



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
CAMPUS ARAGÓN

*La narrativa literaria como evidencia del
problema social del conocimiento*

T E S I S

Que para obtener el Título de Licenciada en
Comunicación y Periodismo

P R E S E N T A

Adriana Vega Estrada

Directora de tesis
Mtra. Margarita Millán Moncayo

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



San Juan de Aragón, Edo de México. 2002



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

PAGINACION DISCONTINUA

A la memoria de mi abuelo, Sr. Avelino Estrada

A mi abuela, Sra. Josefina Vázquez

A mi madre, Sra. Maria Elena Estrada Vázquez

**A mis hermanos, Verónica y Mauricio
(y a sus respectivos retoños)**

A mi hijo, Alex Fernando

A mi amor, Alejandro Jiménez

Las palabras se hacen nudo en mi garganta, el sólo pensarlas llena mis ojos de lágrimas. Es tan grande el amor y tan profundo el agradecimiento que no puedo describir todo lo que representan para mí. Es por eso que sólo atiné a nombrarlos, pues no encontré palabras para describir cómo cada uno de ustedes llena mi corazón y alimenta mi espíritu.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Agradecimientos

A la familia Estrada Vázquez, por todo. A la familia Jiménez Vargas, especialmente al Sr. Roberto Jiménez y a la Sra. Florencia Vargas, por su apoyo incondicional. A mis amigas y compañeras del Seminario de Género y Sociocultura, por todo lo que hemos aprendido y reído juntas. A mi maestra y amiga Mágina Millán, por su respeto, comprensión y enseñanzas. Al Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) por el apoyo para la realización de esta investigación. A mis revisoras de tesis: Laura Rustrián, Celia Cándida Rodríguez, Leticia Sta. María y Alcís Rodríguez, porque con su lectura y observaciones pude mejorar, en mucho, este trabajo. Y a todas las personas que de una u otra forma estuvieron presentes en el largo camino de mi titulación.

Gracias

Índice

Índice

Proemio	IV
Capítulo 1. Sociedad, cultura y conocimiento	1
1.1. Organización social y relaciones humanas	4
1.1.1. Institución, Estado y control social	6
1.1.2. Sociedad de consumo	9
1.1.3. Humanidad posmoderna	12
1.2. El problema social del conocimiento	18
1.3. Interdicto y transgresión	25
1.4. Comunicación y saber enajenado	36
Capítulo 2. Conocimiento instituido	45
2.1. Educación y principio de la realidad	48
2.2. El capital que contamina al mundo: educación institucional	55
2.3. Educación institucional y género	64
2.4. El (des)orden Educativo	75
Capítulo 3. Creación de sabiduría	86
3.1. La creación artística y sus posibilidades libertarias	89
3.1.1. La industria cultural: cautiverio de la creatividad	91
3.1.2. El círculo vicioso educación-industria cultural	94
3.1.3. Creación artística y reestructuración social	95
3.2. Anatomía de la narrativa literaria	100
3.2.1. Creación literaria y transgresión	116
3.3. Narración de la experiencia vivida	118

Capítulo 4. Evidencia por escrito	126
4.1. Los caminos de la sabiduría: <i>Los desastres de Sofía</i>	129
4.2. Narrativa de la libertad clandestina: <i>El lugar del corazón</i>	140
4.3. Memoria y testimonio del caos del tiempo: <i>Las batallas en el desierto</i>	149
4.4. La narrativa literaria, una alternativa libertaria	166
Epílogo	169
Bibliografía	173

Anexo 1. *Los desastres de Sofía*

Anexo 2. *El lugar del corazón*

Anexo 3. *Las batallas en el desierto*

Anexo 4. *Lecciones de cosas*

Proemio

De manera que el objetivo general de esta investigación es evidenciar por medio del análisis hermenéutico de los textos referidos el problema social del conocimiento, englobando así los objetivos particulares de la misma: analizar la conformación social y los diferentes mecanismos sociales para transmitir y dirigir el saber, las características de la sociedad contemporánea, con sus diferentes conflictos relacionados con el conocimiento, la institución educativa y las creaciones culturales, así como la importancia de la literatura como alternativa o camino del conocimiento.

La complejidad e interrelación de tales temas me llevó a desglosarlos de manera que aparecieran independientemente, pero, a su vez, como parte de un todo. En el primer capítulo analizo la estructura social, su funcionamiento, su relación con el saber, así como la manera en que ésta que determina el modo de actuar y pensar del individuo posmoderno; en el segundo, desarrollo el saber institucionalizado en la academia y sus diferentes características, estos dos capítulos constituyen el marco teórico para conceptualizar y comprender el proceso de conocimiento en la sociedad.

En el tercer capítulo exploro la capacidad de las creaciones artísticas para transmitir conocimiento. Por último, el capítulo cuatro se basa en la interpretación de los textos mencionados, en él señalo el problema social del conocimiento desde diferentes aristas (las transcripciones de los relatos aparecen como anexos en este trabajo)**.

Obviamente, cada uno de los temas y subtemas que planteo puede ser investigado con mucha mayor precisión, relacionándolos con infinidad de ideas y perspectivas. De hecho, limitarme sólo a las temáticas planteadas representó para mí un esfuerzo muy grande, pues con cada lectura, incluso de textos sin relación con esta tesis, descubría nuevos argumentos y posiciones para perfeccionar este trabajo, por lo que no puedo considerarlo el fin de mi investigación, sino el inicio de nuevas inquietudes y argumentos que cualquier persona podría retomar para profundizar más en sus tópicos.

Incluso el análisis de los tres relatos deja la puerta abierta para posteriores estudios, pues no es un análisis exhaustivo sino un ejercicio de interpretación que no persigue la comparación o confrontación entre sus contenidos, sino la exploración intertextual de sus coincidencias y su relación con el problema social del conocimiento.

Puedo decir que este trabajo en general es un ejercicio de interpretación, no sólo de los relatos que lo suscitaron, sino también de algunas de las disciplinas que conforman las ciencias sociales, es un estudio transdisciplinario que rebasa los lineamientos temáticos y pretende comprender el complejo rompecabezas social que da origen a diferentes conflictos humanos, entre ellos, el del conocimiento.

Comprendiendo y padeciendo en parte algunas de estos conflictos, intenté que en cada capítulo existieran sugerencias para modificar sus causas, haciendo un texto crítico pero propositivo, en el que yo misma encontrara esperanzas para enfrentar no sólo la realidad social que vivimos, sino mi propia circunstancia.

Es decir, esta investigación tendría un ambicioso objetivo implícito: contribuir a una mejora en las relaciones humanas, en las instituciones sociales, en los procesos de enseñanza y en la producción artística, partiendo de la identificación de sus diferentes problemas y de la necesidad de reformar los diversos aspectos sociales que nos circunscriben y que restringen todo conocimiento y creación humana.

** Además, anexo el relato *Lecciones de cosas*, de Juan Tovar, que utilizo como referencia y comparación en el tema 4.2.

Proemio

Una de mis pasiones es leer, por medio de la lectura he llegado a entender diferentes situaciones colectivas y personales que me han ayudado a comprender mi realidad; de hecho, la lectura ha contribuido a lo largo de mi formación y ha sido el origen de numerosas reflexiones, revelaciones y, por qué no, evasiones. Este gusto por la lectura y el reconocimiento de su influencia en mí, es el origen de este trabajo de investigación.

Al iniciar el proyecto de esta tesis, hace ya algunos años, mi objetivo era promover en los demás, especialmente en l@s jóvenes/as, el gusto por la lectura y transmitirles mi apasionamiento por la literatura y los conocimientos que de ella emanan.

Por aquél entonces convergieron en mis manos tres relatos que me gustaron mucho: *Los desastres de Sofía* de Clarice Lispector, *El lugar del corazón* de Juan Tovar y *Las batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco, en los cuales, pese a no tener ninguna relación espacial ni temporal, comencé a notar ciertas coincidencias de contenido.

Las tres narraciones son protagonizadas por adolescentes, en ellas se aprecia, en mayor o menor medida, sus relaciones escolares y la manera en que la educación familiar e institucional los amolda para que se incorporen a la sociedad. Ante estas coincidencias surgieron múltiples inquietudes y dudas que me llevaron a sospechar la existencia de una intrincada relación entre literatura, educación y sociedad.

Esta sospecha quedó plasmada en el proyecto inicial de la tesis –la cual se fue modificando y ampliando irremediablemente–, y al iniciar la investigación y recopilación de información fue convirtiéndose en certeza, replanteando los objetivos y contenidos de este trabajo, pues para entender la función de la literatura me era imprescindible comprender el funcionamiento de la estructura social.

Al ir asimilando este funcionamiento y revalorando los conocimientos adquiridos durante mi formación profesional fui descubriendo que tanto el contenido de los textos mencionados como la propia estructura social, e incluso el sistema escolarizado, son resultado de un conflicto social relacionado con la transmisión del saber, lo que identifiqué como un problema social del conocimiento.*

Llegué a pensar entonces que este tópico rebasaba los objetivos y temáticas de mi carrera: Comunicación y Periodismo, sin embargo, educación, literatura y sociedad son temas no sólo afines a la misma, sino sus propias bases, y sobre todo, fundamentos de la propia comunicación humana.

Así que decidí, con apoyo de mi asesora, no restringirme a los temas clásicos de investigación sobre ciencias de la comunicación, sino tratar de abordar estas últimas desde una perspectiva más amplia, donde temas pedagógicos, sociológicos, políticos, filosóficos y psicológicos convergieran para darle fundamento al problema social del conocimiento y sus repercusiones en las diferentes formas de comunicación humana, especialmente, en la creación literaria.

* Con este término no me refiero a la discusión epistemológica de problema del conocimiento, sino a los diferentes elementos externos que dificultan el proceso del conocimiento.

De manera que el objetivo general de esta investigación es evidenciar por medio del análisis hermenéutico de los textos referidos el problema social del conocimiento, englobando así los objetivos particulares de la misma: analizar la conformación social y los diferentes mecanismos sociales para transmitir y dirigir el saber, las características de la sociedad contemporánea, con sus diferentes conflictos relacionados con el conocimiento, la institución educativa y las creaciones culturales, así como la importancia de la literatura como alternativa o camino del conocimiento.

La complejidad e interrelación de tales temas me llevó a desglosarlos de manera que aparecieran independientemente, pero, a su vez, como parte de un todo. En el primer capítulo analizo la estructura social, su funcionamiento, su relación con el saber, así como la manera en que ésta que determina el modo de actuar y pensar del individuo posmoderno; en el segundo, desarrollo el saber institucionalizado en la academia y sus diferentes características, estos dos capítulos constituyen el marco teórico para conceptualizar y comprender el proceso de conocimiento en la sociedad.

En el tercer capítulo exploro la capacidad de las creaciones artísticas para transmitir conocimiento. Por último, el capítulo cuatro se basa en la interpretación de los textos mencionados, en él señalo el problema social del conocimiento desde diferentes aristas (las transcripciones de los relatos aparecen como anexos en este trabajo)**.

Obviamente, cada uno de los temas y subtemas que planteo puede ser investigado con mucha mayor precisión, relacionándolos con infinidad de ideas y perspectivas. De hecho, limitarme sólo a las temáticas planteadas representó para mí un esfuerzo muy grande, pues con cada lectura, incluso de textos sin relación con esta tesis, descubría nuevos argumentos y posiciones para perfeccionar este trabajo, por lo que no puedo considerarlo el fin de mi investigación, sino el inicio de nuevas inquietudes y argumentos que cualquier persona podría retomar para profundizar más en sus tópicos.

Incluso el análisis de los tres relatos deja la puerta abierta para posteriores estudios, pues no es un análisis exhaustivo sino un ejercicio de interpretación que no persigue la comparación o confrontación entre sus contenidos, sino la exploración intertextual de sus coincidencias y su relación con el problema social del conocimiento.

Puedo decir que este trabajo en general es un ejercicio de interpretación, no sólo de los relatos que lo suscitaron, sino también de algunas de las disciplinas que conforman las ciencias sociales, es un estudio transdisciplinario que rebasa los lineamientos temáticos y pretende comprender el complejo rompecabezas social que da origen a diferentes conflictos humanos, entre ellos, el del conocimiento.

Comprendiendo y padeciendo en parte algunas de estos conflictos, intenté que en cada capítulo existieran sugerencias para modificar sus causas, haciendo un texto crítico pero propositivo, en el que yo misma encontrara esperanzas para enfrentar no sólo la realidad social que vivimos, sino mi propia circunstancia.

Es decir, esta investigación tendría un ambicioso objetivo implícito: contribuir a una mejora en las relaciones humanas, en las instituciones sociales, en los procesos de enseñanza y en la producción artística, partiendo de la identificación de sus diferentes problemas y de la necesidad de reformar los diversos aspectos sociales que nos circunscriben y que restringen todo conocimiento y creación humana.

** Además, anexo el relato *Lecciones de cosas*, de Juan Tovar, que utilizo como referencia y comparación en el tema 4.2.

Capítulo 1

Sociedad, cultura y conocimiento

1. Sociedad, cultura y conocimiento

La vida del ser humano es básicamente social, pues es en sociedad donde se conforman las individualidades y donde los sujetos desarrollan sus capacidades, elaboran relaciones comunes, significaciones y estructuras sociales para satisfacer recíprocamente sus diversas necesidades. Es sólo a través de su interacción con los otros, como cada ser humano llega a individualizarse, a concretarse.

Concreto es el ser singular que se encuentra inmerso en un proceso en que él, con su estar ahí y actuar, se encuentra 'haciendo' a los otros, alterando su existencia, y en que, al mismo tiempo, se encuentra también dejándose hacer por los otros, asumiendo de un modo u otro los intentos de cambiarlo que provienen de ellos. Concreto es el individuo que está comprometido en una historia de interacciones en la que se constituye como tal (Echeverría, 2001:128).

Así, cada individuo participa en una serie de relaciones de reciprocidad que le dan sentido a su propia historia y a la de la sociedad en la que se desarrolla, gracias a estas reciprocidades, los individuos aprenden a verse como entes particulares, como miembros de un grupo, y en un sentido más amplio, como partes del todo social. Desde su nacimiento, los individuos participan en un gran número de relaciones de reciprocidad con las personas que les rodean, pero también con aquellas que no están más y que desde el pasado participan en la conformación de su identidad, de esta manera se construyen las historias familiares, locales y nacionales, que determinan todas las relaciones que se establecen en la sociedad.

La sociedad comprende "toda clase de relaciones organizadas o no, directas o indirectas, conscientes o inconscientes, de cooperación o antagonismo. Incluye también la trama íntegra de las relaciones humanas y carece de fronteras o de límites asignables" (Chinoy, 1979:43). Gracias a estas relaciones, los individuos han creado una serie de patrones y esquemas de vida que permiten la convivencia entre ellos, estableciendo pautas de conducta regulares y recurrentes para mantener su asociación, creando así lo que llamamos *cultura*.

Se dice que el ser humano es un animal de cultura porque es un ente social con mayor flexibilidad de acción y control del entorno que el resto de los animales del planeta, lo que le permite adquirir conocimiento y transmitirlo a los demás estableciendo un sistema de significaciones. Por eso ningún individuo puede existir lejos de la sociedad y la cultura, pues son los determinantes de su condición humana, pero a su vez, son los individuos quienes, con su interacción, hacen posible su existencia, ya que sociedad y cultura son insolubles, sin sociedad no hay cultura, y sin ésta cualquier sociedad está destinada a desaparecer.

Cultura "es el conjunto de prácticas, saberes y costumbres a través de cuya institucionalización se realiza la convivencia" (Tierno, 1973:188-189). La cultura es enseñable, procede de los componentes biológicos, físico-culturales, psicológicos e históricos de la existencia humana, es estructurada, dinámica y variable, ya que contiene múltiples aspectos y regularidades que permiten que sea científicamente estudiada.

La cultura abarca todas las relaciones que establecen los individuos y todo lo que conforma la vida social: personas, objetos, relaciones, experiencias, pensamientos, actitudes, símbolos, expresiones, lenguajes, ideologías,¹ instituciones, etcétera, pues es un patrón de significados incorporados a formas

¹ La ideología es "un sistema racionalizador o clasificador de las ideas', entendidas éstas como conceptos o juicios expresados en algún conjunto de proporciones. [Es un] sistema valorativo de ideas y conceptos adecuados a la acción social [...] La ideología capta la realidad social en un proceso actualizado por una perspectiva determinada, pero cierta en algún término. [...] es el conjunto de conceptos estructurados en sistemas de ideas, valores o principios teóricos que refleja y a veces por su dinamismo parcialmente tergiversan el tipo de relaciones de una sociedad determinada" (Anda,

simbólicas que incluye acciones, enunciados y objetos significativos, por los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias y creencias, pues “imbrica todo el quehacer humano, toda realización, creación, costumbre. Especialmente, cultura indica el modo de relacionarse el hombre consigo mismo y con todas las realidades” (Brunero, 1987:45).

En su acepción sociológica *cultura* se refiere a la totalidad de lo que aprenden los individuos como miembros de una sociedad; es un modo de vida, de pensamiento, acción y sentimiento [...] Es la compleja totalidad que incluye conocimiento, creencia, arte, moral, ley, costumbre y toda otra habilidad y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad [...], se refiere a las normas, creencias y actitudes de acuerdo con las cuales actúa la gente (Chinoy, 1979:28).

Entendiendo la cultura como ese todo social, podemos tomar la definición más común y práctica de ella:

Conjunto de elementos materiales e inmateriales de que cada sociedad dispone para relacionarse con el medio y obtener de él la subsistencia. Abarca técnicas, normas, pautas sociales y sistemas de valores, generados a través del desarrollo histórico del grupo. Incluye: lenguaje, organizaciones, sistemas sociales, económicos, políticos, religiosos y tecnológicos y todas las resultantes de actividades humanas no ingénitas. [...] La cultura se transmite de una generación a otra por medio de los procesos de *socialización*² que transforman a los individuos en personas integradas, identificadas con los miembros de una sociedad determinada, con los que comparten el modo de vida, las normas, la ideología, etc. (Bruguera, 1976:582-83).

Al ser aprendida y compartida, la cultura posibilita el desarrollo humano y social, permitiendo que exista la civilización. “Cultura –dirá Margaret Mead– es el conjunto de formas adquiridas de comportamiento, formas que ponen de manifiesto juicios de valor sobre las condiciones de la vida, que un grupo humano de tradición común transmite mediante procedimientos simbólicos (lenguaje, mito, saber) de generación en generación” (Echeverría, 2001:36-37).

El proceso cultural está regido por construcciones simbólicas y significativas de cada sociedad que se encuentran ancladas a los fenómenos sociales mediante los actos comunicativos. Sin embargo, su existencia no es instintiva ni se centra en el bienestar común, sino que se sostiene en un sistema de imposición donde todas las relaciones han sido establecidas y permeadas por valores y normas específicos, sistema en el cual “individuos y grupos funcionan no por su propio interés, sino principalmente como agentes e instrumentos de significados, valores y normas” (Sorokim, 1960:481).

1985:140). La ideología es la representación “que la sociedad tiene de sí misma y para sí misma, así como la manera en que la gente vive y crea esa representación” (Kuhn, 1991:213).

Para el filósofo francés Louis Althusser (1918-1990), “La ideología pasa a ser el sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o un grupo social”. Él afirma que “*La ideología es una 'representación' de la relación imaginaria de los individuos con sus condiciones reales de existencia [...]* [sin embargo,] no son sus condiciones reales de existencia, su mundo real, lo que los ‘hombres’ ‘se representan’ en la ideología sino que lo representado es ante todo la relación que existe entre ellos y las condiciones de existencia. [...] En la ideología no está representado entonces el sistema de relaciones reales que gobiernan la existencia de los individuos, sino la relación imaginaria de esos individuos con las relaciones reales en que viven” (1994:47-56).

² “Al hablar de sociabilidad es preciso insistir en que no se trata solamente de una red de relaciones sociales de convivencia sino de una red que se está constituyendo y configurando en un proceso de concretización determinado; que es una red dotada de una ‘mismidad’, individualidad o identidad dinámica” (Echeverría, 2001:132).

Sin embargo, dichos intereses varían de una sociedad a otra según su propia cultura, que es la totalidad que le caracteriza y distingue de otras sociedades existentes en otros tiempos y lugares. De modo que existen *culturas* y no una sola, sino diversas asociaciones humanas con formas específicas de organización social. La identificación de la variedad de culturas permite romper con el paradigma de que la *sociedad occidental* es la única forma de vida *correcta*, y reconocer

que todas las innumerables maneras de comportarse de los seres humanos en las distintas sociedades conocidas, que sus muy diferentes modos de ser, son todos ellos igualmente válidos si se tienen en cuenta las circunstancias naturales en las que se desarrollan; que cada una de estas culturas es una totalidad funcional de comportamientos específicos, totalidad que se mantiene en equilibrio mediante una variedad de estrategias que es digna de estudiarse (Echeverría, 2001:36).

Las diferentes culturas se han clasificado a lo largo de la historia según diversos criterios, puede ser según los periodos sociohistóricos en que se desarrollaron determinadas formas de relación entre los individuos y su contexto, según la valoración de sus producciones artísticas, humanas o materiales, o bien, según sus categorías filosóficas, antropológicas, religiosas o sociológicas.

A lo largo de la historia han existido estudios sobre sociedad y cultura desde diferentes posiciones y con variados objetivos; actualmente, las ciencias sociales se encargan de estudiar el desarrollo de la sociedad a través de la historia y de analizar la existencia y contenido de las teorías sobre evolución, cultura y civilización humana, en busca de comprender la gran variedad de fenómenos sociales y sus implicaciones.

De esta manera, se ha llegado a comprender que lo que existe en la realidad "son múltiples versiones concretas del proceso de reproducción social —cada una dotada de un código sometido siempre a un proceso singular de 'normación'— que corresponden a otras tantas humanidades posibles. El código de lo humano es siempre un código que se identifica o singulariza en una historia concreta" (Echeverría, 2001:131). Con esta perspectiva es posible validar los diferentes modos de ser existentes a través de la historia y entender los procesos evolutivos, la conformación de la cultura moderna y el funcionamiento de la sociedad contemporánea.

Gracias a la teoría social actual se ha conseguido comprender la compleja relación que existe entre todas las estructuras sociales, las producciones materiales y los individuos, dando lugar a otros estudios, divisiones y especificaciones para analizar el sentido y contenido de la existencia humana en sociedad, y por ende comprender el proceso de conocimiento, que como se verá más adelante, es una producción humana determinada por la cultura de cada sociedad.

1.1. Organización social y relaciones humanas

La vida humana es vida de grupo, y para poder existir en ella, los individuos que la conforman deben establecer ciertas relaciones con los demás; esta interacción es la que permite que se conforme la sociedad. Cada sociedad establece los modos en que deben ocurrir estas interacciones para que le sean funcionales y aseguren su existencia, es decir, la sociedad "constituye un todo articulado. Es por naturaleza represiva ya que busca reproducirse y preservar en su ser" (Foucault:1979:55).

La sociedad implica todos los procesos en que intervienen los individuos y, por tanto, todas las relaciones que establecen, sean interpersonales, grupales o colectivas. Dentro de cada cultura existen significaciones que permiten que las personas se relacionen entre sí mediante conjuntos de elementos

comunes, favoreciendo la existencia de intereses conciliables y pautas de conducta adecuadas para la interacción humana. La cultura comprende todos los procedimientos sociales, es

una dimensión de la existencia social, con todos sus aspectos y funciones, que aparece cuando se observa la sociedad tal como es cuando se empeña en llevar a cabo su vida persiguiendo un conjunto de metas colectivas que la identifican o individualizan [...] La cultura es una dimensión de la vida humana; por ello la acompaña en todos los momentos y todos los modos de su realización; no sólo en los de su existencia extraordinaria, en los que ella es absolutamente manifiesta, sino también en los de su existencia cotidiana, en los que ella se hace presente siguiéndola por los recodos de su complejidad (Echeverría, 2001:45-190).

El objetivo de la sociedad es permitir que sus integrantes compartan una vida común, estableciendo relaciones de diversos tipos y con diferentes funciones, pues está compuesta por individuos que interactúan entre sí y por grupos de personas interconectados o superpuestos. Al estar basadas en seres socialmente dinámicos y no en objetos estáticos e inanimados, estas relaciones se modifican constantemente, adaptándose a las nuevas necesidades del entorno y de sus integrantes.

Las relaciones humanas regulan las formas de vida colectiva y proveen a los individuos de medios y estrategias para enfrentarse al mundo y explorar/explotarlo para su beneficio; en ellas, los individuos responden a las acciones, conductas y necesidades de los demás en una plural y constante interacción. La sociedad se encuentra conformada por una gran diversidad de individuos que deben relacionarse lo más armónicamente posible, en ellas surgen millones de procesos de interacción humana, algunos superficiales, que aparecen y desaparecen sin resultados durables, y otros profundos, permanentes y persistentes, con efectos perdurables.

De hecho, la realidad social está anclada en ese "conjunto de relaciones invisibles, las mismas que constituyen un espacio de posiciones exteriores las unas a las otras, definidas las unas por relación a las otras, por la proximidad, la vecindad, y por la distancia, y también por la posición relativa, por arriba o por abajo, o también, entre, en medio" (Bourdieu, 1996:130-131).

La interacción humana es la expresión de la vida social, la dota de movimiento al establecer una gran cantidad de relaciones sociales en todos los niveles del actuar humano. Estas relaciones no son en absoluto sencillas ni espontáneas, sino que forman parte del todo social y de la compleja manera en que se transmite, construye y modifica la cultura. "La realidad cultural da muestras de pertenecer orgánicamente, en interioridad, a la vida práctica y pragmática de todos los días incluso allí donde su exclusión parecería ser requerida por la higiene funcional de los procesos modernos de producción y consumo" (Echeverría, 2001:21).

El funcionamiento de una sociedad depende de la organización de sus recursos humanos, materiales y culturales, para lo cual debe existir una estructura social que los regule y organice según su propio funcionamiento, determinando todas las relaciones que establecen los individuos mediante una simbolización que las clarifica y estratifica según su sistema de normas y valores.

Dicha estructura encuentra su haber en diferentes instituciones,³ que son modos de comportamiento mediante los cuales se asocian las personas para cubrir determinadas necesidades, a la vez que

³ Entendemos por institución un "sistema de normas de conducta, organizado con la finalidad de satisfacer algunas necesidades sociales, [una] estructura social construida alrededor de ciertos valores, que tiende a subsistir a través del tiempo" (Carrillo en Anda, 1985:50-51). Es "la regulación de un conflicto por un sistema de respuestas seguro y reiterable [, un] conjunto coherente de usos, costumbres o prácticas que definen el comportamiento del grupo" (Tierno, 1973:137,192).

funcionan como identificadores de los comportamientos humanos por estar cargadas de valor y poseer códigos de conducta, algunos de los cuales se expresan en leyes y reglas escritas, aunque la mayoría se ejerce mediante la presión social.

1.1.1. Institución, Estado y control social

Las instituciones son sistemas sociales de seguridad que superan los conflictos introduciéndolos en un conjunto de soluciones posibles. No desaparecen los conflictos existentes, sino establecen normas y procedimientos para regularlos y evitar disfunciones. Cada una tiene un contenido y estructura relativamente permanente, en la que sus partes se encuentran cohesionadas y operan como una unidad.

Institución es “un modo estandarizado de conducta [...] ya que conducta social significa co-actividad, y, por consiguiente, institución es un modo estandarizado de co-actividad” (Nadel en Tierno, 1973:194). La sociedad es una estructura de instituciones relacionadas e incluyentes entre sí que regula la organización de las actividades de los individuos para relacionarse con su entorno.

Existen diferentes instituciones que cumplen variadas funciones en el todo social, éstas se diferencian entre sí por su actividad básica, como la económica, política, doméstica, religiosa, educativa, entre muchas otras. Estas instituciones rigen el comportamiento de los individuos en la sociedad desde su nacimiento, definiendo todas las posibles relaciones que establecerán a lo largo de su vida y los modos de comportamiento aceptables dentro de ellas.

Las instituciones contienen normas, pautas, relaciones, procesos y objetos estructurados según los intereses prioritarios de la sociedad. Dentro de ellas pueden encontrarse costumbres, tradiciones y patrones conductuales que se convierten en leyes, así como a quienes se encargan de que éstas sean cumplidas, pues contienen un sistema organizado y jerarquizado basado en un principio de autoridad.

Dentro de las instituciones, los individuos participan sistemáticamente, asumiendo las normas y participando en las convenciones que establecen. Sin embargo, algunos individuos no siempre aceptan o reflejan las designaciones normativas de comportamientos convencionalmente inculcados, esto se manifiesta mediante sus resistencias, reinterpretaciones o distorsiones al actuar en su ámbito social.

No obstante, la mayoría de las personas asume en gran medida los paradigmas transmitidos por las instituciones, pues son las actividades y actitudes relativamente uniformes que aparecen como modelo a seguir, permitiendo que exista cierta regularidad en las conductas humanas y posibilitando la permanencia social. “La historia de los sujetos humanos sigue un camino y no otro como resultado de una sucesión de actos de elección tomados en una serie de situaciones concretas en las que la dimensión cultural parece gravitar de manera determinante” (Echeverría, 2001:23).

Todos los individuos de una sociedad actúan, en mayor o menor medida, según pautas de comportamiento determinadas, lo que no significa que exista una identificación total entre ellos, sino que comparten conjuntos de elementos abstraibles que originan actitudes repetidas y permiten el estudio de cada sociedad y su cultura.

Las instituciones deben ser consideradas, en consecuencia, como las ‘pautas normativas que definen los modos de acción o relación social, que se consideran apropiados, legítimos o esperados’. Esta definición incluye como rasgo crucial de las instituciones no sólo su conformar (pautar) la conducta, sino también su función en el establecimiento o definición de las relaciones de las personas entre sí (Chinoy, 1979:38).

En la sociedad existen varias instituciones que, de un modo u otro, se encargan de regular las relaciones entre las personas y su comportamiento, pues comparten ciertas reglas de convivencia que deben ser aceptadas y cumplidas por todos sus integrantes para que cohabiten en armonía. Para que cualquier sociedad exista debe contar con un sistema de instituciones ordenado por una instancia mayor que vele porque éstas cumplan sus objetivos y reglas.

Esta instancia mayor es el Estado de cada sociedad, y es, a su vez, su institución más compleja, dado que es la encargada de establecer pautas de conducta, leyes, normas y reglas sobre el actuar de los individuos; es "un complejo de instituciones sociales a través de las cuales se pone en acto y se garantiza la organización de la sociedad para el desarrollo de sus actividades en todos los órdenes de la vida" (Córdova, 1979:160).

El Estado es parte de la realidad social, al ser el núcleo de poder en torno al cual se organizan los individuos que comparten un mismo territorio, está constituido por tres elementos: pueblo, territorio y gobierno, sobre los cuales ejerce poder de mando para que se interrelacionen convenientemente en pos del bien común, de la unidad nacional; cuenta con una serie de ramas o instituciones menos complejas y sofisticadas que abarcan todos los campos de acción de los individuos y procuran el mantenimiento del orden entre ellos.

Al estar organizada la sociedad en diferentes niveles y funciones, surgen inevitablemente procesos de dominación de unos sectores de la sociedad sobre otros menos favorecidos. En estos casos, el Estado es comisionado por los sectores dominantes para perpetuar la estructura social utilizando sus propios medios, que dejan de estar al servicio común para responder a sus intereses.

Toda sociedad contiene un sistema ideológico dominante; al ser la nuestra una sociedad de clases, su sistema ideológico corresponde al de la clase económicamente "alta", que utiliza al Estado y otras instituciones para perpetuar su dominio en el sistema socioeconómico. Nuestra sociedad se encuentra "sobredeterminada por el hecho de la organización jerarquizada del cuerpo social —de la separación y coexistencia de castas y clases sociales sobre la base de la repartición desigual y polarizada del poder de disposición sobre el producto o la riqueza objetiva de la comunidad" (Echeverría, 2001:195).

La clase dominante, conformada por elites —grupos de poder—, utiliza la represión física, cultural, sociológica y económica para mantener el *status quo* que le favorece, ve en la masa el mal irrenunciable y utiliza diferentes estrategias para guiarla según sus intereses, controlando la agresividad colectiva mediante la manipulación de la opinión pública, el terror y el silencio. "[L]a clase gobernante desprecia lo que ve o cree ver: masas ingobernables por irredimibles, masas indóciles y sumisas, masas regidas por el complicado matrimonio entre la obediencia y el relajo" (Monsiváis, 1987: 11).

Estas masas, que son la socialización de la gran mayoría de la población, contienen varios grupos de personas de diversos niveles económicos y educativos, que se encuentran homogeneizados por las diferentes instituciones y las pautas que transmiten, autocondenados a permanecer subordinados a los intereses y disposiciones de la clase rectora.

El Estado utiliza sus aparatos ideológicos y coercitivos para sostener la ideología dominante, ofreciendo a la masa la idea de convivencia armoniosa y seguridad social a cambio de que renuncie a la insolencia, insubordinación y agresividad, que son medios de alterar el orden, inconvenientes del sistema. Para ello emplea diversas estrategias que canalizan estas actitudes socializando a los individuos para que no trastoquen el orden social ni perturben su dinámica, sino le sean funcionales.

Recordemos que en la teoría marxista el aparato de Estado (AE) comprende: el gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, las prisiones, etc., que constituyen los que

llamaremos desde ahora el aparato represivo de Estado. Represivo significa que el aparato en cuestión 'funciona mediante la violencia', por lo menos en situaciones límite (pues la administración, por ejemplo, puede revestir formas no físicas).

Designamos con el nombre de aparatos ideológicos de Estado cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas [...] Con todas las reservas que implica esta exigencia podemos por el momento considerar aparatos ideológicos de Estado las instituciones siguientes (el orden en el cual los enumeramos no tiene significación especial): religiosos (el sistema de las distintas iglesias); escolar (el sistema de las distintas 'escuelas', públicas y privadas), familiar, jurídico, político (el sistema político del cual forman parte los distintos partidos), sindical, de información (prensa, radio, TV, etc.), cultural (literatura, artes, deportes, etc.) (Althusser, 1994:27-28).

Existen varias instituciones que, sin ser estatales, responden a intereses específicos, como las religiones, los sindicatos, los clubes, las asociaciones civiles, los medios de información, las escuelas, las universidades y los partidos políticos, los cuales son portadores de la lucha ideológica, pero también representan información de la clase dominante, utilizando la estrategia de hacer ver los intereses particulares como si fueran generales. La religión, la educación, los partidos políticos y los grupos de presión,⁴ tienen una función ideológica para perpetuar el sistema social vigente.

podemos comprobar que mientras que el aparato (represivo) de Estado (unificado) pertenece enteramente al dominio *público*, la mayor parte de los aparatos ideológicos de Estado (en su aparente dispersión) provienen en cambio del dominio *privado* [...] los aparatos ideológicos de Estado funcionan masivamente con la ideología como forma predominante, pero utilizan secundariamente, y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir simbólica. (No existe un aparato puramente ideológico) Así la escuela y las iglesias 'adiestran' con métodos apropiados (sanciones, exclusiones, selección, etc.) no sólo a sus oficiantes sino a su grey (Althusser, 1994:29-31).

Cada institución responde a sus necesidades y establece medios de control social para asegurar su permanencia y función dentro de la sociedad, éstos puede basarse en actitudes, necesidades afectivas, la moral, la familia, la conciencia social y la civilidad, y actúa según el grupo social que comprenda y las particularidades de sus integrantes. Los mecanismos de control social pueden ser culturales (con procedimientos persuasivos), coactivos (con procedimientos violentos), o normativos (con procedimientos judiciales).

El control social está al servicio de los grupos dirigentes, quienes, junto con los grupos de coacción (ejército y policía) y los grupos de saber o prácticas esotéricas (escuelas y religiones), han marcado la historia de las sociedades occidentales. Sus medios han sido desde los violentos e impositivos, hasta los persuasivos y condescendientes, con el fin de (re)forzar la adaptación común dentro del sistema social.

De igual manera, estos grupos emplean la moral, que es una institución abstracta, para lograr la renuncia a las actitudes nocivas al sistema, ya que impone valores, ideas y creencias sobre el ser y actuar de los individuos según los intereses de la clase dominante. La moral es un conjunto de reglas y normas sobre la conducta humana históricamente establecidas, pero que se encuentran sujetas a cambios de la

⁴ Entendemos como grupo de presión "un conjunto de individuos que han establecido una relación más o menos estrecha y constante entre ellos con el propósito manifiesto de influir en la formulación de las decisiones políticas dentro de un sistema social determinado" (Meyer, 1976:74), sin embargo, dicho grupo no tiene interés en acceder a la dirección política de la sociedad. Algunos grupos de presión son: empresarios, organizaciones de trabajadores, banqueros, sindicatos, los medios de información y agrupaciones profesionistas y religiosas.

propia historia; son los valores del bien y el mal, la justicia y la injusticia, que cada sociedad posee, su objetivo es regular la conducta, que es una expresión moral, y establecer ideas y valores que conformen un código-guía para la acción. Al igual que el Derecho, la moral es un sistema de seguridad que regula coactivamente el comportamiento para mantener las nociones generales de la vida social.

La moral se encuentra inmersa en todas las relaciones sociales, y por medio de la educación, las costumbres y la opinión pública se convierte en convicciones determinadas según intereses de la clase dirigente, que dicta lo que es correcto y lo que no lo es. La moral y los sistemas de verdad se encuentran insertos en las todas las prácticas de los individuos, en todos los ámbitos de su vida y en todas las instancias en las que se desarrollan.

En las sociedades de clases, los individuos deben asumir cierto comportamiento de acuerdo al lugar que ocupen dentro de la estructura socioeconómica, posicionándose en un estatus y rol asignados por la moral, el régimen de verdad, las instituciones en las que han participado y el grupo social al que pertenezcan. Los diferentes grupos sociales tienen interiorizada³ una actitud de conservación de los modelos sociales, por lo cual comparten cierta responsabilidad en su mantenimiento, asumiendo actitudes colectivas de defensa, respeto y agresión; esto explica que el sistema social y sus injusticias persistan a través del tiempo, pues todos los individuos participan en su perpetuación. "La verdadera tragedia de la enajenación es que se obliga a las personas a ajustarse a instituciones creadas por ellas" (Murphy, 1993:38).

Así, todos los individuos se incorporan y defienden inconscientemente las instituciones sociales, su estructura, funciones e ideología, las cuales varían a través del tiempo y los cambios económicos y culturales del entorno social. En las sociedades capitalistas, la organización social y sus instituciones son determinadas por la producción y el capital, en ellas todas las relaciones humanas funcionan según la ley de la oferta y la demanda.

1.1.2. Sociedad de consumo

El capitalismo, o sociedad de consumo, es la organización socioeconómica que tienen la mayoría de los países actualmente, surge con la importancia que cobra el intercambio de mercancía y la acumulación de riqueza por determinados sectores y países. Sus características son: producción de satisfactores para el mercado, facilita el intercambio de mercancías, las personas venden su fuerza de trabajo, todo gira en torno a la propiedad privada, el capital es el motor del sistema, se da un crecimiento desigual entre las clases sociales, los recursos naturales son convertidos en mercancía y los recursos humanos en consumidores.

El capitalismo es un conjunto de relaciones sociales –formas de propiedad, etcétera– en que la producción adopta la forma de conversión del dinero, las cosas y las personas en capital. Y el capital es una cantidad de bienes o de dinero que, intercambiada por trabajo, se reproduce y se aumenta a sí misma extrayendo trabajo no pagado, plusvalía, de la mano de obra para sí misma (Rubin, 1996:39).

Este modo de producción determina las condiciones de trabajo y las relaciones entre los individuos, es protegido y facilitado por el Estado mediante sus normas y valores, y reforzado por otras instituciones ideológicas, como las políticas, religiosas, morales, educativas, informativas, etcétera.

La modernidad capitalista ha intentado sistemáticamente, con embates cada vez más consistentes y extendidos, cerrarle el paso a la comunidad humana para obligarla a abdicar del

³ A lo largo de este trabajo utilizo el término *interiorizar* como el proceso de "reconocer como propios opiniones, criterios, principios, etc., ajenos" (*Enciclopedia Microsoft Encarta*, 1998).

ejercicio directo de la función política. [...] Es una historia que ha intentado hacer de la comunidad humana un mero objeto, es decir reducirla al modo de existencia que es propio de la mano de obra de los trabajadores, de una cosa que se compra y se vende en el mercado capitalista (Echeverría, 2001:43).

El trabajo, como la capacidad humana de transformar el medio y crear objetos de uso y consumo para satisfacer necesidades, se ha convertido en un mal necesario, se ha enajenado en función de beneficios específicos para corresponder al lugar social establecido por el sistema de verdad. En el capitalismo los individuos viven perseguidos por la necesidad de obtener más capital para ascender o mantenerse en cierto nivel social, eliminando por completo la idea siquiera de una reestructuración social o un cambio en las instituciones. Inmersos en la competencia, las necesidades ficticias, la producción de bienes y sus requerimientos vitales, los individuos de las sociedades capitalistas solo pueden dejarse llevar por el consumismo, las instituciones y sus pautas de conducta para funcionar en la sociedad sin complicaciones. La capitalista es la sociedad que

obliga a la vasta mayoría a 'ganarse' la vida en empleos estúpidos, inhumanos e innecesarios [...], que maneja sus prósperos negocios sobre las espaldas de los ghettos, barrios bajos y un colonialismo interno y externo [...], que se halla infestada de violencia y represión, al tiempo que exige obediencia y sumisión a las víctimas de esa violencia y represión [...], que, a fin de mantener la lucrativa productividad en la que depende su jerarquía, utiliza sus vastos recursos orientándolos al despilfarro, la destrucción, y una creación cada vez más metódica de necesidades y satisfacciones conformistas (Marcuse, 1973:66).

La sociedad capitalista ha reestructurado las relaciones humanas y las necesidades básicas de las personas, produciendo nuevas necesidades y satisfactores que apuntan directamente a la ganancia económica del dueño del capital. Este sistema hace de los individuos sus esclavos, pues al consumir los satisfactores y necesidades producidos en este sistema, reproducen su dependencia a él y perpetúan su servidumbre. "En la medida en que la vida social se estructura en torno a la sociedad de propietarios privados –de capital los unos, de fuerza de trabajo los otros–, la sociedad en la que, aparte del capital encarnado como 'espíritu de empresa', los seres humanos no son más que cosas mercantiles" (Echeverría, 2001:44).

Al ser un sistema de explotación, la sociedad de consumo es un sistema de dominación en el que existe una estratificación y diferenciación de grupos sociales según la capacidad adquisitiva de cada uno, donde el bienestar común se mide en la cantidad de "consumidores satisfechos" que existan dentro del grupo. El dinero deja de ser un medio para convertirse en un fin, los individuos lejos de perseguir la igualdad jurídica y política, defienden su derecho al consumo. "En el ámbito de la cultura occidental más desarrollado se ha generalizado el tipo de 'consumidor satisfecho', que ha sustituido el esquema de la lucha de clases por el esquema de la competencia entre grupos concretos, dentro de un nivel mínimo de vida casi igual" (Tierno, 1973:184).

Los individuos no se están dispuestos a renunciar a sus *privilegios* a cambio de una reestructuración social, compiten entre sí por tener más cantidad de bienes y servicios, luchan por más capital para consumir más. Los grupos sociales se ven como antagonistas en la lucha por obtener más dinero, todos quieren ascender en la estructura del consumo, sin percatarse de que éste les impone necesidades e intereses con una finalidad descaradamente lucrativa que mantiene al sistema social. "[L]a mayoría de la gente vive con la preocupación de buscar una forma de vida más significativa y que produzca menos tensiones [; reproduciendo] una sociedad donde todo es falso, superficial y ajeno al toque humano" (Murphy, 1993:29).

La llamada economía del consumo y la política del capitalismo empresarial han creado una segunda naturaleza en el hombre que lo condena libidinal y agresivamente a la forma de una

mercancía. La necesidad de poseer, consumir, manipular, renovar constantemente la abundancia de adminículos, aparatos, instrumentos, máquinas, ofrecidos e impuestos a la gente; la necesidad de usar estos bienes de consumo incluso a riesgo de la propia destrucción, se ha convertido en una necesidad "biológica" (Marcuse, 1973:19).

Surge así un círculo vicioso infinito donde se crean simultáneamente necesidades y satisfactores corporales, espirituales y materiales de/para los individuos; estableciendo relaciones (in)humanas basadas en el consumo, donde los individuos son lo que compran, usan y desechan, nada más.

Algunas instituciones son cómplices de este sistema, como los medios de información, que recrean y construyen necesidades de consumo mediante sus informaciones y su publicidad, explotando al máximo algunas necesidades vitales y promoviendo una cultura consumista en la que ellas mismas participan haciendo pensar a los individuos que son libres por tener la posibilidad de elegir entre varias marcas, estilos de vida, servicios, diversiones, etcétera, promoviendo retóricas como la armonía, la felicidad, la belleza y la plenitud como símbolos de estatus, prestigio y *poder*; impidiéndoles ver que se encuentran encerrados en un sistema donde el que no consume es disfuncional, y, por ende, prescindible.

Esta sociedad es obscena en cuanto produce y expone indecentemente una sofocante abundancia de bienes mientras priva a sus víctimas en el extranjero de las necesidades de la vida; obsceña al hartarse a sí misma y a sus basureros mientras envenena y quema las escasas materias alimenticias en los escenarios de su agresión; obsceña en las palabras y sonrisas de sus políticos y sus bufones; en sus oraciones, en su ignorancia, y en la sabiduría de sus intelectuales a sueldo (Marcuse, 1973:15).

Sin embargo, los grupos de individuos no siempre se adhieren plenamente a este sistema y surgen algunas tensiones por saberse con derecho al consumo y ser incapaces monetariamente de lograrlo, brotan así resentimientos que se toman en agresividad colectiva entre los que tienen y los que no. Para superar estos conflictos, la sociedad de consumo ha creado otros satisfactores que permiten a los individuos canalizar su frustración y agresividad mediante el consumo; los productos se convierten en válvulas de escape de estas tensiones y originan a su vez vicios que generan también ganancias económicas, como la adicción a la comida, a las compras, a la televisión, al Internet, a los juegos electrónicos, al tabaco, las drogas, el alcohol, etcétera.

Los conflictos en las relaciones humanas causados por la obsesión consumista encajan con otra serie de problemas causados por la modernidad y los adelantos tecnológicos actuales. Las relaciones sociales se han vuelto impersonales, frías, regidas por intereses que buscan preservar las condiciones de vida existentes y alejan a los individuos de la verdadera humanidad. "Desde el Estado se impulsa la modernización salvaje, sin complacencias. Al país se le pondrá al día, a la altura de las exigencias tecnológicas, y quienes no se ajusten a los requisitos de crecimiento deberán aceptar la miseria como atributo de la premodernidad" (Monsiváis, 1987:12).

El Estado, los capitalistas y los grupos de poder persiguen la modernización y sus ganancias económicas, ocasionando severas crisis, no sólo económicas, sino en todos los ámbitos sociales. El sueño de la modernidad y sus mieles, rebasó a la humanidad y la fue surmiendo en crisis y turbulencias que han modificado todas las concepciones sobre su forma de ser y hacer, sus necesidades, carencias, pérdidas, pensamientos, prácticas, etcétera.

1.1.3. Humanidad posmoderna

La época posmoderna actual,⁶ en la que ocurren múltiples transformaciones en la cultura de todas las sociedades, así como en sus teorías políticas y sociales, e incluso en la fisiología de los seres humanos, se caracteriza por una serie de fenómenos que rompen con las tradiciones anteriores y establecen nuevas formas de interacción social. El género humano se enfrenta a cambios acelerados y profundos que se extienden a todo lo que ha conocido.

“La tradición que hemos heredado es la tradición de la ruptura, no sólo de la ruptura ante lo clásico, sino de la ruptura ante la misma ruptura anterior. Esta es la tradición de lo nuevo, la tradición de la [pos]modernidad” (Zavala, 1996:5); en ella se viven procesos que nunca se imaginaron y se derrumban conceptos que parecían eternos. Todos los ideales están en crisis o acabados, es el fin de las grandes y pequeñas narrativas, se desconfía de todos los proyectos y programas, las grandes teorías causan desilusión y se desvanecen en un escepticismo implacable. Las metanarrativas⁷ han dejado paso a la inmediatez, al endiosamiento tecnológico y a la creación de verdades breves e incompletas.

Se consideran normales las relaciones económicas desiguales, determinadas por la capacidad adquisitiva de unos y otros, como si desde siempre existiera la desnivelación económica entre clases, pueblos y naciones; ya nadie pretende cambiar el sistema, sino acceder a un nivel económico superior para tener más que los demás. De igual manera, se fomenta la dependencia económica, tecnológica y cultural entre los países desarrollados y los subdesarrollados, así como entre la metrópoli y la zona rural,

⁶ La posmodernidad es una dominante cultural correspondiente al momento histórico del capitalismo tardío, multinacional o de consumo —el capitalismo ha atravesado por 3 momentos principales: el capitalismo de mercado, el estadio monopolista (imperialismo) y el momento que vivimos, postindustrial o modernidad capitalista—, es una de las formas más puras de capital, donde éste se expande a todos los territorios sociales, convirtiendo en mercancía todo el hacer, pensar y sentir humano.

La modernidad empezó a concluir en la década de 1950, a partir de los sesenta comenzaron a derrumbarse los valores de la modernidad y a cuestionarse la formas de vida individual y colectiva. Para 1970, se establece lo que se conoce como posmodernidad, impulsada por los vertiginosos avances tecnológicos y los cambios económicos y políticos que propician un mercado global. Todos estos cambios culturales y morales implican una fractura en la sociedad disciplinaria, e instauran una sociedad más flexible, que enaltece valores como el sexo, el humanismo, la tolerancia, el naturalismo, la cordialidad, la fuerza física, la violencia, la guerra, la venganza, el sentido del humor, los derechos humanos, la democracia, la libertad, etcétera, mientras cuestiona los valores de la modernidad: razón, progreso, revolución, vanguardia, los héroes, los grandes discursos, las utopías y la propia realidad.

La posmodernidad es el presente moderno, la cultura contemporánea, caracterizada por el individualismo, la revolución de las identidades y las nociones de representación, la fragmentación cultural, la masificación del consumo de imágenes y objetos, la cultura hedonista orientada al confort generalizado, el pesimismo, el escepticismo y la ideología *light* que modifica todas las formas de vida personal. Al transformar de diferentes maneras la cultura y sus diversos espacios, la posmodernidad ha generado nuevas situaciones, actuaciones y posibilidades políticas, sociales y teóricas. En la posmodernidad, el capitalismo es prácticamente universal, las nuevas formas de dominación social son: control financiero, manipulación de mercados, deuda externa y seducción de la oferta y de las apariencias; las leyes de su funcionamiento económico son: presencia del capital internacional, un mercado global, internacionalización de la producción, superproducción, el Estado comparte su poder y control con agencias internacionales de capital y con los mass media, entre otras.

⁷ “Las metanarrativas o metarrelatos [...], son esos grandes discursos globales y básicos que aspiran a dotar de su sentido último a todos los avatares del conocimiento humano [...] Cada una de estas perspectivas es teleológica, es decir, desde cada una de ellas, todo el acontecer humano tiene un sólo fin último, aunque, obviamente, este fin aparezca postulado de manera diferente en cada una de ellas. En cualquiera de ellas, todo lo que existe y todo lo que acontece aparece considerado como si se dirigiera a un mismo punto culminante, una meta (de nuevo, definida de distinta manera en cada una de estas posiciones) que le da sentido a toda la historia. Cada una, a su manera, explica la totalidad de la historia en términos de una concepción unificadora, estructurada en sistemas perfectamente coherentes y cerrados”. (Castellanos, 1996:28)

esta subordinación se basa en la desigualdad y en los simbolismos creados sobre cada uno de estos espacios. Esta dependencia ha originado una colonización tanto en los países y las zonas menos desarrolladas, como en los individuos y su subjetividad, convirtiéndose en otra forma de dominación que llega incluso a la clase dirigente y la encausa según ciertas necesidades, sobre todo tecnológicas.

A falta de utopías y discursos convincentes, surge el ideal de la tecnología, símbolo de poder que se convierte en moneda de cambio mundial; los pueblos son más desarrollados en la medida en que cuenten con mayor tecnología. La seguridad social se mide en la capacidad de consumo de los grupos sociales, que son a su vez dependientes de productos y servicios tecnológicos como el teléfono, el refrigerador, la televisión, la luz, la PC, el fax, etcétera.

La tecnología ha permitido el control y manipulación de la naturaleza, propiciando respuestas técnicas a las necesidades humanas básicas, alterando con sus creaciones la cotidianidad de los individuos que las consumen como si fueran indispensables para sobrevivir. La computadora, el Internet, la realidad virtual, los videojuegos, el teléfono celular, el CD, el DVD, los electrodomésticos que *hacen la vida más fácil*, forman ya parte de la humanidad posmoderna. Consumir los avances tecnológicos se hace indispensable para funcionar en sociedad.

La sociedad posmoderna está basada en imágenes tecnológicas inestables, transitorias, como el cine, la computadora, el video, la televisión y los videojuegos; las apariencias se han vuelto volubles y cambiantes, las modas son hiper-pasajeras, mientras las fechas del calendario son manejadas por festividades lucrativas.

Por primera vez la tecnología, mas allá de los objetos que produce, de los servicios que proporciona, de las proezas que multiplica, moldea nuestro comportamiento e incluso nuestro modo de pensar. [...] Por primera vez, los conceptos escapan de los imperativos de la lengua para convertirse, con la ayuda de la computadora, en series infinitamente diversas de 0 y de 1, como el cálculo con todos los símbolos. Y las categorías filosóficas más elaboradas se transforman a su vez. Pensamiento, conciencia, complejo, actual, virtual, real, por primera vez, se formulan o pueden formularse, como equipo técnico (Berger, 1993: 5-6).

La sobrepoblación mundial ha generado también creaciones tecnológicas para simplificar el funcionamiento de la sociedad, sin embargo, hoy más que nunca se viven el individualismo y el oportunismo como herramientas de supervivencia. "Hay algo admirable en el hecho de hacer coexistir en la palabra 'cohabitar' a millares de seres a los que se despoja hasta de la esperanza de un juicio final. En este sentido, lo admirable corona lo inhumano" (Vaneigem, 1997:226).

Las sociedades posmodernas encierran a los individuos en procesos de soledad y espejismos. "El reemplazo de la socialización comunitaria por la socialización mercantil, y el fracaso que esto implica de la realización arcaica de la politicidad humana como religiosidad, hacen del individuo social constituido como propietario privado un ente a la vez poderoso y vacío" (Echeverría, 2001:263).

Las ciudades se convierten en cárceles que crecen, se expanden, progresan y se perfeccionan mientras ofrecen satisfacción a todas las necesidades humanas, así como la promesa de una mejora en los estilos de vida, optimizando tiempo y recursos materiales, proponiendo confort y anonimato. La gran ciudad, a diferencia de los ámbitos rurales, otorga un gran anonimato, las personas se aíslan, funden su identidad entre las multitudes, establecen relaciones momentáneas, pasajeras y/o superficiales. Los individuos son acosados por una gran cantidad de actividades pendientes que limitan las acciones comunitarias, estableciendo círculos de compañía en vez de relaciones interpersonales.

Estas últimas son sustituidas por otras eventuales u obligadas, en las que se comparten espacios y tiempos con otros, viviendo relaciones breves, comprometidas y efímeras. A pesar de la necesidad de los otros, las personas ciudadinas no saben compartir entre sí, algunas de sus relaciones son indeseadas y monótonas, otras intensas pero veloces, todo su mundo gira rápido, a la velocidad de un microprocesador, persiguiendo siempre los asuntos pendientes.

El fascinante espectáculo de la sociedad moderna, la artificialidad y la fugacidad de las configuraciones cada vez nuevas y diferentes que se inventa para su vida cotidiana y que se suceden sin descanso las unas a las otras hacen evidente su afán de compensar con aceleración lo que le falta de radicalidad (Echeverría, 2001:269-270).

En las ciudades hay un temor generalizado a la soledad, pero al mismo tiempo, se le desea. Existe una paradoja entre el deseo de huir de las multitudes, y el desconocimiento de cómo ser lejos de ellas; se busca la cercanía de alguien al tiempo que se le aborrece.

Las evidencias crecientes parecen indicar que la moderna tecnología, que de muchas formas ha llevado a los hombres más cerca unos de otros en proximidad física, amontonándolos en ciudades, en autopistas y en campos de batalla, en realidad ha hecho más difícil una satisfactoria proximidad entre los seres humanos y entre la gente y la naturaleza. Por consiguiente, una de las características de las personas [pos]modernas es la soledad con un fondo de ansiedad (Pullias, 1974:30).

En esta era posmoderna se vive una eterna añoranza por lo que fue o pudo ser, por las relaciones cercanas que nunca serán, se recurre al pasado en busca de afectos y recuerdos ajenos que se comercializan y están al alcance de quien pueda comprarlos. Se dejan olvidadas las facultades mentales, emocionales y materiales, junto con la certeza de quién se es y para qué.

Los individuos viven desintegración en sus vidas, siendo muchos en sí mismos, estando en varios lados al mismo tiempo, gobernados por deseos diferentes y contrapuestos. Todas sus acciones se encuentran condicionadas por el exterior, automatizadas, existen en función de los múltiples *yo*s que integran su personalidad cambiante según las circunstancias. Son producto de la información que se produce y transmite segundo a segundo en todos los espacios sociales.

La era posmoderna es la era de la información, de tecnología informativa que "bombardea" a todos todo el tiempo, los individuos son en función de las informaciones que reciben y aquellas que no recibirán jamás. La comunicación y las creaciones humanas son cada vez más virtuales gracias a la tecnología, mientras la sociedad entera está *conectada* a productos e informaciones que funcionan como universales.

La globalización se ha impuesto en una mundialización de intercambios culturales y económicos. "El mercado mundial universaliza a todos los habitantes del planeta, aunque lo haga en términos puramente abstractos. Los constituye en calidad de miembros de un género humano compuesto de propietarios privados y, al hacerlo, rompe los 'universos' cerrados del valor de uso en los que se reflejan las innumerables identidades concretas que están siendo conectadas entre sí" (Echeverría, 2001:271-272).

Lo informático va dejando de lado lo corporal, cada vez se requiere menos del cuerpo para desempeñar ciertos trabajos, trasladarse, comunicarse, divertirse, etcétera; se han sustituido los miembros y órganos del cuerpo con tecnología informática. Surge entonces otra paradoja de la posmodernidad: por un lado, el cuerpo humano que demanda espacio y el cumplimiento de sus funciones, y por otro, toda la

información que exige que éste sea impecable, o en su defecto, escondido, como respuesta a las demandas tecnológicas y consumistas que descorporizan a la humanidad.

Parte de esta paradoja es la sublimación de lo corpóreo con conceptos como salud, higiene, belleza y deporte, es decir, el cuerpo *perfecto* como único fin de la materia humana. Mientras que, por otro lado, se realizan actividades que ignoran o dañan al propio cuerpo o que requieren cada vez menor actividad de éste. Se promueve el consumo y la producción de cuerpos perfectos pero irreales.

El dominio, la conciencia de su cuerpo [de los individuos] no han podido ser adquiridos más que por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder: la gimnasia, los ejercicios, el desarrollo muscular, la desnudez, la exaltación del cuerpo bello ... todo está en la línea que conduce al deseo del propio cuerpo mediante un trabajo insistente, obstinado, meticuloso que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados, sobre el cuerpo sano (Foucault, 1979:104).

El cuerpo perfecto como objeto de consumo se sustenta en la cultura de súper higiene actual que repudia toda parte del cuerpo que no sea pulcra, centrándose en arreglar o, de ser posible, desaparecer, los desaliños naturales, disfrazando la materia viva con olores y cosméticos que hacen del cuerpo humano un objeto superficial de uso y consumo.

La exigencia social de la perfección del cuerpo, o su eliminación u ocultamiento si no lo es, genera una serie de presiones en los individuos, pues, inconscientemente, estos requerimientos están interiorizados en las personas y se lucha con los medios posibles por alcanzarlos; sin embargo, la frustración humana actual se debe en gran parte a que el común de los cuerpos no responde a tales requisitos, lo que ocasiona diversos conflictos individuales.

esta cultura está estructurada en la dinámica del dominio y construye cortes/conflicto por raza, edad, clase, sexo, por conocimientos y capacidades también corte/conflicto entre nuestro cuerpo y nuestra razón y espíritu. Gracias a estos cortes/conflicto funciona el sistema (Pisano, 1996:75).

Para desplazar estos conflictos, la sociedad posmoderna ofrece una serie de eventos efímeros, proporcionando actividades y espectáculos momentáneos, así como informaciones y distracciones huecas que sustituyen la capacidad de asombro por momentos de sobresalto y excitación; a su vez, el capitalismo se alimenta de estas brevedades, obteniendo mediante ellas ganancias económicas, expandiéndose hacia todas las actividades y sensaciones de los individuos.

Los individuos posmodernos viven sólo momentos, simulacros de la propia humanidad. Se simulan estereotipos establecidos sobre el ser o el actuar, pero éstos son también cambiantes e inestables, lo que provoca angustias individuales y colectivas que generan agresividad al tiempo que reducen la capacidad crítica y la propia tolerancia.

La sociedad posmoderna se construye sobre la destrucción de todo lo previo, incluyendo la naturaleza y las particularidades, relativizando todos los conceptos y verdades anteriores, desvaneciendo incluso las certezas sobre humanismo y urbanidad construidas través del tiempo.

Ahora que las otras sociedades terminan de extinguirse, barridas por la marcha arrolladora de la modernidad, las que sí nos son conocidas y que han seguido de un modo u otro, con mayor o menor 'éxito', la línea del progreso, se nos revelan como sociedades que eligieron subordinar el conjunto de su actividad vital a la fase productiva de la misma; sociedades que se han hecho a sí mismas concentrándose obsesivamente en el momento de la consecución del producto, en la lucha violenta contra la prepotencia de lo Otro (la 'Naturaleza') y en la acumulación del

'excedente' indispensable, en la administración de las condiciones de supervivencia (Echeverría, 2001:141-142).

Pese a que la posmodernidad representa una ruptura con los ideales anteriores, su discurso continúa sosteniendo, y en ocasiones exaltando, algunos de los valores más destructivos de la humanidad: racismo, sexismo, homofobia, intolerancia, violencia, etc. Al plantear valores individualistas, el discurso posmoderno refuerza prejuicios sobre la diferencia, esto explica el resurgimiento de actitudes y movimientos discriminatorios, así como el fortalecimiento de conductas e ideologías intolerantes a nivel mundial.

Los prejuicios sociales difundidos por el sistema se manifiestan en normas y pautas de conducta, se convierten en leyes rígidas que generan malestar y angustia en algunos individuos, quienes se atreven a cuestionarlos pero no a enfrentar el orden que los establece, pues en el fondo, todos desean *ser normales*, aunque esto sea contradictorio a sus propias necesidades. Los modelos de la "normalidad" contienen ideas, valores, normas, roles, estilos de vida y deseos que el sistema impone mediante diferentes instituciones, como los medios de información, la familia y la educación, que fomentan con sus discursos el rechazo a la diferencia.

Todas estas imposiciones han generado crisis en todos los niveles sociales, desde los individuos y sus subjetividad, hasta la organización sociopolítica. Empero, son tan comunes, que muchos individuos viven por vivir y se sumergen en la dinámica posmoderna incorporándose a sus procesos de consumo, bienestar y tecnologización.

Estudiamos para encontrar un trabajo que nos permita pagar las letras del coche y de la casa; descansamos para engrasar la máquina de trabajar y nos reproducimos porque follamos. Hacer el amor es una gimnasia saludable que termina en una especie de estornudo genital y en la moda sucumben todas nuestras vanidades. La individualidad es un señor frente a un ordenador y lo colectivo un rentable concierto de rock o un partido de liga. Todo esto en el mejor de los casos. Luego están los que lo tienen peor, mucho peor, esa mancha negra de los márgenes que no nos atrevemos a mirar (Sendon, 1994:22).

Esta sociedad hedonista, que hace de la comodidad su meta, se basa en las apariencias, en el simulacro del propio ser, crea un individuo uniforme, perfectamente estudiado y predecible, así como a una colectividad de individuos igualmente uniformes, "normales", identificados y mezclados en un pastiche de imitación. Dicha *normalidad* también comprende la inequidad económica, y junto con las determinantes particulares —clase, sexo, edad, etnia, etc.—, establece círculos de marginación donde la diferencia puede existir. Desde la trinchera de la propiedad privada se construyen espacios de dominación y domesticación de la diferencia.

Todas las sociedades de esta era consideran bárbaros a aquellos que no saben moverse con espontaneidad bajo el código de aquéllas; los tienen, de alguna manera, como humanos de segundo orden, cuasi animales, que aún no se han desprendido del todo de la naturaleza. Para la sociedad que que [*sic*] protege ante lo Otro la integridad de su configuración de lo humano y la defiende de los otros, las otras humanidades son, a lo mucho, sólo aproximaciones a ella: defectuosas, no acabadas (Echeverría, 2001:144).

Esta concepción genera actitudes de rechazo y discriminación —muchas veces disfrazadas de clemencia— que condenan a los "diferentes" al rezago, la pobreza y la orfandad estatal. A pesar de que se tienen tantas riquezas, posibilidades y poder económico, gran parte de la humanidad sufre hambre y miseria; la gente se enfrenta a nuevas formas de esclavitud social y psicológica.

Las consecuencias de crear y destruir sin límites éticos acarrear enfermedades sociales como pobreza, miedo, soledad, violencia y represión. Los individuos pueden ignorar estas consecuencias o aprender a vivir con/en ellas, buscando obtener el máximo provecho sin ser capaces de cuestionar sus causas.

El planeta ya no es esta sociedad global o esta aldea global que convoca sin distinción a todos los individuos y todos los pueblos en torno a los mismos *global events*, sino un archipiélago con sus polos de excelencia tecnológica, en vías de convertirse en *ghettos* amurallados, y sus inmensos márgenes de olvidados (Mattelart, 1997:24).

El poder político y económico, como en otras épocas, se distribuye inequitativamente, siendo acumulado por algunos sectores, mientras otros carecen por completo de él. En la sociedad posmoderna existen múltiples relaciones de poder, a través de las cuales se construyen los individuos mediante las significaciones culturales que les pertenecen; sin embargo, ese poder se ha convertido en otro medio de dominación social. La acumulación económica, material e ideológica se transforma en herramienta de control y violencia que establece medios para su recreación.

Esta violencia es considerada una parte *natural* de la sociedad, se transmite y reproduce en las relaciones económicas, sociales y políticas, mediante las instituciones, normas y concepciones éticas, así como en todas las creencias. El poder reprime en busca de mantener la dominación manipulando los intereses y las necesidades particulares.

El poder se ejerce, también, mediante una red de discursos y prácticas sociales. Del poder participan hasta los mismos dominados, quienes lo apuntalan y lo comparten, en la medida en que, por ejemplo, repiten los dichos, las ideas que justifican su propia dominación (Castellanos, 1996:24).

La dominación ideológica construye individuos pasivos, indolentes, obsesivos e incapaces de actuar contra corriente; proporciona toda una serie de ideas y artículos superficiales que hacen perezosa la mente y el cuerpo humano, con lo cual se asegura el funcionamiento social. Llegando inclusive al grado en que los individuos "ni siquiera utilizan sus propios órganos, sino que con incomprensible pereza prefieren una visión falsa a través de ojos ajenos, una mala audición a través de oídos ajenos y convertirse en mentecatos a través de la necedad ajena, en lugar de pretender, al menos, hacerlo por propia iniciativa [...] se han acostumbrado a discutir de mil cosas importantes y en tono solemne sin saber lo que dicen y sin preocuparse ni por un momento por la sensibilidad y la fantasía" (Schmidit en Keller, 1998:79-80).

La sociedad posmoderna crea masas individualistas, dispersas y sin iniciativa, que repelen la solidaridad e ignoran sus capacidades creativas; dentro de ella, lo sensual, lo lúdico, lo sereno y lo bello son condicionados para obtener los máximos beneficios económicos. Esta sociedad está regida por esferas de poder desde las que se practica la ilegalidad y la corrupción en todos los sentidos, y que se extiende a todos los sectores sociales y busca con el soborno beneficiar intereses particulares, creando una cadena de corrupción mediada por el aparato burocrático estatal.

En esta sociedad se utiliza el adoctrinamiento e integración, como armas del sistema que utiliza la violencia organizada y legitimada para proteger su sistema establecido contra los pobres, los oprimidos, los "ignorantes", los desequilibrados, y todas las demás víctimas del *bienestar social*. La sociedad, que debería satisfacer las necesidades humanas, condena mediante sus discursos a los individuos a que sean éstos quienes satisfagan las necesidades de dicha sociedad y la reproduzcan, lo que les genera frustración, resentimiento, tensión y agresividad.

A pesar de que todo está acomodado para hacer que los individuos vivan una dependencia agradable y casi desapercibida, existen diversos conflictos internos que ocasionan las crisis que están paralizándolo las relaciones sociales y dificultando el funcionamiento de la sociedad. Esto se debe en parte a que los individuos no son sólo reproductores del sistema, ni la suma de su socialización, sino que pueden elegir entre seguir los lineamientos establecidos o actuar en los márgenes libertarios que existen dentro de la organización social y que permiten que se establezcan y expandan relaciones menos enajenadas y actitudes creativas. Tales márgenes se encuentran en constante tensión por apuntar a espacios de libertad humana.

El camino que queda para superar la crisis de la humanidad, es estirar esos márgenes mediante la exigencia ciudadana, la autoorganización y búsqueda de autosatisfactores, tomar conciencia de que se requiere hacer un buen uso de los avances tecnológicos, pero no ser siervo de ellos, buscar rescatar el presente y dejar de vivir en el futuro, asumir la materialidad sobre la virtualidad y el reposo sobre la velocidad. Tal vez al recuperar algunas de las facultades humanas que se están olvidando como la comunicación, los sentimientos y la iniciativa, se podrá volver a la emoción, a los sentimientos y las sensaciones reales, dejando a un lado el simulacro de la humanidad que se está viviendo.

1.2. El problema social del conocimiento

La crisis de la humanidad se debe en gran parte a que, al encontrarse sumida en la posmodernidad consumista, ha ido dejando de lado el saber que le otorga su condición. El proceso de conocimiento es enajenado y condicionado por las necesidades ficticias de los individuos que responden a signos económicos, consumistas e individualistas. Todas las relaciones humanas actuales responden a estos signos y se encuentran alejadas del verdadero valor del conocimiento, pues el saber pasa a ser un bien del mercado y una herramienta para mantener las determinantes sociales.

En esta época de crisis, el conocimiento no se queda fuera. La crisis del conocimiento o el problema del conocimiento, como se le ha venido llamando, ha sido estudiada desde múltiples disciplinas y teorías, sin poder determinar bien a bien por qué si el conocimiento que podría facilitar la libertad de la humanidad, la encierra cada vez más en diferentes cárceles, como la individualidad, el enajenamiento, la indolencia, etcétera.

La noción de conocimiento ha variado a lo largo de la historia, pues éste es en sí mismo una construcción social que depende de las particularidades culturales; de esta manera, en nuestra sociedad con sus múltiples conflictos, el conocimiento atraviesa por una serie de tensiones sociales que problematizan la manera en que los individuos se relacionan con el saber. La crisis del conocimiento tiene sus raíces en el modo de operar de la sociedad y en la forma en que se establecen las diferentes relaciones sociales y materiales.

Los seres humanos, como animales sociales, tienen gran flexibilidad de acción, y pueden controlar su entorno y así adquirir gran cantidad de conocimiento que se transmite, mediante el lenguaje, de generación en generación, en este sentido, el conocimiento es una actividad humana que mediante sistemas determinados de signos y reglas, enlaza las formas sociales según las particularidades culturales.

Es decir, el conocimiento es una herencia cultural de la humanidad que permite que ésta exista y se perfeccione, pues determina todo lo que existe en las diferentes sociedades, desde las relaciones entre sus miembros, sus usos y costumbres, hasta todas sus producciones; el conocimiento de cada sociedad permite que haya cierta identificación entre sus integrantes y determina todas las formas de interacción

que establecen. "El conocimiento es, pues: un proceso infinito, pero un proceso que acumula las verdades parciales que la humanidad establece en las distintas etapas de su desarrollo histórico" (Schaff, 1974:43).

Viviendo en sociedad, los individuos se encuentran vinculados al mundo en el que habitan y del cual son un reflejo, alimentan al entorno con su presencia al tiempo que se dejan vivir por él. Viven en una realidad a la que pertenecen desde antes de nacer y que les pertenece desde que tomaron conciencia de ella. "El individuo se funde en el ambiente y muere como tal, ya que la división entre la vida y su vida no se define, y siempre estará destinado a vivir como una parte del mundo" (Llamas, 1971:33).

Dentro de la sociedad, el ser humano establece relaciones indisolubles con el afuera y su interior, desarrolla *necesidades* y facultades específicas, una de las cuales es la capacidad cognitiva, que le permite entender su realidad y vivir en ella, así como realizar una serie de procesos intelectuales. Esta habilidad es la base de toda sociedad.

El conocimiento es simplemente una dimensión del hombre, y cuando afirmamos alguna cosa de él, sea lo que sea, implícitamente estamos afirmando lo mismo del hombre. Si el conocimiento o el significado es autogenerador, es porque el hombre nunca se contenta ni se siente satisfecho con lo establecido (Castro, 1989:19).

Conocer es al mismo tiempo una actividad y una necesidad humana que parte del deseo de las personas por conocer y conocerse para comprender lo que les rodea, saber de lo otro y de uno mismo, descubrirse y descubrir todo lo demás. El deseo de comprender, saber más o de conocer, es parte de la naturaleza humana, nacemos con él y nos hace quienes somos a lo largo de nuestra vida; conocer es el ejercicio de una facultad mental, un proceso activo, personal y relativo.

De modo que el conocimiento determina las relaciones entre las personas y entre éstas y los objetos; asimismo, permite el entendimiento de todo lo que rodea al ser humano, posibilitando una adecuada interacción con su realidad, por lo cual puede decirse que el objetivo del conocimiento es mantener y mejorar la vida civilizada, permitiendo que las personas conozcan en la medida en que la sociedad se va modificando para que la vivan sin confusiones y puedan establecer mejores formas de interacción.

Entendemos el conocimiento como "un proceso por el que elevamos a conciencia, reproductivamente, una realidad ya de por sí existente, ordenada y estructurada" (Cassirer, 1953:11). Conocer es una actividad mediante la cual se constituye una nueva unidad de significado, en este sentido, el acto cognitivo es un proceso creativo que requiere de la elaboración de imágenes, representaciones y conceptos, así como de su transmisión a otro(s) y del apropiamiento de su propia respuesta. Es un acto creador de diálogo entre el individuo, el conocimiento, la realidad y los otros, es así como las personas conocen y se (re)conocen.

Sin embargo, el acto cognitivo es también un hecho de renuncia, ya que implica reproducir lo exterior, dejarse de sí para reinterpretar el afuera. Es hacerse otro, convertirse, modificarse, renunciar a sí mismo en el instante en que se está conociendo para renovarse en otro. "La noción del conocimiento, primeramente, no implica ni temporalidad ni cambio [...], hay movimiento cada vez que el hombre pasa de la ignorancia al conocimiento, o de un conocimiento a otro" (Verneaux, 1979:104). "El conocimiento no modifica en nada las cosas, es un enriquecimiento, un perfeccionamiento del sujeto" (Sto. Tomás en *Ibidem*: 106).

El acto de conocer es un proceso de interpretación e interiorización de información que el individuo realiza al organizar la que está recibiendo y relacionarla con la previa mediante el juicio y la razón, pero también es parte sus vivencias y deseos. El sujeto cognoscente "transforma' las informaciones obtenidas

según el complicado código de las determinaciones sociales que penetran en su psiquismo por mediación del lenguaje en que piensa, por mediación de su situación de clase y de los intereses de grupo que se relacionan con ella, por mediación de sus motivaciones conscientes y subconscientes y sobre todo por mediación de su práctica social sin la cual el conocimiento sería ficción especulativa” (Schaff, 1974:34).

La realidad –el afuera, la vida objetiva, el exterior–, es una fuente inagotable de conocimiento,⁸ pues otorga al individuo gran cantidad de significaciones que le permiten ver al mundo y a sí mismo de una forma determinada; el conocimiento es el mediador entre los individuos y su realidad. Siendo la vida de los individuos plurifacética y cambiante, se distinguen en la sociedad diferentes formas de conocimiento (religioso, científico, artístico, moral, etcétera), que se abocan específicamente a ciertos aspectos de la realidad, aunque a veces, por la imposibilidad de delimitar los campos cognitivos, se superponen entre sí.

Empero, existe una forma de conocimiento, digamos convencional, que permite que los individuos se identifiquen con una realidad común, es el conocimiento vulgar o usual, aquél que se vive todos los días, en todas partes y con todas las personas; para obtenerlo se requiere un grado básico de socialización, medios de comunicación elementales y un pequeño sistema de referencias establecido.

El nivel del conocimiento vulgar es el nivel del conocimiento necesario para la continuidad de la convivencia en la acción. Precisamente, la convivencia en la acción define las necesidades básicas, [este tipo de conocimiento] constituye un metalenguaje inexcusable en el que se manifiesta la vida cotidiana a la que se vuelve constantemente y que aparece incluso en las actividades más abstrusas; el conocimiento vulgar implica la percepción más directa del sentido de la convivencia (Tierno, 1973: 24/177).

Este conocimiento “incluye la familiaridad con las cosas, los lugares, las personas y las materias, la aptitud para una variedad de actividades aprendidas y la posesión de verdades evidentes tanto en asuntos de hecho como de creencia, los puntos fiables de la ciencia y de la experiencia cotidiana, así como las certidumbre de la matemática y de la metafísica” (Scheffler, 1973: 10). Los usos sociales del conocimiento vulgar, permiten que se socialicen las costumbres y forman parte del saber por experiencia, es decir son conocimientos de vida, la materia prima de la comunicación.

El acto cognitivo es primordial, tanto para cada individuo como para la sociedad, por lo cual se han elaborado a lo largo de la historia teorías y conceptos para tratar de entenderlo y analizarlo, con el objetivo de facilitar la relación conocimiento–individuo(s)–realidad. Así, se han elaborado múltiples categorías o corrientes que analizan los diferentes aspectos de los medios con que conocemos la realidad. Puede decirse que han existido tantas divisiones y esquemas del conocimiento, como teorías sobre él, sin embargo, todas las corrientes⁹ o categorías del conocimiento han aportado elementos valiosos para su estudio, pues lo han abarcado desde diversas perspectivas, analizando sus diferentes vertientes, características e implicaciones.

⁸ Una fuente de conocimiento es el lugar de donde puede extraerse conocimiento; hay fuentes externas, como el afuera y los otros, y fuentes internas, como las experiencias y los recuerdos.

⁹ Entre sus corrientes más importantes se encuentran el empirismo, el racionalismo, el idealismo, el realismo y el escepticismo.

En la actualidad, la Teoría del conocimiento¹⁰ se encarga de estudiar todo el proceso cognitivo, sus teorías, postulados, corrientes, etc. Es una rama de la filosofía que analiza su naturaleza y la justificación de su existencia, es la ciencia filosófica del conocimiento, también conocida como Ciencias de la Cognición (Keller, 1998:44). Su objetivo final es demostrar la capacidad del ser humano para la verdad y su disposición a la libertad, además de la necesidad de comunicar los pensamientos para que éstos lo sean en realidad. En este sentido, la Teoría del conocimiento es sociológica, pues reconoce el papel de la comunicación en el proceso de retroalimentación para que el conocimiento pueda existir.

La “fuerza” del conocimiento radica en la transmisión de información, que es la manera de representar y transferir el saber mediante datos. El saber se traduce en información que se transmite y obtiene por diferentes medios, como la naturaleza, las obras humanas y los individuos. Estos medios son en sí hechos de conocimiento.

La Teoría del conocimiento reconoce dos tipos básicos de conocimiento: el objetivo y el subjetivo. El primero, relacionado con la mente, es también llamado teórico, proposicional, impersonal, intelectual, racional, explícito, o “saber que”; mientras que el segundo, relacionado con el cuerpo, se le conoce también como práctico, personal, tácito, sensible, o “saber como”.

El conocimiento *objetivo* produce abstracciones. Es la base de la relación entre las ideas y sus expresión, permite que éstas se describan, expliquen y analicen sin necesidad de tener algo palpable. Requiere actividad intelectual, pues es un proceso racional que incluye lo que se imagina, piensa, fantasea, aprecia, valora, reflexiona y conceptualiza, requiere que el individuo sea capaz de reconocerse en esas abstracciones, que tenga conciencia de ellas.¹¹ Está formado por saberes que se obtienen mediante la instrucción, institucionalizada o autodidacta, se relaciona directamente con la inteligencia, la voluntad y el pensamiento, con la intención de descubrir la relación entre las acciones, sus causas y consecuencias, de modo que adquieran continuidad unas con otras.

Por su parte, el conocimiento *subjetivo* está asociado a la habilidad de cada individuo para actuar en la vida, es el conocimiento vivido, pues depende de la experiencia personal para ser y estar en la realidad. Comprende el conocimiento sensible, que es el que se consigue mediante los sentidos, según lo que se percibe, oye, saborea, olfatea, ve y palpa, aquel en el que intervienen los órganos y sentidos externos del cuerpo en la aprehensión de los fenómenos y las cosas.¹²

El conocimiento sensible se obtiene a través de la experiencia y el diario vivir de las sensaciones y percepciones producidas por el contacto con el exterior. Éstas son en sí mismas actos de conocimiento, no estados afectivos. Por ello, este tipo de conocimiento es la base del racional u objetivo, pues le abastece de la materia prima que origina sus abstracciones para comprender la realidad. “La forma más

¹⁰ La teoría del conocimiento es una teoría filosófica que analiza el conocimiento y enseña a usarlo correctamente, así como a responsabilizarse de la actitud que se toma ante él; su estudio se centra en todo el conocimiento adquirido y usado por la humanidad; distingue entre el conocimiento cierto y el falso y propone un uso adecuado del primero.

¹¹ Dentro de este tipo de conocimiento se encuentran tres habilidades cognitivas específicas: aprender, que es una actividad operativa cuyo objetivo es adquirir información sobre algo, saber, que es comprender esa información; y, conocer, que es la capacidad de sustentarla, argumentarla y/o demostrarla, ya que implica un involucramiento. Otros conceptos relacionados con él son: pensamiento, que es la base y sustento del conocimiento objetivo, e inteligencia, que es la capacidad de actuar en función de algo, siguiendo algún objetivo, poniendo en práctica esas abstracciones.

¹² El conocimiento sensible está formado por los sentidos, que corresponden a los órganos del cuerpo; y las sensaciones, que se refieren a las percepciones con causas psíquicas o excitación mental. El sentido común, es parte de esas percepciones, se concibe con la experiencia personal, como medio para enfrentar los fenómenos cotidianos.

inmediata de establecer la relación entre objeto y sujeto es por medio de los sentidos y, posteriormente, del intelecto" (Llamas, 1971:14).

Ambos tipos de conocimiento están indisolublemente unidos, pues uno y otro se compaginan para un adecuado estar en la vida; los dos tienen la misma importancia, y no están supeditados uno al otro, forman parte de los individuos y los conforman como entes conocedores, puesto que el ser humano tiene la capacidad "de conocer con certeza, por la experiencia y la razón conjuntamente" (Verneaux, 1979:30); "el espíritu humano aprehende mejor lo que logra elaborar con todo su ser y no sólo con el intelecto" (Brunero, 1987: 160).

Entonces, las personas están integradas por la mente y sus procesos racionales, y el cuerpo con sus procesos orgánicos, estando ambas partes interrelacionadas, conformando una unidad que permite el funcionamiento del individuo en su entorno, pues el comportamiento del ser humano se debe principalmente al aprendizaje y la experiencia, tanto al conocimiento objetivo como al subjetivo.

La actual crisis del conocimiento se debe en parte a la tendencia social a contraponer ambos tipos de conocimiento. La sociedad ha relegado el saber subjetivo a un segundo plano, dando prioridad al objetivo, por considerarlo la única fuente confiable de conocimiento, sobrestimando la capacidad racional del ser humano. Históricamente ha existido una inclinación a dualizar entre la mente y el cuerpo, como si fueran dos entes independientes; esta tendencia prevalece hasta nuestros días, pues existe una división entre lo mental y lo carnal, atribuyéndoles a cada uno un tiempo y espacio independientes, como si no fueran partes integrales del ser humano.

El par antitético, mente/cuerpo, hace que los individuos se perciban como si estuvieran compuestos por dos entidades muy diferentes. El discurso social contemporáneo considera superior a la mente y el cuerpo queda subordinado a ella, siendo sublimado a calidad de objeto de uso y consumo, en lugar de ser considerado como espacio de saber, el conocimiento objetivo es sobrevalorado en detrimento de otras cualidades humanas.¹³

La sociedad dualista sobrevalora el pensamiento y la inteligencia como facultades superiores de ciertos individuos, otorgando mayor reconocimiento social al conocimiento objetivo, excluyendo el subjetivo y con él, la corporeidad de los individuos. "Se supone que el conocimiento válido es objetivo, compatible con la computarización, mientras que todo el resto de la información está relacionada con la subjetividad" (Murphy, 1993:30).

Dentro de esta sociedad, los individuos asumen que la razón y el conocimiento científico proveen de respuestas acertadas y lógicas para actuar dentro de ella, sin percibir que éstos se encuentran controlados por las preocupaciones técnicas que prometen reducción de esfuerzos y ampliación de beneficios, estableciendo normas metodológicas para todo actuar humano.

Esto explica por qué en nuestra sociedad se valora positivamente a las personas *inteligentes*, que utilizan sus habilidades intelectuales para interpretar la realidad e interactuar con ella,¹⁴ homologando la formación académica con la acumulación de saber, sin embargo, el conocimiento o desarrollo de la

¹³ "El sistema de valores del patriarcado no acepta la corporalidad como un lugar de aprendizaje y de conocimiento desde y donde, junto a nuestra razón, construimos sabiduría. Al negarlo, gran parte de la información que nos da el cuerpo se pierde" (Pisano, s.f.:18) .

¹⁴ Aunque, por otro lado, existen en el cuerpo social actitudes de resistencia y desaprobación hacia las personas que demuestran un nivel mayor de conocimiento, pues el conjunto social se siente "amenazado" y agredido ante los individuos con mayor capacidad de razonamiento, por lo que dirigen hacia ellos actitudes destructivas como envidia, recelo y desaprobación.

conciencia no tienen relación con el desarrollo intelectual, pues una persona sin instrucción objetiva puede ser más consciente que algún profesionalista o genio científico.

En la actualidad es muy común que la preparación y el aprendizaje hagan de los individuos seres "reellenados" de saberes, a veces el exceso de información bloquea el despertar de la conciencia,¹⁵ haciendo *dormidos intelectualmente desarrollados*, aptos solamente para participar en la convivencia y reproducir los paradigmas sociales. El conocimiento que se transmite en varias instituciones como la escuela, la familia y la religión es utilizado con el fin de aletargar la capacidad cognitiva de los individuos, traspasando sólo ciertos saberes cargados de prejuicios, caprichos, fantasías, necesidades, deseos y represiones que permiten que éstos se incorporen a la realidad social, la reproduzcan y funcionen dentro de ella sin cuestionarla.

Pese a que todos los individuos nacen con características, aptitudes y capacidades iguales, las diferentes instituciones los van marcando de acuerdo a los conocimientos que les transmiten para que sean y actúen conforme al rol asignado según el grupo social al que pertenezcan, es decir, el medio en el que nacen y se desarrollan los marca y determina sus posibilidades; el entorno inmediato predispone el destino de las personas.

Al momento de nacer, los individuos poseen ciertas características físicas y mentales que van siendo adecuadas a la circunstancia social en la que se desenvuelven desde sus primeros años de vida; el individuo es un producto de su sociedad y de la acumulación de saber, poder y riqueza con que cuenta su entorno, el cual lo codifica según sus funciones e instituciones.

Estas instituciones se encargan de transmitir los conocimientos necesarios para conformar individuos funcionales que reproduzcan el sistema social; el conocimiento es controlado para que no desborde los requerimientos de los individuos ni trastoque la estructura social. Se establece así un código de exigencias civiles, familiares, religiosas, morales y tecnológicas que no se basa ni en la honestidad ni en la sabiduría, sino simplemente, en preservar el sistema, donde el saber llega a convertirse en un obstáculo para la integración con los demás.

Pues en esta sociedad posmoderna existe una distribución inequitativa de saberes, algunos individuos o grupos sociales tienen acceso a mayor cantidad y calidad de ellos, mientras otros ni siquiera los imaginan. La acumulación de conocimientos en la sociedad capitalista es expresión de la prevalencia de la inequidad social, ya que se convierte de una estrategia de poder y dominio de unos cuantos.

En esta sociedad, los conocimientos tienen un valor monetario y son un instrumento de la estructura socioeconómica; las habilidades cognitivas, como memoria, atención e inteligencia pasan a ser un bien de mercado y se convierten en mecanismos para preservar la estructura social; el saber se usa como un valor agregado a los individuos, como un parámetro para valorar la calidad de las personas y medir su competitividad, creando circunstancias que monopolizan el saber y hacen natural la división humana entre *cultos e ignorantes*. "Por una desviación sutil (?), ya no se trata de preguntarse acerca del mundo y de uno mismo para conocerse, como aconsejaba la antigua búsqueda de la sabiduría; de hecho, se trata de marcar la diferencia entre uno y los otros para forzar más la competencia" (Berger, 1993:12).

Gran parte del saber se encuentra en manos de las élites, éstas lo condensan y conservan como un derecho exclusivo, inaccesible a las masas, restringido a ellas mediante prejuicios y "etiquetas" que condicionan a los individuos para que no pretendan acceder a él, para que se conformen con el que

¹⁵ Entendamos por conciencia la capacidad de percibir la realidad sin distorsiones de ninguna clase.

corresponde a su circunstancia social y el que les llega mediante algunas informaciones controladas o el que se puede conseguir autodidácticamente, el objetivo de este control es mantener a la masa quieta, sumida en la ignorancia, privada de las inquietudes de conocer.¹⁶

Sin embargo, existen saberes que poseen algunas personas *incultas*, que forman parte de la cotidianidad y que lejos de ser conocimiento vulgar, se convierten en sabiduría de la propia vida, estos conocimientos se obtienen con la existencia y el contacto con los demás, y en ocasiones, ilustran más que toda una teoría, ya que comprenden relaciones diferentes entre los individuos y su entorno y superan aquellos transmitidos por instrucción, los cuales sólo promueven saberes para la producción o el manejo adecuado de los individuos en la sociedad.

La capacidad humana de convertir en hechos de conocimiento todo lo que existe: cosas, personas, naturaleza, pasado, temores, sensaciones, ideas, etc., y que permite encontrar conocimiento en todas las realidades, no puede ser monopolizada ni arrebatada, pues no distingue grupos sociales ni condicionantes económicas. Al no poder eliminar esa cualidad, la estructura social ha ideado estrategias de distracción para reducirla, con el objetivo de hacer perezosa la mente y enajenarla en compromisos y deseos ficticios que requieren cada vez menor desarrollo cognitivo.

La sociedad postindustrial tiene como principio que la aplicación, emisión y creación continuos de conocimiento sean la base de los recursos económicos, dentro de ella se producen conocimientos huecos y pasajeros que se sustituyen inmediata e interminablemente, impidiendo la apropiación de saberes duraderos o certeros. El sistema social establece conocimientos fugaces que deben ser aprehendidos por los individuos para continuar en su dinámica, de modo que actúen en función de las informaciones que les permiten actuar dentro de ella y de los conocimientos establecidos para todo proceder humano. Este sistema se encarga de cohesionar los conocimientos y actitudes de las personas.

En el centro del acto cognitivo se encuentra la semilla de la libertad, pues favorece la creación de personas independientes física y espiritualmente, libres de esquemas que sujetan sus potencialidades mentales, es por esto que el conocimiento es restringido, pues rebasar las fronteras socialmente establecidas implicaría una revolución en las estructuras sociales vigentes, por lo que se limita la voluntad de saber y se fomentan dependencias que mantienen estos límites.

Al ser la libertad humana contradictoria a la estructura social, el sistema actual condiciona las habilidades cognitivas mediante los procesos de enseñanza que transmiten las diferentes instituciones sociales, promoviendo la irresponsabilidad en las conductas y las vidas de las personas con el fin de limitar su capacidad de conocer y, por ende, de decidir.

Conocer es una elección, una persona puede elegir no conocer más y bloquear el acceso al conocimiento, el acto cognitivo requiere intención y voluntad para que el saber que se está recibiendo sea en la persona. Sin saberlo, los individuos pueden elegir entre conocer o no hacerlo; cuando una persona elige, tal vez inconscientemente, el camino del conocimiento, le deja el paso libre para que acceda en cualquier cantidad y calidad, para que exista y actúe en ella, se vuelve sujeto de conocimiento, ente conocedor empoderado. Sin embargo, esto también implica malestares, pues el saber llega a convertirse a veces en un impedimento para su actuación en su entrono social.

¹⁶ "La ignorancia es la ausencia de todo conocimiento relativo a un objetivo, el vacío del espíritu, podríamos llamarla. No es siempre un mal. Por el contrario, de buena gana afirmariamos que es bueno para el hombre ignorar ciertas cosas. La ignorancia sólo se convierte en un mal cuando es la falta de un conocimiento que debería tenerse (por cualquier razón). Es entonces una privación" (Verneaux, 1979:134).

Por otro lado, quienes eligen, también inconscientemente, bloquear el conocimiento se convierten en observadores del proceso cognitivo, se sustraen al saber, se vuelven objetos del mismo y evitan todas las incomodidades y complicaciones que inevitablemente trae consigo, pues el conocimiento se comporta frente a las personas a veces como un tirano, a veces como un redentor, interactúa todo el tiempo con el sujeto, lo eleva o lo hunde según los acontecimientos.

El sistema social se encarga de persuadir, por diferentes mecanismos, a los individuos de la conveniencia de que bloqueen y enajenen sus mentes con conocimientos fútiles, explotando y condicionando al máximo el conocimiento vulgar de las personas, el cual no requiere decisión alguna de éstas, pues depende de su entorno. El sistema fabrica conocimientos que parecen esenciales para el medio, aunque no reporten ningún beneficio real para las personas, su temor radica en concebir seres completos, con mente y cuerpo, independientes, sin privaciones cognitivas ni límites físicos ni mentales, pues ello facilitaría el libre acceso al conocimiento y propiciaría una reestructuración de los lineamientos culturales que sostienen las jerarquías sociales.¹⁷

"El conocimiento es trascendente (respecto al mundo de los objetos, respecto a la realidad) no sólo en el sentido epistemológico, sino sobre todo en cuanto va en contra de las fuerzas represivas de la vida: es político" (Marcuse, 1973:66). Es decir, el conocimiento contiene también dimensiones políticas y éticas, pues implica una concepción integral del mundo.

Éticamente hablando, el fin del conocimiento es la verdad y la libertad, por ello su esencia se revela contra la represión y enajenación de la voluntad cognitiva; sin embargo, el sistema social sustrae al saber de su condición ética convirtiéndolo en otro instrumento de control social. En la actualidad podemos ver cómo el proceso de conocimiento es sustituido por la información de sensaciones que se distribuyen en varias instituciones, como los medios de información, y por los límites conductuales y mentales que éstos y otros aparatos de Estado reproducen.

1.3. Interdicto y transgresión

La crisis del conocimiento germina en una sociedad confundida por el absurdo, que vive espejismos y fantasmas, que sacia su necesidad de sensaciones con distracciones vacías e incoherentes, que se sumerge en relaciones y procesos inmediatos, complejos y destructivos; esta crisis, resultado de otras tantas, es también consecuencia de los diferentes medios de control y prohibición que el sistema social ha impuesto a los individuos para normar su vida y sus potenciales libertarias y cognitivas.

En la sociedad posmoderna se conduce todo actuar humano, pues de ello depende la permanencia de su sistema socioeconómico y de los grupos de poder que lo sustentan. En ella surgen relaciones sociales de múltiples niveles, pues existe una gran diversidad entre los individuos que las conforman, la cual implica diferentes comportamientos para la interacción convivencial; estos comportamientos son el blanco directo del control social, pues determinan todos los procesos sociales.

Para que los individuos puedan interactuar de acuerdo a los intereses del sistema, existe una serie de usos y costumbres que permiten que la sociedad permanezca y que las personas se incorporen a ella mediante las diferentes relaciones que establecen desde el momento de nacer; estas relaciones están

¹⁷ Uno de los ejemplos más claros de conocimiento vulgar enajenado es la generación de informaciones que se convierten en parte de la cotidianidad, como el fútbol y los innumerables partidos, torneos, agrupaciones, etcétera que giran en torno a ese "deporte".

impregnadas del poder que se condensa en ellas y que determina la cantidad y calidad de saber de los individuos que las integran.

La sociedad establece diferentes medios de control social para mantener el sistema de relaciones de poder, los cuales emplean medios persuasivos y de coacción con el fin de conservar o defender las instituciones que rigen la conducta de los individuos, basándose en características humanas como el temor, la fe, el terror, la ilusión, el resentimiento y la agresividad colectiva, el escepticismo y el aumento de valores metafísicos y esotéricos generados por la posmodernidad.

De igual manera, el sistema emplea la moral y los usos y costumbres que contiene como un mecanismo de control para socializar ciertas interpretaciones homogéneas inconscientes de mensajes determinados que contribuyen a la creación de vida colectiva. "Los conceptos de usos y costumbres se centran sobre la dimensión *moral* de las instituciones, esto es, en sí son sanciones por la sociedad como esenciales para el bienestar social" (Chinoy, 1979:40-41). En la sociedad posmoderna estos usos y costumbres se han modificado respondiendo a las nuevas formas de consumo causadas por la sociedad de masas, de modo que la moral y las demás instituciones se han adecuado a las nuevas necesidades de control social.

