

¿Te perdiste una edición previa?

IMPERIALISMOS

FIESTA

FAMILIAS

MAGIA

COMIDA

DESIERTO

PLANTAS

COREA

VIOLENCIA

MENOPAUSIA Y

ANDROPAUSIA

FUTBOL

POPULISMOS

ROBOTS

HONGOS

LA CALLE

EXTRACTIVISMO

Incluso si nos consagrábamos por entero al estudio, sabíamos que igual habría dos o tres preguntas imposibles, pero no nos quejábamos, entendíamos el mensaje: copiar era parte del asunto.

ALEJANDRO ZAMBRA

Pensar la educación para infancias diversas implica articular estrategias emancipatorias que las liberen del reinado invisible del mundo adulto. Y como primer movimiento, como fuerza clave que marca la disrupción de ese orden de poder, aparece la escucha.

GINA JARAMILLO

El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario —un autómeta, que es la negación de su vocación ontológica de ser más—.

PAULO FREIRE

Son las escuelas del afuera, del desajuste y la fisura, donde las raras, las inadaptadas, las ingobernables, las respondonas y todas las que entran en conflicto con las estructuras establecidas y sus desigualdades nos encontramos para defender nuestro derecho al futuro.

VIVIAN ABENSHUSHAN

La construcción de la nueva escuela lleva consigo el cambio de una condición de beneficiario a la de ciudadano enterado de sus derechos y consciente de las obligaciones que la convivencia solidaria implica.

MANUEL GIL ANTÓN

La inclusión no atiende solo a niños con discapacidades, sino también a niños que tienen necesidades psicológicas distintas, aunque no sean visibles, a los que pasaron por migración forzada, a los que tienen algún tipo de enfermedad [...].

**MERCEDES GABRIELA HERRERA
EN ENTREVISTA CON EQUIPO RUM**

ESCUELA

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE MÉXICO

NÚM. 897, NUEVA ÉPOCA

\$50 ISSN 0185 1330

ESCUELA

¿La escuela educa o entrena? ¿Qué busca un sistema de educación inclusivo? ¿En qué consiste el método Montessori? ¿Cómo podría mejorar la educación de los niños?

Vivian Abenshushan • Ana de Anda Marina Azahua • Pierre Beaucage Paulina del Collado • Samuel Cortés Hamdan • Robin Cousin • Abraham Cruzvillegas • Paulo Freire • Manuel Gil Antón • Witold Gombrowicz Mercedes Gabriela Herrera • Iván Illich • Gina Jaramillo • Antonio Machado • Luis Josué Martínez Rodríguez • Mr. Poper Nicolás Marín María Montessori • José Emilio Pacheco • Iliana Pichardo Urrutia Juan Patricio Riveroll • Erasmo de Rotterdam • Aleida Rueda • Alejandro Zambra • José Luis Zárate Herrera

ENTREVISTA CON
ANNE BOYER

EDUARDO RABASA

EL ACTO
DE MOSTRAR
DEL COLECTIVO
CINE MUJER

KARINA SOLÓRZANO

ENTREVISTA
CON ALESSIA
KACHADOURIAN
MARRAS

EQUIPO RUM

EL CERRO DEL
ELEFANTE

CÉSAR TEJEDA

¡Te la enviamos!

suscripciones@revistadelauniversidad.mx



Visita nuestra plataforma digital:

www.revistadelauniversidad.mx

REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE MÉXICO



culturaUNAM





REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE MÉXICO

culturaUNAM



UNAM
La Universidad
de la Nación

ESCUELA



NÚM. 897, NUEVA ÉPOCA
\$50 ISSN 0185 1330

El dilema de la novela
IZQUIERDA



DOMUS SA

RECTOR

Dr. Enrique Graue Wiechers

COORDINADORA DE DIFUSIÓN CULTURAL

Dra. Rosa Beltrán

CONSEJO ASESOR UNIVERSITARIO

Lic. Anel Pérez

Dr. William H. Lee Alardín

Dra. Mary Frances Teresa Rodríguez

Mtra. Socorro Venegas

Dra. Guadalupe Valencia García

CONSEJO EDITORIAL

Miguel Alcubierre

Magalí Arriola

Nadia Baram

Roger Bartra

Jorge Comensal

Abraham Cruzvillegas

José Luis Díaz

Julietta Fierro

Luzelena Gutiérrez de Velasco

Hernán Lara Zavala

Regina Lira

Pura López Colomé

Frida López Rodríguez

Malena Mijares

Carlos Mondragón

Emiliano Monge

Paola Morán

Mariana Ozuna

Herminia Pasantes

Vicente Quirarte

Jesús Ramírez-Bermúdez

Papús von Saenger

CONSEJO EDITORIAL INTERNACIONAL

Andrea Bajani

Martín Caparrós

Alejandra Costamagna

Philippe Descola

David Dumoulin

Santiago Gamboa

Jorge Herralde

Fernando Iwasaki

Edmundo Paz Soldán

Juliette Ponce

Philippe Roger

Iván Thays

Eloy Urroz

Enrique Vila-Matas

NÚM. 897, NUEVA ÉPOCA

JUNIO DE 2023

DIRECTORA

Dra. Guadalupe Nettel

COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Nayeli García Sánchez

COORDINADORA DE REVISTA DIGITAL Y MEDIOS

Yael Weiss

JEFE DE REDACCIÓN

Dario Alemán

CUIDADO EDITORIAL

Francisco Carrillo y Mariana Ortiz

EDITORIA DE ARTE

Vania Macias Osorno

DISEÑO Y COMPOSICIÓN TIPOGRÁFICA

Rafael Olvera Albavera

DERECHOS DE AUTOR

Blanca Estela Díaz

INVESTIGACIÓN Y ARCHIVOS

Verónica González Laporte

DISTRIBUCIÓN

América Sánchez

COMUNICACIÓN Y RELACIONES PÚBLICAS

Abril Peña

VINCULACIÓN Y PROYECTOS PARA JÓVENES

Yvonne Dávalos

EDICIÓN WEB Y DISEÑO DIGITAL

Andrés Villalobos

ASISTENCIA EDITORIAL

Elizabeth Zúñiga Sandoval

FOTOGRAFÍA

Javier Narváez

DISEÑO DE LA NUEVA ÉPOCA

Roxana Deneb y Diego Álvarez

SERVIDORES, BASES DE DATOS Y WEB

Fabian Jendle



IMAGEN DE PORTADA: FRENTE: ©NÉSTOR JIMÉNEZ, *EL DILEMA DE LA MANO IZQUIERDA*, 2022. VUELTA: *EL USO DE LAS PALETAS PARA DERECHOS INFLUYE POSITIVAMENTE EN EL APRENDIZAJE DEL NIÑO ZURDO*, 2022. CORTESÍA DEL ARTISTA
Viñetas del número por Kitzia Sámano Valencia

Consulta nuestro Aviso de privacidad en: <https://www.revistadelauniversidad.mx/privacy>

Teléfonos: 5550 5792 y 5550 5794

Suscripciones: 5550 5801 ext. 216

Correo electrónico: editorial@revistadelauniversidad.mx

www.revistadelauniversidad.mx

Río Magdalena 100, La Otra Banda, Álvaro Obregón, 01090, Ciudad de México

La responsabilidad de los artículos publicados en la *Revista de la Universidad de México* recae, de manera exclusiva, en sus autores, y su contenido no refleja necesariamente el criterio de la institución; no se devolverán originales no solicitados ni se entablará correspondencia al respecto.

Certificado de licitud de título y certificado de licitud de contenido en trámite. *Revista de la Universidad de México* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor con el número de reserva 04-2017-122017295600-102.

LA ODISEA

**CAPÍTULOS
DE ESTRENO**

Todos los lunes | 19:00 h
Retransmisión | Domingos | 18:00 h



tv.unam.mx

tv.unam



1221 ▶ CANAL 20 | TELEVISIÓN ABIERTA ▶ CANAL 20.1 | DISH · SKY · MEGACABLE ▶ CANAL 120



*En la escuela aprendí a reírme
y sobre todo me enseñaron una
gran cosa: a reírme de aquello
que respetaba y a respetar aquello
de lo que me reía.*

CLAUDIO MAGRIS

*A veces, un poco en broma, un poco
en serio, me imagino una escuela en
la que se enseñara la conjugación
al revés: ellos, ustedes, nosotros,
él, tú, yo.*

ANTONIO DELTORO

ÍNDICE

4 EDITORIAL

Guadalupe Nettel

DOSSIER

6 LA ESCUELA POR VENIR (AQUÍ, AHORA)

Vivian Abenshushan

13 FENOMENOLOGÍA DE LA ESCUELA

Iván Illich

21 HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA

ENTREVISTA CON MERCEDES

GABRIELA HERRERA

Equipo RUM

28 MI MÉTODO

María Montessori

35 LA DECONSTRUCCIÓN DE SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

José Emilio Pacheco

36 COMPRENSIÓN DE LECTURA

Alejandro Zambra

44 LA ESCUELA QUE HACE FALTA

Manuel Gil Antón

50 RECUERDO INFANTIL

Antonio Machado

51 DÍA DEL MAESTRO

José Luis Zárate Herrera

52 LA CONCEPCIÓN “BANCARIA” DE LA EDUCACIÓN

Paulo Freire

59 EL INVESTIGADOR FANTASMA

Robin Cousin

68 INDISCIPLINARIEDAD

Abraham Cruzvillegas

74 SOBRE APRENDIZAJES, ESCUELA Y TRANSFORMACIONES...

Gina Jaramillo

81 BURBUJAS Y TRIBUS EN LA PANDEMIA

ENTREVISTA CON ALESSIA

KACHADOURIAN MARRAS

Equipo RUM

89 FERDYDURKE

FRAGMENTO

Witold Gombrowicz

94 EL DRAMA DE LOS INTERNADOS INDÍGENAS EN CANADÁ

Pierre Beaucage

100 TRES COLOQUIOS

Erasmus de Rotterdam

ARTE

- 108 LAS MÁQUINAS DISCIPLINARIAS DE MR. POPER**
Luis Josué Martínez Rodríguez

PANÓPTICO

EL OFICIO

- 118 “ME INTERESA LA POESÍA COMO VEHÍCULO DE ANTAGONISMO SOCIAL”**
ENTREVISTA CON ANNE BOYER
Eduardo Rabasa

EN CAMINO

- 122 LOS *BATH RIOTS* O CÓMO CONSTRUIR UNA FRONTERA**
Iliana Pichardo Urrutia

ALAMBIQUE

- 126 EMULAR EL SOL EN LA TIERRA: LA BÚSQUEDA DE ENERGÍA POR FUSIÓN**
Aleida Rueda

ÁGORA

- 130 FORMAS DE EXORCIZAR UNA MORTÍFERA FRONTERA**
Marina Azahua

PERSONAJES SECUNDARIOS

- 134 MADAME MAO CONTRA BUDA Y CONFUCIO**
Samuel Cortés Hamdan

OTROS MUNDOS

- 138 EL CERRO DEL ELEFANTE**
César Tejeda

CRÍTICA

- 144 EL ACTO DE MOSTRAR DEL COLECTIVO CINE MUJER**
Karina Solórzano

- 148 LENGUA DORMIDA**
FRANCO FÉLIX
Ana de Anda

- 152 UNA JAURÍA LLAMADA ERNESTO**
EVERARDO GONZÁLEZ
Juan Patricio Riveroll

- 156 UNA GRIETA EN LA NOCHE**
LAURA BAEZA
Paulina del Collado

- 160 NUESTROS AUTORES**



EDITORIAL

Intenta recordar los años en que eras alumna de primaria o de secundaria, y la huella que todas esas experiencias dejaron en tu memoria y en tu personalidad. Probablemente se despierten en ti muchas emociones contradictorias: la devoción por el maestro que te enseñó a leer y te inició en el gusto por las letras, el rencor hacia ese prefecto que te hostigaba o hacia la compañera de banca que te ponía en ridículo ante la clase, los honores a la bandera, las salidas escolares, el día en que te premiaron con una medalla.

Aunque da esa sensación, la escuela no ha existido siempre, o al menos no como la conocemos. Si bien es cierto que culturas antiguas como la griega, la mexicana o la hebrea contaban con instituciones en las que se formaba a los ciudadanos, a los guerreros y dirigentes o a los futuros sacerdotes, durante siglos la mayoría de las personas no recibían instrucción alguna. Los niños aprendían en su casa el oficio o el negocio de sus padres. Las únicas que jamás estuvieron desprovistas de educación y cultura fueron las élites gobernantes, pues el conocimiento —todo el mundo lo sabe— es poder. En los lugares donde la gente no está instruida, la desigualdad se acrecienta y el pueblo se vuelve mucho más vulnerable. Un país verdaderamente democrático es aquel que asegura educación de calidad para todos sus ciudadanos y, en potencia, el acceso a las cúpulas a través del conocimiento.

La palabra “escuela” posee muchos significados, que van desde una corriente de pensamiento filosófico hasta una manera particular de hacer música o arte. Sin embargo, el más habitual es aquel que designa a la institución, ya sea pública o privada, encargada de la educación de los niños y adolescentes. El número de la *Revista de la Universidad de México* que tienes en tus manos se enfoca en esta última acepción. Intentamos recoger voces de autores, tanto contemporáneos como de otros siglos, para revisar la evolución de los modelos escolares y algunos de los profundos cuestionamientos que el tema despierta.



©Mr. Poper Nicolás Marín, *Lápices encontrados* (detalle), 2020. Cortesía del artista

Así, en “La concepción ‘bancaria’ de la educación”, Paulo Freire analiza las dinámicas de poder entre el educador y el alumno, y asegura que cuanto más sujeción se le pida al estudiante, más se resistirá al aprendizaje. Mercedes Gabriela Herrera explica en una entrevista los avances en materia de inclusión de los pequeños con necesidades educativas especiales, y los retos que aún existen para alcanzar un enfoque realmente integrativo. El fragmento de “Mi método” de María Montessori constituye un fabuloso vislumbre de sus descubrimientos —revolucionarios para la pedagogía de su tiempo— acerca del potencial infantil y del comportamiento asombroso que adoptan los más pequeños cuando el ambiente es adecuado y favorable para su desarrollo. Un poco más radical, Iván Illich pone en duda la eficacia de la escuela. ¿Qué ocurrió con las primarias durante el largo confinamiento del 2020? Alessia Kachadourian Marras revisa ese periodo de incertidumbre y describe las estrategias a las que recurrieron algunas madres mexicanas para que sus hijos siguieran socializando y recibiendo enseñanza. Vivian Abenshushan, Abraham Cruzvillegas y Manuel Gil Antón reflexionan sobre los defectos de la educación actual y se entregan al ejercicio de imaginar una escuela más adecuada para los niños y jóvenes de nuestro tiempo. Dos potentes textos narrativos complementan esta edición: “Comprensión de lectura”, del chileno Alejandro Zambra, y un fragmento de *Ferdýdurke*, del polaco Witold Gombrowicz.

Sabemos que en la escuela se perpetúan también crímenes imperdonables, de eso trata el ensayo de Pierre Beaucage, “El drama de los internados indígenas en Canadá”, sobre los internados para niños de pueblos originarios de esa región. Así la escuela constituye el semillero de las nuevas generaciones —ahí se forjan sus valores, sus cuerpos y sus inteligencias—. Se trata, por lo tanto, de un tema fundamental para el futuro de la humanidad y del que todos —tengamos hijos o no— deberíamos sentirnos responsables.

Guadalupe Nettel



LA ESCUELA POR VENIR (AQUÍ, AHORA)

Vivian Abenshushan

1/ Durante un tiempo de vida quizá demasiado largo fui, lamentablemente, una estudiante ejemplar. Luego ya no lo fui, al menos no desde la perspectiva de los patrones escolares establecidos. Intuyo que volví a nacer una noche, casi madrugada, cuando decidí abandonar mi tesis de licenciatura en la página 143. Momento extraordinario y convulso en el que comencé a convertirme en la persona que ahora soy. Después de haber sido esmerada hasta el desfallecimiento, racional y disciplinada, provista de una excesiva autoexigencia intelectual; después de haber incorporado todos los valores de lo que Paulo Freire llamó, desde una perspectiva crítica, la educación "bancaria" (estudiantes que consumen información almacenada para después), con su sistema de competencia individual (siempre la primera de la clase), sus saberes cuantificables y colonizados (inglés y computación para un futuro de ensueño), sus prestigiosos premios y concursos (declamación y oratoria en el haber), ¿cómo me atreví a semejante derroche, desertar de la noche a la mañana a todos mis réditos escolares? Quería ser escritora y, en el fondo, temía quedar atrapada para siempre en los pasillos universitarios, replicando dócilmente, como había hecho hasta entonces, una idea instituida del saber. Después de todo, mi madre y mi padre me habían acercado desde muy pequeña a los libros, estimulando mi avidez por el aprendizaje, siempre lejos de lo que consideraban "la constreñida vida doméstica" a la que habían sido sometidas las mujeres durante siglos. Pero yo deseaba, además, escribir al lado de otras y otros, ensayar colectivamente distintas formas

de vida posibles. Algún efecto debieron de tener en mí los cantos anarquistas que me compartía mi padre en un viejo tocadiscos los sábados por la noche. ¡Ni Dios ni amo! No es extraño que, con semejantes estímulos (tan contrarios al profuso adiestramiento que cargaba en la mochila), decidiera en cierto momento ir en busca de mi propio deseo (una afirmación de autonomía, una forma de llegar a ser) y me entregara a la inmensa alegría de caminar sin rumbo, con Emma Goldman bajo el brazo, por las calles congestionadas de la ciudad, durante derivas cada vez más prolongadas. Para escribir no me bastaba pensar el mundo, deseaba tocar sus intensidades con el cuerpo, atravesarlo y dejarme atravesar por él, expuesta a mí misma y a los otros, en circunstancias más concretas que aquellas que me ofrecían las aulas y los libros. Deseaba implicarme. Fue así que la pedagogía de la deambulación me jubiló prematuramente de la academia, mientras dedicaba cada vez más tiempo e intención a la educación no formal, una educación sin horarios ni currícula obligatoria, sin muros ni jerarquías del conocimiento, enclaves de au-

toformación donde el aprendizaje era entendido como un proceso hospitalario y recíproco, un proceso común.

2/ Si la escuela es el lugar donde se producen y transmiten las visiones de mundo, ¿cuántas escuelas del rendimiento (donde se enseñan las formas de dominio y las técnicas de servidumbre adaptativa para el trasiego laboral) se harían cargo hoy del horizonte insoslayable al que nos han conducido, de este colapso planetario, con su destrucción permanente de formas de vida, sus despojos territoriales y sus ondas expansivas de violencia y existencias precarias? ¿Qué pedagogías *otras* nos acompañarán para enfrentar las pedagogías del colapso, la sofocación y el no-futuro?

3/ En su libro *Escuela de aprendices* (Galaxia Gutenberg, 2020), la filósofa catalana, Marina Garcés, escribe que la educación es el lugar donde se acoge la existencia y, también, un campo de batalla donde la sociedad reparte, de forma desigual, sus futuros.



©Mai Trung Thu, *Joven acostada*, 1966. Artvee

¿De qué sirve saber cuando no sabemos cómo vivir? ¿Para qué aprender cuando no podemos imaginar el futuro? ¿Cómo queremos ser educados?

En esta última pregunta hay un giro radical. Frente a la creciente dificultad de imaginar un futuro compartido, Garcés propone "situarse en el lugar del aprendiz". Pero el aprendiz no es simplemente un estudiante, no se trata de poner al alumnado en el centro, sino de las relaciones de aprendizaje que se establecen bajo una alianza en la mutua convivencia. Se trata de "desescolarizar la sociedad", como propuso Iván Illich en los años setenta, para romper con la parálisis de la imaginación social.

4/ Parece que no podemos perder más el tiempo, porque la velocidad nos ha declarado la guerra. Pero la imaginación necesita, precisamente, tiempo. Quizá podríamos empezar por imaginar una escuelita de la lentitud, unas pedagogías sin precipitación, un espacio sin ansiedades, sin estrés, sin fechas límite, sin producto final, sin meta prefigurada. Una escuelita a la intemperie que avance o retroceda al ritmo de una caminata a pie, atenta a los sonidos de los árboles mecidos por el viento. Porque un árbol es, después de todo, "tiempo hecho visible" (Francis Hallé). Una escuelita bajo el árbol para hacernos tiempo sería, entonces, el lugar más propicio para repensar la escuela en su acepción original: del latín *schola*, y este del griego *scholé*; propiamente "ocio", "tiem-



©Mai Trung Thu, *Bailando en círculo*, 1975. Artvee

Una escuelita bajo el árbol es un espacio contrapedagógico, un lugar donde otra sensibilidad toma cuerpo.

po libre". El árbol podría ser nuestro primer maestro. De eso habla Leanne Betasamosake Simpson en su hermoso texto, "La tierra como pedagogía",¹ al recordar una historia del pueblo Mississauga Nishnaabeg, al que pertenece. Kwezens ("mujer pequeña", "niña") sale un día a caminar por el bosque de arces para juntar leña, mientras siente el primer calor de la primavera en las mejillas. Está contenta. Después de un rato, se sienta bajo la sombra de un arce para "estirarse y tal vez descansar un poquito y tal vez juntar la leña en un ratito". De pronto, en la cima del árbol, aparece una ardilla roja muy ocupada en roer y chupar, roer y chupar, una corteza. "MMMmmm, eso debe estar rico", piensa la niña. Entonces hace un hoyo en ese árbol y hace una pequeña canaleta para que corra el agua dulce de la corteza y luego la lleva a su mamá, quien cree cada palabra de su aventura y vuelve al día siguiente con todas las madres y tías para recolectar un poquito del agua dulce que la niña descubrió gracias a la ardilla, el árbol y el descanso. Dice Betasamosake que esa es una de sus historias favoritas de aprendizaje, "porque en ella no sucede nada violento". Una historia tan distinta a toda su educación, desde preescolar hasta el posgrado, en la que tuvo que lidiar con la agenda y la pedagogía de alguien más. Qué contraste, pienso ahora, entre esta historia y la de aquel día en que invitaron a Ronald Reagan, cuando era presidente de Estados Unidos, a ver las secuoyas de California, que se encuentran entre los árboles más longevos del mun-

do: "Vista una, vistas todas", dijo velozmente y se fue. Así habla la escuela del rendimiento, para la cual los bosques son un mapa liso, *legible*: un yacimiento de biomasa, una zona de desarrollo futuro, un mito recreativo para el turismo, montañas y mesetas introducidas en el orden general de la economía. Es la historia de los colonos que se apropian de la práctica *nishnaabeg* y producen cada año toneladas de miel de maple comercial.

5/ Una escuelita bajo el árbol es un espacio contrapedagógico, un lugar donde otra sensibilidad toma cuerpo. Nos recuerda, como ha escrito Taniel Morales, que "la enseñanza y el aprendizaje no son propiedad de la institución, sino pulsiones básicas de la vida. Todo aprende". Una pedagogía de la tierra es, también, una trama oral y comunitaria donde se desafían las reglas de operación del pensamiento hegemónico y sus proyectos de muerte. En ella no se habla del mundo como ese objeto que se observa desde arriba, desde los satélites o las élites, sino como una relación con el bullicio de la tierra, la medicina de las plantas, los ciclos de siembra y cosecha. La escuela de raíz occidental es una escuela desgajada. Es pura separación: entre humanos y naturaleza, mente y cuerpo, teoría y práctica, intelecto y emoción. Al explicar el mundo solo a través de la realidad científica, reproduce incesantemente una racionalidad instrumental, donde han quedado rotos todos nuestros vínculos con la comunidad viviente. Encerrados entre cuatro paredes o mirando la Tierra detrás de la pantalla, ¿qué bosques distantes estaríamos dispuestos a honrar y defender?

¹ Leanne Betasamosake Simpson, *La tierra como pedagogía: inteligencia nishnaabeg y transformación rebelde*, Sol Aréchiga Mantilla (trad.), Taller de Ediciones Económicas, CDMX, 2022. Publicado originalmente como "Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation", *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 2014, vol. 3, núm. 3, pp. 1-25 [N. de los E.].

6/ En *Un mundo ch'ixi es posible* (Tinta Limón, 2018), Silvia Rivera Cusicanqui habla de "la larga cadena de desprecios coloniales que presupone la 'ignorancia del indio' y se filtra por los poros de lo cotidiano para erigir los muros del sentido común"; esa diversidad de lenguas y epistemes, esa relación de mutua convivencia, donde mujeres y hombres crían las plantas y cuidan los ríos, pero también se sienten criados por ellos, han sido enterradas, consideradas incompetentes, poco sistemáticas o jerárquicamente inferiores al conocimiento científico, mutilando en nosotros aprendizajes vitales. En este desgajamiento, en este epistemicidio, también se han pauperizado los saberes del cuerpo y se han instituido sus distintos disciplinamientos, impidiendo en todo momento imaginar y reconocer formas de vida distintas a la lógica del desarrollo capitalista. Este desarraigo es también una desposesión ética, la diferencia entre *tener un medio ambiente y habitar un mundo*. ¿Es posible recrear los vínculos con el monte, esa imbricación entre una forma de vivir y una forma de luchar, de defender la tierra, fuera de los contextos comunales y agrofestivos que los mantienen vivos? ¿Esos saberes pueden filtrarse entre las grietas del asfalto urbano sin que nos apropiemos de ellos de un modo extractivista, simulado o impracticable? Cusicanqui sugiere que en nuestra realidad abigarrada, llena de complejidad, tensión y diferencias, una pedagogía *ch'ixi* es posible. Un aprendizaje, dice con Jacotot,² de la "igualdad de inteligencias". *Ch'ixi* se

² Jean Joseph Jacotot (1770-1840) fue un pedagogo francés que defendió la idea de "emancipar las inteligencias". Su "método" establece que cada persona puede aprender por sí sola, de manera que el maestro no debiera centrarse en la transferencia de saberes, sino limitarse a incentivar el interés y la atención de los alumnos [N. de los E.].

refiere, literalmente, al gris jaspeado, formado a partir de infinidad de puntos negros y blancos que se unifican para la percepción, pero permanecen singulares. Se trata de una metáfora que Cusicanqui usa para reconocerse como una mujer con manchas aymaras y occidentales. La aprendió de un escultor aymara,

hablando de animales como la serpiente o el lagarto, que vienen de abajo, pero también son de arriba, son masculinos y también femeninas, tienen una dualidad implícita en su constitución.

Lo *ch'ixi* no habla de fusión o hibridez. No niega una parte ni la otra, ni busca una síntesis o conciliación imposible, sino que admite la permanente lucha, en nuestra subjetividad, entre lo occidental y lo que no lo es. Lo *ch'ixi* como una fuerza descolonizadora de los saberes.

7/ En todas partes hay pueblos y fuerzas vivas que resisten a la equiparación integral que produce la escuela del rendimiento. Desde la escuela zapatista hasta la Unitierra en Oaxaca, desde El Tambo del Colectivo Chi'ixi en Bolivia, hasta la Preparatoria Comunitaria José Martí en Ixhuatán, desde la Universidad Popular de Caen hasta La Madriguera en el Bosque, enclavada en Cerdeña. Están en los grupos de estudio autogestionados, los círculos de lectura feministas, los enclaves anarquistas de autoformación. Son escuelas de aprendices, en el sentido de Garcés, donde se recupera la potencia, el goce y la complejidad del hacer juntos, y la pregunta a resolver es qué tipo de interdependencias sostienen el entramado de un planeta inevitablemente compartido. Escuelas *ch'ixi* de saberes entreverados, donde se recrea



©Pegi Nicol MacLeod, *School in a garden*, ca. 1934. National Gallery of Canada

la "igualdad de las inteligencias" y el saber de archivo convive con el sabor de la cocina o el cultivo del huerto. Escuelas emboscadas, que son también colectividades resistentes, donde la defensa de los bosques es una política necesariamente existencial, irreductiblemente cercana. Como sugería Foucault, ahí se fortalece y profundiza la insurrección de los saberes sometidos: su existencia misma fisura los muros del sentido común imperante y desafía las promesas de un colapso inescapable.

8/ Me han preguntado cómo me gustaría que fuera la escuela, cómo imagino la escuela por venir. Pienso en una escolita para desaprender el ímpetu loco de hacer y hacer. Una escolita de la escucha, el cuidado y los afectos, es decir, de unos cuerpos que se dejan afectar por otros. Una escolita donde los maestros no dominan a sus discípulos, sino que les enseñan, ante todo, a liberarse de ellos. Una escolita antipatriarcal, donde no tienen cabida las

pedagogías de la crueldad. Una escolita de la contemplación, pero también de la piel y la sensorialidad en contacto con lombrices y musgos. Una escolita de la complicidad gozosa en el hacer y el no hacer, en el saber y el no saber, en la alternancia de los ritmos y la respiración común. Una escolita que nos devuelva el sueño y la posibilidad de dormir. Una escolita para bailar la teoría, porque pensamos con todo el cuerpo. Una escolita jamás inmovilizada en un trazado definitivo, sino en devenir permanente. La escolita que imagino está fuera de la Escuela y ya existe, está en muchas partes. Se trata de escuelas concretas, aquí, ahora, y no de deseos de una escuela distinta para un mañana improbable. Son las escuelas del afuera, del desajuste y la fisura, donde las raras, las inadaptadas, las ingobernables, las respononas y todas las que entran en conflicto con las estructuras establecidas y sus desigualdades nos encontramos para defender nuestro derecho al futuro. **U**

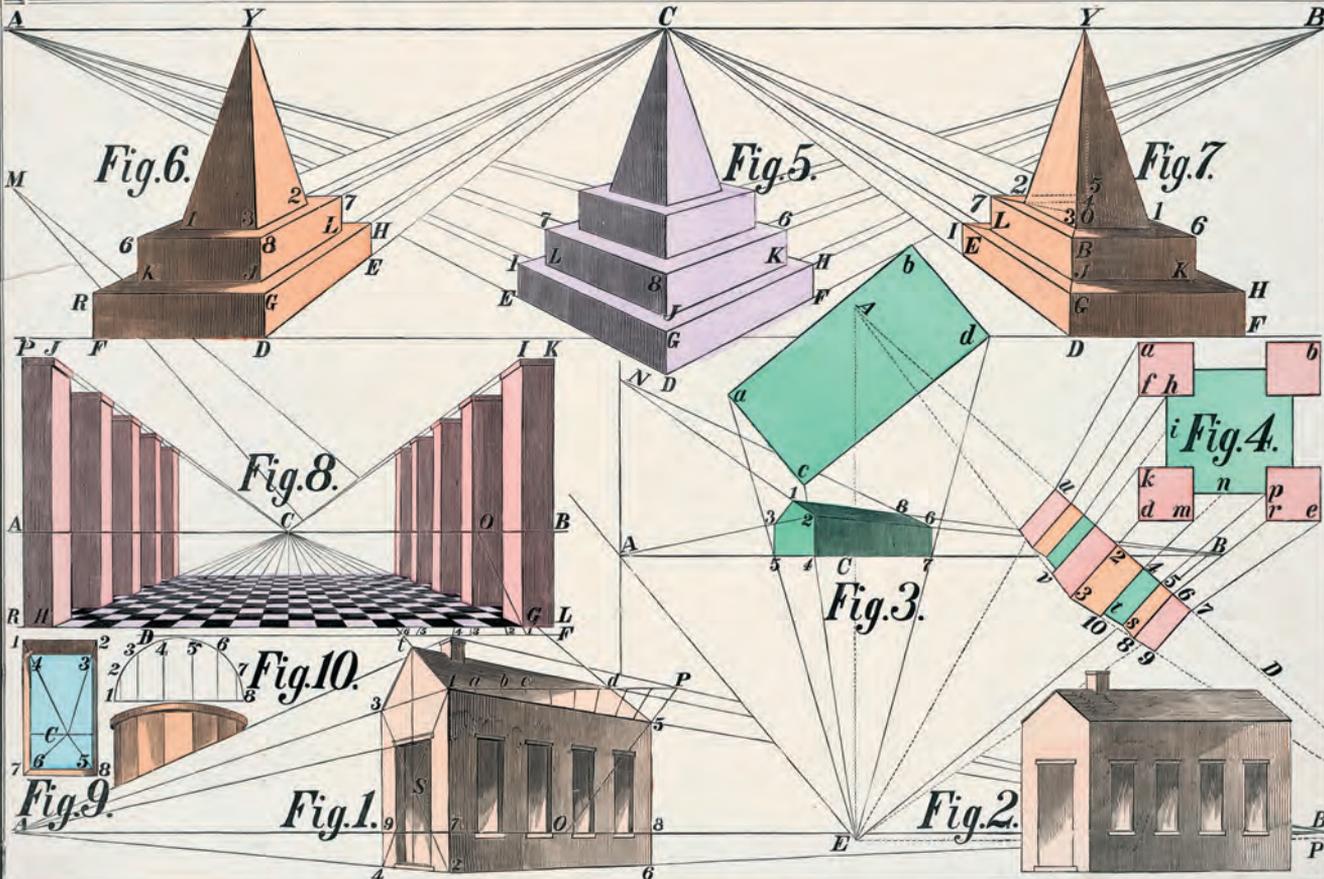
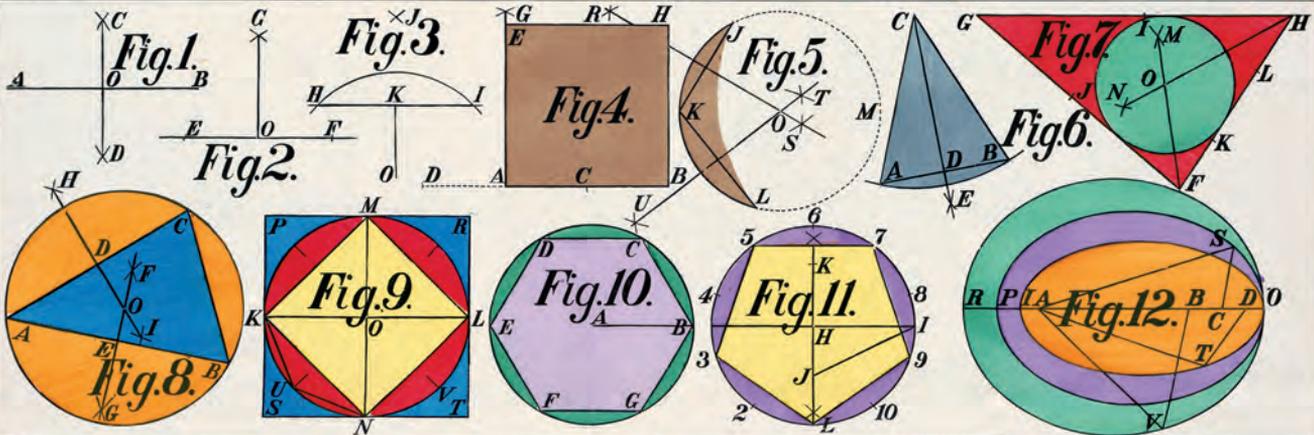
SCHOOL AND FAMILY CHARTS.

ACCOMPANIED BY A MANUAL OF OBJECT LESSONS AND ELEMENTARY INSTRUCTION.

BY MARCIUS WILLSON AND N. A. CALKINS.

HARPER & BROTHERS, PUBLISHERS, N. Y.

NO. X. DRAWING: ELEMENTARY, GEOMETRICAL, AND PERSPECTIVE.





FENOMENOLOGÍA DE LA ESCUELA SELECCIÓN

Iván Illich

Traducción de Gerardo Espinoza y Javier Sicilia

Algunas palabras llegan a ser tan flexibles que pierden cualquier significación precisa y se usan para cualquier cosa. Entre estas se cuentan *escuela* y *enseñanza*. Se filtran, como una amiba, por cualquier intersticio del lenguaje. Así, decimos que el ABM enseñará a los rusos,¹ la IBM enseñará a los niños negros,² y el Ejército puede llegar a ser la escuela de la nación.

Por consiguiente, la búsqueda de alternativas en educación debe comenzar por un acuerdo acerca de lo que entendemos por *escuela*. Esto puede hacerse de varias maneras. Podemos empezar por anotar las funciones latentes desempeñadas por los sistemas escolares modernos, tales como los de custodia, selección, adoctrinamiento y aprendizaje. Podríamos hacer un análisis de clientela y verificar cuál de estas funciones latentes favorece o desfavorece a maestros, patronos, niños, padres o a las profesiones. Podríamos repasar la historia de la cultura occidental y la información reunida por la antropología a fin de encontrar instituciones que desempeñaron un papel semejante al que hoy cumple la escolarización. Podríamos finalmente recordar los numerosos dictámenes normativos que se han hecho desde el tiempo de Comenius, o incluso desde Quintiliano, y descubrir a cuál de estos se aproxima más el moderno sistema escolar. Pero cualquiera de esos enfoques nos obligaría a comen-

¹ Atomic Ballistic Missile [N. del T.].

² International Business Machines [N. de los E.].

zar con ciertos supuestos acerca de una relación entre escuela y educación.

Para crear un lenguaje en el que podamos hablar sobre la escuela sin ese incesante recurrir a la educación, he querido comenzar por algo que podría llamarse *fenomenología de la escuela pública*. Con este objeto definiré escuela como el proceso que especifica edad, se relaciona con maestros y exige asistencia de tiempo completo y un currículum obligatorio.

EDAD

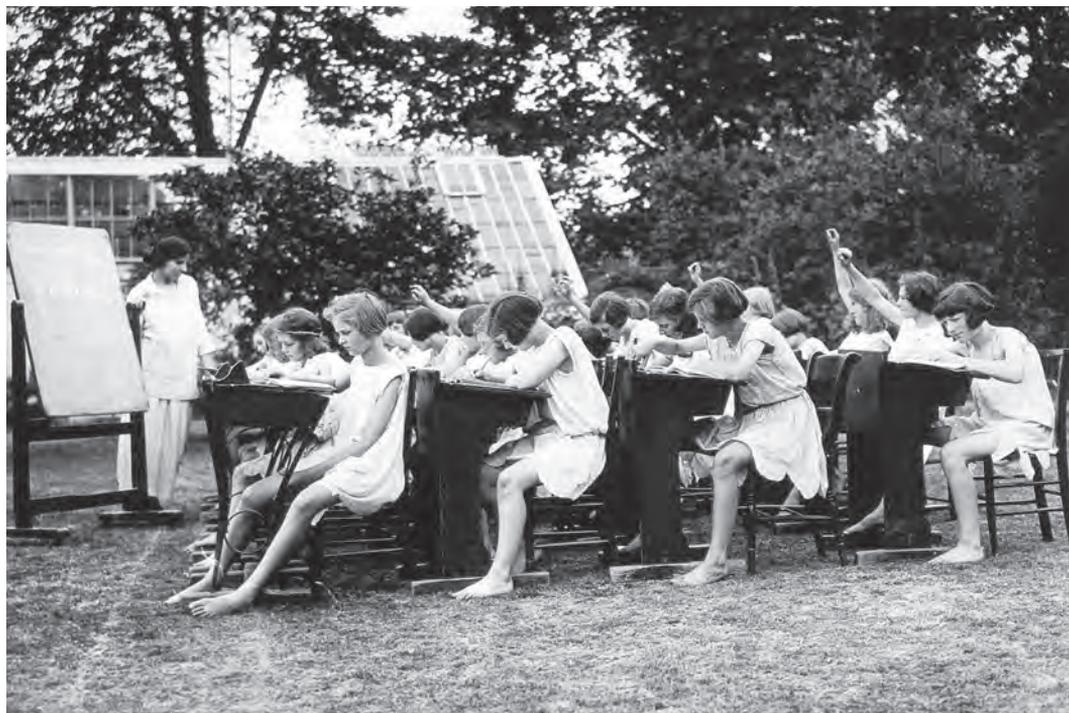
La escuela agrupa a las personas según sus edades. Este agrupamiento se funda en tres premisas indiscutidas. A los niños les corresponde estar en la escuela. Los niños aprenden en la escuela. A los niños puede enseñárseles solamente en la escuela. Creo que estas tres premisas no sometidas a examen merecen ser seriamente puestas en duda.

Nos hemos ido acostumbrando a los niños. Hemos decidido que deberían ir a la escuela, hacer lo que se les dice y no tener ingresos propios. Esperamos que sepan el lugar que ocupan y se comporten como niños. Recordamos, ya sea con nostalgia o con amargura, el tiempo en que también fuimos niños. Se espera de nosotros que toleremos la conducta infantil de los niños. La humanidad es, para nosotros, una especie simultáneamente atribulada y bendecida con la tarea de cuidar niños. No obstante, olvidamos que nuestro actual concepto de *niñez* solo se desarrolló recientemente en Europa occidental, y hace aún menos en América.³

³ Respecto a las historias paralelas del capitalismo moderno y la *niñez* moderna, véase Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil, París, 1973.

La *niñez* como algo diferente de la infancia, la adolescencia o la juventud fue algo desconocido para la mayoría de los periodos históricos. Algunos siglos del cristianismo no tuvieron ni siquiera una idea de sus proporciones corporales. Los artistas pintaban al niño como un adulto en miniatura sentado en el brazo de su madre. Los niños aparecieron en Europa junto con el reloj de bolsillo y los prestamistas cristianos del Renacimiento. Antes de nuestro siglo ni los ricos ni los pobres supieron nada acerca de vestidos para niños, juegos para niños o de la inmunidad del niño ante la ley. Esas ideas comenzaron a desarrollarse en la burguesía. El hijo del obrero, el del campesino y el del noble vestían todos como lo hacían sus padres, jugaban como estos y eran ahorcados igual que ellos. Después de que la burguesía descubriera la "*niñez*", todo esto cambió. Solo algunas Iglesias continuaron respetando por algún tiempo la dignidad y la madurez de los menores. Hasta el Concilio Vaticano II, se le decía a cada niño que un cristiano llega a tener discernimiento moral y libertad a la edad de 7 años, y que a partir de entonces es capaz de caer en pecados por los cuales podrá ser castigado por toda una eternidad en el Infierno. A mediados de este siglo, los padres de clase media comenzaron a tratar de evitar a sus niños el impacto de esta doctrina, y su modo de pensar sobre los niños es el que hoy prevalece en la Iglesia.

Hasta el siglo pasado, los "*niños*" de padres de clase media se fabricaban en casa con la ayuda de preceptores y escuelas privadas. Solo con el advenimiento de la sociedad industrial la producción en masa de la "*niñez*" comenzó a ser factible y a ponerse al alcance de la multitud. El sistema escolar es un fenómeno moderno, como lo es la *niñez* que lo produce [...].



Clase al aire libre durante la época de calor, ca. 1925-1935 ©

La mayoría de la gente en el mundo o no quiere o no puede conceder una niñez moderna a sus críos. Pero también parece que la niñez es una carga para esos pocos a quienes se les concede. A muchos simplemente se les obliga a pasar por ella y no están en absoluto felices de desempeñar el papel de niños. Crecer pasando por la niñez significa estar condenado a un proceso de conflicto inhumano entre la conciencia de sí y el papel que impone una sociedad que está pasando por su propia edad escolar. Ni Stephen Dedalus ni Alexander Portnoy gozaron de la niñez y, según sospecho, tampoco nos gustó a muchos de nosotros ser tratados como niños.

Si no existiese una institución de aprendizaje obligatorio y para una edad determinada, la "niñez" dejaría de fabricarse. Los menores de los países ricos se librarían de su destructividad, y los países pobres dejarían de rivalizar con la niñería de los ricos. Para que la sociedad pudiese sobreponerse a su edad de la

niñez, tendría que hacerse vivible para los menores. La disyunción actual entre una sociedad adulta que pretende ser humanitaria y un ambiente escolar que remeda la realidad no puede seguir manteniéndose [...].

La sabiduría institucional nos dice que los niños necesitan la escuela. La sabiduría institucional nos dice que los niños aprenden en la escuela. Pero esta sabiduría institucional es en sí el producto de escuelas, porque el sólido sentido común nos dice que solo a niños se les puede enseñar en la escuela. Únicamente segregando a los seres humanos en la categoría de la niñez podremos someterlos alguna vez a la autoridad de un maestro de escuela.

