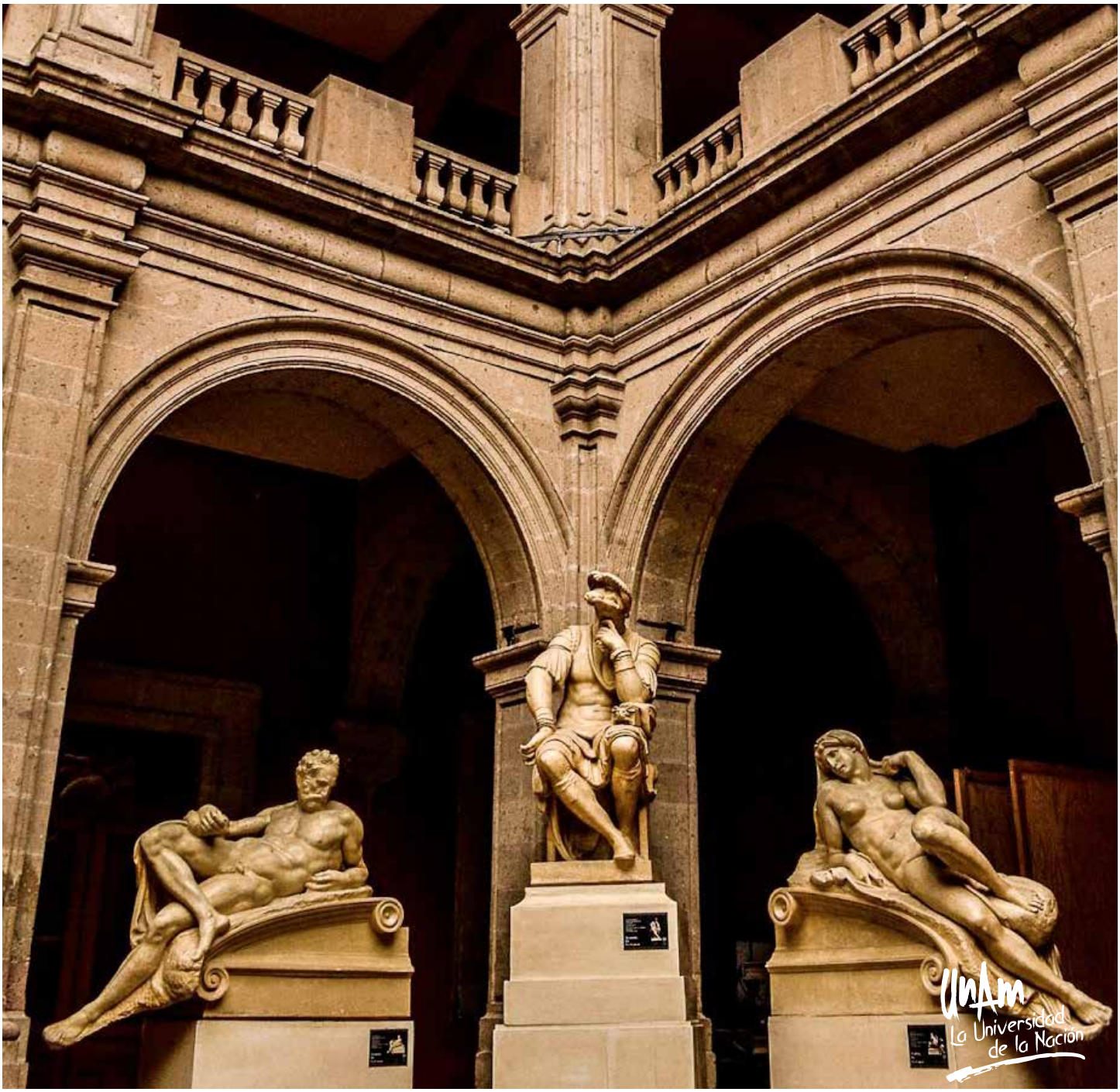
Pulso Académico

Núm. 8 | Mayo, 2017 | Publicación Mensual | Secretaría Administrativa - Departamento de Comunicación



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

POR MI RAZA HABLARA EL ESPIRITU

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES · PLANTEL NAUCALPAN ·

DIRECTORIO

UNAM
Dr. Enrique L. Graue Wiechers
Rector
Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General
Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez
Secretario Administrativo
Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa
Secretario de Desarrollo Institucional
Mtro. Javier de la Fuente Hernández
Secretario de Atención a la Comunidad Universitaria
Dra. Mónica González Contró
Abogada General
Mtro. Néstor Enrique Martínez Cristo
Director General de Comunicación Social

CCH
Dr. Jesús Salinas Herrera
Director General

PLANTEL NAUCALPAN
Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director
Mtro. Ciro Plata Monroy
Secretario General
Mtro. Keshava Quintanar Cano
Secretario Administrativo
Ing. Reyes Hugo Torres Merino
Secretario Académico
Dr. Joel Hernández Otañez
Secretario Docente
Biól. Guadalupe Mendiola Ruiz
Secretaria de Servicios Estudiantiles
Biól. Gustavo Alejandro Corona Santoyo
Secretario Técnico del SILADIN
Lic. Fernando Velázquez Gallo
Secretario de Cómputo y Apoyo al Aprendizaje
C.P. Ma. Guadalupe Sánchez Chávez
Secretaria de Administración Escolar
Lic. Rebeca Rosado Rostro
Jefa de la Unidad de Planeación
Lic. Laura M. Bernardino Hernández
Jefa del Departamento de Comunicación

PULSO ACADÉMICO
Keshava Quintanar Cano
Coordinador
Reyna I. Valencia López
Diseño editorial
Benjamín Barajas Sánchez
Rita Lilia García Cerezo
Alejandro García
Guillermo Flores Serrano
Consejo de redacción
Nancy Benavides Martínez
Relaciones públicas

Editorial

Tomás Moro, basado en *La República* de Platón, acuñó el término utopía como el "no lugar", un constructo que no existe en el presente pero que es posible en una ensoñación virtuosa, ideal y justa.

Para este **Pulso Académico**, en el que contamos con invitados especiales de otras instituciones, incluyendo a distinguidos académicos de los planteles Sur y Oriente; acordamos escribir sobre los distintos temas utópicos y distópicos que han sido abordados por las diferentes áreas de conocimiento que integran la cultura básica de nuestro Colegio.

Así, en el número del mes de mayo, discutimos sobre la creación del CCH, su concepto de aprender a aprender y la formación de profesores; también, desde el ámbito científico, sobre el descubrimiento de cuatro nuevos elementos químicos y su incorporación en la Tabla periódica de Mendeleiv; cultivos hidropónicos como un desarrollo científico en beneficio de la sociedad; la salud mental como proceso en permanente adaptación; y el desarrollo del software libre Jarro Negro, hecho orgullosamente por profesores y alumnos del Plantel Naucalpan.

Desde las humanidades, presentamos las ficciones jurídicas como elementos de la utopía del Derecho; la construcción simbólica y posible de las utopías desde la perspectiva de Paul Ricouer; la Educación ambiental; la Teoría económica del Decrecimiento; la utopía de los comunistas agrarios del siglo XVII; la propuesta de la autonomía académica de José Revueltas; y reflexiones en torno al género "inclusivo" en la lengua y en la educación.

Para la sección de cultura presentamos un análisis sobre *La cena de Emaús* (1606), del maestro Caravaggio; la ciudad como personaje en *Las batallas en el desierto*, de José Emilio Pacheco; y los *Recuerdos de Sócrates*, de Jenofonte, como ejemplo para discernir entre la utopía y la distopía, entre la virtud y el vicio.

En contraparte, también se analizaron propuestas distópicas, es decir, idealizaciones negativas, como los cultivos transgénicos de los corporativos transnacionales; la ideología nacional-socialista en el texto *Eichman en Jerusalén*; o los números inconmensurables de los pitagóricos.

De manera general, diferentes textos de este número retomaron a la educación como el gran ejercicio utópico por antonomasia, pues "es un arma poderosa para cambiar el mundo", como dijo Nelson Mandela. En este sentido, tal vez los profesores y profesoras tengamos la misión de enseñar que la tolerancia, la razón crítica y las ciencias deberían de ser los pilares de la humanidad.

Para finalizar, otra lectura de *El Quijote*: más que un loco era un hombre descontento con la realidad de su tiempo y decidió no aceptarla; quizá como él, podríamos erigir un futuro más alentador con el ejercicio cotidiano de desfacer todos los entuertos que estén al alcance de nuestra lanza.

—¿Cuál "lanza"? preguntó el burlón lector desmetaforizado.

—Aquella que no utiliza la violencia, sino el poder inconmensurable de la mente humana—, le respondió Kalimán, otro de los utópicos increíbles.

Keshava Quintanar Cano

Pulso Académico

Índice

Comunidad CCH
Formación de profesores
Benjamín Barajas Sánchez 7

El dilema del Gato de Chesire
Final de semestre
Rosalinda Rojano R. 9

Aprehender a aprender
Aprender a vivir la utopía de Aprender a aprender
Ana Payán 11

Perspectivas
Reflexiones sobre la Cultura Básica
María Martha Acosta y Carrasco 12

El cecehachero
El CCH: utopías que se tocan en el aula...
Marco Antonio González Villa 22

Astrolabio
Educación ambiental: pilar o utopía de la sustentabilidad
María Isabel O. Enríquez Barajas 24

Biología
Las leyes de la naturaleza y el hombre
José Lizarde Sandoval 26

Innovación, tecnología y sociedad
Los trangénicos son un buen negocio, pero ¿son un buen producto?
Durga Quintanar Cano 28

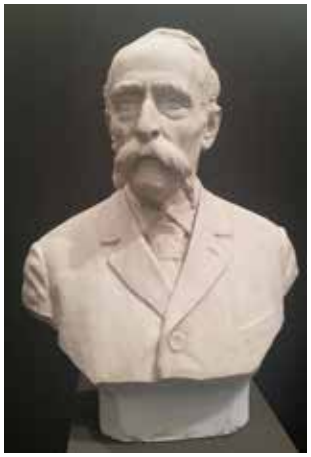
Viveros del Plantel
La utopía y distopía de la hidroponia
Silvia Elena Arriaga 30

Reacción sin cadena
El manejo de residuos peligrosos: desarrollo armónico entre el hombre y la naturaleza
Taurino Marroquín Cristóbal 32

La Química del Todo
Los cuatro nuevos elementos de la tabla periódica
Limhi E. Lozano Valencia 34

En portada

Interior de la antigua Academia de San Carlos.



Arquitecto
Francesco Saverio Cavallari
1809–1896

Pulso Académico es una publicación mensual. El contenido de los textos es responsabilidad de los autores y no refleja la postura de la Institución. La impresión se realizó en el Departamento de Impresiones del Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan, Calzada de los Remedios, núm. 10, Colonia Los Remedios, Naucalpan, Estado de México, C.P. 53400.

Profesoras y profesores del Plantel Naucalpan esperamos sus colaboraciones en pulsoacademicocchn@gmail.com, con un máximo de dos cuartillas.

Mathemática
Abandonando el no-lugar
Daniel Cruz Vázquez 36

Curiosidades matemáticas
Jarro negro: *software* libre desarrollado en el Plantel Naucalpan para el mundo
Ciro Plata Monroy 38

El diván te escucha
La salud mental: entre lo asequible y lo utópico
Claudia Morales Ramírez 42

Interpretación y símbolo
Interpretaciones respecto a lo *posible*
Joel Hernández Otañez 44

Caminando con Sócrates
***Eichmann en Jerusalén*, un acercamiento a la distopía nazi**
Paola Ma. del Consuelo Cruz Sánchez 45

Entre filósofos no nos leemos las manos
***La República de Platón*, ¿utopía o posibilidad de una sociedad justa?**
Alfonso Flores Verdiguel 47

Desde Alejandría
De la utopía al conocimiento
Xochitl Y. Granados Martínez 50

Conoce tus derechos
Derecho: ¿realidad o ficción?
Diana Lucía Contreras 52

Sobre nuestros pasos
La "revolución utópica" de los *levellers* y los *diggers*
Víctor M. Sandoval González 53

Diversidad y equidad
¿Para qué me sirve el sexo si no disfruto del género?
Rafael González Pérez 57

La intrínguilis lingüística
El género "inclusivo" ¿utopía o distopía?
Guillermo Flores Serrano 59

Jóvenes de hoy
Hacia la inclusión educativa
Reyna Rodríguez Roque 61

Historia salpimentada
Los superalimentos
Israel Macías Morales 63

Autónoma
La autogestión académica de José Revueltas
José Efraín Refugio Lugo 64

Novela histórica en México
La utopía del deseo profano: Francisca Betanzo
Alejandro García 67

Cartas desde Olisipo
Épica mexicana
Alejandro Espinosa Gaona 69

Platicando con Camila
Partir el pan
Arcelia Lara Covarrubias 70

Del dicho al hecho
Batallas con la nostalgia
Violeta Vázquez Castro 73

De cine y la musa de Noam Chomsky
El Capitán fantástico contra el "Sí merezco abundancia"
Keshava Quintanar Cano 74

Piedras rolantes
Utopía y distopía
Rita García Cerezo 76

Walter Crane, (detalle) UK, 1895..

Buceando en la Jukebox
¿Cuál es tu utopía?
Reyna I. Valencia López 78

Fotografía y docencia
Fotografía analógica *vs.* fotografía Digital, ¿tradición *vs.* innovación?
Fernando Velázquez Gallo 79

Políticas corporales
Punk y distopía
Elizabeth Hernández López 80

Trazo, papel y viñeta
Los infinitos mundos de Moebius
Isaac H. Hernández Hernández 82

Glocalidad
Los metarrelatos como utopías de la modernidad y su crisis en la posmodernidad
Ernesto Martínez Cruz 84

Episteme
Utopía cyborg 86
Los niños de la prisión 88
Jessica Fernanda Díaz Lara

Rómpete una pierna
De lo mucho que necesitamos el teatro infantil
Olivia Barrera 90

Absenta
Noctambule
Arturo Pedroza 92

Comunidad CCH

Benjamín Barajas Sánchez
bbarajas45@yahoo.com.mx

Formación de profesores

Tony Johannot, Francia, 1840.

La utopía suele definirse como un lugar posible pero inexistente, la expresión de una esperanza inalcanzable. Desde una perspectiva doctrinaria se suele afirmar que la utopía es un "Proyecto, deseo o plan ideal, atrayente y beneficioso, generalmente para la comunidad, que es muy improbable que suceda o que en el momento de su formulación es irrealizable".[1]

Lo anterior nos recuerda las cuitas de Tántalo, quien tenía próxima a su boca el agua y a sus manos los frutos, pero en cuanto pretendía saciar su sed o hambre los objetos de su deseo se alejaban hasta donde no los podía tomar.

Los proyectos educativos suelen correr la suerte de las utopías porque son, la mayoría de ellos, torres imaginarias desde cuyas cúspides se atisba una realidad que se espera moldear y transformar mediante el conocimiento, que es un producto de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la concepción y fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades nace de la utopía en la que confluyen los empeños, aunque lejanos, de grandes educadores como fueron el uruguayo José Enrique Rodó, la poeta chilena Gabriela Mistral y los mexicanos José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet. A ellos habría que sumar a los intelectuales y maestros agrupados en las generaciones del Ateneo de la Juventud, la de los Siete sabios, los Contemporáneos y todos los que orbitaron en torno a las revistas *América* y *La palabra y el hombre*.

Desde luego, en una época más próxima son cruciales las contribuciones de los ex rectores Javier Barros Sierra y Pablo González Casanova quienes aportaron muchas de las ideas sobre la nueva universidad, en tanto que a González Casanova se debe el diseño del Colegio que "es la manifestación más clara de una nueva forma de educar, pero también otra forma mediante la cual la

1. https://www.google.com.mx/?gws_rd=ssl#q=Proyecto,+deseo+o+plan+ideal,+atrayente+y+beneficioso,+generalmente+para+la+comunidad,+que+es+muy+improbable+que+suceda+o+que+en+el+momento+de+su+formulaci%C3%B3n+es+irrealizable (Consultado el día 18 de junio de 2017).

propia Universidad rompe parcialmente con esquemas de organización tradicional",[2] sostiene el ingeniero Alfonso López Tapia.

Pero la concreción de la utopía no se parece mucho a las ideas preconcebidas. La nueva institución se enfrentó a los retos del presupuesto, la infraestructura, la organización administrativa, la contratación y formación de profesores, etcétera. Quizá uno de los primeros desafíos fue cómo formar alumnos en un innovador modelo educativo con profesores que procedían de una escuela tradicional y, en muchos casos, autoritaria.

En los primeros años del Colegio, el 47% de los profesores oscilaba entre los 21 y 30 años de edad, y un gran número de ellos eran pasantes, sin instrucción didáctica ni pedagógica, con una endeble formación disciplinaria y, además, se enfrentaban a un plan de estudios de 44 asignaturas, cuyos programas eran listas de contenidos sujetas a la libre interpretación de los docentes. Lo anterior condujo a "una diversidad de programas para una misma asignatura, no sólo en los diferentes planteles, sino en los distintos turnos de un mismo plantel, fenómeno que subsiste en la actualidad".[3] Este problema influyó de manera poderosa para que en la década de los años setenta la eficiencia terminal oscilara en un 30% de la matrícula, resultado nada alentador para una escuela cuyo lema era "Educar más y mejor a un mayor número de mexicanos".

La formación de profesores es un tema que, al igual que las utopías, se desea, aunque su consecución siempre se posterga, se evade o se aleja, por eso debemos poner nuestro mejor empeño para realizarla.

Sin embargo, en la misma década de los setenta empiezan a generarse los primeros programas de formación de profesores en áreas como el conocimiento del CCH, la metodología, la psicopedagogía, entre otras. También el Colegio recibe el apoyo de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, del Centro de Investigación y Servicios Educativos y de la Dirección General de Apoyo al Personal Académico; de modo que se pretende paliar la heterogeneidad en la formación de los académicos y, para 1982, ya se habían impartido cursos de nivelación a más de cuatro mil docentes.[4]

A pesar de este importante esfuerzo, la actualización y formación de los profesores ha sido y es una "zona de oportunidad", como suelen decir algunos pedagogos, que no ha llenado las expectativas de los alumnos, los profesores y menos de la propia institución; es un tema que, al igual que las utopías, se desea, aunque su consecución siempre se posterga, se evade o se aleja, por eso debemos poner nuestro mejor empeño para realizarla.

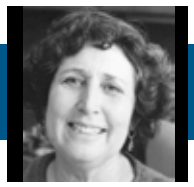
2. Alfonso López Tapia, "Consolidación y desarrollo" en *Nacimiento y desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades*, edit. Alfonso López Tapia, México: CCH.UNAM, 1990, p. 209.

3. Carmen Cristlieb Ibarrola, "La formación de profesores en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades" en *Ibid* p. 135.

4. *Ibíd*., pp. 138-139.

John Leighton, UK, 1851.

El dilema del Gato de Chesire



Rosalinda Rojano R.
rrrrojano060@gmail.com

Final de semestre

La utopía es principio de todo progreso y el diseño de un futuro mejor.
Anatole France

Palmer Cox, Canadá, 1915.

Palmer Cox, Canadá, 1915.

La palabra "utopía" fue un término acuñado por Tomás Moro que significa "lugar idealizado, inexistente". Desde mi perspectiva, carecer de una utopía quita el ímpetu por mejorar, al no tener un mundo o un escenario ideal al cual aspirar.

Al pensar en el final del semestre, me pregunto siempre sobre lo que sigue, porque la vida académica es un continuo y lo mejor de todo es que siempre se puede corregir lo errado o lo insuficiente, renovar lo generado, reforzar los acertado. Terminar un ciclo escolar y hacer el balance de los aciertos y desaciertos, viene siempre acompañado de las expectativas sobre el porvenir, uno espera siempre lo mejor, pero ya la realidad se encargará de ponernos en nuestro sitio.

La mañana del último día del curso, desperté y rápidamente me alisté para ir al plantel. Conduje el auto con entusiasmo, pues iba contenta por la satisfacción del trabajo realizado y esperaba ver a mis alumnos felices por las perspectivas de los proyectos de investigación a realizar durante el período interanual en Siladin y no sólo porque terminó el curso.

Las últimas labores del semestre estarían destinadas a realizar las acciones, hasta cierto punto burocráticas, de convertir las evaluaciones constantes, realizadas a lo largo del semestre, en calificaciones numéricas, exigidas para dar por acreditado el curso.

Me encontré con los compañeros de diversas Áreas y platicamos sobre el recuento de las acciones de nuestros alumnos; resultados que son reflejo de lo realizado por los profesores; dialogamos sobre algunas experiencias y problemas de aula y luego cada quien se dirigió a su academia.

Ya en el Área de Ciencias Experimentales, en un ambiente cordial, se dieron las discusiones académicas de costumbre al cierre de semestre: comentarios sobre las dificultades intrínsecas del aprendizaje de cada disciplina, intercambio de experiencias acertadas en el tratamiento de tal o cual tema, la inquietud por probar alguna técnica didáctica o de laboratorio para mejorar la docencia y

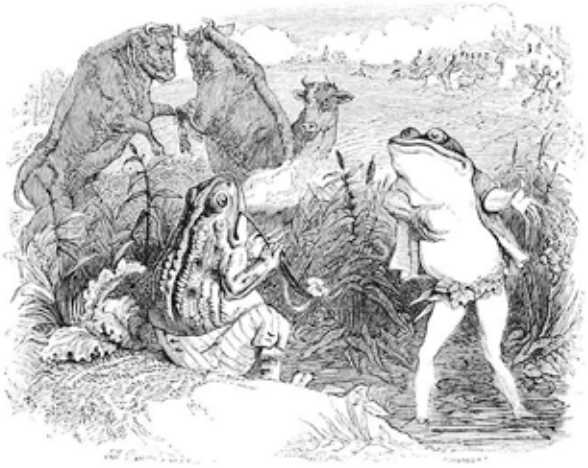
la planeación y disposición para realizar actividades de actualización en el período interanual. Nos dimos cita para escuchar las explicaciones del profesor Lucano sobre la aplicación de teléfonos inteligentes en el aula y también para revisar, en colectivo, las necesidades que se presentan en los laboratorios para la realización óptima de las actividades experimentales planeadas para los cursos del siguiente semestre.

Después platicamos sobre diversos tópicos: la última obra de teatro a la que habíamos concurrido, la novela que estamos leyendo, las noticias acerca de los avances en cuanto el conocimiento de las bacterias y en relación con los experimentos del acelerador de partículas que recién probaron en el Instituto de Física; en fin, sobre temas por demás interesantes que refuerzan la importancia y el vínculo entre las ciencias y las humanidades.

Frené repentinamente para poder dar vuelta y entrar al estacionamiento del plantel. Bajé del auto. Había un corrillo de alumnos y profesores. Me acerqué y escuché sus comentarios sobre el reciente asalto al autobús en que viajaban. Otro pequeño grupo, sólo de docentes, lamentaba el agobio de atender a alumnos que, al ser informados de su calificación de final de curso, lloriquean y ruegan para ser aprobados cuando no trabajaron durante el semestre. A los llantos y enojos de los alumnos, se suma la gran cantidad de trabajos por calificar, la elaboración de exámenes finales o últimos parciales, que llevan a la tensión nerviosa, y el cansancio a extremos que —no dudo— provocan un soponcio a cualquiera.

También se lamentaban de "tener que" tomar cursos en el período interanual. Intenté incorporarme a la conversación y dar un giro hacia lo que habíamos logrado con los alumnos y ¡Oh Dios!, empezaron las quejas sobre lo malo de los programas de estudio —estoy de acuerdo con que son mejorables— que no funcionan adecuadamente como guía para la docencia en el aula; de que no alcanza el tiempo para cubrirlos, y luego los alumnos que cada vez llegan peor preparados y sin interés por aprender, y cosas así por el estilo. Ya con el ánimo por los suelos, compartí el lamento por el gran número de días oficialmente no laborables que coinciden con horarios de los grupos de los lunes. ¡Y luego se dice que no existe el stress docente!

Sólo queda hacer lo que se tiene que hacer, pasar los tragos amargos, no dejarse sucumbir por los vendavales de realidad que nos azotan al final del curso, consolarse con lo poco o mucho que se ha conseguido y esperar el período vacacional.



J.-J. Grandville, Francia, 1838.

J.-J. Grandville, Francia, 1838.

J.-J. Grandville, Francia, 1838.

Aprender a aprender

Ana Payán
ana.payan.e@gmail.com

Aprender a vivir la utopía de Aprender a aprender

El modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades hace posible la utopía de la educación para aprender a vivir y aprender a aprender en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México.

En los años ochentas, los jóvenes que ingresábamos al CCH, después de haber estudiado la primaria y la secundaria en escuelas activas que implementaban las técnicas Freinet de la escuela moderna en su educación (como el *ICARIE*, el *Centro Activo Freire (CAF)* o la *Escuela Manuel Bartolomé Cossío)*, conocíamos la responsabilidad del aprender a aprender, pues nuestra educación escolar y para la vida incluyó como herramientas a la investigación científica y humanística; pues su objetivo es formar personas que, aunque no necesariamente funcionáramos en el mundo ordinario-burocrático, sí aprendiéramos a pensar.

En estas escuelas, la evaluación del sujeto no está en función de exámenes y calificaciones del uno al diez, sino en el centro del proceso de aprendizaje, basado en la investigación y los intereses de los estudiantes, es decir, en conocer en qué se puede mejorar. Entonces, si consideramos como aspecto fundamental en la educación que el alumno se desarrolle de forma integral, tendríamos que tomar en cuenta las técnicas Freinet de la escuela moderna, donde el estudio se centra en las posibilidades, necesidades y deseos del alumno; éstas son un modelo natural de aprendizaje, el cual permite que el estudiante aprenda en la escuela de la misma manera en que aprende en la vida: ampliando el conocimiento. Así, los jóvenes tienen motivos verdaderos para estudiar e ir a la escuela con entusiasmo y compromiso donde el objetivo es el aprendizaje mismo.

Esta propuesta de modelo educativo con el que se creó y fundó el CCH, la cual llevamos a cabo con algunos colegas desde distintas estrategias didácticas en el Colegio, considero imprescindible seguir rescatando por una escuela de estudiantes responsables, felices y comprometidos con su proceso de aprendizaje y bienestar.

Edwin Austin Abbey, Estados Unidos, 1882.

Perspectivas

María Martha Acosta y Carrasco
marthaacostaycarrasco@yahoo.com.mx

Reflexiones sobre la Cultura Básica

Arthur Rackham, UK, 1921.

En la creación del CCH estuvieron presentes diversas posiciones e intenciones educativas. Sin embargo, trataré solamente la institucional, plasmada en la "Gaceta Amarilla", que durante largos años ha sido punto de referencia para cualquier trabajo académico. El proyecto del Colegio[1] requería, por una parte, la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria de los especialistas, las escuelas, facultades e institutos de investigación, y por otra, de manera simultánea, necesitaba del dominio de diversos lenguajes y métodos, cuya práctica consistía, por aquella época, en uno de los objetivos esenciales de la Universidad.

Se debía buscar cada vez más la vinculación estrecha e imaginativa entre las áreas de conocimiento e indudablemente la UNAM estaba en mejores condiciones para crear y trasmitir saberes al mismo tiempo particulares, universales y profundos. En ese orden de ideas, era posible concebir una serie de proyectos, permanentes o transitorios, de enseñanza combinada en los niveles del bachillerato, licenciatura y posgrado. Así como múltiples programas de investigación interdisciplinaria en los que participaran especialistas y centros dedicados al estudio de distintos aspectos de la realidad.

La UNAM cumpliría sus objetivos de impartir enseñanza y fomentar la investigación científica de acuerdo a las necesidades del país. Este proyecto se refiere a la creación de una institución de carácter permanente: Colegio de Ciencias y Humanidades, que incluiría diversos niveles de enseñanza y centros de investigación. El Colegio sería precisamente, el resultado de la iniciativa coincidente de varios planteles con el fin de impulsar por nuevos caminos la enseñanza y la investigación científica dentro de la institución.

Una de las características esenciales del CCH debería ser su flexibilidad y fácil adecuación a las necesidades e iniciativas de cooperación e innovación. Además, este proyecto se refería a la creación de nuevas unidades académicas en el ciclo del bachillerato, es decir a la formación del nivel de enseñanza media superior del CCH.

1. *Gacetas de la UNAM*, (enero de 1970).

Arthur Rackham, UK, 1922.

El proyecto se refería, además, a la creación del nivel medio superior en el CCH que se presentaría al Consejo Universitario. La prioridad del bachillerato se explicaba por la gran demanda de ingreso que había entonces. Hubiera podido pensarse en otras preparatorias, pero el proyecto del CCH respondía a uno de los propósitos de la Institución de tener la capacidad de transformarse, por lo que se consideró necesario que el cambio se diera a partir del nivel del bachillerato, a fin de poner las bases de la enseñanza interdisciplinaria y cooperativa, la cual contribuiría a la formación polivalente del estudiante, quien podría tener varias alternativas, continuar estudios profesionales o bien, incorporarse rápidamente al trabajo. Ambas se podían considerar propias de un país moderno.

El Plan de Estudios del CCH buscaría la formación básica de los alumnos por medio del estudio de dos lenguajes y dos métodos. Además, tendría carácter propedéutico y terminal, pues se le capacitaría en habilidades de carácter técnico y profesional que no exigieran licencia para ejercer y la universidad reconocería académicamente dicho adiestramiento. Las facultades de Ciencias, Filosofía y Letras, Química y Ciencias Políticas y Sociales tomaron la iniciativa de organizar en sus aspectos más generales la estructura académica de las cuatro áreas de conocimiento en que se dividiría la institución. La iniciativa cristalizaba la necesidad universitaria de originar nuevos tipos de especialistas y profesionistas que requería el desarrollo científico, técnico y social del país.

Las diferencias entre la preparatoria y el CCH, que ameritaban la creación de esta nueva institución, consistían en lo siguiente:

1. El carácter interdisciplinario del CCH, debido a la síntesis de los enfoques metodológicos que aportaban las cuatro facultades universitarias, a las que se les denominó coloquialmente "Facultades madres".
2. Combinación del trabajo académico en las aulas con el adiestramiento práctico en talleres, laboratorios y centros de trabajo, lo que permitiría que los egresados del CCH desempeñaran tareas, dentro y fuera de la UNAM, de carácter técnico y profesional que no ameritaban estudios superiores y que eran necesarios en nuestro medio.

En la sesión del 26 de enero, el rector de la UNAM, Dr. Pablo González Casanova, había dicho que la creación del CCH marcaba una transformación histórica en la vida educativa de la Universidad porque tendía a fortalecer su carácter universitario pues al menos resolvía tres problemas:

- Unir a distintas facultades y escuelas que anteriormente estuvieron separadas.

- Vincular la ENP a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación.
- Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad sin tener que cambiar toda su estructura. Adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia universidad y del país.

El CCH, a nivel bachillerato, permitía también la utilización óptima de recursos, la formación sistemática e institucional de nuevos cuadros y un tipo de educación que constituiría por sí misma en un ciclo que podría ser, como ya se mencionó arriba, preparatorio y terminal. Además, generaría cooperación de todas las facultades y escuelas de la Universidad para la educación del joven y la formación de nuevos profesores y liberaría una serie de fuerzas para la educación y el aprender a aprender.

El Plan de Estudios planteaba una preparación que enfatizaría materias básicas: método experimental e histórico y los lenguajes español y matemático; una lengua extranjera que podría ser el inglés o francés y una forma de expresión plástica. Los alumnos deberían saber leer y escribir en un sentido más profundo; desarrollar el hábito de la lectura de los libros fundamentales de su tiempo y de los clásicos del pensamiento humano; la adquisición de una cultura matemática en lo que ésta tiene de lógica y algunos fenómenos sociales. La posibilidad de estudiar en las fuentes y de investigar cosas nuevas bajo el supuesto que la escuela no puede dar el conjunto de conocimientos humanos, sino los métodos esenciales para adquirirlos.

La esencia del Plan de Estudios, según el propio Dr. González Casanova,[2] radicaba en la cantidad de tiempo y de materias, en la inclusión obligatoria de materias básicas para la formación de una cultura básica que derivara en las especialidades y profesiones. Si se rompía el núcleo esencial,

2. Entrevista con el rector Dr. Pablo González Casanova, difundida por Radio UNAM, el 26 de febrero de 1971.

Arthur Rackham, UK, 1922.

se rompería la esencia misma de la reforma y se regresaría otra vez a la práctica educativa de proporcionar información al alumno, disminuyendo la probabilidad de formularlo. El rector consideraba inaplazable la reforma de la educación superior en México, por la necesidad de una sociedad que demandaba servicios profesionales.

Por qué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH[3]

Palencia dice que el sentido mismo del bachillerato, así como su estructura y contenidos, están condicionado por el proceso histórico de un país y que éste es un resultado complejo de la interacción de factores económicos, sociales y políticos. Las instituciones educativas reflejan la complejidad del proceso en el que están presentes las contradicciones y la influencia de los grupos dominantes, por consiguiente, el espacio educativo es un espacio de conflicto.

Sin embargo, Palencia considera que las instituciones educativas tienen un margen para tomar sus propias decisiones, sobre todo cuando tienen autonomía, como es el caso de la UNAM, aunque el grado en que puede tomar sus propias decisiones está relacionado con la fuerza que registre en ese momento dado. Por consiguiente, si bien la autonomía es relativa, puede, en la medida de los consensos logrados entre la comunidad, tomar decisiones educativas.

Desde sus orígenes, el proyecto de CCH siempre se ha concebido como un bachillerato de cultura básica. Palencia define a la cultura como un concepto histíco propio de la antropología que está determinada por las condiciones históricas concretas. La describe como los valores, las conductas y los conocimientos que se pueden identificar como comunes a un grupo, las formas como se manifiestan y los mecanismos con que el grupo las protege, dan una idea de la cultura que el grupo comparte.[4]

Asume Palencia, que dentro de los elementos compartidos hay algunos que son básicos, en el sentido de que son bases o fundamentos de otros elementos y la preocupación consiste en precisar cuáles son los elementos y la estructura básica de la cultura que han de transmitir y enriquecer en un bachillerato, que además es universitario y la universidad misma debe tener conciencia

Arthur Rackham, UK, 1919.

de la función social que desempeña. Es por ello fundamental en la cultura universitaria el ser consciente de la cultura que se comparte.

Asimismo, la claridad que el bachillerato cobre sobre su función respecto de la cultura básica de la sociedad, es condición para hacerla propia y en posibilidad de transmitirla, pero no sólo en un acto de contemplación, sino de transformación de la realidad. Por otro lado, agrega que el bachillerato se define como de nivel medio, lo que significa que la cultura básica objeto del mismo es la cultura media, concepto que se puede entender de diferentes sentidos.