El comportamiento de los individuos en la sociedad está determinado por las normas y pautas que las instituciones establecen; el actuar común es estipulado por las costumbres que se hacen presentes en éstas de manera implícita. Así, por ejemplo, sabemos que las religiones imponen ciertas conductas y actitudes sin necesidad de que éstas sean explicadas.

Las pautas sociales establecidas por las instituciones interpersonales más fuertes, como la religión y la familia, condensan gran cantidad del discurso moral social, al cual se deben adherir sus integrantes para asegurar su permanencia en ellas, de modo que los sujetos interiorizan el conocimiento de los paradigmas conductuales determinados por las costumbres, que estandarizan el comportamiento individual según las normas socialmente aceptadas, impidiendo que se piense algo que no responda a sus lineamientos.¹⁸

La moral que se transmite en la familia es la que mantiene al sistema social, pues regula la conducta de los niños para establecerles límites, se les enseña a jugar, sentir y pensar de acuerdo con la moral establecida. "La base de la moral social en el régimen capitalista es la moral que los padres imponen a los hijos. [...] Violenta destrucción del espacio real que los adultos construyen para asesinar la infancia y desterrar de sus fronteras el juego" (Bataille, 1981:22).

Desde la infancia, los individuos son socializados por las costumbres establecidas en su entorno inmediato, el cual los (con)forma según las tendencias del lugar social al que pertenecen, dotándolos de ciertas características con las que coexistirán toda su vida y que determinarán todas las relaciones que establezcan, así como la interacción entre los diferentes sectores sociales:

Las costumbres son instituciones que tienen fuerte sanción. La conformidad con ellas se refuerza de muchas maneras y el desacuerdo provoca la desaprobación moral [...]. Hay numerosos ejemplos: no matarás; no robarás; no cometerás adulterio. Generalmente son consideradas como esenciales para el bienestar del grupo (Chinoy, 1979:40).

Las costumbres condensan el régimen moral de la sociedad, pues cohesionan el conocimiento vulgar y conforman el régimen de verdad, el cual se extiende a todos los sectores sociales estableciendo roles y

¹⁸ "Es difícil pensar de otro modo: 'dos y dos son cuatro', ¡verdad válida para todo lo real, para todo lo posible! Si se empeñan [...] no hay nada más que descubrir en una extensión vacía, nada más que sea fórmula evidente, vacía ella misma" (Bataille, 1981:53).

estatus que responden a las normas de actividades y conductas impuestas por el sistema social; "la norma es toda regla de conducta obligatoria, por lo tanto las normas morales, religiosas, de urbanidad y jurídicas van dirigidas a regular la conducta del hombre" (Anda, 1985:118).

Toda actividad humana se expresa en conductas dirigidas según el sistema de verdad de cada sociedad, mismo que establece comportamientos adecuados a las múltiples relaciones existentes y a la variedad de actitudes permitidas por el régimen moral; las instituciones sociales se encargan de vigilar estas actitudes y asegurar que no rompan con los lineamientos determinados para el actuar humano.

Es así que la sociedad establece los diferentes roles sociales como determinantes de la conducta de los individuos, que, al interrelacionarse, permiten que las personas compartan cierta identidad y semejanza de intereses. Los roles sociales son a un tiempo manifiestos y velados, pues por un lado, contienen características explícitas de lo que se espera de cada uno, mientras que por el otro, comprenden rasgos deseados para el mismo rol, pero implícitamente, sin que exista ningún discurso que los delimite.

Los roles sociales transmiten las normas y pautas de conducta mediante las costumbres que contienen, éstas se transfieren y reproducen como conocimiento vulgar, con la concepción de que ciertas circunstancias y actitudes son incuestionables y perennes, las cuales se dan por hecho y determinan la noción de los individuos sobre su realidad. "Sabemos que el individuo siempre va a experimentar cosas de acuerdo a su entorno, el cual se forma según sean las relaciones sociales, las que siempre tendrán una influencia en sus aspiraciones y emociones" (Anda, 1985:40).

Cuando las costumbres son infringidas, se ocasionan conflictos sociales. Por ello, las instituciones establecen una serie de sanciones correspondientes a los posibles incumplimientos de las diferentes normas conductuales; existen infracciones que no tienen castigo social, mientras hay otras que implican todo un proceso de condenas civiles, morales y penales, como las leyes. Así se socializa el conocimiento de que existen conductas nocivas para la sociedad y sanciones correspondientes a ellas; el objetivo de este conocimiento es conseguir que los individuos se abstengan de fracturar lo establecido.

Este conocimiento se adhiere a la serie de prohibiciones y límites que la sociedad impone para reprimir las actitudes "nocivas" de los individuos, condicionando con ellas sus habilidades físicas y mentales, lo cual genera algunos trastornos en los individuos, seguidos de estipulaciones sobre cómo resolverlos. "La frustración, por ejemplo, ocurre frecuentemente porque los individuos son incapaces de alcanzar los fines socialmente sancionados" (Chinoy, 1979: 101).

Las principales prohibiciones sociales giran en torno al control de los instintos humanos, puede decirse que las características particulares de cada sociedad se refieren a éste tipo de control y determinan su cultura; "el instinto se enfrenta contra una barrera infranqueable: la prohibición y como resultado de ésta, el instinto se desvía y se transforma en cultura" (Cortés y Mena, 1990:139). "La cultura es el resultado de este cúmulo de mentiras [prohibiciones]; sin embargo, por su construcción simbólica algo revela y algo oculta y distorsiona" (Zarco, 1990:48).

Los medios de control social se basan en la represión de los instintos mediante sistemas de prohibiciones que van desde la autoridad civil y judicial, las normas políticas y policiales, la formación de individuos "cuadrados" según las instituciones, las informaciones huecas y morbosas de los medios de información, hasta la disciplina y las reglas¹⁹ anacrónicas en el sistema escolar y familiar. Mediante

¹⁹ Las reglas existen por costumbre, no requieren de ninguna estructura para funcionar, son arbitrarias, infundadas y sin referencia, no necesitan ni voluntad ni consenso del grupo. Son compartidas por seres dispersos, con concepciones morales homogéneas.

estas instituciones, que forman parte de los aparatos ideológicos y/o coercitivos, se asegura la permanencia de los individuos en el sistema socioeconómico y se garantiza el orden social.

Dentro de todas las instituciones se promueven las normas consideradas como adecuadas para la sociedad, éstas signan la realidad y la manera en que los individuos la vivirán; en ellas se establecen sistemas de prohibiciones interrelacionados orientados a controlar los impulsos, actitudes, acciones y pensamientos de los individuos. Los sistemas de prohibiciones abarcan todos los ámbitos humanos, promoviendo conceptos eternos como el bien común, la civilidad, la higiene y el respeto.

Para Georges Bataille,²⁰ el respeto es una de las formas de “emasculación” colectiva con la que se somete a la especie humana. Este autor critica la sociedad que ha organizado la vida humana entre higiénica e impúdica, otorgando un lugar profano a todas las *suciedades* humanas, como las excreciones, la sexualidad, los olores corporales, etc., creando en torno a ellas prohibiciones y reglas para esconderlas, disfrazarlas, normarlas o eliminarlas, estableciendo espacios y tiempos específicos para las mismas.

El cuerpo, como espacio de saber, poder y placer es escondido por la sociedad dualista posmoderna, que le atribuye una serie de prohibiciones y limitantes, condenándolo a buscar satisfactores efímeros y virtuales para liberar la tensión que su ocultamiento y enajenamiento producen. Casi todas las prohibiciones corporales tienen un carácter sexual, se basan en los límites al placer, en esconder el cuerpo y sus sensaciones, dejando de lado el conocimiento que el propio cuerpo puede transmitir; se convierten en tabúes, *pecados*, *suciedades*, límites indiscutibles e inamovibles, en veladuras del saber corpóreo. “El erotismo es, para la mentalidad cristiana, pecado, porque equivale a la tentación de conocer. Pecado y conocimiento siempre han ido juntos, desde la primera pareja bíblica [...]” (Llamas, 1971: 46).

El control del cuerpo y sus funciones se instituye como un discurso moral incuestionable, que interiorizan los individuos como códigos éticos irrefutables, pues impone un razonamiento totalizante sobre el ser y el hacer humano, no sólo en el ámbito corporal, sino en todos los aspectos de su vida, socializando las sanciones que cualquier trastocamiento a lo establecido puede ocasionar.

El régimen de verdad de cada sociedad establece “etiquetas” para las características humanas, incorporando al orden social nociones como el bien y el mal, lo correcto e incorrecto, la verdad y la mentira, el cuerpo y la mente, etc., otorgándoles a cada una de ellas lineamientos precisos sobre cómo se deben compaginar en la realidad.

La manifestación del poder reviste la forma pura del ‘no debes’. [...] Una sola y única ‘fórmula’ de poder (la prohibición) es así aplicada a todas las formas de sociedad y a todos los niveles de sometimiento (Foucault, 1979: 169).

²⁰ Georges Bataille (1897-1962). Escritor y ensayista francés, en sus textos recupera intensas y místicas formas éticas y estéticas, como la exaltación, el dolor, la angustia, el erotismo, el horror, la negatividad y la muerte. Su filosofía pone en duda la racionalidad de la palabra y la construcción del sujeto. Entre sus obras se encuentran: *Historia del ojo* (1928), su primera novela publicada bajo un seudónimo, *La experiencia interior* (1943), *El culpable* (1944), *Sobre Nietzsche* (1945), *Suma ateológica* (1954), *El erotismo* (1957) y *Suma ateológica II* (1961). Fundó las revistas *Documents* (1929-1930), *Contre-Attaque* (1935) y *Critique* (1946), así como la sociedad secreta “Acéphale” (1936-1939). Sus textos, en ocasiones mal escritos, no hacen miramientos a la cultura occidental y se hallan impregnados, por etapas, de sus tendencias cristianas y ateas, así como de la lectura de otros filósofos e intelectuales de la época. En su obra se encuentra una mezcla de poesía en prosa, autobiografía espiritual, diario íntimo, surrealismo, automatismo y meditación filosófica, mística, erótica, estética y necrófila.

Sin embargo, como la posibilidad de perturbar el sistema es parte de los individuos y por ende, imposible de eliminar, el sistema social ha creado barreras inconscientes y sanciones morales que se activan cuando alguien pretende rebasar los límites morales, o siquiera acercarse a ellos. Estas barreras constituyen el *interdicto* de la sociedad. El interdicto es aquello que se ignora voluntariamente, de lo que se tiene conocimiento pero que se rechaza, que se mantiene en silencio porque disgusta y desagrada, quita el reposo del espíritu, desgarrá, sobresalta, altera las dinámicas permitidas por el sistema.²¹ Al ser socializados bajo el régimen moral dominante, los individuos se resisten al interdicto, lo cual les genera frustraciones, angustias y culpas.

La mejor arma contra la ruptura social, es el control moral, que establece límites psíquicos y emocionales para que los individuos repelan el interdicto, entre ellos se pueden contar los miedos, angustias, temores y culpas²² como estrategias de seguridad social. “[L]a persona que se desvía de la pauta puede ser mirada como excéntrica o como acérrimo individualista que se niega a dejarse atrapar por las convenciones” (Chinoy, 1979:40).

Por otro lado, el sistema ofrece como recompensa a la adaptación y reproducción de sus normas y pautas de conducta, la máxima reducción de las manifestaciones psíquicas antes mencionadas, así como la disminución de tensiones y malestares para quienes funcionan irreprochablemente dentro de él. Obedecer la Ley y las normas morales implica cierto goce sin angustias, culpas ni temores; para ello el régimen de verdad elabora discursos sobre el orden, los límites y las reglas, mientras invita a superar al interdicto –la tentación–, como fórmulas para preservar la verdad social y conseguir el bienestar individual, empleando alternadamente la persuasión y la coacción, para prevenir posibles transgresiones a su régimen de verdad.

El común de los individuos se adhiere inconscientemente a este discurso, lo hace suyo y funciona para/por él, no puede ver sus carencias ni las imposiciones sociales que norman sus conductas y controlan su acceso al saber y por ende, al poder. El interdicto se encuentra anclado al problema del conocimiento por representar ataduras al saber, la voluntad y la libertad humana.

El “éxito” del interdicto como tentación a vencer, mal conocido pero ignorado, plagado de castigos y culpas, radica en la fuerza de las convicciones y convenciones morales transmitidas por las costumbres en los diferentes ámbitos de la vida social. Además de que facilita la existencia de distractores que disuelven las tensiones causadas por los límites sociales mediante desplazamientos que nulifican los deseos y necesidades que salgan de la norma.

La sociedad, al socializar a los individuos y al plantearles frecuentemente diversas exigencias, casi invariablemente crea problemas psicológicos, reprimiendo los deseos de algunos o de todos y obligando a la adopción de modos de conducta desagradables. ‘Si la sociedad ha de sobrevivir’, dijo Linton, ‘la cultura debe no sólo de proveer técnicas para adiestrar y reprimir al individuo, sino también para permitirle compensaciones y liberaciones. Si lo traba e impide ir en ciertas direcciones, debe ayudarlo a expandirse en otras [...]; debe también proporcionar al individuo salidas no riesgosas para sus deseos socialmente reprimidos’ (Chinoy, 1979:103).

El sistema provee a los individuos de satisfactores inocuos a sus intereses, que los mantienen pasivos, ensimismados, enajenados, ocupados en la inmediatez posmoderna; gracias a ellos se pueden eliminar

²¹ Algunos ejemplos del interdicto son: la sexualidad, las adicciones, el placer, el erotismo, la corporeidad y la muerte.

²² “La culpabilidad nace en la zona de interferencia, en la vía de un acuerdo intentado con la naturaleza (el hombre es culpable, pide perdón) [...] El sentimiento de culpabilidad es la renuncia (mejor, la tentativa de renuncia) del hombre al doble movimiento (de negación de la naturaleza)” (Bataille, 1974:153).

las tensiones que los límites impuestos causan, o desplazarlas hacia otras, como las consumistas, individualistas, materialistas, etcétera.

Las prohibiciones generan tensiones, que a su vez propician desacuerdos, para resolverlas se puede rehacer un acuerdo (mediante desplazamientos y distractores), permaneciendo dentro de él hasta que se generen nuevas tensiones. La otra opción es *transgredir* esa prohibición, cuestionar los límites, renunciar a la obediencia, a la imposición, superar los límites de la razón, pensar más allá de lo posible. En el primer caso, se pueden desplazar las tensiones hacia algún satisfactor pasajero o una circunstancia más cómoda para los sujetos, o bien, ir en sentido contrario a la prohibición, ceder al interdicto, romper las reglas; sin embargo, esto último no es una transgresión, es tan solo un desacuerdo que conduce a otras prohibiciones, y por ende, a nuevas formas de comportamiento socialmente aceptado.²³

Normalmente vivimos en el orden de la ley, incluso cuando tenemos la fantasía de abolirla. Sólo vamos más allá de la ley en la transgresión o la supresión de lo prohibido. Pues el esquema de la ley y de lo prohibido remite al esquema inverso de transgresión y liberación. *Lo que se opone a la ley no es en absoluto la ausencia de ley, es la regla. [...] La ley, al instaurar una línea divisoria, puede y debe ser transgredida. En cambio, no tiene ningún sentido 'transgredir' una regla del juego [...]* (Baudrillard, 1992:125-126).

La transgresión real rompe con la lógica de la prohibición, va más allá de los límites, las normas y las sanciones, imagina posibilidades, sale del discurso de poder; puede implicar renuncia, disimulo, silencio, apatía, sospecha, imperfección, ambigüedad,²⁴ imaginación, creatividad, fantasía y sensibilidad, es decir, lo que no ha sido transmitido por ninguna costumbre, ley o norma.

La sociedad posmoderna hace creer que las prohibiciones no existen, que cualquier persona que así lo desee puede salirse de los convencionalismos, hace pensar a los individuos que están transgrediendo, que están siendo diferentes, aunque solamente estén satisfaciendo su necesidad de sensaciones, disolviendo sus tensiones en vez de resolverlas. Aparentemente, las transgresiones son posibles, el sistema las reconoce y les otorga características, castigos y recompensas específicos, pues forman parte del propio control social.

La prevalencia de las actitudes escépticas y cínicas, y el rechazo de los valores y las creencias propagados por los principales organismos de socialización, no representan necesariamente un desafío al orden social. Con frecuencia, el escepticismo y la hostilidad se amalgaman con los valores tradicionales y conservadores, y a menudo se moderan por un sentido de resignación (Thompson, 1998:354).

El control social funciona gracias a la imposición de identidades, a las cuales los individuos deben responder y adaptarse, ya que determinan actitudes específicas, con sus propios límites y pseudo-transgresiones; éstas garantizan el lugar social de las personas y los sistemas de prohibiciones correspondientes. Son parte, junto con el interdicto y las leyes, de la construcción psicosocial del sujeto.

²³ El ejemplo más claro es la rebeldía juvenil; los jóvenes creen que yendo contra corriente están rompiendo con lo establecido, lo cierto es que esa posibilidad también ha sido instaurada por el sistema y garantiza la permanencia de los individuos jóvenes en él, así como que en su adultez se adhieran a sus lineamientos.

²⁴ "En este ámbito de la ambigüedad se es y no se es. Se es bueno y malo a la vez. Se cumple y no se cumple con la ley divina, y la criatura no es perfecta ni absolutamente mala; es imperfecta. La imperfección se expresa moralmente en la ambigüedad" (Tierno, 1973:161).

Las identidades impuestas, así como las costumbres y normas que implican, facilitan que la energía producida por los individuos sea productiva, o en su defecto, inofensiva al sistema. Es decir, todo el aparato de control social responde a intereses capitalistas, que orientan todas las prohibiciones, distractores y satisfactores hacia la ganancia económica, promoviendo el ideal de que el gasto es un impulso de vida, por eso los individuos *deben* consumir para sentirse vivos, creen que tienen la *capacidad* de decidir en qué gastar su energía convertida en dinero.

Otra manera de gastar esa energía es mediante actividades de derroche socialmente permitidas, como fiestas, manifestaciones, partidos de toda clase de deportes, conciertos de música popular, etc., en las cuales se condensa el orden simbólico del capitalismo, con sus prohibiciones, el interdicto y las transgresiones permitidas por el sistema. Este tipo de eventos tienen como objetivo permitir que la energía acumulada se libere y diluya los desacuerdos individuales, para luego volver al ciclo cotidiano de la normalidad.

La función de estas actividades es gastar el exceso de energía generado en la sociedad, el cual debe ser aprovechado o derrochado para que no altere el sistema social, constituyen un gasto improductivo que asegura el sistema económico y la continuidad social. Estos eventos no implican ninguna transgresión, ya que forman parte de las reglas y regeneran la ley.

Dentro de la sociedad existe un ciclo de energía muy complejo que determina todas las construcciones sociales; dicha energía es generada por las relaciones sociales, las producciones materiales y la propia existencia humana. Para que exista un equilibrio entre la energía producida y la requerida, se deben encontrar medios y modos de eliminar su excedente, pues de no hacerlo se pondría en peligro el funcionamiento social; así, el sistema encuentra en todas las actividades humanas –la fiesta, el placer, el trabajo, el frenesi, etcétera– un terreno idóneo dónde derrochar el exceso de energía.

Gran parte de la energía acumulada por los individuos se debe a las presiones sociales sobre su conducta, su hacer, pensar y sentir, además de las frustraciones, angustias y culpas generados por el sistema de prohibiciones. Generalmente las personas se encuentran sumergidas en estas presiones y límites que se hacen manifiestos en los trabajos que realizan, sean mentales o físicos.

Un hombre tiene a veces el deseo de escapar de los objetos útiles: de escapar del trabajo, de la servidumbre del trabajo, que los objetos útiles han mandado. Han ordenado en el mismo movimiento la particularidad cerrada (la visión a corto plazo egoísta) y todo el pedestrismo de la vida (Bataille, 1981:45).

Para liberar el excedente de energía, el sistema establece actividades no riesgosas a sus intereses, limita las acciones que faciliten una compenetración entre las personas, produce espectáculos que generan sólo compañía, controla la diversión y la risa, conduciendo la necesidad de sensaciones mediante entretenimientos efímeros;²⁵ de esta manera la energía acumulada se anula y el orden se reestablece, reestableciendo con él el sentido del mundo, reincorporando a los sujetos a los procesos y relaciones que generaron esa tensión.

La vida cotidiana contiene en su transcurrir una infinidad de momentos, unos mínimos otros mayores, de ruptura lúdica de la rutina. Todos ellos son momentos de crisis y recomposición imaginaria de la incuestionabilidad de todas las leyes naturales y, por tanto, también de aquellas artificiales que, dándose por naturales, sostienen para bien y para mal, el edificio social establecido (Echeverría, 2001:202).

²⁵ Como ejemplos podemos contar el Teletón, *Big Brother* –y los demás “Reality shows”–, las olimpiadas, las visitas papales, los programas cómicos, los eventos populares, etcétera.

Los estados anímicos, como el dolor y la alegría, son condicionados a intereses lucrativos, controlados para que no se compartan y generen intimidad entre las personas, ya que el llanto y la risa son manifestaciones anímicas sin medida, control, ni moral, que permiten cierta compenetración entre los individuos. El dolor, el júbilo, el placer, la muerte, el gusto y el gozo, son apropiados y enajenados por los aparatos ideológicos del sistema.

Los individuos existen y sienten según el régimen de verdad, viven una realidad de espejismos y prejuicios donde la autonomía se considera un mal. En este sistema social, el gasto de energía se convierte en una imposición normada de acuerdo a los intereses capitalistas que condicionan la cercanía humana a la momentaneidad individualista. Sin embargo, esa misma individualidad, constituye un margen libertario para escapar de la imposición social, pues "una conciencia individual puede romper con los esquemas que se le han inculcado como los verdaderos, en el momento en que el individuo observa, comprueba y escoge lo que cree que es correcto. Las individualidades se observan en las aficiones o preferencias que muestran un ser humano ante la diversidad de acciones que ve en su medio" (Anda, 1985:40).

A pesar de que el régimen de verdad pretende controlar las capacidades cognitivas y creativas, éstas no desaparecen, permanecen latentes en todos los individuos, que, por ser diversos y cambiantes, tienen la facultad de rebasar las instituciones, de burlar el control social (esto explica la necesidad de sistemas de prohibiciones tan totalizantes), mediante la libre transmisión de informaciones, la compenetración con otros y la transgresión de pequeños límites, como el arte y la cotidianidad.

Lo cotidiano, negado o ignorado por muchísimo tiempo, es ahora con frecuencia el marco de disidencia o la configuración de la alternativa, el terreno propicio donde el sujeto individual y los pequeños grupos ven con más claridad las funciones de la democracia en la sociedad global (Monsiváis, 1987:14).

La transgresión es una ruptura que permite la reflexión, aparece en la cotidianidad como una irreverencia al orden, a las normas, haciendo crisis en los modelos, hábitos, costumbres y prejuicios; es una oportunidad, una experiencia del pensamiento. "La transgresión dice lo que siempre quiso negarse; en el límite las palabras nos entregan al silencio, en la medida en que el lenguaje irrumpe fuera de sí y ya habla de sí mismo en ausencia de un sujeto" (Gabilondo en Foucault, 1994:39).

Desde la cotidianidad se pueden encontrar márgenes transgresivos que liberen a la humanidad de las prohibiciones posmodernas, y construir mediante acciones y actitudes individuales y colectivas nuevas alternativas de producción, relaciones humanas y subjetividades. Las posibilidades transgresivas son múltiples, pueden realizarse mediante una renuncia a la inmediatez posmoderna, un distanciamiento de la vida ajetreada, discursiva; o, bien, pueden consistir en un constante movimiento, en desplazamientos que conduzcan a ser más de lo permitido, a ser con/en otros tiempos.

La realidad inmediata ofrece posibilidades transgresivas que permiten comprender la construcción del poder en todos los ámbitos sociales, y tener la facultad de reestructurarlos desde la cotidianidad, pues como dice Michel Foucault²⁶, "nada cambiará en la sociedad si no se transforman los mecanismos de

²⁶ Michel Foucault (1926-1984). "Filósofo francés que intentó mostrar que las ideas básicas que la gente considera verdades permanentes sobre la naturaleza humana y la sociedad cambian a lo largo de la historia. [...] Foucault aportó nuevos conceptos que desafiaron las convicciones de la gente sobre la cárcel, la policía, la seguridad, el cuidado de los enfermos mentales, los derechos de los homosexuales y el bienestar. [...] [Su pensamiento] exploró los modelos cambiantes de poder dentro de la sociedad y cómo el poder se relaciona con la persona. Investigó las reglas cambiantes que gobiernan las afirmaciones que pueden ser tomadas de forma seria como verdaderas o falsas en distintos momentos de la historia. Estudió también cómo las prácticas diarias permiten a la gente definir sus identidades y sistematizar el conocimiento [...] Foucault anima a la gente a resistir ante el Estado del bienestar

poder que funcionan fuera de los aparatos de Estado, por debajo de ellos, a su lado, de una manera mucho más minuciosa, cotidiana" (1979: 108).

El individuo debe ser visto como un ser activo que probablemente se comporte en forma más o menos estandarizada, pero que también posee capacidad de innovación y desviación, y que puede influir y cambiar en forma significativa la naturaleza de la cultura y de la sociedad, a través de sus acciones (Chinoy, 1979:99).

A lo largo de la historia moderna se han encontrado márgenes transgresivos, empero, por variadas circunstancias, se ha pretendido transgredir con la destrucción, en lugar de transgredir con la alternativa creativa. Es tan complejo el proceso de interiorización de tabúes, normas y castigos, que quienes se han atrevido a pensar la libertad lo han hecho desde la imposición individualista, consiguiendo, en lugar de superar las prohibiciones, afianzarlas más.

El régimen de verdad responde a estos intentos fallidos asignando (pre)juicios sobre lo incorrecto, las desviaciones y perversiones, el libertinaje y el desenfreno,²⁷ la destrucción y el caos, argumentando que si se trastocan sus estipulaciones, se destruye la civilización, la cultura y la propia sociedad, por eso confiere a toda transgresión características nefastas, ocultando su verdadero temor: la renuncia a reproducir su sistema y, con ello, sus (im)posiciones de poder económico, político e intelectual.

De esta manera, el discurso moral insta a castigos específicos para las transgresiones, los cuales se encuentran tan interiorizados en las personas, que cuando alguien rompe con lo establecido, se originan procesos de rechazo y agresión por parte del individuo mismo, su comunidad y el todo social. Este tipo de actitudes impiden que los sujetos se atrevan a transgredir los lineamientos morales, de modo que las alternativas libertarias son coartadas en todas las instituciones, las subjetividades y las relaciones humanas.

Las prohibiciones y normas del régimen de verdad tienen como objetivo dirigir las conductas y actividades de los individuos, enajenar su capacidad de autoconducción mediante la imposición de valores y mitos que sustentan su propio funcionamiento. Por ello, una primera transgresión sería la autoconducción, dejar de conceder a los lineamientos impuestos, a las costumbres obsoletas, aprender a decidir, a dirigir la propia existencia, a seguir los valores de la convivencia armoniosa: igualdad, justicia, dignidad, fraternidad, libertad, esperanza, etcétera.

Esta transgresión implicaría cuestionar los prejuicios y conceptos absolutos, dejar de fomentar el odio y la indiferencia, desistir de engrandecer la maldad humana así como los discursos de poder que la justifican y favorecen la violencia, renunciar a la competencia y a la ley de "todos contra todos", hacer posible la democracia ideal, revalorar el cuerpo y recuperar su saber, reconstruir sus simbolismos, separarlo de los conceptos capitalistas de higiene, salud, y belleza, otorgarle su propio espacio para que sea en las personas y éstas puedan ser en él.

desarrollando una ética individual en la que cada uno lleve su vida de tal forma que los demás puedan respetarla y admirarla" (*Enciclopedia Microsoft Encarta*, 1998). A lo largo de su extensa producción escrita puede verse un intenso cuestionamiento a los conceptos que sostienen la sociedad occidental: la salud física y mental, la conformación de las individuales, la sexualidad, el adiestramiento del cuerpo, la civilización, la creatividad, la moral, la ética, el poder, la autoridad, etcétera. Entre sus obras se encuentran: *Locura y civilización* (1960), *Las palabras y las cosas* (1966), *Vigilar y castigar* (1975), *Historia de la sexualidad* (1976), *El uso del placer* (1984), y *La preocupación de sí mismo* (1984).

²⁷ Bataille distingue entre libertinaje y desenfreno, el primero busca los placeres de la carne (lo que le parece una nimiedad); mientras el segundo se interesa en recuperar lo que el sistema ha quitado a los individuos: el cuerpo con sus "suciedades" y placeres.

Los seres humanos tienen la posibilidad de pensar lo impensable, lo imposible, transformar el exceso de energía en alternativas creativas, derrumbar el orden al construir sobre él nuevas alternativas, renombrar las cosas, los hechos y las personas, cuestionar las prohibiciones y las culpas. Si esta posibilidad es cultivada y desarrollada en los individuos, se podrá ver que las prohibiciones representan una oportunidad de cambio, pues al repensarlas, cuestionarlas y transgredirlas, se verá que en sí son absurdas, pues su objetivo es normar la conducta humana según intereses ajenos a la libertad. Si se piensa en una transgresión donde se pervierta el orden que norma a la humanidad desde una perspectiva solidaria, colectiva y afectuosa,²⁸ se estará dando un salto hacia la liberación de la humanidad y del conocimiento.

La transgresión más grande al sistema sería permitir el acceso a la conciencia y al conocimiento a todos los individuos, desvanecer los temores y las culpas que les rodean, pues “[l]a conciencia no es el producto mecánico y repetitivo de las condiciones materiales sino una manifestación que puede transformarlas” (Puiggrós, 1980:22).

Tal vez por cierto proceso de toma de conciencia, o por intuición, algunos individuos descubren que pueden renunciar a los convencionalismos y hacer pequeñas transgresiones, como la risa y la insolencia, que son estrategias para “boicotear” al sistema y su realidad distorsionada que priva a las personas de saberes mientras las bombardea con mentiras.

Tales renunciaciones implican un proceso de deconstrucción de los sujetos, pues, por un lado conocen las sanciones que las mini-transgresiones pueden causar, mientras por el otro, tienen la necesidad de alterar el orden asfixiante en el que se encuentran atrapados; en ese sentido, los individuos buscan liberar su realidad. “Queremos encontrar lo que buscamos, que no es sino ser liberados de nosotros mismos” (Bataille, 1986:127).

La única manera en que los individuos se pueden liberar es transformando la sociedad, lo que implica pensar no sólo en la emancipación personal, sino también en la de los demás. Este primer acto de renuncia al individualismo obsesivo de la sociedad posmoderna representa un gran cambio en la apropiación del discurso dominante. La renuncia al individualismo implica deconstruir el absoluto de la competencia —que diluye la posibilidad de solidaridad y espontaneidad, al tiempo que limita la capacidad reflexiva—, hacer un uso real, libre y responsable de los derechos que los individuos, como seres vivientes, tienen, abandonar los *privilegios* concedidos por el sistema para estar efectivamente en *igualdad* con los demás.

Esta renuncia puede iniciarse mediante la organización social, que es el verdadero motor para el cambio, ya que surge cuando algunos grupos se ven estimulados por las tensiones sociales y buscan alternativas de solución, las cuales, al producir otras tensiones y conflictos, generan nuevos cambios, y así sucesivamente, permitiendo el desarrollo de habilidades que el sistema, con su discurso de verdad, ha enajenado. La organización social es una vía para realizar algunas actividades colectivas, es un empoderamiento de la sociedad civil.

El régimen de verdad reconoce que la solidaridad es creativa y libertaria, por eso la limita y enajena, para impedir que los individuos se organicen y compenetren. La organización social es también utilizada como reproductora del discurso de poder, siendo sobornada y utilizada para sostener y reproducir los intereses del sistema.

²⁸ El intento de romper con lo establecido y transgredirlo, siguiendo estos u otros principios, pero sin voluntad real, ha originado conflictos en grupos de diversos tamaños (como algunas sectas religiosas), ocasionando que, quienes pretendieron salir del sistema, huyan de la posibilidad enajenada y se adhieran a la *seguridad* del sistema social.

La sociedad, que en un principio existió para satisfacer las necesidades de los individuos, se ha convertido en una cárcel para la humanidad, pues le ha enajenado capacidades inherentes, como la cognitiva, creativa y transgresiva; el único medio para recuperarlas es construir sobre los límites sociales, expandir sus márgenes libertarios e imaginar alternativas mientras se ejerce y perfecciona la facultad reflexiva.

La fuerza de la transgresión real radica en su función constructiva. Para poder verla de esa manera, es necesario impugnar el discurso que la define como una actividad destructiva y nociva, pues la verdadera ruptura creativa requiere conciencia y reflexión y conduce a la libertad. Cuando ocurre una transgresión se actualizan las subjetividades, las estructuras y las relaciones sociales, la realidad se ve desde otro ángulo. Al transgredir se rompen las identidades, se deja de ser alguien impuesto, se puede ver que se es algo más que lo que nos hicieron creer que éramos, se reconstruye el discurso de poder y es posible acceder a él desde otras fronteras.

La sociedad posmoderna está agonizando, pues las necesidades humanas han cambiado, pero los esquemas sociales básicos no, sólo han alterado sus matices. Las transgresiones podrían conducir a otra configuración de asociación humana y a establecer nuevas formas de relaciones interpersonales, materiales y económicas. Dicha configuración permitiría establecer nuevas formas de autoconducción, para dejar de depender de los aparatos de control social y sus absurdos burocráticos, para actuar en función de una autoconducción orientada a la convivencia armoniosa, de modo que los fines de las instituciones y el Estado fueran reestructurados y reorganizados para que, efectivamente, se dirigieran a los intereses comunes con base en la democracia real.

Queremos cambiar la institución hasta el punto en que culmina y se encarna una ideología simple y fundamental como las nociones de bien, de mal, de inocencia y de culpabilidad. Queremos cambiar esta ideología vivida a través de la espesa capa institucional en la que se ha investido, cristalizado, reproducido (Foucault, 1979:39).

Sería absurdo proponer la transgresión como medio para destruir la sociedad, pues ello implicaría la eliminación de la humanidad; por el contrario, la propuesta es una reestructuración de las realidades, desde las más inmediatas hasta las que abarcan el complejo de relaciones humanas.

El problema no es 'cambiar la conciencia' de las gentes o lo que tienen en la cabeza, sino el régimen político, económico, institucional de la producción de la verdad [...] No se trata de liberar la verdad de todo sistema de poder—esto sería una quimera, ya que la verdad es ella misma poder— sino de separar el poder de la verdad de las formas de hegemonía (sociales, económicas, culturales) en el interior de las cuales funciona por el momento (Foucault, 1979: 189).

El valor de la transgresión, más que la ruptura, es la apertura al conocimiento velado, pues da la oportunidad de asomarse por los márgenes sociales para ver y saber más de lo estipulado para los diferentes estratos sociales, cuestionando los sistemas de poder y dominación en que se desarrollan los individuos; la transgresión es, entonces, una estrategia libertadora y creativa. No obstante, ninguna transgresión es sencilla ni permanente, ocurre en un momento y espacio determinado, para luego integrarse al comportamiento social; sin embargo, si las transgresiones son reales y están dirigidas por intereses éticos, sus efectos perdurarán y modificarán las estructuras vigentes, se eruirán sobre las propias ruinas posmodernas sin necesidad de destruirlas.

La capacidad humana de creación e innovación se fortalecen con la transgresión y el cambio, a la par que la voluntad cognitiva se expande, por ello el control social hace parecer imposible imaginar una reestructuración que las libere; sin embargo, la voluntad de libertad es inherente al ser humano, y por ello éste se esfuerza por cambiar su entorno, aunque pudiera parecer una aberración.

Al producirse un cambio social pueden crearse tensiones sociales que provoquen otros cambios y así sucesivamente. El motor de cambio se puede encontrar en la identificación de las incongruencias de las normas sociales, de la doble moral –afianzada en el interdicto–, de las dificultades de los diferentes grupos y los conflictos para interrelacionarse entre sí, y por qué no, en la identificación del problema social del conocimiento, cuestionando el orden existente y proponiendo una reestructuración de las instituciones o una nueva organización social.

1.4. Comunicación y saber enajenado

Un elemento importante en la conformación de la sociedad, los actos cognitivos, las relaciones humanas y los procesos de producción, es la comunicación; ésta comprende todas las relaciones entre los individuos, las acciones, las cosas, las organizaciones, los pensamientos, las actitudes, etc.; es el proceso por el cual la cultura se socializa y se transmite de una generación a otra. Los actos comunicativos son tan amplios y complejos que rebasan toda individualidad, las personas se comunican todo el tiempo, aunque lo ignoren.

Comunicación es “un estado emocional que les permita [a las personas] la transferencia psicológica recíproca con las formas culturales del grupo humano. [...] *Comunicar* quiere decir, simplemente, establecer una relación de conocimiento suficiente para que la acción en la convivencia no se interrumpa [...] lo que es necesario para que dos o más personas se entiendan sin que se interrumpa la acción de la convivencia” (Tierno, 1973:24).

La comunicación conforma a los individuos como entes sociales, pues abarca todas las esferas y grupos de la sociedad, toda actividad humana, ya que representa el medio para conocer la realidad y relacionarse con el entorno. “La comprensión de los hechos, pero también su selección y su interpretación, dependen de la imagen que nos hacemos del mundo, y de los medios que tenemos para representarlo” (Berger, 1993:12), esa representación depende siempre de la comunicación.

Los actos comunicativos han variado a lo largo de la historia, modificándose según el desarrollo de cada sociedad, reproduciendo los sistemas ideológicos, económicos y culturales para permitir que las estructuras sociales funcionen y se mantengan. El acto comunicativo en la posmodernidad determina el sentido y dirección de las sociedades. “La comunicación –entendida [...] como el conjunto de modalidades de intercambio y circulación de los cuerpos, los bienes y los mensajes– se ha convertido en un modo de organización del mundo” (Mattelart, 1997:9).

En el sistema social actual, la comunicación se usa como un instrumento homogeneizador de las necesidades, gustos e intereses de las masas, un método de dominio sobre las personas y sus relaciones conscientes e inconscientes. Dentro de él operan los *mass-media*, es decir, los medios masivos de información (MMI): radio, televisión, cine, ciberespacio, periódicos y revistas, como eje de todos los demás procesos comunicativos. Los MMI han tenido un enorme desarrollo en los últimos tiempos, y son en gran parte responsables de las transformaciones y crisis de la sociedad posmoderna.

La aparición de la comunicación masiva implica la transformación continua de las masas y su recepción de los contenidos simbólicos transmitidos por los medios informativos, permitiendo que sus conductas se amolden a las tendencias del momento sociopolítico. Podemos “considerar el desarrollo de la comunicación de masas como el surgimiento de un nuevo mecanismo de control social en las sociedades modernas, mecanismo mediante el cual se podrían propagar las ideas de los grupos dominantes, y mediante el cual se podría manipular y controlar la conciencia de los grupos subordinados” (Thompson, 1998:XI).

Desde sus inicios, el desarrollo de los mass-media ha estado vinculado al crecimiento de organizaciones comerciales y al mantenimiento del régimen de verdad; actualmente los medios informativos controlan la producción, transmisión e intercambio de los conocimientos que se manejan en la cotidianidad. Los medios informativos pertenecen a grupos de presión, que son los dueños del capital, por eso manipulan la información según sus intereses mediante el contenido de sus informaciones, entretenimientos y publicidad, con los cuales también favorecen intereses de otros grupos de presión aliados.

La comunicación masiva es el sostén de la sociedad posmoderna, pues propicia la adjudicación cotidiana de los productos massmediáticos, al ser parte de los aparatos ideológicos del Estado, comparte su objetivo en la perpetuación del régimen social, reproduciendo la ideología dominante y transmitiendo los conocimientos que la validan dentro de todas las relaciones sociales.²⁹

Los medios de comunicación constituyen otro espacio de control y legitimación del sistema, esto es gravísimo por las implicancias que tiene para el conjunto de la sociedad. [...] hay dos espacios básicos institucionalizados donde se controla la circulación de ideas y pensamientos, éstos son la educación y los medios de comunicación (Pisano, 1996:89).

Los MMI son formadores de masas, están al servicio de los grupos de poder y funcionan según sus necesidades, sin contribuir al desarrollo real de la humanidad. En la actualidad todos los procesos de transmisión de conocimiento están mediados por su industria.

la ideología difundida por los medios masivos puede contener elementos conflictivos y contradictorios, puede incorporar elementos extraídos de grupos subordinados, clases o fracciones de clases; pero en última instancia, las instituciones de comunicación masiva se definen por la función que cumplen para asegurar la cohesión y la reproducción sociales por medio de la transmisión e inculcación de la ideología dominante (Thompson, 1998:143).

Los medios informativos son instituciones que persiguen la libre circulación de las informaciones en la sociedad; es así que en la sociedad posmoderna se ha instaurado el gran aparato de comunicaciones que pesa sobre la humanidad: los MMI, que se convierten más que en transmisores de información, en controladores de conductas, en "enajenadores" de cuerpos y mentes de la sociedad.

Información significa, ante todo, la acción de dar conocimiento de un hecho, en principio útil a quien la recibe (información científica, artística, económica). La palabra evoluciona muy rápidamente. Escuchar el boletín de informaciones (en plural) es prestar oído, en el caso del radio, oído y mirada en el caso de la televisión, a las noticias, cuya característica es menos la utilidad que pueden tener para el destinatario que el hecho de ser comunicadas por los medios de comunicación, conforme a las modalidades de los medios y, por tanto, ser un producto mediático (Berger, 1993:22).

La compleja red de información, restringe en gran parte las otras comunicaciones (interpersonales, colectivas, artísticas, productivas, etc.), abarca todos los espacios: lo privado, lo público, lo íntimo, lo consciente e inconsciente, por ser hecho por personas para personas y porque gran parte de la población está inmersa en ella. Los MMI aparecen ante los individuos como un sistema natural, correcto e imprescindible para el funcionamiento social, teniendo una trascendencia impresionante en las conductas individuales y colectivas. Lejos de servir a los intereses de la población, el sistema informativo responde a los intereses de las clases dominantes, promueve su ideología, sus fines y

²⁹ "La ideología de la clase dominante no se convierte en dominante por gracia divina, ni en virtud de la simple toma del poder de Estado. Esta ideología es realizada, se realiza y se convierte en dominante con la puesta en marcha de los AIE [Aparatos Ideológicos de Estado]" (Althusser, 1994:83).

tendencias, por tanto, es un medio enajenante que se superpone a los deseos individuales y los organiza de acuerdo a sus normas y técnicas.

Los MMI desempeñan un papel importante en la cultura posmoderna de la estetización de lo comprable, pues convierten todo contenido en mercancía y, por ende, en ganancia económica para sus directrices, les venden a las masas al tiempo que les transmiten una cosmovisión cerrada que las enajena y mantiene en la pasividad; "el interés de clase emplea los medios de divulgación para propagar la violencia y la estupidez, para la creación de públicos cautivos" (Marcuse, 1973:20).

El avance tecnológico del sistema informativo ha hecho que éste tenga cada vez mayor cobertura, fabricando hiper-información que permanece más tiempo en la población y es parte del *desarrollo*, de la modernidad. "La modernidad rinde pleitesía a los propietarios del gran capital. La producción de los bienes no tiene como destinatarios a quienes lo necesiten. Desde su fabricación están concebidos para ser disfrutados, consumidos por quienes todo lo pueden, todo lo quieren y todo lo dictan" (Cremoux, 1992:32).

En la actualidad el sistema de informaciones se encuentra incorporado a la globalización y responde a sus tendencias, ya no pertenece a un sólo país, sino a los intereses dominantes del mundo. Las grandes potencias hacen uso de estos medios para transmitir la información que desean, pues tienen hipotecados al resto de los países por tener la tecnología más avanzada e intereses específicos en cada nación, por lo que controlan la información que se distribuye en todo el mundo.

La humanidad posmoderna vive en sociedades de información global, en ella se forman e imponen

enormes conglomerados de comunicación que poseen importantes intereses en diversas industrias relacionadas con producir y difundir la información y la comunicación. De carácter multimedia y multinacional, dichos conglomerados se extienden por todo el globo, comprando y vendiendo con febril rapidez negocios específicos relacionados con los medios, transfiriendo al instante (o casi) información y comunicaciones de un hemisferio a otro, dirigiendo mensajes a las salas de los hogares de innumerables individuos en todo el mundo (Thompson, 1998:XXVII).

Esta globalización de las informaciones conlleva la trasculturización que viven las naciones en la actualidad y que es causa de múltiples conflictos sociales, el principal de ellos es "el riesgo real de que las identidades singulares, nacionales y locales, se sometan a un denominador común transnacional que, al consagrar la primacía de lo económico y la dictadura de la audiencia, les impida desarrollarse y amenacen con reducirlos a lo mínimo" (Mattelart, 1997:10).

El ideal de ciertos estilos de vida se vuelve sumamente importante y elimina casi completamente las distancias geográficas y en cierto modo, el nacionalismo. La publicidad llega cada vez a más comunidades dispersas en el planeta e impone una visión de consumo transnacional haciendo de los gustos y necesidades globalizados parte de las prácticas culturales de cada región.

Al considerar que las variantes en los estilos y los niveles de vida son más importantes que la proximidad geográfica y la pertenencia a una tradición nacional, la industria publicitaria busca construir amplias comunidades transnacionales de consumidores que compartan los mismos 'socioestilos', las mismas formas de consumo y de prácticas culturales (Mattelart, 1997:25).

El sistema comunicacional resulta entonces más efectivo en su función de transmitir conocimientos que el propio sistema educativo o la familia, pues estudia las necesidades conscientes e inconscientes de la población y llega hasta ella sin ningún esfuerzo o costo adicional, la enajena, la saca de sí y la adentra en un mundo imaginario, donde todos los deseos se realizan y las necesidades quedan satisfechas, aunque sólo sea virtualmente.

El sistema de comunicaciones alcanza por igual a las clases más desprotegidas que a las que tienen más recursos económicos, se ha convertido en una especie de Dios tecnológico, está en todas partes, todo el tiempo y puede conseguir cualquier cosa, es omnisciente, omnipotente y omnipresente. Gracias a este sistema, la sociedad ha permanecido estable, el desarrollo tecnológico provee diariamente de más información y satisface así más necesidades de las personas, que permanecen estáticas ante tal desarrollo y sólo pueden concretarse a admirarlo y rendirle su respectivo tributo.

El sistema actual de distorsión del pensamiento ha alcanzado un grado tal que, en la sociedad, el individuo con 'su libertad' ha pasado a estar cautivo en los conceptos que se le imponen. Tan definitivos son los medios en la tarea de inducir a la población a pensar en acuerdo a lo que señalan las cúpulas directrices que cuando se dan golpes de Estado, los edificios e instalaciones de los periódicos y de las emisoras de radio y televisión, son de los primeros blancos sometidos al nuevo control. La difusión de la ideología dominante es consustancial en el esfuerzo del modo de obrar gubernamental (Cremoux, 1992:80).

Aunque las personas se opongan a ello, el sistema de informaciones las alcanza y absorbe, pues está en los medios de comunicación masiva (prensa, cine, radio, televisión y ciberespacio), al tiempo que ya forma parte del resto de la población, que habla, camina, se viste y piensa según el mismo, así como en todas las relaciones que se establecen con el exterior, y por tanto en todas las comunicaciones y creaciones humanas.

Los MMI conducen la mentalidad de la población, la distraen cuando es necesario,³⁰ la restringen según el momento social y la modifican de acuerdo a los acontecimientos históricos, esto lo hacen mediante la programación de radio y televisión, el contenido de las publicaciones y la información disponible en Internet, al igual que las informaciones *noticiarias* y publicitarias que se transmiten en estos medios.

La publicidad es la información que se distribuye para lograr la venta de un producto; si bien es cierto que en la actualidad todas las informaciones generan consumo, la abiertamente consumista es la publicidad que se transmite en los medios informativos según sus modalidades y hace uso del conocimiento psicológico que se tiene de la población para vender los productos y tener mayor ganancia.

No obstante, la publicidad no sólo vende productos, sino la representación simbólica del deber ser y el desplazamiento de los instintos mediante mercancías que se convierten en objetos de deseo. La publicidad es un factor determinante del contenido formal e ideológico de los MMI, mientras que la propaganda³¹ (publicidad política-personal) es un intento de influir las opiniones y actitudes de grupos

³⁰ Los medios informativos proveen de informaciones y entretenimientos que distraen la atención de las personas para que no atiendan las problemáticas sociales reales. ¿Quién no recuerda al tan temido *chupacabras?*, o los diferentes escándalos sobre los "famosos", el "Clan Trevi-Andrade", el "Caso Stanley", etc. Además, los medios dirigen la opinión pública sobre los asuntos relevantes del país, como el Movimiento Zapatista, los movimientos universitarios, y las propuestas del movimiento lésbico-gay, entre otros. En estos temas, los medios producen informaciones que responden a los valores impuestos por la ideología dominante y regulan la opinión de las masas sobre los mismos.

³¹ "La propaganda es un instrumento que se encuentra principalmente a disposición de los grupos sociales con mayores recursos económicos, particularmente en los sistemas de empresa en donde los medios masivos de difusión funcionan de

de individuos sin que éstos lo perciban. Ambas estrategias de venta le reportan ganancias específicas a los medios, ya que propician el consumo de las masas, la primera de productos y servicios, y la segunda de intereses de ciertos personajes y organizaciones.

La opinión pública es determinada por las (des)informaciones planeadas psicosocialmente para transmitir contenidos mediáticos que mantienen el sistema, imponiendo la voluntad política mercantilista mediante la apropiación no sólo de la información que emiten los diferentes medios, sino de ellos mismos. La televisión, por ejemplo, se ha convertido en un medio *vital* para el funcionamiento social de la mayoría de los individuos, que organiza su propia vida, actividades, gustos, comunicaciones, necesidades, pensamientos y sentimientos en torno a la programación televisiva. El teleauditorio es cada vez más la totalidad de seres humanos que hacen de este medio parte de su cotidianidad.

Por primera vez, los telespectadores conocen el privilegio reservado a los dioses: estar a la vez en la sala de su casa y en el estadio, a la vez espectador y semiactor, teleparticipante, posición tecnosocial llena de implicaciones, puesto que cada telespectador en su sitio sabe que la 'transustanciación mediática' opera simultáneamente para millones o miles de millones de 'comulgantes' (Berger, 1993:23).

Por estar comprometidos con el capital y con las directrices del sistema, los medios informativos no hacen uso ético de la capacidad de producción/transmisión de información que tienen, ni de la recepción/apropiación que los individuos posmodernos han desarrollado; transmiten sólo aquellas informaciones que entretienen o convencen de la perfectibilidad y conveniencia de la estructura social. En el caso de la televisión, la telebasura "bombardea" a los receptores con el contenido retrograda y morboso de sus programas, mientras que la mayoría de los medios impresos se concentra en la nota amarillista, el fútbol y la farándula. Los individuos posmodernos son receptores las 24 horas de la información manipulada por los medios, gran parte de sus vidas se concentra en recibir la información de los MMI.

25 y 30 horas semanales viendo televisión; ello se aúna al tiempo que pasan escuchando la radio o el estéreo, leyendo periódicos, libros y revistas, y consumiendo otros productos difundidos por las empresas de comunicación que se han transformado en industrias transnacionales en gran escala. Asimismo, en el mundo de hoy existen pocas sociedades que no hayan sido alcanzadas por las instituciones y los mecanismos de la comunicación masiva y, en consecuencia, que no estén abiertas a las circulación de las formas simbólicas manejadas por los medios masivos (Thompson, 1998:IX-X).

Mientras el sistema informativo refuerza el régimen de verdad, la población está absorta, desarrollando las actividades que le corresponden según el sistema de producción, acosada todo el tiempo con sus informaciones, ajena a sus procesos internos, a sus necesidades intelectuales, permitiendo que su conciencia quede mecanizada para asimilar la mayor cantidad posible de la información que se está generando.

acuerdo con las reglas del mercado y por tanto se encuentran fuera del alcance de ciertos grupos. Presentando al público en general su posición sobre el tema que le interesa, el grupo que hace uso de la propaganda tratará de controlar a través de la palabra o sustitutos, las actitudes y la conducta de una parte de la población que no se encuentra directamente relacionada con el grupo pero que puede influir a favor con su opinión y acciones en la solución del problema específico que en este momento preocupa al grupo" (Meyer, 1976:74).

La experiencia informativa es la actual forma de vida, quien no participa de la información es un ser aislado, extraño, disfuncional, además de que no está completamente libre de ésta, pues ya forma parte de nuestra (in)conciencia colectiva, pero se aleja de los demás individuos que se dejan seducir por tales informaciones y se adaptan a esta experiencia enajenada. Los sistemas informativos responden al régimen de verdad establecido, asignando a la masa conductas, deseos, necesidades y características acordes a su lugar dentro de la estructura productiva. En la actualidad, esa masa está constituida por miles de personas alineadas a un modelo establecido, que funcionan y reproducen las informaciones que los medios les transmiten.

Aquí abajo cables y clavijas, monitors, softwares, tipos, teletipos, parabólicas, editores, teleobjetivos, rotativos, estudios, hardwares que pululan por las redes invisibles de la comunicación para comunicarnos ¿qué?: los escorzos más morbosos del horror junto al triunfo de lo banal, la pornografía de los sentimientos, verdades a medias, vetetismos políticos, imágenes degradantes y estúpidas de las mujeres, orgías de violencia, fútbol, mucho fútbol y béisbol y boxeo ... Tanta ciencia, tanta tecnología punta, tantos esfuerzos, recursos, nóminas y dietas... (Sendon, 1994:16).

La sociedad de consumo ha generado satisfactores virtuales, que llegan a más gente y le propician mayores ganancias a los dueños del capital; en esta sociedad de las apariencias, los medios informativos funcionan como espejos reafirmantes de la existencia humana, las pantallas y monitores producen un endiosamiento de la apariencia. La pantalla tiene como objetivo la transmisión de informaciones convertidas imágenes, que son en sí mismas mutables: virtuales y reales, efímeras y eternas al mismo tiempo. Las imágenes que transcurren en las pantallas de los medios imponen nuevas formas de concebir el espacio, el tiempo y la realidad.

En este contexto se encuentra el ciberespacio y sus productos como un espacio de transmisión/recepción de información ilimitado que ofrece posibilidades ventajosas para los receptores, abre la posibilidad de conocimiento y ofrece alternativas de información sin límites, pues, por las propias dimensiones del medio, sería imposible controlar todos los procesos informativos que contiene. Así, por ejemplo, entre las ventajas que presenta la red computacional como medio informativo, se cuenta la aparición de las bibliotecas electrónicas,³² las cuales comparten el ciberespacio con páginas web llenas de basura, destrucción, violencia, morbo y pornografía.

El ciberespacio ofrece la alternativa de crear usuarios informados, además de la posibilidad de establecer otros modos de transmitir/recibir conocimientos distantes; en este medio, el conocimiento se convierte en un producto de uso y consumo que se va modificando con las nuevas formas de expresión y relación que surgen en la posmodernidad (el chat, el mail, el fax, el cibersexo, la realidad virtual, etcétera). En este sentido, los procesos de comunicación computacional se adhieren a la moderna necesidad de procesos de consenso necesarios para entender la globalización del conocimiento.

Por otro lado, el Internet representa también peligros para la comunicación interpersonal y social, pues, al saturar de información y procesos virtuales, hace de los conocimientos y los seres humanos, entes virtuales, contenidos y usuarios sin identidad. El mundo real, humano está siendo sustituido por otro regido por la cibernética y la tecnología.

³² La biblioteca electrónica ofrece gran cantidad de información al alcance de todos los usuarios de la red, como material de lectura y documentación; información producida en todo el mundo sobre múltiples temáticas y con variados enfoques. Este sistema informativo permite que el receptor sea activo, a diferencia de los otros medios de información, existiendo una interacción controlada de la información, el medio y el receptor, para que éste decida qué información desea, en qué cantidad y de qué tipo, lo permite que los usuarios sean cada vez más exigentes y selectivos, además de que sean más conocedores y desarrollen habilidades y aptitudes acordes a las necesidades de la información cibernética.

Al igual que los otros medios informativos, el Internet es ambivalente, pues por un lado permite una comunicación ilimitada, un flujo libre de información total, pero por otro satura con información absoluta, anulando la iniciativa y voluntad de los usuarios, difuminando sus subjetividades, convirtiéndolos en parte del sistema de cómputo indispensable para *navegar* en la red.

El sistema socioeconómico, con sus regímenes de propiedad privada, determina la producción, transmisión y recepción de la información en red, éstas se adhieren a sus lineamientos políticos y legislativos sobre los medios informativos, de modo que todos operan según las estipulaciones de las instituciones al servicio de intereses específicos. Todos los avances tecnológicos, por mucho que representen para la sociedad, responden a los intereses dominantes, intereses que se ocupan de regir las vidas y los comportamientos de la población para seguir con su sistema productivo. "La sociedad moderna que crece económicamente y que aspira a ser una sociedad de la abundancia y del consumo, deja atrás la idea de que es un cuerpo en lucha por la existencia para convertirse en una sociedad que lucha por el exceso y el poder" (Cremoux, 1992:24).

El poder en la actualidad ya no depende de la información social, familiar o académica, sino de la que existe "viajando" todo el tiempo en nuestro universo. Este poder es medido según la cantidad y nivel de acceso a la información; así, por ejemplo, es más *poderoso* quien acumula un mayor número de medios para obtener más informaciones: Internet, televisión por cable, equipos de video, sonido y telefonía con tecnología de punta, etcétera.

La dependencia informativa que los individuos viven actualmente los aleja de otras informaciones que se producen en diferentes instancias sociales, como la familia, las religiones, los respectivos círculos sociales, la escuela, etcétera. Con los avances tecnológicos y el desinterés en la cultura, los medios comunicativos que antes eran importantes ahora se convierten en secundarios, se pierde el interés en la lectura, la conversación tradicional, el juego y el arte, considerando estas actividades como pasatiempos o medios obsoletos de interacción. La atención social se centra en el capital y la información que circula en los diferentes medios masivos de información.

"La racionalidad tecnológica se extiende hasta alcanzar el núcleo mismo de la existencia humana, y por ello anula la resistencia popular que puede nacer de la enajenación [...] hay una verdadera 'absorción' en la 'transparencia de las computadoras' lo cual es notablemente peor que la enajenación" (Murphy, 1993:28). La invasión del razonamiento técnico neutraliza otras formas de conocimiento minando capacidades cognitivas y críticas.

Los medios informativos proveen a los individuos de satisfactores que mitigan sus múltiples necesidades causadas por sus angustias, miedos, frustraciones y ambiciones generadas por las crisis mega y micro que vive la humanidad posmoderna; pero, al ser desplazadas estas necesidades, y acumulada su energía, surgen enfermedades sociales destructivas: neurosis colectiva y juvenil, esquizofrenia, paranoia, depresiones, violencia en las escuelas, calles y familias, adicciones de todo tipo y depravación sexual, sólo por mencionar algunas; estas tensiones se extienden a todos los ámbitos sociales, pues la mayoría de las personas vive procesos autodestructivos generados en gran parte por los avances tecnológicos y la despersonalización de todas las relaciones humanas.

Los MMI tienen entonces la función de "aplar" a las masas, ofreciéndoles medios catárticos para exudar la energía acumulada, les brindan transgresiones permitidas para diluir las tensiones sociales y mantener a los individuos pasivos, consumiendo el mayor número de informaciones y productos posible. Este tipo de estrategias catárticas ha propiciado que el individualismo, la agresividad y la avaricia sean características de todos los individuos, relaciones humanas y procesos sociales.

Los medios masivos de información son proveedores de entretenimientos y distracciones, relajan la tensión producida por la energía acumulada, hacen uso de las seudotransgresiones con la vulgaridad de sus contenidos en una aparente libertad de expresión, acción y pensamiento, aunque en realidad son reforzadores del sistema social y su régimen de verdad: los niños saben más de la programación televisiva que de sus respectivas clases escolares o de su entorno. El sistema informativo surge del y reproduce el problema social del conocimiento, lucha con las necesidades humanas desplazadas por las prohibiciones, manipula el interdicto y la necesidad de transgresión.

Pese a todo esto, el sistema de información masiva sigue siendo un medio propicio para generar el cambio, por la gran implicación que tiene para la sociedad. A pesar de que los MMI encajonan a los individuos sólo como receptores, todavía existe la posibilidad de transgredir las estipulaciones massmediáticas, retomar el contacto interpersonal, para liberar el conocimiento que estos medios han enajenado y enriquecer las conciencias por medio de sus productos y contenidos.

Los medios de información encierran una paradoja de la posmodernidad: al estar basados en la comunicación conllevan nociones libertarias, mientras que, al estar también basados en el capital, implican mecanismos de sujeción. Si bien es cierto que todo el tiempo se recibe y trasmite informaciones manipuladas y desagradables, aún es posible crear un espacio en el que el pensamiento vuele libre, lejos de los medios de (des)información, o dentro de ellos, utilizándolos para crear y compartir experiencias libertarias.

la comunicación y sus redes técnicas iniciaron su trayectoria en busca del ideal de la razón, la representación que se tiene de ellas oscila entre la emancipación y el control, entre la transparencia y la opacidad. Por un lado, se hace presente la lógica de la emancipación respecto a todas las trabas, a todos los prejuicios heredados del pensamiento dogmático. Por el otro, surge la lógica de los estreñimientos impuestos por un orden social y productivo (Mattelart, 1997:9-10).

La sociedad civil, expresada en diferentes organizaciones, tiene la facultad de representar la contraparte a los condicionamientos informativos de las instancias políticas y legislativas para emprender nuevos modos de practicar la comunicación masiva, hacerla efectiva, en lugar de mera transmisión de informaciones manipuladas, hacer de los aparatos informativos verdaderos medios de comunicación.

En esta era de la virtualidad se requiere un cambio en la manera de recibir las informaciones, redefinir su función y el sentido de su existencia, expresar todas sus ventajas y eliminar, para siempre, sus cárceles. Para ello se requiere un receptor libre, creador, independiente, con capacidad de decisión, con alternativas de vida y oportunidades de desarrollo, un receptor activo, crítico y responsable. Los medios informativos pueden contribuir a "crear nuevas relaciones sociales, nuevas maneras de interactuar, nuevas maneras de presentarse uno mismo y de responder a la auto representación de los demás" (Thompson, 1998:XXVIII).

Para lograr un cambio cultural que libere el conocimiento de la información, es necesario que todos los individuos que participan y consumen los MMI busquen reformarlos, humanizarlos, descapitalizarlos, para que se adhieran a los cambios culturales y las necesidades reales de sus destinatarios. Por otro lado, puesto que los discursos de los medios están anclados en la cotidianidad, un cambio en ésta representaría modificaciones en las informaciones y su contenido, lo que propiciaría a su vez una reestructuración en la conformación de los medios, y por ende, en la estructura social.

Los MMI no existen por sí solos, son creados por seres humanos, en este sentido, pueden ser transformados por/para los mismos, de modo que su sentido y función sean modificados y logren hacer de la comunicación de masas un medio de creación, expresión y significación, estableciendo nuevos modelos de comunicación, basados en el consenso social en materia económica, política y cultural.

Los medios informativos son, antes que nada, espacios de transmisión de saber, si se elimina de éstos las imposiciones económicas y los regímenes de control social, se estará permitiendo que la sociedad recupere uno de sus territorios de generación, transmisión y apropiación de conocimiento.

A la par de este proceso de reapropiación de las instancias informativas, la transformación del régimen de verdad propiciaría una reestructuración en el imaginario colectivo de las imposiciones morales e ideológicas acerca del comportamiento personal y colectivo, y por ende, del funcionamiento de los individuos en las diferentes instituciones sociales. De modo que en todas ellas se resolviera gradualmente el problema social del conocimiento, constituyendo una cultura donde la humanidad posmoderna reencauzara sus ideales y objetivos de vida dirigiéndose al desarrollo de todas las capacidades humanas –creativas, cognitivas, comunicativas, etcétera–, para recuperar al saber de las diversas prisiones en las que se encuentra y que actualmente son immanentes a nuestra sociedad.

Capítulo 2

Conocimiento instituido

2. Conocimiento instituido

Toda sociedad se reproduce y modifica a través del tiempo gracias a la educación que transmiten sus integrantes y que sostiene el régimen de verdad instituido, sirviendo como herramienta de socialización e integración a las diferentes instituciones y prácticas establecidas para asegurar el funcionamiento de la estructura socioeconómica.

La transmisión de conocimientos (educación) ha sido la base de la sociedad y la civilización, pues permite que los individuos que nacen dentro de ella se integren y funcionen según su cultura; de igual modo, refuerza los procesos de producción y asegura la permanencia e interdependencia de grupos complejos de individuos en el sistema social.

En la medida en que existe cultura, existe educación; humanidad, cultura y educación van indisolublemente ligados [...]. El fenómeno educativo hace al grupo humano en su trascender, en su supervivencia como tal. [...] La educación tiene la demanda de socializar, de sujetar al sujeto; y complementariamente, posibilitar su des-sujetación encaminándolo en las aventuras de la personalización (Blanco, 1990:103).

El problema del conocimiento en la sociedad capitalista tiene que ver directamente con la manera en que se educa a sus integrantes, pues la enseñanza, lejos de propiciar la des-sujetación, tiene como meta la adhesión de subjetividades y voluntades a las instituciones, y con ello, la reproducción y perpetuación de su sistema de dominación económica, política e ideológica. Para superar este problema es preciso transgredir y reestructurar las instituciones que transmiten y condicionan el saber, las cuales operan de múltiples maneras y en diferentes sentidos reforzando el régimen de verdad.

En primera instancia, es necesario entender el complejo proceso de enseñanza para visualizar alternativas de reconstrucción de la educación, así como identificar la manera en que el saber establecido se interioriza en la estructura social y a qué valores e intereses responde, pues aunque el principio básico de la educación es la autonomía de los seres humanos, el sistema capitalista conduce los sistemas de enseñanza, condenando a los individuos a la oscuridad y dependencia posmoderna.

La *educación* es la enseñanza de conocimientos útiles para la vida; la enseñanza "tiene significado, propósito y cierto grado de estructura [...]" es esencialmente un medio de guiar a los estudiantes, asegurándoles la cantidad y calidad de experiencia que promoverá el óptimo desarrollo de su potencial como seres humanos" (Pullias, 1974:8-9). La educación

es una actividad espontánea y abarca desde la crianza física hasta la inculcación inconsciente de reglas morales o ideológicas. La pedagogía es la educación planificada con arreglo a unos fines referidos al máximo desarrollo de las facultades del educando, según los diversos patrones culturales; se lleva a cabo en las instituciones de carácter social, como la escuela. [...] La moderna educación, al tiempo que tiende a masificarse, trasciende el ámbito de las instituciones especializadas para extenderse a nuevos medios de comunicación como el cine o la TV (Bruguera, 1976:706).

La reestructuración que vive la sociedad posmoderna se extiende a todos los sistemas de enseñanza, desplazando aquellos tradicionales, empíricos e improductivos, por otros modernistas basados en la tecnología y estipulaciones mercantiles, manejando el contenido e intención de los conocimientos, de modo que al ser apropiados por los individuos respondan al régimen de verdad capitalista. El problema social del conocimiento enlaza múltiples crisis de los sistemas y estrategias de enseñanza, pues en la sociedad posmoderna los objetivos de ésta son distorsionados al responder la tendencia capitalista e individualista, constituyéndose como un instrumento de represión y enajenación humana. El conflicto

de la educación tiene múltiples síntomas e infinidad de consecuencias, pues involucra a todos los ámbitos y clases sociales, procesos materiales y relaciones humanas.

El problema educacional es tan amplio y tan complejo que para solucionarlo sería necesaria una serie de transgresiones que reformulara todos los ámbitos sociales: económico, social, político e ideológico, contemplando la transgresión no como medida destructiva sino como posibilidad creativa generadora de cambios. Estas transgresiones aportarían a solucionar el problema de la educación en sus diferentes niveles y espacios, principalmente al que se condensa en la institución educativa y que comprende la molécula del conocimiento: alumnado/profesor(a), relación donde convergen y se transmiten simultáneamente conocimientos instituidos y experiencias de vida.

La relación docente/dicente es muy complicada, es causa y consecuencia de otros conflictos sociales que la van deteriorando y deformando hasta convertirla en un absurdo, pues cambia su función social, que es la sabiduría, por ciertas imposiciones posmodernas económicas e individualistas que la contaminan. Dado que esta molécula es la base de toda enseñanza, nada será más útil que dar pauta para que ésta cambie, y de ahí para que todo el sistema educativo escolarizado y personal, mejore en su conjunto y propicie cambios en todas las instituciones, y en las relaciones humanas que se establecen en su interior, así como en todos los procesos sociales.

Al rescatar el valor ético y social de cada una de estas partes, así como su influencia en la cotidianidad, se daría pauta para su reformulación y reconocimiento, lo que permitiría que los programas y proyectos de enseñanza se adecuaran a las necesidades y funciones reales de sus integrantes, propiciando un cambio de actitudes que se extendería a los demás espacios de enseñanza y en consecuencia, al todo social. Este cambio facultaría a los individuos a esperar y exigir de la persona que enseña un compromiso real con dicha actividad, desarrollándola con intención y cuidado, empeñada en llevarla al aprendizaje, al éxito de su labor y el de sus educandos.

El rol del educador, más allá de sus compromisos con el aprendizaje socialmente necesario o encomendado, consistirá en facilitar o suscitar el desarrollo de la persona humana, es decir, intervenir o abstenerse de hacerlo, en el proceso por el cual el individuo se autodirige al desarrollo de sí mismo en tanto realidad biológica, psicológica, social, cultural y axiológica (Blanco, 1990:104).

El educador ideal tendría la capacidad de desarrollar los tres aspectos de la existencia humana indispensables en el proceso de enseñanza: "el compromiso afectivo, que es necesario para el acto educativo; 2) la capacitación técnica necesaria para hacer aquello que se quiere y, 3) una claridad política respecto de este hecho humano, una definición que incluya un análisis de hasta dónde se considera posible llegar" (Spamer, 1997:3).

Sin embargo, en el sistema social actual la figura educadora llega a funcionar como un instrumento de represión, un saboteador del acto educativo. La enseñanza y todas las partes que la integran tienen una función ética que, por intereses del sistema, pasa desapercibida y es conducida por otros valores que perpetúan la estructura social, siendo tergiversada, manipulada y controlada para no transmitir conocimientos que liberen las individualidades de su sometimiento colectivo.

Dentro del sistema social se han desarrollado teorías y postulados que justifican y validan este sometimiento y desarrollan estrategias para impedir que el sistema de enseñanza se reestructure. Por otro lado, a la par de la Teoría del Conocimiento y sus ramas se han creado múltiples proposiciones pedagógicas que pretenden contribuir a resolver la crisis del conocimiento, sin embargo la mayoría de ellas no plantea la meta última de la educación en sociedad: la sabiduría y la libertad, dejando de lado el

principal objetivo de la educación, que “es la vida y todas sus manifestaciones” (Whitehead en Pullias, 1974:10).

No obstante, los sistemas de enseñanza nunca pueden ser tan rígidos e inmóviles, ya que su actividad se basa en la transmisión de conocimientos humanos, de modo que el acto educativo está impregnado de las relaciones que la diversidad de seres humanos implica, pues cada uno de ellos carga con la construcción social que su entorno le ha otorgado: su subjetividad, códigos éticos y morales, temores, fantasías, anhelos, prejuicios, deseos, etcétera. Es decir, la educación y sus sistemas de enseñanza están supeditados a los paradigmas de los individuos que generalmente obedecen las reglas del sistema social, los cuales son acondicionados por las instituciones sociales mediante políticas educativas y sociales que conforman las individualidades, sometiéndolas al orden, la represión y la apatía.

El proceso educativo, en todas sus instancias –familia, escuela, religiones– reproduce las relaciones de poder que mantienen al sistema socioeconómico. “Entre cada punto del cuerpo social, entre un hombre y una mujer, en una familia, entre un maestro y su alumno, entre el que sabe y el que no sabe, pasan relaciones de poder que no son la proyección pura y simple del gran poder del soberano; son más bien el suelo movedizo y concreto sobre el que ese poder se incardina [*sic*] las condiciones de posibilidad de su funcionamiento” (Foucault, 1979:157).

Estas relaciones de poder deterioran el proceso educativo, por ello es preciso modificarlas, reconstruirlas para mejorar las relaciones humanas y liberar el saber de sus condicionamientos sociales, personales e íntimos, para construir una sociedad de individuos activos, libres, responsables de sí mismos, que puedan autoconducirse y establecer armoniosas relaciones con el saber, consigo mismo, los demás y el medio.

2.1. Educación y principio de la realidad

Todos los procesos sociales están determinados por las relaciones de poder que ocurren en ellos; estas relaciones establecen los procesos de enseñanza y los actos, innovaciones y posibilidades de su interior, pues se sitúan en todos sus miembros. La subjetividad de cada persona es conformada por las relaciones de poder que ocurren en su entorno, mediante las cuales se transmiten los diferentes conocimientos para funcionar dentro de él, estableciendo lo que es la realidad y cómo entenderla y reproducirla, determinando el funcionamiento de sus mentes y la constitución de su personalidad.¹

La personalidad humana es constituida por diferentes instancias y procesos que son conducidos según el sistema social y su régimen de verdad, haciendo que los individuos se integren a sus instituciones y sigan sus lineamientos como una verdad incuestionable. Los individuos adquieren su personalidad a través de la interacción social, se convierten en personas y miembros de diferentes grupos sociales, en lugar de meros organismos biológicos. “Hasta la noción del yo, la conciencia individual de su identidad, tanto personal como social surge de la experiencia social” (Chinoy, 1979:94).

Esta experiencia transmite y reproduce los conocimientos considerados como válidos y apropiados para que los individuos se incorporen al sistema de usos y costumbres determinado por la cultura, así como las pautas de conducta deseadas para que funcionen en armonía con los procesos establecidos por el

¹ La personalidad es el “agregado y organización de los hábitos, valores, actitudes, motivos e impulsos de cada individuo es [...] adquirida más bien que heredada, aunque se estructura sobre las características anatómicas, fisiológicas y psicológicas del individuo” (Chinoy, 1979:94).

sistema socioeconómico vigente. Así, l@s niñ@s que nacen en una determinada sociedad están expuest@s desde sus primeros momentos de vida a la experiencia social que les enseñará, de múltiples maneras, los conocimientos básicos para actuar según las estipulaciones culturales del grupo al que pertenezcan en la estructura social.

Los hábitos adquiridos por el niño siguen las pautas de niños, los padres y los demás responsables de la educación y preparación de los nuevos miembros de la sociedad [...], les inculcan sus propias pautas de conducta, transmitiendo a cada nueva generación los conocimientos, habilidades, valores, creencias y actitudes (Chinoy, 1979:30).

Conforme l@s niñ@s crecen, se desarrollan y evolucionan sus capacidades intelectuales y cognitivas, van asimilando los conocimientos previos y asociándolos con el aprendizaje actual, de esta manera conforman su personalidad de acuerdo a su entorno y la personalidad de quienes han convivido con ellos.

A través de las personas que primeramente cuidan de sus necesidades así como a través de otras personas, el niño, más tarde el adulto, adquiere los hábitos, actitudes, creencias y valores de la cultura. Desde el punto de vista sociológico, pues, el desarrollo de la personalidad es un proceso de *socialización*, un proceso de transformación del material humano en bruto en una *persona* capaz de participar en la vida de su sociedad. El niño aprende a satisfacer sus necesidades en forma socialmente aprobada, y a desempeñar los roles apropiados por lo menos de los *status* que ocupará. Sus agrados y desagradados, sus esperanzas y ambiciones, su interpretación de la misma sociedad y de la naturaleza se derivan de la cultura que lo rodea. Aún la configuración de las respuestas emocionales es influida por la cultura, aunque lo sea por mediación de otros individuos (Chinoy, 1979:95-96).

Este primer proceso de socialización es muy complejo, pues incluye múltiples relaciones interpersonales y afectivas, representaciones, simbolismos, objetos y abstracciones, en la compaginación del aprendizaje objetivo y subjetivo de los nuevos miembros de la sociedad. "El niño pasa por dos gestaciones: la primera en el útero materno según determinismos biológicos y la segunda en la matriz social en que se cria, sometido a variadísimas determinaciones simbólicas" (Savater, 1997:29).

Nacidas, criadas y educadas entre otras personas, incesantemente estimuladas y adiestradas gracias a los procesos de interacción, la abrumadora mayoría de las personas, en cuanto dejan atrás su infancia, pueden combinar y combinan valores singulares, no solamente en congeries, sino también en sistemas simples. Con la ayuda de los otros toda persona descubre, concibe, inventa o crea para sí misma una multitud de variados sistemas de significados, normas y valores (Sorokim, 1960:829).

Tales significados determinan la forma e intensidad con que los individuos reaccionarán en su actuar cotidiano –individual y colectivo–, según las normas y valores que les fueron inculcados por los convencionalismos morales de su entorno inmediato. Su personalidad se conformará por las fantasías, sueños, deseos –propios y ajenos–, expectativas sobre el futuro y fijaciones en el pasado, la realidad familiar, escolar, laboral, etc., acatando el régimen moral impuesto.

Para poder incorporarse a los procesos sociales, los individuos deben aprender cómo actuar en su realidad; sus actitudes estarán determinadas de por vida por los conocimientos que les fueron transmitidos en su infancia, así como por los que reciben cotidianamente. Estos conocimientos son interiorizados en los sujetos mediante una serie de procesos psíquicos que les permiten ubicarse y actuar en sociedad.

Existen tres momentos psíquicos que integran a los sujetos: el inconsciente, la conciencia y la preconcencia. El *inconsciente* es el momento en que la psique se deja llevar por sus impulsos eléctricos y responde con ellos a la realidad, es la respuesta inmediata a los estímulos, y está determinada por la experiencia previa y la socialización de cada individuo; la *preconcencia* es el estado donde el sujeto se pone en relación con el contexto de su propia existencia; por último, la *conciencia* es el momento de la plena vigilia, la experiencia concreta de la estancia inmediata del sujeto con la realidad.

Estos tres momentos que constituyen la personalidad de los individuos determinan todas las relaciones que establecen, pero, por ser su funcionamiento tan complicado y encontrarse tan interrelacionados, aún no ha sido posible entender totalmente el complejo proceso de la conformación psíquica de los individuos. Además de estos momentos la personalidad está constituida por tres instancias que la orientan según sus propias tendencias, dichas instancias fueron reconocidas por Freud² como el *Yo*, el *Ello* y el *Superyó*.

En su *Compendio de psicología freudiana*, Calvin S. Hall (1994:25) desglosa la organización de la personalidad señalando que "está integrada por tres sistemas principales: el Ello, el Yo y el Superyó. En la persona mentalmente sana [según los parámetros institucionales], esos tres sistemas forman una organización que tiende a la unificación y la armonía. Al funcionar juntos y en cooperación, le permiten al individuo relacionarse de manera eficiente y satisfactoria con su ambiente".

El *ello* es la instancia que se encarga de liberar la energía provocada por alguna excitación en el organismo del individuo generada por estímulos internos o externos. Debido a que ésta es su única función, el Ello se rige por lo que Freud denominó el *Principio del placer*, que pretende descargar las tensiones causadas por los estímulos y liberar la energía que conllevan; el ello es un reflejo, algo de carácter instintivo y biológico que homologa al ser humano con el resto de los organismos vivos del planeta, es similar a aquello que hace que una anémona se repliegue ante una presencia peligrosa. Es la cuna de los deseos y tiende a buscar su satisfacción, frecuentemente haciendo uso de la fantasía.

Por otra parte, el *Yo* es la instancia que ancla los deseos en la realidad y rastrea su satisfactor; por ejemplo, cuando existe cierto estímulo, el Ello se activa y busca una manera de liberar la energía que tal estímulo ha provocado, el Yo se encarga de encontrar un medio y modo adecuado de satisfacer tal deseo o de postergarlo hasta el momento oportuno. El Yo es el conector del inconsciente con la realidad, éste se rige por el *Principio de la realidad*, que es la obligación de permanecer en contacto con el exterior y actuar de acuerdo a él, puesto que "la acción dirigida hacia la realidad es la forma adecuada y normal que emprende el individuo en su búsqueda de satisfacción" (Rozitchner, 1979:25), ya que sólo en la realidad se encuentra el satisfactor efectivo y tangente para los deseos.³

² Sigmund Freud (1856-1939). Neurólogo y psiquiatra austriaco, desarrolló novedosas investigaciones sobre fenómenos psicopatológicos para estudiar la psique del ser humano. A través de sus teorías —demasiado "escandalosas" para su época— descubrió el psicoanálisis como método para analizar el inconsciente y el comportamiento de los individuos. Entre sus obras más importantes se encuentran: *Estudios sobre la histeria* (1893), *La interpretación de los sueños* (1900), *Psicopatología de la vida cotidiana* (1904), *Tres ensayos para una teoría sexual* (1905), *Tótem y Tabú* (1913), *Más allá del principio del placer* (1920), *Psicología de masas* (1920), *El yo y el ello* (1923), *El porvenir de una ilusión* (1927), *El malestar en la cultura* (1930), *Introducción al psicoanálisis* (1933), y *Moisés y el monoteísmo* (1939).

³ El principio de la realidad "implica la capacidad de restringir las propias apetencias en vista de las de los demás, y aplazar o temprar la satisfacción de algunos placeres inmediatos en vistas al cumplimiento de objetivos recomendables a largo plazo" (Savater, 1997:71). Este principio demora la salida de energía hasta que sea posible satisfacer el deseo, después de haber buscado y localizado el objeto de realización y el medio para conseguirlo, pues es capaz de distinguir

Finalmente, el *Superyó* es la instancia sobredeterminadora de la personalidad, se encarga de imponer el funcionamiento moral y el juicio del sujeto, está determinado por los valores de cada sociedad y es el código moral de la persona según la formación que recibió en la infancia. El *Superyó* es una instancia represora que previene al individuo de los posibles castigos que el placer puede causar en los diferentes momentos de su vida, está cargado de la experiencia de otras personas –especialmente de los padres⁴–, su función es impedir transgresiones morales en el comportamiento del individuo para evitarle sanciones externas e internas. El *Superyó* se encarga de los castigos y recompensas físicas o psicológicas que recaerán sobre el individuo si satisface incontrolablemente sus deseos, y lo moldea según los ideales y valores que le fueron transmitidos desde su niñez.

El *Superyó* busca evitar el castigo, el *Ello* pretende el placer, y el *Yo*, por medio del principio de la realidad, la correspondencia de los deseos con la realidad y la moral establecida para que los individuos sean equilibrados en su proceder cotidiano. Con esta visión general de las instancias de la personalidad es posible entender un poco el complejo proceso que todos los individuos llevan en su psique y el porqué es tan complicado que la gente interactúe armónicamente todo el tiempo, pues un conjunto de personas es un conjunto de seres distintos con diferentes deseos, tendencias y personalidades.

Para que los integrantes de una sociedad puedan interactuar es necesario que sus pensamientos, necesidades y deseos sean homogéneos; las instituciones son las encargadas de *socializarlos*, modelándolos para que se adhieran a la cultura, aprehenden sus mentes y las adecuan al proceso social que están viviendo de modo que sean “sociables” y puedan funcionar dentro del sistema en el que se desarrollan.

La educación que reciben los individuos es un medio para enseñarles a controlar sus impulsos y deseos, los colectiviza obligándolos a sincronizar sus psiques para poder cohabitar; esta educación es tanto la que se da en las instituciones destinadas para ello, como aquella a la que se llega por la relación con el resto de las personas. La enseñanza es el “proceso de transmisión de conocimiento y, como tal, forma binomio con el proceso de aprendizaje. Este binomio cumple un rol esencial en el proceso educativo” (Brunero, 1987:46).

La educación es “el proceso de crecimiento humano que se realiza naturalmente entre hombres (el hombre es un *ser con*) y al que podemos condensar deliberadamente en la educación (*estar con*), según las estructuras creadas a tal efecto, en las políticas educacionales de cada sistema” (Episcopado Latinoamericano en Brunero, 1987:45-46). La educación que se transmite a los individuos está impregnada de valores, prohibiciones, costumbres, códigos morales, prejuicios y pautas de conducta de su entorno inmediato y de la posición social asignada por el sistema, éstos, junto con los conocimientos objetivos y subjetivos que transmiten, constituyen la personalidad de los individuos y la manera en que actuarán en su realidad.

Podemos entender la “educación como socialización; es decir, formación por parte de una generación adulta de las generaciones jóvenes siguiéndose las normas y valores socialmente aceptados, o dicho de otra manera, la educación impondría normas, valores, conocimientos; guiaría y dirigiría” (Blanco, 1990:101).

entre la fantasía y la realidad. “El principio de la realidad es el principio de la realidad simbólica, de la realidad material significada y culturalmente valorizada” (Rozitchner, 1979:25).

⁴ Me refiero a los padres considerándoles no como progenitores, sino como responsables del infante, sean biológicos o adoptivos, pues en este proceso no intervienen factores genéticos sino depende de la crianza del individuo y las conductas y actitudes que perciba en su hogar.

La enseñanza que se transmite en sociedad va encaminada a regular las instancias de la personalidad y los momentos psíquicos según el régimen moral que sostiene, homogenizando la formación de personalidades de acuerdo a los diferentes grupos sociales y al proceso histórico de cada sociedad. "La educación puede describirse sin más vacilaciones, como incitación a vencer el principio del placer y a sustituirlo por el principio de la realidad, por tanto, quiere acudir en auxilio de aquel proceso de desarrollo en que se ve envuelto el yo [...]" (Freud, 1988:228).

Dentro de cada individuo se lleva a cabo un distanciamiento entre sus deseos e impulsos y su pensamiento, este proceso es condicionado por la cultura de cada sociedad. El distanciamiento que existe entre el pensamiento y los deseos de la persona, se debe al avance histórico que determina en gran medida la tendencia cultural a la que ésta será expuesta desde sus primeros años, durante los cuales recibirá una educación personal –o informal–, que estará a cargo de las personas que cuiden de ella. Posteriormente esta educación personal será complementada con las instituciones académicas encargadas de acoplar dicho distanciamiento a las convenciones cívicas.⁵

El proceso de asimilación y relegación de deseos se lleva a cabo de manera inconsciente, de la misma manera que la mayoría del proceso educativo, tanto del individuo que aprende como de quienes le enseñan, pero el proceso de encauzamiento y represión está presente y será determinante para el individuo en su futuro desarrollo y en todas las relaciones que establezca con el exterior.

El aprendizaje en sus tres niveles: interno, externo e institucional, funciona según las tres instancias de la personalidad: Superyó (que determina las dependencias morales), Ello (que identifica las tendencias y reacciones ante los estímulos), y Yo (ubicado en la conciencia, a cargo del movimiento de las personas en la realidad y sus relaciones con los demás).

El aprendizaje interno es al que alude Freud como el proceso de desplazar el principio del placer por el de la realidad, y se lleva a cabo en la psique del sujeto, es un proceso individual e intelectual, en él interviene el exterior sólo como proveedor de estímulos, su ejemplo más evidente es el aprendizaje que los niños pequeños tienen y que está caracterizado por ser ensayo-error y por la experiencia dolor/placer.

El siguiente nivel de aprendizaje, el externo, se realiza en el entorno inmediato, generalmente, en la familia, requiere de la educación –transmisión de conocimientos– para poder llevarse a cabo, es la serie de costumbres y hábitos que el/la niñ@ va adquiriendo según el grupo social al que pertenezca, dentro de él, el sujeto toma conciencia de sí mismo y de sus actos, y de las consecuencias que éstos traerán consigo, este aprendizaje le permite al sujeto ubicarse dentro de un contexto específico y medir el alcance de sus actos.

Puede decirse que el aprendizaje externo es la educación *personal*, porque al llevarse a cabo va convirtiendo en personas con todas sus cualidades y capacidades a los individuos que se forman dentro de cierto grupo social, del cual aprenden las actitudes y actividades esperadas para su desempeño social. "La organización social y los valores sociales generan respuestas psicológicas que desempeñan un papel importante en la determinación de pautas recurrentes o frecuentes de conducta" (Chinoy, 1979:102).

Por último encontramos el proceso más complicado de aprendizaje: el institucional, que se efectúa mediante la educación que se transmite en instituciones escolares y que inicia desde que el/la niñ@ comienza a ir a la guardería, jardín de niños, preescolar o escuela primaria; es un proceso socializador, donde se refuerza el respeto a los límites que marcan los demás, se tiene conciencia de la relación con

⁵ "El proceso educativo puede ser informal (a través de los padres o de cualquier adulto dispuesto a dar lecciones) o formal, es decir efectuado por una persona o grupo de personas socialmente designadas para ello" (Savater, 1997:32).

otros individuos y de las figuras de autoridad que no tienen conexión afectiva preestablecida con el individuo.

Este proceso se realiza en las escuelas y se lleva a cabo en todos los grados académicos, aunque a partir del nivel bachillerato cambia de intensidad y se convierte en un reforzador. La educación que se recibe está basada en enseñar a los educandos a relacionarse pacíficamente con el entorno, adquirir ciertos conocimientos, vencer los impulsos, comunicarse con los demás y obedecer órdenes determinadas, todo lo cual va encaminado a introducirlos en su realidad y asegurar el *bienestar común*.

El sistema escolarizado es la institución educativa controlada, directa o indirectamente, por el Estado y otras instituciones, que hace a los individuos entes particulares pero identificados mediante el entorno cultural, mediatizados por pertenecer a la misma realidad, a la cual deben seguir y en la que deben permanecer para no trastornar el resto de las instituciones y funciones sociales.

El sistema escolar abarca todos los procesos educativos (escolares y no escolares; formales e informales; conscientes e inconscientes) que ocurren en la sociedad. El sistema escolar puede ubicarse en la interrelación entre la sociedad política y la sociedad civil, por lo cual resulta un campo de lucha en el cual la disputa por la hegemonía es muy intensa y el Estado necesita mantener un alto control de los procesos que se desarrollan (Puiggrós, 1980:232).

En México, como en gran parte del mundo, la educación que está encomendada al Estado responde al sistema económico vigente, en este caso, al capitalismo, dentro del cual la educación desempeña el papel más importante para mantenerlo y normar a los individuos según los intereses productivos y la división de clases sociales, ya que la educación es la fuente del valor real de la fuerza de trabajo.

El actual sistema escolar se ha configurado históricamente a partir de mediados del siglo XVIII; ha ido creciendo en el siglo XIX y ha alcanzado en el siglo XX las características de la escuela de masas. Su desarrollo ha seguido, en gran medida, el propio desarrollo del modo de producción capitalista, aunque por supuesto, la evolución de la escolarización tiene un grado importante de autonomía respecto de la del modo de producción (Subirati, 1987:13).

La existencia de "escuela(s) de masas" es un claro indicio de la necesidad de condensar una gran cantidad de psiques en un mismo molde, o mejor dicho, en un mismo salón de clases, pues para perpetuar el régimen existente es necesario que todas las personas estén bajo ciertos parámetros y contengan las mismas ideas y la misma visión de los hechos sociales; el aula se convierte entonces en espacio de transmisión y reproducción de los conceptos que validan tales hechos.

El Estado, por medio de la educación, se encarga de alinear las mentes y hacer de las particularidades detalles insignificantes o problemas a resolver con ayuda de "expertos"; de modo que la *realidad*, tal como la concibe la mayoría de los individuos, sea el ideal y la condición "normal", o incluso *natural* de los seres humanos. Por ello se condicionan los conocimientos, tanto objetivos como subjetivos, que los individuos reciben, transmitiéndoles verdades a medias para asegurar su permanencia en el lugar social correspondiente; por ejemplo, el contenido de la enseñanza institucional presenta un olvido de cierto pasado, mientras se empeña en recordar y vanagloriar determinados acontecimientos; los individuos aprenden lo que dicte la voluntad de las directrices del sistema social. "De todo lo que sucede, no comprenderás, no percibirás más que lo que se ha convertido en inteligible porque ha sido cuidadosamente extraído del pasado; y, hablando con propiedad, ha sido seleccionado para hacer ininteligible el resto" (Foucault, 1979:33).

De modo que los individuos conocen, perciben, entienden y aprehenden solo lo que se les proporciona, una cuidadosa selección de saberes que han sido dispuestos para su comprensión, para ser decodificados

con una óptica específica, aquella en la fueron instruidos y que condiciona su modo de percibir la realidad. El sistema escolar es el principal mediador entre los conocimientos y la sociedad para perpetuar la estructura social, les otorga a sus integrantes funciones y actitudes específicas, que deberán ser acatadas, pues de no hacerlo se generarán múltiples castigos para quien salga de las conductas convenidas por él.

La escuela por responder a los intereses del régimen en lugar de a las necesidades humanas de los integrantes de la sociedad, afecta el desarrollo de niños, jóvenes y adultos que se incorporan a ella, o que han transitado por sus grados y asignaturas; dentro de ella el alcance del conocimiento, de aprender y enseñar es rebajado al mismo de creer, repetir y asimilar. La enseñanza, lejos de estar dirigida al desarrollo de capacidades físicas e intelectuales, apunta a la remuneración económica y logros materiales, mientras que el aprendizaje, que abarca términos de inclinación y tendencias de conducta, se vuelve un estorbo necesario, recurso para adquirir reconocimiento y ascender en la estructura social.

Entre estos y otros conceptos se mueve la educación institucional y sirve como modelador de las conductas, necesidades y anhelos de los integrantes de cada estrato social, además de que relaciona el aprendizaje interno y el externo, permitiendo que sus integrantes tengan un visión homogénea de la realidad, independientemente de su formación previa. Existe una estrecha relación entre la educación personal (transmitida en la familia, religión, comunidad y entorno natural) y la institucional, ya que en ambas los individuos se desarrollan y viven experiencias significativas (aprendizaje), que van formando su concepción de la realidad y reforzando su personalidad.

Antes de ser educado no hay en el niño ninguna personalidad propia que la enseñanza avasalle sino sólo una serie de disposiciones genéticas fruto del azar biológico: a través del aprendizaje (no sólo sometándose a él sino también rebelándose contra él e innovando a partir de él) se fraguará su identidad personal irrepetible (Savater, 1997:34).

Dado que el aprendizaje de cada individuo determinará su actuación social, se han desarrollado numerosos estudios y teorías sobre las mejores maneras de educar a los individuos con el fin de hacerlos funcionales al sistema, entre estos estudios podemos encontrar algunas corrientes sociológicas, pedagógicas y psicológicas. El conocimiento del inconsciente, por ejemplo, ha permitido que éste sea altamente manipulable, vulnerable a las necesidades del régimen social y el momento sociopolítico, pues el sistema hace uso de este conocimiento para adiestrar y conducir mejor a los individuos e incorporarlos a la realidad que lo protege; las teorías psicológicas han servido incluso como estrategias de control social.

La aplicación de los métodos de investigación psicológica, a las relaciones sociales, el desarrollo del psicoanálisis, las técnicas para el estudio de las 'relaciones humanas', etc., permiten prever con bastante exactitud las respuestas, e incluso la intensidad de las respuestas a ciertos estímulos. Esta clase de conocimiento hacen más fácil la técnica del miedo, de la educación, de la normativización, para lograr un mejor control social (Tierno, 1973:162).

En este sentido es que el sistema escolar utiliza estos conocimientos, pues tiene la función, manifiesta o velada, de contribuir a la superación de los deseos y la represión de los impulsos, para así conducir a los individuos hacia la realidad y enseñarles a enfrentarla adecuadamente. "La educación supone –y tal vez provocó– la constitución, estructura y dinámica del aparato psíquico, y actúa sobre él" (Blanco, 1990:103). Gracias a las investigaciones psicológicas se ha podido descubrir de qué forma opera el inconsciente y cómo se conforma la personalidad, de igual manera han permitido entender la forma en que los individuos interactúan y cómo y por qué responden a la prohibición, al interdicto, la culpa, el temor, las fantasías, etcétera, logrando comprender el comportamiento humano y sus motivaciones.

Son sin duda muy valiosos los descubrimientos que sobre la psique se han hecho, gracias a ellos se ha llegado a comprender los procesos cognitivos y educativos, sin embargo, tales conocimientos han sido condicionados por intereses específicos, en vez de ser utilizados para beneficio de las relaciones de enseñanza y su objetivo último, que es preparar a los individuos para vivir la realidad.

La educación le ayuda a los individuos a crecer como personas, es un proceso humano infinito, pues los individuos que la transmiten y la reciben se regeneran constantemente. Para Fernando Savater,⁶ “educar es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y en el deseo de saber que la anima, en que hay cosas (símbolos, técnicas, valores, memorias, hechos...) que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento” (Savater, 1997:24).

Lamentablemente en nuestra sociedad la educación es un asunto de poder, y lleva consigo todas las implicaciones positivas y negativas que el dominio y la sujeción implican. En la actualidad, la educación institucional transmite esas relaciones de dominación y prepara al alumnado para que asuma su lugar dentro de ellas y contribuya a su reproducción.

2.2. El capital que contamina al mundo: educación institucional

El sistema escolarizado se rige básicamente por el sistema productivo de cada sociedad; en las sociedades consumistas la *academia* está enfocada a los intereses capitalistas, a los cuales responde y por los cuales sirve de intermediario entre la población y el Estado. La educación institucional favorece el desarrollo económico de la sociedad, pues forma y califica a los individuos según las necesidades de desempeño para cada función social y productiva, pues les transmite los conocimientos necesarios para que se incorporen sin conflictos a ella.

“Las instituciones educativas inculcan las normas y creencias morales aceptadas y preparan a los individuos en forma adecuada para los roles adultos que han de desempeñar” (Chinoy, 1979:85). La escuela es el principal agente socializador del sistema, porque involucra paulatinamente a los individuos en las diferentes relaciones sociales.