PROFESORES Y ALUMNOS

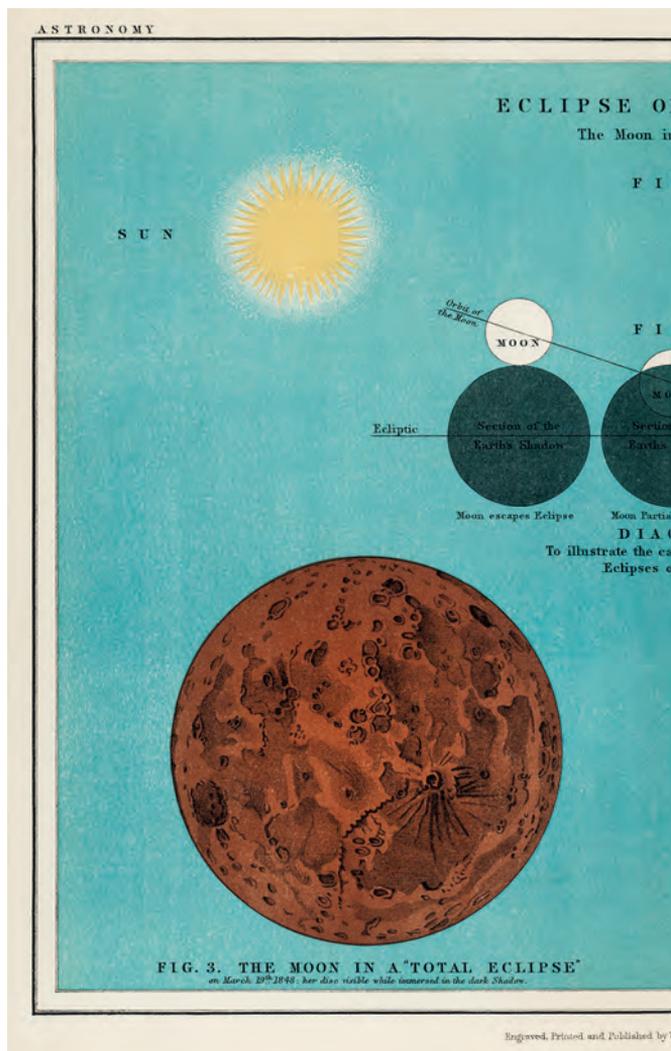
Por definición, los niños son alumnos. La demanda por el medio ambiente escolar crea un mercado ilimitado para los profesores titulados. La escuela es una institución construida sobre el axioma de que el aprendizaje es el re-

sultado de la enseñanza. Y la sabiduría institucional continúa aceptando este axioma, pese a las pruebas abrumadoras en sentido contrario.

Todos hemos aprendido casi todo lo que sabemos fuera de la escuela. Los alumnos hacen la mayor parte de su aprendizaje sin sus maestros y, a menudo, a pesar de estos. Lo que es más trágico es que a la mayoría de los hombres las escuelas les enseñan su lección, aun cuando nunca vayan a la escuela.

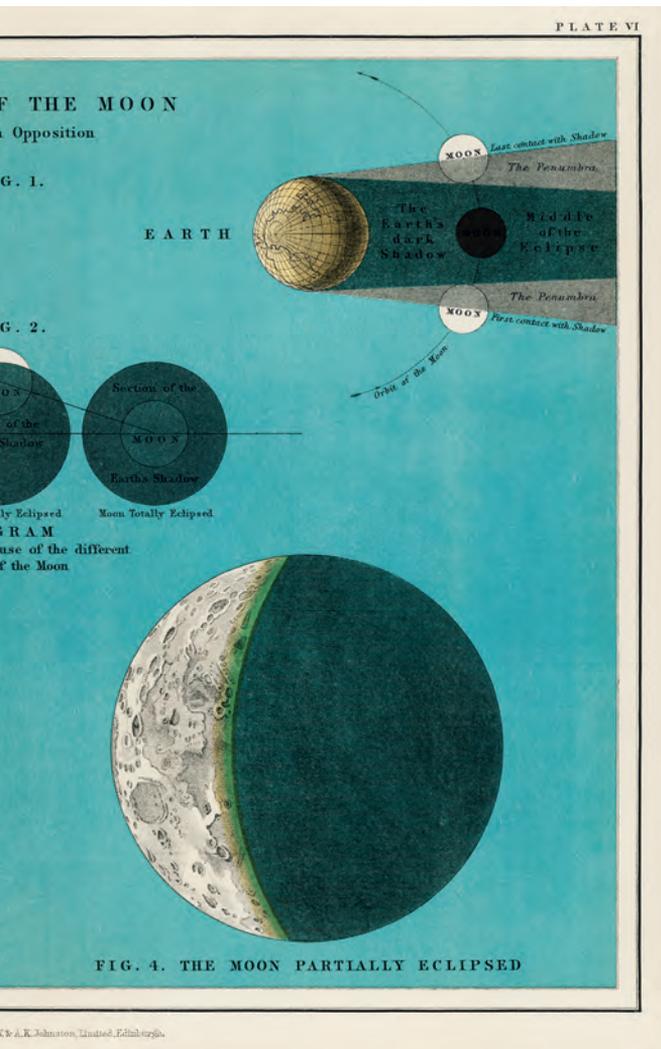
Toda persona aprende a vivir fuera de la escuela. Aprendemos a hablar, a pensar, a amar, a sentir, a jugar, a blasfemar, a politiquear y a trabajar sin la interferencia de un profesor. Ni siquiera los niños que están día y noche bajo la tutela de un maestro constituyen excepciones a la regla. Los huérfanos, los cretinos y los hijos de maestros de escuela aprenden la mayor parte de lo que aprenden fuera del proceso "educativo" programado para ellos. Los profesores han quedado mal parados en sus intentos de aumentar el aprendizaje entre los pobres. A los padres pobres que quieren que sus hijos vayan a la escuela no les preocupa tanto lo que aprendan como el certificado y el dinero que obtendrán. Y los padres de clase media confían sus hijos a un profesor para evitar que aprendan aquello que los pobres aprenden en la calle. Las investigaciones sobre educación están demostrando cada día más que los niños aprenden aquello que sus maestros pretenden enseñarles, no de estos, sino de sus iguales, de las tiras cómicas, de la simple observación al pasar y, sobre todo, del solo hecho de participar en el ritual de la escuela. Las más de las veces los maestros obstruyen el aprendizaje de materias de estudio conforme se dan en la escuela.

La mitad de la gente en nuestro mundo jamás ha estado en una escuela. No se han to-



W. & A.K. Johnston, *Eclipse de Luna*, 1908 ©

pado con profesores y están privados del privilegio de llegar a ser desertores escolares. No obstante, aprenden eficazmente el mensaje que la escuela enseña: que deben tener escuela y más y más escuela. La escuela les instruye acerca de su propia inferioridad mediante el cobrador de impuestos que les hace pagar por ella, mediante el demagogo que les suscita las esperanzas de tenerla, o bien mediante sus niños cuando estos se ven enviados por ella. De modo que a los pobres se les quita su respeto por sí mismos al suscribirse estos a un credo que concede la salvación solo a tra-



La escuela, por su naturaleza misma, tiende a reclamar la totalidad del tiempo y las energías de sus participantes.

ASISTENCIA A JORNADA COMPLETA

Cada mes veo una nueva lista de propuestas que hace al AID alguna industria estadounidense,⁴ sugiriéndole reemplazar a los “practicantes del aula” latinoamericanos por unos disciplinados administradores de sistemas o simplemente por la televisión. Pero, aunque el profesor sea una maestra de primaria o un equipo de tipos con delantales blancos, y que logren enseñar la materia indicada en el catálogo o fracasen en el intento, el maestro profesional crea un entorno sagrado.

La incertidumbre acerca del futuro de la enseñanza profesional pone al aula en peligro. Si los educadores profesionales se especializan en fomentar el aprendizaje tendrían que abandonar un sistema que exige entre 750 y mil 500 reuniones por año. Pero naturalmente los profesores hacen mucho más que eso. La sabiduría institucional de la escuela dice a los padres, a los alumnos y a los educadores que el profesor, para que pueda enseñar, debe ejercer su autoridad en un recinto sagrado. Esto es válido incluso para profesores cuyos alumnos pasan la mayor parte de su tiempo escolar en un aula sin muros.

La escuela, por su naturaleza misma, tiende a reclamar la totalidad del tiempo y las energías de sus participantes. Esto a su vez hace del profesor un custodio, un predicador y un terapeuta.

El maestro funda su autoridad sobre una pretensión diferente en cada uno de estos tres papeles. El *profesor-como-custodio* actúa como

vés de la escuela. La Iglesia les da al menos la posibilidad de arrepentirse en la hora de su muerte. La escuela les deja con la esperanza (una esperanza falsificada) de que sus nietos la conseguirán. Esa esperanza es, por cierto, otro aprendizaje más que proviene de la escuela, pero no de los profesores.

Los alumnos jamás han atribuido a sus maestros lo que han aprendido. Tanto los brillantes como los lerdos han confiado siempre en la memorización, la lectura y el ingenio para pasar sus exámenes, movidos por el garrote o por la obtención de una carrera ambicionada [...].

⁴ Agency for International Development: organismo del Departamento de Estado de Estados Unidos [N. del T.].

maestro de ceremonias que guía a sus alumnos a lo largo de un ritual dilatado y laberíntico. Es árbitro del cumplimiento de las normas y administra las intrincadas rúbricas de iniciación a la vida. En el mejor de los casos, monta la escena para la adquisición de una habilidad como siempre han hecho los maestros de escuela. Sin hacerse ilusiones acerca de producir ningún saber profundo, somete a sus alumnos a ciertas rutinas básicas.

El *profesor-como-moralista* reemplaza a los padres, a Dios, al Estado. Adoctrina al alumno acerca de lo bueno y lo malo, no solo en la escuela, sino en la sociedad en general. Se presenta *in loco parentis* para cada cual y asegura así que todos se sientan hijos del mismo Estado.

El *profesor-como-terapeuta* se siente autorizado a inmiscuirse en la vida privada de su alumno a fin de ayudarlo a desarrollarse como persona. Cuando esta función la desempeña un custodio y predicador, significa por lo común que persuade al alumno a someterse a una domesticación de su visión de la verdad y de su sentido de lo justo.

La afirmación de que una sociedad liberal puede basarse en la escuela moderna es paradójica. Todas las defensas de la libertad individual quedan anuladas en los tratos de un maestro de escuela con su alumno. Cuando el maestro funde en su persona las funciones de juez, ideólogo y médico, el estilo fundamental de la sociedad es pervertido por el proceso mismo que debiera preparar para la vida. Un maestro que combine estos tres poderes contribuye mucho más a la deformación del niño que las leyes que dictan su menor edad legal o económica, o que restringen su libertad de reunión o de vivienda.

Los maestros no son en absoluto los únicos en ofrecer servicios terapéuticos. Los psiquia-

tras, los consejeros vocacionales y laborales, y hasta los abogados ayudan a sus clientes a decidir, a desarrollar sus personalidades y a aprender. Pero el sentido común le dice al cliente que dichos profesionales deben abstenerse de imponer sus opiniones sobre lo bueno y lo malo, o de obligar a nadie a seguir su consejo. Los maestros de escuela y los curas son los únicos profesionales que se sienten con derecho para inmiscuirse en los asuntos privados de sus clientes al mismo tiempo que predicán a un público obligado [...].

Definir a los niños como alumnos a jornada completa permite al profesor ejercer sobre sus personas una especie de poder que está mucho menos limitado por restricciones constitucionales o consuetudinarias que el poder detentado por los guardianes de otros enclaves sociales. La edad cronológica de los niños los descalifica respecto de las salvaguardas que son de rutina para adultos situados en un asilo moderno —un manicomio, un monasterio o una cárcel—.

Bajo la mirada autoritaria del maestro, los valores se confunden y las diferencias se borran. Las distinciones entre moralidad, legalidad y valor personal se difuminan y eventualmente se eliminan. Se hace sentir cada transgresión como un delito múltiple. Se cuenta con que el delincuente sienta que ha quebrantado una norma, que se ha comportado de modo inmoral y se ha abandonado. A un alumno que ha conseguido hábilmente ayuda en un examen se le dice que es un delincuente, un corrompido y un mequetrefe.

La asistencia a clases saca a los niños del mundo cotidiano de la cultura occidental y los sumerge en un ambiente mucho más primitivo, mágico y mortalmente serio. La escuela no podría crear un enclave como este, dentro



Fotografía escolar, ca. 1905-1915. Rijksmuseum ©

del cual se suspende físicamente a los menores durante muchos años sucesivos de las normas de la realidad ordinaria, si no tuviera el poder de encarcelar físicamente a los menores durante esos años en su territorio sagrado. La norma de asistencia posibilita que el aula sirva de útero mágico, del cual el niño es dado periódicamente a luz al terminar el día escolar y el año escolar, hasta que es finalmente lanzado a la vida adulta. Ni la niñez universalmente prolongada ni la atmósfera sofocante del aula podrían existir sin las escuelas. Sin embargo, las escuelas, como canales obligatorios de aprendizaje, podrían existir sin ninguna de ambas y ser más represivas y destructivas que todo lo que hayamos podido conocer hasta la fecha.

Para entender lo que significa desescolarizar la sociedad y no tan solo reformar el sistema educativo establecido, debemos concentrarnos ahora en el currículum oculto de la escolarización. No nos ocupamos en este caso,

y directamente, del currículum oculto de las calles del gueto, que deja marcado al pobre, o del currículum camuflado de salón, que beneficia al rico. Nos interesa más bien llamar la atención sobre el hecho de que el ceremonial o ritual de la escolarización misma constituye un currículum escondido de este tipo. Incluso el mejor de los maestros no puede proteger del todo a sus alumnos contra él. Este currículum oculto de la escolarización añade inevitablemente prejuicio y culpa a la discriminación que una sociedad practica contra algunos de sus miembros y realza el privilegio de otros, con un nuevo título con el cual tener en menos a la mayoría. De modo igualmente inevitable, este currículum oculto sirve como ritual de iniciación a una sociedad de consumo orientada hacia el crecimiento, tanto para ricos como para pobres. **U**

Texto tomado de *Obras reunidas, I*, de Iván Illich, pp. 214-221 D.R. © 2006, Fondo de Cultura Económica <https://elfondoenlinea.com/detalle.aspx?ctit=017427LA>





HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA

ENTREVISTA CON MERCEDES GABRIELA HERRERA

Equipo RUM

En esta conversación hablamos de las ventajas del modelo de “escuelas inclusivas” frente al de “escuelas especiales” con Mercedes Gabriela Herrera, especialista en educación inclusiva y asesora de centros educativos, instituciones, familias y profesionales de la educación.

¿A qué podemos llamar escuela inclusiva?

La parte más complicada de la escuela inclusiva es su definición. Para llegar a un concepto acabado me parece pertinente empezar hablando de *integración*. Cuando los Estados empezaron a firmar declaraciones, tratados, y a adoptar leyes orientadas hacia el desarrollo de escuelas inclusivas, se hablaba de “integración”; por ejemplo, se pensaba que inscribir a un niño con discapacidad en una escuela ordinaria era una forma de lograr su integración. Él es quien tenía que adaptarse a la escuela, a la maestra, a los compañeros, a la infraestructura. Hoy se quiere seguir el rumbo del concepto de *inclusión*, según el cual es el medio —en este caso, la escuela— el que tiene que adaptarse al niño.

Esta perspectiva conlleva un cambio de paradigma muy importante porque le pide a las escuelas que reciban a todos los niños con sus diversas necesidades. Aplicar esta lógica en cualquier escuela es

◀ ©Ramiro Chaves & MANIMAS, de *Nieso Niesotro*, 2018

Una sociedad inclusiva implica una ventaja, pues en ella se combate la discriminación y se acepta la diversidad.

una forma de erradicar aquel "sistema especial" que conducía a la segregación. Pusimos a todos los niños diferentes en una escuela especial pensando que lo hacíamos para responder a sus necesidades, pero esto, en algunos casos, afianza la idea de lo "especial", lo "normal" y, por supuesto, de lo "diferente". Ahora se busca que las escuelas estén capacitadas para recibir cualquier perfil de niño, con sus dificultades o necesidades educativas especiales.

¿Qué ventajas obtendría nuestro sistema educativo si adoptara un enfoque de inclusión?

El discurso que uno pueda tener hacia sus niños, hacia su propia familia, es lo que va a construirlos más tarde. Es inexacto decir que hay niños diferentes, porque todos somos distintos: tenemos diferentes nacionalidades, lenguas y capacidades intelectuales. Una sociedad inclusiva implica una ventaja, pues en ella se combate la discriminación y se acepta la diversidad. Además, consigue que todos sus integrantes tengan un rol. Si esto ocurre, en primer lugar, en la escuela, y si logramos que ese espacio se ocupe plenamente, es muy probable que más tarde exista una sociedad más amplia.

¿Qué ventajas obtienen los niños con discapacidades al asistir a la escuela?

Es muy reducido decir "niños con discapacidades" porque la discapacidad es la diferencia que los pone en un lugar deter-

minado. Cuando hablamos de diferencias y necesidades específicas hay que pensar en los contextos de los niños e intentar tener una visión más global de la inclusión, que abarque al alumnado en general. En ese sentido, la ventaja del modelo escolar inclusivo es que los niños no son considerados desde su discapacidad, sino desde lo que pueden hacer, desde la participación, la convivencia y la cooperación, lo que genera un sentimiento de autovaloración.

¿Qué beneficios obtienen los niños "normales" de convivir con niños o personas con alguna discapacidad?

No se pueden medir de manera cuantitativa los beneficios que un chico "normal" tiene al estar con un niño que no es percibido como tal. Todos los niños son diferentes y el objetivo del enfoque inclusivo es fomentar una sociedad que también lo sea, provocar una diversidad entre el alumnado que fomente, al mismo tiempo, la empatía. Por supuesto, uno no puede provocar la alteridad, pero es posible ayudar a que el otro acepte de una manera positiva a la persona de enfrente. La idea es considerar la escuela inclusiva como una estrategia para erradicar todo lo que implique discriminación: ya no vamos a poner en un lugar a "los especiales", a "los discapacitados", a "los diferentes", y en otro a "los ordinarios", a "los normales". La idea es fusionar los dos modelos educativos, el especial y el ordinario, para generar una sociedad en la que cada uno tenga su lugar.

Darle a cada uno su lugar facilita que todos aprendan a aceptar las diferencias, pues estas se vuelven parte de su ecosistema. Pero no siempre fue así.

Este ha sido un proceso muy largo. Empezó hace tiempo, con la Declaración de Salamanca.¹ En ese documento se propone pasar del modelo segregativo al mode-

¹ La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, publicada en 1994 por la UNESCO, reúne los acuerdos establecidos por representantes de 92 gobiernos que se reunieron en Salamanca, España, con el fin de “promover el objetivo de la Educación para Todos, examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales”. Disponible en <https://bit.ly/3LUmxy> [N. de los E.].

lo integrativo. Desde que un niño nace con discapacidades, se le otorga un lugar diferente porque se piensa que necesita un trato distinto. Estamos acostumbrados a salir y encontrarnos con niños que son percibidos como diferentes porque no caminan, no hablan, no ven o tienen algún retraso madurativo, lo que hace que visualmente eso sea muy fuerte.

Haber relegado a los chicos con discapacidades al sector especial provocó que la primera reacción del resto fuera de rechazo. El enfoque inclusivo, que propone una escuela para todos desde la más temprana edad, ayuda a que empecemos a normalizar la presencia de quien es percibido como diferente. El problema es que no basta con recibir a todos los niños en la



©MANIMAS, de *Still Pelos Rizos*, 2020

misma escuela o la misma clase. A diferencia de la integración, la inclusión supone un cambio social en la manera en que se percibe al otro y en la que será aceptado. Suena muy utópico pensar que mañana los niños con necesidades educativas especiales van a llegar a la escuela y los otros niños van a jugar con ellos. Por eso es importante generar convivencia desde temprano, para que la situación se normalice entre pares.

Si lo haces muy tarde ya no hay vuelta atrás, se quedan los prejuicios y los miedos. Sin embargo, a una corta edad los niños están muy abiertos y tienen muchísima más empatía que los adultos...

Sí, completamente. Si el sistema de la escuela inclusiva abarca las etapas más tempranas de la infancia, más favorable será usar la estrategia de la inclusión.

¿Nos podrías contar un poco más acerca de las convenciones que mencionaste? ¿Cuándo cambió la exclusión de los niños con necesidades especiales en otro tipo de escuela?

La más importante a nivel internacional es la Declaración de Salamanca. Se trata de una invitación a los Estados firmantes para que adopten un enfoque realmente integrativo desde sus legislaciones y sus políticas públicas. La Declaración propuso que las escuelas recibieran a todos los niños, de manera que fue la base de mu-



©MANIMAS, de *Still Pelos Rizos*, 2020

En México, como en muchos otros países de América Latina, se pone en el centro de la inclusión a la persona que es diferente.

chísimos tratados en esta materia, que impulsaron leyes a nivel nacional.

En países de Europa, como Francia, emitieron leyes relevantes —en 1975 y en 2005— en favor de las personas con discapacidad y la escuela inclusiva. Por otro lado, en México también se aprobaron varias leyes que han promovido cambios en las políticas públicas que pretenden erradicar las barreras para el aprendizaje. Y, por lo que tengo entendido, acá hay contextos muy complejos que atraviesan todas esas leyes, como el de los pueblos indígenas.

Aunque México tiene una población indígena numerosa, el tema de la inclusión está todavía muy atrás. Los cambios hacia una educación inclusiva suceden principalmente en las escuelas privadas que tienen recursos económicos para invertir en este tipo de estrategias. Algo que debe ser una obligación pública ha sido asumido por la educación privada por falta de recursos. Hoy decir “escuela inclusiva” puede ser también una estrategia de marketing, y el objetivo es que todos se den cuenta de que se trata en realidad de una cuestión social.

Creo que vale la pena decir que la inclusión no atiende solo a niños con discapacidades, sino también a niños que tienen necesidades psicológicas distintas, aunque no sean visibles, a los que pasaron por migración forzada, a los que tienen algún tipo de enfermedad y reciben tratamientos constantes, a los que poseen altas capacidades intelectuales, etcétera. Hay una infinidad de situaciones que pueden llevar a un niño a tener necesidades educativas especiales, por eso debe pensarse en cómo

la escuela inclusiva va a adaptarse a esa diversidad.

¿Qué sistemas existen en otros países que podrían servirnos de modelo a seguir?

En Italia erradicaron el sistema especial y no lo hicieron de abajo hacia arriba, sino de golpe. Todos los recursos del sistema especial pasaron al ordinario. Allá no existen más las escuelas especiales; existen, en cambio, recursos materiales y humanos que se utilizan de acuerdo a las necesidades de cada niño.

Desde 1977 Italia implementa un sistema de educación inclusiva que fue un referente para muchos países como España y Suecia. También en Argentina, específicamente en la provincia de La Pampa, convirtieron las escuelas especiales en escuelas de apoyo a la inclusión, con el objetivo de lograr el pase de todos los niños a las escuelas ordinarias. En estos lugares los niños conviven con todo tipo de diferencias, ventajas y desventajas entre ellos.

En Argentina es muy pronto para hacer un análisis de la situación, pero funciona muy bien, hasta donde entiendo. Todo esto responde a la visión que cada sociedad tenga de las personas con discapacidad o de las diferencias. En México, como en muchos otros países de América Latina, se pone en el centro de la inclusión a la persona que es diferente. En países como Italia, España o Suecia, por otro lado, hay una visión universalista, en la que el sistema puede ser accesible para todos. Modifican-

do los sistemas y las estructuras educativas se puede llegar a una escuela y a una sociedad inclusivas.

Hace cuarenta años había muchísimo rechazo hacia las parejas homosexuales. Y ahora los niños los ven como algo totalmente natural, porque así los educamos. Cambiar a las generaciones provoca cambios radicales.

Sí, un cambio radical en la sociedad es lo que se espera en primera instancia; pero, como todo cambio radical y toda estrategia de políticas públicas educativas, se necesitan también muchos recursos de parte del gobierno. No es cuestión de cerrar las instituciones especiales y convertir en inclusivas todas las escuelas. El primer paso es invertir en la formación del personal docente. Eso es básico: no podemos recibir a niños con necesidades educativas especiales si no tenemos una plantilla capacitada.

¿Qué cambios de infraestructura deberían hacerse en las escuelas para poder recibir a todos los niños?

Todos los que sean necesarios para permitir la participación de cada niño con sus dificultades. No puedes recibir de repente a un niño con silla de ruedas en una escuela sin rampas, con clases en el cuarto piso, o en una donde él no pueda participar del recreo porque solo puede salir a la terraza.

Los beneficios del enfoque inclusivo alcanzan a toda la sociedad. Necesita recursos, pero, lamentablemente, en países como los nuestros —y digo “nuestros” por-

que soy de Argentina—, aunque la educación pública es muy buena, los recursos faltan. Cuando hay proyectos de educación inclusiva, como en La Pampa, es porque el gobierno local los permitió y puso los recursos donde tenía que ponerlos.

Hay que lograr que la escuela sea materialmente accesible para todas las personas. Ver cuáles son las representaciones que cada uno tiene de la inclusión, cuáles son las herramientas disponibles para recibir a todos los niños en las aulas y, con base en eso, definir una estrategia de formación profesional.

También es importante tener una estrategia de formación con las familias, porque el cambio no ocurre solo en la escuela. Podemos intentar un cambio de paradigma en las aulas, pero si el niño llega a casa y ahí recibe otra formación, otros valores, lograrlo será muy difícil. La escuela tiene que funcionar de forma comunitaria.

No hay que olvidar que una escuela debería tener siempre un equipo multiprofesional con una célula de psicólogos o médicos. En las escuelas francesas, por ejemplo, tienen una célula compuesta por una enfermera o cuentan con un médico que los orienta respecto a diferentes patologías.

¿Podemos tomar de otros sistemas o métodos pedagógicos para inventar esta escuela?

Se puede aceptar todo tipo de pedagogía que apunte hacia la creación de una escuela inclusiva. Cualquier tipo de herramienta que uno crea pertinente, útil o adecuada para poder acompañar al niño en sus necesidades y en su desarrollo es buena: ya sea Montessori, Waldorf o la clase flexi-

ble. Hay una diversidad muy amplia actualmente y esas herramientas se están haciendo cada vez más importantes, porque la idea es romper con el legado de la escuela tradicional, que deja a muchos atrás y toma en cuenta solo a los niños más eficientes académicamente.

Para lograr una pedagogía diferenciada es esencial proponer cursos o talleres de formación dirigidos a los maestros, las personas que trabajan en las escuelas y las que están involucradas con la educación infantil. En Perú, por ejemplo, se han puesto en práctica pedagogías cooperativas o colaborativas entre los niños, en salones de clases que tienen diversidad de alumnado. Estas son experiencias muy interesantes.

Existen madres y padres de niños y niñas con una discapacidad cognitiva severa que no los mandan a la escuela porque piensan que no van a aprender nada, o que van a sufrir rechazo o bullying. ¿Qué le dirías a estas madres o padres?

Es importante que dejemos de considerar la escuela como solo un lugar de aprendizaje concreto. La escuela es donde todos los niños deben y pueden convivir. Si bien uno de sus objetivos es formar futuros ciudadanos, adultos capaces de pensar, elegir y vivir en sociedad, el principal no es el éxito escolar, sino que los niños convivan entre sí, formar colectivos y ofrecerles condiciones dignas para sus aprendizajes.

Por lo que tengo entendido, México firmó varias convenciones que defienden que todos los niños puedan inscribirse en cualquier escuela, no solamente en escuelas especiales. Pero la realidad es que en la



©MANIMAS, de *Still Pelos Rizos*, 2020

mayoría de las aulas están ausentes los niños con necesidades educativas especiales. Ellos ocupan otro tipo de instituciones por ese miedo legítimo de los padres al rechazo; y los entiendo, ¿por qué mi hijo va a ir a una escuela, si los profesores no tienen la formación ni los métodos necesarios para recibirlo?

Existen currículas en determinados países que subrayan el desarrollo de capacidades para convivir y generar bienestar en los niños, y eso es lo que yo intento transmitirle a las familias y a las escuelas con las que colaboro. **U**

Para mayor información, puede contactarse a la entrevistada a través del correo mercedesghz@yahoo.com



MI MÉTODO

María Montessori

Traducción de Guadalupe Borbolla

Si se busca el desarrollo del niño hay que tener presentes dos factores: además de la salud física, el entorno que se cree debe satisfacer las necesidades que atañen a la vida espiritual.¹

El niño debe tener libertad para desenvolverse en ese medio. Allí debe encontrar motivos para realizar una actividad constructiva correspondiente a las necesidades de su desarrollo. Debe entrar en contacto con un adulto que conozca las leyes que rigen su vida y no las obstaculice; que no lo sobreproteja, no le diga qué hacer ni lo obligue a ninguna cosa sin tener en cuenta sus necesidades.

En un ambiente así, queda probado que el niño dista mucho de ser una criatura que anda perdiendo el tiempo y solo piensa en jugar. Al contrario, es un trabajador tenaz, atento, y nada destructivo. Es increíblemente meticuloso, mucho más que los adultos; es cuidadoso con lo que realiza, tiene un gran poder de concentración, es capaz de controlar los movimientos del cuerpo y adora el silencio. Está siempre listo para obedecer; enseguida cumple a gusto con lo que se le pide. Trabaja muy bien solo y no necesita competir con nadie. Todo esto surge como resultado de un intercambio entre el niño y el medio, entre el niño y su trabajo. Y no se debe a que haya un adulto que le señale cada paso que debe dar, que le dé órdenes. Al contrario: el adulto que ha experimen-

¹ Este discurso fue pronunciado en un congreso titulado "Educar para la paz", que tuvo lugar en el salón del Parlamento de Copenhague en 1937 [N. de los E.].

tado un contacto íntimo con estos niños vive sentimientos nuevos y misteriosos, y comienza a hacerse a un lado. Se vuelve más humilde, pues piensa: "¡cuánto hace este niño sin que le brinde mi colaboración directa, sin que lo inste a hacer nada!".

El niño obedece a las maravillosas directrices que salen de su interior y del ambiente que ha sido preparado para él. Sobran pruebas de ello. Trabajan juntos entre treinta y cuarenta niños en un entorno hermoso y agradable, especialmente diseñado. Si la maestra tiene que salir del aula, ellos siguen trabajando. Continúan con sus actividades normales igual que antes, y cada uno se ocupa de su propia labor. Y es muy común oír charlas como esta:

—¿Quién te enseñó eso?

—Lo aprendí solo.

—¿Quién hizo aquello?

—Creí que lo tenía que hacer yo.

Semejante desarrollo se debe a que el niño ha tenido la posibilidad de trabajar y estar en contacto directo con la realidad. No surge de nada que le hayamos enseñado; es un proceso constructivo definido, un fenómeno natural que se produce cuando el niño tiene la oportunidad de esforzarse y trabajar solo, sin la mediación de nadie.

Uno suele pensar que los niños son felices cuando juegan, pero en realidad lo son cuando trabajan.

Para los que no conocen nuestro método, comentaré lo que hemos hecho por los niños más chicos. Cuando ya tienen cerca de 3 años,



A. Tinbergen, *Niña pasando frente a la escuela*, ca. 1925-1935. Rijksmuseum ©

les proporcionamos un ambiente con utensilios domésticos: escobas, vajillas, mesas y muchos artículos más, todo acorde a su tamaño. Les fascina hacer las cosas a la perfección, y todo el tiempo están ocupados con algo. Es más, van a su casa con una actitud renovada; los familiares vienen y nos dicen: "¡Explíquen nos por qué ahora los niños se portan tan bien y trabajan tanto!". Sonará extraño, pero muchas enfermedades, como la anemia, los problemas digestivos, etcétera, suelen desaparecer, prueba de que en los medios habituales los niños sufren porque no pueden descargar sus necesidades de desarrollo y actividad. En nuestras primeras escuelas los niños prove-

nían de familias muy pobres. Los niños del primer grupo a nuestro cargo eran todos hijos de jornaleros, gente que día a día salía a buscar trabajo y los dejaba solos en la calle. Eran tímidos y mostraban todos los rasgos de personalidad típicos de los niños abandonados. Pero a pesar de los tremendos traumas psicológicos que habían sufrido, fueron convirtiéndose poco a poco en pequeños seres alegres y serenos en el medio creado especialmente para ellos. Incluso los niños provenientes de familias ricas, que pasan todo el tiempo rodeados de gente, que nunca cuentan con un instante de libertad y que son los que tienen más problemas de disciplina en las escuelas tradi-



William H. Johnson, *Children Dance*, ca. 1944. Smithsonian American Art Museum ©

A los niños les cuesta concentrarse en la palabra hablada, pero les resulta fácil pensar en los objetos.

cionales, también, gradualmente, terminaron siendo como los otros.

Dentro de este ambiente donde pueden trabajar sin que los molesten, los niños adoptan un carácter nuevo; se vuelven tranquilos y capaces de concentrarse.

No me gustaría hacerles creer que este medio hace milagros y que los adultos no cumplen ninguna función en absoluto. El adulto desempeña su papel. Es el que le muestra al niño la forma correcta de utilizar los objetos; el que le enseña, por ejemplo, cómo se lustran los metales. Y para ello precisa tener todos los materiales a mano: trapos, líquido lustrador, etcétera. Además, tiene que ser "quisquilloso", por así decirlo, con respecto a todo el procedimiento, porque lo que despierta el interés de los niños es precisamente la minuciosidad. El niño observa cómo el adulto trabaja en forma metódica y con cuidado, y hace lo mismo y del mismo modo. Pero una vez que hubo pasado el lustrador de metales hasta eliminar la más mínima marca, hace algo sorprendente, algo que los adultos muy difícilmente haríamos: sigue limpiando, y muchas veces repite la tarea una, dos o hasta tres veces.

Lo que motiva al niño no es, entonces, el objetivo que el adulto le ha fijado, sino su propio impulso perfeccionista. El niño se perfecciona mediante el contacto con la realidad y las actividades que absorben su atención.

Tiene su propia forma de trabajo, distinta de la nuestra, y la debemos respetar y comprender. Nuestra mente adulta nos dice que con una pasada basta para lustrar el objeto metálico, y quizás nos sintamos tentados a evitar que el niño se tome el trabajo más de una vez; pero al repetir la tarea, logra un desarrollo interior que más adelante se manifestará en las formas más sorprendentes.

El niño puede repetir una misma actividad muchísimas veces. Esto quedó demostrado con un experimento psicológico en el cual a algunos niños se les hacía realizar ciertas tareas. Cuando a uno de 3 años le dieron diez cilindros para que los hiciera coincidir en los huecos de un bloque especialmente preparado, el pequeño realizó la tarea más de cuarenta veces; y estaba tan absorto en su labor que ni siquiera respondía a los estímulos externos. Sin lugar a dudas, semejante concentración es un instrumento de desarrollo.

Mientras trabaja con la mente, el niño siempre debe tener algo que hacer con las manos, porque su personalidad posee una unidad funcional. Sin embargo, en las clases tradicionales no se le dan tareas en las que tenga que realizar actividad mental y motriz simultáneamente. Nuestro principio de unidad funcional nos permitió cumplir un objetivo fundamental de la educación: ofrecerle al niño la posibilidad de entrar en contacto directo con la realidad. El hecho de que un niño de 3 años sea capaz de mantener la concentración durante mucho tiempo nos mostró que sus poderes son muy superiores de lo que comúnmente se piensa. En las escuelas tradicionales le proponen tareas demasiado fáciles que no le interesan. Tenemos que investigar y descubrir el nivel de dificultad con que puede trabajar el niño y ubicarnos en el que más interés le despierte.

También aprendimos otro hecho cautivante. A los niños les cuesta concentrarse en la palabra hablada, pero les resulta fácil pensar en los objetos. Esto nos permitió conocer las causas de dos de los más grandes problemas con que se enfrentan las maestras tradiciona-

El ser humano necesita saber, y aprende espontáneamente con mucha más facilidad de lo que antes se suponía.

les. El primero es la dificultad de impartir conocimiento oralmente; el segundo tiene que ver con captar la atención del niño. No basta con buenos textos o buenas maestras que digan las cosas adecuadas acerca de objetos que los niños no ven; más bien, habría que crear un entorno vital con objetos que representen concretamente lo que haya que aprender. Se está estudiando este problema en profundidad y los métodos de enseñanza modernos recurren cada vez más a los objetos físicos en su búsqueda de herramientas educativas. De todas formas, solo muy pocos reconocen que en las escuelas tradicionales todos los niños se mueren de aburrimiento porque las tareas que les dan las maestras son muy fáciles y no les despiertan el menor interés.

El ser humano necesita saber, y aprende espontáneamente con mucha más facilidad de lo que antes se suponía. Pero también es cierto que si nadie estimula la mente del niño este pierde interés y se retrae. Es así que la mayoría de los niños están condenados a desperdiciar la niñez y a nunca sacar a la luz su potencial.

Hay otro factor muy importante que determina el interés del niño. A lo largo de las diferentes etapas de la niñez, le llaman la atención distintas cosas. Es más, los niños no siguen un esquema de desarrollo lineal. Lo que hoy los atrae les resultará demasiado simple cuando sean más grandes. Si intentamos enseñarle lo mismo a un niño de 5 años y a uno de 8, este último no aprenderá tan rápido. Esto es así, repito, porque lo que les interesa a una edad, luego deja de importarles.

Por lo tanto, uno de los problemas de la enseñanza es descubrir cuáles son los temas más

adecuados para las distintas edades, o mejor dicho, los más adecuados a sus distintos intereses. Por ejemplo, nosotros hemos demostrado con nuestra experiencia que la edad ideal para aprender el abecedario son los 4 años. A los niños de esta edad les encantaba escribir, hasta tal punto que a este fenómeno lo denominamos la "explosión de la escritura"; pero si esperamos hasta los 6 años para enseñarles las letras no va a haber ningún estallido. Los problemas más comunes con que se topan los niños a la hora de aprender matemática o gramática se solucionan fácilmente si se los planteamos a la edad justa. En dos de mis últimos libros, *Psicoaritmética* y *Psicogeometría*, describo las experiencias adquiridas con niños de 7 y 8 años. Hacían ejercicios de álgebra y aritmética avanzada que no se suelen dar hasta la escuela secundaria. La matemática y la geometría resultan difíciles de enseñar oralmente, pero las dificultades se solucionan cuando se cuenta con material que ilustra las abstracciones numéricas en forma concreta. Ese material le permite al niño aprender de acuerdo con las leyes del desarrollo mental. Se ha observado que cuando se proponen aprender algo, lo practican de manera exhaustiva. Son capaces de hacer el mismo ejercicio cien o hasta doscientas veces sin cansarse. En realidad, la práctica repetida los relaja y les da confianza. Dada la naturaleza de los procesos psíquicos de aprendizaje en el niño, es obvio que no tiene sentido considerar su mente como un simple espejo que refleja imágenes en forma pasiva.

El aprendizaje es un trabajo largo y arduo. Hay niños que realizan extensas operaciones matemáticas porque realmente les resultan fascinantes. Una vez vi cómo un niño multiplicaba un número de 32 cifras por otro de vein-

te. A los adultos nos resulta tedioso hacer operaciones tan complicadas y monótonas, pero el niño las hace porque sí, espontáneamente. Los niños, así sean grandes o chicos, se sienten impulsados a repetir los ejercicios una y otra vez y a seguir su propia vía de desarrollo por sus propios medios.

Vista desde otro ángulo, la escuela sería el lugar donde el hombre se desarrolla adquiriendo cultura. Pero la cultura es un "medio", no un fin. Este hecho, bien entendido, facilita la tarea de maestros, profesores y padres, y nos hace cambiar por entero la idea que teníamos de la educación.

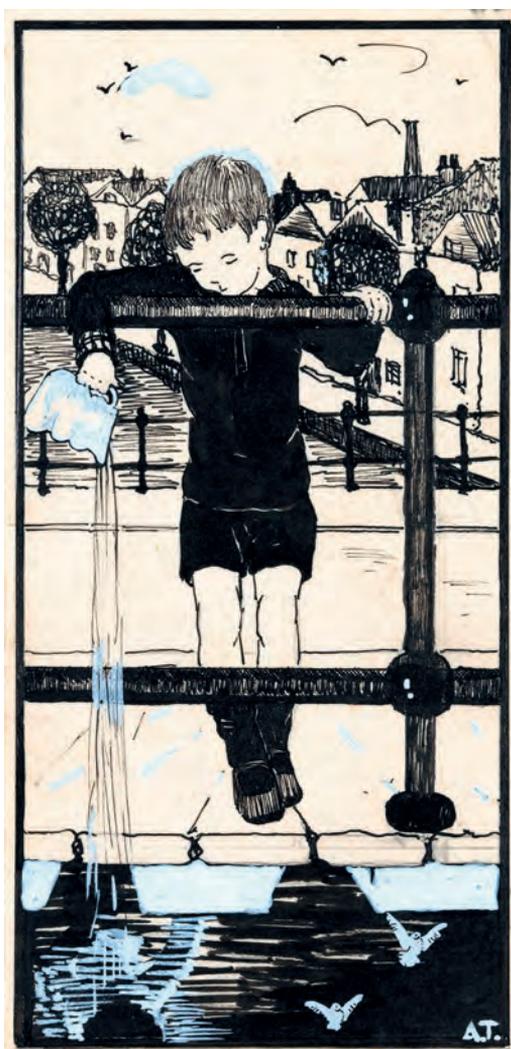
No cabe duda de que aprender solo y sobrellevar tantos problemas sin ayuda es gratificante para la dignidad del niño y le otorga una satisfacción interior. Al poder elegir sus actividades, los niños manifiestan características insospechadas, como el sentido de independencia y la iniciativa propia.

La cultura no tiene que ser todo para el hombre. Este es algo más que un ser pensante, y la mera instrucción no es suficiente para cubrir todas sus necesidades. En mi opinión, habría que hacer mucho más por la educación de los niños y los jóvenes. Así como hemos construido un entorno adecuado a los requerimientos de los más chicos, tenemos que crear en el mundo exterior un ambiente en el cual los niños más grandes reciban una educación social. Ya no basta con la clase tradicional. Un niño puede aprender mucho más que sus compañeros, pero no saber nada del mundo y carecer de un carácter verdadero.

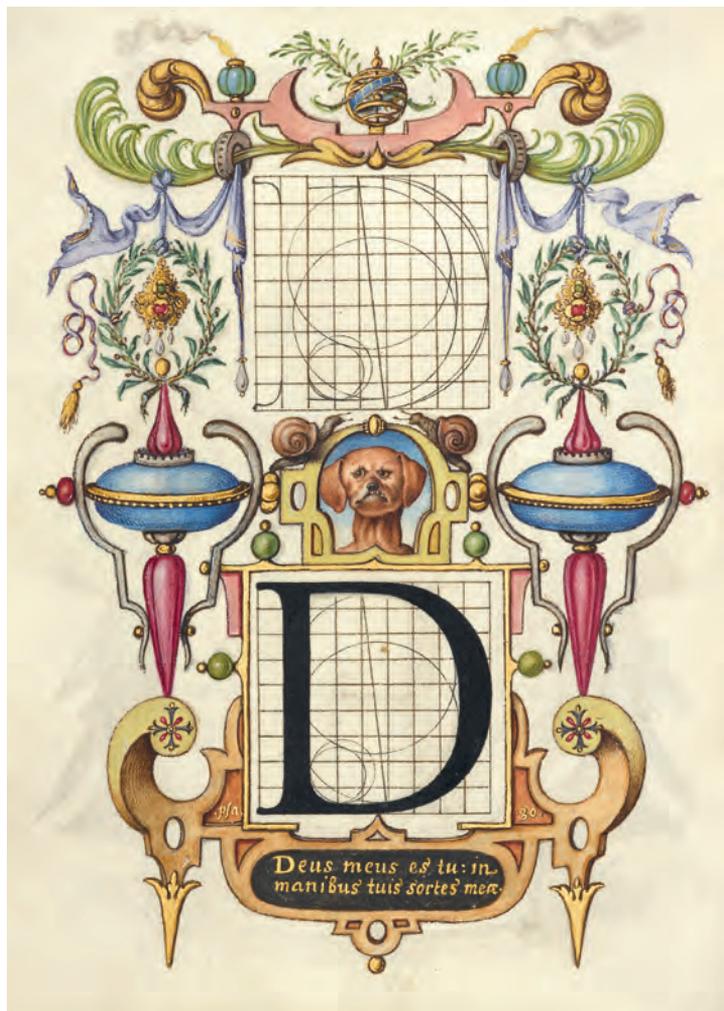
No es posible elevar el nivel de la humanidad solo a través de la cultura. El problema es mucho más complicado y es imperioso resolverlo tan rápido como sea posible. Debemos construir un medio social, un mundo nuevo

para el niño y el adolescente donde estos puedan desarrollar su conciencia individual. Hoy el mundo pide una reforma educativa total y, por sobre todas las cosas, una gran reforma social. **U**

Selección de María Montessori, "Mi método", Educación y paz, Guadalupe Borbolla (trad.), Altamarea, Madrid, 2022. Se reproduce con el permiso de la editorial.