La cultura básica es cultura media porque es la cultura propia del medio. Debe recoger, transmitir, criticar y enriquecer los elementos conductuales y axiológicos del medio social al cual pertenece. Esta cultura básica universitaria de nivel medio debe propiciar el desarrollo de la conciencia individual y colectiva de la primera madurez o de la juventud. La relación entre el sujeto y el medio de esta edad es tal, que exige "ajustes y reacomodos críticos y realistas, para los que es necesario tener una capacidad globalizadora y analítica, formar para ordenar, seleccionar y calificar la información, para interpretarla de manera general, para identificar y diferenciar los casos particulares y comprenderlos dentro de concepciones de totalidad." Por otro lado,

3. Palencia Gómez, Javier (coord.) "Por qué y para qué del bachillerato. El concepto de cultura básica y la experiencia del CCH", *Deslinde.* Núm. 152, en *Cultura básica. Antología; recop.* Trinidad García. México: CCH, UNAM.

4. *Ibid*, p.12,

Arthur Rackham, UK, 1919.

la cultura universitaria moderna tiene que ser una cultura de carácter científico, donde la conciencia debe estar fundamentada en la metódica y rigurosa sistematización de la experiencia con miras a su transferencia a partir de la predictibilidad y la comprobación. La conciencia científica se refiere no solamente a las ciencias, también a la sociedad. La universidad actual debe ser simultáneamente científica y humanística.

Palencia enfatiza al lenguaje como expresión única del ser humano y como medio de transmisión de la cultura, finca su importancia en que el pensamiento solo puede desarrollarse mediante él y que la cultura universitaria concentra en el lenguaje el bagaje de información, de conceptos, categorías, leyes y teorías que permiten explicar la realidad y la explicación cualitativa del universo.

De igual manera, considera a las matemáticas como el método sistematizador del conocimiento, de suma economía e ingrediente indispensable de la cultura. Tienen además el carácter de lenguaje "culto", por ello su dominio en diversos niveles culturales evita que se convierta en un conocimiento de élite.

Por otra parte, la cultura básica universitaria se presenta como necesariamente participativa y comprometida con la transformación del entorno social y cultural. Los alumnos tienen la necesidad de establecer una primera síntesis de tipo cultural e intelectual cuya característica fundamental es que debe ser un producto propio y asimilado por el sujeto, diferenciado e integrado con su medio. Un bachillerato de cultura básica reivindica la tradición universitaria de nuestro país. Una tradición universitaria de al menos el siglo XIV.

Palencia dice que el Plan de Estudio del bachillerato del CCH y las actividades que rige están orientados a facilitar que los alumnos aprendan cómo se aprende. Se pretende que tomen conciencia del método con el cual buscan lograr los conocimientos, para asimilarlos, interpretarlos, sistematizarlos y aplicarlos. El Plan de Estudios, agrega Palencia, enfatizaba en los tres primeros semestres la forma de conocer la naturaleza (área de Experimentales) y la sociedad (área de Análisis Histórico-social), así como las formalizaciones del lenguaje español (área de Talleres) y las matemáticas (área de Matemáticas). El cuarto semestre, insistía en la síntesis: método experimental, teoría de la historia, ensayos de investigación y análisis de la expresión escrita. Los semestres quinto y sexto, formados por asignaturas optativas, insistían en la comprobación del dominio de los métodos de conocimiento y su aplicación a campos específicos de la ciencia, buscando, por un lado, la formación de los alumnos y, por otro, la orientación vocacional y capacitación propedéutica.

Esta concepción académica comprometía el plan de estudios con la actitud y los métodos y aún las conductas propias del quehacer científico, el compromiso social con el cambio, el compromiso político, administrativo y pedagógico con la participación de la comunidad en su propia vida y desarrollo. Los alumnos deben desarrollar la capacidad de auto educarse, condición necesaria para saber cómo buscar, comparar, clasificar, analizar, proponer y comprobar. También desarrolla sus potencialidades para percibir, ejercitar sus sentidos, captar directa o indirectamente los estímulos, lo cual requiere un profundo conocimiento de sí mismos como individuos. Deben aprender a generar nuevas ideas: imaginar, contraponer, sintetizar, inferir, traducir, deducir, generalizar. Manipular el conocimiento: aplicar, elaborar nuevas estructuras mentales, interpretar, cuestionar, transformar, para adoptar una conciencia crítica de sí y de su época.

Palencia concluye que será condición de un bachillerato de cultura básica, "la continua y sistematizada reflexión sobre la propia experiencia de los educadores, la relativización de muchas verdades absolutas y la aceptación del movimiento y del cambio como forma estable de ser". (*sic*)[5]

5. *Íbidem*, p. 24.

Arthur Rackham, UK, 1822.

Un bachillerato de habilidades básicas[6]

Por su parte, el Dr. José Bazán Levi[7] menciona, en relación a la cultura básica, las habilidades que considera fundamentales que aprendan los alumnos del Colegio y cuyo fundamento se encuentra en las Gacetas del Colegio que publicaron los lineamientos de su modelo educativo. En principio, el Plan de Estudios del Colegio, al que califica de novedoso y singular, aspira a ir más allá del "enciclopedismo", al cual considera un "vicio". Esta aspiración consiste en que la enseñanza media superior si bien no proporciona a los alumnos la suma de conocimientos de nuestra época, si al menos un compendio.

Dice que el Colegio, ante esta legítima aspiración, eligió un camino distinto "otro tipo de cultura", cuyo primer aspecto es "una preparación que hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante" (Gaceta 4)[8]. Estas se entienden como: "las matemáticas, el método experimental, el análisis histórico social, la capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos, el conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos" (Gaceta 9). Dicho de otra manera, los alumnos deberían "tener la experiencia de los métodos experimental e histórico-social y de dos lenguajes: español y matemáticas y una lengua extranjera: inglés o francés" (Gaceta 4). La universidad en el Colegio quería dar una "educación básica" (Gaceta 7) a "un mayor número de mexicanos" (Gaceta 5).

Parte de esta cultura básica sería "la capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas, cuadros, así como la posibilidad de leer y traducir un idioma extranjero (Gaceta 9). Se trataba que el alumno, además de las anteriores destrezas, supiera aprender, supiera informarse y estudiar sobre materias que aún ignoraba, recurriendo a libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios, fuera del programa. El alumno, por lo tanto, no pretendería una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos en la solución de problemas concretos y para adquirir nuevos conocimientos. Se trataba de aprender a aprender, aprender a dominar, a trabajar (Gaceta 4); se trataba de una iniciación al trabajo

6. José de Jesús Bazán Levi, "Un bachillerato de habilidades básicas" en *Revista de Educación Superior*, Núm. 65, *Passim Cultura básica. Antología /op. cit.*

7. *Íbidem.*

8. La cita y referencias a las Gacetas son del Dr. José Bazán.

Arthur Rackham, UK, 1920.

intelectual en todos los campos fundamentales, de manera que el alumno alcanzara una cierta autonomía.

Además, debía aprender a aprender, aprender haciendo en la medida en que promueven en el alumno la capacidad de apropiarse de la cultura, siempre en las ciencias y humanidades. Ello distinguiría al bachillerato del Colegio como un bachillerato universitario de cultura básica preocupado por el desarrollo de habilidades. Se buscaría que el alumno fuera consciente de las razones que fundan lo que afirma y de los procesos plenamente racionales a través de los cuales se aprende.

Se diferenciaría de la cultura del comentario. De tal forma, se preocuparía más de la lectura de los textos que de la historia de la literatura. Tampoco se ocuparía de la filosofía que propone resúmenes de textos, de la economía que se estudia en manuales y de otros ejemplos. El Colegio propondría una cultura de fuentes, de lectura directa de textos clásicos y modernos en todos los campos (Gaceta 8) entre los cuales cuentan los buenos manuales y los condensados, reconocidos en su funcionamiento y limitaciones específicas.

La cultura no se reduciría a las humanidades, sino también a las ciencias. Sin restarle importancia a las primeras. La cultura tiene como componente esencial la capacidad de crecer y ampliarse. Dice que para mantenerse en la ciencia, en la posesión del mejor conocimiento posible, es necesario aprender constantemente. La cultura, por otra parte, tiene la responsabilidad de resolver problemas de conocimiento que la naturaleza y la historia le imponen.

Reflexiones sobre cultura básica en el Plan de Estudios actual

En la revisión del documento: Plan de Estudios Actualizado, del Colegio de Ciencias y Humanidades, publicado en 1996, se puede observar, sobre todo en la introducción y en el capítulo de la fundamentación, lo siguiente:

Rescate del modelo original, de los puntos esenciales de la concepción del modelo educativo del Colegio:

- Bachillerato universitario, propedéutico, general y único, que no exige opciones vocacionales prematuras e irreversibles.
- Cultura básica.
- Reconoce al alumno como sujeto de la cultura y de su propia educación.
- Aprender a aprender, que significa que el alumno debe aprender cómo se aprende. Aprender a hacer y aprender a ser.
- Actitud propia del conocimiento científico ante la realidad.
- Aptitud de reflexión metódica y rigurosa y las habilidades para inquirir y adquirir, ordenar y clasificar la información.
- Obtención de conocimientos básicos que lo capaciten para estudios superiores.
- Afirmación que la institución es un espacio de crecimiento en la libertad y en la responsabilidad, en el compromiso humanista, crítico y propositivo con el cambio social hacia una mayor equidad, en el compromiso académico con el rigor de la ciencia y en el compromiso pedagógico con la participación de los alumnos como ingredientes de la propia cultura básica.
- La estrategia de aprendizaje más típica será la solución de problemas, reflexión en común y síntesis colectiva e individual.
- Profesor como sujeto facilitador y no como repetidor.
- Organización en áreas de conocimiento, que responden a los campos principales que

afectan al sujeto y en los cuales se construye el conocimiento: el mundo natural y el mundo social; la comunicación y su sistema de signos, los métodos y herramientas de mayor formalización, según se han ido acumulando históricamente.

- Planteamientos interdisciplinarios, no por la consolidación de la diversidad entre las disciplinas, sino por la unidad de los procesos y del objeto de conocimiento.
- Organización por semestres.
- Las materias básicas en los cuatro primeros semestres y las optativas en los dos últimos.
- La vigencia, en general, de las materias del actual plan de estudios, sobre todo las que de manera central atañen a la cultura básica.

Si bien el proyecto educativo actual del Colegio rescata los anteriores puntos esenciales, presentes desde su creación en 1971, no se podría afirmar que signifiquen exactamente lo mismo, puesto que no corresponden al mismo paradigma educativo, pues mientras que en el Plan de 1971, se pueden identificar rasgos del conductismo y tal vez algunos de la educación activa o modelo humanista, cuya atención también está centraba en el alumno, el Plan actual se orienta de manera más o menos clara, hacia el paradigma cognitivo y psicocognitivo. Digo más o menos clara, puesto que se advierte en la propuesta alguna intención de oscurecer la comunicación con un resultado un tanto ambiguo.

Sin embargo, podemos identificar en el plan de estudios vigente, muchas características de los modelos cognitivo y psicocognitivo, basados ambos, en los planteamientos piagetianos. Podemos reconocer, en los propósitos generales, la búsqueda de que el alumno aprenda, no solo a recibir y acumular información, sino, sobre todo, que aprenda a procesarla. Asimismo, si bien un tanto tímidos, están presentes en los programas de estudio, contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, ciertamente desarticulados entre sí, pero que buscan que el alumno sepa cómo se aprende y reflexione sobre ello y además, desarrolle su autonomía porque sabe procesar la información. Incluye, entre los contenidos procedimentales, las habilidades, destrezas y estrategias. Pretende formar un alumno crítico, cuyo sentido debe entenderse como la capacidad de discriminar la información que recibe. Un alumno estratégico, que sea capaz de resolver problemas.

No obstante, ni en el plan, ni en los programas, se explica con claridad el paradigma y por consiguiente, no se entiende lo que significa aprender a aprender o autonomía y, por otro lado, la argumentación para justificar los cambios, en 1996, se sustentaron en función de la edad y circunstancias de los alumnos, sin mencionar el paradigma educativo. Se afirmó en su momento, que la inmadurez y escaso desarrollo cultural de los jóvenes, no son apropiados para que desde un principio se le considere como un ser autónomo y por lo tanto era necesaria la guía constante del profesor y que por ello, se había decidido, en una actitud paternalista, mantener más tiempo en las aulas a los alumnos, con clases de dos horas, a fin de que recibieran atención presencial de los maestros; no se mencionó que la verdadera justificación reside en el hecho de que esta práctica didáctica es requisito del modelo educativo de referencia.

En el constructivismo, al que podemos incluir dentro de los modelos psicognitivos, se busca que el alumno desarrolle su autonomía en el aula y no por sí mismo, lo que va de acuerdo con lo propuesto por el enfoque; pero en este modelo, es indispensable que el profesor maneje como un experto, todos los contenidos del área de conocimientos o disciplina: declarativos, procedimentales y actitudinales. Es decir, es necesario que el profesor haya desarrollado las habilidades y destrezas que el Plan de Estudios espera que desarrolle el alumno. Además, se requiere

Arthur Rackham, UK, 1921.

Arthur Rackham, UK, 1921.

que maneje con soltura la didáctica de la disciplina desde el punto de vista del modelo, que en este caso apunta al enfoque constructivista; además de diversas estrategias docentes. En conclusión, es necesario un profesional de la docencia. Requerimientos que no están presentes con decisión y firmeza en los programas de formación de profesores.

En cuanto a los contenidos fundamentales, el Plan de Estudios enfatiza el aprendizaje que pueda fundamentarse con bases científicas en ciencias experimentales, en ciencias sociales y de comunicación y en matemáticas, lo que se asienta también en el proyecto del CCH. Los alumnos deben aprender procesos y desarrollarse como seres estratégicos, autónomos y críticos.

Posiblemente podríamos considerar que la cultura básica se refiere o relaciona con el *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, que expresa el documento del Plan de Estudios. Pero, es la manera en que se explica, lo que nos permitirá definirlo:

¿Qué es aprender a aprender para el Modelo Educativo del Colegio, tal como se puede concebir actualmente y de acuerdo al paradigma que es evidente en los documentos, aunque no se explicite? Tiene que ver con que los alumnos no sólo acumulen información, sino que la procesen. ¿Qué implica procesar la información? Los documentos dicen que hay que formar un alumno estratégico, pero ¿qué se entiende con ello?

Aprender a aprender ha constituido a lo largo de la historia, para la mayoría de los educadores, una de las metas más ambiciosas, tal como afirma César Coll[9] quien dice que "aprender a aprender equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí sólo en una amplia gama de situaciones y circunstancias" lo que significa que se debe buscar que los alumnos en la escuela desarrollen una serie de habilidades y competencias que les permitan adquirir por sí mismos o profundizar en los saberes que tienen sobre las cosas, sobre la naturaleza o sobre el hombre.

Para Frida Díaz Barriga, aprender a aprender es uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación, cuyo fin es lograr que los alumnos se vuelvan "aprendices autónomos, independientes y autorregulados"[10]. Es decir, se debe buscar que los alumnos adquieran las habilidades cognitivas que les permitan, por sí mismos, de una manera autónoma y consciente, adquirir conocimientos por medio de diversas actividades organizadas, las que se podrían clasificar como estrategias de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje se refieren a las actividades que de manera organizada realizan los alumnos para alcanzar determinados propósitos. Hay muchas definiciones de estrategias de aprendizaje, pero todas coinciden en que son procesos que pueden incluir varias operaciones, actividades específicas o técnicas, persiguen un propósito determinado y son más que ejercicios o hábitos de estudio.

Bien, pero esto es demasiado general, es tan sólo una manera de qué hacer y cómo, con los conocimientos. Pero hay que precisar lo que se debe entender por alumno estratégico y por cultura básica, que aunque en ella está presente, como una manera de procesar la información, el aprender a aprender, a hacer y a ser, todavía falta precisar los

9. César Coll, "Los fundamentos del currículo" en *Psicología y currículum*, Cuadernos de Pedagogía 4, México: Paidós, 1991, p. 41.

10. Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo, "Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención" en *Estrategias docentes para el aprendizaje significativo*, México; Mc Graw Hill, 1998, p. 114.

componentes de las competencias particulares que los alumnos requieren desarrollar en las diferentes Áreas, Materias y Asignaturas.

El documento del Plan de Estudios dice que el Colegio es un Bachillerato universitario, general y único, que no exige opciones vocacionales prematura e irreversibles. Tomemos el término de general, quiere decir que ahí se imparten conocimientos que abarcan la generalidad de la cultura, que dicho de otra manera, se da una selección y síntesis de los contenidos básicos, es por tanto una cultura básica. Ahora bien, si aceptamos que una generalidad es una abstracción de una determinada realidad en la que está implícita por necesidad una selección y síntesis; entonces el problema, en principio, es la selección y para que se dé ésta, hay que contar con una perspectiva, un enfoque. ¿Qué saberes o conocimientos se deben seleccionar? ¿cuáles son los necesarios? El documento que hemos venido analizando, dice que los alumnos deben obtener conocimientos básicos para estudios superiores, que si lo relacionamos con los términos de general y único, quiere decir que se deben seleccionar conocimientos lo suficientemente generales y no específicos, para que sirvan de base a cualquier carrera universitaria, es decir, es necesario dotar a los alumnos de los conocimientos previos que requerirán para estar capacitados para entender y comprender cualquier conocimiento en estudios superiores.

Por otra parte, el Plan de Estudios dice que los saberes que se imparten están organizados en áreas de conocimiento, que responden a los campos principales que afecten al sujeto y en los cuales se construye el conocimiento: el mundo natural y el mundo social; la comunicación y su sistema de signos, los métodos y herramientas de mayor formalización, según se han ido acumulando históricamente, añade que hay vigencia de las materias, respecto al Plan de Estudios de 1971, sobre todo aquéllas que atañen a la cultura básica. Entonces, volvemos a plantear lo que se considera como cultura básica y aceptamos que son los saberes, conocimientos, enfoques, competencias y actitudes que requieren los estudiantes para continuar sus estudios y que para no repetir aquí, lo encontramos en los documentos del Perfil del egresado, además del propio Plan de Estudios.

Sin embargo, ahora habría que preguntarnos ¿Está todo bien? Desde 1996 en que se hizo la última revisión del Plan de Estudios, se han ajustado dos veces los programas y cada vez su relación con el Modelo Educativo del Colegio es más difícil de establecer. Si somos un bachillerato de cultura básica, ¿con qué criterio se hizo la selección de los contenidos temáticos y aprendizajes? ¿por qué se incluyeron unos y se desecharon otros? ¿por qué se desarticularon los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales? ¿por qué se redactaron los aprendizajes como competencias? Además de los problemas de diseño, falta claridad en la redacción de los programas, ya sea por deseo de ocultamiento o por desconocimiento de los redactores. ¿Con el éxito de los programas de estudio actuales obtendremos como resultado los alumnos que espera o propone el Modelo de Educativo del Colegio y el Plan de Estudios vigente? No estoy segura.

Arthur Rackham, UK, 19212.

El cecehachero

Marco Antonio González Villa
antonio.gonzalez@ired.unam.mx

Edward Coley Burne-Jones, UK, 1896.

El CCH: utopías que se tocan en el aula...

Somos el sueño que cristaliza los anhelos diluídos en el tiempo. Sí, pese a los matices de romanticismo o de cursilería filosófica que se pueden adherir a la frase de inicio, todo cecehachero sabe que es verdad. Hay en los cimientos de cada uno de los Planteles del Colegio la fortaleza de los maestros y alumnos caídos en Tlatelolco; somos uno de sus innegables legados y mantenemos inolvidable su espíritu de lucha.

Fuimos concebidos desde una *distopía* que trascendía lo ficticio de su esencia y tocaba en ocasiones, con tristeza, los escenarios y realidades de muchos grupos sociales. El fin fundacional allá por 1971 partía de la ilusa idea de callar las voces de protesta, actuando bajo el principio de "divide y vencerás": así la UNAM tendría más espacios, pero distantes y separados para evitar la comunión, la comunicación..., la unidad. Pero no fue así: ¿quién puede ponerle fronteras y distancia al pensamiento? ¿quién fue capaz de creer que las ideas y los valores pueden ceñirse a una geografía? Y así, de la mano de los maestros pioneros en el CCH surgió la reflexión crítica, el cuestionamiento de las instituciones y las propuestas de cambio de las circunstancias del contexto sociohistórico, empezando a formar alumnos con un firme compromiso social, con ética y plena conciencia cívica.

El CCH representa, se acepte o no, un sueño para aquellos que sólo pueden mirarlo desde lejos con un suspiro que emana de un anhelo. Ser del Colegio es, por tanto, un privilegio, pero implica y demanda responsabilidades. El alumno cecehachero es totalmente libre, pero debe comprometerse con su vida, con su historia, con su familia, con sus sueños. Es libre de

Edward Coley Burne-Jones, UK, 1896.

triunfar o fracasar, no como producto de la suerte, sino de una decisión que se toma con convencimiento.

Por otro lado, estamos viviendo tiempos en los que los docentes, como en un inconcebible escenario *distópico*, estamos sufriendo señalamientos, acusaciones, desprestigio, calumnias, descalificaciones e incluso persecuciones, acusándonos de ser los responsables de las condiciones actuales del país. Un grupo en el poder, en el más estricto estilo fascista, recordándonos a *1984* o a *Fahrenheit 451*, han buscado formas diversas impedir que se propague el conocimiento: han decidido, por absurdo que parezca, no sólo las formas de enseñanza sino también los contenidos a impartirse en las escuelas. Y es aquí que la *Utopía* aparece y cobra vida, se toca, se respira y dota de esperanza a una sociedad que se basa en la mentira: el CCH coagula y cristaliza los sueños de todo el magisterio, no sólo por la idea omnipresente de la libertad de cátedra, sino también porque, al mismo tiempo, es en este espacio educativo donde se pone la simiente de las nuevas formas de pensar y de actuar. Siempre con la consigna de hacerlo con la responsabilidad asumida de ser los encargados de cultivar las nuevas generaciones. El profesor cecehachero fomenta el amor y la pasión por el conocimiento con cada lectura, con cada práctica, con cada investigación, con cada palabra vertida en el aula, con cada análisis compartido, con cada opinión fundamentada en un saber válido, con cada actividad, con cada discurso, no importa el área, desde sus diferentes trincheras se hace frente a una situación de vida insostenible, pero no sólo en un afán contestario, sino buscando dar siempre una propuesta, una alternativa que posibilite mejores condiciones para todos, pugnando por el bien común. Somos definitivamente una comunidad en el más social de los sentidos y sabemos que el conocimiento es poder.

Hoy podemos afirmar que las *utopías* no pueden ser sólo un ideal, lo son cuando alguien las concibe imposibles y distantes, pero deben ser siempre un objetivo que deberá lograrse cuando se den las condiciones o, tal como hoy, cuando se tornan necesarias. El CCH fue algún día una *utopía*, hoy es ya una afortunada realidad ¿alguien piensa que no?

Astrolabio

María Isabel O. Enríquez Barajas
pembu.enriquez@yahoo.com.mx

Educación ambiental: pilar o utopía de la sustentabilidad

El ser humano, a través de los años, ha utilizado a la Naturaleza para satisfacer sus necesidades y éstas se han ido modificando conforme la sociedad ha ido aumentando, descubriendo y/o inventado nuevas tecnologías, pero, con este desarrollo, se ha impactado a la Tierra dejando un sinnúmero de problemáticas ambientales.

Hablar de problemas ambientales es referirnos a situaciones ocasionadas por las actividades, procesos o comportamientos humanos de índole económico, social, cultural y político, entre otros, que alteran el entorno, ocasionando impactos negativos sobre el ambiente, la economía y la sociedad. Nuestros estilos de vida demandan un gasto de recursos naturales y energéticos cada vez mayor y casi insostenible, dada la producción industrial y consumo masivos de productos innecesarios: el despilfarro de unas sociedades repercute directamente en la pobreza de otras y contribuye al deterioro ambiental general.

Philip Reinagle, UK, 1807.

Dentro de los principales problemas ambientales a nivel global, están el agotamiento de los recursos naturales, la desigualdad en el consumo de energía entre los países, la disminución de la capacidad del sistema ambiental planetario para asimilar los desechos producidos por la sociedad y el desequilibrio en la atmósfera, causado principalmente por la producción antrópica de gases efecto invernadero que empezó a inducir cambios en los patrones del clima global, entre otros.

Por todo ello, desde la década de los 70´s, bajo un contexto de preocupación mundial ante la crisis ambiental que ya afectaba a los sistemas naturales, surge la urgente necesidad de hacer cambios en el desarrollo, el uso y la aplicación de la tecnología, así como en los valores, incluyendo a la educación, con el objetivo de dar respuesta a los crecientes problemas ambientales y sociales que enfrenta la humanidad, llevando a la comunidad internacional al planteamiento de una educación ambiental. Ante ello, el mayor desafío es pensar en la construcción de un futuro sustentable con una sociedad educada ambientalmente.

Se entiende a la educación ambiental, como un proceso de toma de responsabilidades a partir de situaciones reales y una crisis ambiental a nivel mundial, regional y local, que permite la implementación de un compromiso ante cambios necesarios entre la relación sociedad-naturaleza. Dicha educación ambiental implica un cambio y acción social que, de antemano sabemos, depende de complejas consideraciones económicas,

Philip Reinagle, UK, 1807.

sociales y políticas para su solución desde el nivel personal, familiar, municipal, de Estado, regiones y continentes.

De acuerdo con Enrique Leff (2009), desde el pensamiento ambiental latinoamericano se ha iniciado una resignificación epistemológica para ambientalizar a las ciencias, sus paradigmas y disciplinas, y se ha impulsado la incorporación del saber ambiental en el currículum y en las prácticas educativas, tratando de construir una visión propia de nuestra complejidad ambiental.[1] El conocimiento del medio, el desarrollo de actitudes y conductas a favor del mismo, así como las habilidades necesarias para poder actuar en consecuencia, están reconocidos como objetivos prioritarios de la educación; por ello, se requiere de un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de frenar el deterioro de nuestro planeta, con nuevos enfoques críticos e innovadores en educación ambiental (Cáride y Meira, 2000).

1. Conferencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, San Clemente de Tuyú, Argentina, 17 de septiembre de 2009.

A lo largo de la historia, la educación ambiental ha manifestado diferentes enfoques determinados por una diversidad de pensamientos o visiones de retos, espacio y tiempo, empleando diferentes procedimientos para tratar de resolver los problemas ambientales. Después de 40 años y numerosos intentos por promover y resignificar la educación ambiental para la sustentabilidad, hemos de reflexionar si las utopías de dicha educación quedaron sólo como un sueño por parte un grupo de investigadores, educadores, ambientalistas, políticos, economistas y ecologistas, entre otros —desde Tbilis 1977 hasta Cubambiente 2017—;[2] si fueron una moda momentánea bajo una visión romántica dentro de la educación y desarrollo, o una urgente necesidad por reconocer la existencia de los problemas ambientales y la responsabilidad que todos y cada uno de nosotros tenemos como seres humanos por entender que somos parte de la naturaleza y se requiere de una transformación para evitar una crisis o colapso con el fin de encarar nuevas formas de educar, pensar, ser, hacer y actuar.

Si elegimos la última opción, debemos tomar en cuenta la afirmación de Enrique Leff (2009 de que "la utopía no es necesariamente una fantasía, sino la movilización de lo real hacia lo posible a través del pensamiento, de la palabra y de la acción social. La construcción de la sustentabilidad no radica solamente en mantener un estado de espera optimista en un mundo resquebrajado por la perversión humana, la degradación de la naturaleza y el desasosiego de la existencia. El futuro sustentable se construye a través de una epistemología política, cultural, educativa y ambiental desde una ética de la responsabilidad hacia la vida."

Referencias:

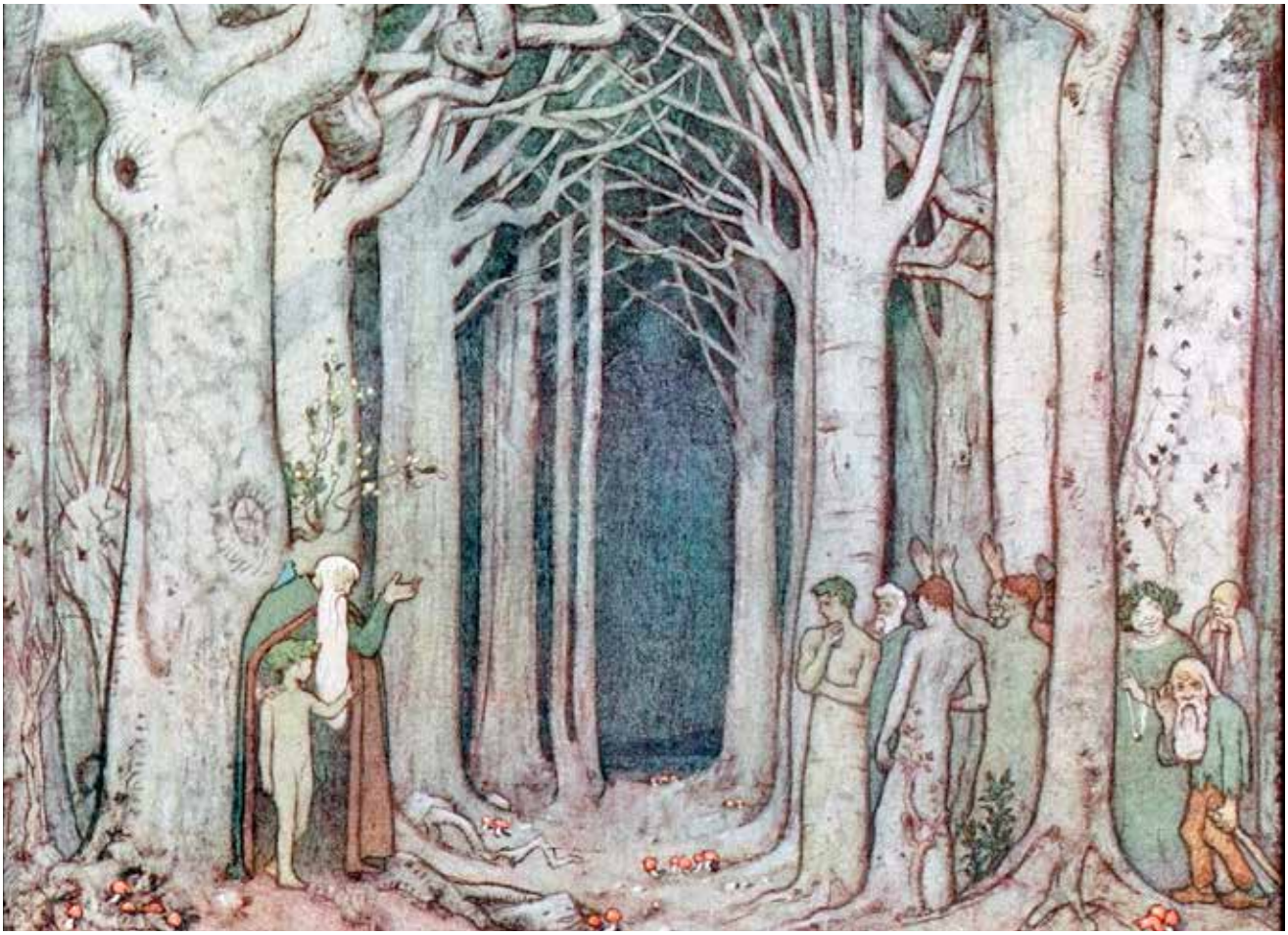
Caride, J. A. y P.A. Meira 2000. "La construcción paradigmática de la Educación Ambiental: educar para una racionalidad alternativa" en: *Educación Ambiental y Desarrollo Humano*. España: Ariel Educación (pp.189-248).

Leff, Enrique. 2009. "La esperanza de un futuro sustentable: utopía de la Educación Ambiental". Conferencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, San Clemente de Tuyú, Argentina, 17 de septiembre de 2009

2. Primera declaración de la Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental en 1977 y CUBAAMBIENTE XI Convención Internacional sobre Medio Ambiente y Desarrollo que se realizará entre el 3 y el 7 de julio del 2017 en el Palacio de Convenciones de La Habana.

Biología

José Lizarde Sandoval
lizard_san@hotmail.com



Frederic Cayley Robinson, UK, 1920.

Las leyes de la naturaleza y el hombre

Una reflexión en torno a la consciencia biológica

El ser humano se contradice en sus acciones y contradice el funcionamiento exacto de las leyes que lo rigen a él y a la naturaleza. Vivir en orden y armonía con ella y con los organismos y sus semejantes, es tal vez una utopía.

Cuando la naturaleza nos responde con los cambios climáticos, con tormentas, huracanes, lluvia intensa, sequias, elevado calor, o frío incesante, son condiciones que generan un equilibrio en la naturaleza y en sus leyes, pues aunque los cambios son continuos, el hombre ha contribuido en gran medida a esta respuesta.

Hoy en día somos más de siete mil millones de personas que habitamos la Tierra, y a las que la naturaleza debe de proveer de alimentos; de ahí que nos preguntemos ¿es necesario el uso de plaguicidas en los cultivos, rompiéndo el equilibrio de la ley natural de integración entre las plantas con otros organismos?

Para responder lo anterior, sabemos que los organismos están en interacción con las plantas y el suelo, en general con su medio, y si los aniquilamos con plaguicidas, modificamos la interacción natural entre ellos.

¿Y qué decir de los fertilizantes? Darles los minerales (micro y macronutrientes) que le sirven a las plantas para formar sus propios nutrientes, sin que realicen sus propios procesos biológicos naturales, es otra manera artificial de generar alimentos y a la vez de intervenir en los procesos de la naturaleza.

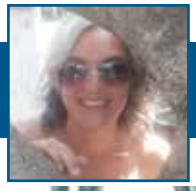
Esto puede extenderse a muchas acciones de los seres humanos en su relación con la naturaleza, como en el caso de la basura, los residuos sólidos, los deshechos, entre muchos otros. La mayoría de los humanos nos comportamos inconscientemente frente a nuestra relación con la naturaleza. Somos indiferentes a lo que sucede a nuestro alrededor y actuamos como si nuestras acciones no tuvieran alguna consecuencia.

Es de considerar que la misma naturaleza se impondrá para poner en orden sus propias leyes. Las leyes humanas nos deben de regir para hacer lo adecuado con la misma naturaleza, obligándonos a cumplirlas ¿esto es una utopía? ¿Lograr convivir con la naturaleza sin alterarla? Si bien las leyes en nuestra sociedad pueden modificarse, adecuarse, reformarse inclusive derogarse, esto no sucede con las leyes de la naturaleza. Debemos respetarlas ya que no permiten cambios, son obligatorias y su propósito es mantener en armonía todo lo que existe en la naturaleza. Todos los seres vivos estamos ligados a estas leyes naturales, y nadie puede invocar su desconocimiento o ignorancia, porque sus efectos son inexorables.