El sistema educativo está constituido según las etapas de evolución de las personas, de los intereses que cada una de éstas conlleva y de los roles que le corresponden. Así, la educación institucionalizada, que establece una enorme distancia con la educación familiar, se organiza en preescolar, primaria,

⁶ Fernando Savater (1947-). “Filósofo y escritor español. Nació en San Sebastián en 1947 y desde muy temprana edad manifestó su inquietud en el ámbito de las letras y el pensamiento, hasta el punto de conmocionar el panorama filosófico de su país al publicar en 1972 *Nihilismo y acción* y *La filosofía tachada*. [...] De otra parte, al compaginar con ingenio, acierto e ironía crítica, filosofía y escritura, Savater ha cultivado diversas pasiones que articulan sus compromisos intelectuales y su evolución como pensador. En 1973 apareció *Apología del sofista*, título al que siguieron *Apóstatas razonables* (1976), *Conocer Nietzsche y su obra* (1977), *Panfleto contra el Todo* (1978), *Humanismo penitente* (1980) y la obra con la que conseguiría el Premio Nacional de Literatura de 1981, *La tarea del héroe*. [...] En aquellos años publicó novelas como *Caronte aguarda* (1981), *Diario de Job* (1983) y en homenaje a Robert Louis Stevenson, *El dialecto de la vida* (1985); estrenó textos dramáticos como *Último desembarco* (1987), *Catón. Un republicano contra César* (1989), así como ensayos de manifiesta intención divulgadora: *Invitación a la ética* (1982), *El contenido de la felicidad* (1986), *Ética para Amador* (1991) y, en consonancia con la exitosa línea del anterior, un atípico *best-sellers* en diversos países europeos, *Política para Amador* (1992). Polifacético, incisivo y heterodoxo, Savater es profesor en la facultad de filosofía de las Universidades de Madrid y Euskadi, tarea que compagina con su tarea como conferenciante, articulista asiduo en el diario *El País* y director de la revista *Claves*, verdadero foco de debate intelectual y filosófico” (*Enciclopedia Microsoft Encarta*, 2001).

secundaria, bachillerato o carrera técnica, profesional, postgrado y doctorado; y se considera que fuera de estos sistemas la educación que se recibe es informal e intrascendente.

Nuestro conocimiento se adquiere laboriosamente en el transcurso de estudios y experimentos que se arraigan desde nuestra primera infancia, y que tienden a consolidarse en la edad adulta. Nuestros marcos de referencia y nuestros sistemas de valores se transforman progresivamente en dispositivos de identidad y de seguridad permanente (Berger, 1993:12).

Las funciones de cada una de las etapas de educación institucionalizada están determinadas por el dinero, por una retribución monetaria para quienes educan, para quienes administran y gobiernan las escuelas y para las instituciones que se encargan de la enseñanza. En nuestra sociedad el encargado de la educación pública y su retribución es el Estado, pues es él quien permite que *todos tengan derecho a la educación*.

El Estado tiene la obligación de satisfacer las necesidades educativas de la población, sin embargo, el sistema social actual establece jerarquizaciones que resultan discriminativas, pues responde a los intereses de las minorías que detentan el poder económico, político y social. De esta manera, las relaciones que se establecen en el proceso educativo se basan en un interés monetario sin prestar atención a las necesidades humanas de las partes que lo integran, dichas partes son en esencia: el educando y el educador.

Este aspecto humano de la educación es el que permanece menos investigado, siendo la raíz de la relación que se establece en la escuela, es relegada al aspecto del trabajo social y, en algunos casos, de la filosofía. Pero no se practica, no se fomenta ni se estudia la relación humana en el proceso de enseñanza, se dan por entendidas y justificadas las actitudes de indiferencia instauradas dentro de la escuela y las relaciones entre alumnado y profesorado.

El proceso de enseñar y aprender incluye un espíritu de aprendizaje que comprende una íntima e intrincada relación entre el maestro (que se supone que es un discípulo algo más maduro), el estudiante (el discípulo algo menos maduro) y el conjunto de vida (Foucault, 1979:10).

Entiéndase que el educando es el alumno, quien recibe la educación y es *formado* por gente de mayor conocimiento para que sepa enfrentarse a la vida y a los cambios sociales con una visión más completa de la realidad; puede decirse que es el barro para ser moldeado y está en manos de quien le educa, quien le da forma o formación intelectual. Quien educa es la persona encargada de enseñar, instruir, es el maestro o profesor,⁷ comisionado para transmitir sus conocimientos a quienes se educan como herramientas para su desarrollo vital; es quien hará la escultura con ese barro a moldear, es el *creador* intelectual, quien guía y fomenta el desarrollo mental de l@s alumn@s.

Éstas son las figuras más importantes del proceso educativo, en el que también intervienen la instalación donde se lleva a cabo este proceso y todas las personalidades que contiene, la dependencia que dirige el proceso educativo –por ejemplo la SEP– y por último, las personas que determinan en sí las tendencias, avances y retrocesos de la educación: los gobernantes y los grupos de poder. Se le da prioridad al binomio alumnado/profesor porque es la unidad de donde parte el proceso educativo en la práctica, no en la teoría pedagógica ni en las legislaciones sobre la materia; la relación docente/dicente es la

⁷ Considerando también, obviamente, a la mujer como sujeto educador, es decir, la(s) maestra(s) o profesora(s), haciendo uso del neutro masculino por convencionalismo; lo mismo ocurre con la(s) alumna(s), la(s) educanda(s), etcétera.

molécula base que actualmente mueve a la sociedad productiva, pues de esta relación se derivan todas las demás: laborales, personales, familiares, etcétera.

El sistema educacional actual hace que esta relación se concentre sólo en la presencia de tales personajes, no importando en forma concreta sus afectos, necesidades, motivaciones, características individuales, sus aparatos psíquicos, su funcionamiento biológico, y todos los elementos que hacen a los sujetos únicos e irrepetibles; la presencia es el único requisito para que se considere eficiente el proceso educativo, se requiere de un/a profesor/a y un@s alumn@s, con eso es suficiente.

Además, para que el/la profesor/a pueda enseñar es necesario darle un pago monetario, el cual está determinado por los presupuestos educativos, las restricciones laborales, los impuestos individuales y los diferentes grados de enseñanza a los que se enfoque dicho educador. No es igual la cantidad que se le paga a un profesor universitario, que a alguna maestra de preescolar, esto también determinado por los estudios previos que cada uno haya tenido y su formación profesional: no es lo mismo un maestro con doctorado, que uno egresado de la escuela de profesores (Normal de Maestros). Por ello existen dentro del magisterio, jerarquizaciones, categorías, sobrevaloraciones, discriminaciones y sanciones de acuerdo al nivel académico. Todo esto repercute en el ingreso económico que tendrán al retribuirles sus "servicios".

A lo anterior se añade que el salario de quienes se dedican a la función profesoral es muy bajo, que no se les paga por los conocimientos que enseñan, ni por la influencia que tengan sobre quienes se educan, ni por la excelencia en educación que logren, sino por su cantidad de asistencias y la presencia laboral que hayan cumplido.

La opinión popular (paradójicamente sostenida por las mismas personas convencidas de que sin una buena escuela no puede haber más que una malísima sociedad) da por supuesto que a maestro no se dedica sino quien es incapaz de mayores designios, gente inepta para realizar una carrera universitaria completa y cuya posición socio-económica ha de ser –¡así son las cosas, qué le vamos a hacer!– necesariamente ínfima (Savater, 1997:13).

La profesión docente es una profesión discriminada y menospreciada por la sociedad, el maestro vale en tanto cumpla con su rol laboral, no por sus capacidades humanas e intelectuales. El sistema escolar está desprestigiado, nadie cree en las enseñanzas del profesorado como enseñanzas para la vida, sino como conocimientos necesarios para responder correctamente a las evaluaciones y seguir ascendiendo en la estructura educativa.

En este sistema se considera *maestr@* no a quien esté comprometido con la tarea de enseñar, sino al personaje que cumple un papel institucional de evaluador de capacidades deseables para el alumnado. Dentro de él "el maestro típico [...] con frecuencia parece no tener un claro concepto de lo que la educación se propone hacer, de lo que el proceso educativo es esencialmente o del significado de su participación en el mismo" (Pullias, 1974:21).⁸

⁸ Me sumo a Althusser en sus disculpas "a los maestros que, en condiciones espantosas, intentan volver contra la ideología, contra el sistema y contra las prácticas de que son prisioneros, las pocas armas que puedan hallar en la historia y el saber que ellos 'enseñan'. Son una especie de héroes. Pero no abundan, y muchos (la mayoría) no tienen siquiera la más remota sospecha del 'trabajo' que el sistema (que los rebasa y aplasta) les obliga a realizar y, peor aún, ponen todo su empeño e ingenio para cumplir la última directiva [...] Están tan lejos de imaginárselo que contribuyen con su iniciativa a mantener y alimentar esta representación ideológica de la escuela, que la hace tan 'natural' e indispensable, y hasta bienhechora, a los ojos de los maestros contemporáneos como la iglesia era 'natural', indispensable y generosa para nuestros antepasados hace algunos siglos" (1994:46).

Esto por una parte, por la otra, quienes estudian son enviados a la escuela como si ésta fuera un medio para tener mayor oportunidad dentro del sistema productivo. Los padres sienten la *obligación* de "darles" a sus hij@s una buena educación, por eso l@s envían a la escuela y realizan todos los gastos que esto implica, con ello sus hij@s tendrán una "vida mejor", valuada según la calidad de vida que se consigue, es decir, la cantidad de bienes materiales que puedan adquirir.

El bienestar de los habitantes es medido en términos de consumo; su salud depende de la cantidad de clínicas y hospitales; su *educación*, en presupuesto dedicado a la burocracia; su capacidad creadora, en la cantidad de aparatos eléctricos dedicados al confort; su alimentación, en la cifra que den las leguminosas en su dieta. No hay ningún índice que hable del necesario equilibrio psicológico de los habitantes convertidos en números (Cremoux, 1992:14).

El bienestar social se mide no por la calidad de educación que hay en las escuelas, sino por la cantidad de bienes y servicios que se pueden tener y que se convierten en lujo; la "prosperidad" excluye de antemano el papel del profesorado y su aportación social, se le considera como un medio necesario para mantener el sistema, pero no como un proveedor de conocimientos y enriquecedor de conciencias.

La relación docente/dicente queda así en un estado difuso, diríase inexistente, pues el profesorado sólo tiene relación con la institución, con una lista de calificaciones que corresponden a un listado de nombres, mientras que el alumnado tiene relación con una instalación, con sus compañer@s y con una persona que les *calificará* en cuanto cumplan con los requisitos para ascender a otro grado de enseñanza. Este proceso está dirigido a mantener la pasividad de ambas partes, limitando su capacidad crítica y restringiendo la cognitiva, vetando las dudas y cuestionamientos con el fin de coartar el conocimiento y el desarrollo intelectual. El sistema escolarizado castiga las omisiones, dudas, interrogantes e inquietudes por parte de cualquiera de sus integrantes, de modo que alumnado y profesorado se encuentran atrapados en un sistema educativo intransigente que refuerza el sistema social.

Al encontrarse en cárceles del conocimiento y la libertad, los individuos que integran el sistema escolarizado manifiestan actitudes de rechazo, agresividad, apatía e insolencia, que son a su vez consecuencia de una mala relación entre las personas, quienes se encuentran prisioneras en presupuestos, salarios, calificaciones, números de lista, etc., viviendo absurdos antagonismos entre posiciones de diferentes rangos, entre profesores/as, entre alumn@s, entre alumn@s y profesores/as, entre profesores/as y directivos/as, etcétera, reproduciendo los conflictos entre grupos, clases sociales, roles y estatus, que se padecen en el sistema socioeconómico.

El sistema social hace uso de la educación como un método para preservar el dominio sobre la población, como un medidor del desarrollo intelectual de la juventud y como un pretexto para desarrollar políticas educativas, proyectos, planes, propuestas, actitudes y modificaciones que la adecuen para seguir funcionando en los aspectos sociales, políticos e ideológicos de la economía dominante.

Así se ve el papel de importancia socioeconómica que tiene la escuela, pero no el valor social de los conocimientos. Gracias a esa difusión de las virtudes educativas, es mayor el número de personas que desea acceder a ella, pero cada vez menos quienes lo logran, y quienes están dentro sólo la ven como un "trampolín" para alcanzar sus sueños de riqueza y bienestar material.

la escuela separa a quienes acceden a ella, del resto de la sociedad por un conjunto de diferencias sistemáticas que se manifiestan no sólo en los conocimientos adquiridos sino en un sistema de categorías de percepción, lenguaje, pensamientos y apreciación que marcan diferencias sustantivas con aquellos sectores que no conocen otro aprendizaje que el ejercicio de un oficio y

los conocimientos derivados de sus contactos sociales con su grupo de pertenencia (Gujardo, 1976:142).

La educación institucional responde a los intereses individualistas del capitalismo, al tiempo que refuerza los ideales aprendidos sobre las ventajas de ser educado, confirmando que el funcionamiento ideológico del sistema está operando bien. El sistema educativo, que no es ciertamente de enseñanza, se basa en las *relaciones de poder* establecidas por el régimen social y cultural, es decir, va preparando al alumnado a ser opresor u oprimido, a trabajar dentro del sistema y a tener una ambición mayor al esfuerzo que está dispuesto a realizar (tener más con el mínimo esfuerzo).

La educación como práctica de la dominación [...] al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inculcarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión (Freire, 1994a:47).

La pedagogía dominante comprende a la pedagogía como una herramienta de socialización, que busca integrar a los individuos al sistema social vigente y propicia "actitudes de cambio" que, obviamente, no trastocan el orden establecido, que no lo contradigan, pues eso generaría crisis y anomalías. "Las instituciones educativas no pueden más que formar exactamente el tipo de profesionales que el sistema necesita y éste es un sistema cuya organización corre a cargo del Estado, por supuesto, de la doble representación de la clase dominante" (Córdova, 1979:165).

Siguiendo esta lógica, la educación sirve también para seleccionar y capacitar a los individuos según el rol correspondiente en la dinámica socioeconómica del sistema; esta selección, que se supone objetiva, permite que los individuos asciendan en la escalera social según sus propios logros y actitudes. El sistema educativo es un mecanismo que sirve en la conformación y perpetuación del sistema ideológico y la estructura productiva.

La escuela "toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca —con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable— 'habilidades' recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía)" (Althusser, 1994:43).

En este contexto, podemos encontrar otra función de la educación institucionalizada, que es hacer que todos los individuos sean *iguales*, sin diferencias físicas, psíquicas y/o biológicas; por este trato que se supone "igualitario", les enseñan a renunciar a sus cuerpos, mentes y voluntades, para someterlos al sistema social.

La escuela y la Universidad funcionan como las agentes preparadoras y reclutadoras de intelectuales para el sistema y, en general, como las educadoras de la población, junto con la iglesia, en los principios de la ideología dominante: pero ellas mismas, como es bien sabido, constituyen un campo de lucha de clases y en ellas se verifican continuamente lo que podrían llamarse los *ensayos generales* de la guerra de las ideas y los valores ideales que constituye, como hemos visto, una de las principales formas de la lucha de clases (Córdova, 1979:165).

La educación institucional posmoderna actúa en complicidad con la producción del capital y hace aparecer como natural el alejamiento del cuerpo y los deseos a cambio de otros impuestos; los alumnos se conforman con seguir las instrucciones del/a educador/a y las imposiciones institucionales; por su parte, el/la profesor/a, en caso de percatarse de dicha complicidad, nada puede hacer, pues es de este sistema del que vive y el que le permite tener un papel dentro de la sociedad.

La institución educativa tiende a nulificar las posibilidades creadoras de cualquiera de sus integrantes con planes educativos intransigentes e inviolables, con horarios y fechas calendarizadas para hacer discontinuo el aprendizaje, con restricciones y sanciones ante cualquier desobediencia. El espíritu creativo e innovador se va fundiendo tras el deseo de adquisición material, que también se fomenta en los medios de información y en las demás relaciones socioeconómicas establecidas.

Es así que los integrantes de la educación institucional se encuentran atrapados dentro de la institución represora que etiqueta sus actuaciones y les asigna un precio social, así como un potencial económico que alcanzarán según su desempeño dentro de ella. Para justificar esta represión, se han inventado teorías pedagógicas y técnicas que sustentan las premisas de las que parte la institución y las refuerza con ideales de "adaptación", "congruencia" y "estabilidad", por ejemplo:

el término 'educación' se ha formado a partir del verbo latino: ex-ducere, 'conducir fuera de sí' [...], fuera de la interioridad psíquica y de sus caminos de extravío hacia la exteriorización sensata. Si la conducta sensata fuese innata al ser humano, el problema de la educación no tendría que ver más que con la enseñanza de los conocimientos necesarios para el ejercicio de un futuro oficio o una futura profesión para la satisfacción de las necesidades materiales, así del individuo como de la sociedad (Diel, 1986:26-27).

Esta afirmación se expone en el libro pedagógico *Los principios de la educación y de la reeducación* (1986), escrito por Paul Diel, en él la concepción errónea de la educación es evidente y la continúa deformando, haciendo una crítica social a la insubordinación, al desequilibrio e inestabilidad, considerándolos aspectos humanos desagradables e inconvenientes para la sociedad; según él, la educación está ciegamente encaminada al "bienestar social", al respeto de la propiedad privada y la adaptación a los sistemas sociales establecidos, en lugar de estar dirigida a la transmisión de conocimientos de/para la vida y la libertad humana.

Así, el sistema social ha creado teorías educativas que refuerzan los valores a los que se someten los individuos: estabilidad, igualdad, felicidad, producción material, abundancia, *poder*, etcétera, y que los conducen a la alineación y aceptación de las condiciones que imperan dentro de dicho sistema, respondiendo a los ideales establecidos —que son modificados a conveniencia y que condenan los cuestionamientos a la insubordinación y al peligro social.

Sin embargo, los valores que se reproducen son caducos y cuadrados, no responden a las necesidades de la humanidad posmoderna, signada por la sobrepoblación, sobreexplotación de los recursos naturales, enfermedades sociales incurables y un gran desarrollo económico, ideológico y tecnológico a nivel mundial. Por ello, en la actualidad, "la gente puede comenzar a sentir la necesidad de deshacerse de los conocimientos basados en valores, ya que esas ideas constituyen una amenaza a la racionalidad [...], el conocimiento confiable es el que parece estar libre de valores" (Murphy, 1993:30-31).

Recientemente se han implementado "nuevas" técnicas pedagógicas que proponen una *recuperación de valores*, pues el sistema ha empleado a estos últimos como condicionantes de las actitudes humanas, dándoles matices diferentes e inundando con ellos el contenido de las informaciones educativas, como la pluralidad, el respeto, la tolerancia⁹ y, últimamente, la democracia.

⁹ "El culto a la 'tolerancia' que los estados occidentales de la época de la 'globalización' tratan de infundir en sus poblaciones no es suficiente para ocultar el substancialismo profundamente racista de su autodeterminación cultural. 'Tolerar' significa 'soportar', permitir, es decir, simplemente 'no agredir' (por lo menos aquí y por lo pronto) a los otros; no significa, como ha sido el verdadero método de la historia de la cultura [...] 'abrirse' a ellos y retarlos a que ellos también 'se abran'" (Echeverría, 2001:190).

En el mismo texto, Diel argumenta que: "el problema de la educación está ligado al problema de los valores y el problema de los valores está ligado al dinamismo –a menudo ciego– de los deseos. De ahí viene la complicación del problema educativo" (1986:34). Pero si recordamos que el mecanismo de los deseos es inconsciente, mientras la socialización es forzada, veremos que estos deseos ponen en peligro al sistema social que crea los valores y condena a los individuos dentro de ellos, midiendo todo monetariamente: *el costo social del desequilibrio*.

Este tipo de teorías y postulados, reafirman el sistema social y se aplican a los demás ámbitos sociales, como el arte, la comunicación interpersonal y las reuniones masivas; su finalidad es orientar todas las conductas según el sistema social que creó las instituciones para regir a los individuos y determinar su desarrollo de acuerdo a sus propios intereses, los cuales se contagian a quienes padecen por ellos, y llegan, vía la educación, a convertirse en un ideal de vida, en un fin por el cual *luchar*, ignorando el valor espiritual de la educación, sacrificando la formación intelectual por una cuantas monedas de trabajo remunerado.

Esto es lo que Paulo Freire,¹⁰ en su libro *Pedagogía del oprimido* (1994a), denomina educación bancaria, que reconoce la relación educando-educador como una relación de opresión y subordinación regida por el dinero, en ella el educando funciona como un recipiente, un almacén que alberga todos los conocimientos que se le están proporcionando, es virtualmente un *depósito*. Por su parte, el educador es el depositario de tales conocimientos, con lo cual queda reducida su función a un simple expositor de ideas.

El sistema educativo condena al educando a ser un archivero, un receptor y organizador de los conocimientos, sin capacidad individual de raciocinio ni cuestionamiento, que se desliga de su cuerpo y su realidad particular para funcionar solamente como objeto, pues ya no es más un sujeto del proceso educativo, sino un objeto, una parte de éste.

En la visión bancaria de la educación, el 'saber', el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan 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 alineación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (Freire, 1994a:73).

Esta alienación se percibe en cuanto las funciones y actividades educativas se mantienen en posiciones fijas, invariables y negligentes. Es entonces cuando educando y educador se comportan como opuestos, a veces como enemigos, porque ambos están sometidos a un sistema estancado que los limita y oprime, y consideran responsable de esta injusticia a la otra parte.

En el sistema bancario, la enseñanza queda establecida de manera narrativa, disertadora, pues imparte los conocimientos bajo un formato de discurso, que hace que la realidad se tome distante de quien estudia y aparezca inmóvil y pasiva desde esta perspectiva. La narración de hechos reales como "verdad

¹⁰ Paulo Freire (1921-1997). Educador brasileño, desarrolló un sistema de aprendizaje original y revolucionario que le ocasionó dos órdenes de aprensión en su país, y unos meses de encarcelamiento en 1964, para posteriormente exiliarse, primero en Chile, y luego en Estados Unidos, regresando a su país de origen diez años después. Autor de 25 libros – traducidos a 35 idiomas– y ganador de diversos premios internacionales por su teoría pedagógica; entre sus obras destacan: *Acción cultural para la libertad* (1960), *La educación como práctica de la libertad* (1967), *Pedagogía del oprimido* (1970), entre otras. Freire es considerado uno de los pedagogos más importantes de la modernidad; su sistema de enseñanza, que inicia con el proceso de alfabetización, se basa en el entorno del estudiante, sus experiencias, necesidades y condiciones de vida, pues son determinantes de su capacidad de aprendizaje; considera que el objetivo real de la enseñanza es ayudar a construir una visión crítica del mundo, creando conciencia sobre la necesidad de modificar el sistema social.

absoluta", distante e inamovible, hace que el proceso educativo se torne más y más estático al tiempo que lo define como racional, disertador y armónico con la realidad social.

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 sólo 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 decirla (Freire, 1994 a:73).

Se hace evidente entonces, que este sistema educativo responde a los intereses de la clase dominante, los cuales buscan perpetuar el sistema de ignorancia y mediocridad de las masas para mantenerlas controladas. Según la crítica de Freire, este sistema hace que la educación tenga principios establecidos para continuar la "cultura del silencio". Tales condiciones son:

- a) el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado;
- b) el educador es quien sabe; los educandos quienes no saben;
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso, los educandos son los objetos pensados;
- d) el educador es quien habla, los educandos quienes escuchan dócilmente;
- e) el educador es quien disciplina, los educandos los disciplinados;
- f) el educador es quien opta y prescribe por opción; los educandos quienes siguen la prescripción;
- g) el educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador;
- h) el educador es quien escoge el contenido programático, los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él;
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos, pues son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél;
- j) finalmente, el educador es el sujeto del proceso, los educandos, meros objetos

(Freire, 1994a).

Es posible percibir esta situación en cualquiera de las otras actividades sociales que también se centran en el funcionamiento por dominación; en ellas, ninguno de los relacionados se percató de las circunstancias en que están inmersos, pues se les niega la capacidad para ello desde la institución. Los individuos son sólo seres adaptables que forman parte del sistema y que deben ajustarse a éste para que continúe funcionando. Las relaciones de poder se reproducen en el sistema capitalista por medio de la educación, desde donde alcanzan todos los otros ámbitos ideológicos.

Dentro de la educación institucionalizada o bancaria, los individuos carecen de personalidad, ideas, sensibilidad, cuerpo y aspiraciones propias, se integran sólo al sistema represor sin sentirse capaces de salir de él, más bien al contrario, deseando que las instancias represivas permanezcan para el momento en que los papeles se inviertan. El/la profesor/a espera tener un puesto burocrático para desde ahí poder dominar a otros, del modo que él/ella fue dominad@, l@s estudiantes esperan terminar su "formación" para ser más y mejores que el profesorado, al cual consideran su enemigo.

Careciendo de modelos libertarios e independientes y padeciendo la sumisión de su conciencia, capacidad cognitiva, crítica y creativa, el educando se limita a lo que el sistema educativo le impone, queda restringido a los roles que se le transmiten y asume que en su futuro él será también parte de esa enorme maquinaria que es el sistema socioeconómico.

Este problema surge y deriva en un trato deshumanizado a los educandos, a quienes se les ve como seres a *domesticar*, a adaptar al mundo que los contiene y clasificarlos de acuerdo a él. "El educando es el objeto de manipulación de los educadores que responden a su vez, a las estructuras de dominación de la sociedad actual. Educar, entonces, es todo lo contrario a 'hacer pensar', y mucho más aún, es la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo [...], [el cual] se convertirá, por efecto de esta situación alienante, en un miembro más del statu quo" (Freire, 1994b:13).

De modo que la educación se ve totalmente ajena a los conflictos de las personas en tanto individuos y se convierte en parte de la circunstancia económica; ante esto Freire, en su libro *La educación como práctica de la libertad* (1994b), hace alusión al futuro de la educación como reflejo del futuro de las sociedades: si éstas se mantienen en su estado de opresión actual, la institución educativa también lo hará, si la sociedad cambia, se revoluciona, se reestructura, modifica sus organizaciones y deja de centrar su *crecimiento* sólo en cuestiones económicas, entonces, la educación tiene un verdadero futuro.

La educación debe llegar a ser un medio de humanización, de liberación, tanto para el opresor como para el oprimido. "Es por eso por lo que sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar ni liberarse" (Freire, 1994a:51). Sólo llegando a una liberación ideológica, que reconozca las conciencias individuales, las capacidades personales, los cuerpos y las aptitudes mentales, se llegará a una educación libre, donde los sistemas de dominación no funcionen, donde no haya opresores ni oprimidos, donde no exista más el barro moldeable ni el moldeador de barro, ni recipientes ni contenidos, depósitos ni depositarios.

Entonces, la educación institucional será un proceso de intercambio para el crecimiento, no para obtener beneficios materiales: el educador será educado al tiempo que es lo primero y el educando se convertirá en educador mientras recibe otros conocimientos, llegando así al final de estos roles y a la imposición institucional de la escuela, ya nadie educará a nadie, todos se *autoeducarán* con/en los demás.

Es cierto que se acepta que el saber, que durante tanto tiempo hemos 'domesticado' en disciplinas distintas, no es más que una de las formas de organización posibles entre otras. El esfuerzo que se nos pide, pues, va en el sentido de una 'descolonización cultural', simultáneamente a las 'colonias' y a los instrumentos mentales [...] (Berger, 1993:14).

La única manera de llegar a una educación real es transgredir los esquemas que validan el sistema escolar actual y que se reproducen en todas las demás esferas sociales, deconstruir los discursos que legitiman la acumulación económica, el poder de unos sobre otros y las diferentes formas de discriminación que existen en todos los ámbitos sociales, especialmente, en el sistema de enseñanza.

2.3. Educación institucional y género

Entre las principales formas discriminativas que existen en el sistema escolar se encuentra la diferenciación que se hace de los individuos según su sexo, su identidad y orientación sexual. Este modo de comprender a las personas propicia que el comportamiento de los actuantes del proceso educativo sea injusto y tajante con relación a la individualidad de las personas, por ello es importante ahondar en este tema desde la perspectiva de lo que ahora se conoce como *estudios de género*.

En primer lugar, una aclaración: género no es otra manera de decir 'mujer', ni un camuflaje inventado por las feministas para despistar al enemigo. El término género, que entró en boga como resultado de las luchas feministas (sobre todo en Norteamérica) y de su articulación con cierto tipo de trabajo académico, nos remite a las relaciones sociales entre mujeres y hombres, a las diferencias entre los roles de unas y de los otros, y nos permite ver que estas diferencias no son producto de una esencia invariable. Por el contrario, cada cultura concibe lo que es ser hombre y lo que es ser mujer de una manera diferente. Además, estas concepciones cambian, evolucionan a través del tiempo (Castellanos, 1996:22).

El género es la concepción que cada cultura tiene del sexo, la sexualidad, la orientación e identidad sexual, y los comportamientos "aceptables" de las personas según su sexo biológico. Cada sociedad, según su cultura, establece un régimen de verdad sobre su sistema sexo/género,¹¹ conforme a sus condiciones sociohistóricas y materiales, mediante discursos sociales que determinan las relaciones entre los individuos sexuados y que construyen sentido sobre la concepción de género.

"género, se refiere a un tipo específico de distinción social y cultural basada en el sexo. Distinción que – articulándose con la clase– regula las prácticas de los sujetos en tanto sexuados, distribuyendo dominios y significaciones normativas jerarquizadas según una organización que es histórica" (Cháneton, 1997:90). Estas distinciones son interiorizadas en el conocimiento vulgar y se sustentan en todas las instituciones sociales, reforzando los conceptos que las validan.

El hecho de vivir en un mundo compartido por dos sexos puede interpretarse en una variedad infinita de formas; estas interpretaciones y los medios que crean operan tanto a nivel social como individual [...] La producción de formas culturalmente apropiadas respecto al comportamiento de los hombres y las mujeres es una función central de la autoridad social y está mediada por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas (Conway, 1996:25).

En la actualidad, gracias al trabajo del movimiento feminista,¹² se ha logrado comprender el complejo funcionamiento de los sistemas sexo/género en cada sociedad, así como las implicaciones que han tenido a lo largo de la historia para todas las personas. Gracias a él se ha podido demostrar "el grado en que las categorías de género varían a lo largo del tiempo, y con ellas los territorios sociales y culturales ligados a mujeres y a hombres. [...] Los sistemas de género, sin importar su periodo histórico, son

¹¹ "un sistema sexo/género" es el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en producción de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas" (Rubin, 1996:37), "es el conjunto de arreglos por los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en los que estas necesidades sexuales transformadas son satisfechas" (Lamas, 1996:14).

¹² "El término género forma parte de una de las tentativas de las feministas contemporáneas para reivindicar un territorio definidor específico, de insistir en la insuficiencia de los cuerpos teóricos existentes para explicar la persistente desigualdad entre mujeres y hombres" (Scott, 1996:287).

sistemas binarios que oponen el hombre a la mujer, lo masculino a lo femenino, y esto, por lo general, no en un plan de igualdad sino en un orden jurídico" (Conway, 1996:24).

"En toda sociedad los hombres y las mujeres ocupan diferentes posiciones y se espera que se comporten en forma diferente y que *sean* diferentes en carácter y personalidad. (Con frecuencia las sociedades difieren en sus actitudes hacia los miembros de cada sexo, no hay una definición universal de lo masculino y lo femenino)" (Chinoy, 1979:54). Estas posiciones sociológicas van atribuyendo a los géneros características sociales desiguales, que al ser consideradas como verdaderas, se toman en comportamientos prejuiciosos hacia las mujeres.

Las desventajas de las mujeres frente al hombre han sido evidentes en el desarrollo histórico y en todos los ámbitos de la sociedad, ellas han sido consideradas generalmente como desagradables e inferiores. Por ejemplo, Gustave Le Bon¹³, al estudiar la sicología de masas advierte que "entre los caracteres especiales de las masas hay muchos, tales como la impulsividad, la irritabilidad, la incapacidad para razonar, la ausencia de juicios y muchos otros se observan igualmente en los seres pertenecientes a formas inferiores de evolución, tales como la **mujer**, el salvaje y el niño" (Le Bon en Rozitchner, 1979:288).

Dicha concepción deriva desde la filosofía griega y el ideal judeo-cristiano de la mujer, transmitido por Aristóteles y Platón, que propugna la "consideración de las mujeres como inferiores a los hombres en cuanto a su ser y a su valer" (Hierro, 1993:41). A lo largo de la historia han existido teorías sociales que justifican el sometimiento de las mujeres, el sistema social ha creado postulados que sustentan filosófica, política y humanísticamente, la dominación de los hombres sobre las mujeres.

Lamentablemente, algunas ideas antiguas que regían la vida de nuestros antepasados, siguen teniendo uso en la actualidad, a pesar de que ya han caducado y se han convertido en estorbos para el desarrollo de la humanidad. Así, "[l]os tipos de relaciones de sexualidad establecidos en el remoto pasado todavía dominan nuestras vidas sexuales, nuestras ideas sobre los hombres y las mujeres y los modos como educamos a nuestros hijos" (Rubin, 1996:79).

Las nuevas generaciones son educadas siguiendo arcaicos esquemas sobre las relaciones humanas, que, de acuerdo a su interacción con los demás, son reforzados o adecuados a la realidad del entorno social. La educación tanto formal como informal está basada en las concepciones de género, y en todos los valores y características que éstos implican, de modo que el conocimiento sobre la diferencia sexual y sus implicaciones, se construye y transmite en todos los ámbitos sociales: la familia, la escuela, los medios de información, las religiones, etcétera.

Dentro de tales instituciones, se desarrollan diferentes expresiones sobre la diferencia sexual. La familia, por ejemplo, es la institución en la que se origina la concepción sobre ésta y los diferentes patrones conductuales para los géneros, los cuales son reafirmados en las demás instituciones sociales; así, la religión y el Estado se encargan de regular la sexualidad de los individuos, con base en la moral y en las leyes, respectivamente.

En todas las instituciones y estructuras productivas se reproducen –tal vez inconscientemente– las nociones culturales sobre el ser y el hacer de los géneros, las clases y los grupos sociales, según el ideal

¹³ Gustave Le Bon (1841-1931). "Médico, arqueólogo y etnógrafo francés. Autor de diversos trabajos de carácter social muy famosos en su tiempo, se dedicó básicamente a la divulgación científica. Entre sus obras cabe mencionar *La mort apparente* (1866), *La fumée du tabac* (1871), *L'home et les sociétés* (1877) y *Psychologie de foules* (1898)" (Bruguera, 1976:1229).

dominante y las modificaciones políticas, económicas y culturales del desarrollo histórico de cada sociedad. En nuestra cultura, la visión inequitativa de los géneros se reproduce en todas las instancias sociales y se confunde con la tradición y la norma.

Aún cuando todas las personas estamos inmersas en relaciones de clase, existe otra multiplicidad de sistemas de opresión (sexual, racial, generacional) que pueden ser tanto o más determinadas que la opresión de clase en la vida de las personas y de los grupos sociales [...] Las relaciones de género son también relaciones que involucran a todas las personas (hombres y mujeres), son relaciones de dominio o subordinación que se sustentan en una rígida división sexual del trabajo y se expresan en formas de opresión específicas tanto en el ámbito privado como en el público (Vargas, 1988:9-10).

La oposición cultural de los géneros propicia un empoderamiento desigual entre mujeres y hombres, otorgándoles a éstos una superioridad, no sólo jurídica, sino también física, psicológica, intelectual y moral; "el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder. No es el género el único campo, pero parece haber sido una forma persistente y recurrente de facilitar la significación del poder en las tradiciones occidental, judeo-cristiana e islámica" (Scott, 1996:292). El poder desigual entre los géneros se manifiesta en todas las relaciones humanas y los procesos sociales, pues es reproducido por el conocimiento objetivo y subjetivo, de modo que opera en todas las esferas de la sociedad, incluyendo la estructura educativa.

La institución educativa reproduce las concepciones sobre los géneros y el poder desigual concedido a ambos, pues responde a los intereses del patriarcado, que son muy similares a los capitalistas: criterios específicos de dominación, división sexual del trabajo y una estructura jerárquica intransigente. Dentro de la educación institucional, la principal diferencia que existe entre las personas es su género: ser hombre o mujer.

A lo largo de la historia se ha visto una gran diferencia en la educación para uno y otro género; la evolución histórica y los movimientos sociales¹⁴ han logrado modificar en gran medida esta desproporción, pero aún no es el momento en que exista *equidad* en la educación para ambos géneros, que pudiera extenderse a todos los otros terrenos de la sociedad.

El problema de la educación excluyente por género se ha visto en todo el mundo, parte de la afirmación de que los roles asignados a las mujeres son más simples que los de los hombres y que éstos necesitan una instrucción más especializada y formal, lo que ha hecho que la educación quede restringida en muchos modos para las mujeres.

Esta desigualdad de trato ha ido modificándose con el tiempo, en el siglo XVIII y XIX el sexismo era patente, bajo la justificación de que los roles del hombre y de la mujer eran cosas aparte, atribuyéndoles a los miembros de cada género un destino social distinto; según esta concepción, la educación femenina difiere de la masculina puesto que "hombres y mujeres están llamados a realizar tareas distintas en la vida" (Subirati, 1987: 23).

¹⁴ El principal motor de cambio de las condiciones de opresión de las mujeres ha sido el Feminismo, que, como movimiento político mundial en busca de la equidad entre mujeres y hombres, ha luchado por reconstruir el significado cultural de los géneros, haciendo visible y nombrando el sistema patriarcal y sus injusticias, proponiendo acciones políticas y culturales en favor de su desmantelamiento. El feminismo ha evidenciado la manera en que el simbolismo hombre/mujer se construye y el modo en que opera el orden simbólico patriarcal, aunque va más allá de su reconocimiento, pues busca que sean reentendidas las identidades de género deconstruyendo las concepciones sobre el femenino y masculino, retomando el aspecto anatómico, biológico, psíquico y emotivo de las personas, así como sus necesidades y experiencias previas para liberar a la humanidad de los modelos de género carcelarios.

En todas las épocas históricas esta apreciación se debe a que centra la labor femenina en el hogar, en las responsabilidades domésticas, mientras que al hombre le asigna las demás actividades, donde se obtiene mayor reconocimiento y desarrollo personal e intelectual. Esta restricción de la mujer al quehacer doméstico y a la maternidad ha afectado a la mayoría de los pueblos y al avance que éstos han tenido en la historia.

En México, el vestigio de la cultura machista prehispánica y la apropiación de conceptos misóginos de los conquistadores, crearon una cultura de servidumbre y sometimiento de las mujeres, conjuntando su devoción religiosa y abnegación familiar para encerrarlas en el ámbito doméstico, como madres y esposas, como si éstas fueran sus únicas opciones.

Durante la época de la Colonia la educación de las mujeres se concentró en las enseñanzas hacia la nueva religión, los cantos al único Dios y las actividades correspondientes a los diferentes estratos sociales, así que si alguien podía tener educación formal eran sólo los "criollos", las mujeres criollas aprendían con maestros particulares y eran instruidas en labores *mujeriles*, como bordar, cocer, rezar y llevar la economía doméstica de la mejor manera.

Con Sor Juana Inés de la Cruz¹⁵ ese modelo se rompe al empezar ella su autoeducación, que en ese entonces sólo podía ser religiosa, actividad que, de cualquier modo, no era apta para todas las mujeres, pues sólo la educación para las "señoritas decentes" estaba a cargo de los conventos y se dedicaba a la enseñanza religiosa y a preservar de la mejor manera la *castidad* y *decencia* de sus pupilas.

A partir del siglo XVIII comienzan a haber ciertos cambios referentes a la educación de las mujeres, ésta deja de ser puramente religiosa y se convierte en un requisito para las clases acomodadas, las mujeres ganan un poco de espacio dentro de la cultura, pero es hasta el siglo XIX cuando las mexicanas comienzan a luchar por sus derechos y exigen educación profesional. Para el siguiente siglo, dejan de ser confinadas al hogar y la maternidad, aunque todavía el simbolismo de tales ámbitos sea considerado implícito a la *naturaleza femenina*.

La primera abogada fue María Sandoval Zarco, con gran escándalo de la 'gente decente'. Fue en 1904 cuando las mujeres ingresaron a las Escuelas Superiores. Este avance educativo de las mujeres de la clase media fue impresionante; pero, por el otro lado de la moneda se hacía patente el número cada vez mayor de mujeres pobres que ingresaron al servicio doméstico y a la prostitución, viviendo todas ellas en virtual servidumbre, sin ninguna instrucción, sin esperanza de mejorar este estado de cosas (Hierro, 1993:66).

Al fin, las mujeres del siglo XX comienzan a trabajar en diferentes sectores sociales y a desarrollar diversas actividades; la movilización de las maestras, identificadas en la persona de Rosario Castellanos¹⁶ en los años cincuenta, abre la posibilidad del acceso indiscriminado de las mujeres a la

¹⁵ Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695). Poeta mexicana, autodidacta, humanista. Profesó en 1669 en el convento de San Jerónimo de la Ciudad de México, donde ocupó importantes cargos hasta su muerte, ocurrida durante una epidemia de peste. De 1680 a 1688 se presentó su época literaria más fecunda, en la que escribió múltiples obras de diversos estilos: sonetos, elegías, glosas, quintillas, décimas, redondillas, ovillejos amorosos, religiosos, filosóficos y satíricos, y composiciones varias. Entre sus obras más reconocidas se encuentran: *Los empeños de una casa*, *La segunda Celestina*, *Amor es más laberinto*, *El Divino Narciso*, *El cetro de José*, *San Hermenegildo*, *Primero Sueño*, *Inundación Castálida*, *La Carta de Serafina de Cristo*, y su célebre obra *Respuesta a sor Filotea* (1691), como contestación a la Carta del obispo de Fernández Santa Cruz, *Carta de sor Filotea*, en la que defiende, entre otras cosas, el derecho de las mujeres a expresarse (*Enciclopedia Microsoft Encarta*, 1998).

¹⁶ Rosario Castellanos (1925-1974). Escritora y maestra mexicana que se abocó a resolver algunos problemas de sexismo en la academia. Estudió la Licenciatura y la Maestría en Filosofía en la UNAM, donde, de 1962 a 1971, fue

educación que hasta entonces había estado restringida exclusivamente a los varones; con ello se considera que la mujer "quedó emancipada, libre e independiente".

Pese a este gran avance, aún en nuestro días existen espacios educativos inalcanzables para las mujeres, por ejemplo, las carreras científicas, hasta la fecha, son consideradas principalmente para varones, y excepcionalmente alguna mujer, mientras que el secretariado o el magisterio son carreras *mujeriles*, ya que se adaptan a sus condiciones *físicas y emocionales*, encajonando nuevamente a la mujer según las funciones "naturales" que el orden simbólico le ha impuesto.

Así, se considera que las profesiones congénitas de la mujer son las relacionadas con la prestación de cuidados, como la puericultura, la enfermería, el trabajo social, etc., mientras las profesiones óptimas para los hombres son las vinculadas con el trabajo intelectual y la fuerza física, como el derecho, la ingeniería, la investigación científica, la agronomía, etcétera.

En los países más desarrollados la incorporación de las mujeres a la educación es un hecho, pero la discriminación persiste. Consultando los análisis que de esto se ha hecho, encontramos los problemas en todas partes. Las barreras no son tanto legales como actitudinales y culturales. Las costumbres y las actitudes se levantan como barreras psicológicas que mediatizan la educación femenina. La socialización de las niñas para la dependencia y la conformidad, la escasa preparación de las mujeres en matemáticas y ciencias aplicadas en general, a partir de la enseñanza secundaria, las discriminaciones sutiles, a veces abiertas, a la entrada de las mujeres en ciertos programas de educación superior y, lo más importante, las expectativas sociales acerca de los roles apropiados y deseables para las mujeres que dan prioridad a su futuro de esposa y madre (Alberdi, 1987:27).

El sistema educativo pretende ser imparcial, dar un trato igual a todos los educandos (lo cual no es justo ni correcto, pues no hay personas *iguales*), un trato "parejo" para todos. "Pero la escuela no es neutra, y hay una serie de cuestiones que enseña, que ayudan a transmitir la diferenciación de los géneros: la diferenciación niños-niñas en lugar de competencia entre iguales, la superioridad social del niño, la agresividad masculina y la suavidad o pasividad femenina, la atención preferente a los varones, etc." (Alberdi, 1987:27).

Las relaciones sociales dentro de la escuela son un reflejo de las que se desarrollan en el todo social; por ejemplo, los discursos sociales suponen una igualdad de trato entre los géneros y una "neutralidad" en los ámbitos públicos y privados, pero no es así, las ideas y creencias que giran en torno a los géneros no han dejado de ser discriminatorias, aunque los miles de proyectos y documentos gubernamentales así lo proclamen.

La escuela está diseñada para reproducir los roles y comportamientos establecidos por la sociedad, específicamente las concepciones sobre los géneros y las diferencias de trato y atención para uno y otro.

profesora en la Facultad de Filosofía y Letras. En 1971 fue nombrada embajadora de México en Israel, donde murió en 1974. Entre sus obras, traducidas a varios idiomas, se encuentran poemas, novelas, cuentos, obras de teatro, ensayos, etc. Su preocupación indigenista la lleva a replantearse las relaciones entre los indígenas de Chiapas, su estado natal, y los hacendados y pudientes que los explotaban física, emocional y psicológicamente. Entre sus textos se encuentran: *Trayectoria del polvo* (1948), *Tablero de damas* (1952), *El rescate del mundo* (1952), *Bahin Canán* (por el cual obtuvo el Premio Chiapas en 1958), *Lívida Luz* (1960), *Ciudad real* (1960), cuento por el cual se le otorgó, al siguiente año, el premio Xavier Villaurrutia, *Oficio de Tinieblas* (1962), novela que ganó el Premio Sor Juana Inés de la Cruz, *Album de familia* (1971), *Poesía no eres tú* (1972), *Mujer que sabe latín* (1973), *El uso de la palabra* (1974), *Los convidados de agosto* (1974) y *El mar y sus pescaditos* (1975). En 1967 obtuvo el Premio Carlos Trouyet de Letras, y en 1972, el Premio Elías Sourasky de Letras Castellanas.

Prueba de ello es que en la actualidad las mujeres tienen gran participación dentro de la academia, tanto educando como siendo educadas, y con ello se ha logrado penetrar en todos los niveles de la sociedad y hasta en los ámbitos que estaban estrictamente cerrados para las mujeres.

"Esto, que supone un avance significativo hacia la incorporación de las mujeres en la sociedad en igualdad de condiciones con el varón, se encuentra mediatizado por la persistencia de actitudes y comportamientos sexistas que restringen las oportunidades de las mujeres en cuanto a formación y profesionalización" (Alberdi, 1987:27), estas actitudes sexistas originan la diferencia de trato dentro de las escuelas, lo cual se percibe como algo *normal* que pasa inadvertido y que no se considera un problema en el espacio académico.

En las escuelas se reproduce el trato discriminatorio hacia las niñas, encajonándolas en las actitudes óptimas para seguir desempeñando su rol social sin complicaciones, se les define como *pasivas*, ordenadas, moldeables, estudiosas, tímidas, aplicadas y colaboradoras, todo en comparación con las características de los niños, que se reconocen como inquietos, creativos, independientes, desorientados, deportivos, conflictivos, etcétera (Alberdi, 1987:27-32).

Este encajonamiento desde la escuela se utiliza también como un medio excluyente y degradante para las mujeres, pues se le clasifica según ciertas actitudes reprobables por los varones, como ser "chismositas" o platicadoras, actitudes que, si son vistas en un niño, son ridiculizadas y usadas como un medio de ofensa hacia éste, un *pareces niña* que se considera un agravio entre varones, de igual modo se les castiga si muestran vanidad y fragilidad, actitudes por demás *femeninas*.

Con esto se refuerzan los estereotipos que se tienen de las mujeres y los varones, dándole mayor importancia y valor a los de estos últimos, así, la niña que quiere sobresalir tiene que aprender estos roles masculinos, ser "inteligente" y participar en la "competencia" por el conocimiento y el reconocimiento del/a profesor/a. "La igualdad no surge por integración de las características de ambos géneros, sino por negación de uno de ellos. No se generaliza un modelo andrógino, sino que se universaliza el modelo masculino" (Subirati en Alberdi, 1987:28).

Esta competencia por el reconocimiento surge de la necesidad de las niñas de ser aceptadas por los adultos, obtener su aprobación al comprobar con asombro que "una niña también piensa"; las niñas se esfuerzan en demostrar su capacidad intelectual para tener reconocimiento, tanto en la familia, como en la escuela, pues "la actitud del profesorado cuando aparecen estos casos es enormemente proclive a valorar positivamente a la alumna que se distingue por algo que 'naturalmente' le correspondía al otro sexo" (Alberdi, 1987:32).

Esta actitud que genera asombro y aceptación por el entorno social, determina enormemente el futuro de esas mujeres *excepcionales*; "algunas mujeres -al descubrir su capacidad de pensar- corren donde los legítimos pensadores, los varones, para que las reconozcan como pensantes, porque como amantes, como madres, no lo necesitan" (Pisano, 1996:79).

La escuela es una institución socializadora, que al reproducir el régimen de verdad, propaga sus injusticias, colectivizando con diferencias/deficiencias a niños y a niñas, promoviendo estereotipos sexistas tradicionales sobre el ser y hacer de los sujetos según su género. Desde nivel preescolar, la educación institucional transmite los roles de género esperados socialmente y los refuerza en los demás grados académicos; el conocimiento grupal e individual se construye siguiendo los parámetros de conducta de género impuestos por la sociedad y el régimen de verdad.

Dentro de la estructura educativa existe un *modelo de niña* que la valora como pasiva, dócil, tranquila y obediente; las niñas que no cumplen con este ideal son calificadas como disfuncionales, conflictivas,

rebeldes, inadaptadas, antisociales, etc., lo que impide el pleno desarrollo de sus capacidades físicas e intelectuales, pues mediante las funciones y estructura educativa se promueven dependencias, temores, incertidumbres, resentimientos, etcétera. La discriminación hacia lo femenino dentro de la academia es parte de la cultura patriarcal de nuestra sociedad, la cual fomenta una valoración negativa de las mujeres en todo su ser y hacer.

Este sistema social y educativo, que niega la existencia de la discriminación de género, al tiempo que la conduce de acuerdo a sus intereses económicos, políticos y sociales, es parte del patriarcado y de la cultura misógina que lo sostiene, que va poniendo trabas y trampas a la actuación social de las mujeres. El patriarcado se caracteriza por las asimetrías de poder entre los géneros y todo lo que ello implica en los diferentes ámbitos sociales.

en el patriarcado la mujer puede tener rebeldías, pero está limitada a no sobrepasar un límite: la obediencia debida, sin contar con la simpatía de papá el poder se retira. La mayoría de las veces papá asume la inteligencia de la hija como un fenómeno y la considera una gracia que tiene su hija, ella en particular, pero en ningún caso el colectivo de mujeres (Pisano, 1996:78).

En el patriarcado, la figura paterna es desplazada hacia la figura del educador, que tiene los mismos criterios peyorativos sobre las mujeres:

entre los profesores persiste una idea estereotipada muy positiva de las 'capacidades' de los chicos, mientras que el éxito de las estudiantes se describe siempre como un caso excepcional, una chica que destaca, una alumna brillante, un individuo, en suma, cuyas características positivas no logran arrastrar una valoración genérica positiva de su grupo [...] cuando un chico hace algo bien, generalmente en el terreno intelectual, es lo normal, cuando lo hace una chica es lo excepcional (Alberdi, 1987:32).

Las sociedades patriarcales hacen de la diferencia sexual un discurso elemental que justifica la subordinación de las mujeres, empleando simbolismos sobre su estructura corporal y sus procesos biológicos, especialmente su capacidad reproductiva, como determinantes de su condición de opresión económica, política y moral, así como la afirmación de la superioridad masculina.

Los razonamientos que validan el patriarcado, al igual que los que validan el capitalismo, se introducen en todos los terrenos sociales, laborales, académicos y civiles, y refuerzan actitudes de preferencia hacia lo masculino; así, "mientras que cualquier error de una mujer se aplica a todo el género en su conjunto, un error de hombre se aplica sólo al individuo, ya que se considera como norma que lo masculino ha de ser correcto y lo femenino erróneo" (Alberdi, 1987:32).

En la escuela las mujeres se enfrentan a la discriminación de su género, en el modo en que se les habla al educarlas y en el modo como se habla de ellas, con lo que el sexismo se refuerza y la desigualdad social se endurece. Los discursos educativos continúan transmitiendo nociones sobre la diferencia sexual como determinante de las circunstancias sociales inequitativas.

Está en el sentido común que las mujeres somos naturaleza, que nuestra misión es una misión del corazón, no de la razón; un corazón que late sin voluntad de lo humano, excedido, salido del cuerpo; somos la sensibilidad. También está en el sentido común que el varón tiene corazón, pero con cabeza, sentimiento con cabeza, tiene cuerpo y sexualidad con cabeza, aunque a veces para lograr lo que quiere dice que perdió la cabeza. Porque la tiene se la puede sacar, pero un corazón sin cabeza nunca se la puede sacar (Pisano, 1996:79-80).

El sistema social dualista separa el cuerpo y la mente, la cultura patriarcal asigna estos espacios a los géneros, concediéndole al hombre la mente y el poder y dominio intelectual que conlleva; mientras que a la mujer, partiendo de su capacidad reproductora, se le atribuye el cuerpo y se le considera materia viva, objeto. Siguiendo esta lógica bipolar donde lo intelectual es sobrevalorado y lo corpóreo sometido, el hombre, como signatario de la mente, es más valioso, es el dueño de las ideas; la mujer, en cambio, en su calidad corpórea debe ser dominada y controlada por la razón, es decir, por los hombres. La historia de las diferentes sociedades refiere la sujeción de la mujer de acuerdo a los deseos y necesidades masculinos.

Para su existencia el sistema patriarcal necesita la violencia y se sostiene en lo cotidiano –especialmente en el mundo de los afectos– en una violencia ejercida directamente sobre el cuerpo de mujer. Es en el cuerpo negado, el cuerpo sufriente, el cuerpo sacrificado, el cuerpo como maligno, el cuerpo como instinto, fuerza a dominar, donde se signa nuestra cultura de la cruz (Pisano, s.f.:18).

El pensamiento binario mente-hombre/mujer-cuerpo es parte de la construcción simbólica de la significación de poder concedido a las personas según su género, en él, el hombre tiene más poder físico, mental, moral y espiritual. Esta construcción ha desarrollado discursos que legitiman los comportamientos sociales como inherentes a la condición biológica de los individuos y se convierten en verdades incuestionables.

Un ejemplo muy claro es la creación de la *feminidad*¹⁷ como ideal del **cuerpo** de las mujeres; la socialización de los diferentes modelos históricos sobre el deber ser femenino ha constituido una agresión física y psicológica hacia las mujeres de todos los tiempos; “la creación de la ‘feminidad’ en las mujeres en el curso de la socialización es un acto de brutalidad psíquica, y que deja en las mujeres un inmenso resentimiento por la supresión a que fueron sometidas” (Rubin, 1996:76). La búsqueda por alcanzar los modelos de belleza, elegancia, glamour, etcétera, ha representado para las mujeres la supresión de su identidad, sus deseos y su propia voluntad.

La escuela al transmitir este tipo de nociones va moldeando a las niñas para que sean la mujeres que el sistema requiere, para que tengan un mínimo desarrollo intelectual pero puedan actuar en el mundo de los hombres sin complicaciones ni cuestionamientos. Mediante la educación se transmite a las nuevas

¹⁷ Incluso existen teorías sociales que legitiman la *feminidad*, como la teoría psicoanalítica de Freud, considerada por algunas feministas la “racionalización de la subordinación de las mujeres” (Rubin, 1996:78), pues describe diferencias en la estructuración de la identidad sexual de las mujeres y de los hombres por medio de sus diferentes postulados: el complejo de Edipo, la envidia del pene, el desarrollo psicosexual de los sujetos, las etapas genitales y pregenitales de la sexualidad, la neurosis, la amenaza de castración, etcétera, y que fueron considerados por muchos años como ciertos e incuestionables, aplicándolos a ambos géneros como si estas teorías fueran parte de la naturaleza humana. La teoría de Freud es una teoría que valida al patriarcado, por ello el psicoanálisis como institución está plagado de sexismo, rinde un tributo ciego a la figura del *padre*. El poder simbólico del padre –real y metafórico– se oculta pero está presente, en un lugar privilegiado. El padre como Ley, es el Estado –“papá Gobierno”– que influye todas las instancias y todas las personalidades y relaciones, que da seguridad y un lugar en dónde tener protección.

Lejos de los postulados freudianos, en los que la anatomía de los individuos determina su destino, el movimiento feminista ha hecho un alto para aclarar, desde todos sus vértices de acción, que la condición biológica de los sujetos no es impositiva de su futuro; las teorías psicológicas feministas reconocen que los hombres tienen privilegios que le son quitados a las mujeres y que, como resultado de la división por sexos, existe un malestar de ambos géneros por las limitantes que éstos implican, aunque las consecuencias de estas incomodidades, son siempre distintas para ambos, por eso los varones se sienten más cómodos dentro de ellas y no desean cambiarlas. Actualmente el psicoanálisis, después de su deconstrucción por la crítica feminista, reflejo de los movimientos y empoderamiento de mujeres en todos los terrenos sociales, puede convertirse en un medio que, lejos de ampliar las diferencias entre los géneros, haga ver sus semejanzas y los reconcilie, y, con ello, toda la sexualidad humana y las formas de pensarse y pensar a los demás.

generaciones los conocimientos necesarios para interactuar con los demás y con el entorno; sin embargo, la enseñanza también reproduce los prejuicios y conceptos que fundamentan el sistema social. La educación contribuye a perpetuar las nociones sobre los géneros y a reproducir las injusticias que pesan sobre éstos desde hace siglos.

La división de los sexos tiene el efecto de reprimir algunas de las características de la personalidad de prácticamente todos, hombres y mujeres. El mismo sistema social que oprime a las mujeres en sus relaciones de intercambio oprime a todos en su insistencia en una rígida división de la personalidad (Rubin, 1996:59).

La educación institucional es la transmisora de las ideas dominantes, y si éstas son discriminativas hacia algunos individuos, entonces lo serán para todos sus demás integrantes; la injusticia no sólo afecta a quien la padece, también a quien la ejerce. Una mujer con una educación pobre será una mujer con una ideología pobre y será sometida en muchos aspectos, sometimiento que arrastrará consigo y afectará a quienes la rodean. Una educación deficiente y discriminatoria hacia la mujer es una educación discriminatoria hacia todos los demás, pues pertenece y reproduce a una sociedad que perpetúa el papel de víctimas y victimario, "papeles" injustos tanto para varones como para mujeres.

Aunque pareciera anacrónico, en nuestra sociedad las representaciones entre buen@s/mal@s siguen teniendo vigencia y forman parte de la cultura posmoderna. La eliminación de estas percepciones requiere, primeramente, la conciencia de su existencia y la búsqueda de nuevas definiciones que permitan otro tipo de relaciones entre los géneros, donde el crecimiento intelectual y espiritual les corresponda a ambos y éstos puedan desarrollar necesidades y deseos originales.

Así, la responsabilidad de la educación de las mujeres es asunto de toda la sociedad, pero especialmente, de las propias mujeres como seres independientes, afectadas directamente por las injusticias sociales y como responsables de la educación que les tocará a las mujeres del futuro. En la actualidad es muy poca la presencia de mujeres –funcionarias, maestras, pedagogas, etc.– en el desarrollo de proyectos y planes educativos, esto, que pareciera intrascendente, es una manifestación de la persistencia de actitudes sexistas en todos los niveles; la educación de las mujeres está en manos de los hombres y de propuestas e investigaciones de carácter antropológico.

Los cambios que se requieren en la educación de las mujeres sólo pueden ser propiciados por otras mujeres, que tengan la conciencia de la discriminación social y conocimiento del funcionamiento de los sistemas sexo/género, mujeres que se aboquen a desarrollar proyectos y estrategias educativas con visión de género, encaminados a satisfacer las necesidades reales de las mujeres reales. La finalidad principal de esto sería hacer a las mujeres responsables de su educación, de entender las diferentes etapas de su vida y cómo pueden educarse desde ellas para ellas, de entender que es un proceso de mujeres para mujeres y que está encaminado a terminar las injusticias a las que han sido sometidas durante toda su historia.

Cuando aprendemos qué es el patriarcado, cómo funciona y cuán sutil es, al mismo tiempo aprendemos a pensar en la posibilidad de una solución que no sea patriarcal. Aprendemos a despejar la manipulación que nos hacen y que hacemos con la idea romántica de la mujer, de las *buenitas e idénticas*. Aprendemos que las mujeres, por esencia no somos mejores ni peores que los hombres y que, por lo tanto, no vamos a hacer una sociedad mejor sólo por ser mujeres. Aprendemos que podemos construir una sociedad mejor si entendemos nuestras biografías y al mismo tiempo los modos de funcionamiento de la cultura patriarcal (Pisano, 1996:87).

Es así que el sistema educativo debe quedar calificado como un medio discriminatorio para poder –desde dentro– hacerlo un espacio justo, equitativo, que sea pensado por seres humanos para los seres

humanos, independientemente de haber nacido con uno u otro sexo, concienciar de estos conflictos y buscar soluciones objetiva y racionalmente. Lograr que en la escuela exista el reconocimiento de las diferencias de género y actuar de acuerdo a ellas para eliminar los estereotipos que impiden el desarrollo físico, moral e intelectual de las mujeres, introducir en la academia formas de enseñanza humanitarias y libertarias.

Esto implica el tener una autonomía respecto a la Academia, [...] las mujeres tenemos que acceder a los conocimientos que hay allí; tenemos que tener científicas, médicas, abogadas, porque esos conocimientos no son neutros, son todos los conocimientos que están para instalar un sistema de valores. Tenemos que incorporarlos desde otra lógica para modificar el sistema patriarcal y su lógica, tenemos que usarlos para mejorar la vida y no para humanizar la guerra (Pisano, 1996: 95).

El primer paso ya se ha dado, con la aparición académica de los llamados Estudios de Género, en los cuales se discute el sexismo dentro de la propia academia y donde se analizan las características culturales de los géneros y se busca reconstruirlas, pero sobre todo, hacer que las mujeres conozcan y entiendan su situación y sean capaces de modificarla y de romper con el sistema patriarcal que encadenan a toda la humanidad; "la perspectiva de *género* se aleja de las argumentaciones funcionalistas y deterministas, y busca explicar la acción humana como un producto construido con base en un sentido subjetivo" (Lamas, 1996:11). Al realizar estudios de género, se puede comprender lo que ocurre dentro del sistema social, así como los diferentes modos en que el régimen de verdad entrena a los individuos en la diferencia.

La investigación social con perspectiva de género ha permitido ubicar y entender el desprecio patriarcal por lo *otro*, el rechazo que dirige a toda diferencia que pudiera producir un trastocamiento en la estructura social: raza, color de piel, idioma, religión, tendencia política, género, orientación sexual, etcétera. El régimen de verdad deslegitima la diferencia, atribuyéndole valoraciones negativas por salirse de lo *normal* y válido para él.

Por fortuna, hoy existe una amplia documentación y difusión no sólo del problema de género, sino de todo aquél generado por la segregación y el rechazo social; incluso los medios de información, cuya función es perpetuar el sistema, han tenido una gran apertura a los discursos que se salen de lo establecido y han dado voz a pensamientos otrora ignorados y ocultos. Seguramente persiguiendo aumento de audiencia y, en consecuencia ganancia económica, los MMI han actuado como socializadores de discursos que reflejan las injusticias del sistema y han creado una preocupación social y estatal, generalmente efímera, por atender tales injusticias, propiciando la incorporación a nociones colectivas de asuntos como la discusión de género y la reivindicación de los derechos de las mujeres, entre otros.

Esto que supone una elevación en el nivel de conciencia sobre conflictos sociales genera una contraofensiva para impedir que éstos se expandan, surgen entonces discursos y actitudes de resistencia que manifiestan el temor a perder los "beneficios" que otorga el sistema, acallando grandes posibilidades de liberación humana. En este caso, ante temas sobre reivindicación femenina, surgen discursos que desprecian, rechazan, minimizan y ridiculizan todas las actitudes encaminadas a ella.

El temor al cambio y a perder lo históricamente dado, hace que el común de los hombres se sienta agredido frente a una posible reestructuración de los géneros y reaccione con violencia ante los logros de las mujeres, pues no quiere renunciar a los *privilegios* que el sistema patriarcal le otorga; los varones no han podido entender que no se lucha contra ellos, sino contra el sistema que estableció la concepción genérica que encarcela a mujeres y a hombres por igual, que construye la feminidad y la masculinidad desde la negación de las necesidades y deseos particulares.

El discurso y las acciones que reivindican el derecho de las mujeres en busca de la equidad en el todo social, no apunta "a la eliminación de los hombres, sino a la eliminación del sistema social que crea el sexismo y el género" (Rubin, 1996:84). El colectivo masculino no ha podido o querido entender que los problemas de género y sus injusticias no sólo perjudican a las mujeres, sino a toda la humanidad.

La incorporación de la perspectiva de género en la academia ha permitido que algunos individuos comiencen a reflexionar y a vislumbrar las injusticias que el orden simbólico impone a todas las personas, conociendo y entendiendo el funcionamiento de la estructura social y su simbiosis con el sistema patriarcal. La investigación de género, realizada desde hace varias décadas por las feministas, pero introducida recientemente en la academia, ha permitido comprender el ejercicio, estructura, manifestaciones y límites de los sistemas sexo/género, y buscar alternativas de reconstrucción de las relaciones entre mujeres y hombres.

El/la estudioso/a que busca comprender cómo el peso relativo de cada género puede cambiar en relación con los conjuntos opuestos de valores culturales y fronteras sociales establecidos, impulsando a su vez el reordenamiento de todas las demás categorías sociales, políticas y culturales, aprende mucho acerca de la ambigüedad de los papeles de género y la complejidad de la sociedad. Quienes estudian el género pueden revisar nuestros conceptos de humanidad y naturaleza y ampliar nuestra percepción acerca de la condición humana. Desde esta perspectiva, aprender acerca de las mujeres implica también aprender acerca de los hombres (Conway, 1996:32-33).

Entonces, una de las medidas prioritarias para liberar la educación institucional de sus injusticias sexistas, sería introducir en toda su estructura la perspectiva de género, no desde la óptica victimista ni con actitud bélica sino como un instrumento para deconstruir los discursos machistas que se reproducen dentro de ella. En la actualidad, gracias al esfuerzo de varios grupos feministas y académicos, se han logrado incorporar a la estructura educativa algunos criterios de género en contenidos, programas y estructuras, sin embargo no es suficiente, pues aunque es un primer paso existe el riesgo de que éstos sean manipulados y opacados por el discurso dominante que rige la educación institucional.

Para empezar a dismantelar la cultura sexista en la academia es necesario concienciar a funcionari@s, educadores/as, alumn@s y trabajadores/as en general, de los problemas de género, y propiciar la identificación de los contenidos y actitudes sexistas que ocurren dentro de ella para visualizar y eliminar los paradigmas peyorativos sobre la mujer que circulan en todas las instancias, rangos y esferas educativas.

La importancia de la deconstrucción del sexismo en la academia, radica en que el sistema escolar es uno de los pocos espacios donde se puede pensar el cambio, pues es idóneo para fortalecer relaciones de solidaridad, respeto y armonía, evidenciando la urgencia de modificar el entorno social; dentro de él se puede comenzar a practicar una verdadera democracia, que dé oportunidad de desarrollo a tod@s, sin distinciones ni discriminaciones.

Este cambio permitiría que mujeres y hombres existieran en igualdad de condiciones, tuvieran relaciones equitativas y fueran vistos y tratados como seres humanos, con potencialidades y necesidades específicas y válidas, también facilitaría el rompimiento de estereotipos que cercenan las individualidades y mutilan las posibilidades de desarrollo, asimismo, propiciaría que la educación institucional fuera un "proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes con un fin ético" (Hierro, 1996:1), donde las potencialidades de mujeres y hombres fueran liberadas y orientadas al desarrollo humano y a la búsqueda de justicia social.

De este modo, la educación institucional "nos convertirá en mejores personas, a diferencia de la instrucción, la socialización, la masificación, el lavado de cerebro y otros procesos afines que no necesariamente tienen un contenido ético [...]; porque no nacemos personas, nos convertimos en tales a través de nuestro esfuerzo educativo, el cual va construyéndose en relación con el género, la condición social, histórica, racial, étnica, geográfica y el ciclo de vida en que nos encontramos" (Hierro, 1996:4).

Descubriendo y aplicando esta nueva forma de educación estaremos mejorando la condición de todas las mujeres y, por ende, de toda la humanidad, logrando que la mujer ocupe su lugar como ente pensante, autónomo y valioso, capaz de interactuar satisfactoriamente en cualquier relación que establezca, con un claro objetivo de vida, que es el que todas las personas deben tener: la libertad y la felicidad. La educación será entonces un proceso centrado en el crecimiento intelectual de todas las personas que habitan la tierra, pertenezcan éstas al género que sea.

2.4. El (des)orden educativo

Los sistemas social y educativo están regidos por ciertos prejuicios que responden a intereses dominantes. El crecimiento, el progreso y el cambio, no representan un mejoramiento sustantivo en la organización social, pues en la medida en que las sociedades crecen se desarrollan y evolucionan, las injusticias sociales se van reforzando; "toda sociedad cuando crece reproduce su propia discriminación social. Esto se basa en la forma en que se distribuye la riqueza. El crecimiento, el aumento en la producción, no cambia absolutamente nada [...] la desigualdad, lejos de disminuirse se va a consolidar en el inmovilismo que se perpetúa a través del crecimiento" (Cremoux, 1992: 26).

Ya hemos visto que la desigualdad se debe a ciertos prejuicios transmitidos por la ideología capitalista posmoderna: valorar más el dinero que a las personas, dualizar entre cuerpo y mente, competir por todo y contra todos; y por la ideología patriarcal de discriminación sexista: lo positivo es del varón, lo negativo de la mujer, cualquier diferencia implica un peligro, etcétera.

El régimen de verdad es tan absoluto, que ha creado estrategias de control físico, psicológico y moral para asegurarse de que nadie transgreda su *orden*. Mediante sus instituciones, el sistema social establece los castigos correspondientes para quienes salgan de lo indicado; las religiones, los círculos sociales, los sistemas de salud, militar y educativo, contienen ejemplos muy claros de las diferentes sanciones legales, judiciales y actitudinales que la desobediencia al orden puede acarrear.

Estas instancias, entre otras, soportan y reproducen los patrones permitidos por la ideología dominante, refuerzan los valores que la cimientan, fortalecen sus estereotipos y mantienen a los individuos atados a mitos que para este fin fueron creados, estigmatizando psicológicamente a la persona que pretenda enfrentarse al sistema social. Para evitar posibles búsquedas de cambio, este sistema ha establecido un *sistema de seguridad* basado en el superyó colectivo, haciendo que los individuos se acoplen a la realidad de la mejor manera y en el menor tiempo para cumplir con sus estipulaciones, en caso de fallar, se activa la *culpa*.

Nuestra vida es un constante proceso de limpiarnos de esta culpa, de lograr perfecciones de modelos inalcanzables (supuestamente divinos) lo que nos deja siempre en carencias culpables, produciendo seres humanos enfermos y no legítimos habitantes de este planeta. Debemos ganarnos el derecho de estar en la vida con el sudor de nuestra frente, con el dolor y el sufrimiento, con la sobrevivencia del más fuerte como ley natural (Pisano, s.f.:16).

Para validar este sentimiento, el sistema se refuerza con las teorías sociológicas, pedagógicas y psicológicas que ha impuesto, y que hacen aparecer el discurso global como verdadero, validando el sometimiento individual, la explotación humana y de la naturaleza, como si fueran requisitos para poder existir en sociedad.

El sistema social es determinado por el **orden dominante**, que, como es obvio, no se reconoce como tal, es ignorado y permanece oculto, pues su descubrimiento implica repensar la sociedad, y ponerla en cuestión significa devolverle a los individuos su capacidad de tomar conciencia, lo cual inevitablemente conlleva a que retomen el dominio de sus cuerpos y sus pensamientos; este sistema se encarga de manipular conciencias y cuerpos de acuerdo a intereses determinados.

Este orden construye las identidades de forma dual y opuesta, conflictuándolas y enfrentándolas según las disparidades que "él mismo estructura: negros/blancos, mujer/hombre, niños/jóvenes/viejos, sudacas/europeos, productivos/improductivos, pobres/ricos, feos/bellos" (Pisano, s.f.:27).

Con estos parámetros se coordina el cuerpo y la mente de las personas, de ahí surgen las relaciones entre los individuos y los prejuicios que se tienen acerca de los *otros*. El sistema impone una serie de reglas a seguir para *ordenar* la vida de todos los individuos, para que todo lo que hagan quede dentro de lo establecido, tanto lo "bueno" como lo "malo", son los límites conductuales y de pensamiento que el sistema de valores ha establecido de acuerdo al superyó colectivo.

Para Margarita Pisano,¹⁸ el orden social es una macroideología fundamentalista que naturaliza las particularidades culturales, desarrollando discursos esencialistas sobre el ser y deber ser de las personas en sociedad a través de costumbres, creencias y prejuicios sociales. Este orden escinde las individualidades "en cuerpo/alma, cuerpo/espiritu, cuerpo/mente. El cuerpo es declarado naturaleza a dominar 'por la fuerza de la razón y los valores supremos del espíritu'. Las conductas que no responden al orden simbólico/valórico vigente y sus normas establecidas son declaradas irracionales, locas, inmorales. En relación a la persona se van construyendo las ideas/sentimientos de superioridad e inferioridad que impregnan nuestro sistema [...]" (Pisano, s.f.:17).

Esta forma de comprender la realidad, cercena a la humanidad, ya que conceptualiza y cataloga todas las actitudes, funciones y momentos de la humanidad, tiene una etiqueta para todo y extiende sus definiciones a todas las personas y todas las actitudes, de modo que se convierte en una ideología que "naturaliza" todas las construcciones que la sociedad ha creado para mantener el orden.

El orden dominante defiende la producción material, el capitalismo y la propiedad privada, dentro de él se promueve y legitima el "derecho" a disponer de lo otro y de los otros; en la medida en que se tenga más, se será mejor, sin importar sobre quién se pase. La *promesa de igualdad* hace desear tener lo mismo o más que los demás, ofreciendo a cambio de obediencia, máximos beneficios y mínimos esfuerzos.

La vida humana se ha convertido en sierva del capital, víctima de la dictadura del mercado, del valor supremo del dinero; el poder de la *globalización* ha modificado conductas y pensamientos, los grupos de poder exprimen a las masas con tal de obtener o mantener sus privilegios aún a costa del

¹⁸ Margarita Pisano Fisher, "Arquitecta, pensadora feminista chilena. Su experiencia de trabajo con mujeres de diferentes sectores sociales la ha llevado a profundizar sobre los desafíos de la sociedad contemporánea. Ha realizado cursos, talleres, charlas en diferentes países de Latinoamérica y Europa y tiene publicaciones tanto en Chile como en el extranjero. Fundadora del Centro de Análisis y Difusión de la Condición de la Mujer La Morada y de Radio Tierra. Gestora de Feministas Cómplices Latinoamericanas y del Movimiento Feminista Autónomo de Chile" (s.f.:p.8).

empobrecimiento de más y más grupos de personas, de la destrucción de la flora y la fauna y de las enfermedades sociales que están aniquilando la civilización.

“Estamos hablando de una sociedad en la que la hegemonía la ejercen personas que están socializadas, educadas, insertas y construidas culturalmente en el dominio” (Pisano, s.f.:21), donde las relaciones sociales se sustentan en el poder basado en la sujeción –física, psicológica o moral– del otro, en el *derecho* de gobernar a los demás.

La cultura posmoderna es una cultura del consumo global, donde hay sometimiento económico que valida la inequidad, las costumbres se globalizan y se mezclan unas con otras creando valores transregionales difusos. La sociedad global vive una transculturización, propagando poderíos, miedos, ambiciones, resentimientos, odios y exaltaciones.

Dentro del orden social, la aglomeración de conciencias se prolonga a la cosificación/masificación de los deseos y necesidades individuales. “El progreso lleva en sí mismo su condición: el hombre como individuo no cuenta, lo valioso es su conjunto: sumar a unos con otros la masa, una cifra grande y entre más grande mejor, para manejar y ponderar en análisis librescos, congresos e informes presidenciales” (Cremoux, 1992:15).

El problema –o la fortuna– es que las sociedades no son estáticas, y su evolución se ve retrasada y deformada por creencias y actitudes que encarcelan al pensamiento y lo someten a un dictamen de lo bueno y lo malo, lo cierto y lo falso, todo en proporción a los intereses socioeconómicos del momento. Las instancias de represión e integración se van modificando para acoplarse a las necesidades de control social e impedir la gestación de cualquier movimiento que se oponga a él. El orden global hace que las potencialidades de los individuos se limiten a producir/consumir los diferentes artículos que ofrecen la *felicidad instantánea*.

Cuando [al sujeto] le hacen ver que la felicidad es un gran automóvil, un perfume caro, un vestido de marca famosa, una casa, un modelo de relación específica, más aún, el consumismo, esto le determinará su forma de ser, pues se orientará hacia el logro de tales objetivos, además sus valores poco a poco serán como se los dicen en todos sus ámbitos de acción, conforme al grupo en el poder le interese que piense (Anda, 1985:140).

El orden en la sociedad posmoderna se guía por valores inhumanos, destructivos, intransigentes, excluyentes y atrasados, que hacen que la realidad se perciba distorsionada, fuera de foco, confundida siempre con imágenes televisivas, ruidos rítmicos e informaciones instantáneas y volátiles, condicionando las reacciones de los sujetos de modo que no interfieran con los intereses dominantes.

Para que dicho (des)orden funcione, es necesario que se adhiera a los individuos y a todas las relaciones sociales, es por ello que se instala en todos procesos de aprendizaje para poder ser reproducido y apropiado por todas las personas. El régimen de verdad que sustenta al orden se reproduce en todos los niveles de aprendizaje: interno, externo e institucional, desde donde transmite los prejuicios y prohibiciones sobre el correcto actuar en sociedad, así como los castigos para quien salga de la *norma*.

Empero, el mayor promotor y reproductor del orden social es el sistema escolarizado en todos sus grados, pues la educación institucional funciona como reproductora no sólo del régimen de verdad, sino del propio sistema económico y sus estructuras.

La educación [...] pasó a ser un bien del mercado, sin que exista un empresario con la capacidad pedagógica y ética necesaria para hacerse cargo de sustituir la escuela pública, ni organizaciones democráticas de la sociedad civil con posibilidades económicas de asumir tal empresa. El

espacio educativo cruzado por la desigualdad y la irresolución de los antagonistas político-culturales previos se escindió portando todos sus viejos problemas (Núñez en Puiggrós, 1994:21).

El sistema escolarizado continúa arrastrando legendarias dificultades, como el analfabetismo, la burocracia, el rezago educativo, el sexismo, etc., a la vez que se está enfrentando a los actuales cambios económicos, políticos y culturales. La educación institucional se une a otras instituciones, no para resolver estos conflictos sino para mantener a los individuos dentro de su estructura y sumirlos en la vorágine posmoderna.

El sistema educativo tal como se concibe y sobrevive en la actualidad es consecuencia de todos los sistemas sociales de dominación, que reproducen la discriminación por género, por edad y nivel socioeconómico, la que se hace a los educandos y a todas las personas que no poseen el poder en la sociedad. La educación institucional cumple diferentes funciones en la estructura social: actúa socializando a los individuos para adaptarlos a una realidad común, colectiviza el conocimiento de cómo comportarse en sociedad según el régimen de verdad de los grupos de poder y capacita a los educandos para que se incorporen al mercado laboral de la manera más adecuada.

La escuela es complementaria al desarrollo económico, político y cultural de las sociedades, es una institución que forma los caracteres sociales, un instrumento moldeador de las individualidades para adecuarlas personal, técnica y socialmente al desempeño de personalidades específicas en la estructura social con sus diferentes roles, estatus y normas. En este sentido, la escuela contribuye al aseguramiento del sistema y favorece la cohesión social.

El sistema educativo aparece entonces como sumatoria de individuos con situaciones específicas, de ahí su necesidad de coordinar la distribución del trabajo, poder, creatividad y saber para ellos, estableciendo discriminaciones y desigualdades según particularidades como raza, género, nivel económico y grupo social, estas segregaciones se adhieren a las que existen en el todo social y lo refuerzan.

La educación institucional es un medio que hace a las personas seguidoras de los valores dominantes, negándoles la posibilidad de salir de ellos o pretender modificarlos. El orden social ve en la educación un medio para perpetuar sus relaciones de poder, pero también advierte el peligro que hay en toda educación de liberar a sus integrantes, como lo explica Paulo Freire, y que puede ayudar a los "oprimidos a liberarse de los opresores". El mismo Le Bon percibe este peligro al decir que

la educación actual transforma en enemigos de la sociedad a la mayor parte de los que la han recibido [...] Si esta educación sólo fuera inútil nos podríamos limitar a sentirla por los niños infelices (a quienes se les enseña); pero la cosa presenta un peligro mucho más serio, porque imprime al que las recibe [*sic*] una violenta repugnancia por la condición de su nacimiento y un intenso deseo de salir de ella. [...] La adquisición de conocimientos para los cuales no hay medio de encontrar un empleo es un medio seguro para hacer del hombre un perturbador y un rebelde (en Rozitchner, 1979:291).

Esta ideología que se presentara a finales del siglo XIX, ha permanecido como una manera de "exorcizar" a la educación de estos posibles males (rebeldía, innovación, creatividad, saberes no productivos, indignación, etcétera), y ante una pequeña muestra de su presencia se imponen más restricciones y límites al proceso racional, reelaborando teorías que se opongan a la liberación y a la transgresión en cualquier escala del orden existente.¹⁹ Para evitar posibles transgresiones, el sistema

¹⁹ Como ejemplo podemos ver los múltiples conflictos entre autoridades y alumnos de la UNAM, las movilizaciones, protestas, paros de labores y huelgas, así como el manejo social que se le da a estas acciones: cárcel, exterminio,

social otorga a la institución escolar la función de prevenir que la educación rebase los límites y se convierta en un medio libertario, asignándole estipulaciones y normas para reproducir, mediante sus contenidos y programas, el enfoque del régimen social y reforzar el funcionamiento del sistema.

La ideología que se transmite en tales contenidos y formas pondera las *ventajas* de la escuela: oportunidades, cambios, ascenso social, adquisición monetaria, prestigio social, etcétera. Al mismo tiempo, se encarga de reproducir pautas de conducta, jerarquización de funciones, fabricación y adecuación de saberes, normas morales, cívicas, religiosas e intelectuales de acuerdo a los intereses del régimen de verdad.

El sistema educativo se ha convertido en un instrumento de los grupos de poder para difundir la ideología dominante que es la base de su sistema, preparando a los educandos para que desempeñen destinos sociales determinados para su grupo y nivel socioeconómico. Su función es adaptar, integrar y responder a las demandas que el sistema social le impone para continuar con su estructura.

“Se puede afirmar que la educación y los problemas educativos tienen una función adaptativa e integradora, es decir, tiene como objetivo facilitar la inserción del individuo dentro del sistema social” (Montaño, 1976:17). La educación institucional es producto de las condiciones de explotación del sistema y su objetivo es adaptar al alumnado a la dinámica socioeconómica establecida mediante sus sistemas pedagógicos que funcionan como instrumentos de control social determinados por los intereses de los grupos dominantes.

Hombre y sociedad, cosificados, son descritos por una sociopedagogía reduccionista dedicada a realizar un balance permanente de los hombres y las instituciones de los países dependientes, que el imperialismo y las clases dominantes locales necesitan tener en cuenta para sus programas de dominación. Se trata de clasificar la inteligencia, la creatividad, las formas de pensamiento en una escala que justifique la marginación, la selectividad y el elitismo del sistema escolar y la proliferación de formas no escolarizadas de educación sistemática –masivas y altamente tecnificadas– dirigidas a homogenizar las conciencias en torno a un modelo educativo universal (Puiggrós, 1980:18).

La educación institucional es un instrumento de los intereses del Estado y/o de los grupos dominantes, los conocimientos que en ella se transmiten son originados por grupos sociales determinados y sus realidades particulares, de modo que el alumnado debe procesar esta información y adaptarla a su propio contexto.

Cada grupo [social] está prácticamente provisto de la ideología que conviene al rol que debe cumplir en la sociedad de clases: rol de explotado (con ‘conciencia profesional’, ‘moral’, ‘cívica’, ‘nacional’ y apolítica altamente ‘desarrollada’), rol de agente de la explotación (saber mandar y hablar a los obreros: las ‘relaciones humanas’); de agentes de la represión (saber mandar y hacerse obedecer ‘sin discutir’ o saber manejar la demagogia de la retórica de los dirigentes políticos), o de profesionales de la ideología que saben tratar las conciencias con el respeto, es decir el desprecio, el chantaje, la demagogia convenientes, adaptados a los acentos de la Moral, la Virtud, la ‘Trascendencia’, la Nación, [...] etcétera (Althusser, 1994:44).

Los conocimientos que se transmiten en las instituciones educativas responden a las necesidades de ciertos grupos sociales, transmiten valores específicos según la ideología de los grupos de poder para

desprestigio mediante los MMI, rechazo social, etcétera, nulificando las posibilidades de poder ver claramente los problemas y encontrar conjuntamente alternativas de solución.

manejar el saber y continuar con el control social. El aparato escolar contiene un conjunto de acciones realizadas por los grupos dominantes para socializar a los individuos con el fin de crear consenso y consolidarse en el dominio.

El sistema escolar no es imparcial en relación a los grupos sociales que lo conforman y sus intereses particulares. En sociedades de clases, el sistema educativo refleja los privilegios de los sectores favorecidos, así como las carencias de los que conforman las masas. Un ejemplo es la división entre las instituciones educativas a cargo del Estado y las que pertenecen a la iniciativa privada, esto es expresión de los intereses opuestos y contradictorios de los diferentes grupos sociales y su interacción.

Por lo general, las escuelas privadas representan la "oportunidad" de una mejor calidad de enseñanza, determinada por la capacidad adquisitiva de la familia, obteniendo de éstas mayor reconocimiento social. La división entre ambos sistemas de enseñanza, y las actitudes y nociones que genera, propicia una discriminación, velada o manifiesta, que se ancla en el poder del dinero: posibilidad de acceder a más saber en cuanto más se paga. La estancia en el sistema escolar asegura el conocimiento valuado según el nivel económico de la institución.

En una sociedad con división de clases, la educación es un bien distribuido diferencialmente, la mayor parte de la población sólo puede acceder a los primeros grados de la escuela pública, pues el ingreso económico representa una limitante para su permanencia en ella. Sólo una pequeña parte de la masa puede acceder a grados *superiores* de enseñanza, obteniendo, en teoría, todos los beneficios de la educación y la cultura, aunque en realidad se enfrente cotidianamente a obstáculos relacionados con su deficiente preparación, desprestigio social o inadaptabilidad a la estructura productiva.

El saber que se transmite en las instancias educativas es determinado por el nivel socioeconómico de sus integrantes; la calidad y cantidad de conocimiento transmitido en escuelas públicas y privadas es incomparable, pues en ellas se difunden conocimientos que preparan al alumnado para conservar y reproducir la estructura social. Las instituciones educativas son determinadas por el grupo social al que se dirigen, así, por ejemplo, los sectores de menores ingresos obtienen la mínima instrucción que les permita seguir cumpliendo con sus funciones en la estructura social. Las capacidades cognitivas son condicionadas a las posibilidades económicas de cada sector.

con el aprendizaje de algunas habilidades recubiertas en la inculcación masiva de la ideología de la clase dominante, se reproduce gran parte de las *relaciones de producción* de una formación social capitalista, es decir, las relaciones de explotados a explotadores y de explotadores a explotados. Naturalmente, los mecanismos que producen este resultado vital para el régimen capitalista están recubiertos y disimulados por una ideología de la escuela universalmente reinante, pues esta es una de las formas esenciales de la ideología burguesa dominante: una ideología que representa a la escuela como un medio neutro, desprovisto de ideología [...], en el que maestros respetuosos de la 'conciencia' y la 'libertad' de los niños que les son confiados (con toda confianza) por sus 'padres' (que también son libres, es decir, propietarios de sus hijos), los encaminan hacia la libertad, la moralidad y la responsabilidad de adultos mediante su propio ejemplo [...] (Althusser, 1994:45).

En la sociedad posmoderna, el objetivo de la educación, más que el acceso al saber, es la producción de los futuros trabajadores, por ello debe esforzarse en formar individuos que se adhieran a las diferentes instituciones y sus formas de control social, sin embargo, la clasificación de las potencialidades laborales está directamente relacionada con el nivel socioeconómico de las personas. La formación que los individuos reciben determina su destino social, pues los signa para acceder a determinados niveles productivos.

La nominación oficial, es decir el acto por el cual se le otorga a alguien un título, una calificación socialmente reconocida, es una de las manifestaciones más típicas del monopolio de la violencia simbólica legítima que pertenece al Estado o a sus mandatarios. Un título como el título escolar es capital simbólico universalmente reconocido, válido en todos los mercados. En tanto que definición oficial de una identidad oficial, arranca a quien lo tiene de la lucha simbólica de todos contra todos imponiendo la perspectiva universalmente aprobada (Bourdieu, 1996:138).

La educación institucional se incorpora al (des)orden social con sus contenidos, estructura y personal, manipulando el saber académico y su distribución conforme a los intereses sociopolíticos. Su valor radica en su capacidad (de)formadora de individuos aptos para incorporarse a la producción capitalista, con la ambición de consumir más y más, y, por ende, trabajar más y más, sin paradigmas para cambiar la estructura social ni aspiraciones de equidad, justicia, equilibrio ni democracia real.

La educación se transforma en un prerrequisito para el desarrollo económico, en una variable más de la educación del desarrollo. Los términos que componen la relación pedagogía-economía, se singularizan en términos de *desarrollo económico=reproducción ampliada del capital*. Sobre la base de un mayor rendimiento de la fuerza de trabajo, por lo cual educación resulta igual a preparación de los 'recursos humanos', central del economisismo [...]. Este reduccionismo no se limita a los aspectos técnicos de su formación: transformar al hombre en un reproductor del capitalismo dependiente requiere como condición que la formación de la fuerza de trabajo se realice en los marcos de un proceso de socialización en el cual el elemento ideológico cobra más fuerza que aquel estrictamente técnico (Puiggrós, 1980:17).

El sistema educativo establece diferencias en los programas, formas, contenidos y estructura de la enseñanza para los diferentes sectores sociales, transmitiendo los conocimientos esenciales para que se incorporen a la estructura productiva y funcionen en ella sin contradicciones. Así, la enseñanza *superior* se divide en profesional y técnica, asignándoles a cada una, grupos sociales idóneos para acoplarse a los requerimientos que implican; al mismo tiempo, el discurso social concede un poder simbólico a los egresados de estos *grados superiores*, otorgándoles cierto prestigio y reconocimiento social que les asegurará diversas ventajas sobre el resto de la población, reproduciendo así las relaciones de dominación de unos sobre otros.

No obstante, existe una diferencia fundamental para ambos tipos de educación: la profesional conlleva enseñanzas humanistas y sociales, mientras la técnica se dirige a enseñanzas operativas y manuales; se supone que la primera es más larga y requiere mayor esfuerzo y gasto intelectual, económico y moral, mientras que la segunda, por ser de menor duración, se considera más fácil y sencilla. Esta división representa y legitima la división social del trabajo y la justificación de la discriminación social basada en "capacidades" físicas e intelectuales de los integrantes de ciertos estratos sociales.

El sistema social requiere de ambos tipos de enseñanza, pero para poder continuar con su régimen productivo, requiere mayor cantidad de operadores técnicos, que de dirigentes profesionistas, por ello da mayor auge y promoción a las escuelas de masas dirigidas a la formación de mano de obra calificada que se incorporará a sus industrias.

El sistema educativo se *moderniza* para responder a las necesidades tecnológicas y productivas del momento, la escuela debe proveer al sistema personal técnicamente calificado, fuerza de trabajo capacitada para maniobrar la tecnología cambiante. La enseñanza técnica se perfecciona con el desarrollo tecnológico y las necesidades operativas correspondientes, haciendo más marcada la división de los sistemas escolares y los diferentes trabajos desarrollados en uno y otro.

Sin embargo, en ambos sistemas se controla y restringe el conocimiento, convirtiéndolo en sinónimo de *superación*, un fin en lugar de un medio para la formación de los individuos. La educación institucional en su conjunto representa el problema social del conocimiento y agrava la crisis de la humanidad posmoderna, pues el sistema escolar, al reproducir el (des)orden social, comete actos injustos contra sus integrantes, deformando las funciones ideales de transmisión de conocimiento y desechando los múltiples beneficios que una educación real y libertaria pudieran generar.

Existen múltiples problemas educativos, los cuales varían de una sociedad a otra, teniendo diferentes manifestaciones según sus particularidades culturales. Algunos de los problemas que nuestro sistema escolar padece son:

- ▶ En las escuelas de todos los niveles, no se enseña a ser *uno mismo*, a ser auténtico ni a lograr una individualidad ni personalidad propia, en ellas se promueve la noción de que el conocimiento no está en las personas sino en otro lado, en libros y documentos del pasado, en la figura docente y en calificaciones aprobatorias. Asimismo, nunca se promueven saberes que orienten a la felicidad y plenitud humana.
- ▶ Este sistema crea actitudes antagónicas y resentimientos en todos sus integrantes: petulancia y apatía de l@s profesores/as, rivalidad e indiferencia del alumnado y negligencia e intolerancia de los funcionarios, entre otras.
- ▶ La educación institucional omite la cualidad emotiva de la transmisión del saber; el sistema educativo disfraza y repele la dimensión afectiva del acto educativo, al no poder eliminarla del todo, la aniquila y distorsiona. Los vínculos emocionantes que surgen en la educación institucional son malentendidos y controlados, deformados para obtener beneficios individuales, en lugar de ser explotados para beneficiar el proceso de aprendizaje recíproco.
- ▶ El sistema escolar centra el aprendizaje en memorizar y aprobar exámenes, no en enseñar al alumnado a pensar, cuestionar, confrontar ni reflexionar. Algun@s profesores/as enseñan sus propias verdades sin interesarles que l@s alumn@s las crean o entiendan, no se esfuerzan por transmitir algún saber, sólo los preparan para que asciendan a otro nivel escolar, pues éste es su único compromiso.
- ▶ La institución educativa se encuentra anegada de signos decadentes como la burocracia, la corrupción, la mediocridad, el compadrazgo, el abuso de autoridad, la apatía, etc., así como de actitudes que reflejan el desinterés en la enseñanza, favoreciendo la desilusión y el cansancio, que son los enemigos más grandes de la educación. Este tipo de actitudes se presentan en todos los integrantes del sistema escolar: directivos, docentes, dicentes, trabajadores/as, etcétera.
- ▶ La escuela posmoderna está signada por "los perniciosos efectos de la pérdida de propósito y de significado, de la mezquina y egocéntrica irritabilidad del mercantilismo, de la casi desesperación producida por la torpeza y pérdida de la habilidad y el estilo adecuados ante las exigencias de un arte complejo y delicado, de la desintegrante fatiga del trabajo infinito que consume totalmente las energías de uno, de la pedantería y el cinismo, que surgen cuando se trata demasiado tiempo con ideas inertes y muertas" (Pullias, 1974:40).
- ▶ Las instituciones educativas –públicas y privadas– se esfuerzan por obtener un mayor número de educandos, pues esto le asegura su permanencia institucional y mayor ganancia económica. Lejos de buscar una alternativa original de enseñar, aprender, conocer y evaluar, estas instancias se centran no en el contenido de la educación, sino en las técnicas para lograr la atención de sus

integrantes, persiguiendo aumentar su "rating", que se mide en estadísticas sobre inscripciones, asistencias y calificaciones.

- ▶ En el sistema escolar, el proceso enseñanza/aprendizaje se percibe como un acto tedioso, indeseado, sin valor; en él no se estimula la capacidad lúdica de aprender, se limita el disfrute de actividades no productivas, se controla la risa, el juego y el placer mediante acciones calendarizadas y cronometradas.

Pese a todo lo anterior, y a que la educación institucional responde a las funciones adaptativas e integradoras del sistema social, el sistema escolar es también un reflejo de los conflictos sociales y representa los intereses de los diferentes sectores que lo integran con toda su riqueza y versatilidad. La escuela es un espacio de transmisión de saber, de conocimientos de vida, pues, si bien contribuye al desarrollo económico de la sociedad, conformando y renovando los estratos sociales, también es un lugar de conflictos, lo que significa cambio y oportunidad. Al estar constituida por diferentes sectores sociales, conlleva necesariamente una expresión de su interacción.

Al presentar la escuela una oportunidad de cambio y crecimiento, el régimen de verdad ha establecido discursos que nulifican las actitudes y actividades que pretendan reestructurarla. Para ello establece discursos que encajonan las acciones y propuestas alternativas al sistema, juzgándolas y estigmatizándolas para prevenir que alguien se acerque a ellas, difundiendo la idea de que la rebelión y el descontento son actitudes *inmaduras e irracionales*.

Así, por ejemplo, encontramos afirmaciones retrógradas que sostienen que "[n]o es la indignación lo que podrá cambiar el estado de las cosas. Indignación y autojustificación se completan, pues son el resultado ambivalente de una descomposición de la dignidad auténtica que no estriba más que en la actitud objetiva. La indignación descompone las cualidades y conduce de nuevo a la puerilidad" (Diel, 1989:69). Pero es precisamente por medio de la revolución (indignación fecunda), que se puede conseguir un cambio, sin capacidad de indignación los estados de injusticia permanecen inamovibles y válidos. Para cambiar las condiciones de poder/subordinación, es necesario tomar conciencia e indignarse por las imposiciones del (des)orden en que vivimos y renunciar a ellas y a sus falsos ideales, a las comodidades y privilegios que promete, tomar otras medidas y parámetros e iniciar una búsqueda real del conocimiento.

Para dejar de (des)ordenar la educación, es conveniente aplicar las propuestas antes vistas, la de género y la de la autoeducación (o educación retroactiva), pues son propuestas que pretenden instalarse en el aparato ideológico, y desde ahí, lanzar pensamientos libres con proyecciones a la humanidad. Si se consigue liberar el sistema escolarizado y la educación informal de las imposiciones ideológicas capitalistas, se estará disolviendo este desorden y se frenará su multiplicación en otras instituciones, como la familia, los MMI y las religiones.