A. Tinbergen, *Niño arroja agua al canal*, ca. 1925-1935. Rijksmuseum ©



Joris Hoefnagel, *Guía para construir la letra D*, ca. 1561-1596 ©

POEMA

LA DECONSTRUCCIÓN DE SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

José Emilio Pacheco

Deconstrucción: Movimiento filosófico y crítico que comienza en los sesenta y se aplica especialmente al estudio literario. Impugna todas las suposiciones tradicionales sobre la habilidad del lenguaje para representar la realidad y subraya que un texto no tiene referencias ni identificaciones estables, ya que esencialmente las palabras se refieren tan solo a otras palabras y por tanto el lector debe aproximarse al texto eliminando todo concepto metafísico o etnocéntrico y solo mediante el papel activo de definir el sentido, basándose a veces en nuevas construcciones, etimologías y juegos de palabras.

The Random House Dictionary

El semestre se fue en deconstruir
insondables sonetos de Sor Juana.

Omitieron la historia (es triste siempre)
y las hipótesis biográficas. El texto
quedó aislado del mundo, sin relación
más que consigo mismo, eco y espejo.

Con tal vehemencia los deconstruyeron
que todo fue de nuevo página en blanco;
Lisis y él, dos juegos de palabras,
signos flotantes,
sin realidad, memoria ni deseos.

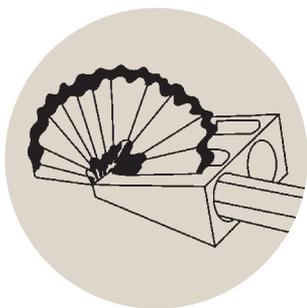
Y los sonetos se vengaron y al fin
deconstruyeron hasta el seminario.

Cuando lo dejó ingrata, la buscó amante.
Cuando lo siguió amante, la dejó ingrato.

Y llegaron al término preciso.¹

¹ Fuentes: El soneto que comienza: "Al que ingrato me deja, busco busco amante, / al que amante me sigue, dejo ingrata". Y el que concluye: "Pues no te engañó amor, Alcino mío, / sino llegó el término preciso".

José Emilio Pacheco, *El silencio de la luna. Poemas, 1985-1996*, Era, CDMX, 2004, p. 71. Se reproduce con el permiso de la Agencia Literaria Carmen Balcells, S. A.



COMPRESIÓN DE LECTURA

Alejandro Zambra

TEXTO N.º 1

Con tantas guías, pruebas parciales, globales y de coeficiente dos, era imposible que no aprendiéramos algo, pero casi todo lo olvidábamos rápido y me temo que para siempre. Lo que aprendimos a la perfección, sin embargo, lo que nunca olvidaríamos, fue a copiar en las pruebas. No sería difícil improvisar un elogio del torpedo, con su letra ínfima pero legible, que reproducía toda la materia en un minúsculo boleto de micro. Pero de poco servía esa obra admirable si no contábamos con la destreza y la audacia necesarias en los momentos claves: con el talento para captar el instante en que el profesor bajaba la guardia y comenzaban los diez, los veinte segundos de oro.

Justamente en ese colegio, en teoría el más exigente de Chile, copiar resultaba más bien fácil, pues muchas de las pruebas eran con alternativas. Faltaban años para que rindiéramos la Prueba de Aptitud Académica, pero la mayoría de los profesores querían familiarizarnos desde ya con los ejercicios de selección múltiple, y aunque diseñaban dos y hasta cuatro formas distintas, siempre encontrábamos el modo de traspasar la información. No había que escribir, no había que opinar, no había que desarrollar nada, ninguna idea propia: solo teníamos que jugar el juego y adivinar la trampa. Claro que estudiábamos, a veces mucho, pero nunca lo suficiente. Supongo que la idea era bajarnos la moral. Incluso si nos consagrábamos por entero al estudio, sabíamos que igual habría dos o tres preguntas imposibles, pero no nos quejábamos, entendíamos el mensaje: copiar era parte del asunto.

Creo que gracias a la copia salimos un poco del individualismo y empezamos a convertirnos en una comunidad. Es triste decirlo de esta manera, pero copiar nos volvió solidarios. De vez en cuando nos invadía la culpa, la sensación de fraude, sobre todo de cara al futuro, pero prevalecían la indolencia y la frescura.

La clase de Religión estaba de más, porque la nota no entraba en el promedio general, pero el trámite para eximirse era tedioso y largo, y las clases de Segovia eran muy divertidas. El profe monologaba sin pausas sobre cualquier cosa menos sobre religión, de hecho su tema favorito el sexo, en especial las profesoras que se tirarían. El momento más gracioso sucedía al final, cuando Segovia hacía una ronda de confesiones rápidas: cada uno debía decir un pecado, y después de escuchar los 45 —que iban desde *me quedé con el vuelto* y *quiero agarrarle las pechugas a la vecina* a *me corrí la paja en el recreo*, todo un clásico— el profe nos decía que ninguno de nuestros pecados era imperdonable.

Creo que fue Cordero el que en una clase confesó que había copiado en Matemáticas, y como Segovia no se inmutó, todos fuimos aportando variaciones de lo mismo: copié en la prueba de Castellano, en el examen de Ciencias Naturales, en el test de Cooper (carcajadas), etcétera. Segovia intentó contener la risa antes de decir que nos perdonaba, pero que no nos pillaran, porque eso sí que sería grave. De repente, sin embargo, se puso serio: si son así de tramposos a los 12 años, nos dijo, a los 40 van a ser peores que los gemelos Covarrubias. Le preguntamos quiénes eran los gemelos Covarrubias y parecía que iba a contarnos, pero se arrepintió. Insistimos, pero no quiso decir-

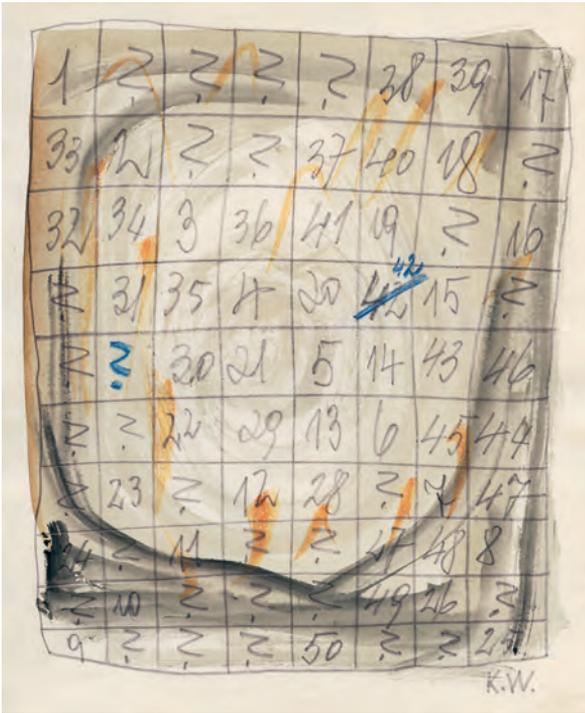


Émile François Dessain, *Retrato de J. McNeil Whistler y su hermano William (Dr. William Whistler)*, 1847 ©

nos. Luego indagamos con otros profesores y hasta con el orientador, pero nadie quería contarnos la historia. Los motivos eran difusos: que era un secreto, un tema delicado. Olvidamos pronto el asunto, en todo caso.

Cinco años más tarde, en 1993, cuando ya estábamos en cuarto medio, un día en que con Cordero, Parraguez y el chico Carlos habíamos hecho la cimarra, nos encontramos con el profe de Religión a la salida del pool de Tarapacá. Ya no hacía clases, se había convertido en conductor del metro, era su día libre. Nos invitó a una Coca-Cola y él pidió además un corto de pisco, aunque era todavía temprano para ponerse a tomar. Fue entonces cuando por fin nos contó la historia de los gemelos Covarrubias.

La tradición de la familia Covarrubias dictaba que el primer hijo varón debía llamarse Luis Antonio, pero cuando Covarrubias padre supo



Karl Wiener, *De mi vida*, 50 hojas IV, 1923 ©

que venían gemelos prefirió repartir su nombre entre los hermanos. Durante sus primeros años de vida, Luis y Antonio Covarrubias disfrutaron —o sufrieron— del trato en exceso igualitario que los padres suelen dar a los gemelos: el mismo corte de pelo, la misma ropa, el mismo curso en el mismo colegio.

Cuando los niños tenían 10 años, Covarrubias padre instaló en la habitación un tabique divisorio y convirtió el antiguo camarote, a serrucho limpio, en dos camas idénticas. La idea era dar a los gemelos cierta privacidad, pero el cambio no fue tan importante, porque siguieron hablando a través del tabique todas las noches, antes de quedarse dormidos. Habitaron ahora en hemisferios diferentes, pero era un planeta muy chico.

A los 12 años entraron al Instituto Nacional, y esa sí que fue una separación. Como los alumnos de séptimo eran distribuidos aleatoriamente, por primera vez los gemelos estuvieron en cursos distintos. Se veían medio

perdidos en ese colegio tan masivo e impersonal, pero eran fuertes, estaban dispuestos a sobrellevar sus nuevas vidas. A pesar de la avalancha incontrolable de miradas y bromas estúpidas de sus compañeros (“parece que estoy viendo doble”), se juntaban siempre en los recreos a comer la colación.

A final de séptimo básico debían elegir entre Artes Plásticas y Música, y los dos eligieron Artes Plásticas, esperando que el azar los reuniera, pero no hubo suerte. A final de octavo, cuando debían optar entre Francés e Inglés, pensaron en elegir Francés, que como era una alternativa minoritaria prácticamente aseguraba que volvieran a estar juntos, pero después de un sermón de Covarrubias padre sobre la importancia de saber inglés en el competitivo y salvaje mundo de hoy, tuvieron que resignarse. No les fue mejor ni en primero ni en segundo medio, cuando la división era por notas, a pesar de que ambos tenían buenas calificaciones.

Al pasar a tercero eligieron el área Humanista y por fin quedaron en el mismo curso, el Tercero F. Volver a ser compañeros, después de cuatro años, era divertido y raro. El parecido físico seguía siendo asombroso, aunque el acné se había ensañado en la cara de Luis, y Antonio quería distinguirse por su pelo largo o por lo que entonces podía entenderse como pelo largo: la capa de gel que ordenaba sus mechones le daba una apariencia menos convencional que la de su hermano, quien mantenía el corte clásico, a lo milico, con el pelo a dos dedos de la camisa, como estipulaba el reglamento. Antonio usaba también pantalones más anchos y, desafiando las normas, solía ir al colegio con zapatillas negras en lugar de zapatos. Durante los primeros meses, los gemelos se sentaban juntos, se protegían, se ayudaban

mutuamente, aunque cuando peleaban parecían odiarse, lo que, como se sabe, es lo más natural del mundo: hay momentos en que nos odiamos a nosotros mismos, y si tenemos enfrente a alguien que, en casi todos los aspectos, es igual a nosotros, se hace inevitable orientar el odio hacia esa dirección. Pero a mediados de año, sin una explicación clara, las peleas se volvieron más arduas, a la vez que Antonio perdió todo interés en los estudios. Luis, en cambio, siguió un rumbo ordenado, mantuvo intachable su hoja de vida y su informe de notas fue muy bueno, fue el primero del curso ese año. Contra todo pronóstico, su hermano fue el último, por lo que los gemelos tuvieron que separarse de nuevo.

El orientador del colegio —que era solo uno para 4 mil y tantos estudiantes, pero le interesaba el caso de los gemelos, así que él mismo llamó a sus padres a una reunión— impuso la teoría, no necesariamente cierta, de que

Antonio había buscado repetir el curso por el deseo inconsciente (el orientador les explicó, de forma rápida y certera, qué cosa era el inconsciente) de no estar en el mismo curso que su hermano.

Luis terminó su cuarto medio como un trámite, con calificaciones altas, y consiguió puntajes sobresalientes en todas las pruebas de ingreso a la universidad, en particular en Historia de Chile y Ciencias Sociales, en las que estuvo cerca de alcanzar los puntajes máximos a nivel nacional. Ingresó, con una beca de excelencia académica, a estudiar Derecho en la Universidad de Chile.

Los gemelos nunca estuvieron tan separados como durante los primeros meses universitarios de Luis. A Antonio le daba envidia ver a su hermano, ya sin el uniforme escolar, partir a la facultad, mientras él seguía varado en el cole-



Werner Drewes, *Twin Formation in Gray*, 1982. ©Smithsonian American Art Museum



Robert Broderson, *By the Sea*, 1968. ©Smithsonian American Art Museum

gio. Algunas mañanas sus horarios coincidían, pero gracias a un acuerdo tácito y elegante —quizás alguna versión de la famosa telepatía— nunca se subían a la misma micro.

Siguieron evitándose, saludándose apenas, aunque sabían que la distancia no podía durar mucho tiempo más. Una noche, cuando Luis ya estaba en su segundo semestre de Derecho, Antonio volvió a hablarle a través del tabique. Que cómo era la universidad, le preguntó. ¿En qué sentido? Con las minas, precisó Antonio. Bueno, hay minas muy muy ricas, respondió Luis, intentando no sonar jactancioso. Sí sé que hay minas, pero cómo lo hacen. ¿Cómo hacemos qué?, preguntó Luis, que en el fondo sabía lo que su hermano estaba preguntando. Que cómo lo hacen para tirarse peos delante de las minas. Hay que aguantárselos nomás, respondió Luis. Esa noche la pasaron, como antaño, como cuando eran niños, hablando y riendo mientras competían con sus peos y sus chan-

chos, y a partir de entonces volvieron a ser inseparables: mantenían la ilusión de independencia, sobre todo de lunes a viernes, pero los fines de semana salían siempre juntos, bebían a la par y desarrollaban algunas suplantaciones divertidas, aprovechando que, gracias al pelo largo y a la recuperación del cutis de Luis, el parecido físico era de nuevo casi absoluto.

El rendimiento de Antonio había mejorado notoriamente, si bien ya no era un alumno ejemplar. Hacia el final de cuarto medio, sin embargo, le vino la angustia. Aunque se sentía bien preparado para la Prueba de Aptitud, no estaba seguro de obtener los altísimos puntajes que necesitaba para estudiar, como su hermano, Derecho en la Universidad de Chile. La idea fue de Antonio, naturalmente, pero Luis aceptó al tiro, sin chantajes ni condiciones, y sin una gota de miedo, pues en ningún momento consideró posible que los descubrieran. En diciembre de ese año, Luis Covarru-

*Les va a ir bien en la prueba,
muy bien, no se preocupen: a
ustedes no los educaron,
los entrenaron.*

bias se presentó con el carnet de identidad de su hermano Antonio a dar la prueba por segunda vez, y se esforzó lo suficiente como para obtener puntajes aún mejores que el año anterior: sacó, de hecho, puntaje nacional en la prueba de Ciencias Sociales.

Pero nosotros no tenemos hermanos gemelos, dijo Cordero aquella tarde, cuando Segovia terminó su relato. No sé si llovía o lloviznaba, pero recuerdo que el profe usaba un impermeable azul. Se levantó a comprar cigarros y al volver a nuestra mesa se quedó de pie, quizás para restablecer un orden perdido: el profesor de pie, los alumnos sentados. Les va a ir bien de todos modos, ustedes no saben lo privilegiados que son, nos dijo. ¿Por estar en el Nacional?, le pregunté. Se quedó callado un rato lo suficientemente largo como para que ya no fuera necesario responderme, mientras fumaba y respiraba con ansiedad, tal vez ya medio curado, pero respondió: el Nacional está podrido, pero el mundo está podrido, dijo.

Los prepararon para esto, para un mundo donde todos se cagan entre sí. Les va a ir bien en la prueba, muy bien, no se preocupen: a ustedes no los educaron, los entrenaron. Sonaba agresivo, pero no había en su tono desprecio, al menos no un desprecio dirigido a nosotros. Seguimos en silencio, ya era tarde, casi de noche. Volvió a sentarse, se veía absorto, pensativo. Yo tenía buenas notas, dijo, cuando creíamos que no habría más palabras: era el mejor de mi curso, de todo mi colegio, nunca copié en un examen, pero en la prueba me fue como el forro, por eso tuve que estudiar Pedagogía en Religión, ni siquiera creía tanto en Dios. Le pregunté si ahora, como conductor del metro, ganaba más plata. El doble, respondió. Le pre-

gunté si creía en Dios y respondió que sí, que ahora, más que nunca, creía en Dios. Nunca olvidé, nunca olvidaré este gesto: con el cigarro encendido entre el dedo índice y el medio, miró el dorso de su mano izquierda como buscando las venas y enseguida la dio vuelta, tal vez para comprobar que las líneas de la vida, de la cabeza y del corazón seguían ahí. Nos despedimos como si fuéramos o hubiéramos sido amigos. Él entró al cine y nosotros enfilamos por Bulnes hacia el Parque Almagro a fumar unos pitos.

Nunca más supe de Segovia. A veces, en el metro, cuando me subo al primer vagón, miro hacia la cabina del chofer y pienso que el profe está ahí, apretando botones y bostezando. En cuanto a los gemelos Covarrubias, entiendo que no volvieron a separarse. Se convirtieron en abogados idénticos; dicen que es difícil saber cuál es el más brillante y cuál el más corrupto. Comparten un bufete en Vitacura y cobran lo mismo, cobran lo que un servicio así de bueno vale: carísimo.

EJERCICIOS

67. De acuerdo con el texto, la experiencia de los gemelos Covarrubias en el nuevo colegio:

- A) Marcó el alejamiento definitivo de los valores que sus padres les habían inculcado.
- B) Fue traumática, porque los obligó a tomar decisiones prematuras y los fue separando irremediabilmente.
- C) De a poco los convirtió en sujetos valiosos para la sociedad chilena.

A) Los estudiantes copiaban en las pruebas porque vivían en una dictadura y eso lo justificaba todo.

- D) Transformó a dos gemelos buenos y hermanables en unos inescrupulosos hijos de puta.
- E) Supuso el comienzo de un periodo duro, del que salieron fortalecidos y listos para competir en este mundo despiadado y materialista.
68. El mejor título para este relato es:
- A) Cómo entrenar a tu gemelo.
B) Al maestro, con cariño.
C) Las formas solidarias de la copia.
D) Contra los abogados.
E) Contra los abogados gemelos.
69. Sobre las pruebas de selección múltiple o de alternativas, el autor afirma que:
- I. Eran habituales en ese colegio, con el objetivo de preparar a los alumnos para las pruebas de ingreso a la universidad.
II. Era más fácil copiar en esas pruebas, desde todo punto de vista.
III. No había que desarrollar un pensamiento propio.
IV. Los profesores las preferían porque de ese modo no tenían que pasar el fin de semana corrigiendo como malos de la cabeza.
V. La alternativa correcta casi siempre era la D.
- A) I y II
B) I, III y V
C) II y V
D) I, II y III
E) I, II y IV
70. El hecho de que repartiera su nombre entre sus hijos gemelos demuestra que Luis Antonio Covarrubias era:
- A) Innovador.
B) Ingenioso.
C) Ecuánime.
D) Masón.
E) Huevón.
71. Del texto se puede inferir que los profesores de ese colegio:
- A) Eran mediocres y crueles, porque adherían sin reservas a un modelo educacional podrido.
B) Eran crueles y severos: les gustaba torturar a los estudiantes llenándolos de tareas.
C) Estaban muertos de tristeza porque les pagaban como las huevas.
D) Eras crueles y severos, porque estaban tristes. Todos estaban tristes en ese tiempo.
E) Mi compañero de banco marcó la C, voy a marcar esa yo también.
72. Del texto se desprende que:
- A) Los estudiantes copiaban en las pruebas porque vivían en una dictadura y eso lo justificaba todo.
B) Copiar en las pruebas no estaba mal si se hacía con prudencia.
C) Copiar en las pruebas es parte del proceso de formación de cualquier ser humano.
D) Los estudiantes con peores resultados en las pruebas de ingreso a la universidad suelen convertirse en profesores de Religión.



Werner Drewes, *Trespassing*, 1984. ©Smithsonian American Art Museum

E) Los profesores de Religión son divertidos, pero no necesariamente creen en Dios.

73. La finalidad de este relato es:

- A) Insinuar una posible salida laboral para estudiantes chilenos de alto rendimiento académico y escasos recursos (son pocos, pero existen), que podrían dedicarse a suplantar a estudiantes flojos y ricos.
- B) Denunciar problemas de seguridad en la implementación de las pruebas de ingreso a la universidad, y de paso promover algún emprendimiento relativo a lectores biométricos u otro sistema que permita corroborar la identidad de los postulantes.
- C) Promocionar un bufete de abogados, a pesar de lo costosos que deben ser sus servicios. Y pasarlo bien.
- D) Legitimar la experiencia de una generación que podría describirse, sin más ex-

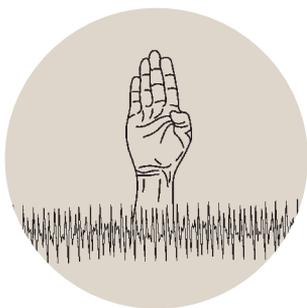
plicaciones, como una manga de tramposos. Y pasarlo bien.

E) Remover heridas del pasado.

74. ¿Cuál de las siguientes frases del profesor Segovia es, a su juicio, verdadera?

- A) A ustedes no los educaron, los entrenaron.
- B) A ustedes no los educaron, los entrenaron.
- C) A ustedes no los educaron, los entrenaron.
- D) A ustedes no los educaron, los entrenaron.
- E) A ustedes no los educaron, los entrenaron. **U**

Fragmento de Alejandro Zambra, *Facsimil*, Anagrama, Barcelona, 2021, pp. 75-90. Se reproduce con el permiso del autor.



LA ESCUELA QUE HACE FALTA

Manuel Gil Antón

Don Antonio Machado escribió, en sus “Proverbios y Cantares”,¹ unos versos que son la palanca que movió a este escrito: “Se miente más de la cuenta / por falta de fantasía: / también la verdad se inventa”. A la escuela que tenemos — a esa que con razón se conoce como “la de todos los mexicanos”, pues a ella asisten la mayoría de las niñas y niños del país— le urge salir de la mentira. Le hace falta ese tipo de fantasía a la escuela que mal se llama *del gobierno*, pues el posesivo aplasta su carácter esencial, que es en realidad público por ser patrimonio común, de lo que se sigue que sea gratuita (mas no barata), y obligatoria como mandato constitucional ineludible al Estado para su existencia y cuidados.

Con sus edificaciones de todo tipo de material, casi siempre reconocibles a primera vista, esa escuela nos es familiar en todas las poblaciones, barrios y colonias de nuestro país. Las aulas de bajareque, en sus formas más precarias limitadas por la sombra de un árbol, o de materiales y acabados firmes cuando la situación económica es distinta, son el espacio social donde se encuentran cada día — desde el preescolar al bachillerato— los estudiantes.

Para tener una idea aproximada de la magnitud de esta institución, recurrimos a las cifras: en el sector de educación básica y media superior hay casi 30 millones de aprendices, alrededor de 2 millones de maestros

¹ “Proverbios y cantares” es una colección de coplas, refranes, adagios y paremias versificadas, publicada por primera vez en 1912 como parte del libro *Campos de Castilla* [N. de los E.].

y maestras, y considerando solo el nivel básico, existen más de 220 mil planteles.² Si a los millones de docentes añadimos a los familiares que llevan y recogen a los más pequeños, y les auxilian en sus tareas y otras encomiendas, se podría deducir que más de una tercera parte del total de la población nacional mantiene una relación cotidiana con la escuela.

El inmenso conjunto de metros cuadrados destinados a la educación básica, y su diversidad apabullante en cuanto a condiciones propicias para el aprendizaje, son difíciles de imaginar, y un recuento pormenorizado sería más propio de un informe académico.

En este vasto universo hay un espacio para la fantasía como sinónimo de *proyecto* y *horizonte* en pos de una verdad futura; por lo tanto, es indispensable bosquejarla y pelear por ella. ¿Cómo ensayar la posibilidad, en buena medida ausente pero indispensable, de construir una nación en la que "la dignidad se haga costumbre", como dijo en 2017 la maestra indígena Estela Hernández Jiménez?³

I

La escuela, como acervo para la libertad, tiene que someterse a un cambio copernicano. Así como Copérnico quitó a la Tierra del centro del desplazamiento de los astros (dogma eclesial

² No hay que olvidar que, aunque no en cantidad suficiente, también hay centros dedicados a la educación inicial.

³ El 20 de febrero de 2017, Alberta Alcántara Juan, Jacinta Francisco Marcial y Teresa González Cornelio recibieron una disculpa pública en español y en náhuatl de parte del procurador general de la república por haberlas encarcelado durante más de diez años, acusadas de un delito que no cometieron. Estela Hernández, hija de Jacinta Francisco, respondió: "Hoy sabemos que no es necesario cometer un delito para ser desaparecido, perseguido o estar en la cárcel. Por los que seguimos en pie de lucha por la justicia, la libertad, la democracia y la soberanía de México, para nuestra patria, por la vida, para la humanidad, quedamos de ustedes, por siempre y para siempre, la familia Jacinta, hasta que la dignidad se haga costumbre" [N. de los E.].

formalizado por Ptolomeo) para ubicar en su lugar al Sol, la escuela del futuro tiene que expulsar del centro del proceso educativo las respuestas para poner en su lugar las preguntas.

En la escuela actual el proceder generalizado es el siguiente: quien ejerce el poder, en el sistema escolar o en cada aula, emite la Voz Autorizada de la Verdad, inscrita en unos planes y programas de estudio que han sido decididos desde el Centro, donde reside el Ogro Pedagógico (gemelo del Ogro Filantrópico del que habló otro poeta). Una vez expresada la verdad, el conjunto de aprendices tiene una tarea que atarea, atolondra y ataranta: repetir, como un eco, lo dicho por quien sí sabe. Cuan-



©Nirvana Paz, de la serie *Reacciones secundarias*, México, 2007-2013. Cortesía de la artista



©Nirvana Paz, de la serie *Reacciones secundarias*, México, 2007-2013. Cortesía de la artista

do lo regurgitado en el coro del salón coincide con el mandato, se otorga al alumno una estrellita en la frente, el sello de una abeja en el dorso de la mano o un diez de calificación en la boleta que se llevará a casa para ser firmada por el padre o tutor.

La reiteración de un discurso dado garantiza el "éxito" de la educación, máxime si, poco a poco, deja de ser una cantaleta para transmutar en el óvalo correcto del examen de *confusión* múltiple que se rellena con lápiz del dos y medio, símbolo de la evaluación estandarizada.

El imperio de la respuesta correcta, que lo es solo porque coincide con lo que ha decidido quien manda en el proceso, genera una escuela que produce personas diestras en contestar un eco perfecto. Ahí reside la medida del logro y del éxito educativo, para nuestra desgracia.

Ocupar ese centro con otro tipo de relación pedagógica es crucial: si la labor educativa es una práctica de la libertad, como afirma Paulo Freire, el esfuerzo debería orientarse hacia un rumbo contrario al dominante. No es la res-

puesta la que importa, sino el estudio, el trabajo intelectual que entiende que hay un tren para el norte y otro para el sur, que hay ida y vuelta constante entre una docencia creativa y un aprendiz activo, pues la transmisión de discursos a repetir es lo contrario a educar. El horizonte educativo que deseamos reside en la capacidad de plantear preguntas bien fundadas y expresadas en una lógica clara.

Una escuela cuyo objetivo sea promover la constante capacidad de hacer preguntas es la meta a la que aspiramos con urgencia. ¿Por qué? Porque la pregunta procede de la duda, no de la certeza congelada, y la duda da luz a la crítica, que a su vez resulta indispensable para formar una condición ciudadana.

La construcción de la nueva escuela lleva consigo el cambio de una condición de *beneficiario* a la de ciudadano enterado de sus derechos y consciente de las obligaciones que la convivencia solidaria implica.

En la historia de la ciencia, dicen los que saben, el progreso no llega de la acumulación de



©Nirvana Paz, de la serie *Reacciones secundarias*, México, 2007-2013. Cortesía de la artista

respuestas, sino por la modificación de las preguntas. En el transcurrir de la cultura, enseñan los expertos, no hay cambio en las tradiciones por la reiteración de lo canónico, sino por el prodigio de romper el dogmatismo, lo que se establece como "correcto", de quebrar su mismidad, para dar lugar a la vanguardia axiomática o estética.

La escuela imprescindible para el país requiere transformarse en un almacigo, ese espacio destinado en los viveros a la germinación de las semillas y al crecimiento inicial de las plantas antes de su traslado al espacio abierto donde crecerán. En el proceso educativo, ese semillero debe estar destinado a la germinación de preguntas fundadas en el saber y la buena lógica, que crecerán a lo largo de la vida.

Las preguntas son una vereda para el bien *estar* en el mundo, un camino que conduce a la rebeldía, a la intolerancia frente a la desigualdad, la injusticia o la ignorancia promovidas por quienes ejercen el control económico y político en la sociedad.

II

Un aprendizaje que valga la pena en la escuela no se agota en la interiorización de lo sabido; sino en la construcción constante de preguntas con sentido y sustento en relación con la sociedad en el mundo natural que habitamos. Menudos costos pagamos por separar la experiencia social de los contornos naturales que conforman el ambiente de la vida. Por incurrir en ese error se nos están acabando las condiciones de posibilidad de la existencia.

Un aprendizaje así también implica el enriquecimiento derivado del encuentro con el otro, con la otra, con quienes no compartimos parentesco ni similitud. La otredad implica formas distintas de creer (o no) en dioses, modos diferentes de comer, distintos tonos de piel, formas de expresar y buscar el amor, maneras de hablar, bailar o jugar y condiciones sociales ajenas a las que consideramos las "normales".

En la escuela necesaria para un futuro decente del país, en la aceptación de las y los que

tienen diferentes costumbres, valores y hábitos, quizás haya un acto educativo más hondo que el intelectual. No solo desde el reconocimiento, ni desde la maldita palabra *tolerancia* (“desde mi superioridad, tolero —me aguanto y te concedo— que seas distinta”), sino a partir del respeto y el aprecio por los demás que no son yo, sin los que no habría un nosotros, que resulta el vínculo formativo de una nación diversa —de cualquiera, pero sobre todo de la nuestra—.

En la escuela nos asomamos, aunque ya lo hayamos hecho en el vecindario, a la maravilla compleja de la diferencia. Y en lo que los estudiosos llaman *currículo oculto* se juega una parte formativa sin la cual la escuela solo es una institutriz que dota de aptitudes para certificar el valor de cambio en el mercado. Empleando ciertas ideas advertidas por Marx, en la socialización escolar lo educativo encuentra su enriquecimiento como valor de uso, aunque no tenga signo de pesos mañana. Para volver con Machado, “cualquier necio / confunde valor y precio”.

Del respeto por lo que difiere de las costumbres y las creencias del grupo al que podamos pertenecer se obtiene otro valor, de manera que el espacio social de formación y encuentro que es la escuela debe ser el más seguro en la sociedad.

En un país en el que la desigualdad, la inequidad de género y el abuso son monedas de curso legal, dentro de la *escuela necesaria* todas esas formas de violencia han de estar ausentes en la práctica, pero presentes en la teoría, para impedirles en la vida fuera del plantel educativo.

El sociólogo Pierre Bourdieu advierte que hoy, en muchos casos, la violencia simbólica, física y la que se deriva del estatus asimétrico



©Mr. Poper Nicolás Marín, *Peleas 1*, 2019.

o de la arbitrariedad cultural campean en las escuelas. Por dar un ejemplo: el documento *Es un secreto*,⁴ publicado por la Oficina de Defensoría de los Derechos de la Infancia (ODI), da cuenta de terribles abusos sexuales perpetrados al interior de escuelas preescolares. Fueron pseudo agentes educativos quienes realizaron (y realizan) estas atrocidades, sin que la autoridad educativa se hiciera cargo de impedirlo, como debería.

También sabemos del maltrato de parte de unos alumnos sobre otros por ser distintos en cualquiera de las dimensiones que tienen las formas de ser y las preferencias identitarias. Incluso, sabemos de la presencia del narcotráfico en planteles escolares y es vergonzoso que, en no pocos, una lección primordial sea tirar-se al piso del salón al escuchar el primer plomazo. Hay, en nuestros días, zonas en que se

⁴ Disponible en: <https://rb.gy/kpwlx> [N. de los E.].



Cortesía del artista

cobra “derecho de piso” a las maestras y maestros para permitirles laborar.

La escuela que requerimos no puede prosperar en un ambiente de impunidad. No es sencillo erradicar la violencia dentro de las escuelas para que el respeto se haga costumbre, ni es fácil lograr que sean los sitios más seguros en las poblaciones. Se trata de metas nada triviales, que son obligación de autoridades educativas y políticas.

III

En mí se agolpan ideas tras pasar décadas pensando en la educación en el país, estudiando a quienes indagan con rigor y escuchando a las y los maestros que me han concedido su amistad, personas que han abierto sus experiencias a ras de aula, con el gis impregnado en las manos.

Hay miles y miles de experiencias útiles para conseguir esa escuela que hace falta; sin

A partir de la práctica innovadora y comprometida de colectivos escolares, hay evidencia de que una nueva escuela es posible.

embargo, las autoridades educativas no las consideran la base de una verdadera transformación del proceso educativo en el país. Aunque estas autoridades se autoproclamen progresistas, sus decisiones derivan más bien de “instrucciones desde arriba”, casi siempre camufladas de consultas, que suponen que las y los integrantes del magisterio son de plastilina —maleables de inmediato al contentillo de quienes mandan o creen saber la verdad— o simples operadores, cual títeres, de la moda sexenal en curso.

Desde abajo, a partir de la práctica innovadora y comprometida de colectivos escolares, hay evidencia de que una nueva escuela es posible: una que forme personas que pregunten y respeten la diversidad. Esta verdad se inventa en los linderos del sistema, en los intersticios donde el Ogro Pedagógico, progresista o reaccionario, no llega con sus enormes patas a destruir los almácigos.

Esa escuela, de la que depende en buena medida el futuro de nuestra tierra, es necesaria. Ética y políticamente indispensable. Cuando pensamos en ella, en la posibilidad de su existencia como lo normal en el país, podemos parafrasear los versos finales de “España, aparta de mí este cáliz” del poeta peruano César Vallejo,⁵ escrito unos meses antes de su muerte y de la derrota en 1939 de la Segunda República española a manos de los asesinos encabezados por Franco: “Si la escuela cae / —digo, es un decir— / ¡salid, niños del mundo, id a buscarla!”. Y junto a los niños, nosotros. **U**

⁵ El poema original dice “... si la madre / España cae —digo, es un decir— / ¡salid, niños del mundo, id a buscarla!”.

RECUERDO INFANTIL

Antonio Machado

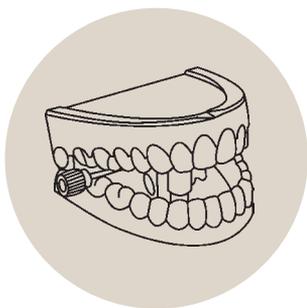
Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de lluvia tras los cristales.
Es la clase. En un cartel
se representa a Caín
fugitivo, y muerto Abel
junto a una mancha carmín.
Con timbre sonoro y hueco
truenan el maestro, un anciano
mal vestido, enjuto y seco,
que lleva un libro en la mano.
Y todo un coro infantil
va cantando la lección:
"mil veces ciento, cien mil,
mil veces mil, un millón".
Una tarde parda y fría
de invierno. Los colegiales
estudian. Monotonía
de la lluvia en los cristales.

Antonio Machado, *Antología comentada*,
Francisco Caudet (ed.), Ediciones de la To-
rre, Madrid, 1999, p. 72.

DÍA DEL MAESTRO

José Luis Zarate Herrera

La maestra abrió la ventana, la vimos alejarse volando.
Nunca supimos si era una lección o si volar iba a venir en el examen.



LA CONCEPCIÓN “BANCARIA” DE LA EDUCACIÓN

Paulo Freire

Traducción de Jorge Mellado

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante: el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertadora*.

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto (el que narra) y objetos pasivos, oyentes (los educandos).

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente esta, narrar, siempre narrar.

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado, o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos, deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que solo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirlo.

Es por esto por lo que una de las características de esta educación disertadora es la "sonoridad" de la palabra y no su fuerza transformadora: Cuatro veces cuatro, dieciséis; Perú, capital Lima, datos que el educando fija, memoriza y repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro, o lo que verdaderamente significa *capital*, en la afirmación: Perú, capital Lima, Lima para el Perú y Perú para América Latina.¹

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus "depósitos", tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen "llenar" dócilmente, tanto mejor educandos serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción "bancaria" de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.

En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los propios hombres.

¹ Podrá decirse que casos como estos ya no ocurren en las escuelas actuales. Si bien estos realmente no ocurren, continúa el carácter preponderantemente narrativo que estamos criticando.

Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser. Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber. Solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.

En la visión "bancaria" de la educación, el "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan



©Néstor Jiménez, *El hombre nace para que un día nazca un hombre mejor (La madre)*, 2022. Cortesía del artista

Lo que pretenden los opresores "es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime".

ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos *alienación de la ignorancia*, según la cual esta se encuentra siempre en el otro.

El educador que aliena la ignorancia se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador.

En verdad, como discutiremos más adelante, la razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

En la concepción "bancaria" que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la "cultura del silencio", la "edu-

cación bancaria" mantiene y estimula la contradicción [...].

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de "experiencia realizada" para ser el saber de experiencia narrada o transmitida.

No es de extrañar, pues, que en esta visión "bancaria" de la educación los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.



Isabel Bishop, Abrams Original Editions, *Students Walking*, 1971. ©Smithsonian American Art Museum

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo, y a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos.

En la medida en que esta visión "bancaria" anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su *criticidad*, satisface los intereses de los opresores. Para estos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo ni su transformación. Su humanitarismo —y no su humanismo— radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad. Es por esta misma razón por la que reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa

de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad y que busca los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.

En verdad, lo que pretenden los opresores "es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime".² A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.

Para esto, utilizan la concepción "bancaria" de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de "asistidos". Son casos individuales, meros "marginados", que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Esta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres "ineptos y perezosos".

Como marginados, "seres fuera de" o "al margen de", la solución para ellos sería la de que fuesen "integrados", "incorporados" a la sociedad sana de donde "partirán" un día, renunciando, como tránsfugas, a una vida feliz...

Para ellos la solución estaría en el hecho de dejar la condición de ser "seres fuera de" y asumir la de "seres dentro de".

Sin embargo, los llamados *marginados*, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron "fuera de". Siempre estuvieron "dentro de". Dentro de la estructura que los transforma en "seres para otro". Su solución, pues, no está en el hecho de "integrarse", de "incorporarse"



² Simone de Beauvoir, *El pensamiento político de la derecha*, Siglo XX, Buenos Aires, 1963. p. 64.

rarse” a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí”.

En la educación de adultos, por ejemplo, no interesa a esta visión “bancaria” proponer a los educandos el descubrimiento del mundo sino, por el contrario, preguntarles si “Ada dio el dedo al cuervo”, para después decirles, enfáticamente, que no, que “Ada dio el dedo al ave”.

El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario —un autómatas, que es la negación de su vocación ontológica de ser más—.



©Néstor Jiménez, *Mis raíces son tan profundas que tendrán que envenenar la tierra para erradicarlas*, 2023. Cortesía del artista

Lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educación “bancaria”, sea o no en forma deliberada (ya que existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el “bancarismo”), es que en los propios “depósitos” se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta. Y que, tarde o temprano, los propios “depósitos” pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su “domesticación”.

Su “domesticación” y la de la realidad, de la cual se les habla como algo estático, puede despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad. De sí mismos, al descubrirse, por su experiencia existencial, en un modo de ser irreconciliable con su vocación de humanizarse. De la realidad, al percibirla en sus relaciones con ella, como constante devenir.

Así, si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la “educación bancaria” pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación.

Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad.³ Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamien-

³ Nos hacemos esta afirmación ingenuamente. Ya hemos declarado que la educación refleja la estructura de poder y de ahí la dificultad que tiene el educador dialógico para actuar coherentemente en una estructura que niega el diálogo. Algo fundamental puede ser hecho sin embargo: dialogar sobre la negación del propio diálogo.

to auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador.

Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de estos.

La educación "bancaria", en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos, rechaza este compañerismo. Y es lógico que así

pios contenidos. Como si los hombres fuesen una presa del mundo y este un eterno cazador de aquellos, que tuviera por distracción henchirlos de partes suyas.

Para esta concepción equivocada de los hombres, en el momento mismo en que escribo, estarían "dentro" de mí, como trozos del mundo que me circunda, la mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos

En el momento en que el educador "bancario" viviera la superación de la contradicción ya no sería "bancario", ya no efectuaría "depósitos".

sea. En el momento en que el educador "bancario" viviera la superación de la contradicción ya no sería "bancario", ya no efectuaría "depósitos". Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto estos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación.

Esta concepción bancaria, más allá de los intereses referidos, implica otros aspectos que envuelven su falsa visión de los hombres. Aspectos que han sido ora explicitados, ora no explicitados, en su práctica.

Sugiere una dicotomía inexistente, la de hombres-mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo. Concibe su conciencia como algo especializado en ellos y no a los hombres como "cuerpos conscientes". La conciencia como si fuera una sección "dentro" de los hombres, mecanicistamente separada, pasivamente abierta al mundo que la irá colmando de realidad. Una conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace y que se van transformando en sus pro-

que están aquí, tal como estoy yo ahora dentro de este cuarto.

De este modo, no distingue entre hacer presente a la conciencia y entrar en la conciencia. La mesa en que escribo, los libros, la taza del café, los objetos que me cercan están, simplemente, presentes en mi conciencia y no dentro de ella. Tengo conciencia de ellos pero no los tengo dentro de mí.

Sin embargo, si para la concepción "bancaria" la conciencia es, en su relación con el mundo, esta "pieza" pasivamente abierta a él, a la espera de que en ella entre, coherentemente concluirá que al educador no le cabe otro papel sino el de disciplinar la "entrada" del mundo en la conciencia. Su trabajo será también el de imitar al mundo. El de ordenar lo que ya se hizo, espontáneamente. El de llenar a los educandos de contenidos. Su trabajo es el de hacer depósitos de "comunicados" —falso saber que él considera como saber verdadero—. ⁴

⁴ La concepción del saber de la concepción "bancaria" es, en el fondo, lo que Sartre (en *El hombre y las cosas*) llamaría concepción "digestiva" o "alimenticia" del saber. Este es como si fuese el "alimento" que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento de engorda...

Para la concepción “bancaria”, cuanto más adaptados estén los hombres tanto más “educados” serán.

Dado que en esta visión los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, solo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción “bancaria”, cuanto más adaptados estén los hombres tanto más “educados” serán y estarán adecuados al mundo.

Esta concepción, que implica una práctica, solo puede interesar a los opresores que estarán tanto más tranquilos cuanto más adecuados sean los hombres al mundo. Y tanto más preocupados cuanto más cuestionen los hombres el mundo.

Así, cuanto más se adaptan las grandes mayorías a las finalidades que les sean prescritas por las minorías dominadoras, de tal manera que estas carezcan del derecho de tener finalidades propias, mayor será el poder de prescripción de estas minorías.

La concepción y la práctica de la educación que venimos criticando se instauran como instrumentos eficientes para este fin. De ahí que uno de sus objetivos fundamentales, aunque no sea este advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico. En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los “conocimientos”, en el denominado “control de lectura”, en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica,⁵ y así sucesivamente, existe siempre la connotación “digestiva” y la prohibición de pensar.

Entre permanecer porque desaparece, en una especie de morir para vivir, y desaparecer por y en la imposición de su presencia, el educador “bancario” escoge la segunda hipótesis. El educador no puede entender que permanecer equivale al hecho de buscar ser con los otros. Equivale a convivir, a simpatizar. Nunca a sobreponerse, ni siquiera yuxtaponerse a los educandos y no simpatizar con ellos. No existe permanencia alguna en la hipertrofia.

Sin embargo, el educador “bancario” no puede creer en nada de esto. Convivir, simpatizar, implican comunicarse, lo que la concepción que informa su práctica rechaza y teme.

