

VOZ de la tribu

REVISTA DE LA SECRETARÍA DE COMUNICACIÓN UNIVERSITARIA

NÚMERO 8 | MAYO - JULIO 2016

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

ISSN: 2395-8863

Donativo: \$30

La divergencia entre
Freire e Illich
Una conversación con
Gustavo Esteva

Entre la decepción y la
esperanza: la posibilidad
de un mundo nuevo
René Santoveña Arredondo

El fondo de la
resistencia universitaria
Roberto Ochoa

Magali Lara:
naturaleza y emoción
Andrea Giunta

Isolda Osorio:
Cazadora de almas
Ricardo Vinós

Religiones, ideologías,
esperanza y utopía
Una conversación inédita
con José Saramago
Raúl Silva y Baltazar Domínguez

Tetelcingo, tierra de
náufragos en el olvido
Valentina Peralta



Repensar la educación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Universidad Autónoma del
Estado de Morelos

Dr. Alejandro Vera Jiménez
Rector

Dra. Patricia Castillo España
Secretaria General

Javier Sicilia
Secretario de Comunicación Universitaria

Francisco Rebolledo
Director de Comunicación Intercultural

NÚM. 8 MAYO - JULIO 2016

CONSEJO EDITORIAL

Miguel Albarrán
Pietro Ameglio
Alejandra Atala
María Elena Ávila
Ethel Krauze
Roberto Ochoa
Francisco Rebolledo
Jean Robert
Javier Sicilia
Ignacio Solares

Director

Francisco Rebolledo

Editor

Roberto Abad

Corrector de estilo

Eduardo Islas Pérez

Diseño y formación

Araceli Vázquez Mancilla

VOZ DE LA TRIBU, año 2, número 8, mayo - julio de 2016, es una publicación trimestral editada por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), a través de la Dirección de Comunicación Intercultural de la Secretaría de Comunicación Universitaria. Cuauhtemotzin 25, col. Centro, CP 62000, Cuernavaca, Morelos, México. Teléfono +52 (777) 314-4520, vozdelatribu@uaem.mx. Editor responsable: Roberto Abad Juárez Serrano. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: No. 04-2014-103112285400-102, ISSN: 2395-8863, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Licitud de Título y Contenido: en trámite, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas en la Secretaría de Gobernación. Impresa por Porrúa Print, Ganaderos 149, col. Granjas Esmeralda, Iztapalapa, CP 09810, Ciudad de México, México. Se terminó de imprimir el 23 de junio de 2016, con un tiraje de 2 750 ejemplares.

La responsabilidad de los textos publicados recae, de manera exclusiva, en sus autores, y no refleja necesariamente el criterio de la institución. No se devolverán originales no solicitados ni se entablará correspondencia al respecto.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. El personal adscrito a la Secretaría de Comunicación Universitaria de la UAEM no cobra honorarios por sus colaboraciones.

*Hidra en vil sobresalto que antaño oyera al ángel
dar más puro sentido a la voz de la tribu...*

"La tumba de Edgar Allan Poe", STÉPHANE MALLARMÉ
Trad. Ulalume González de León



"No olvido"

de la serie *Glaciares*, 2008

Óleo sobre tela
80 x 80 cm

Magali Lara

CONTENIDO

FORO

5 *La divergencia entre Freire e Illich*
Una conversación con Gustavo Esteva
Voz de la tribu

13 *Entre la decepción y la esperanza:*
La posibilidad de un mundo nuevo
René Santoveña Arredondo

19 *El fondo de la resistencia universitaria*
Roberto Ochoa

25 *La alfabetización de la mente popular*
Jean Robert

30 *Gabriel Zaid, el antieducador*
Javier Sicilia

33 *Sombrío recorte a la educación*
Hugo Ortiz

VISIONES

35 *Magali Lara: naturaleza y emoción*
Andrea Giunta

45 *Cazadora de almas*
Isolda Osorio
Ricardo Vinós

VOCES DE LA COMUNIDAD

54 *Una antípoda, una crítica a la educación*
Alma Karla Sandoval

57 *Fuera del margen: un mundo fantasma*
Lucio Ávila

60 *¿Quién es Julia de Burgos?*
Alejandra Atala

62 *Pepe Frank, la educación y la música*
Susana Frank

65 *Mitos y realidades en la educación*
media superior: cómo escapar de la utopía
Rocío Mejía Ornelas

MISCELÁNEA

71 *Religiones, ideologías,*
esperanza y utopía
Una conversación inédita
con José Saramago
Raúl Silva y Baltazar Domínguez

76 *La física de la orfandad*
Denisse Buendía

78 *Morir en Shakespeare*
Arturo Núñez Alday

HUELLAS

83 *Tetelcingo, tierra de*
náufragos en el olvido
Valentina Peralta

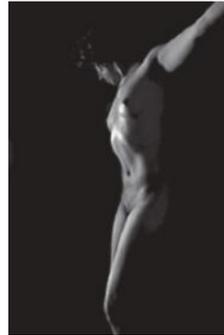
88

Para leer en libertad
Patricia Godínez

VOZ DEL LECTOR

91 *Algunas reflexiones jurídicas*
de Arturo Paoli:
Derechos y justicia desde
el reclamo del prójimo
Jesús Antonio de la Torre Rangel

CARTELERA CULTURAL



Fotografía
Inauguración de la exposición
Corpus Crista
de Ricardo Garibay
10 de agosto
13:00 h
Vigencia:
hasta el 1 de septiembre de 2016
Acceso gratuito
Galería Víctor Manuel Contreras
Av. Universidad 1001, col. Chamilpa



Fotografía
Inauguración de la exposición
El manual de los asombros
de Enrique Torres Agatón
10 de agosto
13:00 h
Vigencia:
hasta el 1 de septiembre de 2016
Acceso gratuito
Galería Víctor Manuel Contreras
Av. Universidad 1001, col. Chamilpa



Literatura
Ciclo *El Periplo de Homero*
Lectura de poesía de
Afith Hernández
22 de agosto
18:00 h
Acceso gratuito
Cuexcomate Terraza-Café
Museo de Arte Indígena
Contemporáneo
Av. Morelos 275, col. Centro
Cuernavaca, Morelos



Cátedra "Rosario Castellanos"
Del 24 al 26 de agosto
17:00 h
Acceso gratuito
Consulta la cartelera en:
www.uaem.mx
Biblioteca Central Universitaria
Av. Universidad 1001, col. Chamilpa



Multidisciplinario
Inauguración de la
exposición e instalación
43 razones para vivir
a 2 años de la desaparición
de los 43 de Ayotzinapa
7 de septiembre
13:00 h
Vigencia:
hasta el 6 de octubre de 2016
Acceso gratuito
Galería Víctor Manuel Contreras
Av. Universidad 1001, col. Chamilpa



Teatro
Programa cultural
UAEM-UNAM 2016
Grupo teatral FES-Acatlán
Dirección: Mtro. Fernando Morales
22 de septiembre
18:00 h
Acceso gratuito
Auditorio Emiliano Zapata
Av. Universidad 1001, col. Chamilpa

LA REALIDAD DE LA EDUCACIÓN en México es una pesadilla perpetua que por momentos se vuelve incomprensible. Para decirlo con una palabra más acorde, es un país reprobado. Y no puede ser de otra forma con un presidente incapaz de mencionar tres libros que hayan marcado su vida; con maestros marchando en las calles, enfrentándose a policías y exigiendo los derechos que les han quitado; con un sistema de enseñanza que, más allá de generar comunidad, genera competencia entre iguales, índices de deserción en aumento, reformas engañosas que favorecen a ciertos sectores políticos, programas de calidad educativa cuestionable, grupos de estudiantes que exceden la capacidad de espacio en las aulas y, por otro lado, miles de jóvenes que se quedan fuera por no aprobar un examen cuya demanda es exorbitante; pero sobre todo con la vigencia de un modelo tradicional a leguas obsoleto, que reproduce individuos pasivos, no mentes críticas.

Con todo eso, nos hemos preguntado por qué, a pesar de que los escenarios son devastadores, es más importante un documento institucional que el propio conocimiento; por qué subsiste la idea de que la educación –tal como la conocemos, una mezcla entre arbitrariedad, desigualdad e incompetencia– es la respuesta ante la crisis económica, política y social, cuando, probablemente, sea una de las causas. Desde el primer número de *Voz de la tribu*, dedicado al vínculo entre la universidad y la sociedad, se atisbaba el interés por exponer tal planteamiento. Pero en la presente edición, con una finalidad notablemente provocadora, hemos decidido repensar la educación y analizar el camino que nos depara.

Así, en **Foro**, Gustavo Esteva abre la discusión sobre las propuestas pedagógicas de Illich y Freire y sus implicaciones en escenarios reales; diálogo que continúa con un ensayo de René Santoveña, quien confronta las ideas de estos dos grandes pensadores; frente a perspectivas convencionales de la propia universidad sobre cómo se debe legitimar el conocimiento, Roberto Ochoa analiza la creación del Centro de Extensión y Difusión de las Culturas; Jean Robert se aproxima al impacto de la alfabetización en la cultura oral con una reseña del libro *The Alphabetization of the Popular Mind*, de Iván Illich y Barry Sanders, y, finalmente, a partir de la obra del escritor mexicano Gabriel Zaid, con un interés etimológico, Javier Sicilia reflexiona acerca del origen de los conceptos que rodean a la educación.

En **Visiones** te deleitarás con las pinturas de Magali Lara, en cuya obra resalta la experimentación continua y la búsqueda de la forma en el lenguaje abstracto; y descubrirás la profundidad de las fotografías de Isolda Osorio, quien desde la contemplación del silencio supo capturar la esencia de la naturaleza en hermosos claroscuros.

Por último, no podemos dejar de mencionar el nacimiento del Movimiento por la Educación Alejandro Chao Barona. Con el propósito de brindarles a los jóvenes el acceso a una educación alternativa, y tomando como ejemplo el espíritu libre, rebelde y solidario del Dr. Alejandro Chao Barona, quien fue asesinado hace dos años, este proyecto de educación incluyente ocupará los espacios públicos necesarios con el fin de desarrollar actividades para su formación, en tanto el Estado no cumpla con la responsabilidad social de asegurar su derecho a la educación superior universitaria. Conoce más en movimientoporlaeducacion.uaem.mx.

Informes

Teléfono: 3 14 45 20
Correo electrónico: comunicacionintercultural@uaem.mx
CARTELERA SUJETA A CAMBIOS

/DifusionCulturalUAEM
 /Cultura_UAEM



Fotografía de Ayuda en Acción

LA DIVERGENCIA ENTRE FREIRE E ILLICH

UNA CONVERSACIÓN CON GUSTAVO ESTEVA

Voz de la tribu

Uno de los puntos de encuentro que tuvieron Illich y Freire, además de la amistad, fue la educación, un tema que en su momento resultó crucial y definió la separación de ideas entre estos grandes pensadores, en torno a lo que debía significar este concepto en una sociedad. Gustavo Esteva nos acerca a las implicaciones que tienen ambas propuestas, así como a los factores que las bifurcan, y abre camino al análisis sobre el elitismo en el actual sistema educativo mexicano.

NO CONOCÍ A PAULO FREIRE, pero fui colaborador y amigo de Iván Illich. En cuanto a Freire, leí con cuidado toda su obra, particularmente porque algunos amigos míos muy cercanos, mexicanos y de otros países, se hicieron freirianos en el mejor sentido del término; no eran seguidores de una escuela o fanáticos de un pensamiento, sino gente que transformó su vida por Freire y dedicó buena parte de ella a trabajar en las líneas trazadas por él. Platicué con ellos y me hicieron leer la obra de Freire, que conozco bastante bien. A Illich no lo conocí en los momentos de su fama universal, sino hasta 1983. Pero me fascinó entonces lo que escuché de él, y fuimos colaboradores y amigos hasta que murió.

Con lo que aprendí de ellos, de ese modo diverso, me siento en condiciones de sugerir cuáles fueron las divergencias en sus posiciones. Cuando Iván fue a Brasil, tuvo como tutor a Dom Hélder Câmara, el obispo, quien lo invitaba a leer las obras de un autor brasileño cada día y luego llamaba a ese autor y los ponía a platicar juntos. Uno de esos autores fue Freire. A Iván le gustó mucho lo que escuché de él, y cuando lo encarceló la dictadura brasileña usó todas sus influencias para sacarlo de la cárcel y traerlo a Cuernavaca, donde cultivaron una muy linda amistad. Debo decir que Iván fue el primer promotor de Freire; estando en Cuernavaca,

tradujo sus obras y las divulgó mundialmente. Todavía aparece una frase de Iván en la contraportada de *Pedagogía del oprimido*: “He aquí una pedagogía verdaderamente revolucionaria”.

A Iván le gustaba lo que había dicho y hecho Freire; compartían una crítica radical del sistema educativo tal como existía. Lo que Freire llamaba “la educación bancaria” era algo que Illich criticaba también. Pero ambos, que trabajaron y pensaron juntos, en los años sesenta y principios de los setenta, tomaron caminos diversos. Freire se dedicó desde entonces a llevar a la práctica sus ideas, a tratar de impulsar una pedagogía distinta en la educación, y particularmente dedicó una parte central de su vida a la alfabetización; ésta era su obsesión principal. Trataba de hacer programas de alfabetización con su pedagogía y de que todo mundo tuviera acceso al alfabeto; asimismo, fue asesor prominente en algunas grandes campañas de alfabetización, como la nicaragüense. Finalmente, en Brasil logró ocupar una posición oficial, impulsando una forma de educación distinta, de acuerdo con sus críticas al sistema establecido, sus innovaciones e ideas centrales de la concientización.

Illich, por su parte, ya no se ocupaba tanto de criticar la escuela o lo que sucede en ella, sino que criticaba lo que la escuela hace a la sociedad. O

como él lo formulaba: qué tipo de sociedad es la que se plantea educar a todos sus miembros. Empezó a ver la educación como la *economización* del aprendizaje, es decir, cómo se convierte el servicio educativo en una mercancía que debe ser consumida por todos y cómo cambian mentalidades y formas de existencia social por la idea propia de que se necesita educación y que todos deben ser educados. Esto es lo que critica Iván. Cuando él habla de desescolarizar, no se refiere a la destrucción de la escuela, sino a seguir el ejemplo de la separación de la Iglesia y el Estado, que se define en la Revolución francesa; lo que plantea Iván es la separación de la Escuela y el Estado. De la misma manera que fusionar el poder espiritual y el político fue una fórmula autoritaria, que se expresaba por ejemplo en el hecho de que los papas acudieran a legitimar la coronación de cada rey, Iván decía que era necesario evitar toda imposición obligatoria de la escuela, de la educación, del alfabeto. Una de las fórmulas que utilizaba para explicar sus ideas es la referencia a *scholé*, la palabra de donde proviene escuela, que quiere decir “ocio”, y lo que él decía era que estudiar/aprender debe ser la actividad gozosa de personas libres. Ha de haber placer al aprender. Y eso es exactamente lo contrario de la escuela, la cual se ha convertido en un instrumento de tortura. Los niños sufren por tener que ir a la escuela y, por lo regular, hay un momento en el que dicen: “Mamá, papá, no quiero ir a la escuela”. No la soportan, les arruina su infancia. En lugar de esta imposición de un aprendizaje concebido por el Estado, por un cuerpo burocrático, Illich planteó la libertad de aprender: ¿cómo la gente puede aprender gozosamente lo que quiere y necesita? Y aquí es donde se bifurcan los caminos de Freire e Illich.

Quisiera decir algo que me cuesta mucho trabajo, porque quiero mucho a ciertas personas que creen y aplican las ideas de Freire, pero me siento obligado a mencionar mis dos objeciones fundamentales a su posición. La primera se refiere a la cuestión de la alfabetización, y es algo sumamente delicado; se necesita hacer una operación quirúrgica fina para plantearlo. En el último libro de Freire, llamado *Pedagogía para la autonomía*, que escribe y publica un año antes de morir y que es en cierta forma la síntesis de su pensamiento y experiencia de vida, se le escapa una frase. En una parte en la que defiende la idea de la alfabetización y cómo llevar el alfabeto a toda la gente, dice tal cual: “Al darles el alfabeto, al darles el texto, al enseñarles a leer y escribir, los estamos haciendo humanos”, (cito de memoria). Esto quiere decir que retrocedemos 500 años. Que así como los españoles,

cuando llegaron a estas tierras, planteaban que los indígenas no tenían alma y se preguntaban si eran humanos o bestias, así nuestro querido progresista y revolucionario profesor Freire está diciendo que los analfabetos son subhumanos y que gracias al alfabeto se van a volver humanos.

Es una frase que se le fue, pero la idea está en el fondo de su pensamiento. Está tratando de elevar a una categoría superior a una masa de gente considerada inferior porque no ha tenido acceso al alfabeto. Él nunca logró descubrir lo que se destruye cuando se realiza la alfabetización, cuando se convierte a la gente en personas textuales, cuánta civilización y capacidad de pensamiento están siendo destruidas por ese proceso. Hay algo que me parece mucho más importante: estoy contra todas las campañas de alfabetización, públicas o privadas, realizadas por quien sea; han logrado crear en la sociedad y en las personas la idea de una inferioridad de los analfabetos: son individuos de segunda clase y ellos mismos llegan a sentirse así. Cuando se hace la difusión de lo que significa aprender a leer y escribir, está planteándose cómo se obtiene un bien maravilloso y cómo los que no lo tienen pertenecen a una clase inferior. Podemos oír todos los días a un sabio campesino, a una persona muy notable, con enorme capacidad intelectual, con un discurso magnífico, que dice: “Ustedes saben, yo seguramente estoy diciendo tonterías porque no fui a la escuela y no sé leer ni escribir”. La propia gente se siente inferior por este motivo.

Hay un elemento más. Aunque en la actualidad se lee un poco más que antes por el hecho de que toda la gente está utilizando el celular para mandarse mensajes, en realidad la gente no lee aunque haya sido alfabetizada. La UNESCO indica que una persona es un lector si lee más de cinco libros al año. Hay una estadística muy curiosa: en ninguna sociedad del planeta hay más de 20% de lectores, es decir, de personas que lean más de cinco libros al año. Las cifras están entre 14 y 20%. Existen algunas sociedades, como la estadounidense, en que 99% de la gente ha sido alfabetizada; es decir, sólo hay 1% de analfabetos. Las sociedades más atrasadas en esta materia tienen 40 o 50% de analfabetismo. Pero en Estados Unidos, como en todas las sociedades donde hay un alto porcentaje de alfabetización, la gente no lee en el sentido que dice la UNESCO, de leer más de cinco libros al año. Lee alguna correspondencia, los signos donde se bifurca la carretera, etcétera. Pero cuando uno los escucha leer, presencia lo que llaman analfabetismo funcional: leer con gran dificultad y, a menudo, sin entender. Apenas pueden seguir las palabras,



Iván Illich y Paulo Freire. Lima, Perú, 1972

pero no de corrido, y no leen normalmente. Muchos niños dejan de leer apenas salen de la escuela; es decir, leen porque van a la escuela, donde se les obliga a hacerlo, pero al terminarla dejan de hacerlo porque no fue algo placentero, algo que los entusiasmará, sino una obligación escolar. Existen campañas para que la gente lea, pero no lo está haciendo aunque sepa leer y escribir.

La experiencia universal indica que las personas leen cuando aprenden a hacerlo en libertad, por su gusto, por su deseo, no como una imposición. Por ejemplo, en ciertas comunidades de Oaxaca en donde la gente cerró las escuelas, hay niños y niñas que aprenden a leer y escribir porque quieren y cuando quieren. Nadie les impone la obligación de hacerlo. A lo mejor un niño no quiere aprender hasta los siete, ocho o más años; quizá no le dé la gana y no lo pida antes y entonces no lea, y nadie le dirá nada. Pero de pronto un día dirá: “Quiero aprender a leer y escribir”. Entonces aprenderá en libertad. Esos niños y niñas están leyendo porque les gusta, porque quieren, no porque los obliguen, no porque sea una tarea impuesta y no porque les hacen leer con esa nueva habilidad algo que no les interesa. Aprender en libertad puede dar una posibilidad diferente, un acceso a nuevos materiales que se vuelven interesantes para esa persona.

Estoy en contra de toda campaña de alfabetización. Primero, para evitar que se descalifique y se considere inhumano o inferior a quienes no saben escribir, y segundo, para que no haya imposición obligatoria de hacerlo, sino que todos aprendan a leer y escribir cuando quieran, que lo hagan en libertad y por gusto, no por obligación. En ese mismo proceso haría todo lo posible por revalorar seriamente la mentalidad oral, lo que estamos perdiendo al destruir la civilización oral, ser conscientes de lo que perdemos cuando pasamos de la civilización oral a la textual. No se trata de que la gente deje de leer, sino de que tome distancia crítica del alfabeto, que sepa lo que significa leer y lo que propicia a la cabeza y al corazón, para que pueda hacerlo de una manera libre, con autonomía.

Mi segunda crítica de Freire me parece aún más importante. Él no escribe para las masas. Toda su obra está concentrada en una capa especial, privilegiada diría yo, de personas que son sus mediadores. Escribe para un grupo especial de personas que serán los actores, los gestores de la transformación en que piensa Freire. Es una crítica radical a la sociedad actual, a la sociedad capitalista; no sólo asocia la educación con las estructuras actuales, sino que también está pensando, como mucha gente de izquierda, que la educación es mala en

esta sociedad capitalista, pero que en una socialista podría haber una educación buena. Y piensa que el Estado debe ocuparse de eso, que un buen Estado no capitalista debería ocuparse de enseñar a toda la gente. Para esta función básica en que piensa Freire, la concientización, escoge a ese grupo especial de personas que son sus mediadores, quienes aplicarán su maravillosa pedagogía a la gente inferior que no tiene las condiciones que quiere darles.

Muchos de nosotros estamos convencidos de que está cayendo el paradigma en que fuimos educados, que se ha vuelto obsoleto y que la gente común, como ha ocurrido siempre en la historia, es la que está construyendo un mundo nuevo con sus ideas y prácticas, que son las más avanzadas hoy en el planeta.

Quiero insistir en que admiro su pedagogía, que es innovadora, que piensa en el contexto real de la gente, que hace preguntas interesantes; sigo pensando que es una pedagogía mucho más avanzada que las demás. Pero también considero que él cree en cierta clase de mediadores. Mis amigos, quienes me acercaron a Freire, dedicaron su vida entera a ser esos mediadores, a tratar de ser concientizadores, a tratar de sacar adelante esa conciencia que supuestamente la gente tiene oculta. La palabra misma, concientización, que es la palabra clave de Freire, implica: yo tengo una conciencia que tú no tienes; con una pedagogía muy linda, te voy a dar esa conciencia, te voy a revelar lo que probablemente tienes pero no te has dado cuenta. Sobre todo a partir de los zapatistas (y de Illich), muchos sentimos que éste es el momento de la gente común, no de vanguardias, no de actores prominentes, revolucionarios, dirigentes, intelectuales, mediadores capaces de sacar adelante o movilizar a la gente. Lo que nos toca ahora es escuchar a las personas comunes. ¿Y quién es la gente común? La que está realizando la transformación, la que nos está llevando a un mundo nuevo. Personalmente, estoy contra toda clase de dirigentes, cuadros superiores o mediadores. Pienso que lo que nos toca a quienes hemos tenido cualquier tipo de preparación, formal o informal, es aprender a escuchar. En ámbitos académicos, lo más difícil es aprender a escuchar

a los otros. Cuando los estudiantes van a hacer servicio social o los académicos trabajo de campo, le dicen a la gente la verdad científica y superior que ellos tienen, pero no la saben escuchar. Se da por sentado que la gente común debe escucharlo a uno, no al revés. Muchos de nosotros estamos convencidos de que está cayendo el paradigma en que fuimos educados, que se ha vuelto obsoleto y que la gente común, como ha ocurrido siempre en la historia, es la que está construyendo un mundo nuevo con sus ideas y prácticas, que son las más avanzadas hoy en el planeta. No creo en los mediadores de Freire. Pienso que hacen daño en lugar de bien, aunque su pedagogía y sus intenciones sean maravillosas.

Y considero que así es como podemos pasar a las contribuciones de Illich, quien era sobre todo un hombre de acción: le interesaban los cambios reales en la sociedad, logró anticipar la crisis de las instituciones y los daños que iban a causar, y pensaba claramente en los procesos de transformación. Se negó a trazar una imagen de la transformación, ése era uno de los puntos en que coincidía con Marx. Éste llegó a decir que todo aquél que tenga planes para después de la revolución es un reaccionario. Con esto estaba diciendo lo que hicieron Illich y el propio Marx en sus escritos y acciones. Es decir: no vamos a trazarle a la gente los planes posteriores a la revolución, es la gente la que debe construir el mundo nuevo. Ésa es la revolución que hoy estamos buscando, en la que no es un grupo de revolucionarios el que define el camino a seguir, sino la propia gente es la que toma en sus manos sus destinos para crear un mundo diverso como el que dicen los zapatistas: un mundo en el que quepan muchos mundos, no uno que un grupo decidió para todos. En esa construcción estuvo siempre Illich.

Él no plantea un grupo de revolucionarios ni de líderes intelectuales o políticos, sino lo que llama con claridad “coaliciones de descontentos”, y que es como lo que pasa en estos momentos. Estamos coaligándonos quienes estamos descontentos con la violencia, la educación, la salud, las instituciones que están cayendo a pedazos a nuestro alrededor. Eso que pasa ahora es lo que anticipó Illich. En ellos confiaba, en los descontentos y descontentas, en la gente común que se harta y en un momento dice: ya basta, no puedo seguir aceptando esto, no puedo aceptar que me impongan una minera, que invadan el territorio, que destruyan lo que tengo, que me maltraten en las instituciones de salud, que me enfermen y me maten a mis hijos... ya no quiero esto. En esas coaliciones de descontentos piensa Iván. No piensa sólo en la escuela, en lo que

hace al destruir nuestra infancia y a los jóvenes durante veinte años, sino también en todo lo que nos hacen las instituciones simbólicamente. Pensemos en esta realidad atroz: decimos que el sistema educativo es para preparar a la gente para la vida y el trabajo, pero al hacerlo los sacamos justamente de ahí. Los “protegemos” dentro de una burbuja aislada. A los niños se les dice: no, tú no tienes que ocuparte de los trabajos de la casa, porque tienes que estar en la escuela. Estamos sacándolos todo el tiempo de las condiciones reales de la vida, de las obligaciones con la sociedad, para que aprendan, para que se preparen. Y el resultado es que los muchachos se gradúan, pero no están preparados para la vida y el trabajo porque se les ha sustraído del mundo real. Ahora sabemos que, poco a poco, esos graduados tienen menos posibilidades de encontrar empleo en el campo que estudiaron; tenemos a gente con su flamante título manejando un taxi o haciendo tacos porque no hay empleo para ellos. Eso que estamos produciendo está cada vez más alejado de las necesidades reales de la sociedad. En eso estaba Illich, y aquí es donde se ve que los caminos de Freire e Illich se apartan.

Como Illich declaró en su conversación con David Cayley, siguió siendo amigo de Freire hasta el fin de su vida. Esta diferencia de caminos no los llevó a pelearse, como sucede con regularidad con la gente de izquierda. De ninguna manera se convirtió en enemigo de Freire, pero sí estaba consciente de la diferencia y tiene algunas frases muy lapidarias contra la concientización y lo que había pasado con la corriente freiriana en el mundo real, particularmente en América Latina.

Hay gente muy freiriana que dedicó parte de su vida a seguir las enseñanzas de Freire y que después de veinte o treinta años de llevarlas a cabo se empezaron a dar cuenta del daño que causaban y se volvieron sus críticos. Existe un libro que desafortunadamente no se ha publicado en español, editado por Chet Bowers, en el que participa una docena de pedagogos que están repasando su experiencia y viendo lo que estaban haciendo al seguir las enseñanzas de Freire (*Rethinking Freire: Globalization and the Environmental Crisis*). Son freirianos que critican a su maestro y que desembocan en la misma conclusión que anticipaba Illich. Saben que esa pedagogía era revolucionaria, pero lo importante es por qué seguir usándola.

En la organización en la que colaboro, la Universidad de la Tierra, donde no tenemos ni maestros, ni currículo ni salones de clases, donde seguimos el principio de Iván de tratar de hacer que el estudio sea la actividad gozosa de personas libres, el tipo de actitudes que estamos teniendo con la

gente corresponde a estas anticipaciones. Cuando nos fuerzan a decir cuál es la pedagogía que utilizamos, decimos que es la que hemos tenido todos desde bebés. Aprenden cuestiones tan difíciles como hablar, caminar y pensar sin ningún maestro, por sí mismos, aunque en interacción con otros, y lo hacen gozosamente, divirtiéndose; no están sufriendo, sino jugando, viviendo. Esa experiencia gozosa del aprendizaje, que es con la que nacemos, se lleva a cabo en la interacción con otros, no cada quien aislado en un cuarto. Y es el tipo de “pedagogía” que queremos usar. Al ver el fracaso y las limitaciones del sistema escolar, esta estrategia se está extendiendo cada vez más. Por eso seguimos el camino de Iván, no el de Freire.

UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Diría que todavía predomina, no sólo en el sistema oficial, en la SEP, en los funcionarios y en los partidos, sino también entre la gente, la convicción de que la educación es necesaria, que hay que mandar a los niños a la escuela. En todo el país domina la convicción de que la educación es algo bueno y que los niños la necesitan. Creo también que la crítica a la educación que se está generando es cada vez más fuerte y vigorosa. Cada vez más gente está reconociendo que en la escuela no se da a los niños la enseñanza adecuada. Hay muchísimas personas que están tratando de crear formas alternativas, pero, en general, el paradigma principal persiste en la mentalidad y en la práctica. Existen aún muchos freirianos convencidos de que están haciendo algo bueno dentro y fuera del sistema. Al mismo tiempo, la gente común, en los pueblos y barrios, se ha estado dando cuenta de las inmensas limitaciones de la educación, de su fracaso, de que no es cierto que prepare bien a la gente para la vida y el trabajo, y que tampoco ofrece un buen empleo o mejores condiciones de vida a quienes terminan sus estudios. Se están creando formas alternativas de aprendizaje que siguen el camino de Illich, sin haberlo leído ni conocido. Muchos padres dicen: no puedo sacar al niño de la escuela, aunque ésta sea una mierda; no voy a privarlo del papelito porque se lo piden en todas partes para darle un empleo y para que él se sienta bien con un diploma. Pero yo sé que lo que debe aprender el niño o la niña debe aprenderlo afuera porque en la escuela no se lo están dando. Entonces, se están creando formas alternativas de aprender fuera de la escuela. Creo que en todos los ámbitos educativos de México hay formas muy avanzadas de aprendizaje que siguen el camino de Iván más que el de Freire. Por



Iván Illich y Paulo Freire. Lima, Perú, 1972

ejemplo, en Oaxaca hay secundarias comunitarias, dentro del sistema de la SEP, en las que están haciendo uno de los experimentos de formación más avanzados del mundo. Se trata de niños y niñas que no tienen asignaturas ni clases y aprenden en proyectos definidos con la comunidad, proyectos que ellos eligen en su realidad social, en grupos de tres a cinco participantes. Esa experiencia tiene lugar dentro del sistema, pero hay muchas otras fuera de él. Algunas regresan a la forma clásica de aprendizaje, que es la del aprendiz: quiero ser sastrer o filósofo, voy con alguien que está haciendo sastrería o filosofía. Quiere decir que esta técnica del aprendiz se está retomando en el mundo entero, está predominando, como sugería Illich.

Siento que Freire va de salida. Esta idea de la concientización está pasando a la historia. Algunas de sus tecnologías son retenidas para fines prácticos. Aunque en la mentalidad dominante predominan aún la educación y la alfabetización, y así se produce aparentemente un triunfo de Freire, en realidad está pasando lo contrario.

Estamos viendo un fracaso espectacular del sistema escolar en todos los sentidos. Primer punto: se plantea el sistema educativo como educación para todos, pero es el sistema más discriminatorio de todos en la sociedad capitalista, es una forma

de excluir a la mayoría de la gente. Según un estudio de UNESCO, 60% de los niños que hoy entran a la primaria nunca podrán llegar al nivel que en sus países es considerado *educación obligatoria*: nueve años en México, diez años en Estados Unidos. Cuando uno no tiene ni siquiera ese mínimo, es discriminado toda su vida: es visto como una persona inferior. La gente se siente inferior porque no tiene diplomas. Y ningún país logra que la mayoría de la población llegue al final de la escalera educativa. Pensemos seriamente: le llamamos educación preparatoria, pero es “preparatoria”... ¿para qué? No es para vivir, sino para ir a la universidad, y cada año el alumno se está preparando para el siguiente año escolar, no para la vida; se les prepara para seguir estudiando, pero la mayoría no puede seguir, no llega al final. Y los que lo logran se encuentran con que tienen un flamante diploma, un posgrado, pero no hay chamba para eso a lo que dedicaron 20 o 25 años de su vida. Hay cifras espantosas que nos dicen que la mayoría de los graduados no van a trabajar nunca en aquello para lo que estudiaron, en México o Estados Unidos.

Voy a dar un ejemplo de la educación alternativa: hace aproximadamente un siglo, Emil Molt, quien era dueño de una serie de fábricas y hoteles (como el Waldorf Astoria de Nueva York), lla-

mó al gran educador Rudolf Steiner para pedirle que le diseñara un sistema para que los hijos de sus trabajadores pudieran tener la misma educación de las personas acomodadas. Con el apoyo de Steiner, creó la metodología para las escuelas Waldorf, diseñadas para que los hijos de los trabajadores pudieran tener acceso a la mejor educación posible. Actualmente, existen en el mundo unas 1 500 escuelas Waldorf, exclusivas para grupos altamente privilegiados, que tienen posibilidad de financiar ese tipo de educación. Es una pedagogía interesante, un sistema que trata de crear comunidad; las ideas de Steiner son maravillosas, es una forma de educación menos dañina que la habitual, pero es para un pequeño grupo de niños y niñas privilegiados del mundo entero. Hay una institución Waldorf en Cuernavaca... El daño principal de las escuelas sigue siendo la discriminación de las mayorías, que las hacen sentir inferiores sin serlo y que fracasan en sus propósitos evidentes.

EDUCACIÓN Y ELITISMO

La educación no puede ser más que elitista desde que nació. Quiero subrayar un rasgo penoso de nuestra historia y, en general, poco conocido: cuando se realiza la independencia en México y se prepara nuestra primera Constitución, en 1824, los constituyentes, quienes concibieron el país, *los padres de la patria*, dijeron en su discurso oficial: “En esto, como en todo lo demás, no hemos hecho sino seguir paso a paso el ejemplo de la república feliz de los Estados Unidos de América”, (cito de memoria). Los imitaron hasta en el nombre, llamándonos Estados Unidos Mexicanos. Nuestra Constitución es copia de la estadounidense. Querían ser como ellos. Para nuestra vergüenza histórica estos padres de la patria eran diputados en el Congreso de México, y unos años después plantearon ahí mismo que así como imitaron a Estados Unidos con la Constitución, debían hacerlo también en la liquidación de los pueblos indios; como ellos, debíamos liquidar a los indígenas de México, pues estaban convencidos de que el país sería tan grande como Estados Unidos o Francia sin ellos, que los veían como un lastre. Debemos pensar que cuando se dijo esto, cuatro quintas partes de los mexicanos eran indígenas. En el Congreso había personas ilustres y sensatas que respondieron a estos bárbaros que en México no se podía plantear ese genocidio, que además sería estúpido, porque los indígenas eran muchos y quienes podrían morir serían los mestizos. Pero se decidió que en lugar de matarlos habría que

educarlos: sería la extinción cultural, en vez de la física, un culturicidio en vez de un genocidio. El sistema educativo mexicano nace para *desindianizar* a los indios y convertirlos en algo muy extraño que no sé qué es, que llaman “mexicano regular”. Y debo decir que ese genocidio cultural se cumplió en una inmensa medida: millones de indígenas no pudieron seguirlo siendo después de pasar por la escuela. No conozco a ningún indígena que haya sobrevivido a la universidad. Los que logran salir con un título universitario han perdido ya su alma indígena. Algunos graduados se convierten en profesionales del indigenismo y posan como tales para obtener un ingreso, aunque existe un grupo muy notable que pone todo lo que es y sabe al servicio de los pueblos indígenas. El sistema educativo está diseñado para matar esa alma indígena, incluso hoy, a pesar de eso que llaman educación intercultural o indígena o bilingüe. La educación siempre fue elitista.

Nuestro queridísimo general Cárdenas, en los años treinta, adoraba a los indígenas y quería apoyarlos con las jornadas culturales, pero tenía un principio muy claro: no se trataba de indianizar México, sino de mexicanizar a los indios. ¿Qué significa esto? Que dejaran de ser indios para convertirse en algo diferente. Eso es elitista. En el diseño propio de la escuela se halla el elitismo. En una sociedad de clases como la nuestra, el sistema escolar está concebido para formar dos tipos de personas: los educados y los subeducados (o no educados). Se crea a unos capitalistas del conocimiento, con su título, y a todos los demás que son claramente inferiores respecto de los licenciados, los maestros y los doctores. Es, por definición, una estructura elitista en una sociedad de clases que discrimina a la mayoría.