Además, si efectivamente, la estructura y el contenido de la educación institucional se orientan al conocimiento y, por ende, a la libertad, se romperá con las actitudes destructivas del sistema escolar que inhiben la confianza personal, la responsabilidad y la conciencia, logrando que la escuela deje de ser un espacio socializador de individuos para incorporarlos al sistema productivo, para ser parte de la formación de personas con el objetivo de que aprendan, en lugar de prepararlas sólo para aprobar materias.

Un cambio en la estructura, contenido, forma y funciones de la educación institucional, implica una renovación en los papeles asignados a los integrantes de la educación. La figura del/a profesor/a debe ser reevaluada y apreciada en toda su capacidad intelectual y emotiva, superando todos los vicios, rencores y desintereses por el acto educativo.

"En el campo educativo [...] poco se habrá avanzado mientras la enseñanza básica no sea *prioritaria* en inversión de recursos, en atención institucional y también como centro del interés público. Hay que evitar el actual círculo vicioso, que lleva de la baja valoración de la tarea de los maestros a su ascética remuneración, de ésta a su escaso prestigio social y por tanto a que los docentes más capacitados huyan a niveles de enseñanza superior, lo que refuerza los prejuicios que desvalorizan al magisterio, etc." (Savater, 1997:14).

L@s educadores/as son actores cruciales en la construcción de alternativas sociales más justas y democráticas. El/la maestr@, como responsable de la formación de los futuros adultos, debe ver apreciado su trabajo, su conocimiento y su capacidad de transmitirlo, también debe ser aceptado y asumido en toda su calidad corpórea, material y humana.

Por ello es preciso reconocer y reestructurar la importancia de la relación entre educador y educando, ya que las interacciones del/a profesor/a y el alumnado constituyen relaciones sociales. A través del educador habla su pasado, su futuro, sus anhelos, sus propios maestros/as, su familia y amistades cercanas, sus ilusiones y desilusiones, esperanzas, fracasos, amores y rencores, habla el poder concedido por el sistema en el instante mismo de la enseñanza.

El educador propone ante todo un significante en el cual el ser del alumno puede reconocerse como sujeto. Es lo que la etimología misma de educar (*ducere*, conducir) implica ¿Conducir a quién? Al sujeto; conducirlo hasta que pueda conducirse a sí mismo, porque el sujeto de la educación –indisociable del sujeto psicológico– es concebido como poder de reflexión de sí sobre sí. [...] Para la pedagogía se trata de conducir a este sujeto hasta que ese poder que le permitirá ejercer el dominio sobre sí mismo se haya consolidado y sea la base de una relación armónica con los otros (Gerber, 1990:63-64).

En este sentido, el primer paso sería preparar profesores/as profesionales de la educación, capaces de enfrentar los actuales retos pedagógicos locales y globales, con una clara visión de su profesión y de sus posibilidades y responsabilidades en el cambio social, que puedan percibir las necesidades sociales e individuales de las personas a quienes enseñan. Fomentar una sólida formación académica de l@s maestr@s, que les abastezca de teorías pedagógicas y habilidades técnicas, permitiendo que los conocimientos que obtuvieron de diferentes ramas dialoguen y converjan en un conocimiento transdisciplinario.

Por su parte, enseñar al alumnado a actuar sobre el pensamiento actual y encontrar alternativas creativas donde el pasado, los avances del presente y los sueños del futuro confluyan. Hacer de la escuela un laboratorio de discusión de ideas actuales, enriquecidas por la experiencia. Que todos, no sólo el docente, sean admirados, queridos y respetados en su condición de seres humanos conocedores.

Asimismo, implementar contenidos educativos donde el saber corpóreo se integre al pleno académico, donde los deportes, los juegos y las artes tengan un espacio para que sean aprendidos y aprovechados, deconstruir la cuadratura del sistema escolar en un círculo donde todas las asignaturas se relacionen, desordenar el orden para reformar la humanidad; "vivir una historia en la que el orden y el desorden ya no se excluyen mutuamente, sino que se complementan. En la que el orden no aparece como lo único deseable, porque el desorden es creador. En la que el desorden no aparece como el único estado natural, porque también es destructor" (Pissani en Sendon, 1994:26).

La educación es un reflejo de las necesidades cambiantes de la sociedad, tiene que ver con la política, la economía, la salud, las enfermedades sociales, etcétera; es por ello que los programas educativos deben promover la comunicación, reflexión, crítica y concientización para hacer posible que el alumnado comprendan su realidad y sea capaz de transformarla. "Para cambiar el mundo, es necesario cambiar

las maneras de hacer el mundo, es decir, la visión del mundo y las operaciones prácticas por los cuales los grupos son producidos y reproducidos" (Bourdieu, 1997:140).

El cambio hacia una auténtica educación social conlleva también un cambio en las actitudes discriminatorias hacia las diferencias de las personas; aprender a respetar la condición social, biológica, económica, étnica, genérica, de orientación sexual, tendencia religiosa y política, etcétera, de todas las personas para actuar con equidad en los diferentes ámbitos sociales y en todas las instancias individuales, aprender a educar a seres humanos, ya no a *la masa* de conciencias con nombres y números de lista, de filiación o de población.

Reestructurar el sistema escolar implicaría dejar de utilizarlo como medio de control social, y explotar sus potencialidades de cambio, para que sea efectivamente una alternativa de enseñanza, con alto valor social, que abarque sin menosprecio a todas las clases sociales. La escuela ejercería entonces, efectivamente, su responsabilidad crítica y difusora.

De esta manera, la escuela se convertiría en un espacio donde respeto, participación, tolerancia, sinceridad, confianza, simpatía, solidaridad, humildad, comunicación, iniciativa, curiosidad, equidad y flexibilidad se dirigieran a todos sus integrantes y apuntara a su engrandecimiento y su libertad, ya que esta última es en sí el proceso "de crecimiento humano que se realiza naturalmente entre los hombres por lo que es –debiera ser– sinónimo de educación" (Brunero, 1987:49).

Es decir, existen alternativas de reordenar el sistema educativo y, en consecuencia, la sociedad en su totalidad; la responsabilidad es de todos, pues el problema de la educación institucional afecta a toda la humanidad. Es hora de "ayudar a promover sistemas educativos para la liberación del ser humano y no para su domesticación y subordinación a los sistemas de dominación establecidos" (Stavenhagen, 1976:35).

El conocimiento instituido en la academia es uno de los espacios más importantes para reordenar –o mantener– el sistema social que limita a todos los seres humanos, por eso es preciso tomar las riendas de la educación institucional y reorientarla lejos de la catástrofe posmoderna, rehacerla para todas las personas, rescatar sus funciones, ideales y cualidades, puesto que "la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal" (Freire, 1994b:11).

Capítulo 3

Creación de sabiduría

3. Creación de sabiduría

El problema social del conocimiento es tan complejo que rebasa los límites de la educación institucional, pues abarca todos los espacios de actuación humana. A pesar de que las escuelas son las encargadas de transmitir el conocimiento indispensable para operar en sociedad, existen otros ámbitos de igual importancia en los cuales el saber también es restringido y condicionado por el régimen de verdad.

La cultura de cada sociedad refleja los diferentes métodos de control social y conducción del conocimiento en las múltiples relaciones sociales, pues entraña no sólo los aspectos productivos y lingüísticos, sino también las percepciones de los individuos y su multiplicación. La cultura es un cuerpo social vivo, que abarca lo individual, colectivo y masivo, lo privado y lo público, las relaciones humanas, materiales, económicas, científicas y tecnológicas, así como las creencias, hábitos y costumbres de los diferentes grupos que la integran.

La cultura establece métodos de socialización e integración de los individuos, comprendiendo estrategias de asimilación e interiorización de los sistemas de estatus, roles y valores que norman la sociedad de acuerdo a los intereses de los grupos hegemónicos que dominan sus estructuras de poder. Así, la historia de cada sociedad refiere las particularidades de su cultura, sus estructuras de poder y las diferentes relaciones, expresiones y producciones de quienes constituyeron determinado periodo histórico; esto es, "la dimensión cultural de la existencia social no sólo está presente en todo momento como factor que actúa de manera sobredeterminante en los comportamientos colectivos e individuales del mundo social, sino que también puede intervenir de manera decisiva en la marcha misma de la historia" (Echeverría, 2001:26).

Cada sociedad se caracteriza por las producciones culturales que sus miembros realizaron en un momento histórico determinando, sirviendo como base para su conocimiento y desarrollo. Por ello, el análisis de las creaciones y actitudes de sus integrantes, sirve para conocer e interpretar las estructuras significativas de una sociedad determinada y entender su percepción ideológica y cultural mediante las construcciones simbólicas que rigen su proceso cultural.

Tales construcciones simbólicas consisten "en acciones, símbolos y signos, en 'espasmos, guiños, falsos guiños, parodias'. Así como en enunciados, conversaciones y soliloquios. Al analizar las culturas nos abocamos a la tarea de descifrar capas de significado, de describir y redescibir acciones y expresiones que son *ya significativas para* los individuos mismos que las producen, perciben e interpretan en el curso de sus vidas diarias" (Thompson, 1998:145). Por ello, su apreciación y los paradigmas que las fundan dependen directamente de la estructura social y sus procesos, pues son un reflejo de las relaciones sociales y las producciones materiales de cada sociedad, y su codificación y decodificación está directamente determinada por convencionalismos culturales específicos.

Las construcciones simbólicas abarcan todas las acciones, enunciados y objetos significativos que permiten la comunicación entre los integrantes de una sociedad, haciendo posible que éstos compartan experiencias, concepciones y creencias sobre los diferentes fenómenos naturales y sociales.

Una de las construcciones simbólicas que los individuos han encontrado para comunicarse entre sí, ha sido la creación de objetos y materiales que reflejan su ideología, estructura social y necesidades biológicas y psicológicas, pues toda construcción simbólica refleja las estructuras jerárquicas de la sociedad en que se originó y responde a los sistemas de poder y subordinación establecidos, es decir, evidencia los conflictos sociales y puede representar idealmente su solución.

los fenómenos culturales también están insertos en relaciones de poder y de conflicto. Los enunciados y las acciones cotidianas, así como fenómenos más elaborados como los rituales, los festivales o las obras de arte, son producidos o actuados siempre en circunstancias sociohistóricas particulares, por individuos específicos que aprovechan ciertos recursos y que poseen distintos niveles de poder y autoridad (Thompson, 1998:148).

Todos los fenómenos culturales expresan relaciones de poder y pueden funcionar ya sea para sustentarnos, cuestionarnos o interrumpirnos, y están determinados por múltiples instituciones y las interpretaciones de los individuos que las producen, transmiten y reciben en su cotidianidad. La cultura, como ente globalizante que comprende a todos los individuos de una sociedad, sus actuaciones, pensamientos, necesidades, deseos, fantasías, miedos y frustraciones, también abarca todas las posibilidades productivas, creativas y transgresivas de éstos.

La cultura de las sociedades posmodernas se ha vuelto una cárcel invisible, pues emplea diferentes mecanismos de sujeción social y límites a cualquier tipo de libertad. Paradójicamente, esta misma prisión ofrece posibilidades transgresivas que cuestionan las estructuras, y los discursos e instituciones que las sostienen, ofreciendo alternativas constructivas de cambio. "La obra cultural de una comunidad moderna es, así, a un tiempo, motivo de orgullo –porque enaltece su 'humanidad'– y de inconformidad –porque enciende el conflicto de su identificación–" (Echeverría, 2001:29).

El sentido final de la cultura es el incremento y desarrollo de las capacidades humanas. La cultura expresa la necesidad de realización individual y social por trascender lo cotidiano, por expresar vivencias individuales y posibilidades de libertad, belleza reflexión o crítica, mediante las facultades creativas humanas. Así, la creación y recepción artística aparecen como una opción de reordenar la sociedad y resolver gradualmente sus múltiples problemas, pues propician y desarrollan en los individuos la capacidad de reflexión y la conciencia de sus propios actos, pensamientos y necesidades.

Como vimos en el capítulo 1, la transgresión ofrece posibilidades creativas, igualmente, la creatividad es en sí misma un margen transgresivo que surge de una necesidad de expresión y comunicación con los demás. Así como todo el tiempo nos comunicamos, todo el tiempo creamos espacios y medios para modificar las estructuras significativas impuestas, estas creaciones han permitido mayor elasticidad en numerosos aspectos culturales que antes fueran rígidos e inmutables.

Hay muchos ejemplos de estas creaciones, que van desde el uso del lenguaje y las modificaciones que se le hacen a éste de manera informal y anárquica, hasta las manifestaciones artísticas en todos los niveles, de un graffiti callejero a una representación de danza clásica o contemporánea, de las innovaciones caprichosas en el modo de vestir, actuar y convivir, a la manera de funcionar en las estructuras sociales intolerantes.

La creatividad es un fenómeno cultural de producción de objetos significativos que ocurre en un terreno en constante construcción, inacabado. En cierto sentido, todo lo que hacemos es una creación e implica cierta libertad, aunque, por nuestro pensamiento estructurado e inserto en la lucha de poder, quede limitado y empujado.

Es entonces cuando la creación artística se presenta como una producción trascendente, con posibilidades que expanden la concepción del mundo mediante un objeto que permite una experiencia vivencial diferente, alterna a los sistemas de normas y valores impuestos. La creación artística puede ser un medio de comunicación subversivo.

La creación artística rebasa las formas típicas de interacción entre objetos y sujetos, pues no depende sólo de la apreciación o utilización, no es una materia en espera de que los creadores y receptores pasivos giren en torno suyo, sino que exige esfuerzos intelectuales y sensoriales tanto del creador como del receptor.

Así, la creación artística ha sido indispensable en la historia de todas las culturas, pues permite discernir la realidad, lo que *es* frente a lo deseado, lo que *debe ser*, también ayuda a comprender los fenómenos naturales y sociales siguiendo el principio de causalidad de los hechos, entendiendo así la realidad. La obra de arte refleja el deseo de realización de los impulsos humanos básicos: felicidad, libertad, armonía y justicia, y contrapone a éstos los diferentes mecanismos que los restringen y complican todas las relaciones humanas, es decir, representa el conflicto dominación/liberación según el contexto en que fue concebida.

A pesar de que existen amenazas a la creatividad, como la enajenación y la pasividad, la creación artística ha sobrepasado esos obstáculos ideando nuevas modalidades, ya sea valiéndose de los avances tecnológicos, innovando maneras de emplear los "objetos útiles", rompiendo los convencionalismos sobre los modos de crear, percibir y entender el arte, etcétera.

Por ello, la creación artística representa una esperanza de expandir los márgenes libertarios y rescatar la sabiduría que está siendo manipulada por la cibernética, los vicios de la educación institucional, los enajenantes MMI y las demás instituciones sociales. Quizá en la producción artística del pasado y del presente se encuentre una salida, un freno para la (des)educación que estamos viviendo y se encuentre el inicio para solucionar el problema social del conocimiento y sus graves implicaciones.

3.1. La creación artística y sus posibilidades libertarias

La creación artística ha sido parte de todas las sociedades, pues, con su sola existencia, las reproduce y cuestiona al mismo tiempo. Más allá de las creaciones cotidianas o la artesanía, las producciones artísticas responden a una triple necesidad: el aspecto estético de cada cultura, la necesidad de expresión de sus individuos y como parámetro cultural del desarrollo social. Las producciones humanas, artísticas o materiales, reflejan el período histórico en que fueron concebidas.

la función general del arte como expresión humana que guarda una correspondencia lógica con la sociedad concreta en donde nace y se desarrolla [...] está presente no únicamente como manifestación artística que produce placer estético al público, sino también como documento que nos ofrece cierta información, implícita o explícita, sobre las condiciones particulares existentes en la sociedad donde el autor produjo su obra (Ceballos, 1994:19).

La supremacía del Arte en la sociedad, radica en que es un medio de expresión, de relación material-espiritual y de liberación. "El arte es una forma del reflejo de la realidad [...] por ello es una forma de conocimiento" (Arundel, 1967:141), es un vehículo del saber. La creación artística es una fuente inagotable de conocimiento objetivo y subjetivo, tanto para el artista como para el receptor de su obra.

La producción artística ha sido a lo largo de la historia una alternativa de conocimiento, pues aproxima a los individuos con su entorno y con los demás y fomenta el desarrollo de capacidades físicas, intelectuales y sensitivas. "El arte formó parte de la vida misma desde sus comienzos, vinculando estrechamente a la magia, la ciencia, el trabajo y la religión. Ayudó a los hombres a conocer el mundo, a comprenderse a sí mismos y a entender a sus congéneres" (Arundel, 1967:13).

El arte es una producción humana determinada por la cultura, donde se desenvuelve y se funda, es un modo de representar, formar y recrear la realidad según su creador, pero también su entorno, es la relación contextual de la humanidad; "a través del arte no sólo conocemos más profundamente al creador de la obra y su contexto histórico, sino que también aprendemos de nosotros mismos, de la forma de sentir y pensar tan diversa y al mismo tiempo idéntica de los seres humanos" (Ceballos, 1994:23).

El arte representa idealmente la solución a los problemas o el mejoramiento de la vida humana, es una manera de resistir a la ruptura entre humanidad, naturaleza, espacio, tiempo y cosmos. Su tarea es hacer el mundo más comprensible a los individuos mediante un intercambio simbólico en tiempo y espacio real. La creatividad satisface necesidades humanas, como la de construcción, expresión e invención; siguiendo múltiples mecanismos, la creación artística ofrece una variedad infinita de posibilidades de pensamiento, acción e imaginación, consigue una representación del mundo y una evocación de lo intangible, de lo ausente.

La creación artística es una forma cultural, que es la manera de aprehender la realidad. [...] Los objetos culturales utilizan el material de la cosa, son imágenes del ser humano: estatua, pintura, partitura musical o palabra escrita constituyen la expresión de la humanidad, la conciencia de un hombre es reconocimiento de sí mismo en el otro (Cortés y Mena, 1990:147-148).

En nuestra sociedad posmoderna, donde los sectores y terrenos sociales se entremezclan e intercambian gustos y producciones materiales, existe una nueva concepción sobre la creación artística, en ella el arte rebasa su noción de exclusividad de las clases privilegiadas para extenderse a las clases populares y viceversa, haciendo factible que las implicaciones de clase del arte sean superadas en gran medida y el conjunto social se reconcilie con la creación artística y sus facultades. "Por primera vez en la historia es posible que la apreciación y la práctica de las artes no sean privativas de las clases privilegiadas, sino patrimonio de toda la sociedad" (Arundel, 1967:7).

Esto no significa que la élite artística haya descendido de su *trono* para "mezclarse" en el ámbito popular, ni que todas las personas, por el simple hecho de serlo, tengan el interés y la facultad de disfrutar el arte, sino que existen más artistas que no se definen como de clase, que presentan sus obras en lugares de acceso común y tratan de acercarse a todos los niveles sociales, incluso aquellos que sólo se interesan en crear en una esfera social determinada, no pueden evitar la difusión de su trabajo en marcos sociales de diferentes ingresos económicos. La globalización de las ideologías y formas simbólicas ha permitido un intercambio de creaciones artísticas entre diferentes sectores sociales, pueblos y naciones.

También ahora es posible que cualquier persona con habilidades creativas, las desarrolle mediante estudios sobre arte o autodidácticamente y llegue a presentar su trabajo ante los ojos de los demás; la creación artística ya no es sólo cosa de "ricos" ni de eruditos. Además, recientemente ha aparecido gran cantidad de trabajo artístico relativo a las clases sociales más desprotegidas, a los marginados y disidentes, es una especie de *arte antropológico* o sociológico, hecho por artistas de esos mismos sectores, o de otros más elevados, que comparten la óptica de la realidad de quienes se salen del discurso normativo.

Pese a estas oportunidades de crear y percibir el arte, al común de la gente no le interesa las cuestiones artísticas, vive alejado de toda apreciación estética y del goce que ésta puede producir. La apertura artística generada por la posmodernidad queda en gran medida minimizada por la enajenación de la producción, el consumismo y los MMI, la gran masa se muestra indiferente ante las obras artísticas, le da la espalda a la oportunidad de conocimiento sensible que la experiencia artística puede desarrollar.

Al mismo tiempo, existe una gran cantidad de personas que se esfuerza por comprender y apreciar el arte, disfrutando de él, incluso sin tener conciencia de ello; tal vez por intuición, curiosidad o empatía, muchos individuos se interesan en la creación artística, y se esfuerzan por acceder a ella, comprenderla y desarrollar la satisfacción estética que puede producir. Todas las personas tienen la sensibilidad para percibir y disfrutar el arte, sin embargo, el goce estético es aprendido en los diferentes niveles de enseñanza, y puede o no ser desarrollado desde los primeros años de vida, pues es parte de la sociedad y su interacción con las obras humanas.

Esta capacidad sensible está al alcance de tod@s y es favorecida por el contacto personal con el arte, y como ahora las creaciones artísticas están al alcance de tod@s, puede suponerse que los individuos se están volviendo más aptos para convivir con él. Idealmente, esta proximidad daría paso a la realización del paradigma libertario del arte: "arte dirigido a todos los hombres porque todos lo necesitan para afirmarse a sí mismos como seres humanos, para apropiarse la riqueza humana que el arte les brinda" (Sánchez, 1990:159).

Uno de los principales atributos del arte es que encarna las virtudes, vicios, contradicciones y posibilidades de las sociedades, en este sentido, al tener la facultad de representar la realidad social, tiene un carácter transgresivo que valida y/o cuestiona los antagonismos, la diferencia, la diversidad de pensamientos y actitudes, etcétera. Por su parte, la diferencia y pluralidad generan opciones creativas, alternativas libertarias, transgresiones constructivas que se orientan a reestructurar las instancias sociales; por ello, el sistema social y sus instituciones, como la escuela, los MMI y las religiones, se empeñan en borrar esas diferencias estableciendo diferentes parámetros para los individuos.

Además, existe una industria cultural y subcultural que lejos de promover la cultura y sus formas, se centra en la difusión de aquellas creaciones que proporcionan ganancias económicas y favorecen a los grupos dominantes, manipulando la percepción artística de las masas, restringiendo su acceso a la verdadera experiencia estética. Esta industria es un fenómeno de las sociedades de masas que ha sido analizado por filósofos y sociólogos de diferentes partes del mundo. Sus importancia radica en que actualmente es el motor de las sociedades y las conduce de acuerdo a las tendencias globales de consumo total.

3.1 .1. La industria cultural: cautiverio de la creatividad

La industria cultural se refiere al fenómeno capitalista de producción masiva de formas significativas para satisfacer las necesidades de control, integración y estatismo de las masas por medio de artículos y creaciones culturales que garanticen la ganancia económica ininterrumpida de los dueños del capital.

Theodor W. Adorno y Max Horkheimer¹ fueron los primeros en utilizar el término *industria cultural* para referir la industrialización del arte como fenómeno que transforma las obras de arte en objetos de uso, consumo y prestigio. En su libro *Dialéctica de la Iluminismo* (1947), analizan la reproductibilidad técnica de la obra de arte, donde la reproducción tecnológica de las creaciones artísticas ha modificado

¹ Theodor Adorno (1903-1969). "Filósofo marxista, sociólogo y musicólogo alemán. Nacido en Frankfurt del Main el 11 de septiembre de 1903, [...], se doctoró en filosofía en la Universidad Johann Wolfgang Goethe donde había seguido cursos desde 1921 hasta 1924. En 1938 emigró a Estados Unidos, donde colaboró con Max Horkheimer en la elaboración de *Dialektik der Aufklärung (Dialéctica de la Razón, 1947)* en otras obras. Adorno y Horkheimer volvieron a Alemania en 1949 y enseñaron en Frankfurt desde 1951.

"La enorme influencia de Adorno se debe quizás a los conceptos que elaboró en unión con Horkheimer. Entre estos hay que mencionar el de 'razón instrumental', que habla de la corrupción de los ideales de la Ilustración bajo los actuales sistemas de dominio; 'la cultura industrial', que transforma obras de arte en objetos al servicio de la comodidad; y 'la personalidad autoritaria' de los conformistas, que prefieren obedecer órdenes antes que afrontar y superar las dificultades cotidianas". (*Enciclopedia Microsoft Encarta, 1998*)

los modos de creación y percepción estética, la mirada ritual ha desembocado en el vistazo inmediato y el deseo de apropiación del objeto artístico.

Su análisis se centra en describir de qué manera el avance tecnológico transforma los modos de creación, percepción y los tipos de experiencia estética individual y colectiva; esta transformación se debe a la industrialización de todos los campos artísticos, favoreciendo la manipulación de las reacciones del público, la apreciación masiva de las virtudes y el valor de la obra de arte y su consumo, convirtiendo al arte, al artista y la obra, en simples mercancías generadoras de ganancia. En su estudio se aprecia la preocupación por la trama ideológica tan complicada de la sociedad de masas que utiliza la tecnología para dominar la vida en el planeta, lo mismo la naturaleza que las creaciones humanas y las subjetividades.

Un ejemplo de la masificación del arte es la aparición del cine como medio masivo generador de experiencia estética simultánea en millones de individuos dispersos en la geografía. Este tipo de manifestaciones han modificado a su vez el modo en que las masas se relacionan con la obra, convirtiéndose en espectadores que gozan de mirar y criticar la obra, pero que son conducidos por tendencias mercantilistas.

Los avances tecnológicos, a pesar de representar desarrollo social, económico y cultural, van destruyendo los modos de experiencia y recepción tradicionales, fortaleciendo el papel del capital y la ganancia económica en la producción artística; además, este mismo avance ha propiciado nuevas formas técnicas de relación entre la obra y el público.

La industria cultural se refiere al sistema productivo del arte, que tiene una estructura, función y misión similar a la de cualquier empresa capitalista; el cine, la radio, los medios impresos y la televisión son considerados parte del sistema de producción mercantil dirigido a la sociedad de masas a la que se le impone orden y estandarización. Para esta industria, los individuos son sólo consumidores que buscan satisfacer sus necesidades por medio de productos estereotipados.

Al masificarse el consumo artístico, se consolidan las modas y tendencias, asegurando la renovación constante de estereotipos y esquemas sobre el ser y el tener, creando una masa estática, enajenada... y consumista. El sistema capitalista con su estructura y funcionamiento restringe el pensamiento crítico, lo hostiga ofreciéndole publicidad y objetos varios para ser consumidos por el mejor postor, desarrollando una subcultura o pseudocultura basada en valores industriales y publicitarios que se extienden a todos los procesos sociales y se institucionalizan en la opinión pública .

La sociedad industrial vende todo, la creatividad, el arte y la conciencia son sólo productos que responden a la *necesidad* de acumulación económica, política y cultural; la subcultura es el modelo cultural vigente que rebaja los procesos intelectuales y sensibles del receptor-consumidor al mermar su capacidad analítica y crítica, convirtiéndolo en un ente pasivo sin particularidades. La subcultura es entonces, el cúmulo de productos y creaciones que, lejos de ser artísticos y culturales, son sólo mercancías de duración y gustos predeterminados.²

A diferencia de las creaciones artísticas, las creaciones-mercancías de la industria cultural se encuentran adaptadas al consumo masivo, simplificando los procesos intelectuales, espirituales y sensitivos del receptor; las obras de arte se adaptan a las *necesidades* del mercado y de los consumidores, modificándose hasta ser fácilmente asimilables. Algunos productos que integran la *oferta* subcultural son: revistas, best-seller, telenovelas, noticiarios, publicaciones de fácil "digestión", presentaciones de

² Un ejemplo de esta subcultura y sus objetos, es la infinidad de productos relativos a la programación televisiva: programas de espectáculos, noticias, revistas, especiales, conciertos, posters, tarjetas, "chismes de los famosos", páginas web, etcétera.

vulgar comicidad, espectáculos musicales y deportivos, fragmentos de obras artísticas representados en diferentes medios, versiones *modernas* de obras clásicas, resúmenes de las grandes obras literarias, científicas y artísticas, postales, música "moderna", carteles, réplicas y parodias de las grandes obras de arte, y por supuesto, las siempre rentables producciones Hollywoodenses y las lucrativas informaciones amarillistas de los MMI.

El núcleo de la subcultura se encuentra en la industria del espectáculo que vende distracción, "diversión" y estereotipos que mantienen a las masas enajenadas, ocupadas en sus festividades y programaciones; actualmente "tenemos que lidiar con una industria del espectáculo que, al perseguir su propio beneficio, explota la necesidad de expansionarse sentida por el pueblo, para verterle una pseudo-cultura de buen tono, frívola, insubstantial" (Arundel, 1967:15).

Todo esto causa vacuidad en las obras artísticas, su creación y recepción, una percepción artificial para creaciones artificiales, diseñadas, pensadas y construidas con fines de rentabilidad económica e integración de los individuos al sistema ideológico de consumo de masas. El contenido de los productos subculturales carece de sentido y mensaje definido, pues reproduce una visión dispersa y fraccionada del mundo y las circunstancias en que fueron ideados, careciendo en primer lugar de buen gusto, refinamiento y sensatez; los hechos sin causas lógicas y con consecuencias incoherentes son constantes en los discursos que validan/venden estas creaciones.

Con la subcultura como eje de todos los mercados, invadiendo todos los espacios con discursos uniformes, los gustos y necesidades de los individuos se homogenizan dentro del disfraz de pluralidad y permisividad para favorecer el consumo estandarizado de productos, informaciones y distracciones cuidadosamente calculadas en términos de lucratividad y técnicas de adiestramiento colectivo.

La subcultura es la cultura posmoderna, reflejo de una sociedad con tecnología hiperdesarrollada, basada en el consumo de todo tipo de productos y con un alto control físico y psicológico de las masas, a quienes los MMI muestran conductas y enfermedades destructivas como modelos de *poder*, mientras los discursos de "civilidad", "pluralidad" y "tolerancia" refrenan las conductas agresivas e irracionales y ofrecen actividades distractoras que exuden la energía violenta y reporten a su vez beneficios económicos.

La persuasión y manipulación sistemática de la masa, la ha vuelto dócil y conformista; la masa consume y obedece, se deja llevar y más tarde estalla violentamente contra sí o una parte suya, generando movimientos sociales fanáticos, con líderes enfermos de poder, autoritarios, egocéntricos y corruptibles, mientras las minorías dominantes producen, venden y ganan lascivas cantidades de mercancía y capital.

Las superestructuras ideológicas subculturales -MMI- se han vuelto el factor de socialización, integración y adaptación más influyente en la sociedad posmoderna, los productos y sus marcas son símbolos que generan ganancias exorbitantes y la alineación a un tipo determinado de consumo, conductas, ideales, necesidades y anhelos, al tiempo que promueven valores retrógradas y destructivos.

Para poder funcionar, la industria cultural controla la subjetividad colectiva y la conduce de la irracionalidad, al apaciguamiento y la veneración de los *héroes* de los deportes, la nota roja, la farándula, la última película comercial, las religiones y/o asuntos esotéricos, místicos o metafísicos. Asimismo, establece discursos -racionales o mágicos- que perpetúan ciertas situaciones de dominación y reducen las tensiones de los individuos causadas por conflictos personales y sociales, estos discursos se sustentan en la discriminación de los otros: la "ley divina", la del más fuerte, la guerra de la supervivencia, el dominio económico, político y cultural, etcétera.

La subcultura responde entonces, a dos necesidades básicas de los círculos de poder; por un lado, asegura la producción y consumo de formas significativas y la correspondiente ganancia para los dueños del capital, y por el otro, se convierte en el núcleo ideológico que reproduce las relaciones de dominación que sostienen la sociedad de la información. La trascendencia de la subcultura radica en que se adentra en la cotidianidad, en la interiorización de los tiempos laborales, sueldos, nóminas, gastos, préstamos, intereses, mensualidades, enganches, etcétera, y en el "bombardeo" incesante de los discursos sobre la *necesidad y satisfacción* de consumir, la industria cultural ha transformado la vida diaria y todas las relaciones materiales y humanas que ocurren en ella.

Todo esto engendra un individuo posmoderno confundido y desorientado, perdido en un universo de informaciones y formas significativas que se le ofrecen como indispensables para su existencia. La subcultura posmoderna ve en el individuo sólo un instrumento de producción, consumo e intercambio económico, que, al estar tan ocupado en producir/consumir, no se percata de que sus habilidades cognitivas y creativas están siendo encaminadas a la perpetuación de la estructura de clases y sus consiguientes sistemas de dominación, segregación y aniquilación de la diferencia.

Los habitantes de la sociedad de mercado funcionan según las necesidades y dispositivos del sistema, actúan por los impulsos mediáticos que les ofrecen la felicidad consumista y el *paraíso* de la acumulación económica para comprar y acumular más formas simbólicas que, a la larga, serán desechadas y reemplazadas por otras, y así infinitamente. Las "gangas" para consumir más y aprovechar las *oportunidades* se convierten en actividades calendarizadas y motivos de regocijo y orgullo personal que aligera las necesidades, pensamientos, angustias y sentimientos de los individuos, el cálculo de la utilidad sin ética rige todos los procesos productivos y las relaciones sociales.

Dentro de la subcultura, la intensidad de las obras artísticas carece de sentido y dimensión, los receptores no distinguen su pulsión libertaria porque la desconocen al igual que la dominación de la que son víctimas; en ella, el arte se vuelve un producto funcional y ornamental. Conjuntamente, existen varios factores que contribuyen a la expansión de la industria cultural y sus valores comerciales, así como a la manipulación de la creatividad artística, entre los cuales podemos contar la educación y los procesos de enseñanza, el pensamiento dualista y la intolerancia.

3.1.2. El círculo vicioso educación-industria cultural

En la sociedad de masas, la educación, en todos sus niveles y modalidades, contribuye a deformar las funciones y virtudes de la creación artística, impidiendo que la semilla libertaria del arte germine, pues transmite y reproduce la ideología capitalista con todos sus vicios e injusticias. La capacidad artística, y su desarrollo, es limitada en todos los niveles de aprendizaje, condicionada según los niveles socioeconómicos y sus expectativas.

Se considera normal y correcto que los niveles con menor instrucción carezcan de cualquier conocimiento e interés artístico, mientras los integrantes de sectores sociales con mayores ingresos, pueden acceder a mayor cantidad de conocimientos académicos y artísticos. En la sociedad de mercado el conocimiento y la sensibilidad artística son directamente proporcionales al nivel económico de cada grupo social.

El principal generador de esta disparidad es el sistema escolar, que establece diferencias en la educación artística destinada a los diferentes estratos sociales; esta desproporción se ve tanto en la oposición escuela privada/pública, como en las propias escuelas públicas, dependiendo del entorno socioeconómico en que se encuentre la institución. Así, existe una enorme desproporción, no sólo en educación artística, sino en todas las asignaturas, entre la enseñanza que reciben los alumnos que viven en zonas de mayor nivel socioeconómico y aquellos que habitan zonas de bajos recursos económicos.

Aparte de esto, en el todo social existen actitudes que amenazan no sólo la creatividad, sino cualquier expresión, pensamiento y acción libertaria: las prácticas intolerantes, intransigentes y prejuiciosas que se reproducen en todos los niveles sociales y son reforzados por las instituciones; estos comportamientos son muestra del irrespeto a la diferencia y a todo lo que sale de las normas acordadas y que es considerado un peligro para la estabilidad social.

Tales actitudes (intolerancia, apatía artística, prejuicios, consumismo, enajenación, etc.) son transmitidas y legitimadas en el sistema escolar, creando un círculo vicioso entre la ideología capitalista, la industria cultural y las enseñanzas escolares que validan y universalizan pensamientos y conductas limitantes de la creación artística. La escuela educa para el trabajo y el consumo, no para la creatividad y el disfrute estético.

La industria cultural es el complemento perfecto de la educación institucional y refuerza sus nociones transmitidas mediante los valores y creencias que promueve en sus diferentes construcciones simbólicas, éstas son portadoras de la normalidad y hacen aparecer la diversidad como una catástrofe y la diferencia como un mal a combatir. En ambas, el consumo es promovido como la única meta del ser humano, considerando la creación artística como una actividad no lucrativa, y, por ende, disfuncional a ambos sistemas; de igual manera, promueven el conocimiento técnico como la única manera de funcionar en el mundo, cerrando así el círculo o la trampa ideológica que impide a los individuos explorar otras formas de libertad y transgredir los esquemas productivo, cultural y educativo.

Estas actitudes se adhieren a los sistemas de control establecidos por las diferentes instituciones, creando un proceso restrictivo de la creación artística y reduciendo al máximo sus márgenes libertarios. En México, por ejemplo, alrededor de la creación artística giran múltiples instituciones que rigen la producción y exhibición de obras artísticas; estas instancias seleccionan las obras que refuerzan el sistema social, desechan aquellas que no cumplen con sus lineamientos "estéticos", manejan el presupuesto y la difusión de las creaciones, y en general, controlan las formas simbólicas que llamamos arte y que se producen/exponen en nuestro país.

Pese al panorama planteado, el arte no ha podido ser sometido por completo a la turbulencia posmoderna y se ha resistido a integrarse totalmente a la industria cultural; los márgenes transgresivos de la creación artística no pueden ser eliminados, pues ésta es en sí misma un ejercicio de la libertad humana.

3.1.3. Creación artística y reestructuración social

A lo largo de la evolución histórica, de los cambios sociales y los avances tecnológicos, la humanidad ha encontrado estrategias para seguir creando formas artísticas que satisfagan las necesidades elementales de expresión, creación e innovación. A pesar de la gran masa enajenada, el control de los MMI, la subcultura como régimen de vida y el consumismo como ideología dominante, todavía es posible que algunos individuos desarrollen sus capacidades cognitivas y creativas y se esfuercen por salir de la alienación y crear formas simbólicas que representen su realidad, pensamientos, temores e ilusiones. La sociedad actual, no obstante la confusión ideológica, violencia, caos, apatía e indiferencia, sigue ofreciendo posibilidades de creación y expresión.

La creación artística es un modo de relacionarse con la cultura, la humanidad y la libertad, es en sí misma una transgresión constructiva que posibilita la comunicación espontánea e indeterminada entre el objeto creado, su creador y el receptor. Es un medio de comunicación, de significación y de liberación, un proceso que incluye tanto al productor de un objeto artístico, si se lo propone, como a los receptores de éste, si están en disposición de ello.

El poeta y el artista nos proporcionan muchas intuiciones y comprensión; su sensibilidad para captar las sutilezas de la vida humana, su conciencia del mundo en que viven, puede ser de valor no sólo como experiencia artística, sino también como fuente de percepciones inéditas (Chinoy, 1979:50).

Aunque el régimen social pretenda ocultarlo, las creaciones artísticas y sus autores/as son elementos valiosísimos para la sociedad, pues, contrariamente a las creaciones subculturales, son perennes, producen experiencia estética, son objetos creados con el todo del artista (pensamiento, fuerza, recuerdos, imaginación, cuerpo, necesidades, fantasías, etc.), y sobre todo, son formas de expresión dirigidas a la humanidad, testimonios de la vida misma.

Los testimonios culturales dan la densidad de la 'cosa' a estas imágenes del hombre; las hace existir entre los hombres y en medio de los hombres, encarnándolas en 'obras'; es a través de estas obras, por la mediación de estos monumentos, que constituye una *dignidad* del hombre y una estima de sí (Ricoeur en Blanco, 1990:70).

Entonces, el artista ha sido y será "la excelsa defensa del género humano, sustentáculo y salvaguarda que [...] encarna la emoción y el saber del inmenso imperio de la sociedad humana y lo difunde por siempre y por toda la tierra" (Wordsworth en Arundel, 1967:20). Las creaciones artísticas surgen cuando el autor capta la realidad y la transforma con su sensibilidad y visión personal, son construcciones simbólicas que aprehenden la realidad, su función –aún en la posmodernidad– es mantener la cultura en movimiento para asegurar la permanencia de las sociedades.

Nuestra vida está llamada a una productividad cultural, aquella que merced a nuestra palabra en diálogo con la palabra de los demás, se vuelve interpretación e iluminación del mundo y de nosotros mismos [...] Para que una cultura persista, requiere de cultivadores y de creadores, interlocutores que la sigan haciendo posible (Zarco, 1990:75-76).

Los beneficios de la creación artística no se circunscriben sólo a la obra y su creador, sino que se dirigen también a su receptor y la experiencia estética que propicia en él y que tiene la facultad de organizar fantasías, emociones, sensibilidad y deseos en un objeto concreto, liberando, tanto al artista como al espectador, de las tensiones que le aquejan, haciendo –por el instante de la apreciación– una unidad entre el creador, la obra y el receptor, es decir, armonizando por un breve periodo de tiempo a la humanidad.

Para prevenir esta armonía y la toma de conciencia que implica, el sistema exige de los artistas que se incorporen a la industria cultural produciendo formas simbólicas que refuercen sus valores y estructuras, a cambio les ofrece prestigio, reconocimiento, ganancia económica, etcétera. Los creadores que no se incorporan al mercado subcultural son rechazados y señalados por el sistema social, muchas veces es ignorado y descalificado su trabajo, son estigmatizados por no responder a los lineamientos comerciales de la sociedad global.

los artistas de la época moderna que no son simples reproductores de las mistificaciones admitidas, son todos, más o menos claramente, rechazados al margen de la vida social. Esto porque se ven obligados a plantear, incluso a través de medios ilusorios o fragmentarios, la cuestión del significado de esta vida, la cuestión de su utilización; cuando sigue carente de significado, se encuentra desprovista de toda utilización lícita que no sea un consumo pasivo (Fisher Lothar, 1977:219).

La percepción del arte, de los creadores, de los objetos artísticos y de la experiencia estética, es determinada por la educación, especialmente la institucional, pues reproduce el conocimiento autorizado que avala las concepciones sociales y restringe el saber de otras formas artísticas, otros modos de crear y disfrutar el arte. Este tipo de actitudes siguen encasillando al arte, impidiéndole su acceso a los individuos y al todo social, negando su importancia y trascendencia en la reformulación de la sociedad, las instituciones, la tecnología y las relaciones humanas.

El arte ofrece alternativas de saber, pues es en sí mismo conocimiento en espera de ser compartido. Por eso, si se quiere liberar el arte y su sabiduría, es preciso "luchar ahora por la ampliación y la conservación de los deleites culturales de todo tipo y educarnos nosotros mismos para situarnos en las mejores condiciones de disfrutarlo" (Arundel, 1967:9).

Un primer paso para liberar el arte de los prejuicios y esquemas limitantes, es modificar las concepciones que se tienen sobre las creaciones artísticas, la cultura y la sociedad, haciendo visible su capacidad libertaria, sus alcances y posibilidades; para ello es preciso cambiar las estructuras sociales y liberar las subjetividades de la actitud enajenada. La cultura y sus creaciones abren la posibilidad de cambio de una manera pacífica y eficaz, reivindicando los conocimientos que han sido sometidos y silenciados por el sistema social.

No se puede pensar en modificar las condiciones del arte y la educación sino se piensa en una reestructuración social, en un cambio de base que permita a todos gozar equitativamente de los privilegios de la libertad, la creatividad, el conocimiento y la dignidad. Mientras el pensamiento individual se siga rigiendo por esquemas de clase, marginación, odio a la diferencia, resentimiento, indiferencia, apatía, egocentrismo, etcétera, se continuarán los sistemas de opresión y ocultamiento de la libertad creativa.

Según los niveles culturales suben, y la concreción e inaccesibilidad del saber es más difícil, las elites disminuyen, transformándose en simples grupos de administración y dirección. Es decir, en grupos funcionalmente diferenciados, pero sin superioridad específica sobre los otros grupos. Simultáneamente a este fenómeno, es el de la menor estratificación social, pudiéndose concluir, como tendencia de una serie de regularidades observables, que: la nivelación cultural tiende a simplificar o anular la estratificación social y a sustituir las elites por grupos funcionalmente diferenciados. La estratificación vertical se sustituye por una distribución horizontal (Tierno, 1973:167).

Entonces, la liberación del arte de los esquemas limitantes, la socialización de la experiencia estética y las formas creativas, se dirigirían a una reestructuración del todo social y por ende, de las concepciones que sostienen y validan la dominación y subordinación de unos y otros. Estamos hablando de que las tensiones ocasionadas por la diferenciación y desigualdad de clases quedarían en gran parte reducidas si existiera un mayor equilibrio de formación cultural en sus diferentes sectores. Liberar el arte implicaría liberar el pensamiento y las actitudes, ir más allá de lo aprendido en los sistemas de enseñanza, transgredir para construir nuevas formas de expresión y relación con los demás en busca de la libertad.

La libertad que podría definirse como el no estar determinado por algo extraño y la capacidad de autodeterminación, [...] lo único que excluye es que en cualquier cuestión esas influencias no predominen hasta el punto de impedirnos cualquier elección en determinada circunstancia (Keller, 1988:73).

La libertad nos hace iguales a tod@s, con la misma cualidad humana, en ella no hay relaciones de poder y explotación, no hay enajenación ni manipulación del saber, pues ésta no tiene intereses económicos ni de marketing, no se dirige a una sola clase ni desprecia a l@s que son diferentes.

La libertad vendría a ser el medio ambiente de un organismo ya no susceptible de adaptarse a las actuaciones competitivas requeridas para un bienestar subyugado, ya no susceptible de tolerar la agresividad, la brutalidad y la fealdad del modo de vida impuesto (Marcuse, 1973:12).

La libertad es una meta humana, y debe estar en favor de los otros como personas, es un fin ético de un individuo a los demás y viceversa.

Si, pues, la libertad es la meta del hombre, síguese la consecuencia de que tiene que comprometerse y empeñarse sobre todo por otros hombres, pues sólo en ellos se encuentra con una persona, y sobre todo cuando puede entenderlos con algo con valor permanente [...] aunque de hecho la libertad sólo se realice gradualmente, es necesario aspirar a ella como una meta universal, o, de lo contrario, no podrá darse en modo alguno. Dicho en lenguaje familiar: No puedes querer sólo un poquito de libertad sino que has de desearla toda en su totalidad, porque de otro modo no te quedará nada (Keller, 1988:73-76).

La libertad es lo opuesto a la enajenación, es la conquista del bien, tanto personal como colectivo, es compartirse con los otros para convivir en armonía sin discursos materialistas, egoístas ni explotadores. "La libertad no es la ausencia original de condicionamientos (cuanto más pequeños somos, más esclavizados estamos por aquello sin lo que no podríamos sobrevivir) sino la conquista de una autonomía simbólica por medio del aprendizaje que nos aclimata a innovaciones y elecciones sólo posibles dentro de la comunidad" (Savater, 1997:102).

Libertad significa "proteger a toda sociedad contra la rapacidad de los intereses privados, poner freno a tales intereses y abolir la explotación del hombre por el hombre. Es la libertad de los hombres para actuar democráticamente al determinar las condiciones de su trabajo y de su vida entera" (Selsam, 1968:152).

En ese sentido, la creación artística es un margen libertario de la sociedad global, que permite la expresión y comunicación con los demás, ser más de sí mismo, darse a los otros. El arte es un pequeño dominio personal libre, es una renuncia al mundo sistemático; crear es liberarse de las enajenaciones sociales. Pero, para que la creación cumpla sus fines libertarios, es necesario que más individuos tengan el deseo creativo y el conocimiento indispensable para ello, así como la voluntad de participar en la experiencia estética y estar dispuestos a renunciar a las promesas de adquisición monetaria, prestigio y remuneración por un trabajo que se piensa libre.

La lucha por la libertad, es pues, la lucha por el progreso, individual y social, por todo cuanto proporciona a los hombres un dominio mayor sobre sí mismos y sobre su medio ambiente. La libertad es, en efecto, el poder para llevar a cabo lo que deseamos y necesitamos para alcanzar una vida mejor, y para conseguir libertad es necesaria la razón [...] acompañada de la valentía que le dan las convicciones, la razón que no solamente sabe lo que las cosas son y deben ser sino que lo sabe con una emoción que la impulsa a obrar (Selsam, 1968:154).

Una de las principales barreras para la creación y la libertad es el temor de los individuos que desconocen cómo ser fuera de las estructuras sociales que los domestican, temen liberarse y crear, romper con los lineamientos, dejar la seguridad del sistema. Aunado a esto, el desconocimiento de la experiencia estética de la mayor parte de la población representan un límite para descubrir las cualidades libertarias del arte. En este sentido, sería prioritario socializar las creaciones artísticas y el conocimiento de cómo apreciarlas, favorecer creaciones independientes sin lineamientos y parámetros evaluadores de su calidad, originalidad, etcétera, hacer el arte accesible para todos, aprovechando la producción estética masiva dentro de la industria cultural, pero sin perseguir beneficios secundarios, como los económicos y de prestigio.

En la medida en que el arte llegue a más personas y se colectivice su conocimiento y las nociones de cómo crear, las masas dejarán de servir ciegamente a los intereses dominantes y voltearán sus ojos a sí mismas, descubriendo sus necesidades y potencialidades para explotarlas en beneficio propio. De esta manera, las energías y tensiones originadas y controladas por los aparatos ideológicos tomarían un cauce independiente y se orientarían a la creación individual y comunitaria, a la comunicación y expresión creativa, a liberarse del sometimiento de la industria cultural y renunciar a sus productos subculturales.

Entonces, para expandir los márgenes libertarios del arte, es preciso iniciar una educación ética/estética que favorezca el conocimiento artístico y desarrolle las potencialidades creativas de los individuos; esto permitiría poner un alto a la industria cultural y su mercado, arrebatando a los dueños del capital el destino del mundo, para que cada individuo se apropiase de su creatividad, recuperando el arte, la libertad y la humanidad.

Esta enseñanza implicaría encontrar nuevos modos de crear/percibir las obras artísticas para rebasar las crisis posmodernas y las estrategias elitistas para lucrar con la pasividad y el tedio; inventar nuevas formas de crear donde el arte pasado y presente confluyan mediante técnicas clásicas e innovadoras. De esta manera se lograría que la creatividad artística fuera parte de todas las relaciones y procesos sociales, donde apreciar las creaciones artísticas de todos los tiempos formara parte de la cotidianidad, reconociéndola como una fuente inagotable de conocimiento objetivo y subjetivo.

Sin embargo, el principal freno para esta enseñanza se encuentra en las diversas crisis de la sociedad posmoderna (artística, cultural, educativa y comunicativa) que pesan sobre la humanidad del siglo XXI y que despojan a toda actividad y creación humana de cualquier posibilidad libertaria, conduciéndolas según intereses del mercado y la producción. "En este mundo turbulento de fin de siglo, tan aquejado por la existencia del pensamiento tecnocrático y la manipulación política de la información, se vuelve perentorio evidenciar la importancia del arte como una forma profunda y placentera de conocimiento y autoconocimiento humano" (Ceballos, 1994:11). Desde esta perspectiva, el arte se convierte en esencial para el desarrollo individual, colectivo y social.

La recuperación del saber artístico y la experiencia estética es una tarea de todas las personas, que desde su propia experiencia de vida pretendan construir una libertad real y efectiva. Una de las medidas principales para hacerlo es la creación cultural, porque, para "tener la capacidad de desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo [...] es necesario que los hombres y las mujeres asuman un papel creativo y pensante ante su realidad" (Freire, 1988:17). El conocimiento artístico de las masas

será un arma poderosa para lograr el progreso social. Los capacitará [a quienes lo consigan] para dilucidar difíciles problemas, evitar los errores del modo de pensar tradicional estático e idealista, y aclararse a sí mismo y a los demás los objetivos que persigue [...] si el futuro pertenece a la masas de hombres del pueblo, entonces a ellos también y a sus líderes debe pertenecer el dominio del pensamiento y de los hechos solamente, por medio de los cuales puede conquistarse el porvenir (Selsam, 1968:155-156).

Por todo ello, es indispensable recuperar el valor y saber de las obras artísticas que reflejan todos los problemas sociales que hemos visto y ofrecen posibilidades para su solución. El análisis y crítica de las creaciones artísticas permite cuestionar y examinar la sociedad en general, identificando los diferentes procesos encaminados a la alienación de los individuos, así como buscar alternativas para resolver y disolver los conflictos individuales y colectivos. Entonces, con la libertad para crear, pensar y entender el mundo, con el derecho a una educación honesta y real, que incluya el conocimiento artístico y el desarrollo de las capacidades sensibles, se acercará a los individuos a su anhelada libertad.

3.2. Anatomía de la narrativa literaria

Existen numerosas formas de creación cultural, que son manifestaciones de vida, modos de entender y conocer la realidad; dada su diversidad, es difícil distinguirlas en su conjunto contextual y su trascendencia queda en gran medida validada por apreciaciones subjetivas, algunos ejemplos son las innovaciones en ramas como la construcción, gastronomía, diseño, manualidades, decoración, objetos artesanales, etcétera.

Por otra parte, se encuentran las **creaciones artísticas** que tienen una implicación cultural mayor y son reflejo del desarrollo de cada sociedad y la evolución humana, además de que contienen un compromiso ético con los individuos y los conflictos sociales. La creación artística adquiere diversos modos de expresión para comunicar los significados que los integrantes de cada sociedad reconocen. Dentro de ella existen varias modalidades: las que conocemos como bellas artes y las artes menores.³

De toda esta gama de posibilidades, la creación escrita es la que se presta mejor al análisis, tanto de contenido, como contextual, y, por ello, es más fácil determinar su función y estructura dentro de los ámbitos cultural, artístico e ideológico, e identificar en ella su búsqueda de libertad humana.⁴ La creación escrita se sostiene en el lenguaje, que es una de las principales creaciones humanas, de la cual se desprenden todos los procesos sociales; las diferentes formas de escritura son construcciones de significado hechas por los seres humanos a través de la historia. El lenguaje es el fundamento no sólo de las creaciones humanas, sino de la propia constitución de las subjetividades y el funcionamiento del todo social.

“El lenguaje –dice Rafael Seco– es el gran instrumento de comunicación de que dispone la Humanidad, íntimamente ligado a la civilización, hasta tal punto que se ha llegado a discutir si fue el lenguaje el que nació de la sociedad o fue la sociedad la que nació del lenguaje” (Martín, 1978:15). El lenguaje ha permitido que las sociedades existan y se desarrollen, pues es un recurso de adhesión de subjetividades para funcionar en comunidad, “es un medio fundamental para estructurarnos psíquica y culturalmente, para volvernos sujetos y seres sociales” (Lamas, 1994:16).

El lenguaje es [...] el murmullo de todo lo que se pronuncia, y es al mismo tiempo ese sistema transparente que hace que, cuando hablamos, se nos comprenda; en pocas palabras, el lenguaje es a la vez todo el hecho de las hablas acumuladas en la historia y además el sistema mismo de la lengua (Foucault, 1994:64).

Su preponderancia se debe a que contribuye a resolver los conflictos básicos entre el instinto y la ley, el lenguaje es un medio de desviación mediante el cual el deseo se estructura en la realidad normativa.

Las palabras son los elementos constitutivos de todo discurso; por ello, el hombre como portador de palabra está muy cerca del hombre como portador del deseo. El deseo es fuerza o

³ Los campos de las **bellas artes** son: música, artes plásticas y visuales (dibujo, pintura y escultura), ópera, arquitectura, literatura, danza, teatro, entre otros; todos ellos centrados en producir disfrute estético. Existen otras creaciones culturales, consideradas como artes menores, decorativas o aplicadas, tales como la cerámica, la metalisteria, el mobiliario, el tapiz, el esmalte, etcétera.

⁴ Esto no quiere decir que todas las demás producciones artísticas –teatro, cine, escultura, etc.–no contengan la semilla libertaria de la experiencia estética ni reflejen los diferentes conflictos sociales, sino que todas ellas son tan especiales y trascendentes que pueden ser profundizadas desde esta perspectiva. Obviamente este modesto trabajo no pretende analizar todas las expresiones artísticas, sino ejemplificar con un breve ejercicio de interpretación las posibilidades de comprensión y crítica social de las creaciones artísticas.

energía que en el hombre pugna por salir, por manifestarse, por encontrar satisfacción cumplida. El deseo para no desbordarse, para no aniquilarse, deviene palabra; se traduce en la representación de lo deseado como intento por alcanzar su satisfacción (Blanco *et al.*, 1990:110).

Así, las particularidades culturales tienen que ver directamente con las formas de comunicación de cada sociedad, según las cuales instituye su ley y su orden. "Los lenguajes son diferentes según las naciones, pero todos tienen un término común que los identifica [...] La legua es la medida de las ideas de los hombres, ya que las divisiones léxicas y sintácticas de la realidad obligan al hablante a organizar las cosas naturales sobre la base de las analogías que les dan su medida" (Shell, 1981:14).

De ahí la importancia de analizar las manifestaciones de lenguaje y su utilización, puesto que permiten entender los procesos sociales, las necesidades individuales y colectivas, las relaciones humanas, los sistemas de enseñanza, la organización productiva, las creaciones artísticas y las formas de operar de las diferentes sociedades.

Nos dice Ricoeur que el lenguaje es el lugar donde se enfrentan todas las investigaciones filosóficas que se han hecho, porque a través de él todas las significaciones humanas son posibles. El lenguaje está presente en la gran variedad de disciplinas humanas y nos lleva de la ciencia más abstracta a la obra de arte más emotiva. Todo lo humano es traducible a palabras, desde lo simplemente informativo o comunicativo hasta las obras artísticas más extraordinarias (Cortés y Mena, 1990:150).

El lenguaje está presente en todas las relaciones humanas y materiales, en todos los individuos y actos cotidianos, en el inconsciente individual y colectivo, es el vehículo gracias al cual los seres humanos se comunican y comprenden. "Hablamos y escribimos para entendernos. Por tanto, el mejor lenguaje será el que con más facilidad lleve a otros lo que queremos decir, el que mejor descubra nuestro pensamiento o nuestros sentimientos" (Martín, 1978:247).

El lenguaje es un espacio de creación constante, de formación de ideas, palabras, señas, ademanes, objetos, signos, etc., es el procedimiento de enlazar conceptos aislados y conformar con ellos una unidad de significado, es decir, es un conector entre los individuos y el mundo, lo que le da sentido a la existencia humana. Las palabras, como herramientas del lenguaje para expresar pensamientos, sentimientos, experiencias, etcétera, son un terreno de construcción infinita, pues encarnan la facultad de crear sentido, nombrar objetos, personas, sensaciones y fantasías mediante la articulación de conceptos e ideas personales.

Lejos de la presunta inocencia desinteresada de las palabras, éstas imponen interpretación, desean, buscan, procuran efectos. En ocasiones tan inesperados e imprevisibles que no cabe declararse sujeto sino en tanto que desconsiderado y supuesto controlador de sus procesos. [...] son más bien las palabras las que viene a decir. Tienden la mano, acarician, aprietan y esperan (Gabilondo en Foucault, 1994:25-30).

Las palabras construyen espacios y territorios, uno de ellos, tal vez el más tangible, es la escritura y sus objetos de significado, como la literatura; siendo el lenguaje, palabra y literatura espacios de creación, innovación y representación de la realidad, se deduce que la creación literaria apunta necesariamente a la libertad humana. La literatura es una de las bellas artes, mediante el lenguaje, su materia prima, crea sentido y construye significados e imágenes que son asimiladas por el lector (receptor/a) de ella, sin el que su existencia carecería de significado.

Los límites de la creación literaria no están bien definidos, pues consiste en una creación escrita con elementos estéticos cuya facultad es alcanzar a un público heterogéneo y disperso en el tiempo y la

geografía. Su instrumento es la palabra y con ella elabora una serie de discursos sobre diferentes temas, sus modalidades varían y se convierten en estilos y contenidos: la literatura en prosa, verso, poética, retórica, didáctica, etc., y la literatura científica, antropológica, infantil, romántica, policíaca, etcétera; además, la literatura se divide también por géneros: crítico-informativo (periodismo y ensayo), épico-narrativo (novela y cuento), lírico (poesía) y dramático (teatro).

Por otro lado, existe un tipo de "subliteratura" que emplea igualmente la palabra –y en ocasiones elementos estéticos– para llegar al público, es la conocida como literatura de "bolsillo", "barata", "de segunda" y/o "popular", pero que indiscutiblemente produce cosas y significación aunque no utilice el libro como medio de transmisión. Sin embargo, la principal diferencia entre dicha subliteratura y las obras literarias, es que estas últimas son perennes, es decir, aunque transcurra el tiempo, su sentido continuará existiendo aunque su significado varíe, porque transmite en cada periodo sociohistórico elementos distintos, y se engrandece con las lecturas múltiples que se hacen a lo largo de ellos. Puede decirse que una obra escrita será más literaria cuantas más lecturas diferentes se puedan hacer de ella.

la literatura no tiene edad, no tiene más cronología o estado civil que el propio lenguaje humano [...] la literatura es un lenguaje, un texto hecho de palabras, de palabras como las demás, pero palabras que son suficientemente y de tal manera elegidas y dispuestas que a través de ellas pasa algo inefable (Foucault, 1994:63-66).

Las obras literarias son obras del lenguaje que combinan, más que signos verbales, subjetividades; son ajenas al tiempo y espacio lineal, pues cada una de ellas contiene su propio tiempo y espacio, por ello la literatura comprende sus propias leyes, conceptos y estipulaciones. La literatura es factible de análisis, pues es responsable del movimiento de signos, conceptos y significados.

la literatura no es otra cosa que la re-configuración, en forma vertical, de signos que están dados en la sociedad, en la cultura, en sedimentos separados; es decir, la literatura no se construye a partir del silencio, la literatura no es lo inefable de un silencio, la literatura no es la efusión de lo que puede decirse y nunca se dirá. La literatura, en realidad, sólo existe en la medida en que no ha dejado de hablar, en la medida en que no deja de hacer que circulen signos (Foucault, 1994:94).

La literatura como arte, dejando de lado sus contenidos, estilos y géneros, tiene la capacidad de mostrar un mundo nuevo al lector, o fragmentos de su mundo que él desconocía, es un modo de llegar a lo desconocido, de ver lo inimaginado y de vivir lo imposible, establece relaciones entre cosas que antes no tenían de acuerdo a la circunstancia del autor, es decir, las diferentes formas de creación literaria reflejan la subjetividad del autor pero también su contexto.

De los diferentes géneros literarios, los narrativos (novela y cuento) son los que presentan a los lectores más elementos de conocimiento personal, pues ofrecen visiones y experiencias particulares generalizables en diferentes espacios y sentidos. Los géneros narrativos convierten en verdad intuiciones y en evidencia inquietudes, pues por medio del relato, se aproximan a las necesidades psíquicas y emocionales de los individuos.

La principal facultad de estos géneros, que los ha hecho aclamados y aborrecidos al mismo tiempo, es que pueden mostrar lo inverosímil como real y lo real como fantástico. Es en la novela y el cuento que la literatura se manifiesta más claramente como creación artística, pues si bien la poesía contiene más elementos estético-sensibles, el arte novelesco comprende éstos y los relaciona con la vivencia de los individuos, posibilitando numerosas identificaciones y proyecciones, ensanchando la relación realidad/imaginación.

A diferencia de la poesía, la novela y el cuento son una representación del exterior, se basan en los comportamientos y acciones, orientándose a lo épico; la poesía en cambio, se sitúa en lo lírico y muestra aspectos de la intimidad humana: sentimiento, sensibilidad, instinto, antes que la conducta de los individuos. Ambas (narrativa y lírica) son representaciones de la vida y las relaciones humanas en todas sus manifestaciones: alegría, amor, pasión, furia, odio, dolor, gozo, tristeza, añoranza, etcétera.

La historia de la novela es muy compleja, ha pasado por numerosos agravios, defensas y malentendidos; se le llamaba falsedad, embuste, creación inicua que era desdeñada por utilizar la imaginación como principal proveedor. Empero, la novela ha demostrado que a veces la vida real es más inverosímil que ella misma, logrando que en la actualidad sea reconocido su valor no sólo como producción artística, sino como agente de cambio social.

Se define la novela como una "narración extensa, por lo general en prosa, con personajes y situaciones reales o ficticios, que implica un conflicto y su desarrollo que se desenlaza de una manera positiva o negativa. El término *novela* (del italiano *novella*, 'noticia', 'historia', que a su vez procede del latín *novellus*, diminutivo de *novus*, 'nuevo') procede de las narraciones que Giovanni Boccaccio empleó para designar los relatos y anécdotas en prosa contenidos en su *Decamerón*" (*Enciclopedia Microsoft Encarta*, 2001). La novela es una realidad estética, pues se fundamenta en

la captación y transformación de los hechos mediante un proceso de abstracción que haga evidente las leyes que rigen esos hechos y de una perspectiva que los vuelva verosímiles artísticamente hablando [...] la novela, trátase de lo que se trate su tema, es, ante todo, una obra de arte, es decir, una interpretación estética del mundo (Llamas, 1971:18/62).

Por su parte, el cuento se define como "narración breve, oral o escrita, de un suceso real o imaginario. Aparece en él un reducido número de personajes que participan en una sola acción con un solo foco temático. Su finalidad es provocar en el lector una única respuesta emocional. La novela, por el contrario, presenta un mayor número de personajes, más desarrollados a través de distintas historias interrelacionadas, y evoca múltiples reacciones emocionales [...].

"La evolución histórica del cuento es más difícil de fijar que la de la mayoría de los géneros literarios. Originariamente, el cuento es una de las formas más antiguas de literatura popular de transmisión oral. El término se emplea a menudo para designar diversos tipos de narraciones breves, como el relato fantástico, el cuento infantil o el cuento folclórico o tradicional" (*Enciclopedia Microsoft Encarta*, 2001). El desarrollo del cuento como género literario tiene una larga y complicada historia, a través de la cual han existido numerosas tendencias ideológicas y modismos que han dado paso a diferentes corrientes estilísticas.

No sólo los narrativos, sino todos los géneros literarios –y las creaciones artísticas en general– son susceptibles de análisis, con todos sus estilos, temáticas y tendencias, empero, por ser trabajos exhaustivos que merecen toda la atención y seriedad, me concretaré a analizar someramente algunos aspectos del cuento y la novela, con el objetivo de mostrar la cualidad de toda creación artística como medio liberador de los individuos, especialmente en la sociedad actual.

Puesto que "la novela cumple un papel esencial en el desarrollo del pensamiento crítico y en la formación de la autoconciencia de los sujetos sociales" (Ceballos, 1994:25), concreto ahora mi referencia a la narrativa literaria (cuento y novela), aventurándome en juicios sobre sus características específicas y haciendo a un lado los debates sobre sus diversas corrientes en épocas determinadas como: los existencialistas, la literatura maldita, de la onda, clásica, romántica, realista, naturalista, impresionista, simbolista, expresionista, surrealista, etcétera.

Todo este desglose apunta a delimitar mi análisis en la creación literaria aclarando la amplitud del tema y la imposibilidad de condensarlo en estas líneas. Una vez puntualizado esto, comencemos por identificar los elementos básicos de la narrativa literaria: el escritor, la obra literaria y su receptor.

□ El escritor⁵

Todo individuo es un constante emisor de señales, por ello tiene la necesidad de comunicarse con los demás, los convencionalismos específicos de cada sociedad determinan la manera, idioma y contexto en que lo hará; son esas señales las que conforman el lenguaje, mismo que dota de la serie de signos, símbolos y significados para que las personas interactúen con los demás, de manera que podemos concretar nuestros pensamientos en palabras específicas que significan para otros lo que pretendemos decir, le dan sentido a nuestra realidad y la transmiten a los demás.

Es esa capacidad de comunicación y creación de sentido la que permite a la humanidad evolucionar en sus sistemas de señales y significados en una espiral donde lo esencial para la vida y la supervivencia es la comunicación. Existen diversos modos de comunicación, obviamente la escritura es uno de ellos, pero a diferencia de la oralidad, la escritura trasciende el escenario de su emisión, rebasa los límites temporales y espaciales y transmite su contenido en diferentes contextos.

Esta trascendencia se ha modificado con la aparición de los medios electrónicos, que de igual modo hacen uso del lenguaje pero que son altamente manipulables y que no permiten conocer las condiciones previas a su existencia, pero que tienen otras ventajas, como el llegar a todo el mundo y transmitir saberes distantes. La *comunicación electrónica* ha establecido una gran distancia con la comunicación escrita, como ejemplo podemos encontrar la gran influencia y cobertura de los medios informativos electrónicos en los diferentes niveles sociales.

A diferencia del libro, los medios electrónicos son impersonales, conducen las necesidades y sensaciones humanas por medio de sus contenidos, orientándolas básicamente al lucro; gracias a ellos, el número de lectores ha ido reduciéndose cada vez más, pues la programación y la información de los MMI, resta una importante cantidad de tiempo de lectura. En estos medios no existe un emisor directo dirigido a un receptor especial, sino un emisor-corporación orientado a un receptor-masa, lo que favorece una relación de incomunicación donde el destinatario es un ente pasivo y el emisor un editor de informaciones.

Ante este panorama, la literatura aparece como un medio de posible liberación de la subjetividad de los individuos, en constante lucha con la subliteratura y los medios electrónicos. Los géneros narrativos constituyen todavía una estrategia para acercar a los individuos a la realidad y promover el hábito de la lectura en las diferentes generaciones.

Por tanto, escribir es un arte que requiere una conciencia muy desarrollada, pues implica una gran responsabilidad con el propio autor, con su receptor y con la humanidad. El literato –persona que crea literatura– tiene en sus manos la facultad de elaborar significados, transmitirlos y mostrar sus puntos de vista particulares sobre lo que le rodea, tiene capacidades imaginativas y creadoras que le permiten comunicarse claramente con el público por medio de la palabra escrita.

⁵ Me refiero al escritor como la persona que escribe, lo que comprende también al género femenino (la escritora) y su plural (las escritoras tanto como los escritores); por convencionalismo uso el término ya socializado del neutro masculino, como "el hombre", "el artista", y otras palabras que ¿comprenden? ambos géneros, sin por ello estar totalmente de acuerdo con su uso.

No existe una escuela que enseñe el *arte de escribir*, es una capacidad con la que se nace y que se fomenta en el entorno social, sin embargo, la lectura es un elemento indispensable para aprender cómo hacerlo; lectura y escritura están íntimamente ligadas, parten de la base de la alfabetización, sin la cual ninguna de ellas sería posible.⁶

Y he aquí uno de los principales límites para la escritura y la lectura, pues existen en el mundo millones de seres humanos que no pueden acceder a estos medios de saber, no sólo por la falta de recursos económicos, infraestructura, cultura de la lectura, etcétera, sino por el analfabetismo que restringe este tipo de actividades y el conocimiento que ellas implican.

la posesión de esa sencilla arte mecánica [saber leer] saca al hombre de su analfabetismo natural, y lo habita para extender su potencialidad humana hasta límites fabulosos. Pero si no se emplea esa aptitud para ensanchar las potencialidades del alma, para impulsar al individuo hacia la plenitud de su ser espiritual, el que la posea se hallará en una situación paradójica [...]: la de ser un analfabeto que sabe leer (Salinas en Brunero, 1987:159).

En la era posmoderna, existen muchos individuos analfabetas, pero es mucho mayor el número de sujetos que, pese a saber leer y escribir, utilizan reducidamente estas capacidades en su cotidianidad, conocen la técnica de la lectura, pero no la emplean; "además de no saber leer en absoluto, grandes sectores de la población que lo saben hacer, lo hacen mal, de manera incompleta, torpe; esa deficiencia, al parecer, causa un daño impresionante a la cultura de una sociedad" (Jitrik, 1990:31).

Así, pocos individuos se aventuran a escribir porque son muy pocos lo que se atreven a leer, la gran masa se adentra en la programación de los MMI, en las noticias amarillistas, en el morbo de la subliteratura, en los espectáculos y diversiones manipuladas por la industria cultural. El *mercado de libros* se encuentra anegado de informaciones vacías que nadie lee a profundidad, mientras el arte de leer se va quedando en un rincón empolvado condenado a la indiferencia.

La falta de público lector repercute directamente en la falta de escritores y textos con sentido humano, puesto que un aspecto clave en el arte de escribir es el hábito de la lectura, un buen escritor será siempre un lector "empedernido" –aunque no siempre se aplique a la inversa–; "el literato puede leer la Literatura sin temor a perderse en la 'abundancia de sentido', pero precisamente esta multiplicidad de sentido es la que un lector persigue en la Literatura" (Cortés y Mena, 1990:145).

si bien mediante la lectura tratamos de captar lo que el texto nos 'dice' [...] y también lo que el texto 'es' [...], también mucho de eso mismo se nos escapa en la lectura; esa condición 'entrópica' del texto, su relativa inagotabilidad, permite lecturas renovadas y aún nuevas y tal posibilidad constituye un rasgo decisivo de la cultura humana (Jitrik, 1990:64).

La lectura es un modo de conocer la realidad, mientras que la escritura es un medio de transmitir a otros cómo se percibe la propia circunstancia, es así como se construye la cadena de creación literaria, donde lector y escritor forman un solo eslabón inseparable; dicho eslabón se incorpora a la dinámica de la vida misma, pues incluye a esas dos piezas con todas sus particularidades, contexto, experiencias, recuerdos, etc., constituye un diálogo entre las subjetividades del escritor y sus lectores. La conciencia del escritor ha sido moldeada por numerosos aspectos, al momento de transmitir su obra, fusiona los conocimientos anteriores con los adquiridos en su diario vivir, enriqueciendo su criterio y aplicándolo a su percepción del mundo.

⁶ "Lectura y escritura son actividades que están en una relación de circularidad, se necesitan, van de la mano, fenomenológicamente no pueden concebirse por separado" (Jitrik, 1990:67).

El escritor tiene vocación para interpretar por escrito la realidad para que otros la lean, vuela sobre ella con su imaginación y fantasía. El escritor nace y se hace, pues sus vivencias personales le ayudan a expresar sentimientos, formas de vida y perspectivas, tanto propias como de los demás; el autor de una obra proyecta en ella todo lo que ha experimentado e imaginado y lo presenta al lector desde su posición en el mundo.

Para el escritor, escribir es una necesidad de vida, es parte de su naturaleza y su cotidianidad, es como una extremidad suya y no puede evitar elaborar textos sobre lo que acontece a su alrededor, aunque sólo sea mentalmente. Si bien escribir debe ser un medio de comunicación libre y divertido, contiene ciertas estipulaciones y reglas que es preciso acatar para lograr su efectividad. Para Martín Vivaldi⁷, escribir es ante todo pensar, pero también es sentir, imaginar y vivir. Sólo se escribe bien cuando se domina el tema y se ha meditado sobre él: primero pensar, luego escribir.

Dado que el escritor es un emisor, debe observar numerosos aspectos para que su escritura comunique correctamente, algunos requisitos indispensables para la adecuada expresión son: claridad, sencillez, naturalidad, coherencia, brevedad, precisión, originalidad, y, sobre todo, honestidad. Es por estos requisitos indispensables que hay muy pocos buenos escritores, a quienes admiramos cuando vemos sus textos perfectamente contruidos, pues dan a su obra la apariencia de naturalidad aunque hayan tenido que dedicar mucho tiempo en su elaboración.

Aparte de estas normas, es preciso que el escritor posea un estilo al escribir; pues éste es el que le identifica. El estilo es el modo en que se abordan los temas que contiene la obra, "es la manera propia que cada uno tiene para expresar su pensamiento por medio de la escritura y la palabra' [...] 'el sello del espíritu del artista sobre las formas que origina" (Albalat y Gil Tovar en Martín, 1978:256). El estilo es una característica particular del escritor para llegar al público, la expresión de su pensamiento, temperamento y sentimientos, de modo que *penetren* en el receptor. Es la necesidad de palabras concretas y sencillas, con naturalidad, objetividad y originalidad.

"En chino, la palabra *zouche*, que significa escritor, está relacionada etimológicamente con la raíz 'hacer'" (Angenton, 1993:26), el escritor es un hacedor de realidad, un constructor de sentido. Pero ninguna construcción es fácil, el escritor como hacedor de significados se ve condicionado por los elementos antes mencionados, entre otros, y nos proporciona su obra, la cual contiene su propia vida, con la que conquista lo desconocido para accesarlo a su público.

La tarea del escritor "consiste en hacer funcionar la capacidad de lenguaje para producir pensamiento [...] [además,] pretende a la vez convertirse en el testigo objetivo de su época y realizar búsquedas de tipo social" (Angenton, 1993:26-27), es decir, mejorar el mundo que habita. De modo que la persona que escribe se convierte, tal vez involuntariamente, en un agente de cambio social y en un transgresor o perpetuador –según lo decida– de las estructuras sociales que oprimen a la humanidad.

El escritor debe producir significado, explotando su intuición en busca del goce estético, usando palabras que le identifiquen, que "contengan su palpitación psíquica, la cual las mantendrá encendidas a través de los siglos, mostrando su espíritu mediante las letras plasmadas" (Salinas en Brunero, 1987:20). Para lograrlo, el autor debe ser persuasivo, orientarse a convencer –consciente o inconscientemente– a sus lectores de aquellos pensamientos que él considera verdaderos, comunicarles, por medio de elementos retóricos, su visión del mundo y ofrecerles, mediante epopeyas, novelas y relatos, su mundo soñado, con vicisitudes y soluciones, conflictos y esperanzas.

⁷ Gonzalo Martín Vivaldi. *Curso de redacción*. Editorial Paraninfo 1978, Madrid. 491p.

El escritor, por medio del texto, transmite una actitud ética con relación a los valores de su época, sea responsabilizándolos, validándolos, enjuiciándolos o proponiendo una transgresión; descifra la realidad con su subjetividad, plasma sus fantasías, sueños y temores, pues obedece a imágenes, "fantasmas" e impulsos que habitan en él y que no puede controlar del todo racionalmente, su obra es en gran medida un desprendimiento de su personalidad, un reflejo de cómo está constituido inconscientemente y a qué elementos responde.

Es este sentido, la creación literaria le da al escritor cierto equilibrio, le permite organizar su vida, sus recuerdos, sentimientos, sensaciones, rencores y añoranzas, le ayuda a liberar efectivamente sus tensiones mediante la creación. Escribir es entonces, una transgresión donde, en vez de derrochar el exceso de energía, se construye un objeto en el que se pueden volcar la inseguridad, pesimismo, frustración, tristeza, etc., y recobrar de nuevo el sentido de la vida. La literatura es como un "exorcismo", una transgresión creadora.

Al igual que toda obra de arte, la creación literaria comprende varios sentidos: una relación entre técnica y placer, un trabajo de desplazamientos, proyecciones, sublimaciones y representaciones del deseo, sentimientos, ideas y fantasías y una pulsión transgresiva, en la medida en que contribuye a aprovechar las energías que pulsán por salir en el individuo que escribe. Es en la literatura donde el escritor ve su propio destino, el medio por el que puede expresar su sentir, es un modo de estar en el mundo, de entenderlo, interpretarlo y relacionarse con él; escribir es esperar que el lector sienta lo mismo, que descubra en el texto ideas o sentimientos afines, que comparta su visión del mundo y sea a la vez usuario del texto.

"El poeta, y diríamos el artista en general, se entrega de la misma manera a su arte, creando un mundo nuevo y diferente del real, al que toma muy en serio al igual que el niño que juega" (Cortés y Mena, 1990:154). El escritor crea sentido con los elementos que le rodean, desde su individualidad, hasta el contexto más general en el que se encuentra, para él "nada es pobre, no hay lugares pobres ni indiferentes. Aún si estuviera en una prisión donde los muros acallaran todos los ruidos del mundo" (Rilke, 1998:17). El escritor inicia la maravillosa aventura de buscar la perfección de la humanidad, es decir, la liberación de sus sistemas y aparatos de sujeción, persigue su libertad, que está indisolublemente unida a la de toda la humanidad, de ahí su absoluto y las diferentes maneras que tiene para construir significados.

□ La obra literaria

El siguiente elemento básico de la creación literaria es la obra escrita, el producto físico de los procesos y construcciones del lenguaje que se convierte al mismo tiempo en un objeto y en un símbolo, es la creación final del escritor, su meta. La creación literaria está hecha más que con elementos estéticos, sensaciones, sentimientos e ideas, con el lenguaje, con un sistema de signos, que a su vez forman parte de otro sistema de signos mayor que circula en el todo social y que tiene implicaciones económicas, religiosas, morales, políticas y culturales.

Toda creación artística debe producir una emoción estética en su receptor, conmoverlo espiritualmente mediante la expresión de belleza que pretenda transmitir; en la obra literaria, es con palabras como se llega a establecer esa comunicación espiritual entre el emisor (escritor) y el receptor (lector). La obra literaria es el objeto tangible que podemos analizar, es el medio por el cual el escritor se comunica con su público, está construida por un código, es decir, un sistema de señales, que es el lenguaje, con el cual plasma lo que desea comunicar.

Para poder comunicarse mediante la escritura, el autor debe redactar sus pensamientos, es decir, escribir con orden y coherencia aquello que se encuentra en su mente y que desea expresar. Redactar es

disponer adecuadamente las frases, palabras, oraciones, párrafos, etcétera, para presentar sus ideas previamente estructuradas y evaluadas de modo que comuniquen efectivamente y sean comprendidas por el lector.

Toda obra literaria está hecha por un discurso –visualización de los pensamientos redactados– mediante el cual se transmiten las ideas del escritor. Para ponerlas en orden, es necesaria una estructura, de modo que el lector comprenda lo que se le quiere presentar; para ello, el escritor cuenta con diferentes herramientas, elementos literarios, que emplea para llegar a los lectores y producir en ellos experiencia estética.⁸

Un texto no puede carecer de estructura, debe tener un cuerpo que permita la comunicación entre el autor y su público, las ideas adquieren estructura mediante la redacción, que es cómo se cuenta algo, la **forma** del texto. El escritor redacta sus pensamientos y sensaciones dándoles un orden, contando los hechos, es decir, narrando; narrar es una de las herramientas más importantes en el discurso literario, consiste en el relato de acciones, verdicas o no, acontecidas en un tiempo y espacio determinado.

Prácticamente todo discurso es narrativo, al hablar hacemos una narración de los hechos, un texto científico narra objetivamente la serie de fenómenos que estudia, las imágenes nos narran conceptos que conocemos o nos son familiares. La narración es universal, está presente en todas las sociedades, épocas y culturas.

Transmitida por el lenguaje articulado, oral o escrito, por imágenes estáticas o móviles, por gestos, y por la mezcla ordenada de todas estas substancias; la narración está presente en el mito, la leyenda, la fábula, el cuento, la novela, la épica, la historia, la tragedia, el drama, la comedia, el mimo, la pintura [...], los escaparates pintados, el cine, el tebeo, las noticias, la conversación ... Sin tener en cuenta la división entre buena y mala literatura, la narración es internacional, transhistórica, transcultural: sencillamente está allí, como la vida misma (Barthes en Lauretis, 1992:166).

Todos los individuos elaboran cotidianamente diferentes narraciones con el fin de representar las acciones, pensamientos y necesidades habituales a sí mismos y a los demás, para que estas narraciones sean lógicas deben seguir el principio de *acción* de los hechos, mismo que rige toda la existencia; al contar lo ocurrido a lo largo de un tiempo y espacio, los hechos cobran un nuevo significado al encadenarse con otros previos y/o posteriores.

La narración como arte o como herramienta de la creación literaria requiere una serie de pasos, principios formales y técnicas que hacen una narración artística, una verdadera obra de arte. En la literatura, la narrativa es una modalidad de escritura que permite al creador una relación más directa con su público al contarle verazmente hechos que le son de interés; la narrativa es una instancia creadora de sentido, produce significados mediante representaciones de la totalidad de la experiencia del escritor.

Puede decirse que narrar es una habilidad humana que no se desarrolla por igual en todas las personas, pues depende de diferentes factores individuales, como la capacidad intelectual y comunicativa, las vivencias personales, la autoestima, etcétera. La narrativa sirve como medio de comunicación directo, pues cuenta sucesos con un orden lógico que el lector es capaz de reconocer y aceptar como reales, aparece como la posibilidad de una plática entre personas donde se comunican determinados acontecimientos.

⁸ Las creaciones literarias deben contener diferentes elementos para provocar en el lector la apreciación estética, tales elementos son: ficción, experiencia personal, intención estética, utilidad espiritual, interés humano, sentimiento e inteligencia.

La narración escrita consiste en contar con habilidad ciertos acontecimientos para conseguir el interés del lector, enlazando diálogos, descripciones y retratos; esta construcción debe basarse en hechos humanos, imprimiéndoles un enfoque innovador, de forma concisa, concreta y verosímil. Por ello, no existe una escuela o metodologías para la narración, es algo que se aprende en la "escuela de la vida", por medio de los relatos que escuchamos todo el tiempo y en todo lugar, narrar es un acto personal que sólo puede ser perfeccionado con su ejercicio constante y enriquecido con la propia vida.

Sin embargo, cualquier narración escrita debe seguir ciertas reglas específicas, como hallar un tema de interés humano, poner en orden la información deseada sobre él y planear la forma en que se relatará, para, finalmente, redactar el texto con la información obtenida según el plan trazado, conforme al estilo, modo, ideología y valores del autor. Cada escritor lleva a cabo estos pasos de diferentes manera, dependiendo de su forma de vida y trabajo.

Cualquier tema puede ser narrado desde diferentes ángulos o puntos de vista, dejando siempre un amplio margen para ser retomado por otra persona. Los temas de los relatos son tan variados como las personas mismas, todas las impresiones que se han tenido durante la vida o la imaginación, pueden servir de asunto para un relato, incluso un tema trivial puede usarse para una narración literaria, lo importante es el enfoque que se le da y cómo éste se desarrolla.

no hay grandes temas literarios [...] de cualquier tema, por insignificante que sea y por triviales que puedan ser los personajes, se puede crear una gran historia. Lo importante son las intenciones y el punto de vista del autor. El arte de narrar consiste en hacer fuertes esos pequeños mundos. Cualquier tema puede ser proyectado a nivel universal (Solares, 1994:24).

La simple relación de un hecho, los pensamientos o fantasías personales y toda experiencia de vida pueden ser temas literario, pues la literatura es parte de la vida y nos ayuda a comprender fragmentos de ella. Así, por ejemplo, vía la narración, el lector conoce a los personajes de la obra tanto o mejor que a las personas reales, sabe de sus actos, pensamientos e instintos, los conoce y los comprende.

Narrar es contar una o varias acciones. La narración es una escena compleja, y también, un encadenamiento de escenas [...] intenta averiguar o conocer, además de las acciones, sus causas morales, los sentimientos, el carácter, en suma, qué impulsa a actuar a los personajes en un sentido determinado (Martín, 1978: 37).

Una narración consta de personajes, acciones, circunstancias de lugar y tiempo, causas o móviles de hechos, manera de ejecución, resultado y juicio (implícito o explícito) de tales hechos, respondiendo a las preguntas claves de información: qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué, según el interés del autor y del lector.⁹

El acto narrativo tiene tres elementos fundamentales; la acción (lo que sucede), los caracteres (personajes) y el ambiente (entorno donde ocurre); la acción se puede presentar de dos maneras: en una composición lógica, donde se ordenan los sucesos cronológica o causalmente, o en una composición libre o artística, en la que se puede romper la secuencia lógica o causal por el medio o el fin, en forma zigzagueante. Estos elementos se compaginan para lograr que la narración tenga unidad y movimiento, es decir, que sea una entidad independiente que conforme avance el relato se mueva y desenvuelva hasta llegar al desenlace.

⁹ La industria cultural ha hecho proliferar información impresa que responde a estas preguntas con el único fin de propiciar y satisfacer el morbo de la gente, dándole a los hechos una dimensión exagerada y exaltando el amarillismo de las informaciones, propiciando que tales publicaciones (*La Prensa, Alarma, Insólito*, etc.) sean más vendidas y leídas que cualquier obra literaria.

En toda narración literaria el elemento central que mueve la acción es el conflicto de fuerzas, que es el móvil central que la incita y maneja, este conflicto puede ser externo, cuando es entre dos o más persona o de un personaje con su ambiente, y/o interno, cuando surge por estados de conciencia o vida interior de los caracteres. La acción desarrolla la intriga que conforma tal conflicto, que por lo general consiste en la lucha de dos fuerzas opuestas en que cada una trata de imponerse a la otra, el relato muestra sus fines, causas y azares, así como la manera en que se desarrollan y son tejidas alrededor de la trama, dándole unidad y plenitud.

Por su parte, los personajes tienen particularidades y funciones específicas en la narración: pueden ser principales o protagonistas (aparecen en toda la obra, realizan acciones importantes), secundarios (ayudan a caracterizar al principal y al desarrollo de las acciones), y ambientales (caracterizan el medio ambiente en que actúan los otros caracteres pero no participan en la acción). Los personajes reproducen los valores que se viven en la sociedad, son reflejo de los conflictos individuales, construcciones que reflejan el alma humana con semejanzas con los posibles lectores, su visión incluye aspectos estéticos, psicológicos, sociales, éticos y morales.

La narrativa literaria amplía e intercala descripciones de hechos, sujetos, lugares y tiempos, haciendo la reconstrucción de las acciones en la mente del lector, cuenta los sucesos en los que intervienen los personajes con toda la vida interior que los conforma. "Es justamente la reproducción de la ambigüedad humana, mediante personajes y ámbitos imaginarios, lo que confiere a la novela ese *espíritu de la complejidad*" (Cevallos, 1994:27).

Existen diferentes opciones narrativas mediante las cuales el escritor relata los acontecimientos que le interesan; el punto de vista narrativo es el enfoque que el escritor le dará a lo contado, la voz que da el texto a leer, y que puede ser según alguna de las siguientes técnicas:

—Narración en primera persona. Se usa el Yo, en ella se identifica al narrador, al escritor y al protagonista. Es utilizado para contar incidentes de la vida propia o dar testimonio de algo. Aumenta el interés del relato, da la apariencia de algo vivido y experimentando, pues es un monólogo interior, la voz interna del personaje.

— Narración en segunda persona. El narrador habla directamente con un interlocutor, describe lo que esa persona ve. El lector siempre ve al personaje desde afuera, habitando el lugar del narrador, visualizando lo que le ocurre a ese personaje. Se emplea el tú o el usted.

— Narración en tercera persona. Se emplea la tercera persona del singular, él o ella, usando diferentes puntos de vista.¹⁰

Otro elemento de la narración es la descripción, que es la representación lingüística de un objeto, que puede ser un personaje, una acción o un ambiente, la construcción de su imagen; es el modo de lograr una impresión en el lector —algo parecido a la experiencia sensible—, mediante la palabra se representan hechos al lector como si los estuviera viendo, como si los percibiera con sus propios sentidos. La descripción literaria busca dar una impresión —agradable o no—, o generar un sentimiento, atiende a un propósito estético, psicológico o moral, empleando los detalles más significativos que muevan el espíritu del lector y consigan de él una respuesta.

¹⁰ Tales puntos de vista pueden ser: autor omnisciente (cuando el autor-narrador sabe todo del relato), tercera persona limitada (es el autor quien ve y cuenta, pero no lo sabe todo), narrador-testigo (no narra el autor, sino lo hace a través de un personaje), enfoque narrativo múltiple (el narrador expone los puntos de vista de los personajes, cuenta la historia desde sus diferentes perspectivas), y narrador objetivo (narra como una cámara de video, es objetivo e imparcial).

Por otro lado, el escritor también puede manipular los tiempos en que se narran los hechos, por lo general utiliza el pasado, aunque el presente histórico proporciona más actualidad, realismo y viveza al relato. "En el acto de narrar pueden existir manifestaciones de temporalidad directas o indirectas, puesto que el narrador está en condiciones de establecer conexiones ante todo temporales causales o modales ante los acontecimientos que narra" (Angenton, 1993:227).

La narración literaria tiene infinidad de variantes, múltiples formas de expresión, esto se debe a que no es una construcción fija, tiene movimiento, se desarrolla y transforma conforme se escribe y posteriormente, conforme se lee. Todos los elementos y herramientas que le dan forma a la narración tienen el objetivo de conseguir el interés del lector, explotando las capacidades intelectuales del escritor, como memoria, inteligencia e imaginación en la conformación de la *verdad* del texto escrito.

Cualquier obra literaria contiene un alto grado de verdad, pese a estar basada en gran medida en la imaginación del escritor. La verdad no es antagónica a la imaginación, pues ésta es un instrumento indispensable en la elaboración del texto, ya que aún situaciones fantásticas, pueden ser verosímiles y tener causas y consecuencias lógicas, dando la apariencia de realidad, lo que ayuda a que el lector entienda algunos aspectos de su vida proyectándose en el texto.

La creación literaria no necesita serle fiel a la realidad para ser verosímil, de hecho, no le es ni fiel ni infiel, ella misma es una realidad, que evidentemente, fue construida con fragmentos de la cotidianidad, pero que no está supeditada a ella. Los géneros narrativos no son reproducciones de la realidad, ése es su encanto, pues le otorgan a la realidad personal cosas que la vida no tiene, la hacen y rehacen con elementos que el lector no obtendrá jamás.

La ficción del cuento y la novela, la vida falsa, si está bien hecha, bien elaborada y construida, llega a parecer efectivamente parte de la vida real, un texto verosímil logra que el lector se sienta testigo de los hechos narrados, que los viva y considere válidos y verdadero; puede haber algo en la realidad de las personas desde tiempo atrás que la lectura de un texto permita percibir desde una nueva perspectiva. La obra literaria tiene el recurso del símbolo para interpretar la realidad, revelando y ocultando siempre significados; su lenguaje "expresa un sentir que es una forma específica de estar en el mundo, de relacionarse con él, de entenderlo, de interpretarlo" (Blanco *et al.*, 1990:114).

Todos los elementos anteriormente descritos constituyen la forma de la narración, por otro lado, se encuentra su contenido, su **fondo**, la manera y el lenguaje en que se relatan los acontecimientos; en la narración literaria, el relato¹¹ es el fondo de la obra escrita, éste debe ser sincero, auténtico, claro, lógico, completo y preciso, su finalidad es causar emoción en el lector para que éste vea los sucesos, los viva y tenga cierta intimidad con el texto, como si fuera parte de él, ese *otro* que le muestra un trozo de su vida, un capítulo de la existencia y al cual permite entrar en la suya.

Pese a los elementos indispensables para la narración, ésta no se logra solamente con la técnica, es preciso también inteligencia, voluntad y, sobre todo, vocación; se necesita una persona deseosa de comunicar su pensamiento mediante la escritura, que sepa hacer buen uso de la técnica sin perder de vista su objetivo: enlazar su alma con otra mediante su escrito, el cual, desde el momento de su concepción, es ya también una forma viva por ser una creación humana. Un texto, después de terminado ya no pertenece más a su autor, a su cultura, ni a sus destinatarios originales, es un discurso autónomo, en espera de que alguien se lo apropie y así trascender, aguardando que algún lector se aproxime a él y funda con/en él su subjetividad.

¹¹ El relato puede ser de acontecimiento (recae en el asunto), de personaje (recae en los personajes) y de espacio (recae en el espacio y el mundo del lector).

La lectura posee una forma o, mejor dicho, una multiplicidad de formas en el espacio social [...]. De este modo, podría afirmarse que no es un objeto neutro o puramente instrumental y que, aunque se lo vea y opere como un instrumento, su alcance es siempre mayor, siempre va más allá de tal instrumentalidad; si, por un lado, a través de las formas que adopta, promueve una distribución de valores preexistente o instaura otros nuevos y divergentes, por otro es un objeto de escapatoria constante, nunca puede decirse que permanecerá en tal o cual patrón, siempre puede, en la forma que adopta, exceder lo previsible de una intención o designio (Jitrik, 1990:20).

La narrativa literaria es parte de la humanidad y contribuye a su evolución y desarrollo, su importancia rebasa los lineamientos económicos y sociopolíticos y se incrusta en el intercambio de saberes a lo largo de la historia y de la producción literaria, es decir, no sólo representa la realidad sino la literatura en general; en palabras de Foucault "cualquier obra dice no solamente lo que dice, lo que cuenta, su historia, su fábula, sino, además, dice lo que es la literatura" (1994:72).

□ El Lector

El lector (receptor¹²) es el destinatario final de la obra literaria, el decodificador de los significados comprendidos en la escritura del autor, es el público al que se le comunica algo que podrá aplicar o no en su propia vida, que le incita a la reflexión. Él tiene la capacidad de glosar los significados de la obra con los significados inmediatos de su propia vida, anclar el texto a su experiencia y circunstancia, reviviendo los sucesos que éste contiene y con ello, también al autor.

Es por medio de la lectura que el texto completa su trayecto y supera el marco que lo circunscribe (el libro), gracias al acto de lectura y su recuerdo, el texto se transforma en refiguración, en representación siempre nueva de los sucesos narrados en él y la subjetividad del lector; "la lectura es una operación que tiene el carácter de un continuo limitado, en duración física, vinculada, a su vez, con la duración física del texto, e ilimitado relativamente, pues depende de múltiples determinaciones que actúan en su desarrollo y se prolonga en las resonancias o complejidades de la significación, que es inagotable" (Jitrik, 1990:22).

El lector participa en la decodificación y asimilación de significados con toda su experiencia de vida, interviene en la construcción de sentido con su imaginación y sus sentidos. Es la pieza última del ciclo literario, es pluriforme y mutable, un ser vivo que trata con un texto vivo creado por una persona real, "el lector no es un espectador pasivo del yo y los sucesos soñados, sino que, al contrario, los fábula de vivir el momento del encuentro con la 'otredad'" (Castro, 1989:26).

El texto es para el lector un espejo donde ve mundos posibles, proyectables en su existencia personal, siendo a la vez un vehículo que lo hace reflexionar sobre su realidad. La obra literaria logra "que el lector no reciba el texto como un simple medio transparente de comunicar un mensaje, sino que resulte involucrado por la materialidad del significante y otros aspectos de la escritura verbal" (Ceballos, 1994:40).

En este sentido, la lectura permite que el receptor acceda y comparta el conocimiento y los valores transmitidos en el mundo narrativo y los asuma como suyos, incluso como si él mismo perteneciera a ese mundo. El receptor de la obra literaria renuncia a su realidad para involucrarse momentáneamente

¹² "El receptor (o la receptora, pues la condición genérica produce también sus propias diferencias específicas) es un elemento productivo, activo y generador de interpretaciones" (Zavala, 1996:4).

en la del texto, acompaña al escritor a lo largo de la obra, es su compañero, su semejante y cómplice en la elaboración de una ilusión, misma que será su gratificación por terminar la lectura.¹³

Si leer es un acto de significado ontológico [que] equivale al escribir, entonces puede decirse que los fabuladores (escritor y lector) participan en la creación [...] se lanzan a la sombría búsqueda del ser (Castro, 1989:26).