No puede percibir que la vida humana solo tiene sentido en la comunicación, ni que el pensamiento del educador solo gana autenticidad en la autenticidad del pensar de los educandos, mediatizados ambos por la realidad y, por ende, en la intercomunicación. Por esto mismo, el pensamiento de aquel no puede ser un pensamiento para estos últimos, ni puede ser impuesto a ellos. De ahí que no pueda ser un pensar en forma aislada, en una torre de marfil, sino en y por la comunicación en torno, repetimos, de una realidad.

Y si solo así tiene sentido el pensamiento, si solo encuentra su fuente generadora en la acción sobre el mundo, el cual mediatiza las conciencias en comunicación, no será posible la superposición de los hombres sobre los hombres [...]. **U**

⁵ Existen profesores que, al elaborar una bibliografía, determinan la lectura de un libro señalando su desarrollo entre páginas determinadas, pretendiendo con esto ayudar a los alumnos...

Selección de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Jorge Mella-do (trad.), Siglo XXI Editores, CDMX, 2005, pp. 77-89. Se reproduce con el permiso de la editorial.



ROBIN COUSIN

el investigador fantasma

LA CIFRA EDITORIAL













Sabe que debe avisarme del más mínimo cambio en la vida cotidiana de la Fundación.



¡Sobre todo si se trata de el edificio F, que es el lugar de mi experimento!

No me va a enseñar a hacer mi trabajo Vilhem. Todo está calculado. No debía avisarle de la llegada del Sr. Douasy.



Si se lo hubiera dicho, se habría encerrado en su habitación...

...nunca le habría dirigido la palabra.



¡Su supuesta "investigación" me cuesta una semana de trabajo! ¿Eso también está calculado?

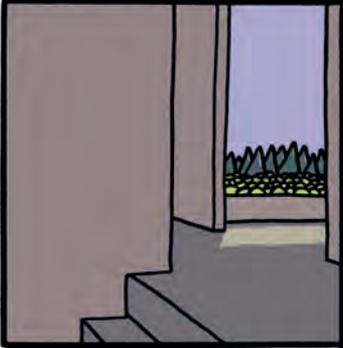
¿Hay algo más que debería saber?

Mañana entregarán las plantas del Sr. Douasy.



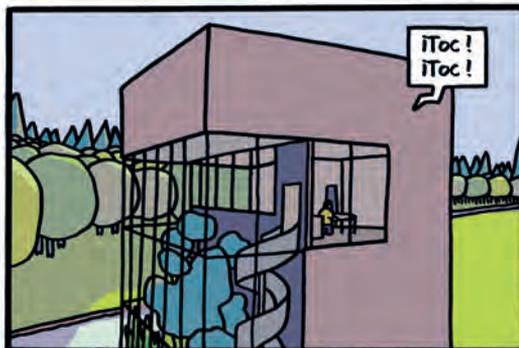
Genial, no habrá nuevos modelos matemáticos antes de dos días. Quiero la lista de plantas cuanto antes.

¡Sus modelos no han dado resultado en seis años!

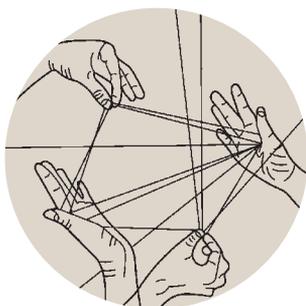


Nueva entrada:
-Stéphane Douasy
-ser vivo
-humano
-masculino
-32 años
-edificio F

NOMBRE: Stéphane
APELLIDO: Douasy
EDAD: 32







INDISCIPLINARIEDAD SELECCIÓN

Abraham Cruzvillegas

[...] John Andrew Rice, profesor de filosofía en Oxford, cercano a John Dewey, organizaba sus cursos basado en la mayéutica socrática; había sido despedido de la Universidad Rollins de Florida por su radical actitud en relación con los modelos docentes vigentes —rígidos y limitantes— en su universidad: sus clases al modo peripatético consistían más en chorcha desparpajada entre iguales, que en sesiones en las que el profesor embutía información en la colectividad anónima del alumnado. En 1933 tomó la iniciativa de echar a andar su propia escuela junto con otros inconformes; se establecieron con recursos propios (o sea, casi nada) en las instalaciones de la YMCA en Carolina del Norte, que finalmente fueron usadas solo durante los veranos. Basado en el esquema de Oxford, lo que decidieron llamar Black Mountain College (BMC) tenía divisiones Junior y Senior; la primera consistía en clases en forma de cátedras de libre asistencia con un syllabus (un compendio de lecturas de autoría del ponente o recolectadas y seleccionadas por el mismo en torno al asunto de la materia) como eje rector de cada módulo; la segunda, en tutorías de tú a tú con cada alumno. No había créditos y no había aprobación o su opuesto, simplemente concluía el curso, taller o asignatura; cuando un alumno se sentía listo para graduarse solicitaba un examen que sería dirigido por un jurado externo, condición que implicaba someterse a debates absolutamente ajenos a los contenidos, información o métodos no vistos. Los alumnos debían formar parte de la junta de consejeros; los asuntos de importancia se discutían en sesiones colegiadas —junto con los alumnos miembros— en las que todos tenían derecho a hablar con el mismo grado de decisión, propues-



Estudiantes del Black Mountain College, 1949. Flickr / State Archives of North Carolina Raleigh, NC ©

ta y cuestionamiento; la única restricción real era que no había votaciones, no había un sistema “democrático”. Finalmente el director emitía un “sentido de la reunión”. Si no se podía concluir en algo, se programaba una nueva sesión. No había patrocinadores ni mecenas permanentes —ni estatales ni privados—, de tal manera que no afectarían las decisiones académicas ni las políticas del instituto, cosa que hacía inestable la perduración del mismo. Una buena parte de sus actividades eran llevadas a cabo al aire libre. Rice entendía que la idea de comunidad era esencial para el colegio; decía que el individuo, para ser completo, debe estar atento a su relación con los otros; entonces la totalidad de la comunidad deviene la planta docente [...].¹

¹ Este y los siguientes fragmentos en cursivas fueron tomados del catálogo de la exposición *Black Mountain College: una Aventura Americana*, en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, del 28 de octubre de 2002 al 13 de enero de 2003 (Vincent Katz, *Black Mountain College. Experiment in art*, The MIT Press, Cambridge, 2002).

Buscando información para mi proyecto de titulación, encontré que Joseph Beuys se había planteado toda una plataforma de discusión en torno al arte, la educación, la ecología y —*last but not least*— la interdisciplina: su concepto de escultura social y su proyecto de una Universidad Internacional Libre estaban unidos por un espacio de discusión entre artistas, educadores, políticos, ecologistas, organizaciones sociales, museos, escuelas, galerías, estudiantes, instituciones públicas y medios de comunicación, en un formato chocarrero que llamó Centro de Estudios Avanzados para la Creatividad Interdisciplinar [...].

Mi trabajo en La Esmeralda, en el Centro Nacional de las Artes (CNA), recupera estas experiencias en un impulso que pretende generar también desplazamientos, giros, bucles, conciencia crítica y duda, en el contexto preciso del campo del arte, espacio cada vez más permeable que implica un deslizamiento de los lenguajes, herramientas y modos tradicionales a la mutación *indisciplinar* [...].

El compositor John Cage originalmente pensó en estudiar en BMC, venido del entorno académico de Arnold Schönberg, quien directamente lo confrontó, condenándolo a la incapacidad armónica compositiva; luego, en 1942, tuvo la idea de fundar en el colegio un Centro para la Música Experimental, pero eventualmente: solo hizo algo hasta la primavera de 1948, junto con el coreógrafo visionario Merce Cunningham, mientras ejecutaban eventos de música y danza donde quiera que se pudiera alrededor de Estados Unidos. En ese entonces Cage y Cunningham colaboraban —en una claridad disciplinaria ejemplar— desarrollando un modelo de “estructura rítmica”, a



Merce Cunningham en Black Mountain College, ca. 1953. Fotografía de ©Larsen Archer

partir del cual la danza y la música se podían componer por separado para luego reunirse en un solo enunciado, dejando de lado lo que ellos consideraban el componente tradicional de la danza moderna: la narración emotiva. En BMC accedieron a realizar un evento de esta pareja bajo la condición de que no les pagarían. Cage ejecutó algunas de sus piezas para piano preparado: “música para un piano transformado”, en una combinación de sonido percusivo y tono. Esta transformación se lleva a cabo insertando cierto número de tuercas, tornillos y piezas de cuero en el piano. Tocó ante la comunidad del colegio un programa de dieciséis sonatas y cuatro interludios, obras todas de los últimos dos años. Después del programa, y después del café en la casa de la comunidad, John Cage respondió preguntas... Sugirió que estaba más interesado en el tiempo que en la armonía. Su música está estructurada de acuerdo con una duración, “cada unidad minúscula de una composición larga refleja —como microcosmos— las características del todo”.² Los experimentos de Xanti Schawinsky, junto con la revolución cageana —vinculada a la estructuración compositiva de Arnold Schönberg—, trascendieron como un puente entre la “tradicción” de los eventos dadaístas y futuristas, con el devenir posterior de los paradigmas y actitudes del arte de la posguerra.

Con aquel grupo de nuevos alumnos traté de realizar una especie de laboratorio que extendí a los subsecuentes cursos y talleres que he impartido en La Esmeralda; consistía en hacer explícitos los vínculos que ordinariamente suceden solo en el ámbito del llamado *currículum oculto*, dimensión desconocida de la educación tradicional, generalmente descali-

² *Black Mountain College Bulletin*, vol. VI, núm. 4, mayo de 1948.

ficada por subjetiva, por empiricista, por su retorcimiento hedonista. Aplicando un cuestionario elaborado por el artista y profesor Paul Thek para sus cursos en Cooper Union,³ en Nueva York, a principios de los años ochenta, intenté hacer visible lo individual, de patentizar la diferencia de los perfiles, las necesidades y los recursos reales de cada alumno; en esa circunstancia era difícil imponer una visión de lo que pudiera estar manifiesto como

los, contenidos?, ¿qué pasa entre esta escuela y la de música?, ¿cuánto tiempo se hace del patio de la escuela a la torre de investigación? Una vez hubo un temblor canijo y todos los alumnos celebraban el meneo contorsionista de *La Torre* [...].

En 2001 fui invitado por la Dirección de Asuntos Académicos del CNA a participar del programa denominado Cultura Integral, que implica,

Una vez hubo un temblor canijo y todos los alumnos celebraban el meneo contorsionista de La Torre.

estatuto gremial. La intención de pulverizar el prejuicio disciplinario hizo presentes los problemas que implica esta conciencia crítica en lo ideológico, lo político, lo económico, lo social, lo histórico, lo técnico. El cuestionario de Thek —traído al contexto local— permite visualizar los índices reales de pluralidad, y por ende la riqueza de una comunidad que habrá de enfrentarse a cuerpos de saber, paradigmas, convenciones, tendencias, desde lo individual, resistiendo —idealmente— la conformación homogénea del arte —y por tanto de lo disciplinar— como una institución monolítica y dominante. ¿Qué en la sociedad permite que hagas lo que haces?, ¿de qué lado duermes?, ¿con quién?, ¿cuánto ganas al mes?, ¿en qué lo gastas?, ¿quién es Malthus?, diseña una obra de arte para vender en la esquina, diseña una obra de arte para venderle al gobierno, ¿qué sucede en el trayecto que hay de tu casa a la escuela?, ¿qué pasa en los intersticios entre clases, salones, maestros, mode-

desde la voluntad institucional, el avizoramiento de un probable cruce disciplinario en el aula. La cosa consiste en reunir a dos profesionales docentes que dialogan en el espacio compartido de la atmósfera aleatoria de un grupo compuesto por alumnos de las distintas escuelas. Sin una decisión *a priori*, me correspondió compartir este espacio con el maestro Fernando Martínez Monroy, de la escuela de teatro. Planeamos un curso que se llamaba Entropía Interdisciplinaria: Genealogía de la Crisis del Estilo, que en una sinopsis frívola implicaba una hibridación de los intereses del maestro Martínez y los míos: por un lado, la teoría que en el teatro asocia lo individual a estilos peculiares en transformación permanente, y lo universal o genérico a otros, junto con mi maniática tendencia a corromper términos traídos de la ciencia para referir a los procesos —no a los productos— como arte: el enfriamiento de la materia, la transformación de la energía en emotividad, una estratigrafía del cambio, un lenguaje que se transforma sin reglas. El objetivo era desarrollar una aproximación historiográfica a la noción de “estilo” a través de

³ Paul Thek, *The Wonderful World that Almost Was*, Fundación Antoni Tàpies, Barcelona, 1999.

modelos artísticos comúnmente denominados "corrientes", "escuelas", "géneros", etcétera, para recomponer la perspectiva actual sobre dicha noción en términos de la crisis de los paradigmas y la permeabilidad disciplinar en la mutación y entropía del arte en el siglo XX. Como intención prometía una arena para la discusión de conceptos que a primera vista parecerían comunes a cualquier artista —composición, ritmo, escala, volumen, espacio, tiempo y otras linduras—; sin embargo, desde la primera sesión asomaron divergencias no solo de nomenclatura, sino ideológicas y de concepción de los modelos educativos. Nada que ver. En un momento dado, quise decir muy pronto, la circunstancia se hizo insoportable, los alumnos hicieron patente la inestabilidad de la situación, manifestaron frontalmente sus discrepancias, tanto en el modo de concebir el proceso escolar mismo como en el prejuicio que ampara cualquier paradigma. Recuerdo perfectamente a una alumna de La Esmeralda confrontando a otra de la Escuela Nacional de Teatro: "...Es que nosotros aquí estamos acostumbrados a trabajar de otra manera... no impostamos la voz, no actuamos"; enseguida fue interpelada por una tercera, también de La Esmeralda, que contestó: "Aquí, ¿tú y quién? Aquí ni siquiera sabemos si estamos de acuerdo". Naturalmente, la indefinición del campo era el estandarte al fragor de las palabras. De este modo accidentado y con agilidad, el curso tuvo su Trafalgar. En breve me quedé dialogando, ya no con otro maestro de un área distinta, sino con un grupo inconforme, escéptico, dividido y al mismo tiempo exigente de algo que bien a bien nadie lograba identificar, pero que estaba asociado a la posibilidad de hacer conciencia sobre participar de un espacio común: era, por donde se le viera, la para-

doja de las intenciones que nos reunían allí cada jueves a las dos [...].

La escuela de BMC en sí misma era un sitio de experimentación pedagógica, no había un principio regidor en el sentido de un programa de trabajo preestablecido finalmente; la apertura metodológica y epistemológica se desbarrancaba en la improvisación asociada a la experiencia y el contexto formativo de cada uno de los integrantes de la planta de profesores y las necesidades específicas de cada uno de los estudiantes.

El siguiente curso de Cultura Integral que me atreví a vivir fue compartido con Pepe Navarro, músico relajado y generoso, miembro de la —esa sí transdisciplinaria— Banda Elástica, una agrupación que conjuga el espacio de ejecución con lo escénico, lo coreográfico, lo histriónico, lo plástico. Nos armamos un programa bastante campechano que involucraba de inicio la falibilidad del encuentro, que estaba fincado en la idea de la improvisación, del palomazo; queríamos que la capacidad de corromper la propia estructura de diálogo viniera de una espontánea levedad, de un giro que no obedece a la razón, al presupuesto, al plan ni a la partitura. Escuchamos música, vimos películas, discutimos acerca de qué sentido tenía estar discutiendo, leímos un par de ensayos sobre la improvisación, en términos del teatro, de la música, de la danza. Afortunadamente, las conclusiones nunca aparecieron, y en el hartazgo y la aparente ociosidad de perder dos horas a la semana, algo sucedió. Los alumnos de distintas áreas se asociaron para hacer proyectos finales que no tendrían por qué excluir modos o técnicas tradicionales [...]. Más allá de idealizar o satanizar los programas, queda claro que el emblema que



Vista de la exposición *Autoconstrucción: Social Tissue*, de Abraham Cruzvillegas, en Kunsthaus Zürich, 2018. Cortesía kurimanzutto, Ciudad de México / Nueva York

diferencia no es el injerto o el parche disciplinar, sino la capacidad de recrearnos [...].

Ante la inestabilidad de lo característico —lo “propio”— del campo del arte, y sobre todo ante individuos creadores que no se especializan ni tienen estilo (en su acepción romántica), su taxonomía difusa permite un vínculo complejo y cambiante con otras áreas de la creación, cosa que idealmente permitiría a los estudiantes de La Esmeralda un mayor potencial de flujo con estudiantes de otras áreas en el CNA. En realidad esto sucede casi siempre en los intersticios, al abrigo del azar, de manera espontánea, en una complicidad que rebasa lo programado. Los proyectos comunes surgen de la amistad, de un guiño de ojo, del enamoramiento, eventualmente también de la premonición institucional. Dice Jorge Cuesta:

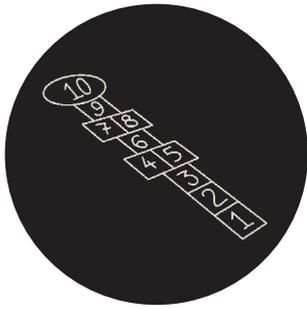
El criterio educativo no debe valer sino para la práctica de la enseñanza. Para la práctica de

la jurisprudencia, debe valer un criterio jurídico. Para la práctica de la medicina, debe valer un criterio de salud público y sanitario.⁴

Así, cuando el diseño y la planeación del CNA, en búsqueda de concordancia y coherencia con las nuevas actitudes, prácticas y saberes del arte, pretenden generar sentido como ámbito idóneo de permeabilidad disciplinar, donde realmente pueden tener consecuencias —de acuerdo con criterios artísticos y no educativos, o sea, igualmente inestables— es en el currículum oculto, en la práctica real, en la experimentación, en lo no paradigmático, en lo no lineal, en lo ilegal. En lo *indisciplinario*. **U**

⁴ Jorge Cuesta, “La práctica y la enseñanza de las profesiones”, *El Universal*, 21 de marzo de 1934, p. 3.

Selección de Abraham Cruzvillegas, *Round de Sombra*, CONACULTA, CDMX, 2006, pp. 171-191. (Publicado originalmente en “Interdisciplina, escuela y arte”, *Antología II*, CNA, CONACULTA, CDMX, 2004, pp. 25-41). Se reproduce con el permiso del autor.



SOBRE APRENDIZAJES, ESCUELA Y TRANSFORMACIONES...

Gina Jaramillo

... **O** de cómo no todo tiene respuesta pero nada escapa a una pregunta: un recorrido que intenta acercarse a la deuda que las escuelas tienen con las infancias diversas y con la posibilidad de que crezcan libres.

APRENDIZAJES

¿Qué recordamos de nuestra infancia?, ¿de nuestro yo de 2, de 5, de 8 años? ¿Cómo crecimos?, ¿de qué manera fuimos conociendo el mundo? ¿Cuáles fueron las formas en que aprendíamos?, ¿con quién, con quiénes? ¿A través de qué medios o en qué lugares fuimos construyendo el mundo? ¿Cuántos mundos posibles quedaron sin manifestarse por eso que nos enseñaban? ¿Seguimos aprendiendo?

Suelo volver a mi niña
para no olvidarme
de cómo eran las cosas
cuando acariciaba el mundo,
con toda mi curiosidad
me hacía preguntas
y aprendía.

Hoy veo a mis hijos,
juegan y crean mundos,

y sobre este mundo
me hacen preguntas
que la mayoría de las veces
me dejan sin respuesta;
me enseñan a unirme a su juego
para que mi yo-niña
recuerde
cómo volver a acariciar el mundo
en preguntas.

Creer es un proceso único e irrepetible, especialmente durante la infancia, una etapa vital llena de aprendizajes y del descubrimiento de todas las posibilidades que el mundo externo —e interno también— tiene para ofrecer. Pero en ese ir aprendiendo entre juegos, rituales propios y hallazgos, las personas adultas se vuelven un filtro ineludible del mundo: esto sí, esto no, ya no me contradigas, péinate, deja esa muñeca y ve con tus primos a jugar fútbol, cierra la boca o te aviento la chancla, esto es cosa de grandes, vete a tu cuarto.

Las infancias van aprendiendo como pueden, a partir de lo que los adultos les permiten, habilitan, niegan y acompañan. No hay infancias independientes del mundo de los adultos, por eso, para hablar de que sean libres y diversas, es inevitable conversar sobre la relación que ese mundo establece con ellas: ¿de qué manera acompañamos?, ¿cuán disponibles estamos para cuestionarnos? ¿Cuál es el valor que le asignamos a la visión del mundo de los niños?

Vivimos en un mundo adultocentrista. Basta con reflexionar: ¿cuántas veces se le consulta a un niño sobre cómo hacer las cosas?, ¿cuánto vale la opinión de una niña?, ¿qué lugar se le da al sentir de una niña? Pensar la educación para infancias diversas implica articular estrategias emancipatorias que las liberen del reinado invisible del mundo adulto.

Y como primer movimiento, como fuerza clave que marca la disrupción de ese orden de poder, aparece la escucha.

Vivimos en tiempos acelerados donde la atención es un recurso finito, escaso, como un mineral explotado a punto de agotarse, casi inexistente. Vivimos ante un bombardeo de información que tiende a crear crisis permanentes, con nuestras miradas sumergidas en



CDD20, sin título, 2020. Pixabay ©

pantallas y nuestras cabezas agobiadas, buscando producir para pagar y pagar y pagar y seguir pagando. Y de pronto, las infancias nos sustraen de esa vorágine cotidiana y nos fuerzan a prestarles atención fuera de los modos en que producimos. En su proceso de hacerse un lugar en el mundo, los niños reclaman que salgamos del remolino diario para entrar en su órbita temporal signada por el juego, el descubrimiento, las frustraciones, la risa sin mo-

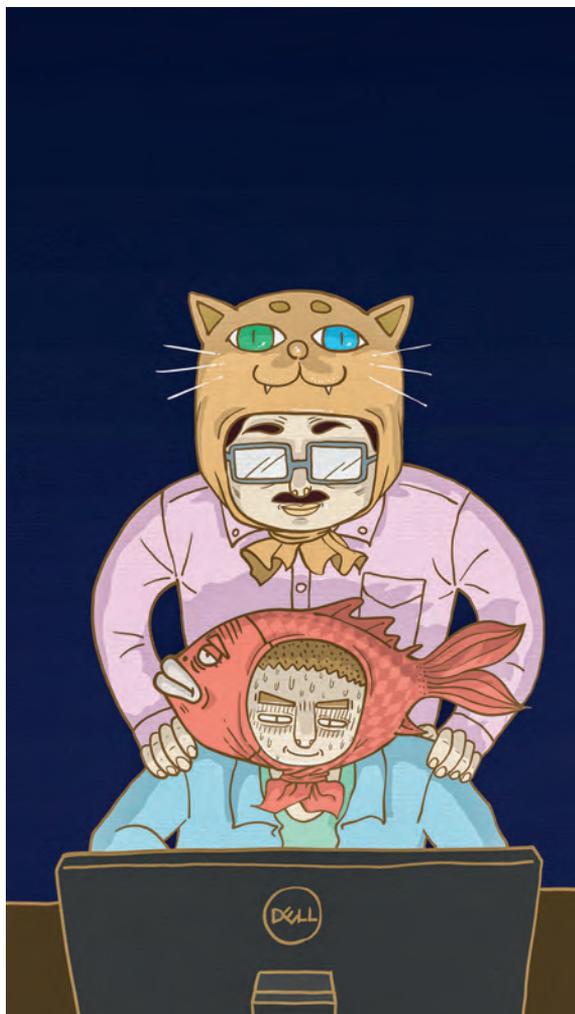
tivo y el llanto necesario. La escucha atenta se convierte, entonces, en una conexión directa, sin dispositivos de por medio.

¿Cuándo fue la última vez que escuchaste a un niño? ¿Alguna vez un niño te hizo cambiar de parecer, te enseñó algo, te hizo dudar? Las infancias nos hablan y es necesario prestarles atención. Y algo tan sencillo como escuchar a los niños esconde una fuerza revolucionaria: la escucha verdadera (no simulada) supone repensar el mundo en que vivimos, cómo se ordena, se organiza o se fragmenta. Esto tiene la potencia de un oráculo: puede revelarnos dimensiones que no vemos, arrojar-nos verdades que no queremos, plantearnos preguntas que ni siquiera vislumbramos.

ESCUELA

¿Cuál es la deuda que tiene la educación con las infancias? ¿Cómo podemos enseñarles a los niños desde un lugar de libertad amorosa? ¿De qué manera podemos pensar la escuela como un espacio de posibilidad para construir otros mundos, en lugar de que sea tan solo una etapa de mera adquisición de conocimientos? ¿Qué saben las infancias que nosotros, los adultos, ignoramos? ¿Qué acciones deben tomar las instituciones educativas para que las infancias crezcan libres y diversas?

Si pienso el gesto materno como escuela inicial, y el ámbito familiar-doméstico como primera instancia de aprendizaje, puedo procurar que mis hijos aprendan desde el afecto, brindarles acompañamiento para construir entendimiento y habitar de la mejor forma el presente. Sé que mis dominios son limitados y aunque yo doy todo por mis hijos, la realidad no es tan amable ni cuidadosa. La socialización también implica transitar las violencias de lo real.



CDD20, sin título, 2020. Pixabay ©

Una educación integral que contemple las múltiples dimensiones de la persona es una necesidad innegable.

A la hora de pensar la educación como forma de entender y construir el mundo, distintas instituciones sociales —la familia o la escuela— se erigen como maquinarias para perpetuarlo, ponerlo en jaque o transformarlo. Si bien tradicionalmente se ha concebido a las infancias como una población a cuidar y educar, un cambio de perspectiva nos permite empezar a pensarles como sujetos de derecho, aunque la Convención Internacional para los Derechos del Niño ha promovido esta visión desde 1989. Aun cuando existen estos derechos, muchas veces hay que volverse activistas para garantizarlos de un modo efectivo.

La educación en México es un tema complejo, inquietante y difícil de impartir sin importar el lugar físico, económico y cultural en el que nos encontremos: la inclusión es una de las deudas más importantes con nuestras infancias, y debería resarcirse porque históricamente la libertad de estas poblaciones se ha coartado desde un absoluto adultocentrismo.

El filósofo de la educación y pedagogo argentino Carlos Skliar suele reflexionar sobre las instituciones educativas en el presente. Sus pensamientos desmenuzan estos tiempos, caracterizados por nuestros hábitos moldeados por el mercado, como si nuestras vidas se orientaran casi en su totalidad al orden de lo productivo; por eso las escuelas, con sus programas curriculares actuales, se convierten en fábricas de “futuros prometedores”, ofreciendo en realidad contenidos formativos que solo sirven para embellecer un *Currículum Vitae* con el que buscar opciones laborales. Como personas adultas, pensamos en lo que necesitan aprender nuestras infancias para destacarse en el mercado laboral, pero las preguntas realmente urgentes son: ¿Las escuelas preparan a las niñas para la vida?, ¿qué hay de la dimensión

psico-emocional?, ¿cómo podemos hacer para que los valores primen tanto como las habilidades?, ¿de qué manera el aula puede desvincularse del mercado y volverse un terreno para explorar la vida?

Es importante no solo fomentar el desarrollo de habilidades y competencias, sino también considerar las emociones y la salud mental: una educación integral que contemple las múltiples dimensiones de la persona es una necesidad innegable. Quienes enseñan tienen que adaptarse a las necesidades y realidades de las nuevas generaciones y dejar de lado modelos de enseñanza unilaterales que no promueven el pensamiento crítico ni el desarrollo emocional. Es ahí donde la escucha se vuelve motor de transformación y aprendizajes. Sobre todo porque escuchar derriba construcciones heredadas y da lugar a que cada subjetividad se exprese, posibilitando la manifestación de la singularidad, abriéndose a lo múltiple y lo diverso.

Necesitamos escuelas que reconozcan las diferencias y no las estigmaticen; escuelas libres de prejuicios para que cada quien pueda ser y sentir sin temor; donde la expresión individual no sea juzgada y se construya a partir del respeto. Suena utópico, pero la transformación no ocurre sin las ganas de que algo cambie.

TRANSFORMACIONES

La fuerza de lo colectivo me enseñó acerca de la colaboración: sostenernos desde el afecto y unir fuerzas para lograr algo entre muchas. En el plano de la crianza, mis amigas-madres son maestras y aliadas; mi familia, faro y ho-

rizonte. En el plano de la acción cultural, el vínculo con quienes gestionan desde la convicción por transformar me ha llevado a construir plataformas de sentidos fuera de lo esperado, permitiéndome superar frustraciones e imaginar desde el deseo.

Desde hace años, venimos impulsando junto a otras almas sensibles una colectiva llamada Niñeces Presentes, con el fin de materializar proyectos culturales en torno a las infancias y juventudes, recuperando su rol protagónico a través de talleres, conversatorios, experiencias lúdicas y de creación. Se trata de otra forma de activar la cultura desde el terreno del amor, la empatía y la ternura; siempre teniendo en cuenta una perspectiva de derechos y poniendo la voz de las infancias en el centro.

Y desde ese trabajo, en articulación con la Coordinación de Difusión Cultural de la UNAM y la Cátedra Extraordinaria de Fomento a la Lectura "José Emilio Pacheco", a partir de 2020 realizamos el Encuentro Internacional de Infancias y Adolescencias Libres y Diversas: una cita anual que se vuelve cada vez más necesaria, en la cual se construye colectivamente para que el mundo gire a favor de las infancias, para que sean ellas las protagonistas de sus propias historias en vez de seguir sujetas al adultocentrismo. En palabras de Bruno Velázquez, coordinador de la Cátedra Nelson Mandela de Derechos Humanos en las Artes:

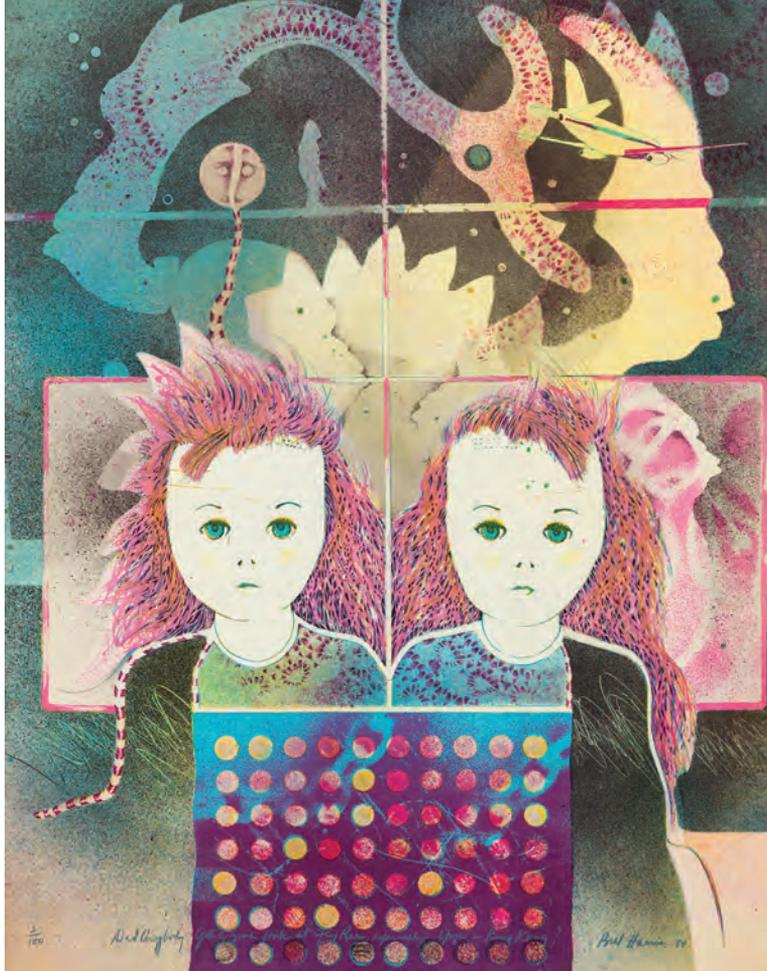
Es un encuentro que genera diálogos, relaciones de amistad, redes de apoyo, propuestas constructivas y actitudes propositivas basadas en la búsqueda de nuevos aprendizajes y comprensiones.

Este impulso acompaña un movimiento mundial de reivindicación de las infancias para que estas ocupen un lugar digno en la sociedad: las infancias deben crecer libres, sin obstáculos en su toma de decisiones sobre el sentir, el ser y el estar en un mundo que, además, debería permitirles una vida feliz. Entendamos que les niños no son amortiguadores o muletas emocionales, mucho menos propiedad de sus cuidadores; las infancias sienten, desean e imaginan individualmente, y es por eso que su identidad sexogenérica, su cuerpo y su historia son personales, por lo tanto, debemos respetar su autonomía. Como personas adultas, es nuestra responsabilidad acompañarles desde el respeto; tal como dice bell hooks en su libro *Todo sobre el amor*:

Amar a nuestros hijos significa reconocer en todo momento, con todos nuestros actos, que no son de nuestra propiedad, que tienen derechos, derechos que deben ser respetados y defendidos. Sin justicia no puede haber amor.

Resuena en mí esa última frase y agradezco que en la más reciente edición del Encuentro Internacional de Infancias y Adolescencias Libres y Diversas tuve la oportunidad de conocer a Gabriela Mansilla, escritora y reconocida activista por los derechos de las infancias travesti-trans, madre de Luana, primera niña trans en el mundo en ser reconocida por el Estado argentino y en recibir un documento según su identidad autopercibida.¹ Gabriela, como madre-activista y justiciera, ha luchado contra prejuicios y estigmas, batallando desde lo íntimo-doméstico hasta llevar el amor por

¹ Para conocer la historia de Gabriela y Luana puede consultarse el episodio "Yo nena" de Radio Ambulante [N. de los E.].



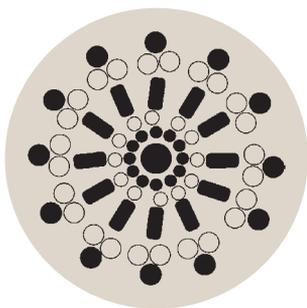
Bill Harris, *Did Anybody Get a Good Look at Faye Rae Especially You...*, 1984. Artura.org ©

su hija y sus convicciones al dominio de lo público, logrando un reconocimiento jurídico que no solo aporta al bienestar de su hija, sino al de una población históricamente violentada. Esta transformación personal, que se vuelve histórica, me inspira a seguir creyendo que nada está dado y todo está por hacer; si ponemos a las infancias al centro, cualquier constructo social puede transformarse para hacer valer sus derechos.

¿De qué manera las instituciones educativas se actualizan, acompañando el tiempo presente? Sobre todo, ¿cómo se construye un entendimiento desde el respeto hacia la diversidad en las infancias? El caso de Gabriela Mansilla puede servir como guía para pensar el cambio de paradigma hacia una educación más inclusiva e instituciones sensibles a la diversi-

dad sexogenérica (entre otras dimensiones que puede encerrar el término *diversidad*). A través de su Asociación Civil Infancias Libres, Mansilla creó el manual *Un mundo donde quepan todes* (Chirimbote, 2022), que revisa los abordajes tradicionales sobre educación sexual desde una perspectiva travesti-trans. Esta publicación es clave para entender otras formas de ser, de sentir, de construirse en el mundo; sobre todo, sirve para derribar prejuicios y estigmas. Un claro ejemplo de que la educación todavía puede ser ese terreno donde buscar lo que queremos aprender por el bien de todes. Una escuela no solo enseña, sino que debe seguir aprendiendo. Y en el terreno de la diversidad queda mucho por hacer. Al aprender nos transformamos. Solo es cuestión de estar a favor de nuestras infancias. **U**





BURBUJAS Y TRIBUS EN LA PANDEMIA

ENTREVISTA CON ALESSIA KACHADOURIAN MARRAS

Equipo RUM

Debido a la suspensión de las clases presenciales impuesta por motivos sanitarios durante la pandemia, hubo familias que tuvieron que organizarse en tribus y grupos para poder educar a sus hijos fuera de los métodos tradicionales. El caso de Alessia Kachadourian ilustra cómo funcionan estas comunidades y qué relaciones se establecen entre las madres cuando se asocian para cumplir el rol de una escuela.

¿Qué sucedió con la escuela de tu hija?

Cuando empezó la pandemia estábamos en la Ciudad de México con nuestra hija de 4 años y decidimos mantenerla dentro de su escuela inscrita en la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el método escolarizado tradicional. Una vez impuestas las medidas restrictivas, la única opción que nos dieron fue que tomara clases en línea, por Zoom. Aunque nuestra hija veía a sus maestras y a sus compañeritos, generalmente se levantaba para irse a jugar o a limpiar la casa con nosotros. Pienso que su rechazo a la pantalla fue parte de la reacción que tendría cualquier persona sana o equilibrada. Como padres, nos empezó a parecer absurdo pedirle que siguiera con esas clases; además, a pesar de que tratábamos de estimularla para que estuviera frente a la pantalla, ella se ponía a hacer otras

William H. Johnson, *Children's Play 'Drop the Hankerchief'*, ca. 1939-1942.
◀ Smithsonian American Art Museum ©



©Alejandra España, *Ciclo*, 2023. Cortesía de la artista

cosas. No nos tomó mucho tiempo decir: “No vamos a seguir conectándonos ni a seguir pagando una colegiatura”.

A los pocos meses, tuvimos la oportunidad de mudarnos a Tepoztlán, y me pareció la mejor opción, pues es un pequeño pueblo con fácil acceso a la naturaleza, a las montañas y con menos gente que la Ciudad de México, así que no iba necesitar el cubrebocas. Para ese momento, yo ya tenía contacto con algunas mamás que me habían hablado sobre escuelas que en ese pueblo seguían activas en casas, con pequeños grupos de niños y bajo el consentimiento de cada familia.

Nos mudamos porque allá había más acceso al espacio libre: en la Ciudad de México no solo se cerraron las escuelas, sino también los parques. Nuestra primera necesidad era resolver la falta de contacto humano entre niños y reducir el uso ex-

cesivo de cubrebocas. A mi hija le impresionaba mucho ver a la gente con el rostro cubierto; le generaba cierto temor y desconfianza que alguien se tapara la cara.

¿Cuánto tiempo tardaron en conectar con otras familias en Tepoztlán?

Nosotros conectamos con otras familias desde la Ciudad de México a través de grupos de mamás. Son las madres quienes generan estos espacios, independientemente de si tienen otro trabajo, o si se ocupan de la crianza y las labores del hogar. Somos las que tenemos chats, las que intercambiamos información todo el tiempo. Una conocida me integró a un chat de mamás en Tepoztlán, y ahí mencioné que necesitaba encontrar un espacio de convivencia para mi hija. En ese momento mi interés era solo la convivencia, ni siquiera imaginaba un acompañamiento de crianza y mucho menos escolar.

Ellas me ayudaron en muchas cosas, como ofrecerme contactos para arreglar asuntos de la casa, indicarme dónde comprar cosas y a ubicarnos en el pueblo. A los dos días de haber llegado ya estábamos en una excursión, subiendo una montaña, mientras mi hija convivía con seis o siete niños más. Más tarde nos invitaron a ser parte de un grupo que se juntaba en casa de una de las familias, y que había contratado a un par de personas: una niñera de unos 40 años, de toda la confianza de la familia, y una maestra que, aunque estaba en formación, tenía conocimientos de psicología, psicoarte y pedagogía preescolar. Así, en una terraza del jardín, se desarrollaban ciertas actividades inspira-

das en los métodos pedagógicos Waldorf y Montessori.¹

¿Ninguna de las dos cuidadoras era experta en estas pedagogías?

Ninguna. La que estaba en formación tenía más idea de la currícula, de cómo administrar el contenido y de las actividades a realizar, pero el resto lo generaban y sostenían las mamás. Ellas estaban muy involucradas en estudiar los métodos pedagógicos, hacían consultas, pagaban asesorías de directoras de escuelas y maestras

compromiso de acompañar en todo lo posible a estos pequeñitos a través de sus familias. Estaban mucho más preparadas por la experiencia en la cuestión psicoemocional, y veíamos venir los estragos de la contingencia sanitaria. Ahora, dos años después de la parte más ruda de la pandemia, vemos que se han registrado casos de niños y jóvenes con afectaciones en sus habilidades de habla o de socialización.

Las y los maestros del país estaban al límite de sus capacidades porque todo el mundo buscaba contratar a alguno para asesorías virtuales o presenciales, que le

Otras educadoras, maestras y directivos de instituciones educativas tenían el compromiso de acompañar en todo lo posible a estos pequeñitos.

con mucha experiencia a nivel nacional en los sistemas Waldorf o Montessori.

¿Hubo alguna reciprocidad de parte de los directores o maestros que contactaron?

Había quienes, aterrados por la enfermedad, por perder su licencia o cualquier otro motivo, respetaban totalmente el *lockdown*, y no había manera de que aceptaran la convivencia y el acompañamiento desde los sistemas de educación, más allá de compartir páginas en internet para entretener a los niños.

Otras educadoras, maestras y directivos de instituciones educativas tenían el

diera seguimiento a los niños. Por supuesto, las clases sociales más privilegiadas, con mayor poder adquisitivo, eran las que podían acceder.

Nosotros entrevistábamos maestras en formación o ya formadas de toda América Latina, maestras y maestros dispuestos a moverse según la propuesta económica que se les hiciera. Ofrecíamos los mejores sueldos y recibimos a educadores provenientes de varios estados del país. Nuestro grupo fue madurando porque cada vez había más demanda y logramos alcanzar un muy buen nivel. Después comenzó a llegarnos de la Ciudad de México gente que se mudó exclusivamente para estar dentro de nuestra "burbuja", que es la palabra que usábamos para referirnos al grupo.

Sin embargo, mantener en pie ese proyecto implicaba un trabajo de tiempo completo: estar, como mamá, ahí, al pendiente,

¹ Sobre el método Montessori, recomendamos al lector consultar el ensayo de la autora reproducido en esta misma edición. El método Waldorf, por su parte, tiene sus fundamentos psicológicos en la teoría antroposófica del hombre postulada por el filósofo austriaco Rudolf Steiner [N. de los E.].

Durante los primeros siete años de nuestras vidas, la necesidad natural es la de convivir todo el tiempo con nuestros padres y con otros niños del mismo entorno familiar.

porque no teníamos experiencia en administrar ni operar un proyecto educativo. Había muchas burbujas que funcionaban para juntar a los niños a jugar. Pero decidimos que en la nuestra hubiera una estructura pedagógica definida para cumplir ciertos objetivos de acuerdo con la etapa de desarrollo psicoemocional de los niños, así como al desarrollo fisiológico integral en esas edades.

¿Cómo contemplan la ley y las instituciones escolares a estas “burbujas”?

La SEP nunca hizo una cacería de burujas y eso es algo que agradecer, sobre todo porque los responsables de familias pasábamos entonces por dificultades laborales y mucho mayor estrés psicoemocional.

En la Ciudad de México las escuelas (algunas incorporadas a la SEP) desarrollaron sus propias burbujas; dentro de un grupo decidían cuántos niños iban a estar en la casa de una familia, y después se iban rotando. En Tepoztlán también hubo escuelas inscritas en la SEP que decidieron no tener burbujas, sino que todas sus actividades fueran en línea.

Protección Civil estaba al pendiente, pero respondía a los pitazos de algunos habitantes del pueblo. Los mismos vecinos de Tepoztlán notaron que estábamos reuniendo grupos de entre cinco y ocho niños, y alertaron a las autoridades municipales, porque a nivel federal la recomendación era que no hubiera contacto en

tre personas de diferentes familias o entre cierto número de personas en lugares cerrados. Por esta razón hubo vecinos enojados que irrumpieron con palos y amenazas. Esto sucedió en Tepoztlán, pero supongo que de igual forma ocurrió en otras poblaciones pequeñas en las que no había hospitales y solo existía una clínica sin servicio para casi nadie.

Varias madres, cuyos hijos asistían a centros educativos en la Ciudad de México, hicieron manifestaciones públicas para que las escuelas reabrieran. ¿Por qué la mayoría de estas escuelas no fomentaron la creación de burbujas?

Esa postura se debió a un mandato de la Secretaría de Salud, que a su vez siguió los lineamientos establecidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS) a nivel internacional. Cuando se dieron los primeros permisos para reactivar actividades laborales de primera necesidad, las escuelas no se incluyeron. Los centros de educación se entendieron entonces solo como conglomeraciones humanas y no se le otorgó la importancia necesaria a los alcances que tiene la convivencia escolar.

¿Qué importancia tiene la escuela para las familias?