RIESGOS DE LA POSTURA DE ILLICH

Adoptar la posición de Illich impone el riesgo de acercarnos a la realidad de una manera, basada en la dignidad, que lleva a desafiar todos los sistemas dominantes. Sabemos que van a reaccionar contra nosotros. Ése es el riesgo que tenemos la obligación de tomar: vivir en nuestra realidad, acercarnos a ella y actuar en consecuencia. Estamos viviendo un momento de peligro, de inmenso despojo, violencia creciente; un desastre universal en todos los sentidos. Debemos tomar el riesgo de enfrentarlo y detener ese horror. Es una de las formas que el camino de Illich nos impone y para el que nos da luces y esperanzas sobre cómo podemos hacer esa práctica concreta.

Quisiera aplicar esta reflexión a lo que está intentado hacer actualmente la UAEM. Creo que hay una vocación muy clara que viene desde el Consejo Universitario y las autoridades universitarias actuales, para llevar la universidad a la sociedad, para que se asiente en la realidad de Morelos y para que se acerque a la gente. Este esfuerzo inmenso que hace la UAEM, a través de los claustros que se instalan en las comunidades y de otras mil maneras, enfrenta la contradicción a la que me he estado refiriendo. Se trata de crear otra universidad posible, que implique no solamente otro tipo de institución y formación, sino también de profesional, para que quien pase por ella no explote o descalifique a la gente, sino que se ponga a su servicio, que sepa escucharla, aprender de ella y yuxtaponer sus conocimientos y los de las personas para crear nuevas posibilidades. La UAEM enfrenta la tensión y las contradicciones que persisten en los pueblos: la gente quiere que sus hijos sean licenciados, ingenieros, que puedan estudiar lo de costumbre para que salgan con su diploma; siente que la opción es hacerlos menos.

Eso es lo que queremos aquí: gente que sepa hacer comunidad, no individuos competitivos. No queremos que el título universitario los haga más competitivos y les ganen a otros porque tienen un diploma, sino que sean personas que se incorporen a su comunidad con capacidad de servicio.

Lo que creo y siento que la universidad está tratando de hacer no es tanto discutir a Freire e Illich en las comunidades, sino llevar a la gente a otro tipo de experiencias de aprendizaje. Y lo que pienso que va a pasar es que cuando la población vea en la práctica –no en el discurso– que sus jóvenes pueden estar aprendiendo en la universidad asuntos concretos que les dan dignidad e ingreso, van a optar por eso y dejarán de insistir en la formación convencional. Mi esperanza es que los claustros logren cambios sustantivos no sólo en la práctica escolar universitaria, sino también en la mentalidad de la gente de las comunidades en la que se están instalando, para que ella misma lleve esta crítica a la práctica de una manera creativa.

Por otra parte, hay un aliento académico que está tratando de impulsar formas tradicionales, de llevar la educación tradicional a “pueblos pobres y desfavorecidos”. Este intento de traer a los pueblos a la universidad, de que tengan adentro un

espacio en el que puedan expresar sus puntos de vista y presentar lo que necesitan, tiene resistencia dentro de la UAEM. Tuve oportunidad de oír a un destacado académico que se atrevió a decir en una reunión con sus pares: “Debemos impedir que la chusma invada esta torre del saber”. Siguen pensando así, siguen encerrados en su torre de marfil, siguen queriendo proteger ese patrimonio que han acumulado.

Pero también hay dentro de la universidad un grupo de profesores, académicos y estudiantes que están muy decididos a seguir otro camino. Estoy convencido de que esta parte del sector universitario, que ha visto con claridad lo que ellos mismos están haciendo, que perciben sus propias limitaciones en la estructura universitaria, está encontrando en los claustros una oportunidad diferente. Tengo esperanza de que este grupo logre, junto con la gente, una versión diferente de la universidad. Y que, en este sentido, ésta pueda ponerse a la vanguardia de los cambios en el sistema universitario que tiene lugar en México.

Quisiera plantear un ejemplo más. El Massachusetts Institute of Technology (MIT) está considerada como la universidad de vanguardia en materia pedagógica. Entrar es muy difícil, son muchos filtros y sólo una serie de estudiantes excepcionales son los que lo logran; no sólo por el dinero, puesto que tienen muchas becas, sino también por las trabas: debes tener el registro histórico de ser un estudiante especial para entrar al MIT. Hace seis o siete años este grupo de estudiantes competitivos se encontró con una sorpresa. Les dijeron: aquí no hay grados ni calificaciones al final del semestre; incluso, si repruebas, no quedará registro en tu expediente, no queremos descalificar a nadie; las tareas no serán individuales, sino en grupo. Y los académicos del MIT dicen explícitamente: nos equivocamos, durante muchos años estuvimos tratando de hacer individuos altamente competitivos y eso no es lo que está pidiendo el mundo. Ahora lo que queremos es que nuestros estudiantes aprendan cooperación, no competitividad.

Eso es lo que queremos aquí: gente que sepa hacer comunidad, no individuos competitivos. No queremos que el título universitario los haga más competitivos y les ganen a otros porque tienen un diploma, sino que sean personas que se incorporen a su comunidad con capacidad de servicio. Esto que se está haciendo hoy en la UAEM es enormemente innovador, vanguardia en México, a la altura de las del mundo; son los cambios que el mundo está pidiendo hoy, ante la realidad terrible que tenemos, ante un mundo que agoniza y un mundo nuevo que empieza a nacer. 🌱

ENTRE LA DECEPCIÓN Y LA ESPERANZA: LA POSIBILIDAD DE UN MUNDO NUEVO

René Santoveña Arredondo

Si bien la pedagogía de Freire develó interesantes puntos sobre el proceso de aprendizaje y de enseñanza, también generó perspectivas críticas acerca de la concepción histórica de la educación y las repercusiones de la alfabetización. Este ensayo aborda algunos elementos de la pedagogía freiriana, de cara a las propuestas de Illich.

Soy sustantivamente político y sólo adjetivamente pedagogo.
PAULO FREIRE

Me fue necesario acometer de frente los a priori de época que determinan no solamente los estilos de pensamiento, sino la percepción sensorial de las realidades sociales.
IVÁN ILLICH

EN BÚSQUEDA DE UN PROYECTO PARA LA “LIBERACIÓN”

En la parte postrera de su vida, Paulo Freire escribió dos libros cuyos títulos son suficientemente evocadores de su espíritu y de la lucha emprendida en el transcurso de su vida. *Pedagogía de la esperanza*, que, aunque concluido en 1992, fue publicado en 1996, y es, como lo dice el subtítulo de dicho texto, “un reencuentro con la pedagogía del oprimido”. En mayo de 1997 se encontraba escribiendo *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*, cuando la muerte lo encontró en su casa. No creo equivocarme si ubicamos a la indignación y a la esperanza como los márgenes dentro de los que se inscribe el trabajo incansable y la prolífica obra del educador brasileño. Al respecto, ofreceremos un fragmento en el que las coordinadas referidas aparecen articuladas:

“No puedo materializar mi sueño si no actúo. La esperanza no existe en la pura espera. Fuera de hacer el mundo con mi praxis al lado de otras

praxis, no hay cómo tener esperanza (...) La pedagogía de la esperanza debe volverse pedagogía de la indignación”¹.

El esfuerzo desplegado, tras un brevísimo paso por la abogacía, a lo largo de prácticamente medio siglo (en medio de encarcelamientos y exilios) junto y con los invisibles, los marginados, los desposeídos –por vía de un ejercicio de educación problematizadora que, al tiempo de promover la adquisición de la lecto-escritura, incidía en una progresiva toma de conciencia que apuntaba a la concienciación por parte de los adultos en torno a las circunstancias de sus propias cosas–, tuvo una repercusión mayúscula en la complicada realidad brasileña, y a partir de ahí, repercusiones diversas a escala mundial.

Quedaba claro que la propuesta pedagógico-política del “intelectual orgánico” nacido en

¹ Paulo Freire, “Interrogantes y respuestas en educación”, Buenos Aires, ed. Cinco, 1995, p. 18; citado por Roberto Iglesias, “Trabajar con la gente”, en Paulo Freire *El grito manso*, México, Siglo XXI, 2010, p.17.



Fotografía de Ayuda en Acción

Recife, no quedaba confinada en los ámbitos de la alfabetización. La encomienda referida quedaba subsumida en un programa de trabajo más amplio y ambicioso.

Nuestro gran desafío [dice Freire] (...) no era sólo el alarmante índice de analfabetismo y su superación. No sería (...) la alfabetización puramente mecánica, lo que llevaría la rebelión popular a la inserción.

No desarrollaríamos en el brasileño la conciencia crítica, indispensable para nuestra democratización, con esa educación desvinculada de la vida, centrada en la palabra, “milagrosamente” vacía, de la realidad que debe representar².

La ruta de navegación impulsada por el movimiento popular encabezado por Freire, tanto en Brasil y Chile como en otras latitudes, siempre tuvo como punto de partida y de llegada al ser humano, no el anónimo y concebido en abstracto, sino el de carne y hueso, en la concreción de sus

penurias y pesares; ése que ha sido desterrado de su propia condición humana; esa mayoría sobre la que se pretende perpetuar su domesticación y que, como diría Fanon, son los condenados de la Tierra. Pese a todo, en el marco de un accionar colectivo que pone a flor de piel diversas formas de resistencia, las circunstancias pueden cambiar.

Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren qué poco saben de sí, de su “puesto en el cosmos”, y se preocupan por saber más (...). Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas.

El problema de su humanización, a pesar de haber sido siempre, desde un punto de vista axiológico, su problema central, asume hoy el carácter de preocupación ineludible³.

Esa dramaticidad de la hora de aquel entonces, que desafiaba a los seres humanos a los que hacía

² Paulo Freire, *La educación como práctica para la libertad*, México, Siglo XXI, 2011, pp. 88-89.

³ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Argentina, Tierra Nueva y Siglo XXI, 1972, p. 24.

referencia Freire en 1968 –cuando fue escrita *La pedagogía del oprimido*– ¿sigue siendo vigente en la actualidad?

Antes de formular cualquier consideración en torno a ello, propongo llevar a cabo un rodeo que, posiblemente, anime nuestras reflexiones.

PONIENDO EN DUDA “CERTIDUMBRES”

En una conferencia dictada⁴ ante la Asamblea General de la Asociación Americana de Investigación Educativa, en San Francisco, en agosto de 1986, Iván Illich expuso, entre otras cuestiones, las razones que lo llevaron a recomendar el estudio de la mentalidad alfabética como un nuevo campo de investigación. A ese respecto, formuló:

(...) La crítica de ingenuas percepciones que expresé en *Una sociedad desescolarizada*; la narración de este itinerario inicia en 1970, mientras la obra en cuestión estaba en prensa. A lo largo de los nueve meses que pasaron después de que entregué el manuscrito al editor, me sentí cada vez más insatisfecho con ese texto, que, además, no militaba por la abolición de la escuela (...) Lo que ahí se preconizaba, en realidad, era el “desestablecimiento” de la institución escolar, en el sentido en el que, en Estados Unidos, este término se usa para hablar de la separación que se llevó a cabo entre la Iglesia y el Estado. Yo invocaba esta separación en interés de la educación, y ahí residía mi error. Era mucho más importante, ahora estoy persuadido de ello, invertir tendencias que hacen que la instrucción sea una necesidad obligatoria y no un pasatiempo enriquecedor ya temía que el desestablecimiento de la Iglesia educacional condujera al renacimiento fanático de muchas formas viciadas de enseñanza⁵.

De la mano de su proverbial honestidad intelectual, el incisivo espíritu crítico de Illich no sólo se dirige hacia algunas conclusiones provisionales de la época del Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), sino que también se encamina a desentrañar las tramas históricas de las que surge “la idea misma de necesidades educativas”. En el relato de ese recorrido retrospectivo consigna haberse dado cuenta de que las nociones en que se sustenta la instrucción “letrada” están en proceso

⁴ “Por un estudio de la mentalidad alfabética”, *Obras reunidas*, vol. II, México, Fondo de Cultura Económica, 2008, pp. 555-575.

⁵ *Ibid.*, p. 558.

de desaparición como efecto del modo en que la programación informática hace de su vocabulario, tras de lo cual remata: “No concebía yo entonces que la escolarización fuera una de las máscaras tras de las que se operaba esta metamorfosis”⁶.

A esas alturas de la conferencia –que apenas iniciaba–, supongo que muchos de quienes asistieron se encontraban verdaderamente sorprendidos, pues, por un lado, confirmaban que los temores planteados por Illich estaban fundados, es decir, la proliferación de “opciones” y “alternativas” escolares estaban a la vista en buena parte del mundo, sin que esto hubiera supuesto haber modificado el cometido habitual de la escuela; por el otro, ahora se les ofrecía un perturbador desafío intelectual, en el sentido de que una transformación estaba ocurriendo por detrás de la imagen propia de la escolarización, a través de los códigos propios de la computación, que terminaría por establecer una sujeción generalizada a los servicios que ella depara.

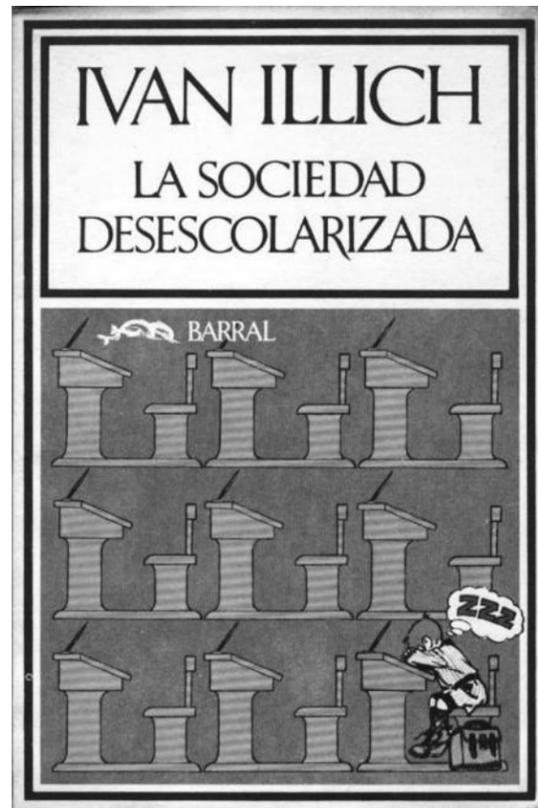
Se nos ha educado para que confiemos nuestro bienestar a los servicios que puede proveernos el Estado o a los profesionistas adscritos a tales esferas. Se nos ha instruido a ser dependientes, incapaces de resolver por nosotros mismos los problemas que nos aquejan.

Sin embargo, los planteamientos esbozados hasta aquel momento por el pensador dalmata, eran apenas los prolegómenos con cuya ayuda introduciría en la tesis central que pretendía sostener, a saber: “(...) Redacté *Una sociedad desescolarizada* centrando la reflexión sobre las consecuencias sociales de la educación, no sobre su sustancia histórica. Continuaba admitiendo que, fundamentalmente, las necesidades de educación constituyen un dato histórico de la naturaleza humana”⁷.

Conviene destacar en este punto que admitir “haber sido presa” de cierta mentalidad histórica respecto a la suposición de que los seres humanos necesitan y, por tanto, demandan ser educados no le resta eficacia a la demoledora crítica efectuada por Illich, en su época del CIDOC, en torno a “esa vieja y gorda vaca sagrada”; en todo caso, como veremos enseguida, al haberse dado cuenta de que

⁶ *Ibid.*, p. 560.

⁷ *Idem.*



La sociedad desescolarizada, España, Barral, 1975

sus planteamientos previos habían estado ceñidos a una “petición de principio” (la idea de la escasez), lo que provocaron fue una ampliación y mayor alcance de su propia mirada sobre el pasado y el presente, lo cual implica la posibilidad de columbrar las mutaciones que están verificándose sobre la mentalidad alfabética, cuya desaparición por influjo de un emergente “espíritu cibernético” estamos presenciando.

Ahora bien, lo que me interesa subrayar para los fines de esta colaboración es que las elaboraciones conceptuales de una época, que corresponden a cierto tipo de mentalidad, son construcciones históricas. Así lo expresa Illich:

Mi aceptación natural del postulado según el cual los humanos pertenecen a la especie *Homo educandus* empezó a debilitarse cuando estudié la historia de las concepciones económicas (...), y cuando al leer a Karl Polanyi, tomé conciencia de que yo sostenía una visión histórica de la escasez (...). Constaté que el *Homo oeconomicus*, con el que nos identificamos intelectual y afectivamente, es una creación muy reciente. Así llegué a entender que la educación es el “saber” adquirido en condiciones que postulan

la escasez de los medios que lo dispensan. En esa óptica, la “necesidad” de educación resulta de las ideas y de las disposiciones locales que vuelven escasos los medios de inserción en el tejido escolar. A este respecto, notaba que los rituales educativos reflejaban, reforzaban y creaban verdaderamente la fe en el valor del saber adquirido en condiciones de escasez⁸.

La suposición de que el ser humano necesita ser educado podría ser considerada como perteneciente a un “a priori histórico”, construida de manera social en una época relativamente reciente. De manera tal que

Hoy (...) keynesianos o marxistas, responsables de la instrucción pública o defensores de la escuela privada, chinos o norteamericanos, todos están convencidos de que el *homo es educandus*, que su bienestar –no su existencia– depende de los servicios de una esfera educativa⁹.

Ese convencimiento –incontrovertible y evidente– no se manifiesta exclusivamente en lo tocante a la esfera educativa; se extiende a otras esferas, como las relativas a la salud, a la movilidad, a la construcción de nuestras viviendas, a la información y al entretenimiento, etcétera. Se nos ha educado para que confiemos nuestro bienestar a los servicios que puede proveernos el Estado o a los profesionistas adscritos a tales esferas. Se nos ha instruido a ser dependientes, incapaces de resolver por nosotros mismos los problemas que nos aquejan.

Para asegurar su perpetuación, la sociedad industrial avanzada requiere que las mujeres y hombres sujetos a ella, se visualicen como consumidores de bienes y servicios. Afianzar la idea del *Homo educandus* entre sus integrantes es fundamental para tal propósito.

HACIA LA RENOVACIÓN DE UNA ESPERANZA

La concepción pedagógica de Paulo Freire está impregnada de esta idea construida socialmente del *Homo educandus*. No debería ser motivo de sorpresa; al igual que Illich, Bordieu y Althusser –para citar sólo un trío–, Freire fue formado al interior de esta óptica, y él y aquéllos se concibieron a sí mismos como tales. Aquí y allá aparecen con meridiana claridad ideas que lo testimonian. Ponga-

⁸ *Idem.*

⁹ Iván Illich, “La esfera educativa”, en *Obras escogidas II*, p. 512.



Fotografía de Julien Harneis

mos un caso: “Los seres humanos (...) sabemos que somos inacabados. Y es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana, que reside la posibilidad de la educación. La conciencia del inacabamiento creó lo que llamamos la ‘educabilidad del ser’. La educación es entonces una especificidad humana”¹⁰.

Sin embargo, la adherencia a esta *petición de principio* no significa que ese proyecto de organización horizontal y acción política se vea condenado a quedar diluido dentro de la expansión depredadora de la sociedad industrial avanzada ni que se vea impedido de percatarse de que, en algún momento de la historia, se fue operando la instauración de una *esfera educativa* en la que habita el *Homo educandus* y, en consecuencia, mostrarse como una propuesta que, autocriticamente, acepta; le había pasado inadvertido que sus esquemas mentales, patrones de pensamiento y disposiciones perceptuales corresponden a una época (la cual, por lo demás, tuvo una fecha de inicio y, al parecer, pronto tendrá una fecha de término).

A mi juicio, es posible revitalizar el proyecto original siempre y cuando no se le reduzca, con una lógica instrumental, a un puro método alfabizador –que, como quiera que sea, contuvo un papel táctico nada desdeñable–. Lo que no se debe perder de vista es que, en el marco de los proble-

mas más acuciantes y sentidos, la articulación de una reflexión crítica a un accionar intencionado (praxis), a través de las posibilidades germinales contenidas en la palabra desplegada dialógicamente, hacen verosímiles la emergencia de colectivos con carácter autogestivo que, desde lo local, propicien la configuración de organizaciones con capacidades autónomas, dispuestas a establecer nexos solidarios y colaborativos con otras que le sean semejantes. Es probable que, en escenarios de este tipo, la “educación” –si es que siguiera siendo pertinente dicho término– pudiera adquirir una fisonomía del todo distinta.

Esa *dramaticidad* de esta hora actual nuestra, ante un mundo que se desvanece, reclama, sí, un pensamiento crítico renovado, susceptible de comprender las inquietantes perspectivas de un cambio de época, pero también capacidades imaginativas que orienten la construcción de un mundo diferente.

Por eso apelamos al Freire que plantea que “(...) no hay una verdadera utopía fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres”¹¹.

¹⁰ Paulo Freire, *op. cit.*, pp. 28-29.

¹¹ Paulo Freire, *La pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, s/f, p. 116.

EL FONDO DE LA RESISTENCIA UNIVERSITARIA

Roberto Ochoa

Illich descubrió que las instituciones dejaron de ser un medio para la satisfacción de las necesidades o sueños de las personas y comenzaron a ser un fin en sí mismas. ¿De qué manera se ha visto afectado el mundo universitario? Uno de los rasgos es el surgimiento de la visión acerca de cómo se debe legitimar el conocimiento, que el sistema educativo tradicional ha acogido en las últimas décadas. El director del Centro de Extensión y Difusión de las Culturas toma como punto de partida la creación de dicho proyecto para profundizar en este tema.

EL 30 DE SEPTIEMBRE DE 2015, Javier Sicilia y quien escribe estas líneas nos presentamos ante profesores y directores del Consejo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) para presentar el proyecto de creación del Centro de Extensión y Difusión de las Culturas (CEDIC). En esa ocasión, de la misma manera que lo hemos venido haciendo desde que comenzamos a trabajar juntos para este proyecto, en verano de 2013, expresamos abiertamente que queremos caminar hacia un horizonte distinto al que las universidades mexicanas han perseguido durante los últimos 30 años. No tenemos puestas nuestras aspiraciones en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) ni en los Programas Nacionales de Posgrados de Calidad (PNPC).

El ambiente era ríspido. Nuestros colegas universitarios nos miraban con sospecha. Entonces, una profesora, adscrita por cierto al área de Humanidades, levantó la mano y nos cuestionó con firmeza: “¿Cuál es, entonces, su legitimidad, en qué se fundará la legitimidad del centro que quieren iniciar si no buscan el reconocimiento por parte de las instituciones oficiales de educación?”

La respuesta a esta pregunta tenemos que hallarla más allá del CEDIC, en el horizonte de legi-

timidad que todavía es posible encontrar para las universidades, en medio de un mundo en el que todo ha quedado fragmentado.

DE CÓMO NACIÓ LA UNIVERSIDAD Y PUEDE MORIR MUY FÁCILMENTE

Tal como quedó consignado en el primer número de la revista *Voz de la tribu*, las universidades son instituciones surgidas durante el siglo XII europeo, a partir de la invención del libro y de lo que George Steiner llamó la cultura libresca¹. Según Iván Illich, a partir de la articulación del texto en una página, que permitió interiorizar en un alumno la armazón intelectual de su profesor, la *lectio divina* tomó dos caminos la *lectio spiritualis* y la *lectio scholastica*. A partir de entonces, la filosofía se separó de la teología. Mientras la *lectio spiritualis* “quedaba confinada a la celda, la sala capitular y el claustro, se inventó un nuevo lugar para la *lectio scholastica*. Este nuevo lugar del pensamiento crítico y bibliotópico, del hablar y del aprender, es la Universi-

¹ Ivan Illich, “El texto y la Universidad. La idea y la historia de una institución única”, en *Voz de la tribu*, núm. 1, agosto de 2014, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 5-13.



Digital vs. Analógico. Fotografía de Guian Bolisay

dad”². El cambio en el soporte material del texto y de la etología de la lectura, es decir, del modo de leer, dio pie al nacimiento de esta gran institución occidental.

Algo similar a lo que ocurrió en la segunda mitad del siglo XII pudiera estar sucediendo entre finales del siglo XX y principios del XXI. Hasta antes del año 1130, la lectura era descrita como una actividad oral y acústica, pues la disposición del texto “como un ininterrumpido desfile de letras” sobre papiros y pergaminos, sin espacio entre las palabras, sólo podía ser comprendido si se leía rítmicamente y en voz alta. Sin embargo, alrededor del año 1160, “la página ‘acústica’ sobre la cual se entretejían las líneas cantantes fue expulsada y callada” por el libro y la nueva etología de la lectura que vino con él: a partir de entonces, crítica y silenciosa. Se trató de un paso más en la historia que Iván Illich desentrañó magistralmente: la historia de la paulatina des-encarnación del verbo llevada a cabo por la civilización occidental.

“Hoy [subraya Illich] algo que es también radicalmente nuevo se interpone entre el texto bibliográfico

y el lector. Provisionalmente, y para ser breve, llamaré a esta nueva cosa ‘pantalla’³. En el texto ya citado, Illich da expresamente cabida al nuevo paradigma de la convivencia intelectual determinado por lo que llama “pantalla”, “recordando la forma en que el monasterio dio lugar a la universidad” y la página acústica al libro. Pero nos advierte sobre el peligro de que la tradición universitaria tenga un destino semejante al de la *lectio divina* murmurada y cantada, antecedente suyo como forma de enseñanza, y que tras la decadencia de los monasterios contemplativos sólo se mantuvo en muy diminutos nichos. “¿Cómo impedir [se pregunta] que el progreso del texto dirigido al estudio crítico e histórico de textos acabe en una capitulación de la universidad frente al *text management*, en la indiferencia estilizada de una empresa de la información sin sentido ni significado?”⁴.

En otros escritos, así como en sus conversaciones con David Cayley, grabadas y posteriormente publicadas por éste, Iván Illich habla de un cambio de era, de un deslizamiento de tierras que

³ *Ibid.*, p. 12.

⁴ *Ibid.*, p. 13.

está ocurriendo bajo nuestros pies, y dentro del cual se inscribe el cambio ya mencionado relativo al hábito y a la tradición de la lectura: se trataría del fin de la “era tecnológica o instrumental” y del inicio de la “era de los sistemas”. En algún momento de la década de 1980, Illich descubrió que las instituciones dejaron de ser un medio o instrumento para la satisfacción de las necesidades o sueños de las personas –de los ciudadanos que exigen sus derechos a la educación, a la salud o al transporte– y comenzaron a ser un fin en sí mismas. “En esta nueva era [refiere], la persona característica, del tipo de las que he encontrado frecuentemente en los últimos años, es alguien que ha sido recogido por uno de los tentáculos del sistema social y ha sido tragado por él. (...) Sorbido por el sistema, se concibe a sí mismo como un subsistema”⁵.

En la sociedad tecnológica todavía existen propósitos personales que orientan y dan sentido social y humano al empleo de máquinas e instituciones. En la sociedad de los sistemas, en cambio, los individuos quedan enchufados a un enorme complejo cibernético que succiona paulatinamente todas sus capacidades en beneficio del propio sistema. Tal como se presenta metafóricamente en la película *Matrix*, lo único que queda siendo útil de las personas es la energía metabólica que se extrae de sus cuerpos para alimentar a la *Matrix*, esa inmensa computadora que rige al mundo. Desaparece el sujeto, que deviene en subsistema infinitesimal del sistema.

Ese tránsito de la era de la tecnología, o instrumental, a la era de los sistemas se expresa también en lo que Jean Robert describe en este mismo número de *Voz de la tribu* cuando dice que a principios del siglo XXI se tiende a imponer una forma de lectura desprovista de sentido humano, “la lectura de la lengua como código”. La era de la “comunicación” (que es otro modo de nombrar la era de los sistemas) representa el paroxismo de lo que inició con la escritura alfabética: la desconfianza y falta de atención frente a alguien que quiere decirme algo, la des-encarnación fundamental de ese “otro” para atender sólo a su “mensaje”⁶. Esto hace que, según Illich, desde mediados de la década de 1980 vivamos ya sumergidos en una dictadura digital, “un brillante mundo, extrañamente siniestro, en el que las clases privilegiadas viven una vida de

trivial hedonismo, sin agallas”⁷, mientras que en las cavernas subterráneas la miseria carcome a la mayoría de los sobrevivientes.

DE CÓMO LOS SISTEMAS TRAGAN AL MUNDO UNIVERSITARIO

En México, la llamada crisis económica de 1982 fue mucho más que sólo una crisis de este tipo. Fue, en realidad, la entrada del país a un mundo regido por fuerzas que superan, por mucho, cualquier posible decisión política. En ese año, las fuerzas especulativas de las finanzas internacionales provocaron un golpe de timón que sacudió a la sociedad entera. A partir de entonces, el otrora poderoso Estado-nación comenzó a fungir exclusivamente como una entidad administrativa cuya función primordial es custodiar la circulación y crecimiento de los capitales. Si algo o alguien resultan afectados por la administración, éstos no representan más que daños colaterales.

En esta nueva era, la persona característica, del tipo de las que he encontrado frecuentemente en los últimos años, es alguien que ha sido recogido por uno de los tentáculos del sistema social y ha sido tragado por él. (...) Sorbido por el sistema, se concibe a sí mismo como un subsistema.

En el caso de la vida universitaria, ese golpe de timón se aprecia claramente a partir de la aparición de lo que Manuel Gil Antón denomina las Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC). Como resultado de la llamada crisis del 82, en unos pocos años los ingresos de los académicos, cubiertos por el presupuesto público vía salarios contractuales con alguna institución universitaria, se vieron fuertemente disminuidos. Los ingresos de los profesores titulares de máxima categoría, por ejemplo, llegaron a desplomarse hasta 60%⁸.

Ante semejante situación se ideó e implementó un sistema de ingresos adicionales basado en la llamada “productividad de la investigación”. En

⁷ Iván Illich y Barry Sanders, *The alphabetization of popular mind*, North Point Press, San Francisco, 1988, p. 109.

⁸ Manuel Gil Antón, “La monetarización de la profesión académica en México: un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas”, Revista *Espacios en blanco*, núm. 23, número temático: Profesión académica y trabajo docente en la universidad, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, 2013.

⁵ Ivan Illich, *The Rivers North of the Future*, entrevista de David Cayley, House of Anansi Press, Toronto, 2005, pp. 162-163. La traducción es mía.

⁶ Jean Robert, “La alfabetización de la mente popular. Reseña de Ivan Illich y Barry Sanders”.

un inicio se habló de que sería un sistema provisional. Ahora, a más de 30 años de distancia, sabemos que se trata de un sistema que llegó para quedarse. El sistema funciona a partir de recursos extracontractuales que no forman parte del salario del académico ni están mediados por relación con sindicato alguno. Se trata, por lo mismo, de una especie de ingreso extraordinario sujeto a evaluaciones individuales periódicas, realizadas por comisiones dictaminadoras que son externas a las universidades dentro de las que el académico colabora. Así surge, en 1985, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

El CEDIC de la UAEM, que comenzó a funcionar en enero de 2016, busca su legitimidad. Somos una de esas “pequeñas asociaciones académicas de otro tipo”, dispuestas a colocarnos en la primera línea para los diálogos y acciones multidireccionales entre la universidad y la sociedad en nuestro entorno.

Manuel Gil Antón argumenta que el SNI tiene todas las características propias de las Transferencias Monetarias Condicionadas (TMC). Se trata de un mecanismo típico del cambio de lógica por parte del Estado en su relación con los diversos sectores sociales a los que financia, ya no como bienes públicos sino, a partir de los años 80, como “producción” del llamado “capital social”. La inversión en capacidades humanas se percibió, desde entonces, más bien como un gasto, sólo redituable en la medida en que pudiera ser medido de manera muy estrecha y que su tasa de retorno político no fuera poca ni tardía. Por ello, en las TMC el dinero se transfiere directamente a individuos o a unidades sociales “focalizables” con precisión, con la pretensión de hacer factible esa medición de costo-beneficio. El ejemplo típico de las TMC es el afamado Programa Oportunidades, dirigido a sectores ubicados en pobreza extrema: el “foco” es la unidad familiar, sus integrantes, y se elige a la mujer, sea o no jefa de familia, como la contraparte del Estado.

A pesar del disgusto que suele causar entre los científicos en general, y sobre todo entre los fundadores del SNI [dice Gil Antón] (este sistema) cumple con las características propias y necesarias de cualquier modalidad de TMC: está focalizado en el individuo que, a condición de

permitir que se evalúen sus productos, de ser positivo el juicio, obtiene “monedas adicionales”, no sujetas a control o contrapeso sindical ni de colectivo alguno⁹.

Además, en lo que se refiere a México, ese sistema está convertido, en los hechos, en el referente principal para las políticas públicas de educación superior. Mientras que en Estados Unidos y Canadá las TMC dirigidas a la actividad académica pueden representar sólo un incremento en el salario de entre 2 y 4%, en México estas transferencias pueden alcanzar un incremento en el salario académico de hasta 68% de los ingresos académicos¹⁰.

Aunque la fantasía que hay detrás de las TMC es que permiten controlar los efectos de las políticas públicas, la realidad es que con ellas se genera, a nivel de los individuos, una condición inédita y poderosa en repercusiones no controlables. De hecho, según Jesús Francisco Galaz Fontes y Manuel Gil Antón, existe un consenso general en el sentido de que “el sistema de pago por mérito (las TMC) promueve una segmentación muy poderosa” de las universidades, “una perspectiva individualista del trabajo académico, simulación de que se hace trabajo sustantivo y otros efectos colaterales improductivos”¹¹. Es decir, finalmente los efectos que provoca el sistema son nada controlables y sí, en cambio, se advierte que éste es causa de fracturas disciplinarias y de un alejamiento cada vez más pronunciado de la investigación respecto de la realidad y el entorno.

Pero, lo que es todavía más importante, el sistema de pago por méritos desplaza, de la universidad hacia la Matrix educativa, el centro de gravedad en torno al cual se desarrolla la vida académica. La relevancia de los ingresos y el prestigio otorgados por el sistema de pago por méritos es tal que, más allá de carreras institucionales adscritas a universidades específicas bien localizadas, ahora tenemos que decir que la carrera académica se sigue a través de un rango que es característico de la era de los sistemas: el rango de grados SNI. Se trata de un sistema de rangos suprainstitucionales que, cada vez más, conforman una carrera *de facto*, en sí y por sí misma. El comportamiento de los académicos tiende, por lo tanto, a acomodarse al sistema, aun cuando tal acomodamiento vaya en contra del espíritu y de

⁹ Manuel Gil Antón, *op. cit.*, p. 169.

¹⁰ Jesús Francisco Galaz Fontes y Manuel Gil Antón, “The impact of merit-pay systems on the work and attitudes of Mexican academics”, *The International Journal of Higher Education*, Springer, Dordrecht, 2013, p. 358.

¹¹ *Ibid.*, p. 362.



Inicio del Movimiento por la Educación “Alejandro Chao Barona”. Fotografía de www.pueblouniversidad.com

las funciones de las universidades como sedes por antonomasia del pensamiento crítico y de la autonomía. Por otra parte, los incentivos que el sistema otorga jalan a las universidades fuertemente hacia “cumplir con los indicadores”, aun cuando se dejen de lado sus tareas sustantivas, o aquéllas que representen un marcado sentido social.

Manuel Gil Antón concluye que no hay futuro si seguimos siendo espectadores o rehenes de las definiciones y de la forma de conducir el oficio académico. Como alternativa, propone que los liderazgos deben comenzar por ver la manera de “disipar esos programas (de TMC) y poner al frente unidades académicas (...) con un claro sentido de su trabajo y de su relevancia social”. De lo que se trata, en un inicio, es de conformar pequeñas asociaciones académicas de otro tipo. Al hacerlo –sostiene–, estaremos abriendo el camino que permita “recuperar el alma” de la universidad¹².

Por consiguiente, el CEDIC de la UAEM, que comenzó a funcionar en enero de 2016, busca su

¹² Manuel Gil Antón, *op. cit.*, p. 179.

legitimidad. Somos una de esas “pequeñas asociaciones académicas de otro tipo”, dispuestas a colocarnos en la primera línea para los diálogos y acciones multidireccionales entre la universidad y la sociedad en nuestro entorno.

El rector de la UAEM, Jesús Alejandro Vera Jiménez, mientras tanto, ya puso muy clara la muestra de aquello con lo que se debe iniciar: la defensa política de los recursos públicos que corresponden a las universidades. Esto permitirá que la investigación, y la vida académica en conjunto, deje de ser una suma de individualidades, de proyectos fragmentados y de carreras personales hacia la nada, para convertirse en lo que está llamado a ser desde sus orígenes: la reflexión pausada, completa y profunda sobre aquello que nos toca y que nos mueve. Finalmente, el trabajo laborioso de conocer y conocernos para recuperar nuestro sentido de lo humano. 📌

LA ALFABETIZACIÓN DE LA MENTE POPULAR

Jean Robert

¿Cómo repercutió la cultura alfabética y del “lenguaje” sobre el mundo de la cultura oral? ¿De qué manera interviene la tecnología? ¿Cuáles son sus efectos en la actualidad? Esta reseña de The Alphabetization of the Popular Mind¹, de Iván Illich y Barry Sanders, explora algunas posibles respuestas que surgen de la lectura de dicha obra, y analiza las modificaciones de las nuevas formas de leer que han emanado de las transformaciones del habla y la lengua.