Con el acto de lectura se concluye el ciclo de transmisión de significado de la obra, es la intersección entre el mundo del texto y el mundo del lector, el punto de llegada en que autor y lector coinciden en una *amistad* creada a través del texto, la cual se desvanecerá al presenciarse el desenlace de la obra. Mediante la lectura, el receptor ha tenido la oportunidad de perderse en el texto, revisarlo superficialmente, avanzar lentamente por su contenido o "devorar" cada una de sus palabras, ha gozado la libertad de codificar el texto según sus propias necesidades y fantasías, rehaciéndose después de la lectura con un pensamiento más crítico y menos ingenuo que antes de su travesía por él.

El autor, que es la autoridad, la entidad que dispone de la trama, obliga al lector a seguir leyendo a aceptar así el desenlace inexorable del cuento tal como lo exige el juego obsesivo del sujeto de la escritura (Castro, 1989 84).

El receptor puede aceptar incondicionalmente los juicios del autor, o encararlo y cuestionarlo; después de estar sumergido en la obra literaria, el lector emerge de ella con dudas y pensamientos que debe aclarar con la ayuda del texto y de su autor, decidiendo en qué medida aplicará el nuevo conocimiento en su vida, pues la lectura debe orillar a la claridad de pensamiento y acción de los lectores.

la lectura de un texto consiste en ver ante todo la letra o los signos, luego admitir la identidad textual, después captar los significados, a continuación interpretar lo que se ha captado, posteriormente almacenar la interpretación y olvidarla, provisoriamente para hacerla resurgir e integrarla con otras, [y] por fin ordenar todo en relación con un horizonte de sentido y, como consecuencia, reaccionar psíquicamente aceptando o rechazando lo que el texto propone en la instancia del conocimiento obtenido (Jitrik, 1990:22).

Un buen lector siempre se quedará con preguntas, sacará otras conclusiones aparte de las implícitas en el texto y lo cuestionará dándole otras posibilidades; el autor interpreta y muestra posibles interpretaciones para que el lector escoja y luego pueda descifrar el contenido de su obra. La reflexión del texto hecha por el lector, será una crítica constructiva a su propio pensamiento, teniendo la oportunidad de aplicar modos de vida alternativos y el conocimiento de que existen mundos diferentes, desconocidos pero al alcance de la mano, que habitan en la imaginación y que pueden ser (re)creados con la voluntad y el acto de lectura.

El escritor hace ver a sus lectores cosas que desconocían, les muestra nuevas formas de percibir y comprender la realidad, el emisor (autor real) y el receptor (lector real) atraviesan el texto compartiendo un mismo interés: el conocimiento de la obra literaria, pues ésta es en sí misma expresión de la intersubjetividad que se establece "entre el autor y el lector y entre los lectores porque cada uno de éstos es capaz de realizar una lectura diferente cuya relación se establece a través del propio texto" (Cortés y Mena, 1990:143).

¹³ Existen tres niveles de comprensión de la lectura: el literal que se queda en el contenido literal del texto, el indicial, que ve en el mismo indicios de su propia subjetividad, y el crítico, que cuestiona el contenido de la obra, los indicios a los que le llevo y el proceso mismo de lectura y escritura de lo leído. Este último sería el nivel óptimo de lectura al que todo receptor y escritor deberían aspirar (Jitrik, 1990:26).

La obra literaria es un "espejo" del espíritu del autor donde sólo puede reflejarse el espíritu del lector, sin el cual el texto carece de sentido y de vida, el autor escribe para ser leído, y sólo lo logrará ganando el interés del lector, éste se consigue pensando en él como destinatario y considerándolo su semejante. La creación literaria diluye las disparidades establecidas por el régimen de verdad, iguala a los individuos y los toma en su calidad humana, sin distinciones, es un acto de respeto y devoción a los posibles lectores. En los actos de escribir y de leer se rebasan la individualidad, la desconfianza y la violencia.

De igual manera, estos actos superan el ajeteo posmoderno, pues para que los textos literarios puedan existir se requiere un ensimismamiento, ya que leer y escribir son procesos personales que se insertan en todos los espacios psicológicos y emocionales de sus actuantes. Cuando alguien lee se aísla, está sólo, es él, su lectura y las reflexiones a que ésta le conduce y que no puede compartir de inmediato con su entorno porque se encuentra en otro tiempo y en otro espacio, que son los del texto; cada lectura modifica al receptor, convierte al texto en parte suya, pues aunque no lo recuerde, lo llevará consigo y contribuirá en su modo de percibir la realidad, cada texto leído influye en la vida de los individuos, los completa, por eso el escritor se vuelve parte de muchos lectores y actúa con ellos en la vida, trasciende su propia existencia. El lector inmortaliza al escritor con su lectura.

Escritor y lector se contemplan permanentemente, se consideran ese *otro* al que quisieran acceder, pues ocupa un lugar que desean, desde donde quisieran observarse a sí mismos. A lo largo de la lectura, existe una compenetración entre autor y lector, la cual es en sí misma una transgresión: con la lectura, el receptor es más que sí, más de uno, está en otro tiempo y en otro lugar, se desdobra y rebasa los lineamientos de la individualidad normativa.

Encontrar el doble de uno y ser del doble del otro por siquiera un instante al nivel de la trama, constituye una transgresión que debe terminar siempre con la desaparición (asesinato/suicidio) del *otro*. La secuencia del cuento generalmente obedece a la organización siguiente: Deseo de ser el otro/Acción/Deseo Cumplido Transgresión/Castigo=Disolución de la unidad final/fin (Castro, 1989:88).

Al llegar al final de la lectura la molécula autor/lector se separa y vuelve a dejar como espacios aislados al escritor, al texto y al lector. "El cuerpo del lector/otro [...] es devuelto después de haber sido incluido dentro de su propia praxis de la función receptora que se le ha asignado tradicionalmente. Pero no puede retornar a su posición o práctica de lectura/anterior, porque ahora es un lector desubicado y modificado" (Castro, 1989: 93)

Lo único que resta después de la lectura, es ubicar los conocimientos que se adquirieron durante ella, volver a ser uno mismo sin olvidar a ese otro (autor/lector) que fue el doble de sí durante el recorrido de la trama, aceptando la desaparición de la ilusión creada durante ella y (re)vivir en la cotidianidad. Es el momento más difícil para el lector que ha estado viviendo en el texto y que ha llegado al inevitable fin, es el momento de la crítica y la reflexión, de seguir el camino por cuenta propia, con los cambios que han ocurrido en su interior. El lector ha decodificado el texto literario por medio de signos, a los cuales ha dotado de vida, sentido e interpretación, una vez terminada su lectura, interpreta el texto como un todo, como un evento representativo en su vida, con repercusiones en su manera de pensar, sentir y vivir, puesto que la lectura de los textos literarios afecta ciertos aspectos del modo de ser del receptor.

Entonces, el acto de lectura es un proceso de aprendizaje, una experiencia intelectual en la que el lector puede obtener conocimientos objetivos y subjetivos que le permiten entenderse y entender a los demás y a su entorno. "La lectura de una novela o de un poema puede producir el conocimiento de algo que no se poseía de un modo tan claro, o que se había olvidado, o que aparece, sin más. Como el descubrimiento nuevo de algo antiguo" (Tierno, 1973:130).

Es decir, la lectura es un “objeto de conocimiento’ que, por su lado, –y en eso consiste una de sus principales fuentes de ambigüedad–, procura conocimiento en el sentido de información, de interpretación y, en general, de saber [...] La lectura está entre un sujeto que posee cierto saber un objeto sobre el que se realiza y que la suscita y el conocimiento que procura” (Jitrik, 1990:20-21).

El acto de lectura es un acto de interpretación y apropiación de los conocimientos y experiencias que contiene el texto y que proveen de elementos para explicar(nos) la realidad. “Cuando nosotros leemos, no sólo lo hacemos atendiendo al único sentido que tienen las palabras; por el contrario, interpretamos; tomamos el lenguaje sólo en su aspecto denotativo, y esto es interpretar” (Cortés y Mena, 1990:152).

La lectura es un ejercicio intelectual de interpretación que permite el (re)conocimiento del otro y de sí mismo, un proceso que posibilita la identificación con los demás y el entendimiento de sus necesidades y particularidades. La *productividad* de la lectura “consiste en que mediante ella se comprende y se siente el objeto escrito, pero también el proceso y la capacidad de comprensión y no solamente las ideas manifestadas, con claridad o en penumbra sino también los restantes niveles que, entretreídos, configuran una identidad enigmática y atrayente, extraordinariamente reveladora de una de las máximas capacidades del hombre: la textualidad” (Jitrik, 1990:19).

En este sentido, se puede decir que todo el tiempo leemos e interpretamos, pero la lectura de textos literarios enriquece no sólo el intelecto del receptor, sino también su espíritu y su conciencia, desarrollando en él una nueva visión de la realidad, con necesidades y cuestionamientos contradictorios al régimen social. Ésta es precisamente la importancia de la creación literaria en tanto medio artístico liberador, pues transmite conocimientos y vivencias ajenas que ayudan al desciframiento de la vida y a dotar de savia cosas que pueden parecer inertes en el diario vivir; con la lectura constante, el receptor se va volviendo más crítico e interrogante, avanza por la lectura precavido, se va volviendo menos ingenuo e ignorante.

La trascendencia de una obra literaria reside en que permite la transmisión de conocimientos no académicos, de pensamientos y actitudes que la mayoría de las veces, promueven la capacidad de reflexión de la persona que lee. “Los libros son los instrumentos más importantes en la continuidad del intercambio [...] del pensamiento”, aduce Kant (en Shell, 1981:24). Dicho intercambio se encuentra determinado por el desarrollo de las sociedades y los cambios en las relaciones humanas, las producciones literarias moldean al lector según su época y las tendencias sociales que se viven en ella.

Así, en la época posmoderna, se requiere un lector desconfiado, que no se deje seducir tan fácilmente por el escritor, que sea crítico y responsable. En este sentido, la literatura moderna al ser tan mordaz y corrosiva apunta a la creación de un nuevo tipo de lector, que sea capaz de responder y desafiar el texto y a su autor, que pueda diferenciar entre el argumento y las posturas morales del narrador, que aprenda de cada texto que lea y forme su propio criterio, que sea capaz de discernir los diferentes discursos opresores en su cotidianidad, en esta época han surgido autores críticos que escriben para un público conciente y crítico.

Simultáneamente el sistema social ha fortalecido su industria cultural limitando el alcance de las obras literarias al proveer lecturas que originan seres pasivos, confundidos, conformes con el sistema, que se sacian fácilmente con objetos subculturales, como publicaciones morbosas, violentas y fantásticas, que se entretienen con su contenido simplista y antiestético, acostumbrados a la inercia de las injusticias sociales.

Es precisamente en esta época de tensión y angustia que surgen miles de *pseudoescritores* que fomentan la apatía del público o su resignación, son cómplices del sometimiento de conciencias, alimentan la mediocridad y la autocompasión del lector. Sin embargo, sus libros son los que más se venden, pues

emplean algunas estrategias que manipulan las necesidades humanas, algunos de ellos se basan en las creencias de las personas, en supuestas técnicas de superación personal, en historias de amor y ficción fantásticas, etcétera.¹⁴

Existen numerosos ejemplos de este tipo de publicaciones, lo mismo la subliteratura, que libros comerciales: escritura al servicio del poder que entretiene y distrae de los eventos importantes en la sociedad o las necesidades reales de las personas. Son herramientas que contribuyen a relajar las tensiones sociales mediante desplazamientos que, lejos de resolverlas, las complican más.

El contenido y estructura de estas publicaciones se orienta a la perpetuación del régimen de verdad en que se fundan, y por medio de sus discursos, previenen la intención e interés por leer cualquier obra literaria. La función de esta subliteratura es resolver virtualmente los problemas de los individuos y mantenerlos entretenidos para que no tengan acceso a las posibilidades libertarias de la literatura.

La democracia no sólo trae a las clases industriales un gusto por las letras, sino también introduce en la literatura un espíritu industrial [...] la literatura democrática avanza penosamente siempre con escritores que consideran las letras como un simple comercio, y por cada gran escritor, de los pocos que hay, se pueden contar miles de traficantes de ideas (Tocqueville en Shell, 1981:22).

La *oferta* literaria se encuentra sitiada por signos monetarios, el alto precio de textos literarios contribuye a hacerlos inaccesibles y a justificar la cultura antiliteraria, ofreciendo a cambio, subliteratura económica y de fácil entendimiento. La producción y publicación de subliteratura está basada en estadísticas de ventas y gustos que influyen en el sistema sociopolítico, imperando textos que responden al interés del mercado y a las diferentes encuestas y estudios de población elaborados para identificar las necesidades de los individuos y manejarlas con el fin de mantenerlos estáticos frente a la injusticia cotidiana.

3.2.1. Creación literaria y transgresión

La literatura ofrece numerosas posibilidades transgresivas orientadas a que los individuos se liberen de los múltiples mecanismos de sujeción de la sociedad posmoderna, pues ofrece posibilidades de indignación e imaginación que superan las restricciones del régimen social. Las obras literarias transgreden la prohibición, y con ella, al orden social desde diferentes aristas y por diversas razones y medios. La literatura es transgresiva porque:

- ▶ Crea una complicidad entre escritor y lector, una nueva molécula que produce significado y supera el interdicto.
- ▶ Utiliza y juega con el lenguaje, en ella sólo habla un libro, por tanto, es la carencia del sujeto, su aniquilamiento.
- ▶ En su contenido, lenguaje y palabra ofrecen posibilidades transgresivas al nombrarse y nombrar lo innombrable, imaginar lo inimaginable, en un derroche de signos y significados, son figuras profanas que irrumpen en el orden y el sentido de la normalidad, que inquietan, confunden, divierten y liberan. La literatura es lo que no es y su proliferación.

¹⁴ Como ejemplo podemos contar algunos libros de "autoestima", publicaciones sobre "brujería", medicina alternativa, horóscopos, "interpretación de los sueños", historias de lo absurdo, esoterismo, pasional, etc. Su *encanto* radica en la gama de sensaciones que producen en los lectores: seducción, ilusión, sufrimiento, satisfacción de deseos reprimidos, alegría más allá de la permitida, añoranza, rebeldía, etcétera.

- ▶ Ofrece conocimientos vedados por el régimen de verdad; utilizando metáforas y otros elementos del lenguaje, presenta al lector diferentes formas y fases del saber y de la vida misma.
- ▶ Rebasa los límites cronológicos, nunca muere y su sentido se mantiene a través del tiempo.¹⁵
- ▶ Favorece el desarrollo de capacidades imaginativas y creadoras, además de otras capacidades intelectuales, como memoria, razonamiento y abstraccionismo.
- ▶ Ofrece nuevas formas de expresión, comunicación e intercambio entre los lectores, rebasando el discurso individualista sobre el ser y hacer de las personas.
- ▶ Mediante su narración rompe la linealidad del tiempo establecido por el orden, altera la secuencialidad de la vida instituida, presenta causas no siempre permitidas por la moral y ofrece consecuencias ocasionalmente irracionales.
- ▶ Durante la lectura, los individuos acceden a diferentes niveles de existencia, desde ser sólo observadores del desarrollo de la trama, hasta ser sujetos y jueces de los hechos narrados y los personajes, tomando una posición de deidad: ver y saber todo y de todos dentro del texto, obteniendo un poder que carece de dominación.
- ▶ Por medio de los diferentes relatos posibles, la literatura es una denuncia de las injusticias sociales, pone nombres y caras a los conflictos sociales y apunta a sus culpables, rompe el silencio de la ignominia.
- ▶ Escribir es una forma de liberar la energía producida por las tensiones cotidianas, en lugar de derrocharla con las distracciones del sistema, las informaciones de los MMI o emplearla en el consumo de ciertos objetos.
- ▶ Leer, por su parte, es una experiencia de gozo, una fuente de saber lúdica, por lo que rebasa las rígidas fuentes de conocimiento permitidas por el sistema.

Nos dice Foucault que hay:

dos figuras ejemplares y paradigmáticas de lo que es la literatura, dos figuras ajenas y que, sin embargo, tal vez se pertenezcan mutuamente. Una sería la figura de la transgresión, la figura del habla transgresora, y la otra, por el contrario, la figura de todas aquellas palabras que apuntan y hacen señas hacia la literatura; de un lado, pues, el habla de transgresión, y del otro lo que llamaría la machaconería de la biblioteca. Una es la figura del escritor encerrado, otra, por el contrario, es el espacio de los libros que se acumulan, que se adosan unos a otros, y de los cuales cada uno sólo tiene la existencia almenada que lo recorta y lo repite hasta el infinito en el cielo de todos los libros posibles [...] estas dos categorías de la transgresión y de la muerte, o, si se quiere, de lo prohibido y de la biblioteca, distribuyen poco más o menos lo que podrá llamarse el espacio propio de la literatura (1994:69-71).

¹⁵ "La cultura y la lengua cambian porque sobreviven en un mundo que cambia: el sentido de un verso, de una máxima, o de una obra cambia por el solo hecho de que se encuentra cambiado el universo de las máximas, de los versos, o de las obras simultáneamente propuestas a aquellos que la aprehenden, eso que se puede llamar el espacio de los 'componibles'. El anacronismo destemporaliza la obra, la arranca del tiempo [...] al mismo tiempo que la temporaliza 'actualizándola' sin cesar por la reinterpretación permanente, a la vez fiel e infiel" (Bourdieu, 1996:124).

Por obvias razones, el régimen social oculta todas las posibilidades transgresivas de la literatura y las disimula con discursos sobre su conveniencia para engrandecer la cultura y la memoria de la civilización, pretendiendo reducir las creaciones literarias a meros objetos estéticos, sin embargo, el sistema no ha conseguido a través de los siglos acallar la pulsión libertaria de la literatura y sus innumerables facultades en el desarrollo de la conciencia individual.

Todas las virtudes de la literatura serían de gran ayuda para resolver algunos de los problemas de la sociedad, si se reconocieran y se promoviera la lectura y su valoración, ésta tendría el lugar que le corresponde como agente de cambio social. Pero, para que la literatura pueda tener su valor real en la sociedad, se requiere una nueva generación de lectores difícilmente engañables por las "novedades" de la subliteratura, que aprendan a distinguir y valorar las obras literarias, que estén dispuestos a aprender de ellas y a ocuparlas en la conquista de su libertad.

3.3. Narración de la experiencia vivida

Uno de los principales atributos de la literatura es su facultad de adentrarse en los lectores, volverse parte de ellos mediante de la interpretación y análisis de su contenido; la literatura es una materia viva que se regenera con cada lectura y ofrece a sus receptores nuevas experiencias estéticas, emocionales y psicológicas. Una obra literaria se vuelve significativa si logra transmitirle algo al lector, conmovedor físico, mental o espiritualmente, representarle algo. "El significado del texto no se capta únicamente a partir del texto en sí, existe todo un conjunto de asociaciones de ideas que sugiere el texto, las cuales influyen en su significado" (Muñoz, 1990:123).

El significado de la narrativa literaria es tan profundo porque genera en los lectores una amplia gama de posibles asociaciones con los objetos, acciones y personajes que conforman la obra, posibilitando el entendimiento de sí mismos, su circunstancia y los demás; tales asociaciones se logran a partir de la interpretación que elabora el escritor de los diferentes discursos sociales y las vivencias cotidianas.

La literatura, gracias a su lenguaje poético, nos ofrece una imagen de nosotros mismos que no se angosta en la precisión científica. Esta resulta conveniente para dar cuenta de los aspectos que tenemos en común con las cosas que se resuelven en sola naturaleza (Zarco, 1990:79).

A diferencia de los otros géneros literarios, la narrativa permite una visión integral de la humanidad, pues a lo largo de su relato, va delineando personalidades, sentimientos e ideas correspondientes a las necesidades y gustos de la época en que fue concebida. Es decir, contrario al análisis científico, histórico o poético, la narrativa literaria hace un retrato global de los individuos y los discursos que los conforman, posibilitando una gran cantidad de asociaciones de sentido.

Todos los géneros literarios emplean los discursos que constituyen las diferentes capas sociales para transmitir cierta información, la narrativa literaria tiene la facultad de emplear esos mismos discursos e incorporarlos a sus personajes, ambientes y lugares, de modo que los lectores se reconozcan parcialmente en ella. Esto es porque todas las personas estamos constituidas por discursos específicos y por las relaciones de poder que éstos contienen y que moldean las subjetividades; desde que nacemos estamos insertos en la cultura y en sus sistemas de enseñanza que transmiten las estructuras sociales y el modo de funcionamiento individual y colectivo, es en ella donde aprendemos a vivir y a hacer uso del lenguaje y de sus construcciones sociales y culturales, como la literatura.

Aprendemos a expresarnos, pensar y percibir el mundo según el lugar social que ocupamos en la estructura socioeconómica y las aspiraciones y necesidades del entorno inmediato, que son establecidas a

su vez por la cultura y la trama de relaciones sociales que en ella tienen lugar. Nuestra identidad es entonces determinada por la cultura según el lugar que "nos tocó vivir", es decir, el espacio en que habita nuestra subjetividad o, como le llama Claudia de Lima Costa,¹⁶ nuestro *lugar de enunciación*, que es el espacio íntimo donde cada sujeto es formado social, política y culturalmente.

El lugar de enunciación es el espacio que ocupa el individuo a partir de su nacimiento, el cual determina todos sus pensamientos y actos a lo largo de su existencia, desde él, cada sujeto elabora sus discursos, aunque tanto el lugar como los discursos variarán a lo largo de su vida; el lugar de enunciación es fluido, es una zona de contacto y sobre todo, un posicionamiento político, donde se articula la situación discursiva de cada uno en la sociedad y sus diversas relaciones. Es en este espacio donde cada individuo existe, es único e irrepetible porque conjuga elementos que jamás volverán a converger, en él se conforma la identidad, las actitudes ante el mundo y la percepción que cada persona tiene de la realidad.

La identidad reside [...] en una coherencia interna puramente formal y siempre transitoria de un sujeto histórico de consistencia evanescente [...] Vista como una coherencia formal y transitoria del sujeto, la identidad de éste sólo puede concebirse como un acontecer, como un proceso de metamorfosis, de transmigración de una forma que sólo puede afirmarse si lo hace cada vez en una substancia diferente, siendo ella cada vez otra sin dejar de ser la misma. La identidad sólo puede ser tal si en ella se da una dinámica que, al llevarla de una de-substancialización a una re-substancialización, la obliga a atravesar por el riesgo de perderse a sí misma, enfrentándola con la novedad de la situación y llevándola a competir con otras identidades concurrentes (Echeverría, 2001:170).

Todos los acontecimientos que viva el individuo estarán determinados por el lugar en el que habita, incluso su experiencia, entendida ésta como la relación semiótica del sujeto con el discurso, pero también con sucesos (hábitos) del sujeto en el mundo. La experiencia contribuye a la construcción de la subjetividad, produce sujetos e identidades y los coloca en una realidad establecida, pues es un hecho sobredeterminado por los hábitos y las relaciones contextuales del sujeto, además de las relaciones sociales y materiales existentes; gracias a la experiencia personal, los individuos perciben y comprenden las relaciones dentro de la estructura social, pues contienen intersecciones políticas y culturales que la determinan y son determinadas por ella.

A lo largo de la cotidianidad los sujetos viven diversas experiencias de todo tipo que van formando su personalidad y su conocimiento del medio; la experiencia es un proceso activo, continuo, es a través de ella como los individuos llegan al conocimiento, la experiencia vivida y el conocimiento interactúan y hacen una nueva totalidad en el sujeto. "La experiencia constituye la base del conocimiento en el sentido de que le proporciona su materia, su contenido, sus objetos" (Verneaux, 1979:172).

¹⁶ Claudia de Lima Costa, investigadora y teórica feminista brasileña, doctora en comunicación por la Universidad de Illinois, profesora de teoría literaria, teoría feminista y estudios culturales en la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil, co-editora de la *Revista de Estudios Feministas*. Entre sus investigaciones se encuentra la exploración del sujeto del feminismo, crítica política, social y cultural, estudios de lenguaje y género, teoría del lugar de enunciación y análisis de las teorías feministas en América Latina. Entre sus aportaciones al estudio social se encuentra la incorporación de la subjetividad al análisis científico, teoría y práctica de las historias de vida de las mujeres (autobiografías), el reconocimiento del valor de la experiencia en la historización feminista y la problematización de identidades en la posmodernidad.

Existen experiencias cotidianas y experiencias significativas, estas últimas se producen cuando ocurre un "shock de reconocimiento",¹⁷ es decir, cuando el sujeto se enfrenta a situaciones que le producen un *choque* entre su conocimiento del medio y circunstancias que se le presentan en la vida, está determinado por el posicionamiento del sujeto durante el acontecimiento. Este shock implica un aprendizaje del medio, de sí y de los demás.

El shock de reconocimiento es un momento ontológico, en el cual se enfrenta el saber individual con otros saberes desconocidos, sin sentido para el sujeto, este enfrentamiento produce nuevos sentimientos y permite que el individuo se posiciona ante situaciones análogas y aprenda a reconocerlas. Existen numerosas situaciones en las que se produce este shock, las más fehacientes —por su intensidad y dramatismo— son el nacimiento y la muerte de alguien cercano; ante estas situaciones, siempre nuevas y desconcertantes, el individuo se impacta con aspectos de la realidad que antes de su aparición carecían de sentido.

El shock de reconocimiento se produce cuando "algo más" está ocurriendo, cuando la experiencia se convierte en evidencia de la vida, de las diferentes relaciones interpersonales en las que está inmerso el sujeto y las estructuras sociales que las contienen. Este choque motiva la autorreflexión que permite crear alianzas interpersonales e intergrupales. El shock implica una sacudida, un cambio, una ruptura acompañada de una intensa carga emocional, a raíz de él se puede dejar de creer, hacer, pensar y sentir como la víspera, implica un primer momento de desadaptación, incertidumbre, duda y confusión. Con él, la verdad se perturba y vuelve a surgir modificada en un ser modificado también.

No es posible delimitar el momento en que inicia y termina el shock, pues ocurre y se desarrolla en la cotidianidad, donde se gesta y termina, es un momento corto pero trascendente, pues el caos que origina es factible de conducir a la creación, es una oportunidad para transformar los modelos establecidos y la propia identidad. Este shock constituye la experiencia de vida de los individuos, y se basa en el conocimiento tangible de los hechos y los objetos, que son a su vez datos sensibles que permiten la introspección y la reflexión.

Todas las experiencias son materia prima del conocimiento subjetivo, están constituidas por saberes que no se pueden enseñar en las instituciones educativas, pues son procesos de aprendizaje sensible y personal. La experiencia humana¹⁸ es parte del binomio mente/cuerpo, de ahí su riqueza, pues es un proveedor de conocimientos objetivos y subjetivos, por ello ha sido la base de todas las culturas. Todo conocimiento humano está basado en la experiencia, como lo dice Verneaux: "El sujeto, sus facultades y sus leyes son evidentemente principios a priori del conocimiento [...] no derivan de la experiencia. Pero todo el contenido del conocimiento es a posteriori, ya sea dado por la experiencia, ya sacado de la experiencia" (1979:249); la experiencia socializa a los individuos, da familiaridad con los conceptos u objetos cotidianos. "La conexión con el mundo es también y sobre todo del orden de la experiencia vivida" (Mattelart, 1997:27).

El proceso de aprendizaje, los sistemas enseñanza y la constitución de la personalidad, están anclados en la experiencia de vida de los sujetos; como hemos visto, el régimen social establece verdades incuestionables sobre cómo vivir la experiencia y qué hacer con ella. La educación institucional, por ejemplo, manipula la experiencia vivida utilizándola para "domesticar" a los individuos mediante

¹⁷ Claudia de Lima Costa, "El sujeto del feminismo en la encrucijada posmoderna", Seminario impartido en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, mayo de 1998.

¹⁸ La experiencia es, primero, intuición sensible, enseguida, conciencia. Hay dos tipos de experiencia: la interna, que son los procesos emocionales y psicológicos, reflexiones y descubrimientos, y la externa, que es la información recibida por el contexto.

castigos y recompensas que van moldeando sus actitudes y hábitos, dispone sus reacciones ante los estímulos, limitando con ello su capacidad de percepción y aprendizaje, establece modelos sobre cómo reaccionar y actuar para no salir de la norma.

Al ser la experiencia un acto personal e independiente, el régimen de verdad establece sistemas para controlarla o reducirla a simples acontecimientos, estableciendo experiencias totalizantes y enajenantes que absorban o minimicen los efectos del shock de reconocimiento. El sistema establece medios de control para enajenar la experiencia personal y colectivizarla de modo que responda a sus intereses y perpetúe su estructura.

La experiencia vivida es la historia del sujeto y el lenguaje, el lugar donde ésta sucede y desde donde él la ha vivido. Por ser un proceso de verdad que sólo le atañe a él, se convierte en propiedad del individuo, crea una frontera entre él y los otros; la única manera de atravesar esta frontera es la comunicación, que es un puente de intercambio de experiencias y saberes: narrar la experiencia hace partícipe a los otros del shock de reconocimiento sufrido durante ella y del conocimiento adquirido al encontrar su sentido, "la experiencia crea un pasado de descubrimientos que siempre podemos transmitir a quien no lo comparte" (Savater, 1997:45).

La comunicación se ha establecido por la experiencia adquirida y por un proceso intelectual que se orienta a resultados ajenos por completo al 'aislamiento' de las condiciones propias de un objeto sea cual sea el objeto (Tiermo, 1973:24).

Al transmitir la experiencia, el sujeto hace historia sobre lo ocurrido, (re)creando con/en la narración su identidad, pues contar la experiencia vivida permite asimilar los descubrimientos emanados del shock de reconocimiento e incorporar en el individuo los nuevos conocimientos que ha generado, con el fin de construir y apropiarse del "significado de la experiencia" (Scott, 1996:282). El lenguaje se convierte en un espejo de la realidad, construida mediante significantes y significados de los signos, que permite comunicar a los demás las experiencias significativas.

Si el shock de reconocimiento no se dilucida, decodifica y recodifica, la experiencia significativa formará parte sólo de la memoria, que registra y reproduce información variada de los sentidos, será sólo un recuerdo más en la vida diaria de los individuos. "Pero los recuerdos, por numerosos que sean las situaciones pasadas, no bastarían para construir una experiencia si no estuviesen 'confrontados'. Entendemos por ello que son comparados, sintetizados y resumidos de tal manera que resulta de ellos en el espíritu de un esquema aplicable a otros casos parecidos" (Verneaux, 1979:114).

La experiencia sostiene al conocimiento, por ello los sujetos son contenidos dentro de ella, de modo que explicarla permite un poco explicarse a sí mismos, al narrarla proyectan las instituciones, los mecanismos de control social y las relaciones de poder que posibilitaron su existencia; en ese sentido, la narración de la experiencia se convierte en evidencia de los diversos problemas sociales en general y de los conflictos personales en particular, esta evidencia permite mostrar/ocultar en diferentes ocasiones una u otra cosa, según el tipo de suceso ocurrido y el sujeto que narra. El relato de la experiencia es una construcción que hace referencia a algo en el mundo y permite cuestionarlo y cuestionar la verdad o las posibles verdades de los acontecimientos.

La narración de la experiencia es la base de nuestra cultura e ideología, referenciadas siempre por determinaciones culturales que conforman a todos los individuos en mayor o menor medida. "El símbolo, vehiculado en la palabra, permite saber de la experiencia de aquellos que nos precedieron; y al mismo tiempo, es el medio para poder transmitirla a aquellos que vendrán después de nosotros" (Blanco *et al.*, 1990:111); desde esta perspectiva, podemos decir que la Historia es simplemente historia de las experiencias contadas.

Volvemos entonces al lugar de enunciación, a las preguntas *quién narra y desde donde lo hace*, puesto que la experiencia está determinada por esas respuestas, siendo un proceso discursivo que utiliza el lenguaje para reafirmarse y transmitirse. Así, la Historia que conocemos ha sido contada desde un lugar de enunciación privilegiado, sin embargo, en la actualidad la historia es relatada con diferentes voces desde diferentes ángulos, posicionamientos individuales que favorecen el respeto a la diferencia; la Teoría Social, la Historia y la Realidad son cuestionadas con la posibilidad de la narración de todo tipo de experiencia ocurrida en cualquier lugar de enunciación, creando así lo que llamamos micronarrativas.

Las micronarrativas son los relatos cotidianos que elevan su voz y se hacen escuchar en múltiples lugares, son las narrativas personales, nimias, ordinarias, testimonios de los hechos, su experiencia con ellos faculta a los sujetos como testigos, convirtiendo su relato en evidencia de determinados conflictos sociales. Esas pequeñas narrativas de experiencia vulgar, común o personal, permiten el diálogo entre diferentes discursos, revelan las relaciones sociales y de poder construidas por el lenguaje, muestran la realidad y la verdad desde la subjetividad y expectativas del individuo que narra, quien a su vez, se empodera con el saber que produce la experiencia y sus relatos. Las micronarrativas descentralizan el discurso social y abren espacio a los relatos que no coinciden con las estructuras de poder, dando paso a discursos de la diferencia, que relatan su experiencia como subjetividad acallada y aborrecida por mucho tiempo.¹⁹

Las micronarrativas se constituyen con los relatos que los individuos se hacen a sí mismos y a los demás en el transcurso de su cotidianidad, manifestando sus experiencias, anhelos y necesidades mediante el discurso que cada uno construye desde su lugar de enunciación. Esto es, todos los individuos narran todo el tiempo, incluso para sí mismos, se cuentan historias mentalmente, elaboran discursos y relatos sobre su propia experiencia, el proyectarlos a la realidad cotidiana permite tener un (re)conocimiento de la vida, interpretarla y reinterpretarla en diferentes momentos de su existencia.

Los seres humanos nos constituimos, psicológicamente, a partir de cuentos que nos contamos a nosotros mismos; realistas, fantásticos, ordinarios, extraordinarios. Cercanos o distantes a nuestra propia historia, nos configuran y configuran los vínculos con los demás. El trasunto motivacional de nuestros autorrelatos expresa nuestra propia motivación existencial (Blanco, 1990: 90).

Contar la experiencia de los otros también constituye una fuente de saber, pues permite la identificación personal con la experiencia ajena y con el sujeto que la vivió, es el *chisme productivo* que deja en el individuo un conocimiento por proyección, analogía o identificación. Ocurre entonces un distanciamiento entre la experiencia vivida y la experiencia contada que permite confrontar el propio lugar de enunciación con el de los demás, creando un necesario encadenamiento de relatos de experiencia de vida que permiten la comunicación entre los individuos.

No podemos leer nuestros propios pensamientos o los textos internos que con ellos elaboramos sino contamos con la lectura que el otro haga de los mismos y con la lectura que nosotros a nuestra vez, hagamos de los suyos, para lograr un conocimiento que vaya más allá de los prejuicios (Zarco, 1990:77).

Es en este punto donde interviene la narrativa literaria, pues es un vehículo de transmisión escrita de las experiencias de vida no sólo de su autor, sino de otras que a su vez le fueron contadas. El escritor, con sus cualidades expresivas, hace las mejores narraciones de experiencia y las pone a disposición del lector

¹⁹ Entre los principales ejemplos de estas micronarrativas empoderadas, se encuentra el discurso y la presencia de Rigoberta Menchú como vocera de la experiencia indígena en Latinoamérica y su búsqueda de reivindicación social para las diferentes culturas indígenas.

para que acceda a la representación que hace de las relaciones sociales y personales en que se desarrolla la trama.

Al narrar la experiencia ajena, el escritor es atravesado por imágenes, palabras y recuerdos de otros, la narrativa ofrece la posibilidad de hacer un discurso con personalidades, identidades y subjetividades ajenas, permite ser el(los) otro(s) y vivirle(os). El relato de la experiencia –real o ficcionada– del otro nos ayuda a entender nuestra propia experiencia, a encontrar un lugar en el mundo y comprendernos a nosotros, a los demás y a nuestro entorno.

La literatura universal está basada en la narración de experiencias de vida ficcionadas, representaciones del shock de reconocimiento que consiguen que el lector desarrolle numerosas asociaciones y obtenga de ellas algunas nociones o conocimientos aplicables a su propia realidad; los relatos de experiencia de vida son uno de los pilares básicos en el desarrollo de las subjetividades, las culturas y la humanidad.

La identidad de un pueblo no está dada sólo por las coincidencias espaciales y temporales ni por las mismas experiencias vividas, sino es cuanto todo esto es, por una parte, contado y relatado de tal suerte que se forme una tradición, y por otra en cuanto ésta se la ponga cara al futuro a través de los proyectos enunciados y sometidos al diálogo por quienes constituyeron a ese pueblo [...] la literatura juega un papel decisivo en virtud de su referencialidad a las cosas, tomadas éstas no sólo como objeto (lo cual es la pretensión científica), sino cuanto producen una resonancia subjetiva (Zarco, 1990:80).

Toda literatura es narración de la experiencia propia o ajena –filtrada siempre por la subjetividad del escritor– que nos acerca al conocimiento producido por ellas y las actitudes ante determinada circunstancia social. Se hace evidente entonces la relación entre experiencia, conocimiento y literatura, como espacio de reflexión, de diálogo con otros discursos: diálogo entre la subjetividad del narrador y la del receptor, intercambio de saberes que ayuda a ambos a encontrar nuevos sentidos a sus experiencias.

La *voz de la experiencia*, la que narra el suceso, es la voz que contiene esos saberes, que comprende dentro de sí otras voces, mismas que la han determinado y hacen ahora que relate de tal o cual manera, pues el escritor ocupa también un lugar de enunciación específico, un acto de habla en el que se sitúa y desde el cual interpreta al mundo y se dirige al receptor. Porque el autor no es ajeno al condicionamiento social, su lugar de enunciación y su personalidad contienen “múltiples factores de orden fisiológico, sociológico o hereditario. Pero además [...] es condicionado por su circunstancia, es decir, el ambiente histórico y social en que vive, el medio –familiar, profesional, geográfico, etc.– contribuye a moldear su psicología y moral” (*Enciclopedia práctica de lengua*, 1983:III-28).

El escritor, como persona que ocupa un lugar particular de enunciación, que tiene un posicionamiento político específico, que ha sido moldeado por experiencias de vida únicas, tiene la oportunidad de mezclar su experiencia con la de los demás y plasmarla en el texto, donde interceptará también la de los lectores, conformando un puente de intercambio de saber; la obra literaria como creación humana dirigida a la humanidad, es consecuencia de la experiencia del escritor, de su subjetividad y sus pensamientos acuñados a lo largo de su existencia. El escritor crece física, emocional y mentalmente en circunstancias de vida específicas, que determinan su forma de pensar y vivir, es en su obra donde representa no sólo su alma, sino el alma humana que por lo general, está condicionada por los mismos planteamientos sociales y atraviesa por las mismas vicisitudes.

Por todo lo anterior, la narrativa literaria es crucial en el intercambio cultural de las sociedades, por medio de ella los lectores recrean su comportamiento, alimentan su sensibilidad e imaginación. Toda la narrativa literaria contiene elementos sociales que son determinantes en la vida de los lectores, funciona también como entrenador, guía que muestra los comportamientos socialmente aceptados y los castigos

a posibles transgresiones. La obra literaria pronuncia sentimientos, ideas, estados anímicos y sensaciones, por ello es valorada especialmente, pues cumple con una función social.

El escritor, como parte de la humanidad, comparte experiencias y pensamientos comunes a los de los demás, pero su capacidad/necesidad de comunicarlas lo hace partícipe activo de la evolución del pensamiento humano; él relata en primer lugar para sí, pero también para la humanidad, no para un individuo en particular, sino para contarle una historia a la propia Historia. Toda expresión de la realidad (vivencias, pensamientos, ideas, actos fallidos, sueños, temores, experiencias significativas, etc.) es susceptible de ser narrada, comunicada mediante símbolos, y, por ello mismo, factible de ser interpretada y apropiada por los lectores.

La *virtud* del autor consiste en encontrar lo que nosotros no hemos visto o vivir lo que jamás podremos, el escritor puede, mediante la palabra, mostrar lo invisible, recuperar las experiencias contadas, atarlas a sensaciones, intenciones, estados de ánimo y recuerdos que, sin su mediación, nos serían inalcanzables. Gracias a la interpretación que el literato hace de su realidad podemos entender la nuestra, aunque él relata *su* verdad, su modo específico de enfocar el mundo y su subjetividad, se convierte en la alternativa a nuestra común apreciación de las cosas y muestra su propia perspectiva, dejándonos en libertad de asumirla o desdeñarla.

La narración de experiencias de vida del autor nos acerca a nuestra propia existencia, pues aprehende la realidad, la interpreta y habita en ella hasta conocerla, luego la recrea para el lector y con ello le transmite su saber. Capta "cosas" significativas para las personas, las convierte en imágenes, las hace existir virtualmente, convirtiéndolas en obras, en las cuales los lectores se identifican y donde encuentran su dignidad, estima y finitud.

El escritor depende de la lectura que se haga de su obra para esclarecer sus pensamientos y la elaboración de sus demás textos, pero a su vez está determinado por lecturas previas donde ha vislumbrado sus ideas y el conocimiento que desea transmitir. Es decir, cualquier producto literario

toma su sentido en el contexto de la obra en la cual está inserto y del conjunto de las obras presentes o pasadas a las cuales la obra (por lo tanto su autor, él mismo en relación con otros autores) hace referencia implícita o explícitamente. La cultura letrada, erudita, se define por la referencia: consiste en el juego permanente de referencias que se refieren mutuamente las unas a las otras; no es otra cosa que este universo de referencias que son inseparablemente diferencias y reverencias, digresiones y miramientos (Bourdieu, 1996:123).

En este sentido, el autor no es original, es un usuario de la literatura y se apoya en ella para existir, puesto que ésta le permite conjugar sus afectos con su razón para construirse, ya que "la literatura [...] contiene un lenguaje simbólico y metafórico, medio que nos permite rescatarnos del constantes ser y dejar de ser de nuestro *siendo*, articulando vitalmente lo que hemos sido con lo que somos y lo que seremos" (Zarco, 1990:79).

Con cada texto escrito, la construcción psicosocial del autor se condensa, y con cada texto leído, la conciencia del lector se engrandece. Aparece de nuevo la molécula escritor/lector, pero ahora implicadas en un mismo ente, en el escritor que emplea su propia experiencia vivida de la realidad construida también por sus lecturas previas. Esto quiere decir que detrás de cada escritor existen numerosos autores, que le han influido de una manera u otra, positiva o negativamente, que han participado en la elaboración de su pensamiento y en la conformación de su ser, en el deseo de comunicarse mediante la palabra.

escribir presupone lecturas ya realizadas, desde la más elemental y primaria, base de todo saber posterior de escritura y lectura, es decir, el alfabeto, hasta las más complejas; entre todas, unas más que otras, en el juego de olvido y actualización, nos proporcionan 'modelos', no sólo para escribir, sino para entender nuestro horizonte de conocimiento (Jitrik, 1990:68).

El autor, por su experiencia como lector, sabe que de las asociaciones de su texto con otros textos, depende que su obra cobre sentido, por ello, el buen escritor elabora una serie de argumentos que puedan ser leídos desde diferentes ángulos, con variadas aplicaciones y posturas diversas, intenta sobre todo que su obra sea significativa en su totalidad; se convierte así en un espejo de las relaciones entre naturaleza-sociedad-individuo, ofreciendo una imagen universal de las personas y su similitud con las cosas y situaciones a las que hace referencia.

El escritor es un explorador de la existencia humanas, hurga entre las posibles causas y consecuencias de ésta, es un fotógrafo de las ambigüedades y contradicciones que originan la experiencia y dan sentido a la vida; él se transforma al escribir, pues, al hacerlo, va descubriendo su propia ideología, la transforma y le sirve de ayuda para vivenciar sus experiencias de pensamiento. "Una experiencia es algo de lo que uno mismo sale transformado. Mis libros son para mí experiencias, en un sentido que querría lo más pleno posible (...) De modo que el libro me transforma y transforma lo que pienso", confiesa Foucault (1994:14-15).

Al narrar las experiencias de vida, el escritor transgrede la individualidad normativa, pues permite un diálogo entre sus experiencias de vida y las del lector, esta transgresión es una experiencia del pensamiento y del lenguaje que se condensa en el libro. Escribir es pensar, y pensar es comunicar, esta transición/transformación sería imposible o incompleta sin la experiencia.

En resumen, la experiencia vivida tiene tres funciones básicas dentro de la narrativa literaria, en primer lugar, es su contenido, su relato y acción, la sustancia con que se constituye la narración, por otro lado, es un espacio de diálogo entre la experiencia de vida del autor y la del lector, por último, la narrativa literaria es en sí misma una experiencia de vida, tanto para el escritor al momento de construirla, como para el receptor al momento de leerla, además es un espacio infinito de transmisión/apropiación de saberes personales y ajenos. La narración de la experiencia de vida es un ejemplo de las posibilidades creativas, transgresoras y expresivas con que cuenta la sociedad posmoderna, una tabla de salvación para rescatar el saber que la vida en sus diversas manifestaciones ofrece a todos los seres humanos.

Capítulo 4

Evidencia por escrito

4. Evidencia por escrito

Como hemos visto, existe una serie de conflictos sociales que afecta la transmisión del conocimiento y que se funda en la propia organización social, sin embargo, en ésta misma es posible encontrar soluciones o transgresiones a las diferentes crisis individuales, colectivas y sociales que genera. Una de estas alternativas transgresivas es la creación literaria como medio de superar algunos de los problemas sociales de nuestros días.

La literatura es un medio creativo que evidencia¹ las diferentes crisis de la sociedad, por ello, es una posibilidad transgresiva, alternativa de conocimiento para los individuos. Toda obra literaria refleja de múltiples maneras los conflictos que se viven en la sociedad, así por ejemplo, podemos encontrar numerosos textos literarios que abordan directa o indirectamente algunos conflictos sociales, como la pobreza extrema, la marginación, la corrupción, la delincuencia, el abuso de poder, etcétera.

El cuento y la novela contemporáneos tienen la capacidad de evidenciar implícita o explícitamente algunas de los problemas planteados en los capítulos anteriores, como la posmodernidad, la industria cultural, el interdicto, el problema social del conocimiento, la educación institucional, la discriminación genérica, etcétera.

En este capítulo presento tres obras literarias que coinciden en numerosos aspectos y tópicos sobre el problema social del conocimiento, además de que cuestionan la organización social en general. Su análisis evidenciará el problema social del conocimiento y sus diferentes causas y consecuencias, asumiendo que la literatura es parte también de este problema, y por lo mismo, un reflejo de todas sus condiciones, pues toda creación artística es un medio transgresivo y libertador, al tiempo que es producto de las relaciones de poder y represión social.

"Suele decirse que todo relato ejemplifica el conflicto básico entre el deseo y la ley", dice Zunzunegui (1989:42), la representación de este conflicto conforma los diferentes tipos de literatura y compone la trama de todas las historias; la riqueza literaria se debe precisamente a la multiplicidad de posibilidades de lenguaje para representar este enfrentamiento. Las tres narraciones que presento ejemplifican el conflicto causado entre la realidad normativa y el deseo múltiple y pluriforme, éstas son evidencia de las crisis personales y colectivas de los seres humanos como consecuencia de la organización social y los intereses socioeconómicos globalizados.

Los textos a los que me refiero son los cuentos *Los desastres de Sofía* (1971) y *El lugar del corazón* (1974), así como la novela corta *Las batallas en el desierto* (1981). En los temas siguientes se verán las particularidades de cada texto mediante un ejercicio de interpretación de los tres relatos y sus coincidencias, con el fin de evidenciar los conflictos sociales previamente descritos; sin embargo, este es un ejercicio hermenéutico que distará enormemente de un análisis exhaustivo, semiótico, de contenido, lingüístico, retórico o estilístico.

La hermenéutica es la disciplina (más arte que ciencia) de la interpretación. Ha ido encontrando cada vez más ámbitos de aplicación, en los que dirige el ejercicio del intelecto imperante [...] la hermenéutica busca *situar* lo que comprende. Eso que comprende es un *texto*, y donde lo sitúa es su *contexto*. La noción de texto, pues, es la más importante, pues tal es el objeto de la

¹ Entendamos por evidencia la "certeza sobre un conocimiento, hecho u objeto, tan manifiesta que no se puede dudar racionalmente de ella [...], se alcanza cuando existe un acuerdo total entre el concepto y el objeto del mismo" (Bruguera, 1976:827), "puede decirse que la evidencia es el 'sentimiento' de un objeto presente o de una verdad" (Vermeaux, 1979:155).

interpretación, lo que tiene frente a sí el hermenauta para interpretar y comprender (Beuchot, 1990:7).

Es decir, cualquier texto posibilita diversas interpretaciones, ninguna de ellas *correcta* o *errada*, sólo interpretaciones que sirven para comprender mejor el contexto en que se sitúa la obra; de hecho, en cierto modo, interpretamos todo el tiempo, los resultados de este ejercicio dependen de la subjetividad de cada individuo. Toda producción humana puede ser considerada un texto factible de ser analizado e interpretado, cualquier estructura y "organización interna de un producto cultural o conjunto de representaciones: una novela, un cuadro, una película, un poema o un anuncio pueden ser analizados como textos" (Kuhn, 1991:214).

Si todo producto cultural [...] puede ser considerado como un *texto*, es decir, literalmente, como un *tejido* de elementos significativos que están relacionados entre sí, entonces todo producto cultural puede ser estudiado en términos de esas redes. Las reglas que determinan la naturaleza de este tejido son lo que llamamos intertextualidad. [...] [Este concepto] presupone que todo texto está relacionado con otros textos, como producto de una red de significación. A esta red la llamamos *intertexto*. El intertexto, entonces, es el conjunto de textos con los que un texto cualquiera está relacionado (Zavala, 1996: 4).

Así, la interpretación de los relatos mencionados se enfocará al análisis de las redes sociales que constituyen y dan sentido a su trama, así como a sus posibles asociaciones con los temas anteriores como intertexto de cada relato y parte de su todo. "La naturaleza de todo texto es la de ser una especie de pre-texto para el inicio de las asociaciones intertextuales de cada evidencia durante la interpretación.

La asociación intelectual que existe entre un texto y su intertexto depende de la persona (o personas) que observan el texto o que lo utilizan para algún fin determinado. En otras palabras, la intertextualidad es, en gran medida, el producto de la mirada que descubre. O más exactamente, la intertextualidad es el resultado de la mirada que la *construye*. La intertextualidad no es algo que dependa exclusivamente del texto o de su autor, sino también y principalmente, de quien observa el texto y descubre en él una red de relaciones que lo hace posible como materia significativa desde una determinada perspectiva: precisamente la perspectiva del observador (Zavala, 1996: 4).

La literatura, y la creación artística en general, permite la libre interpretación/apropiación de sus objetos significativos, haciendo posible el libre diálogo de intereses, objetivos y pensamientos; "el concepto mismo de intertextualidad presupone una teoría de la comunicación en la que el receptor (lector, espectador, observador, visitante, usuario, consumidor) es el verdadero creador de significación en todo proceso comunicativo" (Zavala, 1996: 4-5)

Así, al interpretar los relatos mencionados, desvío su sentido original, dándoles un nuevo sentido, rebasando el tiempo y el espacio en que fueron creados, utilizándolos como evidencia del problema social del conocimiento en general, y de los conflictos sociales de integración, represión y desarrollo en particular. De esta manera se pone en práctica uno de los principales atributos de la literatura: su ilimitada capacidad de suscitar reflexiones y asociaciones de sentido, creando diversos significados y, por ende rebasando el discurso normativo, de ahí su trascendencia en la sociedad contemporánea

Los textos serán interpretados siguiendo un principio incremental: partiendo de una perspectiva individual con *Los destres de Sofia*, siguiendo con una óptica colectiva en *El lugar del corazón*, para finalmente, tener una visión del todo social con *Las batallas en el desierto*; éstos serán abordados desde diferentes ópticas de interpretación, pues cada uno contiene cierta riqueza que debe ser explorada individualmente, sin pretender seguir esquemas o temáticas que limiten la interpretación y los temas

derivados. Es decir, los tres relatos serán interpretados siguiendo ópticas distintas, enfatizando en cada uno las aportaciones de su contenido para lograr una representación de la manera en que el problema social del conocimiento repercute en los individuos y en las diferentes relaciones que establecen.

4.1. Los caminos de la sabiduría: *Los desastres de Sofía*

La sabiduría es el conocimiento profundo de la vida, para alcanzarla es necesario contar con los tres tipos de aprendizaje: interno, externo e institucional, todo aprendizaje provee a los individuos de saberes específicos que se van compenetrando en él con el fin de conformar un sujeto con amplio conocimiento de la realidad y todo lo que la conforma. Los caminos que conducen a la sabiduría son diversos, simples y complicados al mismo tiempo, además son personales, dependen de la experiencia de vida de cada quien y de su lugar de enunciación.

El arte y sus creaciones es una vía para acceder a diferentes conocimientos y transmitirlos a los demás, un medio de comunicación, creación y sabiduría en el que se funda cada una de las sociedades. Así, la creación literaria es una senda de conocimiento, un proveedor de saberes objetivos y subjetivos, de todos los tiempos y todas las latitudes. Al ser un medio de información exterior, la literatura es un espacio de aprendizaje externo; los receptores, al tener la experiencia de su lectura, pueden obtener de ella conocimientos específicos que les ayudan a comprender su realidad.

Al mismo tiempo, la obra literaria propicia abstracciones y reflexiones que los lectores se apropian y procesan en sus psiques, en ese sentido, la literatura es una espacio de aprendizaje interno, pues suscita en los individuos pensamientos, ideas, fantasías y recuerdos que le llevan a incorporar la obra literaria a su individualidad.

Además, la literatura forma parte del aprendizaje institucional, en el sentido de que para acceder a ella se requieren conocimientos de escritura y lectura, que son transmitidos por las instituciones educativas, asimismo, son numerosos los programas educativos y planes de estudio que se apoyan en obras literarias para complementar la formación de los educandos, sin embargo, la literatura no está supeditada a la educación institucional.

La creación literaria es un medio de conocimiento libre, y por tanto, no se restringe a espacios académicos, culturales ni políticos, está al alcance de quien sepa leer, escribir y tenga el deseo de acercarse a ella y dejarse seducir por sus contenidos. Es un proveedor de experiencias significativas personales, es decir, un medio de aprendizaje interno, externo e institucional, un camino para alcanzar la sabiduría.

Obviamente, no toda la literatura provee igualmente de conocimientos y experiencias significativas, algunas obras literarias conseguirán más abstracciones y reflexiones que otras, algunas más quedarán en la memoria del lector como anécdotas fantásticas y, las menos, serán consideradas como lecturas fútiles, sin valor ni significado para el receptor.

La apreciación de las obras literarias y sus autores, así como la asimilación de su contenido, es completamente subjetiva, depende de las necesidades psicológicas de cada lector, de sus experiencias previas, su formación cultural y sus inclinaciones intelectuales. La literatura permite que cada lector juzgue sus productos y los apropie o los deseche según sus particularidades.

Sin embargo, existe un consenso cultural sobre la apreciación de algunos autores y obras literarias que son consideradas por numerosos lectores, críticos y literatos, las obras más representativas, innovadoras

o importantes de una época y/o de la literatura en general. En este contexto, encontramos la creación literaria de la brasileña Clarice Lispector,² considerada una de las escritoras más importantes de la literatura moderna y cuyos textos proveen en general de experiencias significativas factibles de convertirse en aprendizaje para sus lectores/as.

Escritura, testimonio de la existencia

La producción literaria de Clarice Lispector está basada en experiencias significativas, tanto de sus personajes, como de ella misma, sus obras representan todo el tiempo el aprendizaje interno y externo que sus personajes viven al enfrentarse a sí mismos en el transcurso de su cotidianidad.

En el contexto de la nueva literatura brasileña, su obra se destaca por la exaltación de la vivencia interior y por el salto de lo psicológico a lo metafísico. En el plano ontológico, se produce el encuentro entre una conciencia y un cuerpo, en estado de materialidad neutra. En su narración pueden identificarse varias crisis: crisis del 'personaje-ego', resuelta no a través del intimismo, sino en la búsqueda consciente de lo supraindividual; crisis de la narración, a través de un estilo inquisitivo; crisis de la función documental de la prosa novelesca (*Enciclopedia Microsoft Encarta*, 2001).

Puede decirse que la narrativa de Clarice Lispector es una escritura íntima, cerrada, que se basa en la vivencia interior y en la necesidad de transmitirla para poder traspasarla. Sus relatos no se centran solamente en la acción, sino en la serie de reflexiones que ésta genera en sus personajes, aplica un mirar psicológico indagando cómo los hechos repercuten en los individuos. En casi todos sus textos emplea la epifanía (revelación súbita, repentina), como una inesperada visión de realidades ocultas dentro de los discursos que rigen la cotidianidad normativa.

Utilizando un lenguaje sencillo, Clarice describe en sus textos cómo la cotidianidad se ensancha con apariciones surgidas de la reflexión y el ensimismamiento, cómo la existencia tiene un significado mayor al que se ha llegado a creer en el diario vivir. Por medio de palabras obliga al lenguaje a adaptarse a un pensamiento lleno de misterio, que surge al comprobar que la apreciación de la realidad es inacabada, misterio de descubrir más allá de lo establecido por el discurso social.

Encontrar en la figura exterior los ecos de la figura interna: ah, entonces es verdad que yo no imaginé: existo. Y por el mismo hecho de haberse visto en el espejo, sintió que su condición era pequeña porque un cuerpo es menor que el pensamiento [...], era rica en lo cotidiano. Pero su desacuerdo con el mundo llegaba a ser cómico de tan grande: no había conseguido ir acompañada con las cosas de su alrededor (Lispector, 1989: 16-17).

² Clarice Lispector. Nació el 10 de diciembre de 1920 en Tchelchenik, Ucrania. Llegó a Recife, Brasil, con sus padres a los dos meses de edad, quedó huérfana de madre a los 9 años. Después su familia se trasladó a Río de Janeiro, donde Clarice trabajó como profesora particular de portugués. Ingresó a la Facultad de Derecho en 1939 y comenzó a trabajar como redactora en la Agencia Nacional. En 1940 murió su padre, en ese mismo año ingresó al diario *Jornal del Norte* como redactora. Hizo su primera novela, *Cerca del corazón salvaje*, en 1944 (a los 24 años), por la cual ganó el premio Graça Aranha, en ese año se mudó a Europa. Su vida estuvo llena de viajes: permaneció en Nápoles en 1946, durante la II Guerra Mundial, prestó ayuda en el hospital de la Fuerza Expedicionaria Brasileña, después viajó a Suiza, luego a Inglaterra y finalmente a Estados Unidos; en 1959 volvió a Brasil para residir definitivamente en Río de Janeiro, donde murió el 9 de diciembre de 1977, un día antes de cumplir 57 años, a causa de cáncer uterino.

Su vasta obra literaria incluye nueve novelas: *Cerca del corazón salvaje* (1944), *El Lustre* (1946), *Una ciudad sitiada* (1949), *La pasión según GH* (1964), *Un aprendizaje o el libro de los placeres* (1969), *Agua viva* (1973), *La hora de la estrella* (1977), *El vía crucis del cuerpo* (1974) y *La araña*, y alrededor de setenta relatos, entre los que se encuentran: *Algunos cuentos* (1952), *Lazos de familia* (1960), *La legión extranjera* (1964), *Felicidad clandestina* (1971), *La imitación de la rosa* (1973), *¿Dónde estabas de noche?* (1974) y *La bella y la fiera* (1979). Su última novela *Un soplo de vida* (1977), quedó inconclusa, sin embargo fue publicada como obra póstuma en 1978.

En sus relatos, Clarice emplea formas no convencionales de agrupar palabras y nombrar sentimientos, sensaciones y acontecimientos, creando nuevas relaciones de sentido que permiten al lector aproximarse a sensaciones profundas de los personajes o del narrador y adquirir una nueva mirada sobre el mundo. Estas asociaciones de sentido y la sonoridad de las palabras escogidas hacen que sus narraciones cobren gran fuerza poética. El de Clarice es

un lenguaje cerrado y oscuro, con hermosas formas expresivas, con un misterioso encanto. Esto, indudablemente, porque ella no es solamente su vehículo de expresión, sino también su intérprete. O quizá ocurre a la inversa, y que el personaje sea el pretexto de la autora para dar cuenta de sus pesadillas interiores. [...] [Su prosa contiene una] riqueza de valores expresivos, por su estilo descarnado y sin embargo lleno de sugerencias, y por el difícil y sabio trabajo de indagación psicológica de una mujer de nuestro tiempo (Jofre en Lispector, 1975:11).

La forma en que Clarice construye sus narraciones trasciende los límites del lenguaje, lo estira y rehace para conseguir que las palabras nombren más y cuestionen el significado de la vida. Su creación literaria tiene una intensidad que convierte sus palabras en expresión de vida, pues sus relatos contienen gran intimidad con el mundo sensible.

Las palabras me anteceden y sobrepasan, me tientan y me modifican, y si no tengo cuidado será demasiado tarde: las cosas serán dichas sin que yo las haya dicho. [...] Mi confusión viene de que una alfombra está hecha de tantos hilos que no puedo resignarme a seguir un hilo sólo; mi enredo viene de que una historia está hecha de muchas historias y no todas puedo contarlas –una palabra más verdadera podría de eco en eco hacer desmoronar por el desafiador mis altos glaciares (*Los desastres de Sofia*, Lispector, 1971:15).

Su obra cuestiona las formas narrativas tradicionales, así como el posicionamiento del narrador y sus relaciones con el lenguaje, además de explorar intensamente el proceso de abstracción generado por el conocimiento subjetivo, creando dentro de sus relatos un mundo que inicia y termina en ella misma y su contemplación aguda y sofisticada del mundo y la cotidianidad.

Todo acaba pero lo que te escribo continúa. Lo que es bueno, muy bueno. Lo mejor aún no fue escrito. Lo mejor está en las entrelíneas [...] Lo que te escribo es un 'esto'. No va a parar: continúa. Mira hacia mí y ámame. NO: tu miras hacia ti y te amas. Eso es lo que es cierto. Lo que te escribo continúa y estoy hechizada (Lispector, 1975:116)

El mundo que Clarice plasma en sus obras, su mundo, es retratado con rigor filosófico, con amorosa aceptación hacia todos y cada uno de los elementos que lo integran, sean personas, animales, plantas, cosas o incluso, ideas y sentimientos. En sus narraciones pone especial énfasis en los detalles que integran el mundo de los personajes, pues todo se relaciona con el todo del relato y con las minúsculas partes en que éste se descompone.

Su obra es un intenso ejercicio de interpretación de la realidad, una búsqueda por comprender las diversas manifestaciones de la vida y poder representarlas, reproducirlas, renovarlas y sentir las. En sus textos la realidad se presenta como un universo inacabado, que se le va revelando a través de la palabra, esto lo consigue utilizando con maestría los diferentes elementos de la narración, jugando con ellos, creando un tiempo y espacio únicos en los que la existencia se desdobra para comprender el lugar que todo tiene en el mundo.

“Clarice Lispector domina todas las técnicas de la novela, es capaz de sumergirnos en los infiernos y en las expectativas de su personaje a través de una realización que es un verdadero alarde técnico. De la misma manera que su técnica implica un desafío a la difícil comprensión” (Jofre en Lispector, 1975:13).

Estoy consciente de que todo lo que sé no puede ser dicho por mí [...] Sé que son primarias mis frases, escribo con demasiado amor por ellas y ese amor suple las faltas, pero demasiado amor perjudica los trabajos [...] Escribo por acrobáticas y aéreas piruetas —escribo por querer profundamente hablar. Aunque escribir solamente me esté dando la gran medida del silencio (Lispector, 1975:20-21).

La narrativa clariceana encierra una sensibilidad surgida de su lugar de enunciación, es la escritura de un cuerpo, un cuerpo de mujer que nombra y analiza todas las cosas que capta su vista e intuye su intelecto; su producción narrativa tiene una sensibilidad plenamente femenina, en ella puede verse una escritura del cuerpo, una manifestación de la libido femenina en la literatura. En este sentido, los relatos de Clarice representan el deseo femenino, el deseo otro, extraño y desconocido por haber sido ocultado por mucho tiempo, es la escritura desde un cuerpo y subjetividad de mujer; sin embargo, en sus narraciones, Clarice no habla por todas las mujeres, habla por ella desde su condición de mujer en busca de encontrar sentido a su existencia en femenino, en un mundo que “naturalmente” oculta la existencia de todo lo diferente al discurso de poder.

En varios de sus relatos Clarice “monologa para encontrar una explicación, para definirse y para alcanzar su panorama interior y exterior, y para ubicarse en la condenación o la absolución [...] la mujer que se nos *comunica*, al escribir está tratando de saber qué es lo que le pasa para arribar así a su nueva formulación de su existencia” (Jofre en Lispector, 1975:10).

Clarice Lispector escribe desde su subjetividad de mujer, pero ésta misma la lleva a cuestionar y desmenuzar los discursos sobre las actitudes y acciones femeninas, a analizar con agudeza la existencia del discurso patriarcal y las subjetividades de quienes se adhieren incondicionalmente a él. En sus relatos puede verse una insistente búsqueda por dismantelar desde dentro los discursos que legitiman la feminidad y el sometimiento de las mujeres, cuestionando las conductas e ideas establecidas socialmente sobre los géneros.

En varios de sus textos analiza la relación entre los géneros, pero sobre todo, cómo se sienten sus personajes femeninos, qué es lo que desean y piensan, cómo se constituyen como objeto del deseo masculino y qué es lo que ocurre en sus cuerpos y mentes como consecuencia de ello. En sus narraciones no lucha por el poder masculino, por desplazar a los hombres del poder simbólico, más bien cuestiona la necesidad del poder y sus inconveniencias para quien lo posea, desarticula la infértil búsqueda del poder simbólico femenino representado en caracterizaciones específicas como la madre-esposa, sus personajes femeninos son, antes que nada, seres humanos en búsqueda de su propia identidad, desafiando los discursos sociales sobre su género.

Aunque sus relatos son versátiles y abordan diferentes temáticas, personajes y ambientes, la narrativa clariceana contiene algunas constantes, como:

- ▶ El clímax de casi todos sus relatos surge a raíz de eventos aparentemente intrascendentes, que suscitan en los personajes un shock de reconocimiento. Clarice retrata el instante en que acontece algo nuevo que trastoca la estabilidad y renueva las subjetividades, que puede haber surgido a raíz de cualquier evento, por nimio que pareciera, pero que altera el orden en que se percibe el universo.
- ▶ Varios de sus relatos carecen de un lugar físico y temporal específico, son narraciones abstractas que rompen con la linealidad espacial y temporal.
- ▶ En sus narraciones, Clarice desafía los lineamientos temáticos y estéticos creando relatos no convencionales que se basan en los sujetos, sus sentimientos y sensaciones, en vez de en las acciones y sus consecuencias.

- ▶ En sus relatos se percibe constantemente la voz en femenino de la narradora. En la mayoría de ellos, Clarice elabora intensas metáforas de la existencia.
- ▶ La narrativa Clariceana está compuesta prácticamente por monólogos interiores de los personajes, por el flujo de la conciencia y la crisis de la subjetividad en relación al mundo en el que habitan.
- ▶ En sus narraciones hay temas frecuentes como el temor, la relación bien/mal, el pecado, la culpa, el castigo, el amor, el olvido, la muerte, el silencio y el placer. También existen objetos constantes en sus relatos, como el espejo, la mirada, el cuerpo y los sentidos, así como relaciones humanas específicas: profesor(a)/educando(a) y madre/hij@s.
- ▶ En varios de sus personajes existe un extrañamiento en su lugar de enunciación, sintiéndose constantemente extranjeros en doquiera que se encuentren. Esto revela en gran parte uno de los sentimientos que acompañó a Clarice a lo largo de su vida: carecer de un lugar de pertenencia, sentirse viajera constante, ser extranjera en todo lugar.
- ▶ El pasado de sus personajes es continuamente relegado, ellos por lo general, no hacen referencia a su pasado más que para situarse contextualmente en algún momento, dando la apariencia de que el personaje apareció junto con la circunstancia, suscitando ambos el inicio de la trama.
- ▶ Sus personajes se autoanalizan todo el tiempo y constantemente modifican la imagen que tienen de sí, se reinventan, cambian su posicionamiento en el relato, se transforman conforme surgen y se desarrollan sus reflexiones.
- ▶ La mayoría de sus personajes son mujeres en constante búsqueda por amoldar su identidad a los cánones físicos y de comportamiento, lo que implica una renuncia a su propia identidad. Las mujeres de sus relatos están todo el tiempo en una búsqueda inacabada por integrarse al mundo de las apariencias, ya que son en sí mismas incompatibles con sus estándares: son niñas extrañas, mujeres desorientadas e inseguras y ancianas solitarias.

Todas estas constantes revelan en la obra de Clarice Lispector una búsqueda constante de sí misma y una gran destreza para representar con palabras las relaciones humanas y materiales que habitan la cotidianidad. En este sentido, su escritura es testimonio de su existencia como mujer, como extranjera y como ser humano, su narrativa es una representación de sus aprendizajes, temores, recuerdos y anhelos, de su yo, su consciente e inconsciente, es ella misma.

La escritura de Clarice es una experiencia existencial, tanto en el contenido de sus narraciones, como en el proceso de lectura del receptor, sus relatos son tan intensos que suscitan en el lector un proceso de reflexión y ensimismamiento factible de desembocar en aprendizaje personal. Puede considerarse la obra de Clarice Lispector como narrativa de la educación existencial, pues en ella se encuentra el aprendizaje interno, externo e institucional de sus personajes, el cual puede relacionarse con la propia individualidad del lector; su prosa es una narrativa posmoderna y existencial, es testimonio tanto de su existencia, como de la de los lectores, es testimonio de la vida misma y la trama de relaciones que pueden ocurrir dentro de ella.

Los desastres de Sofía

Entre la producción narrativa de Clarice Lispector, podemos encontrar un relato que representa los tres tipos de aprendizaje y cómo éstos se desarrollan en los individuos para ubicarlos en una realidad específica: "Los desastres de Sofía". Éste es el primer relato del libro de cuentos *La legión extranjera* (Monte Ávila, 1971:13-37) y es una narración breve donde se pueden encontrar varios elementos

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

relacionados con el problema social del conocimiento, los niveles de aprendizaje y la relación entre los individuos y el conocimiento subjetivo.

Sinopsis

“Los desastres de Sofia” es un relato-reflexión que la personaje –Sofia– hace al recordar un fragmento de su niñez, cuando a los nueve años era una alumna problemática en la escuela y el dolor de cabeza de su profesor, un hombre serio y formal que con trabajo dominaba al grupo al que pretendía enseñar, y del cual ella sobresalía por desafiarlo y hacerlo desesperar con sus impertinentes miradas, chistes y comentarios. Muchos años después, Sofia recuerda estas actitudes como una forma de amor hacia su maestro, como un intento por salvarlo del mundo de los adultos que lo confinaba a la tristeza y la nostalgia. Un día el profesor pidió a los alumnos que hicieran una composición sobre un tesoro; durante el recreo Sofia regresa al aula, donde se encuentra a solas con el maestro que, después de observarla cándidamente, le regala su mirada y su sonrisa de hombre nacido mientras le manifiesta su aprobación por la composición. Confundida, Sofia huye del salón de clases donde se encuentra el hombre al que había engañado haciéndole creer que ella era más de lo que ella era; ya en el parque de la escuela, va descubriendo que esa forma burda es la forma en que amaría y sería amada, de que el dolor que su existencia produjera a quien le amara, sería la forma en que ella le salvaría.

Esta es una narración en primera persona, un monólogo interior, la voz de la personaje-narrador que da testimonio de su crecimiento y la conformación de su conciencia; es un relato en pretérito, una reflexión que Sofia hace de su niñez en un intento de asimilar su crecimiento y los conocimientos que adquirió durante él. Esta historia representa los tres niveles de aprendizaje y la adquisición de conocimientos de y para la vida.

El relato se desarrolla en el ámbito académico, donde sus integrantes se sienten inseguros y frustrados, y asisten al acto educativo con fastidio y desinterés. Por un lado, la historia hace evidente el desgano y frustración del profesor, y por el otro, el conflicto de Sofia al tener que acoplarse a un espacio rígido, haciendo a un lado sus necesidades físicas y emocionales.

Esta narración evidencia la crisis de la educación institucional y sus relaciones, pues muestra cómo para los actuantes del acto educativo, éste resulta ser un proceso incómodo que desearían no transitar, pues en la escuela, los individuos tienen que ocultar sus necesidades específicas y concentrarse en un salón de clases que nulifica las particularidades y necesidades de los integrantes del acto educativo.

Asimismo, este relato identifica ciertos momentos en que los individuos adquieren conocimiento de sí y de los demás, en ellos, las personas se transforman y crecen física y emocionalmente. En esta historia, la personaje llega al conocimiento por momentos muy precisos a lo largo del relato, y que son, en sí mismos, momentos o facetas en la vida de todo ser humano que implican un descubrimiento de sí y del mundo, éstos son: la mirada, el amor, el crecimiento y la muerte.

□ La mirada

El clímax de este relato es la mirada, el momento en que Sofia se encuentra frente a frente con el maestro y se miran, en ese encuentro el mundo cambia para ella, vive un shock de reconocimiento que la reacomoda en el mundo de los adultos y comienza a comprender algunas cosas que hasta entonces carecían de sentido. En este segmento del relato ocurre un doble shock, primero cuando Sofia se descubre siendo mirada por el profesor y después, cuando ella lo mira, lo descubre y re-conoce. La mirada es el centro del reconocimiento de sí y del maestro.

El me miraba. La mirada era una pata tierna y pesada sobre mí. Pero si la pata era suave, me paralizaba por completo como la de un gato que sin apuro sujeta la cola del ratón [...] Tan sólo eso: sin una expresión en la

mirada, él me miraba. Comencé a bordear la pared con los ojos bajos, prendiéndome toda a mi sonrisa, único trazo de un rostro que ya había perdido los contornos ("Los desastres de Sofía":24-25).

Al encontrarse en la mirada del profesor, Sofía adquiere una nueva dimensión corporal, pues nunca antes había tenido conciencia de ser mirada, y en ese sentido, ser deseada. Sofía se ve mirada y se redescubre, asimismo, redescubre el espacio y el tiempo desde una nueva dimensión, pues su apreciación cambia, ya no es la de una niña, sino la de una adolescente que inicia el camino que la conducirá a convertirse en mujer.

Y bien despacio vi al maestro todo entero. Bien despacio vi que el maestro era muy grande y muy feo, y que él era el hombre de mi vida. El nuevo y gran miedo. Pequeña, sonámbula, sola, frente a aquello a lo cual mi fatal libertad finalmente me había llevado (*Ibidem*:25).

El momento de existir bajo la mirada del maestro implica para Sofía la toma de conciencia de que todos sus actos generan consecuencias, buenas o malas, y que necesariamente, sus actitudes previas originan una respuesta en el presente. El encuentro a solas con el maestro es consecuencia de su comportamiento como alumna problema, ser observada por el profesor es al mismo tiempo una recompensa y un castigo.

La recompensa de este encuentro es el descubrimiento de Sofía de su propia materialidad y obtener por ella el premio de la mirada del maestro. "Al ofrecerse así a la mirada, al darse a la vista, según la secuencia: ver, verse, darse a la mirada, ser vista, la niña —a no ser que caiga en la completa alineación de la histeria— provoca en el Otro un encuentro y una respuesta que le dé a ella placer" (Lemoine-Luccioni en Lauretis, 1992:215).

El castigo, en cambio, tiene que ver con las primeras sensaciones que este encuentro provoca en Sofía: vergüenza, culpa, temor, ira y desencanto, además de la conciencia de que al ser mirada se ha vuelto visible y, por tanto, vulnerable.

Para mi súbita tortura, sin desviar los ojos de mi, fue sacándose lentamente los anteojos. Y me miró con ojos desnudos que tenían muchas pestañas. Yo nunca había visto sus ojos, que con las innumerables pestañas, parecían dos dulces cucarachas. Me miraba. Y no supe cómo existir frente a un hombre. Disimulé mirando el techo, el piso, las paredes, [...] El me miraba manso, curioso, con los ojos despeinados como si se hubiera despertado (*Ibidem*: 26-27).

Una vez que el shock de ser vista empieza a ser asimilado, Sofía tiene una nueva *sacudida* al ser esta vez ella quien mira al maestro, así, comienza a descubrir al hombre que se encuentra detrás de la figura del riguroso profesor, más que eso, empieza a tener conciencia de la realidad, de la materia viva y la humanidad.

Yo era una chica muy curiosa y, en mi palidez, vi. Enzizada, pronta a vomitar, aunque hasta hoy no sepa con certeza lo que vi. Pero sé que vi. Vi tan hondo como en una boca, de pronto veía el abismo del mundo. [...] Vi una cosa haciéndose en su cara —el malestar ya petrificado subía con esfuerzo hasta su piel, vi la máscara jadeando lentamente y quebrando una costra—, pero esa cosa que en muda catástrofe se desenraizaba, esa cosa que aún se parecía tan poco a una sonrisa como si un hígado o un pie intentaran sonreír, no se. [...] Hasta que el esfuerzo del hombre se fue completando bien atento, y en victoria infantil mostró, perla arrancada del vientre abierto, que estaba sonriendo. Veía su aprensión extrema en no equivocarse, su aplicación de alumno lento, la torpeza como si de repente se hubiera vuelto zurdo ("Los desastres de Sofía":29-30).

El instante en que Sofía mira al maestro, y éste, como recompensa a su nueva corporeidad y su inquieta forma de ser, le regala su sonrisa, representa el momento en que él se muestra vivo —o mejor dicho, en que la vida se manifiesta en él—, en su misma calidad corpórea, intentando sonreír, entregándose en esa sonrisa y por tanto, entregándose a Sofía.

era demasiado temprano para que viera tanto. Era demasiado temprano para ver cómo nace la vida. Vida naciendo era mucho más sangriento que morir. Morir es ininterrumpido. Pero ver materia inerte intentar lentamente levantarse como un gran muerto-vivo... Ver la esperanza me aterrorizaba, ver la vida me revolvió el estómago. [...] Lo miraba sorprendida, y para siempre no supe lo que vi, lo que había visto podría cegar a los curiosos (*Ibidem*: 30).

La mirada representa una transgresión a varios tabúes, como la relación entre adultos/infantes, la relación amorosa, el contacto personal y la comunicación. Además, en esta narración, la mirada pierde su calidad "masculina", al ser ejercida y analizada por un personaje femenino, que lejos de ser objeto pasivo de la mirada, es sujeto y objeto activo de la misma y posibilita reflexiones en torno suyo.

Sobre todo, la mirada representa en este relato un renacimiento de los personajes, el maestro nace ante los ojos de Sofia como un ser humano con defectos, indefenso, y ella misma renace en el momento de darse a la mirada del profesor y luego al mirarlo y reconocerlo; ambos se conceden mutuamente la existencia en el acto de la mirada, ésta marca el nacimiento de ambos en su calidad humana, rompiendo los roles establecidos por la institución educativa.

La experiencia de la mirada es el climax de este relato, pues no se limita sólo a la actividad contemplativa, sino se constituye como una puerta a la reflexión y al redescubrimiento del mundo, tanto de la personaje, como de los lectores, pues la mirada representa un shock del reconocimiento donde se reformulan las expectativas personales sobre el ser, el hacer y el sentido del amor y la existencia.

□ El amor

Otro momento de conocimiento en el relato es la identificación del amor como un sentimiento de Sofia hacia su maestro, este reconocimiento justifica sus actos y permite comprender sus pensamientos y actitudes. Para Sofia, su amor hacia el maestro es la justificación de sus actitudes desastrosas, que ella identifica como un intento salvador en busca de su propio bien; el primitivo amor hacia el maestro la orilla a cometer insolencias y actitudes exasperantes para desafiar al profesor en un cruel juego de poder.

Pero yo lo exasperaba tanto que se me había hecho doloroso ser el objeto del odio de aquel hombre que en cierto modo amaba. No lo amaba como la mujer que sería un día: lo amaba como una criatura que intenta torpemente proteger a un adulto, con la cólera de quien todavía no fue cobarde y ve a un hombre fuerte de hombros tan cargados. [...] Cada día se renovaba la mezquina lucha que había iniciado por la salvación de aquel hombre. Quería su bien, y en respuesta él me odiaba (*Ibidem*: 13-14).

El amor, como "vivo afecto o inclinación hacia una persona o cosa" (*Enciclopedia Microsoft Encarta*, 1998), por el cual se busca el bien para quien lo suscita, es el tema de fondo de este relato; el amor que Sofia siente por su maestro y que la marcará para el resto de su vida como un amor hacia lo imperfecto, un amor piadoso y lleno de dulces dolores.

"Estar enamorado no es necesariamente *amar*. Estar enamorado es un estado; amar es un acto", dice Rougemont (1986:314); Sofia *ama* al maestro y por ello actúa de manera "ilógica", desea el bien del profesor, salvarlo del tedio y la añoranza, su amor justifica sus actos alocados. Es un amor ausente por completo de expresiones o intenciones sexuales, lo que se llamaría "amor puro" o "inocente", aunque Sofia es plenamente consciente de que sus actos carecen de inocencia.

Después del shock de la mirada, el amor hacia el maestro se solidifica y adquiere sentido, Sofia descubre la ingenuidad y candidez del profesor, y por amor a él decide no sacarlo de su error, no desmentirlo, permitir que conserve su equivocación sobre ella; entonces, Sofia se encuentra con el mismo amor ingenuo del maestro, y consiente ser la destinataria de ese sentimiento primario para abrir el mundo sensible del profesor y rescatarlo del caótico mundo adulto.

de todas la experiencias del ser humano, el amor es el único que le da un sentido distinto a la temporalidad. Sólo a través de él la vida adquiere significación y el tiempo categoría de valor. Si se vive en amor, por amor y con finalidad amorosa, la acción espiritual cobra unidad y el tiempo no se vuelve caótico sino se salva del caos para convertirse en un orden. Sólo así la temporalidad deja de ser el instrumento que destruye al individuo para ser el vehículo que lo realiza (Llamas, 1971:55).

Pero si ya antes había descubierto en mi todo el ávido veneno con que se nace y con que se roe la vida, sólo en aquel instante de miel y flores descubría de qué modo curaba yo: al que me amase, a quien sufriese de mí, así lo habría curado. [...] Pero si era mala, había sido todo lo que aquel hombre tuvo en aquel momento. Al menos una vez él tendría que amar, y sin ser a nadie, a través de alguien. Y yo sólo había estado allí. Aunque ésta fuese su única ventaja: teniéndome apenas a mí, y obligado a iniciarse amando lo malo, había comenzado por lo que pocos llegaban a alcanzar. Sería demasiado fácil querer lo limpio; lo inalcanzable por el amor era lo feo, amar lo impuro era nuestra más profunda nostalgia. A través de mí, la difícil de ser amada, él había recibido, con gran caridad por sí mismo, aquello de lo que somos hechos ("Los desastres de Sofía": 35).

La identificación del amor de/hacia el maestro le permite a Sofía entenderse y entender el mundo de los adultos, con sus soledades e incoherencias, la hace verse desde la distancia y valorar sus cualidades y los posibles beneficios y dolores generados por su manera de amar, y como ésta sería la única manera de entender e incorporarse a la realidad.

... Y fue así como en el gran parque del colegio, lentamente comencé a aprender a ser amada, soportando el sacrificio de no merecer, tan sólo para suavizar el dolor de quien no ama (*Ibidem*: 37).

La extraña relación con el maestro es el primer amor de Sofía, que, con un dolor gozoso, le muestra otras formas de existir, donde las relaciones humanas y la expresión de los sentimientos generan actitudes intuitivas que pudieran parecer absurdas, pero que son motivadas por el sentimiento amoroso.

El tema principal de este relato es el amor como un vínculo necesario en el acto educativo, dentro del cual, las relaciones humanas permiten el autodescubrimiento de sus integrantes; el objetivo de la instancia educativa, más allá de transmitir conocimientos objetivos, es permitir y explorar la relación amorosa que ocurre en ella. Se advierte entonces, una de las funciones principales de la institución educativa: educar al alumnado con/en el amor.

se define a la educación como un lazo social, como un discurso, es decir, como una relación no-sexual con una estructura y un saber específicos, se puede agregar también que sólo el amor puede posibilitarla. El amor considerado en primer lugar como palabra de amor, como esa palabra que intenta nombrar el ser del otro bajo la forma habitual de "eres" o el "se" y que de este modo viene a sellar el pacto que permite la relación. "eres" o "se" seguido de "mi alumno" y pronunciados desde el lugar del maestro son significantes fundadores que permiten el establecimiento de ese particular vínculo amoroso (Gerber, 1990:63).

En este relato Lispector hace evidente el intenso e inevitable vínculo amoroso en el acto educativo y refleja algunos de los sentimientos y actitudes que los actuantes del acto educativo adquieren al enfrentarse a ese amor, que más que un sentimiento, es un espacio de conocimiento.

□ El crecimiento

Creer es un proceso a través del cual se viven numerosas experiencias significativas que van moldeando la personalidad del individuo. Cada etapa del crecimiento implica diferentes experiencias y acontecimientos que van conformando la subjetividad de cada persona de acuerdo a su lugar de enunciación. En este relato, Clarice representa el crecimiento de la personaje como un proceso de adquisición de conciencia y forma propia, pero también, como un ejercicio de evocación de la

narradora; la construcción de la imagen de sí a la luz de los años: Sofia recordándose a los nueve años, rebelde, desconcertada, incompleta.

Soportando con desenvuelta amargura mis piernas largas y mis zapatos siempre deformes, humillada por no ser una flor, y sobre todo torturada por una infancia enorme que temía que nunca llegara a su fin ("Los desastres de Sofia": 17-18).

El crecimiento no es considerado por Sofia sólo como el paso del tiempo o la maduración física y psicológica que tendría lugar en un futuro, sino que ella es conciente de que el crecimiento llegaría con diversas implicaciones, vive esperanzada en su futuro crecimiento, lo que la hace despreciar su presente y vivirlo como un paso necesario para incorporarse al mundo adulto.

estaba la esperanzada amenaza del pecado, que con miedo me ocupaba en esperar, sin olvidar que estaba permanentemente ocupada en querer y no querer ser lo que era, no me decidía por cual de mí; toda yo es la que no podía: haber nacido era algo lleno de errores que corregir. No, no era para irritar al maestro que no estudiaba; sólo tenía tiempo de crecer. Cosa que hacía para todas partes, con falta de gracia que más parecía resultado de un error de cálculo [...]: en mi apuro crecía sin saber hacia dónde. Sólo mucho después, habiéndome finalmente organizado en cuerpo y sintiéndome fundamentalmente más afianzada, pude aventurarme a estudiar un poco (*Ibidem*: 18-19).

Para Sofia, el crecimiento es una tabla de salvación, y por tanto, lo espera ansiosamente, como única alternativa de poner fin a una infancia alocada, desorientada, llena de inseguridades y temores. Sin embargo, después del shock de la mirada y el reconocimiento de su amor hacia el maestro, se da cuenta de que el crecimiento también implica inseguridad y dudas, de que el mundo de los adultos no es tan perfecto como ella suponía y que la conciencia que va adquiriendo la libera de la ignorancia y la inocencia infantil, haciéndola directamente responsable de sus actos y sus consecuencias.

El mataba en mí por primera vez mi fe en los adultos: también él, un hombre, creía como yo en las grandes mentiras [...] En mi impureza había depositado la esperanza de redención en los adultos. La necesidad de creer en mi bondad futura hacía que venerase a los grandes, que los había hecho a mi imagen, pero una imagen mía purificada al fin por la penitencia del crecimiento, al fin libre de la sucia alma infantil. Y todo eso ahora el maestro lo destruía, y destruía mi amor por él y por mí. Mi salvación sería imposible: aquel hombre también era yo. Mi amargo ídolo que había caído ingenuamente en las artimañas de una criatura confusa y sin candor, y que se había dejado guiar dócilmente por mi diabólica inocencia... (*Ibidem*: 32-33).

La conciencia del crecimiento hace que Sofia refuerce teorías sobre ella, intuiciones sobre su forma de ser, asumiendo su naturaleza y su particularidad, admitiendo sus desencantos y sus obsesiones. Además de crecer, Sofia aprende a ser amada, a ser ella, a aceptarse y a aceptar al mundo y a sus habitantes, aun cuando no respondan a sus expectativas.

es que una dulzura del todo extraña fatigaba mi corazón.[...] Y bajando de cansancio, ante aquella suavidad primera, una cabeza al fin humilde que muy lejos tal vez recordase la de una mujer. [...] No, yo no era divertida. Sin siquiera saberlo era muy seria. No, no era loquita; la realidad era mi destino, y era lo que en mí le dolía los otros. [...] Sea lo que sea lo que entendí en el parque, fue, con un impacto de dulzura, entendido por mi ignorancia. Ignorancia que allí de pie, en una soledad sin dolor, no menor que la de los árboles, yo recuperaba entera la ignorancia y su verdad incomprensible. Allí estaba yo, la chica demasiado lista, y he aquí que todo lo que en mí era malo, servía a Dios y a los hombres. Todo lo que en mí era malo era mi tesoro (*Ibidem*: 34-36).

El crecimiento de Sofia es la asimilación de sus ser, que inicia con la toma de conciencia del camino que la conduciría a convertirse en mujer, el camino del crecimiento y la aceptación de sí y del mundo adulto al que final e inevitablemente se incorporará. El proceso de crecimiento deja en Sofia varias experiencias significativas que le permiten aprender, tener conocimiento de sí, completarse y asumirse como ser humano.

o La muerte

“Los desastres Sofia” es una narración de vida, una representación de las relaciones humanas, la materialidad de los objetos, el paso del tiempo, los sentimientos y las sensaciones, sin embargo, también es un relato que plantea la experiencia de la muerte como factor de vida, como una experiencia significativa, un shock que reacomoda las concepciones de la personaje sobre la realidad.

En este relato, la muerte se presenta en dos ocasiones, alterando la identidad de Sofia y desvaneciendo sus certezas sobre la vida y la realidad, estos momentos son: la muerte de su madre y la del profesor. La muerte de la madre de Sofia³ está implícita en el relato, la narradora sólo menciona este hecho superficialmente, como por descuido, aunque en realidad es un dato que permite comprender mejor la soledad e inestabilidad de Sofia, así como su inmenso amor a la vida y su deseo de protección hacia los adultos.

Con la muerte de su madre, Sofia toma conciencia de su soledad, pero también de la fragilidad de la vida, y comienza a sentirse responsable por el bienestar de los demás, cuidando cada uno de sus pensamientos y actitudes, orientándolos al cuidado de la vida y de los otros, teniendo conciencia de su temporalidad y corporeidad, sola consigo misma:

“Mi padre estaba en el trabajo, mi madre había muerto hacia meses. Yo era el único yo” (*Ibidem*: 25).

Mientras que en la historia la muerte la madre de Sofia es un aspecto contextual, la muerte del maestro es el desenlace del pasaje de amor dentro de la misma. Varios años después de su encuentro con el maestro, Sofia, ya convertida en una *jovencita* tanto física como psicológicamente, se entera de la muerte del profesor, lo que le da una nueva sacudida a su vida y mueve nuevamente las certezas a las que había llegado en su camino de crecimiento.

Fue una pena que el maestro no hubiera llegado a ver aquello en lo cual, cuatro años después, inesperadamente me convertiría: a los trece años, con las manos limpias, bañada, bien arreglada y bonita, me había visto como una estampa de Navidad en el comedor de una casa de dos plantas. Pero en lugar de él, abajo había pasado un ex amiguito mío, había gritado en voz alta mi nombre, sin advertir que yo ya no era una chiquilla y sí una joven digna, cuyo nombre ya no puede ser vociferado más por las aceras de una ciudad. ‘¿Qué pasa?’, pregunté al intruso con la mayor frialdad. Recibí entonces como gritada respuesta la noticia de que el maestro había muerto aquella madrugada. Y blanca, con los ojos muy abiertos, había contemplado la calle vertiginosa a mis pies. Mi compostura quebrada como la de una muñeca rota (*Ibidem*:19).

El shock de la muerte del profesor hace que Sofia revalore sus recuerdos y le permite reafirmar su propia existencia. Esta pérdida es el final de la historia de su primer amor, pero es también la pérdida de quien por primera vez le otorgó sentido a su existencia y a su amor, quien marcó el camino hacia su crecimiento y las futuras intensas relaciones amorosas que Sofia establecería durante su vida.

La muerte de las dos primeras personas que le dieron vida y amor –su madre y el maestro, que la hizo renacer con su mirada–, es para Sofia el descubrimiento de la soledad y la pérdida, pero también es el fin que marca nuevos principios ante los cuales Sofia se adentra, preparada para las rupturas y los dolores de la existencia. En el relato, estas muertes son síntomas de vida, pues aunque implican para Sofia también pequeñas muertes, inevitablemente conducen a nuevas experiencias de vida, son conocimientos que le dan la certeza de que toda vida conlleva en sí misma la muerte y viceversa.

³ La escritura de Clarice Lispector es testimonio de su existencia, de sus dolores y obsesiones, así, en este relato encontramos algunas analogías entre la personaje y la escritora, pues ambas quedan huérfanas de madre a los nueve años y viven su niñez sintiéndose extrañas y extranjeras dentro de sí mismas y de su entorno. Como casi todos sus relatos, esta historia está en gran medida, construida por la experiencia de vida de su autora, es una narración de la experiencia vivida.

Narración de la sabiduría

“Los desastres de Sofía” es una narración sobre momentos de conocimiento: la mirada, el amor, el crecimiento y la muerte, que son caminos de la sabiduría, y por tanto, son momentos íntimos y personales, en los que las reglas de comportamiento o los prejuicios sociales sólo entorpecen el proceso de apreciación y asimilación de las experiencias significativas. Este relato se desarrolla en la institución educativa, donde cualquier conocimiento de vida es relegado, minimizado o bien eliminado, pues los momentos de conocimiento no pueden ser explicados ni enseñados, sólo pueden compartirse, por ellos no se obtiene remuneración económica o prestigio social alguno.

Aunque son diversos los caminos de la sabiduría, este relato sólo plantea estos cuatro, así como la manera en que una niña de nueve años, y posteriormente una mujer, se relaciona con ellos para adquirir conocimientos para/sobre la vida; en él, la instancia educativa sirve sólo como espacio de aprendizaje de vida, en vez de ser recinto entrenador en materias y técnicas para la productividad.

la sabiduría no es comunicable. La sabiduría que un erudito intenta comunicar, siempre suena a simpleza [...] El saber es comunicable, pero la sabiduría no. No se la puede hallar, pero se la puede vivir, nos sostiene, hace milagros: pero nunca se la puede explicar ni enseñar (Hesse, 1990:165).

El relato “Los desastres de Sofía” representa también las relaciones y conflictos que el común de los individuos viven para apropiarse de conocimientos de vida, pues por el régimen de verdad, estos conocimientos son relegados y etiquetados con prejuicios y estipulaciones para que los individuos no convivan directamente con su experiencia y no se apropien del conocimiento que genera; esta historia nos deja acompañar a Sofía en su travesía para encontrar esos caminos que conducen a nuevos niveles de conciencia y a un mayor conocimiento de sí y de los otros.

Además, esta narración es evidencia de otro camino de sabiduría: la escritura, que es un medio de expresión y creación que permite a la escritora explorar los diferentes momentos de conocimiento y analizar su proceso de asimilación. “Los desastres de Sofía” es una muestra de las facultades de la narrativa literaria como un ejercicio de conciencia donde el autor supera las expectativas económicas, creando un objeto que contenga y represente su propia concepción sobre el aprendizaje interno, externo e institucional, y cómo los individuos se relacionan con él para alcanzar la sabiduría.

4.2. Narrativa de la libertad clandestina: *El lugar del corazón*

Como toda creación artística, la narrativa literaria representa los diferentes conflictos individuales y colectivos que surgen en la sociedad y en sus diversas relaciones humanas y materiales, tales conflictos tienen su origen en las numerosas reglas, prohibiciones y exigencias que recaen sobre los individuos y que condicionan su comportamiento, necesidades, fantasías, forma de pensar y de expresarse, etc., según el régimen social. Sin embargo, estas mismas limitantes al comportamiento y a la libertad humana, propician nuevas formas de pensamiento, de relación y de creación que permiten rebasarlas, transgredirlas y reconstruirlas.

Toda creación literaria representa en cierta forma, los diferentes medios para transgredir los límites sociales y sus roles asignados. Así, podemos encontrar gran cantidad de obras literarias que representan los conflictos humanos generados por el sistema social, pero también ciertas estrategias para transgredirlos y adecuarlos a las necesidades reales de los individuos. Un ejemplo de esto es el cuento

“El lugar del corazón” de Juan Tovar,⁴ donde se plantea el conflicto colectivo generado por el establecimiento de roles y actitudes para las personas, así como la manera en que éstas transgreden los límites conductuales impuestos.

El lugar del corazón (Joaquín Mortiz, 1974) es un libro de relatos escrito por Juan Tovar, quien asocia historias y relaciones hasta conseguir narraciones breves y circulares donde los personajes se descubren inmersos en las complejas tramas de la realidad y en los hilos que mueven sus destinos inciertos pero definidos al mismo tiempo. Sus historias mezclan lo insólito de la cotidianidad con elementos mágicos y místicos para conformar fragmentos en la vida de los personajes y su mundo.

El segundo cuento del libro titulado “El lugar del corazón”, es una narración corta en la que converge lo desconocido con el proceso de crecimiento de los personajes, quienes tienen la oportunidad de transgredir los roles sociales con las implicaciones que esto conlleva. En él pueden encontrarse algunos de los aspectos expuestos en los capítulos anteriores, como el shock de reconocimiento, el problema social del conocimiento, la educación institucional, etc., como ingredientes del mundo posmoderno en que se desarrolla la trama.

