendencia de la producción hacia la baja provocó una balanza

<sup>1</sup> Las medidas de ajuste estructural tienen por objeto reducir el gasto de gobierno y, consecuentemente, el déficit fiscal para favorecer el crecimiento económico.

agrícola negativa a finales de esa década. Ante el problema de seguridad alimentaria, el gobierno presidido por José López Portillo (1976-1982) respondió creando, en 1980, la primera política alimentaria integral denominada Sistema Alimentario Mexicano (SAM). El SAM se conoció como un programa integral debido a que consideraba todas las fases de la administración agrícola, desde la producción hasta el consumo.

Tuvo como objetivos alcanzar la autosuficiencia alimentaria en granos básicos y oleaginosas, y mejorar el régimen alimenticio en los sectores marginales mediante la distribución de una canasta básica a precios subsidiados. Incluía también la posibilidad de subsidiar a los productores mediante altos precios a la producción y bajos precios a los insumos (Barquera et al., 2001).

El SAM llegó a abarcar 20 "áreas de trabajo" a las que se integraban las diversas dependencias del gobierno relacionadas con la alimentación. Éstas canalizaron sustanciales recursos hacia el sector agrícola, supuestamente coordinadas por el SAM, con recursos provenientes del petróleo.

El éxito del programa dependía de la adecuada coordinación de las diferentes instancias de la administración pública federal, de los recursos suficientes para su ejecución, y de los canales de comercialización convenientemente establecidos. Un problema fundamental no resuelto era que la autosuficiencia alimentaria, sustentada en una estructura de producción ineficiente, quedaba solamente en buenos deseos. Las prácticas corporativistas y clientelares sustentadas en el gasto público, las regulaciones excesivas que distorsionaban y burocratizaban las actividades económicas de las organizaciones sociales, constituían mecanismos de control político y no factores de fomento a la producción (Hernández, 1995). La falta de respuesta productiva de mecanismos como el crédito, el seguro, la producción, venta y distribución de agroquímicos y semillas mejoradas, la administración de precios y subsidios, la transferencia de tecnología, hacían imposible avanzar hacia la autosuficiencia alimentaria (idem, 1995).

La crisis de la deuda, provocada por la caída de los precios del petróleo en 1982, ocasionó que el programa desapareciera a finales de ese mismo año. Sólo funcionó dos años.

En 1983, al inicio del sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988), se crea el Programa Nacional de Alimentación (PRONAL), como una de las medidas de ajuste estructural<sup>1</sup> para reducir el gasto público relacionado con la producción y el consumo de alimentos (Hernández, 1994). El PRONAL adoptó como objetivo general asegurar el abasto a grupos marginados. Sus objetivos particulares estaban dirigidos a fortalecer la soberanía alimentaria del país, y garantizar la seguridad alimentaria a la población en términos de suficiencia, disponibilidad y acceso (Hernández, 1995). A pesar de que no se dispone de información sobre la evaluación del programa, se estimó que de 1984 a 1988, la población con deficiencias nutricionales llegó a 33 millones, 2.5 millones más que en 1984 (Cámara de Diputados, 1990). El crecimiento de la población desnutrida se asoció con el estancamiento económico en

este periodo y al desmantelamiento de los apoyos al consumo de alimentos, por parte del gobierno en turno.

En 1987 México experimentó una importante devaluación del peso y un aumento generalizado en los precios de alimentos y otros bienes. Ante esa situación, el gobierno convocó al Pacto de Solidaridad Económica. Muchos programas sociales fueron reestructurados, y en 1989 al inicio del sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se creó el Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL) que, pronto, incluyó varios subprogramas dirigidos a la salud, la educación, la distribución de alimentos y mejoras en los servicios públicos de las comunidades. Dentro de las acciones que se plantearon en materia de alimentación, se incluyó la vigilancia del estado nutricional de los menores de 5 años, la orientación alimentaria y el fomento a la producción de alimentos (Bonnis y Patrón, 1997).

En 1992, el PRONASOL fue transferido a la recién creada Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). En 1995, el PRONASOL siguió funcionando bajo el nombre de Programa de Lucha Contra la Pobreza. En esta etapa se puso énfasis en un mejor enfoque para la ayuda financiera mediante la consolidación de tres fondos: el fondo de desarrollo social a nivel municipal; el fondo de prioridades de los estados, y el fondo para el empleo y la promoción de la educación.

Además, los programas de leche LICONSA y de subsidios a la tortilla (TORTIVALES), fueron transferidos de la Secretaría de Comercio y Fomento Industrial (SECOFI) a la SEDESOL.

Entre las limitaciones del PRONASOL, destacan dos. Primero, la ausencia de mecanismos claros de focalización. La asignación de recursos, en función de las demandas organizadas de las comunidades, no necesariamente coincidía con la población en extrema pobreza. Segundo, su impacto en las comunidades fue mínima dada la ausencia de una estrategia de inversión integral y de prioridades claramente identificadas (Scott, 1999).

En 1994, México experimentó una crisis económica que llevó al gobierno nuevamente a la adopción de medidas de ajuste estructural, dirigido a reducir el gasto público. En este contexto, durante el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000), se diseñó un programa social integral denominado Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) que se puso en marcha en 1997. El PROGRESA fue un programa de combate a la pobreza extrema rural. Este programa combina simultáneamente, para cada familia beneficiada, apoyos en tres áreas críticas y complementarias para la formación de capital humano: la educación, la salud y la alimentación (SEDESOL 2003). De acuerdo con declaraciones oficiales, el PROGRESA busca romper los círculos intergeneracionales de pobreza extrema asociados con los altos niveles de fertilidad, desnutrición y mortalidad infantil, así como la deserción escolar. Los objetivos del ProgresA son mejorar las condiciones de educación, salud, y nutrición de las familias en extrema pobreza, particularmente niños y mujeres.

En educación, PROGRESA entrega transferencias en efectivo bimensuales a los hogares con niños que asisten a la escuela. Los montos transferidos aumentan con el nivel que cursa el menor, para compensar los ingresos hipotéticos del trabajo infantil y para mejorar la retención de los niños en el nivel de enseñanza media.

En materia de salud, PROGRESA proporciona atención de salud básica gratuita a los beneficiarios. Entre los servicios médicos destacan, atención prenatal a las mujeres embarazadas y seguimiento del crecimiento a los lactantes.

Con respecto a la alimentación, PROGRESA proporciona suplementos nutricionales a mujeres embarazadas y niños. Entrega donaciones monetarias para la compra de alimentos y realiza labores de educación en higiene y nutrición.

Los beneficios del PROGRESA están condicionados a visitar regularmente el Centro de Salud, asistir a las sesiones educacionales, ayudar al mantenimiento de las escuelas y consultorios, entre otros.

El PROGRESA enfrenta las diferencias de género en tres formas:

a) Entrega las transferencias financieras a la jefa del hogar participante.

b) Las transferencias asociadas con la asistencia escolar son más altas para las niñas, en el nivel de secundaria.

c) Los beneficios de atención de salud se centran en las madres embarazadas y en periodos de lactancia.

Para seleccionar a las familias beneficiadas aplicaron tres mecanismos de focalización en forma consecutiva (Scott, 1999). En la primera etapa se seleccionan localidades rurales pobres para que participaran en el programa. Para seleccionar las localidades se utilizó la información del censo de 1990 y el recuento de población de 1995 para crear un índice de marginalidad de 104,749 localidades. El índice de marginalidad fue "alto" y "muy alto" para 76,098 localidades. De estas localidades, se preseleccionaron aquellas que tenían una escuela primaria, una escuela secundaria y un consultorio médico. Estos requisitos dejaron a 48,501 comunidades aptas para recibir el apoyo del PROGRESA.

En la segunda etapa, se seleccionaron a las familias beneficiarias por medio de un censo de los hogares en las localidades seleccionadas. La encuesta Características Socioeconómicas de los Hogares contiene información demográfica, educativa, étnica, económica, migratoria y de acceso a los programas sociales y servicios de salud. A partir de esta base, se obtuvo un sistema de puntajes de la siguiente manera. Primero se hizo una partición preliminar de los hogares entre pobres y no pobres comparando su ingreso mensual per cápita con una línea de pobreza extrema basada en el costo de la Canasta Normativa Alimentaria.

Segundo, se aplicó el método de "análisis de determinantes" para cada región, con el objetivo de identificar las variables socioeconómicas que mejor discriminan los hogares pobres de los no pobres. A partir de estas variables se aplicó un indicador que ordenó a los hogares

por puntaje, para clasificarlos en pobres y no pobres.

En la tercera etapa se realizaron reuniones comunitarias en cada localidad con todos los beneficiarios y las autoridades locales. Cada comunidad recibió la lista de participantes del programa, y fue factible cambiar la selección si se estimaba que algunas familias pobres debían reclasificarse como no pobres y viceversa.

En 1997 los beneficios del PROGRESA llegaron a 400 mil hogares en el medio rural. En 1998 el programa creció significativamente alcanzando una cobertura de 1.9 millones de hogares (SEDESOL 2003).

Las evaluaciones de 1998 y 1999 demostraron que PROGRESA aumentó la tasa de matrícula escolar, debido a que la escolaridad de los niños cuyos hogares participaron en el programa era en promedio 0.64 años más que los demás. También se constató que el Progresá aumentó entre 11 y 14 puntos porcentuales la matrícula de la escuela secundaria para las niñas, y entre 5 y 8 puntos porcentuales para los niños (Wondón et al., 2003, IFPRI, 2002).

PROGRESA aumentó la asistencia a los consultorios de salud y redujo la morbilidad entre los niños beneficiados de 0 a 2 años. Las visitas de atención prenatal a los consultorios de salud por parte de las madres embarazadas aumentaron en 8% durante el primer trimestre de embarazo (Wondón et al., 2003).

Con respecto a los suplementos nutritivos para las madres y sus hijos, son muy populares entre los beneficiarios. Algunos, sin embargo, recibieron sólo una fracción de la ración diaria que se supone debían recibir del programa. Algunas encuestas revelaron que a las familias se les acaban los suplementos, los comparten con otros miembros del hogar o los diluyen, disminuyendo así su efectividad (IFPRI, 2002). De noviembre de 1998 a noviembre de 1999, los beneficiarios aumentaron los gastos medios en alimentos, de 2% a 10.6% respecto a los hogares fuera del programa. El aumento en el consumo de los hogares lo genera principalmente el mayor gasto en frutas y verduras, carne y productos animales (IFPRI, 2002).

Las repercusiones del PROGRESA en el bienestar social fueron evaluadas y comparadas con otros programas sociales. Las evaluaciones estimaron que la inversión de un peso en costos del programa arroja 5 pesos en beneficios futuros actualizados (Wondón et al., 2003).

### Programas de alimentación

En México destacan los programas desarrollados por la Compañía Nacional de Subsistencias Populares<sup>2</sup> (CONASUPO). En general, el objetivo de estos programas fue aumentar el consumo de alimentos de los estratos más pobres. CONASUPO participó mediante sus diversas agencias con subsidios generalizados o subsidios selectivos. Entre los subsidios generalizados, el más conocido fue el otorgado al precio de la tortilla.

Los programas selectivos más conocidos son el Programa de (1990) y el Programa de cupones para leche de LICONSA. El primero tuvo por objeto proporcionar un kilogramo de tortilla sin costo a las familias de las zonas ur-

banas que percibían un ingreso igual o menor a dos salarios mínimos. El proceso se administró con tarjetas similares a las de crédito, que eran aceptadas en las tortillerías afiliadas, donde un lector electrónico registraba el detalle de las transacciones. El programa mostró viabilidad. Sin embargo, resultó compleja su operación ya que requirió identificar constantemente a las poblaciones vulnerables con estudios socioeconómicos y geográficos. Además, requería de evaluaciones periódicas de su funcionamiento y la supervisión permanente a los industriales involucrados. Desde el punto de vista nutricional, aumentó el consumo de maíz en la población urbana (Barquera et al., 2001).

Programa de cupones para leche de LICONSA. Desde su creación en 1965, LICONSA instrumentó un programa social de distribución de leche a los niños de familias de bajos ingresos. El número de niños atendidos por este programa se multiplicó diez veces pasando de 425 mil en 1980 a 4.8 millones en 1990. Desde 1991 el programa se enfocó hacia las zonas rurales desfavorecidas y el número de beneficiarios aumentó a 6.8 millones en 1993. A partir de 1994, sólo fueron elegibles para el programa los niños cuyas familias tuvieran un ingreso menor a dos salarios mínimos (Bonnis y Patrón, 1997). Los beneficiarios fueron seleccionados mediante estudios socioeconómicos y geográficos. Se creó un mapa de pobreza que clasificó las zonas geográficas en microrregiones, según su estado de desnutrición y marginalidad. En 1988, la cobertura alcanzó al 50% de las familias urbanas con ingresos inferiores a dos salarios mínimos. Sin embargo, la cobertura rural fue limitada. Se estima que este subsidio llegaba predominantemente a familias localizadas en el medio urbano (70-80%) y una minúscula (1-12%) parte llegaba a localidades de muy alta marginación (Levy y Dávila, 1999, citado por Scott, 1999). Desde el punto de vista nutricional, contribuyó a aumentar el consumo de proteínas de las familias beneficiadas (Barquera et al., 2001).

Programa de suplementación con vitamina A. En 1993 se puso en marcha el programa de suplementación de megadosis de vitamina A como parte de las acciones que realiza la Secretaría de Salubridad y Asistencia durante las Semanas Nacionales de Salud. Los beneficiarios de este programa fueron los niños en edad preescolar de las zonas marginadas. Dicho programa se basó en evidencias presentadas en diversos estudios en los que se encontró reducción de mortalidad en niños menores de cinco años (Rivera et al., 2001). No se cuenta con una evaluación que muestre el impacto de este programa en la población objetivo. Las principales políticas y programas alimentarios se resumen en el cuadro 1.

<sup>2</sup> La Conasupo se creó en 1965 con el objetivo de reducir el nivel de precios de los productos alimenticios en las zonas urbanas y rurales más apartadas, y aportar apoyos a los pequeños y medianos minoristas.

Cuadro 1. Principales políticas y programas de alimentación en México. 1980-2002.

Política o Programa	Objetivo	Población objetivo	Estrategia o acción
Sistema Alimentario Mexicano (SAM). 1980-1982	Educar a la población en hábitos de alimentación y distribución de complementos dietéticos. Ampliación de la red comercial. Subsidiar a la producción y mejorar el estado nutricional de la población.	Población infantil y madres gestantes.	Crédito para la producción de semillas, producción y comercialización de fertilizantes, subsidio a la producción y distribución de alimentos. Regulación de los precios de los productos de consumo.
Programa Nacional de Alimentación (Pronal). 1983-1988	Apoyar la producción, distribución y consumo de alimentos, cambiar condiciones de alimentación y nutrición.	Población con alto índice de marginación, menores de 5 años y mujeres embarazadas y lactantes.	Incremento de salarios mínimos sobre la canasta básica, fomento a la producción de alimentos, programas de vigilancia del estado nutricional, orientación, alimentaria.
Pacto de Solidaridad Económica. Programa Nacional de Solidaridad (Pronasol). 1989-95	Suministrar infraestructura básica, mejora el bienestar y apoyo a las actividades productivas.	Grupos indígenas, comunidades campesinas y barrios pobres de zonas urbanas.	Electrificación, suministro de agua potable, asistencia a mujeres, apoyo a la producción agrícola.
Programa de suplementación de megadosis de vitamina A. 1994	Proteger contra la deficiencia de vitamina A.	Niños menores de 5 años.	Dar suplementación a los niños durante las campañas de vacunación.
Programa de Educación, Salud y Alimentación. (Progresa). 1997- 02	Mejorar las condiciones de educación, salud y nutrición.	Familias pobres del medio rural, particularmente niños y mujeres. En el 2002 se incluyen a las familias pobres del medio urbano.	Provisión de: 1. Servicios calidad en las áreas de educación y salud. 2. Ayuda económica. 3. Suplementos alimentarios.

Fuente: Barquera Simón, Rivera-Domarco J. y Gasca García A. 2001. Políticas y programas de alimentación y nutrición en México. En Salud Pública de México / Vol. 43, No.5, septiembre-octubre de 2001.