En las escuelas depositamos parte de la crianza de nuestros hijos, porque ellos pasan la mayor parte de su tiempo ahí. En México todavía tenemos un tejido social que, para bien y para mal, permite cubrir hasta cierto punto los cuidados de los menores. Para muchas familias (más allá de si se trata de una madre soltera o no) no con-

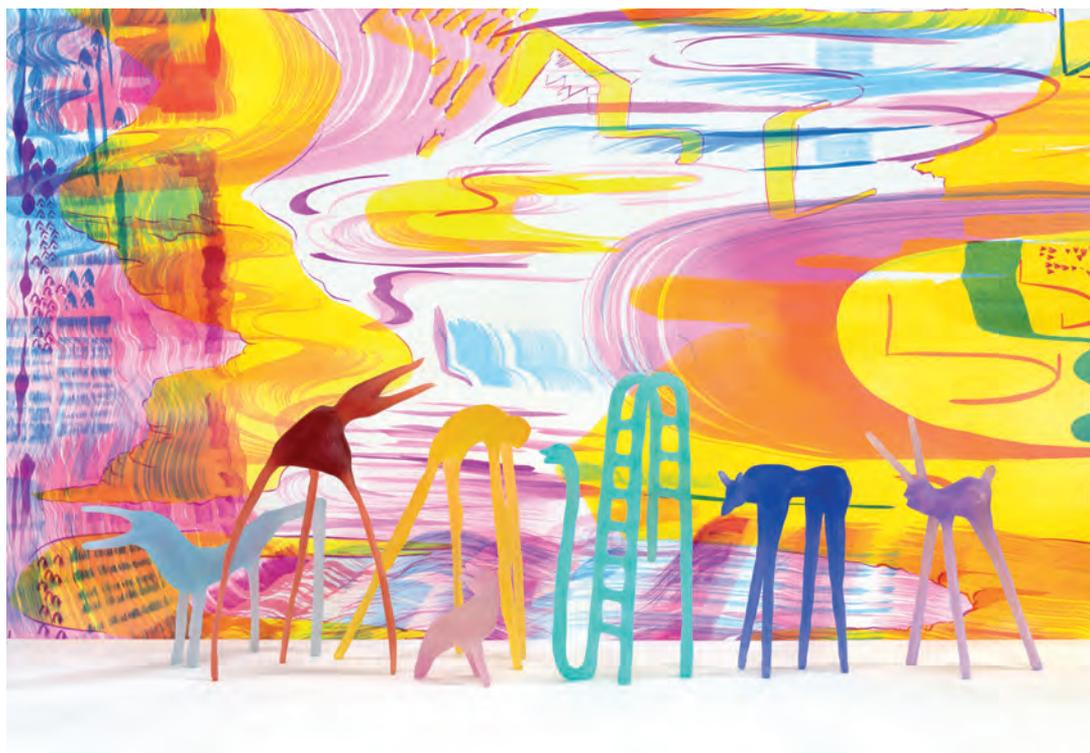
tar con un lugar como la escuela se traduce en que una mujer no pueda trabajar.

Durante los primeros siete años de nuestras vidas, la necesidad natural es la de convivir todo el tiempo con nuestros padres y con otros niños del mismo entorno familiar. Antes, toda la familia vivía en la misma cuadra o en la misma colonia, y así el cuidado se compartía en colectivo. Ahora, por cuestiones económicas o de inseguridad, las familias suelen tener un solo hijo que ya no sale a jugar en la calle. Además, debido a la migración laboral en este país —producida por la centralización— más del 50 por ciento de los que habitan la Ciudad de México no han nacido en ella, por lo que la red familiar vive en otro lu-

gar y resulta muy difícil atender esos cuidados con alguien de confianza.

¿Por qué implementar pedagogías como la Waldorf en el desarrollo de los niños? ¿Qué tan sencillo es?

Waldorf es una pedagogía que abarca muchas áreas e implica un total desarrollo integral dentro y fuera de la escuela; es una forma de vida. Antes de la pandemia yo tenía muy pocas nociones de pedagogía Waldorf, pero me quedaba clara la importancia del contacto humano y, sobre todo, de que en los primeros siete años de la infancia la fuente de curiosidad, aprendizaje y relaciones personales sea el juego.



©Alejandra España, *Jardín particular II*, 2023. Cortesía de la artista



Paul Wilde, *Jóvenes amazonas*, 1932 ©

En este sentido, coartar el contacto humano nos va a llevar pifas. Y hoy los adultos lo estamos padeciendo. A mí no me importaba si mi hija se retrasaba un año en aprender a leer y escribir, pero es insano que un niño esté encerrado con adultos estresados y bombardeados de información sobre el acecho de la muerte, la necesidad de no interactuar con otros y el peligro de saludar a alguien sin usar el cubrebocas.

Sostener la burbuja era un tercer trabajo. Una tenía su chamba de ingreso económico, su chamba de crianza y labores del hogar, y la de desarrollar y mantener un grupo así, porque había que administrarlo, pagarle a las maestras, darles seguimiento y formación, conseguir el material, mantener el lugar limpio y ordenado, lle-

var las relaciones de la manera más sana posible con los otros adultos; y todo sin autoridad, pues cada una era una mamá más, que lo único que intentaba era brindar apoyo en medio de la incertidumbre y el caos.

¿Cómo lograban organizarse en plena pandemia?

Teníamos un protocolo de síntomas, atención de la enfermedad y pruebas para la prevención. Yo era la encargada de este protocolo, que se discutía y consensuaba entre las familias. Contratamos a un médico para que nos monitoreara en los pocos casos de contagio y desarrollo de enfermedad que llegamos a tener en dos años.

La burbuja fue creciendo, ¿nunca fue su intención crear una escuela?

La burbuja siguió unos meses más, a pesar de que ya habían abierto las escuelas tradicionales. Después se deshizo porque es muy difícil de sostener. Pero vimos sus resultados.

Nunca fue nuestra intención crear una escuela, aunque mucha gente estaba confundida. Una burbuja y una escuela son cosas distintas. Esto era un proyecto educativo, acotado a un grupo de personas con ciertas características que, dada la pandemia, tenían bajo determinadas circunstancias a sus criaturas.

¿Hubieran querido extenderlo por un par de años?

Sí quisieron alargarlo por un rato. Pero teníamos claro que solo se iba a sostener hasta que cada niño cumpliera el primer septenio.

La burbuja llegó a tener tan buena calidad que nos enviaron propuestas para convertirla en una primaria, pero no contábamos con la vocación ni el interés ni la capacidad. Actualmente, a partir de esa experiencia hay quienes están incubando un proyecto educativo formal abierto al público.

¿Hasta qué edad planeas dejar a tu hija en el modelo Waldorf?

Hasta que termine la secundaria, porque aquí aún no hay prepa. Apenas este año abrirá la primera preparatoria Waldorf en la Ciudad de México.

Las escuelas están en un momento de crisis —creo que no hay institución que no esté actualmente así— debido a la rigidez institucional creada por los adultos desde su propia visión.

Hoy existe el concepto de *escuelas vivas*,² que establece que la escuela es solo una parte del proceso de crecimiento y desarrollo de la crianza. Si esto se entendiera, tal vez las escuelas tradicionales no habrían tronado durante los años de la emergencia sanitaria.

Con este modelo educativo como antecedente, ¿crees que empiecen a surgir más escuelas como la burbuja?

No es tan fácil. La SEP está muy atenta. Una de las razones por las que tengo a mi hija inscrita en una institución registrada ante la SEP responde a que esta es la única manera de que el Estado mexicano responda frente a una situación relacionada con ella. Me refiero a riesgos de incendio, de intoxicación, de un derrumbe, de violencia; no hay manera de que el Estado te respalde o te pueda ofrecer algún tipo de protección o de prevención si no estás registrada ante la Secretaría. Aun con sus lineamientos limitantes, agradezco poder criar a mi hija en México en ese sentido, pues existe todavía la posibilidad de tener escuelas monitoreadas por la SEP, pero enriquecidas por otras filosofías de vida. **U**

² Las *escuelas vivas* son aquellas que se fundamentan en la idea de que los niños, guiados por su deseo innato de conocer y descubrir, irán aprendiendo todo lo necesario a través de sus propias vivencias. Para ello necesitan de un ambiente y unos materiales educativos que los estimulen, así como de un adulto que los acompañe sin presionarlos [N. de los E.].





FERDYDURKE

FRAGMENTO

Witold Gombrowicz

Traducción del autor y de un Comité de traducción

APRISIONAMIENTO Y EMPEQUEÑECIMIENTO CONSIGUIENTE

Y he aquí ante nosotros —¡no, no puedo creer a mis ojos!— un edificio bastante chato, la escuela, adonde Pimko me arrastra, me empuja, a pesar de mis lloros y protestas. Hemos llegado durante el recreo: en el patio paseaban seres intermedios, de 10 a 20 años, ingiriendo el desayuno: pan con queso o con manteca. En la empalizada que rodeaba el patio había agujeros por donde miraban las madres, nunca bastante saturadas de sus tesoritos. Pimko aspiró voluptuosamente el olor escolar con su instrumento nasal de dos caños.

—Ox, ox, ox —exclamó—, picho, picho, picho...

Mientras tanto, un rengu intelectual, probablemente maestro, se acercó a nosotros con demostraciones de excepcional respeto.

—Profesor —dijo Pimko—, he aquí el pequeño Pepe al cual yo quisiera colocar en segundo año. Pepito, saluda al señor profesor. Hablaré enseguida con el director, y mientras tanto, le dejo a Pepe para que se inicie en la vida colegial.

Quise contestar, pero hice una reverencia, un leve vientecillo sopló, las ramas de los árboles se movieron y con ellas un manojito de cabellos de Pimko.

—Espero que se comportará bien —dijo el viejo pedagogo acariciándome la cabecita.

◀ ©Cumi D. Tamayo, *Cómic de las flores rateras página 1*, 2022. Cortesía de la artista

—Bueno, ¿cómo anda la juventud? —preguntó Pimko en voz baja—. Veo que pasean... muy bien. Pasean, charlan y las madres los observan... muy bien. No hay nada mejor para un muchacho en edad escolar que una madre bien colocada detrás de un muro.

—Sin embargo, todavía no son bastante ingenuos —se quejó amargamente el maestro—. Todavía no podemos sacar de ellos bastante

o aguadas se posaban sobre mí sin descubrir mi treintena. Me llegué al más cercano, seguro de que la cínica farsa acabaría en seguida.

—Permítame —dije— ¡como usted ve, mi edad...!

Pero el discípulo exclamó:

—¡Mirad al discípulo *Novum companerum!* —Me rodearon, alguien profirió—: *¡Deo gratias malevolus caprichus tempora excelentissima*

No hay nada mejor para un muchacho en edad escolar que una madre bien colocada detrás de un muro.

frescura e ingenuidad juvenil. No, no se imagina, colega, cómo son de obstinados y mal dispuestos en ese sentido. No, ¡no quieren ser como la papa nueva! ¡No quieren! ¡No quieren!

—¡Carece usted de virtud pedagógica! —lo reprendió Pimko severamente— ¿Qué? ¿No quieren? ¡Deben querer! En seguida demostraré cómo se estimula la ingenuidad. Apuesto a que dentro de media hora será doble la dosis de ingenuidad ambiente. Mi propósito es el siguiente: empezaré por observar a los alumnos y les daré a entender que los considero como a inocentes e ingenuos. Eso naturalmente los provocará, van a querer demostrar que no son inocentes, y es entonces cuando caerán en la verdadera ingenuidad e inocencia tan sabrosa para nosotros los pedagogos.

Y se ocultó detrás de una gran encina, mientras el maestro, tomándome de la manita me metió entre los alumnos, sin darme tiempo para aclaraciones ni protestas.

Los discípulos paseaban. Unos se propinaban palmaditas o papirotazos... otros devoraban sin cesar sus textos tapándose las orejas... otros se hacían monerías o zancadillas o piruetas y sus miradas atontadas o borreguiles

persona vuestra con tanta parsimonia ante nuestras mercedes se aparece?

Otro chilló entre risas cretinoides:

—*¿Acaso padecía el colegus estimadus de haraganitis linfáticamente crónica, o quizá suspiros hacia alguna doncella han postergado la tan ansiada llegada de vuestra merced?*

Al oír aquel lenguaje terrible callé como si alguien me hubiera cosido la boca, pero ellos no cesaban, como si les fuese imposible cesar... y justamente cuanto más disgusto causaban esas palabras tanto más gozaban, hundiéndose en ellas con deleite, con obstinación de maniáticos. Sus movimientos eran vacilantes... sus caras apasteladas y mal amasadas... y el tema principal de los menores era los órganos sexuales, mientras el tema principal de los mayores era las relaciones sexuales, lo que, junto con la arcaización y la latinización, formaba un cóctel de excepcional repugnancia. Parecían mal introducidos en algo, mal colocados y mal ubicados, a cada momento sus miradas volaban hacia el maestro, se agarraban convulsivamente los cuculandritos y la conciencia de que eran observados sin cesar les imposibilitaba la ingestión del desayuno.

Me quedé, pues, atontado y sin lograr ninguna aclaración... frente a una farsa que no mostraba señales de terminar. Mas cuando los escolares percibieron a Pimko, que oculto detrás del árbol los observaba con gran atención y perspicacia, se pusieron en extremo nerviosos; y se esparció la noticia de que el inspector había llegado, que estaba detrás de la encina y miraba.

—¡El inspector! —decían unos, sacando sus libros y acercándose a la encina— ¡El inspector! —decían otros, alejándose de la encina. Pero ni unos ni otros podían desviar la mirada de Pimko, quien escribía algo en su libreta.

—¡Escribe algo! —se murmuraba a izquierda y derecha— ¡Anota sus observaciones!

De repente Pimko les tiró la hoja de modo tan discreto e imperceptible que parecía llevada por el viento. En el papel estaba escrito: *Basándome en mis observaciones realizadas en la escuela X durante el gran recreo, he comprobado que la juventud masculina es inocente. ¡Esta es mi convicción más profunda! Lo prueba: el aspecto de los alumnos, sus inocentes charlas y, en fin, sus inocentes y simpáticos culitos.* (Firmado) Pimko, 29 de octubre de 193... Varsovia.

Apenas el papelito llegó a conocimiento de los alumnos, ¡se enardeció el hormiguero escolar!

—¡Nosotros inocentes! ¡Nosotros los muchachos! ¡Nosotros que empezamos a vivir ya a los 10 años!

Risas y risitas se acumulaban violentas, aunque secretas, y en todas partes había señales de burlas y bromas. ¡Ah, ah, pobre viejo ingenuo! ¡Qué ingenuidad! ¡Qué ingenuidad! Pero pronto me di cuenta de que la risa duraba demasiado... que, en vez de concluir, aumentaba y se acentuaba y, acentuándose, se obstinaba en sí misma, y, obstinándose, se volvía en ex-

tremo artificial y furiosa. ¿Qué pasaba? ¿Por qué la risa no concluía? Ah, solo después comprendí qué clase de veneno les inyectó en ese momento el diabólico y maquiavélico Pimko. Pues la verdad era que esos mocitos, encerrados en la escuela, alejados de la vida misma, eran inocentes. Eran inocentes a pesar de no ser inocentes. ¡Eran inocentes en su afán de no ser inocentes! ¡Inocentes con la mujer en los brazos! ¡Inocentes en la lucha y en la pelea! ¡Inocentes cuando recitaban versos e inocentes cuando jugaban al billar! ¡Inocentes cuando comían y dormían! Inocentes cuando eran inocentes. Siempre amenazados por la santa inocencia hasta cuando derramaban sangre, torturaban, violaban, maldecían, ¡todo para no ser inocentes!



©Cumi D. Tamayo, *Jotos*, 2020. Cortesía de la artista



©Cumi D. Tamayo, *El fin del verano 2061*, 2022-2023. Cortesía de la artista

Por eso sus risas, en vez de terminar, crecían... y crecían como en el potro de tormentos. Y poco a poco algunos, despacito al comienzo y después con más celeridad, empezaron a proferir pésimas suciedades y palabras propias de un cochero borracho. Febrilmente, pronto, en voz baja, pronunciaban maldiciones brutales, insultos y otras porquerías; y algunos las dibujaban con tiza sobre el muro; y en el aire puro del otoño se generaban palabras aun más terribles que aquellas con las que me recibieron al llegar. Me parecía que estaba soñando, porque solo en el sueño se nos ocurre caer en situación más tonta que todo lo que se pueda imaginar. Trataba de contenerlos.

—¿Por qué decís c...? —pregunté febrilmente a uno de ellos— ¿Por qué decís eso?

—¡Cállate imbécil! —me contestó el bruto dándome una trompada— ¡Es una palabra magnífica! ¡Dila! —chistó y me pisó el pie— ¡Dila en seguida! (¿No ves que esta es nuestra única defensa contra el culeíto? ¿No ves que el

inspector está detrás de la encina y se propone hacernos un cuculeco infantil?) Anda, di en seguida todas las porquerías que sabes o, si no, te doy un coscorrón. ¡Dilas, dilas y nosotros las diremos también! ¡También las diremos! ¡Señores, adelante, porque nos quiere hacer un culeíto!

Después de haber pronunciado esas palabras, el vulgar atorrante (llamado Polilla por los demás) se acercó furtivamente al árbol y grabó allí las cuatro letras de esa gruesa palabra, de tal modo que no podían verlas ni Pimko ni las madres. Una risa baja y llena de satisfacción dejóse oír; oyéndola, las madres detrás del muro y Pimko detrás de la encina también prorrumpieron en una risa bondadosa, y comenzó una risa doble. Porque los jóvenes maliciosamente se reían de su travesura y los adultos se reían viendo la alegría de los jóvenes, y ambas carcajadas competían en el aire otoñal silencioso, entre hojas que caían de los árboles, mientras el viejo portero barría la basura... El césped amarilleaba y el cielo estaba pálido...

Mas Pimko detrás del árbol se volvió de repente tan ingenuo, los atorrantes sacudidos por la risa tan ingenuos, y en general la situación tan asquerosamente ingenua, que comencé a hundirme en tanta ingenuidad, yo y todas mis inexpresadas protestas. Y no sabía a quién socorrer: ¿a mí, a mis camaradas o a Pimko? Me acerqué al árbol y murmuré:

—¡Profesor!

—¿Qué hay? —preguntó Pimko también en voz baja.

—Profesor, salga de ahí: del otro lado del árbol han escrito una palabra. Y se ríen de eso. ¡Salga de ahí, profesor!

Mientras murmuraba aquellas frases cretinas me parecía que era un místico sacerdote

de la tontería y me asusté de mi actitud, con la mano junto a la boca, cerca de la encina, murmurando algo a Pimko, que estaba detrás del árbol y en el patio escolar...

—¿Qué? —preguntó el profesor desde atrás del árbol— ¿Qué han escrito?

De lejos se escuchó la bocina de un automóvil.

—¡Una mala palabra! ¡Han escrito una palabrota! ¡Salga de ahí!

—¿Dónde la han escrito?

—¡Sobre la encina; del otro lado! ¡Salga de ahí, profesor! ¡Termine con eso! No se deje engañar. Profesor, quiso usted hacerlos pasar por inocentes e ingenuos, y ellos le han escrito esas cuatro letras... Deje de excitarlos, profesor, basta. No puedo hablar más así en el aire. ¡Enloqueceré! ¡Profesor, salga de ahí! ¡Basta! ¡Basta!

Mientras decía esto el verano se inclinaba perezosamente hacia el otoño y las hojas silenciosas caían.

—¿Qué? ¿Qué? —exclamó Pimko— ¿Yo dudando de la pureza juvenil de la juventud nuestra? ¡Nunca! Soy un viejo ducho en la vida y en la pedagogía.

Salió de detrás del árbol y los alumnos, al ver su figura absoluta, prorrumpieron en un rugido salvaje.

—¡Querida juventud! —dijo Pimko cuando se acallaron un poco— No ignoro que usáis entre vosotros palabrotas indecentes. No os imaginéis que no esté al tanto de esto. Pero no os preocupéis: ningún exceso, por lamentable que sea, logrará quebrantar esta mi profunda convicción de que sois, en el fondo, puros e inocentes. El viejo amigo vuestro siempre os considerará como puros, inocentes y siempre tendrá fe en la decencia, pureza e inocencia vuestra. Y en lo que se refiere a las palabrotas, sé que las repetís sin comprender siquiera, así

no más para luciros; seguramente alguno las aprendió de la sirvienta. Bueno, bueno, no hay nada de malo en eso, al contrario, esto es más inocente de lo que creéis.

Pimko estornudó y, muy satisfecho, después de haberse limpiado la nariz, se encaminó a la dirección para conversar con el director Piorowski de mi asunto. Mientras, las madres y las tías detrás de la empalizada se echaban unas en brazos de otras y exclamaban encantadas:

—¡Qué altos conceptos! ¡Qué fe profunda en la inocencia! [...] **U**

Fragmento de Witold Gombrowicz, *Ferdydurke*, traducción del autor y de un Comité de traducción, El Cuenco de Plata, Buenos Aires, 2014, pp. 41-46. Se reproduce con el permiso de la editorial.



©Cumi D. Tamayo, *My Heart Will Go On*, 2022. Cortesía de la artista



EL DRAMA DE LOS INTERNADOS INDÍGENAS EN CANADÁ

SELECCIÓN

Pierre Beaucage

LA VIDA EN LOS INTERNADOS INDÍGENAS

En verano llegaban a la reserva un funcionario de la Secretaría de Asuntos Indígenas y un policía. El agente local ya tenía la lista de niños y niñas de 6 años y más. Con el policía iban de casa en casa explicando a los padres que tenían que llevarse este y este hijo o esta hija, porque así lo exige la ley. Algunos exinternos cuentan que estaban excitados con la idea de viajar, otros lloraban; igual, todos los designados se tenían que ir.

Al llegar al internado, a ducharse y ponerse ropa que provenía de las colectas que hacían las iglesias. Primer choque, el idioma. Estaba prohibido hablar los idiomas indígenas, al oeste del río Ottawa solo valía el inglés; en Quebec, el francés. A los que escuchaban hablar "en dialecto" los regañaban a gritos y les pegaban.¹

Aparte del aprendizaje lingüístico forzado, la enseñanza era básica —saber leer y escribir, conocer algo de aritmética y ¡mucho religión!—. Los comportamientos eran estrictamente vigilados, los niños sustraídos a culturas permisivas solo podrían civilizarse con disciplina, castigando la "insubordinación".² Si bien se admite que durante el periodo de los internados (1880-1996) los castigos físicos eran permitidos tanto en las casas como en las escuelas, en el medio socialmente aislado de

¹ *Rapport de la Commission royale sur les Peuples autochtones (CRPA)*, vol. 1, cap. 10, Gobierno de Canadá, Ottawa, 1996. Disponible en <https://acortar.link/zyN2ZH>

² *Ibid.*

los internados, era fácil pasar de la disciplina a los malos tratos, a los que el informe de la *Commission royale sur les Peuples autochtones* (Comisión Real sobre los Pueblos Aborígenes, CRPA) dedica una sección entera.³ En algunas escuelas, cada docente tenía a la mano una correa, ¡aunque solo el director podía usar el látigo! Quejarse de la mala comida u orinarse en la cama era castigado con encierro, privación de alimentos y golpes. En los archivos se encuentran varias denuncias hechas por inspectores del gobierno sobre violencia, negligencia y malos tratos en los internados. Hasta el punto de que muchos niños se fugaban, a pesar del frío intenso y sin ropa adecuada, buscando desesperadamente regresar a su pueblo. No llegaban a su destino y los encontraban en caminos y brechas, con heladuras y a veces muertos. Las denuncias de los casos más graves, cuando las hubo, revelaron una larga cadena de actos de violencia. La Secretaría de Asuntos Indígenas se limitaba entonces a reafirmar, en una carta circular a los directores, que no se toleraban castigos crueles. La congregación religiosa encargada de la escuela siempre disculpaba a sus miembros y allí quedaba la cosa. Hasta el punto que los inspectores dejaron de designar culpables.⁴

Otro choque, la comida. Al niño acostumbrado a comer carne de monte y pescado se le ponía delante un plato de frijoles y unas rebanadas de pan. Muchos apenas comían. Testigos — como algún médico de gira — estimaron que, debido a la falta de financiamiento de los internados, la comida era insuficiente en cantidad y en calidad, “Casi no ven la carne. La ausencia de comida nutritiva perjudica a ni-

ños en pleno crecimiento”.⁵ Así desnutridos, los varones tenían que trabajar medio día en la granja del internado, como convenía a “futuros agricultores”. Como parte de su formación “para ser buenas amas de casa”, las niñas lavaban, cosían y remendaban la ropa desgastada de los varones y fregaban los pisos.

Entonces llegaban las enfermedades. A finales del siglo XIX todavía pegaba muy fuerte la viruela. Para los indígenas, a menudo era mor-

⁵ *Ibid.*



Familia de las Primeras Naciones, Edmonton, Alberta, ca. 1913-1914. Flickr / Provincial Archives of Alberta ©

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*



Miembros de la compañía de Buffalo Bill, Edmonton, Alberta, 1914. Flickr / Provincial Archives of Alberta ©

tal, y no había tratamiento específico. En el siglo XX se extendió la tuberculosis. Deseosos de maximizar las inscripciones (base del financiamiento), las autoridades escolares no aplicaban el reglamento que prohibía admitir niños en los que se había detectado tuberculosis. Los enfermos contagiaban a los sanos. Un informe situó en 24 por ciento la tasa promedio de mortalidad en quince escuelas visitadas.⁶ Varios religiosos admitían que “muchos niños no viven bastante para sacar provecho de la educación que recibieron en el colegio”.⁷ De noche, por las ventanas de los dormitorios, los niños veían luces en el campo y miraban ritos funerarios. Así continuó lo que el doctor Peter Bryce llamó “un crimen nacional”. Se estima, por ahora, que entre 3 mil y 6 mil niños murie-

ron durante su estancia en los colegios; esta cifra tendrá que ser revisada cuando terminen las investigaciones en los cementerios clandestinos y se hagan las pruebas de ADN sobre los restos humanos que se encuentren.

Peter Sindell analizó los comportamientos de niños cris (eeyou) de 5 y 6 años del pueblo de Mistassini en el internado de La Tuque y notó el conflicto normativo entre la escuela y la cultura de la comunidad, que se traducía en graves problemas para ellos, tanto en el medio escolar como de regreso en sus familias.⁸ En la misma época, la psicóloga Françoise Dcottet-Delorme llamaba la atención sobre los serios conflictos identitarios que vivían niños algonquinos (anicinabeg) en otro internado católico.⁹ De los testimonios de sobrevivientes

⁶ Peter Henderson Bryce, citado en el informe de la CRPA, 1996. Bryce fue un médico canadiense que, como funcionario público en Ontario, presentó informes que denunciaban el maltrato a niños indígenas en el sistema de escuelas residenciales indígenas canadienses. También trabajó a inicios del siglo XX brindando atención médica a las poblaciones inmigrantes en Canadá [N. de los E.].

⁷ *Ibid.*

⁸ Citado en Marie-Pierre Bousquet, “Si j’avais été à l’école, j’aurais la mentalité des Blancs”, M. P. Bousquet y Karl S. Hele (coords.), *La Blessure qui dormait à poings fermés: l’héritage des pensionnats autochtones au Québec*, Recherches Amérindiennes au Québec, Montreal, 2019, p. 23.

⁹ *Ibid.*

Hay por lo menos un caso, donde una niña, declarada “muerta” a sus padres, regresó años después a la región, había sido dada en adopción.

entrevistados por Margot Loïselle se desprenden de una constante: el sufrimiento experimentado en la institución escolar.¹⁰

En julio, la camioneta o el hidravión regresaba al campamento con algunos niños. Otros faltaban, “falleció su hijo o su hija”. Ni se les entregaba a los padres un certificado de defunción ni una explicación sobre las causas de la muerte. Los niños que regresaban tampoco sabían nada. Como un indígena, “menor legal”, no podía enjuiciar a un “blanco”, los padres hubieran tenido que poner una demanda a través del agente de reserva. ¿Y quién iba a acusar a los sacerdotes?

Las desapariciones inexplicadas de niños indígenas no se limitaban a los colegios. En un libro reciente, la antropóloga y periodista de investigación Anne Panasuk revela cómo decenas de niños montañeses (innu), algonquinos (anicinabeg) y cri (eeyou) del norte de Quebec, enviados a hospitales regionales por varios problemas de salud, simplemente no regresaban a su casa. “Su hijo ha muerto”, se mandaba decir a los padres. Cuando, años después, la antropóloga quiso acompañar a algunos padres en su búsqueda del paradero de su hijo o hija, se encontraron a menudo con archivos parciales o destruidos y personal poco cooperativo. Hay por lo menos un caso en el que una niña, declarada “muerta” a sus padres, regresó años después a la región; había sido dada en adopción.¹¹

A su regreso a las reservas, después de los años de internado, muchos jóvenes no fueron los promotores de esa vida moderna que se pretendía haberles inculcado. Los hogares a

los que se reincorporaban las muchachas eran cabañas sobrepobladas. En cuanto a los varones, de nada les servía su experiencia de trabajo en la granja, puesto que las tierras de las reservas eran o bien demasiado exiguas o bien no aptas para la agricultura. A este choque cultural no superado se agregaba, en los internados de varones, la pedofilia de los sacerdotes (¡también presente en los internados de no indígenas!). Aunque era un secreto a voces, se volvió un escándalo público en 2015, cuando Phil Fontaine, jefe del Consejo de indígenas de Saskatchewan, declaró frente a la CRPA: “cuando yo tenía 10 años, me violó el sacerdote ‘Fulano de Tal’ en tal colegio”. Se soltaron las lenguas: “A mí también me agredió un sacerdote durante largo tiempo”.

El regreso de los exinternos, con los traumas que habían vivido, aumentó más aún la desorganización social en las comunidades. El sistema normativo que era parte de las culturas indígenas no se transmitió a los internos y lo principal que aprendieron allá es que el poder permite todos los abusos. Un participante en un coloquio sobre los internados cuenta como a él lo agredió sexualmente un egresado.¹² En las mismas reservas donde se les obligaba a sedentarizarse, niños y niñas también caían víctimas de curas pedófilos, que quedaban impunes. A menudo sus padres, muy religiosos, no creían a los hijos que denunciaban a estos “hombres de Dios”, quienes, además,

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Anne Panasuk, *Auassat. À la recherche des enfants disparus*, Éditions, Montreal, 2021, pp. 92-94.

¹² Maurice J. Kistabish, “Les effets ‘boule de neige’ du pensionnat”, M. P. Bousquet y Karl S. Hele (coords.), *op. cit.*, pp. 7-14.

eran los intermediarios políticos y económicos en las reservas. Si el escándalo sexual se hacía demasiado grande, simplemente cambiaban a los sacerdotes de sitio.¹³

A muchos egresados de ambos sexos que optaban por ir a la ciudad tampoco les iba bien, ya que no se les había dado una verdadera formación para ejercer algún oficio y se enfrentaban al racismo de la población. Unos encontraban algún empleo precario; otros y otras quedaban vagabundeando por los barrios pobres de Regina, Vancouver y, últimamente, Montreal [...].

EL PROCESO JUDICIAL

Frente a la inacción del gobierno, varios grupos de los que se llaman a sí mismos “sobrevivientes de los internados” presentaron querrelas colectivas contra el gobierno federal y las iglesias en nombre de los miles de niños indígenas colocados por fuerza en 139 internados. En 2007 un régimen de indemnización, llamado Proceso de Evaluación Independiente, fue aprobado por un tribunal. El Proceso duró catorce años. Los adjudicadores recibieron 38275 reclamaciones, de las que aceptaron 23437, más 4425 que fueron atendidas directamente por el gobierno. Se estableció en 275 mil dólares el monto que se debía pagar a cada uno de los exalumnos. Un comité de vigilancia fue nombrado para evitar fraudes; sancionó a varios abogados por estafar a los quejosos y entregó su informe en marzo del 2021.¹⁴ En total, el gobierno tuvo que pagar 3230 millones de dólares por indemnizaciones, ade-

más de los 411 millones que costó el proceso mismo. Por su parte, la Iglesia católica fue condenada a pagar 25 millones a sus víctimas. En 2021 sus voceros declararon que solamente había podido recolectar 3.9 millones para este fin, pero que sus “servicios” a las comunidades equivalían al resto.¹⁵ Un juez lo aceptó, aunque hubo protestas de parte de las víctimas, que mostraron que esos servicios eran actividades destinadas a la evangelización.

LA COMISIÓN DE VERDAD Y RECONCILIACIÓN (2007-2015)

La dimensión financiera no agotó las reparaciones por los daños causados. También en 2007, como lo recomendaba la CRPA, pero con once años de atraso, se creó la *Commission de Vérité et Réconciliation* (Comisión de Verdad y Reconciliación, CVR), para responder al problema específico de los internados.¹⁶ Es importante notar de entrada que a la CVR no se le dio como mandato evaluar responsabilidades en los delitos cometidos sino “mirar hacia el futuro” y darle respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué se puede hacer para las víctimas?

La CVR partió de la constatación de lo que consideró como un *genocidio cultural*, es decir, “la destrucción de estructuras y prácticas que permiten a un grupo continuar existiendo como grupo”.¹⁷ Equivale a lo que los antropólogos llamamos *etnocidio*. Durante siete años, los comisarios recibieron del gobierno unos 5 millones de documentos y recorrieron el país, recogiendo alrededor de 6 mil testimonios. Su

¹³ Anne Panasuk, *op. cit.*, pp. 117-127.

¹⁴ Colin Perkel, “(Toronto) Plus de 3 milliards ont été versés aux victimes des tristement célèbres pensionnats fédéraux pour Autochtones, indique un rapport publié jeudi”, *La Presse*, 11 de marzo de 2021. Disponible en <https://acortar.link/VSZLgD>

¹⁵ Al mismo tiempo, solamente para la renovación de la catedral Saint Michael, en Toronto, terminada en 2016, se gastaron 128 millones de dólares (Radio-Canadá, boletín impreso, 29 de julio de 2021).

¹⁶ Significativamente, la creación de la CVR fue postergada hasta que Jean Chrétien dejara de ser el primer mandatario del país.

¹⁷ CVR, 2015.



Memorial en recuerdo a los niños forzados a asistir a St. Joseph's Residential School y St. Peter Claver School, 2021. Fotografía de ©Cindy. Flickr

informe final contiene 94 recomendaciones que quieren ser "llamados para actuar".¹⁸

En 2015 el recién electo primer ministro, Justin Trudeau, aceptó el informe de la CVR, presentó disculpas públicas y prometió establecer una nueva relación con las naciones indígenas del país, así como implementar la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Esta fue firmada en 2007 por el gobierno conservador de Stephen Harper, pero nunca fue traducida en reglamentos. El diputado cri (eeyou) de la Bahía James, Roméo Saganash, dedicó principalmente los seis años de su carrera política a elaborar un plan de reglamentación de la Declaración, en el contexto legal y constitucional canadiense. En 2020 renunció al no ver ninguna voluntad real del gobierno actual de cumplir con esa promesa. Por supuesto, las grandes empresas extractivas no quieren una legislación que daría fuerza legal a la oposición que muchos pueblos indígenas están haciendo a la expansión de sus actividades en sus terri-

torios. Por otra parte, la misma procrastinación de los procesos diluyó el impacto en el público de las revelaciones sobre los malos tratos generalizados a los niños y a las niñas indígenas. De allí que ninguno de los gobiernos sucesivos sintiera presión suficiente por cumplir.

Hasta los macabros descubrimientos de mayo de 2021. Esta vez, no quedó de otra, el primer ministro Justin Trudeau ofreció otra vez disculpas públicas y decidió crear un Día de la Verdad y la Reconciliación, el 30 de septiembre, que se celebró por primera vez ese año. En las principales ciudades del país, marchas multitudinarias, que reunieron indígenas y no-indígenas, conmemoraron las injusticias históricas hacia los pueblos indígenas y denunciaron el sistema represivo de los internados que cobró las vidas de tantos niños y arruinó las de muchos más [...]. **U**

Selección de Pierre Beaucage, "¿Etnocidio o genocidio? El drama de los internados indígenas y la política indigenista de Canadá (1880-1996)", *Antropología Mexicana*, 2022, vol. 7, núm. 13, pp. 171-198. Disponible en <https://revistasipgh.org/index.php/anam/article/view/1148>. Se reproduce con el permiso del autor.

¹⁸ Los reportes están disponibles en <https://n9.cl/1826m> [N. de los E.].



TRES COLOQUIOS

Erasmus de Rotterdam

Traducción revisada de Julio Puyol

CAMINO A LA ESCUELA

INTERLOCUTORES: *Silvio y Juan.*

Silvio: ¡Eh, Juan, no corras tanto!

Juan: Voy como alma que lleva el Diablo.

Silvio: ¿Por qué?

Juan: Porque si no estoy allá cuando pasen lista, veré mi suerte.

Silvio: Es temprano todavía; hace poco que dieron las cinco.

Juan: No me fío yo mucho de los relojes, porque lo que suelen dar son muchos chascos.

Silvio: Pero puedes fiarte de mí, que oí las campanadas.

Juan: ¿Cuántas?

Silvio: Cinco.

Juan: Pues hay otra cosa que temo más aún que llegar tarde, y es tener que dar de memoria la lección de ayer, larga como ella sola. Me parece que no voy a saber ni una palabra.

Silvio: Entonces júntate conmigo, que tengo un miedo que no veo.

Juan: ¡Ese maestro es una fiera! Por la falta más pequeña ya está sacudiéndolo a uno sin piedad, como si nuestras nalgas fueran de cuero de buey.

Silvio: No, no se anda con tonterías.



Fotograma de la película *The Wall*, de Alan Parker, 1982

Juan: ¿A quién ha puesto de pasante?

Silvio: A Cornelio.

Juan: ¿El bizco? ¡Pobres de nuestras asentaderas, porque es de los que arrean de lo lindo!

Silvio: ¡Que si arrea!, mil veces le he pedido a Dios que lo deje parálítico del brazo.

Juan: ¡Hombre, eso no está bien!, lo que debemos pedirle es que no nos deje caer en manos de semejante bárbaro.

Silvio: Vamos a repasar la lección; mientras uno la dice, el otro va leyéndola en el cuaderno.

Juan: De acuerdo.

Silvio: ¡Ten valor, hombre, ten valor, que el miedo quita la memoria!

Juan: Maldito el miedo que yo tendría si no me viera en peligro; pero, ¿quién puede estar seguro con esa condenada lección, que es tremendo trabalenguas?

Silvio: Verdad, pero piensa que, después de todo, no pagamos con la cabeza, sino con otra parte del cuerpo que yo me sé.

LECCIÓN DE URBANIDAD

INTERLOCUTORES: *El Maestro y el Muchacho.*

Maestro: Son tan bastos tus modales, que se diría que no has nacido para el aula, sino para la jaula, y los muchachos de buena familia, como tú, han de ser urbanos y corteses. Escucha. Cuando hables con una persona respetable, debes tener el cuerpo derecho, descubierta la cabeza; el rostro, ni serio, ni ceñudo, ni descarado, ni insolente, sino alegre y modesto; los ojos pudorosos y puestos en aquel con quien hablas; juntos los pies y quietas las manos. No te balancees a uno y otro lado, ni acciones con exceso, ni te muerdas los labios, ni te rasques la cabeza, ni te hurgues los oídos. Lleva siempre un vestido decoroso y procura que en tu cara, en tus ademanes y en todos tus movimientos se descubra la honesta condición de tu persona.

Muchacho: Voy a ver si sé hacerlo.
Maestro: Veámoslo.
Muchacho: ¿Está bien así?
Maestro: No bien del todo.
Muchacho: ¿Y así?
Maestro: Así ya está un poco mejor.
Muchacho: ¿Y así?
Maestro: Eso es, así; y no lo olvides. Prosigo. No hables nunca sin ton ni son, ni tampoco muy de prisa, y mientras conversas con alguno, pon mucho cuidado en lo que dices y mucha atención en lo que diga él. Si te preguntan, responde con pocas y atinadas palabras; antes de contestar, haz una reverencia, y si lo pide el caso, dobla un tanto la rodilla, sobre todo cuando te dirijas a personas de calidad, a las cuales debes darles el tratamiento que tengan por su dignidad o por su cargo. Nunca te retires sin haber pedido permiso para ello, y en ciertas ocasiones hasta que te in-

diquen que puedes retirarte. Veamos ahora cómo has aprovechado la lección. Dime, ¿cuánto tiempo hace que saliste de casa de tu madre?
Muchacho: Va para seis meses.
Maestro: Debías haber añadido "señor".
Muchacho: Va para seis meses, señor.
Maestro: ¿Y la echas de menos?
Muchacho: Muchas veces.
Maestro: ¿Tienes deseos de ir a verla?
Muchacho: Sí los tengo, señor, si es con el beneplácito de usted.
Maestro: Al decir eso debías haber doblado un poco la rodilla. Así, muy bien; y vamos adelante. Cuando hables, no atropelles las palabras ni parezca que te quedas con ellas en la boca; pronúncialas correcta y distintamente, y acostúmbrate a articular con claridad. Si te encontraras en tu camino con un señor de respeto, magistrado, sacerdo-



Fotograma de la película *The Wall*, de Alan Parker, 1982

No pretendas nunca valer más que los otros, ni hables temerariamente, y pórtate, en fin, de modo que merezcas ser justamente estimado.

te, doctor o cualesquiera otros semejantes, saludalos descubriéndote la cabeza, cuidando de doblar la rodilla al mismo tiempo, y lo propio has de hacer cuando pases por delante de una iglesia o de una cruz. En los convites has de estar siempre con semblante risueño y no te olvides nunca de aparecer como conviene a los muchachos de tu edad. No empieces a comer hasta que los demás hayan comenzado; si te quisieran regalar con un bocado preferente, rehúsalo, pero si insistieren en ello, lo tomas y, después de dar las gracias, parte un pedacito y obsequia con él a quien te regaló o a alguno de los que se sienten junto a tí. Si alguien bebe a tu salud, dile que le haga buen provecho y bebe tú también, aunque con mesura, y si entonces no tuvieses sed, haz como que bebes llevándote la copa a los labios. Escucha cortésmente a los que hablen, pero tú calla mientras no te pregunten. Si oyeras decir alguna obscenidad, no te rías y pon cara de no haber entendido. De nadie murmures, ni quieras aventajarte a los demás, ni alabes lo tuyo y menosprecies lo ajeno. Has de ser también amable con tus compañeros de clase humilde. No pretendas nunca valer más que los otros, ni hables temerariamente, y pórtate, en fin, de modo que merezcas ser justamente estimado y adquirir amistades que sean dignas de ti. Por último, si el convite se prolongase con exceso, pide permiso para marcharte, pero no te ausentes sin haber saludado a los comensales. Procura acordarte de estas advertencias.

Muchacho: Así lo haré, señor Maestro. ¿Manda usted algo más?

Maestro: Ahora toma los libros y estudia tus lecciones.

Muchacho: Sí, señor.

EL RECREO

INTERLOCUTORES: Nicolás, Jerónimo, Cocles y el Maestro.

Nicolás: El cuerpo, el tiempo y el día están diciendo que nos vayamos a jugar.

Jerónimo: Sí lo dirán, pero el que no lo dice es el Maestro.

Nicolás: Nombremos un embajador para que vaya en nuestro nombre y le arranque el permiso.

Jerónimo: Le arranque, dijiste bien, porque creo que sería más fácil arrancarle a Hércules su maza que al Maestro el consentimiento para que salgamos a divertirnos. Pues, ¡les juro! que, según he oído, pocos hubo en su tiempo que fueran más amigos del jolgorio.

Nicolás: Se ha olvidado ya de que fue chavo, pero, en cambio, bien lista tiene la mano cuando nos suelta un zape; tacaño para concedernos el recreo, para los azotes, pródigo.

Jerónimo: Debemos elegir un embajador que no tenga demasiada vergüenza y sepa contestar con presteza a sus acostumbradas reprimendas.

Nicolás: ¡Que vaya el que quiera! Yo, antes que ir a pedirle el permiso, prefiero quedarme sin jugar.

Jerónimo: Ninguno mejor que Cocles.

Nicolás: Verdad, porque nadie tiene mayor despajo ni lengua más expedita.

Jerónimo: ¡Vete, Cocles, que todos te lo agradeceremos de corazón!

Cocles: No tengo inconveniente, y pondré mis cinco sentidos en el desempeño de la embajada; pero si no traigo buen recado, no me echen a mí la culpa.