Sinopsis

“El lugar del corazón” es un relato sobre tres adolescentes: Neli, Cecilia y Aurora, que, cansadas de las humillaciones de su profesor de literatura: Guillermo Suárez Esponda, planean vengarse de él por medio de brujería. En una construcción abandonada se reúnen una noche y le clavan a una fotografía autografiada del maestro alfileres en las piernas, al tiempo que realizan invocaciones satánicas. Al regresar a la escuela después de vacaciones, se encuentran con otro maestro de literatura y con la noticia de que Suárez Esponda está enfermo; después de un tiempo, Neli decide visitar al maestro y lo encuentra en una silla de ruedas, con gran dolor en las piernas a causa de unas úlceras que no cicatrizan. El remordimiento la hace regresar al lugar donde realizaron el ritual brujeil y desenterrar la foto del profesor que, para su sorpresa, tiene un nuevo alfiler enterrado en el lugar del corazón; arrepentida, reza con devoción para tratar de revertir el daño causado, sin embargo, el profesor muere unos días después por un ataque cardíaco.

La historia se desarrolla cuando el narrador en tercera persona limitada relata lo que Neli le contó a manera de testimonio de un hecho de su adolescencia. A lo largo del cuento el narrador aclara que sólo está transcribiendo el relato de Neli y da una apreciación simplista a los hechos contados. Estos acontecimientos representaron para Neli un shock de reconocimiento, el recordarlos y narrarlos le permite asimilar en parte su adolescencia y algunos de sus sentimientos y acciones durante ella.

⁴ Juan Tovar, dramaturgo, traductor, cuentista, guionista de cine, periodista y novelista mexicano nacido en Puebla, el 23 de octubre de 1941. En 1962, radicado en el Distrito Federal, ingresó a la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Fue profesor del Instituto Politécnico Nacional, de la Escuela de Arte Teatral del Instituto Nacional de Bellas Artes (1964-74), del Centro Universitario de Teatro (CUT), del Centro de Experimentación Teatral y del Centro de Capacitación Cinematográfica (CCC). Ha colaborado en la sección cultural de diversos periódicos y realizado traducciones para diferentes instituciones. Entre sus principales trabajos de traducción se encuentran los realizados a la obra de Carlos Castaneda, William Butler Yeats Ingmar Bergman y Jan Potocki.

Entre sus obras se encuentran los libros de cuentos *Hombre en la oscuridad* (1965), *Los misterios del reino* (1966), *La plaza y otros cuentos* (1968) y *El lugar del corazón* (1974), así como las novelas *El mar bajo la tierra* (1967), *La muchacha en el balcón o la presencia del coronel retirado* (1970), *La madrugada* (1979) y *Criatura de un día* (1984). Entre sus trabajos teatrales se encuentran *Coloquio de la rueda en su centro* (1979), *La madrugada* (1979), *Las aloraciones* (1981), *El destierro* (1982), *Manga de clavo* (1985), *Muera Villa* (1985), *El monje* (1986), y *Mi querida Lulú* (1987).

El autor de un texto en femenino

Una de las opciones transgresivas de la literatura es el travestismo que permite, posibilitando que el/la autor/a cree un personaje del otro sexo, personaje que piensa, siente, actúa y se expresa desde la diferencia genérica. Este travestismo implica necesariamente un compromiso del autor con el/la personaje para garantizar su verosimilitud.

Sin embargo, esta trasgresión no siempre es real, son numeros@s l@s autores/as que, a pesar de que escriben con la voz del "sexo opuesto", continúan con los esquemas establecidos sobre "feminidad" y "masculinidad", sin transgredir el lenguaje ni la concepciones genéricas. Es muy común encontrar en la literatura personajes femeninos que refuerzan la visión sexista sobre las mujeres y representan el "ideal femenino" y los posibles castigos sociales para quienes no lo persigan, uno de los ejemplos más claros es *Ana Karenina*⁵. Estos textos literarios que usan el travestismo para consolidar los roles sociales y validar las estrategias represivas, cumplen con una función adaptativa que previene que las reglas sean transgredidas

Los personajes –femeninos y masculinos– de los textos se convierten en modelos para comprender la realidad, sus normas, y los hombres y las mujeres que la habitan. Quien escribe se encuentra siempre ante la posibilidad de transgredir o reforzar con sus palabras el régimen de verdad sobre la uniformidad y la diferencia, especialmente sobre la diferencia sexual. La construcción de caracteres femeninos y masculinos en la literatura puede o no corresponder con los esquemas de pensamiento de cada cultura y cada momento histórico.

Las fronteras del género, al igual que las de clase, se trazan para servir una gran variedad de funciones políticas, económicas y sociales. Estas fronteras son a menudo móviles y negociables. Operan no sólo en la base material de la cultura sino también en el mundo imaginario del artista creativo. Las normas del género no siempre están claramente explicitadas; a menudo se transmiten de manera implícita a través del lenguaje y otros símbolos (Conway, 1996:25).

En este caso, Juan Tovar elabora un texto que aborda la brujería como estrategia femenina de transgresión, sin embargo, toma una posición de juicio y escepticismo sobre lo contado, se mantiene desde la perspectiva del narrador masculino que juzga los hechos y dichos de las mujeres, reproduciendo así el discurso sobre la feminidad. Es decir, este cuento acerca de tres mujeres es visto desde los ojos de un hombre, con toda la concepción de discriminación genérica cultural que establece los modos de hablar de los hombres sobre las mujeres, de dudar de su palabra y desconfiar de ellas, es un relato hecho por un varón –el autor– y por tanto, es el deseo del autor el que se hace presente en este cuento.

El deseo es el motor que mueve toda literatura y lo que anima las feminidades y masculinidades de los personajes, este deseo evidencia la forma de pensar y sentir del escritor y su realidad, la cual determina la forma en que va construyendo sus relatos. Si el deseo del autor está adaptado al régimen de verdad, si

⁵ *Ana Karenina* (1875), es una novela escrita por el escritor y pensador ruso León Tolstoi (1828-1910), en la que plasma, al igual que en la mayoría de sus textos —*La Guerra y la paz* (1866), *Memorias de un loco* (1884), *La muerte de Iván Ilych* (1884), *Amo y criado* (1885), *La sonata a Kreutzer* (1899), *Resurrección* (1900), entre otras—, su visión atormentada de la humanidad, a causa de las bajas pasiones, la inequidad económica y la frivolidad urbana, comparada siempre con la plenitud y tranquilidad rural. En esta novela, la personaje se enfrenta a una pasión adúltera que rompe con la estabilidad social y moral de la época y que la lleva del idilio amoroso, al sufrimiento y confrontación con su propia existencia. "El autor demuestra una profunda compasión por su bella heroína, pero, al final, ésta será condenada por su transgresión de las normas sociales y morales. El protagonista principal, Levin, contiene muchos rasgos autobiográficos. Comparte con el autor el rechazo a los afectados intelectuales urbanos y vive atormentado por sus mismas dudas sobre el sentido de la vida y de la relación de los seres humanos con el infinito" (*Enciclopedia Microsoft Encarta*, 1998).

se adhiere a sus discursos que etiquetan las actitudes y acciones de los individuos, el escritor reproducirá el deseo instituido por la sociedad cayendo en estereotipos y prejuicios sobre los personajes.

Muchos textos literarios de todo el mundo reproducen en sus relatos estereotipos sobre las mujeres y construyen sus tramas sobre los supuestos generales de la condición femenina; así, en diversas narraciones puede encontrarse al género femenino asociado a la pasividad, la impulsividad, la pasión, la impaciencia, la gracilidad, la inactividad, la irritabilidad, etcétera.

En este libro, Juan Tovar reproduce algunos estereotipos femeninos al construir los diferentes relatos que lo integran, en ellos se percibe la voz del autor, quien ofrece a los personajes femeninos alternativas de comportamiento, que finalmente, los conducen a la confirmación de los patrones conductuales establecidos para los géneros. A excepción de "El lugar del corazón", los demás relatos del libro presentan una narración compartida por personajes masculinos y femeninos, en los que impera el discurso de la diferencia sexual desde una visión masculina de las acciones, deseos, pensamientos, actitudes y sentimientos femeninos.

"El lugar del corazón" es el único relato de este libro que presenta una historia protagonizada por mujeres, sin embargo, en ningún momento de la narración, el autor les da voz propia a las personajes ni valida sus actitudes, adopta una posición paternalista y refuerza con sus palabras ciertos estereotipos femeninos; es una historia sobre tres mujeres desde la óptica y el deseo masculino; "las formas narrativas arquetípicas de Occidente que dan por sentada la presencia de un protagonista masculino influyen en la forma en que se arman cuentos acerca de mujeres" (Conway, 1996:24).

Si bien el deseo masculino es el que históricamente ha imperado en el discurso dominante, los cambios sociales y culturales han permitido que poco a poco la voz de las mujeres sea escuchada, no sin ciertas reservas, y ha permitido que la propias mujeres elaboren sus discursos y encuentren medios y maneras de hacerse escuchar. Así, hoy existen múltiples espacios donde la voz y el pensamiento femenino se reproducen y transmiten para ir legitimando su papel en el mundo.

Uno de los terrenos ganados para la expresión femenina es la creación artística, que permite no sólo la identificación y expresión de las necesidades de las creadoras, sino la posibilidad de transmitir sus pensamientos y sentimientos a otras personas en variadas circunstancias. Aunque la creación femenina de cualquier objeto artístico —escritura, pintura, danza, video, etc.— no es garantía de que se rompan los estereotipos de género o se transgredan los discursos de poder, sí legitima la representación del discurso *otro* sometido por cientos de años, y deja que la diferencia hable, se exprese y transmita su propia óptica del mundo.

En este marco podemos encontrar el cortometraje *El lugar del corazón*, realizado por Busi Cortés⁶ y basado en el cuento de Tovar, el cual relata con una narrativa mucho menos estereotipada y ofrece otras alternativas de interpretación que no se centran en una visión masculina. Esta diferencia de paradigmas entre los creadores se debe básicamente a su diferencia genérica y al compromiso personal al representar

⁶ Busi Cortés, cineasta mexicana, egresada de la Licenciatura de ciencias técnicas de la información de la Universidad Iberoamericana y del curso de realización del Centro de Capacitación Cinematográfica (CCC). Maestra de realización en el CCC, docente, guionista y realizadora de cortometrajes y series televisivas. Directora de las películas *Serpientes y escaleras* (1992) y *El secreto de Romelia* (1988), por la que recibió el Ariel y la Diosa de Plata por mejor Opera Prima y mejor adaptación en 1989, Premio de la Asociación de Cronistas de Espectáculos por la mejor película hispana exhibida en Nueva York, Premio Pitirre del Festival de Cine de San Juan, Puerto Rico en 1990 y Premio del Público en el Festival de Cine Mexicano en Villahermosa, Tabasco en 1991. Realizadora del documental *Déjalo ser, La casa del pueblo, Destinos, Luna de miel al cuarto menguante, De la vida de las mujeres, El lugar del corazón* y *Hotel Villa Goerne*, entre otras. Sus trabajos cinematográficos se centran en historias sobre mujeres auténticas, a diferencia de otras obras que presentan imágenes denigrantes de mujeres, o caricaturas de ellas basadas en los estereotipos sociales.

personajes femeninos en sus creaciones. Tovar, por ejemplo, representa las acciones femeninas de acuerdo con los lineamientos sociales, mientras Busi –consciente o inconscientemente– les otorga a las personajes ciertos márgenes de acción en el discurso normativo, además, presenta a las mujeres como una totalidad, no sólo fragmentos de feminidad, como lo hace Tovar.

A pesar de que la historia es la misma, la manera en que ambos autores la presentan es distinta, existen pequeñas diferencias que hacen un discurso específico de cada autor, estas diferencias que podrían pasar desapercibidas, evidencian la manera en que hombres y mujeres (re)construyen los discursos sobre la feminidad.

Algunas de estas diferencias son: en el cortometraje *El lugar del corazón*⁷ las personajes tienen alrededor de 12 años, en el cuento de Tovar tienen entre 15 y 16, el primero sitúa a las niñas en un contexto familiar y escolar más extenso y centra su atención en ellas; en el relato de Tovar en cambio, se percibe muy poco del mundo de las personajes y el interés del relato se centra en el profesor. Estas diferencias ejemplifican cómo creadores de diferentes géneros perciben la vida y las actitudes humanas y cómo las representan por medio del lenguaje visual y escrito.

Pese a lo anterior, la historia en sí representa algunos conflictos sociales e individuales de las tres protagonistas en crecimiento, evidenciando la crisis de la conformación de su identidad. Tanto el cortometraje como el cuento son narrativas sobre la libertad que las personajes descubren, libertad clandestina que, como mujeres jóvenes de clase media, pueden encontrar en un mundo escolar asfixiante.

Brujería: espacio de liberación y poder femenino

El elemento central de este relato es el acto brujeril que las personajes realizan para vengarse de su profesor, este acto las libera de las humillaciones a las que el maestro las somete constantemente y les otorga un poder y un saber que históricamente ha estado relacionado con la feminidad. Culturalmente se ha asociado a la mujer con la brujería y las “fuerzas del mal” y se han creado discursos sociales que justifican este supuesto. Existen por lo menos tres versiones que “explican” la *inclinación natural* de las mujeres hacia lo maligno, sucio, pecaminoso, y todo lo que es desconocido e incontrolable para el discurso masculino, estas versiones han servido de sustento para teorías populares como *la brujería*, y han conformado mitos y leyendas sobre sus actantes: las brujas.

La primera versión se centra en las características de *debilidad femenina*, según la cual, las mujeres son frágiles, pasionales, impulsivas y manipulables, lo que las hace altamente vulnerables de ser sometidas por fuerzas ajenas que las *obligan* a actuar irracionalmente, a proceder fuera de la ley en vez de obedecerla.

Existe otra versión basada en el interdicto de la sexualidad, según ésta, las mujeres tienen en su cuerpo un poder mágico que les permite dominar al hombre y la naturaleza. Las leyendas han asociado la idea de mujeres con altas características sexuales con conceptos perversos: son mujeres que “se casan con el diablo”, veneran el sexo, la sangre y el dolor. Este discurso asume que el cuerpo y el sexo contienen un saber que otorga poder a quienes lo poseen, y como culturalmente el saber y el poder han sido otorgados

⁷ Universidad Iberoamericana, Centro de Capacitación Cinematográfica (CCC). *El lugar del corazón*, 1984, dirección: Busi Cortés, duración: 27 min., México. Este cortometraje es una muestra del trabajo filmico que algunas creadoras mexicanas han realizado a partir de la década de 1980 y que se centra en construir un nuevo discurso visual y textual sobre la feminidad y la diferencia genérica en general, ganando cada vez más espacios de expresión artística y contribuyendo al movimiento cultural de nuestra sociedad.

a los varones, las mujeres que los quieran o los tengan serán consideradas impuras, malvadas, perversas y diabólicas, lo que conduce al simbolismo monstruoso o ridículo de las brujas: mujeres ancianas, feas, deformes, desagradables e insensibles, que buscan poseer cierto poder sin importar los medios para conseguirlo.⁸

Finalmente, existe en la cultura popular una última versión sobre la naturaleza femenina-brujeril, que se basa en la asociación de las mujeres con la tierra y la naturaleza, es la imagen de la "madre-tierra" que, por las características femeninas de concepción, concede a ciertas mujeres el conocimiento y el poder relacionado con la naturaleza. Esta versión otorga a las brujas un poder curativo y benéfico, las asocia con un saber femenino no instituido, relegado por la cultura patriarcal hasta casi desaparecerlo, abarca desde aptitudes curativas, artificios amorosos, oficios de partera y yerbera, conocimientos astrales, lectura de cartas, hechizos y pócimas para concederle a ciertas personas atributos específicos, etcétera.

Estos tres discursos se centran en dos creencias principales, la primera es que las mujeres *por naturaleza* poseen un conocimiento subjetivo que las hace tener más dominio en aspectos corporales y sensitivos, lo que se relaciona con su acumulación de experiencia y saber en asuntos de la vida cotidiana. En segundo lugar, la creencia de que las mujeres se reúnen para transmitirse oralmente saberes de todo tipo, entre ellos actos brujeriles y prácticas que ponen en peligro al régimen social. Esto explica la actitud social paradójica frente a la brujería: temor y atracción generalizado hacia sus objetos y actuantes.

Detrás de estas versiones se encuentra un conocimiento femenino no instituido que cuestiona el orden patriarcal, lo que explica su ocultamiento y aniquilamiento con el fin de desvanecer estos saberes y otorgárselos a los varones. Los "conocimientos de mujeres" han sido reducidos poco a poco, sus vestigios son considerados *cosas de viejas*, sin embargo no han podido desaparecer de la cultura popular y siguen teniendo vigencia en nuestra sociedad posmoderna. Estas actitudes contradictorias pueden encontrarse en la literatura de todos los tiempos y en la propia Historia, que se ha basado en las tres versiones mencionadas en diferentes épocas para actuar en relación a la normativización de los géneros, así como para intentar aprehender y controlar lo desconocido.

En "El lugar del corazón", Tovar aborda la brujería como un acto inherente a la feminidad y desarrolla en torno a ella algunos aspectos relacionados con las versiones descritas, algunos de éstos son:

□ El conocimiento brujeril es un saber subjetivo que se transmite oralmente entre mujeres. En este caso, la nana de Nelly le da, sin saberlo, herramientas para realizar el rito.

¿Y qué tenía, nana? / — Qué iba a tener. Chico trabajote que le hicieron. / — ¿Y cómo? / — Pues como lo hacen, niña. / — ¿Cómo? / — Uh, hay tantos modos. / ¿Tú sabes algunos? / De saber sí, pero con eso mejor ni meterse. Luego viene el coletazo. Los espíritus te ayudan pero se cobran. / Se hacen cosas con muñecos ¿verdad? / — Sí, muñecos o retratos. / — Uñas o cabellos. / — Mjú, O así, cualquier cosa de la persona. Ropa sin lavar, algo de su puño y letra. / — ¿Y alfileres? / — Alfileres donde se le quiere meter la dolencia. / — ¿Y qué más? / — Agua serenada. Tierra. Luego se entierra todo para fijar el trabajo. ¿Pero por qué quieres saber? / — No, por nada ("El lugar del corazón": 41-42).

□ El rito brujeril consiste en la reunión de varias mujeres invocando cierto poder. Las personajes del cuento descubren este poder y el temor que produce sus alcances, intuyen un saber y una práctica que las hace cómplices.

Neli abrió de pronto los ojos al sentir ('Te juro') que algo, una forma vasta hecha de luz de luna, un gigante sin facciones estaba allí entre ellas con un pie a cada lado de la fosa. Y su mirada se encontró la de Aurora,

⁸ "la bruja es percibida como poco femenina. Desobedece al sistema impuesto, se atreve a tener poder (mágico) y esta desobediencia la afea a los ojos de quienes son desobedecidos; este poder la convierte asimismo en la antítesis de la mujer [...]" (Victoria Sau en Fisher, 1995:126-127).

fija en el mismo punto: golpe de terror casi placentero porque también era conciencia de poder. Neli bajó la cara y abrió los brazos en cruz y alzó la voz y las otras la imitaron [...] Ya no había necesidad de consultar nada, de ponerse de acuerdo: estaban en acuerdo, cumplían un ritual bien aprendido (*Ibidem*: 43-44).

- El erotismo es un elemento imprescindible en la alianza diabólica, la mezcla de sexualidad, frenesí y deseo hacen que el ritual sea un pacto perverso de complicidad.

el ritual nocturno se repetía con insistencia algo desesperada, con rabia de posible inutilidad, con anhelo sórdido. Una de las últimas noches se frotaron tierra en la cara, en el pecho rasgando las blusas, en las piernas, invocando siempre. [...] 'Como que ya no era juego' dice, 'era—no sé. Como masturbarse, no se si me entiendas.' Invocar impulsos vergonzantes, dejamos poseer por ellos y cuando la posesión termina el monstruo sigue allí, tarda en regresar al centro oscuro donde habita y uno lo mira y dice: ¿eso soy yo? Pero además era masturbarse frente a espejos (*Ibidem*: 44).

- Otro elemento implícito en el rito bruñeril es el acto de seducción que entaña y que se basa en los "atributos" femeninos de atracción sexual como estrategia de incitación. En las personajes, la seducción es una táctica para obtener el autógrafo del profesor, esta maniobra se percibe con mayor claridad en el cortometraje de Busi que en la narrativa de Tovar, sin embargo, implica de cualquier modo una estrategia de persuasión femenina para obtener lo que se desea.

Cecilia encontró entre los libros de su padre *Las raíces medievales del romanticismo alemán* por Suárez Esponda [...] Después de una clase las muchachas se acercaron al maestro para pedirle un autógrafo en sus Raíces. / —¿Piensan leer esto? —sonrió Esponda—. No creo que le entiendan mucho. / —Haremos lo posible, maestro. / —Deberían decir más bien lo imposible, si sus posibilidades son las que demuestran en clase —Esponda se caló los anteojos y probó su pluma fuente—. ¿La dedicatoria es para las tres? / —Si maestro (*Ibidem*: 42).

Para Baudrillard, la seducción es una estrategia para jugar con la ley y el orden, para transgredir las reglas desde el interdicto; en este relato, la seducción es el inicio del ritual bruñeril. "Un destino indeleble recae sobre la seducción. Para la religión fue la estrategia del diablo, ya fuese bruja o amante. La seducción es siempre la del mal. O la del mundo. Es el *artificio* del mundo. [...] La seducción nunca es del orden de la naturaleza sino del artificio —nunca del orden de la energía, sino del signo y del ritual.

La seducción vela siempre por destruir el orden de Dios, aun cuando éste fuese el de la producción o el del deseo. Para todas las ortodoxias sigue siendo el maleficio y el artificio, una magia negra de desviación de todas las verdades, una conjuración de signos, una exaltación de signos en su uso maléfico [...] Ahí es donde seducción y feminidad se confunden, se han confundido siempre. [...] nadie podría ser más grande que la misma seducción, ni siquiera el orden que la destruye (Baudrillard, 1992:19-10).

Tovar relaciona estos elementos —seducción, frenesí, cofradía, feminidad, oralidad— con la búsqueda de un poder alternativo para las personajes, quienes pasan de ser víctimas de las humillaciones de su profesor, a ser victimarias de éste; desarrolla la bruñería como un espacio de saber femenino que les permite una libertad secreta, reprimida y estigmatizada por el régimen de verdad.

Las personajes, sin saberlo, hacen uso de una estrategia femenina de liberación clandestina en busca de alterar el orden que las asfixia, esta estrategia les causa atracción y pánico al mismo tiempo al descubrir la posibilidad de un poder perverso, desde la óptica del discurso patriarcal, que rompe lo instituido. "Lo desconocido siempre infunde temor y desconcierto, y más aún si su cercanía es tan próxima que se hace presencia concreta y constante, pues entonces altera y trastorna lo establecido" (Llamas, 1971:47).

El desamor a la enseñanza, raíz de la crisis educativa

Son dos los relatos de este libro que se desarrollan en el ámbito académico: "El lugar del corazón" (40-47) y "Lecciones de cosas" (76-104), ambos comparten la misma perspectiva de la educación institucional y reflejan el problema social del conocimiento, ubicando su origen en el desamor a la enseñanza, tanto por parte de l@s profesores/as como del alumnado.

En las dos narraciones, Tovar aborda el desgano con que el profesorado asume su labor educativa, considerándola una carga en vez de una oportunidad, haciendo blanco de sus frustraciones a los alumnos —especialmente a los personajes femeninos— abusando del poder simbólico que su figura en la institución educativa le concede.

— ¿No sabe quién escribió *Los Bandidos*, señor Villalobos? Pero hombre, sólo un perfecto imbécil sería capaz de ignorarlo, ¿no cree usted? Responda. Si ¿verdad? Sólo un perfecto imbécil. ¿Qué es usted entonces? Más fuerte, que lo oigan todos sus compañeros. Eso, y para que no se le olvide, va a traermecien frases: soy un perfecto imbécil. Es mi destino, estar en un país de imbéciles tratando de educar imbéciles" ("El lugar del corazón": 40-41).

En ambas historias se presentan actitudes que reflejan los conceptos que la sociedad posmoderna tiene sobre el papel de la escuela, en ellas puede verse cómo en la institución educativa se instruye al alumnado para que se integre al sistema socioeconómico capitalista, transmitiéndole valores materialistas e individualistas, carentes de solidaridad y respeto. La escuela es la empresa que hace individuos funcionales al sistema.

Ambos relatos evidencian el funcionamiento de la instancia educativa, en la que se sobrevalora el conocimiento objetivo y se desprecia el subjetivo, inhibiendo el desarrollo de capacidades sensibles como la creatividad, la imaginación y la fantasía; la habilidad cognitiva se reduce a la capacidad de memorización y a la adaptación a las estipulaciones, con el fin de homogenizar las necesidades y particularidades, pues la diferencia es una característica negativa que se debe eliminar.

En estas narrativas se hace presente la imagen de la escuela como proveedora de mano de obra para el funcionamiento social, en ella se adiestra a los individuos para incorporarse sin contradicciones a los vicios y enfermedades que la sustentan: resentimiento, abuso de poder, violencia, falsedad, sentimientos de soledad y desesperación, depresión, culpas, victimismos, etcétera.

Estas actitudes son el origen del problema social del conocimiento y de la crisis educativa que, como hemos visto, tiene que ver con la manera en que la sociedad concibe a la educación institucional y los valores que le otorga para perseverar el sistema social por medio de individuos que respondan inconscientemente a las necesidades de control y represión sobre las generaciones jóvenes que se educan.

El maestro de "El lugar del corazón" es una persona autoritaria e intransigente, mientras el profesor de "Lecciones de cosas" es un hombre frustrado y confundido, indiferente al desarrollo de su alumnado, sumido en lamentaciones y resentimientos. Ambos, ven su papel en la academia como un castigo y desarrollan sus actividades de enseñanza con frialdad y desamor, suscitando en el alumnado actitudes igualmente aberrantes.

—Silencio, déjense de niñerías —empezó a borrar—. Ejercicios —ruidos de protesta—. Silencio, silencio. ¿Creen que yo estoy muy a gusto? ¿Creen que yo no preferiría estar en otra parte haciendo otra cosa? Pero hay que trabajar y éste es mi trabajo. Y ustedes deben estudiar para trabajar después, formar una familia, tener hijos — cada frase un trazo del borrador— y los hijos estudiarán y así sucesivamente —se sacudió las manos, se apoyó en el escritorio—. Qué se le va a hacer. Y yo estoy peor que ustedes, téngalo en cuenta. Este día doy tres clases a veinte pesos cada una. Total, sesenta pesos para que mi mujer se compre unas pantaletas. [...] / — No es posible tratarlos como a la gente. Ni la menor nobleza, ni —volvió a sentarse, apoyando la cara en las manos. Por una rendija entre dos dedos miró a los muchachos en las primeras filas: serenos, indiferentes,

sarcásticos: cazadores ante la boca de una cueva, esperando; dentro la presa herida, rabia y cansancio, ira y temor fermentado en cada desgarradura.[...] / — Me quitan ustedes las ganas de dar clase, me hacen desperdiciar tiempo, energías ("Lecciones de cosas": 84).

En estos relatos puede verse como las relaciones humanas dentro de la escuela se convierten en relaciones de odio, rechazo y poder entre estudiantes y profesorado; todos son víctimas del sistema social en general y del sistema educativo en particular.

— Mira hija, yo sé cómo son las cosas —dijo con voz cansada—. Pero ni modo. O se es un maestro popular o se es un buen maestro. Yo soy, creo ser un buen maestro. No en balde [...] / —En Europa pude lograr cien veces más de lo que es posible aquí —dijo él—. Y sin embargo aquí estoy. Idealismo estúpido, patriotismo, llámalo como quieras. Pero no hay por qué hablar de eso. Tú viniste a saludarme y te lo agradezco mucho ("El lugar del corazón": 46).

Dentro de cada actuante del proceso educativo hay un ser humano sensible, deseoso de ser escuchado y comprendido, de encontrarle significado a su existencia, de darle valor a su lugar en el mundo, los personajes de Tovar se esfuerzan por encontrar su sentido en la academia, pero se empeñan en ignorar el objeto último de toda educación: el amor; "si la actividad más plena y plenificante es el amor; si, por lo tanto, la educación es una actividad humana y, así, amorosa; si el amor es, de suyo creador; irreversiblemente será esa búsqueda de plenitud personal, de crecimiento permanente, la actitud básica del educador" (Brunero, 1987:78).

La narrativa de Tovar hace evidente el desamor que existe en la escuela, un ámbito que debiera ser espacio de amor, comprensión, solidaridad y respeto, pero que por el régimen de verdad se convierte en una prisión de subjetividades que apresa la voluntad, el intelecto y la sensibilidad de quienes tienen que cumplir el desagradable requisito de transitar por ella.

La transición al conocimiento y a la conciencia

Generalmente crecer implica conocer y tomar conciencia de sí y de los propios actos. Las personajes de "El lugar del corazón" inician un proceso de crecimiento al decidir realizar el acto de brujería, pues eligen una transgresión que necesariamente las conduce a la adquisición de nuevos conocimientos y posibilidades.

Esta transgresión implica, entre otras cosas, la pérdida de la inocencia, pues les otorga a las personajes conciencia de poder, temor y culpa, al tiempo que garantiza la obtención de nuevos conocimientos surgidos de la experiencia. El rito bruñeril representa para las personajes un shock del reconocimiento que las reposiciona ante el mundo, añadiendo al proceso de crecimiento una intensa transición a la conciencia; este shock permite a las personajes aprehender de su realidad aspectos que antes ignoraban.

Aunque el relato "El lugar del corazón" muestra sólo un espacio de tiempo en la vida de las tres adolescentes, presenta el lapso en el que éstas dejan de ser niñas al adquirir conciencia de sus actos y elegir la seducción, la brujería y la complicidad como herramientas para cumplir sus objetivos y alcanzar su destino: convertirse en mujeres. El acto bruñeril desarrolla en las personajes la conciencia de sus actos y sus alcances y disuelve los delgados lazos afectivos y solidarios que existían entre ellas, pues dejaron de ser amigas para convertirse en cómplices, haciendo a un lado su afecto para basar su relación en un deseo de venganza, cofradía orientada a dañar al profesor de literatura.

El rito de brujería transformó la amistad en conspiración que con el paso del tiempo fue quedando en el recuerdo; su amistad de adolescentes se deshizo con el acto bruñeril, transgresor, modificó las individualidades de las personajes así como sus prioridades y necesidades, trazando los diferentes caminos que tomarían después de él. La experiencia transgresión/muerte fue muy intensa para las personajes, especialmente para Neli, quien siente la necesidad de relatarla para poder apropiarse de su

significado, así, narra su proceso de crecimiento y la toma de conciencia que esta pequeña transgresión causada por el odio hacia el maestro le generó.

El crecimiento de las adolescentes implica su toma de conciencia y la adquisición de conocimientos para instalarse como adultas en un mundo represivo, de incomunicación con los adultos, de temores y tabúes religiosos y de gran soledad tanto dentro como fuera de la escuela. Este es un relato sobre ese tiempo de crecer, de dejar atrás la inocencia y reconocer temerosamente el poder que los actos desesperados pueden tener. "El tiempo tiene un valor subjetivo y objetivo, es vivencia y es experiencia, es siempre posibilidad de libertad" (Llamas, 1971:56). Esta es una narración que evidencia la búsqueda de libertad que los individuos posmodernos tienen y que los lleva a encontrar modos clandestinos de superar los límites a su libertad.

4.3. Memoria y testimonio del caos del tiempo: *Las batallas en el desierto*

La narrativa literaria evidencia no sólo procesos individuales o colectivos, también tiene la facultad de representar el todo de la sociedad y sintetizar en sus párrafos las diferentes relaciones humanas y materiales de una determinada época histórica. Podemos encontrar innumerables obras literarias que contribuyen no sólo al entendimiento e identificación de los conflictos individuales por medio de los personajes, sino también a la asimilación de los diferentes conflictos sociales y las complejas tramas humanas.

Aunque toda obra literaria manifiesta el contexto social en que fue creada, existen algunos textos que representan con mayor amplitud su realidad social, contribuyendo al entendimiento, crítica y aceptación de la misma y de las diferentes relaciones sociales que la comprenden. Uno de estos trabajos de representación del todo social en la literatura es *Las batallas en el desierto* (Era, 1981), novela corta de José Emilio Pacheco,⁹ en la que se aprecia la organización social de México entre 1940-1950 y las relaciones humanas y materiales que en éste tenían lugar, así como el desarrollo económico e industrial del país en esos años y su confrontación con el México contemporáneo.

⁹ José Emilio Pacheco, poeta, periodista, ensayista, traductor y crítico literario e histórico nacido en la Ciudad de México, el 30 de junio de 1939. Estudió derecho y filosofía y letras en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde inició su práctica literaria dentro de la revista *Medio Siglo*. Fue becario del Centro Mexicano de Escritores, de 1970 a 1971. Dirigió con Carlos Monsiváis el suplemento de la revista *Estaciones*, fue secretario de redacción de la *Revista de la Universidad de México* y del suplemento de *Novedades: México en la Cultura*, fue jefe de redacción de *La Cultura en México*, suplemento de *Siempre!*. Ha colaborado en numerosas publicaciones entre las que se encuentran: *Letras nuevas*, *Situaciones*, *Proceso*, *Diorama*, *El Dictamen*, *Diario de Yucatán*, *Diario del Sureste*, *Excelsior* y *El Nacional*. Ha sido catedrático en varias universidades de Estados Unidos, Canadá e Inglaterra e investigador en el Departamento de Estudios Históricos del INAH.

Entre sus publicaciones se encuentran poemas, novelas, cuentos, ensayos, antologías y traducciones. Su obra poética contiene los títulos: *Los elementos de la noche* (1963), *El reposo del fuego* (1966), *No me preguntes cómo pasa el tiempo* (1969), *Irás y no volverás* (1973), *Islas a la deriva* (1976), *Desde entonces* (1980), *Los trabajos del mar* (1983), *Fin de siglo y otros poemas* (1984), *Miro la tierra* (1986), *Ciudad de la memoria* (1989) y *La arena Errante* (2000); *Tarde o temprano* (1980) es una antología que recopila sus primeros seis libros de poemas. Ha publicado tres cuentos: *La sangre de medusa* (1955), *El viento distante* (1963) y *El principio del placer* (1973), y dos novelas: *Morirás lejos* (1967) y *Las batallas en el desierto* (1981). Entre sus trabajos de traducción se encuentran: *Un tranvía llamado deseo* (1985), de Tennessee Williams y *Aproximaciones* (1984) y *Cuatro cuartetos* (1990) de T. S. Eliot. Ha recibido numerosos homenajes y premios, entre los que se encuentran: Premio Magda Donato (1967), Premio Nacional de Poesía Aguascalientes (1969), Premio Xavier Villaurrutia (1973), Premio Nacional de Periodismo (1980), Premio a la mejor traducción otorgado por la Sociedad de Críticos Teatrales (1983), Premio Malcolm Lowry por su trayectoria ensayística (1991), Premio Nacional de Literatura y Lingüística (1991) y Premio José Asunción al mejor libro de poemas en español publicado entre 1990 y 1995.

Sinopsis

Carlos, un niño de alrededor de nueve años, hijo de una familia de clase media, narra su niñez en el marco de los cambios socioeconómicos de México en las décadas de los 40 y 50, describiendo cómo se fueron modificando los hábitos y costumbres de los ciudadanos conforme el país se industrializaba e iniciaba su modernización. En este contexto, el personaje-narrador relata su primera experiencia sentimental, al enamorarse de Mariana, madre de su amigo Jim, teniendo que padecer el castigo moral al ser descubierto y exhibido este sentimiento.

Después de sufrir la condena moral por enamorarse de Mariana y viviendo grandes cambios económicos en su ámbito familiar, Carlos vuelve a encontrarse con un excompañero de escuela que le da la noticia del suicidio de Mariana. Desconcertado, Carlos va a buscarla a su casa, pero no puede encontrar ningún rastro ni recuerdo de su existencia. La muerte de Mariana coincide para Carlos con el derrumbe de sus verdades infantiles y el desmoronamiento del México en el que se desarrolló.

Más que relatar su primera tragedia amorosa, Carlos va retratando el mundo en el que vive, con sus incongruencias y sus fantasías, describiendo con nostálgica aceptación las diferentes partes que componían ese México de su infancia, del cual sólo queda el recuerdo como testimonio de su existencia.

Con un lenguaje coloquial, José Emilio Pacheco va relatando y retratando la realidad que vivió una generación y las diferentes formas de relación interpersonal que existían, dado un panorama social de la ciudad de México completamente distinto al que existe hoy. Este relato es a un tiempo una manifestación nostálgica por el paso del tiempo, testimonio de las distintas crisis sociales y crítica a los tiempos modernos.

En esta narración, el autor establece un nexo inevitable entre la transición niñez-adolescencia y el deterioro social, no sólo por la conciencia del personaje al comprender su entorno, sino por la evidente decadencia social ligada a los errores del sistema: corrupción, doble moral, contaminación, manipulación ideológica y violencia, como elementos, que, entre otros, van deteriorando el espacio en que se desarrolla, en este caso, la ciudad de México.¹⁰

Las batallas en el desierto delimita el espacio y el tiempo en una época determinada –la Ciudad de México en los años 40– y la transición política, económica e ideológica de la sociedad mexicana en los años posteriores, describiendo cómo la sociedad, se fue reestructurando al tiempo que el país se transformaba. Este relato es en sí mismo un análisis del paso del tiempo y su consecuente reorganización social, así como la inevitable modificación de las costumbres, los temores, la autoridad y la propia identidad.

En esta novela, Pacheco presenta un amplio panorama de la sociedad mexicana entre 1940 y 1950, identificando en ella algunos agentes sociales que delimitan el acceso de los individuos al saber, entre éstos se encuentran: la conformación y el control social por medio de diferentes instituciones, el paso del tiempo y sus huellas en la subjetividad, las relaciones de poder y dominación económica, el desencanto personal y colectivo, la desigualdad de género e intergeneracional, la pérdida inevitable de la infancia y la inocencia, el deterioro ecológico, etcétera.

En este sentido, *Las batallas en el desierto* no sólo evidencia la organización social de una época, sino los diferentes conflictos personales que se gestaban dentro de ella, y especialmente, describe los diferentes

¹⁰ El autor desarrolla este mismo nexo en el cuento "El principio del placer" (Joaquín Mortiz, 1987:11-66), en el cual, el personaje presencia el deterioro de su infancia, su familia, sus creencias y sentimientos a lo largo del difícil transcurso de la adolescencia, tomando conciencia de los vicios del sistema.

mecanismos establecidos por el sistema social para restringir el acceso al saber. Esta novela representa ampliamente la relación entre sociedad y conocimiento y la manera en que las diferentes instituciones constituyen discursos para obstaculizar el aprendizaje, estableciendo figuras de autoridad, castigos y recompensas que condicionan a los individuos que se forman dentro de ellas.

Por medio de la descripción de Carlos podemos identificar dentro de la novela las diferentes instituciones que organizan su vida social, así como los discursos que las mismas emplean para limitar el saber y coartar la libertad de los individuos, con el fin de controlarlos y amoldarlos de acuerdo al código moral de la época. En este relato podemos encontrar cuatro instituciones principales cuya función es reprimir las necesidades de los individuos y moldear su personalidad para incorporarlos al sistema productivo, estas instituciones son: la familia, la Iglesia, la escuela y el gobierno.

Como vimos en el Capítulo 1, estas cuatro instituciones contribuyen al mantenimiento del sistema social, validando sus discursos y sus métodos de control; aunque la familia y la Iglesia no se encuentran supeditadas al Estado, son agentes que reproducen los valores morales del régimen social, mientras que la escuela y el gobierno dependen directamente del Estado y de sus lineamientos sociopolíticos para su funcionamiento, además, sostienen y reproducen sus métodos de control social. En *Las batallas en el desierto*, estas instituciones y sus figuras de autoridad aparecen como espacios que delimitan el trayecto de los individuos en la sociedad y controlan su acceso al saber, dependiendo de la posición socioeconómica de cada sujeto y de las aspiraciones sociales que se tienen para él.

Instituciones que limitan el saber

En este relato las instituciones se presentan más que como espacios de asociación humana para la satisfacción de necesidades específicas, como ámbitos de represión y autoritarismo que carecen de argumentos válidos para sustentar el sistema social, por lo que utilizan métodos de control ético, moral y económico para perpetuar el régimen de verdad.

La familia, la Iglesia, la escuela y el gobierno son descritas como instituciones encargadas de dirigir ámbitos sociales específicos: el doméstico, religioso, educativo y sociopolítico, respectivamente, para ordenar los comportamientos de los individuos de acuerdo al código moral de la época. Estas instituciones contienen un conjunto de usos, normas y costumbres que delimitan el comportamiento de cada uno de sus integrantes, con el propósito de regular los conflictos individuales y normar las actitudes y actividades de las personas y su interrelación con el entorno y con los demás.

Asimismo, en esta narración se identifica a las personas encargadas de que las costumbres y tradiciones convertidas en leyes sean cumplidas, siguiendo un principio de organización y jerarquía en el que la autoridad la ejerce un individuo con mayores privilegios y círculos de acción que el resto de los integrantes; así, encontramos al padre en el ámbito doméstico, al sacerdote en el religioso, al profesor en el académico y al "Señorpresidente" en el gubernamental.

De igual manera, en el relato se hace patente la socialización de las sanciones ocasionadas por infringir las costumbres y estipulaciones sociales, por medio de la colectivización de las prohibiciones y los límites conductuales. Así, podemos percibir en las diferentes instituciones métodos de control violentos, sean físicos, psicológicos o emocionales con un fundamento moral que establece normas y reglas sobre el deber ser mediante su código de acción común.

Los personajes de la novela son regidos por estas instituciones, sus figuras de autoridad y sus diferentes métodos de control, sean coactivos, como en el caso del gobierno, o ideológicos, en el caso de la familia, la Iglesia y la escuela. Esta novela también evidencia la manera en que se socializa a los individuos de

acuerdo al nivel socioeconómico de su grupo social, así como el establecimiento de roles y estatus según la posición económica de cada persona.

Las batallas en el desierto representa las diferentes relaciones de poder que existen tanto en las instituciones, como en los distintos grupos sociales, relaciones de dominación que limitan el saber y moldean la subjetividad de los individuos, conformando su personalidad y aspiraciones, y condicionando sus habilidades intelectuales y cognitivas.

José Emilio Pacheco hace una excelente narración en la que describe las diferentes instituciones, su funcionamiento, figuras de autoridad, valores y objetivos, permitiendo al lector descubrir la composición social e ideológica del México de los años 40 y encontrar similitudes y diferencias con la organización social de nuestros días.

□ La familia

La familia es la principal institución abordada por Pacheco, pues al ser el origen de Carlos, es también el origen de la trama, el autor describe la estructura y características de esta familia, considerándola prototipo de la organización familiar e ideológica de la época. El personaje se desarrolla en una familia nuclear de clase media, rígida y conservadora, que habita en el Distrito Federal y es testigo de los cambios éticos y sociales que comienzan a surgir y que van modificando la ideología y las costumbres de los diferentes grupos sociales; el discurso de su familia está regido por prejuicios y discriminaciones hacia todo lo que pueda representar una *amenaza* a sus privilegios de clase, su organización es jerárquica y las relaciones entre sus miembros están signadas por el individualismo y la incomunicación.

Éramos tantos hermanos que no podía invitar a Jim a mi casa. Mi madre siempre arreglando lo que dejábamos tirado, cocinando, lavando ropa; ansiosa de comprar lavadora, aspiradora, licuadora, olla express, refrigerador eléctrico (el nuestro era de los últimos que funcionaban con un bloque de hielo cambiado todas las mañanas). En esa época mi madre no veía sino el estrecho horizonte que le mostraron en su casa. [...] Mi padre no salía de su fábrica de jabones que se ahogaba ante la competencia y la publicidad de las marcas norteamericanas (*Las batallas en el desierto*, 1981:22-23).

A lo largo del relato pueden apreciarse los diferentes mecanismos inconscientes que la familia implementa para limitar el aprendizaje de sus integrantes, tanto el personal como de los demás, generando conductas y actitudes neuróticas y agresivas que mantienen a cada uno en un pequeño mundo, distantes entre sí, obteniendo un conocimiento distorsionado de la realidad. La organización familiar gira en torno al mantenimiento y mejora del nivel socioeconómico y el acato a las normas morales; su discurso se basa en el interdicto, tratando de ocultar o ignorar las conductas moralmente indeseables que surgen dentro de ella, como la sexualidad, la bigamia y la drogadicción.

En este contexto, Carlos se enamora de Mariana alterando el funcionamiento familiar, la relación entre sus integrantes y el acatamiento al código moral de la época.

Oiga usted, mamá, no creo haber hecho algo tan malo, mamá. Todavía tienes el cinismo de alegar que no has hecho nada malo. En cuanto se te baje la fiebre vas a confesarte y a comulgar para que Dios nuestro Señor perdone tu pecado [...] Mi padre ni siquiera me regañó. Simplemente dijo: Este niño no es normal. En su cerebro hay algo que no funciona. Debe ser el golpe que se dio a los seis meses cuando se nos cayó en la plaza Ajusco. Voy a llevarlo al especialista (*Ibidem*, 1981:412).

Los padres de Carlos son incapaces de adaptar el enamoramiento de un niño a su discurso moral y consideran que éste ha sido un pecado o una disfunción que tiene su origen en elementos externos a ellos, en mecanismos ajenos a la *normalidad* familiar. Pacheco utiliza esta situación para poner en jaque la estabilidad psicológica y emocional de la familia y cuestionar sus relaciones humanas y materiales, utilizando el enamoramiento de Carlos como un pretexto para retratar lo que hay detrás de lo que

aparenta ser una familia *normal*, unida y feliz, descubriendo y describiendo aberraciones familiares, resentimientos, desconocimiento de los otros, las necesidades sexuales de sus integrantes, etcétera.

Al mismo tiempo, el autor va narrando la transformación de México y la reorganización social, adaptando los valores y las costumbres a las nuevas circunstancias humanas y materiales, lo que implica un shock para la familia de Carlos, que poco a poco tiene que ir asimilando estos cambios y adaptarse a la nueva dinámica social. Los integrantes de esta familia se van enfrentando gradualmente a la ruptura del orden social, político, moral y económico que los cambios sociales van originando, cada uno vive, de una u otra forma, la confrontación entre su medio familiar estricto y la nueva organización moral, que es más flexible y escinde voluntades y tradiciones cerradas para adaptarlas a las nuevas expectativas sociales.

Ante estas transformaciones, la familia de Carlos se resiste, aunque finalmente se adhiere a ellas y se vuelve parte de la transición socioeconómica que reestructura al país y modifica formas de vida, valores, costumbres, hábitos, e incluso, miedos e inseguridades. La dinámica de la revolución socioeconómica va modificando la forma de vida y de pensar de la familia, adaptándola a las condiciones de industrialización del país y estableciendo nuevas formas de relación, tanto entre sus integrantes, como en los diferentes círculos sociales a los que éstos se incorporan.

Al llegar las vacaciones de fin de año todo era muy distinto para nosotros: mi padre había vendido la fábrica y acababan de nombrarlo gerente al servicio de la empresa norteamericana que absorbió sus marcas de jabones. Héctor estudiaba en la universidad de Chicago y mis hermanas mayores en Texas (*Ibidem* :58).

La reorganización social y productiva originó cambios económicos en todos los niveles y todas las familias de México. La familia de Carlos presenta una gran metamorfosis a lo largo de ellos, de manera que el personaje se enfrenta simultáneamente a tres procesos de transformación: el de su familia, el de su ciudad y el propio, pues en esta transición él también se va modificando, va creciendo y conformando su nueva personalidad.

Carlos, su familia y su ciudad crecen y se modifican juntos mientras van perdiendo su inocencia e ingenuidad, son víctimas de la vertiginosa industrialización y del bombardeo tecnológico, testigos mudos de las transformaciones que se gestan dentro de ellos. Carlos recuerda en su adultez estos cambios y narra con nostalgia las circunstancias que rodearon su infancia y que sólo permanecen vivas en sus recuerdos.

□ La Iglesia

La Iglesia aparece en este relato como una institución de control ideológico encargada de regir la conducta moral de sus adeptos, condicionando mediante la culpa las diferentes características y necesidades de las personas. En este sentido, la Iglesia funciona como un aparato ideológico que establece reglas de comportamiento asociadas a recompensas o castigos psicológicos y morales con el fin de normar las actitudes y actividades de los individuos, basándose en un discurso místico que ordena al mundo y descalifica todo lo que rebasa sus lineamientos.

La religión no esclarece, pero aplaca las angustias trascendentes del hombre, y para llegar a la salvación metafísica, le impone una serie de condiciones, un principio de orden que tiene que cumplirse de un modo satisfactorio. [...] La religión católica, además de un sentido ritual colectivo que ordena al mundo, incluye en este orden, a veces espontáneo y benéfico, y a veces forzado y violento, un sentimiento que determina y rige todos los aspectos de la existencia (Llamas, 1971:28/29).

José Emilio Pacheco describe en esta novela el discurso católico de la época y su preponderancia en el funcionamiento social, pues en esos años la religión católica tenía mayor trascendencia económica, política e ideológica en la sociedad mexicana, de modo que su discurso influía directamente en todas las conductas y acciones de los individuos. La Iglesia funcionaba entonces como un aparato de integración y normativización, con el objetivo de amoldar a los feligreses a su ideología, límites, castigos y esperanzas, ofreciéndoles, a cambio de su obediencia, tranquilidad psicológica y emocional.

En este universo dominado por el rigor de la religión, los hombres no se distinguen unos de los otros y todos se hacen la ilusión de que viven, sólo porque comparten un destino común. Nadie se atreve, ni en lo más íntimo, a pensar que puede ser distinto a los demás. La tranquilidad, nunca la felicidad, se finca sobre la base de que todos son iguales y que la amenaza del mal, si nadie se rebela, estará, como sus conciencias, siempre latente pero nunca cumplida (Llamas, 1971:34-35).

A lo largo de *Las batallas en el desierto* pueden apreciarse algunas de las principales características de la religión y su función social: estabilidad psicológica de sus miembros, integración, protección y tranquilidad emocional, seguridad moral, un sentido del orden, etcétera. "Las representaciones religiosas son expresión de renunciaciones y satisfacciones, con lo que el hombre manifiesta una manera de hacer más soportable la vida [...] la Religión ofrece al hombre un aspecto muy importante: protección y consolidación" (Cortés y Mena, 1990:139).

Aunque la Iglesia como tal aparezca sólo una vez en el relato, el discurso católico se encuentra presente a lo largo de la trama como parte de la ideología de la época y como cimiento de la educación familiar de Carlos. El autor identifica en el discurso religioso, basado en el pecado, la culpa, el perdón, la fe, el temor a Dios y la redención, una técnica de control moral para mantener el orden establecido.

Fuimos a la iglesia de Nuestra Señora del Rosario donde íbamos los domingos a oír misa, hice mi primera comunión y, gracias a mis primeros viernes, seguía acumulando indulgencias. Mi madre se quedó en una banca, rezando por la salvación de mi alma en peligro de eterna condenación. Me hincué ante el confesionario. Muerto de pena, le dije todo al padre Ferrán (*Las batallas en el desierto*, 1981:43).

En la familia de Carlos, la madre es la encargada de velar por el cumplimiento moral de los demás miembros de la misma, fomentando los prejuicios de la religión católica sobre el comportamiento de los individuos; para ella, el enamoramiento de Carlos representa un pecado por el cual debe sentir culpa y buscar el perdón de Dios. Estas actitudes refuerzan la principal técnica de control religioso: el temor; el temor a Dios y al castigo es la base de la enseñanza católica, pues condiciona los sentimientos, pensamientos y actitudes de los feligreses por medio de la promesa de castigos y recompensas, terrenales y divinas, de acuerdo a su actuar en el mundo.

los personajes, inmersos en la angustia de la religión, en vez de fortalecerse en la realidad van a sustituirla por una imagen unilateral y distorsionada de ella. Cada una de las manifestaciones normales e imprescindibles de la vida, va a ser vivida por la certidumbre que su acción es mala. [...] El hombre siente que la religión, más que una esfera moral, se convierte en una esfera mágica, torturante, en la que cualquier incidente o cualquier pensamiento se vuelve culpable (Llamas, 1971:31).

El autor representa a lo largo del relato la manera en que la ideología católica es interiorizada en el personaje, pero cuestionada al mismo tiempo, pues aunque Carlos reconoce su enseñanza religiosa, comienza a tomar conciencia de que ésta tiene el objetivo de controlar la libertad de pensamiento y acción de los individuos, cargándolos de culpas y limitando sus posibles satisfacciones.

La religión [...], exige el sacrificio de renunciar a todo valor en este mundo. Las aspiraciones más espontáneas y legítimas, como la felicidad y el amor, se eliminan en el proceso de una vida que se vuelve agonía y se prolonga hasta llegar a su fin. La vida, privada de la acción de la voluntad, es una pasión cuyo modelo sublime es Cristo y, como en la Edad Media [...], la existencia se rige en función del más allá. Cualquier acto que se salga de este cauce fijado de antemano es considerado como una violación al orden" (Llamas, 1971:34).

[El padre Ferrán] me echo un discurso que no entendí: Por obra del pecado original, el demonio es el príncipe de este mundo y nos tiende trampas, nos presenta ocasiones para desviarnos del amor a Dios y obligamos a pecar: una espina más en la corona que hace sufrir a Nuestro Señor Jesucristo. Dije: Sí padre; aunque no podía concebir al demonio ocupándose personalmente de hacerme caer en tentación. Mucho menos a Cristo sufriendo porque yo me había enamorado de Mariana. Como es de rigor, manifesté propósito de enmienda (*Ibidem*: 43-44).

El autor representa el discurso arcaico e intransigente de la Iglesia, dentro del cual lo realmente importante no es el arrepentimiento, sino el sentimiento de culpa, ya que éste permite que los individuos sean controlados y dirigidos de acuerdo a su código moral. "Algunos cargan con culpas descomunales por experiencias anteriores que quedaron inconclusas, frustradas o parcialmente logradas. La religión desempeña en este sentido la principal proveedora de sentimientos de culpa y angustias, de no asimilación del pasado" (Cervantes *et al.*, 1995: 9).

La Iglesia tiene entonces la función de controlar las acciones y actitudes de los individuos y manipular sus sentimientos por medio de la culpa y el castigo, este control se orienta principalmente a condicionar el comportamiento sexual de los individuos. Es decir, detrás del discurso místico se encuentra una estrategia de represión de la sexualidad que pretende sobretodo, restringir el placer.

En voz baja y un poco acezante el padre Ferrán me preguntó detalles: ¿Estaba desnuda? ¿Había un hombre en la casa? ¿Crees que antes de abrirte la puerta cometió un acto sucio? Y luego: ¿Has tenido malos tactos? ¿Has provocado derrame? No se qué es eso, padre. Me dio una explicación muy amplia. Luego se arrepintió, cayó en cuenta de que hablaba con un niño incapaz de producir todavía la materia prima para el derrame [...]. Aquella tarde el argumento del padre Ferrán me impresionó menos que su involuntaria guía práctica para la masturbación. Llegué a casa con ganas de intentar los malos tactos y conseguir derrame. No lo hice. Recé veinte padrenuestros y cincuenta avemarias. Comulgué al día siguiente (*Las batallas en el desierto*, 1981: 43- 44).

La Iglesia y su discurso funcionan como una estrategia para vigilar y controlar la sexualidad, inculcando con sus enseñanzas el miedo al cuerpo, al placer y al autoconocimiento, transmitiendo una visión deformada de la realidad, donde los individuos se sienten vigilados todo el tiempo y viven en la angustia generada por las culpas, el temor y el desconocimiento de sí y de los otros. El discurso católico se empeña "en reducir la vida de los seres humanos a un tránsito de sus almas por el mundo, a una serie de episodios de prueba y castigo en el drama de su salvación, en consideración de lo cual todo valor de uno no es otra cosa que una oportunidad de pecado y recaída" (Echeverría, 2001:247).

La relación de Carlos con el discurso católico, la Iglesia, sus prácticas e ideología, permite distinguir algunos de los límites al conocimiento que establece la religión católica, pero también permite descubrir de qué manera los individuos aprenden a convivir con estas enseñanzas y a amoldarlas a sus propias necesidades, de manera que ni la voluntad, ni los deseos pueden ser totalmente controlados por esta institución, que, como se ve a lo largo del relato, no tiene que ver con la relación de los individuos y su Dios, sino con el control moral de sus adeptos.

□ La escuela

Aparte de la familia y la Iglesia, la personalidad de Carlos es conformada por otra institución: la escuela. La institución educativa es un medio de enseñanza externa que provee al personaje no sólo de saberes

académicos, sino también de conocimientos sobre la manera en que está conformada la sociedad y sus diferentes niveles sociales, así como las formas de relacionarse e integrarse con los demás y con la realidad.

La escuela a la que asiste Carlos reproduce un esquema de enseñanza basado en temores, castigos y descalificación de los otros, en ella, los educandos son adiestrados en y para la obediencia y el acato a las reglas, relegando el demás conocimiento al contenido de algunas asignaturas que suministren la información correspondiente a los planes educativos, excluyendo el conocimiento personal y subjetivo del alumnado.

escribíamos mil veces en el cuaderno de castigos: Debo ser obediente, debo ser obediente, debo ser obediente con mis padres y con mis maestros. Nos enseñaban historia patria, lengua nacional, geografía del DF: los ríos (aún quedaba ríos), las montañas (se veían las montañas) (*Las batallas en el desierto*, 1981:10).

Sin embargo, aunque la estructura institucional no lo contemple, los alumnos aprenden entre sí e intercambian concepciones del mundo, de modo que aprenden unos de otros a lo largo de su interacción. En su escuela, Carlos aprende a convivir con niños de diferentes niveles sociales e incluso de diferentes nacionalidades, esto le permite ir conociendo más sobre las personas y sobre la conformación de los diferentes círculos sociales.

Los 'turcos' no me resultaban tan extraños como Jim, que nació en San Francisco y hablaba sin acento los dos idiomas; o Toru, crecido en una campo de concentración para japoneses; o Peralta y Rosales. Ellos no pagaban colegiatura, estaban becados, vivían en las vecindades ruinosas de la colonia de los Doctores (*Ibidem*:14).

Circunstancialmente, Carlos asiste a una escuela en la que puede apreciar los diferentes grupos sociales y las particularidades de sus compañeros, no obstante, esta diversidad no resulta una oportunidad de conocimiento para el alumnado, sino una razón para reproducir las relaciones de dominación prevalecientes en la sociedad, arraigando en los educandos el pensamiento binario poder/subordinación que ejercerán a su vez en la sociedad. La escuela reproduce las relaciones de dominación y permite que las diferencias sean empleadas como pretexto para las conductas agresivas, adiestrando a los educandos en la lucha por el poder simbólico y sobre todo, el económico.

Antes de la guerra en el Medioriente el principal deporte de nuestra clase consistía en molestar a Toru [...]. Toru, el mejor del grupo, sobresaliente en todas las materias. Siempre estudiando con su libro en la mano. Sabía jiu-jit-su. Una vez se cansó y por poco hace pedazos a Domínguez. Lo obligó a pedirle perdón de rodillas. Nadie volvió a meterse con Toru. Hoy dirige una industria japonesa con cuatro mil esclavos mexicanos (*Ibidem*:14-15).

La institución educativa es reflejo de las relaciones de dominación que existen en el todo social. Como la sociedad se encuentra fragmentada en clases sociales, la escuela reproduce estas divisiones, considerándolas normales y socializando a los educandos en su incorporación y asimilación según el grupo social al que pertenezcan.

Millonario frente a Rosales, frente a Harry Atherton yo era un mendigo. El año anterior, cuando aún estudiábamos en el Colegio México, Harry Atherton me invitó una sola vez a su casa [...] A Harry no lo habían puesto en el Americano sino en el México para que conociera un medio totalmente de lengua española y desde temprano se familiarizara con quienes iban a ser sus ayudantes, sus prestanombres, sus eternos aprendices, sus criados (*Ibidem*:24-25).

La escuela es regida y reproduce el sistema capitalista, preparando a los educandos para que se incorporen a él, moldeando las necesidades y características de los individuos según su grupo social y las funciones de éste en la estructura económica, socializando a los individuos de acuerdo al lugar social que les corresponde dentro del sistema capitalista. El sistema educativo valida la división de clases y los

privilegios asociados a las capacidad económica del entorno familiar, alineando a los individuos por medio del materialismo, transmitiéndoles los valores básicos del sistema capitalista: individualismo, discriminación, ambición de poder económico y material, dominación y reproducción del sistema.

En esta novela puede apreciarse claramente el papel de la escuela en la organización social: reproductora del sistema socioeconómico y socializadora de los educandos de acuerdo a su capacidad adquisitiva, así, el sistema escolar establece instancias educativas orientadas a la formación de obreros, empleados y dirigentes, respectivamente. Además, también puede advertirse la formación de los personajes de acuerdo a su género y las aspiraciones ideales para el mismo.

Más que satisfacer las necesidades educativas de la población, el sistema escolar establece una serie de trámites y requisitos que (de)generan el sistema burocrático y su laberinto de procesos y estipulaciones, validando y reproduciendo la indiferencia y el hastío en las instancias educativas, sean públicas o privadas. En la escuela se reproducen actitudes de desgano y represión, pues no se educa para la vida ni su disfrute, sino se moldean las individualidades tanto de los educandos como de los educadores de modo que todos se incorporen al sistema social y lo reproduzcan; en él, el conocimiento personal y de los otros no tiene cabida, pues resulta un estorbo para el proceso de homogenización de identidades.

A lo largo de la novela puede apreciarse el sistema educativo y el desarrollo escolar de Carlos, evidenciando las diferentes características del sistema social y los límites al conocimiento que la propia institución educativa establece, así como las crisis personales y colectivas que esto genera; al mismo tiempo, el relato plasma las diversas relaciones de solidaridad y compañerismo que surgen dentro de la escuela y que propician, involuntariamente, un proceso de aprendizaje donde el personaje puede adquirir una visión más completa de la realidad.

□ El gobierno

La macroinstitución que rige la vida social del personaje es el gobierno, pues aunque a lo largo de la trama Carlos no tiene una relación directa con su estructura, éste se encuentra presente en todo el relato y es indirectamente responsable de las condiciones familiares, religiosas y educativas en las que los personajes se desarrollan. En *Las batallas en el desierto*, José Emilio Pacheco describe grosso modo la estructura y funcionamiento gubernamental y su implicación en el establecimiento de las diferentes relaciones humanas y materiales de la época, relatando algunos de los cambios sociales que ocurrieron en el país entre 1940-1950 y sus consecuencias para toda la población.

El autor narra una realidad vivida por muchos mexicanos y las consecuencias que dieron origen a las circunstancias que hoy vivimos, describiendo la transición socioeconómica de México en esos años y sus implicaciones, así como la evidente (ir)responsabilidad del gobierno de aquella época en los diversos males sociales surgidos posteriormente.

Con un lenguaje natural y humorístico, Pacheco describe la situación sociopolítica de la época, donde la corrupción, el presidencialismo, el bombardeo tecnológico y la transculturización fueron modificando el México costumbrista de mediados del siglo XX, sumiéndolo en el caos de la modernización y las transformaciones económicas y culturales.

Aunque la trama se centra en 1948, aproximadamente, el autor da un amplio margen contextual de la situación sociopolítica de las décadas de los 40 y 50, retratando a los personajes inmersos en el torbellino de cambios que ocurrieron en esos años. La novela se desarrolla durante el régimen presidencial de

Miguel Alemán,¹¹ periodo que implicó grandes cambios para todo el país, pues, más allá de las grandes promesas gubernamentales: redistribución equitativa de la riqueza, desarrollo y mejoramiento de obras públicas, industrialización del país, etcétera, esta etapa representó para el común de la población el fortalecimiento de las condiciones de desigualdad económica, educativa, cultural, productiva y social que prevalecen hasta nuestros días.

Si bien durante el régimen de Alemán la situación económica de México mejoró considerablemente (en gran parte por las estrechas relaciones entre el mandatario mexicano y el gobierno de Estados Unidos, y el financiamiento que obtuvo de ese país para mejorar el transporte, la agricultura y las instalaciones eléctricas de la República Mexicana), el desarrollo tecnológico y la industrialización de las diferentes áreas productivas no representaron una mejora real para la población. Detrás del desarrollo económico y la industrialización del país se escondía:

una lacerante realidad. Para desarrollar la industria se exprimió al campo. Se le obligó a producir alimentos baratos para dar de comer a la población y así poder pagar bajos salarios. Se promovió la creación de un enorme ejército de desempleados que pudieran ser utilizados en las fábricas como mano de obra barata. Se obtuvieron recursos para el financiamiento a través de la exportación de productos agropecuarios. Se crearon enormes obras de infraestructura que permitieron el desarrollo de emporios de agricultura aislados. Poco a poco, y mediante diversos mecanismos, los campesinos han ido perdiendo la posesión de la tierra y se han convertido en asalariados de hambre. El Estado ha actuado permanentemente en favor de los empresarios permitiéndoles el pago de bajos impuestos; dándoles protección aduanal; subvencionando el costo de los fletes o de la energía eléctrica; utilizando la plusvalía social que capta a través de las empresas del sector público (Colmenares *et al.*, s.f.:184).

Este desarrollo económico, lejos de representar oportunidades y crecimiento para la población, se convirtió en un proceso político y económico plagado de vicios: corrupción, burocracia, autoritarismo, nepotismo, represión política e ideológica, injusticia, cargos públicos al servicio de intereses privados, desnivelación económica, delincuencia, sobrepoblación, marginación, violencia, enriquecimiento por cargos públicos, etc., vicios que diluyeron la posibilidad de un desarrollo social equitativo.

Carlos narra desde su óptica infantil cómo los cambios económicos y políticos modificaron las formas de pensar y convivir de las personas y cómo el poder político abusaba de la inocencia de la población, ignorando o manipulando sus necesidades reales de educación, salud, empleo y vivienda, utilizando los recursos naturales y económicos de la nación para su beneficio personal.

Pese a que la relación de Carlos con el poder político es indirecta, su desarrollo está manifiestamente determinado por los procesos gubernamentales y sus decisiones, de modo que su conciencia ciudadana es formada, por un lado, por la información institucional sobre el gobierno, y por el otro, por la información que recibe en su casa y en la escuela sobre el funcionamiento del mismo.

¹¹ Miguel Alemán Valdés (1900-1983): Político mexicano, elegido presidente de la República de 1946 a 1952. Durante su mandato "se rodeó de universitarios y abogados y se embarcó en un enérgico programa de industrialización, para el cual negoció un importante préstamo del Banco de Exportaciones e Importaciones de Estados Unidos en 1947. Alemán también hizo planes a largo plazo para la industria petrolera estatal, presidió la expansión de la red de carreteras y ferrocarriles, mejoró el suministro de agua de Ciudad de México y, entre otros programas muy ambiciosos, constituyó en la capital una Ciudad Universitaria única en el mundo, por su estilo y dimensiones. Sin embargo, su administración fue acusada de corrupción, y aparecieron problemas económicos poco después de finalizar su mandato" (*Enciclopedia Microsoft Encarta*, 1998).

La cara del Señorpresidente en dondequiera: dibujos inmensos, retratos idealizados, fotos ubicuas, alegorías del progreso con Miguel Alemán como Dios Padre, caricaturas laudatorias, monumentos. Adulación pública, insaciable maledicencia privada (*Las batallas en el desierto*, 1981:10).

Las decisiones de gobierno de aquella época marcan la subjetividad y el crecimiento del personaje y su generación, dando paso a la serie de cambios económicos, políticos, sociales, ideológicos y tecnológicos que vendrían después y que determinarían un rompimiento definitivo entre el México antiguo y el contemporáneo.

aqué! año, al parecer, las cosas andaban muy bien: a cada rato suspendían las clases para llevarnos a la inauguración de carreteras, avenidas, presas, parques deportivos, hospitales, ministerios, edificios inmensos. [...] Por regla general eran nada más un montón de piedras. El presidente inauguraba enormes monumentos inconclusos a sí mismo. Horas y horas bajo el sol sin movernos ni tomar agua [...] esperando la llegada de Miguel Alemán. Joven, sonriente, simpático, brillante, saludando a bordo de un camión de redilas con su comitiva. Aplausos, confeti, serpentinas, flores, muchachas, soldados (todavía con sus cascos franceses), pistoleros (aún nadie los llamaba guaruras), la eterna viejecita que rompe la valla militar y es fotografiada cuando entrega al Señorpresidente un ramo de rosas (*Ibidem*:16-17).

A lo largo de la interacción con sus familiares y compañeros de escuela, Carlos va adquiriendo una visión sobre la realidad social y va tomando conciencia sobre la forma en que opera el gobierno y sus métodos de control social, así como la manera en que el poder político es viciado y conducido de manera que beneficie a unos cuantos sectores mientras condena a los otros a la miseria y la desprotección social.

El personaje descubre entonces el funcionamiento gubernamental y la manera en que sus estrategias de enriquecimiento afectan a toda la población, pues están orientadas a beneficiar a ciertos grupos sociales por medio de las diferentes acciones estatales, dejando de lado la satisfacción de necesidades reales del pueblo y el cumplimiento ético de la institución.

Era extraño que si su padre tenía un puesto tan importante en el gobierno y una influencia decisiva en los negocios, Jim estudiara en un colegio de medio pelo [...] el hijo del poderosísimo amigo íntimo y compañero de banca de Miguel Alemán; el ganador de millones y millones a cada iniciativa del presidente: contratos por todas partes, terrenos en Acapulco, permisos de importación, constructoras, autorizaciones para establecer filiales de compañías norteamericanas; asbesto, leyes para cubrir todas las azoteas con tinacos de asbesto cancerígeno; reventa de leche en polvo hurtada a los desayunos gratuitos en las escuelas populares, falsificación de vacunas y medicinas, enormes contrabando de oro y plata, inmensas extensiones compradas a centavos por metro, semanas antes de que se anunciaran la carretera o las obras de urbanización que elevarían diez mil veces el valor de aquel suelo; cien millones de pesos cambiados en dólares y depositados en Suiza el día anterior a la devaluación (*Ibidem*:18-19).

El autor describe la manera en que el gobierno de la época manipulaba los recursos económicos de la nación y la opinión pública, evidenciando sus diversas consecuencias y los diferentes conflictos sociales que propiciaron. El crecimiento y la modernización de la economía mexicana "ha significado para las clases trabajadoras: hambre, desempleo, hacinamiento, falta de educación, falta de servicios médicos [...]" (Colmenares *et al.*, s.f.:184).

El desarrollo económico y tecnológico de México en esos años generó una serie de problemas sociales que hasta la fecha no han podido (o querido) ser resueltos por los diferentes gobiernos que han transitado por el poder a lo largo de estas décadas. El México de hoy sigue arrastrando problemas de los años cincuenta: campesinos sin tierras, indígenas sin derechos, políticos corruptos, programas de "desarrollo social" orientados a favorecer a los sectores privilegiados, impunidad, salarios ínfimos, sindicatos perniciosos, inconformidad social reprimida por el miedo y la apatía, marginación, falta de vivienda y educación de calidad, desempleo, inseguridad, explotación de todos hacia todos, etcétera.

A más de cinco décadas, la situación sociopolítica en México sigue prácticamente igual, corrompiendo la propia institución, sus funciones e integrantes; el sistema político mexicano de los 40 descrito por Pacheco tiene innumerables similitudes con el contemporáneo. Pese a la revolución tecnológica, la modificación en la ideología y las identidades, el poder político y económico del país continúa perpetuando los diversos conflictos sociales.

Los problemas planteados por el autor son evidencia de las crisis sociales de aquella época, pero también de las actuales, pues aunque el contexto social haya cambiado radicalmente, las instituciones y sus estructuras no han sido sustancialmente modificadas. El sistema gubernamental descrito en la novela ha logrado mantenerse a través de los años y permanecer hasta nuestros días, afianzándose como una instancia que, en lugar de propiciar y mantener la armonía entre su pueblo, su territorio y su población, exprime sus capacidades para favorecer a los grupos de poder y por ende, favorecerse a sí misma.

México: de la premodernidad a la posmodernidad

Además de hacer una estupenda descripción de las instituciones que limitan las capacidades individuales y restringen el saber, José Emilio Pacheco elabora con esta novela una reconstrucción del todo social, su funcionamiento, estructura y conflictos, rememorando el México de aquella época y confrontándolo con el actual, cuestionando el paso del tiempo y la manera en que el olvido devora o distorsiona los recuerdos y se apodera de la cotidianidad.

Treinta y dos años después, Carlos recuerda su primera experiencia amorosa, reconstruyendo el contexto en el que ésta ocurrió, describiendo su entorno familiar y escolar, así como el discurso de las instituciones en las que se desenvolvía, la manera en que concebía al mundo y cómo con el paso del tiempo su percepción sobre la realidad se fue modificando.

El personaje rescata del olvido lugares, espacios, costumbres y personajes, tomando conciencia del dinamismo del tiempo y la reestructuración de todo lo que conforma su entorno social, incluyendo lo que consideraba eterno; él consigue hacer un juicio crítico de sus propios cambios y la manera en que el tiempo y las circunstancias afectaron su personalidad.

En este sentido, *Las batallas en el desierto* es un homenaje a la memoria, una manifestación de la necesidad de preservación y entendimiento del pasado, por doloroso y confuso que haya sido. En su adultez, Carlos comprende el paso del tiempo y descubre con cierto asombro como éste hace que la historia, su historia, sea vista como prehistoria, no sólo por recordarse en su infancia, sino por recordar el mundo en el que creció y que ha desaparecido casi por completo.

Me acuerdo, no me acuerdo: ¿qué año era aquél? Ya había supermercados pero no televisión, radio tan sólo. [...] Miré la avenida Alvaro Obregón y me dije: Voy a guardar intacto el recuerdo de este instante porque todo lo que existe ahora mismo nunca volverá a ser igual. Un día lo veré como la más remota prehistoria. Voy a conservarlo entero porque hoy me enamoré de Mariana (*Las batallas en el desierto*, 1981:9/31).

El autor hace una excelente evocación del pasado y de los hechos que en él tuvieron lugar, describiendo el paso del tiempo y sus transformaciones inmanentes, así como la manera en que la identidad y la subjetividad de los individuos se van reconstruyendo conforme avanza el tiempo.

Qué antigua, qué remota, qué imposible esta historia. Pero existió Mariana, existió Jim, existió cuanto me he repetido después de tanto tiempo de rehusarme a enfrentarlo. Nunca sabré si el suicidio fue cierto. Jamás volví a ver a Rosales ni a nadie de aquella época. Demolieron la escuela, demolieron el edificio de Mariana, demolieron mi casa, demolieron la colonia Roma. Se acabó esa ciudad. Terminó aquel país. No hay memoria del México de aquellos años. Y a nadie le importa: de ese horror quién puede tener nostalgia. Todo

pasó como pasan los discos en la sinfonía. Nunca sabré si aún vive Mariana. Si viviera tendría sesenta años (*Ibidem*, 1981:67-68).

Tanto el personaje como el escritor describen el paso del tiempo y la reestructuración del espacio y las relaciones humanas con una visión afectuosa y nostálgica; Carlos relata con añoranza y comprensión sus circunstancias familiares y sociales, mientras Pacheco transmite una visión melancólica por las pérdidas y transformaciones de su entorno. Ambos hacen a un lado el dolor y rencor causado por los acontecimientos y aceptan sus recuerdos, aprendiendo a vivir con ellos. La rememoración hecha por Carlos forma parte de los recuerdos del autor, de su experiencia de vida, de los hechos que rodearon su propio crecimiento y contexto infantil.

Un novelista que sitúa la acción en el pasado no solamente pretende recrearnos un tiempo histórico, verídico en cuanto a hechos reales comprobables y situaciones espirituales determinadas de una evocación, sino que, además, nos está evidenciando un juicio histórico por medio de la verdad de la palabra que así, inmediatamente, se convierte en juicio estético (Llamas, 1971:21).

Así, a lo largo de la novela es narrada con una visión crítica, la etapa de cambios socioeconómicos ocurridos a partir de la Segunda Guerra Mundial en México y los fenómenos que fueron transformando la nación mexicana de tradicionalista a modernista, modificando desde el paisaje urbano hasta la constitución y funcionamiento de las instituciones y los discursos del régimen de verdad.

El desarrollo capitalista del país toma gran impulso, pues al calor de la inflación y de la escasez de los años de guerra, de la especulación en el mercado de bienes raíces ante el crecimiento urbano en gran escala y de la más o menos fácil sustitución de importaciones, tiene lugar un proceso de industrialización creciente ... Pero este desarrollo económico del país se fincó precisamente en una mayor explotación de los trabajadores (Maldonado, s.f.:231).

Carlos y Pacheco son testigos de la reestructuración socioeconómica de México, de la transformación de un país rural y colonial a una nación moderna, tecnologizada, basada en el capital, que comienza a padecer las consecuencias del progreso: sobrepoblación, reorganización social, contaminación, inseguridad, desnivelación económica, falta de servicios, desabasto, etcétera.

la industrialización de México fue tanto una resultante de las condiciones estructurales internas como un producto de la evolución y la naturaleza del capitalismo a nivel mundial, resultando, en síntesis, en una creciente subordinación a las grandes corporaciones que dominan las relaciones internacionales de producción capitalista y que internamente se expresa en un subdesarrollo que tiende a reproducirse en el tiempo y en el espacio (Oribe y Cordera, s.f.:190).

El relato se desarrolla en una coyuntura de evolución social, pues antes del mismo, México se encontraba en una etapa considerada *premoderna*: conservaba gran parte de sus tradiciones y estilos de vida, su riqueza se basaba en los recursos naturales y humanos, más que en las reservas monetarias, las formas de consumo e intercambio económico eran principalmente locales, etcétera.

aprovechando la coyuntura de la Segunda Guerra Mundial, México iniciaba una etapa de desarrollo acelerada [...]; se produjeron multitud de cambios en la estructura de producción: de un país agrario industrial, México se convierte en industrial-agrario [...] (Colmenares *et al.*, s.f.:183).

El inicio de la novela se sitúa justamente en la etapa de rompimiento entre dicha premodernidad y el comienzo de la modernización del país. Alrededor de 1950 México, al menos el México de las clases favorecidas, ingresó a la modernidad:¹² importando productos, formas de vida y hábitos de consumo estadounidenses, difundiendo la ideología que consideraba la modernidad sinónimo de felicidad, compitiendo por la adquisición de avances tecnológicos, basando el economía nacional en el consumo, desplazando y rechazando actividades y formas de vida tradicionales, enalteciendo valores como la razón, el progreso y la vanguardia, etcétera.

Esta época de modernización era presentada a la opinión pública como un periodo de oportunidades inigualables, en el que los avances tecnológicos podrían solucionar todas los problemas sociales: contaminación, ruido, injusticia, pobreza, violencia, accidentes, etcétera. Confort y lujo eran sinónimos de plenitud y bienestar, siendo el objeto de deseo de algunos sectores sociales, mientras el grueso de la población contemplaba el espectáculo del enriquecimiento desde la muralla del hambre y la marginación.

Sin embargo, la transculturización brutal que envolvió al país, abordó a todos los niveles sociales, que consumieron sin reparo, no sólo los productos estadounidenses, sino también se apropiaron de su lenguaje y su estilo de vida: alimentación, usos, costumbres, gustos, necesidades, formas de consumo, etc; esta transculturización suponía una mejora en el nivel de vida de la población, mientras todo lo nacional –incluso sus ancestrales pobladores y su cultura–, eran desdeñados y satirizados como símbolos de atraso personal y colectivo. El desarrollo era representado por los avances tecnológicos y la gran variedad de artículos electrodomésticos que invadían el mercado nacional.

En esta época, México cambió vertiginosamente sin darle a sus habitantes el tiempo suficiente para adaptarse a sus cambios, el Distrito Federal fue invadido por millares de individuos ansiosos de servicios, empleos, educación, oportunidades y diversiones, lo que recrudeció las diferencias entre las clases sociales, haciendo, simultáneamente, millonarios a unos y miserables a muchos otros. La ciudad de México se convirtió en una utopía del progreso, aumentando dramáticamente su número de habitantes así como sus demandas, espacios, satisfactores, etc., las zonas verdes aledañas fueron poco a poco devastadas, la ciudad absorbió los espacios ecológicos cubriéndolos de asfalto y contaminación, el panorama urbano se reorganizó en función de las nuevas formas de consumo.

El inicio de la novela ocurre precisamente en este periodo de reordenación socioeconómica, haciendo coincidir el enamoramiento de Carlos y el desmoronamiento de sus discursos familiares con la reestructuración social. El personaje se encuentra de pronto en el mundo moderno, desconocido y turbulento, la ciudad de México va creciendo y cambiando en un proceso evolutivo irracional que destruye las formas antiguas de relación, para implantar nuevas formas de existencia en las que el individualismo es signado por la frustración personal y comunitaria suscitada por los cambios sociales, económicos e ideológicos.

A través de la remembranza del personaje puede apreciarse la evolución social del país y los cambios que originó en todos los terrenos sociales; la novela comienza con el derrumbe de la premodernidad y se

¹² Si bien la modernidad se había instaurado desde años atrás en la sociedad mexicana, en el periodo gubernamental de Miguel Alemán, ésta tuvo sus manifestaciones más amplias gracias al “desarrollo estabilizador” de su sexenio y la apertura a los mercados y la cultura estadounidense.

desarrolla en la turbulencia de la modernidad, sin embargo, toda la historia es narrada desde la *posmodernidad*, bajo la visión de un adulto de alrededor de 41 años que se desenvuelve en un espacio completamente distinto al de su infancia y pretende, por medio de la narración de la experiencia vivida, encontrar fragmentos de su identidad. El narrador evoca con nostalgia los hechos, espacios, personajes y características de su contexto infantil, sin embargo está convencido de que todos los cambios propiciaron beneficios y que la transformación de la sociedad, aún con el derrumbe de sus ideales y fantasías, con los graves daños ecológicos y la reorganización social, es preferible a la inmovilidad de la misma.

Aunque el México de Carlos-niño no tiene nada en común con el México de Carlos-adulto, ambos se encuentran inmersos en cambios individuales, colectivos y sociales que han ocurrido a lo largo de la historia del país, evidenciando mediante sus reflexiones la transformación de la sociedad a través del tiempo y la reestructuración de su funcionamiento, instituciones y métodos de control social, con las diversas crisis individuales que derivan de ello.

Amor y transgresión

En una realidad, premoderna y posmoderna, que impone diversos límites a todas las formas de libertad, el amor puede ser un medio de transgresión, una alternativa de conocimiento y liberación. Como ya hemos visto, Carlos se desarrolla en un entorno social y familiar que impone límites a todas las conductas y actitudes humanas; en su adultez, pese a la evolución social y a todos los cambios que ocurren en su entorno, estos límites continúan manifestándose de diferentes maneras, manteniendo de igual forma a los individuos cautivos en los esquemas de normalidad

La infancia de Carlos y la conformación de su identidad están directamente influidas por estos esquemas que mediante de prejuicios norman la conducta de los individuos; tanto Carlos como los demás personajes se desenvuelven en ambientes regidos por tales patrones y los diferentes límites al actuar humano. En este contexto intolerante, el personaje encuentra, sin darse cuenta, una manera de transgredir el orden que lo limita: el amor. Viviendo en un ámbito familiar tradicional, regido por atavismos morales, Carlos conoce a Mariana, madre de su amigo Jim, y se enamora de ella, alterando los esquemas morales, las relaciones humanas permitidas y el funcionamiento familiar.

Nunca pensé que la madre de Jim fuera tan joven, tan elegante y sobre todo tan hermosa. No supe qué decirle. No puedo describir lo que sentí cuando ella me dio la mano. Me hubiera gustado quedarme allí mirándola (*Las batallas en el desierto*, 1981:27-28/30).

Carlos es conciente de su sentimiento y la imposibilidad de su amor, sin embargo, y sin razón explicable, él se enamora de Mariana y comienza a ver la realidad desde otra perspectiva; este amor secreto le lleva a nuevos conocimientos de sí y de los demás, pero sobre todo, lo llena de angustias y temores que rompen con la supuesta armonía e inocencia infantil.

¿Qué va a pasar? No pasará nada. Es imposible que algo suceda. ¿Qué haré? ¿Cambiar de escuela para no ver a Jim y por tanto no ver a Mariana? ¿Buscar a una niña de mi edad? Pero a mi edad nadie puede buscar a ninguna niña. Lo único que puede es enamorarse en secreto, en silencio, como yo de Mariana. Enamorarse sabiendo que todo está perdido y no hay ninguna esperanza (*Ibidem*:31).

Carlos descubre el amor y la pasión por Mariana, así como la fuerza de esos sentimientos y sus implicaciones en la cotidianidad normativa, que no concibe el enamoramiento de un infante, ni reconoce el valor ni la intensidad de sus sentimientos y sensaciones. "La pasión que posee tanto a los niños como a los adultos es una pasión tan secreta y oculta que no se podría afirmar que los adultos, a diferencia de los niños, tengan conciencia mayor de ella o en general se sitúen en una relación diferente a/o con pasión o su conducta" (Castro, 1989:74).

Jugaba en la plaza Ajusco y una parte de mí razonaba: ¿Cómo puedes haberte enamorado de Mariana si sólo la has visto una vez y por su edad podría ser tu madre? Es idiota y ridículo porque no hay ninguna posibilidad de que te corresponda. Pero otra parte, la más fuerte, no escuchaba razones: únicamente repetía su nombre como si el pronunciarlo fuera a acercarla (*Las batallas en el desierto*, 1981:33-34).

El reconocimiento de su sentimiento y la certeza de su imposibilidad permiten que Carlos modifique su percepción sobre su realidad y las personas que la integran, adquiriendo conocimientos que de otra manera no hubiera podido obtener, porque han sido silenciados por el régimen de verdad, conocimientos de vida que son vedados para aplacar las angustias y limitar la toma de conciencia, así como los cuestionamientos al sistema social.

Sentí una gran temura al pensar en lo que por obvio nunca se piensa: Mariana también fue niña, también tuvo mi edad, también sería una mujer como mi madre y después una anciana como mi abuela. Pero en aquel entonces era la más hermosa del mundo y yo pensaba en ella en todo momento. Mariana se había convertido en mi obsesión (*Ibidem*:35).

El enamoramiento de Carlos transgrede el régimen de verdad, según el cual el amor es un sentimiento regido por patrones conductuales y estipulaciones específicas que no debe estar al alcance de los infantes, pero también, porque este sentimiento le permite al personaje saber más de lo que el sistema autoriza, ya que los individuos sólo deben saber, ver y sentir lo que se considera *normal* para su edad. El amor de Carlos rebasa cualquier conducta establecida, incluso el silencio impuesto a los comportamientos inapropiados y al no poder callar más este sentimiento, escapa de la escuela para confesarle su amor a Mariana, transgrediendo nuevamente las reglas escolares y los lineamientos familiares.

No pasa nada, repetí. Es que... No sé cómo decirle, señora. Me da tanta pena. Qué va a pensar usted de mí. [...] pero es que ya no puedo, ya no pude. Me escapé, me salí sin permiso. Si me cachan me expulsan. Nadie sabe que estoy con usted. [...] Porque lo que vengo a decirle —ya de una vez, señora, y perdóneme— es que estoy enamorado de usted (*Ibidem*:37).

Contrariamente a lo estipulado, Mariana reacciona ante tal confesión con una actitud cariñosa y respetuosa, modificando aún más las concepciones del personaje sobre la realidad; lejos de las actitudes prejuiciosas de su familia, Mariana respeta no sólo la confesión de Carlos, sino su sentimiento, demostrándole otra manera de ver la realidad y tratar a los individuos, sin juzgar sus sentimientos o sus acciones.

Te entiendo perfectamente. No sabes hasta qué punto. Ahora tú tienes que comprenderme y darte cuenta de que eres un niño como mi hijo y yo para ti soy una anciana: acabo de cumplir veintiocho años. De modo que ni ahora ni nunca podrá haber nada entre nosotros. ¿Verdad que me entiendes? No quiero que sufras. Te esperan tantas cosas malas, pobrecito. Carlos, toma esto como algo divertido. Algo que cuando crezcas puedas recordar con una sonrisa, no con resentimiento. [...] Tiene razón, señora. Me doy cuenta de todo. Le agradezco mucho que se porte así. Discúlpeme. De todos modos tenía que decirse lo. Me iba a morir si no se lo decía (*Ibidem*:37-38).

La respuesta de Mariana le ayuda a Carlos a asimilar su sentimiento y aprender a sentirlo y disfrutarlo; pese a estar más consciente de la imposibilidad de su amor, éste se refuerza pues ya no existe la necesidad de ocultarlo, haber confesado su amor libera a Carlos de las angustias, dándole tranquilidad y la posibilidad de aprender de él. Sin embargo, esta tranquilidad es turbada con el descubrimiento no sólo de su enamoramiento, sino de su escape escolar y la visita a Mariana, es decir, con el descubrimiento de sus transgresiones, ante las cuales sus padres se avergüenzan y buscan una explicación que les alivie moralmente y les exonere de la conducta de su hijo, considerada anormal y peligrosa.

Pero no estaba arrepentido ni me sentía culpable: querer a alguien no es pecado, el amor está bien, lo único demoníaco es el odio (*Ibidem*, 1981:44).

El amor de Carlos es visto por la sociedad normativa como un delito o una enfermedad, lo que se refleja en los discursos institucionales, tanto en la familia, que modifica sus actitudes y su funcionamiento a raíz de su enamoramiento, como en la Iglesia y el consultorio psiquiátrico, donde pretenden explicar sus actos y sentimientos juzgados *antinaturales*.

Así pues, nadie podía ayudarme, estaba completamente solo. [...] Ni mis padres ni mis hermanos ni Mondragón ni el padre Ferrán ni los autores de los test se daban cuenta de nada. Me juzgaban según leyes en las que no cabían mis actos [...] No, no me había curado: el amor es una enfermedad en un mundo en que lo único natural es el odio (*ibidem*, 1981:56).

Sin embargo, el amor de Carlos es tan real como cualquier otro sentimiento, pero, al ser considerado inadecuado, debe cargar con la condena moral por no acatar los lineamientos sobre los diferentes sentimientos, sensaciones y actitudes establecidos por los discursos institucionales. El discurso social rechaza el enamoramiento del personaje y lo aísla de los demás, haciendo que sus relaciones y actitudes sean modificadas, dejándole como único marco de acción el interdicto y la clandestinidad. El castigo moral y los cambios en la vida de Carlos, no lograron desaparecer su pasión por Mariana, sólo acallaron su sentimiento y le enseñaron a mantener sus actitudes, sentimientos y deseos en el interdicto.

Aprendiendo a vivir en la realidad normativa y callando sus sentimientos, Carlos comienza a integrarse de nuevo a la vida social, alejado de sus anteriores relaciones humanas, debe comenzar a relacionarse como si nada hubiera pasado, tratando de olvidar el trato denigrante de sus padres y la humillación religiosa, social y clínica. Cuando se encuentra incorporado a su nueva realidad y teniendo asimilada su experiencia transgresiva, Carlos se entera del suicidio de Mariana, viviendo una nueva sacudida en sus relaciones y en su forma de percibir el mundo. Sin miramientos, él decide ir a buscarla nuevamente, sólo para volver a verla, sin embargo, no puede encontrarla: ha desaparecido su presencia y su recuerdo.

Carlos enfrenta entonces un shock de reconocimiento a causa de la muerte de Mariana, y más que eso, de su desaparición. Ella ha muerto y su recuerdo se ha esfumado, sólo vive en la memoria de Carlos, quien revive su amor por Mariana y aprende a sobrevivir en su proceso de crecimiento. Este shock de reconocimiento es relatado en la adultez del personaje como una forma de asimilación del pasado y de su experiencia amorosa: la narración de la experiencia vivida le permite a Carlos-adulto validar y defender ese primer amor que a pesar de los años, sigue vigente en sus recuerdos.

La narración de esta experiencia amorosa permite ver las diferentes formas institucionales de coartar la libertad de expresión, acción y sentimiento, pero al mismo tiempo, evidencia las implicaciones que los sentimientos y las sensaciones pueden tener en la constitución social cuando rebasan los lineamientos establecidos, ocasionando diversas consecuencias en los individuos inmersos en los procesos de normativización, como la adquisición de conocimientos, el ejercicio de la libertad y el cuestionamiento a las conductas socialmente aceptadas.

Evidencia y denuncia contra el olvido

Las batallas en el desierto es una de las novelas más importantes de Hispanoamérica y una lectura obligada para la juventud mexicana, es un excelente ejemplo de narrativa breve, donde el autor manifiesta su capacidad creadora y sus habilidades artísticas.¹³ Empero, más allá de su riqueza literaria, esta novela

¹³ En 1987 el director mexicano Alberto Isaac llevó a la pantalla el largometraje *Mariana, Mariana* (IMCINE, 82 min, México), basado en esta novela y llevando al plano visual la historia con los diferentes procesos individuales y colectivos planteados por Pacheco. El film es completamente fiel al relato escrito, incluyendo los personajes y diálogos, la principal diferencia es que sitúa el recuerdo de Carlos-adulto (Pedro Armendáriz) durante el reencuentro con su excompañero de escuela, a través del cual el personaje recuerda su niñez y su enamoramiento de Mariana (Elizabeth Aguilar). El encuentro ocurre poco después del terremoto de 1985, documentando visualmente la destrucción del México de Carlos- niño (Luis Mario Quiroz) y la aparición del caótico mundo contemporáneo. Esta película comparte la visión nostálgica de

contiene un gran valor histórico y cultural que la ha convertido en una referencia obligada de la evolución del país y los procesos individuales y colectivos de su población, en ella puede apreciarse el vertiginoso paso del tiempo y el caos que genera en las subjetividades, siendo testimonio de la constitución social y su transformación, así como de la reestructuración de los valores y las costumbres a través de la evolución histórica.

En este sentido, esta novela es un ejercicio de memoria colectiva que rescata del olvido voluntario al pasado, con sus espacios, personajes y formas de vida, identificándolo como la base del presente social; puede decirse que esta narrativa es una denuncia del olvido y el conveniente silenciamiento de los acontecimientos pasados. El relato transgrede el silencio impuesto y nombra el pasado, con sus virtudes y defectos, utilizándolo como una referencia vital del presente y una llave para el entendimiento de los procesos individuales y colectivos de la actualidad.

El autor emplea su narrativa como una experiencia social de denuncia y representación, en la que plasma gran parte de sus recuerdos y sensaciones con un estilo coloquial de crítica sociopolítica que abarca al pasado y al presente como parte de su testimonio de vida. Es decir, con un ejercicio de memoria crítica, el autor reconstruye el México de su infancia y el caos del tiempo, haciendo un testimonio de la conformación social y las crisis y conflictos que el sistema provoca, describiendo cómo las instituciones, la subjetividad y la organización social se han modificado, aunque sigan siendo regidas por los discursos de poder.

Pero, más que una crítica social, José Emilio Pacheco hace con esta novela una historia de amor, no sólo del de Carlos hacia Mariana, sino del amor que tanto él como el personaje sienten por México, la ciudad, sus habitantes, sus recuerdos y por el propio presente, con las diversas oportunidades que representa. En este sentido, *Las batallas de en desierto* es una novela sobre el amor y la libertad, y una denuncia sobre los diferentes límites que la sociedad establece para que los individuos no accedan al conocimiento de sí y de los otros, para que continúen olvidando el pasado sin intención de reclamar de él los saberes que origina.

4.4. La narrativa literaria, una alternativa libertaria

Existe una intrincada relación entre sociedad, educación y literatura, esta última es producto de las otras al tiempo que es un medio de denuncia y representación de sus diferentes problemas, la creación literaria transgrede los límites a la comunicación, la expresión, la creación y la reflexión, fomentando el juicio crítico tanto del autor como del lector, lo que repercute directamente en el todo social.

En este sentido, los relatos que he analizado no sólo evidencian el problema social del conocimiento con sus diferentes aristas, sino también constituyen en sí mismos evidencia del papel transgresivo del arte y sus diferentes alternativas creativas. Las tres narraciones coinciden en diferentes aspectos, pese a que cada una contiene un valor sociológico y artístico único, que se refleja en sus diferentes temáticas y estilos literarios; las tres abordan algunos de los temas planteados con anterioridad, pero sobre todo, contienen elementos en común que evidencian la existencia de un problema social del conocimiento que se finca en la socialización de los individuos por medio de un conocimiento personal, académico y social controlado por el régimen de verdad que norma sus acciones, pensamientos y actitudes.

Algunas de las coincidencias entre los tres relatos son:

Pacheco por el paso del tiempo y la reestructuración social, al tiempo que denuncia y evidencia algunas de las principales problemáticas del México de los años 50, confrontándolas con las actuales.

- ▶ Son relatos perversos en el sentido de que pervierten el orden instituido por el régimen de verdad. Cada uno presenta personajes que rebasan los límites de la normatividad y viven la experiencia transgresiva en un mundo que los controla e ignora sus necesidades específicas.
- ▶ En los tres relatos hay transgresión y muerte¹⁴ como elementos imprescindibles en la transformación/destrucción de los personajes, quienes obtienen un castigo/recompensa por ser paradójicamente *buenos y malos* al mismo tiempo.
- ▶ Son narraciones centradas en la puerilidad pues son protagonizadas por adolescentes. En ellas, el tiempo es una constante, un testigo del adolecer, de crecer y superar la niñez en un entorno individual y colectivo lleno de incertidumbres.
- ▶ La acción que incita los tres relatos está centrada en el desplazamiento del objeto del deseo, que es también el objeto de la historia, que finalmente muere, dejando a los protagonistas –sujetos de la misma– desvalidos, sobrevivientes de la experiencia transgresión/muerte.
- ▶ En los tres hay un shock de reconocimiento que necesita ser narrado para poder ser asimilado por el/la personaje. La narración de experiencia de vida es el recuento de la acción pasada, el recuerdo del objeto del deseo perdido a la luz de los años.
- ▶ Las tres son narraciones de la experiencia de la educación en crisis, de sobrevivientes del problema social del conocimiento que cuentan su experiencia en su proceso de crecimiento. Para sus personajes la escuela es un espacio de encierro, un tránsito difícil pero necesario para alcanzar la “libertad” de la adultez.
- ▶ Pese a que el primer relato se desarrolla en un plano individual, el segundo en un plano grupal y el tercero en uno familiar y social, los tres abordan y cuestionan los métodos en que se socializa la represión y se normativizan las actitudes, deseos y necesidades individuales.
- ▶ En las tres narraciones, los personajes se desarrollan en un ambiente de incomunicación con los adultos, tanto en su ámbito familiar como escolar, identificando las relaciones sociales como instituciones rígidas: la escuela, la figura del padre y la religión.
- ▶ Los personajes de los tres textos viven desencuentros que los conducen a la pérdida de la inocencia y de ahí a la adquisición de nuevas certezas y conocimientos.
- ▶ La ideología católica es una constante en los tres relatos como parte de la formación subjetiva de los personajes que los marca y conduce por medio de sus valores morales.
- ▶ Los tres textos relatan el primer amor de los protagonistas y la imposibilidad de este sentimiento, describiendo la primera experiencia amorosa y el conocimiento doloroso que esta primigenia herida de amor deja en los personajes.
- ▶ Las tres narraciones están escritas en la posmodernidad, desde la cual el personaje/narrador realiza un ejercicio retrospectivo e introspectivo al relatar fragmentos de su proceso de crecimiento. Son relatos sobre el desarrollo personal y colectivo a través del tiempo.