SSA. 2001. Programa de Acción: Salud y Nutrición para los Pueblos Indígenas. Primera Edición. Secretaría de Salud. [http://www.salud.gob.mx/docprog/estrategia\\_2/salud\\_y\\_nutricion.pdf](http://www.salud.gob.mx/docprog/estrategia_2/salud_y_nutricion.pdf). Sedesol. 2003. Programa Institucional Oportunidades 2002-2006. [http://www.oportunidades.gob.mx/pdfs/prog\\_oportunidades.pdf](http://www.oportunidades.gob.mx/pdfs/prog_oportunidades.pdf).

**c) Contexto económico y político de las políticas y programas de alimentación**

En México las políticas alimentarias han respondido a las coyunturas de tipo económico y político (Barquera et al., 2001). Las políticas y programas alimentarios han cambiado notablemente en respuesta a las crisis económicas recurrentes y

los ajustes estructurales correspondientes, los cambios sexenales de gobierno, e incluso como respuesta a recomendaciones de agencias internacionales.

A principios de la década de los 70, la autosuficiencia de granos básicos se empezaba a perder. Para revertir esta tendencia, el gobierno creó en 1980 el SAM. Fue el primer intento de política alimentaria integral. Este programa se propuso actuar sobre la producción y el consumo en forma simultánea. Por el lado de la producción, planeaba reactivar la producción agrícola y recuperar la autosuficiencia alimentaria mediante subsidios al productor. Por el lado del consumo, pretendía elevar la educación alimentaria y los ingresos de los sectores de bajos ingresos. El programa se financió gracias a los excedentes petroleros. Sin embargo, al caer los precios del petróleo en 1982, no fue posible seguir financiando dicho programa.

En sustitución al SAM, el gobierno creó en 1983 el Programa Nacional de Alimentación (PRONAL, 1983-1988). Debido al bajo crecimiento económico, la creciente inflación y el alto déficit fiscal de los 80, el PRONAL redujo sustancialmente los recursos destinados al consumo y la producción de alimentos. Durante la vigencia de este programa, la población desnutrida aumentó (Barquera et al., 2001).

En 1987 México experimentó una importante devaluación del peso y un aumento de la inflación. Los representantes de los sectores laboral, empresarial y agrícola se reunieron con el gobierno y llegaron a un acuerdo para estabilizar la economía llamado Pacto de Solidaridad. En 1989, muchos programas fueron reestructurados y unificados en el programa conocido como PRONASOL, con el propósito de reducir el déficit fiscal y favorecer el crecimiento económico. Hasta 1995 las principales actividades desarrolladas por el PRONASOL estaban relacionadas con centros de salud y de educación, asistencia a mujeres, electrificación y suministro de agua potable, caminos rurales y producción agrícola.

El efecto del PRONASOL en el mejoramiento de las condiciones alimentarias y nutricionales de la población objetivo, fue marginal.

A finales de los 80, el Banco Mundial (BM) y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) coincidían en que la estrategia para superar la pobreza extrema debía centrar la inversión de capital humano, focalizarla sobre los grupos más vulnerables, y tomar en cuenta las complementariedades entre la educación, la salud y la alimentación (Scott, 1999). Bajo estas premisas, el gobierno creó el PROGRESA en 1997. El PROGRESA se concibe como un programa de combate a la pobreza extrema, que combina apoyos en las áreas de educación, salud y alimentación. Este programa se focalizó a los hogares pobres. Sin embargo, los criterios de selección consideraron solamente las comunidades con acceso a una escuela primaria, una escuela secundaria y un consultorio médico, excluyendo así a las localidades más pobres y marginadas del país. Las evaluaciones del PROGRESA por parte del gobierno y de algunos organismos externos, muestran al programa como exitoso (Scott 1999, Wondon 2003, IFPRI, 2002). Sin embargo, algunas investigaciones independientes, y los resultados de la última Encuesta Nacional de

Nutrición, indican que no se han observado efectos apreciables en la mejora de las condiciones alimentarias y nutricionales de la población marginada, incluso en algunos casos se ha agravado (Chávez, 2003; Rivera et al., 2001).

Paralelamente a las políticas señaladas, se implementaron programas asistenciales durante el periodo estudiado. Entre éstos destacan los Cupones de leche LICONSA y los TORTIVALES. Estos programas lograron aumentar el consumo de leche y tortillas principalmente en la población urbana. No obstante, en las localidades marginadas del medio rural, donde las condiciones de alimentación y nutrición son más agudas, estos programas prácticamente nunca llegaron (Scott, 1999). La crisis económica a finales de 1994 y las medidas de ajuste estructural que el gobierno adoptó terminaron con estos programas.

Otros programas puntuales han tenido una fuerte influencia externa. Por ejemplo, el Programa de suplemento de megadosis de vitamina A, fue implantado por recomendación de la Organización Mundial de la Salud. Este organismo estimó que la deficiencia de vitamina A era endémica de 39 países, entre los que figuraba México. Fue así como en 1994 se llevó a cabo dicho programa. Este programa ha recibido muchas críticas ya que se considera como una medida paliativa a un problema más complejo.

### **La centralización y el proceso de descentralización de las políticas alimentarias**

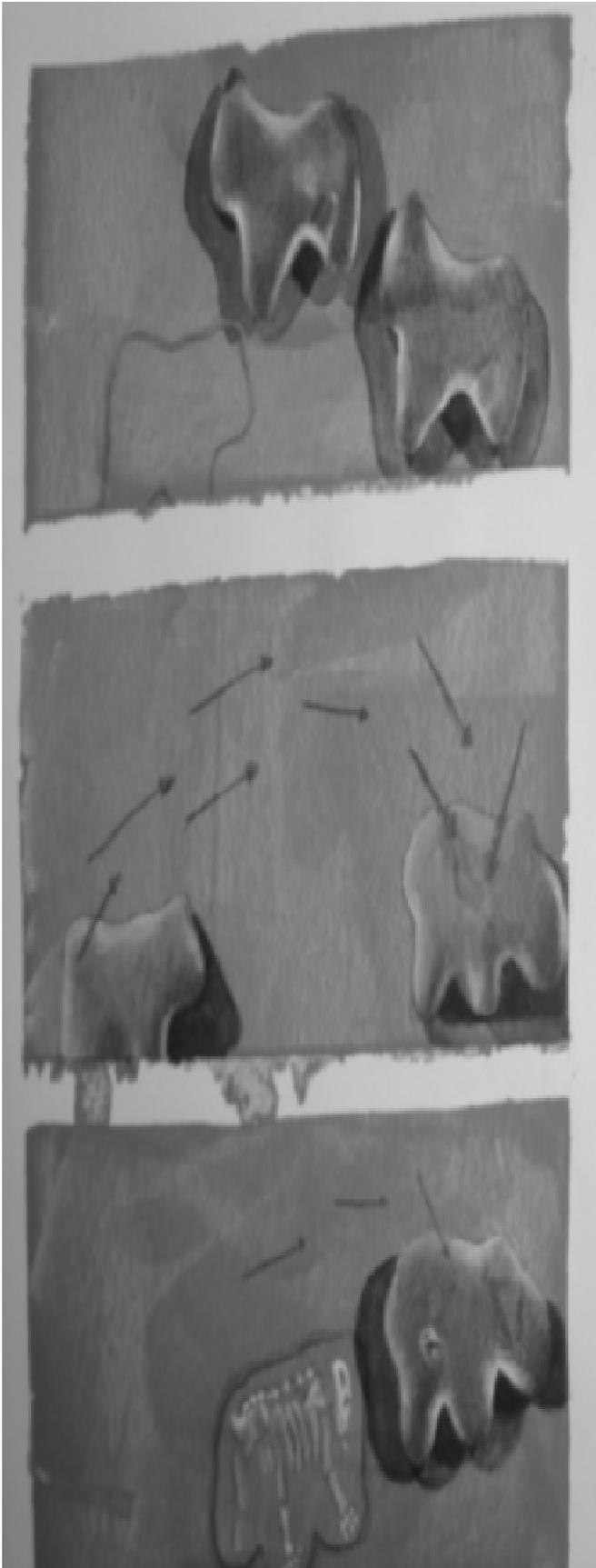
#### **a) La centralización de las políticas de alimentación**

Pese a las reformas que el Estado inició en la segunda mitad de los 80, orientadas a la descentralización y a la apertura, las políticas de alimentación y de combate a la pobreza son percibidas, definidas, diseñadas, ejecutadas y evaluadas casi exclusivamente desde el gobierno.

La postura de actor único en el desarrollo de las políticas ha sido plasmada en diversos documentos oficiales. Por ejemplo, en el Programa Institucional Oportunidades (2002-2006) se encuentra un párrafo que expresa: "El gobierno federal, a través de la estrategia Contigo<sup>3</sup>, busca impulsar el desarrollo social y humano de los mexicanos desde diversos frentes. Esto se traduce, por una parte, en la coordinación de esfuerzos entre distintas secretarías y entidades de la administración pública federal; y por la otra, en llevar a la práctica de manera integral y articulada, un conjunto de programas y mecanismos de tipo social y económico desde el Estado y con la corresponsabilidad de la sociedad" (SEDESOL) 2003.

Basado en el párrafo de arriba, se infiere que el Estado (gobierno) se autodeclara como el único responsable de la política social, y aunque se menciona "corresponsabilidad de la sociedad" no se distingue claramente el papel que desempeña. En todo caso, parecería ser solamente de interlocutor.

<sup>3</sup> La "estrategia contigo" es la estrategia central del principal social del sexenio de Vicente Fox "Oportunidades".



## Bibliografía

- Aceves Ávila Roberto, 1998, La transformación agraria mexicana y el papel del Procampo. En Agricultura, medio ambiente y pobreza rural en América Latina, IFPRI y BID, 1998. pp. 351-362.
- Aguilar Villanueva L. F., 1998, Estudio introductorio en Aguilar Villanueva L. F., El estudio de las políticas públicas, Porrúa, México, pp. 15-74.
- Ávila Patricia. 1998. Política ambiental y organizaciones no gubernamentales en México. En José Luis Méndez (Coordinador), Organizaciones civiles y políticas públicas en México y Centroamérica, Porrúa-ISTR-AMIPP, México, pp. 217-224.
- Barquera Simón; Rivera-Domarco J.; y Gasca García A. 2001. Políticas y programas de alimentación y nutrición en México. En Salud Pública de México / Vol. 43, No.5, septiembre-octubre de 2001.
- Besse Juan. 2000. El dilema de Jano. El rol, la posición y la disposición del investigador en la práctica de evaluación de impacto de políticas a través de métodos y técnicas cualitativas. Gestión y política pública, 9 (1), pp. 5-38.
- Blauert Jutta y Simon Zadek. 1999. El arte de la mediación: construyendo políticas desde las bases. En Jutta Blauert, Simon Zadek (Coordinadores), Mediación para la sustentabilidad. Construyendo políticas desde las bases. Plaza y Valdés-IDS-CIESAS-Consejo Británico, México, pp. 1-22.
- Bonnis Gérard y Patrón Sarti, 1997, Examen de las Políticas Agrícolas de México. OCDE. 1997, París, Francia.
- Bourges Rodríguez h. 2001. La alimentación y nutrición en México. En Revista de Comercio Exterior. Vol. 51, Núm. 10, octubre del 2001.
- Cabrero Mendoza Enrique, 2000, Usos y costumbres en la hechura de las políticas públicas en México. Límites de las policy sciences en contextos cultural y políticamente diferentes. Gestión y política pública, 9 (2), pp. 189-229.
- Cámara de Diputados. 1990. Crónica Parlamentaria. Obtenida el 20 noviembre, 2005. <http://cronica.diputados.gob.mx/Iniciativas/53/220.html>.
- Castelán Enrique, 2001, Los consejos de cuenca en México, Informe de investigación, 2 ES, Centro del Tercer Mundo para el Manejo del Agua, México, 11 p.
- Chávez Zúñiga M; Madrigal Fritsch H; Villa R.; Guarneros Soto n. 2003. Alta Prevalencia de Desnutrición en la Población Infantil Indígena Mexicana. Encuesta Nacional de Nutrición, 1999, Revista de Salud Publica 2003; 77:245-255, No. 2, marzo-abril, 2003.
- CONAPO, 2000, Índices de marginación, 2000, Estimaciones de la Conasupo con base en el XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.
- FAO, 2004, La biodiversidad al servicio de la seguridad alimentaria. Día Mundial de la Alimentación.
- Gilgo Nicolo. 1995. En torno de la sustentabilidad ambiental del desarrollo agrícola latinoamericano: factores y política en G. C. Gallopin (Comp.), El futuro ecológico de un continente: una visión prospectiva de la América Latina, FCE, Lecturas del Fondo, No. 70, pp. 305-324.
- Godau Schucking Rainer, 1985, La protección ambiental en México: sobre la conformación de una política pública. Estudios Sociológicos, 3 (7), pp. 47-84.
- Hernández Franco D, Barberena Rioseco C, Camacho Prudente J, Vera Llamas h. 2003, Desnutrición infantil y pobreza en México. Secretaría de Desarrollo Social, Serie Cuadernos de Desarrollo Humano, No. 12, octubre de 2003.
- Hernández Hernández Roberto, 1995, La seguridad alimentaria y su aplicación en países de la cuenca del pacífico, En Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad, Vol. 1, No. 2. enero-abril de 1995, pp. 131-172.
- IFPRI, 2002, Progres, Rompiendo el ciclo de la pobreza, Washington D.C.
- INEGI, 1991, VII Censo agropecuario y ejidal.
- Landa Rosalva, Carabias Julia, Meave Jorge, 1997, Deterioro ambiental, una propuesta conceptual para zonas rurales de México, Economía, Sociedad y Territorio, 1 (2), julio-diciembre, pp. 203-224.
- Lazos Chavero Elena, 1999, Percepciones y responsabilidades sobre el deterioro ecológico en el sur de Veracruz. Haydea Izazola (Coord.), Población y medio ambiente, descifrando el rompecabezas, El Colegio Mexiquense, Sociedad Mexicana de Demografía, Toluca, Estado de México, pp. 235-272.
- Mostert Erik, 2003, The Challenge of Public Participation, Water Policy, 5, pp. 179-197.
- Moya García, Caamal Arturo, Ku Bernardino, Chan Eulalio, Armendáriz Iván, Flores Jorge, Moguel Julieta, Noh Margarita, Rosales Margarita y Xool Juan, 2003, La agricultura campesina de los mayas en Yucatán. En LIESA, Revista de Agroecología, pp. 7-17.
- Nazarea Virginia, Rhoades Robert, Bontoyan Erla, Flora Gabriela, 1998, Defining Indicators which make Sense to Local People: Intra-cultural Variation in Perceptions of Natural Resources, Human Organization, 57 (2), pp. 159-170.
- Ribot Jesé, 2002, La descentralización democrática de los recursos naturales. La institucionalización de la participación popular, World Resources Institute, 33 p.
- Rivera Domarco; Shamah Levy; Villalpando Hernández; González de Cossio; Hernández Prado y Sepúlveda J, 2001, Encuesta Nacional de Nutrición 1999, Estado Nutricional de Niños y Mujeres en México, Cuernavaca, Morelos México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Sedesol 2003, Programa Institucional Oportunidades. 2002-2006. [http://www.oportunidades.gob.mx/pdfs/prog\\_opportunidades.pdf](http://www.oportunidades.gob.mx/pdfs/prog_opportunidades.pdf).
- Scott John, 1999, Análisis del Programa de Educación, Salud y Alimentación, Estudio RIMISP-FAO.
- Serratos Hernández, 2004, Biotecnología agroecológica, biodiversidad y agricultura sustentable, En Recomendaciones para el desarrollo y la consolidación de la biotecnología en México, Pág. 317-351.
- Toledo Víctor. 1998. Campesinidad, agroindustrialidad, sostenibilidad: los fundamentos ecológicos e históricos del desarrollo, Cuadernos de trabajo no.3, Grupo interamericano para el desarrollo sostenible de la agricultura y los recursos naturales, 1ª ed, 29 p.
- UICN, 2004a, Biodiversidad y Seguridad Alimentaria, En Biodiversidad en Breve No. 6.
- UICN, 2005b, Bosques y biodiversidad, En Biodiversidad en Breve No. 12.
- UICN, 2005c, Cultivos y biodiversidad, En Biodiversidad en Breve No. 13.
- Wondon Quetin, Benedicte de la Briere, Siaens Corinne y Yitzhaki Shlomo, 2003, Progres de México: Focalización innovadora, centrado en el género y sus efectos en el bienestar social, En Banco Mundial en Breve, enero del 2003. No. 17.