Y ¿entonces qué es la conciencia biológica? Es el conocimiento de que somos parte de la naturaleza, que es como nuestra casa, nuestra familia. La naturaleza está en nuestras manos y acciones. Debemos de conocer cómo funciona y buscar la mejor manera de relacionarnos con ella, para no tener consecuencias que puedan afectar nuestra vida. Concoramos con las voces que sostienen que el ser humano es el origen de todas las adversidades, pero entonces, ¿qué podemos hacer? ¿Nuevamente una utopía con respecto a nuestras acciones y nuestra propia consciencia biológica? Conocer e integrarnos a la naturaleza y no existir como si solamente fuéramos los dueños de ella, pues somos los responsables de nuestras acciones. Si todos los organismos se cuidan a sí mismos e interaccionan con la naturaleza de manera instintiva, el ser humano deberá de utilizar su "inteligencia" en su beneficio y de la naturaleza, ¿será esto también una utopía?

Frederic Cayley Robinson, UK, 1920.

Innovación, tecnología y sociedad



Durga Quintanar Cano
durgawqc@gmail.com

J.-J. Grandville, Francia, 1867.

Los trangénicos son un buen negocio, pero ¿son un buen producto?

Los conglomerados industriales de los transgénicos, entre los que se encuentran: Monsanto, Novartis, Aventis, Bayer, Dupont, han realizado procesos de fusión empresarial generando monopolios ilegales en el ámbito de la agrobiotecnología con productos como el algodón, las flores, biodisesel, bioetanol y cultivos biofarmacéuticos.[1]

Esta industria de agrobiotecnología alimentaria y no alimentaria, se conforma por un complejo industrial, energético, agrícola, farmaceútico, biotecnológico, agroquímico y automotriz, que en la década de los ochentas se implementó en los países desarrollados del norte, con la "esperanza" utópica de la alimentación plena, pues gracias a sus desarrollos tecnológicos los costos agrícolas se reducirían considerablemente. Este resultado no llegó ni en el corto, ni en el mediano, ni en el largo plazos. Utilizaron nuevas tecnologías para fabricar formas de alimentos, modificando el ADN existente,

patentando nuevas especies, y generando nuevas formas de organización en la agricultura y en el consumo de alimentos.

Por tales innovaciones y promesas rotas conviene evaluar las consecuencias de una biotecnología como los transgénicos, orientada hacia el beneficio financiero y no al social.

En este sentido, hoy en día existen algunos monopolios agroindustriales que implementan sistemas productivos en el campo parecidos a los de la fábrica tradicional, es decir, adquieren tierras, contratan mano de obra barata, y sus procesos productivos abarcan desde crear las semillas (transgénicas) estériles, los insumos agroquímicos para "mejorar resultados"; la siembra, la cosecha, hasta el empaquetado y etiquetado del producto final.

Los conglomerados agrobiotecnológicos nos mal informaron al afirmar que la tecnología que venden, sea una oportunidad para la creación de nuevos empleos y la obtención de mejores ingresos para los productores campesinos, pues al contrario, se requieren fuertes sumas de inversión y menos fuerza de trabajo. Los pequeños agricultores se vieron despojados del uso de la tecnología por el costo de los paquetes productivos (semillas transgénicas e insumos agroquímicos) y las asesorías, convirtiéndose en otro factor de riesgo para el campo, la seguridad y soberanía alimentaria de las regiones.

Por otro lado, los consumidores de la biotecnología también quedamos desamparados ante las consecuencias de la aplicación de biotecnologías orientadas exclusivamente al mercado, al sumar nuevos atributos como el combate de plagas o mayores propiedades alimenticias, los productos aumentaron de precio, así como por el uso de granos para generar biocombustibles.

En las últimas dos décadas absorbimos en los precios de los productos, la implementación de las nuevas tecnologías alimentarias y no alimentarias, además del impacto ambiental que generan los transgénicos: poderosas agresiones al medio ambiente; y riesgos en la salud por el aumento de las alergias por alimentos ¿quién no conoce a mujeres, hombres o niños con alergias alimentarias? Se calcula que en el mundo hay 200 millones de humanos alérgicos a algún alimento, los principales son: trigo, cacahuates, nueces, pescado, marisco, leche y huevo.

Afortunadamente, los consumidores europeos pudieron reaccionar y ya tienen un etiquetado especial para los productos que se hicieron con elementos transgénicos. En los países del sur debemos generar los canales para etiquetar por lo menos los alimentos y así decidir si compramos un producto elaborado con tecnologías sustentables o no.

En México, Argentina, Brasil, Indochina, entre otros países, se producen y consumen insumos biotecnológicos pero no se han logrado etiquetar los productos transgénicos. Por ello, finalmente, debemos asumir la responsabilidad que tenemos como consumidores que adquieren productos agrícolas de manera consciente y permítanme, hasta pratriótica.

1. Michelle Chauvet y Rosa Luz González (2008). "Biocombustibles y cultivos biofarmacéuticos ¿oportunidades o amenazas?" en *El Cotidiano*, enero-febrero. Año/vol. 23, núm. 147. Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco, pp. 51-61.

J.-J. Grandville, Francia, 1867.

Viveros del Plantel

Silvia Elena Arriaga
selena.arri@gmail.com

La utopía y distopía de la hidroponia

Uso de pesticidas para combatir plagas y enfermedades en cultivos de hortalizas.

La utopía, descrita en el Renacimiento por Tomás Moro, propone un mundo ideal en el que la sociedad vive con instituciones bien organizadas y las personas gozan de libertad. El término distopía, por otra parte, surge en el siglo XX y, contrariamente a la utopía, con base en una realidad del devenir histórico, en la manera en que están sucediendo las cosas en este momento, se define como un lugar imaginario donde la gente lleva una vida deshumanizada y en el que generalmente impera el miedo: el estado es totalitario, el individuo no es libre, las instituciones fracasan o aplastan a los individuos, porque coartan su libertad.

¿Cómo se relaciona la hidroponía con la utopía? Para responder esta pregunta, comenzaré por definir el concepto de hidroponía: ésta se refiere al cultivo de plantas sin tierra, utilizando sustratos que sustituyen la función de sostén y crecimiento de la raíz. Es una técnica que surge del conocimiento científico y tiene como ideal la producción de alimentos sanos, libres de plagas, enfermedades y pesticidas, y con una mayor vida de anaquel. Generalmente los cultivos hidropónicos se desarrollan en invernaderos, con lo que se protege a las plantas de los factores que puedan alterar su producción; de esta forma, las personas pueden confiar y consumir los productos hidropónicos para recibir sus beneficios nutritivos. Por otro lado, el consumo de estos productos propicia la generación de empleos, debido a que el trabajo de un invernadero es constante y de todos los días: podar, limpiar, cosechar y detectar si el cultivo crece sano a través del registro de parámetros como la temperatura, la humedad relativa o el nivel de bióxido de carbono y de oxígeno; en algunos cultivos, incluso es importante propiciar la polinización con aire o de forma manual, como en el caso del melón y la sandía. Así pues, se genera una empresa organizada y que beneficia social y económicamente a las personas.

En cuanto a la distopía, podemos hacer una analogía de ésta con los cultivos a campo abierto, en los que frecuentemente las plantas se ven afectadas por plagas, enfermedades y condiciones climatológicas

Cultivo hidropónico limpio de acelga china.

desfavorables como lluvias abundantes, granizadas o sequías que pueden mermar la producción de frutos. En la actualidad, se ha promovido la agricultura bajo cubierta (ABC) para proteger a los cultivos de estos factores, aunque, aún dentro de un invernadero, es posible que se presenten plagas y enfermedades que disminuyan el rendimiento y la calidad de los frutos, trayendo como consecuencia una disminución en la producción y baja calidad de las frutas y verduras. Para resolver estos problemas, se han hecho investigaciones sobre la producción de plantas con mayor resistencia a plagas y enfermedades, y también se han mejorado algunas variedades de hortalizas mediante la hibridación e incluso la ingeniería genética, como en el caso del maíz transgénico. Sin embargo, el uso desmedido de pesticidas para combatir a las plagas es un serio problema, pues muchos de ellos tienen graves consecuencias para la salud humana: si se consumen hortalizas fumigadas con pesticidas, el veneno se va acumulando en el organismo y esto puede causar, a largo plazo, enfermedades tales como cáncer y problemas reproductivos. De ahí la importancia de fomentar el cultivo hidropónico tanto a nivel industrial como al personal, en donde las sociedades comiencen a cultivar en los pequeños huertos familiares sus frutos, legumbres y verduras favoritas.

Cultivo hidropónico de lechuga italiana.

Referencias:

Guía comunitaria para la salud ambiental. "Los plaguicidas son veneno", en www.español.esperian.org

Luna Mena, Bethel Mariana, Altamirano Cárdenas, J, Reyes (2015). "Maíz transgénico: ¿beneficio para quién?" en *Estudios sociales*. Vol. 23, núm 45 (enero-junio) pp. 141-161, Coordinación de Desarrollo Regional, Hermosillo, México

Resh, Howard M. (2001). "Cultivos hidropónicos". Madrid, Mundi-Prensa.

Reacción sin cadena

Taurino Marroquín Cristóbal
taurino.mc@gmail.com

El manejo de residuos peligrosos: desarrollo armónico entre el hombre y la naturaleza

Son muchos los efectos a corto y a largo plazo que la contaminación ejerce sobre la naturaleza y la salud de las personas, por ejemplo, se pueden padecer enfermedades renales, gastrointestinales, cardiovasculares respiratorias agudas o crónicas y cáncer entre otras.

La contaminación ambiental afecta la flora y la fauna, y destruye los distintos ecosistemas del país. Entre los seres humanos los más vulnerables son los niños, los ancianos y las familias de pocos ingresos y con acceso limitado a la asistencia médica, susceptibles a los efectos nocivos de dicho fenómeno.

Las instituciones gubernamentales, políticas y educativas hacen muy poco para heredar un ambiente seguro que permita la perpetuidad de nuestra y demás especies.

Generar conciencia en los alumnos, profesores y demás miembros de la comunidad universitaria conseguiría destacar la importancia del manejo de residuos peligrosos que se producen en el hogar y la industria. En nuestra escuela, realizamos actividades de docencia e investigación que, en algunos casos, implican el uso y manejo de sustancias químicas peligrosas y la manipulación de diversos organismos o partes de estos, con los que generamos residuos que demandan un estricto control en su manejo por lo que se debe buscar minimizar riesgos en la salud y al ambiente.

Por otra parte, desarrollar estrategias y procedimientos propios para aprovechar y manejar de manera ambientalmente segura todos los tipos de residuos peligrosos generados en la UNAM,

Robert John Thornton, UK, 1807.

Sistema Globalmente Armonizado de clasificación y etiquetado de productos químicos de venta comercial.

permitiría generar condiciones de seguridad en la actividad experimental como apoyo académico y hacer conciencia de la responsabilidad en el cuidado del medio ambiente, así como dar cumplimiento a la legislación ambiental vigente. De esta manera tendríamos un ecoturismo sustentable, aprovechando todos los recursos naturales de nuestro país (5° lugar en Biodiversidad).

Recomendaciones para el manejo, tratamiento y minimización de residuos generados en la UNAM.

Se sugiere conocer las hojas de seguridad, los pictogramas que por norma aparecen en todos los productos de consumo cotidiano para conocer el riesgo en el uso o manejo de los residuos. Al realizar experimentos con las medidas de seguridad en los laboratorios se puede llegar a evitar accidentes y minimizar el riesgo de daño a la salud, en casos de emergencias se deben aplicar los protocolos de higiene y seguridad así como técnicas de tratamiento y gestión de los residuos peligrosos. La UNAM reconoce su responsabilidad institucional con el mantenimiento de un ambiente limpio y la seguridad de la comunidad universitaria.

Dieudonné Lancelot, Francia, 1867.

La Química del Todo

Limhi E. Lozano Valencia
limhilozano@yahoo.com.mx

Los cuatro nuevos elementos de la tabla periódica

El pasado 28 de noviembre de 2016, la Unión Internacional de Química Pura y Aplicada, (IUPAC por sus siglas en inglés) anunció que un equipo de científicos ruso-estadounidenses del Joint Institute for Nuclear Research (Rusia) y del Lawrence Livermore National Laboratory en California, Estados Unidos, habían aportado las pruebas suficientes para poder aprobar el descubrimiento de los elementos 115,117 y 118. Por otra parte, el caso del elemento 113 es distinto, pues fue descubierto por científicos del Instituto Riken en Japón. En junio de este mismo año, esos países solicitaron a la IUPAC que los nuevos elementos se nombraran de la siguiente manera: nihonio (113), moscovio (115), teneso (117) y oganesón (118). Terminado el plazo se les aprobó de manera oficial sus nombres y sus símbolos, que son Nh, Mc, Ts y Og, respectivamente. No obstante, estos elementos tienen una vida útil de unos milisegundos, por lo que había dudas de su existencia ya que por su instabilidad se trasforman en otros elementos.

Para asignarles el nombre se siguió la tradición de llamarlos a partir de los lugares geográficos donde se descubrieron o bien, de los científicos que los hallaron, se optó por nombrar a los elementos Nh (en honor a Japón), Mc (en honor a Moscú), Ts (a Tennessee en los Estados Unidos) y el Og en honor al físico Nuclear Yuri Oganesián.

El lunes 5 de diciembre de 2016 se oficializaron los nombres, así que a partir de esta fecha se deben de actualizar las tablas periódicas de todo el mundo con estos 4 nuevos elementos.

A continuación se muestra la Tabla periódica de Mendeleiev antes de añadirle los cuatro nuevos elementos, se observan también los nombres y símbolos que se les pretendían poner.

Figura 1. Tabla periodica antes de añadirle los cuatro elementos nuevos . Fuente: *http://www.Vix.Com/es/btg/curiosidades/8509/asi-se-veia-la-primera-version-de-la-tabla-periodica-de-los-elementos*

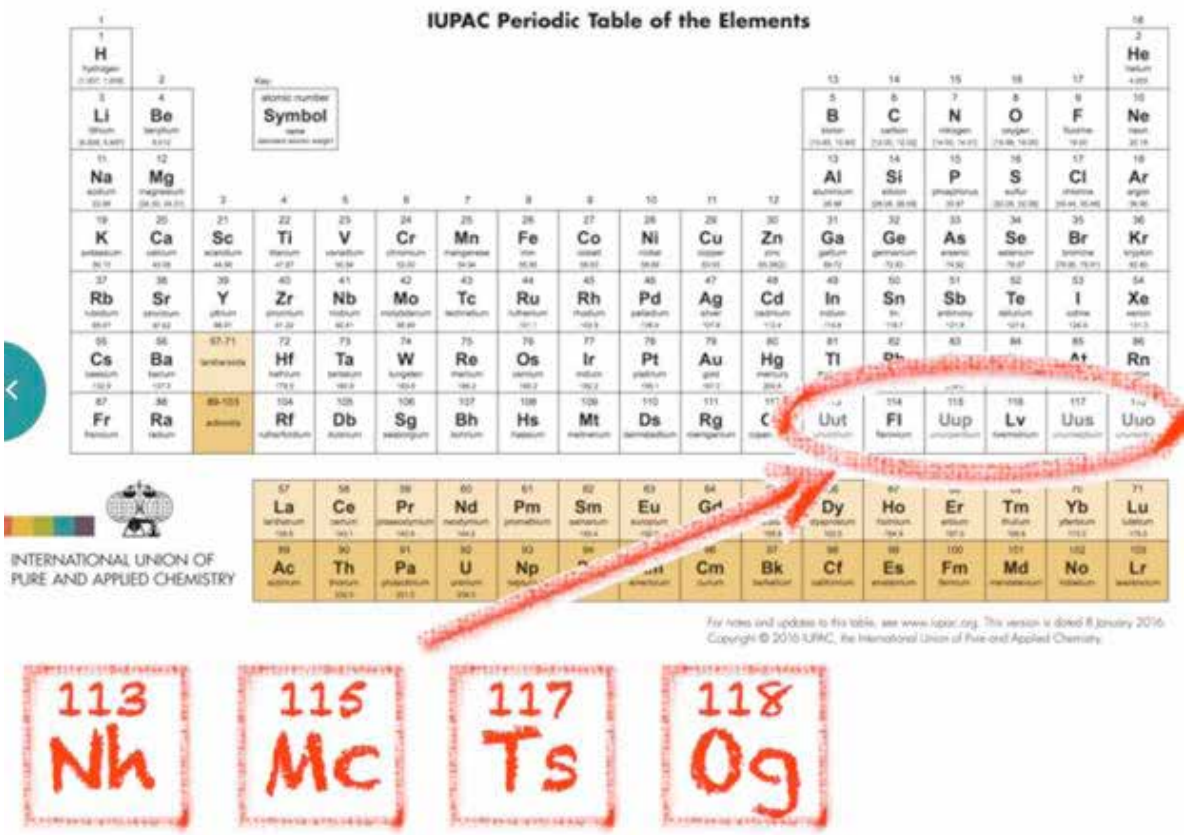


Figura 2. Tabla periódica con los 4 nuevos elementos. Fuente *http://www.abc.es/ciencia/abci-estos-nombres-nuevos-elementos-tabla-periodica-201612020943_noticia.html*

En la figura 2 se observa cómo quedó conformada la Tabla periódica de Mendeleiev, con los cuatro nuevos elementos.

Con la inclusión de estos nuevos elementos, se completa el séptimo periodo de la tabla. En la actualidad, los laboratorios involucrados en el descubrimiento, trabajan para descubrir los primeros elementos del octavo periodo. Se piensa que a partir del elemento 120, se podría llegar a la estabilidad de los elementos, y este fenómeno permitiría formar átomos superpesados estables, que proporcionarían mayor información en el campo de la física nuclear. Es increíble el hecho de que la ciencia es muy activa y esperamos que en un futuro podamos ver los primeros elementos del grupo 8 de la tabla periódica.

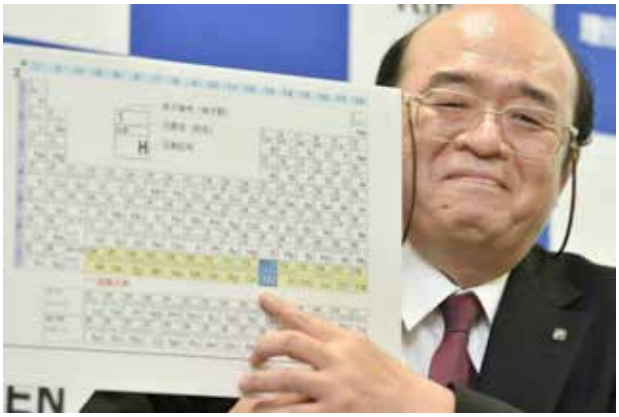


Figura 3. Presentación del elemento 113 por el instituto Riken en Japón. *Fuente http://www.elespectador.com/noticias/actualidad/son-cuatro-los-nuevos-elementos-dentro-de-tabla-periodi-articulo-608953*

Referencias:
www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/11/30/aprueban-nombres-de-4-nuevos-elementos-de-la-tabla-periodica
www.qb.uson.mx/CQW/OSW/DivDep/TP4EM1.pdf
www.periodni.com/download/tabla_periodica-color.pdf
www.elespectador.com/noticias/actualidad/son-cuatro-los-nuevos-elementos-dentro-de-tabla-periodi-articulo-608953

Mathemática

Daniel Cruz Vázquez
cuvad79@gmail.com

Abandonando el no-lugar

Uno siempre debe poder decir *mesa*, *silla* y *tarro de cerveza* en vez de *punto*, *línea* y *plano*
David Hilbert

En el sentido estricto de las palabras, la matemática es una utopía. Es el no-lugar: el dominio de lo ideal. Lo abstracto puebla la geometría, la aritmética, el álgebra. En su búsqueda de conocimiento, la mathematica (lo que se aprende) mira en el corazón de la oscuridad y profana lo inefable.

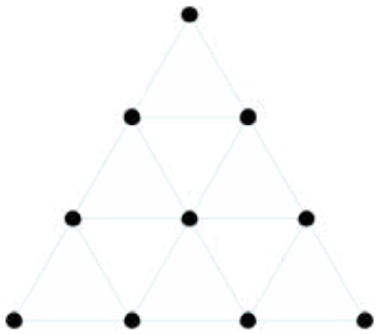
Los antiguos griegos tenían una curiosa manera de pensar al respecto, revestían la matemática de una seriedad ritual y consideraban que los principios matemáticos eran los principios de todas las cosas. Hay que detenerse un momento a sopesar las implicaciones: para los pitagóricos, por ejemplo, los números *eran* las cosas mismas; las propiedades de los números eran entonces las propiedades de los seres y los objetos físicos, y el estudio de los números equivalía al estudio del mundo natural.

En la actualidad es difícil entender el alcance de estas ideas. Permítaseme presentar un ejemplo que puede resultar ilustrativo al respecto, la *tetractys* pitagórica.

La tetractys es una representación geométrica del número 10, mediante puntos que quedan distribuidos en un arreglo triangular. Esta construcción tenía todo un significado místico y en las líneas que siguen lo exploraré muy brevemente:

El vértice superior del triángulo, donde sólo hay un punto, corresponde al número 1 —la divinidad, la fuente de todas las cosas—. Del número 1 se desprende el número 2 (representado por la fila de dos puntos inmediatamente debajo del 1): la dualidad, el desdoblamiento de la divinidad, femenino/masculino, orden/caos. Debajo viene el número tres, que corresponde a todas las trinidades empezando por los tres niveles del mundo griego: celeste, terrenal e infernal. La fila inferior es el número 4, que los griegos hacían corresponder con los cuatro elementos: agua, aire, tierra y fuego.

Al ser el 10 la suma de estos cuatro números (1 + 2 + 3 + 4 = 10), los pitagóricos lo consideraban una representación de la totalidad del Universo. Aquí es en donde uno puede comenzar a comprender el significado de la frase "las propiedades de los números

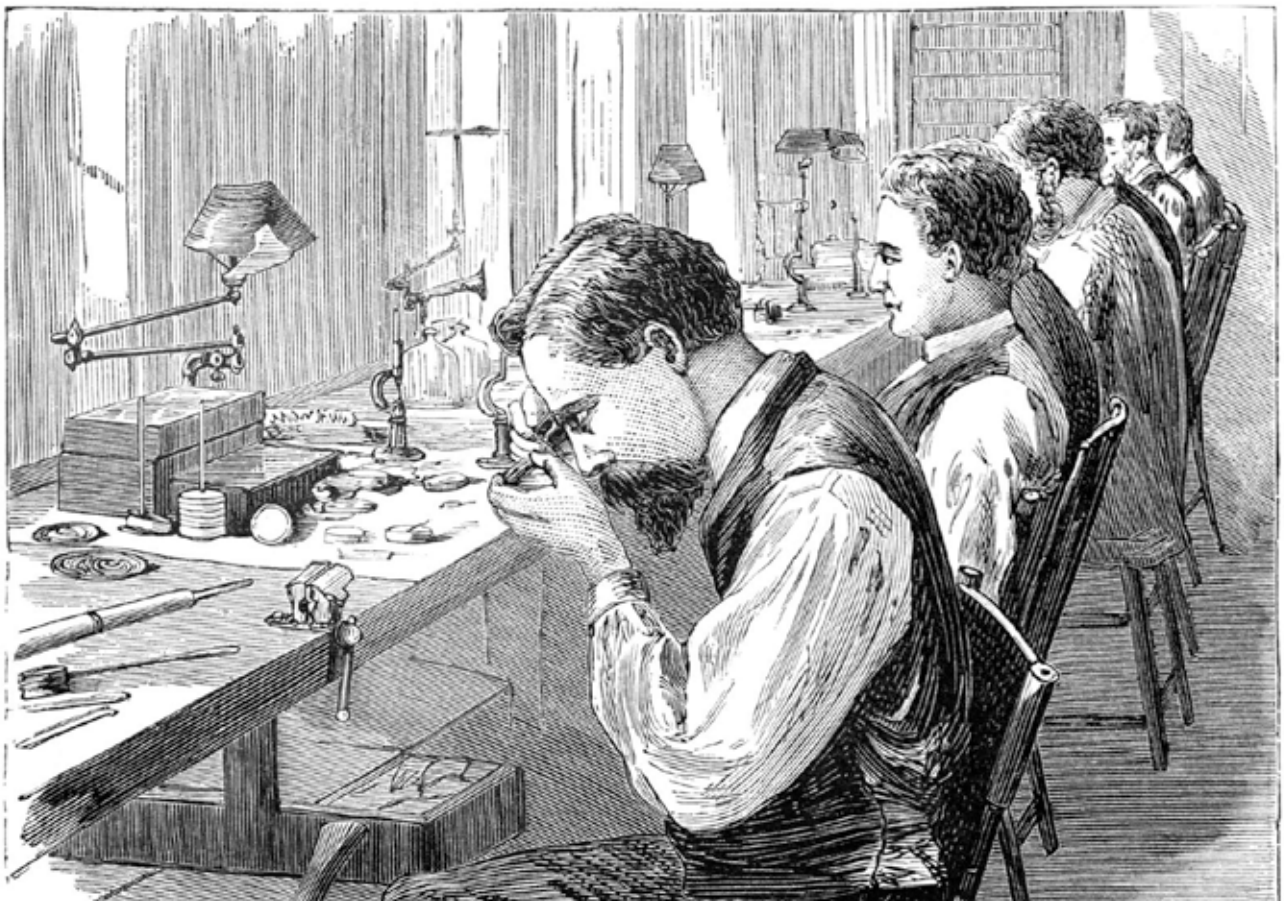


Tetractys, representación geométrica del número 10.

eran las propiedades de los objetos físicos", pues la escuela pitagórica creía, sin otra base más que este juego de sumas e interpretaciones místicas, que el 10 efectivamente contenía dentro de sí propiedades inherentes al cosmos. Como resultado, durante siglos se creyó que el sistema solar estaba organizado en diez esferas concéntricas, con –por supuesto– un planeta orbitando en cada una; estas esferas tenían radios tales que, al moverse a través del éter (concepto que nos acompañó hasta finales del siglo XVIII), generaban vibraciones armónicas que juntas constituían la música de las esferas, una armonía celestial que llenaba el cosmos.

Toda esta concepción descansaba en la idea de que los números (entendidos como números *enteros*) eran suficientes para describir cualquier fenómeno natural. Pero tan elegante construcción se vino abajo con el descubrimiento de los inconmensurables, cantidades que no pueden expresarse mediante números enteros ni mediante razones[1] entre ellos. El que quizá sea el inconmensurable más famoso, aparece en el

1. En matemáticas, una razón es una forma de comparar dos números. Sin detenernos a examinar algunas sutilezas que en este momento no son importantes, se puede decir que esta comparación se lleva a cabo mediante el cociente de ambos números. Por ejemplo, el 10 se puede comparar con el 5 calculando el cociente 10/5 = 2, lo cual significa simplemente que el 10 es dos veces más grande que el 5. Sencillo, ¿no?



Autor desconocido, 1871.

lugar más inofensivo imaginable, la diagonal de un cuadrado de lado 1. Existen otros ejemplos célebres en matemáticas, como (la razón de una circunferencia con su diámetro) o la divina proporción. Se dice que la crisis de los inconmensurables fue tan profunda que los pitagóricos prohibieron, bajo pena de muerte, revelar a otros la existencia de estos números. Esfuerzo censor condenado al más completo fracaso, pues, como hoy sabemos, los inconmensurables son los números reales más "abundantes". [2]

Fue así como el avance de las matemáticas comenzó a socavar la utopía de una realidad física completamente descrita y determinada por propiedades numéricas. Resulta paradójico, si uno se detiene a pensarlo un momento, que nuestro desarrollo de la matemática haya terminado por evidenciar que no todo es fácilmente matematizable. Paradójico e informativo: que ocurra así puede estar indicándonos algo sobre la naturaleza distópica del mundo.

A principios del siglo XX el matemático alemán David Hilbert pensaba que había que distinguir, en un nivel filosófico, entre matemática pura y matemática aplicada. La primera incluía la aritmética y el álgebra y se refería a conocimiento que se podía construir con pensamiento puro. En la segunda estaban la geometría y la mecánica, que dependían en alguna medida de la experiencia y la intuición empírica. Sin embargo, conforme profundizó sus estudios llegó a una conclusión distinta: ni la experiencia ni la intuición son necesarias para construir el conocimiento matemático. Matemática y realidad física pueden, en última instancia, estar completamente divorciadas (que ello sea deseable es un tema aparte). Los pitagóricos habrían probablemente mirado con horror esta idea, que atenta contra la utopía matemática y promueve en algún grado la distopía de un mundo impredecible y fuera de control. Pero, como ya he tratado de argumentar en este mismo espacio, es posible que aceptar esta falta de belleza/perfección/elegancia/estética en el mundo real sea necesario para mantenernos en movimiento, para no quedarnos anclados, para madurar y continuar la búsqueda primordial, la única que importa.

2. Los números que pueden expresarse como una razón de dos enteros se llaman números racionales. Existe una infinidad de números racionales. Los inconmensurables, por definición, no son números racionales y por este motivo también se les conoce como números *irracionales*. Juntos, racionales e irracionales constituyen el conjunto de los números reales. Ahora bien, resulta que los números irracionales son más "abundantes" que los racionales. El divertido tema de pensar en un infinito más grande que otro infinito se lo debemos a los buenos oficios de George Cantor y su desarrollo de la Teoría de Conjuntos, fundamental para la matemática moderna.

Curiosidades matemáticas

Ciro Plata Monroy
ciro.plata@cch.unam.mx

Jarro negro: *software* libre desarrollado en el Plantel Naucalpan para el mundo

Una de las Opciones Técnicas que el Plantel Naucalpan ofrece a sus alumnos, es "Mantenimiento a Sistemas de Microcómputo". En el año 2005 esta asignatura estaba a cargo del profesor Raúl González Alzaga, egresado de la ESIME-IPN.

Una de las tareas básicas que el profesor Raúl realizaba con sus alumnos era la recuperación de piezas de computadoras inservibles, que habían sido dadas de baja de las distintas oficinas del Plantel.

Su objetivo: utilizarlas como herramientas didácticas para su Opción Técnica. Con frecuencia lograban armar alguna computadora, la hacían funcionar y experimentaba a libertad con estos dispositivos obsoletos. Cabe mencionar que se trataba de computadoras, 80286, 80386 y 80486 con SO MS-DOS 6.0 y Windows 3 o Windows 3.1 para trabajo en grupos, cuando Windows todavía no era un SO, sino un ambiente gráfico.

Evidentemente, la paquetería y muchas aplicaciones nuevas requerían mayores recursos de Hardware y Software, y ya no tenían cabida en estos vejestorios, mucho menos pensar en el servicio de Internet. Pero el profesor Raúl y sus alumnos, no iban a renunciar a sus equipos que tanto trabajo les había costado ensamblar y hacerlos funcionar, así que idearon migrar a Linux, una plataforma de concepto libre, que en ese tiempo estaba siendo muy bien aceptada por usuarios y desarrolladores de todo el mundo.

El reto ahora era conseguir una versión ligera de Linux; empezaron con Mu Linux y al ver que las cosas marchaban bien, se dio rienda suelta a la imaginación y empezó una nueva era: la de investigar y experimentar con todas las bondades que ofrecía la plataforma Linux, sin importar cuántas veces necesitaran formatear el disco duro o cuántas tarjetas de memoria y puertos habría que probar y configurar, pues tenían el tiempo a su favor; y lo importante era su disposición por aprender y hacer suyo el conocimiento.

Al notar el interés de los alumnos (todos jóvenes de entre 15 y 17 años), el profesor Raúl González Alzaga, les propuso utilizar GNU\Linux para recuperar un servidor SUN Sparc, de SUN Microsystems cuya licencia del SO SOLARIS, había expirado y actualizarla resultaba costoso para el Plantel. Este servidor se instaló y configuró con una distribución Debian 3.0 y así así inició el primer proyecto de este grupo de jóvenes "Radio Siladin", con gran éxito que posteriormente fue retomado por la DGCCH en tiempos del Mtro. Rito Terán bajo el nombre *El Punto Medio*.

En el mismo año se registró y se aprobó el primer proyecto Infocab "*Cluster Pablo González Casanova*". El cual consistió en diseñar, construir y configurar un Cluster de 32 nodos Xeon con 1 Tb en memoria RAM (incluyendo una licencia Intel Cluster Kit), el primero y único Cluster (Conjunto de computadoras interconectadas por una red, que se comportan como una única supercomputadora), construido por alumnos de Bachillerato en México. También se realizó el primer Congreso de Software Libre denominado "*Semana Linux UNAM Naucalpan SLUN*".

Este congreso definió el papel que jugaría este grupo de estudiantes universitarios coordinados y dirigidos por el profesor González Alzaga. Iniciaba una nueva etapa en la vida académica de estos jóvenes, quienes se convirtieron en los desarrolladores más jóvenes del Bachillerato y de muchas universidades de México.

En este primer congreso participaron alumnos y exalumnos, con el propósito principal promocionar el uso de *software* libre en la UNAM.

El entusiasmo de los alumnos y exalumnos en este trabajo, hizo posible que se generaran 3 proyectos Infocab más, con la participación extensiva para profesores y personal externo al Colegio (FES Cuautitlán, FES Aragón, FES Acatlán, Facultad de Ciencias y UVM).

Apenas iniciaba el 2006, el profesor Raúl y su grupo de alumnos, coordinados por el joven estudiante Armando Rodríguez Arguijo, se propusieron crear una distribución GNU\Linux, a la que llamaron Jarro Negro, un producto más de estos jóvenes bachilleres inquietos, ya no como estudiantes, ni como experimentadores, sino como grandes desarrolladores. Y un dato más: a la fecha Jarro Negro se sigue desarrollando y con el mismo concepto de *software* libre. (Si te interesa, puedes descargar la distribución Jarro Negro de esta página *www.jarronegro.mx).*

En 2006, Jarro Negro empezó a generar polémica entre los cibernautas y a tener reconocimientos, provocando impacto por haber sido creada por un grupo de jóvenes de en promedio 16 años de edad.

La Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Recursos Materiales y Servicios, otorgó un reconocimiento a los integrantes del grupo, al profesor Raúl y al Plantel Naucalpan, siendo entonces directora, la Bióloga Angélica Galnares Campos.

Esto solo puede ocurrir en la UNAM y particularmente en el CCH, porque su modelo educativo impulsa la experimentación y la investigación en sus estudiantes.