Frederick MacKenzie, *Writing School, Christ's Hospital*, s.f. The Art Institute of Chicago ©

Jerónimo: Todos confiamos en ti, porque estamos seguros de que has de hacerlo de maravilla.

Cocles: Pues allá voy, y que Mercurio venga en mi ayuda.

Cocles: ¡Que Dios te guarde, Maestro!

Maestro: (¿Qué querrá este charlatán?)

Cocles: ¡Que Dios te guarde, Maestro sapientísimo!

Maestro: (Me da mala espina tanta zalamería)
¡Bueno, ya estoy bastante guardado! ¿Qué tripa se te ha roto?

Cocles: Señor, tus discípulos impetran tu venia para ir a solazarse.

Maestro: Con mi venia o sin mi venia, nunca hacen otra cosa.

Cocles: Ya sabe tu eminencia que el ingenio se aviva con el ejercicio moderado, según nos dijiste que lo enseña Quintiliano.

Maestro: ¡Ah, canijo, de lo que te conviene bien te acuerdas! Pero advierte que si es justo dar tregua en la tarea habitual a los que se

esfuerzan de veras en el trabajo, a quienes, como ustedes, estudian lo mínimo y se divierten todo lo que quieran antes hay que acortarles las riendas que aflojárselas.

Cocles: Lo hacemos para vigorizar nuestro cuerpo, pero si ahora nos otorgas unos momentos de recreo, después nos resarciremos con creces del tiempo perdido, estudiando de firme.

Maestro: ¡Ustedes no tienen mal resarcimiento! ¿Y quién sale fiador de lo que prometes?

Cocles: Yo respondo de ello con mi cabeza.

Maestro: Di más bien que respondes con tus nalgas. En fin... aunque yo sé de sobra que no puedo fiarme de ti, les doy el permiso, pero con las nalgas me respondes de tu promesa, y si no lo cumples, no vuelvas en tu vida a pedirme ni el más mínimo favor. Pueden marcharse, mas tienen que ir juntos y al campo, no sea que algunos se vayan a la taberna o a otro sitio peor. ¡Ah!, y antes de ponerse el sol, en casa todo el mundo.

Cocles: Así lo haremos [...].

Lo primero que has de procurar es disponer el ánimo a sentir el amor del estudio y luego tenerlo en alta estimación.

EL ARTE DE APRENDER

INTERLOCUTORES: *Desiderio y Erasmo.*

Desiderio: ¿Cómo andan tus estudios, Erasmo?

Erasmo: Me parece que las Musas les son poco propicias y presumo también que les serían más favorables si yo fuera capaz de pedir auxilio a otro que a ti.

Desiderio: Di lo que es; nada que sea en tu provecho me pedirás en vano.

Erasmo: No lo dudo, porque creo que no ignoras las artes recónditas.

Desiderio: ¡Ojalá fuera así!

Erasmo: He oído decir que hay un método de tan maravillosa eficacia, que cualquiera que lo siga puede aprender todas las artes liberales con poquísimo trabajo.

Desiderio: ¿A poco? ¿Y tú has visto el libro que trata de ese método?

Erasmo: Lo vi, pero no hice más que verlo, pues, sin duda, lo escatiman para que no haya peste de doctores.

Desiderio: ¿Y qué contiene?

Erasmo: Muchas figuras de animales, como dragones, leones y leopardos, y varios círculos en los que aparecen escritas ciertas palabras, unas en griego, otras en latín, otras en hebreo y otras en lenguas vulgares.

Desiderio: ¿Y en cuántos días dice ese libro que podrán aprenderse aquellas disciplinas?

Erasmo: En catorce.

Desiderio: ¡Admirable afirmación! Pero, dime: ¿tú has conocido a alguien que con semejante libro haya llegado a ser docto?

Erasmo: A ninguno.

Desiderio: Ni tú ni nadie le ha conocido, ni le conocerá hasta que veamos uno que se haya enriquecido con la Alquimia.

Erasmo: Pues yo me alegraría de que ese arte fuera verdadero.

Desiderio: Quizá porque sientes pereza de adquirir la sabiduría a costa de los sacrificios que requiere.

Erasmo: Eso es.

Desiderio: Pues, hijo, así lo ha dispuesto Dios.

Los bienes materiales, como el oro, la plata, las piedras preciosas y hasta los reinos, lógranlos los ignorantes o los que no son dignos de estas riquezas, pero quisieron los cielos que los bienes que merecen tal nombre, es decir, los que convienen con la nobleza de nuestro ser, no se adquiriesen sin grande esfuerzo, el cual no nos parecerá una carga insoportable si se considera lo espléndido de la recompensa con que nos premia, y si nos paramos a pensar en que son muchos los que exponiéndose a tremendos peligros, acometiendo durísimos trabajos y en no pocas ocasiones afanándose en vano, luchan por la posesión de las cosas temporales, que nada son cuando se las compara con el tesoro de la sabiduría. Las fatigas del estudio van mezcladas con miel, que hallas fácilmente a poco que ahondes en la tarea, y tú has conquistado ya algunas ventajas que son felicísimo presagio de que en breve verás desaparecer del todo las molestias que aún te causa.

Erasmo: ¿Y cómo habré de conseguirlo?

Desiderio: Lo primero que has de procurar es disponer el ánimo a sentir el amor del estudio y luego tenerlo en alta estimación.

Erasmo: ¿Y qué haré para ello?

Desiderio: Considerar cuán numerosos han sido los que por él alcanzaron las más preciadas riquezas, la suma autoridad y los honores más insignes, así como también

apreciar claramente la diferencia que hay entre el hombre y los seres irracionales.

Erasmus: Dices bien.

Desiderio: Después es necesario que acostumbres tu mente a reflexionar y a apetecer las cosas provechosas más que las deleitables, pues aunque es cierto que todo acto de virtud se nos hace al principio muy cuesta arriba, no es menos evidente que el hábito lo convierte en gustoso. Si así procedes, no solo harás más llana la misión de tus maestros, sino que también les entenderás con mayor facilidad, según reza aquel apotegma de Isócrates que debieras escribir con letras de oro en el frente de tus libros: "Si deseas aprender, aprenderás".

Erasmus: A mí me sucede que comprendo bien lo que leo, pero al momento se me olvida.

Desiderio: Eso es ser un tonel agujereado.

Erasmus: Tienes razón, pero, ¿cómo me las arreglaré para remediarlo?

Desiderio: Tapando el agujero para que no se vaya lo que hay dentro del tonel.

Erasmus: ¿Y con qué lo tapo?

Desiderio: Ni con pasto ni con yeso, sino con diligencia. El que no hace más que repetir lo que ha leído, olvídale enseguida, porque las palabras, como dice Homero, tienen alas y vuelan si no se las sujeta con el peso del sentido. Ha de ser, pues, tu primer cuidado entender completamente el concepto y luego meditar sobre él una y muchas veces para que la mente se acostumbre y te devuelva la idea al punto que se la pidas. Claro es que esto es excusado cuando se trata de una de esas personas de tan rústica inteligencia, que por no poder adiestrarse en tal ejercicio no sirven, en modo alguno, para el cultivo de las Letras.

Erasmus: Esto lo entiendo muy bien.

Desiderio: Otros hay de tan escasa solidez mental que no les es posible retener ninguna idea ni prestar mucho tiempo seguido atención a un discurso, ni fijar en la memoria lo que aprenden. En el plomo puede imprimirse una imagen indeleble, pero no así en la superficie del metal líquido o en la superficie del agua por su falta de consistencia, y algo análogo les sucede a estos de los que hablo. También aprenderás bastante y con poco esfuerzo si, además de dirigir bien tu entendimiento, conversas frecuentemente con las gentes que saben, pues siempre se hallan en sus pláticas cosas dignas de ser conocidas.

Erasmus: Cierto.

Desiderio: Y hasta en la mesa, entreveradas con las pláticas de los comensales, suelen oírse a la hora de la comida seis u ocho sentencias selectas de sabios de gran nombre y otras tantas a la hora de la cena: calcula, pues, el crecido número de ellas que te será dado reunir al cabo del mes y al cabo del año.

Erasmus: ¡Ya lo creo! Pero eso sería si pudiera acordarme de todas.

Desiderio: Y, en último término, aunque en tu trato con los doctos no hicieras otra cosa que oír hablar el latín correctamente, ¿no sacarías el provecho de aprenderlo tú en pocos meses, cuando los niños, que no tienen letras ningunas, aprenden en tiempo brevísimo a hablar francés y español?

Erasmus: Seguiré tus consejos.

Desiderio: Yo te aseguro que no he conocido otro arte de aprender que la solicitud en el trabajo, el amor al saber y la perseverancia en el estudio. **U**

Selección de Erasmo de Rotterdam, *Boletín de la Real Academia de la Historia*, tom. 108, cuad. 2, Julio Puyol (trad.), Alicante, 1936, pp.373-551.

ARTE

LAS MÁQUINAS DISCIPLINARIAS DE MR. POPER

Luis Josué Martínez Rodríguez

Desde múltiples medios se despliegan recuerdos escolares fragmentados. Cual fantasmas difíciles de aprehender se construyen atisbos espectrales. Los destellos, ya sea en dibujo, en pintura, en collage, en bordado, apuntan a la memoria de nuestras infancias, frágil y potente, contundente y borrosa. Entre el cuerpo y la mente encontramos voces, olores, situaciones, lugares sinuosos. La obra de Mr. Poper Nicolás Marín (Puebla) sugiere un espacio que nunca se presenta en sus imágenes: la escuela pública.

Todxs lxs que asistimos en México a una primaria, secundaria o preparatoria pública estamos familiarizadxs con el adiestramiento del uniforme, del peinado, con marchar y reconocer la inteligencia a través de lxs que conforman la escolta, gesto militarizado de resguardar al máximo lábaro patrio. Y bajo ese orden de pupitres homogeneizados y de dudoso diseño estético, ergonómico y práctico, se encuentra el desorden. El caos de los cuerpos infantiles y adolescentes se presenta en pleitos fuera de la escuela. Los deseos debajo del uniforme se mezclan con las inseguridades de pequeñxs individuxs que están conociendo el funcionamiento del sistema nacional a través de la estandarización.

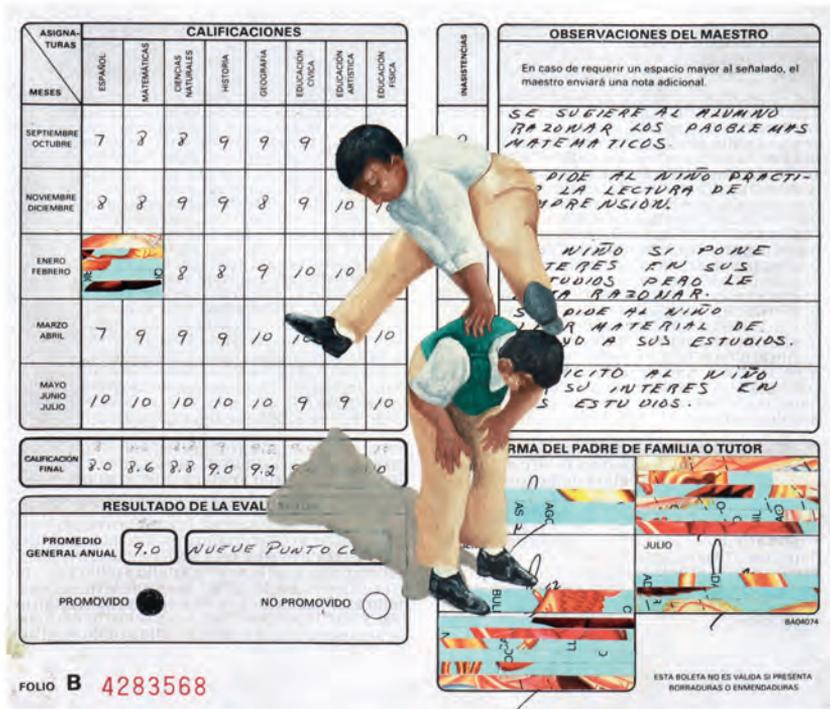
Los collages de Mr. Poper reflejan esta tensión: adiestramiento y desorden. Entre la disciplina y el deseo indisciplinar se encuentra el atiborramiento de información a través de láminas, libros de texto, modelos anatómicos, narrativas históricas, de la biología, las matemáticas, la química, la física, el civismo, las ciencias sociales. Números, palabras, nombres propios, conceptos. Todo explota en la mente de lxs estudiantes, nos revienta en la cara. Los cuerpos están contenidos por las telas sintéticas del uniforme. La educación básica en México se entiende a través de las piezas de Mr. Poper como máquinas disciplinarias que en su operación parecen avecinar fallos. El sistema presenta grietas por donde sale el deseo, esperemos que de insurrección.

Todas las imágenes son cortesía del artista.



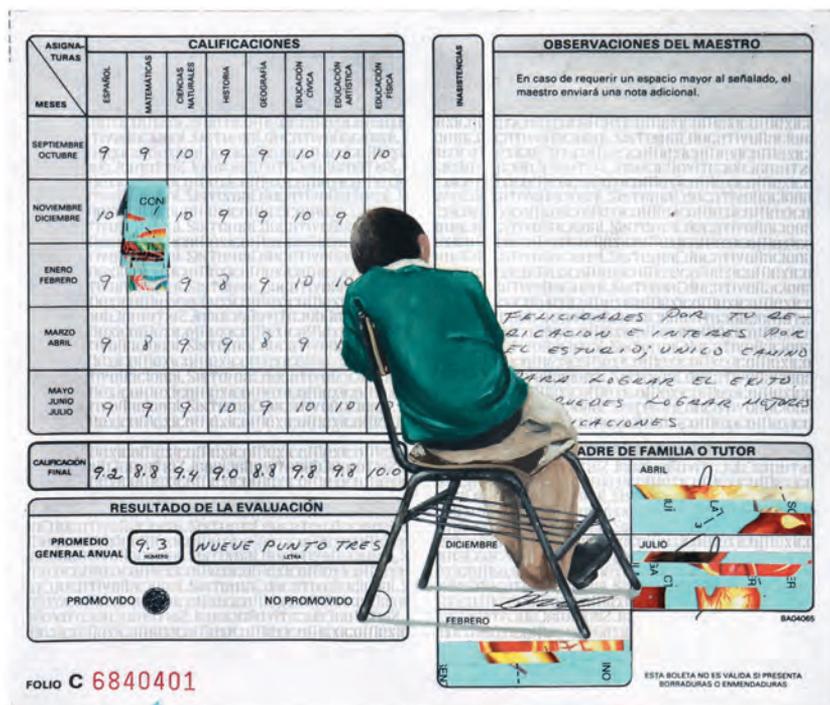
Niños marchando, 2021. Acrílico sobre papel, *paste up* sobre muro





FOLIO B 4283568

ESTA BOLETA NO ES VÁLIDA SI PRESENTA BORRADURAS O ENMENDADURAS



FOLIO C 6840401

ESTA BOLETA NO ES VÁLIDA SI PRESENTA BORRADURAS O ENMENDADURAS

Boletas intervenidas, 2020. Óleo sobre papel

◀ Sonido de un zapato golpeando el pavimento, 2020-2021. Óleo sobre tela



Diseción a una camisa escolar o Máquinas disciplinarias, 2022. Hilo sobre tela

18



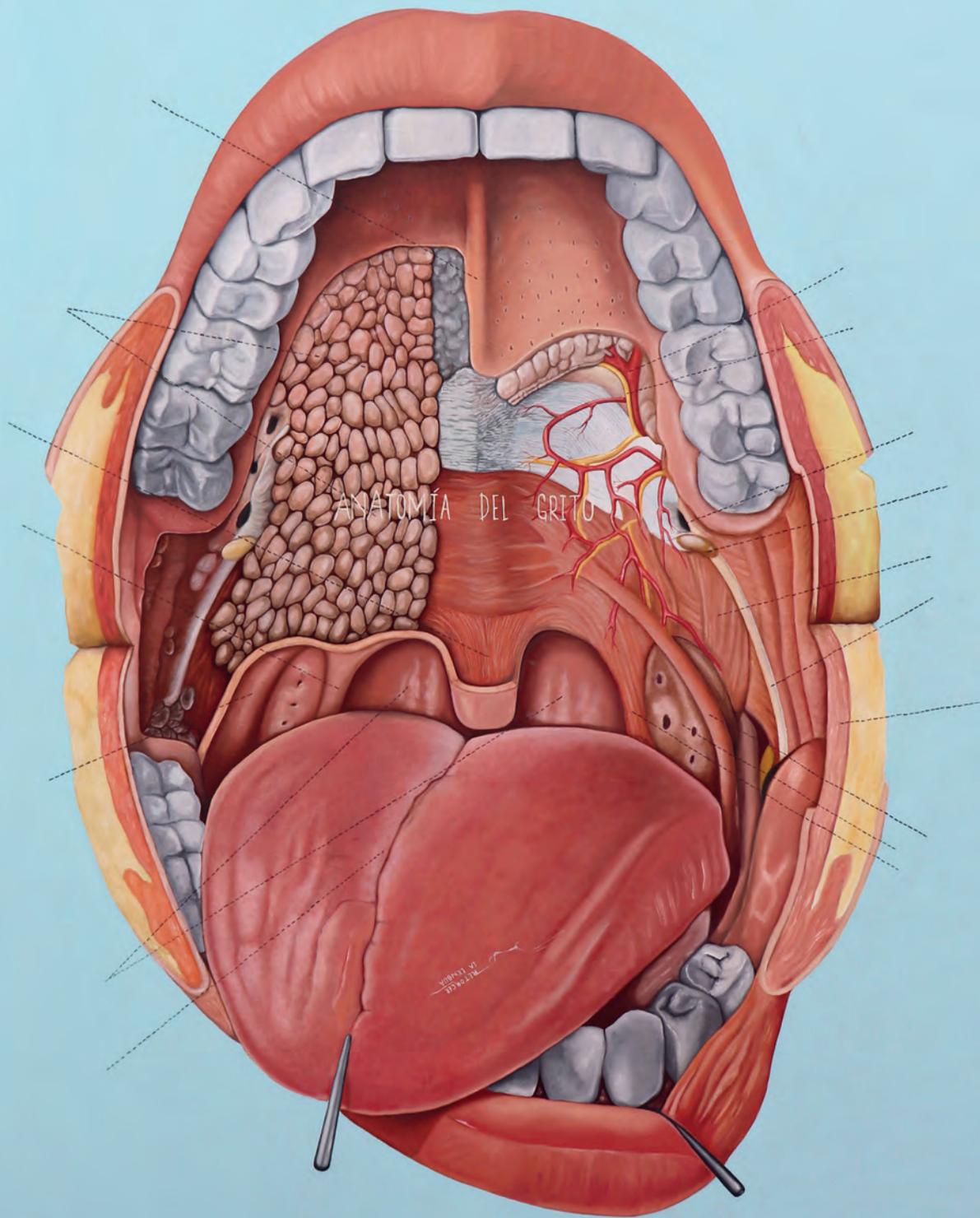
IMAGINA UNA BARRICADA



De cómo construir una barricada, 2019. Óleo sobre tela



Ejercicios para ser un niño héroe, 2019. Óleo sobre tela



Anatomía del grito, 2020-2021. Óleo sobre tela



De la serie *Sonido de un zapato*, 2020. Grafito y papel couché impreso sobre papel

PANÓPTICO

“ME INTERESA LA POESÍA COMO VEHÍCULO DE ANTAGONISMO SOCIAL”

ENTREVISTA CON ANNE BOYER

Eduardo Rabasa

Traducción del autor

Tu escritura parece moverse con soltura entre la poesía, el ensayo y la narrativa, por lo menos. ¿Cómo es el proceso de decidir qué forma adoptará un texto en particular? ¿Te sientes más o menos cómoda con una forma o con la otra?

Soy, ante todo, una poeta y siempre lo seré. La novela, el ensayo, la lista de la compra, la carta de renuncia: toda forma verbal se encuentra en el precipicio de la poesía. Entonces, el placer que obtengo de la escritura consiste en cultivar esta cualidad latente, al tiempo que se preservan algunos de los límites, las convenciones de la forma en la que estoy trabajando. Para que la lista de la compra sea un poema, debe también continuar siendo una lista de la compra, solo que de alguna manera se intensifica, se hace extraña. Es un asunto que me obsesiona: ¿cómo puedo escribir todo lo que hay y mantener al menos algunas de estas cualidades formales y tradicionales intactas, sin nunca dejar de excavar y encontrar la poesía ahí subyacente?

En tu magnífico ensayo “La única y verdadera” escribes (entre otras cosas) sobre la forma en que el amor romántico idealizado objetifica el sujeto del amor, con la Beatriz de Dante como uno de los más emblemáticos ejemplos.¹ Y también mencionas que esto ha sido una carga en par-

¹ Ensayo disponible en <https://bit.ly/3odb8i7>

Anne Boyer, 2023. Fotografía de Silvina Frydlewsky.

◀ Flickr / Ministerio de Cultura de la Nación ©

ticular para las mujeres. En los años que han pasado desde su escritura, ¿te parece que las cosas han cambiado en algo?

Mucha gente joven que conozco me dice que tiene miedo de enamorarse, de sentir amor o alimentarlo, que hacer eso es demencial, que parece demencial, que ocasiona que una persona sea considerada de carácter inestable o débil. A lo sumo esta gente tiene relaciones sexuales bajo diversos arreglos contractuales, algunos muy ingeniosos, sin comprender el potencial del amor para transformar exponencialmente la experiencia erótica. Otros más, que han enloquecido y se han enamorado a pesar de la prohibición, me dicen que no se sienten libres para escribir o crear arte que trate sobre el amor, o al menos no sobre sus placeres y dolores. Sobre el sexo, sí. Sobre esa banalidad absoluta —“la pareja”—, sí, con sus negociaciones prácticas y fundamentos terapéuticos. Pero sobre el amor, aquel que no tiene contratos, ni verbales ni de ningún tipo, que no depende de ser recíproco, que no se dice que promueve “la salud”; sobre el amor, ¿con toda su parte espinosa, el dolor, la imposibilidad, los corazones rotos?, ¿aquel que se niega a la contención de lo terapéutico? No en esta vida, eso no es para ellos.

Esto es negativo para personas de todos los géneros y sexualidades, y negativo para el mundo. Pero también para la literatura. Eros es el motor del poema. Cuando sea reprimido, habrá venganzas. Lo que pienso de las objetificaciones del amor —su relación con Kierkegaard, Dickinson y los demás personajes de ese ensayo— es que estos escritores al menos compren-

dieron la fuerza de Eros y la dirigieron hacia el arte, razón por la cual suspenden y aíslan al amor en el momento en el que el amor recíproco pudiera llegar y arruinarlo todo. Malo para la persona amada, pero bueno para el poema. Yo estoy abiertamente del lado de Dante, Kierkegaard y los poetas en general: soy una total creyente tanto en el amor como en su sublimación.

En Manual para destinos defraudados (traducción de Adalber Salas Hernández, Killer71, 2021) escribes: “A veces, la poesía es un no. Su silencio relativo es la forma solapada de cantar que tiene la negación. Sus huidas hacia un amplio exterior son a veces, en un mundo de actividad exterior febril, un método de permanecer quieto. La poesía es más o menos popular entre los adolescentes y los revolucionarios, y es buena llevando la contra, diciendo que algo es lo opuesto de algo más, proveyendo de sinsentido al sentido y de sentido a pesar del sinsentido alarman-te del mundo”. En relación con lo anterior, ¿cómo concibes la idea de una posible dimensión política de la poesía? (¿O acaso es inexistente?)

Me interesa la poesía como vehículo de antagonismo social. Quiero que sea, en el mejor y más noble sentido del término, *malvada*. O al menos nunca quiero que sea lo que en esta miserable y codiciosa época se considera *bueno*. Incluso cuando la poesía utiliza mal las palabras, traspasa las expectativas de las formas existentes, socava el significado, desestabiliza la certidumbre, nos puede sacudir para despertarnos de la pesadilla prosaica de la vida administrada. No me interesa la poesía como un sitio de virtud cívica. El carácter político de la poesía va mucho más allá de

La poesía vino antes de la ley. Después, cuando apareció la ley, la poesía comenzó a hacerle mofa y no ha dejado de mofarse de la ley desde entonces.

la concepción presente de la política, remontándose a su naturaleza social, misma que existe tanto antes como después del Estado. La poesía vino antes de la ley. Después, cuando apareció la ley, la poesía comenzó a hacerle mofa y no ha dejado de mofarse de la ley desde entonces. La poesía que busco no sirve, citando a William Carlos Williams, "para decorar mi época". Más bien sirve para desecrar lo que precisa de ser desecrado.

En Desmorir describes en gran detalle tu experiencia personal con el cáncer, pero también la encuadras dentro de una suerte de economía de la enfermedad, tanto al interior de la industria médica, como en las expectativas y efectos en el mercado laboral. ¿Podría decirse que, en el mundo neoliberal, la enfermedad es considerada una empresa lucrativa, así como la incapacidad de mantenerse tan productivos y competitivos como requiere el sistema?

Sí, eso creo. Sucede que el capitalismo tiene formas igualmente lucrativas de enfermarnos, de manera que la extracción ocurre a lo largo de la vida, mucho antes de que el síntoma aparezca.

¿Nos podrías hablar un poco de cómo el discurso de "vencer al cáncer" y el énfasis que se coloca en la voluntad encaja en esta industria?

Lo describo tan a detalle en el libro que creo que tan solo recomendaría que a quien le interesara lo leyera ahí. Quizá lo único que

añadiría es que la idea del autocuidado, de la mejora personal, el crecimiento personal y demás no se limita al cáncer, sino que termina por invadirlo todo, de maneras insidiosas y deformantes.

¿Cómo ha sido vivir en Estados Unidos durante los últimos años, con todas las tensiones y la polarización? ¿Crees que la turbulencia política y las guerras culturales estén teniendo un profundo efecto sobre la literatura y el arte?

La intensificación del poder de las clases administrativas y la propia administración han sido profundas e ineludibles. La óptica "administrativa" —la proliferación de sus formas, el ordenamiento algorítmico, la vigilancia paranoica, la recopilación de datos, los "metadatos" como algo que tiene sentido, los enfoques del estilo de departamentos de recursos humanos aplicados a la sociabilidad, incluso fuera del espacio de trabajo— se ha vuelto tan extrema en los años postTrump y postpandemia, tan irracional al nivel de sus microrracionalizaciones, tan abominable, que siento que estoy enloqueciendo a causa de ello. Y sospecho que es la misma razón por la que mucha más gente está enloqueciendo también.

Las clases administrativas están aplastando a las "salvajes" e impredecibles masas. Son aplastadas después de haberse quebrado. Cuando la vida se nos desmenuza en mil pedacitos rentables, cuando ya no podemos hablar con otra persona sin la mediación de una institución, corporación o el Estado, cuando incluso nuestras emociones se han vuelto sujetas a la acumulación capitalista (vía redes socia-

les), ¿cómo hemos de vivir? Así que supon- go que morimos, literal o figuradamente. Acumulamos armas como si fueran es- cupidas por la boca de la cabeza de una deidad, como en la película *Zardoz* (John Boorman, 1974); caminamos como zom- bies entre impensables orgías de muerte y dolor, sin siquiera molestarnos en con- tar los niños muertos en los suelos de los salones de clases. Construimos historias paranoides sobre “el otro” para poder com- prenderlo, tan solo ligeramente alertas de quién o qué está detrás de nuestra con- dición. Entre tanto, los aspiracionistas as- piran, despiadados, competitivos e impúdi- cos. Ellos son los “buenos”. Piensan a partir de listas de cosas por hacer y nauseabun- dos lugares comunes éticos.

La poesía y la literatura son también en la actualidad el lugar donde sucede todo esto: organizaciones sin fines de lucro e instituciones minuciosamente adminis- tradas, competidores despiadados que tra- tan de dominar su porción del mercado literario, críticos que —al haber adoptado la óptica administrativa— confunden ca- tegorías con contenido. Estamos también los zombies que disociamos entre las esce- nas del horror. A esto se añade la extre- ma riqueza de los Estados Unidos, su po- der militar, la fastuosa guerra vicaria de nuestro actual gobierno, la atrofia y todo lo nocivo que ha ocasionado la abundan- cia mal adquirida. No existe algo así como un “buen” país, pero el nuestro es de un tipo de maldad particular. **U**



Henry Holiday, *Dante y Beatriz*, 1882-1884. Walker Art Gallery ©

LOS BATH RIOTS O CÓMO CONSTRUIR UNA FRONTERA

Iliana Pichardo Urrutia

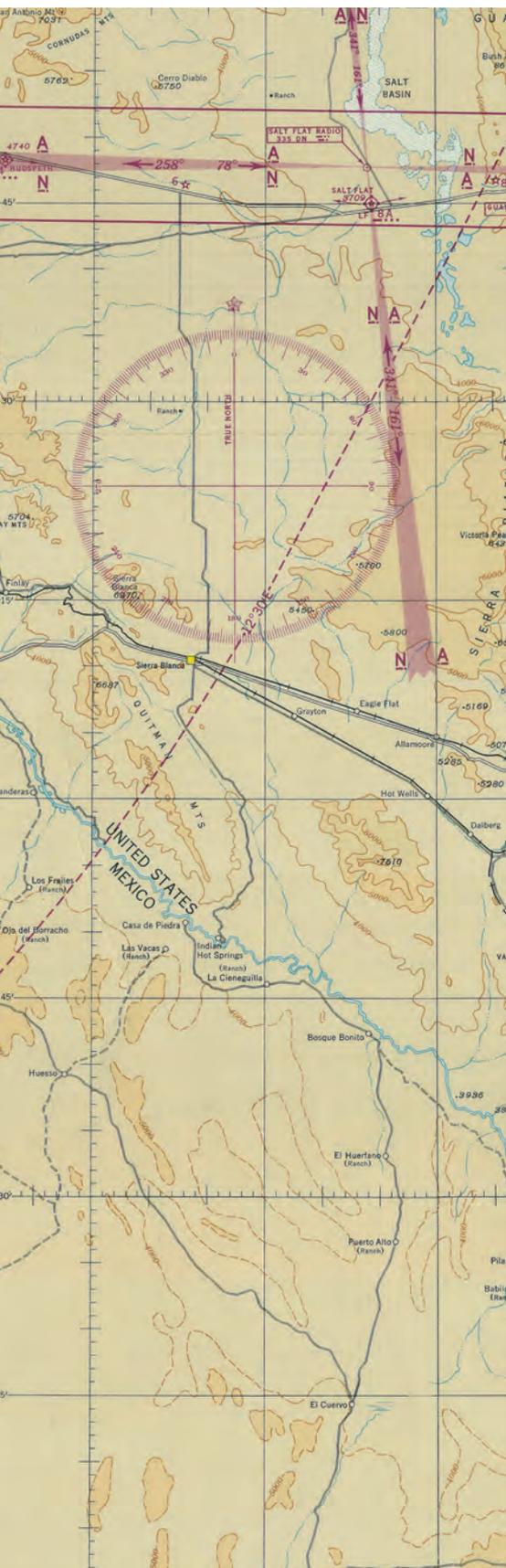
Es un país hermoso, le han dicho, según quién seas.
Ocean Vuong

Una imagen, el fuego. La cámara de seguridad registra el momento en que se enciende una llama desde una esquina del techo. Es un colchón que un migrante prende como protesta. Son las nueve de la noche del 27 de marzo de 2023 en un centro de detención del Instituto Nacional de Migración (INM) en Ciudad Juárez. En un extremo de la celda, otro hombre pateaba los barrotes para intentar huir. La cámara registra el ir y venir de los guardias que hacen llamadas desde sus celulares, caminan, miran las llamas que se propagan. Después se alejan y abandonan el área sin abrir la celda. Los migrantes están encerrados con el fuego. Sus cuerpos dejan de verse. Un humo blanco abarca todo el cuadro. La imagen se funde en negro.

Apenas unos segundos es lo que dura el video compartido en redes sociales. En el incendio mueren cuarenta migrantes: de Colombia (1), Ecuador (1), El Salvador (7), Guatemala (18), Honduras (6) y Venezuela (7); veintisiete hombres más quedan heridos.

El 21 de marzo de 2020 se cerró la frontera. Apenas unos días antes, México y Estados Unidos habían declarado el estado de emergencia por la pandemia de Covid-19. Mientras que ciudadanos y residentes permanentes en

Mapa de El Paso, 1944. National Archives and Records Administration ©



Estados Unidos aún podían ingresar a ese país, las demás personas con visa de turista no. Tampoco los migrantes que buscaban asilo. Aunque Donald Trump aplicó el Título 42 para evitar la propagación del virus, su implementación también permitió deportar migrantes a México o a sus países de origen.¹

Escribo desde El Paso, Texas, a tres años desde aquel cierre de la frontera. Leo una nota de un periódico estadounidense de cuando comenzó la pandemia, que anuncia que el cierre se extenderá hasta noviembre de 2020. El periodista que escribió esa nota ignoraba que la frontera continuaría cerrada más allá de la fecha prometida. Un total de veinte meses, hasta noviembre de 2021, en que la comunidad fronteriza de las ciudades gemelas de Juárez y El Paso vio interrumpido el tránsito normal de 13773 peatones, 31468 vehículos de pasajeros, y 2591 camiones de carga diarios.²

Cercar. Clausurar. Cerrar. Quiero entender cómo se cierra un desierto.

En su ensayo "Buildings, Boundaries, and Blood: Medicalization and Nation-Building on the U.S.-Mexico Border, 1910-1930",³ Alexandra Minna Stern cita entrevistas realizadas

¹ El Título 42 fue una orden emitida por la Oficina de Aduanas y Protección de Fronteras (CDC) con el objetivo de prohibir la entrada a Estados Unidos, desde Canadá o México, a cualquier persona que pudiera representar un riesgo para la salud del país. Solo los menores migrantes no acompañados estaban exentos de esta medida. El Título 42 estuvo vigente del 20 de marzo de 2020 al 11 de mayo de 2023 [N. de los E.].

² De acuerdo con cifras registradas por PDN Uno. Disponible en <https://es.pdnuno.com/>

³ Alexandra Minna Stern, "Buildings, Boundaries, and Blood: Medicalization and Nation-Building on the U.S.-Mexico Border, 1910-1930", *Hispanic American Historical Review*, 1999, vol. 79, núm. 1, pp. 41-81. Disponible en <https://bit.ly/436erq4>.

por el Institute of Oral History en las que residentes mexicanos cuentan que, a comienzos de 1900, el pasaje a través del Santa Fe Street Bridge, entre Ciudad Juárez y El Paso, era libre. No existían restricciones de migración ni medidas sanitarias. Los mexicanos solo tenían que dar su nombre, lugar de nacimiento y decir a dónde iban. Era todo.

Carmelita Torres era una mujer que trabajaba como empleada doméstica en alguna casa adinerada de El Paso, por lo que tenía que cruzar diariamente la frontera. Tenía 17 años cuando lideró lo que se conoce como los *Bath Riots* de 1917.

Nadie sabe cuál era su aspecto físico porque no existen fotografías de ella. Sin embargo, hace no mucho asistí a una exposición en el Centennial Museum en la Universidad de Texas, en El Paso, donde encontré su retrato. Un artista la pintó dentro del paisaje del desierto. Detrás, la montaña y el Río Bravo; en primer plano un cactus y un ocotillo; en el centro, ella con una blusa de lunares, un paliacate amarillo y una abeja detenida en la camisa.

Mientras la Revolución Mexicana estaba en pleno apogeo, una élite anglosajona se asentó en El Paso. La construcción de una barrera se hizo entonces imperativa. En 1916, debido a un pánico de fiebre tifoidea que había dejado cuatro muertos en dos meses, el entonces Departamento de Salud Pública de los Estados Unidos impuso nuevas regulaciones de cuarentena. A los mexicanos se les atribuía ser portadores de enfermedades silenciosas y de estar infestados de parásitos, así que, con el fin de determinar su elegibilidad para ingresar a los

Estados Unidos, debían pasar obligatoriamente por una planta de desinfección instalada en el paso fronterizo de la calle Santa Fe.

En su ensayo, Minna Stern describe el procedimiento: Cuando entraban al edificio de desinfección separaban a los hombres de las mujeres y tenían que desnudarse. La ropa era lavada y desinfectada con químicos en lavadoras y secadoras industriales. Mientras tanto,

do que no. Que no se desvestirían, que sus cuerpos no serían auscultados por ningún médico, que sus ropas las lavarían sus propias manos. Que sus cuerpos no serían rociados con queroseno.

Se levantaron como se levanta una pared y lanzaron insultos a los funcionarios de aduanas. Estaban armadas con botellas vacías, piedras y palos. Al cabo de unas horas, miles de

Nadie sabe qué pasó con Carmelita Torres luego de la revuelta. Dicen que la arrestaron y que después desapareció.

los cuerpos eran examinados para descartar que tuvieran piojos y liendres. Si era necesario, a los hombres los rapaban y a las mujeres les cortaban el pelo que después era enrollado en periódico y arrojado al fuego. Los cuerpos pasaban por duchas en las que se les rociaba queroseno, agua y jabón. Finalmente, se les regresaba su ropa esterilizada, arrugada; a veces incluso les devolvían los zapatos derretidos por las secadoras, según cuentan algunos testimonios. Pero el proceso no terminaba ahí: después tenían que ser evaluados por posibles defectos físicos o mentales.

El 23 de enero de 1917 Carmelita Torres bajó del tranvía en el Puente Internacional y se negó a desvestirse para pasar por el procedimiento de desinfección. No puedo saberlo, pero imagino su indignación como una chispa en su cuerpo antes de decir que no; una chispa que se incendió entonces como bengala e hizo propagar el fuego por los cuerpos de otras mujeres de Ciudad Juárez que se unieron a ella inmediatamente. Después de una hora ya eran casi doscientas mujeres dici-

manifestantes se encontraban agolpados del lado juarense del río, aventando piedras, acostados delante de los vehículos. Carmelita y las demás mujeres encabezaban la protesta.

En 1916, año en que se institucionalizó el edificio de desinfección, también sucedió lo que se conoce como "el holocausto". Dentro de la cárcel, en el centro de El Paso, alrededor de veinte prisioneros mexicanos, sospechosos de ser simpatizantes de Pancho Villa y de estar infestados con liendres, fueron bañados con gasolina. Se dice que alguien, sin intención aparente, prendió un cerillo para encender un cigarro. El edificio se cubrió en llamas, los cuerpos ardieron.

El alcalde de El Paso en ese momento, Tom Lea, dijo que fue un accidente inevitable.

Nadie sabe qué pasó con Carmelita Torres luego de la revuelta. Dicen que la arrestaron y que después desapareció. A pesar de los *Bath Riots*, al final de esa semana los mexicanos y otros inmigrantes que querían entrar a Estados Uni-

dos desde Juárez tuvieron que pasar de todos modos por la planta de desinfección. El procedimiento de entrada, que incluía la desnudez forzada, continuó hasta finales de los años veinte.

En 1924 se institucionalizó la Border Patrol y lo que antes había sido una frontera difusa, marcada únicamente por el río, se convirtió en un perímetro vigilado. Foco del suroeste como punto de inmigración y centro de salud pública.

Se dijo que los migrantes murieron en marzo pasado en el centro de detención del INM porque la persona que tenía la llave de la celda no estaba. Me pregunto cuánto de ironía subsiste entre esta declaración y la del alcalde de El Paso ante la muerte de aquellos mexicanos hace un siglo. "Un accidente inevitable". Después de tantos años, aún hay cuerpos que mueren calcinados o que no pueden cruzar un límite, un borde, una frontera.

Mientras tanto, la tensión entre los niños, mujeres y hombres que llevan meses en Juárez aumenta. Sus cuerpos aguantan agolpados contra el muro, esperando rendirse a la Border Patrol para pedir asilo. En Estados Unidos la declaración federal de emergencia de salud pública del Covid-19 finalizó apenas este 11 de mayo, y con ella, el Título 42. Sin embargo, la entrada en vigor del Título 8 podría, ahora, prohibirles a los migrantes la entrada por cinco años, en caso de ser deportados.⁴

⁴ Según la Dra. María Inés Barrios de la O, de El Colegio de la Frontera Norte, "el establecimiento de este título es un regreso a las viejas medidas que tratan de frenar el flujo migratorio por parte de Estados Unidos. Esto significa medidas más duras y de índole penal contra la población migrante". Disponible en <https://bit.ly/3Or0grU> [N. de los E.].

Es casi verano, el viento del desierto levanta el polvo caliente y se vuelve difícil permanecer bajo el sol que comienza a abrasar todo. En poco tiempo el paisaje se ha modificado, desde el río con sus dos nombres, Bravo o Grande, que está más bajo que nunca, hasta las excesivas medidas de seguridad fronterizas.

Desde el bordo en Juárez veo las tanquetas del ejército estadounidense detrás de una triple concertina de púas afiladas; más allá, el enorme muro de vallas metálicas. ¿Cómo imaginar el libre tránsito hace apenas cien años? Sin púas ni muro. Solo el caudal del río y la fuerza desbordante del agua atravesando un mismo territorio, un mismo desierto. **U**



Julio Eloy Mesa, *¡No pasarán!*, 1996. Arttura.org ©

EMULAR EL SOL EN LA TIERRA: LA BÚSQUEDA DE ENERGÍA POR FUSIÓN

Aleida Rueda

Todos los días, prácticamente cualquier persona atestigua un momento de ignición. Cuando prendemos la estufa para cocinar o el gas para bañarnos, o cada vez que encendemos una vela o el motor de un automóvil, estamos propiciando una ignición. Derivado del vocablo del latín tardío *ignire*, que puede traducirse como *quemar*, la ignición se refiere al proceso que pone en marcha una combustión o, más específico, al conjunto de condiciones físicas (temperatura y presión, sobre todo) necesarias para que un combustible comience a arder y siga prendido aun cuando la fuente de calor que la produjo se haya alejado.

En varios niveles más de complejidad, un grupo de investigadores del National Ignition Facility (NIF), un dispositivo ubicado en el Laboratorio Nacional Lawrence Livermore en (LLNL, por sus siglas en inglés), California, Estados Unidos, lograron ese mismo proceso en diciembre de 2022. Básicamente, utilizaron láseres para calentar la superficie de una cápsula que contenía átomos de hidrógeno; esto provocó una ignición que hizo que sus núcleos atómicos se fusionaran y liberaran energía. Se trata de un proceso conocido como *ignición por fusión nuclear*.

Lograr la fusión en un laboratorio no es poca cosa. Si lo queremos describir poéticamente, es emular al Sol. Se dice que la fusión nuclear es imitar lo que sucede en las estrellas porque ahí ocurren las condiciones físicas

Arthur Twidle, *The flames of the sun*, en *Marvels of the Universe*, 1913. Internet Archive ©



idóneas (altísimas temperaturas, lugar confinado y una presión extrema) para que los núcleos atómicos del hidrógeno colisionen unos contra otros y se fusionen, liberando altísimas cantidades de energía en forma de radiación electromagnética. Por eso, cualquier intento de imitar las condiciones del Sol desde un laboratorio en la Tierra implica una verdadera hazaña.

Pero lo que desató la emoción de miles de personas fue que, por primera vez, la energía que se liberó en ese proceso fue sustancialmente superior a la que invirtieron en producirla. En la conferencia de prensa que anunció el avance, la noticia encendió los ánimos de la comunidad científica y de las autoridades de energía en ese país. "Esta es una de las más impresionantes hazañas científicas del siglo XXI", dijo la secretaria de Energía de Estados Unidos, Jennifer Granholm.

La ignición es un primer paso, un paso verdaderamente monumental que sienta las bases para una década de transformación en el campo de la energía de fusión, una década transformadora en la ciencia de la alta densidad energética y la investigación de la fusión,

dijo Kim Budil, directora del LLNL. Otros, como el senador estadounidense Charles Schumer, fueron más allá:

Este asombroso avance científico nos sitúa en el precipicio de un futuro que ya no dependerá de los combustibles fósiles, sino que estará impulsado por una nueva energía de fusión limpia.

La causa de su emoción tiene muchas caras. La más obvia es que es una muestra del liderazgo de Estados Unidos en la energía por fu-

sión. Hay que decir que ese país invierte dinero en este laboratorio no con el objetivo principal de generar energía limpia, sino con el de garantizar la seguridad nacional y la confiabilidad de las armas nucleares. Por lo tanto, este logro, tal como lo dijo Budil, "hace avanzar nuestras capacidades para nuestras misiones de seguridad nacional".