## LIMITACIONES DEL CONSTRUCTIVISMO

Carlos Enrique Recio Urdaneta\*  
Juan José Lara Morales

Las exigencias actuales de la educación permite que ésta no se apegue a los modelos tradicionales de enseñanza (conductista, humanista, etcétera). Actualmente, los modelos educativos que se emplean en el país están basados en la teoría constructivista, desgraciadamente para el aprendizaje estos modelos han sido mal empleados por el sistema educativo en México.

El modelo educativo basado en la teoría constructivista (Piaget) ayuda a facilitar el proceso natural de aprendizaje del alumno, pero se ha utilizado como una aceleración del desarrollo intelectual del mismo. Es decir, al alumno se le llena de información que le acelera su proceso memorístico, pero no su proceso natural de aprendizaje.

Uno de los retos que ha tenido este modelo, ha sido la etapa de cambio de la forma de enseñanza del profesor, quien todavía no se ha dado cuenta de las implicaciones de este modelo. El profesor debe ser un moderador, guía, mediador, entre el alumno y el aprendizaje, y es que también conlleva a que el educador sea flexible en el proceso. Las preguntas del profesor deben de propiciar las discrepancias en el alumno, o sea, deben provocar un conflicto entre el marco de las ideas del alumno y la retroalimentación recibida.

Otro de los retos, es el que Piaget recomienda: que los maestros trabajen individualmente con alumnos, bajo supervisión por lo menos durante un año, para que adquieran las habilidades necesarias. Una percepción, un aprendizaje sensoriomotor (hábito, etcétera), un acto de comprensión, un razonamiento, vienen a estructurar todas -de una manera u otra-, las relaciones entre el medio y el alumno.

Para comprender esta relación de un sistema vivo con su ambiente, la noción fundamental es la de equilibrio en un medio altamente cambiante. Para que un organismo permanezca estable y no desaparezca, debe producir modificaciones tanto en su conducta (adaptación) como de su estructura interna (organización).

La acomodación hace referencia al proceso de adaptar esas estructuras mentales a la estructura de esos estímulos.

La vida afectiva y la vida cognoscitiva, aunque distintas, son inseparables. Lo son porque todo intercambio con el medio supone a la vez una estructuración y una valorización, sin que por eso sean menos distintas, puesto que estos dos aspectos de la conducta no pueden reducirse el uno al otro.

Es así como no se podría razonar, incluso en matemáticas puras, sin experimentar ciertos sentimientos. La inversa: no existen afecciones que no se hallen acompañadas de un mínimo de comprensión o de discriminación.



\* Carlos Enrique Recio Urdaneta, profesor del Cuerpo Académico de Matemática Educativa, en la Universidad Autónoma del Carmen.  
Juan José Lara Morales, profesor de la Academia de Matemáticas, en la Preparatoria Campus II de la Universidad Autónoma del Carmen.

Ello no significa reducir la inteligencia al puro sentir (sería un absurdo sensualismo), ni hacer del sentir una intelección oscura o confusa. En su esencial irreductibilidad, sin embargo, sentir e inteligir humanos ejecutan conjuntamente un solo y mismo acto por su intrínseca unidad estructural. No es una cuestión de alcance meramente dialéctico, es algo decisivo en el problema del hombre entero (no sólo en su aspecto intelectual) y en especial en el problema de todos sus conocimientos, inclusive los científicos y los filosóficos.

Un acto de inteligencia supone, pues, una regulación energética interna (interés, esfuerzo, facilidad, etcétera) y una externa (valor de las soluciones buscadas y de los objetos a los que se dirige la búsqueda). Ambas regulaciones son de naturaleza afectiva y comparables a todas las demás regulaciones del mismo orden.

La inteligencia es esencialmente un sistema de operaciones vivientes y actuantes. Es la adaptación mental más avanzada.

El organismo cognitivo que Piaget postula, selecciona e interpreta activamente la información procedente del medio para construir su propio conocimiento en vez de copiar pasivamente la información tal y como se presenta ante sus sentidos. Todo conocimiento es, por tanto, una construcción activa de estructuras y operaciones mentales internas por parte del sujeto.

El constructivismo, como categoría incorporada con más o menos aceptación a las ciencias psicológicas y pedagógicas, está condicionado sociohistóricamente. Su contenido se ha modificado, se ha enriquecido y ha reflejado los matices filosóficos, económicos, sociológicos, políticos y científicos de las ideas predominantes en un momento dado. A su vez, la forma de comprender el constructivismo ha tenido implicaciones importantes en el terreno de la práctica educativa y en la propia teoría pedagógica.

Según este modelo, son las propias actividades cognitivas del sujeto y no tanto la actividad externa a él lo que determina el aprendizaje. Mediante su actividad cognitiva, interna, el aprendiz reorganiza la información y construye esquemas de significación a partir de la integración del nuevo conocimiento con el procedente de experiencias anteriores. Sin embargo, esta actividad constructiva no se da en el vacío sino en el contexto de interacciones sociales en el que se constituye como actividad mediada por los otros (adultos o iguales). De este modo, el modelo más puramente constructivista se completa con aportaciones interaccionistas que destacan el papel del conflicto cognitivo, la percepción del pensamiento del otro, o la mediación en relaciones simétricas o asimétricas, en la génesis de verdaderos aprendizajes significativos y funcionales.

De este modelo pensamos que deben servirse los psicólogos y psicopedagogos que formemos cuando intervengamos en las aulas y en las salas de reuniones de los profesores. Pero es difícil ayudar a construir a otro si antes no se ha hecho consciente la experiencia de la propia acción constructiva. Este es también un elemento que debemos tener en cuenta al plantear el proyecto docente, de modo que la propia metodología que desarrollemos,

sea para nuestros estudiantes, contenidos de aprendizaje vivos, contenidos que se experimenten en la práctica del aula. De otra manera, el aprendizaje no puede ser sino superficial, sobre todo teniendo en cuenta la presión no consciente (y seguro que tampoco deseada por nadie) que se hace sobre los estudiantes para que aprendan mecánicamente y de forma pasiva hasta el punto de que muchos de ellos puedan defender en el examen de una asignatura, una posición y en el de otra algo contrario, y lo que es peor, sin advertirlo.

Así, en un proyecto docente creemos que deben proponerse a los estudiantes situaciones de aprendizaje cooperativas, tanto trabajos en equipos pequeños como puestas en común del grupo; trabajos de equipo en los que se vean abocados a construir, criticar, reelaborar, reorganizar, decir con otras palabras, buscar ejemplos y contraejemplos de los conceptos estudiados, y no sólo repetirlos; puestas en común donde cada uno que tenga algo que decir pueda decirlo, donde el error no sea objeto de sanción sino ocasión de aprendizaje, donde valga más una palabra errada, pero propia, y sometida a la consideración de los demás, que otra más cierta pero ajena, y asumida acríticamente.



#### Bibliografía

- Carretero, Mario; (2002), *Constructivismo y educación*. Ed. Progreso. México.  
 Labinwicz, Ed.; (1987), *Introducción a Piaget, pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. Ed. Addison-Wesley Iberoamericana. Wilmington, Delaware. EUA.  
 Ortiz, Alexander; (2005), *Constructivismo o destrucción*. Centro de Estudios Pedagógicos y Didácticos (Cepedid). Barranquilla, Colombia  
 Piaget, Jean.; (1973), *Psicología de la inteligencia*. Ed. Psique, Buenos Aires, Argentina.  
 Zubiri, Xavier; (1966-1967), *Notas sobre la inteligencia humana*. Archivo Iberoamericano de Historia de la Medicina y Antropología Médica, Vol. XVIII-XIX, p. 341-353

## LA APLICACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE TRADUCCIÓN O SU MERO ESTUDIO

Rafael Ferrer Méndez\*  
Juan Daniel Pérez Vallejo

**T**eóricamente el dominio de una disciplina implica la internacionalización de conceptos y elementos propios de su corpus cognoscitivo. Entre estos elementos están los métodos y técnicas de análisis y desarrollo de dicha disciplina, mismos que permiten el desempeño práctico de ésta.

En lo que respecta a la traducción, si la concebimos como la define Newmark (1988:7): "...arte que consiste en la intención de reemplazar una oración o mensaje escrito en una lengua fuente por el mismo mensaje y/u oración en otra lengua de llegada", entonces la aplicación de sus métodos, técnicas y procesos de traducción se vuelven obligatorios e imprescindibles para producir un producto de calidad que alcance un alto grado de naturalidad y adecuación con referencia a su original.

Sin embargo, en los trabajos de los alumnos, traductores en formación, se observa una deficiencia en su calidad, entendida ésta como el nivel de naturali-

dad alcanzado en la traducción, de donde se infiere que esta deficiencia se debe a la falta de aplicación de las técnicas de traducción.

En la formación de los futuros traductores, el énfasis debe radicar en el aprendizaje de la disciplina como un proceso, de forma tal que éstos "...comprendan los qué, cómo, cuándo, dónde, y porqués del proceso, e implícitamente la terminología que los denotan, las formas de decir las cosas y el estilo..." (Sánchez Calderaro 1998), de modo tal que vayan creando su propio cuerpo de conocimiento a partir de la aplicación de dicho conocimiento. Comprender todos estos elementos, como partes integrales de la disciplina, permitirá que los futuros traductores cuenten con una base sólida teórica, que les permita argumentar sus razonamientos, decidir sobre los procesos y formas idóneas al problema específico de su traducción, y en general, al manejo total de su traducción.

Entre los "qués" que deben dominar los futuros



\* Profesores de la Facultad del Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen.

traductores, y que son el interés principal de la asignatura de traducción de la licenciatura en lengua inglesa: área traducción, están las técnicas de traducción, las cuales Vinay y Dalbernet (1995:31) las dividen en traducción directa: préstamo, calco y traducción literal y las técnicas de traducción indirecta que las clasifican en transposición, modulación, equivalencia y adaptación. Por supuesto que el simple conocimiento de estas técnicas no tendría sentido en una disciplina práctica, si no se aplican, y esa aplicación de las técnicas sólo se logra en la traducción y análisis de dichas traducciones, en donde se analiza el cómo aplicarlas, cuándo y dónde, pues una regla general de uso prescriptivo no es posible, y sólo mediante el uso exhaustivo de las mismas, el traductor en formación podrá deducir los "porqués" del proceso, además de obtener la terminología propia de la disciplina y sobre todo desarrollar un estilo propio como traductor.

A partir del antecedente anterior y de la experiencia docente con traductores en formación, se realizó una investigación descriptiva con el objetivo de identificar el nivel de traducción que alcanzaban los alumnos en formación a partir de la aplicación de las técnicas de traducción. Para esta investigación se estudiaron 18 traducciones de 36 realizadas durante los tres semestres en curso y que fueron seleccionadas al azar. La información se obtuvo de los cuarto, sexto y octavo semestres de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma del Carmen. De cada uno de estos semestres se analizaron seis traducciones de textos informativos. De ellos, se analizaba la incidencia de uso de las técnicas de traducción y el nivel de traducción alcanzado. Para este análisis se consideró la nomenclatura de Vinay y Dalbernet (1995:31-40) para las técnicas de traducción, y la nomenclatura de Peter Newmark (2003:22-30) para los niveles de traducción.

Lo que se pudo observar en el análisis de las traducciones seleccionadas, fue que los alumnos de cuarto semestre emplearon principalmente la traducción literal teniendo un nivel de incidencia de cuatro contra dos que utilizaron la adaptación, lo que equivale a un 11% de estos alumnos que alcanzaron el nivel naturalidad en comparación con los otros dos semestres. En lo que corresponde al sexto semestre, se observó que los alumnos utilizaron 4 veces la traducción literal, una vez el calco y una vez la transposición y el 17% de estos alumnos alcanzaron el nivel de naturalidad. En lo que respecta al grupo de octavo semestre, se observó que utilizaron una vez la traducción literal, una vez la modulación, una vez el calco, una vez la adaptación y dos veces la transposición; un 22% de estos alumnos alcanzaron el nivel de naturalidad. Sin embargo, se observó que un 50% de los alumnos en general, no alcanzó el nivel de naturalidad en sus traducciones. Esta información es relevante, pues se puede observar que los traductores en formación no alcanzan el nivel máximo de traducción. Sin embargo, esta falta de adecuación de la traducción no se debe a la falta de uso de las técnicas, sino más bien al uso inadecuado o sistemático de dichas técnicas, pues los trabajos analizados pre-

sentan el uso de algunas de estas técnicas.

Al realizar un análisis comparativo de la variedad de técnicas utilizadas por los alumnos se puede observar que conforme avanza el nivel de instrucción de éstos, el número de técnicas utilizadas varía considerablemente, es decir, que los alumnos que más técnicas utilizaron fueron los de octavo semestre. Ello parece indicar que éstos últimos sí utilizaban las técnicas con el fin de lograr algún propósito, que es el de alcanzar un nivel de naturalidad adecuado. Esto se refuerza con los niveles de naturalidad alcanzados por los distintos grupos, en los cuales se hace una diferencia significativa entre el cuarto semestre y el octavo.

A partir de los resultados obtenidos, se pudo identificar que los traductores en formación sí están aplicando las técnicas de traducción. Sin embargo, éstos no las están aplicando adecuadamente sin importar lo bien o cuán reciente las hayan aprendido. Los resultados obtenidos permiten desechar el supuesto que se tenía. Era que los traductores en formación no utilizaban las técnicas de traducción. Únicamente se concretaban a su memorización conceptual, aunque sí las aplicaban de manera incipiente. Por lo tanto, lo que se requiere, al menos para éstos traductores en formación, es intensificar las prácticas y análisis de traducción que permitan internacionalizar las técnicas y crear en los estudiantes sus propias teorías de uso y aplicación.

#### Referencias

- Newmark, P. (2003). *A textbook of translation*. Essex, England: Pearson Education Limited. (Primera publicación 1988)
- Newmark, P. (1988). *Approaches to translation*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Prentice Hall International (UK). (Primera publicación 1982)
- Sánchez Calderaro, D. (1998). Considerations on teaching translation. *Translation Journal* Vol. 2. No. 3. [On line]. Disponible en línea en <http://accurapid.com/journal/05educ.htm>. (fecha de acceso 08 de abril de 2005)
- Vinay J. y Dalbernet J. (1995) *A comparative Stylistics of French and English*. Philadelphia, USA: Benjamins Translation Library.



# ESTATUS DE LAS FUENTES DE ENERGÍA RENOVABLE EN MÉXICO Y EL MUNDO

Raymundo Rivera Mijangos\*  
Gilberto Guerra Santiago

## Resumen

En la actualidad el mundo entero ha comenzado a preocuparse por buscar e implementar sistemas de energías renovables. Nuestro país, aunque no ha tenido una gran aceptación, ha empezado a implementar estos sistemas (como los eólicos, y solares) en lugares donde la actual red eléctrica convencional no tiene acceso, o donde es menos sustentable llevar la electricidad por los altos costos que implica el acarreo de las líneas hasta el lugar de consumo.

Países como Alemania, España y Dinamarca (por citar algunos del continente europeo) han invertido mucho en estas fuentes alternas de generación de energía. Dinamarca cuenta actualmente con cerca de 5500 aerogeneradores, lo que le proporciona cerca de 20% del consumo eléctrico nacional. En España la energía eólica tiene un gran sentido ya que el país depende de sobremana de las importaciones del petróleo, y necesita otras fuentes de energía. Aproximadamente el 80% del consumo de energía es importado<sup>1</sup>.

## Introducción

Algunos de los factores más importantes que han limitado la utilización generalizada de las fuentes renovables de energía desde un punto de vista particular, son los siguientes:

El alto costo de esta tecnología. Aunque en los últimos años ha bajado considerablemente, aún resulta más económica la producción de energía mediante fuentes convencionales, como la combustión de hidrocarburos.

La producción intermitente de energía, que significa no constante. Ejemplos: existen días nublados, existen mayores ráfagas de viento en determinadas épocas del año.