En el 2007, la CNN Expansión mencionó el importante trabajo de los alumnos del CCH Plantel Naucalpan con Jarro Negro**,** en el reportaje "La tecnología mexicana ... ¡existe!"

En el 2011, Jarro Negro fue catalogada por CNN México, como uno de las "diez grandes contribuciones mexicanas a la ciencia".

En mayo del 2013, el profesor Raúl causa baja de la UNAM por invalidez, ocasionada por Diabetes Mellitus, el grupo de alumnos al quedar sin una directriz se disgrega, y el equipo de cómputo y documentación de los proyectos Infocab se entregaron al plantel.

En el 2014, el grupo de alumnos, exalumnos y el profesor Raúl de manera independiente participan en un conversatorio con Richard Matthew Stallman (programador estadounidense y fundador del movimiento de *software* libre) en la Universidad Distrital. El evento fue transmitido por la televisión pública de Bogotá, Canal Capital.

En el mismo año 2014, Jarro Negro es reconocida en "La gran lista tecno-mexicana" por la revista *Tomorrow's Technology Today* (T3 México).

En el 2017, Noticieros Televisa en su versión en línea, Jarro Negro fue catalogada como uno de los grandes inventos mexicanos.

Desde el 2006, Jarro Negro ha participado con Talleres y Conferencias en distintas Instituciones Nacionales e Internacionales, como se detalla a continuación:

2005
- Universidad Liceo San Pedro de Gante.

2006
- "Encuentro Nacional de Linux y *software* libre 2006".
- "Congreso Chiapaneco de Software Libre 2006".
- "Congreso Nacional de Software Libre 2006."
- Semana Linux UNAM Naucalpan 2006.
- FLISOL 2006 Estado de México.
- Universidad Tecnológica de la Mixteca.
- Universidad Distrital SLUD 4.

2007
- "6° Seminario de Linux".
- "10 aniversario TESOEM".
- "FLISOL 2007 Estado de México".
- "Congreso Nacional de Software Libre 2007".
- "Tecnológico de Estudios Superiores del Oriente del Estado de México".
- "Ciclo de Conferencias Innovatec".

2008
- CBTIS No. 179 Tulancingo.
- 1er Congreso Interdisciplinario de Software Región Chontalpa.
- FLISOL 2008 (cuatro sedes).
- 3er Congreso Software Libre Aplicaciones Interdisciplinarias del Colegio de Ciencias y Humanidades.

2009
- Taller y Conferencia "Jarro Negro y CLUN", Universidad del Valle de Cuernavaca. UNIVAC.
- Taller y Conferencia, Universidad Politécnica de Tulancingo UPT.
- Primer congreso universitario de informática FES Cuautitlán UNAM.
- Primer aniversario de la Casa Telmex del Centro Histórico.
- 4to. Congreso de Software Libre, Aplicaciones Interdisciplinarias del Colegio de Ciencias y Humanidades. Facultad de Ciencias, UNAM.
- 1er. Encuentro "Explorando el Mundo de la Computación", Preparatoria #2 Tulancingo, Hgo.

2010
- Dos conferencias y dos talleres, Universidad Tecnológica de Tulancingo Hgo. UTT.
- Conferencias, Centro de Educación Mexicano para el Crecimiento.
- Conferencia, Universidad Veracruzana, First Free

and Open Source Software Day At LSCA-UV.
- Conferencia, FLISOL 2010.Instituto de Educación Media Superior de D.F. IEMS.
- Conferencia, Instituto Tecnológico de Pachuca.
- Conferencia, Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas. UPIICSA IPN.
- "5° Congreso de Software Libre Aplicaciones Interdisciplinarias del Colegio de Ciencias y Humanidades", UNAM.

2011
- Universidad Distrital (Bogotá, Colombia).
- FONASOL 2011.
- FLISOL 2011 UPIICSA.
- FLISOL 2011 IEMS, CARMEN SERDAN.

2012
- 1er Congreso Nacional Linux (Jarro Negro) 2012 UAEM.
- FLISOL 2012 TESE.
- FLISOL 2012 UAEH.

2013
- Universidad Distrital, Bogotá, Colombia.
- 35 aniversario de la Facultad de Ciencias Básicas UATX.
- FLISOL 2013 ITTLA.
- Universidad Tecnológica de Xicotepec de Juárez.

2014
- Universidad Politécnica de Tulancingo, Hidalgo.
- Instituto Tecnológico de Milpa Alta II, Distrito Federal.
- Encuentro con Richard Stallman, Bogotá, Colombia.
- Semana Universidad Distrital, Bogotá Colombia.
- Universidad Tecnológica Metropolitana, Mérida Yucatán.

2015
- Universidad Politécnica de Tulancingo Hidalgo.
- Universidad Distrital, Bogotá Colombia.
- Universidad Interactiva Milenio, Hidalgo México.
- TESOEM, México.
- Colegio Teresa Martin, Morelos México.

2016
- Instituto Tecnológico de Milpa Alta.
- Universidad Nacional Autónoma de México, ENES MORELIA Michoacán, México.

La distribución Jarro Negro se mantiene por algunos ex-participantes de los proyectos Infocab. En el 2015 se inició una empresa denominada "Consorcio Jarro Negro", con el propósito de implementar y desarrollar soluciones utilizando *software* libre.

Sirva este artículo para reconocer el trabajo que logró el Profesor Raúl González Alzaga con sus alumnos ceceacheros:

Álvaro Garduño Ochoa, Abigaíl Cortes, Armando Rodríguez Arguijo, Brenda Rubio Ruiz,Cuauhtémoc Flores Tirado, Daniel Vilchez Alcantar, David Betancourt Navarrete, Gabriel Rodriguez Saavedra, Germán Torres Oliveros, Gustavo Torres Aguirre, Jorge Cortes Salcido, Jorge Luis Cruz Hernández, Jose Luis, Josue Ronquillo Gomez, Mario Cortes, Miguel Gonzalez Pomposo, Monserrat Ramírez Salazar, Ramón Pérez Ramos, Renato Peñaloza Bojorques, Rogelio Reyes Calderón, Sergio Iván Mora Ortega, Xiomara Itzel Rosas Rafael y a todos los que participaron en el grupo.

El diván te escucha

Claudia Morales Ramírez
claumor5@yahoo.com.mx

La salud mental: entre lo asequible y lo utópico

En el presente siglo se ha hecho cada vez más frecuente escuchar sobre la salud mental, tanto en los discursos gubernamentales oficiales como en los medios de comunicación y la población en general. A partir del *boom* de algunas problemáticas psicosociales actuales como el *bullying, sexting, texting, cutting*, y otras consideradas, por decirlo de algún modo, más antiguas como la depresión, las adicciones, las tendencias suicidas o las relaciones destructivas (por mencionar algunas), que aquejan a los jóvenes y a otros grupos de edad, se ha puesto un mayor interés en este *concepto compuesto*, conformado con dos palabras que aparentemente son fáciles de entender, pero difíciles de explicar.

En un breve ejercicio se formuló una pregunta a un grupo de personas que iban de la adolescencia (10 a 19 años) a la adultez tardía (65 en adelante): "¿Qué es la salud mental?", se les cuestionó, y las respuestas obtenidas fueron diversas con una amplia gama de matices argumentales. Con un fuerte entusiasmo inicial, los esfuerzos explicativos decayeron a medida que intentaban dar una respuesta. Algunos hablaron de "estar bien", otros de "estar cuerdos", o "sentirse bien y sin problemas" y, otros más, la concebían como "cuidar tus emociones y tus sentimientos para estar plenos".

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2013), la salud mental se define como "un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad". Lo que llama poderosamente la atención en esta definición es el optimismo extremo de la misma, ya que, para muchos, ese "estado de bienestar" es sólo una

Arthur Rackham, UK, 1920.

utopía (en el sentido más amplio del término) que difícilmente podrá concretarse de manera estable en un ser humano pues, ¿cuántos son conscientes de sus capacidades?, ¿cuántos pueden afrontar las tensiones "normales" de la vida? ¿De verdad hay *alguien*?

Si se analizan estos cuestionamientos, es fácil entender a quienes tienen un fuerte motivo para creer que el concepto es "irrealizable" y, con esta afirmación, es más sencillo justificar todo aquello que acerca al ser humano al malestar, a la inconsciencia, o a la inoperancia colectiva. Es desde esta postura de donde se puede justificar la "normalidad" de tanta problemática psicosocial, como las señaladas al inicio de este texto lo que provoca que la falta" de salud mental" se convierta en la responsable de todo lo fatídico que sucede en el individuo y en lo que le rodea.

No obstante, quizá se deba concebir la salud no como un "sitio" en el que se está o no, sino como un proceso en el que se trabaja, para alcanzar un sentido de satisfacción y de plenitud. Lo interesante de la definición que plantea la OMS al respecto, se encuentra en la segunda parte, cuando se enuncia "el trabajo de forma productiva y fructífera"; la salud mental no *es*, se *llega a ella*, se construye, no es un fin acabado, sino una serie de condiciones en las que, a pesar de los inconvenientes, retos, batallas, incertidumbres, miedos y tristezas, se debe trabajar por un gran deseo de estar calmo ante lo que no se puede cambiar, pero sí transformar, del entorno de convivencia. Esto, no obstante, requiere grandes esfuerzos, y una constante lucha, voluntaria y decisiva.

De acuerdo a lo anterior, aunque es muy seductor y simplista expresar que la salud mental es sólo una utopía, se deberá analizar qué comportamientos, actitudes y prácticas en general, generan un acercamiento consistente a esa "contribución colectiva", que se señala en la definición planteada por la OMS.

¿Desde dónde se valida lo que es sano o no? Se puede considerar a los gobiernos, las políticas mundiales, los criterios científicos, la opinión personal pero, muy probablemente, esto dé lugar a una discusión árida, poco útil, que consuma mucho tiempo y de la cual no se obtendría consenso alguno. Lo sustancial, quizá, sea la postura que se adoptará: si la salud mental es sólo una utopía, no importan los esfuerzos realizados, *nunca* podrá alcanzarse; si, por el contrario, se le considera asequible, entonces hay que tomar decisiones, hacerse cargo de las cosas que ocurren y que afectan la estructura personal, afrontarlas, y trabajarlas. Todo es cuestión de percepción y de deseo.

Referencias:
Organización Mundial de la salud (2013). Salud mental: un estado de bienestar. *www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/* (consultado el 7 de junio de 2017).

Arthur Rackham, UK, 1922..

Interpretación y símbolo

Joel Hernández Otañez
joelhernandezotanez@yahoo.com.mx

Interpretaciones respecto a lo *posible*

La imaginación es un impulso que sobrepasa lo circundante para ofrecer otra perspectiva; pretende reorientar el sentido de las cosas con propuestas, muchas de ellas, susceptibles de ser realizadas; su capacidad estriba en moldear escenarios proyectando otros; en su itinerario va dejando una impronta que puede ser testificada e interpretada. Así, el universo imaginario está dotado de signos abiertos a la exégesis. Ejemplo de esto es la utopía: al resignificar el sentido de la realidad abre nuevas visiones que pueden consolidarse.

Henri Charles Antoine Baron, Francia, 1864.

Para el filósofo francés Paul Ricoeur, la utopía se nutre de lo imaginario mediante una temporalidad implícita, es decir, se vale de imágenes estructuradas en expectativas a futuro.[1] Se afianza en la idea de lo posible amalgamando efigies. Es el *no-lugar* tendiente a su consumación. No es ni lo perpetrado ni lo irrealizable. Por el contrario, diseña o formula contextos visibles y viables. Por ende, lo utópico no es sinónimo de desvarío.

La utopía es principalmente comunitaria, concibe a la colectividad como su actor fundamental y, lejos de aislar, conmina a la participación. "La utopía es un ejercicio de la imaginación para pensar en *otro modo de ser* de lo social,"[2] pero, a diferencia de la ideología que se preserva allende a las críticas; la utopía replantea lo circundante para sugerir lo distinto y, anteponiendo una mirada reflexiva del *corpus* social, alienta la inclusión y el cambio y, de esta manera, se opone a la ideología tendiente a la perpetuidad de lo establecido.[3] Aunado a esto, de acuerdo con Paul Ricoeur, este concepto se enarbola de tener uno o varios autores que lo promulgan, con lo que también difiere de los mecanismos anónimos que operan en lo ideológico.

La utopía es esperanzadora, sin embargo, también puede devenir en patología, es decir, convertirse en algo peor de lo que busca cambiar. Puesto que se ajusta a la lógica de "todo o nada" conlleva el riesgo de enajenarse como la ideología:[4] abandona el sentido inverso del adoctrinamiento y entonces acaba por homologársele cuando, al querer deslegitimar lo convencional a toda costa, deviene en *el extravío a lo otro*, reproduciendo y padeciendo justo lo que critica.[5]

Lo interesante de la utopía –antes de sufrir distorsión alguna– es que tiene una condición expositiva y, por eso mismo, accesible al análisis o a la interpretación. Al ser un constructo simbólico, procura el examen de sus significados. No le es extraño el dirimir sobre su pertinencia y sus alcances. Ya que la utopía es de suyo contestataria y deliberativa no puede, en sentido estricto, ser ajena a la revisión de lo que presenta y acepta la crítica porque de ella emerge. Así, favorece la introspección de lo que concierta.

El escepticismo, la resignación y el conformismo son lo opuesto a la utopía. Mientras que los primeros tienden a la pasividad y a la inacción; esta última suscita el cambio. Por ende, no se contenta con un mero señalamiento a futuro, sino que se adhiere al compromiso de trastocar lo instituido. De allí que señale Ricoeur: "Imaginar el no lugar es mantener abierto el campo de lo posible."[6] En consecuencia, la utopía es un corte al aletargamiento porque preconiza lo diferente como posible, no enaltece lo inverosímil sino lo factible, alienta la cavilación de sus participantes, piensa aquello a lo que aspira; por eso, no ambiciona cambiar un contexto por otro por simple empecinamiento.

En suma, la utopía es construcción de lo posible que conlleva la esperanza como su legítima e inquebrantable raíz y hace habitable desde ahora lo que podrá ser.

Referencias:
Ricoeur Paul, *Del texto a la acción*; tr. Pablo Corona, México: FCE, 2001.

1. Cfr. Paul Ricoeur. "La ideología y la utopía: dos expresiones de lo imaginario" en *Del texto a la acción*, México: FCE, 2001, p. 349.
2. *Ibid*. p. 357.
3. *Ibid*., pp. 349-350.
4. I*bid*., P. 359.
5. *Ídem*.
6. *Ídem*.

Caminando con Sócrates

Paola Ma. del Consuelo Cruz Sánchez
aolacruzs@yahoo.com.mx

Mutilados de guerra, Otto Dix, 1920.

Eichmann en Jerusalén, un acercamiento a la distopía nazi

En 1963 fue publicado el texto *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal* de la filósofa Hannah Arendt (1906-1975). El escrito apareció primeramente en el diario norteamericano *New Yorker*; periódico que solicitó a la pensadora cubrir e informar a sus lectores sobre el juicio del nazi Adolf Eichmann, el cual tuvo lugar en Jerusalén en 1961.

Hannah Arendt fue una pensadora judía, nacida alemana y nacionalizada norteamericana. Vivió en la Alemania nazi, donde advirtió los inminentes riesgos de la ideología nacionalsocialista. Trabajó con las juventudes sionistas[1] ayudando a los refugiados. Razón por la cual estuvo detenida por la Gestapo en julio de 1933. Dadas las dificultades a las que se enfrentaría, la filósofa dejó Alemania en el mismo año y emigró a París. En el exilio, Arendt fue llevada al *campo de internamiento* de Gurs. Logró escapar cinco semanas después. Finalmente, llegó a Estados Unidos en 1941.

Su primera labor fue como editora de la revista *Aufbau* en Nueva York. En ella mantuvo una columna que dedicó a los asuntos judíos. A partir de ese momento combinó una suerte de escritura filosófica y periodística dedicada mayormente a asuntos políticos. Por esta razón, recibió la encomienda de cubrir el juicio de quien fuera uno de los ejecutores de la *Solución Final.*[2]

1. Se entiende por Sionismo a un movimiento de carácter político que pugnó por el establecimiento de una patria israelí segura. Su mayor representante fue Theodor Herzl, quien en 1897 fue electo como la cabeza de dicho movimiento en el congreso de Basilea. Publicó en 1896 el texto *El Estado judío,* donde se resume su propuesta.

2. La *Solución Final* a la cuestión judía fue aceptada en la *Conferencia de Wannsee* el 20 de enero de 1942. Ésta consistía en un plan progresivo para exterminar a todos los judíos de Europa. Eichmann fue uno de los conferenciantes y posterior ejecutor de la *Solución Final*.

Su texto no fue del todo bien recibido por los judíos de la época. Criticó duramente al tribunal israelí, al que imputaba haber resuelto el juicio antes de empezar. A Arendt le asombraba que éste no tuviera como intención esclarecer los siguientes cuestionamientos: "¿Cómo pudo ocurrir?, ¿Por qué las víctimas escogidas fueron los judíos?, ¿Por qué los victimarios fueron precisamente los alemanes?, ¿Por qué los judíos fueron al matadero como obedientes corderos?".[3]

En la audiencia pública desfiló un número casi interminable de sobrevivientes, quienes narraron sus sufrimientos a causa de las políticas nazis, pero no se intentó responsabilizar a Eichmann de sus propios actos.[4] De acuerdo con sus declaraciones, éste podría pasar por alguien que sólo cumplía los mandatos de sus superiores. Para la pensadora, el juicio fue imparcial, se "relataron los hechos únicamente desde el punto de vista judío, [ello] deformó la realidad, incluso la realidad judía"[5]. En conjunto, "ni la defensa, ni la acusación, ni ninguno de los tres jueces" pudo hacerle un cuestionamiento fundamental: ¿En qué sentido se creía culpable?

Otra de las perspectivas del escrito de Arendt que disgustó a un sector de lectores, fue la mención sobre la colaboración de ciertos judíos con el exterminio de los suyos. A lo largo del texto, se narra cómo los más adinerados lograron salir de Europa y, cómo aquellos que no lo eran, padecieron. Muestra también a un tercer grupo que contribuyó con los nazis, ya fuera negociando pasaportes o denunciando a sus compatriotas a las SS para su aprensión.

La narración de Arendt es imparcial. La escritora fue fiel a la exposición de la verdad, sin que ello demeritara la tragedia sufrida por los judíos europeos. El énfasis de su texto radica en el principio ético de la responsabilidad. El pueblo alemán fue en mayor o en menor grado culpable de lo ocurrido. Desde aquél que guardó silencio frente a las detenciones y saqueos a sus vecinos judíos, hasta el teniente coronel Adolf Eichmann, por ejemplo. De ahí, que al término de la SGM se borraran los restos de la Alemania Nazi. Fingir olvido implica una doble victimización, mientras que insistir en la victimización implica, con el tiempo, convertirse en un victimario.

En suma, el escrito arendtiano es una advertencia sobre la *banalización del mal.* Acción que señala la contribución de todos a las catástrofes colectivas y la disolución de la responsabilidad personal. El mal parece disolverse en actos que nuestros ojos, son inofensivos, pero que en conjunto abonan a un padecer mayor y común. Pensar extendidamente, es decir, considerar a los demás, es una forma de frenar el avance del mal banalizado.

En la audiencia pública desfiló un número casi interminable de sobrevivientes, quienes narraron sus sufrimientos a causa de las políticas nazis, pero no se intentó responsabilizar a Eichmann de sus propios actos

Lens Being Bombed, Otto Dix, 1924.

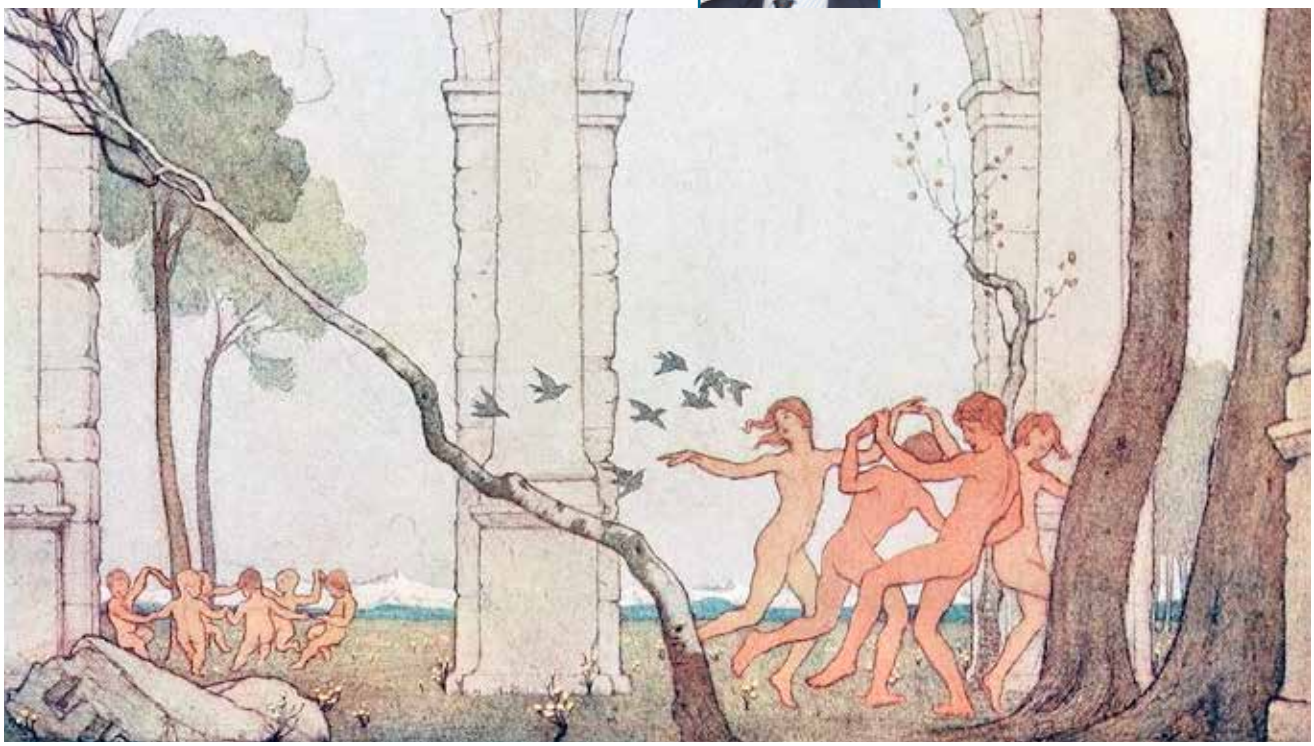
3. Arendt, H. (2010*): Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal.* México: De bolsillo.

4. Eichmann, "el especialista en asuntos judíos", negoció la salida para algunos de ellos, pero contribuyó con la muerte de miles.

5. *Idem*, p.27.

Entre filósofos no nos leemos las manos

Alfonso Flores Verdiguel
a.floverdi@aol.com



Frederic Cayley Robinson, UK, 1920.

La república de Platón, ¿utopía o posibilidad de una sociedad justa?

Qué pena que el egoísmo inherente al ser humano convierta en utopías las ideas justas.
Anónimo

Desde que se originó la desigualdad entre los hombres, algunos filósofos, literatos y librepensadores han sido conscientes de que el mundo, tal y como lo ha estructurado la especie humana, es injusto, corrupto, en constantes guerra y destrucción. El pensamiento utópico surge como la idea de que los seres humanos pertenecen y merecen un mundo mejor que se perdió en el pasado remoto; esta ensoñación, hace que el pensador revolucionario se rebele contra el mundo presente, anhele aniquilarlo e idealice una sociedad salvada por hombres virtuosos para refundar un mundo nuevo, justo y armonioso.

Tomás Moro, fiel seguidor de la filosofía platónica, acuñó la palabra "utopía", inspirado en un pasaje del diálogo *La República* de Platón, en la que Platón asegura que le gustaría establecer su República en ninguna parte, en ningún sitio. De ahí Tomás Moro, que como todo buen humanista, conocía el griego antiguo, acuñando la palabra *utopía* del griego *topos* que significa lugar, sitio, espacio, y el prefijo U-, que viene el adverbio OUK, que en griego significa "no", es decir, la "utopía" es un "no lugar", un lugar inexistente. De manera que lo que quiso decir Tomás Moro es que sus ideas de lo que debe ser el mundo político son poco factibles de hacerse realidad en algún lugar, en algún sitio, en una palabra son una utopía.

En su libro *Utopía*, escrito en 1516, Tomás Moro propone reformas a la situación de corrupción y de abusos cometidos por las cortes europeas reinantes, en especial, por nobles oportunistas y clérigos prepotentes

y vividores: siguiendo el modelo y ejemplo de Platón, propone sus reformas de manera indirecta, a través de unas ficticias repúblicas americanas que se ordenan de manera racional y según criterios sociales, con un estado que regulaba todas las actividades de la gente, evitando los abusos y corrupción vigentes en Europa. En un principio, Tomás Moro no propuso un proyecto social irrealizable, todo lo contrario, quería usar la idea de unas repúblicas americanas ordenadas por principios racionales y sociales, para denunciar y criticar la situación social existente en su tiempo. Esas repúblicas americanas eran para él un arquetipo de la política, de manera semejante al modelo de la ciudad ideal de Platón. Le sirvió de comparación entre la realidad y el ideal político, pero al final tomo conciencia de que en realidad todo pensamiento del bien y la justicia y la idea de sociedad armónica es una *Utopía.*

Después de Platón y Tomás Moro, surgieron algunos filósofos y pensadores que se dedicaron a escribir sobre cómo el mundo y las sociedades podrían ser más justos y equitativos, pero no sólo para criticar los abusos de las sociedades existentes, sino también para promover la construcción de sociedades perfectas, gobernadas por la razón, el altruismo, la bondad y la fraternidad, como Robert Owen, El conde de Saint-Simon, Charles Fourier y hasta Karl Marx con su idea de una sociedad sin clases y la abolición de la propiedad privada, el comunismo.

Platón fue el primer filósofo en idear y sistematizar un estado perfecto en dos diálogos intitulados "La Republica" y "las Leyes", ahí diseña una república en la que prevalece una justicia perfecta, la cual debe imperar en el Estado, factible si los ciudadanos anteponen el bien de la comunidad al bien propio, pero ¿cómo podría ser posible un Estado con estas características? Platón responde que lo más importante es la educación, la cual cumple una doble misión como método o camino de liberación, pues nos saca del mundo de las sombras, nos hace mejores y nos ayuda a liberarnos de las cadenas de la ignorancia , por ello todos los habitantes de la polis tendrían derecho a ella; así, el Estado platónico es un Estado educador. Pero, al mismo tiempo, la educación es un instrumento específico de formación del gobernante: Platón en absoluto toleraría el acceso al poder de aquellos individuos sin la suficiente formación como para ejercerlo. Se puede decir que Platón aducía la necesidad de forjar una élite gobernante, una especie de clase preparada para ejercer la difícil y sacrificada función de gobierno de la ciudad. Este elitismo no era un capricho ni una consecuencia directa del origen aristocrático del propio Platón, sino una toma de posición política basada en el razonamiento, producto mismo de una educación y formación integral.

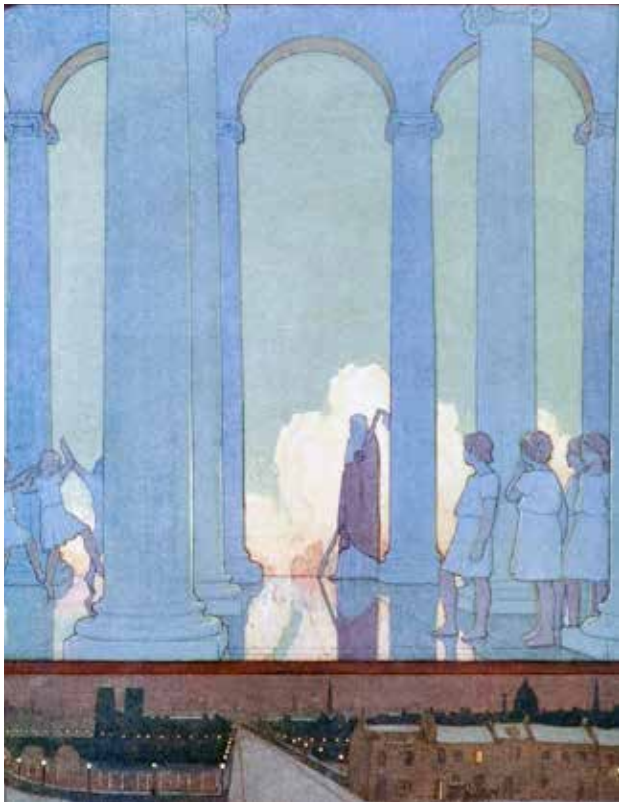
Platón responde que lo más importante es la educación, la cual cumple una doble misión como método o camino de liberación, pues nos saca del mundo de las sombras, nos hace mejores y nos ayuda a liberarnos de las cadenas de la ignorancia , (...) el Estado platónico es un Estado educador

¿Qué es realmente lo mejor para la ciudad?: ¿que ésta se vea sujeta al poder de gente ignorante, de hombres malvados que sólo persiguen la satisfacción de sus intereses privados?, ¿o bien ponerse en manos de buenos gobernantes que, por su sabiduría, por su conocimiento del bien y su apuesta por la justicia, velen por el bien común? La respuesta es obvia. Platón apuesta por que la ciudad fuese gobernada por una aristocracia basada, no en el linaje o herencia familiar, sino en la virtud y el saber. Lo importante es el buen destino de la ciudad más que el del individuo, pues éste no es nada sin aquélla; pero, además, incide en la necesidad de poner las instituciones privadas, como la familia, al servicio de la ciudad. Para él, las alianzas familiares o los intereses derivados de la propiedad privada alteran el buen gobierno, por ello, lo mejor es excluir esos condicionamientos particulares; de ahí que Platón piense que las clases dirigentes deben prescindir de la familia, de propiedades privadas e, incluso, no cobrar ningún salario. Preveía para estos una vida de dedicación plena al ejercicio del gobierno.

Platón considera que, para que la República sea realmente justa, es necesario tomarse muy en serio la igualdad social de la mujer. En aquella época esa postura resultaba novedosa y absolutamente revolucionaria. Pero, ¿por qué Platón apoyaba tal causa? Sencillamente porque entendía que "no existe en la administración de la ciudad ninguna tarea que sea propia de la mujer como mujer, ni del varón como varón, sino que las dotes naturales están repartidas indistintamente tanto en unos como en otros";[1] de tal forma que la mujer jugaría un papel sumamente importante para el equilibrio de la sociedad y del gobierno.

Por otra parte, Platón siempre desconfió de la democracia, pues consideraba que ésta, por un lado, suponía la puesta en escena de la mayor libertad de cada uno para escoger su forma de vida y la igualdad de todos en materia jurídica y política; pero, al mismo tiempo, como el pueblo por lo regular sufre el peor de los males que es la ignorancia y la falta de preparación,

1. Platón, "La República" en *Obras completas*, Madrid: Aguilar, 1979.



Frederic Cayley Robinson, UK, 1920.

ocurre habitualmente que la democracia termina por encumbrar a tiranos: "de la extrema libertad surge la mayor esclavitud",[2] decía Platón. Esta postura estaba respaldada por las numerosas ocasiones en las que Platón había sido testigo de cómo la democracia había sido manipulada para que llegaran tiranos al poder de la Grecia antigua. ¿Por qué Platón confiaba en la formación de unos pocos para ser gobernantes justos y virtuosos y desconfiaba de la formación de la mayoría para aspirar a ser gobernantes? Quizá la respuesta esté en los genes: unos son de oro, otros de plata y los más de bronce, diría Platón; y no hay manera de convertir el bronce en plata ni ésta en oro. En ese caso cabría otra pregunta: ¿para qué educación igual para todos? A lo que probablemente Platón respondería: para establecer la justicia, que es felicidad social. Si gobierna el de bronce, como ocurre en la democracia, no es posible la virtud plena; pero si el de oro se desvirtúa y pasa únicamente a defender sus intereses personales, entonces de nuevo la justicia se convierte en un imposible.

Una vez conocidos los cimientos y pilares que harían posible la construcción política de la ciudad, es necesario incidir en el carácter marcadamente ético de ésta. El destino de la ciudad está en manos de la virtud, tanto del dirigente como del ciudadano, es decir, que tanto gobernantes como gobernados han de ser virtuosos, porque sin virtud, como dirá después su discípulo Aristóteles, no hay ciudad; sin virtud, no es posible establecer la justicia, que es el *leitmotiv* de toda ciudad.

Establecer la justicia por medio de la institucionalización de la virtud es cosa de armonía, pero, ¿en qué consitía exactamente esa armonía? Platón afirma que en la equiparación armónica entre el alma y el Estado. Tengamos en cuenta que, según la antropología platónica, todo individuo es poseedor de un alma, en la cual están presentes tres grandes principios: la racionalidad, la irascibilidad y el apetito, e, igual que la suerte de vida de cada alma individual depende de la armonía entre esos principios, la suerte del Estado dependerá de la armonía de las virtudes: la virtud propia de la racionalidad es la sabiduría y prudencia; la virtud que reside en la irascibilidad es el valor y fortaleza; mientras que la parte apetitiva del alma se hace virtuosa mediante la templanza.

Pues bien, para Platón, la justicia social sólo se lograría haciendo corresponder armónicamente aquellos principios del alma con sus respectivas virtudes en el desempeño de las correspondientes funciones sociales. De este modo, los individuos en los que imperara la parte apetitiva del alma no podrían llegar más lejos en su tarea social que la de formar parte de la clase productora, es decir, artesanos, labradores, etc. Aquellos otros cuya virtud fuese el valor y fortaleza, porque en ellos predominaba la parte irascible del alma, podrían ascender al nivel de guardianes de la ciudad. Por último, en la capa más alta de responsabilidad estarían los gobernantes, en este caso los individuos más racionales, sabios y prudentes, esto es, los filósofos. [3]

La filosofía política de Platón alude a la necesidad de una armonía ética del individuo, armonía entre las partes del alma, en correspondencia con una armonía política y social, pero también, la armonía entre las distintas virtudes de cada uno con los diferentes estamentos que componen la sociedad. Así, según fuese la capacidad de que dispusiese, cada uno estaría encargado de una función distinta; el gobierno para los sabios, la defensa para los fuertes y la producción para los más hábiles y también menos dotados en las virtudes anteriores.

La ética y la filosofía política de Platón forman parte de todo el esquema mental de la utopía y laten de uno u otro modo en el fondo de todas las utopías posteriores. Pero, también en el fondo, el sueño de un mundo y más justo ha sido desde siempre el anhelo de cada ser humano.

Referencias:

Platón. *Obras completas*, Madrid: Aguilar, 1979.