Otro motivo de regocijo es la promesa que significa para el futuro energético. Las previsiones sobre la fusión muestran que esta fuente podría satisfacer las necesidades energéticas de la humanidad durante millones de años, cosa que se antoja posible y deseable debido a los preocupantes efectos que ha traído la quema de combustibles fósiles. Pero hay otra razón, de tipo científico, relacionada con todo lo que tuvo que suceder para que esa ignición por fusión sucediera.

LO QUE HUBO DETRÁS DE LA FUSIÓN

A diferencia de la fisión, en la que los núcleos de mayor masa atómica se rompen, en la fusión los núcleos de menor masa atómica se unen y, con ello, liberan energía. Generalmente, los ingredientes que se utilizan en la fusión son dos isótopos del hidrógeno: el tritio (hidrógeno-3) y el deuterio (hidrógeno-2). Se dice que la fusión puede ser una fuente inagotable de energía porque estos isótopos son relativamente fáciles de conseguir: el deuterio se encuentra en el agua del mar y el tritio se puede obtener en el laboratorio a través de reacciones entre neutrones y litio.

Pero tener los núcleos del tritio y el deuterio es solo el inicio. Lo importante es hacerlos fusionar a través de una enorme cantidad de calor y presión. Esto solo puede suceder si los núcleos se acercan lo suficiente para superar la repulsión electrostática que los mantiene

Hay varios criterios a tomar en cuenta antes de gritar a los cuatro vientos que la ignición por fusión nos salvará de la debacle energética.

separados y se activa una fuerza nuclear fuerte que los haga fusionarse. José Julio Herrera, investigador del Instituto de Ciencias Nucleares de la UNAM, explica:

Para que puedan vencer la repulsión electrostática, este combustible de tritio y deuterio debe someterse a temperaturas muy altas, de tal modo que se forme un plasma. En ese plasma, los electrones quedan disociados de los núcleos y lo que se tiene es un gas de electrones y iones positivos

De nuevo, lograr ese plasma es solo una parte del desafío. La otra consiste en confinarlo, controlarlo y propiciar que tenga las condiciones idóneas para que la energía generada por el choque entre los núcleos de deuterio y tritio se mantenga durante el mayor tiempo posible.

Por lo tanto —dice Herrera—, es necesario que este plasma cumpla con condiciones de densidad, temperatura y confinamiento de la energía suficientemente altas para que se pueda tener más energía que la que se está invirtiendo.

De ahí que una gran parte del éxito de este experimento depende del método de confinamiento. El lugar donde se confina importa, porque si el plasma está en contacto con la pared o si hay impurezas, va a perder energía, y eso es justo lo que se tiene que evitar. Los dos métodos más usados son la Fusión por Confinamiento Magnético (FCM), que utiliza campos magnéticos, y la Fusión por Confinamiento Inercial (FCI), que fue el utilizado por el NIF. La idea básica del FCI es usar láseres sobre una

esfera de deuterio y tritio para que esta implosione (o se comprima) y genere un medio tan denso que las partículas no tengan casi ninguna posibilidad de escapar sin chocar entre sí.

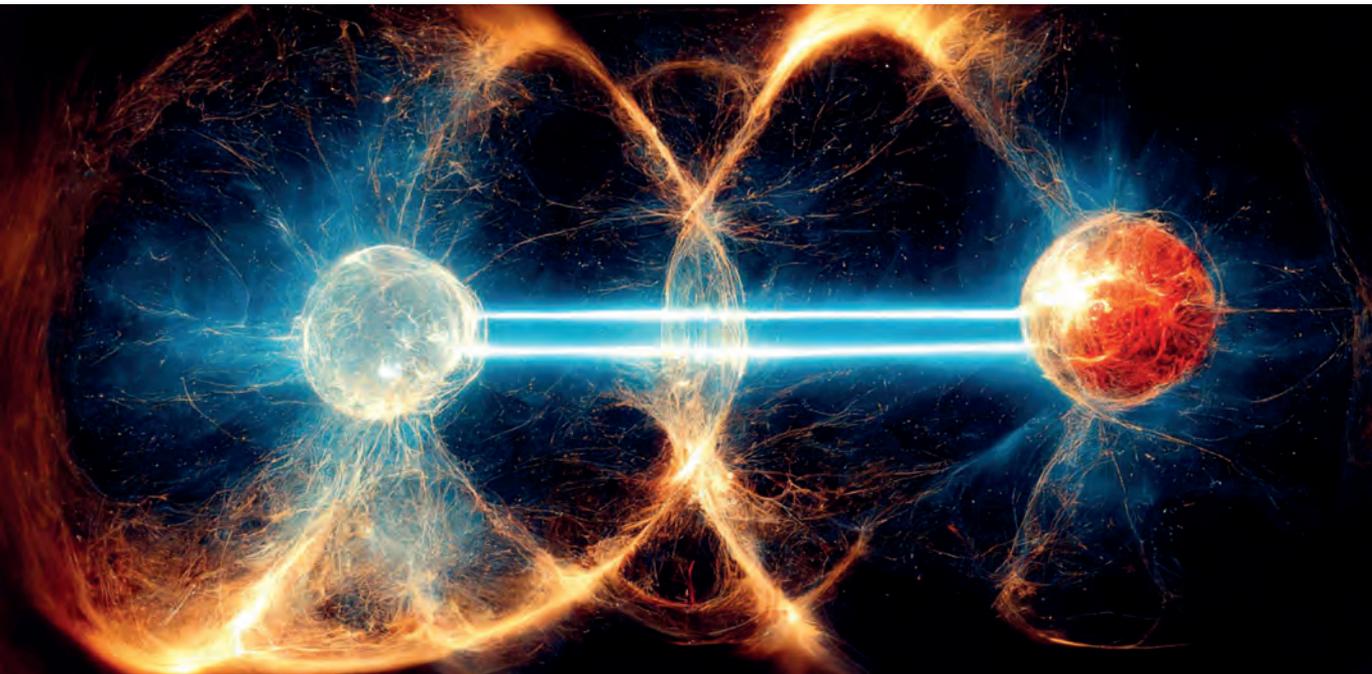
Entonces, en el experimento de diciembre de 2022, los investigadores introdujeron el deuterio y el tritio dentro de una cápsula de 2 milímetros de diámetro, hecha de diamante sintético; luego, la colocaron en el interior de la cavidad del reactor y le aplicaron un pulso de energía generado por 192 láseres. Los láseres produjeron rayos X y estos sublimaron la superficie de la cápsula hasta hacerla implosionar.

Los láseres —explica Herrera— calentaron la superficie de la cápsula, y esta se desprendió en todas direcciones. Entonces se produjo una implosión con la densidad y la temperatura suficientes para que ocurrieran las reacciones del deuterio y el tritio, y ambos se fusionaran.

En este caso, la energía de esos 192 láseres fue de 2,05 megajoules (MJ) y la que consiguieron tras la fusión fue de 3,15 MJ; es decir, 35 por ciento más, lo que representa una mayor eficiencia. Si vemos únicamente esos números, es posible concluir que por primera vez consiguieron más energía que la que invirtieron en un proceso de FCI. Es, claramente, una hazaña, pero esa es apenas la mitad de la historia.

EL DESAFÍO: MEJORAR LÁSERES Y OBJETIVOS

Hay varios criterios a tomar en cuenta antes de gritar a los cuatro vientos que la ignición por fusión nos salvará de la debacle energética. Para empezar, la cantidad de energía que se utilizó para hacer funcionar esos 192 láse-



Representación de la fusión nuclear ©

res fue mucho mayor que los 2,05 MJ de su pulso. En realidad, se necesitaron más de 300 MJ para llevar a cabo el experimento, y si comparamos esa cantidad de energía con la que se obtuvo, está claro que la energía generada está muy por debajo de la que se invirtió. Esto significa que, a pesar de su gran potencia, los láseres del NIF son ineficientes. Por eso, uno de los retos es conseguir láseres que permitan convertir la energía de la red eléctrica en una mayor cantidad de energía de láser.

Otra cosa que no suele mencionarse es que el NIF está en condiciones de hacer solo uno o dos disparos de láser por día porque toma mucho tiempo cargar los capacitores necesarios para encender los 192 láseres, esperar a que estos se enfríen y tener nuevos blancos (deuterio y tritio). Para que la fusión sea una realidad, dice Julio Herrera,

se necesita no solo tener láseres más eficientes, sino láseres que puedan disparar varios pulsos por segundo. Además, se necesita tener blancos

que sean más baratos, pues cada uno cuesta cerca de 10 mil dólares.

El NIF se empezó a construir en 2009 y se esperaba que la ignición por fusión sucediera desde 2010, es decir, los científicos llevaban más de diez años de retraso. Por eso este logro legitima al experimento y, muy posiblemente, motive un mayor financiamiento para los reactores de fusión en Estados Unidos y otros países.

Sí, es un buen momento para la fusión. El logro del NIF mostró que emular al Sol desde un laboratorio es posible. Pero hay que mantener la calma. Hacer de la FCI una verdadera fuente de energía limpia para el mundo está más cerca de la ficción que de la vida real. Por otra parte, hay varios proyectos de confinamiento magnético que, aunque no han demostrado la ignición, prometen presentar plantas piloto dentro de los próximos quince a veinte años. Habrá que esperar para ver si el sueño de la energía por fusión se hace realidad. **U**

FORMAS DE EXORCIZAR UNA MORTÍFERA FRONTERA

Marina Azahua

Y de los escombros, ¿quién se encarga? ¿Quién los cuida, los arrulla y les dice: "Ya pasó lo peor"? Tras el quiebre de lo que conocemos como vida "normal" y el arribo de la violencia; cuando de algún modo que no logramos explicarnos por fin regresa la calma y se sosiega el llanto, pero quedan las heridas y los estragos, ¿qué se hace con los escombros? No solo es vacío lo que perdura después de la violencia: tras los ejercicios de poder más virulentos siempre quedan vestigios del efecto de su fuerza destructora. Y a esas evidencias del derrumbe, ¿se les tira o se les guarda, se les reubica y cataloga, o se les deja pudrirse al aire libre?

Existen leyendas y mitologías varias sobre la ritualidad necesaria que sigue a la devastación de la violencia. Toda suerte de cosas pueden ocurrir con la paz postergada, igual que pasa con los sueños postergados. Es arduo el esfuerzo de hacer recuento de los daños y lenta la construcción del "otro lado", añorado desde el dolor. Pienso en las mujeres alemanas limpiando los ladrillos tras los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial, clasificándolos con miras a reconstruir. En las madres que plantan jardines, una flor a la vez, para recordar a las hijas que les fueron arrebatadas. En aquellos rituales de limpieza de los espacios de muerte, donde se negocia con los espíritus para que dejen en paz las cosechas y se permita la gestación de un futuro nuevo. Para eso están los rezos en los sepelios, las resignaciones tras las pérdidas, los acompañamientos.

◀ Saúl Hernández-Vargas, *Desierto #2* (detalle), Blaffer Art Museum, 2023. Fotografía de Jasmine Cogan. Cortesía del artista



Pero existen violencias que no permiten definiciones concretas de *antes*, *durante* y *después*. Hay dolores que no cesan y sus escombros solo se acumulan y empalman, engrosando un palimpsesto continuo de pérdida, sufrimiento y dolor. La progresión material de esta ruina, su imparabilidad, es en sí un ejercicio de violencia.

Uno de esos dolores ininterrumpidos es el que ejercen con vehemencia las fronteras: esas líneas ficticias pero materialmente innegociables que dividen el *aquí* del *allá*, cuya vigilancia estatal y paraestatal produce miles de muertes al año en múltiples territorios. Ya sean los lodazales del Darién, las aguas del Atlántico y el Mediterráneo o los desiertos del norte de México, son muchas las geografías fronterizas marcadas por la muerte. Desde hace siglos muchas personas en tránsito pierden la vida al ejercer su derecho a huir, a reubicar su existencia, a escapar de otras muertes y a ser más libres, más felices, más ellos. Las fronteras quedan así marcadas por las huellas de los muertos, pero también por los rastros de los vivos que sí lo logran, que sí cruzan y que en el camino dejan objetos que les acompañaron en el trayecto.

Son muchos los proyectos de investigación, arte, literatura y creación que giran en torno a los objetos que han acompañado a los migrantes en sus tránsitos. Varios se centran en objetos descartados y después hallados por otros, quienes los observan desde nuevos ángulos para tratar de entender mejor. Están, por ejemplo, las piezas de Ai Weiwei, incluyendo aquella donde cientos de prendas de ropa abandonadas por migrantes en un campamento desalojado fueron lavadas, planchadas y catalogadas. También están esos muros tapizados por el artista chino a partir de cientos de salvavidas rescatados del mar en las playas

de Lesbos. Al pensar en los remanentes de la violencia que habitan la frontera norte de México —una particularmente mortífera debido a la política estadounidense de *Prevention Through Deterrence*, establecida en 1993— recuerdo el trabajo del artista oaxaqueño Saúl Hernández-Vargas. En su obra sobre la frontera, objetos minúsculos que han sido hallados en el desierto —y hoy forman parte de la colección del Houston Climate Justice Museum— se reacomodan, elevan y ennoblecen para exorcizar los dolores que atestiguaron.

En su materia misma, el desierto entre México y Estados Unidos aloja los estragos de la intemperie convertida en máquina de muerte, según lo ha descrito a cabalidad el antropólogo Jason de León. Se trata de la naturaleza transformada en arma, a lo largo de una línea porosa pero innegociable. La frontera es muchas cosas: es río, desierto, matorral, tumba, deseo, barda, fauna, mamífero atorado, rastro de pies, salto, túnel... Sin embargo, existe una larga historia de pensamiento que la considera, específicamente la frontera desértica, como una *terra nullius* deshabitada, lista para ser controlada por las fuerzas del Estado —los Estados—, una tierra virgen dispuesta para la domesticación. Pero nada podría ser más falso.

Al mito del desierto como vacío se enfrenta el cúmulo de presencias materiales y fantasmagóricas que habitan la frontera: una multiplicidad de entidades humanas y no humanas. Las aves que cruzan, las nubes que trayectan, los insectos, las bacterias, los espíritus intranquilos. Las personas, por supuesto, jugando los múltiples papeles de la puesta en práctica del acto social de cruzarla. También objetos-seres habitan el desierto fronterizo: los bules para flotar y cruzar el Río Bravo, las botellas de agua que no duran lo suficiente, las mochilas que

¿Cómo leer estos objetos, tras el fin de su vida útil, como tecnologías del cruce?

alojan la vida a cuestras, los relicarios que protegen, la ropa oscura que camufla en la noche, las identificaciones que se pierden, las cobijas que resguardan del frío, los celulares que guían... Ese paisaje hiperhabitado de seres animados e inanimados está determinado por el aparato del Estado —los Estados— que lo vuelve mortífero.

Precisamente a esa no-vacuidad alude la serie de piezas que Hernández-Vargas creó para la exposición *¿y cómo era el desierto? como una inmensa mancha de color marrón y una máquina enmohecida y un punto en una línea*.¹ Las piezas que componen esta serie incluyen videos, esculturas y una secuencia de performance. Un elemento central es *Desierto #2*, una escultura de metal que se asemeja a una jaula cuadrangular atravesada por varillas horizontales, de las que cuelgan objetos varios hallados en el desierto. Ante la hostilidad manufacturada por el Estado —los Estados— y el invento de la ilegalidad del tránsito, en la pieza quedan alojados algunos objetos que cuidaron a quienes transitaron la frontera. Otra pieza, *Diablo #2*, se sitúa frente a *Desierto #1*, en diálogo. Es una bicimáquina con cascabeles que, al sonar, emite cantos que buscan exorcizar los dolores alojados en los preciosos escombros del paisaje que resguarda *Desierto #2*.

Una gran cantidad de objetos hallados en el desierto —abandonados, perdidos, sacrificados—, si no la mayoría, tuvieron en este paisaje de cruce la función original de cuidar, proteger y resguardar a las personas que los poseían. Estos objetos —cosechados del territorio, muchas veces ya en un estado de

descomposición y degradación tal que han perdido su función original— son elevados, a través de la pieza escultórica de Hernández-Vargas, a un nuevo estado. Al reubicarlos, se les resignifica. Se les mira de nuevo, pero desde la potencia de su materialidad y de su accionar previo. Estos objetos tuvieron una función; luego fueron basura. Ahora, desplazados en este nuevo horizonte, exorcizan al desierto mortífero a través de la observación y el sonido, lo que les devuelve sacralidad a su función original.

Un retazo de cobija azul, roída por el tiempo, el sol y la lluvia, habita ahora un espacio que la resguarda, así como esa cobija resguardó antes a una persona. No se trata de un mero gesto de vitrina. Cuelga lánguido el trozo de tela, como colgaría y se agitaría en la rama de un matorral, en el limbo que dibuja una línea entre la frontera sur de Estados Unidos y la frontera norte de México. Otro objeto de potencia profunda se aloja en la pieza que acompaña al trozo de cobija: recubrimientos para zapatos que funcionan como una suerte de manto de la invisibilidad. Elaborados con pedazos de alfombra que se amarran sobre los pies, sirven para no dejar huellas mientras se camina por el desierto. Prótesis para no dejar rastro, *máquinas vernáculos* de la indetectabilidad.

¿Cómo leer estos objetos, tras el fin de su vida útil, como tecnologías del cruce? Sus funciones no solo fueron mecánicas. Son casi talismanes, amuletos, objetos mágicos de protección. Ahora, elevados bajo una luz distinta, de nuevo son lo que eran: tesoros mansos producto de la persistencia humana, de la pericia ante la precariedad. Muchos de los objetos que la obra de Hernández-Vargas exorciza son textiles: cobijas, retazos, botines, chamarras, camisetetas. En sus hilos se alojan las experiencias

¹ Disponible en <https://bit.ly/3ofxRu0>



Vista de la exposición de Saúl Hernández-Vargas en el Houston Climate Justice Museum, 2023. Fotografía de Jasmine Coogan. Cortesía del artista

vividas. El mundo ha entrado al objeto y ha anidado en su materialidad: dentro de un retazo de cobija conviven ramitas, semillas, tierra, agua, el sudor de alguien ahora ausente.

Objetos alguna vez preciados penden de la infraestructura de la frontera, pues la jaula de varilla que los aloja tiene las mismas dimensiones que los dos primeros mapas que existieron de la frontera México-Estados Unidos. Observarlos con detenimiento no es cuestión de fetichismo, pues las historias que atestiguan habitan enraizadas en ellos. Las personas a quienes pertenecieron estos objetos ya no están presentes para hablar por ellos o explicar sus funciones, pero los objetos hablan de aquellas personas. Una cobija se vuelve polvo bajo el sol. Los huesos pierden su carne y se vuelven luces brillantes. El plástico se transmuta en espejo pardo y quebradizo. Lo sólido se vuelve materia airosa. La fragilidad porosa es la gramática que rige. Si estos escombros son dignos de ser escuchados, ¿cómo podemos hacerles preguntas? Atendamos a su materialidad contundente: la voracidad con la que la violencia del Estado —los Estados— des-

truye la forma, la textura, la materia. Escuchemos sus murmullos, tan bajitos, tan sutiles, bajo otra luz.

Ante la trágica muerte de 40 migrantes en un incendio perfectamente evitable en una estación migratoria de Ciudad Juárez en marzo de 2023, se vuelve irremediable considerar el papel que juegan los objetos que acompañan el tránsito de miles de personas al cruzar las fronteras. Y también cómo pueden volverse algo mortal en contextos de opresión sistémica. En Ciudad Juárez la colchoneta de la estación migratoria fue convertida, a través del fuego no atendido, en epicentro de la muerte. Antes era un objeto que sostenía a los cuerpos en su frágil descanso, lugar de reposo en medio del trajinar. Pero el incendio transformó ese refugio en muerte, a causa de la falta de empatía de una persona que eligió no abrir una puerta. La colchoneta se volvió tan mortal como la negligencia. Tan mortal como una política migratoria genocida. Tan mortal como la neutralidad del observador que, llave en mano, escucha el dolor del otro y no intercede. **U**

MADAME MAO CONTRA BUDA Y CONFUCIO

Samuel Cortés Hamdan

*La Revolución es un drama pasional.
Mao Tse-tung*

*Revolution is a fat funky person.
Funkadelic, "Wars of Armageddon"*

Se le encomendó una sencilla labor revolucionaria: hacer retroceder del corazón de 700 millones de chinos los milenarios esfuerzos de Buda y Confucio.

Años antes del inicio del día más importante de su vida, se sumó a una compañía de actores, militó en las fuerzas comunistas de su país amenazadas por el imperialismo japonés, actuó para el celuloide propagandístico y devino la mujer más influyente de un país capaz de interpelar a la Unión Soviética y a los Estados Unidos.

"La Revolución Cultural Proletaria es un levantamiento histórico que cambiará las perspectivas de la cuarta parte de la población mundial";¹ ponderaba hacia su arranque, en 1966, la prensa intestina de una nación entonces gobernada por el guerrillero, filósofo y versificador Mao Tse-tung.

Eran los días del *Revolver* de los Beatles ("Mañana nunca sabes", calcula ahí dentro John Lennon); de *Mafalda* aturdiendo a su madre, cansada de lavar la ropa, con interrogaciones sobre un lugar lejano, enigmático y conflictivo llamado *la China comunista*; del abrumador bombardeo de Estados Unidos para repetir la fórmula

¹ VV. AA., *La revolución cultural china: Documentos seleccionados y presentados por K. H. Fan, Félix Blanco (trad.)*, Era, CDMX, 1970, p. 279.

◀ Madame Mao, 1976. Dutch National Archives ©



de la península de Corea e instalar un gobierno títere en una escindida Vietnam del Sur, proyecto malogrado hasta la reunificación del país en 1975. Eran los años posteriores a la crisis de los misiles que enfrascó, en los albores de la conflagración nuclear, a Kennedy, Castro y Jrushchov; los tiempos limítrofes de una radicalización obligada y promovida por el retiro abrupto de ingenieros y científicos soviéticos de suelo chino, como fruto de las diferencias políticas e ideológicas entre Pekín y Moscú.

Eran, en México, los días del parto de ese engendro de palabras titulado *José Trigo* (Fernando del Paso, Siglo XXI, 1966). Y mientras su autor, tallereado por Juan José Arreola y Juan Rulfo, se abría paso entre las voces de la mejor novela latinoamericana, esta mujer era encomendada a endurecer los postulados colectivistas de la Revolución China y a reconfigurar el pensamiento cultural de un gigante mediante el destierro de intelectualidades entendidas como élites viciosas, herederas de un privilegio de clase (también acumulativo de capital cultural para acentuar los goces de la desigualdad).

El esfuerzo, en cambio, debía apuntalar una cultura de la solidaridad, del bien común, de la voluntad curtida en el frente de batalla simbólico y polvoso, ideológico y real, de la revolución, que —dicen, nada más— a partir de su triunfo en 1949 abrió un boquete en las configuraciones del siglo XX:

El maoísmo había existido como una corriente, y luego como la tendencia dominante del comunismo chino durante treinta o 35 años. Fue bajo su bandera que las principales fuerzas de la Revolución China libraron la guerra civil más prolongada en la historia moderna y alcanzaron la

victoria en 1949, abriendo la brecha individual más grande del capitalismo mundial desde la Revolución de Octubre y liberando a la Unión Soviética del aislamiento.²

Tenía 52 años cuando se le encargó ponderar el brillo definitivo de Beethoven y Pushkin entre sus connacionales. Se trata de la tercera o cuarta —no es imprecisión, sino cuestión de perspectiva— cónyuge del camarada Mao —“No ama a Cuba el que no ama a Mao”, propondrá la picaresca caribeña en la lucha por la redistribución del universo político del siglo XX—, con quien se enlazó en 1939.

Es Jiang Qing o Chiang Ching o Lan Ping o Li Shumeng o Li Jinhai o Li Yunhe, sintetizada en Madame Mao, dependiendo de a cuál occidental incompreensión de las otredades que son el mundo nos adhiramos para ensayar las aproximaciones.

En 1941 nació la que sería la segunda al mando en el Estado que, ya entrados en el siglo XXI, parece ser el próximo nuevo foco del mundo, la primera economía planetaria hacia 2050 y un agente de las provocaciones que, en alianzas estratégicas con Argentina, Brasil, Sudáfrica, Rusia y la India, impulsa la desdolarización de la banca financiera.

Desde la provincia de Zhucheng, localizada unos 600 kilómetros al sur de Pekín y relativamente frente al mar Amarillo, que da la cara a su vez a Corea del Sur, Jiang Qing pasó de la adolescencia al comunismo, a la mayor capacidad de influencia sobre la República Popular China, a la defenestración y anatemización, al encarcelamiento, a la pena de muerte conmutada por cadena perpetua, al turbio suicidio por ahorcamiento en prisión.

² Isaac Deutscher, *El maoísmo y la Revolución Cultural China*, José Luis González (trad.), Era, CDMX, 1971, p. 9.

Debutó con papeles menores en el cine bajo el ala de la compañía de celuloide Diantong, orientada a la izquierda, y con la que surgió otra de sus identidades, Lan Ping.

Antes de encabezar la reorientación artística de la patria proletaria para despojar de su aburguesamiento y comodidad a los enquistados en el placer piramidal que les otorgó la poesía como privilegio de clase, una quinceañera inició en 1929 sus andanzas en los criterios de la estética como integrante de una compañía de actores.

Debutó con papeles menores en el cine bajo el ala de la compañía de celuloide Diantong, orientada a la izquierda, y con la que surgió otra de sus identidades, Lan Ping. Así aparece acreditada en una cinta de 1935 y dos más de 1937, cuando estalla la guerra sino-japonesa.³ Su primer arresto ocurrió en 1933. El último en 1977, un año después de la muerte de su marido.

En 1937 la joven se incorporaría al Central Movie Studio, de gestión gubernamental, para luego sumarse a las filas comunistas de la ciudad de Yenan, donde adquiriría otro de sus nombres, Jiang Qing. Fue por ese entonces, mientras colaboraba como docente de la Academia de Artes de Lu Xun, que conoció a un orador invitado —autodefinido como *maestro*— de nombre Mao Tse-tung.

Dos años después, la docente y el maestro contraerían nupcias, para incomodidad de las dirigencias políticas. Los líderes comunistas aprobaron el matrimonio con molestia dado

que la antecesora en el corazón de Mao padecía entonces una hospitalización en Moscú, pero resolvieron el conflicto amordazando a la artista cinematográfica, vetándola de la vida política por las siguientes dos décadas.

Diez años después del matrimonio, en 1949, la Revolución China triunfaría con tal elocuencia que orillaría a Estados Unidos a desconocer al gigante asiático como interlocutor, en una necedad política que no se flexibilizaría sino hasta la década de 1970, bajo gestiones de Richard Nixon.

Unos años antes del deshielo entre Washington y Pekín, en 1963, Jiang Qing cobraría dominio cultural mediante la mezcla de motivos proletarios con formas tradicionales del ballet y la ópera para divulgar el pensamiento revolucionario: el germen de la Revolución Cultural.

En los regímenes capitalistas o feudales, la cultura es un privilegio. El hecho de que en los grandes países capitalistas modernos la cultura esté hoy al alcance de fracciones de la población que se extienden más allá de los miembros de la clase dirigente no constituye ningún cambio radical. Existen poderosos obstáculos estructurales e ideológicos que hacen inaccesible la cultura a la gran mayoría de los obreros. Ser culto es gozar de una ventaja que no tiene la mayor parte de la gente,⁴

dejó anotado, no sin pasión, Jean Daubier, uno de los testigos participantes del proceso que sería incansablemente denostado por los ideólogos de Occidente —entre ellos, por ejemplo, un aliado del dictador Augusto Pinochet blan-

³ Guerra que, por cierto, documentaría un homosexual británico, Christopher Isherwood, a su vez autor de la mejor novela sobre el ascenso del nazismo y el desvanecimiento de otro mundo en el siglo de los mundos agonizantes: *Adiós a Berlín*, publicada en 1939, año de la invasión de Hitler a Polonia.

⁴ Jean Daubier, *Historia de la revolución cultural proletaria en China*, Jaime Goded y Alejandro Licona (trads.), Siglo XXI, México, 1977, p. 25.

queado por la academia y por el premio Nobel: Henry Kissinger — como una aberrante maniobra para enajenar a millones de chinos y “decapitar” a Chopin. Antes de la China comunista, de acuerdo con la publicidad del espectáculo Shen Yun,⁵ todo fue abundancia, enriquecimiento y jarrones milenarios, hasta que una tropa de cavernícolas enajenados de rojo atentó contra la bonanza del dragón. O eso ladra la danza de las incomprensiones.

El camarada Mao —proclamado marxista leninista, cuyo pensamiento político serviría de andamiaje para la fundación del Partido Comunista del Perú-Sendero Luminoso, a su vez inspirado por un ensayista apasionado de nombre José Carlos Mariátegui— falleció en 1976, y un año después la artista del celuloide propagandístico Jiang Qing caería en la cárcel: de impulsar el destino de toda China pasó a ser el blanco de una campaña de desprestigio que la empaquetaría junto a otros tres maoístas, Wang Hongwen, Zhang Chunqiao y Yao Wenyuan, bajo el mote peyorativo de la Banda de los Cuatro.

El 3 de abril de 1977, la periodista Roxane Witke publicaría un artículo en *The New York Times*, “Un mensaje de la viuda de Mao”,⁶ que le daba voz en Occidente a la lideresa entonces recién capturada. Juzgada en un proceso público entre 1980 y 1981, Jiang Qing sería condenada a muerte bajo la acusación de promover una confrontación civil durante la Revolución Cultural. Su pena fue conmutada en 1983 por cadena perpetua.

Murió en 1991, el año preciso de la disolución definitiva de la Unión Soviética y de la toma de posesión del primer presidente de la Fede-

⁵ Reiterada este 2023 hasta el hartazgo vía YouTube.

⁶ “A Message From Mao’s Widow”. Disponible en <https://nyti.ms/437Dbyu> [N. de los E.].



Propaganda con la imagen de Madame Mao sosteniendo el *Libro Rojo* de Mao, ca. 1966-1976 ©

ración Rusa, Borís Yeltsin. El parte oficial indicó suicidio.

Ya antes de la Revolución Cultural, hacia finales de la década de 1959, Pekín procuró la publicación de ediciones en lenguas extranjeras de los versos de Mao, líricas de a veces no tan sutil reverberancia triunfal en las que se cuestiona la inamovilidad de lo viejo y se llama a la total renovación del mundo y sus mosaicos. “Si la diosa de la montaña aún mora entre nosotros/ se sobrecogerá al notar que su mundo ha cambiado”.

Hoy, la Madame Mao que gobernó los destinos ideológicos de una cuarta parte de la población mundial tal vez sedimenta su mejor secreto en un único ejemplar que bosteza entre los miles de libros que recogen las bibliotecas de la UNAM. Se trata, precisamente, de un reportaje firmado por Roxane Witke y que, con más de seiscientas páginas, espera ojos lectores entre los estantes del CCH Naucalpan: *Camarada Chiang Ching: recuerdos de su vida e historia* (R. M. Bassols [trad.], Plaza & Janés, 1980). **U**

EL CERRO DEL ELEFANTE

César Tejeda

LA PAZ

El Cerro del Elefante, como es conocido por los habitantes de Tlapacoya, puede verse a escasos metros de la autopista México-Puebla, y el viajero menos despistado, tengo entendido, habrá de sentirse intrigado por él. Desde luego: otros cerros a punto de desgajarse, rodeados por precarias viviendas, son visibles desde la misma autopista. Pero este —cuyas laderas ostentan, en vez de casas, la explotación de cantera que ha sufrido durante décadas— tiene en la cima una escultura sobrecogedora, por decir lo menos. Una obra de Jorge Marín cuyo nombre es La Paz de Ixtapaluca y que, de acuerdo con las redes sociales del escultor, representa la conciliación. Los habitantes de la región han decidido nombrarla “El Vigilante”, y para ellos representa un severo guardián que custodia Tlapacoya de manera celosa.

Si uno viaja, al caer la tarde, de Puebla a la Ciudad de México y observa el cerro desde las curvas que preceden a la caseta, podrá ver la silueta de un hombre alado que observa el camino con indiferencia. Su mirada, en realidad, es invisible, y corresponde a cada quien imaginar cómo es que la obra —inspirada en el dios Ehécatl— contempla el crepúsculo detrás de su antifaz. El Vigilante está sentado de forma distendida, como encorvado, con las piernas y los brazos hacia el frente. La escultura, a diferencia de otras de Marín, carece de relieves: son paneles de acero, que, en conjunto, miden 29 metros de alto, 25 de largo y pesan cien toneladas.

Zona arqueológica Tlapacoya, 2021. Fotografía de Milton
◀ Martínez / Secretaría de Cultura de la CDMX ©



Según los vecinos, El Vigilante comenzó a ser instalado por las noches para evitar los reclamos comunitarios —era el año 2017—. Según las autoridades, encabezadas por el presidente municipal, la obra debía convertirse en la atracción principal de un parque ecoturístico que contaría con tirolesas, arroyos artificiales y espejos de agua, miradores, zonas para acampar, baños, una plaza principal y pistas para cuatrimotos. Según algunos habitantes, reunidos en un comité vecinal, la escultura y el parque solo servirían para despilfarrar dinero, dañar al cerro en su calidad de filtro de agua y perjudicar a la flora y la fauna del entorno. Las autoridades, en cambio, consideraban que La Paz y el parque ecoturístico brindarían identidad al municipio de Ixtapaluca —acabando con el dogma de que Tlapacoya es un pueblo viejo— y, de paso, empleos a la comunidad.

Como fuera, todavía en 2017, cuando El Vigilante ya se había erigido (o encorvado) sobre el Cerro del Elefante, recibió sus primeras visitas anónimas, gente —con pintura en aerosol y *dripsticks*— que comenzó, según las autoridades, a vandalizarlo y, según ciertos pobladores, a adaptarlo al entorno. Es curioso, pero, cuando uno está frente a El Vigilante, lo primero que piensa es cómo habrán hecho los presuntos vándalos o adaptadores al entorno para llegar tan alto, y es que algunas pintas se acercan a los 10 metros de altura: nombres de parejas, promesas de amor. La sentencia que más llamó mi atención dice: “que el fanatismo no nuble tu conciencia”.

PRIMERA VISITA

Fui por primera vez al Cerro del Elefante en enero de 2022. Se encuentra a unos 30 kilómetros del centro de la Ciudad de México y

para llegar a él es necesario tomar la calzada Ignacio Zaragoza hasta que se convierte en la Autopista Federal México-Puebla, luego tomar la salida a Ecatepec, cruzar el puente Tlapacoya e internarse en desoladas calles hasta las faldas del cerro. Es posible llegar a la cima en auto desde la zona arqueológica que se encuentra en las inmediaciones, y que, a pesar de su influencia olmeca, suele ser considerada como parte de la cultura de Tlatilco. El parque, por algún extraño arbitrio, solo abre los domingos.

Ómicron rompía cada semana el récord de casos de Covid en México, pero la gente parecía en paz con la cercanía al aire libre. A un lado del estacionamiento había una especie de foro circular, con gradas de piedra y un par de locales donde vendían garnachas, cervezas y papas fritas. Un grupo de motociclistas con chamarras de cuero reía ostentosa-mente como música de fondo. La cima tiene forma de herradura; es decir que el camino para llegar a ella surca la parte central del cerro. Por un lado de la herradura había un circuito de tierra que, según los responsables de entonces, servía para correr y ejercitarse al aire libre. Por el otro, había mesas de cemento; asadores; juegos para niños, como resbaladillas; juegos para adultos, como un módulo llamado *el reto*, con cuerdas y pequeños puentes colgantes; y un angosto mirador de 20 metros de altura. Una mujer joven me aseguró que antes de la pandemia la gente podía nadar en los estanques, que en aquella ocasión se hallaban cercados y cuyas aguas habían comenzado a enverdecer.

Caminé entre niños que corrían de un lado a otro con relativa libertad, y padres y madres que los observaban a la distancia; la vista, hacia los cuatro puntos cardinales, era in-

mejorable. Los volcanes, por un lado; Valle de Chalco, por el otro. Un señor me dijo que, en los días más despejados, uno podía ver la Torre Latinoamericana con facilidad. La mayor concentración de gente se hallaba alrededor de la escultura: grupos de ciclistas de montaña reposaban antes de emprender la roda-

lo golpeaba con la palma de la mano. Yo iba a decirle que ya sería en otra ocasión cuando me propuso que lo decidiéramos con un volado. Acepté sin saber si al final perdí o gané, pero dejé que me sujetara el chaleco y los arneses, miré los 180 metros de altura que nos separaban del piso y me lancé a la experiencia asi-

Caminé hacia la plataforma de una tirolesa de 800 metros de dos tiros, que surcaba la cima de un lado a otro de la herradura.

da de regreso, había parejas y familias enteras, y me pareció extraño que se relacionaran con El Vigilante como si fuera un excursionista más.

Casi me sentí avergonzado por ser el único, dentro de las cuarenta personas que estábamos allí, que retrataba la escultura en vez de a sus familiares o a sus amigos. Me distraje observando a una mujer de unos 40 años que conversaba con unos adolescentes que le decían *maestra*. En la parte inferior de la escultura, más o menos a la altura de las pantorrillas, las placas de acero quedaban separadas por varios centímetros, dejando un espacio entre sí. La maestra les decía a sus alumnos que estaba dispuesta a meter la cabeza en ese "hueco" a cambio de una cerveza: "Si no me dan algo a cambio, no". Aquella interacción con la escultura me bastó para sentirme, por fin, satisfecho.

Caminé hacia la plataforma de una tirolesa de 800 metros de dos tiros, que surcaba la cima de un lado a otro de la herradura. La joven encargada de sujetar los arneses me prometió que era seguro lanzarse: dijo, aunque a nuestro alrededor no hubiera nadie, que decenas de personas lo hacían todos los domingos. "El cable es de acero", aseguró, mientras

milándola como los habitantes de Ixtapaluca, de la misma forma en que se asimilan los imponderables.

EL TESTIGO DE UN INSTANTE

A veces me pregunto cómo se verá El Vigilante a sí mismo, tal vez consciente de que su presencia en Tlapacoya será efímera, pase lo que pase. A unos metros de donde se encuentra ahora, en la parte oriental del cerro, fue encontrada, en 1969, la figura de arcilla más antigua de México, que, de acuerdo con el método carbono-14, data del 2300 a. C. La figurilla de Zohapilco tiene un cuerpo cilíndrico, rasgos andrógino y carece de boca; podría ser un símbolo de lo divino, un amuleto de fertilidad o un objeto funerario, pero, para sus estudiosos, representa nada más y nada menos que un enigma. En 1966, mientras se construía la carretera México-Puebla, fueron hallados los restos de uno de los hombres más antiguos del Valle de México, el "Hombre de Tlapacoya", quien debió caminar en los alrededores del Lago de Chalco hace 12 mil años con algún rumbo desconocido, sin imaginar que su cráneo, luego de un inmenso letargo, retomaría sus hábitos nómadas en exposiciones itinerantes.

Tal vez El Vigilante vea materializarse, noche con noche, los miedos de los vecinos de Ixtapaluca que aseguran que en las cuevas del cerro habitan brujas que a la luz de la luna salen de sus guaridas a robar bebés. Pudo haber sido testigo de aquelarres y ritos, y observar compasivamente a las madres que deciden proteger sus casas colocando tijeras debajo de las almohadas, cuando saben que el niño que acaban de concebir es de los más pequeños de la colonia. El Vigilante, sin duda, tiene un lugar privilegiado para observar las inexplicables "bolas de fuego" que surcan su cima por las noches, y que los vecinos, desde las azoteas, filman en videos que luego suben a YouTube.

Quizás El Vigilante sea una entidad recelosa, más o menos objetiva, que no se preocu-

pa ni de la eternidad ni de los temores de sus vecinos, pero que no puede soslayarse de los fenómenos sociales cuando ponen en peligro el que debe considerar su hogar. En marzo de 2022 y enero de 2023, dos incendios provocados por la quema "controlada" de pastizales, en el primer caso, y por la quema de basura, en el segundo, ardieron las laderas, las faldas y la cima, ante la estupefacción de los bomberos que veían el fuego crecer, en vez de amminorarse, debido a la sequía y la aridez de la zona. Y, aunque en ninguno de los dos casos hubo heridos, pudo haberlos a principios de 2023, cuando el cerro comenzó a desgajarse del lado de la autopista debido a la explotación de materiales pétreos a la que es sometido por veinticinco familias de canteranos, quienes, sin autorización ejidal, municipal, estatal o



©Santiago Arau, *El Vigilante*, 2021. Cortesía del artista

federal, llevan a cabo la explotación por presuntos métodos artesanales, y que aseguran desconocer a qué podrán dedicarse ahora que se los han prohibido —aunque, sospecho, tal vez no lo desconozcan del todo—. Aunque la información no haya sido confirmada por este cronista, una fuente asegura que la explotación del cerro ha terminado con alrededor de seiscientas pinturas rupestres; ya solo quedan treinta.

El Vigilante, sin modestia, pudo concluir algún día que un cerro que pende de un hilo —y en otro lugar del mundo podría considerarse Patrimonio de la Humanidad— lo ne-

cesita. Pudo reconciliarse consigo, de la misma forma en que yo he decidido reconciliarme con él.

SEGUNDA VISITA

Mi segunda visita al Cerro del Elefante ocurrió en mayo de 2023. Subí por la pendiente hasta el estacionamiento de la cima y noté, con tristeza, que no había más autos ni nadie que me cobrara los 30 pesos anunciados en un pedazo de cartón. En el foro circular los locales estaban cerrados y solo vi a un policía que se refugiaba del sol a la sombra de un árbol. Le pregunté qué había pasado con el parque ecoturístico y alzó los hombros, elusivo. Cuando insistí, dijo entre dientes algo sobre los ejidatarios y luego se volteó.

Caminé hacia El Vigilante a través de jardineras con plantas secas. No había agua en los estanques. Los juegos para niños se hallaban incompletos, como una resbaladilla en espiral a la que le hacía falta la curva del centro. Junto a una caseta había una familia en un picnic, que me vio con un aire de recelo. Caminé a la escultura en donde solo había una mujer rodeada de tres adolescentes, quienes, de nuevo, se dirigían a ella como *maestra*. La mujer, otra vez, les dijo que estaba dispuesta a meter la cabeza en un hueco a cambio de una cerveza. Luego se volvió a verme y dijo que se podían quitar para que yo siguiera tomando fotos. Le dije no con una sonrisa, y desanduve el camino hasta mi auto, con un temor que hoy me parece infundado: es posible, aunque improbable, que la misma escena ocurra dos veces en el mismo lugar.

Antes de irme, vi al policía compartiendo su comida con un perro callejero y eso me bastó para reivindicarlo. **U**



Figurilla de Zohapilco, 2500 a. C. Museo Nacional de Antropología / Mediateca INAH ©

CRÍTICA

EL ACTO DE MOSTRAR DEL COLECTIVO CINE MUJER

Karina Solórzano



Es poco probable que, mientras dirigían sus películas, la argentina María Luisa Bemberg, la colombiana Marta Rodríguez, la cubana Sara Gómez y las integrantes del Colectivo Cine Mujer (activo de 1975 a 1987) intercambiaran entre ellas ideas sobre sus formas de hacer cine. Como si se tratase de ríos subterráneos, hay temas que las conectan. Entre ellos están la pregunta por el mandato de la feminidad en una sociedad de consumo, constante en *Y si eres mujer* (1977) de Guadalupe Sánchez Sosa (integrante del Colectivo) y en *El mundo de la mujer* (1972) de Bemberg; y la consideración de las demandas populares dentro de las luchas socialistas de América Latina y el Caribe, presente en *Chircales* (1972) de Rodríguez o en *De cierta manera* (1974) de Gómez.

Pensar en el feminismo y la militancia política en el cine dirigido por mujeres detona más dudas que respuestas. Una de las más importantes tiene que ver con la relación entre ambos conceptos. Tal vez la ausencia actual de un cine feminista militante esté vinculada con una mutación en las formas de entender la militancia política en los distintos países latinoamericanos.

El Colectivo Cine Mujer logró, sobre todo, un cine político y militante, y exploró formas de representar todo aquello que se relaciona con lo femenino.¹ Como un síntoma de nuestro tiempo, hoy la autonomía femenina se considera una búsqueda independiente de la lucha de clases.