Para generar energía en gran escala (con conexión a la red), se necesita una ubicación donde el medio ambiente y las características físicas del lugar sean aptos para llevarse a cabo. Además, requiere de un espacio más amplio que los sistemas convencionales (como por ejemplo en los sistemas fotovoltaicos).

Aún así, no significa que no sea sustentable, pues países más pequeños y con menos recursos naturales han logrado producir energía a grandes escalas. Es el caso de Japón, España, Dinamarca y Alemania. La razón principal que hace la diferencia es la tecnología accesible y relativamente de menor costo que esos países tienen.

## Desarrollo

A principios de los años 70 se originó un alza en los precios del petróleo. Ello provocó la preocupación por los costos de la energía en tiempos futuros, además que obligó a mirar hacia otros medios de generación de energía. A mediados de los años 80 se presentan los primeros vestigios de concentraciones de gases que provocan el efecto invernadero en la

atmósfera terrestre. Gases generados en su mayoría por la quema de hidrocarburos. Esto trajo como consecuencia que las asociaciones ambientalistas convocaran a las naciones a buscar alternativas de reducción de la concentración de estos gases. Hoy en día, estas fuentes renovables han evolucionado, haciéndolos confiables y sustentables. Nuestro país cuenta con un enorme potencial de energías renovables, lo cual nos coloca en un lugar privilegiado y casi inexplorado.

## Energía solar

La energía solar que todos conocemos se genera en el sol. La cantidad que incide en nuestro planeta es la 1/10,000,000,000 parte de la total energía producida en el sol. Aún así es una cantidad relativamente sustentable.

Una celda solar es un dispositivo que convierte la radiación luminosa en energía eléctrica. Esta conversión ocurre gracias al efecto fotovoltaico, el cual genera un voltaje a partir de la luz que incide sobre la celda. La energía de la luz libera electrones que constituyen la corriente eléctrica y la celda actúa como un generador eléctrico que manda la corriente a un circuito conectado a sus terminales. Si la energía luminosa no es suficiente, los electrones no se liberan.

Las celdas solares se fabrican con materiales semiconductores como el silicio, el germanio y el arseniuro de galio, y se agrupan en conjuntos llamados módulos solares.

País	Capacidad instalada final de 1998	Capacidad instalada final de 1999
Alemania	53.9	66.2
Italia	17.66	18.5
Francia	8.0	10.0
Holanda	6.48	9.5
España	8.0	9.0
Austria	2.86	3.46
EEUU	127.6	147.0
Japón	153.3	190.0
México	12.0	12.9*

(\*) Estimado

Fuente: EuroObserv'ER y ANES (para datos sobre México)

El potencial de aprovechamiento de energía solar en México es uno de los más altos del mundo. Alrededor de tres cuartas partes del territorio nacional son zonas con una insolación media del orden de los 5 KWh/m<sup>2</sup> al día, el doble

\* Raymundo Rivera Mijangos, estudiante en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen.  
Gilberto Guerra Santiago, profesor investigador en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen.  
<sup>1</sup> Comunicado de prensa de Reuters, 6 de junio de 2004.

del promedio en los Estados Unidos.

Los gobiernos estatales y municipales lograron instalar 40,000 sistemas fotovoltaicos a través del apoyo de programas del gobierno federal y la Comisión Federal de Electricidad (CFE), y otros 10,000 la iniciativa privada, la mayoría de los cuales están orientados a satisfacer la necesidad de energizar áreas rurales, y necesidades de agricultores para sistemas de riego. La CFE tiene un proyecto piloto en San Juanico, Baja California Sur, con capacidad para producir 17 KW de energía fotovoltaica. Es un sistema híbrido, pues además cuenta con 10 KW de energía eólica y un motogenerador de 80 KW.

Según datos de las ANES, el aumento de sistemas fotovoltaico fue de 0.9 MW para el año 1999. Lo acumulado hasta ese mismo año es de 12.9 MW.

**Energía eólica**

Cuando la tierra no es calentada de manera uniforme, produce diferencias de presión atmosférica (altas presiones son las zonas cálidas, las de baja presión son las zonas frías), originando que masas de aire caliente se desplacen hacia áreas mas frías. Todo este proceso produce vientos que siendo en algunos casos moderados pueden llegar a ser, en algunos lugares, hasta ráfagas de aire muy fuertes. No obstante, sólo son aprovechables las que se encuentran entre 5.0 y 12.5 m/s

Un ejemplo muy interesante de lo redituable que puede llegar a ser esta energía renovable, ocurre en el estado de California, Estados Unidos, con la aparición de granjas eólicas diseminadas, pero que en conjunto forman más de 15,000 turbinas eólicas, capaces de generar energía para abastecer a todos los habitantes de San Francisco en un año. Bajo estos parámetros, los países han puesto la mirada en las fuentes renovables. La demanda de éstos crecerá y, por consiguiente, los precios disminuirán haciéndose más redituable.

Actualmente, la energía renovable tiene más auge en los países de Europa, como Alemania, Dinamarca y España por citar los 3 más importantes. Esto se debe a la disminución de los costos de las tecnologías, disminución que fue del 50% en el periodo 1992-1997.

En un tiempo no muy lejano podremos ver el alcance que tendrá este tipo de energías, irán desplazando a los combustibles de origen fósiles y, al contrario de lo que sucede con el petróleo, el gas y el carbón, su suministro es inagotable. El viento es la fuente de energía de más rápido crecimiento. Según estimaciones del Departamento de Energía de los Estados Unidos, el viento podría suministrar más de 15 veces la energía total consumida anualmente en el mundo.

A modo de ejemplo, se presenta en la siguiente tabla las bondades de un sistema eólico de 10 MW.

Evita	28,480 Tm al año de Co2.
Substituye	2,477 Tep (toneladas equivalentes de petróleo).
Aporta	Trabajo a 130 personas al año durante el diseño y la construcción.
Proporciona	Industria nacional y desarrollo de la tecnología.
Genera	Energía eléctrica para 44,000 familias.

A principio de los años 90, la potencia eólica en el mundo alcanzaba los 2000 MW. Al terminar el año 2000, las estimaciones provisionales hablan de unos 17,000 MW conectados a red, con crecimientos anuales en los últimos años del orden del 30%. En Alemania, los porcentajes de crecimiento vienen oscilando entre el 37% y el 54%, y en España entre el 60% y el 95%.

Se estima que hay en México un potencial de 5000 MW de energía eólica aprovechable, lo que representaría el 14% de la capacidad total que actualmente se encuentra instalada. Esta tecnología, gracias a disminución de costos y las modificaciones a la Ley del Servicio Público de Energía Eléctrica, tendrá grandes expectativas de desarrollo.

Actualmente en México solo se cuenta con dos proyectos pilotos en Sistemas Eólicos. Uno de 1.5 MW, en La Venta, Oaxaca, y otro de 600 KW, en Guerrero Negro, Baja California Sur. Existen 5 permisos de la CRE para la instalación de 148 MW de energía eólica con capital privado.

**Hidráulica**

Este tipo de energía renovable que se basa en la energía potencial del agua contenida en presas. Al caer, mueve turbinas acopladas a un generador encargado de producir electricidad.

A comienzo de la década de los noventa, las primeras potencias productoras de hidroelectricidad eran Canadá y Estados Unidos. Canadá obtiene un 60% de su electricidad de centrales hidráulicas. En todo el mundo, la hidroelectricidad representa aproximadamente la cuarta parte de la producción total de electricidad, y su importancia sigue en aumento. Los países donde constituye las fuentes de electricidad más importante, son Noruega (99%), Zaire (97%) y Brasil (96%). En algunos países se han instalado centrales pequeñas, con capacidad para generar entre un kilowatt (KW) y un megawatt (MW). En muchas regiones de China, por ejemplo, las pequeñas presas son las principales fuentes de electricidad. Otras naciones en vías de desarrollo están utilizando este sistema con buenos resultados.

En México, durante 1999, la energía hidráulica aportaba el 14.4% del total de energía generada. El potencial de energía a través de sistemas minihidráulicos (centrales hidroeléctricas menores a 5 MW). Según datos de la Comisión Nacional de Energía (Conae) y CFE, es de aproximadamente 3000 MW. Una gran parte de este potencial se encuentra en una región comprendida entre los estados de Veracruz y Puebla, donde se han encontrado cerca de 100 sitios óptimos para una generación de 3570 GW/hr al año, que equivale a 400 MW

En México existen actualmente centrales hidroeléctricas operadas tanto por las paraestatales (CFE y Luz y Fuerza del Centro) como por particulares. Las cantidades de generación de éstas se muestra en la siguiente tabla.

## Resumen de las centrales hidroeléctricas en operación en México

Institución y empresa	Número de centrales	Número de Unidades	Potencia Instalada (MW)	%	Generación media (GWh/a)	%
GFE	19	30	21.7	28.4	70.3	32
LFC	9	14	11	14.4	32	14.4
Independientes	61	77	43.5	57	118	53.5
Total	89	121	76.2	100	220.3	100

Fuente: Estudio de la situación actual de la minihidráulica nacional y potencial en la región entre Veracruz y Puebla, Conae, 1997.

### Geotérmica

La energía geotérmica es energía calorífica renovable producida en las profundidades del planeta. El calor ahí generado es llevado casi a la superficie por conducción térmica y por intrusión de la capa de magma originado a gran profundidad, sobre todo en ciertas zonas volcánicas. Las manifestaciones geotérmicas se pueden observar fácilmente en los géiseres y en aguas termales.

El vapor producido por líquidos calientes naturales en sistemas geotérmicos es una alternativa igual a la que se obtiene en plantas de energía por quemado de materia fósil, por fisión nuclear u otros medios. Las perforaciones modernas en los sistemas geotérmicos alcanzan reservas de agua y de vapor, calentados por magma mucho más profundo que se encuentran hasta los 3000 metros bajo el nivel del mar. El vapor se purifica en la boca del pozo antes de ser transportado en tubos grandes y aislados hasta las turbinas. La energía térmica puede obtenerse también a partir de géiseres y de grietas.

Los países que actualmente están produciendo más electricidad de las reservas geotérmicas, son los Estados Unidos, Nueva Zelanda, Italia, México, las Filipinas, Indonesia y Japón, pero la energía geotérmica está siendo también utilizada en muchos otros países. Entre 1995 y 2002 la potencia geotérmica instalada en el mundo creció de manera continuada, pasando de 6.837 a 8.356 MW, lo que representa un aumento de un 22,3%.

Todos los desarrollos geotérmicos en México se encuentran bajo la responsabilidad de la Comisión Federal de Electricidad. Actualmente México cuenta con una capacidad de producción de 855 MW de los cuales 753 MW son generados en tres plantas geotérmicas: Cerro Prieto, en Baja California; Los Azufres, en Michoacán; y Los Humeros, en Puebla, con lo que se ocupa el tercer lugar mundial después de Filipinas con 1909 MW y los Estados Unidos, con 2228.

La energía geotérmica representa el 4% aproximadamente del total de la producción eléctrica en México. En la región norte de Baja California, en donde se encuentra Cerro Prieto, el porcentaje es de un 70%.

### Biomasa

Con una capacidad instalada de 14,000 MW en el mundo, la biomasa es una de las principales fuentes renovables para la generación de energía eléctrica. Los Estados Unidos son

la nación más grande productora de potencia con biomasa, 7000 MW instalados. China y la India son candidatos para la implementación de sistemas de biomasa a gran escala. Las estadísticas arrojan que para el año 2015 China podrá tener entre 3500 y 4100 MW instalados, y la India entre 1400 y 1700 MW instalados.

Desde hace varias décadas se viene utilizando el proceso de fermentación anaerobia para la generación de biogás. Muchas empresas utilizan para ello los residuos procedentes de la agricultura. Por lo general, estos residuos se obtienen de la ganadería y la agricultura. De este modo, numerosas granjas se han convertido de consumidores de energía en unidades autoabastecidas.

La fermentación de desechos orgánicos como caña de azúcar, sorgo dulce y frutas, son altamente viables para producción de etanol, el cual es un alcohol que se emplea actualmente como combustible en la sustitución de gasolina o como aditivo de la misma. En Brasil podemos encontrar que gran parte de los automóviles queman etanol mezclado con gasolina en una proporción de 60 y 40 respectivamente.

El biogás se compone de metano, dióxido de carbono, oxígeno y nitrógeno. Para la generación de energía se quema directamente, aunque suele emplearse como combustible en plantas de cogeneración. De este modo se generan calor y electricidad. A través de la cofermentación pueden aumentar considerablemente los beneficios en biogás. Como materia de partida se añade materia prima reproducible o residuos procedentes de la industria alimentaria, grasas o residuos de restaurantes. El material fermentado, pobre en olores, puede emplearse como fertilizante que, en contraposición a los sumideros no fermentados, se distingue por una clara mejoría en su compatibilidad con las plantas.

Como ejemplo práctico, en la Ciudad de México hay una planta de biogás. Con aproximadamente 5.6 millones de toneladas de residuos sólidos, produce el biogás necesario para alimentar una planta de 5 MW con capacidad para operar durante 10 años.

### Conclusión

Luego de años de considerables desafíos económicos y técnicos, la energía renovable está avanzando a grandes pasos. Hoy en día se la reconoce en forma creciente mundialmente como un medio viable para reducir la amenaza del cambio climático global, promover el desarrollo, y generar puestos de

trabajo.

Gran parte del crecimiento en el sector de la energía renovable ha sido impulsado por la rápida expansión de la industria de energía eólica. En tanto la tecnología de las turbinas eólicas continúa avanzando y la base instalada de turbinas crece, el costo de la electricidad generada por el viento se torna competitivo en relación con otras opciones. La tecnología eólica ha aumentado no sólo en magnitud. También se ha tornado más sofisticada y altamente confiable. Mientras que la eólica es la energía renovable de mayor velocidad de crecimiento, la energía hidráulica es la que cuenta con la mayor tecnología de producción establecida.

Sin perjuicio de su gran potencial, las diversas tecnologías de energía renovable que existen hoy en día, están lejos de poder generar toda la carga energética adicional que el mundo requerirá en el futuro. La respuesta deberá provenir de una amplia gama de tecnologías energéticas que comparten un rasgo común: no agotan los recursos naturales ni destruyen el medio ambiente.

La energía renovable en nuestro país está en un proceso todavía de proyección. Actualmente la gran mayoría de la energía producida es generada a partir de combustibles fósiles, aunque es de relevante importancia que ocupe el tercer lugar mundial en energía geotérmica, y que tenga importantes proyectos futuros en cuanto energía eólica.

Al cierre del mes de marzo del año 2004 la CFE, incluidos productores independientes de energía, cuenta con una capacidad efectiva instalada para generar energía eléctrica de 44269.74 MW, de los cuales 9363.82 MW son de hidroeléctricas, 29979.36 MW corresponden a las termoeléctricas que consumen hidrocarburos; 2600.00 MW a carboeléctricas; 959.50 MW a geotermoeléctricas; 1364.88 MW a la nucleoeletrica y 2.18 MW a la eoleletrica, lo que nos indica que México se encuentra todavía carente de este tipo de tecnologías renovables. Esperemos que con la difusión, el apoyo de organismos gubernamentales y el abaratamiento de la tecnología en años venideros, contribuyan a la implantación pronta de estos complejos sistemas de generación de energía. Sabemos que los altos precios del petróleo, dentro de algunos años, obligarán a las naciones incluyendo la nuestra a implantar estos sistemas.

Hoy en día, con el incremento del precio del petróleo en el mundo, y el sostenimiento de ese precio, muchos países están volviendo los ojos sobre las energías renovables. En nuestro país, la mayor parte de energía producida proviene de las termoeléctricas. Con la actual situación, el costo de producción de la electricidad se ha incrementado. Por lo tanto, se deben de tomar medidas en el corto plazo a fin de que no se dependa tanto de las energías que utilizan derivados del petróleo para la generación de la electricidad.



**Referencias**

International Energy Agency, Renewables for Power Generation Status & Prospects, 2003 Edition  
 International Energy Agency, Renewable Energy Working Party, Renewable Energy... into the Mainstream, Novemr, 2002 Edition  
<http://www.conae.gob.mx/work/secciones/1026/imagenes/semblanza.pdf>  
<http://www.tierramerica.net/2004/0807/grandesplumas.shtml>  
<http://www.mundoenergia.com/>  
<http://www.infoenergia.com/>  
<http://www.rtcc.org/DEC04/GEPower-sp.html>  
<http://www.panoramaenergetico.com/>  
<http://redescolar.ilce.edu.mx/>  
<http://www.cre.gob.mx/>  
<http://www.energia.gob.mx/>

# LIDERAZGO

Mercedes Rodríguez González\*  
Meilyn Ramos Rodríguez

Liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos.