Moro, Thomas. *Utopía*, Madrid: Alianza editorial, 2002.

Marcuse, Herbert. *El Final de la Utopía*, Madrid: Planeta, 1986.

2. *Ibid*., 564a

3. *Ibid*, 547b

Desde Alejandría

Xochitl Y. Granados Martínez
delphynyetla@yahoo.com.mx

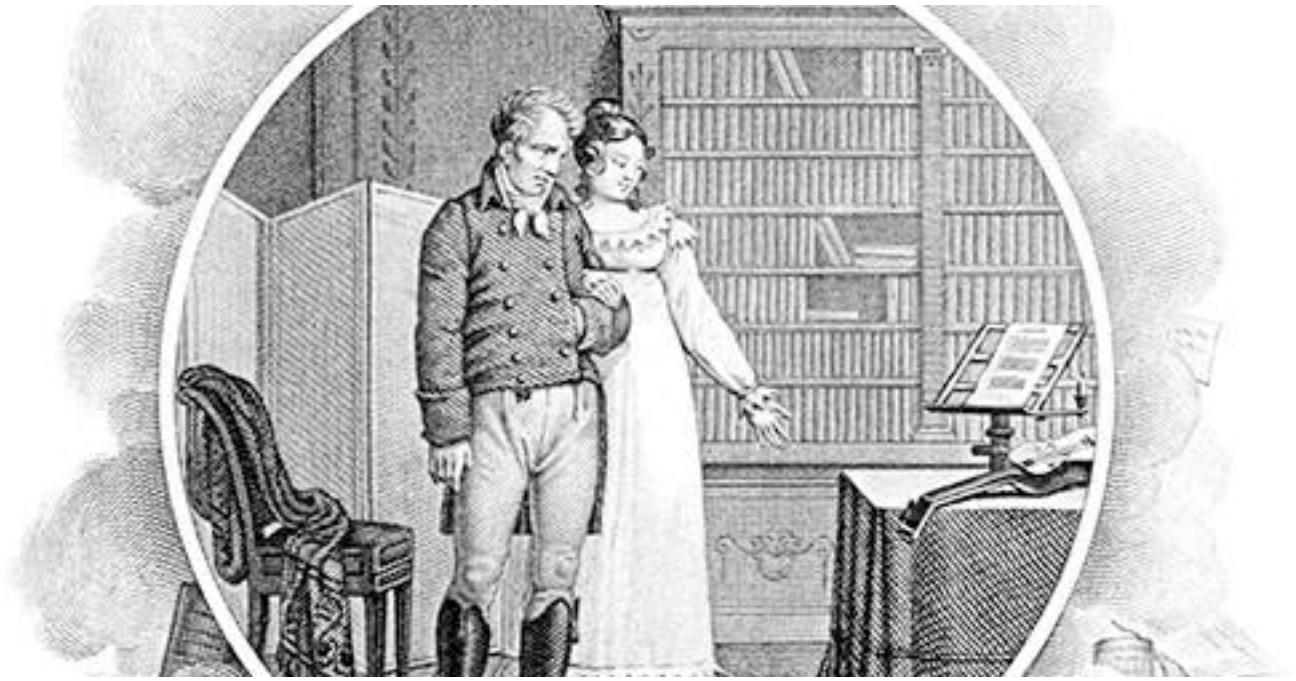
De la utopía al conocimiento

Cuántas veces hemos imaginado una sociedad perfecta, una sociedad futura como la que Tomas Moro nos describe en su obra *Utopía*: una isla del mismo nombre, cuya comunidad ficticia cuenta con una organización política y económica, y una cultura perfectas que buscan el bienestar común de la sociedad, es decir, un estado perfecto. Esta idea se basa en *La republica* de Platón, en la que éste idealiza un estado donde lo fundamental es la justicia y el bien social; asimismo, encontramos el concepto de utopía en *Ciudad de Dios*, obra en la que Agustín de Hipona concibe una ciudad espiritual fundada por Dios donde reina el amor, la paz y la justicia en el reino de Cristo.

Pero esta concepción de la utopía no es posible si la sociedad en pleno carece de acceso a la información y ésta es reservada para unos pocos. En este sentido, las bibliotecas juegan un papel importante, no sólo como repositorio de documentos, sino también como garantes y difusores del conocimiento, por lo que es necesario conocer un poco de su historia.

Cuando el hombre creó la escritura, generó la necesidad de tener espacios de custodia, resguardo y conservación de los textos elaborados, lo cual dio origen a las primeras bibliotecas. Los primeros centros de resguardo de escritos que se conocen contenían conjuntos de tablillas y se encontraron en Mesopotamia y Egipto en el 1600 a. C.; pero la biblioteca que hasta el momento se conoce como la más antigua es la de Ebla, que se situó a unos ochenta kilómetros al sur de Alepo, cerca del puerto Ugarit, al norte de Siria. Se sabe que fue incendiada y destruida por los hititas, perdiéndose los textos que describían los aspectos económicos, administrativos, legales, históricos, religiosos y lingüísticos de esta sociedad.

Por su parte, la biblioteca de Alejandría, fundada a principios del siglo III a. C. por Ptolomeo, es considerada como una de las maravillas del mundo antiguo y llegó a albergar aproximadamente 900,000 manuscritos, con el propósito de ayudar al mantenimiento de la sabiduría griega, además funcionaba como un centro de estudio.



Alexandre Desenne, Francia, 1815.

En la Edad Media, la influencia de la Iglesia y de la religión adquirió peso: surgieron monasterios que sirvieron de repositorio de los manuscritos y libros de la época; sin embargo, sólo la sociedad monástica y la realeza tenían el derecho de utilizar el material, por lo cual el conocimiento estaba destinado a unos pocos. Al notar la importancia de la información resguardada, se creó la regla de San Benito, la cual establece una división de la jornada entre la oración, la lectura y el trabajo manual, reglamentándose la lectura como oración para la mejora espiritual. Esta decisión obligó a todos los monasterios a disponer de libros para funciones religiosas, por lo cual surgieron los copistas para que los manuscritos fueran reproducidos y llevados a otros monasterios, con lo que sólo los monjes tenían acceso a los manuscritos.

Más adelante, surgió la necesidad de transmitir el conocimiento a otras personas de la sociedad y esto dió origen a las universidades, no obstante, el acceso a la información continuó siendo para un pequeño grupo de privilegiados. En las bibliotecas de las nacientes universidades había dos secciones: una donde los textos se prestaban por igual a alumnos y catedráticos para su estudio y otra había libros encadenados en atriles por su gran valor tanto económico como de conocimiento.

A principios del siglo XIX, nació el socialismo utópico, que tenía el propósito de implementar reformas sociales en las que predominaba la igualdad de oportunidades, obligaciones, derechos y acceso al conocimiento, puesto que existían graves críticas por la injusticia y desigualdad entre el proletariado y la burguesía de la época. Un intento de implementación lo encontramos en Owen, quien fundó una pequeña comunidad llamada Nueva Armonía donde creó la primera biblioteca de acceso libre a todos los ciudadanos sin distinción de raza, credo o nivel social. La idea que tuvo Owen de biblioteca en la sociedad utópica persiste en lo que hoy denominamos biblioteca pública: un centro de información que facilita todo tipo de datos y conocimiento, presta sus servicios sobre la igualdad de acceso a todas las personas independiente de edad, sexo, raza, idioma, creencia religiosa, línea política o condición social.

Como podemos ver, las bibliotecas juegan un papel fundamental en la sociedad; Felipe Meneses afirma que "las bibliotecas son creadas por la sociedad, y, como corolario, las bibliotecas son conservadas por la sociedad, revelan la esencia histórica donde emerge y desarrolla el carácter social de estos depósitos del conocimiento", por ello es impensable una sociedad donde no existan.

Referencias:

Escolar Sobrino, Hipólito. *Historia de las bibliotecas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; 1990.

MENESES TELLO, Felipe. *Bibliotecas y estado: una teoría política de las instituciones políticas*. *http://132.248.9.195/ptd2008/noviembre/0636036/Index.html* (citado 30 de mayo 2017).

Moro, Tomas. *Utopía*. México: Ediciones Nuevo Mar, 1984.

Alexandre Desenne, Francia, 1815.

Conoce tus derechos

Diana Lucía Contreras
lucia_contreras13@hotmail.com

Derecho: ¿realidad o ficción?

Los nuevos conceptos de las ciencias han ocasionado un cambio en la visión de la realidad, es el ser humano el que construye de forma individual, subjetiva y bajo su propia experiencia su mundo; por lo que es el único que decide cómo actuar y es por ello responsable. Esta realidad que cada quien se construye requiere de ciertas ficciones, o por lo menos es lo que se hace creer, y es aquí donde la ficción tiene eficacia. Lo cierto es que, internamente, hay algo que nos impulsa a seguir en este camino que se llama vida, el cómo, el para qué, el por qué, son respuestas que cada quien construye.

> Quien busca en la ficción lo que no tiene, dice, sin necesidad de decirlo, ni siquiera saberlo, que la vida tal como es no nos basta para colmar nuestra sed de absoluto, fundamento de la condición humana, y que debería ser mejor. Inventamos las ficciones para poder vivir de alguna manera las muchas vidas que quisiéramos tener cuando apenas disponemos de una sola…[1]

Sin embargo, en el ámbito jurídico, los temas más importantes como son el Derecho y el Estado son ficciones, que nos han hecho creer que son necesarias para la paz social. El Derecho surge de una ficción y se establece como una realidad. Ésta —la realidad jurídica— se construye de valores y hechos que se adaptan a un lugar y tiempo determinados, de forma individual y subjetiva por quienes ostentan otra ficción llamada poder.

Las ficciones jurídicas permiten suponer hechos o situaciones distintas a la realidad objetiva; no tienen una existencia real y tangible, a pesar de las apariencias; tienen los mismos efectos de la "*verdad*", aunque establezcan lo contrario; se cree que se realizó un hecho, cuando en realidad no sucedió; se finge que las creaciones de la mente tienen existencia real.

El Derecho, como ciencia social, es la ciencia más influida por las demás ramas del saber humano, pues precisamente el Derecho es al que le corresponde armonizar las relaciones sociales de los seres humanos en todas sus manifestaciones exteriores; supone la aceptación por el hombre de la necesidad de ajustar su conducta a un conjunto de normas jurídicas, surgiendo un poder coercitivo para sancionar aquellos que la transgreden. Por ello, el Derecho toma a las ficciones para lograr el cumplimiento de sus objetivos, fines e ideales. De ahí, la importancia de las ficciones en el orbe del Derecho, porque a través de éstas, se le da existencia imaginaria a lo que física y objetivamente no la tiene, produciendo las consecuencias jurídicas requeridas.

Edwin Howland Blashfield, Estados Unidos, 1901.

Al Derecho no sólo hay que verlo como un ordenamiento jurídico que recoge valores y hechos sociales por quienes ostentan el poder, bajo la idea de justicia. Es también una expresión artística que se plasma en infinidad de obras literarias, cinematográficas, musicales, arquitectónicas, etcétera. Y como un medio humano de comunicación, permite conocer los conceptos rectores del pensamiento, de la religión, de estructuras sociales y políticas, al traducir en imágenes la vida.

Finalmente lo que se requiere es una nueva visión de la realidad, y una revolución de pensamientos y valores. Es dejar atrás todas las divisiones, desde las ciencias duras de las sociales, del conocimiento intuitivo del racional; pareciera que se olvida que se vive en un mismo planeta, bajo sistemas sociales, por lo que se requiere del otro para vivir.

1. Mario Vargas Llosa, , *Elogio de la lectura y la ficción*, Discurso Nobel. Estocolmo, 2010.

Sobre nuestros pasos

Víctor M. Sandoval González

La "revolución utópica" de los *levellers* y los *diggers*

¿Revuelta o revolución? Antes de que rodara la cabeza de Carlos I, epítome final de la primera Revolución inglesa, el rey espetó a sus oponentes, los defensores del Parlamento encabezados por Oliver Cromwell, la siguiente sentencia: "Al final el pueblo llano pudiera hacerse independiente, llamar a la igualdad y a la independencia libertad […] acabar con todos los derechos y propiedades, con todas las distinciones de familias y de mérito". Esta apreciación daba cuenta de que el enfrentamiento entre el Parlamento y el rey se había gestado un tercer actor: los campesinos, granjeros y artesanos que querían otro tipo de revolución o como acertadamente lo ha expresado el historiador británico Christopher Hill: se germinaba una *revuelta* en el seno de la revolución o una doble revolución. "Una, que tuvo éxito —sostiene Hill— estableció los sagrados derechos de la propiedad (abolición de las tendencias feudales, supresión de la tributación arbitraria), dio poder político a los propietarios (soberanía del Parlamento y derecho consuetudinario, abolición de los tribunales, privilegiados). Hubo, sin embargo, otra revolución que nunca estalló, a pesar, que de vez en cuando amenazara con producirse. Esta revolución pudo haber establecido la propiedad comunal y una democracia mucho mayor en las instituciones políticas y legales; pudo haber acabado con la Iglesia estatal y arrinconado la ética protestante". Es sobre esta revolución que nunca estalló, esta revolución utópica, sobre la que trataremos brevemente.

Los estratos sociales de los revoltosos.

Entre los siglos XVI y XVII, en Inglaterra, el sistema feudal estaba pasando por una lenta descomposición; especialmente los cercamientos de terrenos en el campo ocasionaron la existencia de los llamados hombres «sin amo», que no estaban fuera de la ley, por lo que no eran perseguidos; esta situación se incrementó porque eran considerados la escoria de una sociedad cambiante. Estos sectores estaban compuestos en su mayoría por vagabundos, pícaros y campesinos expulsados que ya no servían en el campo o eran el detritus de la ciudad porque para esta sociedad capitalista en ciernes no causaban ningún beneficio.

Paralelamente, los laneros y pañeros ingleses habían creado manufacturas protoindustriales que eran hechas por los trabajadores en sus casas, a quienes les pagaban una cantidad insignificante de dinero; pero que eran un alivio para su sobrevivencia. Muchos de estos desdeñados por la sociedad terminaron morando en las tierras comunales (habitualmente de los municipios libres), como baldíos, bosques o páramos, y su número se incrementó aún más durante la guerra civil. Se abrigaban en chozas y eran percibidos por la *gentry* (terratenientes que carecían de título de nobleza) como ladrones, mendigos y holgazanes; aunque realmente vivían de lo que cultivaban, del ganado, y ciertamente penetraban los bosques señoriales para recolectar o cazar, lo que les permitía gozar de una autonomía inadmisible para un sirviente, eran un legado de los colonos libres del medievo. Estos sectores sociales alimentarían a los *levellers* y *diggers* y a otros grupos radicales.

La supresión de la censura durante los últimos años de la guerra civil y los primeros años del gobierno de Cromwell (1645-1653) propició un clima de libertad política e ideológica. Las primeras acciones políticas de los que después serían conocidos como *levellers* y *diggers* fue su participación como voluntarios en el ejército que los parlamentarios habían organizado para luchar contra Carlos I. En el ejército formaron un pequeño foro para la propagación de sus ideas políticas. La decidida movilidad del ejército fue muy importante en la propagación de las nuevas ideas. Su participación fue primordial en el quebranto del ejército realista. Los remansos de la guerra y tras el fin de ésta indefectible ociosidad, reactivaban el debate político y los afanes reformistas.

Levellers.

El primer grupo de reformistas de estos movimientos fue el que encabezaban los *levellers*, literalmente traducido

Thomas Bewick, UK, 1820.

como los «niveladores», capitaneados por el político y militar John Lilburne (1614-1657) y el panfletista William Walwyn (1600-1681). Los *levellers* no era un grupo homogéneo, ya que estaba formado por la pequeña burguesía y la clase media (comerciantes y artesanos), y al que podríamos llamar de «liberales radicales» los cuales defendían la propiedad privada pero rechazaban cualquier clase de privilegios y cualquier tipo de monopolios comerciales y demandaban el sufragio universal.

La conciencia de su heterogeneidad la vemos retratada en el testimonio de uno de sus miembros: el nivelador Henry Denne quien afirmó: «Constituimos un cuerpo heterogéneo, formado por partes muy diversas unas de otras, asentado sobre principios contradictorios entre sí». Por otra parte, Lilburne representaba el ala más moderada y «constitucional» que respetaban la propiedad privada pero que marcaba límites territoriales. El ala representada por Walwyn se basaba más en cuestiones económicas: defender a los pobres de los ricos y hacer justicia con la intención de «nivelar» la riqueza entre los hombres.

El movimiento nivelador inició a perfilarse en 1648 cuando, con desenfado, mandos del ejército observaron las negociaciones entre el rey y los grupos parlamentarios. La ejecución de Carlos I aumentó su malestar, ante la escasa respuesta a sus demandas de reformas económicas y sociales. Los niveladores del ejército se transformaron en agitadores que crearon los "Consejos de soldados" que exigían democracia (sufragio universal), abolición de la censura y reformas económicas y sociales a favor de los pobres. Reprendieron el poder de los generales que controlaban el ejército a favor del parlamento y frenaban que los soldados trasplantaran y expandieran la revolución.

Las principales demandas las encontramos en el llamado "Acuerdo del Pueblo", una genuina declaración constitucional que fue impugnada por Cromwell. Las confabulaciones de los *levellers* prosiguieron en 1648 y 1649. Rápidamente los agitadores del ejército fueron destituidos, apresados o incluso ejecutados, asimismo, los representantes en el parlamento fueron arrestados (Walwyn y Lilburne entre los más importantes), lo que desmanteló la corriente casi en su conjunto. Aun así, varios regimientos alargaron la lucha y se sublevaron. Más tarde, en la batalla de Bradford, las

tropas rebeldes fueron sometidas por el ejército leal a Cromwell y su lugarteniente Fairfax.

Diggers

Después del desastre de Bradford surgió de entre los niveladores un grupo más pequeño de «izquierda radical», los llamados *diggers* (excavadores), partidarios de la igualdad económica, ya que sostenían que la tierra debía ser usufructuada comunalmente por lo que, obviamente, no reconocían la propiedad privada; a los integrantes de este grupo podríamos llamarlos «comunistas agrarios». El año 1649 resultó ser crucial, ya que una serie de cosechas desastrosas, junto a la aparición de una cadena de impuestos indirectos que gravaban los productos de uso popular, trajeron una dura crisis que afligía sobre todo a las clases bajas cuyas demandas serían enarboladas con la aparición de los *diggers* y su principal ideólogo, el activista y reformador religioso, Gerard Winstanley (1609-1676).

Los *diggers* surgieron en abril de 1649, cuando un grupo de jornaleros sin tierra en la Colina de St. George, en las afueras de Londres, fundó el modelo de propiedad comunal. Empezaron a «cavar» las tierras sin cultivo (de aquí su sobrenombre de «cavadores»), y exigieron igualmente alimentos para los más pobres. Su líder, Gerard Winstanley bautizó a su grupo: «verdaderos niveladores», cuya intención fundamental era «dar a conocer que la tierra podía convertirse en un tesoro común de subsistencia de toda la humanidad, sin acepción de personas». Pronto, familias completas se afincaron en esta área, lo que preocupó a los terratenientes y en especial al párroco de la zona, que advertía con desasosiego de las actitudes anticlericales del movimiento. Con el recelo de que el modelo de explotación comunal se propagara, fue acusado ante los tribunales, además, se le vapuleó con un boicot y cerco económicos. Un año después de comenzar a cultivar las tierras, los campesinos excavadores fueron confinados a la disposición del tribunal, sus chozas fueron quemadas y la colonia dispersada.

Thomas Bewick, UK, 1820.

La «peligrosidad» de los cavadores para la revolución puritana conservadora blandida por Cromwell la podemos escudriñar en dos opúsculos. El primero, de 1649, era el folleto anónimo denominado *Tyranipocrit discovered*, que demandaba la igualdad de bienes y tierras, educar a todos los niños por igual y distribuir las riquezas para «que de este modo los jóvenes y capaces puedan trabajar, y los ancianos y débiles puedan descansar». Reclamaba, además, un republicanismo antimonárquico al afirmar terminantemente: «Dios hizo a los hombres, y el demonio a los reyes». El segundo folleto, escrito por Winstanley, intitulado *The Law of Freedom*, daba un barniz teológico al movimiento al sostener que Jesucristo había sido el «primer nivelador» e insistiendo en abominar a la propiedad privada, al sostener que:

> en el principio, el gran creador, la razón, hizo la tierra para que fuera un tesoro común [...] Ni una sola palabra se dijo que una rama de la humanidad fuera a dominar sobre la otra. Pero las imaginaciones egoístas erigieron a un hombre para que enseñara a dominar a otro... Y la tierra fue cercada por los dominadores. Vendida, comprada y retenida en pocas manos [...] El poder de cercar y poseer la tierra en propiedad fue introducida por vuestros antepasados con la fuerza de las armas. (Hill, 2015)

Finalmente, con estas elucubraciones, sostenían tajantemente que: "Todas las leyes que no estén fundamentadas en la equidad y en la razón, que no otorguen la libertad universal a todos deben ser cortadas de raíz como la cabeza del rey". He aquí las causas del odio de los cavadores por los abogados, profesionistas sin escrúpulos, que sólo servían a la *gentry* y a los terratenientes señoriales.

Los pronunciamientos radicales de los *diggers* fueron muy elocuentes y populares:

> Llorad pues, aullad, vosotros ricos. Dios vendrá a castigaros de todas vuestras opresiones; vivís del trabajo de los demás hombres, pero para comer solo les dais salvado arrancado a vuestros hermanos alquileres e impuestos enormes. ¿Pero qué haréis a partir de ahora? Pues el pueblo no estará ya sometido a vuestra esclavitud y le iluminará el conocimiento del Señor. (Hill, 2015)

Los cavadores contribuyeron a la toma de conciencia de clase a otros grupos radicales o sectarios, como los *seekers*, los *ranters*, los *cuáqueros* y los *Hombres de la* «Quinta Monarquía» *(Fifth Monarchy Men)*.

Las otras sectas: los preanarquistas y hippies. Las sectas protestantes en Inglaterra tomaron rumbos muy complejos. Unas de franca rebeldía como los *seekers* o los *ranters*. Los *seekers* o «buscadores» representaban el movimiento menos homogéneo de todos. Sus integrantes solían ir de una secta a otra hasta

Thomas Bewick, UK, 1820.

encontrar alguna que les terminara convenciendo. Su origen viene de los movimientos heréticos anteriores; muchos simplemente no querían pertenecer a ninguna religión. Su representante más destacado fue William Erbery, quien se creía "lleno de desconcierto, como un hombre que busca su camino". Pensaba que los santos eran agentes de Dios en la tierra y serían los que castigarían a los reyes, además, los santos eternamente pertenecerían a las clases más bajas. Muchos *seekers* también se consideraban *ranters*. Por su parte, los *ranters*: "delirantes" o "extravagantes", se definían por su vida licenciosa, su territorio de culto predilecto era la taberna, en el que tomaban cerveza y fumaban tabaco hasta el "delirio". Además, creían en las relaciones sexuales extramaritales como algo natural. La blasfemia era creída como un gesto alegórico símbolo de libertad con respecto a la moral imperante; en suma, era un acto de desafío a Dios y a la ética puritana. Abizer Coppe, miembro de los *ranters*, predicó en las filas del ejército de Cromwell, donde persuadía a sus correligionarios que Dios era un nivelador que transformaría el mundo. Para Coope: "estar borracho todos los días y yacer con putas no era peor que despojar de su dinero a los pobres campesinos".

En conclusión todos estos "hombres sin amo" no pudieron imponer sus ideas, no hicieron una revolución, su lucha fue una utopía.

Referencias:

Beaud, Michel, (2013), *Historia del capitalismo. De 1500 a nuestros días*, Barcelona, Ariel,

Giner, Salvador, (2002), *Historia del pensamiento social*, Barcelona: Ariel,

Hill, Christopher (2015), *El mundo trastornado. El ideario popular extremista de la Revolución inglesa del siglo XVIII*, Madrid, Siglo XXI,.

Diversidad y equidad

Rafael González Pérez
rafagope_71@hotmail.com

¿Para qué me sirve el sexo si no disfruto del género?

El término género lo han utilizado en la antropología John Money y Robert Stoller, haciendo alusión a las connotaciones culturales en la formación de la identidad sexual es así que desde el movimiento feminista se acuña el constructo de género para analizar y explicar las relaciones de poder y subordinación entre los sexos.

Aunque ya Simone de Beauvoir (1949) comentó que no "se nace mujer, se llega a serlo." Ningún destino biológico, sociológico, o económico determina la figura que presenta la hembra humana en la sociedad, es la civilización como un todo la que produce esa criatura.

Fue Gayle Rubin (1975) quien enunció la teoría sexo-género que es la que permite distinguir los rasgos biológicos de los culturales o sociales, rompe la vinculación existente entre género y sexualidad al afirmar la construcción social de estas categorías definiendo al género como:

"El conjunto de convenciones mediante las cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en la que se satisfacen esas necesidades sexuales transformadas."

A nivel político, el concepto de género se comienza a utilizar tras la IV Conferencia de Beijing (1995) que lo definió así.

> El Género se refiere a los papeles sociales construidos para la mujer y el hombre asentados con base en su sexo y dependen de un particular contexto socioeconómico, político y cultural y están afectados por otros factores como son la edad, la raza y la etnia.

Edward Coley Burne-Jones, UK, 1896

Al hablar de género sitúa a mujeres y hombres en condiciones semejantes de entender al mundo, de relacionarnos, y condiciona que tanto unos y otros podamos desarrollar nuestras capacidades, es decir la desigual contribución de poder entre los sexos influye en la manera en que mujeres y hombres pueden desarrollar sus capacidades personales, profesionales y sociales.

Es así que en nuestros días la construcción social del género ha transformado su perspectiva de un pensamiento tradicional considerando a las mujeres como seres inferiores delimitando sus funciones a la reproducción humana, es necesario romper los paradigmas y los estereotipos para que mujeres y hombres vivamos en condiciones de igualdad.

Género se refiere a los papeles sociales construidos para la mujer y el hombre asentados con base a su sexo y dependen de un particular contexto socioeconómico, político y cultural y están afectados por otros factores como son la edad, la clase, la raza y la etnia.

Al adoptar el término género como una herramienta de análisis de la realidad de las mujeres en este mundo posmoderno nos lleva a comprender que todas las sociedades del mundo determinan las funciones actitudes, y relaciones que conciernen al hombre y a la mujer.

Dentro del constructo del género se analizan las relaciones de poder entre hombres y mujeres, estas relaciones se caracterizan por la subordinación de lo femenino a lo masculino. Las relaciones de género son cambiantes, a veces negociadas a lo largo de la historia y la vida y siempre se justifican en torno a argumentos creíbles.

Edward Coley Burne-Jones, UK, 1896

Es por ello que la división del género masculino y femenino no existe como se ha observado ya que el sexo es la parte biológica, natural, invariable, mujeres (hembras y varones (machos). Y el género es social, cultural, construido, modificable, femenino, masculino.

Derivado de lo anteriormente argumentado, el género da origen a los atributos que se refieren a aquellas cualidades de un determinado ser, es decir es la cualidad o característica propia de la persona, especialmente algo que es parte esencial de su naturaleza, la inteligencia y el lenguaje son atributos de los seres humanos. En donde se consideraba a la mujer como la débil sensible, maternal, coqueta y al varón: como la fuerza, la rudeza, fuerza bruta estos atributos no son heredados ni son genéticamente adquiridos sino que son asignados socialmente.

En el devenir histórico al interior de un hogar, la división de la tarea entre los hombres y mujeres es altamente diferenciada, es este espacio donde se vislumbran claramente los roles o estereotipos de género construidos por nuestra cultura a lo largo de la historia y que se reproducen socialmente día con día. Algunos de estos estereotipos confinan a la mujer en el papel de ama de casa y al hombre en el proveedor, división que reduce a la mujer al ámbito privado y deja al varón el dominio del ámbito público, de lo cual se desprende la escasa participación política y social de las mujeres.

Una reflexión es que las mujeres, independientemente de que trabajen o no en actividades remuneradas, participan en mayor medida que los hombres en el trabajo doméstico, aunque pequeñas existen algunas diferencias cuando la mujer trabaja dentro y fuera del hogar.

Por su parte los varones incrementan su participación en las labores domésticas cuando su pareja trabaja extra-domésticamente debido a una distribución de tareas que intenta ser más equivalente.

Para reflexionar en la formación la juventud actual es necesario compartir con ellos los conocimientos sobre las relaciones de poder entre mujeres y hombres logrando así un equilibrio entre género masculinos y femeninos.

El hombre y la mujer experimentan el mundo de forma distinta debido a que la exposición a las hormonas sexuales varían según los géneros, finalmente la habilidad de ser buena pareja no solo te dará aquello que deseas disfrutar, sino que también obtendrás el máximo de tus relaciones para ser feliz en este mundo.

La intrínguilis lingüística

Guillermo Flores Serrano
guillermocchn@yahoo.ca

El género "inclusivo" ¿utopía o distopía?

Daumier, Honoré, Francia, 1839.

La lengua, como sistema, nos da un número infinito de posibilidades para crear enunciados de acuerdo a lo que queremos hacer referencia. Cuando adquirimos el sistema lo único que hacemos es colocar los elementos léxicos correspondientes en el orden que necesitamos para generar un enunciado el cual será interpretado por el destinatario del mensaje. Así, sabemos que con los elementos 'carne', 'perro', 'comer' y 'el' podemos formar un enunciado como "el perro come carne" o algo similar, con un orden distinto, pero que tiene prácticamente la misma idea, es decir, "come el perro carne" o "carne el perro come". Si bien estos dos enunciados podrían parecer poco comunes, ambos son válidos, pero su ejecución dependerá de la intención del hablante: en el primer caso resaltar la acción que efectúa un sujeto (perro) y, en el segundo, el objeto que ingiere el mismo sujeto.

Ahora bien, esta relación entre aquello que el hablante quiere destacar al momento de expresar un enunciado y el modo en que se presenta a nivel cultural, es decir que según la región en la que crezcamos y la cultura en la que estemos insertos vamos a construir de determinada manera los enunciados. Lo anterior se puede comprobar cuando escuchamos preguntar a un cubano "¿dónde tú estudias?" en lugar de "¿dónde estudias?" o a algún sudamericano decir "la voy a cargar la caja"[1] en lugar de "voy a cargar la caja". La lengua en uso, entonces, refleja una cultura y una manera de pensar y ver la vida por parte de los hablantes, sin embargo, hay cosas que son más regulares y no se pueden cambiar, tal es el caso de la flexión en los elementos del paradigma[2] como la conjugación verbal o el género.

No hablaré del verbo y su flexión, tampoco lo haré respecto al género, pero sí explicaré de qué manera éste refleja algo de nuestra cultura y, en un afán de ser utópico, se rompe en tanto que es un elemento muy poco variable dentro de la lengua. Antes que nada se debe entender al género como un valor de flexión que determina una categoría del sustantivo en cuestión, el cual es dividido en clases que dependen de la lengua (Haspelmath, 2010, 159-163). Lo anterior significa que cada lengua organiza sus sustantivos en clases distintas y de manera arbitraria, es decir, la clase en la que se encuentre un sustantivo no depende de la "cosa" a la que se refiera en la realidad extralingüística, dicho de otro modo, el género del término 'árbol' no se encuentra en aquello que vemos salir de la tierra con tronco y hojas, sino que está dado por el sistema. Por otra parte, los géneros, como clases, son muy variados en las lenguas, para el caso de las romances, sólo hay dos: masculino y femenino, algunas lenguas germanas, como el alemán, tienen masculino, femenino y neutro, pero hay otras lenguas, como algunas bantúes, que tienen género animado-inanimado o

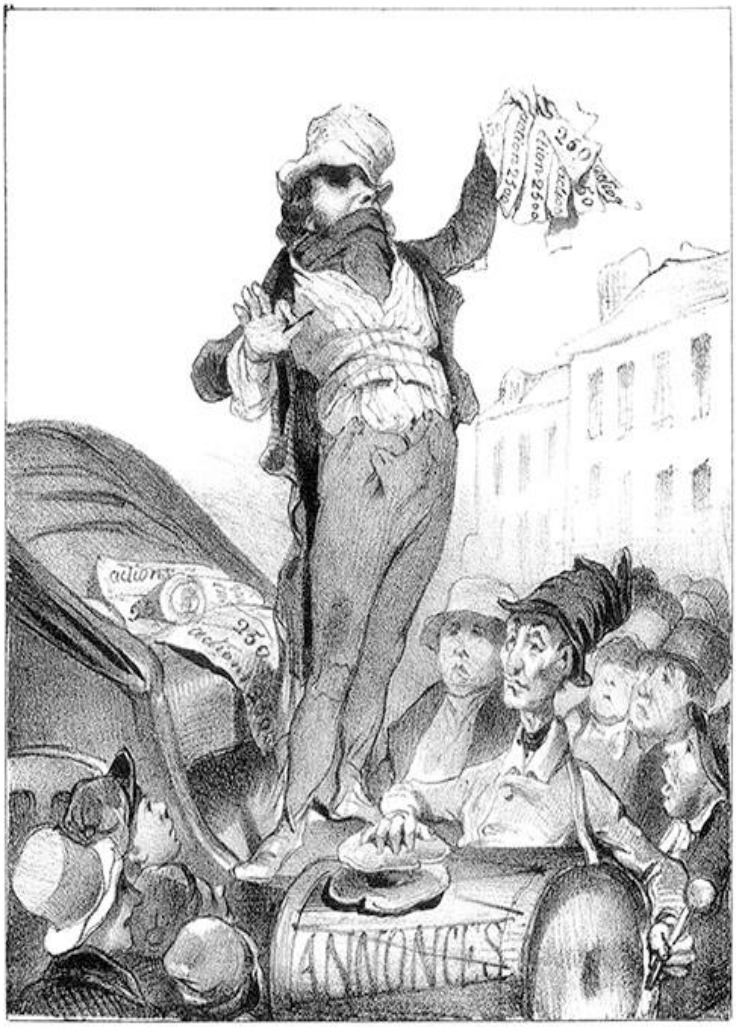
1. A este fenómeno se le conoce como duplicación de objeto directo.

2. Se entiende por flexión el cambio en la terminación de una raíz y que codifica diversos contenidos gramaticales, mientras que por paradigma se debe entender como la relación de elementos que comparten cierto contexto, en este caso morfológico.

humano-no humano. El género, entonces, es una clasificación arbitraria de las lenguas para organizar los sustantivos.