EL INVENTO DEL ALFABETO FUE históricamente el primer paso hacia una corrupción del arte de escuchar: incitó a no prestar tanta atención a la persona que nos quiere decir algo como a su *mensaje*, a la *información* que supuestamente contiene y a su *código*. Por cierto, estos tres últimos términos son eminentemente modernos, pero lo que designan se encuentra en una línea de continuidad con el alfabeto, cuya novedad fue transformar un evento que se desenvolvía en el tiempo –la palabra– en un hecho espacial –la página–. Para entender esta transformación pensemos en las caricaturas en las que salen de la boca de los personajes globos con palabras, que se llaman técnicamente filacterias. A partir de su invento en Grecia en el octavo siglo a. C., el alfabeto incitó gradualmente a sus lectores a analizar lo dicho por un interlocutor carnal como si fuera una filacteria, es decir, a restar de manera progresiva su confianza a las palabras aladas de un interlocutor de carne para depositarla en su transformación, real o imaginaria, en un *texto*. Lo que hoy llamamos la *comunicación* representa, sin duda el paroxismo de este desvío de confianza inherente al alfabeto, desvío que también es una des-encarnación del otro.

Amén del libro co-escrito con Barry Sanders, Illich escribió varios artículos y libros dedicados a los efectos del alfabeto sobre la cultura antigua, pero, aun más, sobre la cultura medieval a partir de una revolución en la tecnología de la escritura

y la etología de la lectura en el siglo XII². El libro reseñado aquí es el primero de esta serie, publicado por una editorial comercial. No es el mejor, pero tiene las cualidades de una primera formulación: es (quizá demasiado) contrastado e incita a la controversia.

Los editores de *Voz de la tribu* me pidieron ubicar la posición de Illich y de su coautor en una controversia precisa, la que en un momento dado opusieron los amigos Iván Illich y Paulo Freire, en torno a la legitimidad de la alfabetización de la mente oral. Autor de *La pedagogía del oprimido*³, Freire veía el alfabeto como un instrumento de liberación a la vez del oprimido y del opresor. En mi opinión, esta controversia ha perdido su razón de ser y oculta lo que me parece significativo en este momento, a saber, el debate interior de Illich en torno a su propio apego a la cultura alfabética y su cuestionamiento del nuestro:

- Iván Illich era profundamente bibliotrópico, orientado hacia la cultura del libro, la “lectura libre” –o “*bookish Reading*”, como decía George Steiner–, que fue la gloria de la cultura alfabética. Leía libros en más de diez idiomas. Pero este letrado veía lo que la alfabetización forzada –la escolarización obligatoria y, últimamente, la anexión al mundo de la comunicación– había hecho a la men-

² En mi opinión, el mejor de ellos es Iván Illich, *En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario del “Didascalicon” de Hugo de San Víctor*, México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

³ Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: siglo XXI, 1972.

¹ San Francisco: North Point Press, 1988 [1948].

talidad popular: le habían quitado el *habla* (oral) y la habían forzado a adoptar una *lengua* (escrita) que Illich llama irónicamente “la lengua materna enseñada” y que, desde el reformador de la lengua española, Antonio de Nebrija, a finales del siglo XV, fue, al lado de la espada, el principal instrumento de dominio del Estado naciente.

Durante la época de la lectura libresca, habla y lengua se mantuvieron en cierto equilibrio precario. En cambio, la actual época de la comunicación es la época del ocaso, tanto del habla como de la lengua. Illich quería que el habla sobreviviera bajo la lengua, o a un lado de ella, por lo que no promovía la alfabetización de las *hablas*, como el portugués popular de Brasil, por ejemplo. Este hombre eminentemente orientado hacia la cultura alfabética, no la divinizaba como lo hace la mayoría de los educadores-alfabetizadores.

• La otra parte del dilema de Illich es que, en medio de la catástrofe posalfabética contemporánea, veía más claramente que nadie que la lengua –es decir, la lengua escrita– es paradójicamente lo único que puede salvar lo que nos queda de sentido del habla.

Inicialmente, yo había pensado comenzar esta reseña de un libro dedicado a los efectos simbólicos del alfabeto sobre la mentalidad popular con un comentario de su penúltimo capítulo, titulado “De la lengua materna enseñada a la neohabla...”. Este capítulo trata del escritor George Orwell (1903-1950) que en su novela premonitoria *1984*⁴, hizo una caricatura de una forma particular de hablar, que llamó la *neohabla*. Con este nombre, Orwell examinó lo que ocurre cuando los hablantes de una lengua ordinaria, aun en gran parte oral, a pesar de tener escritura, empiezan a tratarla como si pudiera ser reducida a un texto o a un código. Si corté lo que había escrito sobre *1984* es porque caí en la cuenta de que la opresión de una lengua transformada en código e información es más insidiosa que la violencia de Estado extrema imaginada por Orwell. Redactado en 1948, *1984* (84 = 48 al revés) es una parábola sobre seres humanos obligados a comunicar sin lenguaje humano mediante el odio organizado.

La fábula de Orwell pone en escena una sociedad que sobrevive la “renuncia”, supervisada por el Estado, al lenguaje (habla y lengua) por parte de sus miembros. La dictadura estatal preexiste a esta renuncia. Para entender lo que nos ocurre, debemos imaginar que esta renuncia *precede* la intervención del Estado y, de hecho, fomenta su poder.

⁴ Edición original: *Nineteen Eighty-Four*, Londres, Secker & Warburg, 1999 [1949], en español: *1984*, Barcelona, Salvat Editores, 1980.

Hoy el dominio de la comunicación digital sobre la cultura alfabética y lo que le quedaba de oralidad es una nueva forma de poder que la sociedad civil le ofrece al Estado, un poco como en la fábula de Hobbes: el miedo a la violencia posible en los encuentros con desconocidos incitó a los hombres a depositar su poder y su autonomía a los pies de un Leviatán⁵. Sin embargo, las razones por las que sacrificamos a la vez la lengua y lo que nos quedaba de habla a los pies de un Leviatán digital no se pueden reducir a una cesión de autonomía por seguridad, aunque, al apropiarse el poder que le concedemos, el Estado no deja de evocar este argumento. El Leviatán digital propone curarnos, más que del miedo, de los sentimientos de soledad, aburrimiento y frustración. Nos ofrece algo que el Leviatán clásico no podía: modos de comunicación sin contacto personal hasta con nuestros seres *más cercanos*. Al plantear un modelo de relación sin confrontación ni controversia, el Leviatán digital no sólo está transformando la política, sino que también: modifica radicalmente las relaciones cercanas tanto en la amistad como en la familia. Su eslogan parece ser: “escojo ausentarme de ti para poder hablarte”. Coloca a quien va tragar en una espuria zona de confort en la que puede hacer abstracción de los demás. El Leviatán clásico ofrecía seguridad en los encuentros con desconocidos. El Leviatán digital ofrece nuevos modos de comunicación sin contacto personal tanto en la lejanía como en la cercanía. Internet es un sistema, y como tal, no tiene intenciones. Pero los que diseñan sus *Apps* tienen propósitos de poder y buscan los medios para alcanzarlo en los departamentos de psicología, por ejemplo⁶.

No tomemos estrictamente *1984* como una premonición del Leviatán digital que se instaló entre nosotros y de su lenguaje de solitarios interconectados. La neohabla era el “tipo ideal” de un lenguaje del que Orwell pensaba que nunca podría ser hablado porque sus hablantes serían totalmente distintos de los hombres y de las mujeres que se podían conocer en 1948 y cuya lengua aún tenía rastros de oralidad. Su hazaña consiste en haber ideado un complot malévol que impone este tipo de código en la vida cotidiana. No podía

⁵ Ver Roberto Ochoa, *Muerte al Leviatán. Principios para una política desde la gente*, México: Conspiratio/Jus, 2009.

⁶ Ver Nir Eyal, *Hooked: How to Build Habit-Forming Products* (Cómo construir productos que generen hábitos), Londres, Portfolio, 2014. Eyal es un alumno del Laboratorio de Tecnologías Persuasivas de Stanford, fundado por B. J. Fogg, quien intenta demostrar con métodos inspirados por la psicología experimental que “las computadoras pueden cambiar los pensamientos y las conductas de la gente en formas previsibles”.

prever que, en nuestro tiempo, “tanta gente (...) intentaría convencerse de que se ‘comunicaba’ entre sí...”⁷.

El alfabeto se distingue de todas las otras formas de escritura, incluso de la que se inspiró: la escritura consonántica de los fenicios. Algunas de sus características –de las que carecen todas las otras formas de escritura– ya parecen lejanas premoniciones de un mundo en el que no tengo que prestar atención a mi interlocutor carnal, sino al mensaje que emite.

Algunos de los temas tratados en este libro son, en orden histórico regresivo:

- La degradación hoy –en una especie de suicidio– de la cultura escrita, amenazada por la educación y la comunicación modernas;
- Los efectos del pergamino, de los sellos, de la tinta y la pluma sobre la visión del mundo hace 800 años;
- La interacción del alfabeto con las *fórmulas* de la cultura oral desde el octavo siglo a. C. en Grecia.

No podremos abordar el tema de la negación de la cultura oral por los efectos secundarios de la alfabetización obligatoria sin recordar la paradoja inherente a este argumento: la cultura escrita es, hoy, el último baluarte contra la disolución de la lengua en los “sistemas de información”⁸.

Antes de empezar hay, además, que clarificar tres puntos:

- La escritura alfabética se distingue en algo de todas las otras escrituras conocidas, incluyendo las letras semíticas en las que se inspiró: es un *sistema fonético completo* capaz de reproducir el habla como si fuera en una grabación, característica imitativa que amenaza la cultura oral;
- Leer es una actividad psicomotora que ha tenido diversas formas en los veintisiete siglos transcurridos desde la invención del alfabeto;
- Las técnicas constitutivas de la escritura alfabética –consonantes, vocales, interrupciones de la voz entre palabras, párrafos, títulos– son hechos históricos: la escritura alfabética no es un “hecho natural” y hay que evitar proyectarla sobre mundos o tiempos donde no existe, por tanto es absurdo hablar, por ejemplo, de un “texto oral”.

El libro reseñado trata de entender cómo llegó a existir una sociedad alfabetizada, con su ten-

⁷ Iván Illich y Barry Sanders, *op. cit.*, p. 118.

⁸ *Ibidem*, p. ix.

dencia a prestar atención a lo dicho, inmovilizado por la escritura más que por el hablante vivo, y a tratar el lenguaje como un código. Examina cómo algunos conceptos no pueden existir sin referencia al alfabeto, como por ejemplo el pensamiento y la lengua, la mentira y la memoria, la traducción y, en particular, el *sí mismo*. Si concordamos en que estas categorías tuvieron un inicio, también debemos admitir que pueden llegar a su fin⁹. Un abismo nos separa del dominio de la oralidad. Otro, opuesto y disimulado tras una nube, equipara las letras con *bits* de información y degrada la lectura y la escritura¹⁰.

No podremos abordar el tema de la negación de la cultura oral por los efectos secundarios de la alfabetización obligatoria sin recordar la paradoja inherente a este argumento: la cultura escrita es, hoy, el último baluarte contra la disolución de la lengua en los “sistemas de información”.

La historia se hace posible cuando la palabra se transforma en palabras, palabras fijadas por la escritura. El territorio de los historiadores es la isla de la escritura. Lejos de las playas de esta isla, las memorias no se hacen palabras. Cuando no se dejan palabras atrás, el historiador no encuentra fundamentos para su construcción. No hay puentes entre el archipiélago de la oralidad y la isla de la escritura alfabética. Sin letras para inmovilizarlo, el pensamiento tiene alas inseparables del habla: como él, siempre es “ya ido”, tal un pájaro en vuelo.

Cada texto original o “auténtico” es el recuerdo de algo que fue oído. Algún escribano genial escuchó a Homero y el resultado es *La Iliada* y *La Odisea*. Es tarea del historiador elaborar las herramientas que le permita reconocer cuáles de esos restos orales fijados en la arcilla o en el pergamino son “textos auténticos”, es decir, textos no basados en otros textos, sino representando la primera fijación de un discurso oral. A partir de su fijación, los textos se erigen en memoria que no necesita conservarse más en la mente porque el pergamino se encarga de hacerlo. Antes del alfabeto existían, en todas las culturas orales, dispositivos mnemónicos hechos de gestos, objetos, murmullos litúrgicos, sacrificios rituales que ligaban el habla a movimientos corporales. Sería un grave error ver la memoria alfabética como un perfeccionamiento

⁹ *Ibidem*, p. x.

¹⁰ *Ibidem*, p. xi.

to de estos dispositivos y gestos. Para los autores, el verdadero sentido de “palabra” es: bloque de construcción gramatical antes y después del cual la pluma deja de estar en contacto con el papel. La palabra es el elemento de lo que llamamos “la lengua”. Sólo el alfabeto tiene el poder de crear “lengua”. En cambio, el elemento de la narración oral es el *építeto*, la *fórmula*. Se dice que los pueblos orales “hablan en proverbios”, queriendo decir que, para expresar una situación existencial nueva, se sirven de una fórmula estándar tomada de un vasto acervo. En los tiempos homéricos, los bardos, aedos o *rhapsodoi*, componían sus cantos épicos con fórmulas de este acervo, agrupadas en hexámetros. Antes del alfabeto no puede haber contenido distinto de la palabra alada que siempre se escapa antes de haber sido completamente entendida. No hay temas que maestros pudieran tener la tarea de enseñar, y por tanto, no hay “educación” ni “escuela”. En contraposición, “[n]uestras mentes alfabetizadas conciben el discurso como el uso de la lengua y pensamos en ésta como algo que sobrevive al discurso, como algo que deja trazas”¹¹. Otra diferencia entre la lengua y el habla es que la última deja trasparecer el género (femenino o masculino) del hablante. “El contraste de género en el habla se pierde cuando se congela en la página. No sobrevive el salto del tiempo puro del habla a la dimensión espacial de la escritura”¹².

Con sus vocales y consonantes, el alfabeto, la primera escritura fonética completa, sirve para grabar sonidos y sólo para eso. Contrariamente a lo que hacen las otras formas de escritura, sólo a través de estos sonidos se proporciona sentido. Por tanto, el alfabeto hace exactamente lo contrario de los jeroglíficos, los ideogramas y, más importante, las letras semíticas (fenicias).

En el siglo VIII a. C., mercaderes griegos adquirieron la serie de las consonantes semíticas de marchantes sirios en las costas de Asia Menor. Dejaron intacta la secuencia de las letras, casi sin cambiar sus nombres, pero pervirtieron el uso de estas letras. (...) Cuatro de las letras semíticas no tenían uso para los griegos, para quienes representaban ruidos bárbaros. Los griegos del siglo VIII las usaron para indicar vocales. En el alfabeto o “betabeto” semítico, las líneas de consonantes en el *rollo* permitían –no sin cierto grado de adivinanza– dar voz otra vez a lo que fue dicho. Las letras alfabéticas lo congelan visualmente en la *página*.

Con la posibilidad de fijar el flujo del discurso en transcripción fonética, emergió la idea de que el conocimiento –la “información”– podía ser guarda-

do en la mente como en una bodega, y que siempre había sido así. Quien rompió con este paradigma fue el joven helenista americano Milman Parry (1902-1935) en su tesis de doctorado de 1928 en la Sorbona de París¹³. Al componer un canto épico, el bardo prealfabético no dispone de una reserva de memorias. Más bien parece tener en la espalda un morral lleno de *formulae* con las que hila la trama de un cuento. Estas fórmulas son las mismas que la gente oral usa para expresar la mayor parte de su acontecer y sus emociones. La tesis de Parry es que *La Iliada* y *La Odisea* solamente pudieron resultar de una recitación oral al ritmo de hexámetros¹⁴.

Sólo a partir del Medioevo las letras transformaron radicalmente a la sociedad. A partir del siglo XII, “...ni las herejías, ni las nuevas órdenes religiosas, ni las ciudades nuevas con sus universidades pueden ser entendidas sin la expansión de una palabra que no era solamente dicha, sino leída”¹⁵. Pero más importante aún, las letras cambiaron a la sociedad mediante la penetración de su simbolismo bajo la piel de la cultura. La razón por la que es casi imposible referirse a esto es que todas las categorías en las cuales podemos hablar de sociedades pasadas han sido adquiridas en la lectura. Por tanto, estas categorías están hechas para hablar de una sociedad en la que las relaciones sociales dependen de la lengua escrita. Por ejemplo, casi no podemos evitar caer en la absurdidad de ver, en las tradiciones orales que sobreviven, “literaturas orales”.

La conclusión de esta reseña no sigue estrictamente a los autores Illich y Sanders, sino que presenta reflexiones nuevas de Illich que se publicaron en el primer número de esta revista¹⁶. El uso universal del libro fue el núcleo de la religión secular de Occidente. Pero la realidad social occidental dejó atrás la fe en el libro. Desde que el libro ya no es la razón de ser de las instituciones educativas se ha perdido todo control sobre la proliferación de los textos y los soportes en los que se manifiestan. La pantalla, la prensa y la comunicación están a punto de reemplazar la página, la literatura, la lectura.

Illich se ocupó de los inicios de la era del libro en el momento en que ésta llegaba a su fin. Él consideraba apropiado ese episodio para cultivar

¹³ *L'Épithète traditionnelle dans Homère*, París, Les Belles Lettres, 1928.

¹⁴ Ver Iván Illich y Barry Sanders, *op. cit.*, p. 15.

¹⁵ *Ibidem*, p. 31.

¹⁶ Ver Iván Illich, “El texto y la Universidad. La idea y la historia de una institución única”, *Voz de la tribu*, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, núm. 1, agosto 2014 [1991], pp. 5-13.



Fotografía de Asian Development Bank

una pluralidad de accesos a la página que el monopolio de una forma de lectura a partir del siglo XII, la *lectura escolástica*, no permitió. Quería poner granos de arena en los sistemas que en nuestros días tienden a imponer una forma de lectura desprovista de sentido humano: la lectura de la lengua como código.

Antes del siglo XII, la página había sido una partitura para piadosos murmuradores. En el siglo XII, se transformó en un texto óptimamente organizado para pensadores lógicos. A partir de este momento, un nuevo género de lectura empezó a volverse la forma más alta de actividad intelectual: la lectura libresca o *bookish reading*, según George Steiner¹⁷. En un artículo publicado en esta revista, Iván Illich analiza con precisión los cambios en la tecnología de la escritura que permitieron las mutaciones en la etología de la lectura, que volvieron posible una nueva manera de leer. A partir de ahí, la lectura silenciosa se empezará a generalizar: el lector ya no necesitará deletrear las palabras, sino que las reconocerá como reconocemos un rostro humano.

Illich compara las transformaciones técnicas y etológicas que permitieron esta nueva forma de leer con las que están causando su ocaso en los primeros decenios del siglo XXI. Después de las

transformaciones del siglo XII, una forma específica de leer, la *lectura escolástica*, adquirió un monopolio radical sobre todas las otras¹⁸. Recientemente, dice, la lectura como metáfora “es a su vez amenazada de ruina” como lo fue, por ejemplo, la *lectio divina* en el siglo XII. Illich no critica las causas de la ruina de la lectura libresca, que parece actualmente sucumbir a los diagramas, gráficas e hipertextos que fueron un tiempo accesorios del texto y para los cuales el texto es, hoy, accesorio. Lo que quiere Illich es aumentar la distancia entre su lector y dos actividades psicomotoras: la de leer un libro y la de contemplar una pantalla. Entenderá con este ejercicio que hoy el libro ya no es la metáfora clave de la época: la pantalla tomó su lugar.

Iván Illich compartía un sueño con George Steiner: que pueda existir, fuera del sistema académico, algo como “casas de la lectura” comparables, en su estilo, a la *yeshiva* judía, a la *medersa* islámica o al monasterio medieval, para celebrar la multiplicidad de los estilos de lectura y resistir la dictadura de los sistemas. En estas casas, se podría, por ejemplo, volver a leer 1984 en voz alta y mantener, así, una ventana abierta en el infierno que previó Orwell. ☛

¹⁷ George Steiner, “The End of Bookishness”, *Times Literary Supplement*, 8-14 de julio, 1988, p. 754.

¹⁸ “*Lectio divina* dans la haute Antiquité et l’Antiquité tardive”, *La perte des sens*, París, Fayard, 2004, pp. 163 -185.

GABRIEL ZAID, EL ANTIEDUCADOR

Javier Sicilia

Para el autor de Cómo leer en bicicleta, no vive en la antigua tradición oral de Sócrates y de Jesús, sino en el mundo bibliotópico que se creó con el libro, el aprendizaje y la enseñanza no se dan en las aulas y su currícula atroz; no se dan en los programas de la Secretaría de Educación Pública ni mucho menos en la universidad controlada por el Estado, que desaniman cualquier creatividad, sino en los libros, donde se gesta el ejercicio real y libre del pensar.

PERMÍTANME INICIAR MI EXPOSICIÓN con unas palabras que contradicen el espíritu de las reflexiones a las que nos convoca esta mesa de diálogo, cuyo título es: “Educación y Poesía en Gabriel Zaid”¹: Gabriel Zaid no es un educador. Suponerlo no es sólo haberlo comprendido mal, es también desdeñar el argumento fundamental desde donde nos ha hablado siempre y que tiene que ver con un desafío a la educación como enseñanza, y una reivindicación de los orígenes de la tradición de Occidente: el diálogo y la palabra libremente asumidos.

Para entenderlo, hagamos, como le gustaría al poeta de *Reloj de sol* y al crítico de *De los libros al poder* y de “Muerte y resurrección de la cultura católica”, un poco de historia.

Occidente –lo sabe muy bien Zaid, quien nos convoca siempre al diálogo, a la conversación, a la libertad de la cultura que prospera “en la animación y dispersión del diálogo y la lectura libre”² empezó cuando unos hombres comenzaron a buscar la verdad a través del diálogo. Antes de ello, en el resto del mundo, incluyendo el arcaico contorno del Mediterráneo, la enseñanza se llevaba a cabo mediante la trasmisión de lo que se creía

saber. Repentinamente, con la aparición de Sócrates, algo fundamental surgió. Por vez primera, un maestro (*magis*, más), es decir, alguien que destaca por su saber y por sus habilidades, “que sabe más”, que es, permítanme el uso, “más mejor”, “demostró con éxito que el diálogo [con sus amigos], ese proceso de preguntas y respuestas, ese intercambio de ideas, era un método de investigación y aprendizaje mucho más profundo que el de la repetición de opiniones aceptadas”³. Ese acto fundador, por el que a Sócrates se le condenó a muerte, no sólo abrió un nuevo horizonte frente a la verdad, sino que también convirtió en colegas a quienes antes eran sólo oyentes e hizo que la tradición, ese depósito estable, se transformara en un reto intelectual. “Desde entonces [dice Iván Illich] el hombre finito, limitado, se sintió capaz de aceptar el reto de lo infinito como verdad, se sintió obligado a escudriñar lo insondable”⁴. Desde entonces, también, escudriñar lo insondable se volvió una realidad antitética, es decir, un diálogo entre seres humanos que tienen respuestas parciales y que se obligan a tomar posición frente a ellas y frente a la tradición; escudriñar lo insodable, buscar la verdad, se volvió, dice Illich, “un examen crítico de opiniones”.

Cuatro siglos después otro acontecimiento fundador surgió como un reto a esa nueva forma de aprender, un reto que Gabriel Zaid ha asumido también admirablemente en mucha de su creación poética y en la tradición cristiana desde donde piensa. En la Palestina de hace dos mil años apareció un hombre que, según él, no tenía la respuesta a ese diálogo desatado por Sócrates, sino que era la respuesta misma. Su palabra y su presencia (la palabra de Dios encarnada) obligaron desde entonces a los seres humanos a tomar posición frente a él. Si con el diálogo socrático nació el Occidente helénico, el Occidente cristiano surgió con “la presencia silenciosa de la figura de Cristo en un mundo discursivo”. A partir de ese momento, “cualquier hombre que forma parte de la dialéctica del mundo Occidental debe ser capaz no sólo de conversar con otros hombres sino de tomar posición frente a ese hombre-reto aceptándolo o rechazándolo. El hombre totalmente no-cristiano o no es hombre histórico de Occidente o no es hombre culto”⁵.

Esta realidad, libre del aprender y del enseñar, de la que Zaid es depositario, nada tiene que ver con la educación. Educar y aprender son cuestiones que, incluso, antes de Sócrates no se mezclaban. Educar significa “alimentar”. Gramaticalmente en latín implica un sujeto femenino. Es la acción de la madre que alimenta y enseña a su cría, trátase de una perra, de una ardilla o de una mujer. Entre los humanos sólo las mujeres son capaces de educar, y sólo educan a sus hijos mientras son infantes, es decir, mientras no hablan. Educar, contra lo que los pedagogos y algunos latinistas nos han enseñado, no tiene ninguna relación con “sacar de”, cuya etimología es *educere*, y no *educare*. Hay que volver a leer a Cicerón para saberlo: *educit obstetrix, educat nutrix* (“la partera saca, la nodriza cría”).

Por el contrario, aprender, del latín *aprehendere*, es la acción de alguien que quiere atrapar algo, tanto de un ratón que persigue a su presa como de un ser humano que busca atrapar con su intelecto una verdad. Una palabra que está relacionada con enseñar (*insignare*), señalar un camino, un lugar, incluso una presa.

El uso de la palabra educar para hablar de enseñanza surgió cuando la Iglesia comenzó a institucionalizar el saber frente a la persona de Cristo.

Desde sus primeros tiempos, la Iglesia se llamó a sí misma “madre”. Según Illich, fue el gnóstico Marción quien en 144 la llamó por vez primera así. Al principio, continúa Illich, la “madre” era “la comunidad de fieles en relación con los nuevos miembros que engendra la comunión, es decir,

la celebración de la comunidad”⁶. Sin embargo, cuando la Iglesia adquirió con Constantino rango imperial y comenzó a crear las primeras instituciones caritativas se fue volviendo una madre que concibe, lleva y da a luz a sus hijos e hijas y los cría en su pecho con la leche de la fe, hasta convertirse en la Edad Media en la madre dominante, autoritaria y posesiva, fuera de cuyo regazo no hay salvación. Así la designó Gregorio VII (1073-1085) durante su conflicto con Enrique IV: la Iglesia es *Mater, Magistra y Domina* (Madre, Maestra y Soberana). En este sentido, los obispos fueron los primeros hombres en atribuirse funciones educadoras, quienes llevaban a su grey al *alma ubera* (mama henchida de leche) de la madre Iglesia, de la que nunca debían destetar, y llamaron a sus fieles *alumni*, que se traduce por alumnos y que no significa más que amamantados. Al transferir las funciones de la mujer a la institución clerical, es decir, a sus recintos, su enseñanza, su saber y su orden, educar se convirtió en sinónimo de aprender. Sólo quien se enchufaba al inmenso pecho de la madre Iglesia podía educarse, saber, volverse un ser humano.

Educar, contra lo que los pedagogos y algunos latinistas nos han enseñado, no tiene ninguna relación con “sacar de”, cuya etimología es educere, y no educare. Hay que volver a leer a Cicerón para saberlo: educit obstetrix, educat nutrix (“la partera saca, la nodriza cría”).

La secularización no hizo más que usurpar el monopolio clerical de la gran teta, y el Estado fue adquiriendo la función de una madre nutricia provista de muchas mamas, entre las cuales está la educación, el aprendizaje, custodiado, como todas sus demás mamas, por órdenes jerárquicos y burocráticos que administran expertos que se criaron también en su seno. Frente a la Iglesia, y luego frente al Estado, todos somos niños que debemos someternos a sus duras y cada vez más largas dosis de educación controlada para ser ciudadanos plenos.

Este monopolio del aprendizaje y del saber –fuera del cual, nos dice el Estado, no hay salvación ni vida ciudadana– es absolutamente contrario a la gran tradición de libertad que trajeron al mundo Sócrates y Cristo. También es contrario al ejercicio crítico y poético que desde su aparición en el

¹ Esta ponencia fue leída en la Consejería de Educación de España en el marco de un homenaje a Gabriel Zaid en febrero de 2014.

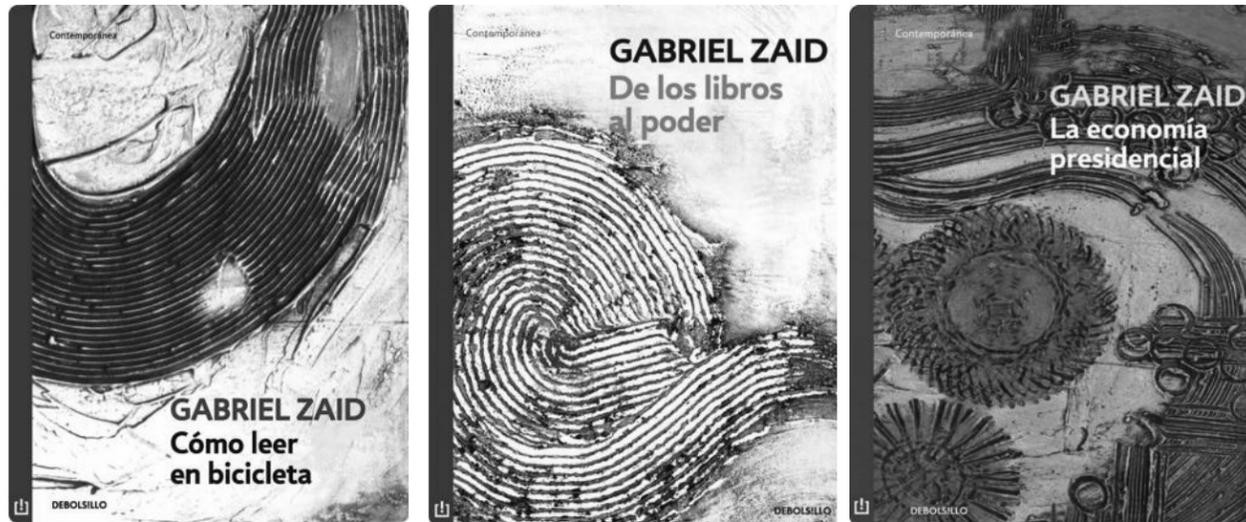
² “Instituciones de la cultura libre”, *Letras Libres*, mayo 2013.

³ Iván Illich, “Ensayos sobre la trascendencia”, *Sondeos*, 1971.

⁴ *Idem*.

⁵ *Idem*.

⁶ Iván Illich, *El trabajo fantasma*, 1981.



espacio de las letras ha seguido Gabriel Zaid. Su sabiduría, por lo tanto, se inserta en esa gran tradición que confronta no sólo a las instituciones educativas, sino también a las instituciones del poder.

Lo que Zaid nos ha entregado a lo largo de los años –sus puntos de vista que siempre salen del común y nos enseñan a mirar desde otro lugar siempre tradicional y siempre nuevo– no proviene de las tradiciones, sino del ejercicio libre del pensar con otros –tanto con los del pasado como con los del presente– y de confrontar su pensamiento con la palabra revelada en Cristo, al margen de los adoctrinamientos de la institución clerical y educativa. Para Zaid, que no vive en la antigua tradición oral de Sócrates y de Jesús, sino en el mundo bibliotópico que se creó con el libro, el aprendizaje y la enseñanza no se dan en las aulas y su currícula atroz, no se dan en los programas de la Secretaría de Educación Pública ni siquiera ya en la universidad controlada por el Estado, que desaniman cualquier creatividad, sino en los libros, en las revistas desde donde habla y en las tertulias que constantemente anima. De allí su crítica mordaz y certera contra cualquier monopolio ideológico del saber; de allí su gusto por la empresa, que viene también del latín *apprehendere*: dedicarse a una acción; de allí su defensa de la democracia como el lugar del diálogo y del pensamiento libre. Contra la universidad que se ha vuelto, como dice bien, “dominante por su relación con el poder, primero de la Iglesia y luego del Estado, que le da autoridad para saber quién sube y quién no”; contra ese Estado que combatió “la tutela eclesiástica, no para

liberar el saber, sino para imponerle su propia tutela: un monopolio que autoriza o no los libros de texto, los programas de enseñanza, las profesiones y la cultura oficial”; contra “la universidad [que] administra las credenciales del saber para subir”; contra “el Estado que descalifica y puede encarcelar como ‘usurpador de profesión’ a quien ejerza como cirujano sin credenciales universitarias debidamente registradas”⁷, Zaid opone, con la sutileza de la objetividad, “la cultura libre”, que no sólo proviene de esa doble gran tradición que inaugura Occidente, donde él se sitúa, sino también de los tiempos modernos, donde su cultura bibliotópica y bibliométrica habita, “en el mundo comercial de Gutenberg”, que “era empresario”, “de Erasmo”, que era “freelance”, una cultura que nace “fuera de la universidad, y hasta en contra de ella”. Al igual que Erasmo, Descartes, Spinoza y Octavio Paz, Zaid “ha rechazado dar cátedra universitaria”. Al igual que ellos, nunca ha querido ser “profesor, sino contertulio y autor”. Nunca ha querido educar, sino enseñar en el diálogo e instruir en el ejercicio libre y creativo de la poesía “frente al saber jerárquico, autorizado y certificado”, ha preferido “la conversación y la lectura”⁸, el universo de la gran tradición de Occidente que se preserva y renueva en cada autor libre del poder y abierto al escudriñamiento de lo insondable desde una fe en la palabra encarnada. Sin autores como Zaid, la estupidez y el poder nos aplastarían. 🍌

⁷ Zaid, mayo de 2013.

⁸ Zaid, mayo de 2013.



Sombrío recorte a la educación. Cartón de Hugo Ortiz

MAGALI LARA: NATURALEZA Y EMOCIÓN

Andrea Giunta

Magali Lara es una artista que se acerca a lo más profundo, a lo más íntimo de las experiencias, para generar piezas polisémicas que en algunos casos evaden la técnica, pero en todo momento obedecen al instinto creador. De lo cotidiano de la urbe a la complejidad de la naturaleza; de la pérdida de la memoria a la búsqueda de la palabra; de las texturas a los diálogos sonoros, la obra de Lara se mueve con fluidez y busca otros cauces que le permitan interactuar con diversas disciplinas y, a través de esto, plasmar un lenguaje propio.

LA PRIMERA EXPOSICIÓN DE MAGALI Lara (Ciudad de México, 1956), según recuerda Mónica Mayer, realizada en 1976 o 1977, en la Academia de San Carlos, tuvo como tema unas tijeras despiadadas, referencia a la violencia que el público no consideró adecuada a los fines del arte. Así entraban en su obra los contactos con un momento fundador en el que la escena mexicana fue precursora respecto de otras de América Latina: el arte de las mujeres o arte feminista, del que Mayer fue protagonista fundadora y Lara una de sus fuerzas movilizadoras —como organizadora de una exposición de artistas mujeres que itineró por Berlín a finales de los años 70—. Era el momento en el que el arte de mujeres comenzaba a coexistir con el arte feminista; cuando la visualización de nombres y cuerpos de obra borrados de sucesivas historias —la del arte moderno, la del arte mexicano— se combinaba con la iconografía y la militancia feminista, con la indagación de zonas de experiencias tabúes y con la acción transformadora. Se trataba no sólo de dar visibilidad a las artistas mujeres desplazadas del canon del arte mexicano, sino también de irrumpir con temas inesperados, que asaltaran la paz de lo cotidiano para generar un sentido político, como sucedía con las tijeras de Magali Lara. O como con los objetos más domésticos desde los que escribió un tratado de la cotidianidad.

Objetos dibujados, bio-lados (bio-*lan*/bio=*vida*, *land*=país / bio-*lan*=país de la vida o vida de los lados). Una poética del uso vinculada a la experiencia femenina de todos los días (olla, cafetera,

cuchillo, tijeras, bocas). Avanzar, también, sobre el valor cultural de la sangre como tabú reconvertida en sagrada, sobre los juegos íntimos del sexo, sobre los espacios en los que uno está con uno. Los encuentros personales. Una fenomenología del ámbito cotidiano.

Pero lo principal no era, tan sólo, reponer nombres ausentes o develar canchales de temas no explorados. Se buscaba hacerlo con un lenguaje involuado en la investigación, un lenguaje de sutilezas e inflexiones. En Magali Lara el dibujo siempre estuvo cerca de la palabra. No sólo por los sucesivos proyectos de colaboración con escritores y poetas (como Carmen Boullosa) que dieron lugar a un conjunto deslumbrante de libros de arte que reescriben la tradición de Felipe Ehrenberg o de Ulises Carrión, sino también porque sus propios textos comparten el espacio del plano con el dibujo. Una narrativa visual. Imágenes que nos cuentan una historia y la palabra, frases desgranadas, sin una relación descriptiva respecto de la imagen. Acordes paralelos, que suceden al mismo tiempo, imagen y texto apresurado. Como si todo refiriera al momento de una experiencia disgregada en el grafismo/imagen y en la palabra/escritura. Escribir dibujos delicados, abrir el espacio para pequeños textos.

La naturaleza siempre ha tenido un lugar central en su obra. Desde la identificación con los árboles podados que sintió mirando por la ventanilla de un tren cuando se convirtió en viuda, después de la muerte del artista cubano Juan Francisco Elso, hasta la recurrencia del motivo de la flor (floración,



“No supe quién”, de la serie *Glaciares*, 2008
Óleo sobre tela
80 x 80 cm



Magali Lara. Fotografía de Javier Hinojosa

vida, muerte) y de las formas arborosas, rizomáticas, que se desplazan entre las tensiones y los silencios del blanco sobre la superficie del papel. Herbolarios. Objetos y vegetales.