(Adalberto Chiavenato)

**A**l apreciar el comportamiento de las colectividades, nos damos cuenta que siempre está regido por sus líderes naturales. Incluso, que en ocasiones nos ha tocado actuar como líderes y no siempre desempeñamos bien ese rol.

Es un hecho notable que los grupos, aún siendo similares y contando con material humano semejante, se comportan de manera diferente.

## ¿Qué hace la diferencia?

La influencia del líder es el que ocasiona las diferencias. En forma consciente o no, él norma el comportamiento de los demás.

Es importante precisar que el líder no es necesariamente el jefe, aunque sea lo más deseable; no es lo mismo

ser el jefe que ser el líder.

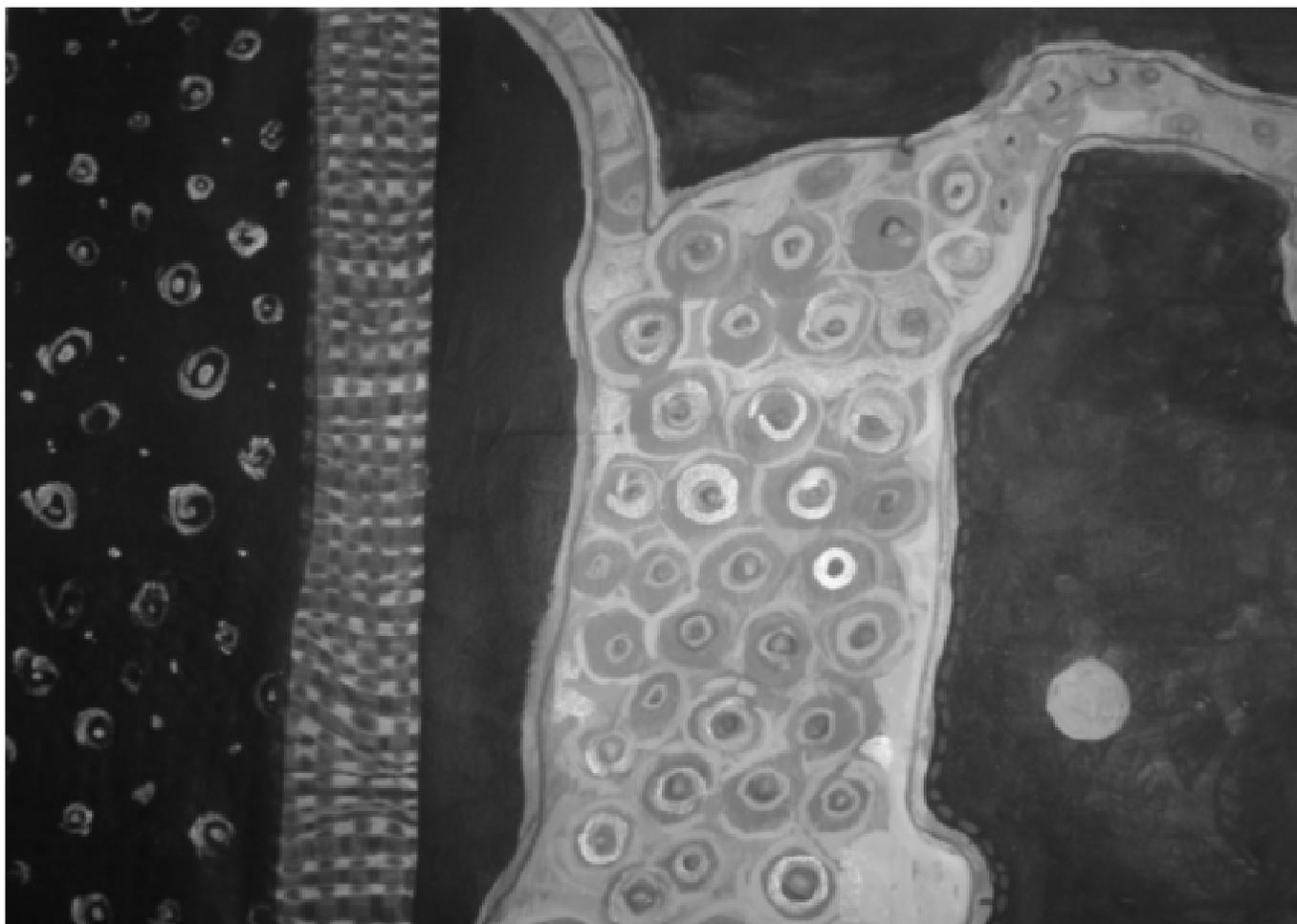
Las cualidades que identifican al jefe son: el poder, la costumbre y la investidura. Y las que identifican al líder son: la autoridad moral, el poder del convencimiento, el conocimiento y la habilidad para lograr los objetivos.

Es necesario que el guía conozca el camino a seguir. No hay peor líder que aquel que es errático, el que cambia las órdenes constantemente, el que no es consistente en sus acciones, el que se deja influir por las opiniones de los demás, o que pierde el control fácilmente.

Esencial es lograr la lealtad de los subordinados, pero para lograrlo es necesario ofrecerles la misma lealtad.

El líder debe fijar los límites de la acción de sus subordinados desde el primer instante, especificar claramente qué espera de cada quién, cuáles son las acciones delictivas y sus penas. Los subordinados deben saber que avanzarán o retrocederán, serán premiados o castigados por sus acciones, pero que nunca dependerá de caerle bien al jefe o de adularlo para progresar en la organización.

Delegar responsabilidades es una capacidad que



\* Docentes en la Universidad de Cienfuegos, Cuba.

debe tener el líder para lograr el éxito de su misión.

Los líderes han mostrado muchos enfoques diferentes respecto a cómo cumplen responsabilidades en relación con sus subordinados. El enfoque más común para analizar el comportamiento del líder es clasificar los diversos tipos de liderazgo existentes. Los estilos varían según los deberes que el líder debe desempeñar solo, las responsabilidades que desee que sus superiores acepten y su compromiso filosófico hacia la realización y cumplimiento de las expectativas de sus subalternos.

Se han usado muchos términos para definir los estilos de liderazgo, pero tal vez el más importante ha sido la descripción de los estilos básicos: el líder de rienda suelta o liberal, el paternalista, el democrático o participativo, y el autócrata.

#### **Estilo liberal**

La forma de dirigir es “no dirigir en absoluto”, dejar que la gente tenga una completa libertad sin ninguna guía, ni control, ni ayuda. Alto grado de independencia operativa. Estos líderes dependen de sus subordinados para establecer sus propias metas. El líder delega en sus subalternos la autoridad para tomar decisiones. Puede decir a sus seguidores “aquí hay un trabajo que hacer. No me importa cómo lo hagan con tal de que se haga bien». Este líder espera que los subalternos asuman la responsabilidad por su propia motivación, guía y control. Excepto por la estipulación de un número mínimo de reglas, este estilo de liderazgo proporciona muy poco contacto y apoyo a los seguidores. El subalterno tiene que ser altamente calificado y capaz para que este enfoque tenga un resultado final satisfactorio.

Efectos del estilo de liderazgo liberal: Derechos individuales. Libertad académica. Anarquía en lo político. No posibilita el desarrollo de habilidades para actuar en grupo. Crisis de autoridad.

#### **Estilo paternalista**

Se considera el “padre” del grupo. Se nutre del afecto de la gente. Tendencia egocéntrica. Se resiente cuando le hacen críticas. Toma decisiones en nombre del grupo. Teme a la delegación de tareas. Asume toda la responsabilidad. Desconfía de que el grupo sea capaz de sumir las riendas por sí mismo.

Efectos del liderazgo paternalista: Crea dependencia patológica. Individuos inmaduros. Crea resentimiento. Genera ansiedades y sentido de culpa. Ambivalencia entre



el miedo y el odio. Se resienten la autoestima y el autorreconocimiento, crea síndrome de incompetencia. Hay acomodamientos en cuanto al clima. El grupo evita la discordia. Acción de grupo feliz y efectivo. Impide el crecimiento personal.

#### **Estilo democrático o participativo**

El grupo determina su ambiente. Liderazgo distribuido. Decisiones por consenso. Elevado nivel de relaciones interpersonales agradables. Sólida base de resolución. Alto conocimiento de los antecedentes, intereses y habilidades de los miembros.

Cuando un líder adopta el estilo participativo, utiliza la consulta para practicar el liderazgo. No delega su derecho a tomar decisiones finales y señala directrices específicas a sus subalternos, pero consulta sus ideas y opiniones sobre muchas decisiones que les incumben. Si desea ser un líder participativo y eficaz, escucha y analiza seriamente las ideas de sus subalternos y acepta sus contribuciones siempre que sean posibles y prácticas. El líder participativo cultiva la toma de decisiones de sus colaboradores para que sus ideas sean cada vez más útiles y maduras.

Comunicación en doble vía. El líder presta apoyos, consulta y orienta el cumplimiento del deber.

Efectos del estilo democrático: Elevada comprensión de objetivos. Alto sentido de pertenencia. La participación es un clima. Alta capacidad de autocrítica. Elevada cohesión de grupo. Acercamiento y desarrollo de todos. Impulsa también a sus subalternos a incrementar su capacidad de autocontrol y los insta a asumir más responsabilidad para guiar sus propios esfuerzos. Es un líder que apoya a sus subalternos y no asume una postura de dictador. Sin embargo, la autoridad final en asuntos de importancia

sigue en sus manos.

### Liderazgo autocrático

Un líder autócrata asume toda la responsabilidad de la toma de decisiones, inicia las acciones, dirige, motiva y controla al subalterno. La decisión y la gula se centralizan en él. Puede considerar que solamente él es competente y capaz de tomar decisiones importantes, puede sentir que sus subalternos son incapaces de guiarse ellos mismos, o puede tener otras razones para asumir una sólida posición de fuerza y de control. La respuesta pedida a los subalternos es la obediencia y adhesión a sus decisiones.

El autócrata observa los niveles de desempeño de sus subalternos con la esperanza de evitar desviaciones que puedan presentarse con respecto a sus directrices. La participación es vista como un riesgo. Hay exagerado manejo del reglamento, control, supervisión. No permite la autocrítica. Comunicación unidireccional. Líderes defensivos. Motivación externa. Por naturaleza, el líder es perezoso. Autoridad igual a personas ocupadas. Propicia recompensas y castigos.

Efectos del liderazgo autocrático: Individualismo. Competencia por agradar al jefe. Represiones internas.

Si un líder quiere lograr eficazmente las metas propuestas, debe tener autoridad para actuar de manera tal que estimule una respuesta positiva de quienes trabajan con él. La autoridad para el liderazgo radica en tomar decisiones o en inducir hacia una misma dirección el comportamiento de los que guía.



### Del liderazgo en educación

El líder es el jefe nato de un grupo y la función que ejerce se denomina liderazgo. Puede definirse al ejercicio de una autoridad que ha sido aceptada por el grupo. Se supone que el líder de alguna manera es reconocido por sus capacidades, por su autoridad, o porque así lo determina la convención del grupo.

Desde luego, el líder debe reunir, tener o representar un conjunto de capacidades reconocidas por los integrantes del grupo. En la medida que el líder despliega sus capacidades, de manera acorde con las expectativas del grupo, será el grado de reconocimiento por parte de sus representados.

Esto es, particularmente hablando de los grupos en educación, la autoridad, debido al conjunto de mediaciones que hacen presencia en los procesos educativos actuales. En este caso, no puede remitirse al simple ejercicio de auto-

ridad, ya sea proveniente de la función específica en rango de autoridad, o de la función designada o reconocida por la convención del propio grupo.

En la educación, el ejercicio del liderazgo guarda una estrecha relación con su aceptación por los integrantes de un grupo. Aquí la figura de autoridad del profesor, en el caso más común, puede sustituir (y de hecho sustituye) el liderazgo aceptado. Pese a que el grupo reconoce en él capacidad y aceptación, no existe un grado de convencimiento de que está ejerciendo una autoridad legítima y de liderazgo correspondiente con la función que el propio grupo le asigna.

En educación, dada la naturaleza de las relaciones que se establecen entre docentes y estudiantes, el liderazgo del profesor, el que mayor impacto puede tener en un grupo

escolar, aparece como necesario cuando no como condición, inclusive, para que el proceso de enseñanza aprendizaje pueda ser concretado

En los grupos escolares también se hacen presente otros liderazgos ejercidos por alumnos de mayor capacidad y habilidad para relacionarse, o mayor ascendencia por razones relacionadas con algún estatuto de poder. Pero tales liderazgos difícilmente pueden equipararse a los que ejercen, aún en nuestro medio, los profesores.

#### Bibliografía

- Cano, Jorge Guillermo, 1999, La vida en globo. Avatares de la globalización, CISE/UAS-El Colegio de Sinaloa, México.  
 Gates, Bill, 1999, Los negocios en la Era Digital, Plaza & Janés, México.  
 Gerstner, Louis V., et al, 1996, Reinventando la educación, Paidós, Barcelona.  
 Gutiérrez, Francisco, 1988, Educación como praxis política, Siglo XXI, México.  
[www.monografias.com/trabajos/liderazgo/liderazgo](http://www.monografias.com/trabajos/liderazgo/liderazgo)

## AMAR AL ARTE MÁS QUE A UNO MISMO: UNA ENTREVISTA CON LA GLORIA

Pedro Ángel González\*

**G**alina Ulánova (1910-1998) una de las grandes bailarinas del siglo XX, visitó por última vez la ciudad de La Habana en noviembre de 1986, durante el Festival Internacional de Ballet. En aquella ocasión tuve la ocasión de entrevistarla en exclusiva en su suite del Hotel Presidente. Me acompañaron como traductoras Marta Cuervo y Delia Roura Martínez. La primera versión de esta entrevista fue publicada por el diario cubano Juventud Rebelde, el domingo 18 de octubre de 1987.

Galina Ulánova habla de su carrera y expone sus criterios pedagógicos.

Pedro Ángel: ¿Cómo llega usted al mundo del ballet?