Para el caso del español hay dos géneros: el masculino (que en la mayoría de los casos posee la terminación —o) y el femenino (que se caracteriza por tener la terminación —a, de manera general), sin embargo, hay lexemas cuya terminación no tiene la vocal de uno u otro género, por lo que dependen de lo que les haya asignado el sistema, así, tenemos lexemas como 'árbol', 'carácter', 'pared' o 'ensoñación' cuyo género se adquiere al momento de aprender a hablar y sabemos que los dos primeros son masculinos y los dos segundos, femeninos. El hecho de que los nombres de los géneros se asocien con cualidades de hombres o mujeres (masculino y femenino, respectivamente) no significa que un lexema tenga alguna de esas cualidades, dicho de otro modo, el 'árbol' no posee características que socialmente se les asigna a los hombres, así como la 'pared' no tiene relación directa con las mujeres o sus cualidades. El género, en tanto categoría flexiva, no es mutable, es decir, no podemos alterar el fonema (—a u —o) para dar un carácter diferente a un lexema, tampoco es posible afirmar que alguna de esas vocales tiene cualidades de varón o de mujer, simplemente están en el sistema de manera arbitraria.

La utopía en el género, entonces, se refiere al uso que los hablantes le darían a esa categoría, la cual, como ya se dijo, es mutable. Al respecto, Benveniste (1977: 98) afirma que



Daumier, Honoré, Francia, 1839.

> Lo que los hombres ven cambiar, lo que pueden cambiar, lo que efectivamente cambian a lo largo de la historia, son las instituciones, a veces la forma entera de una sociedad particular, pero no, nunca, el principio de la sociedad que es el soporte y la condición de la vida colectiva e individual. Igualmente, lo que cambian en la lengua, lo que los hombres pueden cambiar, son las designaciones, que se remplazan y que siempre son conscientes, pero jamás el sistema fundamental de la lengua

Esto confirma lo que se ha explicado hasta el momento: el género (como otras categorías) no se pueden remplazar o modificar dentro del sistema, se podría aspirar a cambiarlo de manera consciente, pero toda la comunidad de hablantes tendría que llevarlo a cabo para lograr tal fin.

En conclusión, tratar de hacer un "lenguaje inclusivo" mediante el uso de los morfemas de género no sólo es artificial sino poco económico (se realiza mucho esfuerzo para comunicar lo mismo). Si bien muchos defensores de la ideología de género se han empeñado en buscar ese cambio, no lo lograrán puesto que no hay un común acuerdo entre los más de 500 millones de hablantes de español a nivel mundial, sólo están realizando el cambio en las instituciones (políticas, educativas y legales, principalmente) pero no dentro del sistema lingüístico. La utopía de la inclusión en la lengua mediante el género es artificial, quizá es lo que muchos esperan, no obstante, es distópica puesto que jamás podrá ser.

Referencias:

Benveniste, Émile, (1977). *Problemas de lingüística general II,* México: Siglo XXI Editores.

Haspelmath, Martin y Andrea Sims, (2010). *Understanding Morphology,* Londres: Hodder.

Jóvenes de hoy

Reyna Rodríguez Roque
reynina8@hotmail.com

Hacia la inclusión educativa

En 1516, Tomás Moro, en su obra titulada *Dē Optimo Rēpūblicae Statu dēque Nova Insula Ūtopia*, llamó Utopía a una isla cuya organización política, cultural y económica era perfecta, distinta y contrastante con la realidad de la época. Desde entonces, asociamos esa palabra con esa sociedad ideal que casi todos anhelamos construir y, entre cuyas características, no podría faltar la inclusión.

Como profesores, en algún momento de nuestra labor docente, nos hemos encontrado con alumnos diferentes a los demás, ya sea porque tienen alguna enfermedad o alguna discapacidad que los hace especiales y, tristemente, lo más común es darnos cuenta que, ni nosotros ni la institución estamos preparados para lograr la inclusión, a pesar de que ésta sea mencionada frecuentemente en el discurso político y cultural de nuestros medios de comunicación y de las instituciones, tanto gubernamentales como educativas: la realidad es que poco o casi nada se ha hecho por lograr un verdadero acercamiento a todas las implicaciones de esta palabra. Así pues, la idea de una sociedad mexicana incluyente sigue siendo una verdadera utopía.

En la Estrategia Nacional de Inclusión (ENI), que surgió para dar respuesta a la instrucción presidencial de "intensificar las acciones que garanticen el ejercicio efectivo de los derechos sociales", girada el 17 de febrero de 2016,[1] se indica que la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) es la dependencia encargada de la coordinación de la ENI y dicha instancia deberá velar por que nuestra sociedad sea más justa, igualitaria e incluyente.

A partir de dicho documento, se constituyó el Gabinete Especializado México Incluyente (GEMI), presidido por el Presidente de la República, coordinado por el Secretario de la Sedesol, 16 Secretarías de Estado y 14 instituciones federales. Entre éstas, destacan la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Salud y la Secretaría de Cultura, que mucho deberían de estar haciendo en materia de políticas públicas para aplicar un verdadero sistema de inclusión.

1. *http://www.imjuventud.gob.mx./imgs/uploads/Documento_Rector_ENI_20170522.pdf* (Consultado el 18 de junio de 2017).

Thomas Dalziel, UK, (1823-1910).

En el acuerdo número 24/12/14, publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, aparecen las "Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2015" emitidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP),[2] las cuales establecen cómo es que las instituciones educativas pueden acceder a los recursos económicos destinados para este fin. En este sentido, llaman la atención las categorías en que se debe entender la inclusión desde el punto de vista educativo: Alumnos con aptitudes sobresalientes; Alumnos con discapacidad; Alumnos con necesidades educativas especiales y Alumnos indígenas.

2. *https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/62550be0-b2d6-4c65-9324-0f0ca932e616/a24_12_14.pdf* (Consultado el 18 de junio de 2017).

Estas cuatro definiciones de personas son precisamente a las que comúnmente excluye la educación: los primeros, porque, al ser regulares, no se les reconoce su esfuerzo; los segundos, porque tienen una deficiencia física, motriz, intelectual, mental o sensorial (auditiva o visual) que limita su capacidad de ejercer y participar en una o más actividades de la vida diaria, y que puede ser agravada por el entorno escolar, familiar, económico y social. Con respecto a los alumnos con necesidades educativas especiales, éstos son definidos como aquellos que tienen un desempeño escolar significativamente menor en relación con sus compañeros de grupo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo, diferentes recursos y apoyos con el fin de lograr su participación y aprendizaje, y así alcanzar los propósitos educativos. Finalmente, los alumnos indígenas son excluidos por hablar una lengua materna diferente del español.

En este sentido, nuestro Colegio no ha hecho alguna acción concreta para participar de esta incipiente propuesta de inclusión, por el contrario, la exclusión está presente de forma cotidiana en las aulas, pues siempre tendemos a la estandarización de resultados, estamos acostumbrados a juzgar según una calificación y aplicar una evaluación que clasifica a los alumnos en dos grupos: los que sí trabajan y los que no. En consecuencia, estamos lejos de lograr la utopía de la inclusión en nuestro bachillerato simplemente porque hemos visto que los propios profesores discriminamos al alumno diferente.

Los programas de apoyo al egreso funcionan justamente para tratar de acompañar al alumno irregular, para que mejore su trayectoria académica, pero los profesores pocas veces reconocemos la discapacidad de un alumno, a menos que sea muy evidente o ellos mismos o sus padres nos lo hagan saber. Lamentablemente, he sido testigo de la conducta discriminatoria de profesores hacia alumnos con discapacidad motriz, con síndromes, como el Autismo o el Asperger, así como con otro tipo de enfermedades o debilidades visuales.

Por lo anterior, considero que la inclusión es un tema que debe apuntarse en las agendas educativas de todas las instituciones de nuestro país y nuestro propio Colegio tiene una marcada responsabilidad al respecto, de manera que todos los profesores debemos estar conscientes del tema, abiertos a las posibilidades de educación en este sentido, por nuestra propia vocación, pues somos los que enseñamos, los que acompañamos en la obtención del conocimiento, y es nuestra responsabilidad construir, lo mejor posible, esa idea de una sociedad incluyente.

Myles Birket Foster, UK, 1886.

Historia salpimentada

Israel Macías Morales
israelmaciasmorales@gmail.com

Los superalimentos

En nuestra época, según la moda o tendencia, se ha popularizado la venta de superalimentos o la satanización de ciertos productos alimenticios. Seguramente varios de nosotros hemos recibido consejos como "cocina con aceite oliva", "evita las grasas saturadas" "no comas carnes rojas", "¿está enfermo? Dale un caldo de pollo", "no comas sal"; o simplemente hemos escuchado la exageración sobre los beneficios de productos como el arándano, el aceite de coco, la chía o la quinoa, ¿pero cuáles en realidad las propiedades de estos productos?

J.-J. Grandville, Francia, 1845.

La quinoa o *cheponopodium quinoa*, también conocida como quinua o quínoa, es una planta endémica de los Andes que mide hasta tres metros de altura y la semilla es considerada un alimento sagrado por los incas.

La quinoa no es un cereal, pero, en cuanto a sus carbohidratos, tiene una estructura muy parecida a éstos, por lo que algunos la consideran un pseudocereal. Este vegetal posee los 10 aminoácidos esenciales y básicos para la dieta del ser humano, así como almidón, calcio, fósforo, azúcares y vitaminas A, B 2, B 3 y B 12, y un porcentaje de proteínas de hasta el 23 %.

El aceite de coco, por otra parte, se extrae de la pulpa blanca del mismo fruto, se compone casi el 90% de grasas saturadas y más de la mitad son ácido láurico, la principal fuente de triglicéridos, que son más digeribles y más fácilmente absorbidos, lo que los convierte en una fuente expedita de energía; además de esto, posee propiedades antibacterianas lo que conlleva a beneficios en nuestro sistema inmune.

En cuanto a la sal yodatada, es una sal refinada que pierde minerales como el magnesio, calcio, potasio y fluoruro, entre otros, mismos que sí conserva la sal de mar, además está adicionada con yodo y precisamente la sal de mesa es una de las principales fuentes de este elemento en nuestra dieta, además de los pescados y mariscos. El yodo es esencial para el correcto funcionamiento de la "glándula maestra", llamada así porque participa en procesos importantes como el uso de energía o la creación de proteínas.

Sobre el aceite de oliva, se dice que no debe usarse para freír porque las moléculas grasas se queman a menor temperatura que otros aceites, produciendo compuestos químicos tóxicos, y que acidifica los alimentos; sin embargo, esta afirmación es falsa, pues ninguna de sus dos versiones –virgen o extra virgen– sufre modificación alguna en su estructura al ser sometida a altas temperaturas e incluso producen menos químicos que otros aceites debido a que las grasas saturadas del aceite de oliva son más resistentes a la oxidación.

Finalmente, la chía contiene mucha fibra: 30 gramos de esta semilla tienen 11 gramos de fibra y 5 gramos de ácidos grasos omega 3, lo cual, aunque en principio puede significar que es un excelente alimento, puede provocar un exceso de gases intestinales por la cantidad de fibra, así como y presión arterial baja y adelgazamiento de la sangre debido a la concentración de ácidos grasos.

Así pues, después de estas afirmaciones, podemos concluir que un alimento, por sí solo, no puede ser la solución para llevar una dieta sana y balanceada, e incluso que el abuso de cualquier alimento puede generar más perjuicios que beneficios.

Referencias:
www.objetos.unam.mx/quimica/nutrientes/
tuxchi.iztacala.unam.mx/cuaed/comunitaria/unidad4/images/Nutricion.pdf
www.revista.unam.mx/vol.8/num4/art22/art22-3.htm
www.fundacionunam.org.mx/salud/mitos-y-realidades-sobre-nutricion/
publicaciones.fedepalma.org/index.php/palmas/article/download/954/954

Autónoma

José Efraín Refugio Lugo
ECO7502@hotmail.com

La autogestión académica de José Revueltas

Walter Crane, (detalle) UK, 1886.

Existen teorías que, aunque surgieron en un contexto histórico específico, cuando uno las revisa en otro momento dan cuenta de su actualidad; este es el caso de la teoría de la autogestión académica desarrollada por el escritor, intelectual de izquierda y luchador social José Revueltas, planteada, primero, durante el movimiento estudiantil del 68 y, en un segundo momento, mientras estuvo encarcelado en Lecumberri acusado de ser el responsable intelectual de dicho movimiento. Este concepto teórico quedó materializado en uno de sus múltiples ensayos: "México 68: juventud y revolución", publicado por editorial Era, en 1978.

En este sentido, la participación de Revueltas no fue casual pues pertenecía a la planta docente de la Universidad Nacional Autónoma de México adscrito, además, a la Facultad de Filosofía y Letras. Así, José observa con detenimiento la forma en cómo se organizaron los estudiantes ante la brutal represión que se inicio a finales de julio de 1968 y que fue creciendo hasta su culminación con la masacre en la Plaza de Tlatelolco, el 2 de octubre de ese mismo año y que dio lugar a la respectiva detención y encarcelamiento de sus principales líderes estudiantiles e intelectuales durante ese mismo día y los que le siguieron.

En esta obra, el escritor nos da cuenta del desarrollo propio del movimiento estudiantil, de ahí que ese texto se considere una fuente para todo aquel alumno que desee investigar sobre dicho proceso histórico. Pero, a diferencia de otras obras escritas por otros autores, "México 68: juventud y revolución", plantea el principio de autogestión académica y la importancia que éste tiene para la Universidad y el Movimiento Estudiantil.

II

La autogestión académica es un principio que, aunque se

plantea a finales de la década de los sesenta, en el contexto del movimiento estudiantil mexicano de 1968, sigue siendo vigente en su aplicación al interior de algunas instituciones educativas de nivel medio superior y superior. Pero, al mismo tiempo, es un principio que es producto no sólo del movimiento estudiantil, sino de un proceso histórico más profundo, lo cual nos lleva a interrogarnos ¿cuáles son esos antecedentes? En primer lugar; debemos considerar que a finales de los años cuarenta el mundo quedó dividido en dos grandes bloques ideológicos, económicos, militares y políticos: el capitalismo y el socialismo, liderados por Estados Unidos y la Unión Soviética. A este proceso se le conoció como "el mundo bipolar".

Este hecho condujo a la intervención indirecta de las potencias en zonas de terceros, misma que generó los llamados conflictos de la Guerra Fría: Conflicto árabe-israelí; guerra de Corea, Guerra de Vietnam; Crisis de los misiles, Guerra de las galaxias o la Revolución Cultural del 68. Ésta última no es un enfrentamiento entre las potencias, sino una insurrección de los jóvenes e intelectuales dentro de cada uno de los países por defender derechos fundamentales como la libertad de expresión, la democratización de sus sistemas políticos, la igualdad, la justicia, etcétera. Asimismo, se manifestaron en contra de la represión y el autoritarismo que los gobiernos de los dos bloques impusieron en sus sociedades para contrarrestar el avance ideológico de sus oponentes.

De este modo, lo que buscaba fundamentalmente esta Revolución era transformar las tres instituciones de la cultura en toda sociedad: la familia, la escuela y los medios de comunicación. En la primera, pretendían relaciones de tipo horizontal, donde se le diera cabida a la participación de los jóvenes en la toma de decisiones. En la segunda; era necesario un cambio en el modo de entender la transmisión del conocimiento, pasando de un sistema enciclopédico y jerárquico a uno interdisciplinario y recíproco entre docentes y alumnos; para lo cual era importante establecer métodos que condujeran a un aprendizaje permanente apoyado por la práctica de valores éticos. En cuanto a los medios, se exigía el establecimiento de medios de comunicación con plena libertad de expresión y, al mismo tiempo, comprometidos con decir la verdad a la sociedad. A partir de ello se entiende el mayo francés, la revolución de Praga, las luchas por los derechos raciales y la revolución sexual en Estados Unidos y el movimiento estudiantil en México.

Los movimientos estudiantiles y sociales de Francia, Praga, Estados Unidos que preceden al realizado en México entre los meses de julio y octubre, son indiscutiblemente factores que influyeron en éste último; pero existían elementos internos que posibilitaron que tanto los estudiantes como otros sectores de la sociedad de nuestro país terminaran organizándose para exigir un cambio en el sistema político, económico y educativo mexicano. Desde esta perspectiva, el enfrentamiento entre estudiantes de escuelas pertenecientes al sistema medio superior a finales de julio sólo fue el pretexto para demostrar el autoritarismo y la represión excesiva de la fuerza pública (mostrada, sobre todo, con el "bazukazo" a la preparatoria número 1 de la UNAM) lo que generó el repudio del sector estudiantil y la anexión al movimiento del entonces rector de la Universidad, Javier Barros Sierra; además del llamado a huelga de las principales instituciones educativas de nivel superior: la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional.

Este paro de labores académicas y la propia toma de la Universidad y del Politécnico en el mes de septiembre, serán sucesos que lleven al profesor José Revueltas a plantearse cómo contrarrestar la inactividad de los alumnos dentro del aula sin que esto se contraponga con los acuerdos del Consejo Nacional de Huelga y, al mismo tiempo, sirva para reafirmar al movimiento estudiantil. Es entonces que inicia su trabajo teórico sobre el principio de la autogestión académica.

III

Lo anterior nos lleva a preguntarnos, en primer término ¿qué es la autogestión? La respuesta inmediata nos conduce a la ideología del anarquismo, es aquí donde rastrearemos este concepto que hoy incluso se utiliza para definir a las células autogestivas en diferentes partes del mundo: España o México, en los municipios libres zapatistas. El término "autogestión" tiene diversos significados, pero para el enfoque de este texto definiremos como: "aquella que se enfoca en la soberanía personal, para lograr un empoderamiento efectivo de las asociaciones humanas por parte de cada uno de sus actores, promoviendo creatividad y cooperación como principios." En este sentido, es fundamental la acción consciente del individuo, pero considerando la colectividad a la que pertenece, de ahí que uno de los medios para llevar a cabo la autogestión es indiscutiblemente la educación. Esto nos lleva al concepto específico de autogestión académica, que Revueltas define como:

1. "La autogestión académica es, ante todo y esencialmente, una toma de conciencia.
2. Conciencia de lo que es el estudiar y el conocer, no como un ejercicio abstracto y al margen del tiempo y la sociedad que los rodean, sino como algo que se produce dentro de ellos y como parte de ellos, en relación y condicionamiento recíprocos".[1]
   ¿Quién toma conciencia? El estudiante que, al conocer los problemas vitales de su realidad social, generará el movimiento y la transformación de ésta. O sea, se politiza en tanto que lo obliga a la acción pública, esto nos conduce a otra interrogante ¿cómo se logrará este nivel de conciencia en el alumno? La respuesta

1. Revueltas, José, México 68: juventud y Revolución, México: Ediciones Era, , 1984, p. 107.

Walter Crane, UK, 1886.

es mediante los planes de estudio, como lo expresa el teórico en su obra:

3. "Al mismo tiempo; la autogestión lleva a un compromiso con la revisión de los planes de estudio de la educación superior, entendiendo a ésta desde el nivel medio superior y superior".[2]

Además de lo anterior, la autogestión académica para el mismo autor implica dos principios fundamentales en la Universidad: la libertad de cátedra y la autonomía universitaria. La primera se debe entender como la libertad que tiene el docente en la manera en que enseña y lo que enseña; de tal forma que no puede ser coartada su ideología, ni sus métodos de enseñanza. En cuanto a la segunda, la autonomía universitaria representa la libertad y extraterritorialidad del pensamiento, por lo que no tiene, en este sentido, un límite; lo anterior significa, además, que la autonomía no está relacionada necesariamente con un espacio, sino con la libertad que la institución educativa posee para determinar sus planes de estudio, su organización administrativa y su forma de transmitir la cultura.

La autogestión académica nos lleva a entender a la UNAM como una Universidad crítica, pues es una conciencia colectiva que ha de asumirse como conocimiento y como transformación de la realidad para lo cual la colectividad y el individuo deben asumirse como conciencias libres y, al mismo tiempo, favorecer la democracia cognitiva, es decir, el acceso del mayor número de personas a las esferas del conocimiento, pero ante todo a la confrontación de tendencias, la impugnación de situaciones, la lucha de ideas. Sólo de esta manera, el estudiante toma conciencia de su papel transformador en la sociedad y de la importancia que el conocimiento tiene en la transformación de él mismo como individuo a favor de la colectividad.

IV

Como hemos visto a lo largo de esta reflexión, el planteamiento teórico sobre la autogestión académica de Revueltas nos lleva a concluir, primero, la importancia que tuvo para el intelectual teorizar durante el proceso mismo del movimiento estudiantil de 1968 en México, en torno al papel revolucionario que los estudiantes a nivel mundial y particularmente los mexicanos tenían dentro de la sociedad como sujetos de transformación de su realidad, esto sólo lo lograrían los alumnos mediante un cambio en la praxis de la construcción de su aprendizaje.

Segundo, como propuesta educativa práctica, la autogestión se aplicó durante la huelga estudiantil sin contravenir los acuerdos del Consejo Nacional de Huelga (CNH) durante un breve tiempo entre alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras, hasta que el movimiento fue reprimido por el gobierno mexicano el 2 de octubre en la plaza de las Tres Culturas. Sin embargo, parte de estas ideas penetraron en el planteamiento de la llamada Reforma de la Universidad, en particular, en su nuevo subsistema de bachillerato: Colegio de Ciencias y Humanidades. Al respecto, el propio José Revueltas en una entrevista afirma: "Ahora el Movimiento de 1968 tiene sus consecuencias reales, positivas. Los CCH, por ejemplo, que son una conquista, se inspiran un poco en la autogestión, es decir, cosa por la cual luchó Filosofía y Letras de la UNAM en el Movimiento del 68".[3] Desde esta perspectiva, es importante cuestionarnos a nosotros los ceceacheros ¿qué tan vigente resulta la autogestión académica?

2. *Ibid,* p.109.

3. Sevilla Renata, *Tlatelolco, ocho años después (entrevistas)*, México: Editorial Posada, 1976, p. 15.

Novela histórica en México

Alejandro García
sirenarte@yahoo.com

La utopía del deseo profano: Francisca Betanzo

El cambio que estableció dentro de la narrativa mexicana la poblana Francisca Betanzo con su novela *La peña del infortunio* (París, Librería Paul Ollendorff, 1909) —publicada un año antes de la explosión revolucionaria y del ocaso del porfiriato— es que abordaba temas diferentes, enérgicos, dinámicos —como la infidelidad o el erotismo— y exploraba nuevos temas que las primeras novelistas mexicanas no habían hecho.

Francisca Betanzo promovió en su narrativa la emancipación de la mujer. Rebeldía. Auténtica y temprana precursora del feminismo, con un lugar olvidado en la historia del Modernismo mexicano, con más mérito que María Enriqueta Camarillo viuda de Pereyra (con la noble salvedad de Laura Méndez de Cuenca quien desde veinte años atrás de cuando Camarillo, publicó en *El Universal ilustrado* su primera colaboración). Betanzo se debe incluir en la escuela del decadentismo, junto con Balbino Dávalos, Jesús Urueta, José Peón del Valle, Alberto Leduc y Francisco M. Olaguíbel.

Antes de que saliera *La peña del infortunio* se habían publicado siete novelas de autoras mexicanas: María del Refugio Barragán de Toscano, *La hija del bandido o Los subterráneos del Nevado* (1887) y *Premio del bien y castigo del mal* (1894); María Nestora Téllez Rendón, *Staurófila* (1889); Adela Herrera, *Margarita* (1898); Laura Méndez de Cuenca, *El espejo de Amarilis* (1902); Jacoba Avendaño de Pérez de León, *Los plagiarios* (1906) y Manuela G. de Camberos, *La venganza de una madre* (1908).

Betanzo fue originaria de Tehuacán, Puebla, perteneciente a las familias más pudientes de esa región poblana, escribió bajo el pseudónimo de "Chanteclair" (Canta Claro). Señera en su narrativa, se mantiene un amplio velo en torno a su vida y obra: el investigador Juan Bautista Iguíniz la consignó como autora de otras ocho novelas (aunque solamente he encontrado tres); pero ha sido objeto de estudio por investigadores nacionales y extranjeros como Gertrude Danielson en su tesis de maestría *Social aspects of Mexico in the novels of Francisca Betanzo.* (Universidad de Minnesota. 1937); Dolores Phillipps López en un amplio ensayo

Aubrey Beardsley, UK, 1894.

"Salir del anonimato: el inseguro camino de Francisca Betanzo" (Universidad de Groningen, 2002) y por José Luis Martínez Suárez, académico de la Universidad Veracruzana en su texto "Francisca Betanzo: una escritora naturalista olvidada" en *textos marginados y escritores raros mexicanos. Siglo XIX.* (Valladolid: Universidad Castallae, 2012).

En *Brumas alcohólicas* (Barcelona: F. Granada y Cía. Editores, 1909) abordó un problema en ascendencia en el mundo finisecular: el abuso del alcohol (la muerte del joven poeta Bernardo Couto es paradigmática, la vida descrita por Ciro B. Ceballos en *El Bar* es indicativa). El inicio de la novela es directo: "Hace quince días que no tomo nada de licor y no sé si hoy es cuando soy un bebedor borracho".

La novela, dividida en cuatro partes, contaba la historia de cómo un joven español, Rogelio, se inducía en el vicio: desde su fallido amor con Raquel, indecisiones y venganzas ante el amor de varias mujeres, un casamiento

por conveniencia, la soledad **y** la culpa dan como resultado una embriaguez continua. La voz narrativa se transformaba en tercera persona del singular y la acción aumenta: la muerte de Matilde, su esposa, permitió a Rogelio tratar de reconquistar de nuevo el amor imposible de Raquel: de Europa a Cádiz, de Tehuacán a Córdoba (aquí la autora evoca al terruño), periplo estéril que en nada satisfizo a Rogelio, sólo encuentra refugio en el alcohol, la mentira, la manipulación, el deseo (donde Betanzo es magistral en su descripción): "bajé las sábanas y con algo de cariñosa autoridad la sostuve boca arriba extasiándome con la vista de su busto. Las venas, las arterias, todo había entrado en actividad; cada vez que respiraba elevábanse sus pechos como dos montecitos de nieve. No pude más; me incliné y los besé, los mordí; la resistencia que hasta entonces oponía cesó". Rogelio, desde el punto de vista moral es retorcido, pero literariamente es un personaje complejo.

Dos años después, en su segunda novela, *Asceta y suicida* (París: Librería de Paul Ollendorff, 1911) continuó con sus novísimos temas que no se habían explorado en la novela femenina con anterioridad: erotismo, alcoholismo y el suicidio (que llegó a ser considerado en la centuria decimonónica como "el mal del siglo"). Su obra no es el paraíso de las virtudes sino el infierno de las flagelaciones.

Naturalismo crudo. Una utopía literaria que rompió paradigmas. Lo conmemorable de su obra es que hay otra característica que la distingue por completo de las escritoras mexicanas que la precedieron: Betanzo se adentró magistralmente en la doble moral (la infidelidad constante, la tradición de mantener amantes, la oculta lujuria, la prostitución, los hijos naturales). El deseo es el eje de la trama, pasión que el protagonista Guillermo tiene hacia Susana, que le hace olvidar el embarazo de su esposa Juani:

> la presencia de Susana reavivó su fogosidad, hasta llegar al paroxismo y ciego, sin tener en cuenta la posición delicada de Madame, ni el estado interesante de Juani, ni la multitud de circunstancias que se oponían a sus deseos, se precipitó saltando todo obstáculo, y siguiendo solamente el afán que le dominaba; ¡Amar! ¡amar! ¡embriagarse entre la carne blanca de Susana, morderla hasta sangrarla, saciar su ambición personal.

El erotismo de Betanzo es explosivo. Las novelas anteriores escritas por mujeres jamás habían sido explicitas ante el amor carnal, lo sublimizaban o, simplemente, omitían. Tiene más bien afinidad con la pasión que se engendró en *Carmen* de Pedro Castera y más cercano al naturalismo de *Santa* de Federico Gamboa:

> en un momento de violencia, y gracias a un charco que había cerca, resbaló Susana y cayó tendida en el suelo, los pechos completamente descubiertos. Rápidamente, como lo exigían las circunstancias, pretextando ayudarla a levantarse, Guillermo hundía sus manos en la blancura, tocaba la piel suave y sin poder contenerse, la apretó fuertemente hasta hacerla gritar.

Lo anterior se explica en dos sentidos: el Modernismo que permeaba el ambiente, no sólo de México, sino de Europa, concretamente París, donde viviría Betanzo. Un Modernismo que señalaba la continuación del camino iniciado con el poema "Misa negra" de José Juan Tablada (publicado en *El País* el 8 de enero de 1893 que provocó una fuerte censura por parte del gobierno porfirista ––encabezada por la misma esposa del presidente–– y que tuvo como resultado la renuncia de Tablada al periódico). La lejanía de México, influiría en la obra de Betanzo para rebasar los estrictos límites de la moral mexicana y en su novela surgieron nuevas actitudes ante la vida: no limitarse a ser pasiva ante la pasión sino activa.

La trama giró en las desventuras de Jaime (nacido de buena cuna, pero con mala fortuna) cuando trató de implantar un aeromotor. La modernidad llegó al rústico pueblo: el sacerdote se escandalizó con tal aparato del demonio, los habitantes no se acercaron por miedo a una brujería, la policía trató de encerrarlo por estar loco, los propietarios de los baños locales le reclamaron por espantarles la clientela, su novia se aleja de él sin comprender su obsesión mecánica, lo que lo llevan al suicidio del promotor de lo moderno. Cruel paradoja: lo moderno es promotor del suicidio.

Actualmente preparo la edición de sus obras completas.

Aubrey Beardsley, UK, 1894.

Cartas desde Olisipo

Alejandro Espinosa Gaona
beppomatoso@hotmail.com

Épica mexicana

Calavera del gato morrongo, José Guadalupe Posada (1852-1913).

Nuestra literatura, la literatura mexicana. Y lo digo sin el afán romántico de volver a discutir sobre una literatura nacional. Discusión agotada. Lo escribo porque quiero hablar del libro *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* del conquistador y cronista omnisciente Bernal Díaz del Castillo. Personaje que ha sido puesto entre paréntesis por el historiador francés Christian Duverger con su libro *Crónica de la eternidad* (2014), en el que pone entredicho no únicamente que Bernal escribió senda obra, sino la propia existencia de este hijo predilecto de Mnemosine, diosa de la memoria y madre de las musas. Según él es probable que el propio Hernán Cortés haya escrito la obra, aunque sabemos que *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* fue una reacción al libro *Crónica de la conquista de Nueva España* de Francisco López de Gómara que se centraba flagrantemente en la figura del propio conquistador nacido en Medellín.

Hoy existen indicios para contar el trágico nacimiento de nuestra chingada raza, que van de la aparición inexplicable de un astro en el cielo hasta el silencio de los tambores incesantes que acompañaban los sacrificios al dios pagano Huitzilopochtli. No hubo buenos ni malos. Solemos ponernos de lado de los indígenas que no fueron los vencedores. Quizás identificarnos con los derrotados sea la causa por la que nuestros compatriotas fallan los penaltis en el futbol. Vituperar a los vencedores también es un rasgo anómalo de un parricidio simbólico inconcluso. El portero extranjero siempre tiene la cara del conquistador, hipster barbado de mechas rubias.

Tal vez si el relato de Bernal Díaz del Castillo hubiera corrido por los mares de saliva de los hablantes y no por los ríos de tinta, hoy estaría hablando de una épica mexicana. ¿Se imaginan?, ¿la conquista narrada por un juglar mestizo?, yo sí. Y es que la literatura mexicana de tener una génesis está en las crónicas de esos que, cultos e incidentales, se vieron obligados a escribir sus hazañas cuales caballeros medievales que conquistan al meritito demonio. Basta imaginar las caras de los soldados españoles frente a un fétido y encostrado tzompantli, los dientes apretados cuando en el fragor de la batalla le daban un arcabuzazo a un guerrero jaguar, mientras aturdidos veían los cuerpos de los suyos botando por las escaleras del Templo Mayor, detenidos abruptamente en el monolito de la Coyolxauhqui, sangre y piedra.

La literatura mexicana, por decirle a la literatura que se hace en el territorio este que conocemos como México es una literatura que ha nacido cianótica y la deficiencia surge de la prohibición de escribir narrativa en las Indias. Es que no les bastó a los gachupines de entonces la conquista sobre el cuerpo y sobre el alma. Sin embargo, la literatura nació y anduvo. Perdura despedazada en su origen como un espejo en el que, aunque nos miremos no nos reconocemos.

Platicando con Camila

Arcelia Lara Covarrubias
arcelialara@hotmail.com

Partir el pan

Caravaggio. *La cena de Emaús* (1602)

La cena de Emaús o *Los discípulos de Emaús* es una de las obras que mejor sintetizan el arte de Caravaggio (Michelangelo Merisi); en ella se encuentran los rasgos que lo caracterizaron como una cima del barroco: establecimiento del claroscuro, tema religioso y técnica figurativa realista. El asunto responde a un pasaje del Evangelio de Lucas (24:13-32): un día después de la crucifixión de Jesús, dos apóstoles, Cleofas y otro, identificado posteriormente como Santiago, encuentran en el camino a un viajero con quien entablan conversación; al llegar a Emaús, invitan al extraño a cenar y, cuando éste bendice el pan, reconocen en él a su maestro. La distribución es triangular, con Jesús en el centro y a cada lado los discípulos; este planteamiento básico se profundiza con la posición retrasada del posadero y se extiende hacia el espectador con las manos extendidas de Santiago y con la cesta frutal, en difícil equilibrio al borde de la mesa; ambas características dan la impresión de que se fueran a salir de la pintura.

Jesús, representado como el Buen Pastor (joven y de belleza andrógina), mantiene su mano derecha encima del pan y con la izquierda (en escorzo) hace el gesto de la consagración. La humildad de los apóstoles se aprecia en el saco roto de Cleofas y la concha del peregrinaje que porta Santiago. Dominan los colores cálidos; la túnica de Cristo es roja y se combina con el blanco del palio. Propio del tenebrismo de Caravaggio es el contraste entre la oscuridad del escenario y la claridad de los personajes, que brillan con luz propia, como si se tratase de lámparas. El centro del cuadro (Jesús y la mesa) es también el origen de la iluminación; en la pared del fondo se pintó la sombra del posadero, el único que está iluminado satelitalmente. La pintura tiene un aura patética manifiesta: el histrionismo de los brazos extendidos de Santiago y las manos de Cleofas en los respaldos de la silla indican la sorpresa. La austeridad de los apóstoles contrasta con la profusión de la cena: los alimentos y las bebidas dan un carácter sensual y en sí mismos podrían constituir una naturaleza muerta: un pollo, panes, agua, vino y el canasto de mimbre con uvas, una manzana y una granada, paralelo al *Cesto con frutas* (1599).