¹⁴ “la experiencia moderna de la literatura [...] es indisociable de la transgresión y de la muerte [...] la transgresión y el tránsito más allá de la muerte representan dos grandes categorías de la literatura contemporánea” (Foucault, 1994:71).

- ▶ Cada uno de los textos contribuye al conocimiento subjetivo del escritor y del lector, así como a la asimilación de los propios procesos personales y la experiencia de vida de cada individuo.
- ▶ Las tres son historias sobre el amor, no sólo del sentimiento amoroso dirigido hacia alguien, sino del amor como eje y objetivo de la existencia humana.

Como puede verse a través de este ejercicio intertextual, las tres narraciones convergen en diferentes aspectos, sin compartir en sí mismas ningún contexto espacial ni temporal; la asociación de significados derivada de la interpretación y relación entre los tres relatos nos permite encontrar en cada uno elementos que evidencian y denuncian por escrito el problema social del conocimiento, algunas de sus causas, manifestaciones y consecuencias en los individuos y en la sociedad.

Con este ejercicio hermenéutico es posible ver el papel de la literatura en la sociedad, como una fuente de conocimiento y un medio transgresivo y liberador, pero también como un mecanismo de denuncia de los diferentes conflictos que aquejan a la humanidad y que dificultan la adquisición de conocimiento para los individuos. Toda narrativa evidencia estos y otros problemas y es posible encontrar en ella, de acuerdo a su estilo y contenido, los diferentes conflictos sociales así como las estrategias que los individuos pueden emplear para solucionarlos y transgredir los límites del régimen de verdad.

La narrativa literaria es evidencia del problema social del conocimiento y sus diferentes causas y consecuencias, pero es al mismo tiempo, una oportunidad creativa, un medio de expresión y liberación, donde tanto el escritor como el lector pueden encontrar alternativas libertarias.

Epílogo

Epilogo

La narrativa literaria y la literatura en general tienen la facultad de evidenciar mediante su contenido, rico en representaciones e identificaciones, los diferentes problemas sociales, desde la conformación de los aparatos institucionales y su funcionamiento hasta los conflictos personales de los individuos que participan en ellas. Gracias a la obra literaria del pasado nos es posible conocer y entender cómo está conformada la sociedad, la manera en que ha evolucionado, así como los procesos individuales y colectivos por los que ha atravesado la humanidad, de igual manera, la producción literaria del presente nos permite identificar y comprender los diferentes conflictos tanto personales como comunitarios de la actualidad.

Además, por medio de la literatura, que es en sí misma una transgresión creativa, podemos encontrar posibles soluciones a las crisis en que nos encontramos e identificar y expandir los márgenes libertarios que ésta nos ofrece y que se llevan a cabo desde el propio acto de lectura. En este mundo caótico en que vivimos, desorientado y fraccionado, con su situación sociohistórica única, en la que los valores y conocimientos del pasado son relativizados, mientras las esperanzas y perspectivas sobre el futuro son cuestionadas y satirizadas, la producción literaria de todos los tiempos nos ofrece una alternativa creativa para reformar nuestra situación social.

En este sentido, la narrativa literaria contemporánea evidencia no sólo el problema social del conocimiento, también advierte la destrucción individual que estamos presenciando, la reconstrucción desorientada de los valores humanos y el desolado panorama al que nos enfrentamos. Además, es un ejemplo de cómo en este caótico inicio de siglo, pueden encontrarse márgenes creativos que transgreden los límites impuestos por el régimen de verdad, cuestionándolo y alterando su discurso totalizante y enajenante. Así, la narrativa literaria transgrede el régimen de verdad y supera las barreras de la incomunicación y la indiferencia para darles voz a seres humanos de otros tiempos y otras latitudes, cuyas historias rebasan los límites normativos y posibilitan relaciones y pensamientos restringidos por los patrones conductuales.

La producción literaria está estrechamente ligada a la sociedad y a la educación, es un medio idóneo para expresar no sólo las contradicciones y conflicto sociales, sino también para proponer soluciones, que van desde romper el silencio y nombrar los diferentes problemas y sus responsables, hasta construir nuevos discursos y posibilidades de interacción entre los seres humanos. Especialmente, la narrativa literaria contribuye a evidenciar e identificar las diferentes crisis sociales y sus múltiples causas, permitiendo que el lector reflexione y encuentre entre su diversidad de significados respuestas a sus cuestionamientos individuales.

De hecho, este trabajo es en sí un esfuerzo por encontrar respuestas a la multitud de inquietudes generadas por la lectura de los textos analizados, entre muchos otros, y la necesidad de comprender qué es lo que pasa en nuestro mundo, que nos deja llen@s de incertidumbres y temores, así como la necesidad de encontrar alternativas para solucionar el problema social del conocimiento. Por ello, traté de no limitarme sólo a la identificación de algunos conflictos sociales mediante su evidencia en el contenido de la narrativa literaria, sino de plantear propuestas concretas que podrían llevarse a cabo con la voluntad de quienes integramos las diferentes instituciones (escuela, familia, MMI, aparato estatal, etc.) y de aquellos que se encargan de su dirección (profesores/as, emplead@s, padres y madres de familia, empresari@s, gobernantes, polític@s, etcétera).

Si bien el problema social del conocimiento no es el único responsable de nuestra compleja situación social, sí es un elemento fundamental para el futuro de la humanidad, pues en él podemos encontrar un medio seguro para la reproducción y agudización de la crisis humana, o bien una posible solución de algunos de los problemas actuales.

Si resolvemos el problema social del conocimiento, en sus diferentes aspectos y espacios podemos garantizar la solución de algunos conflictos que causan y perpetúan la crisis humana: individualismo, violencia, incomunicación, egocentrismo, lucha despiadada por el poder y el capital, desolación, ansiedad, desilusión, enajenación, segregación, miseria, sobreexplotación de la naturaleza, fanatismo, injusticia, materialismo, desigualdad, miedo, dominación, automatización, etcétera. Por el contrario, si el problema social del conocimiento no se identifica ni se resuelve, podemos esperar que las crisis individuales y colectivas que estamos presenciando continúen degenerando la especie humana, aproximándola cada vez más a la destrucción, no sólo de sí misma sino de el planeta entero.

Por lo anterior, este trabajo ha pretendido analizar el problema social del conocimiento y al mismo tiempo proponer alternativas, pues éste es un problema que tiene que ver con todas las personas, puesto que implica la transmisión del saber subordinada a intereses siempre ajenos al desarrollo social e intelectual de los individuos. Desde mi punto de vista, el problema social del conocimiento atraviesa por todos los territorios sociales, desde las clases socioeconómicas hasta las subjetividades y los medios de producción, condicionando el alcance de los individuos al saber, limitando el desarrollo de sus capacidades cognitivas y creativas, y por ende, el alcance de su libertad.

Supongo que para resolver el problema social del conocimiento es preciso que todos los individuos renunciemos al discurso individualista, volteando los ojos hacia los demás, rompiendo los límites que nos circunscriben a una personalidad dependiente del consumo y de los deseos de adquisición material, explorar las diferencias en vez de seguir condenándolas y enjuiciándolas, establecer cánones de convivencia y respeto para que todas las relaciones, tanto las interpersonales como las internacionales se finquen en el respeto a los intereses y características particulares.

Asimismo, deconstruir los prejuicios que fraccionan a la humanidad en bandos privilegiados simbólicamente y materialmente, dismantelar los discursos excluyentes y las actitudes que los reproducen (sexismo, fascismo, racismo, homofobia, etcétera) con el fin de mantener el poder y la opresión de unos sobre otros; al mismo tiempo, construir nuevos ideales, como la convivencia armoniosa entre seres humanos y medio ambiente, producción y consumo limitados, mejora real en la calidad de vida de tod@s, un Estado realmente independiente, comprometido con sus habitantes y no con los intereses de unos cuantos.

Para lograrlo, es necesario que todas las instituciones sociales estén encaminadas a desarrollar en las personas la conciencia de la necesidad de cambiar los ideales de vida, a posibilitar la autoconducción y responsabilidad del destino personal y comunitario, a transformar los paradigmas individuales y colectivos, a generar y ampliar las posibilidades creativas y las habilidades humanas con base en la libertad, la justicia, el respeto, la equidad y la fraternidad, así como a liberar las subjetividades de la enajenación de los MMI y convertir el sistema de informaciones en un espacio de intercambio intelectual y sensible, proponiendo un equilibrio entre la producción y distribución de informaciones, liberándolas de los signos capitalistas que actualmente las dirigen.

Por otra parte, considero que el problema social del conocimiento podría reducirse si la educación personal –interna y externa– se orientara hacia la libertad, con base en valores éticos reales, superando los condicionamientos ideológicos que la distorsionan, con el fin de formar seres humanos concientes, responsables y libres, si en el sistema escolarizado existiera una armonía entre el conocimiento objetivo y el subjetivo, con programas pedagógicos que equilibraran las capacidades racionales, sensitivas y afectivas, explorando el conocimiento que surge en todos los territorios sociales y en las experiencias personales. De esta manera, toda educación se orientaría a tratar de formar seres humanos libres, capaces de imaginar y construir nuevas realidades, sin límites a su desarrollo personal, individuos que fueran en la vida, no sólo una parte de ella, sino una pieza imprescindible en la estructura social, con una visión general de la realidad, en vez de fragmentos difusos de la misma.

Si la escuela y los demás medios educativos desarrollan programas de enseñanza orientados al desarrollo pleno de todos sus integrantes, las instancias educativas se convertirán en espacios de intercambio y transmisión de saber, libres de procesos burocráticos y actitudes de desgano, cumpliendo finalmente con su propósito ético: ser lugares de/para la comprensión, crítica y reflexión, donde el saber no sea condicionado y el valor del conocimiento no se centre en el capital y su reproducción.

La solución del problema social del conocimiento, así como de los diversos problemas sociales, requiere una reconstrucción de los valores y las necesidades humanas, tomar conciencia de los errores del pasado y buscar un modo más digno y justo para enfrentar el futuro, para construir nuestro futuro. Dejar de enjuiciar viejos errores, dejar de cometer esos mismos horrores. Esta solución implicaría un compromiso colectivo por hacer posible la democracia ideal, donde la solidaridad, la cordialidad, la justicia y el respeto se ejercieran como los valores de la convivencia cotidiana, por capitalizar la resistencia social en pos del bien común, aprovechando la energía producida por las relaciones sociales, en vez de explotarla y derrocharla para mantener el orden y el control de los sectores dominantes.

Considero que esto sólo será posible cuando todos los seres humanos creamos en la transformación de la realidad y la imagen que tenemos del mundo, asumiendo que éste no es propiedad de nadie, ni un espacio de batallas entre humanos/hermanos, ni contra la naturaleza, cuando asumamos sin retóricas políticas que el futuro del planeta es también el nuestro.

En nuestro presente posmoderno podemos aprovechar la globalización de los ideales y los valores, intercambiar pensamientos entre diferentes regiones y sectores sociales, así como diversas –y válidas– formas de sentir, pensar y vivir, explotar los cuestionamientos posmodernos para trastocar y reestructurar toda la organización social; la globalización ha permitido observar las contradicciones e injusticias del sistema social centrado en la producción y reproducción del capital, así como identificar en ellas las raíces de las diferentes crisis humanas. Podemos potencializar todos los cambios políticos, económicos, ideológicos y culturales surgidos en la posmodernidad encaminándolos hacia la reconstrucción de los paradigmas sociales.

De hecho, este trabajo ha sido en gran medida una búsqueda por encontrar nuevos paradigmas personales y colectivos, imaginando posibilidades de reorganización social; la presente investigación es la exploración de un camino hacia la solución del problema social del conocimiento por medio de la evidencia que ofrece la narrativa literaria, en un intento por contribuir a enderezar el rumbo que hasta ahora lleva la humanidad.

Bibliografía

Bibliografía

- Adorno, Theodor W. y Marx Horkheimer.
1987. *Dialéctica del Iluminismo*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 302 p.
- Alberdi, Inés.
1987. "Coeducación y sexismo en la educación media", en *La investigación en España sobre mujer y educación*, Instituto de la Mujer, Ministerio de Cultura, Madrid [27-32].
- Althusser, Louis.
1994. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Ediciones Quinto Sol, México, 84 p.
- Anda Gutiérrez, Cuauhtémoc.
1985. *Introducción a las ciencias sociales*, Limusa, México [45-145].
- Angenton, Marc et al.
1993. *Teoría literaria*, Siglo XXI, México, 471 p.
- Arundel, Honor.
1967. *La libertad en el arte*, Grijalbo, México, 159 p.
- Bartra, Eli et al.
1983. *La revuelta. Reflexiones, testimonios y reportajes de mujeres en México, 1975-1983*, Martín Casillas Editores, México, 164 p.
- Bataille, George.
1974. *Obras escogidas*, Barral, España, 530 p.
1981. *Historia del ojo*, traducción y prólogo: Margo Glantz, Premio Editora, México [7-23].
1986. *El culpable*, versión española de Fernando Savater, Taurus, Madrid, 196 p.
- Baudrillard, Jean.
1992. *De la seducción*, Red Editorial Iberoamericana, México, 170 p.
- Berger, René.
1993. "Lo virtual jubiloso, asunción o disolución de la complejidad", en *Diógenes*, revista trimestral, núm. 162, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, abril-junio [5-27].
- Beuchot, Mauricio.
1990. *Hermeneútica, Psicoanálisis y literatura*, UNAM, Instituto de Investigaciones Filológicas, México, 179 p.
- Blanco, Ricardo.
1990. "De la sesión y el cuento; del refrigerador al aljibe", "Psicoanálisis y educación", "Aporte de la investigación Literario-Filosófica al problema de la familia", en *Hermeneútica, Psicoanálisis y literatura*, UNAM, México [89-96, 97-105, 107-119].
- Bourdieu, Pierre.
1996. *Cosas dichas*, Gedisa Editorial, España [115-142].
- Bruguera.
1976. *Diccionario Enciclopédico*, tomo II y III, Editorial Bruguera, México [582-1229].

- Brunero, María Alicia.
1987. *Didáctica de la literatura*, Guadalupe, Buenos Aires, 173p.
- Careaga Cartrila, Pilar.
1987. "Modelos masculinos y femeninos en los libros de texto de EGB", en *La investigación en España sobre mujer y educación*, Instituto de la Mujer, Ministerio de Cultura, Madrid [35-40].
- Castellanos, Gabriela.
1996. "Género, poder y postmodernidad: hacia un feminismo de la solidaridad", en *Desde las orillas de la política. Género y poder en América Latina*, Universidad de Barcelona, Seminario Interdisciplinario Mujeres y Sociedad (SIMS), Barcelona [21-49].
- Castro-Klaren.
1989. *Escritura, transgresión y sujeto en la literatura latinoamericana*, Premia Editorial, México, 207 p.
- Cassirer, Ernst.
1953. *El problema del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica, México [11-62, 246-253].
- Ceballos Garibay, Héctor.
1994. *Alegoría de la creación*, Coyoacán, México, 125 p.
- CERLAC/UNESCO.
1996. *17 Narradoras contemporáneas*, Coedición Latinoamericana, Aique Grupo Editor, Colombia, 222 p.
- Cervantes, Margarita, Mario Monroy y Carlos Zarco (coordinadores).
1995. *De la utopía a la acción. Cuatro experiencias de promoción popular*, Universidad Iberoamericana, México [7-11].
- Colmenares, Ismael et al (recopiladores).
s.f. *Cien años de lucha de clases en México*, Ediciones Quinto Sol, México 374 p.
- Conway, Jill, Susan Bourque y Joan Scott.
1996. "El concepto de género", en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), UNAM, México [21-33].
- Córdova, Arnaldo.
1979. "Política e ideología dominante", en *Ideología y ciencias sociales*, UNAM, México [153-197].
- Cortés Morato, Jordi y Antoni Martínez Riu.
1996. *Diccionario de Filosofía en CD-ROM*, Herder, Barcelona.
- Cortés, Sandra y Rito Mena.
1990. "La interpretación de Ricoeur de los aspectos psicoanalíticos freudianos, como posibilidad de aplicación a la lectura de textos literarios", "El lenguaje psicoanalítico en la lectura de textos literarios", en *Hermeneútica, Psicoanálisis y literatura*, UNAM, México [135-149, 150-160].

- Cremones, Raúl.
1992. *Comunicación en cautiverio*, Planeta, México, 149 p.
- Cháneton, July.
1997. "Género (M/F) y massmediación: nuevos objetos discursivos". En Revista *More*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, núm. 3, agosto, Argentina [89-94].
- Chinoy, Ely.
1979. *Introducción a la sociología*, Paidós, Buenos Aires, 116 p.
- Diel, Paul.
1986. *Los principios de la educación y la reeducación*, Fondo de Cultura Económica, México, 276 p.
- Echeverría, Bolívar
2001. *Definición de la cultura*, UNAM, México, 275 p.
- Enciclopedia Microsoft Encarta*.
1998. Microsoft Corporation.
2001. Microsoft Corporation.
- Enciclopedia Práctica de la Lengua*
1983. Editorial Cumbre, México, Tomo III.
- Fisher, Amalia.
1995. *Feministas latinoamericanas, las nuevas brujas y sus aquelarres*, tesis de maestría en Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México, 148 p.
- Fisher, Lothar *et al.*
1977. "Sobre la represión social en la cultura", en *La creación abierta y sus enemigos. Textos situacionales sobre arte y urbanismo*, Piqueta, Madrid, [219-221].
- Fort, Liliana.
1997. "La liberación de lo simbólico", en *Filosofía de la educación y género*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México [95-109].
- Foucault, Michel.
1979. *Microfísica del poder*, Piqueta, Madrid, 189 p.
1985. *La arqueología del saber*, Siglo XXI, México [78-90].
1994. *Del lenguaje y literatura*, Introducción de Ángel Gabilondo, Paidós, España [9-106].
- Freire, Paulo.
1988. *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México, 130 p.
1994a. *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 45ª edición, 245 p.
1994b. *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México, 42ª edición, 151 p.
- Freud, Sigmund.
1988. *Obras Completas*, tomo XII, Amorrortu, Buenos Aires [228-237].

- Gerber, Daniel.
1990. "La pedagogía y el amor del maestro (Platón, Rousseau, Freud, Lacan)", en *Psicoanálisis y educación*, UNAM, México [61-81].
- Gomezjara, Francisco.
1982. *Sociología*, Porrúa, México [1-29].
- González Ochoa, César.
1989. "El lugar de la crítica", en *Revista Universidad de México*, núm. 478, diciembre, México [50-54].
- Guajardo, Marcela.
1976. "Sociología de la educación: una aproximación a su estudio", en *Las humanidades en el siglo XX*, Dirección General de Difusión Cultural, UNAM, México [135-150].
- Günter Blöcker.
1969. *Líneas y perfiles de la literatura moderna*, Guadarrama, Madrid [9-22, 341-345].
- Hall, Calvin Springer.
1994. *Compendio de psicología freudiana*, Paidós, México, 137 p.
- Hernández Padilla, Salvador.
27-11-94. "De la soledad al compromiso", en *La Jornada Semanal*, *La Jornada*, núm. 285 [7].
- Hesse, Herman.
1990. *Siddhartha*, Anaya Editores, 176 p.
- Hierro, Graciela.
1993. *De la domesticación de las mexicanas a la educación de las mexicanas*, Torres y asociados, México, 122 p.
1994. *Naturaleza y fines de la educación superior*, UNAM, México, 74 p.
1996. "Género y educación", *Boletín Docencia*, núm. 4, UNAM, México [1-7].
- Jauss, Hans Robert.
1976. *La literatura como provocación*, Ucla Latin American Center, Los Ángeles, California, 211p.
- Jitrik, Noe.
1990. *Lectura y cultura*, UNAM, México, 89 p.
- Keller, Albert.
1998. *Teoría general del conocimiento*, Editorial Herder, Barcelona [43-199].
- Kuhn, Annete.
1991. *Cine de mujeres. Feminismo y Cine*, Cátedra, Madrid [83-215].
- Lagarde, Marcela.
06-03-89. "Ejercicio del poder, el gran problema", en *Doble Jornada*, *La Jornada*, México [4-7].
- Lamas, Marta.
1994. "Cuerpo: diferencia sexual y género", en *Debate feminista*, año 5, Vol. 10, México [3-31].

1996. (compiladora) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG, UNAM, México, 366 p.
- Lauretis, Teresa De.
1992. *Alicia ya no. Feminismo, semiótica y cine*, Cátedra, Madrid [165-251].
- Le Guern, Michel.
1973. *La metáfora y la metonimia*, Cátedra, España [13-25, 44-87, 107-117].
- Lima Costa, Claudia de.
1998. "El sujeto del feminismo en la encrucijada posmoderna", Seminario impartido en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, mayo.
- Lispector, Clarice.
1971. *La legión extranjera. Cuentos y crónicas*, Monte Ávila Editores, Venezuela, 253 p.
1975. *Agua Viva*, Editorial Sudamericana, traducción de Haydée M. Jofre Barroso, Buenos Aires, 116 p.
1989. *Aprendizaje o el libro de los placeres*, Ediciones Siruela, traducción de Cristina Sáenz y Juan García Gayo, España, 140 p.
- Lotman, Jurij M. y Escuela de Tartu.
1978. "Sobre el mecanismo semiótico de la cultura", en *Semiótica de la cultura*, Cátedra, Madrid [67-92].
- Llamas Jiménez, María del Refugio.
1971. *Trilogía de personajes femeninos en Al filo del Agua*, Porrúa, México, 77 p.
- Maldonado, Edelmiro.
s.f. "El movimiento obrero durante los gobiernos de Ávila Camacho y Alemán" en *Cien años de lucha de clases en México (1876-1976)*, Ediciones Quinto Sol, México [231-241].
- Marcuse, Herbert.
1973. *Un ensayo sobre la liberación*, Cuadernos Joaquín Mortiz, México, 94 p.
- Martín Vivaldi, Gonzalo.
1978. *Curso de redacción*, Paraninfo, Madrid, 491 p.
- Mattelart, Armand.
1997. *La comunicación como construcción de un mundo alternativo*, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, México, 33 p.
- Mayer, Hans.
1982. *Historia maldita de la literatura*, Taurus, Madrid [15-19, 414-418].
- Meyer, Lorenzo.
1976. "Los grupos de presión", en *Las humanidades en el siglo XX*, Dirección General de Difusión Cultural, UNAM, México [59-77].
- Miguel, Amado de.
1994. *La perversión del lenguaje*, Espasa-Calpe, Madrid [95-102, 129-134].

Montaño, Jorge (coordinación e introducción).

1976. *Las humanidades en el siglo XX*, Dirección General de Difusión Cultural, UNAM, México [11-150].

Monsiváis, Carlos.

1987. *Entrada Libre. Crónicas de la sociedad que se organiza*, Biblioteca Era, México [11-15].

Muñoz Aguado, Manuel.

1990. "El sentido de la luz del psicoanálisis freudiano", en *Hermeneítica, Psicoanálisis y literatura*, UNAM, México [120-134].

Muraro, Luisa.

1994. *El orden simbólico de la madre*, Horas y Horas, Madrid, 151 p.

Murphy, John W.

1993. "Escape de la implosión técnica de la realidad". En *Diógenes*, revista trimestral. núm. 162, UNAM, México, abril—junio [29-40].

Oribe y Cordera.

s.f. "México: industrialización subordinada", en *Cien años de lucha de clases en México (1876-1976)*, Ediciones Quinto Sol, México [189-197].

Pabst, Walter.

1972. *La novela corta en la teoría y en la creación literaria*, Gredos, Madrid [9-20, 424-443].

Pacheco, José Emilio.

1981. *Las batallas en el desierto*, Era, México, 68 p.

1987. *El principio del placer*, Joaquín Mortiz, México, 163 p.

Perniola, Mario.

1977. *George Bataille e il negativo*, Feltrinelli, Italia, 130 p.

Phenix, Philp Henry.

1969. *Educación y sociedad*, Pax, México, 339 p.

Piaget, Jean.

1973. "El mito del origen sensorial de los conocimientos científicos", en *Introducción a la epistemología*, UNAM—ENEP Acatlán, México [22-25].

Pisano Fisher, Margarita.

s.f. *Deseos de cambio o ¿el cambio de los deseos?*, Sandra Lid C. Editora, Chile, 89 p.

1996. *Un cierto desparpajo*, Editores Número Crítico, Chile, 121 p.

Prado Garduño, Gloria.

1990. "Psicoanálisis y literatura" en *Hermeneítica, Psicoanálisis y literatura*, UNAM, México [161-179].

Puiggrós, Adriana.

1980. *Imperialismo y Educación en América Latina*, Nueva Imagen, México, 247 p.

1994. *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*, Paidós Educados, México [11-20].

- Pullias, Earl y James Young.
1974. *El maestro ideal*, Paz, México, 306 p.
- Reyes, Yolanda de los.
1983. *La desigualdad educativa de la mujer: el caso de México*, UNESCO, México, 78 p.
- Rilke, Rainer Maria.
1998. *Cartas a un joven poeta*, presentación: Bernardo Ruiz, Ediciones Coyoacán, México, 62 p.
- Rougemont, Denis de.
1986. *El amor y occidente*, Kairós, Barcelona, 438 p.
- Rozitchner, León.
1979. *Freud y los límites del individualismo burgués*, Siglo XXI, México, 511 p.
- Rubin, Gayle.
1996. "El tráfico de Mujeres", en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG, UNAM, México [35-96].
- Sánchez Vázquez, Adolfo.
1978. *Estética y Marxismo*, tomo II, Ediciones Era, México, 525 p.
1990. *Las ideas estéticas de Marx*, Biblioteca Era, México, 293 p.
- Savater, Fernando.
1999. *El valor de educar*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, México, 244 p.
- Scott, Joan W.
1996. "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, PUEG, UNAM, México [265-302].
- Shaff, Adam.
1974. "La relación cognoscitiva. El proceso de conocimiento. La verdad", en *Introducción a la epistemología*, UNAM—ENEP Acatlán, México [27-44].
- Scheffler, Israel.
1973. *Las condiciones del conocimiento. Una introducción a la epistemología y a la educación*, Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, México [9-11].
- Selsam, Horward.
1968. *¿Qué es la filosofía?*, Grijalbo, México [123-156].
- Sendon, Victoria et al.
1994. *Feminismo Holístico. De la realidad a lo real*, Rapid-Tex, España, 133 p.
- Shell, Marc.
1981. *La economía en la literatura*, Fondo de Cultura Económica, México, 326 p.
- Solares, Martín.
27-11-94. "Entrevista con Daniel Sade", en *La Jornada Semanal, La Jornada*, núm. 285 [24].

- Sorokim Pitirim, Aleksandrovich.
1960. *Sociedad, cultura y personalidad*, Aguilar, Madrid [103-497, 827-106].
- Spamer Vázquez, Norma.
1997. "Jornadas de Paulo Freire: su obra y aportaciones a la educación en México y América Latina", en *Gaceta UPN*, Vol. IV, núm. 9, noviembre 30 [3].
- Stavenhagen, Rodolfo.
1976. "El compromiso de las ciencias sociales", en *Las humanidades en el siglo XX*, Dirección General de Difusión Cultural, UNAM, México [23-44].
- Subirati, Marina.
1987. "La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar", en *La investigación en España sobre mujer y educación*, Instituto de la Mujer, Ministerio de Cultura, Madrid [5-21].
- Thompson, John.
1961. *Ideología y cultura moderna*, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Xochimilco), México, 482 p.
- Tierno Galván, Enrique.
1973. *Conocimiento y ciencias sociales*, Editorial Tecnos, Madrid [17-195].
- Tovar, Juan.
1974. *El lugar del corazón*, Joaquín Mortiz, México, 138 p.
- Vaneigem, Raoul.
1977. "Comentarios contra el urbanismo" en *La creación abierta y sus enemigos. Textos situacionales sobre arte y urbanismo*, Piqueta, Madrid [222-229].
- Vargas Valente, Virginia.
1988. *El aporte de la rebelión de las mujeres*, CIPAF, República Dominicana.
- Verneaux, Roger.
1979. *Epistemología general o crítica del conocimiento*, Herder, Barcelona, 249 p.
- Zarco Neri, Miguel Ángel.
1990. "Hermenéutica y psicoanálisis", "Relato y conocimiento, posibilidades de construcción de un pueblo", en *Hermeneútica, psicoanálisis y literatura*, UNAM, México [33-49, 72-80].
- Zavala, Lauro.
1996. "Elementos para el análisis de la intertextualidad", en *La Colmena*, revista de la Universidad Autónoma del Estado de México, núm. 9, Toluca, invierno [4-15].
- Zunzunegui Diez, Santos.
1989. *Pensar la imagen*, Cátedra, Madrid, 260 p.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Anexo 1

Los desastres de Sofía

LOS DESASTRES DE SOFLA

Clarice Lispector

Cualquiera que hubiese sido su trabajo, lo había abandonado, había cambiado de profesión y había comenzado pesadamente a enseñar en el curso primario: era todo lo que sabíamos de él.

El maestro era gordo, grande y silencioso, de hombros contraídos. En lugar de nudo en la garganta, tenía hombros contraídos, Usaba saco demasiado corto, anteojos sin aro, con un hilo de oro montando sobre la nariz gruesa y romana. Y yo me sentía atraída por él. No amor, sino atraída por su silencio y por la controlada impaciencia que tenía en enseñarnos. Y que, ofendida yo había adivinado. Comencé a portarme mal en el aula. Hablaba muy alto, discutía con los compañeros. Interrumpía la lección con chistecitos, hasta que él decía, colorado:

— Cállese o la echo del aula.

Herida, triunfante, yo respondía con desafío: ¡puede mandarme! No me mandaba, pues estaría obedeciéndome. Pero yo lo exasperaba tanto que se me había hecho doloroso ser el objeto del odio de aquel hombre que en cierto modo amaba. No lo amaba como la mujer que sería un día; lo amaba como una criatura que intenta torpemente proteger a un adulto, con la cólera de quien todavía no fue cobarde y ve a un hombre fuerte de hombros tan cargados. Me irritaba. De noche, antes de dormir, me irritaba. Yo tenía poco más de nueve años, dura edad como el tallo no quebrado de una begonia. Lo provocaba, y al conseguir exacerbarlo, sentía en la boca, con gloria de martirio, la acidez insoportable de la begonia cuando es aplastada entre los dientes; y roía las uñas, exultante. Por la mañana, al cruzar los portones de la escuela, pura como iba con mi café con leche y la cara lavada, era un impacto encontrarme en carne y hueso con el hombre que me había hecho delirar durante un abismal minuto antes de dormir. En superficie de tiempo había sido apenas un minuto, pero en profundidad eran viejos siglos de oscurísima dulzura. Por la mañana —como si no hubiese contado con la existencia real de aquel que desencadenara mis negros sueños de amor— por la mañana, delante del hombre con su saco corto, era lanzada de golpe a la vergüenza, la perplejidad y la aterradora esperanza. La esperanza era mi mayor pecado.

Cada día se renovaba la mezquina lucha que había iniciado por la salvación de aquel hombre. Quería su

bien, y en respuesta él me odiaba. Herida, me había convertido en su demonio y tormento, símbolo del infierno que debía ser para él enseñar a aquel grupo risueño de desentendidos. Ya se había convertido en un placer terrible no dejarlo en paz. El juego, como siempre, me fascinaba. Sin saber que obedecía a viejas tradiciones, pero con una sabiduría con la que los malos ya nacen —aquellos malos que roen las uñas de espanto—, sin saber que obedecía a una de las cosas que más suceden en el mundo, yo estaba siendo la prostituta y él el santo. No, tal vez no sea eso. Las palabras me anteceden y sobrepasan, me tientan y me modifican, y si no tengo cuidado, será demasiado tarde: las cosas serán dichas sin que yo las haya dicho. O, por lo menos, no era solo eso. Mi confusión viene de que una alfombra está hecha de tantos hilos que no puedo resignarme a seguir un hilo solo: mi enredo viene de que una historia está hecha de muchas historias. Y no todas puedo contarlas —una palabra más verdadera podría de eco en eco hacer desmoronar por el despeñadero mis altos glaciares. Así, pues, no hablaré más del torbellino que había en mí mientras fantaseaba antes de dormir. Si no, yo misma terminaré pensando que era tan sólo esa blanda vorágine la que me empujaba hacia él, olvidando mi desesperada abnegación. Me había convertido en su seductora, deber que nadie me había impuesto.

Era una lástima que hubiese caído en mis manos equivocadas la tarea de salvarlo por la tentación, pues de todos los adultos y niños de aquel entonces yo era probablemente la menos indicada. "Esa no es flor para oler", como decía nuestra sirvienta. Pero era como si, sola con un alpinista paralizado por el terror de precipicio, yo, por más torpe que fuese, no pudiera sino intentar ayudarlo a bajar. El maestro había tenido la poca suerte de que fuera justamente la más imprudente la que quedara a solas con él en sus yermos. Por más arriesgado que fuese mi lugar, estaba obligada a arrastrarlo hacia mi lado, pues el suyo era mortal. Era lo que yo hacía, como una criatura inoportuna tira a un adulto de borde del saco. El no miraba para atrás, no preguntaba lo que yo quería, y se libraba de mí con un sacudón. Yo continuaba tirándole del saco, mi único instrumento era la insistencia. Y de todo eso él solo advertía que yo le rompía los bolsillos. Es cierto que ni yo misma sabía con seguridad lo que hacía; mi vida con el maestro era invisible. Pero sentía que mi papel era malo y peligroso: me empujaba la voracidad por una vida real que tardaba, y más que torpe, también sentía placer en romperle los bolsillos. Sólo Dios perdonaría lo que yo era, porque

solamente El sabía de que me había hecho y para qué. Me dejaba, pues, ser materia de El. Ser materia de Dios era mi única bondad. Y la fuente de un naciente misticismo. No misticismo por El, sino por la materia de El, una adoradora. Aceptaba la vastedad de lo que no conocía y a ella me confiaba toda, con secretos de confesionario. ¿Sería para las oscuridades de la ignorancia que seducía al maestro?, y con el ardor de una monja en la celda. Monja alegre y monstruosa, ¡ay de mí! Y ni de eso me podría vanagloriar: en el aula todos éramos igualmente monstruosos y dulces, ávida materia de Dios.

Pero si me conmovían sus hombros gordos contraídos y su saquito ajustado. Mis carcajadas sólo conseguían hacer que él, fingiendo olvidarme con dificultad, quedase más contraído de tanto autocontrol. La antipatía que ese hombre sentía por mí era tan fuerte que yo misma me detestaba. Hasta que mis risas fueron definitivamente sustituyendo mi delicadeza imposible.

Aprender no aprendía en aquellas clases. El juego de hacerlo infeliz ya me había invadido demasiado. Soportando con desenvuelta amargura mis piernas largas y mis zapatos siempre deformados, humillada por no ser una flor, y sobre todo torturada por una infancia enorme que temía que nunca llegara a su fin —más infeliz lo hacía y sacudía con altivez mi única riqueza: los cabellos lacios que yo esperaba que quedaran lindos un día con permanente y que con vistas al futuro ya ejercitaba sacudiéndolos. Estudiar no estudiaba, confiaba en mi holganza siempre afortunada, lo que también el maestro tomaba como una provocación más de la chica odiosa. En eso no tenía razón. La verdad es que no me sobraba tiempo para estudiar. Las alegrías me ocupaban; estar atenta me tomaba días y días; estaban los libros de historia que leía royendo de pasión las uñas hasta la carne, en mis primeros éxtasis de tristeza, refinamiento que ya había descubierto; estaban los chicos que había elegido y que no me habían elegido; perdía horas de sufrimiento porque ellos eran inalcanzables, y otras horas más de sufrimiento aceptándolos con ternura, pues el hombre era mi rey de la Creación; estaba la esperanzada amenaza del pecado, que con miedo me ocupaba en esperar, sin olvidar que estaba permanentemente ocupada en querer y no querer ser lo que era, no me decidía por cual de mí; toda yo es la que no podía; haber nacido era algo lleno de errores que corregir. No. No era para irritar al maestro que no estudiaba; sólo tenía tiempo de crecer. Cosa que hacía para todas partes,

con una falta de gracia que más parecía el resultado de un error de cálculo: las piernas no combinaban con los ojos, y la boca era emocionada mientras las manos se desgajaban sucias; en mi apuro crecía sin saber hacia donde. El hecho de que un retrato de esa época me revelara, por el contrario, como una chica bien plantada, salvaje y suave, con ojos pensativos debajo del pesado flequillo, ese retrato real no me desmiente, lo que hace es revelar a una fantasmagórica extraña que yo no comprendería si fuese su madre. Sólo mucho después, habiéndome finalmente organizado en cuerpo y sintiéndome fundamentalmente más afianzada, pude aventurarme a estudiar un poco; antes, sin embargo, no me podía arriesgar a aprender. no me quería perturbar; tenía intuitivo cuidado con lo que yo era, ya que no sabía lo que era, y con vanidad cultivaba la integridad de la ignorancia. Fue una pena que el maestro no hubiera llegado a ver aquello en lo cual, cuatro años después, inesperadamente me convertiría: a los trece años, con las manos limpias, bañada, bien arreglada y bonita, me habría visto como una estampa de Navidad en el comedor de una casa de dos plantas. Pero, en lugar de él, abajo había pasado un ex amiguito mío, había gritado en voz alta mi nombre, sin advertir que yo ya no era una chiquilla y sí una joven digna, cuyo nombre ya no puede ser vociferado más por las aceras de una ciudad. “¿Qué pasa?”, pregunté al intruso con la mayor frialdad. Recibí entonces como gritada respuesta la noticia de que el maestro había muerto aquella madrugada. Y blanca, con los ojos muy abiertos, había contemplado la calle vertiginosa a mis pies. Mi compostura quebrada como la de una muñeca rota.

Volviendo cuatro años atrás. Fue tal vez por todo lo que conté mezclado y en conjunto, que escribí la composición que el maestro había pedido, punto de desenlace de esa historia y comienzo de otras. O fue tan sólo por urgencia de acabar de cualquier modo el deber para poder jugar en el parque. —Voy a contar una historia—dijo él— y ustedes hagan la composición. Pero usando las palabras de ustedes. Quien vaya terminando, no necesita esperar la campana: se puede ir al recreo.

Lo que contó: un hombre muy pobre soñó que había descubierto un tesoro y se había vuelto muy rico; al despertar, había arreglado sus cosas y salido en busca del tesoro; anduvo por el mundo entero y continuaba sin encontrar el tesoro; cansado, volvió a su pobre, pobre casita, y como no tenía que comer, había comenzado a plantar en su pobre huerto; había

plantado tanto, había recogido tanto, comenzó a vender tanto que terminó volviéndose muy rico.

Oí con aire de desprecio, jugando ostensiblemente con el lápiz, como si quisiese dejar en claro que sus historias no me engañaban y que yo sabía quién era él. Había hablado sin mirar una sola vez hacia mí. Es que en la manera torpe de amarlo y el gusto de perseguirlo, yo también lo acosaba con la mirada: a todo lo que decía respondía con una simple mirada directa, de la cual nadie en sana conciencia podía acusarme. Era una mirada que yo convertía en bien límpida y angélica, muy abierta, como la de la candidez mirando el crimen. Y conseguía siempre el mismo resultado: con perturbación evitaba mis ojos, comenzaba a tartamudear. Cosa que me llenaba de un poder que me endemoniaba. Y de piedad. Lo que al mismo tiempo me irritaba. Me irritaba que él obligase a una porquería de chica a comprender a un hombre.

Eran casi las diez de la mañana, pronto sonaría la campana del recreo. Aquel colegio mío, alquilado dentro de uno de los parques de la ciudad, tenía el campo de recreo más grande que he visto. Me resultaba tan hermoso como lo sería para una ardilla o un caballo. Tenía árboles desparramados, largas bajadas y subidas y extenso pasto. No acababa nunca. Todo allí era lejos y grande, hecho para piernas largas de chica, con lugar para pilas de ladrillos y maderas de origen ignorado, para grupos de agrias begoñas que comíamos, para sol y sombra donde las abejas hacían miel. Allí había un aire libre inmenso. Y todo había sido vivido por nosotros: ya habíamos rodado desde cada declive, cuchicheado intensamente detrás de cada pila de ladrillos, comido varias flores y en todos los troncos habíamos grabado fechas con cortaplumas, dulces malas palabras y corazones traspasados por flechas; chicos y chicas hacían allí su miel.

Yo estaba al final de la composición y el olor de las sombras escondidas ya me llamada. Me apresuré. Como sólo sabía "usar mis propias palabras", escribir era fácil. Me apresuraba también el deseo de ser la primera en atravesar la sala —el maestro había terminado por aislarme en cuarentena en el último banco— y entregarle insolente la composición, demostrándole así mi rapidez, cualidad que me parecía esencial para vivir, y que, estaba segura, solo el maestro podía admirar.

Le entregué el cuaderno y lo recibió sin siquiera mirarme. Ofendida, sin un elogio por mi velocidad, salí saltando hacia el gran parque.

La historia que había transcrita con mis propias palabras era igual a la que él había contado. Sólo que en esa época yo estaba comenzando a "deducir la moraleja de las historias", lo que, si ahora me santificaba, más tarde amenazaría con sofocarme en rigidez. Con alguna coquetería, pues, había alargado las frases finales. Frases que horas después leía y releía para ver lo que habría en ellas de tan poderoso hasta el punto de haber provocado finalmente al hombre de una manera que ni yo misma lo había conseguido hasta entonces. Probablemente lo que el maestro había querido dejar implícito en su historia triste, es que con el trabajo arduo era el único modo de llegar a tener fortuna. Pero alocadamente yo había llegado a la moraleja opuesta: alguna cosa sobre el tesoro que se oculta, que está donde menos se espera, que sólo falta descubrir, creo que hablé de huertos sucios con tesoros. Ya no me acuerdo, no se si fue exactamente eso. No consigo imaginar con que palabras de chiquilla expuse un sentimiento simple pero que se convierte en pensamiento complicado. Supongo que, contrariando arbitrariamente el sentido real de la historia, de algún modo ya me prometía por escrito que el ocio, más que el trabajo me daría las grandes recompensas gratuitas, las únicas a las que yo aspiraba.

Es posible también que ya entonces mi tema de vida fuese la irrazonable esperanza, y que ya hubiese iniciado mi gran obstinación: daría todo lo que era mío por nada. Al contrario del trabajador de la historia, en la composición yo me sacudía de los hombros todos los deberes, y de ella salía libre y pobre, y con un tesoro en la mano.

Fui para el recreo, donde quedé sola con el premio inútil de haber sido la primera, rasguñando la tierra, esperando impaciente a los chicos que poco a poco comenzaron a surgir del aula.

En mitad de los violentos juegos, resolví buscar en mi cartera no recuerdo que para mostrarlo al cuidador del parque, mi amigo y protector. Toda mojada de sudor, roja de una felicidad irreprimible que si fuera en casa me valdría unas bofetadas, volé en dirección a la sala de clase, la atravesé corriendo y tan alocada que no vi al maestro hojeando los cuadernos apilados sobre el escritorio. Ya en la mano la cosa que había ido a buscar, y volviendo a dar otra hojeada, solo entonces mi mirada tropezó con el hombre.

Solo, en el sillón me miraba.

Era la primera vez que estábamos frente a frente, por nuestra cuenta. Me miraba. Mis pasos, de tan lentos, casi cesaron.

Por primera vez estaba sola con él, sin el cuchicheo apoyo de la clase, sin la admiración que mi atrevimiento provocaba. Intenté sonreír, sintiendo que la sangre me huía del rostro. Una gota de sudor me corrió por la frente. Él me miraba. La mirada era una pata tierna y pesada sobre mí. Pero si la pata era suave, me paralizaba por completo como la de un gato que sin apuro sujeta la cola del ratón. La gota de sudor fue bajando por la nariz y por la boca, cortando al medio mi sonrisa. Tan sólo eso: sin una expresión en la mirada, él me miraba. Comencé a bordear la pared con los ojos bajos, prendiéndome toda a mi sonrisa, único trazo de un rostro que ya había perdido los contornos. Nunca había advertido que larga era la sala de clases; solo ahora, al paso lento del miedo, veía su tamaño real. Ni mi falta de tiempo me había dejado advertir hasta entonces qué austeras y altas eran las paredes y duras, yo sentía la pared dura en la palma de la mano. En una pesadilla, de la cual formaba parte sonreír, apenas creía poder alcanzar el lugar de la puerta, desde donde correría, ¡ah, como correría! a refugiarme en medio de mis iguales, los chicos. Además de concentrarme en la sonrisa, mi celo minucioso era el de no hacer ruido con los pies, y así me adhería a la naturaleza íntima de un peligro del cual desconocía todo lo otro. Fue un estremecimiento que me adiviné de repente como en un espejo: una cosa húmeda apoyándose en la pared, avanzando lentamente en punta de pies y con una sonrisa cada vez más intensa. Mi sonrisa había cristalizado la sala en silencio, y hasta los ruidos que venían del parque se deslizaban por el lado de afuera del silencio. Llegué finalmente a la puerta, y el corazón imprudente se puso a palpar demasiado fuerte bajo el riesgo de despertar al gigantesco mundo que dormía.

Fue cuando oí mi nombre.

De súbito, clavada en el piso, con la boca seca, allí quedé de espaldas a él sin coraje para darme vuelta. La brisa que venía de la puerta acabó de secar el sudor del cuerpo. Giré despacio, conteniendo dentro de los puños cerrados, el impulso de correr.

Al sonido de mi nombre, la sala se había deshipnotizado.

Y bien despacio vi al maestro todo entero. Bien despacio vi que el maestro era muy grande y muy

feo, y que él era el hombre de mi vida. El nuevo y gran miedo. Pequeña sonámbula, sola, frente a aquello a lo cual mi fatal libertad finalmente me había llevado. Mi sonrisa, todo lo que había sobrado de un rostro, también se había apagado. Yo era dos pies endurecidos en el piso y un corazón que de tan vacío parecía morir de sed. Allí quedé, fuera del alcance del hombre. Mi corazón moría de sed, sí. Mi corazón moría de sed.

— Acércate más....

¿Cómo es que se vengaba un hombre?

Iba a recibir de vuelta en pleno rostro la pelota de mundo que yo misma le había arrojado y que no por eso me era conocida. Iba a recibir de vuelta una realidad que no habría existido si no la hubiese temerariamente adivinado y dado vida de esta forma. ¿Hasta qué punto aquel hombre, montaña de compacta tristeza, era también montaña de furia? Pero mi pasado era ahora demasiado tarde. Un arrepentimiento estoico mantuvo erecta mi cabeza. Por primera vez la ignorancia, que hasta entonces fue mi gran guía, me desamparaba. Mi padre estaba en el trabajo, mi madre había muerto hacía meses. Yo era el único yo.

— ... Tome su cuaderno..., agregó él.

La sorpresa me hizo mirarlo súbitamente. ¿Era sólo eso, entonces? El alivio inesperado fue casi más chocante que mi susto anterior. Avancé un paso, extendí la mano tartamudeante.

Pero el maestro se quedó inmóvil y no entregó el cuaderno.

Para mi súbita tortura, sin desviar los ojos de mí, fue sacándose lentamente los anteojos. Y me miró con ojos desnudos que tenían muchas pestañas. Yo nunca había visto sus ojos, que con las innumerables pestañas, parecían dos dulces cucarachas. Me miraba. Y no supe como existir frente a un hombre. Disimulé mirando el techo, el piso, las paredes, y mantenía la mano todavía extendida, porque no sabía como replegarla. Él me miraba manso, curioso, con los ojos despeinados como si se hubiera despertado. ¿Iría a aplastarme con mano inesperada? O exigir que me arrodillase y pidiera perdón. Mi hilo de esperanza era que él no supiese, así como yo misma ya no lo sabía, en verdad nunca lo había sabido.

— ¿Cómo se le ocurrió la idea del tesoro que se oculta?

— ¿Qué tesoro? —murmuré confundida.

Quedamos mirándonos en silencio.

— ¡Ah, el tesoro!, me precipité de golpe incluso sin entender, ansiosa por admitir cualquier falta, implorándole que mi castigo consistiese tan sólo en sufrir para siempre de culpa, que la tortura eterna fuese mi punición, pero nunca esa vida desconocida.

— El tesoro que está escondido donde menos se espera. Que solo falta descubrirlo. ¿Quién le dijo eso?

El hombre enloqueció, pensé, pues ¿qué tenía que ver el tesoro con todo aquello? Atónita, sin comprender y caminando de inesperado en inesperado, presentí, sin embargo, un terreno menos peligroso. En mis corridas había aprendido a levantarme de las caídas, incluso cuando rengueaba y me rehice en seguida: “¡fue la composición del tesoro!, ¡ese debe haber sido entonces mi error!” Débil, y no obstante pisando cuidadosa en la nueva y escurridiza seguridad, sin embargo, ya me había levantado lo bastante de mi caída como para poder sacudir, en una imitación de la antigua arrogancia, la futura cabellera ondulada:

— Nadie, pues..., respondí rengueando. Yo misma lo inventé, dije trémula, pero volviendo ya a titilar.

Si había quedado aliviada por tener finalmente alguna cosa concreta con la cual lidiar, comenzaba, sin embargo, a darme cuenta de algo mucho peor. La súbita ausencia de rabia en él. Lo miré intrigada, de soslayo. Y poco a poco desconfiadísima. Su ausencia de rabia había comenzado a amedrentarme, tenía amenazas nuevas que yo no comprendía. Aquella mirada que no se desviaba de mí, y son cólera... Perpleja, y a cambio de nada, yo perdía mi enemigo sustento. Lo miré sorprendida. ¿Qué es lo que quería de mí? Me confundía. Y su mirada sin rabia había empezado a importunarme más que la brutalidad que había temido. Un miedo pequeño, todo frío y sudado, fue dominándome. Lentamente, para que él no lo advirtiera, retrocedí la espalda hasta encontrar detrás de ella la pared, y después la cabeza retrocedió hasta no tener a donde ir. Desde aquella pared en la que me había clavado, furtivamente lo miré.

Y mi estómago se llenó de un agua nauseosa. No sé cómo contarle.

Yo era una chica muy curiosa, y, en mi palidez, vi. Erizada, pronta a vomitar, aunque hasta hoy no sepa con certeza lo que vi. Pero sé que vi. Vi tan hondo como en una boca, de pronto veía el abismo del mundo. Lo que veía era anónimo como un vientre abierto para una operación de intestinos. Vi una cosa haciéndose en su cara —el malestar ya petrificado subía con esfuerzo hasta su piel, vi la máscara jadeando lentamente y quebrando una costra—, pero esa cosa que en muda catástrofe se desenraizaba, esa cosa que aún se parecía tan poco a una sonrisa como si un hígado o un pie intentaran sonreír, no sé. Lo que vi, lo vi tan de cerca que no sé lo que vi. Como su un ojo curioso se hubiera pegado al ojo de la cerradura y de pronto se encontrara del otro lado con otro ojo pegado mirándome. Vi dentro de un ojo. Lo que era tan incomprensible como un ojo. Un ojo abierto con su gelatina móvil. Con sus lágrimas orgánicas. Por sí mismo el ojo llora. Por sí mismo el ojo ríe. Hasta que el esfuerzo del hombre se fue completando bien atento, y en victoria infantil mostró, perla arrancada del vientre abierto, que estaba sonriendo. Veía su aprensión extrema en no equivocarse, su aplicación de alumno lento, la torpeza como si de repente se hubiera vuelto zurdo. Sin entender, yo sabía que pedían de mí que recibiese su entrega y la de su vientre abierto, y que recibiese su peso de hombre. Mis espaldas forzaron desesperadamente la pared; retrocedí, era demasiado temprano para ver cómo nace la vida. Vida naciendo era mucho más sangriento que morir. Morir es ininterrumpido. Pero ver materia inerte intentar lentamente levantarse como un gran muerto-vivo... Ver la esperanza me aterrorizaba, ver la vida me revolvía el estómago. Estaban pidiendo demasiado de mi valor sólo porque yo era valiente, pedían mi fuerza sólo porque era fuerte. “Pero ¿y yo?”, grité diez años después por razones de amor perdido, “¿quien vendrá jamás hasta mi debilidad!” Lo miraba sorprendida, y para siempre no supe lo que vi, lo que había visto podría cegar a los curiosos.

Entonces él dijo, usando por primera vez la sonrisa que había aprendido:

— Su composición del tesoro está tan linda. El tesoro que sólo falta descubrir. Tú... —nada agregó por un momento. Me escrutó suave, indiscreto, tan íntimo como si fuera mi corazón.

Tú eres una chica extraña, dijo al fin. Fue la primera vergüenza real de mi vida. Bajé los ojos, sin poder sostener la mirada indefensa de aquel hombre a quien había engañado.

Sí, mi impresión era que, a pesar de su rabia, él de algún modo había confiado en mí, y que entonces yo lo había engañado con el cuento del tesoro. En esa época yo pensaba que todo lo que se inventa es mentira, y solamente la conciencia atormentada del pecado me redimía del vicio. Bajé los ojos con vergüenza. Prefería su cólera antigua, que me había ayudado en mi lucha contra mi misma, pues coronaba de fracaso mis métodos y tal vez terminase un día corrigiéndome: lo que no quería era ese agradecimiento que no sólo era mi peor castigo, por no merecerlo, sino que venía a fortalecer mi vida errada que tanto temía; vivir equivocadamente me atraía. Bien que quise avisarle que no se encuentra un tesoro así nomás. Pero, mirándolo, desisti: me faltaba el coraje de desilusionarlo. Ya me había acostumbrado a proteger la alegría de los otros, las de mi padre por ejemplo, que era más desprevenido que yo. ¡Pero qué difícil me resultó tragar en seco esa alegría que tan irresponsablemente había causado! Él parecía un mendigo que agradeciera el plato de comida sin advertir que le habían dado carne en mal estado. La sangre me había subido al rostro, ahora tan caliente que pensé estar con los ojos congestionados, mientras él, probablemente engañado de nuevo, debía pensar que yo había enojado de placer ante el elogio. Aquella misma noche todo eso se transformaría en irreprimible crisis de vómitos que mantendría encendidas todas las luces de mi casa.

— Tú —repitió entonces lentamente, como si poco a poco estuviera admitiendo con encantamiento lo que le había venido por casualidad a la boca—, tú eres una chica muy extraña. ¿sabes? Eres una loquita... —dijo usando otra vez la sonrisa, como un chico que duerme con los zapatos nuevos. Ni siquiera sabía que quedaba feo cuando sonreía. Confiante, me dejaba ver su fealdad, que era su parte más inocente.

Tuve que tragar como pude la ofensa que me hacía al creer en mí, tuve que tragar la piedad por él, la vergüenza por mí, ¡tonto!, si le pudiera gritar, "esa historia del tesoro escondido fue inventada, es cosa sólo para una chica". Yo tenía mucha conciencia de ser una chica, lo que explicaba todos mis graves defectos, y había puesto tanta fe en crecer un día, y aquel hombre grande se había dejado engañar por una chiquilla descarada. Él mataba en mí por primera vez mi fe en los adultos: también él, un hombre, creía como yo en las grandes mentiras...

...Y de repente, con el corazón golpeando de desilusión, no soporté un instante más; sin haber

tomado el cuaderno, corrí hacia el parque, la mano en la boca, como si me hubieran roto los dientes. Con la mano en la boca, horrorizada, corría para no detenerme nunca; la oración profunda no es aquella que pide; la oración más profunda es la que no pide más: corría, corría muy asustada.

En mi impureza había depositado la esperanza de redención en los adultos. La necesidad de creer en mi bondad futura hacía que venerase a los grandes, que los había hecho a mi imagen, pero a una imagen mía purificada al fin por la penitencia del crecimiento, al fin libre de la sucia alma infantil. Y todo eso ahora el maestro lo destruía, y destruía mi amor por él y por mí. Mi salvación sería imposible: aquel hombre también era yo. Mi amargo ídolo que había caído ingenuamente en las artimañas de una criatura confusa y sin candor, y que se había dejado guiar dócilmente por mi diabólica inocencia ... Con la mano apretando la boca, corría por la polvareda del parque.

Cuando finalmente me di cuenta de que estaba bien lejos de la órbita del maestro, sofrené exhausta la corrida, y a punto de caer me apoyé con todo mi peso en el tronco de un árbol, respirando alto, respirando. Allí permanecí anhelante y con los ojos cerrados, sintiendo en la boca la amargura polvorienta del tronco, pasando y repasando mecánicamente los dedos por el duro tatuaje de un corazón con flecha. Y de repente, apretando los ojos cerrados, gemí entendiendo un poco más: ¿estaría él queriendo decir que yo era un tesoro oculto? El tesoro donde menos se espera... ¡Oh no!, no, pobrecito de él, pobre de aquel rey de la Creación, de tal modo había necesitado... ¿qué?, ¿qué había necesitado?... que hasta yo me había transformado en tesoro.

Yo aún tenía mucha más corrida dentro de mí; forcé la garganta seca para recuperar el aliento, y empujando con rabia el tronco del árbol, volví a correr en dirección al fin de mundo.

Pero todavía no había divisado el final sombreado del parque, y mis pasos se fueron haciendo más lentos, excesivamente cansados. No podía más. Tal vez por cansancio, pero sucumbía. Eran pasos cada vez más lentos, y el follaje de los árboles se balanceaba lento. Eran pasos un poco deslumbrados. Fui deteniéndome vacilante, los árboles giraban altos. Es que una dulzura del todo extraña fatigaba mi corazón. Intimidada, vacilaba. Estaba sola en el pasto, de pie con dificultad, sin ningún apoyo, la mano en el pecho cansado como la de una virgen

anunciada. Y bajando de cansancio, ante aquella suavidad primera, una cabeza al fin humilde que de muy lejos tal vez recordase la de una mujer. La copa de los árboles se balanceaba hacia delante, hacia atrás. "Eres una chica muy divertida, una loquita", había dicho él. Era como un amor.

No, yo no era divertida. Sin siquiera saberlo, era muy seria. No, no era loquita; la realidad era mi destino, y era lo que en mí le dolía a los otros. Y, por Dios, no era un tesoro. Pero si ya antes había descubierto en mí todo el ávido veneno con que se nace y con que se roe la vida, sólo en aquel instante de miel y flores descubría de qué modo curaba yo: al que me amase, a quien sufriese de mí, así lo habría curado. Yo era la oscura ignorancia con sus hambres y risas, con las pequeñas muertes alimentando mi vida inevitable, ¿qué podía hacer? Ya sabía que yo era inevitable. Pero si era mala, había sido todo lo que aquel hombre tuvo en aquel momento. Al menos una vez él tendría que amar, y sin ser a nadie, a través de alguien. Y sólo yo había estado allí. Aunque ésta fuese su única ventaja: teniéndome apenas a mí, y obligado a iniciarse amando lo malo, había comenzado por lo que pocos llegaban a alcanzar. Sería demasiado fácil querer lo limpio; lo inalcanzable por el amor era lo feo, amar lo impuro era nuestra más profunda nostalgia. A través de mí, la difícil de ser amada, él había recibido, con gran caridad por sí mismo, aquello de lo que somos hechos. ¿Entendía yo todo eso? No. Y no sé lo que entendí entonces. Pero así como por un instante en el maestro había visto, con aterrizada fascinación, en el mundo —y aún ahora no sé lo que vi, sólo que para siempre y en un segundo vi—, así no entendí, y nunca sabré lo que entendí. Nunca sabré lo que entiendo. Sea lo que sea lo que entendí en el parque, fue, con un impacto de dulzura, entendido por mi ignorancia. Ignorancia que allí de pie, en una soledad sin dolor, no menor que la de los árboles, yo recuperaba entera la ignorancia y su verdad incomprensible. Allí estaba yo, la chica demasiado lista, y he aquí que todo lo que en mí era malo, servía a Dios y a los hombres. Todo lo que en mí era malo era mi tesoro.

Como una virgen anunciada, sí. Por haberme permitido él que finalmente lo hiciera sonreír, por eso él me había anunciado. Había terminado de transformarme en algo más que el rey de la Creación: había hecho de mí la mujer del rey de la Creación. Pues justamente a mí, tan llena de garras y sueños, me había tocado arrancar de su corazón la flecha espinosa. De golpe se explicaba para qué

había nacido yo con mano dura, y para qué había nacido sin asco del dolor. ¿Para qué te sirven esas uñas largas? Para arañarte mortalmente y para arrancar tus espinas mortales, responde el lobo del hombre. ¿Para qué te sirve esa cruel boca de hambre? Para morderte y para soplar a fin de que yo no te duela demasiado, mi amor, ya que tengo que dolerte, yo soy el lobo inevitable, pues me fue dada la vida. ¿Para que te sirven esas manos que arden y aprisionan? Para quedarnos de manos juntas, pues necesito tanto, tanto, tanto, aullaron los lobos, y miraron intimidados las propias garras antes de acurucarse uno en el otro para amar y dormir.

... Y fue así como en el gran parque del colegio, lentamente comencé a aprender a ser amada, soportando el sacrificio de no merecer, tan sólo para suavizar el dolor de quien no ama. No, ese fue solamente uno de los motivos. Es que los otros pertenecen a otras historias. En algunas de ellas fue de mi corazón de donde otras garras llenas de duro amor, arrancaron la flecha espinosa sin asco de mi grito.

Lispector, Clarice. "Los desastres de Sofía", en *La legión extranjera. Cuentos y crónicas* Monte Ávila Editores, Venezuela, 1971 [13-37].

Anexo 2

El lugar del corazón

EL LUGAR DEL CORAZÓN

Juan Tovar

Aquel día les dejó un trabajo aun más laborioso que de costumbre, las regañó por platicar en clase, hizo sarcasmos a costa de un maestro admirado por ellas —cualquiera de estas cosas o todas juntas ('Fue hace mucho' dice Neli), el caso es que la reunión para hacer la tarea estuvo dedicada a planear venganzas. Podían hundir clavos en las llantas de su coche, pero sería necesario conseguir permiso para salir a la calle durante el recreo y eso las haría las primeras sospechosas. Podían ir a romper los vidrios de su casa: —Yo sé dónde vive —dijo Aurora—, vamos ahorita —pero a Cecilia y Neli les daba miedo y no sabían tirar piedras. Se pusieron a resolver ecuaciones. Cecilia salió; al regresar traía un folleto sacado de la biblioteca de su padre.

— Miren.

Vieron: el título *Hechicería* y unas manos clavando alfileres larguissimos en un muñeco de trapo con ojos humanos. Y Neli vio en esos ojos los de Guillermo Suárez Esponda.

Era el maestro de literatura: un hombre de estatura mediana, cincuentón, robusto pero pálido; usaba trajes con chaleco, corbata de moño y zapatos enormes. Se había educado en Alemania y 'solo faltaba que nos hiciera marchar a paso de ganso' —ése era su apodo, a causa de su teutonismo y de sus pies grandes. Se le hacía fácil decir: para la semana entrante leen Fausto y me traen un trabajo sobre él, diez páginas mínimo. Se indignaba cuando le pedían repetir, explicar con más detalle o traducir una cita; también si algún muchacho se atrevía a despatarrarse en el pupitre o si un cuchicheo mellaba el silencio absoluto que debía servir de fondo a su voz seca y precisa. Su arma era la humillación, esgrimida con profesionalismo.

— ¿No sabe usted quién escribió *Los Bandidos*, señor Villalobos? Pero hombre, sólo un perfecto imbécil sería capaz de ignorarlo, ¿no cree usted? Responda. Sí ¿verdad? Sólo un perfecto imbécil. ¿Qué es usted entonces? Más fuerte, que lo oigan todos sus compañeros. Eso. Y para que no se le olvide, va a traerme cien frases: soy un perfecto imbécil. Es mi destino, estar en un país de imbéciles tratando de educar imbéciles.

El folleto sobre hechicería se vende aún en las librerías de barato, entre consejeros del enamorado y colecciones de chistes. Es sólo una revisión apresurada de sistemas y propósitos a través de los tiempos, pero en la página 38, Aurora, Cecilia y Neli deben de haber descubierto un párrafo clave: 'Sobre una estatuita de cera confeccionada lo mejor posible, de modo que recuerde a la persona a quien se quiere hacer daño, se fijan cabellos, un diente de la víctima o raspaduras de sus uñas, después cada día y a hora determinada se traspasa la efigie con un alfiler en el lugar del corazón, pronunciando palabras para multiplicar la intención de hacer mal, incluso hasta determinar la muerte.' Neli quedó en buscar más informes: su nana decía ser de un pueblo de brujos y la muchacha le hizo repetir la historia de un alcalde impopular muerto a los seis meses de haber ocupado su cargo sin que ningún médico pudiera definir la enfermedad que lo desgastaba.

— ¿Y qué tenía, nana?

— Qué iba a tener. Chico trabajote que le hicieron.

— ¿Y cómo?

— Pues como los hacen, niña.

— ¿Cómo?

— Uh, hay tantos modos.

— ¿Tú sabes algunos?

— De saber sí, pero con eso mejor ni meterse. Luego viene el coletazo. Los espíritus te ayudan pero se cobran.

— Se hacen cosas con muñecos ¿verdad?

— Sí, muñecos o retratos.

— Uñas o cabellos.

— Mjú. O así, cualquier cosa de la persona. Ropa sin lavar, algo de su puño y letra.

— ¿Y alfileres?

— Alfileres donde se le quiere meter la dolencia.

— ¿Y qué más?

— Agua serenada. Tierra. Luego se entierran todo para fijar el trabajo. ¿Pero por qué quieres saber?

— No, por nada.

Cecilia encontró entre los libros de su padre *Las raíces medievales del romanticismo alemán* por Suárez Esponda, con retrato del autor como frontispicio, y Aurora no tuvo que seguir batallando con el trozo de cera que consiguió. El poder usar una muestra de escritura en vez de uñas, dientes o cabellos también facilitó las cosas. Después de una clase las muchachas se acercaron al maestro para pedirle un autógrafo en sus Raíces.

— ¿Piensan leer esto? —sonrió Esponda—. No creo que le entiendan mucho.

— Haremos lo posible, maestro.

—Deberían decir más bien lo imposible, si sus posibilidades son las que demuestran en clase —Esponda se caló los anteojos y probó su pluma fuente—. ¿La dedicatoria es para las tres?

— Sí maestro.

Esponda escribió con letra recta de trazos gruesos: 'A mis estimadas alumnas (aquí los tres nombres completos sin que preguntara ninguno) esperando que el camino del saber sea para ellas un sendero de rosas.' A continuación una cita en latín y la firma garigoleada. Le dieron las gracias luchando por asimilar la reacción provocada por la frase cursi: 'Sentí no sé que; se me hizo feo pensar en lo que íbamos a hacer con su libro.' Pero Esponda deshizo la pugna:

— No crean que por comprar mis libros voy a pasarlas de año. Si lo hicieron con ese fin, considérenlo una inversión perdida.

Cerca de la casa de Aurora había una zona poco poblada: lotes baldíos, construcciones y una construcción abandonada que fue el lugar elegido. Cada una, apoyada por las otras, dijo a sus padres que en la escuela iba a ponerse una obra de teatro (era cierto pero ellas no participaban) y que los ensayos eran nocturnos. La primera reunión fue bajo la luna llena a eso de las nueve. Neli llevaba una pala de jardinería y Cecilia una cantimplora de plástico llena de agua serenada; en el camino compraron un peso de alfileres. A la luz de la luna recorrieron con leve pavor la estructura frustrada por si algún limosnero estaba instalado allí. Oía a excremento —la noche siguiente Cecilia llevó desodorante con aroma de pino. Despejaron un sector en el espacio que habría sido estancia.

Cavaron una fosa pequeña para la dedicatoria y el retrato. Cecilia jugueteaba con los alfileres.

— ¿Dónde los clavamos?

— En las piernas —dijo Aurora—; que le den reumas.

Faltaba la invocación: Neli decidió improvisarla. Sin duda lo importante era la intención y la intensidad —ella misma nunca se sentía tan cerca de Dios repitiendo padrenuestros como hablándole directamente en una combinación de fórmulas respetuosas y súplicas amplificadas por la repetición: Dios omnipotente, haz que pase la prueba de álgebra, tú que todo lo puedes haz que pase, haz que pase, haz que pase la prueba de álgebra, la prueba de álgebra, Dios misericordioso. Aquí era algo como: llévale, llévale, llévale este daño, espíritu grande y fuerte, te invocamos, te rogamos, espíritu poderoso, llévale este daño —una y otra vez todas juntas, el sonsonete triple acumulándose hasta que la materialización de la energía multiplicada parecía inminente: Neli abrió de pronto los ojos al sentir ('Te juro') que algo, una forma vasta hecha de la luz de luna, un gigante sin facciones estaba allí entre ellas con un pie a cada lado de la fosa. Y su mirada encontró la de Aurora, fija en el mismo punto: golpe de terror casi placentero porque también era conciencia de poder. Neli bajó la cara y abrió los brazos en cruz y alzó la voz y las otras la imitaron — tres muchachas de quince o dieciséis años arrodilladas alrededor de un hoyo donde Guillermo Suárez Esponda, en una biblioteca con chimenea, miraba sereno hacia las estrellas. Ya no había necesidad de consultar nada, de ponerse de acuerdo: estaban en acuerdo, cumplían un ritual bien aprendido. Cecilia tomó unos alfileres y pasó los demás. Los clavaron por turno en las pantorrillas del retrato. Neli roció el agua serenada. Aurora empezó a tapar la fosa. Cuando el retrato quedó cubierto Neli dijo amén. Amén, dijeron Aurora y Cecilia y después silencio, acaso chirriar de grillos. Las tres aún de rodillas alrededor del pequeño montículo. Lo apisonaron un poco. Pusieron encima una piedra grande. Dejaron la pala y la cantimplora tras unos yerbajos junto al muro de ladrillo y salieron: en silencio.

— Mañana hay que traer una lámpara —dijo Cecilia.

Pasaron los días sin que Esponda se desmejorara: el ritual nocturno se repetía con insistencia algo desesperada, con rabia de posible inutilidad, con

anhelo sórdido. Una de las últimas noches se frotaron tierra en la cara, en el pecho rasgando las blusas, en las piernas invocando siempre. A la mañana siguiente Neli lloró mirando un arañazo que se había hecho al prender con alfileres su blusa — lloró sin saber por qué, con deploración demasiado grande para venir de remordimiento. 'Como que ya no era juego' dice, 'era —no sé, como masturbarse, no sé si me entiendas.' Invocar impulsos vergonzantes, dejarnos poseer por ellos y cuando la posesión termina el monstruo sigue allí, tarda en regresar al centro oscuro donde habita y uno lo mira y dice: ¿esto soy yo? Pero además era masturbarse en complicidad, frente a espejos. Cecilia fue la primera en ceder a la tensión: faltó una noche y sus compañeras la esperaron un rato y luego volvieron a sus casas sin quedar en verse al otro día. Poco después hubo vacaciones de semana santa; todas salieron de la ciudad con sus familias. Y de regreso en la escuela, la presencia de un nuevo maestro de literatura: Suárez Esponda estaba enfermo. Úlceras en las piernas. No comentaron nada entre sí, se hicieron desentendidas. De hecho, ya casi ni se hablaban; a la salida cada quien se iba por su lado y las reuniones para hacer la tarea eran con otras amigas.

Tras una de esas reuniones, Neli pasó cierta noche frente a la casa que Aurora había identificado una vez como la de Esponda: gris y vieja, con señales de descuido ausentes sólo del jardín. Miró un rato las ventanas iluminadas antes de cruzar la calle y llamar. Acudió una mujer rubia y gruesa, la esposa alemana del maestro.

— Ah, viene ver profesor, él dará gusto. Pase, favor.

Esponda estaba en la biblioteca, tras su escritorio. La saludó por apellido, la invitó a sentarse e hizo una seña a su mujer, quien empujó la silla de ruedas hasta dejarla, obedeciendo otro ademán, delante de la chimenea que aparecía en el retrato sepultado. Esponda miró a Neli y alzó levemente las cejas como si estuviesen en clase y acabara de hacerle una pregunta.

— Vine a ver cómo seguía, maestro.

— Te lo agradezco mucho, aunque habrías podido venir a mejor hora.

— Es que pasaba por aquí.

— Sí, sí, te lo agradezco. ¿Qué dice la escuela?

— Pues... como siempre. ¿Va a regresar pronto?

— No lo creo. Esto no cicatriza.

Esponda señaló despectivo la manta a cuadros que cubría sus piernas. Luego miró a Neli con sorna.

— Les dará mucho gusto ¿verdad?

— No maestro —protestó ella débilmente—, cómo cree

— ¿Cómo? Fácil: me doy cuenta de las cosas. Los imagino a todos felices: el Paso de Ganso esta fuera de combate.

Neli se ruborizó. De pie junto a su marido, la alemana escuchaba con sonrisa afable, mirando de uno a otro.

— Así me dicen ¿no?

— Algunos... pero

— Tendrán que buscarme un apodo más coherente. No les será difícil. El Tullido. El Ganso Tullido. El... pero ustedes tienen más inventiva que yo para esas cuestiones.

— Maestro, no es cierto.

— ¿Qué? ¿No es cierto qué?

Esponda golpeó los brazos de la silla y adelantó bruscamente el cuerpo como para levantarse. Hizo una mueca de dolor y se echó atrás con un gemido atorado en la garganta. Su esposa gritó: ¡Willi! y se inclinó sobre él hablándole aprisa en alemán. Él contestó algo, rechazándola. Su cara brillaba de sudor.

— Mira hija, yo sé cómo son las cosas —dijo con voz cansada—. Pero ni modo. O se es un maestro popular o se es un buen maestro. Yo soy, creo ser un buen maestro. No en balde.

Hizo un ademán incompleto y dejó que su esposa le enjugara la frente. Neli miró los diplomas sobre la chimenea, los estantes llenos de libros, el busto de Goethe sobre el escritorio y de nuevo a Esponda y su mujer.

— En Europa pude lograr cien veces más de lo que es posible aquí —dijo él—. Y sin embargo aquí estoy. Idealismo estúpido, patriotismo, llámalo como

quieras. Pero no hay por qué hablar de eso. Tú viniste a saludarme y te lo agradezco mucho. De veras. Y perdóname que te despida ahora, pero es tarde y tengo trabajo.

Neli caminó largo rato, con una urgencia indefinida que se aclaró frente a la construcción abandonada. Todo estaba en su sitio. Neli apartó la piedra y empezó a cavar con rapidez. La dedicatoria deslavada, el retrato carcomido por manchas negras –Esponda de pie en su biblioteca, mirando al frente con un alfiler clavado en el corazón. Neli lo vio con espanto incrédulo, lo arrancó cautamente como una astilla encajada en carne viva. Quitó los alfileres de las piernas. Recogió la foto húmeda y alzó al cielo los ojos cerrados. Dios, haz que sane, Dios de bondad, haz que sane. Pero no era Dios quien escuchaba sino la forma sin rostro y el retrato era un trozo de carne amputada en las manos de Neli. Lo dejó caer y huyó.

Esponda murió unos días más tarde: falla cardíaca. El intento salvador de Neli no dio resultado –o bien Aurora o Cecilia, la que clavó el alfiler en el corazón, volvió más tarde a proseguir el rito. ‘O a lo mejor todo fue casualidad. Si es cierto algo tiene que ser cierto todo ¿no? Y no hubo coletazo; que yo sepa, a ninguna de nosotras le ocurrió nada. El año pasado vi a Aurora y Cecilia en una reunión de exalumnas; están bien, están contentas, se casaron también. Claro que a lo mejor más adelante, Dios no lo quiera / Te juro, no sé todavía qué pensar de todo eso.’ Yo tampoco, pero creo saber cómo terminar esta transcripción: con la imagen de una muchacha sola ante la fosa del ritual en el centro de aquel edificio inconcluso, dilapidado, apestoso a excremento; en el lugar oscuro de la pasión a la que algo en ella ha cedido –una sola voz pronunciando plegarias ominosas, una sola posesión realizando los gestos frenéticos que ya ninguna otra refleja, una entrega libre a una vergüenza solitaria. Casi no importa cómo llegó allí esa muchacha –si obsesionada largamente por el regusto de poder ejercido, de un abandono violento, o si inspirada por la idea de reparar los efectos de haber cedido a la tentación que la aguardaba, que la avasalló de nuevo al contacto con los instrumentos de poderío y entrega. No sé por qué siempre que imagino esta escena veo a Neli con su cabello corto, con su cara dulce mirar la foto del maestro y quitarle de las piernas (despacio, casi con ternura) un alfiler oxidado y luego hundírselo en el lado izquierdo del

pecho. No se por qué la veo a ella. Sin duda porque no conozco a las otras dos.

Tovar, Juan. "El lugar del corazón", en *El lugar del corazón*, Joaquín Mortiz, México, 1974. [40-47].

Anexo 3

Las batallas en el desierto

LAS BATALLAS EN EL DESIERTO

José Emilio Pacheco

I. EL MUNDO ANTIGUO

Me acuerdo, no me acuerdo: ¿qué año era aquél? Ya había supermercados pero no televisión, radio tan sólo: Las aventuras de Carlos Lacroix, Tarzán, El Llanero Solitario, La Legión de los Madrugadores, Los Niños Catedráticos, Leyendas de las calles de México, Panseco, El Doctor I.Q., La Doctora Corazón desde su Clínica de Almas. Paco Malgesto narraba las corridas de toros, Carlos Albert era el cronista de fútbol, el Mago Septién transmitía el beisbol. Circulaban los primeros coches producidos después de la guerra: Packard, Cadillac, Buick, Chrysler, Mercury, Hudson, Pontiac, Dodge, Plymouth, De Soto. íbamos a ver películas de Errol Flynn y Tyrone Power, a matines con una de episodios completa: La invasión de Mongo era mi predilecta. Estaban de moda "Sin ti", La rondalla, La burrita, La múcura, Amorcito Corazón. Volvía a sonar en todas partes un antiguo bolero puertorriqueño: "Por alto esté el cielo en el mundo, por hondo que sea el mar profundo, no habrá una barrera en el mundo que mi amor profundo no rompa por ti".

Fue el año de la poliomielitis: escuelas llenas de niños con aparatos ortopédicos; de la fiebre aftosa: en todo el país fusilaban por decenas de miles reses enfermas; de las inundaciones: el centro de la ciudad se convertía otra vez en laguna, la gente iba por las calles en lanchas. Dicen que con la próxima tormenta estallará el canal del desagüe y anegará la capital. Qué importa, contestaba mi hermano, si bajo el régimen de Miguel Alemán ya vivimos hundidos en la mierda.

La cara del Señorpresidente en dondequiera: dibujos inmensos, retratos idealizados, fotos ubicuas, alegorías del progreso con Miguel Alemán como Dios Padre, caricaturas laudatorias, monumentos. Adulación pública, insaciable maledicencia privada. Escribíamos mil veces en el cuaderno de castigos: Debo ser obediente, debo ser obediente, debo ser obediente con mis padres y con mis maestros. Nos enseñaban historia patria, lengua nacional, geografía

del DF: los ríos (aún quedaban ríos), las montañas (se veían las montañas). Era el mundo antiguo. Los mayores se quejaban de la inflación, los cambios, el tránsito, la inmoralidad, el ruido, la delincuencia, el exceso de gente, la mendicidad, los extranjeros, la corrupción, el enriquecimiento sin límite de unos cuantos y la miseria de casi todos.

Decían los periódicos: El mundo atraviesa por un momento angustioso. El espectro de la guerra final se proyecta en el horizonte. El símbolo sombrío de nuestro tiempo es el hongo atómico. Sin embargo había esperanza. Nuestros libros de texto afirmaban: visto en el mapa México tiene forma de cornucopia o cuerno de la abundancia. Para el impensable 1980 se auguraba —sin especificar cómo íbamos a lograrlo— un porvenir de plenitud y bienestar universales. Ciudades limpias, sin injusticia, sin pobres, sin violencia, sin congestiones, sin basura. Para cada familia una casa ultramoderna y aerodinámica (palabras de la época). A nadie le faltaría nada. Las máquinas harían todo el trabajo. Calles repletas de árboles y fuentes, cruzadas por vehículos sin humo ni estruendo ni posibilidad de colisiones. El paraíso en la tierra. La utopía al fin conquistada.

Mientras tanto nos modernizábamos, incorporábamos a nuestra habla términos que primero habían sonado como pochismos en las películas de Tin Tan y luego insensiblemente se mexicanizaban: tenquiu, oquéi, uasamara, sherap, sorry, uan moment pliis. Empezábamos a comer hamburguesas, páys, donas, jotdogs, malteadas, áiscrim, margarina, mantequilla de cacahuate. La cocaola sepultaba las aguas frescas de jamaica, chía, limón. únicamente los pobres seguían tomando tepache. Nuestros padres se habituaban al jaibol que en principio les supo a medicina. En mi casa está prohibido el tequila, le escuché decir a mi tío Julián. Yo nada más sirvo whisky a mis invitados: Hay que blanquear el gusto de los mexicanos.

II. LOS DESASTRES DE LA GUERRA

En los recreos comíamos tortas de nata que no se volverán a ver jamás. Jugábamos en dos bandos: árabes y judíos. Acababa de establecerse Israel y había guerra contra la Liga Árabe. Los niños que de verdad eran árabes y judíos sólo se hablaban para

insultarse y pelear. Bernardo Mondragón, nuestro profesor, les decía: Ustedes nacieron aquí. Son tan mexicanos como sus compañeros. No hereden el odio. Después de cuanto acaba de pasar (las infinitas matanzas, los campos de exterminio, la bomba atómica, los millones y millones de muertes), el mundo de mañana, el mundo en el que ustedes serán hombres, debe ser un sitio de paz, un lugar sin crímenes y sin infamias. En las filas de atrás sonaba una risita. Mondragón nos observaba tristísimo, seguramente preguntándose qué iba a ser de nosotros con los años, cuántos males y cuántas catástrofes aún estarían por delante.

Hasta entonces la fuerza abolida del imperio otomano perduraba como la luz de una estrella muerta: Para mí, niño de la colonia Roma, árabes y judíos eran "turcos". Los "turcos" no me resultaban extraños como Jim, que nació en San Francisco y hablaba sin acento los dos idiomas; o Toru, crecido en un campo de concentración para japoneses; o Peralta y Rosales. Ellos no pagaban colegiatura, estaban becados, vivían en las vecindades ruinosas de la colonia de los Doctores. La calzada de la Piedad, todavía no llamada avenida Cuauhtémoc, y el parque Urueta formaban la línea divisoria entre Roma y Doctores. Romita era un pueblo aparte. Allí acecha el Hombre del Costal, el Gran Robachicos. Si vas a Romita, niño, te secuestran, te sacan los ojos, te cortan las manos y la lengua, te ponen a pedir caridad y el Hombre del Costal se queda con todo. De día es un mendigo; de noche un millonario elegantísimo gracias a la explotación de sus víctimas. El miedo de estar cerca de Romita. El miedo de pasar en tranvía por el puente de avenida Coyoacán: sólo rieles y durmientes; abajo el río sucio de La Piedad que a veces con las lluvias se desborda.

Antes de la guerra en el Medioriente el principal deporte de nuestra clase consistía en molestar a Toru. Chino chino japonés: come caca y no me des. Aja, Toru, embiste: voy a clavarte un par de banderillas. Nunca me sumé a las burlas. Pensaba en lo que sentiría yo, único mexicano en una escuela de Tokio; y lo que sufriría Toru con aquellas películas en que los japoneses eran representados como simios gesticulantes y morían por millares. Toru, el mejor del grupo, sobresaliente en todas las materias. Siempre estudiando con su libro en la mano. Sabía

jiu—jit—su. Una vez se cansó y por poco hace pedazos a Domínguez. Lo obligó a pedirle perdón de rodillas. Nadie volvió a meterse con Toru. Hoy dirige una industria japonesa con cuatro mil esclavos mexicanos.

Soy de la Irgún. Te mato: Soy de la Legión Árabe. Comenzaban las batallas en el desierto. Le decíamos así porque era un patio de tierra colorada, polvo de tezontle o ladrillo, sin árboles ni plantas, sólo una caja de cemento al fondo. Ocultaba un pasadizo hecho en tiempos de la persecución religiosa para llegar a la casa de la esquina y huir por la otra calle. Considerábamos el subterráneo un vestigio de épocas prehistóricas. Sin embargo en aquel momento la guerra crítera se hallaba menos lejana de lo que nuestra infancia está de ahora. La guerra en que la familia de mi madre participó con algo más que simpatía. Veinte años después continuaba venerando a los mártires como el padre Pro y Anacleto González Flores. En cambio nadie recordaba a los miles de campesinos muertos, los agraristas, los profesores rurales, los soldados de leva.

Yo no entendía nada: la guerra, cualquier guerra, me resultaba algo con lo que se hacen películas. En ella tarde o temprano ganan los buenos (¿quiénes son los buenos?). Afortunadamente en México no había guerra desde que el general Cárdenas venció la sublevación de Saturnino Cedillo. Mis padres no podían creerlo porque su niñez, adolescencia y juventud pasaron sobre un fondo continuo de batallas y fusilamientos. Pero aquel año, al parecer, las cosas andaban muy bien: a cada rato suspendían las clases para llevarnos a la inauguración de carreteras, avenidas, presas, parques deportivos, hospitales, ministerios, edificios inmensos.

Por regla general eran nada más un montón de piedras. El presidente inauguraba enormes monumentos inconclusos a sí mismo. Horas y horas bajo el sol sin movernos ni tomar agua —Rosales trae limones; son muy buenos para la sed; pásate uno— esperando la llegada de Miguel Alemán. Joven, sonriente, simpático, brillante, saludando a bordo de un camión de redilas con su comitiva.

Aplausos, confeti, serpentinas, flores, muchachas, soldados (todavía con sus cascos franceses),

pistoleros (aún nadie los llamaba guaruras), la eterna viejecita que rompe la valla militar y es fotografiada cuando entrega al Señorpresidente un ramo de rosas.

Había tenido varios amigos pero ninguno le cayó bien a mis padres: Jorge por ser hijo de un general que combatió a los cristeros; Arturo por venir de una pareja divorciada y estar a cargo de una tía que cobraba por echar las cartas; Alberto porque su madre viuda trabajaba en una agencia de viajes, y una mujer decente no debía salir de su casa. Aquel año yo era amigo de Jim. En las inauguraciones, que ya formaban parte natural de la vida, Jim decía: Hoy va a venir mi papá. Y luego: ¿Lo ven? Es el de la corbata azulmarina. Allí está junto al presidente Alemán. Pero nadie podía distinguirlo entre las cabecitas bien peinadas con linaza o Glostora. Eso sí: a menudo se publicaban sus fotos. Jim cargaba los recortes en su mochila. ¿Ya viste a mi papá en el Excélsior? Qué raro: no se parecen en nada. Bueno, dicen que salí a mi mamá. Voy a parecerme a él cuando crezca.

III. ALÍ BABÁ Y LOS CUARENTA LADRONES

Era extraño que si su padre tenía un puesto tan importante en el gobierno y una influencia decisiva en los negocios, Jim estudiara en un colegio de mediopelo, propio para quienes vivíamos en la misma colonia Roma venida a menos, no para el hijo del poderosísimo amigo íntimo y compañero de banca de Miguel Alemán: el ganador de millones y millones a cada iniciativa del presidente: contratos por todas partes, terrenos en Acapulco, permisos de importación, constructoras, autorizaciones para establecer filiales de compañías norteamericanas; asbestos, leyes para cubrir todas las azoteas con tinacos de asbesto cancerígeno; reventa de leche en polvo hurtada a los desayunos gratuitos en las escuelas populares, falsificación de vacunas y medicinas, enormes contrabandos de oro y plata, inmensas extensiones compradas a centavos por metro, semanas antes de que se anunciaran la carretera o las obras de urbanización que elevarían diez mil veces el valor de aquel suelo; cien millones de pesos cambiados en dólares y depositados en Suiza el día anterior a la devaluación.

Aún más indescifrable resultaba que Jim viviera con su madre no en una casa de Las Lomas, o cuando

menos Polanco, sino en un departamento en un tercer piso cerca de la escuela. Qué raro. No tanto, se decía en los recreos: la mamá de Jim es la *querida* de ese tipo. La esposa es una vieja horrible que sale mucho en sociales. Fíjate cuando haya algo para los niños pobres (je je, mi papá dice que primero los hacen pobres y luego les dan limosna) y la verás retratada: espantosa, gordísima, Parece guacamaya o mamut. En cambio la mamá de Jim es joven, muy guapa, algunos creen que es su hermana. Y él, terciaba Ayala, no es hijo de ese cabrón ratero que está chingando a México sino de un periodista gringo que se llevó a la mamá a San Francisco y nunca se casó con ella. El Señor no trata muy bien al pobre de Jim. Dicen que tiene mujeres por todas partes. Hasta estrellas de cine y toda la cosa. La mamá de Jim sólo es una entre muchas.

No es cierto, les contestaba yo. No sean así. ¿Les gustaría que se hablara de sus madres en esa forma? Nadie se atrevió a decirle estas cosas a Jim pero él, como si adivinara la murmuración, insistía: Veo poco a mi papá porque siempre está fuera, trabajando al servicio de México. Sí cómo no, replicaba Alcaraz: "trabajando al servicio de México": Alí Babá y los cuarenta ladrones. Dicen en mi casa que están robando hasta lo que no hay. Todos en el gobierno de Alemán son una bola de ladrones. Ya que te compre otro suetercito con lo que nos roba.

Jim se pelea y no quiere hablar con nadie. No me imagino qué pasaría si se enterase de los rumores acerca de su madre (cuando él está presente los ataques de nuestros compañeros se limitan al Señor). Jim se ha hecho mi amigo porque no soy su juez. En resumidas cuentas, él qué culpa tiene. Nadie escoge cómo nace, dónde nace, cuándo nace, de quiénes nace. Y ya no vamos a entrar en la guerra de los recreos. Hoy los judíos tomaron Jerusalén pero mañana será la venganza de los árabes.

Los viernes, a la salida de la escuela, iba con Jim al Roma, el Royal, el Balmori, cines que ya no existen. Películas de Lassie o Elizabeth Taylor adolescente. Y nuestro predilecto: programa triple visto Mil veces: Frankenstein, Drácula, El Hombre Lobo. O programa doble: Aventuras en Birmania y Dios es mi copiloto. O bien una que al padre Pérez del Valle le encantaba proyectar los domingos en su Club

Vanguardias: Adiós, mister Chips. Me dio tanta tristeza como Bambi. Cuando a los tres o cuatro años vi esta película de Walt Disney, tuvieron que sacarme del cine llorando porque los cazadores mataban a la mamá de Bambi. En la guerra asesinaban a millones de madres. Pero no lo sabía, no lloraba por ellas ni por sus hijos; aunque en el Cinelandia —junto a las caricaturas del Pato Donald, el Ratón Mickey, Popeye el Marino, el Pájaro Loco y Bugs Bunny— pasaban los noticieros: formación de bombas cayendo a plomo sobre las ciudades, cañones, batallas, incendios, ruinas, cadáveres.

IV. LUGAR DE ENMEDIO

Éramos tantos hermanos que no podía invitar a Jim a mi casa. Mi madre siempre arreglando lo que dejábamos tirado, cocinando, lavando ropa; ansiosa de comprar lavadora, aspiradora, licuadora, olla express, refrigerador eléctrico (el nuestro era de los últimos que funcionaban con un bloque de hielo cambiado todas las mañanas). En esa época mi madre no veía sino el estrecho horizonte que le mostraron en su casa. Detestaba a quienes no eran de Jalisco. Juzgaba extranjeros al resto de los mexicanos y aborrecía en especial a los capitalinos. Odiaba la colonia Roma porque empezaban a desertarla las buenas familias y en aquellos años la habitaban árabes y judíos y gente del sur: campechanos, chiapanecos, tabasqueños, yucatecos. Regañaba a Héctor que ya tenía veinte años y en vez de asistir a la Universidad Nacional en donde estaba inscrito, pasaba las semanas en el Swing Club y en billares, cantinas, burdeles. Su pasión era hablar de mujeres, política, automóviles. Tanto quejarse de los militares, decía, y ya ven cómo anda el país cuando imponen en la presidencia a un civil. Si no le hubieran hecho fraude a mi general Henríquez Guzmán, México estaría tan bien como Argentina con el general Perón. Ya verán, ya verán cómo se van a poner aquí las cosas en 1952. Me canso que, con el PRI o contra el PRI, Henríquez Guzmán va a ser presidente.

Mi padre no salía de su fábrica de jabones que se ahogaba ante la competencia y la publicidad de las marcas norteamericanas. Anunciaban por radio los nuevos detergentes: Ace, Fab, Vel, y sentenciaban: El jabón pasó a la historia. Aquella espuma que para todos (aún ignorantes de sus daños) significaba

limpieza, comodidad, bienestar y, para las mujeres, liberación de horas sin término ante el lavadero, para nosotros representaba la cresta de la ola que se llevaba nuestros privilegios.

Monseñor Martínez, arzobispo de México, decretó un día de oración y penitencia contra el avance del comunismo. No olvido aquella mañana: en el recreo le mostraba a Jim uno de mis Pequeños Grandes Libros, novelas ilustradas que en el extremo superior de la página tenían cinito (las figuras parecían moverse si uno dejaba correr las hojas con el dedo pulgar), cuando Rosales, que nunca antes se había metido conmigo, gritó: Ey, miren: esos dos son putos. Vamos a darles pamba a los putos. Me le fui encima a golpes. Pásate a tu madre, pinche buey, y verás qué tan puto, indio pendejo. El profesor nos separó. Yo con un labio roto, él con sangre de la nariz que le manchaba la camisa.

Gracias a la pelea mi padre me enseñó a no despreciar. Me preguntó con quién me había enfrentado. Llamé "indio" a Rosales. Mi padre dijo que en México todos éramos indios aun sin saberlo ni quererlo, y si los indios no fueran al mismo tiempo los pobres nadie usaría esa palabra a modo de insulto. Me referí a Rosales como "pelado". Mi padre señaló que nadie tiene la culpa de estar en la miseria, y antes de juzgar mal a alguien debía pensar si tuvo las mismas oportunidades que yo.

Millonario frente a Rosales, frente a Harry Atherton yo era un mendigo. El año anterior, cuando aún estudiábamos en el Colegio México, Harry Atherton me invitó una sola vez a su casa en Las Lomas: billar subterráneo, piscina, biblioteca con miles de tomos encuadernados en piel, despensa, cava, gimnasio, vapor, cancha de tenis, seis baños (¿Por qué tendrán tantos baños las casas ricas mexicanas?). Su cuarto daba a un jardín en declive con árboles antiguos y una cascada artificial. A Harry no lo habían puesto en el Americano sino en el México para que conociera un medio totalmente de lengua española y desde temprano se familiarizara con quienes iban a ser sus ayudantes, sus prestanombres, sus eternos aprendices, sus criados.

Cenamos. Sus padres no me dirigieron la palabra y hablaron todo el tiempo en inglés. Honey, how do

you like the little Spic? He's a midget, isn't he? Oh Jack, please. Maybe the poor kid is catching on. Don't worry, dear, he wouldn't understand a thing. Al día siguiente Harry me dijo: Voy a darte un consejo: aprende a usar los cubiertos. Anoche comiste filete con el tenedor del pescado. Y no hagas ruido al tomar la sopa, no hables con la boca llena, mastica despacio trozos pequeños.

Lo contrario me pasó con Rosales cuando acababa de entrar en esta escuela, ya que ante la crisis de su fábrica mi padre no pudo seguir pagando las colegiaturas del México. Fui a copiar unos apuntes de civismo a casa de Rosales. Era un excelente alumno, el de mejor letra y ortografía, y todos lo utilizábamos para estos favores. Vivía en una vecindad apuntalada con vigas. Los caños inservibles anegaban el patio. En el agua verdosa flotaba mierda.

A los veintisiete años, su madre parecía de cincuenta. Me recibió muy amable y, aunque no estaba invitado, me hizo compartir la cena. Quesadillas de sesos. Me dieron asco. Chorreaban una grasa extrañísima semejante al aceite para coches. Rosales dormía sobre un petate en la sala. El nuevo hombre de su madre lo había expulsado del único cuarto.

V. POR HONDO QUE SEA EL MAR PROFUNDO

El pleito convenció a Jim de que yo era su amigo. Un viernes hizo lo que nunca había hecho: me invitó a merendar en su casa. Qué pena no poder llevarlo a la mía. Subimos al tercer piso y abrió la puerta. Traigo llave porque a mí mamá no le gusta tener sirvienta. El departamento olía a perfume, estaba ordenado y muy limpio. Muebles flamantes de Sears Roebuck. Una foto de la señora por Semo, otra de Jim cuando cumplió un año (al fondo el Golden Gate), varias del Señor con el presidente en ceremonias, en inauguraciones, en el Tren Olivo, en el avión El Mexicano, en fotos de conjunto. "El Cachorro de la Revolución" y su equipo: los primeros universitarios que gobernaban el país. Técnicos, no políticos. Personalidades morales intachables, insistía la propaganda.