Durante una primera etapa, el Colectivo, formado el mismo año en el que Laura Mulvey publicó "Placer visual y cine narrativo",² se adscribió a las reivindicaciones de la Segunda Ola del feminismo que en los países de Sudamérica y el Caribe se vinculaban con distintas luchas revolucionarias, como exploró Sara Gómez en su cine. Ejemplo de ello son el tratamiento de la lucha por la despenalización del aborto en *Cosas de*

¹ La investigadora Mária Millán apunta que su disolución tiene que ver con el paso de los problemas colectivos a los subjetivos, una tendencia presente también en la filmografía de Bemberg, que a partir de la década de los ochenta filmó historias "particulares" más convencionales en su forma, como *Señora de nadie* (1982).

² En su ensayo "Placer visual y cine narrativo" (*Screen*, 1975, pp. 6-18), Laura Mulvey explora la figura de la mujer en la satisfacción de la sociedad patriarcal, a partir de un análisis feminista y una lectura psicoanalítica de los códigos presentes en la industria cinematográfica [N. de los E.].

mujeres (Rosa Martha Fernández, 1978); el reconocimiento del trabajo doméstico en *Vicios en la cocina* (Beatriz Mira Andreu, 1978) y la violación en *Rompiendo el silencio* (Rosa Martha Fernández, 1979). En esa década se buscó quebrar un sistema de visualidad que entendía la categoría *mujer* subordinada a la mirada masculina. De ahí la radicalidad de Mulvey al proponer una estructura formal que no siga un orden narrativo tradicional, y el importante trabajo con el sonido en las películas del Colectivo: se trata de una forma de hacer evidentes los modos de intervenir en el relato.

Las películas de esta primera etapa se caracterizan por una reflexión sobre las formas de representar la opresión sistemática de las mujeres desde una dimensión cultural, pero también médica y judicial. En palabras de Rosa Martha Fernández, una de las fundadoras de Cine Mujer: "Tratamos de que nuestro aporte desarme estos mecanismos [...] y para eso hay que desentrañar lo aparentemente 'natural' en su marginación".³ Una de esas estrategias de *desarme* es la tensión entre ficción y documental. En *Rompiendo el silencio*, por ejemplo, el testimonio de diferentes mujeres sobre la violación se cruza con la construcción del personaje ficticio de un violador, quien entiende en su discurso machista la *violencia sexual* como sinónimo de *virilidad*.

II

El cine del Colectivo recoge las voces de mujeres estudiantes, amas de casa, trabajadoras sexuales, líderes de organizaciones populares, pero también las voces de *los otros* (de los violadores) para, en una tensión entre ficción y realidad, buscar, *hacer ver* y escuchar.⁴ *Cosas de mujeres* inicia con un relato ficticio en primera persona de una estudiante que quiere realizarse un aborto, pero solo cuenta con el apoyo de una amiga. En su camino para lograrlo, se encuentra con los prejuicios de un médico sobre su vida sexual y se enfrenta a las consecuencias de un aborto mal realizado. Hacia su segunda mitad, la película se presenta como un documental que muestra el funcionamiento de la salud pública y el Estado mexicanos, de manera que el aborto se instala en un marco de discusión médica y legal. Las secuencias muestran de ma-

³ Elena Oroz, "Experiencias y prácticas feministas transnacionales en la primera etapa del colectivo mexicano Cine-Mujer (1975-1980)", Sonia García López y Ana María López Carmona (eds.), *Contraculturas y subculturas en el cine latinoamericano y español contemporáneo (1975-2015)*, Tirant lo Blanch, 2018.

⁴ En un ejercicio de apertura similar, en *La flaca Alejandra* (1994) la directora chilena Carmen Castillo también recoge el testimonio de *los otros*: militares y torturadores tras el golpe de Estado; se trata de expandir el punto de vista, de entender "las maquinarias del miedo", como ella las llama.



nera explícita el procedimiento médico llevado a cabo en un hospital; así, *mostrar* lo real funciona como una estrategia política que agita la forma cinematográfica.

En esa tensión entre construir una ficción y mostrar la realidad, las directoras del Colectivo investigan y recogen información con una urgencia movilizadora; mezclan su militancia y su voluntad de analizar la forma cinematográfica. En palabras de Fernández:

Elegimos el distanciamiento más que el melodrama. Sí nos interesa apelar a la emoción, ella también es parte de la inteligencia; pero no enajenando, sino empleando lo emotivo como instrumento de comprensión, que ayude al espectador a hacerlo pensar sobre el problema.⁵

En ese ejercicio no hay contradicción sino, más bien, un distanciamiento del tema y la forma que involucra la emoción y la inteligencia. De ahí que ese *hacer ver*, ese mostrar lo ineludible, no solo sea una forma de agitar las convenciones del documental tradicional, sino también una manera de movilizar la percepción de los espectadores.

III

Conforme pasó el tiempo, al Colectivo se sumaron los nombres de Ángeles Necochea, Sonia Fritz, Eugenia (Maru) Tamés Mejía y María del Carmen de Lara, entre otras. Las reivindicaciones feministas adquirieron un carácter popular. Algunas películas de este periodo son: *Es primera vez* (1981) y *Yalaltecas* (1983) de Fritz, *Vida de Ángel* (1982) de Necochea, *Bordando la frontera* (1985) de Tamés Mejía y *No les pedimos un viaje a la luna* (1986),⁶ dirigida por De Lara.

Tanto *Es primera vez* como *Yalaltecas* filman procesos de organización política de grupos de mujeres —en la segunda, por ejemplo, uno de estos grupos busca un gobierno popular en contra del cacicazgo en Yalalag, Oaxaca—. En estas películas no existe una ficción tan evidente; lo pertinente es el testimonio de las mujeres y su movilización. Por supuesto, aún hay huellas del estilo del Colectivo: la música de La Sonora Matancera es sustituida por las voces en coro de las mujeres yalaltecas o las letras de Violeta Parra a propósito de la resistencia popular.

La urgencia política de las imágenes y la movilización a la que puede conducirnos la indignación guían *No les pedimos un viaje a la luna*.

⁵ Elena Oroz, *op. cit.*

⁶ Que, aunque no forma parte del Colectivo precisamente, mantiene ciertos elementos.

María del Carmen de Lara filma las demandas laborales de un grupo de trabajadoras de una fábrica textil tras la muerte de varias de sus compañeras en el terremoto del 85. Existe la necesidad de mostrar las imágenes, pero también la de dar cuenta de la movilización de las costureras que sobrevivieron al desastre, pues su organización originaría al Sindicato Nacional de Costureras. El título de este filme se refiere a una canción de Daniela Romo ("Yo no te pido la luna"), sin embargo, desplaza del campo de lo sentimental una demanda que no piensa en cosas imposibles, sino que exige acción y compromiso político.

El Colectivo Cine Mujer no trató de agotar los temas ni las formas de hacer cine militante feminista. En cambio, dejó abiertas preguntas sobre la posible existencia de una movilización política en el cine mexicano contemporáneo. Ante la emergencia de un cine que estiliza la violencia, ¿qué ha sido del acto de mostrar? ¿Qué imágenes proyectaremos para reflexionar sobre nuestro presente? En una reformulación de las consignas del mayo francés ("Sean realistas, pidan lo imposible"), para el Colectivo la petición de lo posible implicó una forma radical de filmar y de militar. El viaje a la luna nunca estuvo tan cerca. **U**

La retrospectiva "Colectivo Cine Mujer: El acto de mostrar" se proyectará dentro del Ficunam 13 del 1 al 11 de junio de 2023. Consulta la cartelera y los horarios en <https://bit.ly/41voKTG>



María Luisa Bemberg en rodaje, s.f.

LENGUA DORMIDA

FRANCO FÉLIX

EL LENGUAJE DEL SILENCIO

Ana de Anda



Sexto Piso, CDMX,
2022

Lengua dormida es el título más reciente del escritor sonorenses Franco Félix. Se trata de su cuarto libro, después de *Mil monos muertos* (2017), *Los gatos de Schrödinger* (2015) y *Kafka en traje de baño* (2015). Aunque la muerte de su madre es el detonante del texto, en realidad el centro de la historia es la vida de esta y su tránsito hacia la vejez, desapercibido para el protagonista hasta que la fragilidad del cuerpo lo evidencia en los achaques que no paran de llegar y en las visitas, cada vez más frecuentes, al hospital. Dividido en dieciocho secciones, leemos fragmentos sobre Ana María viva y Ana María a punto de morir, y muy pocos sobre lo que ocurre después de su muerte. “Mi escritura solo da vueltas en torno a su vida”, escribe su hijo como un desahogo, un monólogo o una explicación ulterior. “Mamá murió [...] Todo gira en torno a ella. Veo señales en todas partes...”, añade después.

La historia comienza con un sueño en el que ocurre una falla de comunicación. El protagonista intenta hablar con su madre, pero ella le responde en un lenguaje incomprensible. “Se han invertido los papeles, al principio de nuestra relación era yo el que balbuceaba sin sentido”, dice el autor. Esta alteración en los roles madre e hijo marca la línea que seguirá durante todo el texto. Tras los tropiezos oníricos y la inversión de papeles, el narrador hace una analogía entre el síndrome del miembro fantasma y lo que siente tras la muerte de su mamá. Félix se refiere a su reciente orfandad como andar por el mundo sin un brazo e intentar funcionar en calidad de mutilado.

Llamamos *lengua materna* a nuestra lengua de origen porque se presupone que en el vínculo madre-hijo está también la transmisión lingüística, pero ¿qué ocurre cuando se interrumpe? En la imposibilidad de hablar con su madre reside la explicación del título. Querer platicar con alguien y acordarse de que ya no es posible, chistes locales y anécdotas que no volverán a contarse entre sus interlocutores originales y un tono de voz cada vez más difícil de recordar son lo que llevan al autor a afirmar que “a cada muerto le corresponde una extinción lingüística”. Pero el título de la novela también hace referencia al silencio impuesto por la brecha generacional. No sé si existan

hijos que conozcan absolutamente todo sobre sus padres, que no acarreen traumas infantiles o que no se enfrentan al *small talk* y a los silencios incómodos durante las comidas familiares de los domingos. No es mi caso ni el de la gente con la que suelo hablar, pero son asuntos que se han ido diluyendo con el paso del tiempo. Esta situación se representa con mucha precisión en *Lengua dormida*:

Ahora que Madre y yo somos más viejos nos comprendemos mucho más que antes [...]. Estamos en el lugar correcto después de dos décadas. Ella me comprende y yo la comprendo.

El título también alude al silencio de la madre en su propia historia, que el autor va hilando a lo largo de su vida y desentraña después de su muerte. Una historia de violencia doméstica y supervivencia, de huir y empezar de nuevo, que cobra sentido conforme avanza el texto.

Por una casualidad rara, como la madre del protagonista en su sueño, mi mamá perdió el habla durante algunos meses. Tuvo que reaprender a hablar, a ligar fonemas, sílabas, palabras y frases. Por algunos meses me convertí en lo que ella fue para mí en mis primeros años de vida. En este sentido, el libro toca el temor primigenio de cualquier persona pasados los 30 años: cuidar a sus propios padres. No porque antes de esa edad nadie le tema a la idea de la muerte de sus progenitores, sino porque conforme uno crece eso pasa de ser un miedo irracional a un temor tangible. Enfrentarse a enfermedades degenerativas, infartos, décadas de malos hábitos que por fin cobran factura, la indolencia médica y su tono aséptico, deudas, peleas con los seguros médicos —en el mejor de los casos— o intervenciones quirúrgicas impagables —en el peor— son la bienvenida para muchas personas una vez que terminan los 20. *Lengua dormida* refleja el fracaso generacional de quienes no hemos logrado sacar a nuestros viejos de trabajar, comprarles una casa o llevarlos de viaje.

Es posible enmarcar *Lengua dormida* dentro de dos posibles lecturas. La primera sería dentro de la narrativa contemporánea que explora la maternidad, mientras que la segunda sería incluirlo dentro de la larga tradición de las novelas de formación. Lo novedoso recae en que no se trata de un texto escrito desde la perspectiva de la madre, sino desde el hijo que la contempla y cuida. A diferencia de las novelas de formación clásicas que relatan la transición del protagonista de niño a adulto y sus peripecias en el camino, *Lengua dormida* no comienza con un adolescente que abandona la pubertad, sino con un adulto joven que

solo se vuelve más viejo y triste. “No estaba preparado para perder al ser humano más importante en mi vida”, afirma el personaje principal. Supongo que nadie lo está.

El libro plantea la pregunta recurrente de cómo leerlo. Como una novela es la primera respuesta, porque así se presenta en las notas de prensa y en la cuarta de forros, y porque en repetidas ocasiones a lo largo del texto el autor se refiere a su libro como “esta novela”. Asumo que se nombra así por la popularidad que todavía tiene este género sobre otros, incluso en cuestiones comerciales, pero su construcción y su amplio abanico de temas sitúan el texto más cerca del ensayo y la crónica. Aunque también podemos considerar que la novela es un género fagocito —¿no son esto, acaso, todos los géneros litera-



Edvard Munch, *Dos mujeres en la orilla*, 1898 ©

rios?— que recurre a otros, en este caso, al ensayo, al diario íntimo y a la poesía.

Por otra casualidad rara terminé la lectura durante los festejos del 10 de mayo, en medio de mañanitas desentonadas cantadas por voces infantiles, ramos de flores y celebraciones varias. Esto me hizo pensar que entre los aciertos del libro está la capacidad de rehuir lugares comunes para conmover con cosas no pensadas con ese fin. Frente a los discursos que abusan de la nostalgia asociada a fotografías, cartas escritas a mano o reliquias familiares, aquí aparecen los recuerdos del protagonista limando los callos de su madre, viendo con ella narcoseries y elogiando sus blusas de *animal print*.

No se trata de una novela sobre la clase media, sino sobre la clase obrera. Félix escribe sobre los trabajos de sus padres —que van desde taxista hasta empleado de una oficina gubernamental, desde cocinera hasta vendedora por catálogo—, las fiestas familiares y las decoraciones de su casa en Hermosillo sin caer en los estereotipos de los que abusa la pornografía de la miseria. Es una mirada sincera sin ser condescendiente, y conmovedora sin llegar al ridículo. Es también una novela con un sentido del humor particular y un código generacional que divierte y con el que uno empatiza, pero que puede llegar a incomodar.

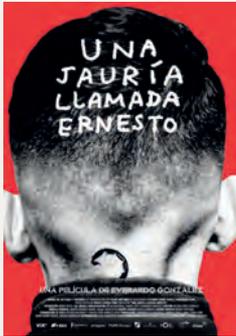
Igual que en la secuencia inicial, el libro finaliza con otro sueño: el protagonista acompaña a su madre en un proceso de rejuvenecimiento, desde que es una anciana hasta que es una niña. "No existe ningún lenguaje, todavía, que logre capturar el mundo. Si acaso, consigue representar estampas muy breves, recortes de tiempo y espacio", escribe Félix para referirse a lo que se nos escapa cuando contamos algo y a su intento por representar que, además de su madre, Ana María fue una mujer con una vida compleja, una adolescente y una niña. Supongo que otra de las virtudes del libro es que, después de cada apartado especialmente conmovedor, el lector quiere con todas sus fuerzas llamarle a su madre llorando, pedirle perdón y decir lo orgulloso que está de ella. **U**

UNA JAURÍA LLAMADA ERNESTO

EVERARDO GONZÁLEZ

EL INFIERNO ES AQUÍ

Juan Patricio Riveroll



En las últimas décadas hemos sido testigos de la degradación del tejido social en México. Nunca olvidaré la proliferación de los secuestros exprés a fines de la década de los noventa en la capital —cuando éramos jóvenes y a mi hermano lo secuestraron durante horas—, un preludio tenebroso a lo que se desataría después en la llamada “guerra contra el narcotráfico” a nivel nacional. Recuerdo cuando no era necesario hacer una investigación exhaustiva antes de tomar carretera en alguna parte de la república, cuando el país estaba más o menos en paz. Quienes nacieron hace veinte o treinta años quizá no tengan ese recuerdo. Para ellos México siempre ha estado inmerso en una extraña guerra civil, íntimamente ligada al narco, aunque no limitada a él. Una serie de circunstancias y decisiones políticas desafortunadas le han robado la paz a varias generaciones.



Dentro de este panorama, hay voces imprescindibles para tratar de comprender el presente y el pasado reciente, y la de Everardo González es una de las más brillantes. No conozco a un cineasta más comprometido con la sociedad en la que vive, con los desfavorecidos, con quienes nunca han sido escuchados. Desde *La canción del pulque* (2003) —su primer documental, producido por el Centro de Capacitación Cinematográfica (CCC)—, su obra ha contado las historias que se esconden entre las rendijas, aquellas imposibles de apreciar a simple vista, las que requieren de una mirada como la suya para que nos asomemos bajo la superficie, y así otorgarle a esas sombras vivas nuestra empatía.



Tristemente, el tema que más ha abordado es el de la violencia, y me parece triste porque sospecho que él no lo hubiera querido de esa forma. Sus primeras películas tocan el tema desde un lugar remoto, como *Los ladrones viejos* (2007), esos prestidigitadores de la vieja guardia que ni armas portaban porque evitaban los enfrentamientos violentos. La sequía en *Cuates de Australia* (2011) está más emparentada con la desolación de la cultura del pulque en su ópera prima y *El cielo abierto*, del mismo año, trata sobre un periodo bélico en El Salvador, pero a distancia, desde el punto de vista del historiador. Fue ese el momento en el que el director ya no pudo más.

A finales del sexenio de Felipe Calderón, la “guerra contra el narco” iba en crecimiento, y esa realidad —la materia prima del documentalista— lo obligó a reflejarla. De esa necesidad de registrar la tragedia vienen *El Paso* (2016), sobre el calvario que enfrentan los periodistas que se ven forzados a exiliarse para proteger sus vidas y las de su familia; *La libertad del Diablo* (2017), una radiografía psicológica de la violencia en México, cuyos testimonios se adentran en las cuevas más lúgubres de todo este teatro; y ahora *Una jauría llamada Ernesto* (2023), el tercer elemento de esta suerte de tríptico, que aborda el tema de una manera aún más innovadora que las máscaras color carne usadas en la anterior; en ambos casos lo primordial es el anonimato de quienes cuentan su historia, sin embargo, ahora el viaje se narra en primera persona.

Mediante un aparato diseñado por los realizadores para cumplir esta particular exigencia narrativa, la cámara se mantiene atada a un conjunto de personajes en su vida cotidiana para captar con claridad la parte trasera de sus cabezas y su entorno fuera de foco: tragos con los amigos, travesías en moto, vistas desde la azotea, el aseo de la casa, charlas y chistes, y un largo etcétera, mientras escuchamos una serie de entrevistas con quienes forman parte del inmenso engranaje del trasiego de armas en nuestro país.

Buena parte de los participantes son menores de edad. Cual piezas de rompecabezas, a través de este cúmulo de voces, dos historias se van construyendo: la del chico que tomó la decisión de empuñar un arma para matar, dando inicio a un camino sin retorno, y la de las huellas que dejó esa arma antes de llegar a sus manos. La investigación y el guion realizados por González, Daniela Rea y Óscar Balderas —los dos últimos, periodistas expertos en el tema— revelan el entramado que hace posible que un chamaco de 13 o 14 años pueda tener acceso a una pistola, cómo están involucradas las mismas fuerzas armadas que dicen combatirlo (del policía del vecindario a los generales del ejército) y lo común que se ha vuelto en ciertas comunidades que los adolescentes porten armas para usarlas.

El impacto de *Una jauría llamada Ernesto* en el espectador es difícil de poner en palabras. De todas las películas de Everardo González, esta es, junto con *Yermo* (2020), la más abstracta y también la más directa. La cola de escorpión que construyeron para grabar cada uno de los planos secuencia nos permite acompañar a los personajes en sus momentos más privados, estar con ellos de una manera más inmediata, más personal. Cada uno nos invita a su mundo, nos lleva con sus cua-



tes, nos muestra el ambiente en el que vive y en el que mata; así somos testigos de una gran contradicción: son al mismo tiempo víctimas y victimarios.

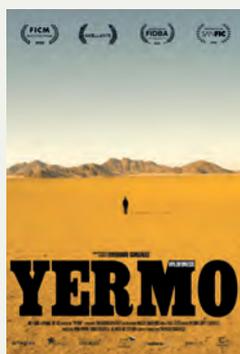
Es el espejismo más profundamente verdadero que he visto en la pantalla. Porque, claro, esa sensación de plena objetividad, la de estar ahí sin que nadie note nuestra presencia, es falsa. La cola de escorpión es un artefacto grande y engorroso para quien lo porta, que nunca pasaría desapercibido. Aunque en cada secuencia hay una puesta en escena, con todos conscientes de la cámara, el espectador no lo siente, y si en algún momento llega a pensar en eso, de inmediato estaría de nuevo sumergido en ese contexto y el espejismo se volvería otra vez real. La sensación de estar ahí con ellos, de convertirte en espía de ese mundo, se tiene que experimentar de primera mano; ese es uno de los grandes logros de esta obra maestra.

El valor sociológico de *Una jauría llamada Ernesto* es solo comparable con *La libertad del Diablo*, aunque en otro tenor. Si en aquella nos adentramos en la mente de los diferentes actores de la guerra contra el narco, en esta nos metemos a una de ellas, ahora con lupa. El día que, como sociedad, logremos evitar que uno de esos niños tenga acceso a una pistola, esta guerra será ganada. Eso no implica nada más el tra-siego, sino también las causas por las que cualquiera busca entrar en el mundo del hampa.

Esta película es, quizá, la que más duele. *La libertad del Diablo* duele, por supuesto. *El Paso* también. Sin embargo, esta va más allá. Si antes hablé del robo de la paz a varias generaciones, el robo del que habla *Una jauría llamada Ernesto* es el de tantas infancias vinculadas al sicariato. La idea de tenerle miedo a un niño se ancla en el fondo del horror que significa esta guerra interminable. Cuando la infancia se corrompe hasta este nivel de barbaridad, cuando lo único que desea un adolescente es lograr un puñado de momentos "gloriosos" antes de ser abatido, ya no solo es en busca de dinero, sino en aras de no ser una víctima para convertirse en su opuesto, no quedan casi esperanzas.

Ante la pregunta expresa de si él, luego de este largo ejercicio, ve alguna solución, González responde:

Legalizar las drogas, sí, pero para mí la verdadera clave es que el tema de la anticorrupción deje de ser discurso, letra muerta. Cero impunidad y cero corrupción. El diagnóstico no está equivocado en este gobierno, pero implementarlo es otra cosa. No veo que esté ocurriendo.





Fotograma de la película *Una jauría llamada Ernesto*, de Everardo González, 2023

Esta obra pone en evidencia nuestros equívocos más desgarradores como sociedad. La maestría de Everardo González y de todo su equipo hace que sea una experiencia estética memorable, desde los planos secuencia, pasando por el montaje, hasta la extraordinaria música compuesta para la película por Haxah, Konk Reyes y Andrés Sánchez. Pero esos equívocos no dejan de ser alarmantes. Valga repetirlo: la degradación del tejido social ha llegado al punto en que a los niños, en algunos sectores del país, se les teme.

A los más grandes documentalistas los impulsa una fuerza que los rebasa. Hay una vocación detrás de ellos, detrás de ellas, que no les permite hacer otra cosa. Es un llamado, como el de un médico o el de un reportero de guerra o el de algunas maestras. Es todo menos *fácil*. Meterse al mundo de esos niños y adolescentes, bajar al subterráneo del trasiego de armas, a los barrios más peligrosos del país, "gobernados" por bandas del crimen organizado, es toda una hazaña. Hay riesgos detrás de esa búsqueda. En un entorno así, no es descabellado imaginar un final trágico para alguno de los miembros del equipo de producción, por más cuidado que tengan al dar los pasos que los llevan ahí. Las agallas y la convicción de todos los integrantes del equipo son de aplaudirse. Es un trabajo duro. Si no lo hicieran ellos, no lo haría nadie.

"El infierno es aquí", dice una de las voces que integran el perfil del ficticio Ernesto. "Aquí se vive, aquí se paga, aquí violan, aquí matan, aquí secuestran". De ahí vienen. Esa es la causa y así ven la vida. Cada testimonio es una prueba de cómo les ha fallado nuestra sociedad. El cine imprescindible es el que exhibe lo que nos aqueja para, a partir de ahí, comenzar a encontrar salidas. Aunque la complejidad de los problemas que plantea esta película sea abrumadora, no debemos dejar que nos absorba. Remediarlos es una tarea insoslayable. **U**

UNA GRIETA EN LA NOCHE

LAURA BAEZA

FRAGUAR EL ESTALLIDO

Paulina del Collado



Páginas de Espuma,
Madrid, 2022

Una grieta supone una fractura en aquello que insiste, inútilmente, en la unidad. Se agrietan los muros, el suelo, la piel y, lo sabemos, también las familias. La tensión se acumula y, estemos listos o no, un exceso de energía encuentra siempre el punto más endeble en una estructura para abrirse paso.

Es en ese instante previo al estallido que Laura Baeza (Campeche, 1988) fija su mirada. La autora se interna en la oscuridad de las relaciones familiares y amorosas, hurga en los mecanismos de lo violento a través de eventos en apariencia ordinarios y pacta con los demonios más íntimos para que, al menos por un rato, estos nos devuelvan la mirada. El resultado de ese descenso a los infiernos es *Una grieta en la noche*, libro que resultó finalista del Premio Ribera del Duero 2022.

Este reconocimiento no debe extrañarnos, la trayectoria de Baeza ha seguido un paso firme y cada vez más experimentado. A su publicación más reciente le anteceden otras tres de relatos: *Margaritas en la boca* (Simiente, 2012), *Ensayo de orquesta* (FETA, 2017) y *Época de cerezos* (Paraíso Perdido, 2019) — estos dos últimos ganadores, respectivamente, del Premio Nacional de Cuento Breve Julio Torri y el Premio Nacional de Narrativa Gerardo Cornejo — y una novela, *Niebla ardiente* (Alfaguara, 2020).¹ En estos textos, que exploran universos tan disímiles como las relaciones tras bambalinas entre los miembros de una orquesta, las consecuencias de un desastre nuclear o el reencuentro con los fantasmas del pasado, es posible advertir ciertas afinidades temáticas que se consolidan en *Una grieta en la noche*. Tal vez la más palpable sea el enrarecimiento de los vínculos familiares, cómo el territorio de lo conocido, aquello que debería hacernos sentir seguros, puede transformarse en el lugar donde el daño echa las raíces más profundas.

Una grieta en la noche nos enfrenta al origen y la revelación del trauma, esa fuerza soterrada en el inconsciente que lucha hasta hacerse visible. Por eso es imposible salir ileso de los seis cuentos que confor-

¹ Esta novela se reseñó en los números 879-880 de esta publicación [N. de los E.].

man esta propuesta. Aquí, irrumpimos en la vida de boxeadores caídos; padres de familia que brillan por su ausencia; brujas que vuelven cada noche para cobrar antiguas deudas; madres crueles, fantasmagóricas y aguerridas, madres atravesadas por el dolor; niñas aferradas a falsas promesas y jóvenes parejas que huyen de la soledad y no entienden cómo acompañarse.

El inicio es convulso. Apenas abrimos el libro, somos arrojados a un mundo frenético en el que nos damos cuenta de que la supervivencia es un lujo que pocos pueden permitirse. Este ritmo se establece en el cuento que inaugura *Una grieta en la noche*, "Quinto round", donde la adrenalina y la agitación, propias del ring de boxeo, se trasladan al lenguaje. En el texto no hay lugar para los puntos y aparte. Diálogos, descripciones y rugidos se mezclan en un párrafo que apenas admite descansos mientras se desarrolla la historia de una familia recompuesta, de dos hermanos que lo son porque lo han elegido —"Nos decíamos *carнал* por costumbre, no porque lo fuéramos"—, de una figura paterna que abandona a su familia con la promesa de enviar dinero desde Estados Unidos y de un boxeador de peso pluma que estuvo a punto de rozar el éxito con los puños.

"Quinto round" abre un combate en varios frentes: la inmigración, el abandono y la presión de pequeñas violencias que se apilan sobre las espaldas de sus personajes. Este mismo efecto de acumulación tiene eco en los demás cuentos del libro; el desgaste, en apariencia anodino pero constante, solo puede conducir a la explosión. Ya lo dice Claudia, la joven protagonista de "Veintidós días en la vida": "De niña me habían dicho que las veladoras estallaban si no se les apagaba a tiempo". Para construir estas narrativas a presión, Baeza confiere un gran peso a aquello que se omite y permanece en silencio: secretos familiares, rencores alimentados en la penumbra y viejas heridas que se resisten a ser verbalizadas.

Relatos como "Veladoras" y "Una grieta en la noche" dan cuenta de lo anterior. En el primero —en el que la autora se apropia con soltura del tono y las convenciones del género negro—, un policía investiga el sangriento asesinato de Macaria, una conocida bruja del Mercado de Sonora que él visitó de niño y que por más de veinte años ha protagonizado sus pesadillas; en el segundo, que da título al libro, una adolescente relata la irrupción de su tío Marcos en la dinámica vital que ella y su madre han compartido durante años: "Mi mamá y yo éramos dos lunas que orbitaban juntas pero moviéndose lejos de las demás". La llegada de Marcos, para ella un perfecto desconocido, trastoca este equi-

librio. La joven observa con curiosidad el enigmático comportamiento de su tío y plantea preguntas sobre el pasado de su madre, que esta esquivaba, hasta que las respuestas acaban por imponerse.

Así como el instante previo a la detonación es esencial, también lo es el momento que le sigue, aquel en el que se remueven los escombros en busca de alguna señal de vida. De este modo la ausencia, que ocupa un espacio importante entre las inquietudes literarias de Baeza, obliga a un cambio de tono en "Ruinas", donde una madre viaja del sureste del país hacia el Centro Histórico de la Ciudad de México y se hospeda en la última habitación donde su hija vivió. Tiempo después de recibir la noticia de su feminicidio, una vez que el duelo deja de ser grito para convertirse en dolor puro y solitario, vuelve sobre los pasos de su hija:

Yo llegué por lo que quedó de Paulina en ese edificio, y tal vez con eso se terminaban los eslabones, porque nadie iría por mí, no había nadie siguiendo mi rastro.

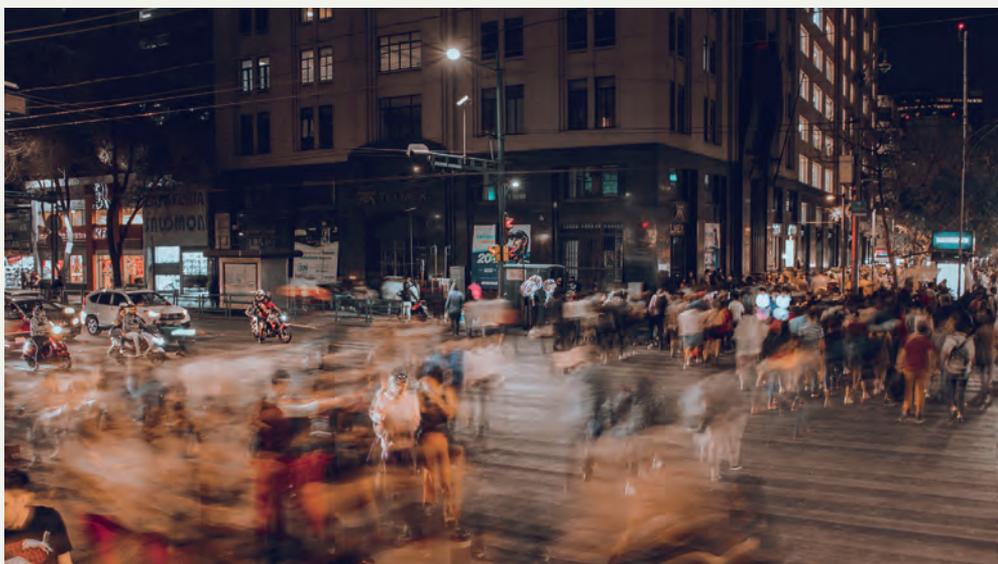
Es imposible ignorar que las violencias a las que están expuestos los personajes de Baeza son consecuencia, muchas veces, de una realidad precaria; policías, cargadores, marchantes, coheteros, santeras y trabajadoras de la maquila pertenecen a una clase social asfixiada por la desigualdad y el abandono. Son figuras sujetas a una erosión a cuentagotas que luchan por hacerse un lugar en las calles, mercados y edificios de la Ciudad de México. La elección de esta arena no es aleatoria. La autora reconoce y describe la combinación infinita de realidades que caben en la capital mexicana: la ciudad es una para quienes desean salir de ella pero no lo consiguen, otra para quienes intentan desaparecer y otra para quienes buscan a sus desaparecidos.

Este mosaico de realidades y problemáticas sociales se expresa en el marco de lo insólito. Así, la de Laura Baeza es una narrativa que se nutre y dialoga con el trabajo de escritoras como Mónica Ojeda, Samantha Schwebelin o María Fernanda Ampuero, cuyas poéticas ensayan sobre el terror de lo cotidiano y el desconcierto que puede producir lo familiar. En Baeza esto se traduce en la construcción de atmósferas en donde apenas se insinúa la presencia de lo sobrenatural. Este es, por ejemplo, el tono que predomina en "Veladoras" y "Veintidós días en la vida": elementos como la brujería, la lectura del Tarot, las presencias fantasmagóricas o el conjuro corren un velo que nos impide observar lo siniestro en su completud, ambigüedad que resulta aún

más estremecedora. El policía que investiga el asesinato de Macaria en "Veladoras" explica:

Lo mío con la bruja iba más allá de un horrible homicidio, porque había visto peores, pero únicamente el de ella se repetía por episodios mientras dormía, y solo después de ver las fotografías de sus altares y el cuerpo lacerao volví a sentir el olor a putrefacción que me despertaba por las noches, el mismo que se instaló en mi nariz infantil después de visitar a la bruja por primera vez.

Los relatos de Baeza atienden ese eco de la infancia al que alude la cita anterior. Una vez que se engendra el trauma, este permanece en la penumbra y espera durante años algo que por fin libere esa energía, que abra una grieta. No obstante, a pesar de la violencia, el estallido es productivo. Esta lectura se refuerza con el epígrafe que abre *Una grieta en la noche*, un par de versos tomados de la canción "Anthem" de Leonard Cohen: "There is a crack, a crack in everything / that's how the light gets in...". Pero las grietas son también lugares por los que la luz emerge. Si un manto de oscuridad se cierne sobre los protagonistas de estas historias, la grieta es lo que los coloca cara a cara con la verdad, es la fractura donde se desata el horror pero también de la que germinan nuevas posibilidades. **U**



Ciudad de México, 2023. Fotografía de Roger Ce. Unsplash ©

NUESTROS AUTORES



**Vivian
Abenshushan**

es escritora y editora. Su trabajo, tanto individual como colectivo, explora las relaciones entre arte y acción política, pedagogías alternativas y procesos comunitarios, redes afectivas y feminismo. Es autora de *El clan de los insomnes* (2004), *Una habitación desordenada* (2007) y *Permanente obra negra* (2019).



**Ana
de Anda**

(CDMX, 1992) estudió la licenciatura en lengua y literaturas hispánicas y la maestría en letras mexicanas, ambas en la FFyL de la UNAM. Fue becaria de la Fundación para las Letras Mexicanas en 2016 y ha escrito textos para *Tierra Adentro*, *Nexos* y *Río Grande Magazine*.



**Marina
Azahua**

(CDMX, 1983) es ensayista, historiadora y traductora. Escribió *Retrato involuntario. El acto fotográfico como forma de violencia* (2014). Es doctora en antropología por la Universidad de Columbia y cofundadora de Ediciones Antílope.



**Pierre
Beaucage**

es doctor en antropología social por la London School of Economics and Political Science y profesor emérito en la Universidad de Montreal. Ha sido catedrático en varias universidades españolas, en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM y en el INAH.



**Anne
Boyer**

(Kansas, 1973) es una poeta y ensayista estadounidense. Es autora de libros como *The Romance of Happy Workers* (2008), *Garments Against Women* (2015) y *Manual para destinos defraudados* (2021). En 2020 recibió el premio Pulitzer de no ficción por su libro *Desmorir*.



**Paulina
del Collado**

es licenciada en lengua y literaturas hispánicas por la UNAM y guionista egresada del Centro de Capacitación Cinematográfica. Ha sido becaria de la Fundación Antonio Gala para Jóvenes Creadores y del programa Jóvenes Creadores del Fonca en la categoría de narrativa.



**Samuel
Cortés
Hamdan**

(Guadalajara, 1988) es licenciado en letras hispánicas por la UNAM y cofundador del espacio *Altura desprendida*. Ha ejercido el periodismo en medios como *Sputnik News*, *Radio Fórmula*, *Gatopardo* y la *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras* de la UNAM. Autor de una autobiografía lúdica llamada *Me acuerdo* (2022).



**Robin
Cousin**

(Altos Pirineos, 1984) después de un bachillerato científico, se dedicó a los estudios de arte y obtuvo su “BTS Design d’espace” en la escuela Boule de París. Sus estudios en Bellas Artes en Angulema le permitieron obtener su diploma nacional de artes plásticas y un máster en arte y literatura con mención en novela gráfica.



**Abraham
Cruzvillegas**

es un artista que estudió pedagogía en la UNAM. Su obra se ha expuesto en el Contemporary Art Museum Houston, la Tate Modern Gallery en Londres y el New Museum en Nueva York, entre otros. Ha escrito ensayos y críticas de arte en catálogos, publicaciones periódicas y especializadas.



Paulo Freire

(Pernambuco, 1921-São Paulo, 1997) fue un pedagogo y filósofo brasileño de orientación marxista. Es conocido por su influyente trabajo *Pedagogía del oprimido* (1968), considerado uno de los textos fundamentales del movimiento de pedagogía crítica.



Manuel Gil Antón

es doctor en ciencias, con especialidad en metodología y teoría de la ciencia, por el Cinvestav del IPN. Es maestro en ciencias sociales por la FLACSO. Fue profesor e investigador de la UAM. En 2010 ingresó al CES del COLMEX. Es autor de diversos libros sobre educación.



Witold Gombrowicz

(Małoszyce, 1904-Vence, 1969) fue un novelista, diarista y dramaturgo polaco. Autor de las novelas *Ferdydurke* (1937), *Transatlántico* (1953), *Pornografía* (1960), entre otras. Vivió más de veinte años en Argentina, a la que consideraba su segunda patria.



Mercedes Gabriela Herrera

es especialista en educación inclusiva por la Universidad de Lorena. Ha vivido en Francia, Argentina y Brasil, donde trabajó como profesora de enseñanza primaria en escuelas francesas. Reside en México, donde se desempeña como consultora, profesora y coordinadora de programas de inclusión en escuelas.



Iván Illich

(Viena, 1926-Bremen, 2002) fue filósofo y teólogo. En Cuernavaca fundó en 1961 el Centro Intercultural de Documentación, punto de encuentro de intelectuales y activistas de distintas partes del mundo. Autor de libros como *La sociedad desescolarizada* (1971), *Energía y equidad* (1974) y *Némesis médica* (1976).



Gina Jaramillo

es maestra en historia del arte y directora general de *Chilango*. Es cofundadora de la librería Orion Kids Mx y parte del colectivo Niñeces Presentes. Es curadora y desarrolladora de contenidos del Encuentro Internacional de Infancias y Juventudes Libres, Diversas y Creadoras de la Cátedra José Emilio Pacheco.



Alessia Kachadourian Marras

es hidrogeóloga, jarocho y mamá. Experta en evaluación de impacto hidrogeológico y fuentes de abastecimiento de agua. Autora principal del primer mapa de México de las zonas regionales de recarga y descarga del ciclo hidrológico.



Antonio Machado

(Sevilla, 1875-Colliure, 1939) fue un poeta y dramaturgo español, miembro de la Generación del 98. Es autor de numerosos poemarios como *Campos de Castilla* (1912) y *Nuevas canciones* (1924), así como del libro de poemas *Poesías Completas* (1917-1936).



Luis Josué Martínez Rodríguez

es licenciado en historia del arte y maestro en literatura mexicana. Ha sido gestor cultural en el IVEC y la Secretaría de Cultura de Jalisco, así como curador independiente. Actualmente es catedrático de la Facultad de Artes Plásticas de la UV y doctorando en historia del arte en la UNAM.



**Mr. Poper
Nicolás
Marín**

es diseñador y comunicador gráfico por Universitario Bauhaus. Cuenta con tres exposiciones individuales. Ha participado en exposiciones colectivas en México, Chile, Perú y Argentina. Ha impartido también varios talleres de pintura y arte, y colaborado en revistas como *Vice México*, *Errrr Magazine* y *Göoo Argentina*, entre otras.



**María
Montessori**

(1870-1952) desarrolló una metodología pedagógica que llegó a convertirse en una de las más relevantes del siglo XX, cuyos fundamentos se encuentran recogidos en *La mente absorbente del niño* (1986). Su legado humano e intelectual sigue siendo una referencia en el campo de la educación.



**José
Emilio
Pacheco**

(CDMX, 1939-2014) fue poeta, narrador, ensayista y traductor, y secretario de redacción de esta revista entre 1959 y 1965. Entre sus libros destacan los libros de poemas *Tarde o temprano* (1958-2009), *Como la lluvia* (2009) y *La edad de las tinieblas* (2009). Su mejor novela es *Morirás lejos* (1967).



**Iliana
Pichardo
Urrutia**

(Salt Lake City, Utah, 1980) es escritora, guionista y realizadora de documentales. Es cofundadora del Colectivo de Arte Transmedia Buñuelos. Recibió la Career Development Grants 2022-2023 de la American Association of University Women. Cursa una maestría en escritura creativa en la Universidad de Texas, en El Paso.



**Eduardo
Rabasa**

(CDMX, 1978) estudió ciencias políticas en la UNAM. Es autor de las novelas *La suma de los cerros* (2014) y *Cinta negra* (2017), y del libro de relatos *El destino es un conejo que te da órdenes* (2019). Publica una columna semanal en *Milenio* y es fundador y editor de *Sexto Piso*.



**Juan
Patricio
Riveroll**

fue profesor de cine durante diez años en diferentes instituciones, y ha escrito sobre cine y literatura en revistas y sitios web. Produjo, escribió y dirigió dos largometrajes: *Ópera* (2007) y *Panorama* (2013), y ha publicado tres novelas: *Punto de fuga* (2014), *Fuegos artificiales* (2015) y *Al filo de la revolución* (2021).



**Erasmo
de Rotterdam**

(Rotterdam, 1466-Basilea, 1536) fue un filósofo humanista, filólogo y teólogo cristiano, considerado uno de los más grandes eruditos del Renacimiento. Escribió nuevas ediciones latinas y griegas del Nuevo Testamento que plantearon cuestiones influyentes en la Reforma protestante y la Contrarreforma.



**Aleida
Rueda**

es comunicadora de la ciencia en el Centro de Ciencias de la Complejidad de la UNAM y escribe en *SciDev.Net*, *Salud con Lupa* y *Pie de Página*. Además, es narradora en el podcast de historias de salud *Pan Pa'l Susto* y cofundadora, expresidenta y coordinadora de la Red Mexicana de Periodistas de Ciencia.



**Karina
Solórzano**

investiga cine mexicano y escribe crítica de cine de manera independiente en distintos espacios. Es parte del equipo de programación de los festivales Documenta Madrid y FICUNAM.



**César
Tejada**

(CDMX, 1984) ha sido becario de la Fundación para las Letras Mexicanas y del programa Jóvenes Creadores. Es autor de las novelas *Épica de bolsillo para un joven de clase media* (2012) y *Mi abuelo y el dictador* (2017). Es cofundador y editor de Ediciones Antílope.



**Alejandro
Zambra**

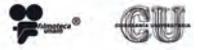
(Santiago de Chile, 1975) ha publicado los libros *Mudanza*, *Bonsái*, *La vida privada de los árboles*, *No leer*, *Formas de volver a casa*, *Mis documentos*, *Facsímil*, *Tema libre*, *Poeta chileno* y *Literatura infantil*. Su obra narrativa ha sido traducida a múltiples lenguas. Vive en la Ciudad de México.



**José Luis
Zárate
Herrera**

(Puebla, 1966) es un reconocido escritor mexicano cuya obra abarca el ensayo, la poesía y la narrativa. Ha sido galardonado con el Premio Kalpa al mejor cuento de ciencia ficción y el Premio Internacional MECYF de novela de ciencia ficción y fantasía.

1-11
JUNIO
2023



Σ Α Υ Ν Α Μ

FICUNAM.UNAM.MX
#ELCINEQUEPROVOCA
#FICUNAM13

13° FESTIVAL
INTERNACIONAL
DE
CINE
UNAM