Caravaggio. *La cena de Emaús* (1606)

Oriundo de Nápoles, a los 21 años Caravaggio viajó a Roma para darle salida a su penosa situación económica. Ahí, Giussepe Cesari, pintor del papa Clemente VIII, le dio trabajo en su taller, en el que se dedicó, casi exclusivamente, a los cuadros de flores y frutos. Pronto dio muestras de virtuosismo: sin necesidad de bocetos, con el mango del pincel marcaba los trazos principales para luego a detallar cuidadosamente las figuras. Por otro lado, se aleja del geometrismo renacentista a favor del escorzo, técnica en que pesa más la percepción que las proporciones matemáticas. Pronto se divulgó su talento y el cardenal Francesco María del Monte, quien, a la postre, se convertiría en su protector, lo eligió para adornar las iglesias que, con la Contrarreforma, proliferaban.

Muchas de las obras de Caravaggio no convencieron a la iglesia católica y las devolvió. Para *La cena de Emaús* había retomado el tema de una obra de Tiziano (1530); sin embargo, lejos del manierismo espiritual de la escuela véneta, cultiva su propio estilo: se nota un marcado realismo en el que deja de lado el embellecimiento para retratar los hechos con una fidelidad sin concesiones, ya cercana al naturalismo; véase, por ejemplo, la pobreza de la indumentaria de los apóstoles y las imperfecciones de las frutas. Antes se le había criticado que sus modelos fueran personajes de los bajos fondos, de rasgos burdos, como labradores, mendigos, gente de la calle. Particular escándalo causó que para *La muerte de la Virgen* (1604) tomara como modelo a una prostituta embarazada, a la que encontraron muerta en el Tíber. Según la versión de sus detractores, el énfasis de *La cena de Emaús* en elementos terrenales y su dramatismo no concordaban con la espiritualidad, que exigía seres etéreos, de gestos reposados. Por otro lado, se señalan imprecisiones; las frutas de la cesta, por ejemplo, son de otoño, y la Resurrección habría sucedido en primavera. Actualmente el cuadro se exhibe en la National Gallery de Londres.

Cuatro años después, en 1606, Caravaggio volvió a pintar, por encargo del Marqués de Patrizi, un cuadro con el mismo tema, en el que se observan las correcciones al primero. Vemos a un Jesús envejecido por la muerte y unos apóstoles con reacciones mesuradas y sin signos de pobreza. La distribución de los personajes ya no es triangular y los elementos que aludían a dos espacios adicionales, uno más profundo y otro más exterior, desaparecen. El posadero cambia de lugar y se agrega al lado a su mujer. Del cuadro desaparecen casi todos los alimentos y los únicos que se conservan son el pan y el agua. Los colores se vuelven más discretos, opacos, y la luz se redistribuye, perdiendo el carácter simbólico. El fondo es totalmente oscuro, sin relieves ni matices, y Cleofas se convierte en una sombra. Algunos de sus críticos explican la contención de las emociones a partir de datos biográficos: en el mismo año en que pintó esta segunda versión, Caravaggio, de temperamento pendenciero y proclive a peleas callejeras, mató a Ranuccio Tomassoni; así que la producción artística tuvo como contexto la proscripción del pintor. Se piensa que, por las penurias del destierro, serenó la violencia de sus representaciones y expresó el valor de la sutileza. Esta

austera obra se encuentra en la Pinacoteca de Brera, en Milán.

Si la crudeza de la representación del cuadro de 1602 no gustó a la clase clerical de su tiempo, se debió más a una idea dogmática del arte sacro que a asuntos propiamente doctrinarios. *La cena de Emaús*, además de ser una cumbre de la plástica de Caravaggio, es una de las obras que mejor simbolizan la idea del magisterio. En *Lecciones de los maestros*, George Steiner inaugura su fenomenología de la docencia, con los dos ejemplos de mayor peso en la cultura occidental: Sócrates y Jesús. Ambos enseñaban al aire libre; los dos usaban relatos explicativos (mitos y parábolas, respectivamente), y ninguno dejó obra escrita, sino que sus alumnos, a manera de testimonio, documentaron los hechos.

> La cena de Emaús, *además de ser una cumbre de la plástica de Caravaggio, es una de las obras que mejor simbolizan la idea del magisterio.*

Pensando en el cuadro que nos ocupa, podríamos nosotros agregar que, para los dos, el saber era develamiento: anagnórisis, para Sócrates; revelación, para Jesús. La respuesta ante esta experiencia es de estupor, dice la *Biblia*, o de *thauma*, según los griegos. El evangelista cuenta que cuando los apóstoles platicaban con el extraño por el camino, ignoraban que se trataba de su maestro porque "los ojos de ellos estaban velados, para que no le conociesen" (Lc, 24:16); pero al llegar a la posada, "aconteció que estando sentado con ellos a la mesa, tomó el pan y lo bendijo, lo partió y les dio. Entonces les fueron abiertos los ojos, y le reconocieron; mas él se desapareció de su vista." (Lc, 24:30-31). En la primera versión del cuadro, Caravaggio enfatiza el carácter sensual de la tarea pedagógica; los discípulos se percatan de que están ante el maestro en el momento de partir y repartir el pan, el alimento por antonomiasia, que representa también el conocimiento y es símbolo de Jesús mismo. En otra cena, en la última, con los doce discípulos reunidos, alzando el pan, declara el misterio de que ése es su cuerpo, así como el vino es su sangre (Mt, 26:26). Una de las enseñanzas fundamentales reside en la generosidad del maestro, que no sólo da a sus alumnos algo que posee, sino que se da a sí mismo.

Ganar conocimiento es una forma de nutrirse, crecimiento del ser, que no sólo se refiere al cultivo del cuerpo, pues, "no sólo de pan vive el hombre" (Dt, 8:3), sino a la enseñanza directa, modelada por las actitudes del profesor, que, en el caso cristiano, es "el camino, la verdad y la vida" (Jn, 14: 6). La materialidad de la enseñanza se confirma versículos adelante, cuando Jesús vuelve a aparecerse, esta vez a todos los apóstoles, a quienes, para convencerlos de su resurrección, les dice que vean y palpen sus manos y pies, "porque un espíritu no tiene carne ni huesos, como veis que yo tengo" (Lc, 24: 39). La sabiduría, para que sea digna de llamarse así, ha de cobrar cuerpo, *corpo*rizarse e in*corpo*rarse a las funciones de la existencia; en la palabra del maestro ha de volver a suceder lo que una vez y de manera definitiva sucedió; es *logos* encarnado o, como dice Juan en su Evangelio, "y aquel Verbo fue hecho carne" (1:14); esto es, conocer es resucitar el conocimiento dormido, es reminiscencia.

En el cuadro que comentamos, el gesto con el que Jesús bendice el pan señala con la mano un horizonte por el que los apóstoles han de caminar. Educarse no se limita a obtener sabiduría; sino que implica una intención existencial, una forma de vivir en la que lo que se invierte es precisamente la vida misma, porque aprender es también cuestión de voluntad. En otro de los evangelios, los discípulos le preguntan a Jesús por qué enseña al pueblo con parábolas y él contesta que para que entiendan; ellos, entonces, le dicen que por qué a ellos no les habla así; y su respuesta es "porque a vosotros es dado saber los misterios del reino de los cielos; mas a ellos no les es dado" (Mt, 13:11). La calidad de alumno involucra, según las palabras anteriores, un acto de iniciación; así como, en la mirada platónica, los habitantes de la caverna vislumbran los rayos del sol. El misterio del conocimiento es un don que, paradójicamente, no todos aceptan; de ahí que luego agregue Jesús —lección dura y de ardua exégesis—: "Porque a cualquiera que tiene, se le dará, y tendrá más; pero al que no tiene, aun lo que tiene le será quitado" (Mt, 13:12).

No fue sino hasta siglos después de la muerte de Caravaggio que los críticos revaloraron la primera versión de *La cena de Emaús.* La detracción hacia el prosaísmo se sustituyó por una justificación simbólica: son famosos los análisis de la iconografía en la que el pollo, con las piernas tensas, representa la muerte; la manzana, el pecado original; la granada, la pasión; el vino, el agua y el pan, los elementos de la eucaristía. La posición de los brazos de Santiago remite la crucifixión.

Jaus piensa que toda lectura que se aparta de la línea oficial es herética; nosotros, tristes catecúmenos del arte, alejados de los compromisos del dogma, creemos que el valor de *La cena de Emaús* de 1602 reside en su capacidad para personificar el difícil arte del magisterio. Enseñar es un acto íntimo y elemental —como partir el pan para compartirlo—, pero con una profundidad violenta. En esta obra se exhibe el patetismo plástico de este hecho, que no se deja reducir a las recomendaciones pedagógicas. Aunque no del todo comprendido en su época, como Jesús y como Sócrates, Caravaggio pasó a la historia como el gran maestro del barroco, y su cuadro fue inspiración para muchos que recrearon el mismo tema como Rubens, Francisco de Zurbarán, Cornelis de Vos, Matthias Stom, Rembrandt y Diego Velázquez.

Del dicho al hecho

Violeta Vázquez Castro
violeta.vazquez@yahoo.com.mx

Batallas con la nostalgia

En México, a mediados del siglo XX, la literatura emigró del campo a la ciudad. Escritores cosmopolitas comenzaron a hablar de su lugar de nacimiento y encontraron infinidad de temas: la ciudad misma era ya tema suficiente, sobre todo cuando se trata de una ciudad de contrastes como el D.F. Cuando se vive en ella es, quizás, mejor verla con el humor de Chava Flores en su "Sábado D.F"[1] hace más de cuatro décadas, porque ¿no se ve más glamorosa a la distancia?

Entre las novelas mexicanas que hablan de la ciudad destaca *Las batallas en el desierto*[2] de José Emilio Pacheco. Cuando la escribe cuenta con 41 años y la Ciudad de México tenía, aún, mucho de ciudad transparente. Carlitos, el narrador, situado en 1980 y desde la perspectiva que dan los años, habla de lo que fue su vida en la capital del país durante la presidencia de Miguel Alemán. Tanto Carlitos como la metrópli cambian a la par y con cierta naturalidad. En el otrora D.F "ya había supermercados, pero no televisión, radio tan sólo…"[3] y en Carlitos nace el primer amor… pero Mariana podría ser su madre. Carlitos se convierte en un adolescente, mientras la ciudad se moderniza: "Empezábamos a comer hamburguesas, páys, donas, jotdogs, malteada, áiscrim, margarina, mantequilla de cacahuate."[4]

Achille Devéria, Francia, 1831.

La ciudad y el personaje se asimilan en uno, crecen a la par y, casi en juegos, pierden su inocencia. La historia de *Las batallas en el desierto* se cuenta décadas después, cuando todo aquello ya no existe. Sin embargo, en el momento, aquel niño ya intuía que el tiempo todo lo cambia y, por ello, se promete: "Voy a guardar intacto el recuerdo de este instante porque todo lo que existe ahora mismo nunca volverá. Un día lo veré como la más remota prehistoria. Voy a conservarlo entero porque hoy me enamoré de Mariana."[5] Y efectivamente, esa intuición se convirtió en realidad: Carlitos nunca más volvió a ver a Rosales ni a nadie de aquella época. La escuela, el edificio de Mariana, su casa, toda la colonia Roma fueron demolidos. Se acabó aquella ciudad y, con ella, aquel país.

¿Realmente no hay memoria del México de aquellos años, que a nadie le importa porque de ese horror nadie puede tener nostalgia, como afirma el narrador al final de su relato? José Emilio Pacheco lanza el anzuelo en forma de una narración más bien nostálgica. Si bien todo acabó, todo cambió, aún queda el recuerdo. Y es la literatura la que lo trae al presente. Por la literatura, el lector vive la nostalgia. Hasta para esos citadinos como los describe José Joaquín Blanco, los defeños que repelan por las molestias de los ejes viales, que causan con sus automóviles y romerías problemas mucho más graves en los pueblos y los llenan de basura[6], porque la historia de Pacheco les pone un espejo enfrente.

Porque la Ciudad de México puede ser vista desde diferentes perspectivas y todas verdaderas, *Las batallas en el desierto* es una novela que hoy, a 36 años de su publicación, sigue siendo vigente. Algunos lectores podrán reconocerse en ese mundo ficticio y revivir experiencias. Otros, como los jóvenes lectores, podrán imaginar que en algún tiempo la vida transcurría sin televisión, sin hamburguesas y sin jotdogs. En los primeros, la nostalgia tendrá otro sabor que en los segundos; pero en todos, será, inevitablemente, una experiencia vicaria.

1. *Canciones cómicas*. "Sábado D.F." Intérprete: Salvador Flores Rivera. Long play, Discos Coro, s/f.

2. José Emilio Pacheco. *Las batallas en el desierto*. México, Era, 1981.

3. *Ibid*. p. 9.

4. *Ibid*. p. 12.

5. *Ibid*. p.31.

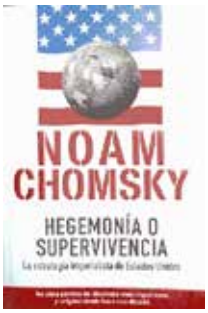
6. José Joaquín Blanco. "En cada defeño viaja la capital entera" en *Función de medianoche*. México, Era / SEP, 1986. (Lecturas mexicanas 25).

De cine y la musa de Noam Chomsky

Keshava Quintanar Cano
keshava_quintanar@yahoo.com.mx

El Capitán fantástico contra el "Sí merezco abundancia"

Para leer este texto, "Rakim" de Death can dance, del disco *Toward the within* (1994) https://www.youtube.com/watch?v=AEBXXYyOyUM



Escrita con letra de molde en un bonito diario, la frase, "Sí merezco abundancia", se convirtió en el *slogan* burlón de algunos políticos de "alto nivel"; quizá sólo habría que aclarar que después de transcribir miles de veces la dichosa frase, cual poderoso mantra, la obcecada amanuense vislumbró tres preguntas epifánicas: ¿pero cuánta abundancia será suficiente?, ¿cuántas casas, autos y departamentos merezco?, ¿cuántos miles de millones serán necesarios para alcanzar la felicidad?

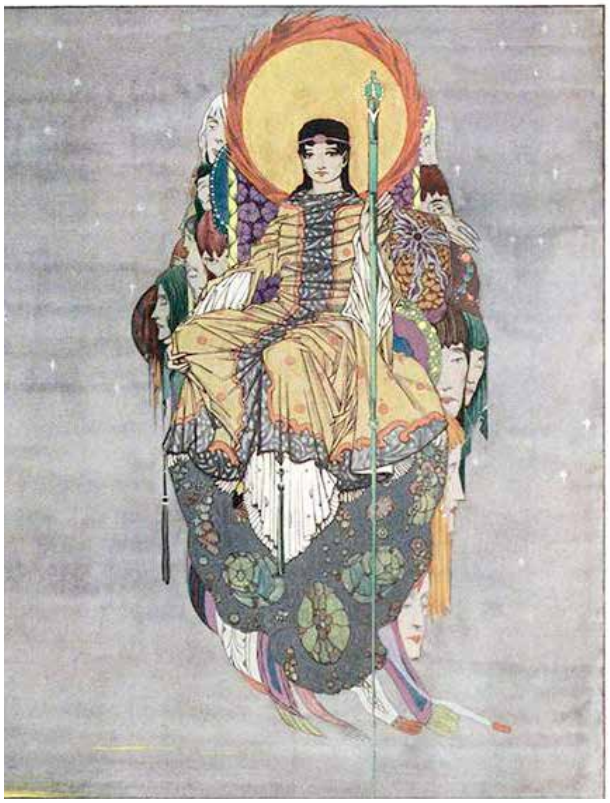
Dentro de la idiotizante vorágine tras el crecimiento económico y la acumulación, los integrantes de ciertos núcleos políticos y empresariales, en especial los de "aspiraciones abundantes", se encuentran en constante desdicha pues sus ingresos no crecen lo suficiente, y si hoy apenas les alcanza para un departamento en Miami, seguro mañana echarán en falta una enorme mansión en Malinalco o en Nueva York; y después, en otra de sus crisis, con prestanombres y "créditos bancarios", desearán comprar un castillo en Francia y así, *ad nauseam*.

Con muchos menos salarios mínimos pero con la misma actitud desmedida, a éstos "insatisfechos", también se les suman los Godínez pretenciosos, públicos o privados, que frenéticos cazan "súper ofertas" en Ventas nocturnas, el *Buen fin* o el *Hot sale*, adquiriendo artículos que no necesitan del todo, pero a meses sin intereses.

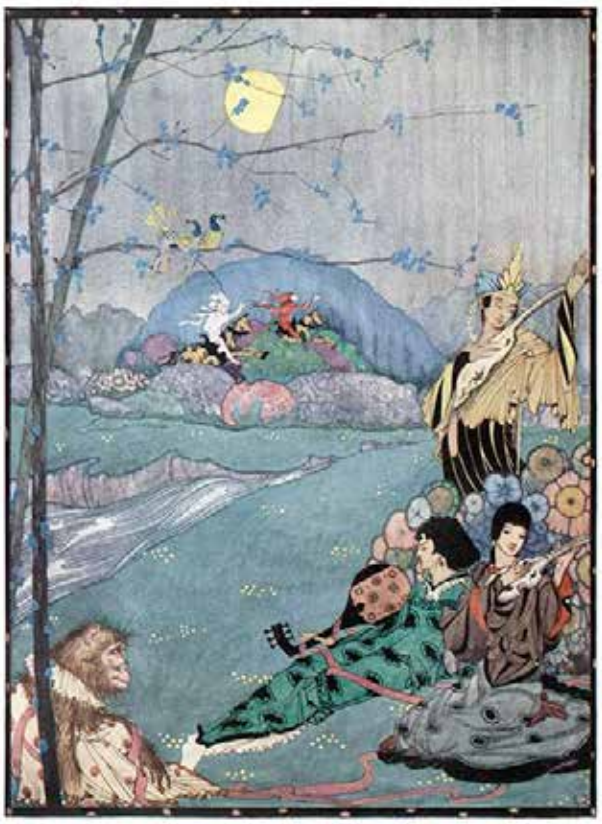
Pues bien, para todos ellos recomendamos la que hasta ahora nos parece una de las mejores películas del año pasado, *El capitán fantástico* (2016). Escrita y dirigida por Matt Ross, con Viggo Mortensen como el mismísimo capitán de un proyecto utópico: una familia renacentista que habita en un frondoso bosque donde cosecha y caza sus alimentos.

Los ocho integrantes, dos padres y seis hijos, realizan ejercicio a nivel profesional y meditan bajo el sol; por las noches estudian ciencia, filosofía, economía, literatura, y alrededor de una gran fogata generan discusiones sobre el entrelazamiento cuántico de Planck, sobre los estudios de sexualidad de Masters y Johnson o *Lolita* de Navokov.

Con Noam Chomsky como su intelectual libertario de cabecera —el siete de diciembre celebran su nacimiento en lugar de la navidad—, cuestionan los más "altos valores" del capitalismo alineante, tan desapegado de la sociedad y la madre naturaleza. Todos en la familia tienen prohibido decir la palabra "interesante", "hay que evitarla, es sólo una generalización que reduce el análisis y la especificidad". Hablan inglés, francés, alemán y esperanto; componen e interpretan su propia música.



Harry Clarke, Irlanda, 1920.



Harry Clarke, Irlanda, 1920.

Con buenas dosis de humor y bellezas cotidianas, el Capitán fantástico nos cuestiona de raíz, ¿soy un buen padre?, ¿un buen profesor?, ¿un buen ciudadano?, ¿tengo calidad de vida?, ¿compro cosas que no necesito?, ¿tengo hábitos sustentables?, ¿en algún momento abandonaré la búsqueda tras las últimas tecnologías de entretenimiento y comunicación? ¡Válgame Freud, cuántas preguntas!

En este sentido y como respuesta, primero en Italia, luego en España, se gestó, desde hace años, un pensamiento económico que busca el decrecimiento; es decir que los países, las sociedades, las familias, decrezcan económicamente, renunciando a esa búsqueda de la "abundancia" a toda costa. Algunos de sus aterrizajes son el reutilizar la mayor cantidad de bienes y servicios; comprender que el desarrollo no está necesariamente en el crecimiento de la economía, sino en la integración armónica de las comunidades. Defiende que la verdadera abundancia está en el conocimiento del otro, en la apreciación del arte, la cultura, y en la majestuosidad del conocimiento.

Esta "jipiosa" y utópica corriente económica del decrecimiento, también atiende la perspectiva de género, la igualdad de oportunidades, el rescate de las culturas originarias; busca generar sociedades basadas en el autoconsumo, en la autorregulación, en donde se gestione la soberanía alimentaria con huertos urbanos, por ejemplo; con un sistema financiero y bancario éticos; con economías comunitarias honestas; basadas en proyectos cooperativos y urbanísticos realmente ecológicos, en donde se facilite el uso de medios alternativos de transporte, el trueque y la austeridad voluntaria.

En fin, el Capitán fantástico al igual que la corriente del decrecimiento económico, nos propone una reducción inteligente de nuestras "necesidades" y la problematización de aquello que nos hace felices, pues el dedicarle tiempo y obras a nuestra comunidad, a nuestra familia, a nuestros alumnos, a nosotros, seguramente nos ayudará a desinflar las compras oligofrénicas, los merecimientos de abundancia y la posibilidad de que hagamos de este el mejor y el más utópico de los mundos.

Recomendamos tres documentales para los que quieran enojarse un rato con el capitalismo salvaje: *La corporación* (2004), de Jennifer Abbot y Mark Achbar; *Capitalismo: una historia de amor* (2009), de Michael Moore; y *Zietgeist, la película* (2007), de Peter Josh; Los libros de Carlos Taibo sobre el *Decrecimiento económico* editados por Catarata. Y, a propósito de esta animalidad tan domesticada por la ambición, como *encore,* "Animals", de Muse, *https://www.youtube.com/watch?v=tFG_5PBl2K8&list=RDtFG_5PBl2K8* .

Piedras rolantes

Rita Lilia García Cerezo
ritagcerezo@me.com

Utopía y distopía

Cuenta Jenofonte, en su obra *Memorabilia*[1] o *Recuerdos de Sócrates* que, cuando Heracles[2] estaba por entrar a la adolescencia y debía decidir qué rumbo tomaría su vida, se encontró con dos mujeres altísimas: una de ellas, de aspecto decoroso y noble, iba vestida de blanco; la otra, era exuberante y estaba muy maquillada, de manera que su piel parecía más blanca y sus labios y mejillas más rojos, su ropa dejaba ver las formas de su cuerpo y ella misma aprovechaba cualquier momento para mirarse a sí misma y veía de reojo si los demás la observaban. Ésta, en cuanto vio a Hércules, se apresuró hacia él y le dijo:

> Heracles, sé que tienes dudas sobre cuál camino elegir para tu vida, si quieres ser mi amigo, yo te mostraré la ruta más dulce y más fácil, ésa que te permitirá probar todos los placeres y mantenerte alejado de las dificultades y el trabajo; serán los demás los que trabajen y tú te servirás de ellos, pues quienes son mis amigos consiguen riqueza de todas partes.

Heracles intrigado, le preguntó su nombre y ella respondió: "Mis amigos me llaman Felicidad; mis enemigos, Vicio".

Entonces la otra mujer se acercó al joven y le dijo:

> Yo soy Virtud y también vengo a ti, Heracles, conozco a tus padres y he seguido de cerca tu educación, por lo que también te conozco a ti y tengo confianza en que decidas seguirme. Si lo haces, serás un excelente artífice de hermosas hazañas. No voy a engañarte con promesas de placer gratuito, porque, de todas las cosas buenas y hermosas, los dioses no dan nada a los hombres sin esfuerzo.

Vicio, sin poderlo evitar, interrumpió el discurso de Virtud: "¿Heracles, acaso elegirás, el camino largo y difícil hacia la dicha?" Y Virtud, enojada, le reprochó:

1. II, 21-33

2. Hércules para los romanos.

Adolf Ehrhardt, Alemania, 1852.

¡Insolente! ¿Qué sabes tú de la dicha? Comes antes de tener hambre, bebes antes de tener sed, ¿cómo podrías disfrutar algo que ni siquiera te permites desear?, ¿cómo puedes sentirte satisfecho de algo por lo que no te has esforzado? ¿qué persona sensata te creería o querría ser parte de tu grupo? Tus amigos jóvenes son de cuerpos débiles; los viejos, de espíritus torpes: viven magníficos durante su juventud sin trabajo y recibiendo cosas de los demás, pero, en su vejez, su vida se vuelve miserable y pasan por muchas penas, llenos de remordimientos. En cambio, los dioses son amigos de mis amigos, sus amigos los quieren y la patria los honra. Escúchame bien, Heracles, sólo a través del esfuerzo se puede alcanzar la felicidad más perfecta".

La historia nos permite reflexionar acerca de la vida ideal: ¿en verdad sería aquella donde tengamos todo lo que queramos en cuanto lo queramos?

La historia nos permite reflexionar acerca de la vida ideal: ¿en verdad sería aquella donde tengamos todo lo que queramos en cuanto lo queramos? No lo creo, también el budismo nos habla de formas de encarnación superiores como dioses (*deva*) o semidioses (*asura*) en las que la existencia transcurre sin complicaciones y feliz, sin embargo, la falta de situaciones que implique un esfuerzo para estos seres resulta un impedimento para su crecimiento personal y les genera un apego a las cosas que menos importan, como lo material lo cual, a la larga, los hace retroceder en su desarrollo espiritual.

Por otra parte, La novela *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley traslada estas ideas a un futuro en el que los humanos están divididos por castas, condicionados para creer que tienen todo lo que necesitan y que no podrían aspirar a más, pero esto cambia con la llegada de un forastero, Jhon, que ha crecido en el mundo "salvaje", fuera de esta civilización, y, al conocerla, a través de sus cuestionamientos, nosotros mismos podemos replantearnos el concepto de felicidad.

Definitivamente una vida utópica no sería aquella en la que las cosas no impliquen esfuerzo alguno, si fuera así no encontraríamos tantos ejemplos tristes de personas que parecen tenerlo todo: un gran talento, riqueza, lujos, admiradores, etc. y que terminan autodestruyéndose sin razón aparente, ahí están por ejemplo los miembros del fatídico "Club de los 27": Amy Winehouse, Kurt Cobain, Jim Morrison, Janis Joplin, Jimi Hendrix, Brian Jones, Robert Johnson Cuando dejamos de sentir esa satisfacción que implica el esfuerzo, esa dicha de la que Virtud le hablaba a Hércules, la utopía se transforma en una horrible distopía, por ello habría que pensar muy bien y hacer pensar a nuestros jóvenes qué camino quieren elegir.

Buceando en la Jukebox

Reyna I. Valencia López
disenocchnaucalpan@gmail.com

¿Cuál es tu utopía?

Perth es el nombre de una ciudad situada al oeste de Australia, caracterizada por estar a la vanguardia tecnológica y cultural sin perder el sentido relajado y bohemio, quizá por ello se ha convertido en un importante centro para los músicos contemporáneos, que cuentan ya con su propia escena y estilo dentro de la ciudad. Podemos destacar bandas como *Pond*, *John Butler Trio, Eskimo Joe* y, probablemente los más reconocidos, Tame Impala, aunque no podemos dejar de mencionar artistas emergentes como *The Love Junkies*, *Fait* y *Felicity Groom*. Todos ellos comenzaron presentándose en bares y sótanos o pequeños espacios en donde lo más importante era la difusión y el trabajo colaborativo con otros artistas.

Whats your utopía? Perth, Detalle de portada de álbum.

Sin embargo, en los últimos años, Perth se ha enfrentado a una crisis que nadie vió venir: espacios como The Bakery o Ya Yas, dos de los sitios más famosos para escuchar música en vivo, cerraron sus puertas a finales de 2015. El caso concreto de The Bakery ocasionó un enorme vacío, pues representaba una plataforma importante no solo para las bandas locales y emergentes, sino también para exhibiciones artísticas. Este centro recibía subsidio del gobierno australiano, lo que permitía que continuara con sus operaciones, pero al parecer las instituciones han cambiado su enfoque y ahora se prefiere apostar por los músicos de gira e invertir en complejos privados más grandes como estadios y arenas de clase mundial.

El gran problema que conlleva el dejar de lado foros pequeños y aparentemente poco o nada redituables es que las bandas en Perth se están viendo "estranguladas": menos espacios para los artistas puede devenir en competencia o incluso disuadir a los talentos emergentes de buscar un lugar de exhibición, lo que comenzaría a mermar la colaboración y diversidad que caracterizó la escena musical de la ciudad desde un principio.

Perth también es el nombre de una banda experimental (originaria de la ciudad homónima) que unifica de una manera brillante el pop psicodélico con el electro folk. Cuentan con un disco llamado *What's Your Utopia?* del que se desprende la canción "*Drank and Kites and Tomorrow*"; el artista Jay Watson con su proyecto GUM —quien por cierto también colabora en los grupos Pond y Tame Impala, y es originario de Perth— hizo un remix de esta pista para el álbum de la misma agrupación *Where Is My Distopia?,* lanzado en 2014. Watson, como artista consolidado, pudo darle el impulso necesario al trabajo de sus paisanos con un resultado bastante interesante, (que pueden escuchar en la siguiente liga*: hiddenshoal.bandcamp.com/track/drank-and-kites-and-tomorrow-gum-remix-2)* demostrando que el apoyo y no la competencia, es lo que realmente fortalece a un movimiento artístico.

El cierre de los espacios culturales en Perth representa lo complicado que puede ser encontrar plataformas para la exhibición de los talentos creativos independientes. La Ciudad de México ha tenido también sus batallas por mantener espacios culturales autogestivos; en la escena musical, por ejemplo, el Multiforo Alicia tuvo que enfrentarse a una polémica clausura en 2015 y, actualmente, El Circo Volador se encuentra en la cuerda floja para subsistir y literalmente se está cayendo a pedazos.

Así, tener acceso al arte como un derecho básico humano, aumentando la oferta y los espacios culturales alternativos para hacernos críticos y selectivos del tipo de obras que queremos consumir, y no conformarnos con los productos elitistas impuestos por un pequeño grupo de personas que representan los intereses de una industria, es sin lugar a duda, mi utopía.

Fotografía y docencia

Fernando Velázquez Gallo
gallo74@yahoo.com

Fotografía analógica *vs.* fotografía digital, ¿tradición *vs.* innovación?

Lo más importante no es la cámara, sino el ojo.
Alfred Eisenstaedt

Tanto entre los fotógrafos experimentados como entre los principiantes, éstas preguntas se han repetido una y otra vez: ¿qué formato es mejor?,¿qué ventajas y desventajas tiene uno sobre el otro?, ¿cuál de los dos debo emplear? El presente artículo abordará dichas interrogantes, dejándote, a ti como usuario, que tomes la mejor decisión.

Aunque podemos decir que hoy en día solamente los románticos de la fotografía siguen pensando en captar imágenes de manera análoga y que los nuevos usuarios sólo buscan una gran cantidad de megapixeles para obtener las fotos con la mayor calidad, ambas afirmaciones caen en el terreno de lo simplista: cuando se desea obtener fotos con una cámara análoga, hay que seguir varios pasos como comprar un rollo de película adecuado a las necesidades específicas y pagar por el revelado y por la impresión de las fotografías. Por su parte, el fotógrafo de cámara digital, sólo tendrá que preocuparse por tener una memoria insertada en el dispositivo, sin importar el ISO, ya que lo podrá definir directamente desde la cámara sin revelar y solamente tendrá que pagar por la impresión si así lo desea, pues, de no ser el caso, podrá ver la foto en la cámara o en la computadora.

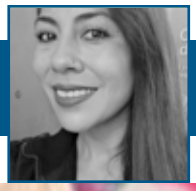
Sin embargo, aunque en un primer momento podemos pensar que toda la discusión se centra sobre el tema económico, no es así, pues también existen otros aspectos de índole creativo en la fotografía análoga, como por ejemplo la experiencia del revelado en el cuarto oscuro, el manejo de la ampliadora y el uso de químicos para lograr una imagen impresa en papel fotográfico; mientras que la foto digital tiene también su *cuarto oscuro digital* con los programas que han sido creados para tal efecto, como *Photoshop*, *Ilustrator*, *RAW Therapee*, etcétera, los cuales permiten al usuario lograr una edición profesional de las imágenes.

Una de las diferencias fundamentales entre ambos sistemas de fotografía es la forma en que la cámara captura la imagen: del lado de la fotografía digital se emplean sensores que pueden ser micro ¾, APS-C o *full frame*; éstos transforman en impulsos eléctricos lo captado por las cámaras, para posteriormente guardarlos en una memoria a manera de un arreglo de números binarios compatibles con programas de lectura y edición de imágenes. Por lo que respecta a la cámara analógica, la imagen es preservada a través del quemado de una placa fotosensible, la cual sólo puede ser impresionada en una ocasión a través de la acción de la luz; lo que le provee a este tipo de fotografía una clara ventaja sobre la digital, ya que el rango dinámico[1] es mayor al soportar una sobreexposición de hasta cuatro pasos. De hecho, un negativo análogo puede llegar a tener unos 30 megapixeles de resolución.

Ahora yo te pregunto estimado lector, qué es mejor para ti, ¿la fotografía análoga o la digital? O quizás la combinación de ambas. Tú tienes la respuesta.

1. Diferencia existente entre el tono más claro y el más obscuro de una imagen.

Políticas corporales



Elizabeth Hernández López
rayuelah@hotmail.com

Punk y distopía

Faites vos désirs réalité
Miss Amyl Nitrate

El punk podría entenderse como la convicción de que nunca podremos ser ni aspirar a ser nosotros mismos mientras nuestras vidas se desarrollen dentro de los límites de los Estados modernos, es el caso en el filme *Jubilee* (1978) de Derek Jarman. Este largometraje, según pensamos, podría entenderse como una genealogía del deseo (su construcción, sus orígenes, sus capas, sus referencias, etcétera).