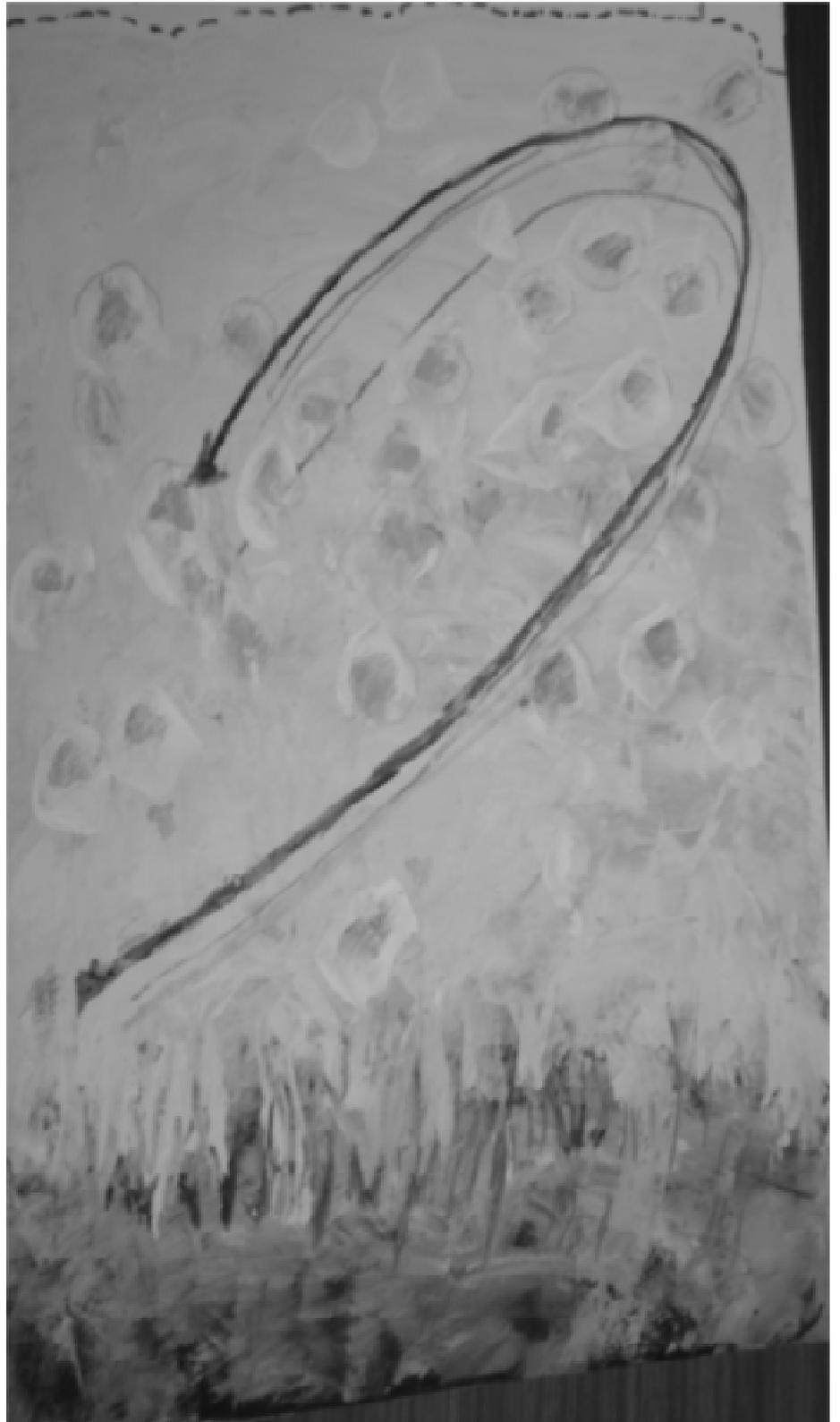
Galina Ulánova: Mi maestra fue precisamente mi madre, la Románova. Cuando llegué a la escuela de ballet, ella impartía el primer año y, hasta el final de mi carrera fuimos parejas, maestra y alumna. Allí me formé con lo que después se denominó el método de Agripina Vagánova, conocido internacionalmente, que no es otra cosa que lo que cada día hacían los maestros de la escuela de Leningrado.

PA: ¿Qué tipo de alumna era?

GU: Fui siempre muy tímida y apocada. Me escondía de los maestros y no daba nunca un paso al frente. El único desaprobado de mi carrera lo tuve precisamente en actuación... ¿Se fija cómo fueron las cosas?... Es posible que en todo ese tiempo dentro de mí se estuviera produciendo un fuerte proceso de sedimentación.

PA: ¿Cuáles fueron sus primeros papeles?

GU: Lo importante fue que los abordé de manera semiconsciente. Después vino una comprensión mayor de lo que estaba haciendo. Tuve lo que llaman



\* Profesor y crítico de arte cubano.

un desarrollo progresivo y un tanto lento. Fue un proceso de acercamiento mutuo entre mi persona y el espectáculo.

PA: ¿Cómo se sentía en la escena?

GU: Siempre pensaba que estaba bailando sola y de ese modo era que podía expresarme plenamente. Tuve que luchar mucho por vencer mi timidez. Incluso, cuando bailaba en teatros donde el público estaba muy cerca, tendía a desconcentrarme y, entonces, tenía que pensar que estaba sola sobre las tablas. Por supuesto, conozco a muchos bailarines a quienes les ocurre justamente lo contrario.

PA: ¿A qué atribuye haber llegado a los sitios cimeros del arte de la danza?

GU: Existieron coyunturas que me facilitaron el acceso a la maestría artística, a los lugares más altos del ballet soviético. Mis logros los he considerado en muchas ocasiones frutos de circunstancias favorables. Por ejemplo, cuando fui por primera vez al extranjero, hubieran podido escoger perfectamente a otras. Siempre he pensado que en el hecho de "haber llegado" intervinieron también esos factores fortuitos, aparte del trabajo duro, por supuesto.

PA: ¿En qué ballets se sentía más a gusto?

GU: Siempre me fue más difícil asumir el espectáculo corto. Me sentía mucho mejor trabajando de acto en acto. No estaba en contra de los divertimentos, pero con los grandes ballet tenía mejores resultados.

PA: En los escenarios se están produciendo cambios, en la ópera, por ejemplo. ¿Qué piensa que ocurrirá en el ballet?

GU: Estos cambios no son del todo nuevos. Nosotros también hicimos otro tanto, en su momento, por agilizar el ballet Romeo y Julieta y Espartaco. Son buenos ejemplos de ballets en los que se labora como ahora lo hacen algunos directores en la ópera, digamos Zefirelli. Esto los soviéticos lo hicimos hace años, pero hoy existe en el mundo una conciencia mayor de la economía del tiempo, de la necesidad de agilizar el espectáculo. Con toda seguridad habrá también cambios en esa dirección en el terreno de la danza.

PA: ¿En qué momento decidió retirarse del escenario?

GU: Ocurrió de forma un tanto inesperada y mi última función fue en Hungría. Lo hice sin consultar a nadie. La idea del retiro es muy dura para cualquier artista. No es fácil aceptar esa realidad. Mas yo sabía que ese día llegaría. En mi última temporada me sentía cansada, no era igual que antes, aunque el público no lo notaba. Entonces pensé: "No tengo derecho, después de haber bailado tanto, a tomar obras cada vez menores y menos complejas". Me retiré por respeto al público y a mí misma, por verdadero amor a mi arte.

PA: ¿Cuál fue su último ballet?

GU: La muerte del cisne. Como expliqué, bailando en Budapest.

PA: ¿Por qué, al retirarse, se hizo pedagoga?

GU: Me decidí por la pedagogía porque me era muy difícil desprenderme de mi arte. Comencé a atender a las jóvenes figuras. Los primeros fueron Máximova y Vasiliev. Entonces, comencé a sentir una nueva felicidad. Sus triunfos han sido también los míos.

PA: ¿Cuál es la mejor vía para desarrollar el talento de un bailarín?

GU: Cada bailarín es una individualidad. En el mundo hay dos vías para desarrollar el talento: una es hacerlo pasar por todas las etapas y escalas de una compañía, y la otra consiste en prestarle una atención especial. A eso los pedagogos le llaman atender las características individuales. Pienso que no necesariamente hay que pasar por todos los escalones de una compañía, pues se puede correr el riesgo de que al llegar a los papeles principales se les haya agotado el tiempo en que deben y pueden lograr un alto desarrollo y establecer su nombre. Y no hay derecho, en un mundo tan riguroso como el nuestro, a desperdiciar el talento de los jóvenes.

PA: ¿Qué aconsejaría a los jóvenes bailarines?

GU: Los que realmente aman al arte tienen que trabajar por encima de cualquier dificultad. Ellos mismos tienen que labrarse el camino con su esfuerzo... Nadie vendrá a decirles: aquí tienes los grandes papeles gratuitamente. Pero insisto en el trabajo porque no es lícito tratar de trepar por vericuetos o vías extrañas.

Mas, no todos los que quieren pueden. No todos llegan a la cima ni a los papeles protagónicos. Entonces, es necesario lograr algo muy difícil. Saber dónde es que uno puede dar la talla y ser más útil. Si el bailarín ha hecho todo lo posible, si no ha sido por pereza, se sentirá feliz, sin frustraciones, pero para ello hay que amar al arte más que a uno mismo.



# INICIACIÓN DEPORTIVA

Julio César Ambríz\*

El deporte como vía lúdica y de formación y valores en los niños es de gran utilidad para padres y profesores de educación física porque ayuda al desarrollo de sus capacidades físicas, a conocer su cuerpo y sus posibilidades de movimiento, además de la creación de hábitos como el respeto mutuo, el compañerismo y la honestidad, entre otros.

Existe una contraparte que es la utilización del deporte como fuente de proyección de los padres que pretenden que sus hijos sean deportistas de alto rendimiento y que realicen lo que ellos hubieran querido ser. O bien, que los niños practiquen el deporte de moda o el que a ellos les interesa. Los inscriben en entrenamientos obligándolos a especializarse en la actividad que al padre más le agrada, no en la que al niño le llama la atención y le proporcionaría más medios de desarrollo físico, psíquico e intelectual, enriqueciendo su educación integral.

En muchos casos, los padres de familia se organizan para formar equipos de fútbol u otros deportes con la idea que esto ayudará a sus hijos para desarrollar sus cualidades atléticas. En algunas ocasiones sólo sirven como pretexto para deshacerse de las presiones cotidianas e ir a los partidos a gritar y pelear con árbitros y equipos contrincantes. La actividad redundante en dar mala imagen delante de sus hijos, motivándolos a seguir su mal ejemplo. Esto hará de los hijos personas resentidas, rebeldes a las autoridades deportivas y contra los compañeros que en su momento serán sus adversarios deportivos.

Existen centros que promueven el entrenamiento deportivo en edades tempranas desde los cinco o seis años de edad. El deporte que mayor influencia tiene en estas edades es el fútbol. Éste es mal practicado porque en la mayoría de los casos las personas encargadas de dirigir los entrenamientos no cuentan con la información y capacitación científica sobre el entrenamiento más elemental. Esos instructores lastiman física y psicológicamente a sus alumnos porque efectúan actividades propias de atletas con un cierto nivel de resistencia, velocidad y fuerza, sin respetar las diferentes fases sensibles por las cuales el ser humano transita. Por mencionar algunos ejemplos en el fútbol.

Abdominales faltas de la técnica adecuada y en cantidades que deberían ser aplicadas en adolescentes o jóvenes de 15 a 18 años (150 o 200 por sesión) pueden producir traumatismos en las cervicales, el uso de tachones puede crear deformidades en la planta de los pies; entrenar con balones número cinco o demasiado pesados creará mal formaciones en el tobillo y la rodilla, lesiones que serán muy difíciles de tratar o revertir.

Muchos especialistas piensan que una preparación deportiva debe fundamentarse en una educación física general. Uno de los primeros en defender esta tesis fue Seurín (1960), quien utilizaba como argumento los siguientes razonamientos:

- No a los esfuerzos deportivos prematuros.
- No a la especialización deportiva prematura.
- Polivalencia en la preparación deportiva.

Este autor decía: «como en los dominios intelectuales, se trata de lograr, en primer lugar, una cultura general que facilite todas las adaptaciones y permita la libre elección de una buena especialización» (Seurín, 1960). Otro prestigioso autor que defiende esta postura, es Le Boulch, J. (1991), quien sostiene que para asegurar el equilibrio y el desarrollo adecuado del niño, es necesario brindarle una formación corporal de base: antes de los 14 años, lo esencial es el desarrollo de las funciones psicomotrices.

El concepto de deporte carece de significación antes de los 9 años. La supuesta iniciación deportiva dirigida a niños de 6 a 9 años es sólo una caricatura de la actividad adulta, expresada a veces como un condicionamiento gestual precoz (Le Boulch, 1991).

En nuestro país es común ver este tipo de formación infantil por la demanda que existe de recreación en niños. Lo malo es lo equívoco de los entrenadores en cuanto a métodos, técnicas y ejercicios que proponen realizar a sus alumnos. Debiera ser una forma de dar a conocer a los niños las distintas formas de ejercitarse y los deportes en los cuales se pueden desarrollar sus capacidades, dejando a su libre albedrío la elección de lo que más le agrada y satisfaga practicar.



\* Coordinador deportivo de la Dirección de Deportes y Recreación de la Universidad Autónoma del Carmen.

## ESTUDIOS COMPARADOS EN LA OBRA DE JOSÉ MARTÍ

Sara Julia Castellanos Quintero\*  
Xiomara Cabrera Fernández

### Resumen

El propósito del trabajo es presentar la visión martiana rica en reflexiones y aportaciones acerca de algunos sistemas escolares sobre los cuales escribió crónicas, artículos y otras publicaciones en la década de los 80 del siglo XIX.

Su estructura incluye la ubicación y referencia histórica de las contribuciones realizadas por José Martí, situándolas en correspondencia con el desarrollo de los estudios comparados de la época, el análisis de 26 obras martianas escritas entre 1875 y 1885, de las cuales se extraen y sistematizan las valoraciones más importantes realizadas por Martí sobre las apreciaciones comparadas en el ámbito educativo, así como las regularidades sobre los elementos comparativos encontrados en las obras analizadas.

### Introducción

La educación comparada estudia los sistemas educativos del mundo contemporáneo. Su génesis se remonta a la antigüedad. Pero es hasta el siglo XX cuando se sistematizan sus teorías y alcances científicos con carácter de ciencia. Para los propósitos de este trabajo, nos vamos a situar en el siglo XIX, en el cual podemos encontrar los primeros intentos de sistematización de las observaciones sobre la enseñanza en el extranjero y los informes comparativo-descriptivos que de estos viajes se derivaban. La segunda mitad del siglo fue probablemente la más fructífera. En buena parte de Europa y Norteamérica la cuestión de la enseñanza parecía resuelta con el principio de la obligatoriedad. Se hacía necesario entonces, discernir cuál podía ser el modelo adecuado de enseñanza.

Este artículo se refiere a la búsqueda en la obra martiana de reflexiones y aportaciones hechas por José Martí respecto a sistemas escolares que conoció, fundamentalmente como resultado de su estancia en algunos países, o por sus amplias lecturas sobre el particular. Esto podría llevarnos a considerarlo como un comparatista de la época que le correspondió vivir.

No es ocioso decir que José Martí (1853-1895) es el apóstol de la independencia de Cuba. Luchó por la libertad de su país



\* Profesoras de la Universidad de Cienfuegos, Cuba.

en el periodo colonial español. Fue maestro, ensayista, poeta, periodista, hombre de ideas y de acción. Es uno de los más grandes e ilustres hombres de América Latina del siglo XIX cuyo pensamiento tiene presencia permanente en nuestros días.

### Desarrollo

Enmarcar a José Martí en la etapa que corresponde a los estudios comparados del siglo XIX, se puede fundamentar por el hecho de que en este periodo hay un auge extraordinario de los viajes a los países europeos y de América para conocer las experiencias de los distintos sistemas educativos. Como hombre de su tiempo Martí se ve inmerso también en viajes que le permitirán hacer comparaciones entre diferentes experiencias educacionales, aunque su propósito no fuera exactamente dedicarse a tales menesteres.

Los primeros intentos de sistematización de las observaciones sobre la enseñanza en el extranjero y las primeras monografías dedicadas a la educación comparada, se realizan en esta etapa en que Martí tiene vivencias de cómo transcurre la educación en diversos países y especialmente en los Estados Unidos. Estudiando su vida y obra, podemos decir que Martí hizo reflexiones y valoraciones sobre los sistemas escolares que conocía. De ahí que un profundo análisis de su obra pueda llevarnos a comprenderlo como un comparatista espontáneo de la época y en particular de nuestro país, pues desde su adolescencia hasta su etapa adulta estuvo sometido a dos destierros, tuvo que viajar por diferentes países, llevado por su activismo revolucionario. Y aún con toda la ocupación y responsabilidad que entrañaba su quehacer, dejó una variada producción de informes y artículos periodísticos sobre aspectos de los sistemas escolares de aquellos países en los que vivió por diferentes razones.

Los aspectos abordados por él sobre la educación, instituciones educacionales y educadores llevan a la reflexión de que, sin lugar a dudas, fue un importante viajero del siglo XIX y que en sus obras se pueden encontrar valiosos estudios comparados, que pueden enriquecer la evolución de la educación comparada.

En su análisis sobre los sistemas educativos o sistemas escolares, parte de los problemas económicos, políticos, sociales, culturales, físicos e intelectuales de estudiantes, maestros, características de las masas o colectivos sociales, objetos de la cultura material y espiritual.

Sus comparaciones permiten hallar los rasgos esenciales, comunes y distintos, así como los secundarios y casuales.

Su ideario se integra en un proyecto cultural liberador para América Latina. Su pensamiento educativo posibilita fundamentar su proyección universal a través del sustento de una nueva ética basada en el humanismo, la libertad del hombre y de los pueblos. También se caracteriza por el concepto y el rol de la educación como estímulo al desarrollo y a la independencia, la defensa de la educación popular, la enseñanza científica, la fundamentación de la educación familiar que sustenta el amor al trabajo, la ciencia y el arte, así como la concepción de la educación como proceso continuo de formación de valores.