Naturalezas sexuadas. La monocromía del grafito, la exaltación del color, la tradición mexicana de la pintura evocada en materiales tenues, frágiles. Deslizamientos hacia lo incompleto en dibujos en los que una cosa se transforma en otra.

Magali Lara ignora la demarcación de la técnica. Dibujo, grabado, pintura y textil coexisten tensando la manualidad con la representación de un motivo en tránsito permanente. Lo mínimo, abocetado, comparte territorio con el espacio de lo monumental. Es ésta una tensión que exploró con sus tapices imponentes o con la serie de dibujos murales efímeros que realizó como una evocación más de una experiencia cercana, el olvido que el Alzheimer provocaba en su madre. Perder los nombres. “Cuando se olvida una palabra, se olvida una cadena de palabras. Se olvida una relación”, señala Magali. Dibujos efímeros, una evocación de la memoria en estado de evanescencia. Una memoria amenazada que se expresa en su dibujo con la reiteración de una espiral infinita.

Los dibujos y grabados requieren un tiempo prolongado de observación. Hay que viajar entre sus detalles e inflexiones. Trémulos, son depósitos de experiencias. Como en la narrativa de dibujos que realizó ante la belleza monumental y majestuosa de los glaciares de Perito Moreno, en el extremo sur de Argentina y del continente.

Se trata, en un sentido, de un problema de transportación en el que retoma la fricción entre lo monumental, lo inmenso, y lo pequeño, lo precario. El trazo veloz, reiterado en ritmos paralelos, enredado en espirales, inscribe sus ritmos en el papel, registra el recorrido de un desmoronamiento traducido al ritmo abstracto de la línea. El viaje de los fragmentos de hielo que se despeñan.

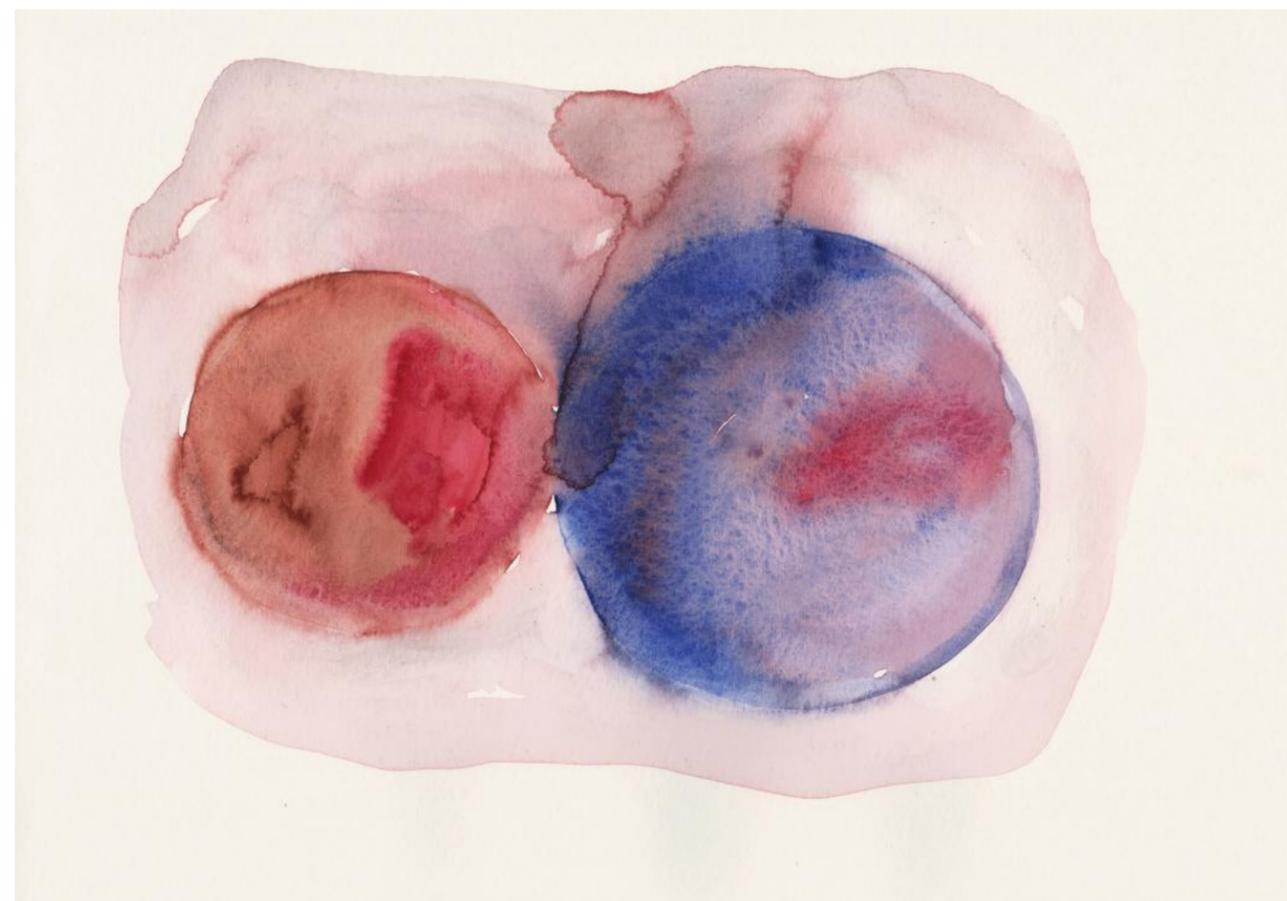
La naturaleza es recurrente en su obra. En este caso se trata del impacto de la contemplación de una naturaleza majestuosa que estos dibujos leves citan de forma metafórica. En el derrumbe del hielo se descalza la visualidad y el sonido. El estruendo no siempre tiene el eco de una imagen. Cuando el hielo se desprende en algún lugar subterráneo. El ruido sordo de las rupturas y los derrumbes carecen de imagen. Son “ecos de derrumbes distantes”, escribe Magali. En algunos dibujos utiliza el azul cobalto, el tono absoluto de los glaciares, aquél que no se parece a ningún otro color en la naturaleza o de la paleta. Contrapuesto a las expresiones abreviadas del grafismo, un video anima los dibujos y los activa desde la música compuesta especialmente por su hermana Ana Lara (*Y los oros la luz*). El diálogo es con la música y también con la poesía. En la cascada de palabras de Roberto Tejada redoblan los desmoronamientos y los ritmos del dibujo. Lo breve y lo inmenso activan esa exasperación de las proporciones que tantas veces encontramos en la obra de Magali Lara. El registro demora la emoción de la contemplación de un paisaje majestuoso. 📌



Alzheimer, 2007
Dibujo. In situ.
Carbón y lápiz sobre muro.
3 x 15 m



“Tres oh”, de la serie *Melancolía*, 2012
Acuarela sobre papel
20.8 x 29.2 cm



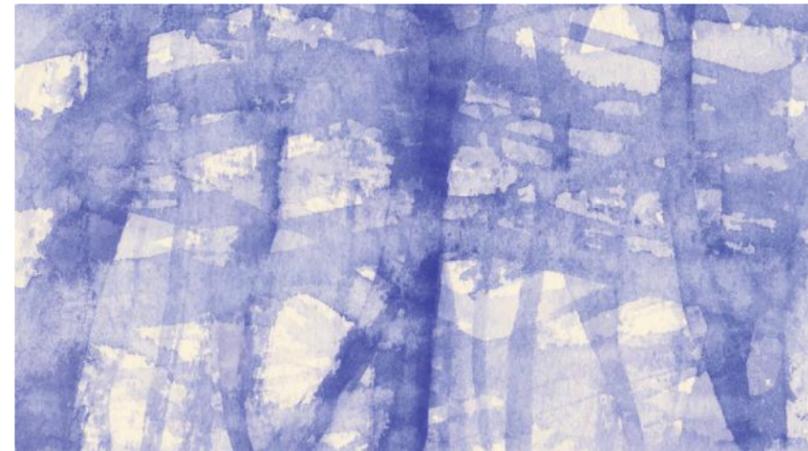
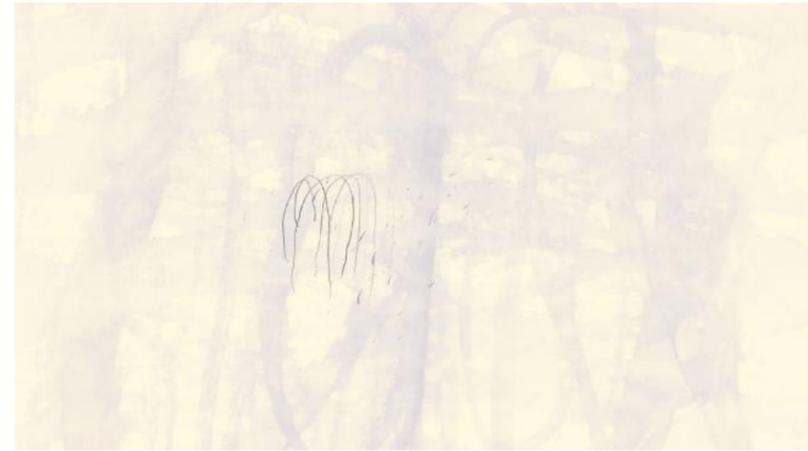
“El fin del mundo”, de la serie *Melancolía*, 2012
Acuarela sobre papel
21 x 30 cm



El futuro 1, 2014
Óleo sobre lino
250 x 180 cm

El futuro 2, 2014
Óleo sobre lino
250 x 180 cm

El futuro 3, 2014
Óleo sobre lino
250 x 180 cm



Glaciares, 2008-2009
Animación digital / 7'49 min
Producción: Magali Lara
Dirección y animación: Luis Ordóñez
Música: Ana Lara



"Se arde", de la serie *Allá*, 1999
Gobelino
250 x 330 cm



Cuerpo, 1997
Óleo sobre tela
150 x 240 cm

CAZADORA DE ALMAS

ISOLDA OSORIO

Ricardo Vinós

Las fotografías de Isolda Osorio nacen de una contemplación silenciosa, casi inocente, de paisajes aparentemente estáticos y lóbregos. Pero desde su mirada todos los inviernos, los árboles, las sombras y las paredes se transforman y descubren una movilidad luminosa, digna de aquello que habita en el corazón del arte verdadero. Esta serie fotográfica titulada Desde el silencio constituye un sutil encuentro con las formas naturales y retrata distintos aspectos de los bosques de Francia.

ESO DE “ROBARSE EL ALMA” es virtud que se le adjudica a la fotografía. Fuera de las culturas urbanas de la modernidad, se considera que la fotografía, siendo sombra de minuciosa semejanza, se roba el alma de la persona fotografiada, y en manos de un oficiante de brujería será un eficaz fetiche para ganar poder sobre el alma cautiva en la foto.

Se dice también de la persona amada: “me roba el alma”. ¿Qué alma? ¿Qué significamos al decir “alma”? “Alma mezquina”; “alma grande”; “alma pecadora”; “alma de Dios”; “alma noble”; “alma sencilla”; “con toda el alma” (o sea, de una manera absoluta, completa, intensa; también para lo mismo, “en cuerpo y alma”); “le arrancó el alma” (es decir, lo mató); “el alma de la fiesta”; “¡alma mía!” El alma se define como la parte *inmaterial* (y, por lo tanto, *invisible*) de un ser humano. ¿Es eso lo que se roba la fotografía para ofrecerlo a los ojos? Entonces, la foto contiene el alma de lo fotografiado: se ha robado la inmaterialidad del núcleo de la existencia de cada cosa, y la presenta en una imagen de dos dimensiones.

En tanto que lenguaje, la fotografía sería entonces algo como una revelación o invención de las almas que permite extremos de elocuencia, de exaltación poética y de formidables malentendidos. ¿Qué alma es la que permanece cautiva en una foto, y cómo se incorpora a las emociones de la memoria? Tal es el más interesante misterio del objeto fotográfico.

Si robar es feo, la especialidad de robar almas mediante la operación de un ingenio tecnológico debería situar al oficio fotográfico, desde el punto de vista moral, en los bajos fondos de la actividad humana. Desde ahí es necesario ascender con voluntad de

elocuencia poética para intentar *mover a resplandor* las almas robadas al tiempo, al mundo. ¿Acaso en búsqueda de redención? ¡Quién sabe! En la operación poética, el alma captada se ha enlazado con la del fotógrafo, un hecho que no queda de manifiesto en la propia imagen, pero que no hay que perder de vista.

Una y otra vez, durante una estancia de dos meses en la comunidad del Arca de Lanza del Vasto, a finales de 2012, la fotógrafa Isolda Osorio (Iseo) salió de cacería de almas en los alrededores de Saint Antoine L'Abbaye, en el Isère, Francia. Le habían dicho a la fotógrafa que en aquellos bosques hallaron refugio algunos *maquis*, los guerrilleros antifascistas de las luchas de resistencia contra la ocupación nazi en la Segunda Guerra Mundial. Digo que iba de cacería, porque llevaba su arma cargada con película, pero sin un objetivo preciso. Se paseaba, más por el tiempo que por los lugares, intuyendo presencias para atraparlas como imágenes latentes en sus negativos.

Fotos de árboles. Revelaciones de las almas de los árboles, tan afincadas en el alma del lugar. Y de los lugares mismos, ricos en almas; almas que comparecen cargadas de nostalgia en la memoria de quien las mira. Los árboles, pasivos, se dejan sacar fotos y ofrecen a la brutal inocencia de la máquina su alma secreta y su palabra silenciosa, elementos que no se pueden nombrar pero sí imaginar a partir de esa otra alma, la que no se manifiesta, la de la cazadora que más tarde, en otro tiempo y otro país, emprenderá la búsqueda del resplandor poético para sus sombras cautivas.



Isolda Osorio. Fotografía de Ricardo Vinós

Según confesión propia, la principal pasión fotográfica de Iseo es el retrato, lo mismo que tantos otros fotógrafos. No obstante, el trabajo de sus primeros años comprende sobre todo descripciones arquitectónicas, fotos de lugares... y de árboles. Se entiende con los árboles. Digamos que árboles, lugares y edificios se dejan robar el alma sin oponer resistencia. Iseo quiso correr el riesgo de robarse el alma de la gente. Antes de su estancia en el Isère, la fotógrafa llevaba tres años dedicada a la cacería de piezas mayores. De hecho, las fotos de Saint Antoine marcan el término de una fase de su obra. (Meses después, Isolda Osorio decidió trasladar su trabajo a la sintaxis del formato medio, y se hizo de una TWIN-LENS ROLLEIFLEX, arma clásica para los safaris de los grandes retratistas, con la cual ha logrado entenderse). Sin embargo, el encanto de estas imágenes radica en su acercamiento a árboles y lugares con la experiencia (y hasta malicia) de retratista. Intuye su suerte y la encuentra.

Por lo tanto, en estas sombras líricas de las almas de los árboles y las cosas de la abadía y sus entornos culmina la etapa pastoral de la obra de Iseo, así como su relación con la sintaxis de 35 mm; después de décadas de fiel servicio, al término de su estancia en la abadía francesa, su clásica RICOH REFLEX dejó de funcionar. Las imágenes celebran también la conquista de los valores de la fotografía clásica en blanco y negro, y de las labores de magia artesanal en el cuarto oscuro. Una lenta y callada construcción del amor al oficio.

Conocí a la persona y la obra de Isolda Osorio en 1998, cuando inauguró en Cuernavaca su exposición individual *Desde el silencio*: arbolitos desnudos

y negros en una playa nevada. Fotografías digitales, aunque ella estudió fotografía “de la de antes” en la escuela de los hermanos Machado, según me contó en aquella ocasión.

Los improbables árboles de las fotos estaban cantados con buen lenguaje fotográfico. Imágenes a color de un mundo en blanco y negro; nieve y playa; la vida vegetal como serpiente oscura, erguida, desafiante. (Debo decir que un par de impresiones grandes utilizaban excesivamente algunos efectos del repertorio digital). De todo esto hablé con Iseo en aquel evento, que también iniciaba su residencia en Cuernavaca.

Un ojo educado. Iseo es arquitecta y diseñadora gráfica, además de fotógrafa. Me pareció que sus fotos se entendían de una manera interesante con la presencia de los árboles. Confesé que me gustaba su trabajo y lamenté con el debido respeto que se hubiera pasado al matadero digital.

Una década después, Isolda Osorio apareció en mi taller con su carpeta de negativos. Su trabajo con los sistemas digitales le resultaba aburrido. Necesitaba recuperar el encanto del oficio, y resolvió “volver a la fotografía analógica”. Naturalmente, la invité a usar el laboratorio de mi taller, pero le protesté el calificativo porque uno no dice “violín analógico”, por ejemplo, ni “grabado analógico”. Me agrada apoyar y conducir todo interés por los lenguajes de la fotografía clásica, en que el fotógrafo es *operador* de máquinas, no *usuario* de sistemas.

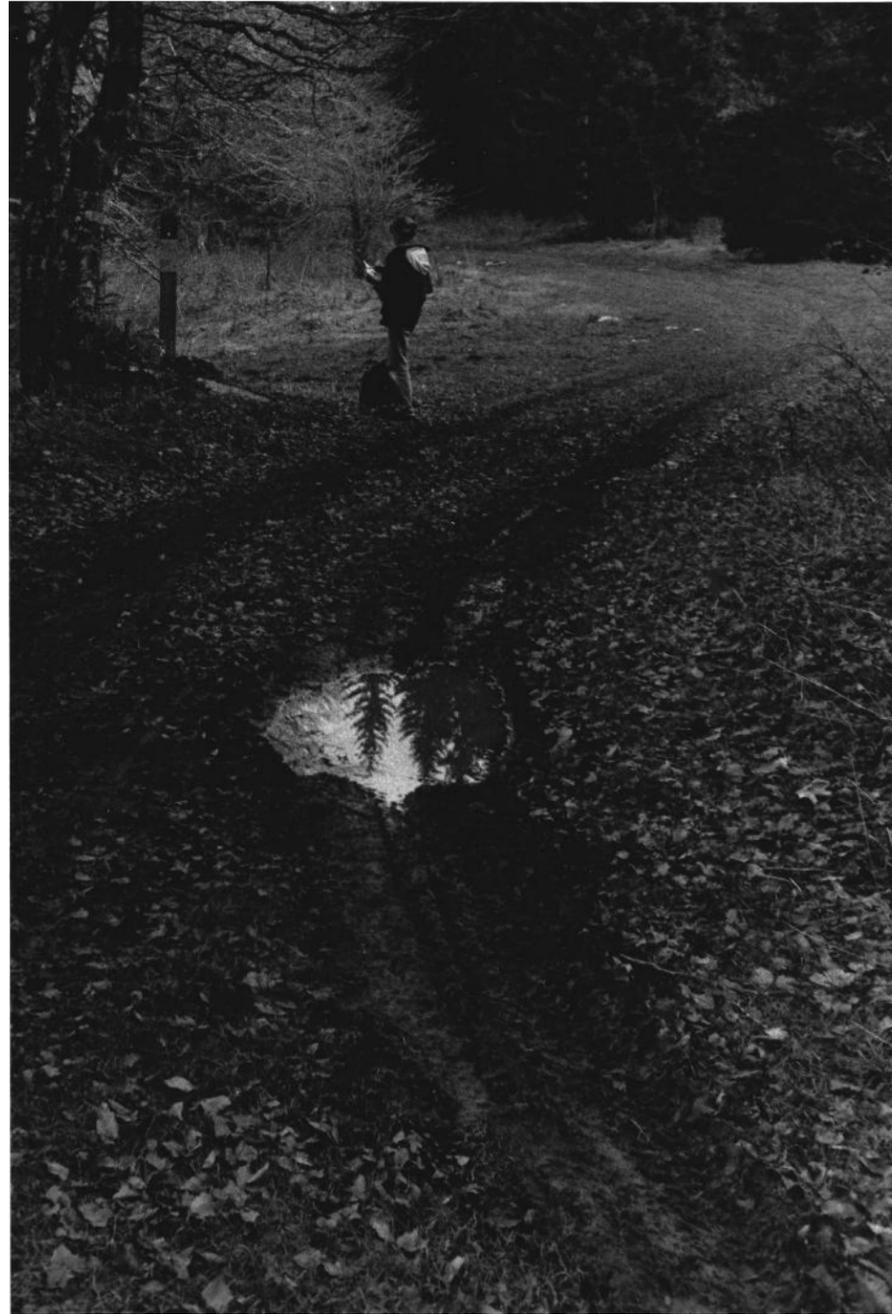
Así renació Iseo, la fotógrafa analógrafa, allá en “lo oscuro”, entre luces rojas y reactivos químicos, en la disparatada labor de intentar producir imágenes perfectas en la penumbra. Y también en los arduos trabajos de las sesiones de retrato. Doy fe de las incontables horas de admirable perseverancia de Isolda Osorio a través de los años y de su actual devoción al oficio. Eso pudiera ser suficiente. Pero además están las fotos, impresiones de alta calidad hechas por ella en el cuarto oscuro. La analograffa tiene motivos para celebrar el retorno de Iseo a sus filas.

Desde el silencio, con su raro y perturbador bosque minimalista, hasta la serena elocuencia otoñal, catorce años después, de los lugares del Isère en Francia, Isolda Osorio ha explorado el alma del Otro en su encarnación arbórea con una curiosidad casi inocente. Aunque en realidad el fotógrafo nunca es inocente. Por eso mismo le conviene bañarse de inocencia todo lo que le sea posible.

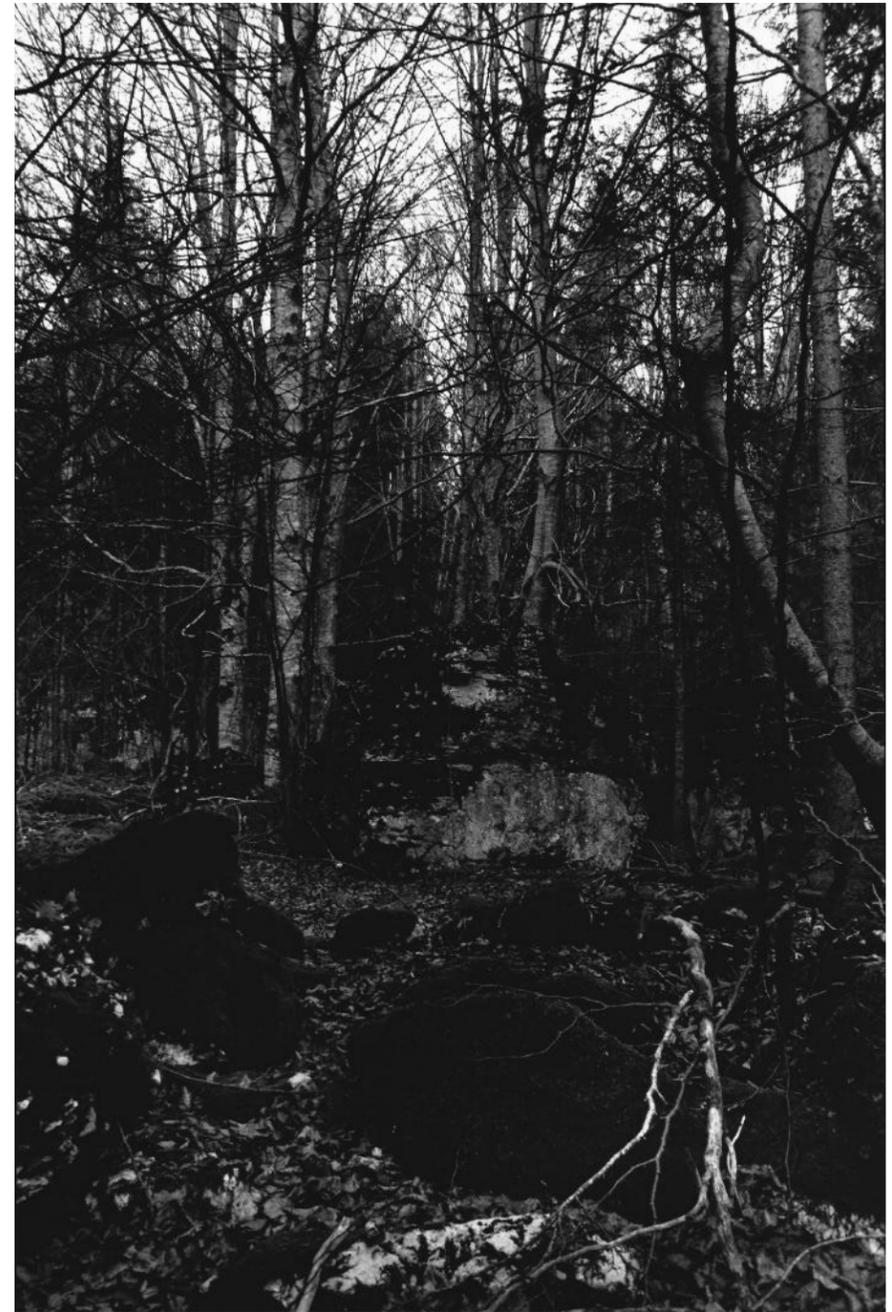
Cuauhnáhuac, primavera de 2015. 📷



El Arca de Saint Antoine L'Abbaye, Francia, 2012



Vercors, Francia, 2012



Vercors, Francia, 2012



Vercors, Francia, 2012



Vercors, Francia, 2012



El Arca de La Borie Noble, Francia, 2012



El Arca de La Borie Noble, Francia, 2012

UNA ANTÍPODA, UNA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN

Alma Karla Sandoval

I

CREEN QUE SE TRATA de una carrera de caballos, como diría Doris Lessing, un juego de ganar o perder. Si se alcanza el número, no hay problema, la cifra es primero, el indicador, la fachada, la envoltura. Digámoslo como es: el enfoque se ablandó cuando los alumnos se empoderaron peligrosamente en las casas y los salones, cuando la conversación aguda entre estudiante y maestro se acabó para dar paso a un chiste, a un cuentito multimedial, a un saber ya masticado por tres bocas. ¿Qué diría Sócrates?

Ahora el maestro debe ser un “cuate”, caer bien, que lo quieran. No importa que no se cubran los temarios, que no se desafíe o no se enseñe a manejar la frustración, a ser íntegro, a no jugar con los límites, a entender que todo se gana, hasta una décima. Y es que el maestro que ayuda a sus estudiantes a salir del capullo sin que le importe que ellos no puedan utilizar después las alas, puesto que no les costó abrirlas, el maestro facilón, divertido sin lecturas, ese docente es un ejemplo. El conflicto, sostiene Estanislao Zuleta, es que deseamos mal. En lugar de querer una relación humana inquietante, compleja y exigente, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin sombras y peligros, un nido de amor y, por lo tanto, en última instancia un retorno al huevo¹.

Platón afirmaba que “educar es amar”, pero no mediante el idilio “perfecto” que Zuleta advierte. Educar no es desaparecer los obstáculos del camino, pero tampoco agrandarlos, es ir con la medida exacta entre el afecto y la seriedad que ningún saber, en nombre de ningún indicador, debe extraviar. Si antepone el resultado al proceso, si

somos laxos, los estudiantes nos imitarán, se darán cuenta de que no hay que ser puntuales, que no hay que tener todos los títulos o actualizarse, que no es necesario ser crítico –por ejemplo–, si el profesor que me inspira es exitoso sin autoexigirse. Entonces estaríamos vendiendo un fraude disfrazado de excelencia. Ya Carlos Monsiváis argumentaba que en México la educación, pagada o gratis, es desastrosa.

II

Sabemos que la esencia de la *dignitas humana* se basa en el libre albedrío y que poseer la verdad mata la verdad. Por ejemplo, hemos comprobado que el fanatismo ha causado el exterminio de seres inocentes e inermes, llegando al extremo de introducir la destrucción y la muerte en el seno de esas familias. Después de todo, lo valioso del ser humano no reside en la verdad que uno posee o cree poseer, sino en el sincero esfuerzo que realiza para alcanzarla². ¿No será que la posesión y el beneficio aniquilan, mientras que la búsqueda, desligada de cualquier utilitarismo, puede hacer a la humanidad más libre, más tolerante, más de ella, más humana?

Como profesora me he dado cuenta de que lo que quieren los estudiantes de cualquier nivel, primaria, preparatoria o posgrado, son respuestas expeditas. La duda los incomoda pero no en el buen sentido. Las dudas los molestan al grado de culpar a sus maestros por hacerlos reflexionar, por no decirles exactamente dónde buscar posibles soluciones, por no ordenarles qué hacer, por abrirlas la jaula de un salón y dejarlos solos, en libertad, con lo que internamente encuentran, si lo hallan. No entienden que aceptar la falibilidad del cono-

cimiento, confrontarse con la duda, convivir con el error no significa abrazar el irracionalismo y la arbitrariedad.

Significa, por el contrario, en nombre del pluralismo, ejercitar el derecho a la crítica y sentir la necesidad de dialogar también con quien lucha por valores diferentes de los nuestros. No obstante, algunos alumnos odian incluso que el maestro converse, que el maestro dialogue, que el maestro haga una pausa que no tiene que ver con lo que vendrá en el examen. Si lo que el maestro dice no derivará en un beneficio, no tiene por qué ser escuchado. Entiendo entonces que el maestro, en su desesperación, baile, cante, ría o hasta se suba a una mesa, como el entrañable Mr. Keating, de *La sociedad de los poetas muertos*, con tal de llamar la atención, de provocar reacciones, de despertar a un muerto. No tendría que ser así.

III

En el peor de los capitalismo, en el más feroz, se privilegia la competencia. Su fuerza se basa en la separación que deviene de la anulación de colectivos; en este caso, academias, poniendo a pelear al personal o a los alumnos por estímulos de cualquier tipo, por ceremonias al mérito, etcétera. Es el *modus operandi* del espermatozoide, del que corre más rápido, del que se instala en el óvulo primero, es un proceder biológico, pero no cultural. En términos éticos, lo dice Bauman, no hay más naturaleza que la cultura³. De lo contrario, coexistimos en un hipódromo donde todos llevamos anteojeras, donde prima la trampa, el relajamiento del que es más simpático, rico o mañoso; del que no se esfuerza por encontrar ninguna verdad y, lo que es peor, no se apasiona, no se compromete con defenderla en nombre de un trabajo arduo, justo o intachable. Un maestro así le pondría el 95 a mi alumna sin cuestionar absolutamente nada, tal vez sólo argumentando que es buena y porque, de paso, no pierde popularidad. Un profesor sin corona le colocaría esos números sólo si los obtuviera o, en el último de los casos, si hubiera participado exhaustivamente, si hubiera propuesto un trabajo original, innovador, una reflexión extra, algo bueno o bello por los otros, para merecerlos. Un maestro sin corona hablaría con mi alumna, le haría entender, le diría que vale con o sin cifras, que es una persona excepcional, que no depende de un resultado, que la definen mil elementos más complejos y generosos, que su esfuerzo la engrandece, que no es mayor o menor por un aplauso; un maestro excelente también la abrazaría literal

o simbólicamente, le dedicaría lo que escribe, le dedicaría lo que piensa, sería en nombre de esa persona que puliría sus cátedras, que se comprometiera a ser mejor, a inspirar más activamente.

Eduardo Galeano decía que unos países se han especializado en ganar y otros en perder. Que el colonialismo y la explotación se fundan en el proceder de los primeros, ya que necesitan garantizar la existencia de los perdedores, de sus materias primas, de sus recursos de cualquier clase, para sumirlos y colocarse por encima de ellos⁴. Una lección de geopolítica básica es saber que para que unos gocen de todos los derechos se les tienen que arrebatar a otros. En una república auténtica se discute con propiedad de qué forma justa otorgarlos; he ahí su ideal. El capitalismo no es justo, la competencia en ambientes viciados tampoco, aunque sus teorías más ponderadas sostengan que la competencia es lo mejor que puede pasar a un país porque entonces se eleva el nivel y los clientes, siempre los clientes, son los más beneficiados en esta tienda gigante llamada *estadounidización*, ya no globalización, la cual merece un museo, afirma Canclini⁵. La competencia, no sé por qué, tiende a volverse desleal. Pregúntele a la Coca-Cola o a Carlos Slim. La competencia, no sé por qué, tiende a usar el traje del machismo y éste mata, no promueve ni hace vivir la solidaridad, el bien común, la armonía, la felicidad, la diversidad, la tolerancia, en pocas palabras, el sentido humano.

El machismo ha construido enormes y atractivas trampas con reconocimientos grabados en platino, en oro, en miles de pesos. Caemos todos los días. El reto es enseñar, también, cómo salir, cómo escaparse con la frente en alto y los brazos abiertos, cómo ser libres, cómo anular interiormente la lógica envenenada de la competencia, cómo encontrar sentido verdadero en otros horizontes más amplios, más justos, sin extraviar la razón, el nivel académico pero, sobre todo, la pasión y la alegría.

IV

En uno de sus más recientes libros, *La civilización del espectáculo*, Mario Vargas Llosa, hace una revisión de *Notes Towards the Definition of Culture*, de T. S. Eliot, donde el crítico inglés explica que la cultura se transmite a través de la familia y cuando esta institución deja de funcionar de manera adecuada el resultado “es el deterioro de la cultura”. Luego de la familia, la principal transmisora a lo largo de las generaciones ha sido la Iglesia, no el colegio. Así que no hay que confundir cultura

⁴ 1971, 16.

⁵ 2007, 68.

¹ 1980, 14.

² Ordine, 2013.

³ 2005, 159.

FUERA DEL MARGEN: EL MUNDO FANTASMA

Lucio Ávila

*Everyone I know is acting weird
or way too cool
they hang out by the pool
so I just read a lot and rode my bike
around the school*

AIMEE MANN, *Ghost World*



Estudiantes de la Universidad de Praga. Fotografía de Jirka Matousek

con conocimiento. “Cultura no es sólo la suma de diversas actividades, sino un estilo de vida”⁶, una manera de ser en la que las formas importan tanto como el contenido. El conocimiento tiene que ver con la evolución de la técnica y las ciencias, y la cultura es algo anterior al conocimiento, una propensión del espíritu, una sensibilidad y un cultivo de la forma que da sentido y orientación a los conocimientos.

Si revisamos nuestra realidad, si, como aseguran muchos maestros, los estudiantes no aprenden porque no se comportan como es debido, no les interesa saber, no tienen curiosidad intelectual o no poseen disciplina porque desde su casa no se les ha inculcado ésta ni otros valores, si nada podemos hacer ante ejemplos poco recomendables que se reciben en el hogar, ¿todo está perdido? Hay educadores que, precisamente porque el seno familiar no es el mejor de los lugares para adoptar un estilo de vida sensible, tratan de hacer de sus aulas rincones de refugio, de armonía. Sin embargo, profesores más escépticos dicen que la idea es romántica y que de nada sirve porque la estructura familiar es determinante, apenas se entra a la sala con el televisor encendido, todo lo que se hizo en clase desaparece. Sumemos la conciencia guadalupana dictando que la vida ocurre como Dios ordena, que hay infierno, que hay consuelo, que conformarse no es malo, lo terrible es ir en contra de la voluntad divina. Sumemos el desánimo de los profesores cuando deciden lavarse las manos, encogerse de hombros y decir que nada se puede hacer ni cambiar. Así es como se

entra a un círculo vicioso, como impera generacionalmente la derrota, lo más desconcertante es que así se acepta y se institucionaliza el “no se puede”.

Es cierto que, en palabras de Vargas Llosa: “Estamos en un mundo donde el primer lugar de la tabla de valores vigente lo ocupa el entretenimiento, y donde divertirse, escapar del aburrimiento, es la pasión universal, donde la cultura es diversión y lo que no es divertido no es cultura”⁷, agregaría que estamos en un mundo donde se cree, entonces, que un profesor tiene que ser un animador de fiestas, un organizador de convites, un facilitador de diversiones en las que se consuma conocimiento, mercancía, no alta cultura, no de masas, sino de verdad, la misma que si no se tiene es imposible de contagiar a los estudiantes. De ahí que abundan maestros machistas, por ejemplo, o profesoras meritócratas. De ahí que sea más fácil encontrar profesores de ciencias con muchos conocimientos, pero con poquísima cultura que cuente más allá del placer y la diversión. Es triste, en verdad, que existan maestros incapaces de escribir una oración con buena ortografía o sacar el área de un cuadrado, que este país cuente con un ejército de profesores que no han leído una novela en su vida, que no pueden contarles una historia a sus alumnos, que no poseen palabras suficientes para comunicarse. He ahí la tragedia de nuestro tiempo, un drama del que los profesores responsabilizan a los padres y los padres a los maestros. Como si saber quién fue primero, el huevo o la gallina, sirviera de gran cosa. 📌

⁶ P. 27.

⁷ P. 33.

¿QUÉ OCURRE DESPUÉS de la tan ansiada graduación del bachillerato? ¿Cuál es la siguiente decisión a tomar? En el intermedio, durante las vacaciones de verano, ¿qué acontece en el tiempo de ocio? *Ghost World* (2001), de Terry Zwigoff, traducida en México como *Mundo fantasma*, es la adaptación al cine del cómic homónimo de Daniel Clowes, quien también ayudó a escribir el guión de la película. Protagonizada por dos chicas, Enid y Rebecca (fabulosa Thora Birch y una esquemática, aunque correcta, Scarlett Johansson) morena y rubia, jóvenes inteligentes pero cínicas, se encuentran incrédulas durante el discurso de graduación proferido por una compañera en silla de ruedas. La joven de birrete frente al micrófono, expone, no sin cierto dramatismo tan propio en las ceremonias de clausura, que “la escuela es como las llantas de entrenamiento para la bicicleta que es la vida real”, las protagonistas se miran entre sí con muecas de insatisfacción, al público nos sobrecoje una carcajada.