Nunca pensé que la madre de Jim fuera tan joven, tan elegante y sobre todo tan hermosa. No supe qué

decirle. No puedo describir lo que sentí cuando ella me dio la mano. Me hubiera gustado quedarme allí mirándola. Pasen por favor al cuarto de Jim. Voy a terminar de prepararles la merienda. Jim me enseñó su colección de plumas atómicas: (los bolígrafos apestaban, derramaban tinta viscosa; eran la novedad absoluta aquel año en que por última vez usábamos tintero, manguillo, secante), los juguetes que el Señor le compró en Estados Unidos: cañón que disparaba cohetes de salva, cazabombardero de propulsión a chorro, soldados con lanzallamas, tanques de cuerda, ametralladoras de plástico (apenas comenzaban los plásticos), tren eléctrico Lionel, radio portátil. No llevo nada de esto a la escuela porque nadie tiene juguetes así en México. No, claro, los niños de la Segunda Guerra Mundial no tuvimos juguetes. Todo fue producción militar. Hasta la Parker y la Esterbrook, lei en Selecciones, fabricaron materiales de guerra. Pero no me importaban los juguetes. Oye ¿cómo dijiste que se llama tu mamá? Mariana. Le digo así, no le digo mamá. ¿Y tú? No, pues no, a la mía le hablo de usted; ella también les habla de usted a mis abuelitos. No te burles Jim, no te rías.

Pasen a merendar, dijo Mariana. Y nos sentamos. Yo frente a ella, mirándola. No sabía qué hacer: no probar bocado o devorarlo todo para halagarla. Si como, pensará que estoy hambriento; si no como, creará que no me gusta lo que hizo. Mastica despacio, no hables con la boca llena. ¿De qué podemos conversar? Por fortuna Mariana rompe el silencio. ¿Qué te parecen? Les dicen Flying Saucers: platos voladores, sándwiches asados en este aparato. Me encantan, señora, nunca había comido nada tan delicioso. Pan Bimbo, jamón, queso Kraft, tocino, mantequilla, ketchup, mayonesa, mostaza. Eran todo lo contrario del pozole, la birra, las tostadas de pata, el chicharrón en salsa verde que hacía mi madre. ¿Quieres más platos voladores? Con mucho gusto te los preparo. No, mil gracias, señora. Están riquísimos pero de verdad no se moleste.

Ella no tocó nada. Habló, me habló todo el tiempo. Jim callado, comiendo uno tras otro platos voladores. Mariana me preguntó: ¿A qué se dedica tu papá? Qué pena contestarle: es dueño de una fábrica, hace jabones de tocador y de lavadero. Lo están arruinando los detergentes. ¿Ah sí? Nunca lo había pensado. Pausas, silencios. ¿Cuántos

hermanos tienes? Tres hermanas y un hermano. ¿Son de aquí de la capital? Sólo la más chica y yo, los demás nacieron en Guadalajara.

Teníamos una casa muy grande en la calle de San Francisco. Ya la tumbaron. ¿Te gusta la escuela? La escuela no está mal aunque —¿verdad Jim?— nuestros compañeros son muy latosos.

Bueno, señora, con su permiso, ya me voy. (¿Cómo aclararle: me matan si regreso después de las ocho?) Un millón de gracias, señora. Todo estuvo muy rico deveras. Voy a decirle a mi mamá que compre el asador y me haga platos voladores. No hay en México, intervino por primera vez Jim. Si quieres te lo traigo ahora que vaya a los Estados Unidos.

Aquí tienes tu casa. Vuelve pronto. Muchas gracias de nuevo, señora. Gracias Jim. Nos vemos el lunes. Cómo me hubiera gustado permanecer ahí para siempre o cuando menos llevarme la foto de Mariana que estaba en la sala. Caminé por Tabasco, di vuelta en Córdoba para llegar a mi casa en Zacatecas. Los faroles plateados daban muy poca luz. Ciudad en penumbra, misteriosa colonia Roma de entonces. Átomo del inmenso mundo, dispuesto muchos años antes de mi nacimiento como una escenografía para mi representación. Una sinfonía tocaba el bolero. Hasta ese momento la música había sido nada más el Himno Nacional, los cánticos de mayo en la iglesia, Cri—Cri, sus canciones infantiles —Los caballitos, Marcha de las letras, Negrito sandía, El ratón vaquero, Juan Pestañas— y la melodía circular, envolvente, húmeda de Ravel con que la XEQ iniciaba sus transmisiones a las seis y media, cuando mi padre encendía el radio para despertarme con el estruendo de La Legión de los Madrugadores. Al escuchar el otro bolero que nada tenía que ver con el de Ravel, me llamó la atención la letra. Por alto esté el cielo en el mundo, por hondo que sea el mar profundo.

Miré la avenida Álvaro Obregón y me dije: Voy a guardar intacto el recuerdo de este instante porque todo lo que existe ahora mismo nunca volverá a ser igual. Un día lo veré como la más remota prehistoria. Voy a conservarlo entero porque hoy me enamoré de Mariana. ¿Qué va a pasar? No pasará nada Es imposible que algo suceda. ¿Qué haré? ¿Cambiarle de escuela para no ver a Jim y por tanto

no ver a Mariana? ¿Buscar a una niña de mi edad? Pero a mi edad nadie puede buscar a ninguna niña. Lo único que puede es enamorarse en secreto, en silencio, como yo de Mariana. Enamorarse sabiendo que todo está perdido y no hay ninguna esperanza.

VI. OBSESIÓN

Cuánto tardaste. Mamá, le dije que iba a merendar a casa de Jim. Si pero nadie te dio permiso para volver a estas horas: son ocho y media. Estaba preocupadísima: pensé que te mataron o te secuestró el Hombre del Costal. Qué porquerías habrás comido. Ve tú a saber quiénes serán los padres de tu *amiguito*. ¿Es ese mismo con el que vas al cine?

Sí. Su papá es muy importante. Trabaja en el gobierno. ¿En el gobierno? ¿Y vive en ese mugroso edificio? ¿Por qué nunca me habías contado? ¿Cómo dijiste que se llama? Imposible: Conozco a la esposa. Es íntima amiga de tu tía Elena. No tienen hijos. Es su tragedia en medio de tanto poder y tanta riqueza. Te están tomando el pelo, Carlitos. Quién sabe con qué fines pero te están tomando el pelo. Voy a preguntarle a tu profesor para que desenrede tanto misterio.

No, por favor, se lo suplico: no le diga nada a Mondragón. ¿Qué pensaría la mamá de Jim si se enterase? La señora fue muy buena conmigo. Ahora sí, sólo eso me faltaba. ¿Qué secreto te traes? Di la verdad: ¿No fuiste a casa del tal Jim?

Finalmente convencí a mi madre. De todos modos le quedó la sospecha de que algo extraño había ocurrido. Pasé un fin de semana muy triste. Volví a ser niño y regresé a la plaza Ajusco a jugar solo con mis carritos de madera. La plaza Ajusco adonde me llevaban recién nacido a tomar sol y en donde aprendí a caminar. Sus casas porfirianas, algunas ya demolidas para construir edificios horribles. Su fuente en forma de trébol, llena de insectos que se deslizaban sobre el agua. Y entre el parque y mi casa vivía doña Sara P. de Madero. Me parecía imposible ver de lejos a una persona de quien hablaban los libros de historia, protagonista de cosas ocurridas, cuarenta años atrás. La viejita frágil, dignísima, siempre de luto por su marido asesinado.

Jugaba en la plaza Ajusco y una parte de mí razonaba: ¿Cómo puedes haberte enamorado de Mariana si sólo la has visto una vez y por su edad podría ser tu madre? Es idiota y ridículo porque no hay ninguna posibilidad de que te corresponda. Pero otra parte, la más fuerte, no escuchaba razones: únicamente repetía su nombre como si el pronunciarlo fuera a acercarla. El lunes resultó peor. Jim dijo: Le caiste muy bien a Mariana. Le gusta que seamos amigos. Pensé: Entonces me registra, se fijó en mí, se dio cuenta —un poco, cuando menos un poco— de en qué forma me ha impresionado.

Durante semanas y semanas preguntaba por ella, oblicuamente, con cualquier pretexto, para que Jim no se extrañase. Trataba de camuflar mi interés y al mismo tiempo sacarle información sobre Mariana. Jim nunca me dijo nada que yo no supiera. Al parecer ignoraba completamente su propia historia. Me pregunto cómo podían saberla los demás. Una y otra vez le rogaba que me llevara a su casa para ver los juguetes, los libros ilustrados, los cómics. Jim leía cómics en inglés que Mariana le compraba en Sanborn's. Por tanto despreciaba nuestras lecturas: Pepin, Paquín, Chamaco, Cartones; para algunos privilegiados el Billiken argentino o El Peneca chileno.

Como siempre nos dejaban mucha tarea sólo podía ir los viernes a casa de Jim. A esa hora Mariana se hallaba invariablemente en el salón de belleza, arreglándose para salir de noche con el Señor. Volvía a las ocho y media o nueve y jamás pude quedarme a esperarla. En el refrigerador estaba lista la merienda: ensalada de pollo, cole—slaw, carnes frías, pay de manzana. Una vez, al abrir Jim un clóset, cayó una foto de Mariana a los seis meses, desnuda sobre una piel de tigre. Sentí una gran ternura al pensar en lo que por obvio nunca se piensa: Mariana también fue niña, también tuvo mi edad, también, sería una mujer como mi madre y después una anciana como mi abuela. Pero en aquel entonces era la más hermosa del mundo y yo pensaba en ella en todo momento. Mariana se había convertido en mi obsesión. Por alto esté el cielo en el mundo, por hondo que sea el mar profundo.

VII. HOY COMO NUNCA

Hasta que un día —un día nublado de los que me encantan y no le gustan a nadie— sentí que era imposible resistir más. Estábamos en clase de lengua nacional como le llamaba al español [*sic*]. Mondragón nos enseñaba el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo: Hubiera o hubiese amado, hubieras o hubieses amado, hubiera o hubiese amado, hubiéramos o hubiésemos amado, hubierais o hubieseis amado, hubieran o hubiesen amado. Eran las once. Pedí permiso para ir al baño. Salí en secreto de la escuela. Toqué el timbre del departamento 4. Una dos tres veces. Al fin me abrió Mariana: fresca, hermosísima, sin maquillaje. Llevaba un kimono de seda. Tenía en la mano un rastrillo como el de mi padre pero en miniatura. Cuando llegué se estaba afeitando las axilas, las piernas. Por supuesto se asombró al verme. Carlos ¿qué haces aquí? ¿Le ha pasado algo a Jim? No, no señora: Jim está muy bien, no pasa nada.

De algún modo los dos nos sentamos en el sofá. Mariana cruzó las piernas. Por un segundo el kimono se entreabrió levemente. Las rodillas, los muslos, los senos, el vientre plano, el misterioso sexo escondido. No pasa nada, repetí. Es que ... No sé cómo decirle, señora. Me da tanta pena. Qué va a pensar usted de mí. Carlos, de verdad no te entiendo. Me parece muy extraño verte así y a esta hora. Deberías estar en clase ¿no es cierto? Sí claro, pero es que ya no puedo, ya no pude Me escapé, me salí sin permiso. Si me cachan me expulsan. Nadie sabe que estoy con usted. Por favor, no le vaya a decir a nadie que vine. Y a Jim, se lo suplico, menos que a nadie. Prométalo.

Vamos a ver: ¿Por qué andas tan exaltado? ¿Ha ocurrido algo malo en tu casa? ¿Tuviste algún problema en la escuela? ¿Quieres un chocomilk, una cocacola, un poco de agua mineral? Ten confianza en mí. Dime en qué forma puedo ayudarte. No, no puede ayudarme, señora. ¿Por qué no, Carlitos? Porque lo que vengo a decirle —ya de una vez, señora, y perdóneme— es que estoy enamorado de usted.

Pensé que iba a reírse, a gritarme: estás loco. O bien: fuera de aquí, voy a acusarte con tus padres y con tu profesor. Temi todo esto: lo natural. Sin embargo

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Mariana no se indignó ni se burló. Se quedó mirándome tristesísima. Me tomó la mano (nunca voy a olvidar que me tomó la mano) y me dijo:

Te entiendo perfectamente. No sabes hasta qué punto. Ahora tú tienes que comprenderme y darte cuenta de que eres un niño como mi hijo y yo para ti soy una anciana: acabo de cumplir veintiocho años. De modo que ni ahora ni nunca podrá haber nada entre nosotros. ¿Verdad que me entiendes? No quiero que sufras. Te esperan tantas cosas malas, pobrecito. Carlos, toma esto como algo divertido. Algo que cuando crezcas puedas recordar con una sonrisa, no con resentimiento. Vuelve a la casa con Jim y sigue tratándome como lo que soy: la madre de tu mejor amigo. No dejes de venir con Jim, como si nada hubiera ocurrido, para que se te pase la *infatuation* —perdón: el enamoramiento— y no se convierta en un problema para ti, en un drama capaz de hacerte daño toda tu vida.

Sentí ganas de llorar. Me contuve y dije: Tiene razón, señora. Me doy cuenta de todo. Le agradezco mucho que se porte así. Discúlpeme. De todos modos tenía que decírselo. Me iba a morir si no se lo decía. No tengo nada que perdonarte, Carlos. Me gusta que seas honesto y enfrentes tus cosas. Por favor no le cuente a Jim. No le diré, pierde cuidado.

Solté mi mano de la suya. Me levanté para salir. Entonces Mariana me retuvo: Antes de que te vayas ¿puedo pedirte un favor?: Déjame darte un beso. Y me dio un beso, un beso rápido, no exactamente en los labios sino en las comisuras. Un beso como el que recibía Jim antes de irse a la escuela. Me estremecí. No la besé. No dije nada. Bajé corriendo las escaleras. En vez de regresar a clases caminé hasta Insurgentes. Después llegué en una confusión total a mi casa. Pretexté que estaba enfermo y quería acostarme.

Pero acababa de telefonar al profesor. Alarmados al ver que no aparecía, me buscaron en los baños y por toda la escuela. Jim afirmó: Debe de haber ido a visitar a mi mamá. ¿A estas horas? Sí: Carlitos es un tipo muy raro. Quién sabe qué se trae Yo creo que no anda bien de la cabeza. Tiene un hermano gángster medioloco.

Mondragón y Jim fueron al departamento. Mariana confesó que yo había estado allí unos minutos porque el viernes anterior olvidé mi libro de historia. Y a Jim le dio rabia esta mentira. No sé cómo pero vio claro todo y le explicó al profesor. Mondragón habló a la fábrica y a la casa para contar lo que yo había hecho, aunque Mariana lo negaba. Su negativa me volvió aún más sospechoso a los ojos de Jim, de Mondragón, de mis padres.

VIII. PRÍNCIPE DE ESTE MUNDO

Nunca pensé que fueras un monstruo. ¿Cuándo has visto aquí malos ejemplos? Dime que fue Héctor quien te indujo a esta barbaridad. El que corrompe a un niño merece la muerte lenta y todos los castigos del infierno. Anda, habla, no te quedes llorando como una mujerzuela. Di que tu hermano te malaconsejó para que lo hicieras.

Oiga usted, mamá, no creo haber hecho algo tan malo, mamá. Todavía tienes el cinismo de alegar que no has hecho nada malo. En cuanto se te baje la fiebre vas a confesarte y a comulgar para que Dios Nuestro Señor perdone tu pecado.

Mi padre ni siquiera me regañó. Simplemente dijo: Este niño no es normal. En su cerebro hay algo que no funciona. Debe ser el golpe que se dio a los seis meses cuando se nos cayó en la plaza Ajusco. Voy a llevarlo con un especialista.

Todos somos hipócritas, no podemos vernos ni juzgarnos como vemos y juzgamos a los demás. Hasta yo que no me daba cuenta de nada sabía que mi padre llevaba años manteniendo la casa chica de una señora, su exsecretaria, con la que tuvo dos niñas. Recordé lo que me pasó una vez en la peluquería mientras esperaba mi turno. Junto a las revistas políticas estaban *Vea* y *Vodevil*. Aproveché que el peluquero y su cliente, absortos, hablaban mal del gobierno. Escondí el *Vea* dentro del *Hoy* y miré las fotos de Tongolele, Su Muy Key, Kalantán, casi desnudas. Las piernas, los senos, la boca, la cintura, las caderas, el misterioso sexo escondido.

El peluquero —que afeitaba casi diariamente a mi padre y me cortaba el pelo desde que cumplí un año— vio por el espejo la cara que puse. Deja eso,

Carlitos. Son cosas para grandes. Te voy a acusar con tu papá. De modo, pensé, que si eres niño no tienes derecho a que te gusten las mujeres. Y si no aceptas la imposición se forma el gran escándalo y hasta te juzgan loco. Qué injusto.

¿Cuándo, me pregunté, había tenido por vez primera conciencia del deseo? Tal vez un año antes, en el cine Chapultepec, frente a los hombros desnudos de Jennifer Jones en *Duelo al sol*. O más bien al ver las piernas de Antonia cuando se subía las faldas para trapear el suelo pintado de congo amarillo. Antonia era muy linda y era buena conmigo. Sin embargo yo le decía: Eres mala porque ahorcas a las gallinas. Me angustiaba vedas agonizar. Mejor comprarlas muertas y desplumadas. Pero esa costumbre apenas se iniciaba. Antonia se fue porque Héctor no la dejaba en paz.

No volví a la escuela ni me dejaron salir a ningún lado. Fuimos a la iglesia de Nuestra Señora del Rosario donde íbamos los domingos a oír misa, hice mi primera comunión y, gracias a mis primeros viernes, seguía acumulando indulgencias. Mi madre se quedó en una banca, rezando por mi alma en peligro de eterna condenación. Me hincé ante el confesionario. Muerto de pena, le dije todo al padre Ferrán.

En voz baja y un poco acezante el padre Ferrán me preguntó detalles: ¿Estaba desnuda? ¿Había un hombre en la casa? ¿Crees que antes de abrirte la puerta cometió un acto sucio? Y luego: ¿Has tenido malos tactos? ¿Has provocado derrame? No sé que es eso, padre. Me dio una explicación muy amplia. Luego se arrepintió, cayó en cuenta de que hablaba con un niño incapaz de producir todavía la materia prima para el derrame, y me echó un discurso que no entendí: Por obra del pecado original, el demonio es el príncipe de este mundo y nos tiende trampas, nos presenta ocasiones para desviarnos del amor a Dios y obligarnos a pecar: una espina más en la corona que hace sufrir a Nuestro Señor Jesucristo.

Dije: Si padre; aunque no podía concebir al demonio ocupándose personalmente de hacerme caer en tentación. Mucho menos a Cristo sufriendo porque yo me había enamorado de Mariana. Como es de rigor, manifesté propósito de enmienda. Pero no estaba arrepentido ni me sentía culpable: querer a

alguien no es pecado, el amor está bien, lo único demoníaco es el odio. Aquella tarde el argumento del padre Ferrán me impresionó menos que su involuntaria guía práctica para la masturbación. Llegué a mi casa con ganas de intentar los malos tactos y conseguir el derrame. No lo hice. Recé veinte padrenuestros y cincuenta avemarias. Comulgué al día siguiente. Por la noche me llevaron al consultorio psiquiátrico de paredes blancas y muebles niquelados.

IX. INGLÉS OBLIGATORIO

Un joven me interrogó y apuntó cuanto le decía en unas hojas amarillas rayadas. No supe contestar. Yo ignoraba el vocabulario de su oficio y no hubo ninguna comunicación posible. Nunca me había imaginado las cosas que me preguntó acerca de mi madre y mis hermanas. Después me hicieron dibujar a cada miembro de la familia y pintar árboles y casas. Más tarde me examinaron con la prueba de Rorschach (¿Habrá alguien que no vea monstruos en las manchas de tinta?), con números, figuras geométricas y frases que yo debía completar. Eran tan bobas como mis respuestas:

“Mi mayor placer”: Subirme a los árboles y escalar las fachadas de las casas antiguas, la nieve de limón, los días de lluvia, las películas de aventuras, las novelas de Salgari. O no: más bien quedarme en cama despierto. Pero mi padre me levanta a las seis y media para que haga ejercicio, inclusive sábados y domingos. “Lo que más odio”: La crueldad con la gente y con los animales, la violencia, los gritos, la presunción, los abusos de los hermanos mayores, la aritmética, que haya quienes no tienen para comer mientras otros se quedan con todo; encontrar dientes de ajo en el arroz o en los guisados; que poden los árboles o los destruyan; ver que tiren el pan a la basura.

La muchacha que me hizo las últimas pruebas conversó delante de mí con el otro. Hablaron como si yo fuera un mueble. Es un problema edípico clarísimo, doctor. El niño tiene una inteligencia muy por debajo de lo normal. Está sobreprotegido y es sumiso. Madre castrante, seguramente escena primaria: fue a ver a esa señora a sabiendas de que podría encontrarla con su amante. Discúlpeme, Elisita, pero creo todo lo contrario: el chico es

listísimo y extraordinariamente precoz, tanto que a los quince años podría convertirse en un perfecto idiota. La conducta atípica se debe a que padece disprotección, rigor excesivo de ambos progenitores, agudos sentimientos de inferioridad. Es, no lo olvide, de muy corta estatura para su edad y resulta el último de los hermanos varones. Fijese cómo se identifica con las víctimas, con los animales y los árboles que no pueden defenderse. Anda en busca del afecto que no encuentra en la constelación familiar.

Me dieron ganas de gritarles: imbéciles, siquiera pónganse de acuerdo antes de seguir diciendo pendejadas en un lenguaje que ni ustedes mismos entienden. ¿Por qué tienen que pegarle etiquetas a todo? ¿Por qué no se dan cuenta de que uno simplemente se enamora de alguien? ¿Ustedes nunca se han enamorado de nadie? Pero el tipo vino hacia mí y dijo: Ya puedes irte, mano. Enviaremos el resultado de los tests a tu papi.

Mi padre me esperaba muy serio en la antesala, entre números maltratados de Life, Look, Holiday, orgulloso de poder leerlos de corrido. Acababa de aprobar, el primero en su grupo de adultos, un curso nocturno e intensivo de inglés y diariamente practicaba con discos y manuales. Qué curioso ver estudiando a una persona de su edad, a un hombre viejísimo de 42 años. Muy de mañana, después del ejercicio y antes del desayuno, repasaba sus verbos irregulares —be, was/ were, been; have, had, had; get, got, gotten; break, broke, broken, forget, forgot, forgotten— y sus pronunciaciones —apple, world, country, people, business— que para Jim eran tan naturales y para él resultaban de lo más complicado.

Fueron semanas terribles. Sólo Héctor tomaba mi defensa: Te vaciaste, Carlitos. Me pareció estupenda puntada. Mira que meterte a tu edad con esa tipa que es un auténtico mango, de veras está más buena que Rita Hayworth. Qué no harás, pinche Carlos, cuando seas grande. Haces bien lanzándote desde ahora a tratar de coger, aunque no puedas todavía en vez de andar haciéndote la chaqueta. Qué espléndido que con tantas hermanas tú y yo no salimos para nada maricones. Ora cuidate, Carlitos: no sea que ese cabrón vaya a enterarse y te eche a sus pistoleros y te rompan la madre. Pero, hombre, Héctor, no es para tanto. Nomás le dije que estaba enamorado de

ella. Qué tiene de malo. No hice nada de nada. En serio no me explico el escándalo.

Tenía que suceder —se obstinaba mi madre—: por la avaricia de tu papá, que no tiene dinero para sus hijos aunque le sobra para derrocharlo en otros gastos, fuiste a caer, pobre niño, en una escuela de pelados. Imaginate: admiten al hijo de una cualquiera. Hay que inscribirte en un lugar donde sólo haya gente de nuestra clase. Y Héctor: Pero, mamá ¿cuál clase? Somos puritito mediopelo, típica familia venida a menos de la colonia Roma: la esencial clase media mexicana. Allí está bien Carlos. Su escuela es nuestro nivel. ¿Dónde va usted a meterlo?

X. LA LLUVIA DE FUEGO

Mi madre insistía en que la nuestra —es decir, la suya— era una de las mejores familias de Guadalajara. Nunca un escándalo como el mío. Hombres honrados y trabajadores. Mujeres devotas, esposas abnegadas, madres ejemplares. Hijos obedientes y respetuosos. Pero vino la venganza de la indiada y el peladaje contra la decencia y la buena cuna. La revolución —esto es, el viejo cacique— se embolsó nuestros ranchos y nuestra casa de la calle de San Francisco, bajo pretexto de que en la familia hubo muchos dirigentes cristeros. Para colmo mi padre —despreciado, a pesar de su título de ingeniero, por ser hijo de un sastre— dilapidó la herencia del suegro en negocios absurdos como un intento de línea aérea entre las ciudades del centro y otro de exportación de tequila a los Estados Unidos. Luego, a base de préstamos de mis tíos maternos, compró la fábrica de jabón que anduvo bien durante la guerra y se hundió cuando las compañías norteamericanas invadieron el mercado nacional.

Y por eso, no cesaba de repetirlo mi madre, estábamos en la maldita ciudad de México. Lugar infame, Sodoma y Gomorra en espera de la lluvia de fuego, infierno donde sucedían monstruosidades nunca vistas en Guadalajara como el crimen que yo acababa de cometer. Siniestro Distrito Federal en que padecíamos revueltos con gente de lo peor. El contagio, el mal ejemplo. Dime con quién andas y te diré quién eres. Cómo es posible, repetía, que en una escuela que se supone *decente* acepten al bastardo (¿qué es bastardo?) o mejor dicho al máncoro de una

mujer pública. Porque en realidad no se sabe quién habrá sido el padre entre todos los clientes de esa ramera pervertidora de menores. (¿Qué significa máncoro? ¿Qué quiere decir mujer pública? ¿Por qué la llama ramera?)

Momentáneamente mi madre se había olvidado de Héctor. Héctor se vanagloriaba de ser *conejo* de la Universidad. Decía que él fue uno de los militantes derechistas que expulsaron al rector Zubirán y borrarón el letrero "Dios no existe" en el mural que Diego Rivera pintó en el hotel del Prado. Héctor leía *Mi lucha*, libros sobre el mariscal Rommel, *la Breve historia de México* del maestro Vasconcelos, *Garañón en el harén*, *Las noches de la insaciable*, *Memorias de una ninfómana*, novelitas pornográficas impresas en La Habana que se vendían bajo cuerda en San Juan de Letrán y en los alrededores del Tivoli. Mi padre devoraba *Cómo ganar amigos e influir en los negocios*, *El dominio de sí mismo*, *El poder del pensamiento positivo*, *La vida comienza a los cuarenta*. Mi madre escuchaba todas las radionovelas de la XEW mientras hacía sus quehaceres y a veces descansaba leyendo algo de Hugo Wast o M. Delly.

Héctor, quién lo viera ahora. El cincuentón enjuto, calvo, solemne y elegante en que se ha convertido mi hermano. Tan grave, tan serio, tan devoto, tan respetable, tan digno en su papel de hombre de empresa al servicio de las transnacionales. Caballero católico, padre de once hijos, gran señor de la extrema derecha mexicana. (En esto al menos ha sido de una coherencia a toda prueba.)

Pero en aquella época: sirvientas que huían porque "el joven" trataba de violarlas (guiado por la divisa de su pandilla: "Carne de gata, buena y barata", Héctor irrumpía a medianoche, desnudo y erecto, enloquecido por sus novelitas, en el cuarto de la azotea; forcejeaba con las muchachas y durante los ataques y defensas Héctor eyaculaba en sus camisones sin lograr penetrarlas: los gritos despertaban a mis padres; subían; mis hermanas y yo observábamos todo agazapados en la escalera de caracol; regañaban a Héctor, amenazaban con echarlo de la casa y a esas horas despedían a la criada, aun más culpable que "el joven" por andar *provocándolo*); enfermedades venéreas que le contagiaban las putas de Meave o bien las del 2 de Abril; un pleito de bandas rivales en los bordes del

rio de La Piedad: a Héctor de una pedrada le rompieron los incisivos; él con una varilla le fracturó el cráneo a un cerrajero; una visita a la delegación porque Héctor se endrogó con sus amigos del parque Urueta e hizo destrozos en un café de chinos; mi padre tuvo que pagar la multa y los daños y mover influencias en el gobierno para que Héctor no fuera a Lecumberri. Cuando escuché que se había endrogado creí que Héctor debía dinero, pues en mi casa siempre se les llamó drogas a las deudas (en este sentido mi padre era el perfecto drogadicto). Más tarde Isabel, mi hermana mayor, me explicó de qué se trataba. Era natural que Héctor simpatizara conmigo: provisionalmente le había quitado su lugar como oveja negra.

XI. ESPECTROS

También hubo líos a principios de año cuando Isabel se hizo novia de Esteban. En los treinta Esteban había sido famoso como actor infantil. Lógicamente, al crecer perdió su voccecita y su cara de inocencia. Ya no le dieron papeles en cine ni en teatro: se ganaba la vida leyendo chistes en la XEW, bebía como loco, estaba empeñado en casarse con Isabel e ir a probar suerte en Hollywood aunque no sabía una palabra de inglés. Llegaba a verla borracho, sin corbata, oliendo a rayos, con el traje manchado y luido, los zapatos sucios.

Nadie se lo explicaba. Pero Isabel era aficionada fanática. Esteban le parecía maravilloso porque Isabel lo vio en su época de oro y, a falta de Tyrone Power, Errol Flynn, Clark Gable, Robert Mitchum, o Cary Grant, Esteban representaba su única posibilidad de besar a un artista de cine. Aunque fuera de cine mexicano, tema predilecto de las burlas familiares, casi tan socorrido por nosotros como el régimen de Miguel Alemán. ¿Ya viste qué cara de chofer tiene el tal Pedro Infante? Sí claro, con razón les encanta a las gatas.

Una noche mi padre sacó a Esteban a gritos y empujones: al llegar tardísimo de su clase de inglés lo encontró en la sala a media luz con la mano metida bajo la falda de Isabel. Héctor lo golpeó en la calle, lo derribó y lo siguió pateando hasta que Esteban pudo levantarse ensangrentado y huir como un perro. Isabel le retiró la palabra a Héctor y empezó a hostilizarle por cualquier motivo, si bien

yo había tratado de frenar a mi hermano cuando pateaba en el suelo al pobre de Esteban. Isabel y Esteban no volvieron a encontrarse jamás: poco después, aniquilado por el fracaso, la miseria y el alcoholismo, Esteban se ahorcó en un infimo hotel de Tacubaya. A veces pasan por televisión sus películas y me parece que contemplo a un fantasma.

Pero en aquel momento la única ventaja fue quedarme con un cuarto propio. Hasta entonces había dormido en camas gemelas con Estelita, mi hermana menor. Cuando me declararon perverso, mi madre juzgó que la niña corría peligro. La cambiaron a la pieza de las mayores, con gran disgusto de Isabel, que estudiaba en la Preparatoria, y de Rosa María que acababa de recibirse de secretaria en inglés y español.

Héctor pidió que compartiéramos la habitación. Mis padres se negaron. A raíz de sus hazañas policiales y su último intento de forzar a una criada, Héctor dormía bajo candado en el sótano. Únicamente le daban cobijas y un colchón viejo. Su antigua recámara la utilizaba mi padre para guardar la contabilidad secreta de la fábrica y repetir mil veces cada lección de sus discos. At what time did you go to bed last night, that you are not yet up? I went to bed very late, and I overslept myself. I could not sleep until four o'clock in the morning. My servant did not call me, therefore I did not wake up. No conozco otra persona adulta que en efecto haya aprendido a hablar inglés en menos de un año. Ciertamente no le quedaba otro remedio.

Escuché sin ser visto una conversación entre mis padres. Pobre Carlitos. No te preocupes, se le pasará. No, esto lo va a afectar toda su vida. Qué mala suerte. Cómo pudo ocurrirle a nuestro hijo. Fue un accidente, como si lo hubiera atropellado un camión, haz de cuenta. Dentro de unas semanas ya ni se acordará. Si hoy le parece injusto lo que hemos hecho, cuando crezca comprenderá que ha sido por su bien. Es la inmoralidad que se respira en este país bajo el más corrupto de los regímenes. Ve las revistas, el radio, las películas: todo está hecho para corromper al inocente.

Así pues, nadie podía ayudarme, estaba completamente solo. El mismo Héctor consideraba todo una travesura, algo divertido, un vidrio roto por

un pelotazo. Ni mis padres ni mis hermanos ni Mondragón ni el padre Ferrán ni los autores de los tests se daban cuenta de nada. Me juzgaban según leyes en las que no cabían mis actos.

Entré en la segunda nueva escuela a fines de julio. No conocía a nadie. Una vez más fui el intruso extranjero. No había árabes ni judíos ni becarios pobres ni batallas en el desierto —aunque sí, como siempre, inglés obligatorio. Las primeras semanas resultaron infernales. Pensaba todo el tiempo en Mariana. Mis padres creyeron que me habían curado el castigo, la confesión, las pruebas psicológicas de las que nunca pude enterarme. Sin embargo, a escondidas y con gran asombro del periodiquero, compraba *Vea y Vodevil*, practicaba los malos tectos sin conseguir el derrame. La imagen de Mariana reaparecía por encima de Tongolele, Kalantán, Su Muy Key. No, no me había curado: el amor es una enfermedad en un mundo en que lo único natural es el odio.

Desde luego no volví a ver a Jim. No me atrevía a acercarme a su casa ni a la antigua escuela. Al pensar en Mariana el impulso de ir a su encuentro se mezclaba a la sensación de molestia y ridículo. Qué estupidez meterme en un lío que pude haber evitado con sólo resistirme a mi imbécil declaración de amor. Tarde para arrepentirme: hice lo que debía y ni siquiera ahora, tantos años después, voy a negar que me enamoré de Mariana.

XII. COLONIA ROMA

Hubo un gran temblor en octubre. Apareció una cometa en noviembre. Dijeron que anunciaba la guerra atómica y el fin del mundo o cuando menos otra revolución en México. Luego se incendió la ferretería La Sirena y murieron muchas personas. Al llegar las vacaciones de fin de año todo era muy distinto para nosotros: mi padre había vendido la fábrica y acababan de nombrarlo gerente al servicio de la empresa norteamericana que absorbió sus marcas de jabones. Héctor estudiaba en la Universidad de Chicago y mis hermanas mayores en Texas.

Un mediodía yo regresaba de jugar tenis en el Junior Club. Iba leyendo una novelita de Perry Mason en la banca transversal de un Santa María cuando, en la

esquina de Insurgentes y Álvaro Obregón, Rosales pidió permiso al chofer y subió con una caja de chicles Adams. Me vio. A toda velocidad bajó apenadísimo a esconderse tras un árbol cerca de "Alfonso y Marcos", donde mi madre se hacía permanente y maniquiar antes de tener coche propio y acudir a un salón de Polanco.

Rosales, el niño más pobre de mi antigua escuela, hijo de la afanadora de un hospital. Todo ocurrió en segundos. Bajé del Santa María ya en movimiento, Rosales intentó escapar, fui a su alcance. Escena ridícula: Rosales, por favor, no tengas pena. Está muy bien que trabajes (yo que nunca había trabajado). Ayudar a tu mamá no es ninguna vergüenza, todo lo contrario (yo en el papel de la Doctora Corazón desde su Clínica de Almas). Mira, ven, te invito un helado en La Bella Italia. No sabes cuánto gusto me da verte (yo el magnánimo que a pesar de la devaluación y de la inflación tenía dinero de sobra). Rosales hosco, pálido, retrocediendo. Hasta que al fin se detuvo y me miró a los ojos.

No, Carlitos, mejor invítame una torta, si eres tan amable. No me he desayunado. Me muero de hambre. Oye ¿no me tienes coraje por nuestros pleitos? Qué va, Rosales, los, pleitos ya qué importan (yo el generoso, capaz de perdonar porque se ha vuelto invulnerable). Bueno, muy bien, Carlitos: vamos a sentarnos y platicamos.

Cruzamos Obregón, atravesamos Insurgentes.

Cuéntame: ¿Pasaste de año? ¿Cómo le fue a Jim en los exámenes? ¿Qué dijeron cuando ya no regresé a clases? Rosales callado. Nos sentamos en la tortería. Pidió una de chorizo, dos de lomo y un Sidral Mundet. ¿Y tú, Carlitos: no vas a comer? No puedo: me esperan en mi casa. Hoy mi mamá hizo rosbif que me encanta. Si ahora pruebo algo, después no como. Traígame por favor una coca bien fría.

Rosales puso la caja de chicles Adams sobre la mesa. Miró hacia Insurgentes: los Packards, los Buicks, los Hudsons, los tranvías amarillos, los postes plateados, los autobuses de colores, los transeúntes todavía con sombrero: la escena y el momento que no iban a repetirse jamás. En el edificio de enfrente General Electric, calentadores Helvex, estufas Mabe. Largo silencio, mutua

incomodidad. Rosales inquietísimo, esquivando mis ojos. Las manos húmedas repasaban el gastado pantalón de mezclilla.

Trajeron el servicio. Rosales mordió la torta de chorizo. Antes de masticar el bocado tomó un trago de sidral para humedecerlo. Me dio asco. Hambre atrasada y ansiedad: devoraba. Con la boca llena me preguntó: ¿Y tú? ¿Pasaste de año a pesar del cambio de escuela? ¿Te irás de vacaciones a algún lado? En la sinfonola terminó La Múcura y empezó Riders in the Sky. En Navidad vamos a reunirnos con mis hermanos en Nueva York. Tenemos reservaciones en el Plaza. ¿Sabes lo que es el Plaza? Pero oye: ¿Por qué no me contestas lo que te pregunté?

Rosales tragó saliva, torta, sidral. Temí que se asfixiara. Bueno, Carlitos, es que, mira, no sé cómo decirte: en nuestro salón se supo todo. ¿Qué es todo? Eso de la mamá. Jim lo comentó con cada uno de nosotros. *Te odia*. Nos dio harta risa lo que hiciste. Qué loco. Para colmo, alguien te vio en la iglesia confesándote después de tu declaración de amor. Y en alguna forma se corrió la voz de que te habían llevado con el loquero.

No contesté. Rosales siguió comiendo en silencio. De pronto alzó la vista y me miró: Yo no quería decirte, Carlitos, pero eso no es lo peor. No, que otro te diga. Déjame acabarme mis tortas. Están riquísimas. Llevo un día sin comer. Mi mamá se quedó sin trabajo porque trató de formar un sindicato en el hospital. Y el tipo que ahora vive con ella dice que, como no soy hijo suyo, él no está obligado a mantenerme. Rosales, de verdad lo siento; pero eso no es asunto mío y no tengo por qué meterme. Come lo que quieras y cuanto quieras —yo pago— pero dime qué es lo peor.

Bueno, Carlitos, es que me da mucha pena, no sabes. Anda ya de una vez, no me chingues, Rosales; habla, di lo que me ibas a decir. Es que, mira, Carlitos, no sé cómo decirte: la mamá de Jim murió. ¿Murió? ¿Cómo que murió? Sí, sí: Jim ya no está en la escuela: desde octubre vive en San Francisco. Se lo llevó su verdadero papá. Fue espantoso. No te imaginas. Parece que hubo un pleito o algo con el Señor ése del que Jim decía que era su padre y no era. Estaban él y la señora —se llamaba Mariana ¿no es cierto?— en un cabaret, en un restorán o en una

fiesta muy elegante en Las Lomas. Discutieron por algo que ella dijo de los robos en el gobierno, de cómo se derrochaba el dinero arrebatado a los pobres. Al Señor no le gustó que le alzara la voz allí delante de sus amigos poderosísimos: ministros, extranjeros millonarios, grandes socios de sus enjuages, en fin. Y la abofeteó delante de todo el mundo y le gritó que ella no tenía derecho a hablar de honradez porque era una puta. Mariana se levantó y se fue a su casa en un libre y se tomó un frasco de Nembutal o se abrió las venas con una hoja de rasurar o se pegó un tiro o hizo todo esto junto, no sé bien cómo estuvo. El caso es que al despertar Jim la encontró muerta, bañada en sangre. Por poco él también se muere del dolor y del susto. Como no estaba el portero del edificio, Jim fue a avisarle a Mondragón: no tenía a nadie más. Y ya ni modo: se enteró toda la escuela. Hubieras visto el montón de curiosos y la Cruz Verde y el agente del ministerio público y la policía. Yo no me atreví a verla muerta, pero cuando la sacaron en camilla las sábanas estaban todas llenas de sangre. Para todos nosotros fue lo más horrible que nos ha pasado en la vida. Su mamá le dejó a Jim una carta en inglés, una carta muy larga en que le pedía perdón y le explicaba lo que te conté. Creo que también escribió otros recados —a lo mejor había uno para ti, cómo saberlo— aunque se hicieron humo, pues el Señor de inmediato le echó tierra al asunto y nos prohibieron hacer comentarios entre nosotros y sobre todo en nuestras casas. Pero ya ves cómo vuelan los chismes y qué difícil es guardar un secreto. Pobre Jim, pobre cuate, tanto que lo fregamos en la escuela. De verdad me arrepiento.

Rosales, no es posible. Me estás vacilando. Todo eso que me cuentas lo inventaste. Lo viste en una pinche película mexicana de las que te gustan. Lo escuchaste en una radionovela cursi de la XEW. Esas cosas no pueden pasar. No me hagas bromas así por favor.

Es la verdad, Carlitos. Por Dios Santo te juro que es cierto. Que se muera mi mamacita si te he dicho mentiras. Pregúntale a quién quieras de la escuela. Habla con Mondragón. Todos lo saben aunque no salió en los periódicos. Me extraña que hasta ahora te enteres. Conste que yo no quería ser el que te lo dijera: por eso me escondí, no por los chicles. Carlitos, no pongas esa cara: ¿estás llorando? Ya sé

que es muy terrible y espantoso lo que pasó. A mí también me impresionó como no te imaginas. Pero no me vas a decir que, en serio, a tu edad, estabas enamorado de la mamá de Jim.

En vez de contestar me levanté, pagué con un billete de diez pesos y salí sin esperar el cambio ni despedirme. Vi la muerte por todas partes: en los pedazos de animales a punto de convertirse en tortas y tacos entre la cebolla, los tomates, la lechuga, el queso, la crema, los frijoles, el guacamole, los chiles jalapeños. Animales vivos como los árboles que acababan de talarle a Insurgentes. Vi la muerte en los refrescos: Mission Orange, Spur, Ferroquina. En los cigarrillos: Belmont, Gratos, Elegantes, Casinos.

Corrí por la calle de Tabasco diciéndome, tratando de decirme: Es una chingadera de Rosales, una broma imbécil, siempre ha sido un cabrón. Quiso vengarse de que lo encontré muertodehambre con su cajita de chicles y yo con mi raqueta de tenis, mi traje blanco, mi Perry Mason en inglés, mis reservaciones en el Plaza. No me importa que abra la puerta Jim. No me importa el ridículo. Aunque todos vayan a reírse de mí quiero ver a Mariana. Quiero comprobar que no está muerta Mariana.

Llegué al edificio, me sequé las lágrimas con un clínex, subí las escaleras, toqué el timbre del departamento cuatro. Salió una muchacha de unos quince años. ¿Mariana? No, aquí no vive ninguna señora Mariana. Ésta es la casa de la familia Morales. Nos cambiamos hace dos meses. No sé quién habrá vivido antes aquí. Mejor pregúntale al portero.

Mientras hablaba la muchacha pude ver una sala distinta, sucia, pobre, en desorden. Sin el retrato de Mariana por Semo ni la foto de Jim en el Golden Gate ni las imágenes del Señor *trabajando al servicio de México* en el equipo del Presidente. En vez de todo aquello, La última Cena en relieve metálico y un calendario con el cromo de La Leyenda de los Volcanes.

También el portero estaba recién llegado al edificio. Ya no era don Sindulfo, el de antes, el viejo excoronel zapatista que se volvió amigo de Jim y a veces nos contaba historias de la revolución y hacía la limpieza en su casa porque a Mariana no le

gustaba tener sirvienta. No, niño: no conozco a ningún don Sindulfo ni tampoco a ese Jim que me dices. No hay ninguna señora Mariana. Ya no molestes, niño; no insistas. Le ofrecí veinte pesos. Ni mil que me dieras, niño: no puedo aceptarlos porque no sé nada de nada.

Sin embargo tomó el billete y me dejó continuar la búsqueda. En ese momento me pareció recordar que el edificio era propiedad del Señor y tenía empleado a don Sindulfo porque su padre —al que Jim llamaba “mi abuelito”— había sido amigo del viejo cuando ambos pelearon en la revolución. Toqué a todas las puertas. Yo tan ridículo con mi trajecito blanco y mi raqueta y mi Perry Mason, preguntando, asomándome, a punto de llorar otra vez. Olor a sopa de arroz, olor a chiles rellenos. En todos los departamentos me escucharon casi con miedo. Qué incongruencia mi trajecito blanco. Era la casa de la muerte y no una cancha de tenis.

Pues no. Estoy en este edificio desde 1939 y, que yo sepa, nunca ha vivido aquí ninguna señora Mariana. ¿Jim? Tampoco lo conocemos. En el ocho hay un niño más o menos de tu edad pero se llama Everardo. ¿En el departamento cuatro? No, allí vivía un matrimonio de viejitos sin hijos. Pero si vine un millón de veces a casa de Jim y de la señora Mariana. Cosas que te imaginas, niño. Debe ser en otra calle, en otro edificio. Bueno, adiós; no me quites más tiempo. No te metas en lo que no te importa ni provoques más líos. Ya basta, niño, por favor. Tengo que preparar la comida; mi esposo llega a las dos y media. Pero, señora. Vete, niño, o llamo a la patrulla y te vas derecho al Tribunal de Menores.

Regresé a mi casa y no puedo recordar qué hice después. Debo de haber llorado días enteros. Luego nos fuimos a Nueva York. Me quedé en una escuela en Virginia. Me acuerdo, no me acuerdo ni siquiera del año. Sólo estas ráfagas, estos destellos que vuelven con todo y las palabras exactas. Sólo aquella cancioncita que no escucharé nunca. Por alto esté el cielo en el mundo, por hondo que sea el mar profundo.

Qué antigua, qué remota, qué imposible esta historia. Pero existió Mariana, existió Jim, existió cuanto me he repetido después de tanto tiempo de

rehusarme a enfrentarlo. Nunca sabré si el suicidio fue cierto. Jamás volví a ver a Rosales ni a nadie de aquella época. Demolieron la escuela, demolieron el edificio de Mariana, demolieron mi casa, demolieron la colonia Roma. Se acabó esa ciudad. Terminó aquel país. No hay memoria del México de aquellos años. Y a nadie le importa: de ese horror quién puede tener nostalgia. Todo pasó como pasan los discos en la sinfonía. Nunca sabré si aún vive Mariana. Si viviera tendría sesenta años.

Anexo 4

Lecciones de cosas

LECCIONES DE COSAS

Juan Tovar

Está en la azotea hablando con alguien y la luna brilla sobre un charco de agua estancada: ven, dice el hombre, mira y es un tragaluz y abajo se ve un estudio de escultor o acaso las sábanas sólo cubren mercancía almacenada. Hombres de blanco se inclinan sobre otra figura cubierta. Bisturí. La incisión en la tela descubre un hueco negro, un centro pululante de nada. Retiene el vértigo, lo traga aferrada al marco del tragaluz—madera podrida que se desmorona en sus manos. Intenta cerrar los ojos. Abrir los ojos. Emily abre los ojos. Está desnuda sobre la plancha y arriba el tragaluz, la luna.

— I'm cold. Cover me up please, I'm cold.

No comprenden. La miran. Busca las palabras.

— Favor cubrirme. Tengo frío.

Ríen. Hay uno que ella conoce. Señala el vientre de Emily. Desnudo, sí, ni siquiera piel. Favor. Por favor. El hombre remueve la pululación con un triple decímetro.

— Acontece que unas células rompen la armonía y empiezan a crecer y a multiplicarse como si no tuvieran más finalidad que ésa; ahogan a las de junto y destruyen la admirable interdependencia de todas. Eso es el cáncer.

La miran con dureza. Quiere hablar —why blame me, por qué, es ellas —pero el peso de la reprobación la vence. Por favor. Por favor. Alguien le acaricia el cabello.

— Sleep now. You need rest.

Alguien la cubre, la arropa, Calor.

— Yes. Yes. Thank you. Gracias.

Emily duerme. Emily despierta oyendo campanas distantes, con la sensación de estar en otro lugar — nada definido: sólo esperaba ver la ventana a la derecha y no a sus pies y a la izquierda otra cosa, no la mesita con rayones y surcos de cigarro. Le había

pasado antes y ni siquiera intentó precisar el otro sitio, pero cuando la presencia se desvaneció fue como si le hubieran robado algo. Vio la hora al recoger los cigarros y el encendedor. 6:20, crujido de celofán, la pequeña flama, el humo seco y amargo: empieza otro día. Por ahora todo bien, por unos minutos, mientras no llamen a levantarse ni haya nada que hacer sino respirar el humo que revive en la garganta heridas apenas cicatrizadas por el sueño y el dolor moviliza la sangre, el cuerpo se dispone a la labor, bestia derrengada que sólo quisiera dormir, seguir durmiendo, dejarse llevar por la corriente, dejarse ahogar en las aguas turbias.

— No sentirás nada.

—No —dijo ella—. Menos cada vez. Luego nada. Nada.

— Hay peores maneras de irse —dijo el hombre y la luna sobre el agua se oscurecía y la luna sobre el cielo se eclipsaba y era que ambas estaban acercándose, convergían hacia un punto de colisión y la sombra de la tierra.

Una trompeta desafinada sonó en la otra orilla —en el jardín. El cigarro había quemado un agujero en la sábana. Emily apagó a manotazos las chispas vivas, maldiciendo. Chupó la colilla al reclinarsse en la cabecera. Miraba las cenizas y meneaba la cabeza con furia que fue aquietándose. Aspiró destrabando las quijadas. Se levantó y con la bata sobre los hombros salió al pasillo, golpeando puertas en su camino al baño.

— Niñas, ya, levantarse.

Al dar otra fumada sintió la garganta lacerada por el grito, Hacia frío, demasiado frío para este lugar: ¿o era el recuerdo de otro? O el dolor surgiendo en el vientre y ella deja de respirar a ver si pasa y no pasa pero tampoco aumenta. Agua rojiza en el excusado. Echó la colilla dentro y jaló la cadena. Las muchachas tiritaban formadas frente a la puerta, las toallas sobre los hombros.

— Good morning.

— Good morning miss Emmy —respondieron en sonsonete.

Regresó a su cuarto para vestirse. Tendió la cama poniendo hacia los pies el sitio quemado de la sábana. Espasmo fijo en el vientre, dolor inmóvil. Sirvió ginebra en un vaso de plástico y bebió: sacudida en descenso reptante que se detuvo al borde de la zona helada. Bebió de nuevo, se atragantó: inmóvil tras el acceso de tos, conteniendo aún la náusea, respirando por la boca mira la ventana y presiente afuera un campo nevado —no ha olvidado que aquí nunca nieva; es que no está demasiado segura de hallarse aquí, ¿ven? El cuarto podría ser otro, el ruido en el pasillo podrían ser voces en otro idioma, movimientos con otro sentido; ella misma / ella es quien es, de *eso* está segura y lo demás se reorganiza en torno: este cuarto en este edificio viejo en esta ciudad donde nunca nieva. Limpió la blusa con un pañuelo de papel y salió al pasillo dando palmadas.

— Vamos, vamos, hop, hop. Marga, quitarte suéter.

— Ay Misemi, hace mucho frío.

— Con ejercicio te pasa.

— Mejor pasa la botella.

— ¿Dijiste?

— Nada Misemi, voy a dejarlo.

El jardín estaba húmedo. Había pilas de hojas secas junto al sendero. El conserje abría la verja. Tras ella casas con las cortinas cerradas, faroles recién apagados. La fuente lodosa tenía una capa de escarcha.

— ¡Uno! ¡Dos! ¡Tres!

Al otro lado del jardín, fragmentos blancos, los internos aparecieron corriendo. Barullo, silbidos. La voz del profesor Mendoza. Media vuelta, los fragmentos desapareciendo tras el edificio gris de la escuela. Las muchachas reían entre sí, los labios apretados.

— Silencio —se irguió abandonando el ejercicio—. Anden, uno, dos, tres.

A un costado el director había hecho construir una casa pequeña, también de piedra gris pero con tejado rojo de dos aguas que recordaba dibujos infantiles. Había alguien tras una ventana. Misemi sonrió agitando la mano. La silueta apartó las cortinas, devolvió el saludo y se fue. Alegría de odio victorioso, calor de hielo fundiéndose. Tal vez nieve este invierno. Tal vez vivas hasta entonces.

Ulises Rocha hijo, se alejó de la ventana sonriendo todavía, echando una última mirada a las muchachas de pantalones cortos. Luego hizo una mueca de rabia y lanzó el puño contra la pared, no llegó a dar el golpe. Suspiró al sentarse de nuevo ante la máquina. Salomón dice que una buena respuesta es como un amoroso beso. Tú bien sabes que yo formulo mal mis preguntas, según me tienes dicho muchas veces. Cerró el libro con brusquedad, arrancó la hoja del rodillo y la hizo pedazos menudos. En otra escribió: Hoy a las cinco, donde siempre. Besos. Cerraba el sobre cuando oyó el carraspeo de su padre. Fingió arreglarse la corbata.

— A desayunar, colega. Otro día.

Asintió sin volverse. El viejo siguió hacia la estancia carraspeando, escupiendo en el pañuelo. Ulises metió el sobre en el libro de álgebra.

—Uli —llamaba su esposa.

Se puso el saco y salió al pasillo. Otro día. Suspiró con Cansancio anticipado, con nostalgia de algún sueño que apenas ahora recordaba: imágenes borrosas ligadas a un sentimiento agudo, preciso, peculiar: tristeza con exaltación, desamparo cálido.

— Yo soñé que había un dinosaurio muerto en el jardín —estaba diciendo Eugenia. —Iba yo con unos niños y les decía: miren qué suerte, un dinosaurio de verdad, pueden ver con sus propios ojos cómo eran.

El director se metió una tajada de huevo en la boca; una gota de yema escurrió hacia la barbilla.

— Entonces un niño decía: se murió de frío ¿verdad? Por lo de los glaciares, y yo quería

explicarles que a los dinosaurios no les tocó eso pero no podía;

Sin dejar de masticar, el director interceptó la gota con un dedo que luego limpió en la servilleta.

— todos empezaban a llorar por aquel pobre dinosaurio muerto de frío y al rato yo también estaba llorando, pero pensaba que no podía estar muerto, que estaba dormido y lo íbamos a despertar, y entonces me dio miedo y desperté. El director sonrió al pasar bocado. — Buen sueño. Parecería que tu espíritu estuviera

— ¡Espíritu! —dijo Ulises arrojando la servilleta sobre la mesa—. ¿Qué demonios tiene que ver el espíritu con dinosaurios y, y huevos fritos?

Su padre lo miró con expresión agitada, manipulando el control de su aparato para sordera.— ¿Cómo?

— Ay Uli, déjanos platicar —dijo Eugenia sin mirarlo, como hablándole a un niño.

— Plática de sordos —respondió él: se conformó con musitarlo.

Patricia terminó de llenar el portafolio; iba a cerrarlo cuando recordó la carta: la puso en un libro, el de álgebra: no, no estaba allí. En el de inglés. tampoco. Pequeño pánico.

— En el de historia —dijo Marga.

— Qué.

— Tu carta, Pati. ¿No la buscas?

— Qué te importa —hojeó el libro de historia, vio el sobre—. Por qué registras mis cosas.

— No, yo anoche vi que la dejaste allí y se me ocurrió que la buscabas porque hoy que hay salida puedes ponerla en el correo y todo. ¿No?

— Gracias.

— ¿Es para tu novio?

— Qué te importa.

— Cambia de disco. ¿De veras crees que no me importa? Si te dijera

— Qué.

— No, nada —sonrisa de quien calla un secreto: fingida, tenía que ser fingida. Misemi palmoteó desde la puerta.

— ¿Listos? Campana en cinco minutos. Aprisa, ale, ale.

— Pinche vieja, no jodas.

Misemi se acercó. Marga fingió atarearse con su mochila. Alzó la cara y sonrió a Misemi. Misemi le dio una bofetada. Aspiración brusca de sorpresa y dolor.

— Por qué me pega.

— Tú sabrás. Ale, ale todos, no quedarse como idiotas. Marga lloraba en silencio, los labios temblorosos, al atar la mochila. Patricia la miró de reojo. Marga notó la mirada, la devolvió con intensidad furiosa y Patricia apartó la vista.

— Puta desgraciada —dijo Marga; Patricia fue la única que la oyó y no supo a quién se refería.

El jardín de la escuela tiene trechos bastante boscosos. Sentado a su escritorio, inclinándose hacia la izquierda Ulises Rocha, padre, puede ver uno de ellos llenar por completo la ventana del despacho. Sin el aparato para sordera, sin los bifocales que permitirían discernir la pared del gimnasio, es fácil imaginarse en una cabaña de guardabosque, en un pabellón de caza, en una choza de ermitaño: mientras paladea posibilidades una silueta cruza entre los árboles-furtivamente o eso le parece. Se pone los anteojos y se acerca con sigilo a la ventana: ve a su hijo sentarse bajo un árbol y abrir un libro. Lo mira unos segundos, cubriéndose con la cortina. Vuelve pensativo a su sillón. Acerca

un borrador de carta y prepara la pluma. Va a ponerse el audífono, empieza a jugarlo entre los dedos. Se quita los anteojos para rascarse una ceja. Se inclina hacia la izquierda, mira por la ventana, recupera el bosque.

Ulises hijo (of course, it should have been Telemachus: Telémaco we say in spanish) miró de reojo la ventana del despacho antes de buscar la hendidura con una mano, sacar del árbol un sobre. En su lugar puso el otro; constató que no quedaba a la vista. Extrajo un papel: Te quiero te quiero te quiero te quiero, decía en letra grande, redonda, torpe. Pienso mucho en ti. No puedo escribir más porque la Bruja dijo que ya apaguemos la luz. Pero de alguna manera hubo tiempo para hacer, bajo el mensaje, un dibujo con perspectiva tridimensional rudimentaria: un corazón atravesado por una flecha, goteando sangre por la herida. La punta gris de la flecha estaba enrojecida y goteaba también. Las plumas habían sido pintadas una por una, en diversos colores excepto rojo.

De pronto, por un segundo, sólo el dolor existe: ampolla que revienta y con su frío como vórtice todo converge, se precipita. Misemi soltó el gis, dio un trapiés [sic] y logró volver al escritorio. Los niños la miraban, quietos, extrañados. Y la oyeron decir: —Me siento mal —con voz apagada, tan distinta a la de siempre que los hizo reír. Irguiéndose, Misemi tomó su triple decímetro y golpeó el escritorio.

— Me siento mal —repetió con su voz de costumbre y los niños quedaron callados mirándola contener la respiración y entrecerrar los ojos, aspirar —al abrirlos nuevamente duros, penetrantes. Misemi toma otro gis.

— Miranda Manuel.

— Presente maestro.

— Ya sé que estás presente. Pasa a escribir el siguiente problema.

— Sí maestro, es que no hallo mi cuaderno. Aquí está.

Ulises esperó a que el muchacho copiara el planteamiento. — Permíteme tu cuaderno.

— Para qué, maestro.

— Dámelo. Desde cuándo te llamas —pausa—. No diré el nombre por caballerosidad, pero este cuaderno pertenece a una de tus compañeras. Dónde está tu tarea.

— No la hice.

— Ah muy bien, otro cero. Siéntate. No, termina de copiar.

$$X = \frac{25 + \sqrt{625 + 600}}{10}$$

$$= \frac{25 + \sqrt{125}}{10}$$

$$= \begin{cases} 6 \\ 1 \end{cases}$$

— Ajá. Quiénes lo tuvieron bien.

— Está mal, maestro. Es menos uno.

— Eh / sí, en efecto.

Corrigió y se sentó mirando el cuaderno, luego lo arrojó hacia el borde del escritorio. Al hojear su libro halló el papel con el corazón atravesado. Lo fue echando al cesto en pedazos menudos.

— Silencio, silencio. Hoy veremos... seguiremos con los ejercicios de las ecuaciones de segundo grado; no veo que acaben de dominarlas. Qué se le ofrece, Marga.

— Maestro, tengo que leer un trabajo, en el liceo y quería que usted lo viera.

— Puede dejármelo, le daré mi opinión mañana o pasado.

— Lo tengo en borrador, maestro, y quisiera corregirlo según lo que usted me diga.

— Bueno, si no es muy largo suba a leerlo. Aplausos.

— Se acabó la clase.

— Silencio, silencio. Y *no* ha terminado la clase, señor Velasco. Usted nos resolverá un problema apenas termine de leer la señorita.

— Señorita de dónde.

Marga leyó algunos párrafos comparativos de la organización de una escuela con la estructura social, la familiar y el cuerpo humano donde cada órgano cumple una función vital precisa. Ulises escuchó con gesto concentrado, gesticulando a veces para pedir silencio. Sugirió dos o tres correcciones mínimas: en general era un texto excelente, bien razonado, bien escrito, muy apto para el liceo. Al despedir a Marga le dio una palmadita en la mejilla: la muchacha volvió a su lugar entre un coro de ecechs cómplices.

— Silencio, silencio. No les haría mal meditar un poco lo que acaban de oír. Pero supongo que su mismo rechazo de la armonía expuesta por su compañera los hace insensibles a la belleza. De expresión —añadió mientras surgían nuevos ruidos maliciosos—. Silencio, déjense de niñerías —empezó a borrar—. Ejercicios —ruidos de protesta—. Silencio, silencio. ¿Creen que *yo* estoy muy a gusto? ¿Creen que *yo* no preferiría estar en otra parte haciendo otra cosa? Pero hay que trabajar y éste es mi trabajo. Y ustedes deben estudiar para trabajar después, formar una familia, tener hijos —cada frase un trazo del borrador— y los hijos estudiarán y así sucesivamente —se sacudió las manos, se apoyó en el escritorio—. Qué se le va a hacer. Y yo estoy peor que ustedes, téngalo en cuenta. Este día doy tres clases a veinte pesos cada una. Total, sesenta pesos para que mi mujer se compre unas pantaletas.

— Que las enseñe.

— Yo soy quien te va a enseñar decencia. Miranda. Sal de la clase.

— No fui yo, maestro, por Dios.

— Sal.

— No salgo porque yo no fui.

— Él ya las conoce.

Risas. Ulises golpeó con furia el escritorio.

— ¡Silencio, carajo!

Callaron de la sorpresa. Luego, risitas aisladas, bajas, Ulises carraspeo, se lamió los labios.

— No es posible tratarlos como a la gente. Ni la menor nobleza, ni —volvió a sentarse, apoyando la cara en las manos. Por una rendija entre dos dedos miró a los muchachos en las primeras filas: serenos, indiferentes, sarcásticos: cazadores ante la boca de una cueva, esperando; dentro la presa herida, rabia y cansancio, ira y temor fermentando en cada desgarradura. Deshizo el refugio, sacudió la cabeza.

—Me quitan ustedes las ganas de dar clase, me hacen desperdiciar tiempo, energías, olvidar —vio el reloj—. Bueno, ya casi acabó la hora. Podemos ponernos al corriente más tarde y ahora adelantar un poco de trabajo del liceo, para no perder totalmente el tiempo.

Aplausos, siseos. Silencio inestable.

— Patricia, ¿se aprendió el poema?

— Sí profesor.

Por el pasillo, entre las miradas. Ulises con la frente apoyada en una mano. Patricia se aclaró la garganta, hizo un gesto impaciente, logró que alguien riera. Ulises alzó la cara, asintió.

— Te miro ensimismada en el espejo, olvidada del mundo y mi presencia, y quisiera saber si acaso dejo,

alguna leve huella en tu conciencia; para ti sólo existe

— No, niña, *no*. Fíjate en lo que estás diciendo, no repitas nada más como perico. Y no te quedas con las manos juntas. Úsalas.

— Profesor, usted me dijo que eso después.

— Ésa no es razón para que te quedas como momia. Quieren que todo se les diga. Sigue, para ver si al menos memorizaste.

Hora del recreo: aglomeraciones y clamor en los pasillos mientras los alumnos salen hacia la luz y el polvo y los árboles. Luego silencio, la carrera de algún rezagado. Manuel de pie en el pasillo de primaria, nervioso, mirando una puerta entreabierta. En ese salón hay láminas de ciencias naturales y Eugenia observa una representación sintética de la prehistoria: volcanes en erupción; selva, llanura, mar infestados de grandes bestias. La puerta rechina.

— Buenas tardes, maestra. .

— Ay Manuel, me asustaste. Qué quieres.

— Nada —responde él en tono inocente, reclinado contra el filo de la puerta. Fuera, bajo el sol pálido, se discute a qué jugar y quién tomará parte; grupos se hacen y deshacen. Misemi entra en el salón de maestros; necesita un trago, necesita sentarse tranquila y fumar. Es un cuarto de primer piso encima de la dirección: una mesa larga con ocho sillas, un estante con revistas y diccionarios, un sofá viejo, casilleros; en el suyo Misemi guarda una botella de ginebra. La destapa y bebe: aspira hondo sintiendo densarse sus tejidos. Por un momento esa sensación es todo, esa dispersión limitada por el esqueleto; luego empieza a escuchar los ruidos que llegan del patio —el recreo se organiza, se definen los espacios de juego. Manuel empuja la puerta con un hombro al avanzar hacia la tarima sin mirar a Eugenia.

— Nada —dice—, se me ocurrió ver si estaba usted aquí.

— Para qué.

— Para ver si de veras estaba. Es que no sabía yo si era que yo estuviera pensando en usted o si también usted estaba pensando en mí.

— Perdóneme, pero pensaba en todo menos en ti.

— Sí pensaba, la prueba es que la hallé en este salón —dijo Manuel sentándose en una banca y dirigiendo una mirada sonriente a Eugenia. Ella rió.

— Estás muy loco, Manuel. Por qué no te vas a jugar.

La puerta se abre y Misemi advierte que no ha guardado la botella. Ulises alcanza a verla: semisonríe al decir buenas tardes y Misemi gruñe en respuesta. Le molesta sobre todo sentirse ruborizada, sentir vergüenza ante él cuando debería ser lo contrario —sí, debería ser lo contrario y sentada a la mesa, encendiendo un cigarro se convence lo bastante para encarar a Ulises, para decir hay cosas peores que beber un poco —no lo dice, no es necesario: Ulises aparta los ojos y fruce [*sic*] el entrecejo para concentrarse en su libro. Nunca se cansa mi vista de contemplar las infinitas emanaciones que irradian de la belleza femenina. Cada muchacha es una de esas emanaciones y, a pesar de ser sólo una parte, es ya por sí misma un ser completo y, por lo tanto, feliz, alegre, bello. Misemi corrige tareas. Se acechan. Patricia cruza el patio —cuidado, más oblicuidad; debe parecer que no tiene dirección precisa. Patricia camina despacio entre trayectorias de juego. Marga en un grupo de muchachas y muchachos. Se desvía. La risa aguda de Marga. Camina con ojos entrecerrados, haciendo vibrar sus oídos. Entre el polvo, hacia los árboles. Casi silencio, casi desierto, casi vacío. La sombra fría sobre la piel. De espaldas contra un tronco mira atrás: nadie la ha seguido ni parece observarla. Cerca, unas niñas de primaria saltan cuerda—mal: sonríe al verlas perder una tras otra. Manuel baja la mirada, confuso; se humedece los labios.

—Pues a lo mejor sí estoy loco, maestra, pero... no sé, de chico oí decir algo que se me quedó muy grabado. Dizque si uno soñaba que se, que estaba con una muchacha, ella soñaba que uno estaba con ella. ¿Usted cree que sea cierto?

—Me parece una idea muy bonita.

—Anoche soñé con usted.

—Yo soñé con un dinosaurio.

—No, serio.

—Serio. Por eso estaba viendo esta lámina. Y tú soñaste conmigo y por eso viniste a verme. Y los dos nos vamos sin sacar nada en claro —jala el cordón de la lámina y la deja enrollarse, va a la puerta y Manuel le mira las piernas. Me gustaría tener la agilidad y la temeridad necesarias para mover un ataque contra la realidad; con todo, si viere aquella imagen

—Y qué cosa lees, colega. Vaya. Diario de un seductor: arte de amar. Well, what do you know miss Emmy, our Telemachus is studying to be a seducer.

—Really.

—Es un ensayo filosófico —dijo Ulises enrojeciéndose—. Un autor que *tú* recomiendas.

—What, qué pasa muchacho, no grites. El rostro distorsionado se relajó y el director, recuperándose, carraspeó con severidad.

—Dime ahora qué te pasa.

—Para qué. Sólo oyes cuando quieres y a *mi* no quieres oírme nunca.

Ulises salió bruscamente. El director resopló sonriendo sin mucha convicción.

—He's a good boy —dijo suspirando—, but sometimes I just can't make him out.

—He's a bastard —dijo ella, no muy alto. El director quedó pensativo unos instantes; alzó los hombros para sacudirse los restos del incidente y fue hacia la ventana frotándose las manos.

—Quite a brisk day. Don't you think so, miss Emmy.

—Yes, quite.

—Quite a brisk day —la construcción de la frase lo complacía—, Remembers me

No recuerda qué le recuerda. Se distrae, pierde terreno, resbala nuevamente hacia el rostro deformado por la ira, busca qué decir, cómo esquivarlo. Treinta y cinco, treinta y seis, treinta y siete, treinta y ocho: las niñas aumentan la velocidad de la cuerda y Patricia salta, sigue saltando y el aliento y la risa raspan su garganta y su corazón golpetea.

—Yes, one could well be tempted into taking a little drop, huh miss Emmy?

—I *have* been drinking, if you must know.

—Beg your pardon?

—Mr Rocha, I'm going to die very soon.

—I'm sorry, I don't

—Look, I'm not drunk. Never am. I wish I could get real drunk, blind drunk and crawl all over my vomit and piss and bleed

—Miss Emmy, do you feel all right?

—I / Yes, thank you, I'm just fine. Excuse me, I must get going.

Suena la campana. El diseño se rompe mientras los alumnos corren a formarse: confusión, empujones. Patricia mira irse a las niñas, mira en torno. Se acerca al árbol, tentalea, saca el sobre. Una ventana se abre.

—¡Niña, qué haces allí!

La muchacha corre hacia las filas. El director vuelve a cerrar la ventana. Conserva el gesto de enojo y eso lo hace advertir que está enojado pero no sabe por qué, no quiere saberlo. Se sienta en la silla que ocupaba miss Emmy, se quita los bifocales y se frota la frente como para alisarla y borrar el sentimiento junto con la expresión. Empiezan a resonar pasos en los corredores. Lleva una mano hasta el control del audífono, baja el volumen. Silencio como marea de olas tépidas.

Ha vaciado los frascos sobre la cama. Ha llenado el vaso de plástico. Se sienta cruzando las piernas y empieza a ordenar las pastillas siguiendo el dibujo en la colcha. Bebe a sorbos rápidos y cada trago deja en la garganta la huella de un bulto pequeño y trata de contar las pastillas y no sabe si faltan, si ha tomado algunas sin darse cuenta y hay una en su mano izquierda que asciende y ella lanza el brazo hacia atrás y golpea la mano contra la cabecera y oye su propio gemido y el rodar de las pastillas y aprisa, sin darse tiempo a distraerse, guarda todas en los frascos y los echa en el cajón y cierra. Tiembla al encender un cigarro. Bebe. El dolor en la mano es bueno, es un punto de reposo. Afuera, una brisa fría hace crujir las hojas.

La mesera lo conocía: —Un americano, ¿verdad señor? —y más bajo—: La joven llegó hace como un cuarto de hora.

— Gracias —con su mejor sonrisa infantil para rectificar lo de señor—. Me cambia este billete, por favor.

Puso seis piezas en la sinfonola, marcando al azar, antes de subir al entresuelo. Dos parejas, un muchacho leyendo el periódico. Patricia sentada junto a la vidriera con un refresco y una revista rotograbada. Eso, la revista, o más bien el movimiento culpable de ocultarla, frenó el impulso contrito de Ulises, reformuló la situación dándole a él la parte de ofendido. Le rozó la frente con los labios antes de sentarse frente a ella sin mirarla, distraído.

— Perdóname, se me hizo tarde.

— No importa, yo llegué hace ratito —dijo Patricia, ansiosa de complacer. Ulises empezó a llenar su pipa y miró el parque al otro lado de la calle hasta que la mesera trajo su café. Le dio las gracias con una sonrisa, se volvió serio hacia la muchacha.

—Quiero que me expliques claramente una cosa: por qué le prestaste tu cuaderno a Miranda.

Patricia se mordió el labio, parpadeó como quien va a llorar: exagerada, adelantaba reacciones para

abreviar el trámite humillante. —Él me dijo y no tuve tiempo de pensar

— No era cuestión de pensar. Tiempo para negarte si lo tuviste.

— Me dio pena que lo fuera usted a castigar.

— Pero no te dio pena que me engañaran, que fuera a quedar en ridículo —Patricia baja la cara, su barbilla tiembla; Ulises suaviza la voz. —Mira, mi amor, no lo hago por molestarte. Si me importa tanto ese detalle es porque me importa mucho lo nuestro. Entre nosotros no puede haber ninguna clase de mentiras. Esto que compartimos es ya una ficción, una mentira, y sólo resistirá mientras seamos absolutamente veraces dentro de ella. ¿Me entiendes?

— Es que si le hubiera dicho que no a la mejor sospechaban. Digo, los, los chismes y

— ¿Chismes? Cuáles.

— No sé. Nunca faltan.

— Has, has destruido las cartas y

Patricia asiente despacio: una sonrisa irónica empieza a sugerirse en su rostro pero Ulises la anticipa y es quien la rie.

— Sólo eso haría falta, que todo el mundo se enterase. Lo que iban a decir. Nunca creerían que ni siquiera —y vislumbra una nueva expresión en Patricia y no la entiende y carraspea, temeroso.—Nunca entenderían lo nuestro.

Patricia lo mira nerviosa, humedeciéndose los labios.

— Podemos ir ahorita.

— A dónde —sorprendiéndose para ganar tiempo, retirándose con la esperanza de que ella no lo siga.

— A / a / —pero lo sigue, sofocada— a acostarnos —él mantiene el gesto de extrañeza y Patricia se impacienta—. A un hotel, a

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Pero qué dices, niña. No seas tonta. La brusquedad funciona: Patricia baja los ojos desconcertada hasta la vergüenza. Pero Ulises no tiene energía para proseguir el contrataque —ni siquiera sabe si desea proseguirlo: cuántas veces él mismo se ha imaginado desnudando a Patricia en una habitación sórdida.
- Pero usted, pero tú me deseas. Lo que me escribes, y la vez que
- Sí, te deseo. Pero de ahí a llevarte a un hotel
- Por qué no. Yo también —casi ahogándose— te deseo.
- Porque no, porque
- Por qué.
- Porque no estaría bien aprovecharme de una pasión momentánea tuya, de un capricho infantil
- No soy una niña.
- Sí, eso eres.
- ¡No es cierto!
- Cálmate. Con berrinches sólo demuestras lo contrario. Ulises encendió su pipa. La mano le temblaba.
- No soy tan niña donde me deseas. Ulises tomó aire mientras agitaba el cerillo.
- Deseo lo que tienes de mujer. No quiero dañar irreparablemente lo que tienes de niña.
- Patricia lo miró hosca, sin convencer.
- En primer lugar, ni siquiera nos dejarían entrar juntos en un hotel. Hasta podrían arrestarme por corrupción de menores.
- Tiene miedo.
- No tengo ganas de un escándalo, claro, pero sobre todo es por ti
- Yo no tengo miedo. Ya sé que duele, ya sé todo. Yo no tengo miedo.
- Bueno, bueno, cálmate.
- La pipa se había apagado. Al encenderla Ulises examinó el derredor. Terminó un disco.
- ¿Y con Marga? ¿Con ella sí?
- Con quién si qué —despacio, dando tiempo a que volviese la música.
- Marga, Marga, la que leyó en clase. Y había copiado todo de un libro que le prestaron.
- Ah, lo copió. Ya me lo sospechaba.
- Dijo que si usted no se daba cuenta los podía hacer tontos a todos.
- No me hizo tonto. Preferí callarme, creyendo que al menos tú dirías algo. Pero claro,
- Yo
- estás de parte de ellos. Lo mismo con Miranda. Por qué tanto interés en quedar bien con él.
- Marga
- Es el donjuán del internado ¿no?
- No es cierto, ni siquiera me gusta.
- ¿Dije yo que te gustaba? Tú eres la que trae eso a colación.
- Y si me gustara qué.
- Pues nada —unió las manos extendidas, sopesando frases, soltándolas con renuencia—. Nada, que sería ridículo venimos a ver aquí, escribimos, todo. Sería ridículo, ¿no te parece?
- No.
- ¿No? Si a ti te gusta un muchacho qué caso tiene lo nuestro, dime.

— Pero no me gusta ni nada, usted es el que / Y usted me pasó a recitar y

— No, no llores, perdóname. No quise tratarte así; estaba enojado, cansado, celoso si quieres —un destello de interés lo hizo precaverse—. Además, ya habías tenido tiempo de aprenderte el poema.

— Me lo aprendí, - pero los gestos / creí que mañana en el ensayo

— Sí, sí. Pero la entonación, siquiera. Ni un rastro de sentimiento. Pensé que el poema te importaba un poco más.

— Es muy bonito, me lo aprendí

—¿Y lo comprendiste? A eso me refiero yo.

— Sí, claro. Es eso de que él la quiere pero ella ya no y, y viven juntos pero son como extraños y

— ¿Aja? Y qué más.

— Pues eso, lo que dice de —lo miró de frente—. ¿Usted se acuesta con su esposa?

— Qué estás diciendo, digo, qué tiene que ver

— Ella es la del poema ¿no?

— No, claro

— Quién.

— Nadie. Todo es ficticio. La poesía crea su propio universo, ajeno a las vulgaridades cotidianas, trascendiéndolas.

—Y con cuántas, digo, así en la vida real ¿ha, ha hecho el amor con muchas?

— Bueno —risa incómoda, sarcástica—, deja ya de jugar a la niña mala. Sinceramente no creo que tengas derecho a preguntarme esas cosas.

— No, pero con muchas?

— ¿No oyes? —moviendo los ojos para vigilar las otras mesas—. No tienes derecho. No te importa. Es cosa mía.

— Y *mía*. A ver, por qué conmigo no quiere hacer nada.

— Entiende, con un carajo, yo nunca / lo nuestro es distinto, tiene que ser distinto, no así

— Por qué.

— Ya te dije. Eres una niña, sería sacrificar tu vida, arruinarla

— No *importa*

— Para mí sí. No quiero esa responsabilidad. Pausa. Música de cuerdas dulzotas emborronando ruidos, voces. Ambos agitados, rabiosos. Patricia lo mira y él la mira con firmeza. Ella apretó los labios.

— Maricón —dijo muy claro.

Ulises estuvo un momento inmóvil, la mandíbula trabada.

— Muy bien —dijo al fin—. Eso soy, según tú. Y *tú* eres una niña pendeja y caliente y crees que el mundo es como lo pintan esas mierdas que lees. Y pues ya no hay más que decir, ¿no crees?

Se levantó dejando un billete sobre la mesa. Ella lo miraba. Ulises fue a la escalera, recordó su pipa, regresó a recogerla. Patricia lo miraba ceñuda, inmóvil. Él bajó y salió, esquivando los ojos de la mesera.

Sol sesgado, rojizo. Viento. El director se ajustó la bufanda. Eugenia lo llevó hasta la banca de troncos y él limpió con su pañuelo antes de sentarse. Eugenia sacudía la cabeza para quitarse unas hojas secas; su cabello cintilaba en el sol. El viejo sintió el quebranto de la belleza y sus ojos se humedecieron y Eugenia le sonreía, dejó de sonreír, se acuclilló frente a él preparándose a decir algo y una racha de viento hizo estremecerse al director.

— ¿Sabes, papá? Creo que ya entendí lo del dinosaurio. Digo, ya sé que representa.

— Bueno, no necesita representar nada concreto; es muchas cosas a la vez.

— Pero sí, es muy claro. Son cosas mías que parecen muertas pero nada más están congeladas, reprimidas. Cosas sexuales.

— Sí, tal vez, pero también sería mucho más. La interpretación sexual siempre es limitada.

— Pero eso son, me doy cuenta. Hoy en el recreo estaba en el salón y un muchacho

Pasó una motocicleta con escape abierto. Algún pájaro cantaba cerca.

— Papá, no me estás oyendo.

— Perdona, ese ruido ... Qué decías.

— Hoy en el recreo un muchacho se me declaró, casi.

— Quién.

— No importa quién, papá. El caso es que yo me excité bastante y no debería ser pero al mismo tiempo

Los trinos seguían, penetrantes. Llevó la mano al control de audífono. Lo detuvo la mirada de Eugenia.

— No quieres oírme, verdad.

— No es eso, discúlpame; hay mucho ruido y no me concentro. Qué decías.

— Que estoy muy confusa, papá. Pienso: si de todos modos Uli ni me quiere ni nada, por qué no

El director rehuyó la mirada. Carraspeó, asintiendo. Ella esperaba medio en súplica, medio conminante; no cedería. El hombre hizo un último intento.

— Hace frío. Deberíamos entrar

Ella lo miraba.

— Eugenia... —y con brusquedad: —Eugenia, ¿qué cosa quieres que te diga? ¿Por qué me cuentas esto? ¿Qué puedo yo hacer?

— Y qué te importa.

— Desde luego, me importa, porque me importas tú y porque Ulises, sea como sea, es mi hijo. Me duele, de veras me duele que el matrimonio de ustedes no sea todo lo que debería, pero / Sí, lo sé, es culpa mía, es... mi hijo.

— No se trata de eso, papá —dijo ella tras un silencio—,

Una quiere a la gente como es. Pero luego deja de quererla. Se enfría todo, se congela como el dinosaurio, pero una sigue viva, papá.

— Mi esposa, que en paz descansa, no quería tener hijos. Yo insistí. Necesitaba, y ésas fueron mis palabras, necesitaba alguien que me continuara —el director miró hacia el claro. —Telemachus —musitó para sí. Se volvió hacia Eugenia, hurtando aún los ojos. —Uno hace muchas cosas por seguir vivo. No siempre son buenas. A veces resulta mejor morir antes de cosechar lo que sembramos.

Se miraron. Eugenia bajó la cara.

Misemi parada en el umbral, recortada contra la luz, apestando a licor.

— Dos horas tenías, no tres. Dónde ibas.

Patricia alzó los hombros. —A tomar un refresco.

— ¿Tres horas? Contesta.

— Qué quiere que conteste. Sí.

Misemi dio un paso y Patricia se retrajo. Misemi blandía su trípode decímetro.

— Right or left.

Patricia extendió una mano. Misemi la golpeó con la regla. Patricia tragó un quejido.

— Mira, fuera haces idioterías que te antojen, mi no importa. Pero regresa en tiempo. ¿Acabaste tarea?

— No.

— Ve hacerla. La quiero verla antes cenar.

Cruzó el comedor. Marga y otras dos escribían sentadas a la mesa.

— Patricia, ven.

— Voy por mis cosas.

No había nadie en el cuarto. Patricia se sentó en su cama y empezó a llorar apretándose la mano dolorida.

Calló al oír la puerta.

— Patricia.

— Qué cosa.

— Te vimos desde lejos —dijo Marga—. ¿No nos oíste?

— No.

— ¿Ibas llorando?

— Cuéntanos qué pasó.

— ¿Fueron al hotel?

— Quiénes.

— Cómo quiénes. Tú y el maestro Ulises. ¿Crees que no sabíamos? Nomás con las cartas: quién otro escribe tan bonito.

— Mis cartas —gritó Patricia—, por qué agarran mis cartas.

— Ahí están tus cartas, no las agarramos.

— Cuéntanos qué pasó.

— ¿Te salió sangre?

— ¿A dónde fueron?

— ¿Te hizo un hijo?

— No seas bruta, cómo va a saber ahorita.

— Déjenme en paz —musitó ella acurrucándose.

— Cuéntanos, no seas.

— Qué les voy a contar, no pasó nada.

— Ay sí, entonces qué hacías sola por San Francisco.

— Paseando.

— Ay sí, y llorando.

— ¿Te dolió?

— O te pegó porque no eras señorita.

Las tres rieron. Patricia empezó a llorar.

— Pati, Pati.

— Te digo, le pegó.

— Patricia, ya hombre, cuéntanos, no llores.

— ¿Acabaron tarea? —gritó Misemi desde abajo.

— Ya casi, Misemi. Ahorita vamos.

— Ahorita. Todas, ale, ale.

— Vieja desgraciada, ojalá se muriera. Ya no llores, Pati, vente.

— Déjenme en paz.

— Te va a castigar.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

— Se va a dar cuenta.

— Ya váyanse.

Las oyó bajar entre risas. Misemi gritó llamándola. Patricia metió una mano bajo el colchón y tocó el paquete de cartas. Apretó los dientes. Misemi gritó de nuevo.

No encendió la luz. Avanzó a tuestas. Tropezó con su cama. En la otra, Eugenia se movió gruñendo. Él empezó a quitarse los zapatos. La penumbra vibraba, granos de oscuridad coagulándose y dispersándose.

— ¿Ya llegaste?

Respingó con sobresalto. —Sí.

Ella hizo mmm y volvió a acurrucarse de cara a la pared. La sensación del sueño seguía allí, refugio tibio, pero apenas se acomoda dentro de ella la siente dispersarse poco a poco y aprieta los párpados y parece retenerla pero luego sólo son los párpados apretados y está despierta y Ulises respira con pesadez, su cama cruje.

— Eugenia.

No respondió.

— Eugenia.

— Qué quieres —dijo como adormilada.

— ¿Me paso contigo?

Silencio.

— ¿No quieres?

Eugenia suspiró. — Si al menos te lavaste la boca Ulises fue al baño a cepillarse los dientes. Con la boca llena de espuma alza la cara y se mira en el espejo, escupe y la imagen contrae el rostro y levanta el puño y él se vuelve a ver su propia mano cerrada y mirándola se acucilla junto al lavabo y apoya la sien en la pared fresca donde el reflejo se

multiplica, se deforma, se afantasma: se disgrega en el espacio blanco. Y cada partícula es la imagen completa: vibra, vive, crece y se reproduce más y más lejos de aquello a lo cual refleja, más y más distinta: ni ella misma se reconoce, cómo esperar que reconozca a las otras, que escuche cuando alguien dice: Mira. Recuerda. Eres parte de algo. Tienes tu vida. Lo demás es muerte. Cursos fuera de cauce: se debaten, luchan, arrasan, se consumen. Eso es el cáncer. Un espasmo reptaba hacia el centro y no puede moverse, despertar y tomar un trago, otro más, el último, no hombre, mejor ya vete a dormir. Duerme, dice el hombre. No es más que eso. Un largo quedarse dormido. Un largo largo quedarse dormido. Un largo largo largo —la voz vibra metálica antes de perderse en la blancura, latido que acompasadamente cesa y luego nada, noche: luna sobre un charco de agua estancada. Hunde la cara y bebe. Mira el círculo de luz recomponerse y al mismo tiempo la sed dispersada por el líquido viscoso se configura de nuevo. Ni un trago más porque vienen, se acercan: ruido entre los árboles y huye ladera arriba: rabia y temor, anhelo de refugio pero dónde y a su espalda crujen ramas crepitan en el fuego y nieve tras la ventana pero aquí nunca nieva: escarcha si acaso, hojas secas y ella declama muy bien, le dice, muy bien: tanta pasión en un alma tan joven y la besa tras un árbol y la palpa codicioso, ah sus manos, ah que me destrozara me hendiera me consumiera, ah la carne joven y cálida pero *tu* ya no eres tan joven, Eugenia: unos años más, no muchos, y ni siquiera necesitarás esterilizar tu vientre antes de recibir la semilla. Tierra baldía serás, árbol marchito por siempre sin fruto. Higuera maldita porque nada sino follaje ofreció a la sed del hijo del hombre. Jesucristo, sálvame. No puedo más. Un silbido rasga el aire, un golpe seco contra el tronco. De nuevo y la madera cruje. Pánico. Otra flecha silba, el acero corta la piel. Corre, continúa ladera arriba hasta la muralla con la puerta que abrir los ojos y ramas agitándose con el viento fresco y quietos, cuidado, quieto y antes de dar un paso mira esto, grábalo en tu alma: aquí volverás al sol pálido sobre el pasto y las hojas secas, a los muros de piedra por piedra edificados con estas manos deformes, ásperas y grises como la piedra que eligieron: colocadas sobre el parapeto se confunden con él y sólo con atención puede verse pulsar una vena como late el pescuezo de las lagartijas. Mira el horizonte buscando signos de amanecer. Cuando haya luz de día osará retirar las manos de la piedra; siente que ahora no podrá

recobrarlas con su forma normal: algo quedará pegado del parapeto, algo se irá que debería quedarse. Abajo, entre los árboles, desfila una procesión, sale al claro, se acerca. Rostros blancos, ropas negras.

— Who's dead.

— No sé —carraspea—. I don't know.

— Oh yes, you do. You know quite well.

La gente de negro se ha detenido y ahora mira hacia arriba rodeando el ataúd abierto: vacío. Alguien llama

con un gesto y él se aparta, gira alzando las manos, desgarramiento, vértigo, derrumbe, voces y las piedras caen y suenan contra la madera del ataúd. Salta, abre los ojos, sus manos palpan las sábanas. Trata de respirar despacio y el silencio va limpiándose. Entonces, un crujido de madera: la cómoda, al parecer, pero lo que sobresalta es el hecho de haberlo percibido. Los ciegos verán, y los sordos oirán, y los inválidos quebrarán sus muletas sobre la rodilla. Espera: el ruido no se repite y, cuando arriesga moverse, tampoco oye nada. Más vale así, dice: cree decir —por qué el enojo, la tristeza, remordimiento de haber frustrado un milagro aunque nuestra voluntad nada puede tener que ver en ningún milagro: o quizá / Qué soñabas, recuerda, es importante. Sus manos en mis caderas, su pierna entre las mías, su lengua en mi boca y ahora el vacío absorbiendo su presencia y el rescoldo de la sensación es despedida amarga que prolonga, retardando el despertar aún mientras una de sus manos busca ya bajo el colchón y todo su cuerpo se prepara, renuncia a la tibieza y sus ojos ya no ven a Ulises se ha puesto de pie y mira el espejo tocándose la barbilla. Toma la máquina de rasurar, la pasa bajo el borde de la quijada. De nuevo. Un tirón y la sangre brota. Serenamente restaña la herida—sólo el rostro en el espejo parece el de un niño asustado a punto de llorar. Ulises le sonríe guiñando un ojo; el otro repite el gesto pero su mirada es fija, incómoda. Se apartan mirándose. Apagan la luz y ahora qué, se pregunta inmóvil en las tinieblas y por un instante no puede recordar a su esposa que aguarda desnuda bajo el camión, las piernas abiertas pero la mano quieta sobre el muslo: la tableta se hace blanda y pegajosa entre los dedos y entonces lo oye en el pasillo y se

inclina a tirar la tableta bajo la cama y se acurruca trémula, asustada incluso, pero sonríe al imaginar la cara que pondrá él cuando se entere y finalmente nada de esto depende de mí, no es mi voluntad la que se cumple; alguien más guía sus movimientos torpes, desganados, yo sólo quiero otra copa, mejor vete a dormir, tengo sueño Uli y además no me gusta así, que nada más cuando te emborrachas vengas a / no estoy borracho, dice y la palpa y ella lo rechaza y forcejean en silencio, con odio. Ulises le separa las rodillas, la cubre deteniéndole los brazos, le muerde el cuello, los hombros. La suelta para alzarle el camión y ella le rasguña el rostro. Él la golpea y la mujer gime con miedo, afloja los músculos. No, suplica todavía pero él la hiende lastimándola, penetra a derramarse y algo se cumple, sea como sea se cumple. Aunque no comprendamos, aunque hayamos olvidado qué y por qué, aunque sólo queden el paquete de cartas y el trozo de acero apretados contra los senos, el corazón estremecido, sombras que se aglomeran y cambian, espanto de moverse: de soltarse al flujo del movimiento que estuvo antes de ser pensado y ahora jala, penetra, satura los músculos tensos por nuestra resistencia y la desata sin que sepamos cómo y nos vemos de pie, emprendiendo el camino entre figuras cubiertas. La puerta y el pasillo: largo y la duela cruje. Al final el cuarto con tragaluz, los hombres de blanco, la plancha metálica, el agua tibia, debe de estar tibia aún: todo dispuesto y la duela cruje y el crujido ya no está bajo su pie sino lejos, allá, algo se acerca a su cama y despierta con sobresalto y los pasos siguen hacia el baño. No se oye el chasquido del interruptor. La puerta empieza a cerrarse, permanece entornada. Correr de agua. Silencio. Se incorpora buscando las pantuflas, la bata sobre los hombros, escuchando todo el tiempo y todo el tiempo silencio. Sale despacio [*sic*], apoyándose en la pared. El pasillo oscila ligeramente, la duela cruje. Empuja la puerta y ve la silueta acuclillada y enciende la luz.

— Qué porquería haces.

La muchacha se incorpora ocultando las manos. Sobres blancos en el suelo, una palangana.

— Darme eso.

— No es nada, Miserni.

— Dame eso.

Un jalón brusco. Algo tintinea sobre el mosaico: una navaja de rasurar.

— ¿Y esto? ¿Y cartas?

Y la palangana con agua. Y la mirada frenética. Una punzada brusca, luego sólo rabia.

— Fucking stupid little bitch. ¿Por un castigo? ¿Así me odias? También yo, para que lo sabes. Todas. Idiotes, mierda, viven como animales, estupideces todo el tiempo, sin pensar, blind beasts, you and

Patricia retrocede y Misemi baja la mano sin dar el golpe. Aspira hondo al recoger uno de los sobres. Saca

una hoja escrita a máquina. Tú crees que hace poco tiempo que te amo, y recelas que, antes que a ti, he amado a otras mujeres. A veces ocurre que ojos afortunados consiguen descubrir en un manuscrito

— Qué es esto.

Patricia intenta huir. Misemi cierra la puerta.

— Qué es esto, quién escribió.

Patricia se muerde los labios y retrocede y Misemi avanza y de pronto un sollozo violento y la muchacha abraza a la maestra como para sujetarla, llorando.

— Misemi, Misemi, él no quiere verme ya, no le importo, no quiero vivir, nadie me quiere

— Eres imbécil. Deja, suelta ya.

Patricia se aparta avergonzada, temerosa, secándose la cara con los puños. Misemi saca un pañuelo de su bata.

— Imbécil. Matarte por eso, imbécil. Qué harías si tienes mis años y no tienes nadie y estás muriendo, dime, tanto miedo y tanto trío, qué haces.

La muchacha la mira con susto, pasando y repasando el pañuelo por sus mejillas y algo vibra sordo en el cuerpo de Emily, algo cruje como

quebrándose y no es nada que hubiera sentido antes, no así, y de lejos parece oírse decir no vale pena. No vale pena y anticipar el sollozo de Patricia.

— Ya, ya bastante. Ale, dormir.

Patricia da un paso hacia la puerta, obediente. Se para y amaga recoger las cartas mirando a Misemi con súplica infantil. Misemi niega. Patricia baja la cara. Misemi le pone una mano en el hombro, la sacude sin violencia: ve dormir y las dos inmóviles, en contacto y se miran y un latido unísono, un reconocimiento, una imagen nítida y la mano alzándose como por decisión propia para acariciar el cabello suave, desordenado

— Ve dormir.

— Sí Misemi. Hasta mañana.

— Hasta mañana.

Ahora está sola y algo se rompe y es horrible, es insoportable, el dolor como un nudo que se desata, una orilla que se aleja, una barca que se hunde y luego sólo fluir de agua, calor de hielo fundiéndose: llanto. Acurrucada en el piso, Emily llora en rachas cortas, violentas. Jadeante, alza los ojos y reconoce sin sorpresa la imagen a través de las lágrimas —y sobreviene la quietud, el asombro tranquilo, el olvido. Toma la navaja. Rayas de lápices de colores en el filo mellado. Un trocito de tela adhesiva con iniciales minúsculas. Lo arranca. Reúne las cartas y baja y sale al jardín. Viento entre los árboles. Luz fría, intensa de luna llena y blanca. El tejado de la casita es la única mancha de color discernible. Emily toca el timbre: dos, tres veces, a intervalos exactos.

— ¿Quién?

Da vuelta a la fachada y se acerca a la ventana abierta: una mujer totalmente blanca en la luna, los ojos luces negras sin resplandor.

— Llame su marido. Es urgente.

— Estaba muy cansado, yo creo que

— Es urgente.

La mujer se fue. El viento. Ulises asoma por la ventana, grisáceo, luchando por mirar.

— Qué pasa.

— Una muchacha muerta en baño.

— Qué, dónde

— Muchacha. Muerta. Cortó las venas.

Ulises respingó, despierto.

— No puede ser.

— Había estas cartas.

— Espere, salgo ahorita.

Salió atándose una bata, con expresión de terror.

— Debemos hacer algo, avisar. Permítame las cartas. Misemi no las soltó. Ulises apartó la mano. Ella rió.

— Nadie muerta. Sueño que tuve.

Echó a andar soltando al viento una carta tras otra. Ulises la seguía balbuceante, tratando de observar las trayectorias, recogiendo los sobres que caían cerca. Misemi se detuvo, se volvió estirando el brazo.

— Había esto también.

Ulises miró: un rectángulo negro sobre la mano blanca, un pequeño trozo metálico. Mira a la mujer pálida, severa. Baja los ojos, rehuye la mano tendida. Emily la cierra y regresa hacia el internado. Desde la esquina del edificio ve la silueta blanquecina buscar entre el césped blanco y negro. Un golpe frío de viento la estremece, la pone una vez más en movimiento, el corazón liviano y los ojos pululantes. Atraviesa la puerta oscura, sube la escalera y todo se ha consumado, fue antes y lo está recordando y recuerdo también lo que seguía a estos peldaños, por el pasillo y la duela cruje, luna por el tragaluz del baño, vaciar la palangana y esperar que el agua corra tibia y llenarla de nuevo y de rodillas, las manos sumergidas, el filo sobre la muñeca, el agua cálida y brillante enturbiándose con la sangre del sacrificio.

Tovar, Juan. "Lecciones de cosas", en *El lugar del corazón*, Joaquín Mortiz, México, 1974. [76-104].