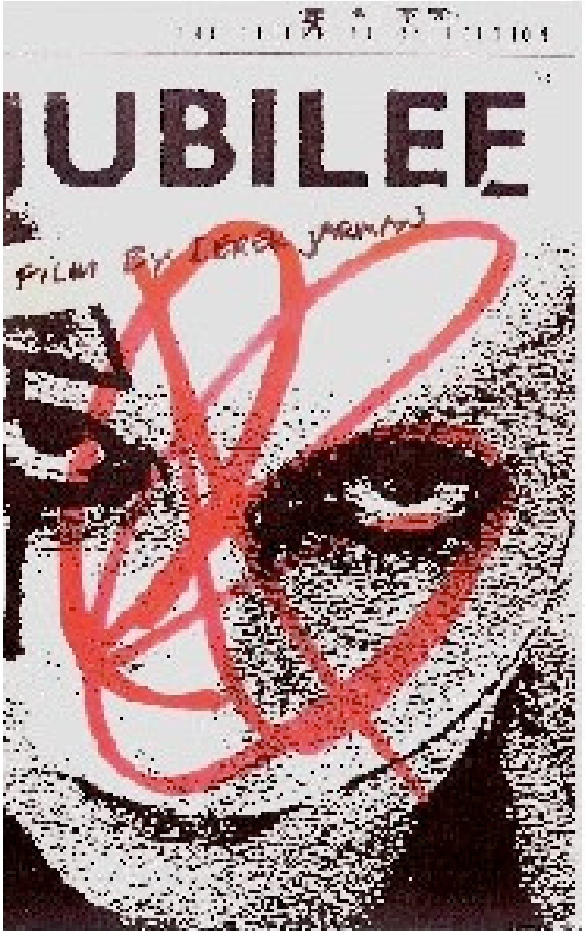
En este texto intentaremos analizar dos casos de deseo: por una parte, el deseo de la reina Elizabeth I de conocer el futuro, en particular, el estado de su reino cuatrocientos años después. Por otra, el deseo de una banda punk de eliminar toda autoridad que constriña el desarrollo de las potencialidades humanas. En ambos casos se está jugando una concepción del sentido de la historia: en el primero, buscar en el futuro la prolongación del presente para justificar el estado de cosas actual: las distribuciones de las riquezas, la cartografía social, el sentido de las labores, etc. En el segundo, quizás a la manera marxista, entender el presente como una lucha que necesariamente remite a la humanidad a un estado previo, tribal, anárquico (no sólo en el sentido de desorden o desorganización, sino de una humanidad conformada en pequeños grupos con relaciones tendientes a la igualdad), que permitirá a los hombres constituirse a sí mismos sin la mediación del Estado. En pocas palabras, y retomando la idea central de *En el mismo barco* de Peter Sloterdijk, dos deseos que remiten o a un sentido imperial (universal) de la historia, o un sentido tribal (regional) de la misma.

Lo más interesante del filme consiste en que ambos deseos son confundidos, fallidos, errados. En el caso de la reina Elizabeth I, ante el descubrimiento del asesinato de su sucesora, la reina Elizabeth II en pleno jubileo de plata (veinticinco años de reinado), y la aparente ausencia de influencia política de la familia real en la Inglaterra de los 70 del siglo XX, ocurre el fallo de no observar las líneas histórico-políticas que unen ambos mundos: líneas que remiten a diferencias socioeconómicas entre los grupos que desde entonces pueblan Inglaterra, y que en el presente de los 70, dada la presencia de los medios de comunicación, en particular de la televisión, se genera una apariencia de igualdad que intenta

suspender el conflicto. La residencia de la familia real, el Palacio de Buckingham, se ha convertido en un estudio de grabación de música pop perteneciente al empresario (nuevo rey, comienzo de su jubileo), el Cardenal Borgia Ginz.

En el caso de la banda punk, su fallo consistió en identificar su deseo con la imagen de su deseo. Después de que The Kid (Adam Ant) consigue un contrato con Borgia Ginz para grabar un disco, éste y su banda son exhibidos en televisión cantando su éxito "Plastic surgery" (que paradójicamente critica la intervención del cuerpo motivada por la toma de la mirada que han hecho las imágenes publicitarias y su correlato estético). The Kid, al verse en televisión y entender esto, por supuesto, como un éxito, lame la pantalla, lame su imagen, lame la idea de que la música punk pueda ser escuchada por todos sin importar cómo. Lame las botas de su nueva reina. He aquí el fallo.

La música punk ha fracasado por no entender la industria cultural de su presente, por no entender el funcionamiento político de los medios masivos de comunicación, en particular la televisión. La crítica que Derek Jarman hace al punk consiste en señalar la ingenuidad política de estas bandas, en referir sus críticas, pretendidamente dirigidas al gobierno inglés de la segunda mitad del siglo XX, al mundo político del siglo XVI. La televisión representa, de cierta manera, el triunfo de la monarquía sobre el movimiento punk, el triunfo de un sentido imperial de la historia donde lo regional y tribal (lo anárquico) será incluido únicamente como imagen.

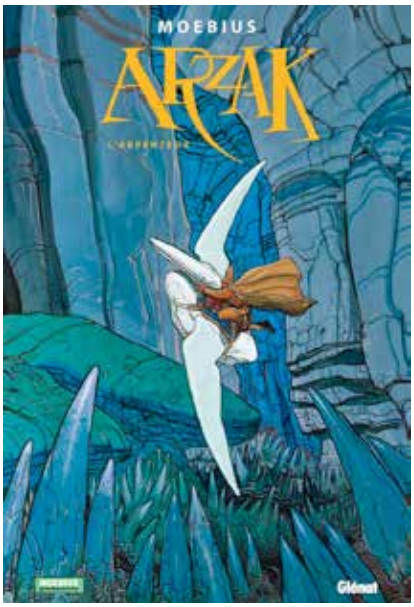


Trazo, papel y viñeta

Isaac H. Hernández Hernández
mardeiguanas@gmail.com

Los infinitos mundos de Moebius

"El talento es un regalo de los dioses pero siempre tengo que correr detrás de él para poder estar a la altura"
Jean Giraud Moebius



Plasmar mundos fantásticos, futuros caóticos, ciudades utópicas o apocalípticas y, a diferencia del cine o la televisión, los costos de producción de una obra espacial en el cómic son infinitamente menores y las posibilidades plásticas y representativas son infinitas. En este sentido, una de las mentes creativas que más aportó a la escena comiqueril en la Francia del siglo pasado fue Jean Henri Gaston Giraud quien llegó a nuestro universo proveniente de algún lejano planeta en 1938, y no es exagerado decir que, después de él, nada volvió a ser igual, pues su narrativa visual revolucionó al cómic europeo y ha sido referente para nuevas generaciones artistas, no sólo del cómic sino también del cine.

Jean Giraud cobró relevancia desde 1964 al dibujar el *western* "El Teniente Blueberry" para la revista *Pilote*, pero es a partir de 1974 cuando, en complicidad con Philippe Druillet, Jean-Pierre Dionnet y Bernard Farkas, formó la agrupación *Los Humanoides Asociados*, que da sus primeros pasos hacia el Valhala galáctico de los artistas del cómic, prueba de esto es el trabajo de Jean Giraud, ya conocido como *Moebius*, plasmado en los primeros números de la mítica revista *Métal Hurlant*.

Leer "Arzak el vigilante del Desierto B" equivale a viajar por un universo introspectivo lleno de simbolismos, ambigüedades y referencias oscuras; el cómic narra sin diálogos las aventuras de *Arzak*, arquetipo del héroe fantástico que proviene de un silente mundo onírico y se traslada a lomo de su pterodáctilo albino, dejándonos un sabor de nostalgia, melancolía o tristeza, al mismo tiempo que nos emociona. Simultáneamente, se realizó una adaptación de éste en varias animaciones *flash* que compiladas tomarían el nombre de *Arzak Rhapsody*, mismas que pueden ser fácilmente encontradas por casi cualquier internauta.

Como una consecuencia de este trabajo, *Moebius* formó una prominente dupla con el creador chileno Alejandro Jodorowsky, quien se integró a *Los Humanoides Asociados*, para brindarnos *El Incal*, una extraña obra espacial conformada por "El Incal Negro", "El Incal Luz", "Lo que está debajo", "Lo que está arriba", "El

planeta Difool" y "Después del Incal: el nuevo sueño", saga que cuenta la travesía que hace John Difool, el protagonista, junto con otros personajes que también buscan el *Incal*, y que lo lleva, de ser un detective de dudosa reputación, a convertirse en salvador del universo. En una lectura entre líneas, podemos afirmar que esta historieta trata también sobre alcanzar la realización personal a través de la iluminación.

El Incal ha vendido hasta el momento más de un millón de copias y ha sido traducido a varios idiomas, lo que la hace una de las obras más trascendentes del cómic moderno. En ella, el abrumador arte de Moebius se hace manifiesto en el diseño de las distintas culturas, planetas y razas que intervienen en la saga, como un claro ejemplo del gran aporte que este genio hace al universo del cómic.

Pero la influencia de Moebius se extiende también al cine, donde tiene notables participaciones, en el diseño de arte de las cintas *Alien*, *Tron*, *Masters of the Universe*, *Willow* y *Abyss*, además de que su trabajo sirvió de inspiración para la cinta *The Fifth Element*, del cineasta francés Luc Besson, quien contrató al dibujante, junto con Jean Claude Mezieres, como artista conceptual para esta película.

En 2011, Jean Giraud Moebius publicó *Arzak, el vigilante*, primero de tres tomos en el que se puede conocer el origen de este héroe, desafortunadamente no pudo continuar con su obra, pues falleció a la edad de 73 años, dejando inconclusa no sólo esta historia sino también, como él mismo lo explicaba, la costumbre de autohipnotizarse con un lápiz y una hoja de papel: "practico la videncia y la meditación", dijo alguna vez en una entrevista, al hablar de la manera en que se gestaron sus alucinantes mundos y los personajes que vivían en ellos. En el 2012, el mundo se quedó sin uno de los genios modernos de la escena del cómic, pero con un basto legado en sus obras: *Les aventures de Frank et Jérémie*, *El Teniente Blueberry*, una adaptación de *Rebelión en la granja*, de Orwell; *Arzak*, *El garaje hermético*, *Mayor fatal*, *L´homme est-il bon?*, *Cauchemar Blanc*, *Tueur de monde*, *Los ojos del gato*, *Jim Cutlass*, *El Incal*, *Inside Moebius*, *Venecia celeste*, *El mundo de Edena*, El *corazón coronado* y *El hombre de Ciguri*, mismas que nos llevan a explorar otros mundos, en planetas fuera de esta galaxia así como en lo más profundo del universo interior.

Glocalidad

Ernesto Martínez Cruz
ernesto_sxxi@yahoo.com.mx

Los metarrelatos como utopías de la modernidad y su crisis en la posmodernidad

Jules Laurens, Francia, 1910.

En los tiempos actuales se vive en una incertidumbre que nos pone en una situación de vulnerabilidad: nuestras vidas están demasiado impregnadas de la inmediatez, y de lo líquido como lo plantea Bauman. La certidumbre que se configuró en la Modernidad se ha diluido.

Las utopías o proyectos de largo plazo, consolidados con el desarrollo del capitalismo y que le dieron forma a nuestra existencia, hoy están en crisis, porque el conjunto de acontecimientos ocurridos a finales del siglo XX, perfilaron una realidad que replanteó la forma como entendíamos el mundo.

La posmodernidad adquiere fuerza desde el mismo momento en que cae el muro de Berlín, aunque el planteamiento de la filosofía posmoderna se estaba trazando desde mucho antes, por ejemplo: Jean Francois Lyotard, en su libro *La posmodernidad explicada a los niños*, nos plantea cuatro grandes relatos que le dieron forma a la sociedad occidental, y por consiguiente a todo el orbe. Afirma que estos cuatro grandes relatos de la historia han muerto, el significado de esto es el siguiente. El relato del Cristianismo proponía que todos los hombres encontrarían el reino de los cielos y su espacio de plenitud. En el relato Marxista, el proletariado destruye a la burguesía y establece el estado de la plenitud, donde ya no hay padecimientos. Es decir, es una promesa de un destino inmensurable

Una **metanarrativa**, **metarrelato** o **macrorrelato** (o, también en plural **grandes narrativas** o **grandes relatos**) es, en el contexto de la teoría crítica y el posmodernismo, "un esquema de cultura narrativa global o totalizador que organiza y explica conocimientos y experiencias", según explica Stephens. El prefijo **meta** significa "más allá", y una **narrativa** es una historia. La metanarrativa será, por tanto, una historia más allá de la historia, que es capaz de abarcar otros "pequeños relatos" en su interior, dentro de esquemas abarcadores, totalizadores, trascendentes o universalizadores. https://es.wikipedia.org/wiki/Metanarrativa

Una **utopía** es la proyección humana de un mundo ideal, es decir, es la concepción de un mundo ideal desarrollada por tal o cual persona y que dependerá claro está de sus motivaciones, experiencias, entre otros, que son las que lo llevan a construir en su mente ese mundo ideal. (Diccionario ABC, 2017) https://www.definicionabc.com/general/utopia.php

La modernidad: la historia la hace el hombre y se compromete con ella. La historia de acciones e imperativos fuertes.

Del prefijo pos: La posmodernidad es algo que viene después de la modernidad

de la humanidad en donde ya no habrá injusticias. El tercer relato que analiza Lyotard es el Iluminismo, la razón como diosa de la historia que va llevar a los hombres a la profunda racionalidad, aquí ya no va existir la irracionalidad. Es el triunfo del racionalismo capitalista. El cuarto relato es el del Capitalismo basado en la economía, éste implica que en algún momento de la historia va generarse una prosperidad para todos.

Lo común de estos cuatro relatos es que prometen un espacio de total plenitud para los hombres. Otro elemento común es que expresan una visión teolológica[1] de la historia, es decir que van hacia un fin. En este sentido cierran la historia, es decir, después de esa plenitud no hay nada más. Son grandes interpretaciones de la historia para legitimar algo. Su base es proponer que la historia tiene un devenir y un decurso, la historia marcha hacia un lugar de plenitud, esto en suma son interpretaciones metafísicas de la historia y la metafísica implícita en ellos los convierte en metarrelatos de la historia.

Lo anterior, con la declaración de la muerte de los metarrelatos y por tanto de las utopías, origina que la posmodernidad le de forma a los no relatos o pequeños relatos, esto trae implicaciones, pues la historia era vista como totalidad, hoy ésta se fragmenta en muchas posibilidades. Por eso Gianni Vattimo propone una filosofía del dialecto, no hay un gran dialecto totalizante, hay dialectos que establecen comunicación. La historia para la posmodernidad es una multiplicidad de posibilidades y de hechos, cada uno tiene su centro en sí, no es una sola historia que se desarrolla dialécticamente como lo proponía Hegel y el mismo Marx. Este planteamiento va dar lugar a la multiplicidad y al multiculturalismo, se propone una estética de la diferencia. Respeto por géneros diversos, respeto por las etnias diversas, por las minorías sexuales y raciales. También da lugar a la particularidad y la singularidad. Todo esto en la perspectiva de la democracia liberal de mercado

Los metarrelatos en la modernidad también fueron universales y globalizantes, en tiempos de la posmodernidad se proyecta lo local y lo particular, las verdades absolutas que impregnaron estos proyectos de largo plazo, hoy se relativizan.

Este momento de transición ha dejado a los seres humanos sin orientación, sin perspectiva, la incertidumbre invade todos los espacios donde nos desenvolvemos; sin embargo; lo que no debemos hacer es dudar de uno mismo, ya vendrán nuevas o renovadas utopías que se construyan con el trayecto de los hombres y mujeres…

1. La palabra proviene del griego telos, implica fin, finalidad. Logia es el estudio de los fines.

Autor desconocido.

Episteme

Jessica Fernanda Díaz Lara
ferrota@gmail.com

Utopía cyborg[I]

Albert Robida, Francia, 1883.

Una tendencia que se acentúa con la posmodernidad es la cyborgización del cuerpo, un ideal de la filosofía transhumanista que plantea que las nuevas tecnologías incidirán para crear un ser y cuerpo trascendental, cuyas capacidades físicas e intelectuales serán superiores a las actuales.

El deseo de mejorar las habilidades corporales y del conocimiento en los seres humanos no se reduce a la ciencia ficción, sino que en el presente los tecnocuerpos son parte de la vida cotidiana, configurados a partir de la imaginación en donde se esbozó el ideal de cuerpos y seres perfectos como los presentaba la cinematografía norteamericana, capaces de regenerar las partes físicas que habían sido lastimadas al enfrentar grandes batallas.

Hoy los tecnocuerpos van desde los humanos que utilizan prótesis médicas, individuos que introducen chips localizadores en su cuerpo, personas que manipulan sus genes[1] para mejorar la fisonomía de los seres a los que darán vida, hasta los sujetos que usan las nuevas tecnologías para descargar sus ideas en ordenadores y memorias portátiles.

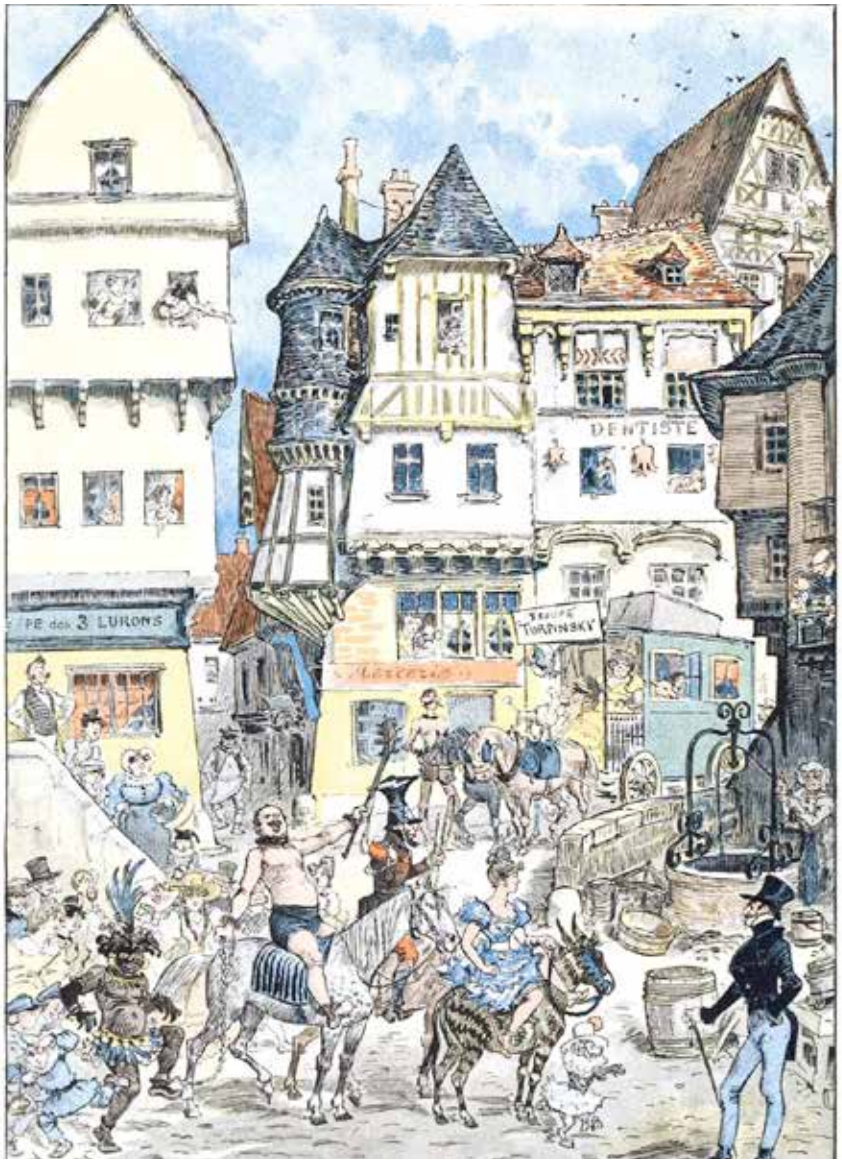
La utopía cyborg comienza a realizarse, las tecnociencias están transformando la cultura, ya que probablemente con la modificación humana se crean razas nuevas de seres que se diferencian de los

1. "Sólo aquellos que posean riqueza material, dispondrán de un diseño genético de sus progenitores, lo que garantiza un buen estatus en la jerarquía social. Los imperfectos, lo parias, los pobres económicamente, marginados del proceso tecnológico genético, tendrán garantizado un puesto en las castas más bajas de la sociedad, concretamente limpiadores, lo que garantiza el mantenimiento de una estructura social profundamente dividida en clases" (Aguilar, 2008, p.33).

I. Cyborg "un individuo transformado por la tecnología" (Yenya, 2004, p. 13)

que conservan su anatomía natural, se acentúan las ideas de la evolución a través de la injerencia de la tecnología para dejar de ser efímeros, luego que "El cuerpo se ha vuelto obsoleto porque, como estructura o diseño, no puede competir con otras estructuras vivas que habitan el planeta" (Aguilar, 2008, p. 133). De ahí que se considere el cuerpo natural como defectuoso, incluso Bataille, explica que al ser estructuras imperfectas estamos incapacitados para habitar el futuro, por lo que se requiere un mejoramiento tecnológico que propicie que el cuerpo se acople a la inmediatez y que desarrolle su conciencia para no tener límites.

El ideal cyborg comienza a romper barreras ideológicas porque desarrolla nuevas identidades a partir de la tecnología, haciendo real un mundo artificial que se manifestaba en la década de los ochenta como entidades del futuro que ha trascendido, orientando a una existencia posbiológica, que favorecerá a la sustitución continua de partes físicas por artificiales, que obliguen a los humanos a desarrollar nuevas habilidades. Incluso los criterios transhumanistas prometen transfusiones de identidad que operen cuando un ser deposite su conciencia en sistemas tecnológicos, de hecho, no estamos lejos de esta acción, lo hacemos al transferir las ideas personales a los procesadores.



Albert Robida, Francia, 1883.

El cyborg apuesta por desaparecer la anatomía congénita, desarrollando un choque ontológico entre la naturaleza y las nuevas tecnologías, que establece el surgimiento de criaturas híbridas resultadas del pensamiento occidental que reniega de su origen y pretende concretar una alianza humana con la tecnología para desarrollar un modo de existencia superior en el que se desarrollen humanos máquina que legitimen el imaginario de las sociedades primer mundistas a través hombres maquínicos del siglo XXI.

Referencias:
Aguilar García, T. (2008). *Ontología Cyborg. El cuerpo en la nueva sociedad tecnológica*. Barcelona España: Gedisa
Yenya, N. (2004). Pornografía y sexo mediatizado y pánico moral. México: Plaza Janes

George Cruikshank, UK, 1839.

Los niños de la prisión

Jessica Fernanda Díaz Lara

Qué castigo tan arcaico el de encerrar y lastimar a un niño cuando delinque, en especial cuando la escasa formación social que recibió y la violencia en la que se refugió para enfrentar circunstancias de incertidumbre y desamor lo orillaron a infligir la ley.

"En México se capturan entre 30 y 40 mil jóvenes al año por cometer algún delito" (Gómez, 2010), se les confiere a una institución correccional con el fin de educarlos a través del escarmiento de sus actos y son juzgados como adultos si cometieron sanciones legales relacionadas con los mayores de edad. La posibilidad de que los menores enmienden su conducta es nula ya que, al ser tratados como sujetos peligrosos, se les priva de las garantías individuales que todo sujeto debe gozar, lo cual los deja en total vulnerabilidad deben cumplir las instrucciones que les demanda la institución, aun cuando éstas los humillen.

Los niños y jóvenes que son privados de su libertad viven experiencias que se piensan los harán reflexionar; sin embargo, terminan deformándolos, puesto que el maltrato emocional y las huellas físicas que les produce la interacción dentro de la institución correccional laceran su esperanza por construir un futuro. Prueba de esto es la investigación de Elena Azaola, "Los niños de la correccional", en la que relata experiencias desgarradoras que enfrentaron infantes y jóvenes durante la década de los noventa y que demuestran la necesidad de convertir la denominada correccional en una institución dedicada a reorientar las conciencias de los chicos que se han equivocado por necesidad o porque pusieron en práctica lo que aprendieron.

Algunos fragmentos de historias del delito:

"Tengo 15 años. Vivía allá en una unidad habitacional de Azcapotzalco. Me trajeron aquí por 'incorregible', o sea, que me trajo mi jefa porque nomás me la pasaba en la calle, en el cotorreo con los amigos y la mariguana". (Azaola, 1995, p.14).

"Yo robaba por necesidad, porque mi mamá lo necesitaba. Ella se daba cuenta, pero no me decía mucho porque no había más remedio" (*Ibídem*, pp. 52-53).

"Tengo 15 años y tres ingresos a esta escuela. La primera vez sí me espanté, luego ya no. Si uno es nuevo o chico lo golpean los más grandes, también si uno es "maje". A nosotros los grandes ya no nos golpean, sólo los vigilantes" (*Ibídem*, p. 15).

"Aquí todos creen que se pueden echar un tiro. A los chavos nuevos se los violan. La mayoría sí se deja porque los golpean y los asustan con sus amenazas. También a los más chicos o a los majes se los violan; a mí no" (*Ibídem*, p. 49).

Los fragmentos citados son minúsculos ante la arbitrariedad que se ejerce sobre los jóvenes cautivos, luego que en ellos se manifiesta una conciencia mágica que refleja el desconocimiento que los ha erigido como malhechores. Las irregularidades de su conducta reflejan un trozo de la cultura en la que nos desenvolvemos, una cultura que prefiere observar, callar y evitar propuestas para conducir a los niños que equivocan su camino porque no tienen una figura paterna o materna e incluso por no tener una opción mejor más que unirse a un grupo que les sugirió el delito para vivir sin un aparente esfuerzo, ya que para cometer un delito también se requiere de fuerza de voluntad, puesto que serán perseguidos y señalados toda la vida.

Lo interesante de los niños de la prisión es que en pleno siglo XXI aún se utiliza el castigo para corregir, una estrategia degradante que se emplea por quien también está infligiendo la ley, puesto que lastima e imprime en el ser de la persona vejada un dolor, una y otra vez, con el que aprende a vivir y que con el tiempo se hace costumbre, por lo que la transformación de pensamiento no se logra, sino que desarrolla el odio hacia los demás y la necesidad de vengarse continuamente.

La reintegración de los chicos que han sido corregidos consiste en enviarlos a un camino sin rumbo, en donde de nuevo practican lo que aprendieron en la institución: la menor de las veces las habilidades adquiridas en un taller, porque comúnmente continúan ejerciendo el delito pero con mayor precisión en la correccional se comparten las habilidades para robar y conseguir alucinógenos.

La carencia, el abandono, y la miseria hacen estragos en niños y adolescentes que pronto serán adultos con infinitas ganas de regresar al sistema lo que les proporcionó el cautiverio al que fueron sometidos, ya sea por sugerencia de sus padres, al ser acusados injustamente o por ser capturados en flagrancia.

Hoy más que nunca se requiere un sistema educativo que inculque y trastoque en la conciencia de los niños valores para evitar que se inmiscuyan en el delito, es necesario exacerbar la responsabilidad parental para que se comprometan con sus hijos y no los abandonen. Es indispensable un sistema garantista que fortalezca la asistencia social para ir reduciendo el delito en los niños y una sociedad que esté bajo el entendido de que los infantes merecen cuidado y protección para crecer como individuos autónomos y conscientes.

George Cruikshank, UK, 1839.

Referencias:

Azaola Garrido, E. (1995). *Los niños de la correccional: fragmentos de vida.* México: CIESAS

Gómez Quintero, N. (19 de agosto de 2019). "La justicia penal para menores es simulación" en *El Universal*. Recuperado *archivo.eluniversal.com.mx/sociedad/6304.html* (6 de mayo de 2017).

Rómpete una pierna

Olivia Barrera
lalolybarrera@yahoo.com

De lo mucho que necesitamos el teatro infantil

La impunidad ha construido un círculo del cual es imposible salir y del que ha nacido una violencia descomunal. Cuando pensamos en cómo solucionar la problemática en la que estamos metidos como sociedad, nos enfrentamos al gran muro de la corrupción que termina frenando voluntades, entonces nos lamentamos y culpamos a los políticos de todo lo que nos pasa.

El problema que tenemos es que esos políticos (a los que con justa razón maldecimos) no son un producto aislado, sino que son parte de nuestra sociedad; es decir, que por más que no queramos verlo, todos somos responsables de que la gente que llega al poder no tenga escrúpulos para abusar de la sociedad a la que debiera servir. Nuestra culpabilidad recae en la falta de voluntad que hemos tenido para educarnos y educar a los nuestros: nos parece más fácil delegar la educación de nuestros hijos a la SEP y no leemos con ellos, no los llevamos al museo, no les inculcamos un pensamiento crítico y permitimos que se embrutezcan con Televisa, T.V. Azteca o las series de Netflix, dejando que se transformen en adultos con títulos universitarios, pero sin educación cívica, ética y moral.

Pero, ¿cómo es que una sociedad corrompida puede educar a sus hijos? Resulta verdaderamente complicado educar en valores cuando no se tienen. ¿Cómo se le puede pedir a un niño que no mienta, que no robe o que no abuse y, al mismo tiempo, mentir sobre su edad

para que viaje gratuitamente en el transporte y, en casa, "colgarse de la luz" o apartar el lugar de estacionamiento con botes de agua que impiden a otros estacionarse en la vía pública.

Bueno, pues el teatro infantil es un buen lugar para hacerlo, primero porque es ficticio, y es en esa convención escénica que se dan las enseñanzas y los debates; segundo, porque está pensado para ser accesible para el público infantil, sin una formación previa. Incluso funciona porque parte de la idea de que los niños están formándose y justamente en esa pureza se puede edificar; además, el teatro infantil es un espacio que sirve como entrada a la apreciación de las demás artes. Y, si estos no fueran suficientes argumentos, el teatro para niños está pensado para que ellos sean los protagonistas de la experiencia.

Gerardo Álvarez es un talentoso joven actor originario de Monterrey, Nuevo León, que radica en Piedras Negras, Coahuila y que actualmente cursa estudios de teatro en la Ciudad de México, quien participa como actor en una puesta entrañable que se llama *Cuentos de Cartón*. Para escribir este texto lo contacté y descubrí que su compromiso con el teatro infantil lo ha llevado a formar parte de dos proyectos que encuentro dignos de compartir. Aquí les dejo su información con la idea de comunicar sus ideales y mostrar algo de su hermoso trabajo. Espero que pronto todos nos encontremos en alguna de sus funciones.

Zapato roto, Compañía de teatro

Nosotros, la compañía de teatro Zapato Roto, somos un grupo de jóvenes talento en la ciudad de Piedras Negras, Coahuila que deseamos expandir el arte y la cultura a través de distintas disciplinas como la música, la danza, la fotografía y el teatro.

Nuestras puestas en escena buscan transmitir valores universales mediante las acciones que los personajes se ven obligados a tomar frente a las difíciles situaciones en las que se encuentran. Los valores éticos y morales se hacen presentes en todo momento.

Nuestras obras son presentadas con la técnica de actuación *clown* y la expresión corporal, que nos permitirá degustar una fina comedia. Son montajes de calidad profesional en el cual se presentan diferentes técnicas y lenguajes escénicos de diversas disciplinas artísticas.

Nuestra compañía está conformada principalmente por artistas de la ciudad de Piedras Negras, Coahuila, y estos son algunas de nuestras producciones:

¡Qué duro invierno!

En la temporada invernal, con una condición climática terrible y la premura del tiempo, un mendigo descalzo busca la supervivencia en las calles de la gran urbe. Después de suplicar por una moneda para comprar unos zapatos durante varios días, el mendigo logra obtenerlos gracias a la solidaridad de un desconocido. Más tarde aparece frente a él una niña huérfana y descalza. Al ver a la pequeña criatura, el mendigo queda conmovido y le obsequia los zapatos recién adquiridos. Con un gesto de agradecimiento la pequeña y el mendigo comparten sus últimos días en compañía del otro. Dirigido a todo el público, principalmente niños.

La Des-captura

Sin saber por qué, un grupo de payasos son encarcelados y obligados a sufrir terribles condiciones. Ante esta falta de libertad tendrán que aprender a trabajar en equipo para recuperar su vida sin saber que juntos han formado una nueva familia. ¿Seremos nosotros los que nos ponemos las rejas para no continuar? Un espectáculo que nos hará tomar consciencia de los importante que es gozar de la libertad en nuestras vidas. Dirigido a todo el público.

Grupo EZZENA, Academia de artes escénicas.

Somos un grupo de artistas que busca trascender a través de la creación artística y la enseñanza. Nos preocupamos por dejar marca en todas las personas y espacios que tocamos, sembrando un interés verdadero en el arte que somos y que nos rodea. Ezzena es un espacio para crear, para encontrarse y para experimentar. Un equipo de personas capacitadas en el ámbito artístico y el ámbito de la docencia. A través de técnicas y corrientes los maestros darán herramientas a los niños, jóvenes y adultos para que tengan un acercamiento y profundicen en la dinámica que estén tomando. Ezzena busca crear un artista integral, completo y versátil que entienda las disciplinas escénicas como un todo y que logre integrar la magia del arte a su vida cotidiana. *Cuentos de cartón* es una de nuestras producciones que se presenta en teatros, eventos privados y fiestas infantiles. Es un espectáculo con una escenografía creativa, instrumentos en vivo, música de ambientación y 3 actores profesionales contando cuentos de la literatura latinoamericana, poco comunes pero trascendentes y con mensajes actuales y necesarios.

Nuestro principal objetivo es que el niño goce de una experiencia teatral cercana, disfrutando de un espectáculo lúdico dentro del cual el niño adquiere un rol de especta-actor en el que podrá tomar decisiones dentro de los mismos cuentos conversando con los personajes. Una obra de teatro que estimula la imaginación y la creatividad en los niños gracias a la escenografía, las máscaras, los antifaces y el vestuario pues están hechos de cartón.

Absenta

Arturo Pedroza

Noctambule

Au milieu de ma chambre où les instants se passent,
Au milieu du chagrin, de mes pensées amères,
Mon œil luit faiblement dans la nuit éphémère ;
Ton souvenir revient et mon regard se casse.

J'avale lentement la fraîcheur de ta bouche,
J'emprisonne ta langue et ta salive mord ;
Tu t'étends sur mon lit, je caresse ton corps
Et je te lèche, je t'explore, je te touche.

Ton sourire s'épand, j'entends frémir ton cœur.
Ton image embellit l'espace et les instants.
Dans tes yeux je trouve un monde encore vivant.

Seulement auprès de toi mon âme sans bonheur
Dissipe le Néant. Tu me dis à l'oreille :
« Je ne suis pas réelle, il faut que tu réveilles. »

En medio de mi cuarto donde los instantes pasan,
en medio de la pena, de mis pensamientos amargos,
mi ojo brilla débilmente en la noche efímera;
tu recuerdo regresa y mi mirada se rompe.

Inhalo lentamente la frescura de tu boca,
aprisiono tu lengua y tu saliva muerde;
te acuestas sobre mi cama, acaricio tu cuerpo
y te lamo, te exploro, te toco.

Tu sonrisa se expande, escucho trepidar a tu corazón.
tu imagen embellece el espacio y los instantes.
en tus ojos encuentro un mundo todavía vivo.

Sólo a tu lado mi alma sin felicidad
disipa la Nada. Me dices al oído:
"No soy real, es necesario que despiertes."

Charles Copeland, Estados Unidos, 1886.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
POR MI RAZA HABLARA EL ESPIRITU

Pulso Académico