Como uno de los representantes más lúcidos de la modernidad en América Latina supo descubrir la brecha exis-

tente entre la racionalidad y la vida cotidiana, aspecto que permitió comprender que estas tierras podían ser el escenario donde el pensamiento y la práctica social contribuyeran a la construcción de una nueva sociedad, libre y con justicia.

Su preocupación por lo pedagógico está marcada por su interés en involucrar al sujeto para que sea partícipe y responsable de sus acciones.

Su obra es muy rica y diversa, de ahí que muchos críticos y analistas consideren que no ha habido otro revolucionario de finales del siglo que más amase al continente y que lo sirviese mejor con la pluma, la palabra y la espada.

Concretamente, vamos a presentar una síntesis de las principales comparaciones que se pueden extraer de las descripciones que Martí realiza en varias obras seleccionadas por las autoras, en un período de 10 años, enmarcados entre 1875 y 1885. La periodicidad se corresponde con una de las etapas más fructíferas de la producción intelectual del maestro

-Las diferencias entre la educación antigua y la nueva que se impone.

-Las diferencias entre la educación escolástica y las exigencias del mundo nuevo.

-La paridad entre los colegios de secta y la ciencia en sus aplicaciones.

-La vieja universidad metafísica y las universidades físicas.

-Las universidades teológicas y los tiempos científicos.

-Las contradicciones entre la literatura y la falta de expresión de nuestros tiempos.

-La falta de correspondencia entre el estudiante que se forma por intereses económicos y las exigencias cognoscitivas que requieren los tiempos modernos.

-La contradicción entre la educación y la enseñanza de la práctica del deporte profesional y el que forma verdaderos valores: el amateur.

-La preparación física que se logra y el hombre que se ha de formar.

-Las diferencias entre la enseñanza de la ciudad y el campo.

-El método teórico y el método práctico.

-Entre las universidades retóricas y las prácticas.

-Las lenguas muertas que se enseñan y las modernas vivas que se imponen.

-Los programas extemporáneos y férreos de la vieja educación y los nuevos.

-La educación que recibe el indio y la que se impone.

-El dogma católico y la enseñanza de la razón.

-Diferencias entre la educación que se da a la mujer y la que en realidad necesita.

Para mejor ilustrar lo que acabamos de plantear, presentaremos una tabla en la cual podremos apreciar las obras que han sido consultadas, el año en que se publicaron, el elemento que se compara y el sistema educativo a que se hace referencia.

<b>Algunas obras publicadas</b>	<b>Año</b>	<b>¿Qué es lo comparado?</b>	<b>Sistema educativo, país o continente</b>
Colegio de las Vizcaínas	1875	El sistema vergonzoso en que son educadas las niñas y cómo es necesario enseñarles el sentimiento de independencia y dignidad.	México
Colegios mixtos de niñas y niños	1875	Existencia de diferencias entre la educación que se da a los niños y a las niñas, según preceptos del sexo.	México
La educación de la mujer	1882	Compara la educación que se da a la mujer y con la que exigen los nuevos tiempos.	Estados Unidos
La educación en Francia	1882	Caracterización de la educación a profesores que han de enseñar en las escuelas normales.	Francia
La mujer en las universidades	1882	Compara la educación que se da a la mujer en Inglaterra y la de los Estados Unidos y la incitación a su necesidad en los países de Latinoamérica.	Inglaterra con Estados Unidos y Latinoamérica
La sangre es un buen abono	1883	Comparación de la educación antigua con la nueva de forma general y en particular la de Norteamérica.	Estados Unidos
La escuela de mecánica	1883	La educación en Norteamérica y por qué esta debe imitarse en el Sur o enviar alumnos al norte.	América del Norte y Suramérica.
La exposición de Boston	1883	Caracterización de las exposiciones, de las escuelas de arte en Inglaterra.	Inglaterra
Mexico siembra su valle	1883	Caracterización de la enseñanza de la agricultura.	México.
Condición de la mujer en el mundo	1883	Cómo se educa a la mujer y cómo debe educarse.	Inglaterra-Estados Unidos
Educación física	1883	Compara la necesidad del ejercicio físico, relación entre la debilidad física y la mental.	Estados Unidos
Educación científica	1883	Comparación de la educación antigua con la nueva en vez de artes metafísica y artes físicas.	Inglaterra -Estados Unidos y esta dentro de su propia sociedad
Instituto de Cooper	1883	Objetivos de la enseñanza de este instituto y la que se da en los colegios de Estados Unidos.	Estados Unidos
La educación de aula	1883	Caracteriza la educación de los tiempos viejos y la contribución al desarrollo.	Estados Unidos
Escuela de artes y oficios	1883	Las Escuelas con nuevos datos se van estableciendo, desde que van faltando aquellos árboles antiguos.	Latinoamérica con Europa
La escuela de electricidad	1883	Diferencia entre la educación que se recibe en una época y la época.	Inglaterra respecto a las escuelas de Europa
Mente latina	1884	Comparación entre los niveles de inteligencia del hispano con la del norteamericano.	Hispanoamérica con Norteamérica.
Maestros ambulantes	1884	La educación que se da y la que debe darse a los campesinos.	Países agrícolas principalmente
Academia de Georgetown	1884	Describe las características físicas de esta academia.	Estados Unidos.
Una distribución de diplomas	1884	Compara cómo se educan a los hijos de ricos y a los de pueblo.	Norteamérica con otros pueblos
Escuela de artes y oficios	1884	Descripción de las escuelas y las estaciones agrícolas.	Honduras
Los colegios y los ejercicios físicos	1884	Diferencias entre el deporte profesional y el amateur.	Estados Unidos, Alemania, América latina.
Reforma en colegio de Harvard	1884	Diferencias entre la Universidad de Harvard y las restantes de Estados Unidos.	Estados Unidos.
La educación conforme a la vida.	1884	Acercar a la vida la educación universitaria. Disposición de Harvard de aceptar lo nuevo un poco delante de la Universidad Yale	Estados Unidos.
La Universidad de Cornell	1885	Diferencias entre la educación que se imparte en esta universidad respecto a otras, necesidad de enviar allí a los hispanos.	Estados Unidos y Latinoamérica
Universidad para los hispanoamericanos	1885	Caracteriza la forma en que se enseña en este colegio, universidad doméstica	Estados Unidos

Como podemos apreciar, hay una constante en los temas tratados por países que confirman la gran preocupación que tenía Martí sobre la educación. Además de este estudio, podemos extraer una serie de regularidades sobre los elementos comparativos en las obras consultadas de José Martí:

1. Forman parte del hilo conductor en la comparación de los sistemas educativos: cómo transmitir las verdades, cómo orientarse hacia determinados principios, cómo se pretende enseñar.

2. Prácticamente en todos sus análisis sobre los sistemas educativos, parte de la descripción de las características físicas de muchas de las instituciones que observa y seguidamente hace las valoraciones de cómo funcionaban y cómo debían funcionar.

3. La comparación ocurre a nivel descriptivo, práctica predominante en tales estudios en el siglo XIX.

4. En las comparaciones y analogías se refiere a valores en cuanto unidad indisoluble e indivisible de los procesos que ocurren conforme a la época y tiempo en que se desenvuelven con respecto a los sistemas educativos.

### Conclusiones

A partir de las descripciones y las conclusiones comparadas que José Martí realiza sobre los diversos sistemas escolares y de diferentes países, sus ideas pedagógicas permiten conocer los principios culturales que se movieron como reguladores de la política educacional del siglo XIX.

En el centro de sus preocupaciones y proyectos siempre se encontró el hombre, pero no como figura genérica, sino como individuo concreto, solidario, por lo que a la luz de su análisis no solo radicalizan los postulados humanistas sino también la comprensión de la relación individuo-sociedad y sus ideales promovidos en el proyecto revolucionario transformador, especialmente en el plano educativo, parte de una perspectiva gnoseológica y social profundamente revolucionaria, lo cual le otorga otro sentido cultural, social y humano más rico y perspectivo.

Sus aportes abren un horizonte a la doctrina de los derechos del hombre, no sólo desde el punto de vista del deber y solidaridad humanas, sino ante todo el enfrentamiento al imperialismo como fenómeno histórico internacional.

Su análisis comparativo especialmente en la esfera educativa de diversos países proporciona una imagen de la política a aplicar en las repúblicas hispanoamericanas enlazada en una naturaleza ampliamente popular que representa todos los intereses sociales diferenciados, con un aseguramiento de derechos iguales a todos y de capacidad de reivindicarlos con la promoción de la felicidad y representación de todos, puede contribuir aún más a la unidad regional de Hispanoamérica y del Caribe.

En dicha investigación se pueden obtener resultados importantes al poder sistematizar las aportaciones martianas a esta disciplina, así como poder encontrar las tendencias, los logros y retos más significativos y su vigencia a nuestra actualidad nacional en la esfera educacional y cómo enfocar estos rasgos distintivos en la actualidad.

Desde el punto de vista social reportará beneficios respecto a la elevación de la cultura de los profesionales y estudiantes. Además, servirá de eslabón en la cadena de

estudios que sobre Martí se hacen y permitirá la información más detallada de estudios comparados en su obra.

Es por ello que la razón o móvil de este trabajo radica especialmente en buscar todo lo valioso del ideario pedagógico del maestro conmensurable con diversos sistemas educativos en varios países del mundo respecto a la enseñanza básica y superior.



### Bibliografía

- Acosta, Leonardo, La concepción histórica de Martí. Hechos/ Ideas/ En: Casa de las Américas. La Habana, año XI, no. 67, julio- agosto 1971.
- Anuario Martiano, publicado por la sala Martí. Biblioteca Nacional José Martí. Departamento. Colección Cubana, Consejo Nacional de Cultura. La Habana, 1974.
- Bueno, Salvador: El maestro de Martí. Esta es la historia. En: Bohemia. La Habana, año 64, No. 19, mayo 12, 1972.
- Castellanos, Sara. Apuntes para bibliográficos para una evaluación de proyectos y educación comparada. Integración de apoyo para el desarrollo. Riobamba, Ecuador, 1997
- Fernández Retamar, Roberto: Martí y la Revolución de nuestra América. En: Anuario Martiano, La Habana. Sala de Martí de la Biblioteca Nacional de Cuba, No. 5, 1974.
- García Garrido, José Luis. Fundamentos de educación comparada. Dykinson, Madrid, 1991.
- Martí, José, Cartas a María Mantilla. Centro de Estudios Martianos. La Habana: Editorial Gente Nueva, 1982.
- Martí, José, Obras Escogidas. La Habana: Editorial Política, 1978.
- Philip G Atabach, Gail P Kelly: Nuevos enfoques en educación comparada. Editorial Mondadori, España S A, 1990.
- Sarabia, Nydia. La patriota del silencio. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1990
- Shreiner y Pedró: Manual de Educación Comparada. Volumen 2. Conceptos alternativos y debates teóricos metodológicos. 1991.
- Velloso, Agustín y Pedró Francisco: Manual de Educación Comparada. Editorial Mondadori, España SA, Volumen 1. Conceptos Básicos, 1995.

## EL LLANTO DE LOS NIÑOS

Flor María Candelaria Carvajal Medina\*

Yo era muy niña cuando visité el interior de la iglesia de Sisal en una exhibición de pintura sobre Los Rostros de Cristo. Al caminar por esos pasillos, me daba una especie de escalofrío, debido a que los techos eran severamente altos y las paredes sumamente húmedas, por el tipo de material con que estaban construidas. Me daba la impresión que la iglesia se me vendría encima porque tal estructura era demasiado vieja; los pasillos estaban formados con ese arco perfecto soportado por capiteles de piedra labrada. Cada pasillo que recorría me parecía lleno de enigmas, como un laberinto de misterios, o secretos ocultos. Luego, visité el oratorio, ahí se encontraba un Cristo enorme; más que pena, me causaba terror. Tenía una peluca de cabellos largos, rizados y negros, su cara llena de sangre, las manos y pies atravesadas por los clavos. Me pregunté en qué momento un hombre soportaría eso. En ese entonces pensaba que los niños no deberíamos de ver esas imágenes. Me retiré de aquel lugar corriendo. No sabía a dónde me dirigía. El caso es que estaba completamente asustada, cerraba un instante mis ojos y veía a aquel Cristo con grades cicatrices en el cuerpo y su corona de espinas en la cara, con la peluca negra queriéndome alcanzar; pero al voltear a verlo, seguía en aquella pared inmóvil. Luego me dio lástima, y me puse a llorar, porque me imaginé que le dolería mucho. Tuve deseos de ayudarlo, pero no podía, la estructura era demasiado grande para mí.

Me habían contado que en esa misma iglesia había un cenote, y como a cualquier niño le dan ganas de explorar nuevas aventuras sin temores a los riesgos, me escurrí de entre la gente, busqué la salida del exconvento y fui a parar en el patio; ahí también habían edificios en ruinas, vestidas con ramas que les colgaban hasta el suelo, me percaté de que los vigilantes no me vieran, porque enseguida me devolverían con los visitantes que escogían qué pintura llevarse a su casa. Mi afán era más fuerte, sentía que algo en esa cueva subterránea me atraía.

Aún eran las tres con cuarenta y el sol estaba en su apogeo, por eso me atreví a continuar con mi propósito, así que bajé lentamente las escaleras que me conducían al depósito. Estaban fabricadas de piedra labrada, aunque gastadas por la humedad y comúnmente por las pisadas de los turistas



\* Docente en la Escuela Preparatoria Campus II de la Universidad Autónoma del Carmen.

que visitaban ese lugar, bajo la supervisión del párroco de la iglesia. Conforme bajaba hacia la cueva, cuidadosamente mis manitas se apoyaban de las paredes forradas de telarañas. Poco a poco descendía hasta ver el reflejo del sol que penetraba de la boca de la cueva. El agua del cenote lucía virgen, cristalina; era uno de los lugares más preciosos que mis ojos pudieran haber visto y que una palabra no puede encerrar cuán bello era aquel espacio terrenal que había descubierto. Estaba hechizada.

Había caminado demasiado y me sentía sedienta y agotada, así que me senté en el piso enlodado y, a rastras, quise llegar a la orilla para beber de esa agua. Al tocarla estaba heladísima. De pronto sentí como un pez negro y bigotudo clavó sus colmillos en mi dedo, inmediatamente retiré mis manos de ahí, y en mi esfuerzo por querer salir de aquél lugar, me resbalé, caí y el golpe fue tan fuerte que quedé inconsciente. En ese momento no supe si me había muerto, aunque dentro de mi subconsciente comencé a escuchar terribles voces de niños, que poco a poco se convirtieron en gritos malignos; sentía mi sangre hervir, quería salir corriendo de ahí, pero mi cuerpecito estaba inmóvil. No supe en qué momento los gritos de los niños se apagaron y yo me tranquilicé. Tenía cerrados fuertemente los ojos y no quería abrirlos. La voz suave de una niña me parecía real.

Estaba casi segura que de donde brotaban esas voces eran de las paredes de ese lugar. Tuve que abrir los ojos para saber qué era lo que estaba pasando. No existía una explicación. Otra vez escuchaba esos gritos. Ahora sabía que era de una niña. Comenzaba a hablarme de una forma atormentada con voz de ultratumba. Me suplicaba que yo la sacara de ahí, pero mi cuerpo no me respondía y mis lágrimas comenzaban a brotar como cascadas. Sentía que mi inutilidad hacía que esa niña siguiera sufriendo. Ahí adentro "estaba enterrada viva" me decía en mis adentros y sus quejidos despertaron a otros llantos y comenzaron todos al

mismo tiempo a gritar mi nombre. Escuchaba pisadas fuertes. ¡Los niños venían por mí, porque no les ayudé!

Cuando abrí los ojos me encontraba en el hospital. Había tenido un cuadro epiléptico y era la primera vez que me daba un ataque, tan de pronto en un lugar misterioso. Mi madre estaba asustada y desde ese momento me prohibió ir a esa iglesia sola, me regañó tanto que desaparecieron las ganas de regresar, sobre todo del trauma que me había ocasionado y del que poco a poco me recuperé. Aparentemente se había desaparecido esa mala experiencia de mi cabeza.