Ésta es la declamación del mundo fantasma de Zwigoff, la pequeña broma basada en la ironía: una joven en silla de ruedas, recita con metáforas que no le ajustan. Posteriormente subraya que a partir de su accidente automovilístico, provocado por el consumo de drogas y alcohol, ha tenido una especie de revelación sobre los excesos. Este personaje, el cual no vuelve a aparecer durante la película, ayuda a delinear en primera instancia que, *Ghost World* no es una película sobre adolescentes alocaos dentro del instituto previo a la universidad, por lo tanto no habrá final moralino, incluyente o consolatorio; en segundo lugar, no hay mayor

mentira que las promesas hechas detrás del micrófono institucional. Los discursos, las palabras de despedida con toda su ñoñería, así como la espectacularidad del aplauso al ponente y el ejercicio optimista de cumplir metas, celebrar los procesos educativos que se cierran y los próximos proyectos, todo esto no tiene cabida aquí. Por el contrario, lo que nos queda es lidiar con la cotidianidad, más allá de la linealidad consecutiva que nos han enseñado sobre escoger una carrera universitaria, buscar una vocación, entregarte a ella y al final conseguir un trabajo con derecho a jubilación.

De lo que habla *Ghost World* es de aquello que se ha quedado al margen, de la experiencia que no acontece durante el bachillerato y a la cual no se llegará durante la universidad, de lo que no te dicen los profesores ni el discurso en la ceremonia de despedida. La película habla de un verano durante el cual sus protagonistas descubren, sin dramatismos o sensiblerías, que probablemente no pertenecen a este mundo. Es una película de procesos que se presentan durante la juventud, sobre vislumbrar las acciones inclasificables que llevan a la supuesta madurez, el contacto con la vida adulta y el autodescubrimiento. Enid y Rebecca deciden no asistir a la universidad, planean vivir juntas y para ello requieren buscar un trabajo. Mientras esto sucede se cruzan en la vida de Seymour, un coleccionista de discos de vinilo, a quien le juegan una broma pesada.

Seymour, interpretado por Steve Buscemi (quien tiene aquí uno de los mejores trabajos en su carrera como actor), es un adulto inadaptado, amante de los discos, coleccionista de objetos, en-

cerrado en su habitación de tesoros, lo único por lo que opta es hacer ventas de *garage* y aburridas reuniones con otros coleccionistas. Este personaje es el despliegue de Enid y contiene un mensaje poco adulador. La película comenta entre líneas que con los años la situación empeora, y probablemente las personas con un juicio crítico son mantenidas al margen. Un futuro que pinta desolador entre música de jazz, blues y cómics *underground* (con canciones de Skip James, Freddie Spruell, Joe Callicott y Lionel Belasco, en un *soundtrack* delicioso), se presiente cierto anacronismo, los personajes no pertenecen a su tiempo y, por lo mismo, son desechados sin piedad por la sociedad en la que les tocó vivir. No sabemos con precisión en qué década transcurre la película. Se instaura a inicios del nuevo milenio, mientras el cómic se publicó en los noventa, por lo tanto es deudor de este sentimiento melancólico, nostálgico, la pérdida de algo importante. Esto no implica que la mirada hacia los personajes sea consecuente o romántica; por el contrario, la historia evita dichas concesiones con el espectador. Enid, Rebecca y Seymour pueden llegar a ser muy crueles.

No hay reducciones de fácil digestión, no es una película de transición, tampoco habla sobre la valía de la amistad o el duro desempeño que nos lleva “hacia un mejor futuro”. Aquí sólo hay promesas que incluso nunca se proclamaron, nos encontramos ante la desidia social, y sus personajes, tan conscientes de sí mismos, desprecian hasta cierta medida la identidad que les ha cosido el entorno. Nada es gratuito en *Ghost World*, se pueden encontrar chistes encriptados en cada secuencia, donde lo más negro y crítico de su humor es cuando entiendes que la broma está aunada a nuestra cotidianidad, en los pequeños gestos obviados a diario, aquello que naturalizamos. Cuando se comprende el detonante de su comicidad, la broma puede ser placentera y a la vez incómoda, recuerda a lo lejos al director estadounidense Todd Solondz, con películas como *Welcome to the Dollhouse* (1995), pero lo que en Solondz es humor negrísimo para evidenciar la discriminación, en las familias y las escuelas, a los pequeños niños denominados como “raros”, “ñoños”, “feos” pero inocentes, en *Ghost World* se ha perdido en primera instancia la ingenuidad, para posteriormente dejar de lado la esperanza de ser acogido por la misma sociedad que les violenta y discrimina.

Puestas al margen, Enid y Rebecca van a la deriva, siendo ésta el motivo de su paulatina separación. La segunda se convence de encontrar trabajo para que pueda mudarse; Rebecca es una chica

sensible y poco pretenciosa, por momentos busca evidenciar las contradicciones en el carácter de su amiga. Por otro lado, Enid no puede mantener una relación apacible con su padre (interpretado por Bob Balaban), un hombre pequeño de gafas, quien a su vez sale con Maxine, una señora similar a él pero aterrador, a quien le basta decir apenas dos líneas para generar un total desagrado ante la audiencia. Enid no tiene suerte con los trabajos, no funciona dentro de un sistema estandarizado de empresas transnacionales; de hecho, gran parte de las bromas corren a cuenta de los pequeños puestos que denigran a sus empleados.

En el marco de la desilusión laboral se encuentra el sofoco de vivir en una ciudad que no las comprende, donde al parecer no vale la pena estudiar una carrera universitaria, pues ni siquiera existen espacios para profesionistas. Otro personaje que lo pone en evidencia es Josh, el atractivo amigo de Enid y Rebecca, en piel del actor Brad Renfro, quien en otras películas ha sido el chico problemático y matón, aquí se presenta de manera sensible, hasta patética, atado al mostrador de una típica tienda de abarrotes, el mensaje es claro: no hay futuro aparente.

Sin embargo, el tinte es agrídulce, una vez que la amistad entre las chicas se enfría, Enid encuentra refugio en una relación singular y excéntrica con Seymour, donde se pone en evidencia la disparidad de edad en una tensión sexual latente, que quizá otros productos culturales (hegemónicos) nos han enseñado a detectar. Retomándolo, la película opta por evidenciar nuestras pequeñas perversiones y lo políticamente correctos que nos hemos vuelto. Se destacan comentarios al racismo en Estados Unidos: “La gente sigue odiando, pero sabe ocultarlo”, dice Seymour. Esto tiene su referente en el mundo del cómic. El personaje de Seymour se basa en el artista Robert Crumb, dibujante, historietista *underground* y músico, creador a contrapelo; en sus historietas exhibe la perturbadora idea de comulgar con el tipo de vida estadounidense, la noción que exhibe es misántropa, es el antihéroe de una sociedad asqueada. Crumb nos muestra aquello que no siempre deseamos percibir, pero que en sí nos atrae y angustia. El director Terry Zwigoff perteneció a la banda de música R. Crumb & His Cheap Suit Serenaders, donde tocó junto al caricaturista, incluso su película previa es un documental titulado *Crumb* (1994).

El referente al mundo de la música y del cómic se encuentra también en Enid, quien ha reprobado la clase de arte y debe tomar un curso de verano. En sus clases prima el arte conceptual, donde el discurso sobre los objetos reapropiados es de-



Fotograma de la película *Ghost World* (2001), de Terry Zwigoff

cisivo. Zwigoff hace una crítica hilarante al mundo del arte contemporáneo, en el que los artistas carecen de cualquier tipo de técnica o metodología para gestar sus piezas. La profesora muestra su videoarte *Mirror, Father, Mirror* (Espejo, Padre, Espejo) para demostrar su concepto de identidad; el video no es más que una curiosa cita a la cineasta vanguardista Maya Deren, quien en su película *Meshes of the Afternoon* (1943) se decanta en un viaje onírico como crítica al cine clásico de Hollywood y su narrativa lineal.

La crítica que hace Zwigoff en *Ghost World* no es hacia Deren, sino hacia la nueva generación de pseudoartistas y profesores, en apariencia alternativos, que viven de precarias citas y ocurrencias para insertarse en un mundo del arte regido por el consumismo y las figuras mediáticas sin mayor contenido. La profesora desapruueba los dibujos de Enid por considerarlos caricaturas sin gran calado y celebra el trabajo de otros alumnos que apenas saben bordar un discurso en torno a sus piezas. Puro sofisma contemporáneo, como escribió el crítico e historiador del arte Hal Foster: “La línea entre una tesis y un revoltijo o una obra de arte total y una porquería, frecuentemente es muy delgada”.

El cine siempre se encuentra en la delgada línea, ahora que estamos en una época donde los superhéroes inundan las salas, cual única adaptación del cómic, es necesario voltear al pasado, un par de décadas, para encontrar personajes realmente desposeídos de ilusiones, herederos del hedonismo propio de los años ochenta y el desencanto de los noventa, así como de la contracultura y del *underground* estadounidense.

Ghost World nace después de las revoluciones sociales reapropiadas por el sistema hegemónico y dominante, cuando la identidad se aplana en la modernidad líquida, se instaura un desencanto cínico y el humor negro; ahí se encuentra la película, como una especie de fuego oscuro, resplandece en el patetismo de la sociedad contemporánea tan alienada y conforme con lo que le ha tocado vivir. Aun cuando pueda parecer deprimente, *Ghost World* entusiasma por su arrebatado en un desinterés auténtico, donde todas las posibilidades se van cerrando hasta la necesaria huida del personaje principal, esa fantasía de partir al azar hacia un lugar donde nadie nos conozca. Es mantenerse al margen, tocar el mundo fantasma, ser un inadaptado y gozarse en ello. 📌

¿QUIÉN ES JULIA DE BURGOS?

Alejandra Atala

FUE LA PRIMERA PREGUNTA que surgió cuando una de mis talleristas, Sandra Rojas, mencionó su nombre, y a ella le agradezco no sólo que me haya hablado de esta poeta, su compatriota, sino también el invaluable regalo de sus letras, las obras reunidas de Julia.

Después de haber entrado en la vibración acuática de su poesía, me he vuelto a preguntar una y otra vez: ¿quién es Julia de Burgos?, ¿de qué estaba hecho su temperamento, con qué se templó su deseo, cuál fue el puntal que la lanzó al impensado y, al mismo tiempo, tan consciente azul de sus versos?

Como Marguerite Duras, como Octavio Paz, como Revueltas, Julia Constancia Burgos García nació en el año de 1914, en su caso, un 17 de febrero, en Puerto Rico. La primera de trece hijos, Julia de Burgos tuvo la fortuna de haber sido elegida entre la prole, la única para continuar con los estudios secundarios, no por otra cosa, sino porque, como fue el caso de la familia de Walt Whitman, era de tal modo humilde la situación económica de sus padres que sólo tenían la posibilidad de enviar a uno de sus vástagos a la escuela. Una se pregunta por lo extraño del caso, pues la época victoriana todavía tiraba con sus dogales limitando el quehacer de las mujeres al “ángel de la casa”, en los albores del siglo xx.

Pero no sólo, cuando Julia tenía 19 años egresó de la Universidad de Puerto Rico con el título magisterial, y ya entonces y desde antes iba escribiendo su poesía, mano a mano, caricia a caricia envolvente, guiño solariego y reverberante, con su

alter ego de infancia, de adolescencia y de vida esa presencia serpeante y caudalosa, plácida y cristalina, que hace que la angustia del pasar, como dice María Zambrano, se transforme en gozo de caminante:

*¡Río Grande de Loíza!... Alárgate en mi espíritu
y deja que mi alma se pierda en tus riachuelos
para buscar la fuente que te robó de niño
y en un ímpetu loco te devolvió al sendero¹.*

La infancia de Julia transcurrió en Carolina, un pequeño poblado por el que cruzaba el gran río Loíza, leal amigo, compañero, confidente y amante que fue haciendo en sus cauces las causas de Burgos, que fue haciendo de sus sonidos caudales la voz lírica que la niña escuchaba sobrecogida y en gratitud cada día; esa niña tan arraigada a su tierra como el río a su lecho floreciendo en versos patrios de poderosa profundidad y compromiso con su tierra, con ella misma, con la existencia... con el río:

*Enróscate en mis labios y deja que te beba,
para sentirte mío por un breve momento,
y esconderte del mundo y en ti mismo esconderte,
y oír voces de asombro en la boca del viento².*

Envueltos los labios de la poeta de marras, bebido el cáliz de su frescura inocente, fue suyo y sólo de ella en más de un breve momento, aman-

¹ “Río Grande de Loíza”, de *Poema en veinte surcos*.

² *Ibid.*



Julia de Burgos

tes implacables que buscan el escondite en el seno de la tierra, vate que es encontrada por la soledad como la Castellanos sentencia, único reducto para el acrisolado nacimiento de las letras que llevan fuerza y sentido:

*Apéate un instante del lomo de la tierra,
y busca de mis ansias el íntimo secreto;
confúndete en el vuelo de mi ave fantasía,
y déjame una rosa de agua en mis ensueños³.*

Julia de Burgos, autora de ocho poemarios en primera persona (*Poema en veinte surcos*, *Canción de la verdad sencilla*, *Los poemas del río*, *Confesión del sí y del no*, *El mar y tú*, *Criatura del agua...*), musicalizados algunos por grandes compositores, como Leonard Bernstein, fue mujer y cónyuge de ésas que en amado se transforman; tres veces casada, tres veces amada y tres veces desconocida por tres hombres lumbreras que abundaron en los “noes” de su vida ya abrasada por las estancias vacías. Mujer que fue perdiendo su nombre y su persona para dar vida a su poesía, como aquel ruiseñor de Wilde incrustado el pecho en la punta de la espina para dar su sangre a la blanca rosa desdeñada y escupida por la infamia del mundo con mirada de gemas y aliento cortante de joyería fina.

*Río hombre, pero hombre con pureza de río,
porque das tu azul alma cuando das tu azul beso.*

³ *Ibid.*

*Muy señor río mío. Río hombre. Único hombre
que ha besado mi alma al besar en mi cuerpo⁴.*

Julia de Burgos en el final de sus días perdió el trazo luminoso de su amado, el signo de la luz y confundió el agua con el etanol, yació tirada en el helor de una calle en el barrio de Harlem, en Nueva York, un 6 de julio de 1953, a los 39 años de edad y con la vida perdió su nombre, también, al no llevar consigo alguna cartilla o identificación; así fue llevada a la fosa común con el nombre de “Jane Doe”.

Tiempo después algunos amigos de ella se dieron a la búsqueda de su extraviada persona, exhumaron su cuerpo yerto para llevarlo a Puerto Rico, donde su amante la esperaba tanto como los homenajes a los que en vida no esperó.

*Yo quise ser como los hombres quisieron que yo fuese:
un intento de vida;
un juego al escondite con mi ser.
Pero yo estaba hecha de presentes;
cuando ya los heraldos me anunciaban
en el regio desfile de los troncos viejos,
se me torció el deseo de seguir a los hombres,
y el homenaje se quedó esperándome⁵.* ♣

⁴ *Ibid.*

⁵ “Yo misma fui mi ruta”, de *Poema en veinte surcos*.

PEPE FRANK, LA EDUCACIÓN Y LA MÚSICA

Susana Frank

La música es tan necesaria como el aire.

ZOLTÁN KODÁLY

EN LOS TIEMPOS QUE NOS TOCÓ vivir, es urgente preguntarnos: ¿cómo lograr una educación artística para todos, que tenga la misma importancia que otras disciplinas de la vida del ser humano?

Pepe Frank afirma que la educación musical es fundamental en la construcción de la persona, desde la primera infancia. Está demostrado que cuando un bebé escucha música desde el vientre materno, durante los primeros meses de vida, su oído desarrolla una sensibilidad especial y genera una sinapsis a nivel cerebral que le permitirá acceder a la abstracción cuando llegue a la edad escolar.

Pepe cuenta con una larga experiencia en la práctica docente en escuelas alternativas, tradicionales, albergues, guarderías, en el ámbito público y privado. Recientemente, motivado por coordinar un diplomado en pedagogía musical, auspiciado por la fundación Fulgencio Avila A.C., y con el apoyo de la Secretaría de Cultura de Morelos, se dedicó a sistematizar y organizar una experiencia de 42 años como docente de música.

Pepe nos cuenta que la música está presente en la vida cotidiana de los niños de muy diversas formas, por ello el primer paso o punto de partida en la formación musical es hacer consciente al niño de que su vida está llena de música. El elemento esencial es el ritmo: al hablar, al caminar, al respirar, en cada latido de nuestro corazón, en todos los sonidos que habitan en el medio o en nuestro cuerpo como resonador, la voz y la palabra en su musicalidad. A través de su experiencia como maestro ha constatado que fomentar esta percepción es la mejor manera para despertar en el niño el amor y la pasión por la música.

El segundo elemento es el canto, en el que ya se dota de ritmo y entonación a la palabra y se introducen elementos como la rima, la poesía, el color de la voz, el cuento o cualquier otra forma literaria.

“Zoltán Kodály (1882-1967) ha sido una influencia fundamental en mi trabajo [dice Pepe]. Este gran pedagogo musical propone partir de un texto rimado, pronunciado con distintas propuestas rítmicas que nos llevan a través del canto al encuentro de la musicalidad inherente al ser humano. Cuando hacemos este proceso grupalmente, estamos introduciendo un nuevo elemento, que es el trabajo colectivo y la escucha. Así nos damos cuenta de cómo necesitamos del otro y cómo el otro nos necesita. Si llevamos este trabajo con mucha contención y respeto, se crea milagrosamente un ambiente de disciplina con todos los niños implicados, de manera libre y sin coerción”.

En esta primera fase de la formación musical es fundamental el uso de materiales que reúnan tres características básicas: que sean cortos, sencillos de entonar y que contengan humor.

Un ejemplo de una de las canciones que he compuesto:

*Un gusano plano plano
a un manzano se subió,
y en la manzana más roja
hizo un hoyo y se metió.
Se comió dos pedacitos,
luego se comió otros dos,
y se puso gordo gordo
y encerrado se quedó...
¡Por tragón!*



Pepe Frank

Este texto se recita, se dice en secreto, se palmea sustituyendo sílabas por palmadas, se canta, se pulsa, se ritma y, finalmente, se escribe y se lee en lenguaje musical, en partituras. El proceso de aprender música es similar a aprender a escribir: primero se habla y luego se escribe.

En una etapa más avanzada se procede a tocar un instrumento de fácil acceso y ejecución sencilla, como flautas melódicas, ideófonos, teclados y guitarras. Se comienza con las mismas piezas que se utilizan en la primera etapa, buscando siempre ir de lo más simple a lo más complejo, convocando a la improvisación y al juego.

En esta fase formativa es muy importante que el maestro observe las habilidades y dificultades de cada niño, para repartir el trabajo, potencializando sus talentos y desarrollando la musicalidad de los menos aptos, con sumo cuidado en no hacer diferencias obvias. El acento es integrar.

La interdisciplina en esta etapa de iniciación es fundamental, no sólo con otras artes, como dibujar, representar las canciones, hacer poesía, contar cuentos, construir escenografías, sino también con las matemáticas, el español, la literatura y todo el conocimiento. De esta manera, se comprende y se

acepta que todos somos diferentes y nos complementamos, y se abate el individualismo y la competencia insana, el acoso escolar, etcétera.

Más adelante, cuando los niños están listos (tercer año en nivel escolar), se empiezan a formar ensambles musicales de los diversos generos que conforman la música culta y popular en función de los recursos materiales que se tengan. De esta manera, se acerca al niño lo mismo a Mozart que a los Beatles, el son jarocho, el rock, la cumbia o hasta un tango argentino. En esta etapa, el trabajo de investigación y adaptación de los materiales musicales a tratar es fundamental, en atención a las dotaciones, grados de dificultad y al contexto socio cultural en el que se trabaje.

Hay que aprovechar los referentes musicales que de por sí traen los niños, aunque no nos agraden, para ir introduciendo nuevas formas, conceptos y estructuras; se debe tener cuidado de no criticar negativamente sus valores musicales, sino ampliar sus horizontes con propuestas que los enriquezcan.

En los años de enseñanza a niños y jóvenes de diversas edades, Pepe Frank siente una enorme satisfacción de la cantidad y calidad receptiva que ha encontrado en la mayoría de sus alumnos. La

MITOS Y REALIDADES EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: CÓMO ESCAPAR DE LA UTOPIA

Rocío Mejía Ornelas

EL SUEÑO DE LA RAZÓN EDUCATIVA

SI BIEN LA CONSTITUCIÓN Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3° menciona que: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación”, en su apartado II establece los tipos de criterios que deben forjarla, tanto para el nivel básico, como para la media superior:

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

En el mismo apartado, resulta indispensable observar el inciso c y d:

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos, y¹

d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos².

Por otro lado, la Ley Federal de Educación, publicada por el *Diario Oficial de la Federación*, en el tomo CCCXXI, núm. 20, con fecha de 29 de noviembre de 1973, en el art. 5, apartado I y XV, establece dos grandes premisas que deben formar parte del carácter del docente:

I. Promover el desarrollo armónico de la personalidad, para que se ejerzan en plenitud las capacidades humanas.

¹ Inciso reformado DOF 09-02-2012, 26-02-2013.

² Inciso adicionado DOF 26-02-2013.

XV. Promover las actitudes solidarias para el logro de una vida social y justa.

Asimismo, la ley antes mencionada, a través de su artículo 49, deja un margen para establecer un “perfil” docente: “Para ejercer la docencia dentro de cada uno de los tipos que comprende el sistema educativo nacional, los maestros deberán satisfacer los requisitos que señalan las autoridades competentes”.

El artículo 50 de la misma ley, resulta clave para establecer una propuesta laboral docente que permita un avance en materia educativa:

I. Remuneración justa para que los educadores dispongan del tiempo necesario para la preparación de las clases que imparten y para su perfeccionamiento profesional.

En el caso de las escuelas de nivel medio superior pertenecientes a nuestra alma máter, se rigen a su vez por un Reglamento General de Educación Media Superior, aprobado por el Consejo Universitario con fecha 23 de marzo de 2010, que entró en vigencia el 12 de abril de 2010, el cual en su Título III del personal académico, artículo 58, se establece lo siguiente:

Artículo 58.- De las obligaciones de los trabajadores académicos de las escuelas preparatorias dependientes de la UAEM:

Los Trabajadores Académicos de las Escuelas Preparatorias dependientes de la UAEM, además de lo estipulado en el Estatuto Universitario, están obligados a:

I. Producir material didáctico de apoyo para optimizar su desempeño docente, comprometiéndose la UAEM, a apoyarle en el diseño, elabo-



Concierto de Pepe Frank

gran enseñanza fue generar conciencia de que los niños no son un recipiente vacío al que hay que vertirle un conocimiento, sino que son seres profundamente creativos, propositivos y proclives al juego y la imaginación. Los niños, al descubrir su musicalidad, hacen cosas sorprendentes que pasan a formar parte de su cotidiano y de su vida.

Como compositor, cuenta Pepe que hay una gran cantidad de imágenes que surgen de sueños, dibujos, historias, preguntas y respuestas que los niños le comparten. Encontró su verdadera vocación como maestro, un poco por casualidad o por destino y otro poco por sobrevivencia, al tener que asistir por primera vez a una escuela vestido de profesor y darse cuenta de que era una manera de existir y ser parte del universo, mucho más gratificante que todas las otras experiencias laborales que había tenido en su vida. Pepe Frank se graduó de la UNAM como economista, pero se decidió a la aventura de vivir por y para la música y los niños. Estudió pedagogía musical en la Escuela Nacional de Música, cursó guitarra con varios maestros connotados y composición en el Centro de Investigación y Estudios de la Música (CIEM). Un gran número de alumnos suyos encontraron en la música su profesión de vida, y muchos otros con quienes aún mantiene comunicación llegan a sus conciertos acompañados de sus hijos. Pepe puede afirmar con mucha alegría que a la mayoría, si no es que a todos, el acercamiento con la música les ha influido profundamente en su manera de ver y vivir.

“Estamos [dice Pepe], ante un sistema educativo que destina a las personas a formar parte de una gran maquinaria productiva, anulando su potencial creativo y artístico; seres humanos no integrales, proclives a la violencia. Si los tuviera que dibujar, tendrían una pierna larga y otra corta, una mano gorda y otra flaca, la mirada perdida en un símbolo de pesos, el vientre lleno de comida chatarra, los ojos ciegos y los oídos sordos. Por ello, me siento privilegiado de poder introducir la música en la vida de los niños”.

Pepe Frank tiene nueve discos compactos, cinco libros de cuentos-canciones de su autoría y ha producido más de 15 espectáculos, en formatos muy diversos, que han recorrido la república mexicana y representado al país en el extranjero, como Cuba, Puerto Rico, Costa Rica, Colombia, Ecuador, Argentina, España, Francia y Dinamarca. Actualmente, está preparando un nuevo disco para conmemorar sus 35 años como compositor para la infancia.

*Yo quiero que me quieran como soy
sin importar mi raza o religión,
pintar un arcoíris de crayón,
por toda la pared de mi salón.*

*El arcoíris de crayón,
canción de Pepe Frank. 🎵*



Fotografía de Emory Maiden

LA TRAMPA DE UN SISTEMA EDUCATIVO ANTICONSTITUCIONAL

Existe un fenómeno que llamaremos: “El tiempo completo”, consiste en que un maestro busca tener 40 horas a la semana, que es el tope de horas al cual pueden aspirar. El porqué el docente está atento de obtener cada vez más horas, está lejos de tener como *leitmotiv* impartir de manera empática, clara y coherente, su conocimiento a partir del interés del alumno: todo se resume en el pago por hora que recibe y el sueldo mensual al que desea aspirar. Esto no debe sugerir que varios docentes carezcan del interés por impartir su cátedra con calidad; empero, para lograr esto, no debería sobrepasar tres grupos por semana y un máximo de veinte horas, a efectos de que pudiera generar las estrategias educativas que se marcan por ley, así como buscar capacitarse y, por otro lado, producir material creativo. Sin embargo, si un docente tiene un medio tiempo, por ejemplo, es probable que cuente con dos o tres trabajos más fuera de la escuela que le permitan percibir un sueldo digno. Esto se sustenta en que la hora frente a grupo es pagada en \$64.00. Pensando en que se cuenten con veinte horas frente a grupo, implican un sueldo mensual de \$5,120.00 pesos por 80 horas de trabajo³, menos el descuento que varía según el ingreso, pero en promedio va desde 10 hasta 15%. Y, por si fuera poco, dentro del sueldo en cuestión ya va incluido un aporte económico de 3.5% para la compra de materiales didácticos, lo cual equivale a \$179.00 al mes⁴.

A esto hay que agregar la carga administrativa que conlleva tener, pensando en veinte horas a la semana, un promedio de tres a cuatro grupos, donde posiblemente se impartan de dos a tres materias distintas, dando como resultado unos 180 alumnos –ya que la nueva política de cobertura educativa establecida en el Plan Sectorial de

³ En el caso de un docente de tiempo completo, por 160 horas al mes recibe un sueldo de \$10,240.00. Sin embargo, el porcentaje que se le retiene es de 15%. Por otro lado, puede llegar a tener hasta ocho grupos y, por ende, 360 alumnos.

⁴ Iván Illich acuña el término “gasto fantasma”, que resulta indispensable citar para la problemática que se está planteando. Ya que el sueldo recibido, además de tener importantes descuentos como lo es el ISR, el IMSS, el seguro de vida, entre otros, no toma en cuenta la inversión que hace el docente para transportarse al lugar de trabajo, lo que gasta para crear sus estrategias educativas, compra de alimentos, de vestimenta, etc. Es decir, el sueldo que recibe de manera quincenal autofinancia en muchos casos que pueda asistir al trabajo, quedando poco para la subsistencia familiar.

ración y promoción de dicho material de acuerdo a lo estipulado en el artículo 74 fracción V de este Reglamento;

II. No introducir, ni ingerir bebidas alcohólicas ni consumir enervantes en cualquier instalación de la Escuela de que se trate;

III. Abstenerse de consumir alimentos y bebidas en aulas, bibliotecas, centros de consulta multimedia, sanitarios, laboratorios, centros de cómputo, centro de auto acceso, salones audiovisuales, oficinas y gimnasios;

IV. Cuidar y conservar el mobiliario de la institución;

V. No fumar dentro de las instalaciones de la Escuela;

VI. Capturar en tiempo y forma en el Sistema de Control Escolar correspondiente los resultados de los exámenes parciales y regularizadores. La omisión injustificada a lo ordenado en esta fracción, se hará constar en acta por el Director de la Unidad Académica correspondiente y turnada a expediente laboral del infractor, y

VII. Acatar las disposiciones de este ordenamiento, la demás Legislación Universitaria y las que se expidan, de manera fundada y motivada, por el Consejo Técnico o por la Dirección de la unidad académica a la que se encuentre laboralmente adscrito.

Educación ha propiciado que se tengan grupos de 45 a 49 alumnos–, a los cuales se pretende centrar la atención en sus necesidades e inteligencias múltiples, donde además sabemos que cada grupo presenta una personalidad colectiva y que una estrategia que funciona con uno de éstos, no funciona con otro. Todo esto en clases de 50 minutos a máximo dos horas (con algunas excepciones que sobrepasan las tres horas, lo cual puede generar otro tipo de problemática, como cansancio mental tanto del alumno como del docente).

Otro factor que no contempla el sistema educativo de nivel medio superior es que en un periodo de 50 minutos, donde se tiene en promedio 45 alumnos, al impartirse la clase por un solo individuo, hay una alta inversión de tiempo dentro de ésta, el cual se ve reducido por tres motivos principales: 1) controlar el grupo conductualmente; 2) el pase de lista; 3) y las revisiones de las tareas, así como de los trabajos por clase⁵. Esta circunstancia puede generar rezago de aprendizaje entre varios alumnos que lleven un ritmo de aprendizaje diferente, ya que el salón de clases se puede convertir en un hábitat de competencia por ser evaluado en tiempo y forma.

Asimismo, hay una alta inversión por parte del docente, al final de cada parcial, para hacer las entregas de las evaluaciones, las cuales debe capturar, por lo menos, tres veces: para él, para su escuela y, posteriormente, el Sistema de Administración Documental y Control Escolar (SADCE). A manera de currículum oculto, la mayoría de los docentes buscan quién les apoye a realizar el vaciado de calificaciones, sobre todo para la entrega de la escuela y el SADCE. El apoyo puede ser de familiares, otros docentes y hasta de alumnos. A la par que realizan esta descarga de información, deben continuar con el ritmo de la impartición de

⁵ Este fenómeno queda documentado a través de la Organización para la Competencia y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su “Informe TALIS: la creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje, síntesis de los primeros resultados. Primera Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje”, publicado en París en 2009 (Hernández, 2009). En dicha encuesta, practicada en 200 centros de enseñanza y más de 90 mil profesores, se detectó que la conducta de los alumnos en las aulas y la creación de un entorno de aprendizaje seguro y productivo, son factores importantes en muchos centros escolares y pueden adquirir un carácter de desafío para el trabajo del profesor. Asimismo, uno de cada cuatro profesores de la mayoría de países valorados, incluidos México, pierde al menos 30% del tiempo de enseñanza a causa de la conducta perturbadora de los estudiantes o de las tareas administrativas y, en algunos casos, este porcentaje se eleva hasta 50%.

clases, deseando, la mayoría de las veces, que no suceda nada extraordinario dentro del salón que impacte el seguimiento del programa académico (conflictos de índole actitudinal maestro-alumno, alumno-alumno, accidentes).

Con esto podemos tener una postura hipotética, en la cual el docente más allá de que esté preocupado por tener un perfil humanista, centra su atención en cumplir el plan de estudios para que el alumno tenga la información establecida y salir bien calificado en la evaluación docente, entregar las calificaciones de los parciales en tiempo y forma, obtener y aumentar su número de horas frente a grupo de manera definitiva, sobrellevar emocionalmente los diversos comportamientos que se dan por grupo, así como establecer una didáctica que le permita calificar de manera rápida y sin complicaciones.

El aprendizaje significativo se convierte en una utopía.

UNA PROPUESTA IDEALISTA PERO VIABLE

Las reformas legales citadas con anterioridad en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley Federal de Educación y el Reglamento de Educación Media Superior, son el eje a través del cual se debe establecer una serie de procedimientos, claros y coherentes, para los diversos bachilleratos, a efectos de luchar contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios, así como promover la convivencia humana.

Por lo anterior, se requieren múltiples reformas en los reglamentos internos de las escuelas, que permitan ir disminuyendo las problemáticas citadas con anterioridad. En este sentido, el presente artículo propone como eje establecer que los reglamentos procedimentales: docente, alumno y administrativo estén diseñados de manera que sean coherentes entre sí, es decir, que se exija y se beneficie en el mismo nivel.

En dichos reglamentos procedimentales, para dar cabal cumplimiento con el espíritu de la constitución en su apartado II, cada propuesta que se haga debe estar sustentada y argumentada de manera teórica y legal.

Como ejemplo, mediante este artículo se proponen los rubros que deberían agregarse en el reglamento interno del docente de cada escuela:

PROPUESTA	SUSTENTO TEÓRICO	SUSTENTO LEGAL
Perfil docente centrado en el alumno	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil del maestro en el aprendizaje no directivo. Carl Rogers. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, art. 3, apartado II, inciso C. • Ley Federal de la Educación, Art. 5, apartado I y XV. Art. 49.
Capacitación para cumplir con el perfil docente	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil del maestro en el aprendizaje no directivo. Carl Rogers. 	<ul style="list-style-type: none"> • Const. Política de los Estados Unidos Mexicanos, art.3, apartado II, inciso d.
Docencia compartida	<ul style="list-style-type: none"> • J. Teixidó y GROC (2008). • OCDE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Const. Política de los Estados Unidos Mexicanos, art.3, apartado II, inciso d. Ley Federal de la Educación, art. 50, apartado I. • Reglamento General de Educación Media Superior, art. 58, apartado I y VI.
Captura de evaluaciones	<ul style="list-style-type: none"> • OCDE en su "Informe TALIS: la creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje, síntesis de los primeros resultados. Primera encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje". 	<ul style="list-style-type: none"> • Const. Política de los Estados Unidos Mexicanos, art.3, apartado II, inciso d. • Ley Federal de la Educación, art. 50, apartado I. • Reglamento General de Educación Media Superior, art. 58, apartado I y VI.

PERFIL DOCENTE CENTRADO EN EL ALUMNO Y SU CAPACITACIÓN RESPECTIVA

Si bien las escuelas de nivel medio superior cuentan con profesionistas de altos grados académicos, en la mayoría de los casos no han sido capacitados para tener una formación pedagógica que les permita cumplir con un perfil docente humanista. Esto hace necesario establecer un perfil docente. Por lo tanto, se deben gestionar y obtener recursos estatales o federales para crear las capacitaciones gratuitas a los profesores tanto de nuevo ingreso como interinos y definitivos, a efectos de establecer una identidad humanista. Que sea gratuito el curso es una forma de responder tanto a la constitución como a la Ley Federal de Educación, ya que si bien es necesario que se esté capacitando al docente, con los salarios actuales que reciben obligarlos a dividir aún más su sueldo puede resultar contraproducente.

El "Perfil docente centrado en el alumno" proviene de la teoría del sociólogo Carl Rogers, quien establece un "perfil del maestro en el aprendizaje no directivo"⁶, de lo cual se destacan las siguientes características:

- Se convierte en facilitador de la interacción entre alumnos.
- Posibilita el aprendizaje de la comunicación abierta y franca, cordial, como elemento básico de la experiencia educativa.
- Es creador de las condiciones que hacen posible el cambio autodirigido.
- Centra la tarea en las actitudes educativas, no tanto en los recursos y técnicas.
- Cree en las posibilidades educativas del grupo y participa como un miembro más en la toma de decisiones y en las consiguientes responsabilidades.
- Se muestra preocupado en facilitar la clarificación de los objetivos del grupo y considera como tarea básica la cohesión grupal, de forma que pueda marchar por sí mismo, sin necesidad del maestro.
- La congruencia y la autenticidad han de aparecer como rasgos básicos de su personalidad.
- Ser empático con el alumno.
- El recurso elemental del aprendizaje será la utilización de las propias experiencias del grupo.

⁶ Marrero, 1985.

Por lo tanto, se deben gestionar cursos, talleres y diplomados que permitan forjar tal perfil en el docente. Dichos cursos deben impartirse por institutos avalados por la Secretaría de Educación Pública o algún organismo internacional oficial. Asimismo, se propone que las capacitaciones se abran al público en general para compartir el conocimiento, y con esto hacer el proyecto autofinanciable.

DOCENCIA COMPARTIDA

J. Teixidó⁷ hace una amplia reflexión sobre la docencia compartida, y si bien menciona que: "...la posibilidad de ser dos maestros en el aula ha existido siempre. Los que tenemos un cierto recorrido en el campo educativo seguro que recuerdan experiencias aisladas", es cierto que se presenta como una modalidad docente innovadora.

La docencia compartida, según Teixidó, se basa en vertebrar y fortalecer el grupo clase con la intervención conjunta de dos maestros en el aula, que pueden llevar a cabo tareas idénticas, complementarias o subsidiarias, en función de la situación. Esto exige coordinación, comunicación y predisposición entre los docentes.

Las ventajas de llevar a cabo una docencia compartida, conforme con el pensamiento de Teixidó, se pueden resumir de la siguiente manera:

Es bien sabido que en casi todos los sistemas educativos del mundo persiste una tradición de enseñanza-aprendizaje donde un solo maestro imparte no sólo una clase, sino que también en la educación básica puede llegar a cubrir todas las materias. Sin embargo, cuando se trata de 50 alumnos, más siendo éstos adolescentes, y con cuatro o cinco grupos en promedio, la labor se vuelve titánica y distante de los preceptos de cualquier modelo educativo. Por lo tanto, generar una docencia compartida, como sucedió en el periodo 2010 en el Colegio Williams de Cuernavaca, Morelos, a cargo de la directora M. en E. Maribel Bahena Ortiz, puede tener beneficios notables. La maestra Bahena, al notar que semestre tras semestre no tenían resultados óptimos con la materia de matemáticas –y habiendo agotado elementos como cambiar de maestro, dinámicas y didácticas diferentes cada semestre, entre otras–, implementó dos docentes para la materia en cuestión, lo cual dio como resultado elevar el nivel de comprensión 80%.

La propuesta de la docencia compartida no sólo eleva el rendimiento escolar, si no que también genera una empatía entre las competencias que se pretenden desarrollar en el alumno y las competencias que debe ostentar el docente. Teixidó al respecto reflexiona: "La docencia compartida favorece un proceso de crecimiento profesional que se encuentra indisolublemente unido a la evolución personal".

Mejora en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • La adecuación a las características, posibilidades y necesidades de los alumnos; • El aumento de la homogeneidad del grupo; • La reducción de la <i>ratio</i>; • La mayor asunción de responsabilidades por parte del docente; • La mayor capacidad de detección de dificultades y las potencialidades específicas; y • El establecimiento de relaciones personales más estrechas maestro-alumno.
Desarrollo profesional de los docentes	<ul style="list-style-type: none"> • La vinculación a problemas y situaciones cotidianas; • La posibilidad de exteriorizar, de verbalizar los elementos que inciden en la adopción de una determinada conducta docente; y • Compartir dilemas profesionales con un/a compañero/a que se encuentra en situación similar.
Cohesión grupal	<ul style="list-style-type: none"> • La construcción de una cultura escolar homogénea.

⁷ 2008.



Fotografía de Nicolás Alejandro

Por último, se sugiere dar inicio a la docencia compartida en aquellas materias que históricamente en la escuela sean motivo de dificultad académica y en aquellos grupos que presenten problemas tanto académicos como conductuales.

CAPTURA DE EVALUACIONES

Se debe crear un equipo de trabajo de, por lo menos, tres personas en el centro de cómputo de la escuela, el cual establezca una calendarización de recepción de evaluaciones por maestro (tanto para el sistema interno de la escuela como el SADCE), a efectos de realizar dicha captura y tener en tiempo y forma las calificaciones, desahogando con este proceso a los docentes de carga administrativa y asegurando organizar de manera eficiente la entrega de boletas a los tutores.

ESCAPAR DE LA UTOPIA

Nada es fácil en esta vida.

Abrir los ojos cansados de no dormir, soportar el movimiento pasivo del tránsito vehicular, la muerte que muerde los segundos, respirar este aire cargado de nostalgia por ser infantes de nue-

vo, sobrevivir al hambre, a la ansiedad, al ritmo de un reloj inquieto que apaga el corazón.

Sí, nada es fácil. Pero hay que hacer de este andar un camino divertido.

Salir de la ilusión educativa en la que vivimos, requiere, casi exclusivamente, el verdadero deseo por crear condiciones que permitan el gusto por enseñar y aprender. Salir del estado de confort de que "así funcionan las cosas".

Escapar requiere un poco de poesía. Como aquella de Eduardo Galeano, titulada Utopía, que dice:

Qué tal si deliramos por un ratito. Qué tal si clavamos los ojos más allá de la infamia para adivinar otro mundo posible. El aire estará limpio de todo veneno que no provenga de los miedos humanos y de las humanas pasiones. (...) La educación no será el privilegio de quienes puedan pagarla y la policía no será la maldición de quienes puedan comprarla. (...) Seremos compatriotas y contemporáneos de todos los que tengan voluntad de belleza y voluntad de justicia, hayan nacido cuando hayan nacido, y hayan vivido donde hayan vivido, sin que importe ni un poquito las fronteras del mapa ni del tiempo. 📌

RELIGIONES, IDEOLOGÍAS, ESPERANZA Y UTOPIA UNA CONVERSACIÓN INÉDITA CON JOSÉ SARAMAGO

Raúl Silva y Baltazar Domínguez

Saramago no sólo fue un escritor polémico por los temas que trató en sus libros y su manera particular de contar historias, cuyo estilo le permitía evadir ciertas normas gramaticales, sino también por ser –en el mejor momento de su carrera literaria– una pluma crítica contra la Iglesia, la crisis humanitaria, el neoliberalismo y sus efectos y por estar a favor de las causas sociales. En esta conversación, que se llevó a cabo en 2001, cuando visitó México para presentar La caverna, con una lucidez inconfundible, el Premio Nobel de Literatura (1998) habla sobre la evolución de su escritura, la fama y la existencia de las ideologías.

ALREDEDOR DEL OFICIO del escritor siempre hay muchos mitos. Uno de ellos es que los escritores son seres humanos capaces de ver más allá que la mayoría. En ese sentido, ¿cómo definiría el oficio de escritor?

Bueno, eso de ver más allá que la mayoría, creo que es utópico. Tendríamos que tomar en cuenta que hay personas que no son artistas, que no son escritores, ni hacen música ni pintan ni nada de eso, pero son capaces de ver un poco más allá que otras. Además, seguramente hay personas que no son escritores que a lo mejor ven más allá que yo. No sé si los escritores vemos más allá, además, ¿qué significa ver más allá? Hay escritores que se caracterizan por tener la tendencia de enfrentarse a temas que consideran serios, pero hay otros que prefieren temas ligeros o superficiales. Si usted me pregunta qué opino de mí mismo en ese sentido, diría que el mundo me preocupa y, por lo tanto, también la situación de la vida. Somos seis mil millones de personas, esto significa seis mil millones de problemas y muchísimos de ellos, no diré que todos, pero la mayoría, son problemas muy serios que, incluso, tienen que ver con la subsistencia de la gente y más que eso, con su sobrevivencia. A mí, como escritor y como ciudadano, esas cuestiones me preocupan y de una forma más o menos clara las llevo a lo que escribo. Si eso es ver más allá, entonces me gustaría que todos nosotros fuéramos capaces de ver más allá, porque si eso ocurriese, quizá el mundo no estaría en tan mala situación.

Con frecuencia, a los escritores se les pide una participación política. En su caso esto es muy notorio: usted llega a México y de inmediato la mayoría de las preguntas que le hacen se concentran en el tema político, en Chiapas... ¿Cómo vive usted esa circunstancia y qué papel cree que debe jugar el escritor?, si algún papel tiene que jugar... ¿Usted se lo plantea?

En primer lugar, un escritor escribe y punto, se acabó. Algunos se quedan ahí, entienden que su compromiso fundamental es con la escritura, y es una opción que hay que respetar. Otros escritores, además de esa función de comunicación que quieren tener con sus lectores y con el mundo en general, desean tener un papel relacionado con la vida y sus problemas. Éste no es un papel que los escritores tengan que asumir automáticamente porque en el fondo quien lo asume no es el escritor, sino el ciudadano. Ahora, lo que no tendría sentido sería esperar que los escritores vayan por el mundo comprometiéndose en un momento y en una situación en que la sociedad misma no se compromete, eso sería un poco extraño. En los años setenta, sesenta y cincuenta, después de la Segunda Guerra Mundial, en todo el mundo había muchísimos escritores comprometidos, su compromiso habrá sido político, pero tenían un compromiso cívico. En aquel entonces toda la sociedad estaba comprometida; por lo tanto, de una sociedad comprometida es lógico que salgan escritores comprometidos. Pero de una sociedad que no se compromete con la situación general del mundo, ya es casi un milagro

que salgan uno, dos o tres escritores que entiendan que deben comprometerse y enfrentarse a las duras realidades de la vida. Además, con esa idea de que el escritor debe tener una solución, en el fondo se pretende que haga todo lo que no hacen los demás. Un escritor no es en sí el salvador del mundo, que con tres o cuatro palabras decide el destino y el futuro de millones de personas. No. Los que nos comprometemos con la realidad no estamos cumpliendo el papel del escritor, sino el del ciudadano, nada más. Cuando, aparte de ciudadano, uno es escritor, entonces el alcance de lo que se dice va más allá. Si nuestra palabra es equilibrada y sensata, entonces pasa de unos a otros, eso sí, pero no hay que esperar que los escritores tengan soluciones. ¿Por qué debo yo tener soluciones? Si digo que el techo está a punto de caer, me parece que tiene que resolverlo alguien que sepa; tendrá que subir a ver si es cierto lo que le estoy diciendo. Si es cierto, pues arreglará el techo, y si no, tendrá que decir que hay un imbécil que está diciendo que el techo está por caerse, pero realmente no es así.

A raíz del Premio Nobel se han incrementado las entrevistas, y por lo que podemos ver, quizá 80 por ciento de los que lo entrevistan no lo han leído, ¿le molesta esto?

No, hay seis mil millones de personas en el planeta. Si imagináramos que 80 por ciento de la población mundial no me ha leído, entonces yo sería seguramente el autor más leído del mundo porque estaría siendo leído por 1 200 millones de personas... ¡no es cierto, hombre! Uno tiene sus lectores, yo no imagino cuántos; quizá tenga en los distintos países un millón o algo así, pero esto de las cantidades no es algo que deba preocuparme.

Ricardo Garibay, escritor mexicano, decía que hasta el último día de su vida querría estar escribiendo su obra cumbre. Usted, como escritor, ¿qué buscará hasta el último día?

Bueno, seguramente no la obra cumbre. Uno puede creer que ha llegado a su obra cumbre y después puede que tenga la sensación de que finalmente esa obra no era cumbre y que, por lo tanto, tiene que seguir escribiendo. Yo creo que no vale la pena preocuparse por eso. Además, eso de las obras cumbres es cuestión de puntos de vista. Ahora mismo una obra determinada, de un autor determinado, puede que sea considerada una obra cumbre y dentro de 30 o 40 años será otra. Habrá quien diga que esa obra determinada no es una obra cumbre, porque ahí interviene cierto gusto y el gusto, cambia de una generación a otra. No hay que preocuparse con eso de la obra cumbre, lo que hay que hacer es seguir escribiendo y luego ya se verá. ¿Quiénes somos nosotros para decidir cuál

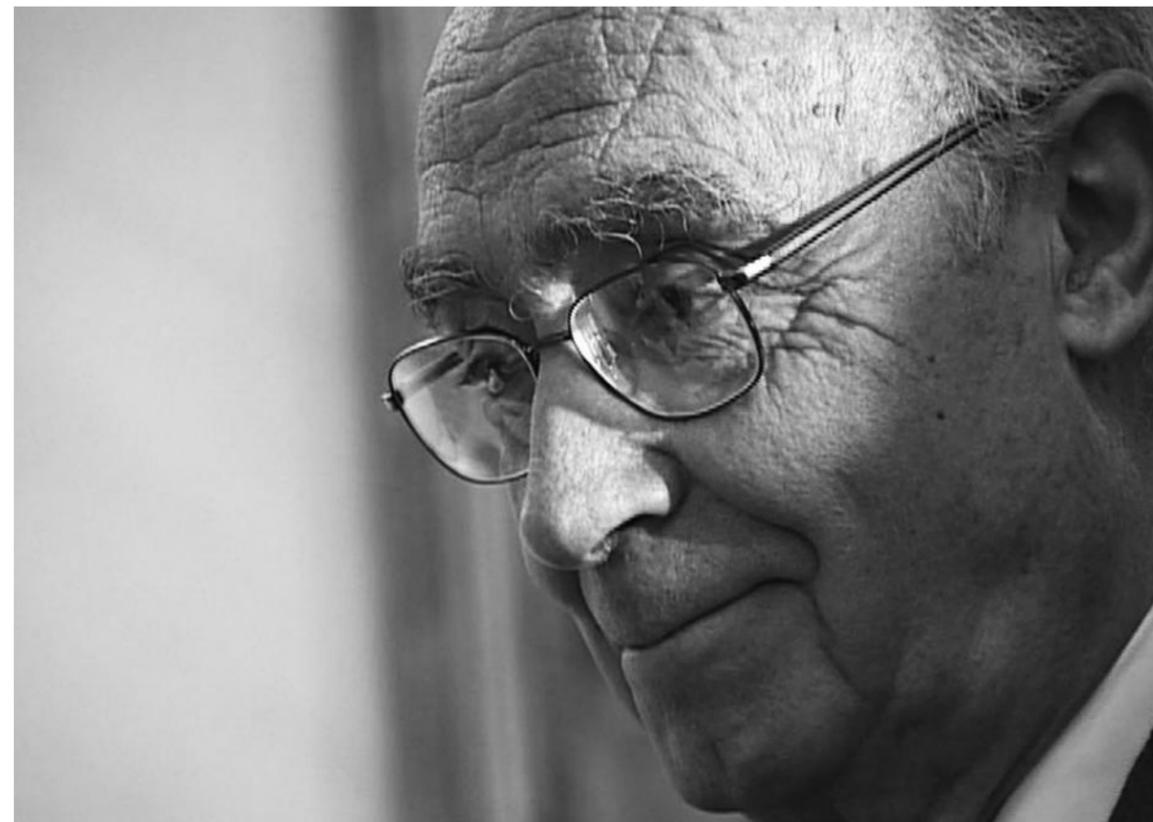
será una obra cumbre? El lector puede tener una opinión totalmente distinta y decidir que la obra cumbre es otra. No vale la pena pensar en eso.

Ante afirmaciones como “no hay nada que esperar de este mundo” o “el ser humano es un ser estúpido que está muy lejos de superar esa estupidez”, ¿qué piensa? ¿Tiene esperanza en el hombre y en el mundo?

No sé si el ser humano es un ser estúpido; que a veces los de mayor inteligencia se comportan estúpidamente, eso está clarísimo, pero no creo que sea estúpido por definición. A lo largo de la evolución vamos haciendo cosas que no hacíamos antes, comprendiendo mejor algunos asuntos que eran misterios de los que no entendíamos nada. Creo que el problema no está tanto en ser más o menos inteligente, sino en ser más o menos bueno. Se trata de un problema de ética que no hemos resuelto hasta ahora. En tiempos en que lo tecnológico y lo científico se disparan, las relaciones humanas no han mejorado; ése es el problema. No tiene que ver con ser estúpido o no, porque la más genial de las criaturas humanas, seguramente en algún momento de su vida ha hecho algo estúpido. ¿Qué tan estúpida es la especie humana? Hay que tener mucho cuidado de no caer en generalizaciones porque parece que a veces se nos olvida que somos seis mil millones de seres humanos, y cada uno de nosotros es un pequeño universo. Debemos entender lo que somos y las relaciones que tenemos con los demás. No debemos clasificar así, sin más, al ser humano como estúpido o inteligente; eso sería una salida fácil.

Usted ha dicho también que la religión pide a los seres humanos que se amen los unos a los otros, pero lo que habría que plantearse, más bien, es que se respeten entre sí.

Sí, con tantos siglos de creencias, de fe, de religiones y todo eso hay algo que me parece que está clarísimo, pero nos comportamos como si no fuera cierto: ninguna religión ha servido nunca para acercar a los seres humanos entre sí. Jamás ocurrió, a pesar de la diversidad, porque son miles de religiones, subreligiones, sectas... Es realmente increíble la facilidad con que se manipula la necesidad que tiene muchísima gente de creer en algo, en la vida eterna, en la sociedad futura y todo eso. Así, la gente es manipulada y engañada todos los días. Se habla mucho de los encuentros del ecumenismo, es decir, la convivencia pacífica de las religiones, pero es otro engaño porque no ha ocurrido nunca y no hay ningún motivo para esperar que ocurra en el futuro. Ahora mismo los fundamentalismos están ahí; en Afganistán los talibanes están destruyendo obras de arte como las estatuas de Buda, en eso estamos. Entonces, seguir diciendo que la religión es necesaria porque el hombre ne-



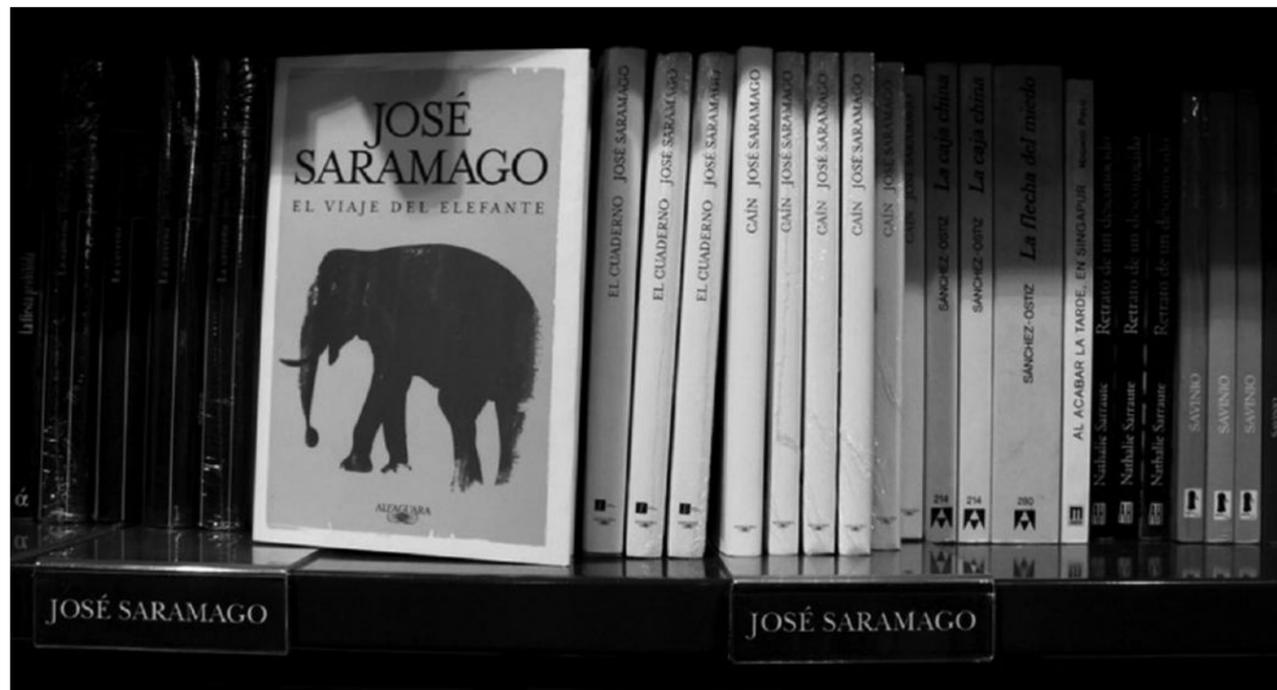
José Saramago. Fotografía de Associazione Luca Coscioni

cesita ser bueno y la religión está ahí para que la gente sea buena es una falsedad más. Lo vuelvo a decir, para que esto quede muy claro: las religiones no han servido nunca para acercar en términos pacíficos a los hombres. Y si vamos a seguir con esta comedia de engaños, pues a quien le guste que siga, yo no.

Si ni las religiones ni las ideologías han servido, entonces la esperanza, ¿de qué lado está?

Eso es otra cuestión con la que deberíamos acabar definitivamente: la esperanza, la utopía y todo eso. Mi utopía es para mañana, si se puede; lo que yo pueda hacer hoy tiene consecuencias mañana, y eso es lo que cuenta, no estar esperando la utopía del siglo XXIV o del XXV, porque ahí vamos a estar todos muy contentos y felices. No, además no vale la pena decir: “¡Ya han muerto las ideologías!”, porque no se puede vivir sin una ideología. Una ideología es un sistema de leyes, de conceptos, y nadie en este mundo puede vivir fuera de eso. Equivocados o no, todos tenemos un sistema de ideas en la cabeza, sin eso no sabemos quiénes somos ni qué relaciones podemos tener con los demás. Una religión es una ideología, ¿o qué se cree que es? El consumismo de hoy también es una ideología. Cuando se habla de la muerte de las ideologías, lo que se está diciendo es que una ideología determinada ha fracasado; eso es lo que

están diciendo. Con eso se intenta convencer a la gente de que una vez muertos, no pasa nada más. Éstos son los problemas de las personas que comen tres veces al día y, por lo tanto, como tienen eso resuelto, se pueden entregar a especulaciones de este tipo. Además, los que pueden, los que tienen dinero para vivir y para vivir más o menos bien, tienen una ideología. Ésta consiste simplemente en comprar y en tener lo más que se pueda. Compran cosas que no necesitan para nada, y eso es una forma de ser. Hay un conjunto de ideas que tiene que ver con el triunfo personal, con la ambición: en lugar de un carro, dos carros; en lugar de una vivienda, dos; y en lugar de esto, aquello; más y más y más. Seguramente los indígenas de México no tienen esa preocupación, pues no saben si tendrán para comer hoy o si tendrán para comer mañana; por lo tanto, esos problemas para ellos prácticamente no existen. ¿Qué es eso de hablar de la esperanza como de algo abstracto? Probablemente si se le habla de esperanza a un millonario, dirá que su esperanza es que mañana sea dos o tres veces más millonario. La esperanza no es la misma para todo el mundo, es algo muy concreto. Yo digo que los pobres de México o de Guatemala, o del mundo, no están ahora preocupados por asuntos tan trascendentes como la esperanza o la utopía. Su problema está en saber si al día siguiente-



Fotografía de Lorenzo Vismara

te van a tener comida en el plato, por lo tanto: “no transformarás el mañana si no cambias el ahora” ésa es filosofía práctica.

En un mundo que al mismo tiempo niega y afirma la muerte, ¿qué piensa o qué siente hacia ella? ¿Le da miedo o prefiere ignorarla?

Creo que no podemos ignorarla, evidentemente; no se puede ignorar el hecho de que uno tiene que irse de la vida. ¿Miedo?, puede que sí. Para expresarlo en una forma más sencilla, yo lo resumiría de esta forma: no es tanto el hecho de morir, es ya no estar vivo, que parece lo mismo pero no lo es. Uno se va de la vida, nadie sabe lo que es estar muerto. Claro, si uno cree en la existencia del alma y todas esas cosas, lo entenderá de otra forma. Para mí uno se muere y se acabó. Sencillamente se ha salido de la vida, y si la vida te gusta, pues únicamente tienes pena. Sólo en el momento en que vamos a morir sabremos si tenemos miedo o no. Porque aunque yo diga ahora que temo a la muerte... son palabras; aún no llega el miedo. El miedo estará en el instante en que tienes conciencia de que te vas de la vida a la nada, y si ahí tienes miedo... pues aguántate.

Faulkner decía que entre la nada y la pena prefería la pena.

No sé lo que eso significa, pues uno no sabe lo que es la nada, la pena sí; la pena es una cosa humana, pero, ¿qué es la nada? ¿Qué experiencia puedo tener yo de la vida que me diga, o que me sugiera, qué es eso de la nada? Además, ¿cómo puede estar uno en la nada y tener conciencia de la nada? ¿Cómo es eso? Si tienes conciencia de la

nada, alguna cosa tienes conciencia; por lo tanto no tienes la nada. Ésas son palabras... Con todo respeto para Faulkner, quien es un gran escritor, pero para mí por lo menos esa frase no tiene ningún sentido.

Ese contador de historias que es José Saramago, ¿cómo se ha transformado en el transcurso del tiempo? A ese joven que comenzó a escribir y a publicar, a tener contacto con un público contándole historias, ¿qué le ha ocurrido en el transcurso del tiempo? ¿Qué hay entre ese principio y este hoy?

Tal vez no me corresponda definirme a mí mismo, pero he crecido, he envejecido; ya soy un hombre mayor y creo que hay en mi vida una coherencia muy clara. No es que diga que no tengo nada de qué arrepentirme, porque seguramente sí, algunas cosas que quedaron atrás hoy no las hubiera hecho, pero en conjunto, si lo veo en términos generales, me parece que es una vida que se ha respetado a sí misma. Eso, para mí, es lo que cuenta más.

Usted hablaba del consumismo como una ideología de estos tiempos, algo que usted explora en su novela La Caverna; cuéntenos un poco más sobre esto.

La realidad es así, la sociedad humana ha sido empujada a no hacer nada más y a no pensar en nada más que en consumir. Se ve al hombre como un ser consumidor, esto es un poco sorprendente si se considera que hemos invertido siglos y milenios de pensamientos de creación, de reflexión filosófica, literaria y artística. Todo esto salió de nuestra cabeza, de la cabeza de grandes escritores, filósofos y artistas. Ahora llegamos a una si-

tuación en que el mundo se está convirtiendo en una especie de Disneylandia global. Antes todo era muy claro, estaban los actores y los espectadores; ahora los espectadores quieren ser actores. Todo el mundo quiere salir en la televisión, en la prensa, como si el destino del ser humano, si es que tiene un destino, fuera triunfar. Hemos llevado un proceso de evolución y ahora estamos renunciando a lo que me parece que es la función más noble del individuo, que es el pensar. La gente ya no quiere pensar, ahora se niega a cuestionarse: ¿qué es lo que pasa conmigo en el mundo? ¿Qué es lo que pasa en el mundo en relación a mí? ¿Qué hago yo? No, lo que queda es la ambición; ya lo hemos dicho antes, tener, tener y tener. Yo entiendo que reivindicquen el tener los que nada poseen. Ellos cuentan con el derecho a decir: “Tenemos el derecho a vivir de una manera digna”, de una forma que no sea la humillación de cada día, de no tener comida, de no tener educación, de no tener nada de nada. Son millones, tres mil millones de personas en el mundo viven con dos dólares diarios; en esto es en lo que debemos pensar. Después está una minoría que vive tranquilísima, que lo tiene todo y que, para peor, quiere más aún. A veces digo que Marte me importa un pepino, entonces me acusan de que estoy en contra del desarrollo tecnológico. No estoy en contra de esto, pero quiero decir que hay prioridades absolutas, y entre ellas para mí el ser humano es la prioridad más absoluta. Mientras los problemas de los seres humanos no estén resueltos aquí, en el planeta donde vivimos, el cosmos que espere. El cosmos ha estado allí donde está tranquilamente esperando durante millones y millones de años, no tiene importancia ninguna si debe esperar 50 o 100 años hasta que resolvamos los problemas aquí. ¿Ustedes no se dan cuenta de que nos engañan todos los días? ¡Todos los días estamos siendo engañados! Cuando los medios de comunicación anuncian que llega un aparato a Marte, ¡oh, qué extraordinario!, ¡qué geniales somos! Al contrario, deberían plantearse: ¿por qué nos interesa Marte?, mientras que en la Tierra la gente se está muriendo de hambre y de muchas enfermedades que podrían ser curables.

Para acabar con ese engaño hay que vencer la apatía, los pequeños egoísmos, la falta de solidaridad y pasar a la acción. Esto es lo que usted le dijo a la gente en el Zócalo de la Ciudad de México. ¿Le gustaría que sus libros fueran eso, una invitación a romper con esos factores y pasar a la acción?

Mis libros son lo que son, y el lector encontrará en ellos seguramente algo que yo he puesto, pero los lectores no son seres pasivos: leen el libro

y sacan sus propias conclusiones. Si estamos de acuerdo en que la sociedad actual es una sociedad apática, que no se mueve, o que se mueve mal, o poco, o que se mueve fuera de tiempo, o que a veces se mueve por motivos fútiles y frívolos, entonces para pasar a la acción primero hay que preguntarse si el mundo en que estamos sirve. Entonces, si sirve, todos están muy contentos y no hay que cambiar nada. Si el mundo en el que vivimos no sirve, entonces hay que hacer algo, no podemos estar esperando a que el político en turno lo resuelva. Porque entonces nosotros, ¿no tenemos una palabra? ¿No tenemos una acción? ¿Los ciudadanos que pasan ahí en la calle tienen que resignarse a ser sólo lo que otros quieren que sean? ¿No tienen nada suyo? Eso es lo que yo creo, que tenemos la obligación moral y ética de intervenir en la sociedad donde cada uno de nosotros está. No debemos quedarnos esperando y decir: “No queremos hacer nada”, porque luego cuando las cosas salen mal, nosotros decimos que somos víctimas de un sistema, y parece que no nos damos cuenta de que somos al mismo tiempo víctimas y cómplices. Somos cómplices de un sistema por permitirle que se instale ahí y que haga lo que quiera. Ahora, si mis libros sirven para eso o no... no sé.

Usted es un escritor con fama...

¡Mi fama! Yo no sé si tengo fama; además, ¿qué es eso de la fama? Vamos a imaginar que mañana yo escribo un libro malo, ojalá no, pero puede ocurrir. Entonces, los lectores podrán pensar: “A éste ya se le botó, ya no tiene nada más qué decir, se acabó”. Pues sí, antes había escrito libros que no estaban mal, pero ahora... y poquito a poco eso que llama mi fama desaparece, se diluye. La fama es algo que viene, pero que viene y que va. Uno puede tener la suerte de ser reconocido hasta el último día de su vida, que lo lean y le hagan caso como escritor. Pero no puede estar nada seguro de que 50 años después la fama se mantendrá. Puede que lo que estoy escribiendo ahora no le interese nada, rigurosamente nada, a los lectores que estén por ahí en los próximos 50 años. Uno entra en el olvido, todo entra en el olvido, más tarde o más temprano. Mi fama ahora, quizá mis libros, quizá lo que yo digo, quizá mi propia vida, tenga alguna importancia para algunas cuantas personas en el mundo, pero lo vuelvo a decir: somos seis mil millones de personas en el mundo, si me conocen cien mil personas, pues quedan cinco mil novecientos millones que no tienen ninguna idea de quién es José Saramago; mire usted lo que es la fama. 📖

LA FÍSICA DE LA ORFANDAD

Denisse Buendía

Los versos que acompañan este número de Voz de la tribu surgen de las historias que Denisse Buendía (Morelos, 1979) encontró durante el trabajo con mujeres en prisión y casas hogar para niñas, cuyos testimonios fueron el detonante para plasmar en una serie de poemas las experiencias de abandono, incesto y muerte.

LA AUSENCIA LO CAMBIA TODO,
 el modo de sentarse frente a la mesa,
 la luz de la lámpara que viene de noche,
 el aliento y la memoria.
 Nos deja en el sillón de la esquina,
 los abrazos rotos, las palabras graves.
 No encontramos acomodo en lo amado que habita la memoria.

La ausencia cambia el sitio de la nube,
 donde nos reducimos a un par de manos,
 diciendo adiós inagotablemente,
 y el corazón se vuelve una azotea
 y la azotea un insomnio.
 Y la casa una isla sin presentimientos,
 nos cambia de sitio la ternura
 y la extraviamos.

Lo cambia todo la ausencia
 y vamos ciegas al parque donde los niños;
 arrancan con su maldad gratuita,
 las últimas flores de la esperanza.
 Ciegas releendo en la memoria,
 las letras que el amor guardó,
 ciegas como un cuerpo inasible arrullando vacío.
 Todo lo cambia la ausencia,
 esa pequeña eternidad donde ya nadie duerme solo recuerda.

UNA SIEMPRE REGRESA a la oscuridad donde fue niña,
 a la diminuta cama donde se reducían en sí mismas la tarde y sus promesas:
 un trozo de carne con ojos-anzuelo,
 cautiva, coloreando a plumón el nombre de las muñecas.

La vida pasó como un telegrama:
 tu padre ha muerto (punto)
 no habrá paz que lo contenga (punto)

Desde el olvido la casa parece más pequeña;
 solía quedarme quieta en la azotea
 esperando ver caer heridas a las golondrinas
 con los pequeños dardos del vecino del cuarto piso.

Una tarde de agosto decidí perseguirlas;
 caí en el árbol de mandarinas con la clavícula de fuera y mis ojos en el vuelo.

La suicida fue mi madre desatándose las venas en la tina,
 el asesino fue mi padre con su crueldad como ejercicio.
 (no aprendí a amar sin desmembrarme hasta que murió)

A la memoria, al agujero de tierra oscura donde fui niña
 suelen tragársela las hormigas panteoneras.

Siempre regreso a preguntarle:
 ¿hace cuánto que estoy viva?
 ¿estoy viva?
 Seguro te dolió toda la vida no morirte a tiempo,
 deberías estar tranquilo;
 un muerto siempre ha sido lo que ha querido:
 un fantasma, una pesadilla, un epitafio,
 una fila interminable de nostalgias,
 el canto de un grillo que no nos deja dormir.

¿Hace cuánto que estoy viva?

A la oscuridad donde fui niña, siempre vuelvo.
 A la nada en que escribiste la promesa de cuidarme. 🦋

MORIR EN SHAKESPEARE

Arturo Núñez Alday

La originalidad y la capacidad para sensibilizar a los lectores en torno a un oficio aparentemente insignificante, son los valores que le valieron el Premio Nacional de Cuento 2015 “Beatriz Espejo” al autor de esta narración, quien a través del desarrollo de un personaje entrañable que vive rodeado de fantasmas y pasiones ocultas, crea un fino homenaje al teatro clásico inglés.

LA TARJETA DEL RELOJ CHECADOR hizo click a las ocho cuarenta y tres. Ranulfo siempre ha registrado su ingreso mucho antes de las nueve, su hora de entrada; siempre desde que el compadre de un compadre allegado a un diputado, le ayudó a conseguir el trabajo de velador en el teatro mucho tiempo atrás. Sólo una vez cometió la osadía de llegar a las nueve con dos; ese retraso le taladra el orgullo como si dependiera de esos dos minutos que el teatro se mantuviera en pie.

Fiel a su estilo aprendido durante veinticinco años de labor, inmediatamente subió al anfiteatro para apoyar en el control y vigilancia durante el resto de la función iniciada a las ocho de la noche. Lo que pocos sabían, era que la fuerza que impulsaba sus piernas para subir los veintiséis escalones hasta el segundo nivel, no provenía sólo de su sentido del deber, sino también de la fascinación que le provocaba la magia actoral sobre el escenario. Si pudiera llegar siempre al inicio de la función, es un hecho que lo haría, pero no puede dejar su casa hasta que arriba su hija, con quien vive y a quien le cuida los dos diablillos de siete y cinco años, sus nietos, mientras ella trabaja.

Los días sábados y domingos eran para su desquite. Nada ni nadie podía evitar que treinta minutos antes de iniciar la función estuviera apostado en las galerías esperando que declinaran las luces en la sala. En su chamarra llevaba siempre su frasquito con refino; iba disfrutando con discreción pequeños sorbos mientras transcurrían los cuadros y las escenas. La tercera llamada le producía cada vez la misma sensación de hormigueo en el vientre, mientras un sudor seco le humedecía la frente y las sienes, como si en cada ocasión se convirtiera en el protagonista de la historia. Tal vez sea poco decir el protagonista, también se convertía en el antagonista y en cada uno de los personajes secundarios.

Con la emoción incendiada por la deliciosa penumbra y el ánimo enervado por las pequeñas dosis de alcohol, iba repitiendo para sus adentros cada parlamento, reproduciendo hasta la más sutil de las intenciones de los actores. Construía su propio *Illo tempore*, abandonaba su mundo simple de precariedades y carencias, ponía alas de imaginación a un presente efímero que estiraba al máximo posible, en medio de luces alcahuetas y toques musicales mágicos.

Al paso de las funciones lograba memorizar los parlamentos y detectaba las pequeñas fallas de memoria en los actores, o los ligeros agregados que realizaban por inspiración propia o por indicación del director. Se enamoraba como adolescente de la dama bella, odiaba como nadie al personaje belloco, se compadecía hasta las lágrimas por la víctima que moría en cada representación o recibía el azote de la desgracia. ¿Quién lo diría? A él, un humilde empleado con apenas quinto grado de estudios primarios, cuya única lectura, más allá de los cómics, fueron retazos de la Biblia, impelido por dos “hermanas” miembros de los Testigos de Jehová, a quienes mandó al carajo un día cuando la Virgen de Guadalupe le habló en uno de sus delirios alcohólicos, según cuenta, y le curó de las hemorroides que lo atormentaron durante meses; a él, el modesto guardia nocturno, fue Shakespeare quien lo atrapó con el esplendor de sus diálogos.

La tristeza de Otelo, su personaje idolatrado, se metió en sus huesos y la llevó arrastrando durante meses hasta su casa. Dormía y soñaba con su Desdémona propia y, más de una vez, en los delirios oníricos oprimió con sus manazas el cuello de su dama, enfebrecido por la emoción de la venganza. Veintinueve años atrás, la madre de su hija se fugó con el panadero del barrio, sin decir agua va y en los albores de un amor que Ranulfo creía genuino, que había matizado su original nostalgia con una

pizca de alegría sanguínea en su rostro. Su Desdémona lo abandonó y el panadero al pan, tan fácil como quien se quita una costra reseca y molesta de la piel. Partieron en dirección al Norte, cuentan las lenguas celestinas; nunca volvieron. Ella era tan blanca y él tan Otelo, y el panadero tan majo, que ahora con Shakespeare se daba cuenta de que era mejor asesinar la belleza para protegerla de sí misma.