Después de un tiempo pensé nunca regresar al sitio de los hechos ocurridos, pero mi conciencia me atormentaba, y los gritos ensordecedores de los pequeños regresaron en mis sueños. Ahora les veía la cara: estaban completamente deformes, eran horribles; algunos trataban de entrar en mi cuerpo como queriéndome poseer. Pude ver a través de ellos tanta maldad y deseos de venganza que, entonces, decidí armarme de valor y regresar a la iglesia, esta vez con el permiso del párroco. Le platicué la historia y se encolerizó por lo que le decía, pero él era la única persona que podía ayudarme a descubrir de qué manera haríamos que las almas en pena descansaran. El viejecillo me platicó de una forma, de la única forma.

A la mañana siguiente con ayuda del sacristán, nos dirigimos a la cueva. Esa vez, después de tantos años, se mantenía cerrada y protegida con enormes cadenas y candados. Nos embargaba una especie de angustia y terror desde la coronilla de nuestra cabeza hasta la punta de los pies.

Entramos con cuidado a la cueva: yo con el quinqué en la mano, el párroco con su agua bendita y un rosario de oro que utilizaba para casos especiales; el sacristán se apuró con su pico para abrir las criptas empotradas en la pared. Me quedé paralizada viendo todo eso, pero peor fue mi impresión cuando todas las criptas se abrieron solas en el décimo picotazo. Cientos de espíritus malignos salieron volando de ese lugar, como sombras negras; los gritos comenzaron a escucharse de nuevo. El párroco comenzaba a rezar en latín, regando al mismo tiempo por todo el lugar el agua bendita; las sombras no cesaban de volar por toda la cueva, y los rayos del sol que se colaban por la boca del cenote se apagaron por completo. Yo estaba aterrorizada. El viejecillo seguía rezando con una voz dominante y las sombras se clavaron en el agua del cenote. El párroco cayó al piso con la boca y los ojos ensangrentados. El sacristán salió corriendo de ahí. Me acerqué al viejecillo y, entre mis manos, puso el rosario de oro y me dijo que terminara de orar para que esas almas al fin descansaran en paz. El viejecillo murió un momento después. Cerré sus ojos y terminé la tarea que me había encomendado. En ese momento el agua quedó rojinegra. Me sentía muy agotada y me dormí cerca de una piedra enorme.

Al abrir los ojos estaba en mi cama con el suero en mis venas, y el rosario de oro en mis manos. Cuando reaccioné pregunté por el padre de la iglesia de Sisal. Fue lo único que se me vino a la mente. Había transcurrido un mes entero. Ese día salí del coma, y jamás en mi vida volví a escuchar voces de niños atormentados ni en sueños.



## LEGIONES: DE LA CONGOJA A LA PESADUMBRE

Oscar Wong\*

Si consideramos que la poesía es un lenguaje cargado de significados, un idioma que explora y explota al máximo de sus posibilidades su energía, Félix Suárez (Ixtlahuaca, Estado de México, 1961) ha sabido dirigir con sabiduría esa expresión, revelándonos su contenido y su carácter. Y si nombrar es el primer acto creativo, aunque Cioran habla del vacío que se presiente en las palabras<sup>1</sup>, Félix Suárez constituye el ejemplo de un demiurgo contemporáneo, un creador que desemboca en la embriaguez de lo múltiple y pretende no la salvación, sino revelarnos la caducidad de la vida, lo aterrador de la existencia. Por eso la brevedad lapidaria en *Legiones*<sup>2</sup>, su más reciente obra poética, donde se ocupa, como Séneca, *De la brevedad de la vida*<sup>3</sup>, aunque su postura no es estoica ni cínica puesto que no pretende esbozar una moralidad práctica o realista ni buscar la sabiduría que garantizará la perdurabilidad. Su voz, su tono, su intención, lleva a determinar el vacío existencial, lo vacío de la trascendencia en las posiciones políticas, militares o literarias alcanzados, por citar un ejemplo.

Más cerca de Catulo, más próximo a Marcial por la sonoridad exquisita, por el estilo preciso y delicado y la corrección de la frase, *Legiones* contiene agudeza, rapidez, rispidez aderezada con dulzura, con soltura y rotundidad. Por su carácter político, por su adecuación panfletaria, su expresión alcanza el tono y la genialidad de sátiras menipeas, como aquellas iniciadas en Grecia en el siglo I a. C. por el filósofo y poeta Menippos. El primer poema es revelador, puesto que destaca el encumbramiento de Alcibíades y su descenso y la actitud bufonesca asumida en la vejez. Preciso que en este poemario no subsiste ese sentido caricaturesco o la simple gracia cínica. Cierto: lo inesperado, lo sorprendente, revela mordacidad, malicia, pero por sobre todas las cosas, prevalece lo infausto de la existencia. La vana imperfección del hombre y la vanidad femenina –herida mortal denigratoria– que más que lapidaria inscripción versificada se transforma en epitafio. Por algo el término epigrama deviene del griego epigrame (sobreescribir):

“No puede dormir: un dolor  
de ciegos mendicantes  
le consume la espalda.

Piensa en su vida: nada que salvar;  
se hunde su casa.  
El sudor es vitriolo sobre el lecho vacío.  
Flotan alrededor suyo,  
ahogados –pájaros multicolores–,  
sus hijos, sus amigos.

Cierra los ojos un instante,  
los abre una vez más cuando vislumbra ahí,  
a la distancia,

ahorcada en un gemido,  
la súbita inminencia del derrumbe.”

(p. 29)



El tono es demoledor, más que festivo. El epigrama, la sátira, no sólo asume una intención vejatoria o burlesca. Aquí se revela no la viborilla iracunda, sino lo desgarrador del ser. La brevedad lapidaria de la vida, lo sutilmente perverso y depredador del tiempo, de la gloria efímera, se manifiesta en *Legiones*. Por supuesto que Félix Suárez desemboca en la acidez, en lo perplejo que la experiencia. Si revisamos, aunque sea brevemente su obra anterior, era inevitable que el tono y la expresión líricas de Félix Suárez alcanzaran a este nuevo volumen: la propiedad musical con una orientación significativa, la imaginación visual y la peculiar esencia estética son determinantes desde *Peleas*<sup>4</sup>, por ejemplo, pasando por *En señal del cuerpo*<sup>5</sup>, libros que enlazan y revelan la excitación memoriosa, la precisión y agudeza que caracterizan al poemario que me ocupa. En *Peleas*, prevalece el tono irónico, solemnemente desparpajado, donde la dulzura amorosa se trastoca en hiel y menosprecio.

\* Poeta, narrador y ensayista.

<sup>1</sup> Apud. Seligson, Esther, Apuntes sobre Cioran, CNCA/Edic. Sin nombre, Colec. La Centena, Méx., 2003, passim.

<sup>2</sup> Edit. Praxis, Colec. Vado Ancho, Méx., 51 pp.

<sup>3</sup> SARPE, Colec. Los Grandes Pensadores, Madrid, 1984, 214 pp.

<sup>4</sup> Premio Nacional de Poesía Joven Elías Nandino, 1988, UAEM/IMC, Toluca, Estado de Méx., 1989, 62 pp.

<sup>5</sup> Edit. Praxis/CECA-Chis/IMC, Méx. 1998, 61 pp.

Aquí no hay arrebató. La pasi3n se canta a trav3s del intelecto, pero la raz3n no alcanza a colmar el vacío, el dolor dejado por el sentimiento fenecido.

F3lix Su3rez se debate entre la duda y la certeza. Hay un dejo de funesta vacuidad en sus palabras, en su tono. El lenguaje, no obstante, es preciso: verbos y adjetivos pugnan por revelar el trasfondo de las cosas, del alma humana; por eso el verbo “enfloraron” (p.27), por eso los “desvanecidos goznes” (p. 27) o la expresi3n, casi oxímoron, “ardiente sombra” (p.28) o bien “la gracia inmune y sabia del olvido” (p.30). Dos ejemplos m3s: la arremetida de los siguientes versos: “emputrecen los d3tiles de agosto” y el reflexivo “se enfangan para siempre los oc3anos...” (p.35). Algunas locuciones rememoran a Catulo, puesto que de alguna manera hay una conexi3n con Los poemas a Lesbia<sup>6</sup>: ante la desgracia de los celos, corroe, devasta la incompletud del amor; el poeta latino habla de sus amores como si se tratara de otro; con objetividad se autonombra y usa la segunda persona del plural. Hay un texto que puede servir de n3cleo conducente, casi definitorio del aliento po3tico que prevalece en *Peleas*, con sus d3sticos isom3tricos y estrofas heterom3tricas, hasta el presente poemario:

“Te alumbraron, conmigo, alhajas y azafranes,  
fin3simos contactos de lustrosos faros.

Te enfloraron de flecos y pавanas,  
te volviste hermosa y conmigo te quisieron.

Hoy deshaces los ramos, niegas lo que fuimos,  
y envaneidos goznes,  
traidora,  
me dan con tus ventanas en la cara”.  
(p. 27)

La brevedad de los versos, la contundencia de su expresi3n –y de su intenci3n-, la gravedad tem3tica a trav3s del silencio, rigen en el volumen denominado *En se3al del cuerpo*, con el que obtuviera el Premio Internacional de Poesía Jaime Sabines 1997. La visi3n tr3gica del pueblo hebreo se impone. Pero la respiraci3n, el relampagueo existencial, perturbador de lo transitorio, cobran relevancia. Persiste un tono grave, un h3lito devastador, desolador, de la vida que respira, devastando. El lenguaje asume, ahora, otro matiz; aunque con voraz fugacidad de perenne llama enfurecida y de ceniza victoriosa. El amor se vuelve apacible turbulencia, pesadumbre, mansedumbre. Acaso desolaci3n agradecida:

“Ahora todo es lento,  
frutal,  
deshilvanado.

Y de una tibia  
y perpleja mansedumbre.”  
(p. 40)

El tono de amarga fluorescencia y el desaliento ante la vida, es recurrente. Pero tambi3n la precisi3n y contundencia; ritmos y acentos ordenando la emoci3n, verbos y adjetivos conciliados en “dicha pasajera”. Vuelven los adjetivos reveladores para ampliar el horizonte sem3ntico y ahondar la percepci3n est3tica: “piedra intacta” (p.15), “carne ciega” (p.16), “cad3ver tierno” (p. 17), “mustios girasoles” (p.18), “animal escarnecido” (p. 26); o la combinaci3n de epítetos con un sustantivo intermedio: “ciego coraz3n desmemoriado” (p.16), “escaso arsenal defensivo” (p.29), “ridícula torpeza milenaria” (p.29) o bien “afiladas navajas pendencieras” (p.29).

El poema Paisaje nocturno sirve como eje conductor entre este poemario y Legiones, sin olvidar, desde luego, algunos momentos de Peleas:

“Asciendo entre las ruinas y rastros de la noche.  
El aire quema a estas alturas.  
Una canci3n mantiene en cruz la madrugada.  
De qui3n es deudo este pesar.  
De d3nde esta ventisca de hojas secas  
que arrastra almas y vivos hasta el valle.

La tristeza es otra, s3, y no ha venido.  
Hoy nada m3s  
es una flor febril que no termina”.  
(p. 24)

Pero Legiones va m3s all3 de esa melanc3lica flor febril. La tragedia existencial repercute en cada verso, en cada estrofa, en cada poema. El tono epigram3tico, sat3rico, es evidente. Despu3s de todo, nos recuerda Ezra Pound<sup>7</sup>, “la s3tira es cirugía, inserciones y amputaciones”; tambi3n, acota con justicia: “El culto a la belleza y la delineaci3n de la fealdad no se contraponen”<sup>8</sup>.

Por supuesto que habr3a que recordar la funci3n del poeta sat3rico, quien, seg3n Graves, hace las veces de la serpiente, como expresi3n de sabidur3a, desde luego, no en el sentido de malignidad que refieren las iglesias judeocristianas. La tarea del bardo era creadora, o curativa, mientras que la del sat3rico era destructora o nociva. “El prop3sito de la s3tira es destruir todo lo excesivo, marchito y desgastado y despejar el terreno para nueva siembra”<sup>9</sup>. F3lix Su3rez lo consigue y va m3s all3 en su siembra y en su cosecha. Para 3l la poesía representa un placer, una pasi3n, una experiencia nueva. Por algo *Legiones*, basada en la gran tradici3n grecolatina, se apoya en el saber, en la al3t3ia griega; es decir, en la desocultaci3n del ente, la instauraci3n de la verdad, aunque 3sta sea adversa o infausta. *Legiones* va de la congoja a la pesadumbre y nos arrastra hacia ninguna posibilidad conciliadora.

<sup>7</sup> El arte de la poesía, editorial Joaquín Mortiz, Serie del Volador, México, 1983, p. 70

<sup>8</sup> Op. cit., p. 71

<sup>9</sup> Graves, Robert, La diosa blanca, Alianza Editorial, Madrid., 1986, p. 607

<sup>6</sup> UNAM, Cuadernos de Humanidades, Méx., 1987, 109 pp.

## MI MAUSOLEO EN INVIERNO

Josué Marmolejo Erazo\*

Mi estación favorita es el invierno,  
el frío que abriga buenos recuerdos  
sin dejar a un lado el triste misterio  
de la nostalgia que invade todo mi pecho,  
por la ausencia de un amor en invierno.

La falta de musa que escribo en verso,  
es la calidez de soledad que presumo riendo,  
cigarros y libros son mi sustento,  
sustento asesino, sustento bohemio.  
sentado en la base de algún mausoleo.

Sucumbo en llanto por la falta de bríos,  
mi vetusto cuaderno se deshoja ante vientos,  
vientos helados que traen sortilegios,  
maleficios gitanos, de cuentos mundanos,  
cuentos de niños, narrando sonetos.

El reacio viento se enfurece al momento;  
moviendo los árboles, arrancando los pétalos  
de flores escasas, flores de invierno.  
taciturno y solo, camino en silencio.

La tarde avisa su pronta llegada  
y el frío aumenta no a gran escala.  
A puerta de necrópolis abandono su entrada.  
Camino calle abajo buscando posada,  
aún es temprano, la tarde hace entrada.

Entro a una fonda y pido alimento,  
servido en minutos, salí satisfecho,  
taciturno como antes, camino derecho,

pequeñas gotas de agua se derrumban del cielo,  
bellas gotas de agua, gotas de invierno.  
Feliz con el clima, me prendo un pitillo  
me dirijo a la calzada, admirando el bullicio  
de lugareños transeúntes, aún estilo pueblerino.  
Contemplo sus mujeres, con respeto y sigilo.  
Sus niños y sus juegos, todo en invierno.

Llego pensante a la catedral majestuosa,  
su imponente tamaño y arquitectura preciosa,  
me invita a entrar y admirar su curiosa  
galería de pinturas, nada ostentosas,  
finamente acabadas y si muy valiosas.

Me siento un momento y cierro los ojos,  
pensando en mi historia y en todos los versos,  
que se deben de escribir, a cada momento  
por este lindo y hermoso invierno,  
que brinda, nostálgicos y alegres momentos.

Me retiro contento y corta mis flores,  
lindas y grandes de todos colores,  
camino feliz lleno de amores,  
de regreso a mi cama, dentro de panteones,  
donde habita la calma de sus moradores.

Coloco las flores en mi mausoleo,  
mausoleo del poeta, mausoleo del invierno,  
majestuoso y triste como el hogar de un muerto.  
El invierno soy yo, y mi mausoleo son mis versos,  
que declaran mi encanto y el amor al invierno.

\*Estudiante en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Carmen.

## ¿POR QUÉ NO VIENES?

Manuel Rentería Acevedo\*



¿Porqué no vienes, amor?... si yo te espero  
en cada noche de insomnio, oscura y fría  
¿porqué no llegas aquí?... si el alma mía  
ha dado muestra total de que te quiero

Sabes bien que por tu ausencia desespero  
que te ansío con pasión, con alegría  
si dijera que el deseo no existe... ¡mentiría!  
pues quiero sentirte plena... ¡soy sincero!

*Cinco diferende for*

*hab*

Estoy seguro que contigo volaría  
mano con mano entregado por entero  
como Ícaro llegar al sol intentaría

¿Morir en el intento?... ¡no lo espero!  
aún sabiendo, que el gran calor agotaría  
juntos los dos... ¡volaremos al véspero!



Secretario del Exterior de la Sección 42 del Sindicato Nacional de Trabajadores Petroleros de la República Mexicana.