Cuando veía el pálido rostro de su hija, tan parecido al de su madre, con esa belleza humilde y provinciana, llegaba a perdonar por momentos a su mujer; pero en las noches de teatro Otelo se encargaba de volver a cavar en su orgullo. Emocionado hasta el desquiciamiento, preguntaba a Shakespeare cómo pudo conocer tanto a los hombres y sus pasiones, especialmente, cómo pudo atisbarlo a él, quien se creía un personaje invisible en la anónima trama común de los mortales.

Le dolió mucho despedirse de Otelo al terminar la temporada. Sus lágrimas fueron tan verdaderas, le salieron con sangre, como si algo podrido emergiera con ellas de su cuerpo y lo aliviara. En la última función, cuando los asistentes al teatro se marcharon y los actores se disponían a hacer lo mismo, se presentó en el camerino, abrazó al actor principal con una emoción que acabó por turbar a este último. El actor, consumado, versátil, acostumbrado a lidiar con las emociones más disímiles, no pudo entender, ni entendería, el juego emocional que invadía a su inesperado y singular admirador.

Durante la temporada en que se puso en escena *Hamlet*, lo invadió una ternura paternal hacia el protagonista de la obra. Por las noches, cuando se quedaba sólo en el edificio silencioso y lleno de sombras, llegó a sentirse el fantasma del rey Claudio, padre de Hamlet, deambulando por los pasillos y los recovecos del teatro, repitiendo con énfasis aguardentoso los parlamentos del monarca asesinado por su hermano y su propia esposa, los amantes cómplices. La palabra venganza, que acompañó antes sus pensamientos durante tanto tiempo, volvía a emerger iracunda al recordar la traición de que fue víctima. Una vez soñó que, a falta de una punta de espada y del valor para usarla contra los amantes traidores, envenenaba los panes de un canasto y se los daba a comer a los perjurios, quienes agonizaban lentamente ante sus ojos mientras él se solazaba diciéndoles: “El resto es silencio... silencio... silencio”.

Al terminar las funciones, una vez que el público abandonaba las galerías, fiel a las indicaciones de su jefe, se ubicaba en la entrada al vestíbulo del teatro. Ahí miraba salir a los actores, quienes le dirigían una sonrisa de afecto genuino. En esas oca-

siones, cuando muchas noches le tocó ver pasar al histrion que hacía de Hamlet, su rostro, comúnmente con expresión de fastidio dulce, ganaba los matices de quien ve pasar junto a él a su hijo amado, el que nunca tuvo y hubiese querido procrear con su Desdémona, para heredarle su fortaleza de muros de tabiques y mezcla desnudos.

Una noche de tantas el fastidio hizo mella en su ánimo. Casi agotado el frasco de refino, decidió hacer algo que había pensado mucho sin atreverse antes. Se coló hasta los camerinos, encendió las luces de los espejos y extrajo el vestuario de Hamlet, acariciándolo con devoción. Se lo probó con calma casi religiosa, como cuando siendo niño su madre lo vestía de apóstol en las ceremonias de semana santa. Le quedaba muy ajustado, especialmente por la prominencia del abdomen. No resistió el impulso, salió al escenario como Hamlet, con las luces de ensayo previamente encendidas.

Ahí estaba en medio del tablado, verdaderamente solo con su desconuelo, evidentemente más solitario que el actor que representaba a su héroe, quien a fin de cuentas nunca estaba en soledad con el público enfrente. Ranulfo Hamlet únicamente tenía sentados frente a él en las butacas a una pléyade de fantasmas. Los conocía a todos porque a todos había creado su imaginación en tantas noches de hastío, como demiurgo que a su vez nació de las tinieblas y en las tinieblas inventa la vida para darnosla. En éxtasis, empezó a musitar lo inevitable: “Ser o no ser, he aquí la cuestión. ¿Qué es más digno para el espíritu, sufrir los golpes y dardos de la insultante fortuna o tomar armas contra océanos de calamidades y, haciéndoles frente, acabar con ellas? Morir... dormir; no más”. Se llenó de furor. Deshiló el famoso monólogo con una emoción tan estridente, que al llegar al punto donde hace su aparición la hermosa Ofelia, su voz dejó de existir, y el “Ninfa, en tus plegarias acuérdate de mis pecados”, fue sólo una retahíla de balbuceos incoherentes nadando en lágrimas y sollozos. Los honorables fantasmas presentes, compadecidos hasta la inexistencia, bañaron con un vaho húmedo las butacas y el piso.

Ranulfo se quedó tendido en el suelo más de una hora, incapaz de levantarse y cargar con todo el dolor que Shakespeare había inventado para él a través del príncipe de Dinamarca, vengador de toda la sevicia que pudiera albergar humano alguno.

Seco ya de emoción, arrastrando el cuerpo, se dirigió al camerino, puso las ropas en su lugar después de besarlas, dejándoles su rastro de sudor y baba por el que nadie le reclamaría. Pronto serían las tres horas del nuevo día. Apagó las luces de ensayo y toda emoción en su alma atormentada,

bendijo ese maravilloso momento en que su mente cansada se quedaba por fin en paz y se durmió arrellanándose en el cuerpo caliente de una hermosa vaca de utilería que siempre lo recibía con el vientre abierto, como madre bondadosa. Durmió como niño bendito, como duermen todos los veladores en el mundo alrededor de las dos o tres de la madrugada.

Ranulfo acababa de cumplir cincuenta y nueve años. Ahora que presenciaba con una emoción muy medida una comedia musical sin ton ni son, comenzó a preguntarse si su vida alcanzaría algún día la intensidad y belleza de una tragedia shakesperiana, o si sólo se quedaría en una simpleza similar a la obra musical que discurría frente a sus ojos un tanto indiferentes, con la que no llegaba en ningún momento a los terrenos deseados, aquéllos donde se convertía en el héroe trágico que estoico soportaba en nombre de la humanidad entera los avatares del destino, o en el vengador que pagaba con su vida la realización de la venganza, como el Hamlet de su corazón.

En medio de esa crisis existencial tardía, sucedió que se pondría en escena en el teatro *El enemigo del pueblo*, del noruego Henrik Ibsen. Desde su posición discreta en la penumbra de las graderías presencié los ensayos siempre que pudo. Se fue familiarizando con la historia y los parlamentos de los personajes. Durante el cuarto acto, cuando se lleva a cabo una asamblea acalorada, aparece el personaje de un borracho que interrumpe la reunión en tres ocasiones, a quien terminan por sacar de ahí el mismo número de veces, no sin dejar un vientecillo de humor en el ambiente tenso. Ésta era su oportunidad, pues no había quién hiciera el personaje. El director pedía a su asistente leer durante los ensayos las breves líneas que correspondían al mismo. Después vería cómo resolver el asunto.

Con toda precaución, haciendo uso de una amabilidad ensayada, se acercó al director en cuanto tuvo la oportunidad: “Señor director, sólo soy el velador de este teatro, pero no sabe usted cómo me gustaría representar al borrachito ése de la asamblea... ¡Deme chance de hacerlo! Verá que no se arrepentirá. Ya lo ensayé solito y me sale rebién... Además, no pido nada, ni paga ni que se ponga mi nombre en los programas de mano. Sólo quiero hacerlo y ya”. El director, una vez repuesto de la sorpresiva petición, consultó el asunto con su asistente y su conciencia. ¿Por qué no hacerlo? A fin de cuentas daba el tipo exacto para el personaje; además, le tenía un afecto especial después de conocerlo durante años en el teatro. Le prometió pensarlo, pero al siguiente día le comunicó que se arriesgaría con él.

Era un 20 de septiembre lluvioso cuando Ranulfo debutaba como actor ante las porras de los compañeros actores. Uno de ellos le propinó la clásica patada en el trasero y en coro le desearon la “mucho mierda” de rigor. Emocionado hasta la médula, esperó pacientemente el momento de su primera entrada, respirando hondo como le habían enseñado y sorbiendo a escondidas pequeños tragos de su refino bendito. De cualquier manera, la botellita de vidrio era parte de su utilería; además, encajaba como anillo al dedo en el tono realista y casi naturalista de la obra.

Abrumado por la emoción, no acertaba a determinar el momento exacto para su ingreso a escena. Terminó pidiendo a un compañero que lo empujara cuando le tocara entrar. Las luces cayeron en ramillete sobre sus ojos mientras daba traspies sobre las tablas del escenario, a la vez que pronunciaba las primeras palabras de su inesperado oficio de actor: “¡Hombre! Yo pago mis impuestos como cualquier otro, y tengo derecho de votar. Ésa es mi opinión. Quiero votar...” A las voces de: “¡Silencio! ¡A la calle! Está borracho. ¡Largo de aquí!” los actores destinados para sacarlo de escena tuvieron que hacer un esfuerzo nada teatral, sino real para lograrlo. Ranulfo se aferraba al escenario como un naufrago al madero.

Tras bambalinas, el asistente le pidió firmemente ser más dócil en las siguientes dos entradas al ser retirado por sus compañeros, tal como se había trabajado en los ensayos. Respiró hondo, tomó conciencia de la brevedad de sus momentos de estrellato y, con disciplina, lo aceptó. Su papel era sencillo en la función de teatro, como lo era también en su vida; sólo era el borracho, como sólo era el velador o el abandonado; o el cornudo por obra y gracia de un panadero; o el hombre que envejecía sin mayores peripecias en su vida.

Sin embargo, se sintió fortalecido en su segunda entrada al escuchar risas y pitidos tanto de actores que participaban en la asamblea, como de parte de algunos asistentes al espectáculo. En su fuero interior sintió que se reían por él, no precisamente de él. Se creyó tan importante como cuando años atrás su mujer lo aceptó como esposo frente al juez. La instrucción era clara: debía ingresar cuando escuchara el nombre de “Pedro” y comenzar a hablar un poco después al escuchar la palabra “errores”. Entre una y otra palabra apenas habrían transcurrido seis o siete segundos, pero para Ranulfo fueron una eternidad de gloria. La gente susurraba, reía y lo miraba dar graciosos tumbos entre los actores. Finalmente espetó: “¿Quién me llama? Mi nombre es Pedro, y he oído que el doctor...” De nuevo fue sacado del escenario. Esta

ocasión celebró su triunfo con un vigorizante trago, escondido en la entrepierna.

Su tercera intervención fue la más breve: “Un papel azul... y otro blanco”. Para entonces ya había ganado muchas simpatías entre el público, cuando lo echaban por tercera vez del escenario llevaba el pecho repleto de mariposas alegres, como pocas veces en su vida.

Fue feliz durante los cuatro meses que duró la temporada. Cuando se despidió para siempre del borrachín que tanto se le parecía, sintió perder un pedazo de corazón, o menos románticamente, de pulmones o hígado. Los actores se fueron a perseguir nuevos fantasmas en sus nuevos personajes; él se quedó a seguir su vida frente a sus fantasmas que noche a noche lo acompañaban sentados en las butacas.

No tuvo la oportunidad de repetir su hazaña, pero su nombre quedó registrado para siempre en los programas de mano, aunque él insistió con humildad en que no era necesario que así sucediera. Se sintió honrado por el director de la obra. Al final de la temporada le expresó su gratitud regalándole un abrazo intenso, junto con un Quijote de madera labrado durante algunas noches de vigilia, entre sueños entrecortados y sorbos de refino. Labrar madera era una afición suya conocida por muy pocos, con ella mostraba una vocación artística sin muchos cauces para desarrollarse.

El tiempo se vino rodando. Ranulfo sintió que los mejores momentos de su teatro querido habían pasado ya. Las últimas administraciones y los últimos directores prefirieron las comedias musicales y los melodramas comerciales con actores famosos de televisión, pero sin sustancia. Si alguna vez volvió el tono clásico que tanto lo emocionaba fue con *El avaro*, de Molière, interpretado por un actor de cine popular; bueno, sin embargo. No volvieron las tragedias, pero la imaginación alcoholizada y delirante de Ranulfo traía al interior del teatro, sobre todo en las noches de tormenta, a los fantasmas de todos los personajes que había visto vivir una y otra vez en el escenario. Especiales butacas y especial lugar en su corazón designaba para Lear, rey de Bretaña; Próspero, duque de Milán; Romeo y Julieta, tan niños; Hamlet, el hijo imaginado; la pequeña y noble Ofelia; la hermosa Desdémona, a quien acariciaba en el aire, y claro, para Otelo, su sangre, su carne, casi su destino. Los veía sobre el tablado en los más intensos momentos de su drama, discutía con ellos, los cuestionaba sobre lo irrefutable de su destrucción. A todos los arropaba con sus lágrimas hasta bien entrada la madrugada.

Al cumplir los sesenta y dos años, su salud sufría evidente deterioro. En los últimos meses le

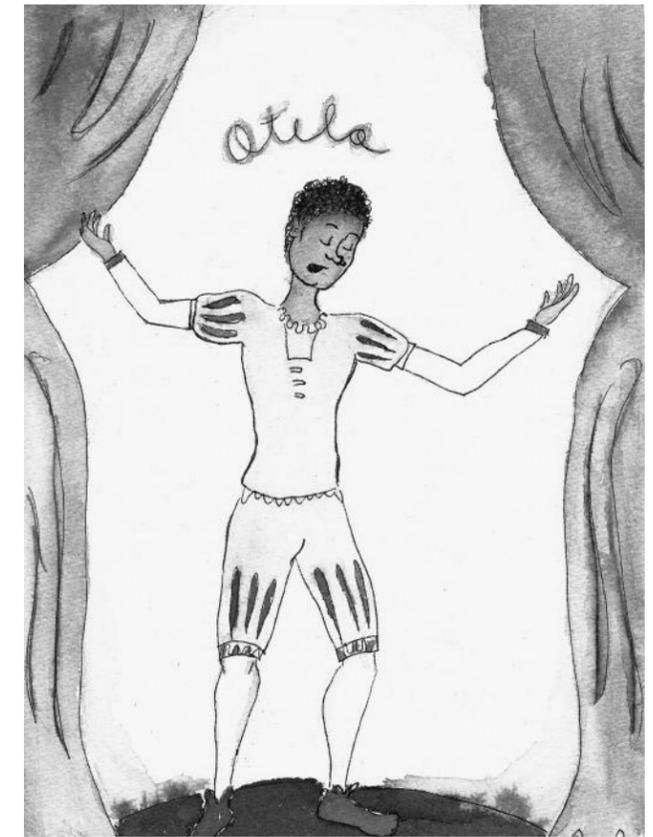


Ilustración de Bernarda Rebolledo

dió por representar todas las noches a Otelo, para regocijo de sus invitados. El escenario completo era suyo, su ensueño era más intenso y se prolongaba durante horas interminables. Confeccionó el vestuario con lo hallado en el cuarto de ropa y utilería, su mente guardaba fiel imagen de la vestimenta del personaje e intentó reproducirla hasta donde pudo. Su parte predilecta era el monólogo inicial de la segunda escena del quinto y último acto, que reza así: “Con razón lo hago, con razón, ¡alma mía! No os lo quiero contar, castas estrellas. Tampoco quiero derramar la sangre de ella, ni ajar su cutis más blanco que la nieve y más tierno que mármol sepulcral. Y con todo eso, tengo que matarla, para que no engañe a otros hombres...” Para este momento, el paroxismo que se apoderaba de Ranulfo ponía en riesgo la salud de su corazón exaltado, pero entre sollozos y estertores, continuaba: “... respirar por la última vez su deleitoso aroma... Otro beso y nada más. ¡Quédate así cuando yo te mate: que muerta y todo te he de amar!” Al final ponía en su voz todo el reclamo que le debía al mundo; generalmente era incapaz de seguir con el diálogo posterior con Desdémona: “Mi llanto es feroz y mi ira es como la de Dios, que hiere donde más ama”.

Un lunes de noviembre, en noche lluviosa y fría, alcoholizado y en éxtasis, salió del teatro pasada la

medianoche, dejando solo el recinto. Deambuló por las céntricas calles en busca de amigos pordioseros, vagabundos, drogadictos, niños de la calle y ancianos perdidos, invitándolos a cubrirse de la lluvia y pasar la noche en el interior del teatro. En menos de media hora reunió un pequeño ejército de desarrapados y abandonados. Los introdujo hasta la sala, los alojó en las butacas importantes junto a los fantasmas de alcurnia, les invitó pan y café caliente, con chorrito de alcohol para quien lo prefiriera. Los trató como a hermanos. En medio de la desgracia se consolaron mutuamente en el calor del recinto.

De súbito, Ranulfo los dejó solos, fue a la zona de camerinos, prendió luces de ensayo y ante los ojos sorprendidos de los concurrentes se presentó convertido en Otelo: “Soy un moro al servicio de la República”, les dijo, y continuó: “Les voy a presentar ahora la desgraciada y heroica historia de mi vida. Preparen sus lágrimas, que esta noche lloverán en este teatro en mayor cantidad de lo que llueven afuera gotas de agua”. Se sintió arrebatado al declamar esta presentación ideada por él al puro estilo shakesperiano; se tardó días en lograrla después de muchos intentos y borrones, pidiendo asesoría a su hija, incluso. Acto seguido comenzó a deshilar la tragedia del moro tomando pedazos del texto original, improvisando otros, remendando sus recuerdos vívidos de la trama en una síntesis sorprendente y digna de reconocer. Su selecto público, sin convenciones ni formalismos, reaccionaba con aplausos escandalosos y lágrimas de emoción, como niños festejados en una fiesta imposible. Los fantasmas, silenciosos, también lanzaban vivas desde sus asientos. En cuestión de veinticinco gloriosos minutos, en los que entraba y salía del escenario representando hasta dos o tres personajes a la vez, a los que vestía con algún aditamento simbólico y haciendo un juego de voces difícil de imaginar antes en él, llegó hasta la escena final de la historia: “Oídme una palabra, nada más, y luego os iréis. He servido bien y realmente a la República, y ella lo sabe, pero...” Las palabras se deslizaban desde su boca chocando de tal modo en las paredes y en todos los asistentes y ausentes, que los vivos presentes podrían jurar, si ahora estuvieran para hacerlo, que el teatro estaba lleno de presencias plenas de energía; que al menos dos rayos de la tormenta furiosa cayeron sobre el techo del edificio; que la sombra de una hermosa dama cruzó el escenario de lado a lado, detrás de Otelo encarnado en Ranulfo. Tal vez fuera hipnosis colectiva, o magia inexplicable como muchas que ocurren, o simplemente un delirio de tantos.

Y continuaba: “Decid que he sido un desdichado: que amé sin discreción y con furor, que aunque tardo en recelar, me dejé arrastrar como loco por la corriente de los celos...” Era la apoteosis de nuestro hombre, su corazón estaba a punto de estallar por una emoción que venía corriendo en sus venas desde muy atrás en el tiempo, y que ahora manaba como fuente imperial: “Decid que mis ojos, que antes no lloraban nunca, han destilado luego largo caudal de lágrimas, como destilan su balsámico jugo los árboles de Arabia...”

Al momento de recitar las últimas palabras: “... agarré del cuello a aquel perro infiel y le maté así”, sacó de sus ropas una daga. Con la mayor verosimilitud, simuló clavarla en su pecho pasándola por debajo de la axila izquierda. Cayó pesadamente disfrutando el dolor final de la historia, curándose de la vida, de paso, y aliviándose con la muerte, porque su corazón no pudo resistir tanta vehemencia; se detuvo también al morir Otelo. Por esta noche, al menos, murieron juntos. Otelo despertará mañana; Ranulfo, no lo hará más.

Los miembros del improvisado público, algunos sollozantes, aplaudieron de pie, como si estuvieran acostumbrados a este gesto de cortesía para el artista. No sabían que aplaudían por la representación de toda una vida. Lo sospecharon un minuto después, al notar que el actor no se ponía de pie. Uno de ellos se acercó y les confirmó lo que temían: la estrella de la noche ya no respiraba.

Cinco de ellos, sacudiéndose la emoción del cuerpo, buscaron la salida sin querer saber más. Otros tres lanzaron en murmullos una plegaria; después de santiguarse, también partieron. Los tres restantes subieron al escenario. Palpitantes, acomodaron el cuerpo de Ranulfo justo en el centro, colocaron sus manos sobre el pecho y cerraron sus ojos. Cada uno rezó lo que pudo o lo que supo y se marcharon, conmovidos por el recién nacido afecto hacia su inesperado amigo, quien partió de este mundo con un extraño semblante de paz en el rostro, modelado en los instantes siguientes a su teatral muerte.

Su hija lo sepultó con humildes honores acompañada de sus hijos, unos cuantos vecinos, los empleados del teatro y los fantasmas fieles que abandonaron las sombras para dar la bienvenida a Ranulfo en el cementerio.

Se dio a conocer la vacante para el puesto de velador. La demanda fue tal que para el tercer día había uno nuevo. El puesto vacante de fantasma en el asiento número seis de la segunda fila, fue ocupado por Ranulfo. ♣

TETELCINGO, TIERRA DE NÁUFRAGOS EN EL OLVIDO

Valentina Peralta

La investigación realizada por la familia de Oliver Wenceslao Rodríguez Hernández, quien fue secuestrado y luego asesinado en 2013, y cuyo cadáver fue colocado “por error” en una de las tres fosas clandestinas de Tetelcingo, Cuautla, por personal de la fiscalía de Morelos, a pesar de que estaba plenamente identificado por la familia, reveló uno de los escenarios más terribles y dolorosos de la barbarie que se vive en México¹.

Luego de momentos de tensión por exigir al Estado que se aclarara la procedencia y se llevara a cabo otra exhumación de más de cien cuerpos –de adultos y niños– que se hallaban en dichas fosas, familiares de personas desaparecidas y la UAEM trabajaron con la fiscalía estatal y corporaciones federales, registrando la extracción de cuerpos a fin de ayudar a identificarlos. Una de las personas involucradas en ello es Valentina Peralta, quien, al término de la primera fase de investigación, cuenta lo que significó para ella Tetelcingo.

ANOCHÉ TUVE PRESENCIAS de caras blancas flotando en mi cuarto, acercándose y oprimiendo mi cuerpo contra la cama; presionaban con fuerza la cadera y el costado izquierdo, en la parte del tronco, al lado de las costillas. No podía respirar...

Me sabía despierta, miraba todo alrededor y reconocía mi recámara. No sé si eran los muertos o quienes los mataron o quienes los enterraron o quienes no querían que los sacáramos... Creo que era la maldad con caras de humanoides en blanco y negro, que abrían y cerraban las bocas, amenazantes, vociferantes encima de mí.

Me quieren asustar, pensé. No lo van a lograr, repetía en la mente mientras hacía esfuerzos por hablar, por empezar a balbucear desde mi declarado escepticismo religioso –producto de la escuela de monjas– los párrafos del padre nuestro, pero no lo recordaba... Padre nuestro, que estás en el cielo... los cielos, hágase tu voluntad, ¿qué sigue...?

Mientras, las caras blancas con huecos oscuros, máscaras montoneras sin cuerpos oscilaban a mi alrededor, y yo inmovilizada en la cama; hacía esfuerzos por moverme, por hablar, pero pesaban mucho. Logré liberarme y desperté; mientras regresaba a la realidad, alcancé a escuchar un ruido gutural enronquecido que salía de mi garganta,

como el de un animal que gruñe, acompañado del sabor agrídulce a nanches maduros.

Era mi primera noche desde que volví a casa nuevamente, por primera vez en mi cama, después de pasar quince días en Tetelcingo, del 21 de mayo al 4 de junio, la mayor parte del tiempo con personas muertas. El cansancio acumulado me cerraba los ojos como párpados de plastilina; pudo más el sueño que el miedo a que volvieran a manifestarse esas apariciones de aspecto siniestro, y esa madrugada sólo cambié de posición, boca arriba para estar alerta por si regresaban... y regresaron, necios ellos, necia yo.

Aletearon, revolotearon sobre mí con más fuerza, otra vez abriendo y cerrando sus hocicos blancos, vacíos, profundos y oscuros, gritando mudos sobre mi cara, oscilando cerca, lejos, cerca, lejos en un columpio de hambre... Me querían comer; se combinaban como jauría esperando un descuido mío para alcanzarme.

No van a poder, me dije en la mente. Mi cuerpo estaba cautivo, otra vez estaba atada, amarrada, sin que pudiera moverme, ni despertar ni hablar...

No van a poder, no van a poder; no les tengo miedo, esto es sólo producto del cansancio, sólo estoy cansada y me voy a dormir a pesar de que me quieren asustar. Voy a dormir y todo pasará, llegará la mañana y todo habrá pasado, no van a poder doblegarme, es sólo mi subconsciente... hágase tu

¹ Ver Jaime Luis Brito, “Fosas de Tetelcingo: Las historias de las víctimas (video)”, *Proceso*, México, 2016.



Fotografía de Nelly Ramírez Olayo

voluntad... ¿qué sigue? Sólo recordaba el “amén”. No es suficiente, seguro tengo que echarme completo el padre nuestro, pero como no lo recordaba creía en lo que dice Solalinde: que me asista el Espíritu Santo, que me asista para correr a todas estas presencias que me quieren asfixiar, que me asista para que me dejen dormir... ¿O tal vez eran ellos mismos, nuestros muertos rescatados de su naufragio, quienes me compartían un poco de las sensaciones de ahogo y opresión en que *vivieron muertos* durante dos años, sepultados en las fosas de Tetelcingo?

Desperté.

Seguro era por el impacto que me guardé todos estos días, era mi inconsciente que ahora se da el permiso de asustarse del horror, de todas esas horas en que fui anfitriona de los recién llegados, de los invitados, de los devueltos, de los muertos, de los muertos, de los muchas veces muertos de muchas maneras.

Seguramente era el permiso que me daba de recordar su nacimiento, su llegada a la superficie, paridos por la tierra seca, uno a uno, una a una, sacados a fuerza por una herida profunda de cesárea violenta y desgarrada como única opción de vida o muerte, fueron presentándose ante nosotros con

sus cuencas profundas, ecías incompletas, cráneos aplastados, deformados o fracturados por los mismos cuerpos de sus compañeros de sepultura, que aventaron unos sobre otros, como bolsas de basura, triturándose entre todos inevitablemente; genitales machacados que ya no representaban ningún género, sólo servían de referencia para decirles: “Probablemente masculino o femenino”. Dejaron de ser personas, ahora eran cuerpos, restos: cadáver uno, dos, tres, ochenta y cinco, ciento catorce... resto I, II, III, IV...

Personas convertidas en costales, capullos de olvido, madejas de polietileno, amarrados como momias con plástico negro en la postura vertical del cuerpo roto, muerto, olvidado, con un cacho de triplay de 30 por 180 centímetros, atado a la espalda con plástico de embalaje, rebobinados, envueltos por la telaraña de la alimaña gigante de la omisión, la negligencia, el crimen que los llevó a su nido bajo tierra, a la nada de la desaparición, la cual los guardaría para siempre, para comerlos después, para roer sus huesos con calma, para beber sus líquidos, depositarlos en un enjambre de huevecillos dentro de un pozo al que nunca se consideró abrir. No existía resquicio para dejarlos escapar una vez que se los había tragado la tierra.

Para eso le alcanzó a la Procuraduría de Justicia del Estado de Morelos, para que las personas no identificadas fueran envueltas con unos metros de plástico, amarrados en los extremos con tiras de trapo, como un caramelo con relleno humano; algunos con un cacho de madera sujeto en la espalda, entre decenas de cuerpos revueltos con la tierra, en dos hoyos de tres por seis metros y cuatro de profundidad, sin más clasificación que una etiqueta de papel pegada encima del envoltorio, a sabiendas de que la humedad la desbarataría. En el mejor de los casos, fueron acompañados por una botella de plástico o recipientes reciclados con un papel en su interior, con datos que pudieran ser del número de carpeta, de SEMEFO, de alguna fecha o algo que nos pudiera decir quién era esa persona, dónde la encontraron, cómo llegó ahí.

Algunos fueron sepultados con sus pertenencias en lugar de entregarlas al Ministerio Público para que formaran parte de las evidencias de investigación. Éstas fueron sepultadas junto con las personas sin vida: pulseras, collares, anillos, *percings*, medallas, llaveros, zapatos. La ropa, a veces en bolsas de plástico dentro del envoltorio, otras directamente sobre los cuerpos, estaba enmohecida, atrapada por el tejido esponjoso que recubre todo; algunas prendas tenían adentro papeles con escritos ilegibles, letras que por la humedad se disolvieron, probables datos de identificación, perdidos por desdén y negligencia. Encontramos cosas en las bolsas, cuando se supone que esas prendas ya se debían haber revisado previamente de manera exhaustiva por las autoridades.

Todos náufragos en el olvido, en la oscuridad, alejados cada vez más de lo humano, soterrados, abandonados, desamparados, esperanzados sólo en el recado de la botellita: su SOS para que pudieran regresar a su vida cegada.

Algunos no tenían nada, ni etiqueta, ni botellita ni papel, únicamente su cuerpo macerado y su silencio. Sólo nos tenían a nosotros para que les buscáramos tatuajes, cicatrices, dientes chuecos, lunares, cualquier símbolo que nos dijera algo acerca de su identidad; nos tenían a nosotros, los locos, a los creyentes de las quimeras, del sueño de la verdad, de justicia, de la paz, a los delirantes de lograr que México sea nuevamente nuestro país, un país en el que siempre podamos ser personas, donde podamos recuperar el derecho a vivir y a morir como seres humanos.

Lo más nítido de los sepultados en las fosas de Tetelcingo es su inevitable transformación en quijotes de papel maché húmedo, oloroso; lo preciso son sus manos crispadas, sus dedos cerrados, aferrados, los pliegues de sus pieles deshidratadas,

el desfile de jugos putrefactos que fluyen y resbalan, de requesones de larvas, de tapas de cráneo que al abrirse dejaban escapar nubes de moscas pequeñas, después de incubarse y alimentarse durante 26 meses de ese guiso caliente de decenas de seres humanos, de personas pudriéndose bajo la tierra helada.

Imágenes en carrusel que giran y se suceden interminables: abrir los envoltorios, el plástico transparente, el plástico negro, la bolsa para cadáver, la tapa del cráneo, la piel, cuerpos envueltos en una suerte de muñecas *matrioska*, dejando escapar en cada capa de la desenvoltura a cientos de insectos, polvos y tejidos pulverizados que resucitaban con el aire; los insectos se dispersaban con sus patitas y alas impregnadas de tejido putrefacto (como las mariposas de García Márquez). Imaginé el cielo de Tetelcingo, de Cuautla, de Morelos, de todo México, cubierto por estos diminutos seres que transportan y polinizan en los caminos de su vida, la evidencia de la muerte en nuestro país.

Después de algunos días conviviendo y *conmuriendo* entre ellos y ellas, cuando el “gusto” de sus variados olores agrídulces mezclados se había instalado en mi paladar como depósito de nanches maduros, fermentados, ácidos y dulces, reconocí que cuando tosía, estornudaba, gritaba o cantaba, cuando el aire pasaba con fuerza por mi garganta, se presenta nuevamente no como un olor, sino como un sabor. Los muertos no huelen; cuando pasas muchos días con ellos, te das cuenta de que los muertos saben, su sabor se anida en el fondo de la garganta, en lo alto del paladar.

Así vamos aprendiendo a identificarlos, por todo lo que los hace diferentes. Ya no son los muertos numerados, los cadáveres, los cuerpos, los restos. Se van convirtiendo en el joven con dentadura impecable; el anciano sin un solo diente, el peloncito; la muchachita delgada con *brackets* de ligas rojas; el señor enorme con tatuajes en los antebrazos que no podían cargar entre dos; el pie blanco de mujer que estaba partido a la mitad y tenía un tatuaje amarillo de flores, que fue colocado dentro de una bolsa de plástico junto con el cuerpo de otra persona; el brazo con tatuaje y una mano larga con dedos de pianista; el señor que resultó con tres piernas. Niños y niñas que estuvieron aplastados entre decenas de cuerpos de adultos: la chiquita que la doctora de la fiscalía no quería armar, porque “...no tiene caso llamar a antropología para que intervenga el cuerpo, ya tiene número de carpeta de investigación”.

¿Cómo no va a tener caso llamar a los peritos para que rescaten sus pequeños huesos de entre esa masa de tejido putrefacto? ¿Cómo no va a te-

ner caso devolverle la humanidad a esa pequeña que se le ha partido en cachos el cráneo, con costillitas de bebé y huesos como de pollito, revueltos en esa pasta pegajosa y blanquecina que la oculta, que la envuelve, que la desaparece? ¡Que chinguen a su madre todos los que consideran que un ser humano muerto ya no tiene derechos ni dignidad, que lo único que importa de su existencia se reduce a tener un número de carpeta! ¡Claro que se arma su cuerpo, sobre mi cadáver que se arma! Si no, ¿entonces para qué estamos aquí, si no es para defenderlos, para hacer que los respeten? Los integrantes de la sociedad civil no somos sólo observadores, somos hacedores, somos exigidores de lo justo, de lo debido.

Entonces se armó y la pudimos ver por su esqueleto limpio y acomodado, conformando; se llevaron muestras para sacar su perfil genético. Ahora, sus huesitos limpios están juntos en una bolsa para esperar que alguien que la busque, la vuelva a encontrar; nosotros ya la encontramos, la conocimos, la arrullamos con nuestras miradas húmedas y la hicimos respetar como lobas rabiosas, con esa misma rabia miramos al funcionario que dijo que algunos no tenían necropsia porque eran indigentes. ¿Qué los indigentes no son personas? ¿No son sujetos de derechos ni vivos ni muertos?

La niña de 1.35 de estatura a quien, por los dientes, le calculan la edad de 11 años, tiene las uñas pintadas de blanco o rosa pálido. ¿Cómo nadie la va a estar buscando? ¿Estaría perdida, sería víctima de trata? El otro niño o niña tiene aproximadamente tres años de edad. ¿Cómo puede no ser reclamado? La señora de Tepoztlán de cabello largo, con sus pulseras puestas y pezones negros y grandes que se han resistido durante años a pudrirse y desaparecer; la muchacha entre 18 y 23 años con pantalones de moda con brillantitos; el muchacho ejecutado desde marzo de 2011 por disparo de arma de fuego en la cabeza, con el borde del hueco quemado que le quedó en el cráneo cuando le dispararon a quemarropa, el mismo a quien no le hicieron la necropsia de ley y lo tuvieron así en el SEMEFO durante tres años, sin desvestirlo, sin quitarle los tenis, y así permaneció sepultado en Tetelcingo durante otros dos años, con su playera deportiva tipo jersey blanco con el número nueve y el nombre "Romo" en la espalda, dejó de ser el cadáver 37, para convertirse en una de las evidencias más oscuras y perfectas del desprecio que el estado de Morelos demuestra por la vida de las personas. La entonces Procuraduría General del Estado de Morelos, bajo el mando de Rodrigo Dorantes Salgado (ahora inexplicablemente delegado de la PGR en Durango, donde hay múltiples fosas

clandestinas, ¿será su especialidad?), dejó pudrir a ese muchacho con su propia ropa, sus pies se desbarataron en sus tenis Nike rojos que tuvieron las agujetas amarradas durante cinco años de olvido, de ultraje, de ocultamiento. El joven médico forense sacó con sus manos los pies en pedazos, en puños de huesillos revueltos con tejido putrefacto. Ese joven asesinado que fue desvestido en la niñez cientos de veces por sus padres, era desvestido ahora con su cuerpo muerto y fermentado en una mesa metálica, colocada sobre un terreno árido, donde se improvisó el área técnico-científica de intervención, reconocimiento y procesamiento pericial de cuerpos sin vida, con el trabajo simultáneo de los científicos de la PGR, CNS, PGJ, UAEM, donde se recuperó todo lo que se inhumó de las fosas de Tetelcingo; donde también se instaló nuestra voluntad como parientes de la familia humana, como sociedad civil para usar nuestro radar que detecta marrullerías, trampas, artimañas, donde nuestra determinación de cuidar a cada persona rescatada propició un marcaje personal de las acciones e intenciones de quienes pretendían ocultarnos algo, que querían sesgar procedimientos.

Hicimos que mostraran etiquetas que escondían fugazmente bajo los cuerpos, que rectificaran medidas, que limpiaran tatuajes, que revisaran sus cuerpos por detrás, que contaran cada dedo de manos y pies, que voltearan las prendas de vestir, que buscaran tallas, marcas, etiquetas, que midieran zapatos...

Los representantes de la fiscalía de Morelos, médicos, peritos, criminalistas, reaccionaron con agresión y violencia del tamaño de su miedo, del temor hacia lo inocultable, del tamaño del ego y la soberbia sólida y acumulada por administraciones de gobierno, donde la prepotencia y las prácticas feudales son la única manera en que conciben gobernar, en las que les parece inconcebible que la gente común les exija información, transparencia, y donde más bien las personas somos consideradas como lacayos. De todos modos, no dimos un paso atrás.

Ahí estuvimos, en nuestros puestos, para recibirlos, para darles la bienvenida, para acariciarlos con los ojos y hablarles, sincronizando con ellos, nuestros seres humanos sin vida, el ritmo de nuestros latidos, hasta que reverberaran dentro de sus huecos, hasta que se filtraran entre sus tejidos porosos, hasta que el eco de nuestra presencia los despertara de la ausencia y escucharan nuestro deseo de que vayan calmos al sitio de los muertos mientras nosotros, los vivos, buscamos a sus familias. Nos respondieron con su lenguaje de "la casualidad", reforzando nuestros



Fotografía de Lilia Villegas

argumentos con evidencias, con pruebas en el momento oportuno.

En medio de decenas de ojos incrédulos de peritos y médicos, ministerios públicos, defensores de derechos humanos y víctimas que buscan a sus familiares, nos preguntamos: ¿qué tiene que pasar en una institución que procura justicia para que a una persona asesinada por arma de fuego le asignen carpeta de investigación, expediente forense, llamado pericial y se le practique la necropsia de ley? Que no se le quite la ropa, que lo tengan retenido sin vida durante tres años en el SEMEFO y luego lo dejen sepultado durante otros dos años en una fosa irregular, sin observar los mínimos detalles que determinan los protocolos relacionados con fosas comunes, sin señalamientos, con características más propias de las fosas de la delincuencia organizada que de las fosas comunes institucionales. ¿Quién hizo o dejó de hacer para que este muchacho estuviera cinco años en manos de la autoridad y fuera privado de sus derechos elementales de justicia, de sus derechos humanos? ¿Quién es, por qué lo ocultaron, a quién encubren...?

Convivir y *conmorir* con los muertos de las fosas de Tetelcingo me hizo desaprender los prejuicios hacia los cuerpos de las personas, hacia los seres humanos sin vida; me hizo conocerlos más allá de la vida y de la muerte, más allá de la forma, del límite y del estado de sus cuerpos; unos tienen la

piel oscura, otros clara, otros son osamentas, sólo huesos desarticulados, siluetas con poca piel; otros con músculos casi intactos, delgados, gordos, con barba, lampiños. Uno olía a mantequilla. Me acerqué más y comprobé que sí... olía a mantequilla.

Huelen distinto, se ven distintos a los vivos, pero son personas, siguen siendo personas como yo, como mis hijos, como mis hermanos, como mis amigos, sólo están muertos de la carne. Los muertos rescatados de las fosas de Tetelcingo no dan miedo, no dan asco: dan tristeza y coraje por ver cómo los han tratado; dan ternura, como encontrar un pajarito muerto por el que ya no puedes hacer algo para que vuelva a volar.

Aquí estamos lo suficientemente enloquecidos, delirantes, cuerdos, convencidos, fuertes y decididos a continuar, para tratar de regresarlos a los brazos de sus familias. Mientras tanto, que se consideren adoptados por todos nosotros, que los muertos sepan que los queremos. Dan ganas de ayudarlos, dan ganas de abrazarlos, de estirar sus dedos, de extender sus brazos, de acomodarlos para que descanen, de tomar sus manos y hablarles y decirles que ahora duermen. Que la pesadilla en la que los sumieron en esa fosa oscura y terrible, llena de desprecio y olvido, ya terminó.

Tlalpan, Ciudad de México,
5 de junio de 2016. ✎

PARA LEER EN LIBERTAD

Patricia Godínez

Durante una semana, la máxima casa de estudios morelense fue refugio de libros, autores y lectores en el marco de la primera edición de la Feria del libro UAEM, una iniciativa que reunió a diversas propuestas editoriales, literarias y expresiones artísticas de todo el país. Este proyecto, que pretende expandirse en años próximos, constituyó uno de los más valiosos esfuerzos recientes por fomentar la cultura del libro en el estado.

“CONTRA LA PERSPECTIVA DINOSÁURICA de que ‘estamos viviendo el fin de los tiempos, la novela no existe’ y esas tonterías que a veces dicen los que no escriben novelas, los que no leen novelas, yo pienso que está todo por escribirse, que las posibilidades infinitas de la palabra escrita no sólo no están acotadas ni terminadas, sino que también están ahí para que alguien con talento llegue, les dé un revolcón y produzca material apasionante. No hay año en mi vida en el que no haya descubierto dos o tres obras maestras”, dijo Paco Ignacio Taibo II en entrevista para la radio universitaria, al preguntarle qué tan limitado es el margen de innovación para los nuevos autores después de tantos años de literatura y tantas historias contadas. Él es un amante de la lectura y escribe. Quizás ésa sea una de las razones por las que, de la mano de Paloma Saiz, promotora cultural, organizan y llevan a diferentes latitudes la Feria del Libro “Para leer en libertad”, que se realizó en la UAEM del 2 al 6 de mayo de 2016, en la explanada del edificio principal de la máxima casa de estudios morelense, gracias a la iniciativa del Patronato Universitario, el cual trabajó de la mano junto con otras dependencias de la universidad para lograr dicha actividad.

La Brigada “Para leer en libertad” es una asociación civil que no sólo organiza actividades que van desde pequeños tianguis hasta ferias del libro de talla internacional, sino que también realizan recolecciones de libros donados para incrementar acervos de bibliotecas, obsequian ejemplares (más de un millón en seis años), publican y en su página www.brigadaparaleenlibertad.com brin-

dan la posibilidad de descargar textos de manera gratuita. Es toda una fiesta que reúne a artistas, escritores, promotores culturales y periodistas, pero, sobre todo, lectores.

Javier Sicilia, Secretario de Comunicación de la UAEM y líder del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad (MPJD), declaró durante la inauguración de la feria estar encantado con la lucha de poner el libro en la calle, donde pertenece. “Yo quisiera ahondar sobre lo que han dicho mis predecesores, citando a Octavio Paz, que decía: ‘Cuando el lenguaje se corrompe, las sociedades se pierden y se prostituyen’, es decir, cuando los significados ya no son, tenemos, no esta barbarie, porque la barbarie tenía cierto grado de cultura, sino el salvajismo con el que estamos viviendo, la muerte, la violencia, que es mudez pura; es el rostro de la crisis de los significados tiene que ver con la crisis de la lectura, por eso es importante la labor que hacen las Brigadas ‘Para leer en libertad’. (...) La lectura es parte del pensamiento crítico. Sin ella estamos en la barbarie, sin el libro estamos en el horror, las fosas de Tetelcingo, al silencio cómplice de las autoridades a la degradación del lenguaje, al uso mentiroso de la palabra... No hay que llevar el libro a los nichos de los colegios monásticos o a las bibliotecas de las universidades. Hay que llevarlo y sostenerlo, hacerlo presente en la vida cotidiana. Si no lo hacemos así, no nos preguntemos por qué la mudez. Volvamos al libro y mantengámoslo vivo”, concluyó.

“Me está gustando mucho esta inauguración, está fuera de los cánones de los agradecimientos y se está volviendo lo que tiene que ser toda inauguración de feria del libro debe ser. Un buen mitin,



Presentación de *Voz de la tribu 7: Tejiendo voces por la casa común*. Fotografía de Lilia Villegas

caray”, fueron las palabras con las que inició su breve discurso Paco Ignacio Taibo II, y continuó:

Bertolt Brecht en uno de sus días más afortunados como poeta en pleno ascenso del nazismo se preguntaba qué vamos a hacer en los tiempos oscuros y se respondía: “Vamos a seguir contando estos tiempos oscuros”, y miren que éstos que estamos viviendo lo son de verdad. Tenemos frente a nosotros a los cuatro jinetes del Apocalipsis, nomás que no saben que son jinetes ni saben que es el Apocalipsis, porque forman parte de una *narcoburguesía* que hoy nos gobierna semianalfabeta, y están desatados. Donde quiera que tocan destruyen; donde miran, deshacen. Tienen el toque de Midas invertido: lo que tocan lo hacen caca. Tienen esta lógica perversa del avance de un neoliberalismo *gangsteril* que nos priva de todo, que avanza sobre las universidades con la vocación de reducir al máximo los presupuestos universitarios, aumentar el número de estudiantes que no pueden acceder a la educación media y superior. Que avanza sobre la salud tratando de reducir la cobertura de los mexicanos. Que avanza sobre los profesores de primaria, a quienes deberían besarles los pies, maldita sea, por

trabajar en las condiciones en las que lo hacen, creándoles una normativa autoritaria, represiva, con un plan de educación que de educativo no tiene nada –es de control, de sometimiento–. Que avanza quitándonos las playas. Que intentan promover una ley para privatizar el sagrado derecho del agua. Todo ello con una lógica perversa, autoritaria. “Reprime, luego existes”, parece ser la regla de un gobierno que debería tener en Los Pinos un letrero en la entrada que diga: “Uca, uca, el que lo encuentra se lo emboruca”, que daría sentido a la “Casa Blanca” del actual gobernante de México, cuyo nombre ignora, como él ignora los libros que ha leído.

En tiempos oscuros, más que nunca, la lucha por la palabra no es sólo digna, sino también absolutamente necesaria. Necesitamos mexicanos críticos, que lean, que piensen, que encuentren opciones al ruido mediático que cae sobre nosotros y que no cuenta, desinforma. Leyendo nos hemos aproximado a la verdad de lo sucedido en Ayotzinapa. Sobre esos 43 muchachos que deberían estar sentados hoy con nosotros, leyendo felices, pero que han sido desaparecidos por la mafia de la estructura del sistema.

(...) Lean todo lo que les prohíban, lean todo lo que les haga volar la imaginación, que

les obligue a recolocar el trabajo neuronal, que les ayude a construir una visión crítica del México con el que estamos viviendo. Los tiempos oscuros no son eternos. Veremos el final de éste, pero lo veremos en la medida en que podamos construir una sociedad organizada, crítica, pensante, que construye conciencia. El libro en ese sentido juega en primera división. ¡Vivan las ferias del libro!

A la Feria del libro de la UAEM “Para leer en libertad” asistieron más de 5 000 personas. Hubo 70 stands donde 40 editoriales pusieron a disposición libros de diversos géneros, entre los cuales se encontraban los de la Dirección de Comunicación Intercultural y los de la Dirección de Publicaciones de investigación de la universidad. Se obsequiaron 1 200 ejemplares y se vendieron poco más de 2 000 títulos. Más de 33 autores llevaron a cabo 16 presentaciones de libros; cuatro charlas a cargo de Paco Ignacio Taibo II, Eduardo del Río (Rius), Gerardo Porcayo, Fabrizio Mejía Madrid y José Reveles. Se realizó el concurso fotográfico Lectores UAEM, con la participación de 10 facultades y escuelas. También se llevaron a cabo dinámicas como el “Tendedero poético”, con piezas de entusiastas por la literatura; el Turibús que llevó a sus pasajeros a conocer el campus y la exposición *El Séptimo Arte en Papel del Archivo General de la Nación*, una muestra de los carteles del cine mexicano. Al finalizar las actividades librecas de cada día se realizaron conciertos con grupos morelenses, como Kamikaze Beat Band, Chronos, Valsian, Los Pápalos, La Bolonchona y Señor Atómico.

Los medios universitarios dieron amplia cobertura a la feria con la misión de llevar a su audiencia pormenores de las actividades, entrevistas y conciertos en vivo. Radio UAEM dedicó 37 horas de sus transmisiones. Por su parte, estudiantes de licenciatura en Informática y académicos del programa de comunicación UNI-TV, televisión por Internet

que emite la Escuela de estudios superiores del Jicarero, hicieron lo propio.

Es importante mencionar el apoyo de la Dirección de Mantenimiento y Conservación, la Dirección de Tecnologías de la Información y Comunicación, la Dirección de Servicios Generales, la Dirección de Protección y Asistencia, así como del Centro de Educación Integral y Multimodal, a través de la Coordinación de Formación Humanística, que colaboró en la organización de esta feria y presentó diversas actividades de danza, teatro, *performance*, música y lecturas.

El Patronato Universitario fue el artífice de la realización de la Feria del Libro UAEM “Para Leer en libertad”; su director, Mario Caballero, declaró que “ésta es sólo la semilla. El año próximo haremos una feria mucho más grande, en el Zócalo de Cuernavaca y en la universidad”.

Según el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y El Caribe, CERLALC-UNESCO, y su Encuesta Nacional de Lectura y Escritura, los mexicanos leen más. La cifra de 2.94 libros en 2014 aumentó, y en 2015 se publicó que se leen 5.3 libros al año. La institución internacional asegura que México ocupa el segundo lugar en América Latina. Para la medición se consideran variables como sexo, edad, nivel de escolaridad propio, de los padres, de los abuelos, ingreso familiar, nivel socioeconómico y equipamiento de los hogares, la ubicación regional y tipo de comunidad en la que se habita; qué asocia el lector con la lectura, cómo se valora, qué lugar ocupa en sus actividades diarias, así como factores que pueden incidir en ella como el estímulo desde la niñez. También se toman en consideración algunas limitantes para la lectura, según los propios entrevistados, o si existen libros en casa y biblioteca personal. Otro factor es el analfabetismo, que actualmente es de 5.5% de la población nacional mayor de 15 años, así como

5.3 libros al año no son suficientes. 📖

FE DE ERRATA

En el número seis de *Voz de la tribu*, dedicado a la *Literatura, el lugar de la palabra*, Alij Anaya colaboró en la sección “Huellas” con un texto titulado “Límites y posibilidades del Congreso de los Pueblos de Morelos” (p. 90). El primer párrafo de dicho artículo contó con una modificación que no fue autorizada por el autor y que cambia el sentido de sus palabras. Por tanto, nos disculpamos con él y con los lectores; enseguida compartimos el fragmento original: “Esa mañana de abril, la historia y la impaciencia se apropiaron del intento más reciente por articular las luchas de los pueblos en defensa del territorio y de la vida. La dificultad de escuchar y las ganas desmedidas de hablar, además del azoro y lo complejo que de por sí ha sido siempre estar juntxs y construir, organizarnos y transformar, se amontonaron el miércoles 22 de abril en el auditorio Emiliano Zapata de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, al norte de Cuernavaca”.

ALGUNAS REFLEXIONES JURÍDICAS DE ARTURO PAOLI: DERECHOS Y JUSTICIA DESDE EL RECLAMO DEL PRÓJIMO

Jesús Antonio de la Torre Rangel¹

Repasar el pensamiento de Paoli es adentrarse en cuestiones de justicia y derechos humanos. Además de la teología y espiritualidad que están presentes en sus libros, uno de los asuntos recurrentes en su obra es el de la ley, el cual no aborda como jurista, sino como filósofo y como teólogo. En este texto se analizan las definiciones que este pensador, sacerdote y misionero italiano dejó plasmadas en torno al rol del prójimo, del otro, frente a las acciones humanas que son juzgadas por la religión y el Estado.

INTRODUCCIÓN

EN LOS PRIMEROS MINUTOS del lunes 13 de julio de 2015, a la edad de 102 años, falleció el religioso y teólogo italiano Arturo Paoli, en su natal Lucca, en donde había nacido el 30 de noviembre de 1912. Paoli era doctor en Letras, sacerdote católico y religioso de la Fraternidad del Evangelio de Charles Foucauld.

Vivió en América Latina desde 1959 y hasta mediados de la década pasada. Residió en Argentina, primero al lado de los hacheros (leñadores) en la Provincia de Santa Fe, en Fortín Olmos, y después en el Desierto del Suriyaco, en la Provincia de La Rioja, en donde hizo amistad con el obispo mártir por los derechos de los pobres, Enrique Angelelli; amenazado de muerte por la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina), Paoli salió, con lo que traía puesto, rumbo a Venezuela, en donde vivió varios años en el Estado Lara, en una comunidad campesina. Después pasó a Brasil, en donde radicó durante muchos años, primero en São Leopoldo, en el estado de Rio Grande do Sul y después en Foz de Iguazú, en el estado de Paraná. Tuvo estadías largas en México. Pasó los últimos años de su vida en su natal Lucca.

La vida de Paoli es extraordinariamente interesante. Su palabra –hablada y escrita– marcó la vida de muchas personas.

Paoli escribió y publicó una gran cantidad de libros, de teología y espiritualidad. Su pensamiento es actualísimo, como actual es el Evangelio; y doblemente actual –si se puede decir–, pues está en consonancia con las acciones, discursos y homilias del papa Francisco.

Es necesario explicar el título y el contenido de este artículo. Paoli no era jurista, pero como teólogo preocupado por la cuestión social, toca en sus escritos los temas de justicia y derechos humanos. En relación con el título de esta comunicación, debo decir que en las definiciones clásicas de justicia es raro que aparezca la referencia al “prójimo”, lo debido al “prójimo”, en todo caso, se dice que la justicia se cumple dando al “otro” lo que se le debe. Mi maestro de Filosofía del Derecho, don Rafael Preciado Hernández, sí utiliza en su definición de justicia esa referencia, estableciendo que la justicia es lo que se le debe al “prójimo”²; y aquí, al mostrar el pensamiento de Paoli, plenamente se justifica esa referencia porque su pensamiento no se inscribe en la tradición grecolatina, sino en la judeocristiana.

¹ Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

² Cfr., Rafael Preciado Hernández, *Lecciones de Filosofía del Derecho*, Jus, México, 1970, p. 217.



Arturo Paoli. Fotografía de www.santalessandro.org

Veamos, entonces, de qué modo trata las cuestiones jurídicas este teólogo italiano de profundo compromiso latinoamericano.

AMOR-ODIO HACIA LA LEY

Uno de los temas recurrentes en los escritos de Arturo Paoli es el de la Ley. Por supuesto, no lo aborda como jurista, sino como filósofo y como teólogo. Cuando Paoli trata la Ley, lo hace desde la tradición cristiana y referido a la Ley de Dios –la Torah, para la tradición judía–. Lo que dice Paoli referido a esa Ley, se puede aplicar a la Ley del Estado –el Derecho positivo–, y él mismo, en varias ocasiones, tiene en mente la normatividad del Estado y hace reflexiones puntuales sobre éste.

Paoli rechaza el legalismo, la absolutización, pero no el sentido profundo de la Ley; se opone a la posición farisea del cumplimiento a la letra de las normas, pero ve la necesidad de cumplir las normas que engendran la vida.

En el modo que aborda Paoli el tema de la Ley, encontramos una posición frente a ella de *amor-odio*; la Ley tiene un papel imprescindible de guía

de las acciones humanas, por eso se le ama, pero también la Ley tiende a convertirse en ídolo, es fácil objeto de fetichización –en el mundo religioso y en el mundo laico–. Pero esa clara posición bivalente y contradictoria de *amor-odio* hacia la Ley, se explicita con esos términos cuando Paoli descubre el *Derecho alternativo*, practicado y teorizado en América Latina en los últimos años. Entonces escribe: “(...) estaba convencido de que verdaderamente Jesús había rebasado la ley para enseñarnos un camino más perfecto. Hoy por hoy, analizando mi antigua posición... tengo la impresión de que las águilas se adueñaron de Jesús y de su pensamiento y se lo llevaron lejos de la Tierra...”³

Esas “águilas” a las que se refiere Paoli, son Platón y el “Águila de Hipona”, San Agustín, y lo expresa así por el pensamiento idealista de estos autores, lejos de la realidad material, y ya sabemos la enorme influencia de Agustín en el pensamien-

³ Arturo Paoli, “La relación amor-odio hacia la Ley”, en *Derecho Alternativo y Crítica Jurídica*, Jesús Antonio de la Torre Rangel (coordinador), Porrúa, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México, 2002, p. 3.

to cristiano. Hecha esta explicación, continuamos con la reflexión de Paoli: “Que Jesús amara la ley no se puede refutar, bastaría citar el versículo de Mateo para comprobarlo: ‘No crean que yo vine a suprimir la ley o los profetas: no vine a suprimirla sino para llevarla a su perfección’ (Mateo 5,17). Palabras que parecen buscar una justificación entre los hebreos de su tiempo y de todos los tiempos, escandalizados por las múltiples infracciones y críticas que hizo Jesús a la ley”⁴.

Dice Paoli que quiere aclarar esa posición que el cristiano debe asumir hacia la Ley, y para ello recurre a los expertos “de la ley y del derecho”, ya que dice que “en este campo no me fío de los filósofos porque tienen la costumbre de alejarse mucho de la realidad de la vida”⁵. Añade una reflexión de crítica profunda al rol doble del Derecho en la sociedad, como instrumento de opresión y como arma de liberación, como negador de derechos y como instrumento para hacerlos efectivos: “Es claro que el derecho positivo ha servido para despojar a los indígenas; pero he descubierto el Derecho alternativo”⁶; ese Derecho alternativo que, en la situación referida, defiende del despojo y apoya la restitución.

Agrega que el jurista, magistrado brasileño, Amilton B. de Carvalho, le aclara que “la actitud justa frente a la ley debe ser la de amor-odio”⁷. La contradicción la explica el jurista con las acciones de los “sin tierra” frente al latifundio, al ocupar tierras improductivas; *odio* porque los campesinos “sin tierra” al hacer la ocupación violan las leyes que protegen la propiedad privada; *amor* porque con esa acción aspiran a una ley de reforma agraria. Dice Paoli: “...la vida y el mensaje de Jesús pueden ser comprendidos como un devenir de la ley; en un sentido inicial negativo... El sentido cristiano de la vida es asumir el peso de la ley para hacer de ella un camino de liberación... la ley, toda la ley, o se convierte en camino de liberación humana o en condena y muerte del hombre. El sentido y la meta de toda ley no puede ser otro”⁸.

Para cerrar este apartado citamos una afirmación de Paoli que nos permite enlazar el tema de la Ley con la persona y sus derechos, con los derechos del *otro*: “El sentido verdadero del Evangelio es éste: la personalización de la ley. Es ése su secreto revolucionario”⁹.

⁴ *Ibidem*, p. 4.

⁵ *Ibidem*, p. 5.

⁶ *Idem*.

⁷ *Idem*.

⁸ *Ibidem*, p. 8.

⁹ Arturo Paoli, *O padre e a mulher. A experiência da relação com o feminino e a verdade da Igreja*, Ed. Paulus, São Paulo, 1997, p. 42.

EL OTRO, FUNDAMENTO DE TODO DERECHO

En los últimos años, Arturo Paoli muestra en sus escritos la influencia del pensamiento del filósofo judío de origen lituano, Emmanuel Levinas (1906-1995). Para este pensador los derechos reivindicados como humanos “reposan sobre una conciencia original del derecho sobre la conciencia de un derecho original”¹⁰, siendo en ese sentido *a priori*. Esos derechos no tienen que ser conferidos: “manifiestan la unidad o el absoluto de la persona...”¹¹; y agrega: “Los derechos humanos se manifiestan en la conciencia como derecho del otro y del que debo responder. Manifestarse originalmente como derechos del otro hombre y como deber para un yo, como mis deberes en la fraternidad, he ahí la fenomenología de los derechos humanos.”¹²

Inspirado en Levinas, Paoli escribe: “...porque tal vez el arma más aguda, aquélla que verdaderamente es invencible, sea el grito, el derecho encarnado en el ser, y gritado con todas las células del ser”¹³.

Esta idea jurídica me parece inspirada en Levinas. El Derecho en su sentido más profundo se encarna en el ser humano, en la persona, no en su naturaleza, sino en el ser el *otro*, el *prójimo*. Aquí está la raíz del Derecho de todo Derecho.

El encuentro con el *otro* no es un encuentro con la naturaleza; el *otro*, en cuanto *otro*, no es naturaleza. La dignidad humana no tiene su fundamento en cualidades provenientes de la naturaleza del ser humano, como su racionalidad, sino en su ser el *otro*, el *prójimo*. Por eso el fundamento de los derechos humanos, de los derechos de las personas, está en la dignidad del *otro* y en el hacerse responsable de esa dignidad, en la responsabilidad por el *otro*. Paoli escribe: “Ninguna fórmula puede liberar al hombre y, por tanto, lo humano total, si no conduce a asumir la culpabilidad del hambre, de la muerte, de la infelicidad que injustamente abarca millones de seres humanos”. “Y digo enseguida que la liberación de la angustia personal sólo viene paradójicamente mediante asumir seriamente el pecado del mundo”¹⁴.

En apoyo de estos derechos que nacen de la dignidad del *otro*, de la responsabilidad por ese *otro*, y de la justicia implicada en ello, Paoli cita a Levinas: “La cara significa el infinito. Jamás se

¹⁰ Emmanuel Levinas, *Fuera del Sujeto*, Caparrós Editores, col. Esprit, Madrid, 1997, p. 131.

¹¹ *Ibidem*, p. 132.

¹² *Ibidem*, p. 140.

¹³ Paoli, *O padre...*, *op. cit.*, p. 52.

¹⁴ *Ibidem*, p. 68.

presenta como tema, pero en este sentido ético: o sea, en el hecho de que cuanto más soy justo, tanto más soy responsable, jamás nos liberamos de la mirada del otro”¹⁵. El fundamento de los derechos humanos –derechos subjetivos– y de lo justo, en cuanto qué cosa o conducta debida a otro; el fundamento, pues, de la juridicidad o Derecho en sus expresiones más humanas, que es su sentido más profundo, no está en el *ser*, esto es en esencia o naturaleza alguna, ni en la Ley ni en el Estado, sino, como hemos reiterado, en la dignidad del *otro*, del prójimo. “Reconozco que, si no hubiese vivido muchos años con los pobres, tal vez habría apoyado mi culpabilidad en la *doctrina social*, pero, abriendo de mañana la puerta de la casa, me encuentro con ojos que me miran y me cuentan una historia que no es la mía”¹⁶.

Los derechos que tienen su origen en la dignidad y las necesidades concretas del *otro*, del prójimo, y la responsabilidad que tenemos ante éstos, en justicia, son anteriores a las normas o leyes que reconocen esos derechos y deberes. Incluso, puede ser que la normatividad no haga tal reconocimiento y esas leyes o normas puedan llegar a negar, explícita o implícitamente, esas facultades o potestades y las obligaciones correspondientes; y sin embargo, derechos y responsabilidades subsisten.

Narra el Evangelio, según la tradición de Lucas, que un legista cuestionó a Jesús y le preguntó: “Y, ¿quién es mi prójimo?” Jesús respondió:

Bajaba un hombre de Jerusalén a Jericó, y cayó en manos de salteadores, que, después de despojarlo y golpearle, se fueron dejándole medio muerto. Casualmente bajaba por aquel camino un sacerdote y, al verle, dio un rodeo. De igual modo, un levita que pasaba por aquel sitio lo vio y dio un rodeo. Pero un samaritano que iba de camino llegó junto a él, y al verlo tuvo compasión; y, acercándose, vendó sus heridas, echando en ellas aceite y vino; y montándole sobre su propia cabalgadura, lo llevó a una posada y cuidó de él. (...) ¿Quién de estos tres te parece que fue el prójimo del que cayó en manos de los salteadores? Él dijo: El que practicó la misericordia con él. Díjole Jesús: Vete y haz tú lo mismo. (Lucas, 10, 29-37).

El samaritano se hace responsable de los derechos del prójimo, más allá de las diferencias entre ellos y las leyes. El sacerdote y el levita actúan conforme a la Ley –no tocan la sangre para no ser

¹⁵ *Ibidem*, p. 69.

¹⁶ *Ibidem*, p. 84 (Cuando dice *doctrina social*, se refiere a la llamada Doctrina Social de la Iglesia Católica).

impuros–, no son capaces de reconocer al *otro*, no ven en el desvalido al prójimo. Dice Paoli: “Aquello que impide al sacerdote y al levita ver al prójimo en el herido de Jericó es la fidelidad a la ley”¹⁷. En otro texto dice:

El sacerdote y el levita no descubren lo que pueden dar al herido porque ni remotamente sospechan que el hombre herido y desnudo abandonado al borde del camino pueda darles algo a ellos. Ellos son hijos de Abraham y la libertad que poseen se halla escrita en la ley y se alza como un derecho de la carne y de la sangre; por ello siguen la marcha, distantes y separados del que podía ser su prójimo¹⁸.

En otro lugar, Paoli escribe que parece claro que la ley crea el orden y los límites a los derechos, pero no puede crear la *proximidad* o *proximidad*. “La proximidad es una cualidad del hombre espiritual, renacido en el Espíritu que abre los ojos y ya no ve las separaciones que resultaban tan obvias”¹⁹. Y es que, pensamos, la justicia auténtica viene reclamada por el *otro*, por el prójimo, por el sólo hecho de serlo; y se accede a esa justicia no por la ley, sino por la proximidad del cara-a-cara, incluso a veces –muchas veces– contra la ley.

Por eso es muy interesante la definición de justicia que nos proporciona el maestro don Rafael Preciado Hernández, pues, como decíamos, tiene la intuición de introducir la noción de *prójimo*. Es cierto, es una definición desde la tradición de la filosofía de Santo Tomás con influencia del *Personalismo*, pero es importante que ligue la acción de justicia como lo debido al prójimo. Dice: “La justicia es el criterio ético que nos obliga a dar al prójimo lo que se le debe conforme a las exigencias ontológicas de su naturaleza, en orden a su subsistencia y perfeccionamiento individual y social”²⁰.

CIERRE

Termino estas líneas con una idea que sintetiza un programa que implica una actitud: *Frente a la sacralización de la Ley, el hambre y la sed de justicia*.

Paoli escribió el prólogo a un viejo libro mío (1984) que tiene como objetivo convocar al uso del Derecho al servicio de los pobres, de los em-

¹⁷ Paoli, *Diálogo de la liberación*, ed. Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1970, p. 24.

¹⁸ Paoli, *La persona, el mundo y Dios*, ed. Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1967, p. 107.

¹⁹ Arturo Paoli, *El silencio, plenitud de la palabra*, ed. Paulinas, Madrid, 1992, p. 133.

²⁰ Rafael Preciado Hernández, *op. cit.*, p. 217.



Giancarlo Bregantini, Arturo Paoli y Luigi Ciotti. Fotografía de Romena Blog

pobrecidos en sus derechos. En ese lugar se refiere a la sacralización de la ley que hace la sociedad capitalista en su provecho. Sus palabras son de una gran actualidad; parecen escritas en los días que corren:

Tu segunda línea de trabajo, la de recuperar la propia juridicidad como arma de lucha social, provocará la misma reacción rabiosa de la propuesta de la libertad de que nos habla el Evangelio de Juan. El derecho debe tradicionalmente amparar al individuo poderoso o a la obscena individualización que se llama multinacionales (y que me hace pensar en el endemoniado que siendo uno se llama legión) para que, exhibiendo su título legal, despeje la tierra de los “poseiros” brasileños o arrincone a los indígenas mexicanos en los campos de concentración de la miseria permanente. Y ése es el derecho sacralizado por la sociedad capitalista...²¹

²¹ Prólogo de Arturo Paoli, en Jesús Antonio de la Torre Rangel, *El Derecho como arma de liberación en América Latina*, ed. Centro de Estudios Euménicos, México, 1984, p. 8; y Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Centro de Estudios Jurídicos y Sociales P. Enrique Gutiérrez y Comisión Estatal de Derechos Humanos de San Luis Potosí, 2006, p. 12.

Esa sacralización del Derecho se rompe, precisamente, con el reclamo del prójimo a la justicia que se le debe y al respeto de sus derechos; y con la respuesta de acciones para saciar el *hambre* y la *sed de justicia*. Tanto la provocación del prójimo, como la reacción de los hambrientos y sedientos de justicia, desacralizan la ley.

Paoli dice que “Jesús definió la justicia como un hambre y una sed”; y agrega que la justicia “es la columna vertebral del amor”. “Sin la justicia, el amor es sólo pulsión instintiva: el amor es humano sólo cuando es justicia, reconocimiento del derecho del otro a crecer mediante la transmisión de la vida de uno a otro”²². El teólogo italiano recurre, otra vez, a Lévinas, al entender la justicia desde la *proximidad*, pues sostiene que “*el hambre y la sed de justicia* entran en el hombre sólo a través de la experiencia directa, cuerpo a cuerpo...”²³

Así que, ante la sacralización de la ley, portadora de injusticia para el prójimo, está la actitud y las acciones para saciar *el hambre y la sed de justicia*, de aquellos que llamó Jesús bienaventurados.

Aguascalientes, Ags., mayo de 2016. ✎

²² Arturo Paoli, *Las Bienaventuranzas. Un estilo de vida*, ed. Salterrae, Santander, 2008, p. 64.

²³ *Ibidem*, p. 73.

Dimensión Cultural

Espacio radiofónico de la Dirección de Comunicación Intercultural

Conducido por: Patricia Godínez

Martes 9:00 a 10:00 hrs.

Cuernavaca 106.1 FM Cuautla 89.7 FM Jojutla 91.9 FM



VOZ
DEL LECTOR

Queremos que seas nuestro colaborador.
Voz del lector es tu columna.
Envía tus comentarios a:
vozdelatribu@uaem.mx

Clásicos de la resistencia civil



La colección *Clásicos de la resistencia civil* expone el pensamiento de grandes personajes del mundo en pro de la no-violencia, la autogestión social y el respeto de los derechos humanos y ciudadanos.

Descárgalos gratis en www.uaem.mx

Comparte con nosotros tus opiniones y dudas

¡Síguenos en nuestras redes sociales!

 Voz de la tribu

 @Vozdelatribu



SIMPOSIO Iván Illich

Lo político en tiempos apocalípticos

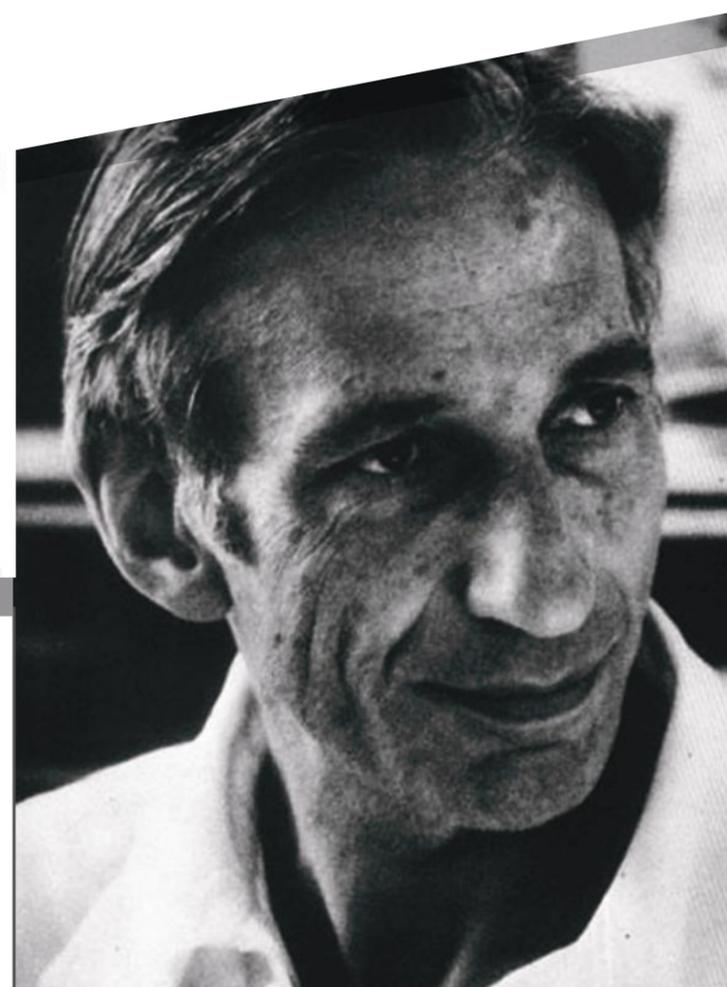
— 90 años —



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

CENTRO DE EXTENSIÓN Y DIFUSIÓN DE LAS CULTURAS

PROGRAMA DE CONVIVENCIALIDAD Y NOVIOLENCIA



TEMAS:

- Signos de nuestro tiempo: ¿El tiempo del fin?
- Violencia estructural, economía y catástrofe
- El colapso desarrollista: obligados a repensar todo de nuevo
- De la era de la tecnología a la edad de los sistemas: ¿Profundización del desastre?
- La fuerza de las percepciones populares
- El lenguaje y la proporción en lo político
- Resistencias y esperanzas desde los mundos vernáculos de los pueblos
- La Universidad y la reconstrucción del espacio político. Una relectura de la educación.

MAYORES INFORMES:

simposio.ivanillich@cedicuaem.mx
www.cedicuaem.mx

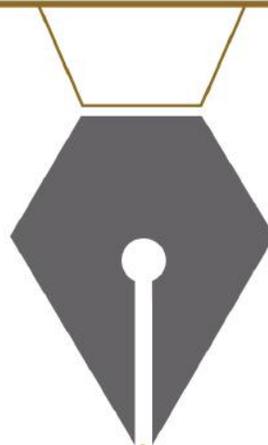
 Centro de Extensión y Difusión de las Culturas

- ALEJANDRO VERA JIMÉNEZ • ROBERTO OCHOA • ÉTIENNE VERNE • JAVIER SICILIA • DAVID CAYLEY
- JEAN PIERRE DUPUY • MARTINA KALLER • MIGUEL VALENCIA • JULIAN DEMADE • ANDRÉS BARREDA
- DANIEL CÉRÉZUELLE • CARL MITCHAM • BILL ARNEY • BARBARA DUDEN • RAMÓN VERA • HUMBERTO BECK • MAHITÉ BRETON • JEAN ROBERT • VERÓNICA VILLA • DAVID BARKIN • SYLVIA MARCOS
- MARTIN FORTIER • THIERRY PAQUOT • RENÉ SANTOVEÑA • HÉCTOR JOSÉ HUYKE

DEL 29 DE AGOSTO AL
2 DE SEPTIEMBRE DE 2016
DE 16:00 A 20:00 HRS.

MucCiC, Museo de la Ciudad de Cuernavaca
INSTITUTO DE CULTURA DE CUERNAVACA
Av. Morelos 265, esq. Callejón Borda, Centro, Cuernavaca, Mor.

== 2016 ==
PREMIO
NACIONAL
DE ARTES
Y LITERATURA



- Lingüística y Literatura
- Bellas Artes
- Historia, Ciencias Sociales y Filosofía
- Artes y Tradiciones Populares

ISSN 2395-8863



9 772395 886309

Consulta bases en: www.cultura.gob.mx

*Este programa es público, ajeno a cualquier partido político.
Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa*