

Había una vez una escuela en San Rafael Comac: relatos de una maestra extranjera en México

Uruchurtu Espinosa, Oiane

2024

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/6090>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

Universidad Iberoamericana Puebla
Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial del 3
de abril de 1981



Había una vez una escuela en San Rafael Comac

Relatos de una maestra extranjera en México

PROYECTO DE TITULACIÓN

Que para obtener el grado de

MAESTRÍA EN LITERATURA APLICADA

Presenta **Oiane Uruchurtu Espinosa**

Director de la tesis: Alma Carrasco

San Andrés Cholula, Puebla, 2024

ÍNDICE

Introducción	4
1-Marco teórico	6
2- Había una vez una escuela en San Rafael Comac	32
Primeras letras	33
La niña:	37
Recuerdo I: No hay letras sin lágrimas	37
Recuerdo II: Carrera de fondo	38
Recuerdo III: Querer y no poder	39
Recuerdo IV: Mi biblioteca escolar	40
V: Transición y sonidero. Uniones del pasado y del presente	42
Enseñando desde San Rafael Comac	46
Tengo un conejito	51
Troya	54
Se me perdió el libro	56
La gramática de la vida	58
Los sinsabores	63
Olivia en el psicoanalista	71
La maestra está triste	80

Sobrenatural	94
¿Enseñar o no enseñar?	101
David con deportivas 108	109
Un, dos, tres, cara bim, bom, ¡bam!	121
¿El final?	128
Mejor empezar que acabar	138
Me despido	140
3- Epílogo	142
4- Bibliografía	173

INTRODUCCIÓN

El drama del desencantado

...el drama del desencantado que se arrojó a la calle desde el décimo piso, y a medida que caía iba viendo a través de las ventanas la intimidad de sus vecinos, las pequeñas tragedias domésticas, los amores furtivos, los breves instantes de felicidad, cuyas noticias no habían llegado nunca hasta la escalera común, de modo que en el instante de reventarse contra el pavimento de la calle había cambiado por completo su concepción del mundo, y había llegado a la conclusión de que aquella vida que abandonaba para siempre por la puerta falsa valía la pena de ser vivida.

Esta microficción de Gabriel García Márquez es perfecta para introducir las narrativas escolares del presente trabajo creativo. En la práctica docente, hay veces en las que el profesor siente su desplome, una caída libre sin esperanzas a las que agarrarse. Así, vencido, decide venirse abajo. Sin embargo, si deja de centrarse demasiado en él y en su drama, y presta más atención a su entorno, puede provocar que le salgan alas para poder retomar el vuelo antes de estrellarse. Los siguientes textos organizados en capítulos breves, hablan de caídas y de remontadas escolares, así como de la gran herramienta que resultan ser la lectura y la escritura para crecer. También habla de la fuerza de la palabra y las satisfacciones que brinda entender sus significados, aunque a veces cueste aceptarla.

Érase una vez una escuela en san Rafael Comac es un título literal. Habla de una escuela que fue y ya no está. Pero con narrativas de carácter diverso, he querido recoger los frutos de las enseñanzas impartidas y recibidas en ella, y de los procesos escolares y humanos sucedidos en la interacción entre profesora y alumnos. Aunque en un marco educativo mi aporte ya está dado, ahora existe una necesidad de no dejar en el olvido experiencias en las que la lectura y la escritura, unidas al valor de la propia vida, dejan patente su potencia intrínseca.

Para ello, ha sido necesario recuperar mis primeras vivencias como lectora y entender la desconfianza y el rechazo que también se puede sentir por las letras. A los primeros relatos infantiles y juveniles, les siguen una serie de capítulos dirigidos a exponer de manera literaria la importancia de potenciar procesos lectores en el aula.

Como producto académico de la Maestría en Literatura Aplicada, el trabajo de escritura creativa se alimenta de reflexiones teóricas aportadas por diversas disciplinas como la pedagogía, la filosofía, la literatura, la psicología y la antropología. Estas se presentan en el capítulo del marco teórico y se completan en el epílogo, junto con los frutos y la aplicación de los planteamientos. Las perspectivas teóricas y racionales iluminan los procesos viscerales que suceden en las clases y refuerzan los postulados éticos que emergen de los relatos. La realidad da sentido a la teoría y la teoría materializa en ideas los sucesos y las experiencias en la medida de lo posible, para ver con mayor claridad lo que nos hace crecer como humanidad o nos hace vivir acomodados en estructuras no necesariamente satisfactorias.

La escuela es importante para ofrecer a nuestros niños y jóvenes oportunidades de elegir y tomar conciencia de las cualidades creativas excepcionales con las que nacen. Estas cualidades no necesariamente tienen que ser artísticas, porque la creatividad se manifiesta de muchas maneras, como en la riqueza interpretativa en la comprensión de los textos. La literatura no sólo nos ofrece el goce de llevarnos más allá de la realidad que vivimos, sino que es una de las herramientas más potentes que, desde su sencillez aparente, puede en nuestras manos abrir la puerta a un desarrollo individual que lleva a la construcción comunitaria. Espero poder transmitir esto a través de los siguientes relatos.

MARCO TEÓRICO

DE LA MANO Y *OTROS CUENTOS*

*Bienaventurados los que saben
que detrás de todos los lenguajes
se encuentra lo Inefable.*

Rilke

DE LA MANO

La educación es el lugar en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir su responsabilidad y, por la misma razón, salvarlo de esa ruina que, de no ser por este renovarse, de no ser por la llegada de lo nuevo y lo joven, sería inevitable. Y la educación también está donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no expulsarles de nuestro mundo y dejarles a merced de sus propios recursos, para no arrebatarles su oportunidad de emprender algo nuevo, algo que no hemos previsto, sino prepararlos con antelación para la tarea de renovar un mundo común.

Hannah Arendt

Ir de la mano: Acción y efecto de entrelazar los dedos y pegar las palmas de las manos para generar unidad. Añadiría que es una de las actitudes más arquetípicas a la hora de llevar a los niños y a las niñas a la escuela, sobre todo, en las etapas de preescolar y primaria. Los llevamos de la mano y los soltamos en la entrada donde contentos algunos, resignados otros, y en llanto vivo unos terceros, entran al espacio en el que “van a aprender”. Porque si

preguntamos a qué se va a la escuela, una de las respuestas más unánimes es que, vamos “a aprender”, en abstracto, como conjunto nudoso y entrelazado de significados y contenidos.

La escuela sí es importante porque se aprende a leer y escribir, se conoce el ciclo del agua, la fotosíntesis, las líneas del tiempo y la hominización. Por eso, todos los años se repite lo mismo, aunque con algunos escalones más de complejidad en función del nivel de desarrollo y el aumento de las capacidades intelectuales¹. Cuando llevamos a nuestros hijos e hijas a la escuela, parecemos querer transmitir la confianza en la institución y en las personas que en ella trabajan (¿pertenecen?). Y todos los días les recordamos que presten atención y hagan caso de lo que dice la maestra o el maestro. Los adultos involucrados enseñamos con el acto repetitivo de llevarlos, que ese ir, forma parte de una rutina en la que les corresponden unas responsabilidades.

Sin embargo, en algunos lugares del mundo, por el camino de la vida que lleva a la escuela, suceden cosas:

Una mamá se enferma y alguien tiene que atender a los hermanitos chiquitos que se quedan solos. En ese momento, las clases pasan a un segundo plano para quienes tienen que ejercer de jóvenes cuidadores. Hay ocasiones en las que las cuestiones familiares indeterminadas se convierten en lo primero y más importante en la vida y la escuela también

¹ “Las diversas etapas de la escuela deberían perder la mala costumbre de sentirse cada una como *preparatoria* de la siguiente, para considerarse en cambio como el desarrollo lo más coherente posible de la precedente” (Tonucci 5).

Al mismo tiempo, Javier Marrero Acosta destaca que “la secundaria como etapa de transición combina procesos de progresión y de regresión que se traducen en desajustes en la organización del aprendizaje, convirtiéndolo en traumático intento de transitar entre niveles” (nn) y que “el conocimiento que se oferta generalmente está poco y mal organizado, [volviéndose] más y más pesado a medida que se avanza en el túnel del bachillerato en donde [queda] poco que construir” (nn). “El papel del alumnado de secundaria en la construcción de conocimiento” (nn) queda mutilado.

tiene que esperar, porque hay que hacer lo necesario para el sostenimiento económico o social de la casa. Luego, por una razón u otra (fiestas, rosarios, procesiones, novenas, entregas en el mercado, visitas a clínicas, accidentes con petardos y cohetes, agresiones alcoholizadas, mayordomías y cargos varios) se hace difícil levantarse de la cama en condiciones.

A menudo pasa que el niño no más no quiere ir y no hay manera de hacerle entrar en razón, aunque se le diga que “hay que ir a aprender”. Entonces se queda, no se le ofrece resistencia porque no se trata de estar peleando todo el día, bastantes peleas tienen ya de por sí.

Además, siempre hay algo que hacer. Cuando no están los papás y las mamás, la abuelita también necesita ayuda en el puesto de comida, y cuando esto sucede, la escuela queda para mañana. *De todos modos, trabajar tiene más beneficios que ir a la escuela porque puedo tener teléfono y comprarme mis zapatos. O, además lo que yo quiero es irme del otro lado.* A esto último le podemos dar un significado literal o figurado. Puede ser que hablemos del otro lado de la frontera política, de cualquier frontera política, porque si bien ahora nos situamos en México, los sueños de vuelos fronterizos están en el imaginario de muchas mentes en el mundo. En cuanto al sentido figurado, quién no quiere en algún momento de la semana, de todas las semanas de nuestra vida, huir de los territorios que habitamos.

En resumen, a veces nos llevan de la mano un día diciendo que la escuela es muy importante, pero luego, por alguna razón... parece que no lo es tanto: *Y paradójicamente como no entiendo de qué sirve el ciclo del agua² para la vida, y la maestra no lee lo que hago, solo firma de realizado, y da pena preguntar lo que no se entiende porque hay muchos*

² No nos han explicado bien las maravillas y la perfección de la vida que nos rodea y posibilita nuestra propia existencia. Y no nos han enseñado todo a lo que podemos llegar a través de ello.

niños y se ríen, o no se escucha con tanto murmullo porque somos cuarenta... Así la escuela no parece un lugar muy agradable al que querer ir³.

Este enrevesado primer planteamiento que introduce al conjunto de relatos escolares que compone *Érase una vez una escuela en San Rafael Comac*, esta un tanto torpe representación de escenarios y mensajes contradictorios entre realidades y discursos entorno al “simple” acto de ir a la escuela, muestra solo algunas de las problemáticas para el acceso y aprovechamiento de las instituciones escolares de una gran parte de la población mexicana. Los protagonistas: escuela, maestras, familiares, niños y jóvenes, se enredan con ideas, concepciones y acciones en tal amasijo, que resulta difícil saber por dónde empezar a la hora de plantear alguna cuestión referente a la lectura y su proceso de aprendizaje y acercamiento desde los espacios escolares. Se trata de dinámicas que casi cubren o anulan por completo la posibilidad de lograr algo a través de la lectura. Cuando ve y experimenta esto en primera persona, pocas veces puede evitar la tentación paternalista de decir que la escuela hace lo que puede, mientras tantas cosas necesitan ser arregladas *primero*, aunque no se sabe cómo, ni cuándo⁴. Qué lejos parece quedar el disfrute ofrecido por la lectura, junto con otros sentimientos y conocimientos.

Por tanto, entre el *bastante hay con hacer trabajar a cuarenta*, con el *bastante con sobrevivir al día*, con el *no entiendo ni sé nada*, con el *hoy tampoco llegaron*:

³ “Por ello debemos dar a entender a nuestros hijos lo más claramente posible a qué nos referimos cuando decimos: ‘quiero que seas educado’ (Meek 20). Hablar con ellos sobre lo que es la escuela y lo que pueden hacer de ella y con ella. Cuando los papás y las mamás no pueden ayudar porque ellos mismos no pudieron ir a la escuela, dice mucho cuando están dispuestos a buscar ayuda para que sus hijos aprendan a leer y escribir. Demuestran estar dispuestos a confiar en los enseñantes, confían a sus hijos y confían en lo que se les va a dar. Sienten, parece, que hay una llamada a la que responder, una necesidad que satisfacer quizás.

⁴ Se puede hacer todo junto. No hay que esperar a hacer algo para hacer lo siguiente, hay que trazar caminos paralelos para que no nos pongamos trampas a través de las concepciones de imposibilidad. No hay que terminar al leer un libro para empezar otro, se pueden leer varios al mismo tiempo, se pueden estar siguiendo muchos tipos de lecturas al mismo tiempo.

¿Quién puede hablar de leer y de sus beneficios y bondades? ¿Dónde puede quedar la lectura en la escuela dentro del enorme huracán de coyunturas estructurales?

Lo haremos aquí en las siguientes líneas que quieren arriesgarse a ello, porque esas acciones y espacios están irremediabilmente unidos. La escuela es el espacio instituido y constituido, introducido en el imaginario y los contenidos del sentido común⁵ para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Con respecto del huracán...creo que la lectura se sitúa justo en el ojo, justo donde todo está tranquilo, donde está la calma, aunque la gran tormenta siga ahí y la paz solo dure un rato. Incluso ahí, habrá que traspasar y esquivar algunos obstáculos.

Dice Margaret Meek que “la lectura y la escritura nos han ayudado a entender el mundo y el lugar que ocupamos en él” (Meek 20). Kafka afirma que uno lee para hacer preguntas, Richard de Fournival sostiene que “leer enriquece el presente y actualiza el pasado” (Manguel 86) y Walt Whitman que “el texto, autor, lector y mundo se reflejan mutuamente en el acto de leer” (Manguel 225). Todo lector tiene una percepción única de lo que la lectura es para él y lo que ha movilizado en su interior. Sin embargo, para que esas reflexiones surjan, es necesario posibilitar las condiciones que permitan superar la concepción de la lectura como mero trámite para pasar las etapas escolares y como actividad exclusiva de ese espacio. Si no se cambia la percepción de la lectura como algo que nada tiene que ver con la individualidad creadora, ignorando su capacidad generativa, si no se facilitan las herramientas necesarias para mostrar, ver y sentir lo que la lectura es en su

⁵ “Porque el sentido común, que en otro tiempo había sido el que ajustaba a los otros sentidos, con sus sensaciones íntimamente privadas, en el mundo común, al igual que la visión ajustada al hombre al mundo visible, se convirtió en una facultad interior sin relación con el mundo. Se le llamó sentido común simplemente porque era común a todos. Lo que entonces tienen en común los hombres no es el mundo, sino la estructura de sus mentes, y esta no pueden tenerla en común, estrictamente hablando; sólo su facultad de razonamiento puede ser común a todos” (Arendt *La condición humana* 309).

totalidad, estamos coartando la libertad personal y social, la libertad de hacer presente lo ausente y de desarrollar nuestro ser históricamente gramático. Estamos obstaculizando los accesos que llevan a unir el logos con las habilidades sensoriales, ya que juntos abren las posibilidades existenciales guardadas en cada uno⁶.

“La sensación es, en efecto, un conocimiento” (Foucault 24, *Lecciones sobre la voluntad de saber*) y “con la memoria aparece la propiedad de ser inteligente [...]. Con la audición aparece el hecho de poder aprender y estar dispuesto a hacerlo; [llega] la aptitud de ser discípulo” (Foucault 26). Se plantea descubrir los deseos que están dentro del conocimiento y de las sensaciones, deseos que ya residen en la interioridad y no son anteriores algo, (Foucault 29). “El objetivo de comprender los acontecimientos humanos [como el pensamiento, el conocimiento, las sensaciones e intuiciones], es sentir las alternativas que tiene la posibilidad humana” (Bruner 62), y la lectura nos permite explorar infinitos caminos nunca sospechados.

Paulo Freire dice que no se puede superar el sentido común sin respetarlo y observarlo primero, sin tomar conciencia de él (Freire 102) y pasar por él. Hay que ofrecer la posibilidad de rechazar genuinamente la lectura y de decir que “no me gusta leer”, después de haber facilitado experimentar lo que realmente puede llegar a ser, ofreciendo la pasión que se puede exudar en el proceso. Vivimos sumergidos en el mayoritario y seguro sentido común; identificarlo para aceptarlo, permite la convivencia con él y marcar límites claros.

Volviendo al epicentro de la tormenta, desde la conciencia de lo que nos rodea en ese espacio y en el respiro que ofrece⁷, la lectura se resignifica y se rehace constantemente en

⁶ Michele Petit, dice que “...no hay nada peor que estar privado de las palabras para darle un sentido a lo que uno vive. Y nada peor que la humillación, en el mundo actual, de quedarse fuera del mundo del lenguaje escrito” (41).

⁷ Si bien leer puede requerir esfuerzo, “al mismo tiempo brinda reposo” (Meek 20).

aquellos a los que se les acerca el texto, y con ello, se les posibilita un universo de *experiencias*. Experiencia no como experimento ni como ensayo de laboratorio, sino con el sentido único del término que utiliza Larrosa, desde la subjetividad de cada uno como algo “particular, provisional, transitorio, relativo, contingente, finito, ambiguo, ligado siempre a un espacio y a un tiempo concreto, subjetivo, paradójico, contradictorio, confuso [a veces], siempre en estado de traducción” (Larrosa “La experiencia y sus lenguajes” 4). Porque, al igual que en nuestra vida experimentamos e interpretamos las realidades que nos rodean desde nuestra individualidad, también la lectura así se da. Por ello, hay que estar alerta y con cierta capacidad de desdoblarse para ver la existencia propia y las acciones realizadas en ella desde el silencio propio, ese silencio del que habla Steiner porque “el vigor de la memoria sólo puede sostenerse allí donde hay silencio [dice], aprender [...], transcribir fielmente, leer de verdad, significa estar en silencio y en el interior del silencio” (Steiner 41). La lectura es fuente posibilitadora de unas experiencias frente a las que es difícil que seamos impermeables. “La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad” (Larrosa “La experiencia y sus lenguajes” 4), construye saberes, unos “saber[es] de [las] la experiencia[s] hecho[s]” como dice Paolo Freire en su *Pedagogía de la esperanza* y que surgen de “algo que no soy yo” (Larrosa “Sobre la experiencia” 88).

Bruner plantea que, si no existe una intervención reflexiva en el conocimiento que se va hallando, sobre los conocimientos a los que la enseñanza y la lectura nos dan acceso, el alumno actuará “desde fuera” (Bruner 136), y serán “el conocimiento” (Bruner 136) y el lenguaje los que lo controlen y lo guíen. Si logra llegar a ese sentido de reflexión, si la escuela logra que llegue a ese sentido reflexivo, “controlará y seleccionará el conocimiento según sus necesidades. Si desarrolla “un sentido del *self* que se base en su capacidad para ahondar

en el conocimiento para sus propios usos, y si puede compartir y negociar el resultado de sus profundizaciones, llegará a ser uno de los miembros de la comunidad creadora de cultura” (Bruner 136), porque “la lectura y la escritura aparecen siempre insertas en las relaciones con otras personas, supone interacciones” (Lerner 94), en este caso con los compañeros y compañeras de clase, los maestros y las maestras, con la comunidad en la que se encuentra y por supuesto, con los textos.

Partimos de una realidad educativa donde la escuela como institución se ve en muchos casos ajena a aquellos cuya realidad está llena de retos y cansancios. Una escuela que desarrolla y sigue un sistema de “contenidos utilitarios” (Meek 21) sistematizados, poco flexibles que mantiene una estructura rígida, a lo que se añade un bagaje social y cultural de desconfianza hacia ella. Y todo converge en el aula, interiorizado en unas personas a las que se les quiere mostrar la lectura⁸ (al menos en este caso) como una oportunidad más de la vida, convertirla en una acción incorporada a la existencia, *desajenizándola*⁹. Ahí se sitúan los relatos de este proyecto, inspirados por los momentos en los que, intentando dejar la avalancha de enormidad de las problemáticas que nos rodean, se han intentado crear microespacios de intimidad lectora¹⁰ (aunque el todo esté guardado en los rincones).

Durante la lectura y los procesos de enseñanza no hay una intención directa de conseguir algo a cambio, más que el ofrecer y compartir la lectura, y escribir y compartir la escritura, dejando surgir con confianza y naturalidad lo que de ello mane a través de la “susceptibilidad de la transformación imaginativa” (Bruner 132), que además posibilita la

⁸ En este punto es importante aclarar que quienes enseñan también están permeados de esas mismas realidades.

⁹ Se parte del reconocimiento de que las nuevas literacidades digitales orientan prácticas sociales distintas de las conocidas por los docentes.

¹⁰ Que paradójicamente amplifica las realidades posibles que podemos vislumbrar y expande los mundos posibles. El texto siempre está abierto y cada lectura es una nueva invención hecha por el lector. La verdad existe, pero siempre está abierta y necesita de la lectura y el trabajo intelectual. La interpretación dirige a las posibilidades del mundo y es la puerta abierta a las posibilidades de cada uno.

“elaboración de la cultura” (132). El diálogo que se puede generar en los procesos de lectura y aprendizaje se convierte en una ”actividad comunal, un compartir la cultura” (132) desde el sentido de pertenencia. Porque “no se trata de que nadie deba aceptar dogmáticamente la experiencia de otro y de que nadie pueda imponer autoritariamente la propia experiencia a otro” (Larrosa “La experiencia y sus lenguajes” 4), el principio de la libertad individual y los derechos de los lectores de Daniel Penac entran en vigor en este espacio. Quienes participan de la escuela no son ”espectadores actuantes que desempeñan sus papeles canónicos” (Bruner 128). El lenguaje es interpretación y la escuela es foro de creación cultural. La cultura no es estática, es cambio y transformación, y la lectura transforma a los sujetos sociales y culturales. Hoy el profesor transforma porque ofrece posibilidades y no es tanto ”el enunciado sino la fuerza elocutiva” (Bruner 132) de lo que dice lo que lleva a transformar. Cuando el maestro habla y lo que dice no son afirmaciones cerradas, verdades absolutas y deja la posibilidad de plantear preguntas, de ampliar las ideas y participar del mundo que se muestra, la intervención que hace es respetuosa y permite crear interpretaciones, que son actos sociales. Así la enseñanza se convierte en un compartir de cogniciones humanas.

La interpretación es social, cultural, histórica y personal; la hermenéutica de Gadamer es histórica, evolutiva y propositiva. La escuela tiene que ser espacio de interpretación y construcción, de ”explorar el mundo fuera del contexto de la necesidad inmediata” (Bruner 128). “La educación debe de ser [...] foro de la cultura [...] de sus participantes, cumplir una función en la constante elaboración y reelaboración de esta; una función activa” (128) a través “del diálogo, la creación, [la escucha, la lectura] y el reconocimiento” (128).

No se está planteando un proyecto de escuela para un utópico cambio social, sino, desde el conocimiento de una realidad social y cultural, un abordaje de la función de la de la institución escolar y la promoción de la lectura en ella, mostrando momentos lectores a través

de los cuales vehicular experiencias que tienen la potencialidad de transformar, de expresar aquello que ni siquiera se sabe que se puede pensar. Porque, sí se puede sentir la lectura como pensamiento (Meek 54), porque podemos relacionarnos con los textos y con ellos poner nombre a lo que a nosotros no nos sale decir: “a los estados de ánimo [surgidos de nuestra interacción con el mundo que nos rodea] a conocerlos mejor” (Petit 37) y después, “compartirlos” (37) si se quiere. Se trata de intentar facilitar experiencias dentro de las experiencias. Y la elección, el camino de cada uno después de haber experimentado, queda en uno mismo.

Y todo esto que parece tan grande e inabarcable, sucede dentro de los límites de la escuela, porque no necesariamente está mal entrar en unos parámetros programáticos dirigidos a generar conocimiento, porque para escribir...conviene saber *ciertas* normas de ortografía y gramática desde las necesidades comprobadas y la singularidad de las experiencias individuales. Se apela como la filosofía Freinet a las posibilidades que surgen, no desde la improvisación absoluta, sí desde cierto orden, pero abierto a cambiar, al ensayo y error, a la adaptación en el camino.

Hanna Arendt habla del reajuste constante al que están sujetos “los creadores y habitantes” (Arendt *La crisis de la educación* 50) del mundo, en cuyo marco la educación debe ir dirigida a posibilitar esos reajustes. “Nuestra esperanza siempre depende de lo que de novedoso aporta cada generación” (Arendt *La crisis de la educación* 50) dice, y el elemento conservador de la educación debe ir dirigido precisamente a permitir lo novedoso y revolucionario que puede haber en cada muchacho” (50).

Porque si lo que queremos es que la escuela promueva “sujetos receptivos, pasionales, abiertos” (Larrosa “La experiencia y sus lenguajes” 4) y críticos, debemos dejar a los alumnos serlo y no encorsetarlos. Se plantean por tanto premisas metodológicas en el aula que den

lugar a sentir la libertad de poder hablar, discrepar, crear, opinar (Tonucci “La verdadera reforma llega a los 3 años” 19), “especular y negociar” (Bruner 132) y no solo escuchar.

Se abordan algunos de los engranes de los mecanismos que favorecen o frenan que los jóvenes escolarizados o semi-escolarizados (aquellos que salen y entran por periodos), formen parte de la cultura general y la cultura lectora en particular, más allá de saber leer y escribir, en sentido estricto. Para ello se tienen en cuenta los contextos sociales y culturales, los avances tecnológicos, las redes sociales, los cambios curriculares y proyectos educativos. Dar una sacudida reflexiva al sistema y procesos de enseñanza para dirigir (en el sentido de orientar) los recursos y esfuerzos a problemas específicos de personas específicas, apelando a una actitud y emoción casi olvidada en la sociedad actual: la paciencia. A ella se une el compromiso de no abandonar después de incontables fracasos, frustraciones y cansancios.

Desde lo “hipotético[y] negociador” (Bruner 131), desde la probabilidad y la capacidad de asombro o sentido de lo maravilloso que posibilita el lenguaje y la lectura (entre otros muchos aspectos, como las intenciones de unos maestros lectores deseosos de entregar y comprender), sería tranquilizador poder hacer de las escuelas lugares donde después de llegar de la mano durante un tiempo, quiera uno después, entrar sin tener que ser arrastrado, convencido u obligado, porque *me ha enseñado que merece la pena ir, que quiero llegar solo, porque he visto que hay otros modos de dar la mano, de ir de la mano.*

OTROS CUENTOS

Pongo estos seis versos en mi botella al mar

con el secreto designio de que algún día

llegue a una playa casi desierta

y un niño la encuentre y la destape

y en lugar de versos extraiga piedritas

y socorros y alertas y caracoles.

Mario Benedetti

LOS CAPERUCITAS LECTORES Y EL LOBO FEROS

Jorge Fondebrider, en *Historia de los Hombres Lobo*, nos plantea la capacidad del ser humano de crear relatos que buscan hacer frente a los miedos, inseguridades y el caos que rodean a la vida, aunque las consecuencias de esas creaciones sean devastadoras¹¹. Lo que en la actualidad se nos hace inverosímil, en otros momentos de la historia explicaron y purgaron, nos dice el autor, conflictos sociales e históricos, conscientes e inconscientes, que llevaron a la persecución y aniquilación del lobo y sus representaciones humanas.

El simbolismo del lobo de Caperucita proviene de relatos que guardan constructos sociales y culturales que, si bien se han intentado cambiar para romper con estereotipos que perpetúan las desigualdades de género y comportamientos discriminatorios, guarda aún el miedo en lo profundo y tiene a este animal como fuente y arquetipo. El miedo es una emoción

¹¹ Como se han dado muchas en la historia de la humanidad.

básica que vive instalada en nosotros, y la figura del lobo nos hace sentir vulnerables y frágiles¹².

La escuela puede ser un lobo muy feroz. Nos puede hacer sentir quebradizos y desvalidos, sus dinámicas pueden llevarnos a contactar con nuestras silenciosas inseguridades y miedos, y cuando esas emociones se desbocan, lo primero que queremos hacer es salir corriendo, huir, y si no podemos, encerrarnos en nosotros mismos. ¿Cómo llegar a quienes deciden confinarse o quedarse sordos como respuesta a esos temores? ¿Cómo hacer que niños inteligentes, con claras capacidades adaptativas y de comprensión hacia el mundo que les rodea, logren transferir estas capacidades al aula y a lo que se hace en ella? (Boimare 12).

Los conocimientos que se intentan transmitir en el salón de clases necesitan una base que permita sostenerlas mediante “referencias organizadoras del pensamiento” (Boimare 26). Si no hay una toma de conciencia de una realidad personal, de las raíces, el medio y el dominio de una lengua (17), si no tenemos mecanismos que nos ayuden a estructurar y manejarnos en la multidimensionalidad de nuestra vida, todo aquello que se intente hacer en el espacio educativo, se sostendrá sobre cimientos de arena. El maestro tiene que buscar en el alumno desarrollar vías de restauración de aquello de lo que se carece, e ir apuntalando el conocimiento y los mecanismos de elaboración de los pensamientos para permitir manejar, reelaborar y modelar de manera autónoma esos conocimientos. Se presenta la tarea de permitir aprendizajes para hacer frente al temor y ver que las figuras a las que se transfiere ese miedo, en realidad no existen, al menos, no tal y como las representamos.

¹² Esta puede ser una interesante alternativa: “En un bosque de libros, que sería algo así como una enorme biblioteca, hay un lobo hambriento, pero no de salchichas sino de historias, y una caperucita empecinada en escucharlas. Escuchar ese “¡Para leerte mejor!” “ (Lenguaje y Literatura, sitio web).

¿QUÉ MIEDOS PUEDE HACER SURGIR LA ESCUELA?

El *miedo al silencio* que actúa de espejo. Retomamos aquí al silencio de George Steiner, que nos lleva al espacio interno que habitamos y que, sin anclaje, refleja una fragilidad no deseada. El silencio nos confronta con nuestra “carencia y soledad” (Boimare 22).

Hacer las tareas que nos piden en la escuela implica afrontar el silencio. Soy yo frente a un extraño (al que yo mismo he dejado entrar) que, sin hablar, se dirige a mi interioridad, me cuestiona y solicita (la lectura silenciosa, es leer desde mis cavidades). Si no tengo herramientas para responder, si ni siquiera entiendo el idioma o el código en el que habla, me veo sacudida por el temblor de la incapacidad.

Miedo a los límites y la estructura. Porque aprender, leer y escribir requieren seguir reglas. Se necesita orden para llegar a tiempo al espacio escolar y responsabilidad para traer los materiales básicos. Aprender supone gobernarse para no encerrarse en el mundo interno y externo dónde uno se siente seguro, porque ahí residen certezas que estructuran la vida. Iniciarse en la lectura y escritura implica atreverse a entrar en una realidad ignota y ceder, obedecer y tolerar la frustración para confiar asumiendo la ignorancia. Supone valentía.

¿Por qué un joven no levanta la cabeza y es capaz de estar leyendo casi una hora algo, de lo que no puede sacar nada? Porque le resulta más seguro aferrarse “a la forma” (Boimare 27) cuando no puede relacionar sus imágenes mentales con las del texto. No puede vincular su mundo con el de la narración. Y *la cura* para ello no es solo el decretado “a leer se aprende leyendo” sin intencionalidad clara. Hay que aprender a despegarse de las interpretaciones propias para darle la oportunidad a otras y convivir con todas (las propias no están mal, pero solas se convierten en limitantes, en ataduras). Cuando leemos llenando la lectura de sentido, encontramos nuevas concepciones que hacen crecer el mundo que percibimos y vivimos (Gadamer 537).

Unido a lo anterior se encuentra el *miedo a perder la identidad*. “Leer es arriesgarse a ser alterado, invadido” (Petit 118). “El miedo al libro es [...] el miedo a esa invasión, [...] a una fisura de nuestro ser” (118) que supondrá la ruptura “de lo que uno piensa que es la identidad” (118), es el miedo a un mestizaje¹³. Este es un aspecto que también trata Michel Petit al estudiar las áreas rurales de Francia y que adquieren vigencia en México (aunque se puede trasladar a áreas urbanas donde los oficios o los negocios y profesiones con tradición familiar cumplen el mismo papel).

Estudiar, leer, supone hacer algo diferente de lo que hicieron los padres y las madres. Supone una diferenciación respecto a los progenitores que no pudieron o no quisieron ir a la escuela, estudiar o leer. El peligro a una ruptura simbólica de la fidelidad paternofilial puede tomar diferentes interpretaciones, o al menos puede hacer caer la balanza hacia un lado, cuando todavía hay dudas de hacia dónde ir¹⁴. Michel Petit habla de “desplazamientos”, la lectura nos desplaza del lugar en el que nos situamos originariamente y eso genera el vértigo y la soledad del desarraigo¹⁵.

Sin embargo, “cuando logramos superar los prejuicios y barreras de nuestra experiencia anterior del mundo introduciéndonos en mundos lingüísticos extraños, esto no quiere decir en modo alguno que abandonemos o neguemos nuestro propio mundo. Como viajeros siempre volveremos a casa con nuevas experiencias” (Gadamer 537).

Para “atenuar esas proyecciones” (Boimare 28) atemorizantes, la mediación lectora y el mediador son fundamentales (28). En la escuela, allí donde se acude “a aprender” y donde

¹³ Con toda la carga histórica y simbólica que además tiene en México.

¹⁴ Si en casa se ha aprendido que trabajando en una u otra cosa la vida da para comer, vestido y techo, el valor que se le da al esfuerzo dirigido a trabajar para el sustento, proporciona una seguridad familiar que, ante las dificultades y la frustración, pueden hacer tomar el camino conocido.

¹⁵ Desarraigo para quien se “aleja”, abandono para quiénes se deja.

se vive gran parte de las horas del día, el maestro lector y el *lecturante*¹⁶, intervienen en la revisión y reestructuración de esas representaciones (Petit 107).

Pensemos en una actividad habitual en clases de español: leer un fragmento de texto o un cuento para medir la capacidad lectora y de comprensión del alumno o la alumna. Si se contestan correcta o aproximadamente las preguntas (pocas veces la corrección es un ítem cerrado de respuesta única), significa que se ha entendido la lectura y sabemos leer; si no, no.

Los partidarios de esta actividad pueden alegar que (entre otras razones), a través de ella, y mediante la repetición y puesta en marcha de los procesos de cuestionamiento, se aprende a entender. Es un ejercicio socorrido y seguro; los alumnos se ven obligados a escribir y tiene una dinámica universalmente conocida.

Para los opositores, sin embargo, esta actividad carece de sentido precisamente por su mecanicidad y falta de riesgo, que tiende a aburrir. También se critica su incapacidad para generar disfrute, su negación a la creatividad y marginación a quienes no pueden realizar la actividad (porque no entienden el texto, no saben abstraer o están rezagados en la escritura). Es una tarea estándar, para *los estándar*.

Pero no necesariamente una postura es la correcta y la otra no; ambas posiciones pueden ser acertadas, ya que todo depende del uso que se haga del texto. Este ya está ahí, es el mediador quien debe saber cómo presentarlo, “el problema es asegurarse de que los niños y [jóvenes] puedan aprovechar, en diferentes etapas, lo que una diversidad de textos puede ofrecer” (Meek 95).

Un texto siempre es un texto; cuenta y narra, y le estamos quitando vida si lo desconectamos de sus fuentes de alimentación: su autor, el contexto, su razón de ser, aunque

¹⁶ Neologismo creado para hacer referencia a quiere sacar la lectura adelante.

no la tenga, porque el no tener ya es una razón de ser. La mediación supone mantener vivas las conexiones para que el texto y su lectura corran por arterias limpias que oxigenen el cerebro y rieguen el alma. Si narramos “El corazón delator” y discutimos sobre la literatura fantástica, quién lo escribió, la obra que le rodea, los recursos que utiliza, el terror, la fantasía e incluso el imaginario fantástico y las fuentes de miedo actuales que rodean a los lectores, el texto comienza a sentirse orgulloso de existir al ver todo el sistema que lo sostiene y alimenta.

Se trata de mostrar el cuadro completo sin situarnos demasiado cerca de las imágenes y pudiendo movernos ante él. Esa misma capacidad de ir adelante y atrás puede, inconscientemente, aplicarse a la vida. Posibilita la capacidad de ver más allá de las realidades concretas, de girar la cabeza y ver que hay otros campos alrededor del propio y que hay otros cultivos diferentes que enriquecen la cosecha.

A la hora de relacionarnos, confiamos en las personas cuya historia conocemos y con las que nos sentimos cercanos; sin embargo, recelamos de las desconocidas, eso parece obvio. Por eso, conviene que alguien nos introduzca o nos presente nuevos contextos y personas, porque no todos tenemos las mismas habilidades sociales ni las conexiones que lo permiten. Una vez que las adquirimos y ampliamos nuestro círculo, podemos hacerlo solos o podemos elegir de otra manera menos limitada. Cuando alguien nos ayuda a acercarnos a los textos, podemos llegar a conocer cosas inesperadas, sorprendentes o simplemente familiaridad. Ese acercamiento paulatino nos puede llevar a elegir con quienes queremos estar.

Poco a poco, lo aprendido a través del acercamiento a la lectura, se va transfiriendo a la vida, y las representaciones pueden ir suavizándose.

Leer, como ya se ha dicho, tiene *el peligro* de encaminar cambios y crear diferenciaciones, y nadie de los involucrados en ese proceso queda indemne (escuela,

maestras, alumnas y familias), por eso se tiene *miedo de quien lee*. Leer abre la posibilidad de crear personas conscientes de su capacidad de elegir y pedir de manera sustentada, alejada de los caprichos y la intolerancia. Permite retar al maestro con una razón alimentada. Facilita llegar a los medios y métodos que promueven cambios en las tradiciones y costumbres institucionalizadas. La mediación lectora trabaja para llenar el aula de personas con voz e ir hacia una sociedad con voz. Cuando no se quiere una comunidad así, basada en la capacidad de cuestionar, problematizar y dialogar, construir espacios para generar lectores, no es el objetivo primordial:

...y ése parecía ser el modo como funcionaba la escuela entera, y no nada más aquella educadora que temblaba de miedo con sólo oír hablar de libertad, de educación, de aventura, de riesgo. Para ella el mundo no debería cambiar y [...] jamás deberíamos salir de los carriles que determinan nuestro paso por el mundo. Marchar en los carriles ya puestos para nosotros, ése es nuestro destino, nuestro sino. (Freire 168)

En *Harún y el mar de las historias* de Salman Rushdie, Harún descubre que el Mar de las Historias está amenazado por el Maestro de Culto, quién “predicaba el odio sólo contra los cuentos, la fantasía y los sueños; pero ahora se ha hecho más severo y se opone a cualquier Palabra. En la ciudad de Chup se han cerrado las escuelas, los tribunales y los teatros, porque, con las Leyes del Silencio, no pueden funcionar... Y se dice que hay fanáticos del Misterio que se exaltan hasta el frenesí y se cosen los labios con bramante; y, poco a poco, mueren de hambre” (Rushdie 45). Temen a la libertad que la palabra y las historias guardan. El Mar de Historias es un hermoso simbolismo para hacer relucir aquello que ya existe y no tiene fin: la imaginación y los relatos que sale de ella. El Maestro de Culto quiere controlar el mundo

y lo hace controlando las historias, porque sabe que dentro de cada historia hay un mundo que se alimenta del resto de historias-mundo. Porque “toda versión del mundo construida previamente puede tomarse [...] para construir las siguientes [y] la construcción del mundo implica la transformación de los mundos y de las versiones ya hechas” (Bruner 104).

Porque ninguna historia significa lo mismo y ningún lector lee de la misma manera, juntos multiplican las posibilidades del desarrollo de pensamientos. En lugar de temer a las demasiadas ideas que controlar, podríamos sumergirnos en la convivencia pacífica de la riqueza de la imaginación y en lo que cada uno puede aportar al otro. Podemos vivir desde la solidaridad de las historias que reviven con nosotros.

LAS MIL Y UNA NOCHES ESCOLARES

El mundo que conocemos está construido a través del lenguaje que utilizamos y heredamos, y las experiencias y constructos sociales y culturales dirigen nuestras formas de expresarnos, de pensar y actuar. El lenguaje nos rodea y no hay mundo sin “linguisticidad” (Gadamer 536).

La escuela sí convierte la vida en “lenguaje estructurado de lecciones y materias escolares” (Meek 181). Las lecturas y la escritura que se desarrolla en ella tienen como propósito saber moverse en el ámbito de escolarización. La escuela construye su versión de la cultura escrita, la especializa para ella, obligando a sus usuarios a aprender su funcionamiento para hacerse sujetos válidos y capaces dentro de sus límites. Existe un lenguaje escolar en un micromundo de la cultura escrita, que necesita cuestionarse qué tan dispuesto está a abrirse a las hipótesis, a las sintaxis y a la morfología del lenguaje de los alumnos. Las literacidades son muchas y las posibilidades desbordan el significado de la cultura escrita en términos escolares. Aquí se produce una incongruencia: situarse en un

plano ajeno a los alumnos que ya están inmersos en la macrorrealidad de las literacidades. No solo no cumple la función de mediadora en la lectura y la escritura, sino que se le está escapando la posibilidad de impactar en la población que atiende, porque se mantiene en un plano paralelo no integrado al ritmo de la realidad social y cultural que le rodea. La escuela no sólo es transmisión, sino espacio de interpretación y reinterpretación cultural. El estudiante es un sujeto antropológicamente necesitado como cualquier otro, y en la escuela es también sujeto de elección y construcción.

Dice Clifford Geertz que “hacer etnografía es como leer (en el sentido de ”interpretar un texto”) un manuscrito extranjero borroso plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosos enunciados y de comentarios tendenciosos, y además escrito no con las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada” (24). El maestro tiene mucho de etnógrafo, bien porque le toca descifrar los signos que transmiten sus alumnos, bien porque tiene que adoptar una metodología que le permita llegar a lo singular de cada uno. El etnógrafo observa para a través de la descripción densa llegar al discurso social que le rodea, y realizar un análisis cultural que le permita desarrollar teorías culturales (Geertz 25). El maestro tiene que integrar el análisis cultural que naturalmente se produce en la interacción con los alumnos, y lo tiene que tener presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Observar, conocer, aceptar y ofrecer son algunos de los verbos en acción durante la práctica cotidiana de un maestro, que le permiten hacer llegar la literatura a un grupo de personas que componen un foro de transformación cultural y a quienes la lectura les puede permitir acceder a un todo mayor.

Hay que reivindicar en el enseñante y en la institución la necesidad de responder a necesidades humanas individuales y reales; y esos no son cambios utópicos. Parece que la palabra utopía se utiliza para hacernos creer que no se puede, que hay que ser realistas, que

hay que quedarse en el ya mencionado “se hace lo que se puede”. Y en este punto, es necesario posicionarse, saber lo que se quiere y lo que no se quiere lograr, cómo se quiere actuar y cómo no, lo que se cree que tiene que cambiar o no; requiere dejar de lado la tibieza y tomar una actitud militante ante la realidad y ante lo que se hace en ella.

Aquí entra en juego “la importancia política del acto de enseñar” (Freire 60). El alumno o alumna se vuelve tal, cuando se convierte en “sujeto cognoscente” del proceso de enseñanza y no solo mero receptor de los conocimientos del maestro (Larrosa “Sobre la experiencia” 60).

Asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de reconocer y que quiere reconocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer [que es] el educador, y entre los dos, posibilitando las tareas de ambos, [trabajan de manera colaborativa entorno al] objeto de conocimiento. (Freire 60)

Bruner acude al “compromiso moral” al que hace referencia Steiner y lleva a adoptar en el salón de clases “un principio de trascendencia” (Bruner 154) y una “intuición moral” (154) cuyos agentes son el “tacto, la cortesía de corazón y lo intrínsecamente ético” (154). Bruner apela a “la capacidad humana para captar perspectivas múltiples [que] deben estar presentes [en la acción del maestro] para que el niño pueda dominar el lenguaje” (115). La lectura legitima el desarrollo de los mundos posibles y permite sentir la emoción de combatir si somos capaces de salir de nosotros y ver en perspectiva el alma del otro, que está en diálogo con la realidad y pide lo que necesita. Hay que dejar que las realidades y las lecturas permeen en la piel, aunque no resulte agradable, sobre todo, cuando creemos que tenemos la razón y no necesitamos nada más. Dejar traspasar nuestra epidermis a quien podemos pensar que son

el enemigo, o cuanto menos, inferiores a nosotros, así como a la verdad del momento enfrentada a nuestra verdad. Cada partícula del otro dejarla entrar con su dolor, olor, sabor, su ternura y su ignorancia, todo en nosotros dejando que recorra y remueva nuestras vísceras, esas que están conectadas con el cerebro, donde a la vez que sentimos, elaboramos ideas, razonamos, reflexionamos y creamos.

Es posible que los agentes de enseñanza y aprendizaje tomen conciencia de sus capacidades y estén dispuestos a aprender y enseñar sin pasividad y aleccionamiento, desde una relación democrática, donde no se reproducen los “aspectos no éticos de las prácticas sociales” (Lerner 103) como la manipulación y la ocultación de conocimiento, o la coerción de la expresión. El profesor enseña a leer y escribir con capacidad crítica, facilitando y creando condiciones didácticas favorables (103) que conocen las prácticas sociales y las literacidades, desarrollando contenidos en acción que puedan ser objeto de reflexión.

Se plantea en la enseñanza de la lectura y la escritura “formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita” (Lerner 85) entendida como libertad y no como obligación (Meek 96). Porque es el lector quien lee lo que considera que quiere leer o le otorga a un texto el valor de ser leído (de ahí la importancia de promover la capacidad crítica desde la ética).

Partir del derecho de saber manejar el lenguaje y ser sujeto conocedor de las potencialidades de este, corre el peligro de convertirse en la escuela en el reverso de ese derecho, pues parece que, ante la limitación del uso creativo del lenguaje (Meek 83), es este (mediante el uso limitante y falta de posibilidades de los enseñantes) el que parece que nos controla.

Volvemos al aspecto de la vida del texto y de lo que se dice en él. El poder desde esta perspectiva marchita la vida y la creatividad del lenguaje. Porque no se trata de hablar solo

de significados, sino de la fuerza y las posibilidades de los textos, y para ello, el maestro debe actuar como lector (Lerner 157), mostrando su “relación personal con la lectura” (Petit 130), como quien sabe que “las realidades son la interacción entre el lenguaje e imaginación” (Meek 61), y cuando estas se escriben, se comparten y se escuchan, movilizan saberes poniendo en funcionamiento la capacidad “performativa” (Meek 85) de la palabra.

El profesor es aquel que sabe que, jugando con las palabras, vienen las recompensas. En el concepto de trabajo-juego de Freinet, el aprendizaje de la lectura acepta el esfuerzo sostenido impregnado de sentido y está inserto en la realidad desde lo particular a lo general, de lo local a lo global.

Cuando hablamos, lo hacemos para que nos escuchen; cuando no nos escuchan, dejamos de hablar. Se escribe para leer, para aprender. ¿Para qué escribir si nadie escucha? Es la acción, la capacidad de respuesta que tiene las creaciones lo que les transfiere vida y motiva a crear.

Sin sueños, sin esperanzas, sin deseos de ser, no hay tenacidad ni creación, y sin creación, no hay vida. Plantear utopías no tiene que ser plantear imposibles, sino plantear posibles en contextos donde los cambios son necesarios.

SONRISAS Y LÁGRIMAS

“Parecía que las alas raudas de sus deseos iban a estrellarse contra las puertas de hierro de lo imposible”.

Stephen Crane

Enseñar no es fácil, dedicarse a enseñar no es fácil por muchas razones: los malos sueldos, la falta de motivación (de todos los implicados), la violencia (especialmente la verbal) y los recursos limitados son algunos de los agentes erosionantes de la geografía educativa que es reflejo de las constantes crisis sociales que se atraviesan. Pero también está el hecho de tener que aceptar que los profesores tienen que estar dispuestos a aprender de los alumnos y alumnas, que hay que aprender a convertirse en enseñante-aprendiz. Aprender a enseñar-aprender, vaciándose del exceso de uno mismo para dejar entrar a los demás y crear con ellos. Parece trabalenguas, juego de palabras, justo eso que debemos enseñar a nuestros estudiantes, el juego del lenguaje de la vida. Nuestros estudiantes, porque son de todos, son una institución, tienen la fuerza de una institución, y es una responsabilidad común guiarlos a converger en una sociedad donde la cultura lectora debería ramificar por todos lados.

Tanto los que enseñan como los que aprenden, están en los dos lados del proceso. Ambas partes tienen sus propias representaciones de lo que creen ser o deberían ser, tienen sus miedos, necesitan descargar certezas, necesitan asumir responsabilidades, solo que el que enseña tiene la responsabilidad añadida de tomar conciencia de todo ello, hacer con ello y hacer para ellos.

Ausencias, abandonos, oposiciones, indiferencia, tristezas, las propias y las de los estudiantes, se viven en el proceso de enseñanza. Son muchas puertas de hierro con las que se topa un maestro a lo largo de su vida lectiva, y si el horizonte, la importancia de ser lector y escritor, de promover una sociedad lectora no se tiene clara, existe el peligro de perderse en los mil y un caminos que no llevan a donde al inicio queríamos llegar, pero que nos contentan porque son más fáciles de transitar.

Si el objetivo que se marca es construir comunidades lectoras dentro y fuera de la escuela, debemos tomar conciencia de algunas herramientas fundamentales:

La *lucidez* para poder ver más allá de lo teórico y del sentido común; la *fuerza generadora* (que no siempre se ve desde fuera porque es el motor que nos mueve incluso en los malos momentos) que podríamos llamar también *valentía* para soltarse las ataduras que dan seguridad; y el *tiempo*. Cada instante compartido con nuestros estudiantes es una oportunidad única para que surja la experiencia que sabemos está ahí, pero por su singularidad e independencia, solo podemos facilitar y permitir. Un tiempo vivido con conciencia de él, tomado con la esperanza de que las experiencias surjan, con la paciencia de saber esperar y el compromiso asumido de la labor realizada en él.

Geertz toma los planteamientos de Ricoeur para afirmar que escribir y hablar no es sólo decir, si no la expresión del pensamiento del hablar. Es “la significación del evento del habla” (Geertz 31), y al hacerlo, la persona se da. Al quitar la posibilidad del habla limitando que escriban o digan (por falta de tiempo para compartir, porque el programa es muy apretado y no da lugar a esos espacios, porque el exceso de carga administrativa impide la lectura de los alumnos, porque es mucho trabajo leerlos a todos, o se nos dificulta descifrar lo que dicen o quieren decir), estamos evitando que la persona se dé, se abra y se muestre. Al no leerlos y escucharlos los estamos llevando al aislamiento expresivo y al mutismo creativo del que vienen.

Dice Antonio Machado que se hace camino al andar; estoy de acuerdo, aunque a veces se termine muy cansado y desesperado. También se vale descansar, sabiendo que es parte del camino y del hacer.

Los relatos que se presentan a continuación llegan de ese hacer en el aula de clases, manan de diferentes pasos dados en ese caminar, y de las experiencias surgidas a través de él. La experiencia también busca ser expresada dice Larrosa (*El Profesor Artesano*), y la escritura hace de puente entre el vivir y el pensar. Los textos que se plantean no hablan de

experiencias, sino desde las experiencias de un conjunto de personas que comparten procesos de enseñanza bidireccionales donde la lectura tiene un papel central. Y se escribe, porque siempre hay “algo que decir, algo que contar, algo que escribir” (Larrosa *El Profesor Artesano*). El lenguaje de la educación [también] es el lenguaje de la creación de la cultura, no del consumo o la adquisición de conocimiento solo” (Bruner 137) y aunque también “crea o constituye el conocimiento de [una] realidad” (137 Bruner) y un “mundo común” (Arendt 53), necesita estar en constante renovación para no morir.

HABÍA UNA VEZ UNA ESCUELA EN SAN RAFAEL

COMAC

RELATOS DE UNA MAESTRA EXTRANJERA EN MÉXICO

Oiane Uruchurtu Espinosa

NOTA: Lector te invito a que tomes estos relatos como un diario de clase. Por eso quisiera que lo ilustres y llenes sus márgenes de las marcas, dibujos y comentarios que su lectura te provoca.

PRIMERAS LETRAS

Cuando un docente llega a la enseñanza, nunca lo hace vacío, porque nadie llega vacío a ninguna parte. Desde un punto de vista estrictamente formal y profesional, se llega con una carta de presentación compuesta por un currículum que habla de lo que se ha estudiado y los títulos que se han acumulado¹⁷, y si existe, con la experiencia adquirida a través de lo ejercido.

Sin embargo, eso solo habla de una parte de la experiencia académica. Es la parte que dice que ya no se necesita escuchar tanto, que es a otros (a nosotros) a quienes les toca hacerse oír, porque es algo que hicimos durante mucho, mucho, mucho tiempo. Es momento, pensamos a veces, de resarcirnos.

Pero una vez fuimos realizadores de ejercicios y dictados, fuimos bellos durmientes sobre las mesas, copiadores de tareas y exámenes, sufridores de los caprichos y humores de profesores y profesoras, también aterrorizadas víctimas de enemigas y agresores estudiantiles, amigas de quienes eran aleccionadas en casa con el cinturón, o vecinos de pupitre de quienes olían mal. Y si no fuimos ninguno de ellos..., lo fueron aquellos con los que caminábamos por los pasillos, con quienes subíamos escaleras o compartíamos algo tan íntimo como el baño. Ciegos y sordos tendríamos que ser para no saber dónde estábamos entonces, y ciegos y sordos tendremos que ser para no saber dónde estamos ahora.

¹⁷ En la cola del centro de copiado al que acudo habitualmente, en esos momentos en los que la mirada busca fijar la atención en algo para saciar la curiosidad, me detuve en un libro engargolado y a duras penas sostenido por el mostrador. Estaba enmarcado por las manos de su propietaria. Me llamó la atención lo terriblemente abultado que era, no tendría menos de...300 hojas. Cuando los ojos quisieron saber más, se abrieron mis oídos para escuchar la explicación de cómo quería sus copias: Eran sus títulos, certificados y constancias profesionales, su currículum. Debía ser la persona más preparada del mundo. No puedo imaginarme qué tanto podría haber a partir de la página... ¿3? Supongo que eso dice mucho de mí.

A la docencia no se llega vacío, se llega de haber sido *el otro*, aunque en ocasiones queramos olvidarlo en pos de la necesidad de ser alguien *más*. Así que cuando comencé a escribir mis experiencias como maestra en México enseñando literatura y lengua española, lo primero que hice fue buscar a la alumna que fui. Y me recordé tomando la mochila cada mañana con un hormiguero en el estómago, consciente de no saberme los *bertsos*¹⁸ que la maestra Karmele nos había pedido memorizar. Por el camino, pedía ayuda a la Virgen de mi abuela y también a las fuerzas mágicas que guiaban los cálculos de la profesora para decidir a quién preguntar en cada ocasión:

“Por favor que no me toque a mí”.

—Hoy es día 5. Bien, ¿quién es el número cinco en la lista? Iker...Iker más cinco es Amaia. Amaia tiene cinco letras, Amaia más cinco es...

“¡Qué mala suerte!”.

Decidí que tenía que mirar atrás para aprender a hacerme en la maestra que la vida me ha hecho ser. Quería tomar conciencia de lo que viví a través de la escuela, de la lectura y la escritura, para entender, aunque sea mínimamente, lo que estaban viviendo los que ahora compartían conmigo momentos de enseñanza y aprendizaje. Necesitaba elementos que me diesen sentido en el hacer, y ver en la adulta maestra, a la alumna niña y adolescente. Resignifiqué los espacios y las experiencias. Me resignifiqué. Y comencé a guardarme un lugar junto a los que serían también mis compañeros y compañeras en el salón donde daría clase todos los días. Oiane, alumna y maestra.

En mi vida como estudiante nunca encontré a una maestra en potencia. Eso vino después, sin querer. Creo que fui llevada por una vocación invisible. O simplemente fue

¹⁸ Poemas musicalizados de la tradición popular vasca.

casualidad, porque, aunque yo no creo en las casualidades, mi hijo dice que sí, que el azar existe. Luego, leí el hermoso diálogo que mantiene Jorge Larrosa con Gilles Deleuze a partir de su obra *Proust y los signos*:

Descubrir una vocación es descubrir a qué signo se está predestinado, a qué signos se es sensible, [y] se aprende en el trato con el mundo. Es ahí, en ese trato, donde uno descubre que hay cosas [...] que no emiten signos [y otras] que están como queriéndonos decir algo, como llamándonos. [...]. Descubrir una vocación es sentirse llamado a interpretar, a leer, pero también a hacer [...]. La llamada de la vocación no es solo un flechazo [...], hubo también una exigencia y esa exigencia tiene que ver con corresponder a lo que hay para aprender, para interpretar, para hacer, para pensar. Sin esa dimensión que, para Deleuze, tiene que ver con la verdad, con la exigencia de la verdad, la práctica de cualquier actividad, de cualquier oficio, permanecen en la frivolidad, la superficialidad, la apariencia y [...] el vacío meramente mundano (Larrosa *El Maestro Artesano*).

Continúa ahora Deleuze:

Ser sensible a los signos, considerar el mundo como objeto que hay que descifrar, es sin duda un don. Pero este don correría el riesgo de permanecer escondido en nosotros si no realizamos los hallazgos necesarios, y estos hallazgos quedarían sin efecto si no llegásemos a vencer algunas creencias consolidadas (Deleuze 37).

Sigo yo:

Todo ello requiere de tiempo, la vocación no es algo instantáneo, se trabaja toda la vida, los signos se aprenden a ver y leer toda la vida, la vocación es una búsqueda para toda la vida.

Buscando...encontré a una niña...

...y estas fotos:



(Fig. 1)



(Fig.2)

Una niña (yo) jugando a ser maestra con el pizarrón que pidió por Navidad y su hermana-alumna regañada.

LA NIÑA

Recuerdo I: No hay letras sin lágrimas

Con las piernas casi rectas porque no alcanzo a flexionarlas todavía, estoy sentada en el sofá de tapizado aterciopelado color café de la sala de estar de mi casa. Mi madre está sentada conmigo, tan cerca que nuestros muslos están pegados. Sostiene un libro de los Pitufos de hojas de cartón muy gruesas, con el que estoy aprendiendo a leer. Me lo acerca para que yo alcance bien a ver y con el dedo sigue las sílabas escritas en cursiva que componen las palabras. El libro es bonito, suave y brillante. Tocarlo es muy agradable, y pasar los dedos por los dibujos es muy placentero. Además, tiene letras grandes con *erres* y *bes* que me hacen querer seguir con los ojos y la vida el laberinto que forman sus curvas.

— Baziren behin pitufoak¹⁹...— intento leer en voz alta.

No recuerdo la historia, pero sí la desesperación de mi madre-maestra porque no me salen las palabras como ella espera que lo hagan. Su dedo no se mueve a la velocidad que quisiera, porque ella ya se sabe las letras y su funcionamiento, y quiere que yo fluya como si estuviese metida en su mente. Entonces lloro porque quiero dejar de leer. No puedo cumplir con lo que espera de mí en ese momento. El llanto que hago salir no es suave, no es calmado, lloro con ganas, gimiendo, incluso se me corta la respiración. ¡Estoy pidiendo que se compadezca de mí! Pero no funciona y mi sufrimiento no termina. Soy la única que puede ponerle fin al martirio, que llegará solo al terminar la historia que, además, no sé lo que dice.

¹⁹ Érase una vez los pitufos...

En mi memoria no llego al punto final, está atorada en el no poder y el no querer. Y mañana, otra vez.

Recuerdo II: Carrera de fondo

Hoy es el día. Pronto será mi turno. No puedo dejar de imaginar diferentes versiones de mí leyendo frente a la maestra encargada de valorar mi velocidad lectora. Una vez al año, en la escuela, nos hacen pruebas de lectoescritura que convierten mi mente en un reproductor incesante de realidades. Me veo entrando en el salón tocando la puerta con educación y las emociones contenidas, o pasando sin avisar, con bravura y garbo. Me veo sentándome por el lado izquierdo de la silla o por el derecho, sonriendo a la mediadora o simplemente saludando con un gesto de cabeza. Estoy buscando los patrones que me lleven al éxito. Me imagino leyendo de corrido o diciendo con gestos que no puedo hablar porque me quedé sin voz. También llorando porque no puedo decir ni una sola palabra sin equivocarme. Se acerca bastante a lo que se siente en una pesadilla persecutoria.

La dinámica es la siguiente: mientras estamos en clases, aunque solo de cuerpo presente porque mi mente, como ya he dicho, está en otras cosas, una profesora va y viene para llevarse a alguien en cada vaivén.

Se siente extraña la ausencia de quien no está y su falta crea expectación. Luego, cuando vuelve, el leyente se muestra como ganador o perdedor anónimo, porque solo él sabe lo que le ha tocado ser. La puerta se convierte en el símbolo de la incertidumbre, y la sombra con bata blanca que se mueve al otro lado del cristal opaco y toca cada vez que necesita a alguien más, es quien marca las entradas y las salidas de los sujetos de prueba. ¿Dónde estará Teseo para salvarme del Minotauro?

Cuando ya ha realizado la prueba más de la mitad de la clase, siento el corazón escalar por mi garganta para quedarse a la altura de las orejas. Escucho tambores y mi nombre que finalmente llega. Un nudo en el estómago, el sudor en las manos y los pulmones cerrados me hacen dudar de que las palabras puedan salir. Sin embargo, camino hacia la biblioteca donde se realiza la prueba, mientras imagino que no me trabo ni una sola vez y satisfecha veo la sonrisa de quien apunta mi tiempo.

La sombra con bata blanca va delante de mí y abre la puerta, me dice que pase y me invita a sentarme. Sobre la mesa está el papelito que debo leer. No hay rostros en el recuerdo, solo yo, el miedo y un texto que sólo es un signo de lo que estoy viviendo; durante la lectura me convierto en una corredora que solo quiere llegar a la meta y no ve lo que ocurre a su alrededor. Cuando llega el primer tropiezo, también llega la sensación de que avanzo con excepcional lentitud, pero sé que tengo que seguir, intento rehacerme, enfoco la mirada y vocalizo lo mejor posible. La impaciencia y la torpeza propia hacen que vuelva a caer. Tampoco la segunda vez puedo parar, es peor. Y, entonces, cuando creo que ya agarré ritmo, que ya tengo la cosa casi bajo control, me dicen que terminé. ¿Ya? Decepcionada, me despido y salgo. No sé lo que ha pasado, no he tenido tiempo de darme cuenta.

Camino por el pasillo pensando que voy a entrar en clase bien derecha, sonriendo, porque nadie sabe cómo me fue. Y esta vez la fantasía se va a hacer realidad. Solo yo sé lo que pasó y me lo voy a guardar.

Recuerdo III: Querer y no poder

Una de las prácticas habituales en la escuela era leer por turnos. La maestra indicaba las historias, cuentos, leyendas o poemas del libro de texto y cada uno leía la extensión del

fragmento que pautaba. Era un ejercicio habitual en todas las materias, incluso en ciencias o historia. Leer es leer en todo y para todo.

Sin embargo, esa rutina me producía sentimientos ambivalentes. Por un lado, me complacía escuchar que había sido elegida y se había realizado el anhelo narcisista oculto, pero por otro, temía terriblemente equivocarme, porque había una expectativa no verbalizada con importantes consecuencias sociales.

Había muchas compañeras que lo hacían bastante mejor que yo, y sabía que, si me llagaba la oportunidad de leer, no me cederían mucho tiempo porque las lentas desesperan y hacen que los demás se aburran y pierdan interés. Saber todo eso era una carga muy pesada. ¿Sería consciente la maestra de todo lo que una simple lectura podía suscitar en una de sus alumnas? ¿Sería yo la única?

No tenía intención de traer esos recuerdos al ahora, pero en este caso, me voy a permitir una licencia.

Recuerdo IV: Mi biblioteca escolar

No frecuenté la biblioteca de mi escuela. Su recuerdo está envuelto en niebla y, en la realidad que he creado a su alrededor, casi siempre está cerrada. Al *re-pasar* frente a su puerta, pienso en que ni siquiera el misterio que pudiese rodear a sus cristales opacos o los ojos benevolentes con los que mi amiga la miraba, pudieron tirar de la curiosidad de una niña fantasiosa como yo. Nada pudo romper el temor que, disfrazado de indiferencia, me hacía sentir su presencia.

Tengo presentes las pruebas de velocidad lectora que todos los años se hacían allí y alimentaron la imagen de aquel espacio como devorador de niños. De ningún modo me concibo buscando, mirando o leyendo libros entre sus estanterías, aunque estuviesen ahí, y

eso tampoco lo tengo claro, porque a veces se llama biblioteca al lugar que quizás iba a serlo, pero *por una razón u otra*, terminó como almacén o como lugar para hacer algo que no tenía otro dónde. Hay espacios que iban a ser biblioteca, pero ya no lo fueron porque un “hacían falta para otras cosas” se cruzó en su camino. También puede ser que aquella biblioteca de la escuela estuviese vacía porque a mí me tocó conocerla jubilada, aunque seguía llamándose igual.

Bibliotecas de casa, de escuela, incluso municipales. Pueden estar vivas o pueden ser solo bibliotecas eméritas, porque mantienen el nombre, pero no ejercen.

Ese espacio está en mí como en una ensoñación, pero recuerdo los enormes ventanales. Aunque la estancia era grande y fría, al entrar te recibían aquellos marcos gigantes que ocupaban toda una pared e iluminaban lo que para mí estaba en penumbras. Con ellos la perspectiva del lugar y lo que me hacía sentir cambiaba.

La habitación estaba robustecida, como en toda la escuela, por pesadas calefacciones verdes de hierro cuyas tuberías se abrían paso por todos los rincones esparciendo el calor. En los inviernos especialmente duros, dejaban de funcionar, porque el agua caliente que recorría sus entrañas se congelaba, y entonces, se suspendían las clases. ¡Qué emocionante el acontecimiento de la gran tormenta de nieve, el pueblo paralizado, las llamadas telefónicas casa por casa para avisar del cierre! No duraba mucho, un día, dos a lo sumo, lo justo para no llegar al aburrimiento y vivir la novedad.

Las voluminosas cristalerías hacían que la estancia se llenara de un exterior que la inundaba, rompían los límites entre el afuera y el adentro, y la colina que se situaba a un lado asumía todo el protagonismo. Empinada y llena de árboles, me invitaba a subir, y yo aceptaba, le decía que al rato nos veíamos. Subía muchas tardes después de clases con mi

amiga. La pendiente era pronunciada, tenía que encorvarme bastante, hacer fuerza con las manos en los muslos y sujetarte de ramas y arbustos para poder avanzar. El trayecto terminaba en un llano por el que caminábamos despacio disfrutando del logro del ascenso, de la llegada a otro mundo. Luego, sentadas sobre una piedra rodeada de cuatro abetos que formaban un cuadrado, nos dejábamos llevar por la magia del lugar.

De frente estaban los avellanos, frondosos avellanos de frutos pequeños, diferentes a las grandes avellanas de mí casa, pero el tamaño no importa, todas llegaban en otoño. Recoger ese fruto era un pasatiempo fascinante, ver cómo se expandía la bolsa poco a poco y luego enseñar el botín le daba sentido a la vida.

La biblioteca y yo no teníamos ninguna relación, no nos enseñaron a tenerla o simplemente yo no quería; a lo mejor no era mi momento; no hay rencores. Puede que no estuviese fría y era yo la que se congelaba, siempre he sido friolenta. No sé de dónde viene este extraño vínculo ahora ¿Será que lo he creado con el tiempo, hermanándola con otras con las que sí he sabido relacionarme? ¿Será que la cualidad de eternidad de los habitantes de un lugar, aun siendo solo potenciales, se quedó en lo más profundo de mi mente? ¿Será que el tiempo ha sabido con inteligencia y cariño construir mis recuerdos?

A través de esa estancia, veo ahora lo que vivía cuando estaba fuera de ella. Mi biblioteca escolar me da en el presente, experiencias y conciencia de ellas. La niña vuelve, y a través de un hilo que desaparece en la oscuridad, recrea y reconcilia.

V: Transición y sonidero. Uniones del pasado y del presente

La escucha no es solo un acto del presente, también escuchamos el pasado. Tampoco es simplemente un sentido vinculado a un órgano, sino un acto multisensorial que nos permite

ver. Entonces se puede deducir que al leer-ver escuchamos y al escribir-ver también escuchamos. Y es el acontecimiento completo de pensar, sentir y escuchar el que nos permite, si nos dejamos comprender, ir más allá de la inmediatez para percibir una totalidad.

Al volver de la escuela cada día, siempre seguía el mismo ritual.

— Hola *amama*, ¿cómo estás?, ¿qué hay para comer?

La respuesta llegaba a través del choque de cazuelas sobre la estufa, el golpe sordo del horno al cerrarse y la sartén chisporroteando. La radio y mi abuela hablaban al unísono, relatando las últimas noticias nacionales y locales, que iban desde conflictos parlamentarios, hasta la limpieza de la casa, pasando por el alguacil del pueblo que trajo algún aviso y lo molesto que resultaba el perro de los vecinos que no dejaba de ladrar. Todo se mezclaba en una suerte de boletín informativo que me mantenían integrada a la realidad circundante.

Después de comer, me despedía y me dirigía al piso de arriba. Transmitía paz subir a oscuras mientras la luz que se filtraba por debajo de la puerta de la entrada iluminaba sin estridencias el espacio. Cada peldaño de escalera retumbaba como las teclas de un xilófono que terminaba su concierto con el crujir pesado de la manija de la puerta. Y entraba.

Era una hora en la que nunca había nadie, porque cada miembro de la familia estaba inmerso en su trabajo. Mi padre con sus sierras y taladros estaba en la carpintería, y mi madre impartiendo clases, hablando mientras alguien le escuchaba, repartiendo hojas de actividades mientras estas crujían.

Entraba en un mundo silencioso que amortiguaba mis pasos con una alfombra solícita que sostenía cada uno de mis pasos, mientras me dirigía al estudio para hacer la tarea. Con puertas dobles y muchos cristales que al cerrar temblaban, era mi espacio favorito de la casa.

Como la estancia era pequeña, las mesas que se plegaban en la pared quedaban listas para trabajar con un simple tirón que terminaba en un chasquido. Cada sonido cuidaba su economía y decía lo justo: la cremallera de la mochila que marcaba el inicio del trabajo, el pasar de las páginas que mostraba los tiempos y los ritmos de mi productividad, el roce sobre las hojas del lápiz que variaba si estaba afilado o romo y el deslizar de la pluma recientemente asimilada como herramienta de escritura.

Ahora que vivo del otro lado del mundo, escribo mientras se acerca el camión del “papá de los helados”, que trae “sabrosos y ricos helados” acompañados de la música del sonidero. En el cielo hace retumbar a los cohetes. No pasan más de tres minutos sin explosiones que tienen tandas de 4, de 2, de 5 bombazos, hasta que suenan las matracas; aquí, así es el silencio, abarrotado. El reloj de la iglesia canta las 5:30 y todos en casa nos dedicamos a hacer la tarea.

Los pájaros trinan, los vecinos gritan, el viento avisa y el frío toca. Ahora un helicóptero, luego un avión. Es la abundancia. ¿Leer en este silencio sonoro es igual que leer en el silencio legislado? No lo creo. Aquí los ruidos se integran en la narración que leemos y escribimos y multiplican sus polifonías.

Fátima me pregunta en clase si puede trabajar con audífonos porque se concentra mejor; dice que los susurros de sus compañeros le distraen. Por su parte, Arturo se duerme con el arrullo de la lectura. No importa que se esté desvelando la identidad del asesino, él se deja caer en los brazos de Morfeo.

Ayer tocó mole, y lo comí al compás del baile de mi corazón, que sincronizaba los latidos con los ritmos que salían de los altavoces. Creo que así se aprende a leer los labios. Ahora escribo y el camión de la fruta reclama su lugar; “1 kilo de manzanas, 1 kilo de

manzanas a 35 pesos; sandía roja, sandía roja; 2 kilos de mandarina a 30; le traemos tomates, jalapeño, huitlacoques, cebolla, 2 kilos de naranja por 25”.

Los silencios, los sonidos, los modos de relacionarse y construir la realidad acompañan a nuestros modos de leer y escribir, transformando las experiencias de quienes los realizamos.

En esta unión de tiempos y espacios, donde diferentes sinfonías *armonizan* con los actos de la lectura y la escritura, recorro a los sentidos que nos acompañan toda la vida, para comenzar a trazar el hilo que me lleva a captar las sutilezas, los tonos, las palabras y los significados que emergen en el aula y así ejercer de la mejor manera posible la enseñanza.

ENSEÑANDO DESDE SAN RAFAEL COMAC

La mayoría de las experiencias que a continuación relato, ocurrieron en el Instituto Nobel, la escuela que Blanca Estela González decidió crear el año 2016 en su casa. Le movía el deseo

de ayudar a los niños y jóvenes que deambulaban a todas horas por las calles de su barrio, sin hacer nada en particular. Junto a su esposo, fundó una asociación civil para respaldar el proyecto educativo que quería construir, y valiéndose de múltiples contactos de personas con recursos, Blanca Estela comenzó a equipar los espacios y contratar maestras.

El escenario era complicado. Además de los bajos sueldos que podía ofrecer, se enfrentaba al ausentismo escolar, la deserción de los estudiantes, y diversos problemas sociales que iban de abusos sexuales y físicos en el contexto intrafamiliar, hasta la pobreza extrema y la desnutrición, pasando por el alcoholismo y la indiferencia ante las necesidades educativas en la comunidad. A esto se unían las excentricidades individuales de cada estudiante, de sus familiares y de los miembros del profesorado²⁰, que absorbían mucho tiempo y energía. Sin embargo, ninguno de esos desafíos logró mermar la fe que Miss Blanquita tenía en el poder transformador de la educación. Para ella, todos los que cruzaban el umbral de su casa tenían el potencial de convertirse en doctores, ingenieros o astronautas, si se lo proponían. Aquellos que decidían estar allí, respiraban la seguridad emanada de alguien que creía fervientemente en su misión.

En este escenario es donde comienza mi experiencia docente en México, específicamente, en la Junta Auxiliar de San Rafael Comac de San Andrés Cholula, Puebla. Con alumnos que creían que más allá del majestuoso Popocatepetl, avistado desde la escuela, no existía nada más que el fin del mundo. Ahí nos agarraron el terremoto del 2017 y la pandemia, y a pesar de sus consecuencias, los que componíamos el plantel docente, nunca dejamos de asistir. Nos adaptamos y seguimos dando algo que considerábamos, no podía

²⁰ Capítulo aparte podría dedicarse a las rarezas que desarrollamos los docentes. Pueden ser derivados de nuestros aires de grandeza, de nuestra necesidad de reconocimiento, de la baja autoestima o por falta de formación. También por los problemas sociales que, al ser endémicos, están también en nosotros. La carta, puede ser muy variada, y conviene vernos con compasión, pero también con exigencia por las responsabilidades que decidimos asumir.

interrumpirse durante mucho tiempo, porque había que aferrarse a la constancia, porque la falta de continuidad era una puerta para el abandono, porque en cuanto se baja la guardia, alguien deja de venir.

Recuerdo el día en que el suelo perdió su estabilidad habitual y comenzó a temblar. Al carecer de la memoria de quienes han vivido las consecuencias de los desastres sísmicos, desconocía el miedo y no pude transmitir premura para el resguardo. A ello, se sumó mi incapacidad de caminar por problemas físicos, que me otorgaba cierta resignación e inmunidad ante el pánico. Cuando indiqué a mis alumnos que salieran con cuidado, la puerta se atoró y nos llevó unos largos segundos abrirla. No nos pasó nada, y finalmente, salimos. La escuela nos salvó. Es una metáfora elocuente.

También recuerdo estar dando clase en la cocina, que en aquellos tiempos era mi salón, platicando de la llegada de una enfermedad que decían provenía de China y cuyas consecuencias no podíamos imaginar. Desde México, se la veía tan lejos...aunque aquí, como dicen por ahí, parece que (a veces) estamos lejos de todo. Hablábamos de aquello como de una gran ola que se iba acercando, y solo podíamos quedarnos a mirar mientras seguíamos con nuestras obligaciones. Al poco tiempo, se cerró la escuela; y al de otro poco, muy poco, se volvió a abrir. En un par de meses. Los salones luego serían los exteriores de la casa.

Miss Blanquita y su familia renunciaron a su casa que se llenó de toldos, salones con techo de lámina y baños improvisados, renunciaron al cuidado estético del hogar y se saltaron las amenazas de la enfermedad para atender a una comunidad que seguía sumida en la rutina habitual, pero con “vacaciones” indefinidas decretadas por el gobierno.

También se podría tachar la iniciativa de irresponsable, pero allí estábamos todos, disfrazados de astronautas con nuestros provocas y cascos anti todo. En el primer mundo

podríamos llamarnos “Los suicidas irresponsables de la Educación”. Querido lector, no sé de dónde seas, pero allá donde vayas, deja que el aire que respiras cambie la información genética que traes y disponte flojito y cooperando a recibir. Serás mucho más feliz y cambiarás.

Durante el tiempo que estuve en la escuela, realizamos varios viajes: visitamos Ciudad de México, una experiencia nueva para muchos, y fuimos a la exposición de arte surrealista del Palacio de Bellas Artes. Allí tuvimos la oportunidad de ver de cerca el cuadro de Magritte que conocimos en clase de español.



“La reproduction interdite”, 1937. Magritte.²¹ (Fig. 3)

También fuimos al Museo de la Tolerancia, a Teotihuacán y al Áfricam Safari. Luego, estaban los muchos lugares que descubrimos a través de la literatura y el cine. Viajar abre la mente, lo dice alguien que viene de tierra lejanas. “¿Por qué no das clases aquí en la

²¹ Trabajamos sobre los significados de la obra a través del tema “La sombra del yo”. Hablamos sobre la identidad, y leímos fragmentos de obras como *La vida es sueño* de Calderón de la Barca, *El extraño caso del Doctor Jekyll y Mr. Hyde*, “El otro yo” de Mario Benedetti, el mito de Narciso o “El espantapájaros” de Carlos Manuel Cruz Meza a través del libro del texto *Lengua y Literatura 7* de Natalia Ávila Reyes, María José Barras Cruz.

escuela?”, me preguntó Miss Blanquita el primer día que me conoció por pura casualidad. Acepté la invitación con absoluta naturalidad, como si fuese cosa del destino, como si de un decreto de la vida se tratase, aunque estaba aterrorizada y sentía cómo el dolor en mi cuerpo amenazaba. Pero me dejé guiar por los textos y, sobre todo, por los alumnos y alumnas que pasaron por mi salón. Todos juntos leímos y nos asombramos, aprendimos y nos acompañamos, incluso en los momentos duros, que fueron muchos.

Porque la escuela no solo enseña, también sostiene, y a través de las lecturas, nos muestra que las experiencias no tienen límites. Es bonito poder unir la libertad, que creo está intrínsecamente ligada a la literatura, con la escuela. A veces, olvidamos que la escuela debería ser un espacio de apertura y expresión, y no de restricción y doctrina.

Como diría algún maestro de ceremonias, aquí empieza la clase de las clases, la escritura fruto de las lecturas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con una maestra que decidió no olvidar que también fue alumna y necesitó de mucho tiempo para aceptar y entender lo que desde la enseñanza y la literatura se puede lograr. Una maestra que no quiere olvidar de dónde viene (aunque siempre hay sorpresas), porque eso le ayuda a saber hacia dónde quiere que vayan sus alumnos: hacia la familiaridad y el afecto por las historias que nos dejan enseñanzas, comprensión, confusión y la capacidad de explorar mundos posibles más allá de sus páginas.

Nunca he sido una excelente alumna ni una excelente profesora, pero acepto lo que soy (aunque con conflictos en el camino), e intento rehacer el pasado con el presente, y el presente con cada presente. Espero haber captado al menos una pequeña parte de la espontaneidad, riqueza y singularidad que cada experiencia me ha dado, y haber honrado la confianza puesta en mí.

TENGO UN CONEJITO

Dulce cursaba segundo de primaria, y aunque debería tener nociones de lectura y escritura, no sabía ni leer ni escribir. Pero todos los que entraron después de la pandemia lo hicieron

con el que podríamos bautizar el Nivel de la Amnesia, por lo que su situación no era algo excepcional.

La cuestión es que según iba pasando el tiempo, la profesora veía que la niña no avanzaba como sus compañeros y compañeras. Su libreta era ilegible y Dulce no conseguía ‘traducir’ nada de lo que la maestra le decía que leyese.

Hablé con ella un ratito:

— ¿Dulce cómo estás?

— Bien.

— ¿Cómo te la estas pasando?

— Bien, comí pastel.

— ¡Qué rico! ¿Fue cumpleaños de algún compañero tuyo?

— No, mi papá hizo pastel.

— ¿Ah, ya, fue su cumpleaños?

— No, mi papá hace pasteles.

— Ya entendí. Que suerte tienes.

— Oye Dulce y ¿te gusta venir a la escuela?, ¿estás contenta?

— Si.

— ¿Ya tienes amigos o amigas?

— Si.

— ¿Y cómo se llaman?

— No sé. Tengo un conejito.

— Muy bien, ¿Cómo se llama?

Levanta los hombros y separa las manos para indicar su tamaño.

— Es así.

Dulce no consigue adaptarse a la escuela. Le cuesta. No entiende lo que le quieren enseñar, ni para qué sirve. Nunca le han leído un cuento y las letras, la lectura y la escritura, no forman parte de sus rutinas familiares.

Aprenderá poco a poco, aunque le cueste. Hay que tener paciencia y tomar conciencia de que se le está pidiendo aprender un nuevo idioma, un nuevo mundo completamente ajeno. Dulce no tiene ningún problema; problema, problema, no hay. Existe una realidad y un contexto. Por un lado, está la institución escolar, que intenta cumplir la función que se le ha asignado, y por otro, una niña que, desde determinado punto de vista, es más sensible o lúcida que otros a la que no le convence el cambio de vida que le están planteando. Ella con respetable determinación, se resiste.

Estoy segura de la importancia que tiene saber leer y escribir. No tengo dudas sobre lo hermoso que es aprender y dialogar con los y las autoras a través de los libros, hablar con los niños y las niñas sobre lo que esos autores les están contando. Pero no puedo evitar sentir cierta incomodidad al saber que estoy doblegando la voluntad de una persona.

Voy a recurrir a las metáforas. Dulce tiene delante una alberca gigante con agua fresquita, pero no sabe nadar y tiene miedo de ahogarse. Con cariño hay que acompañarla a superar ese miedo y construir la confianza en sus propias fortalezas.

Yo a veces me desespero cuando a mis hijos les cuesta meterse en el agua de la piscina y se tardan, según yo, una eternidad. Les he llegado a gritar o amenazar: “¡Ya métanse o nos vamos!”, “¡Si no se meten, al rato no me pidan nada!”. Qué vergüenza verme retratada así.

Ahí estaba también la desesperación de mi madre acompañándome en mis primeras lecturas, esperando ver mi zambullida de una vez.

Dulce está en ello, pero qué tensión se siente mientras esperamos. Hay que saber estar y también soltar, porque a la primera de cambio ya están jugando y “metidos hasta el cuello”. Entonces la presión cede y algunas sonrisas llegan.

TROYA

— Tengan listos los trabajos de escritura que tenían que hacer para hoy, ¿los hicieron? Había que convertir el fragmento de la batalla de Troya que leímos en

clase, en una noticia que se publicará en un periódico o revista. ¿Quiénes lo trajeron?

Solo dos personas, de los nueve que están en clase levantan la mano.

— Miss, yo lo he convertido en transmisión radiofónica.

No hacer lo que se pide, no siempre significa que esté mal.

— Me parece bien, se parece a lo que pedí.

— ¿Lo puedo leer?

— Claro, adelante Fátima.

Estamos aquí en el Olimpo de los Dioses, retransmitiendo en vivo la llegada del gigantesco caballo de madera que fue dejado por unos griegos a las puertas de la ciudad de Troya.

Al parecer, los troyanos lo toman como una ofrenda y lo están metiendo en la ciudad.

Pero vemos cómo se acerca Casandra enfurecida y grita a los troyanos que quemen el caballo. Dice que está 'preñado' de guerreros y que estos dejarán un océano de sangre en las calles. Parece que los troyanos no quieren escucharla, porque recordemos que Apolo condenó a Casandra a que nadie creyera en sus profecías. Casandra no cumplió con su parte del acuerdo al que ambos llegaron y fue castigada. Sabiendo esto, hace sentido que nadie crea en lo que dice.

¡¡Miren quien viene ahí!! ¡¡Nada menos que Helena de Argos!! ¿Pero qué es lo que está haciendo? Creo que está dando vueltas al rededor del caballo mientras imita... ¿Acaso está imitando las voces de las esposas de guerreros griegos? Creo que se quiere asegurar de que no haya nadie dentro.

Bueno, creo que eso es todo de momento, regresamos en un rato cuando obtengamos más información. Vamos a unos comerciales, ahora volvemos.

“¡Galletas Angulo! Te entran por la boca y te salen...por 1.50 el paquete.”

Estamos de regreso y en medio de un gran caos en la ciudad, porque al parecer, sí había soldados dentro del caballo. Estos comenzaron a lanzar leones a los centinelas de las puertas de la ciudad, haciendo brotar los primeros chorros de sangre.

Troya, no deja de arrojar cadáveres y los troyanos no tienen tiempo de empuñar sus armas. Toda la gente está muriendo cruelmente.

En medio de esta masacre, vemos a Ulises y Menelao buscar a Helena en las habitaciones reales. La encuentran y acepta ir con ellos, aunque parece un poco asustada.

Esta guerra llena de muerte y desolación debería ser recordada y contada por la eternidad.

— Gracias Fátima, parece que así está siendo.

SE ME PERDIÓ EL LIBRO

A Fernando le gusta estar en clase y en el club de lectura que hemos creado. Pero sabe que traer el libro es su responsabilidad y sin él, no puede entrar. Es la herramienta de trabajo y el salvoconducto para cruzar la puerta. La clase anterior no pudo estar, precisamente porque no lo trajo, y fue él quien, por decisión propia, optó por no presentarse, conocedor de las normas

y asumiendo su falta. Me evitó decir algunas de las palabras que más me duelen: “No puedes entrar en la clase de lectura”. Al decirla siento como si se me desgarrara la piel un poquito.

También me duele saber que está afuera mientras leemos. No solo eso, sino que me provoca ansia y coraje estar leyendo algo emocionante y saber que se lo está perdiendo. Pero algo de presión tengo que hacer, para verlos entrar con el libro entre las manos o sacándolo de la mochila con ganas de saber lo que va a pasar en los próximos capítulos.

La cuestión es que, para la segunda clase, quiso probar la fuerza de la labia y echó mano de uno de los ejercicios de creación espontánea más originales que he experimentado:

— *Miss*, hoy no traje libro porque se me ha perdido, pero ¿puedo entrar en su clase?

Ya lo tengo copiando en la copiadora, pero todavía no me lo dan.

— Ya, y ¿de dónde lo mandaste copiar, del PDF?

— No, mi hermano me ha prestado su libro.

— Pero tu hermano está ahí y tiene su libro en las manos. ¿Cómo lo van a estar copiando?

— No, *miss*, no me está entendiendo.

Esas palabras me resultaron asombrosas, refrescantes. No estaba muy segura de cuál era la lógica que regía en su mente, pero me sentí inmersa en un relato de ciencia ficción, en el que, a través de las artes de la manipulación mental, habitaba un mundo alternativo en el que desconocía los límites de la realidad, de la verdad y la falsedad. Si eso no es literatura, no sé lo que será.

Intento a través de la razón explicarle a Fernando la incongruencia de sus palabras:

— Fernando, sí te entiendo (eso creo, y me encanta esta sensación de confusión).

Pero para que lo puedas estar fotocopiando, necesitas dejar el libro de tu hermano

en la tienda o enviar el PDF para que lo puedan imprimir. Si no has hecho esto último, no lo puedes estar fotocopiando, porque tu hermano en este mismo momento tiene el libro entre sus manos.

Continúo:

— Mira, aquí tengo mi libro. Para copiarlo, no puede estar aquí. Tiene que estar en la tienda en las manos de quien lo va a fotocopiar.

— Aaahhh ya.

— ¿Sí me entiendes ahora?

— Síííí.

— Bueno, pues no puedes entrar en clase. Por favor, el lunes traes tu libro.

— Bueno. Sí.

El lunes siguiente Fernando llegó con el libro. Contó que no tuvo que fotocopiarlo, porque se puso a buscar en casa y lo encontró.

LA GRAMÁTICA DE LA VIDA

En un lugar no muy lejano, en el marco de una serie de decisiones académicas, una directora de preparatoria comprometida reúne a los alumnos en el patio de la escuela y pregona:

—¡Les hago saber que esta escuela ha decidido dejar de enseñar ciertos elementos curriculares que considera innecesarios y muy alejados de los últimos avances en educación! ¡La gramática en el español ha sido juzgada y sentenciada! ¡Es inútil,

obsoleta y carente de práctica! —“¡Y se le condena a la desaparición!” grita la narradora animada por el tono revolucionario de la prédica y en respuesta al efecto rebaño—.

Los alumnos escuchan extrañados porque no tienen muy claro de qué está hablando, pero asienten porque asumen que quitar es mejor que poner y habrá menos trabajo que hacer.

—También —sigue con el mitin la directora— los exámenes serán cada vez menos, y... ¡sí! serán sustituidos por proyectos.

Más asentimientos. “Es muy difícil reprobar un proyecto”, dice el pensamiento colectivo.

Sin embargo... parece... esperen... todavía dice algo más... también creo escuchar:

—Por otro lado, introduciremos más lecturas. Los libros, narraciones y textos de todo tipo se harán más presentes para que nuestra comunidad sea más reflexiva, perceptiva y sensible a las realidades individuales y del mundo.

Pero no...no se dice nada parecido. Ya se fueron todos...solo son anhelos, deseos, una especie de síndrome del miembro fantasma de las letras y las experiencias que las acompañan.

Mientras tanto, en la pequeña escuela Instituto Nobel, localizada no muy lejos de la anterior, la maestra parece no estar al tanto de las nuevas corrientes y cambios curriculares dispuestos por alguna cúpula educativa, porque está enseñando ¡GRAMÁTICA!, concretamente, explica qué son los verbos a un grupo de secundaria que no tiene muy claro cómo identificarlos. Ni a los verbos, ni a los sustantivos, ni a los nombres propios, y menos a los sinónimos y antónimos. No obstante, ¿es eso obstáculo para algo? La profesora cree que, más bien, es oportunidad para todo.

Después de explicar, dialogar, aclarar y realizar algunas actividades, Fernando pregunta:

—Entonces *miss*, mi vida ¿está llena de verbos?

—Claro, tus acciones son verbos, lo que tú haces son verbos, hasta tu propia existencia, porque eres, porque existes, es un verbo.

—Mmmmmm.

—¿Qué piensas?

—Que es frustrante e interesante a la vez.

Y la maestra siente brotar en su interior un increíble sentimiento de satisfacción y orgullo por ese muchacho. Piensa que solo por escuchar esa pregunta y lo que nace de su reflexión, un curso entero lleno de sinsabores podría merecer la pena.

Fernando intuyó e integró. Fue más allá de la clasificación puramente teórica y fragmentada de los tipos de palabras en las que se incluyen los verbos. Superó la visión limitada de la directora de la preparatoria, que sólo veía en la gramática una lista sin sentido de conceptos innecesarios, o contenidos necesitados de demasiado esfuerzo para captar la atención de los alumnos. Luego, los jóvenes damnificados asimilarían el conveniente discurso, otorgando a la resistencia propia de la edad la victoria inconsciente. Fernando incluso superó a su maestra quien a la edad de su alumno vivía en un limbo donde no había escuela, y estaba muy lejos de haber leído a los 9 años el Quijote, como lo hicieron Borges o Lezama Lima.

Pero volvamos a la escena. Dar nombre a lo que hablamos y vivimos, entendiendo las funciones y potencialidades de lo que leemos y decimos, es el camino del conocimiento de la propia lengua. Así vamos controlando el lenguaje y vamos gobernando nuestra vida.

Fernando dilucidó que las palabras, y más concretamente los verbos, no son sonidos aleatorios que salen escupidos de la boca, sino que esconden intenciones y acciones. Con esto, superó la frontera de la actitud irreflexiva. Además, se da cuenta que todavía no lo entiende del todo e identifica su propia frustración.

Aprender a leer y escribir conlleva enfrentarse primero al desconocimiento, cuyo impacto puede ser mayor si con anterioridad no los hemos asimilado de manera orgánica. Pero la incertidumbre es un paso fundamental para entrar en el mundo del aprendizaje (Boimare 16), y enseñar a leer y escribir, va más allá de enseñar la lengua escrita (Lerner 86); es enseñar la capacidad de comprender interpretando lo escrito conociendo lo que se trae, aceptando lo que se aprende, viendo los límites propios y de los demás, reconociendo reglas y estando dispuesto a romper barreras (Boimare 29). Parece que Fernando va por buen camino. Esperemos que su maestra sepa guiarlo y que los factores externos no interfieran demasiado.

En la enseñanza, cada cosa puede tener su lugar, su momento y su población, y los métodos deben adaptarse a ellos sin dejarse llevar por corrientes de dudoso interés formador, o al menos, no hay que tomarlos sin cuestionar. El objetivo en la escuela no consiste simplemente en trasladar contenidos, sino en lograr que quienes aprenden integren e incorporen a su vida aquello que les va a dar herramientas para aprender por sí mismos. A veces, inmersos en el rigor del deber hacer, dejamos pasar declaraciones de importancia capital como lo son las palabras de Fernando. Son cuestiones equivalentes al descubrimiento de una nueva especie o el descifrar del genoma humano. ¿Quién establece los parámetros de lo más y menos importante?

Pero hay que estar despiertos, por si inesperadamente...alguien dice algo que...: rrrrrápido se pierden en el ruido que le rodea, como si seres fantásticos estuviesen dedicados a recolectar y desechar aquello que no quieren que veamos y oigamos. Son sabotadores de

verdaderas joyas, como “*están chidas las Leyes de la Robótica de Isaac Asimov*”. Con *El principito* florecieron tesoros: “*lo que más me llama la atención de este fragmento es que, el zorro le dice al principito que su rosa es única en el mundo, porque es bonito ser única*”. También está el “*a mí me gusta cuando dice que nos hacemos responsables toda la vida de aquello que domesticamos*”. Esto último lo dijo un chico cuya mamá se acababa de ir de la casa dejando a sus cuatro hijos en una fuerte crisis de abandono.

Detrás de las palabras de esos jóvenes, hay atención, elaboración, vinculación y, sobre todo, emoción manada de la lectura. Después de dejar entrar a los textos por los sentidos, se han permitido reelaborarlos y apropiárselos.

Pero son muchos los momentos en los que nos dejamos llevar por los “dar por hecho”, por realidades y exigencias que nos rodean y aturden, de aquello que nos hace dudar de nuestro instinto que, si bien no es un factor medible y comprobable en términos cuantitativos, tiene el poder de potenciar y encaminar nuestra capacidad de asombro.

Lo peor de todo, o lo mejor, cada uno elija cómo quiere empezar este párrafo, es que la escucha aguda y las miradas dirigidas al interior propio y de otros, viajan junto a la ceguera y la frustración. El afecto y la ternura van acompañados de la rudeza y la desesperación. El oxígeno que nos da la vida no deja de corroernos en cada inhalación. Pero, también podemos estar al límite de nuestras fuerzas, sintiendo que la muerte en cualquiera de sus formas nos pisa los talones, mientras dejamos el mundo viendo el último rayo de sol que nos calienta el alma.

En ocasiones, en medio de la vorágine de la realidad educativa, es conveniente parar e intentar disipar la niebla. He aquí algunos consejos que podrían ayudar:

1- Chasquear los dedos varias veces: *chastl, chastl, chastl*, y salir de la hipnosis.

2- Preguntarse: “¿Qué está pasando?”

3- Hacer una declaración de amor a la inmensidad oceánica de las palabras:

Desde una conciencia intencional, en plena aptitud de mis capacidades y con una sana voluntad, decido no obedecer sin cuestionar, ni silenciarme porque parece demasiado el esfuerzo de sortear la marejada. Decido creer en el valor de la lectura, del aprendizaje y en la apropiación respetuosa de la lengua. Sé que tendré que navegar con temporal, pero también que amainará, aunque el mar que navego casi siempre amenaza con tormenta y tiende a estar embravecido. Conocedora de mi responsabilidad como capitana, espero en las muchas experiencias maravillosas que quedan por descubrir, si elijo la esperanza y la valentía del polizón.

LOS SINSABORES

Carolina Coronado escribió en el año 1846 el poema *A Luisita*. Estas rimas, que parecen haber viajado durante dos siglos y cruzado el Océano Atlántico para llegar a una pequeña comunidad de estudiantes de San Rafael Comac, se actualiza a través de las condiciones y expectativas de vida de muchas jóvenes de contextos rurales... y no tan rurales de México.

La autora expone el sentir de una mujer del siglo XIX cosificada por el hombre, acallada y oprimida por las exigencias de una moral social que la atrapan, en complicidad

con las convenciones religiosas. Tomando sus versos como llamada, se dirige a la mujer que esté dispuesta a escuchar, para que desde el lugar y momento que les ha tocado vivir, su experiencia sirva de advertencia.

A Luisita

Pues eres tú forastera
recién llegada a la vida,
te contaré, mi querida,
lo que tienes que sufrir;
te gané la delantera
de la vida en el camino,
y merced a este destino
he aprendido ya a sentir.

Pero, guarda, por tu vida,
el papel de estas canciones,
y en la edad de las pasiones
fija los ojos en él:
«¡Ay, dirás, verdad decía
la que estas cosas cantaban;
bien me acuerdo que lloraba
cuando escribió este papel!»

¿Mas no escuchas? ¿Interrumpes,
niña, con risa mi canto?

haces bien, porque iba el llanto
brotando mis ojos ya;
conviértase en risa el lloro
que en la mudanza precisa
pronta siempre la sonrisa
tras mis lágrimas está.

El texto lo leímos un día en el que, salvo una excepción y por azar o sincronía, tuvimos quórum de mujeres en clase.

La primera lectura la hicimos de manera conjunta con el objetivo de aclarar conceptos y expresiones ajenas a la constelación *vocabularia* actual, dejando claro que la lengua evoluciona y cada época histórica tiene sus modos de expresión. La segunda fue individual, para que cada una descubriese aquello que más le llamaba la atención. Al estar acompañada de una lectura previa, se podían superar los obstáculos de un lenguaje desconocido y lograr una introspección más profunda. Hicimos un pequeño coloquio en el que pudieron exponer sus impresiones y les pedí después que pusiesen por escrito lo que la autora o el poema les transmitía.

Sofía escribió:

Carolina nos enseña que los hombres solo piensan en ellos, que a las mujeres nos hacen de menos ya que piensan que somos incapaces de salir a delante. Carolina nos enseña una vida con miedo al ver la realidad, fingiendo una sonrisa, aunque hay solo tristeza y falsedad. Pero entre mujeres debemos saber que esta cadena tiene que romperse para que ninguna otra mujer tenga que vivir igual.

Sofía entendió perfectamente lo que decían las rimas. Entendió lo que la autora sentía y pudo expresar pensamientos y percepciones inspirados por los versos de la poeta. Sin embargo, cuando tocaba leer otros textos de manera autónoma, sin guía previa, no comprendía ninguno de los relatos. Leía y releía las letras, pero decía no poder captar nada. Podía estar una hora delante de algunas líneas y solo contemplar. Parecía pelear con las palabras, detestándolas por el vacío que le devolvían. Callaba, y de cada trabajo de escritura individual, apenas exprimía una o dos líneas. Su enfado interno crecía, creándole un rictus que mezclaba dolor y repugnancia cuando la frustración la envolvía. Y la causa directa identificable de todo ello era yo. A nadie le gusta que le hagan sentir desagrado de sí mismo y cuestionar sus capacidades. Cuando tocaba trabajar en casa, no lo hacía y asumía una actitud retadora cuando le reclamaba su falta de esfuerzo.

— Puede hablar con quien quiera, mi padre no me va a decir nada.

“Mi padre”. Su mamá me dijo una vez, que el *tutor* (figura encargada de cuidar a un menor de edad) era el papá. Ella solo iba a las juntas porque él estaba trabajando.

Curiosa figura la del *tutor*. En cada permiso que incumbe a un menor y donde se solicita la firma del *tutor*, nunca aparece la posibilidad de una “tutora”. Se solicita la firma del padre o la madre y luego la del *tutor*. No se escribe el término en femenino y la Real Academia de la Lengua contempla ambos. A nivel jurídico tampoco está estipulada ninguna limitación de género. Pero se pone: *tutor*. El que ejerce la tutela. Él.

La mamá de Sofía lo utiliza para transferir el control del sistema familiar a su esposo y anular su propia autoridad. También quizás para esquivar responsabilidades cuando la maestra le solicita apoyo. Sofía lo utiliza para elegir al que más le conviene y conseguir lo

que quiere. Mientras, la figura central *objeto de la manipulación*, obtiene todo el poder sin ni siquiera aparecer en escena.

Sentía que trabajaba a contra reloj. Percibía una especie de energía que me envolvía y evocaba el sonido de la campana anunciadora del final. Cada día con ella parecía traer los ecos del último. Plantee la posibilidad de cambiarla de nivel para evitar el exceso de frustración, pero la rigidez de la institución no lo permitió (es paradójico ver que la rigidez, en este caso, se utilice para soltar y dejar ir en lugar de para sujetar). Al no haber una individualización de la decisión y por el temor a que la joven abandonara por no estar en el grupo que le correspondía, se decidió mantenerla en el mismo lugar. Era un callejón sin salida, y el temor al abandono de Sofía, se tuvo que comer a sí mismo. Se me estaba escapando y no podía hacer nada.

—Sofía, sabes que me puedes llamar cuando estás haciendo la tarea y te puedo ayudar para aclarar dudas. Acabas de llegar y los demás te llevan ventaja, pero el año pasado estaban como tú ahora. Es poco a poco. Con paciencia y trabajo vas a ir mejorando.

—Si *miss*.

Al día siguiente trajo hecho un amago de tarea.

Más tiempo era lo que necesitaba, tiempo para que la disposición se fuese abriendo y alimentando con algunos elementos de interés, pequeñas satisfacciones o identificaciones con textos como el de Carolina. Las lecturas, dialogar y escribir con ellas, muestran las capacidades, muchas veces ocultas, que traemos. Al verlas, van cambiando las imágenes mentales limitantes con las que vivimos: imágenes de fracaso, de incapacidad, de que la escuela no es prioritaria, de que no todo el mundo está hecho para el estudio, imágenes no racionalizadas, heredadas e introyectadas.

Finalmente, Sofía no volvió a la escuela. Va a ser mamá y creo que eso le da seguridad²². Enfrentarse al cambio de realidad que puede suponer tomar las riendas de la vida desarrollando las capacidades propias, más allá de los patrones conocidos, produce mucho temor, y más si no nos ayudan a sostener ese temor. Cuando Pablo le pide a Dios que le quite la espina que tiene clavada, esa que duele tanto que no le deja vivir, Dios se lo niega. Con su gracia, le dice, tiene suficiente para seguir viviendo.

Todos tenemos espinas clavadas, Sofía quería quitarse la espina del sinsentido que para ella suponía ir a la escuela, donde veía su torpeza. Necesitaba el apoyo que nunca llegó de casa. El apoyo que la sostuviese ante el dolor que exige el esfuerzo de leer y escribir, el dolor de salir de la zona de confort en la que tendemos a querer quedarnos, el dolor de abrirse a nuevas posibilidades y realidades que desde la lectura y la escritura pueden llegar. Porque leer y disponerse ante otros conocimientos puede ser muy doloroso, incluso casi insoportable cuando lo vivimos en soledad. Para Sofía fue demasiado. En esos momentos llegué a pensar y sentir que sus emociones y sensaciones se amalgamaban con las mías, que nuestros dolores y frustraciones de naturalezas diferentes, pero resurgidos de momentos compartidos, se hacían uno.

Las recompensas que se obtienen al traspasar barreras y aprender a manejar las ansiedades y tormentos por aventurarnos en los nuevos territorios de la formación, no tienen ningún significado para Sofía. Para ella, todo lo referente a la escuela está vinculado al

²² He visto demasiadas mamás niñas durante mi tiempo en México, aunque la primera que conocí fue siendo yo misma estudiante de segundo de secundaria. En mi inocencia infantil que ya estaba de salida, no entendía cómo eso podía suceder. Me preguntaba, qué haría una cuasi niña como yo cuidando de un bebé. Ahora entiendo que los conceptos de infancia y adultez no son los mismos para todos. Voy a dar una referencia muy poco canónica: hay una tira cómica de *Olafo el amargado*, donde Hamlet, su hijo, está hablando con su abuelo, y este le dice: “Cuando yo tenía tu edad, era mucho más viejo”. Bueno, pues eso.

La siguiente vez que me topé con otro caso de embarazo adolescente fue cuando daba clases en Bilbao y me asombraba sabiendo que eso seguía sucediendo. Todos los demás casos, los he conocido en México, demasiados, y ya no me asombro, me enojo.

Hay un elemento que comparten todas ellas, donde quiera que vivan: La pobreza económica y educativa.

sufrimiento, los sentimientos de abandono y el temor a las trampas que pueden encontrarse en los caminos inexplorados. Sofía percibe la escuela como el monstruo que Carolina representa en el hombre y la sociedad, y después de conocer a la poeta y reconocer el significado de sus palabras, decide entregarse a los brazos de la bestia de la que la poeta nos quiere prevenir. Cuando me dejo llevar por el drama, pienso que Sofía se inmoló por la causa de Carolina. Cuando me sacudo la condescendencia y me dejo llevar por el enojo, pienso en que Sofía se dejó llevar por la cobardía. Pero yo no vivo en la piel de los demás y no soy quién para juzgar las decisiones de nadie, sobre todo cuando mi propia cobardía está siempre a flor de piel.

Por un tiempo, Sofía no estará sola, va a tener a alguien a quien cuidar. Pero traer al mundo nuevas generaciones implica enseñarles las responsabilidades de renovación y creación que tienen para con el mundo. El mensaje de Carolina al mar eterno de la poesía, enviado desde el dolor y la crudeza de su historia, restaura y da esperanza. Espero que Sofía también pueda hacerlo con ella y con los que van a nacer, literal y simbólicamente, a través de ella.

Alberto Manguel desde las ruinas de la antigua Mesopotamia nos habla de todos los sabios y especialistas que a lo largo de la historia y hasta nuestros días, no han podido descifrar los códigos de escritura de muchas civilizaciones. Eso supone no poder leer lo que esas civilizaciones tenían para decirnos, y supone perder a los que hubieran podido leer a esas civilizaciones. El autor recurre a un poema de Richard Wilbur para expresar esa pérdida (Manguel 245):

A LOS POETAS ETRUSCOS

Soñad en paz, hermanos inmóviles, que de niños

Mamasteis, con la leche, la lengua materna,

En cuya matriz inmaculada, uniendo mundo y mente,

Os esforzasteis por dejar, para la posteridad, algunos versos,

Semejante a una huella sobre un campo nevado,

Sin prever que todo pudiera derretirse y desaparecer.

Con la deserción de Sofía no solo se pierde una lectora y una escritora (que ya es una incuantificable pérdida), sino sus lectores, potenciales aprendices que pudimos tenerla como maestra. Sofía, como dice el poeta, se ha *derretido* y probablemente no volveré a verla, su rostro se me irá perdiendo entre muchos otros. Pero su *posteridad* a través de sus líneas y las mías está asegurada. Sus palabras, esas que muestran la terrible incongruencia de la vida, no van a desaparecer.

Los hombres solo piensan en ellos, que a las mujeres nos hacen de menos ya que piensan que somos incapaces de salir a delante. [Se]nos enseña una vida con miedo al ver la realidad, fingiendo una sonrisa, aunque hay solo tristeza y falsedad. Pero entre mujeres debemos saber que esta cadena tiene que romperse para que ninguna otra mujer tenga que vivir igual.

Voy a tomar las palabras de Margaret Mitchell y las voy a hacer mías: “la vida no tiene ninguna obligación de darme lo que espero”.

OLIVIA EN EL PSICOANALISTA

Calificar es una de las exigencias que se hace a los docentes para poner nota al desempeño del alumno. En mi caso, no suelo tener siempre claro cómo hacerlo y no me gustan mucho los exámenes, pero reconozco que, en torno a ellos y a los diferentes mecanismos de evaluación, pueden gravitar realidades no solo merecedoras de ser observadas, sino que gritan por ser escuchadas. Los exámenes pueden darnos mucho más que el solo hecho de medir conocimientos.

Por otro lado, con jóvenes expulsados de sistemas tradicionales de enseñanza y que han experimentado el fracaso en esas instituciones, los exámenes hay que plantearlos con

cuidado si lo que queremos es marcar alguna diferencia respecto a su trayectoria. Cuando la permanencia en el espacio educativo pende de un hilo, las decisiones que se toman tienen que ir más allá de superar unos rubros.

En una ocasión, al enfrentarme a la indecisión sobre qué método de evaluación utilizar con mis alumnos y alumnas de segundo de secundaria, decidí contarles una de las historias protagonizadas por *Olivia* de Ian Falkoner. De sus varias aventuras, elegí *Olivia y su banda*. Ejercí de maestra cuentacuentos, narrando también las ilustraciones, resaltando detalles, enfatizando las expresiones dialogales y exclamando con entusiasmo las onomatopeyas. Además, durante la narración, sacaba a colación elementos gramaticales o literarios trabajados en clase para enriquecer la experiencia lectora. Con los conocimientos que anteriormente ellos, *esperaba yo*, habían adquirido, podían involucrarse más en la historia y entenderla desde diferentes ángulos. Parte de la calificación total dependería de la escucha atenta del cuento y en su redacción posterior en forma de relato. Luego, les expliqué que iba a evaluar su capacidad de impartir una clase exponiendo cómo se utilizan las normas de acentuación. En este punto, la opinión de los compañeros sería determinante, porque tenían que asegurarse que se estaba entendiendo. Finalmente, les pedí que enlistaran todos los textos leídos en clase hasta el momento, junto con sus autores. Para esta actividad podían contar con la inestimable ayuda de la libreta y la recopilación de las lecturas entregadas.

Les dije:

— Recuerden que en la redacción no pueden utilizar diálogos, y tienen que narrar como si estuviesen contando el cuento a alguien mucho más joven que ustedes, un hermano o hermana pequeña o un grupo de primaria.

Comencé presentándoles a la protagonista del cuento a través de la portada, y el asombro fue la emoción que unánimemente invadió a los escucha-lectores. Olivia era un animal de una especie diferente a ellos; no era una persona, sino una cerdita. Esta diferencia parecía interponer obstáculos insalvables ante la posibilidad de compartir vivencias y experiencias mutuas. ¿Qué podían tener en común con ella? ¿Qué les podría decir a ellos? ¿Cómo empatizar con eso? Los cerdos gruñen, viven en pocilgas y se les cría para que luego podamos comerlos. ¿Cómo les podía yo contar una historia con ese animal como personaje central!?

Se estaba repitiendo la escena de *Matar a un ruiseñor*, en la que la nueva profesora llegada a Maycomb comienza su primer día contando cuentos a sus alumnos. Durante la narración, los niños pierden por completo la atención cuando escuchan que en la historia intervienen gatos que actúan como humanos. Pronto dejan de escuchar la historia irracional y convierten la clase de la señorita *miss* Caroline en un hervidero. La imaginación literaria es algo inexistente en la mayoría de los jóvenes del salón.

Si a esa situación le unimos el *anecdótico* detalle de que mi acento cecea y no sesea, y en lugar de decir “*serdita*” digo “*cerdita*” con la lengua colocada en los incisivos centrales, sin entender por qué, se armó el chiste local del que estaba excluida. Esto me hizo sentir una sensación de tropiezo que restó seguridad al momento de empezar a leer. El pronóstico de la actividad no parecía favorable.

La apariencia de Olivia, en lugar de generar curiosidad o ternura, parecía estancar la atención en algo que no era ni su belleza innata ni los hechos que se contaban, fruto de su fabulosa personalidad. Mis alumnos se perdían entre las burlas y las reacciones que rozaban la ofensa por el despropósito de hacerlos receptores de semejante lectura. Mientras tanto, me

preguntaba cómo era posible que no pensarán como yo. Debía de ser muy ingenua al creer que la actividad podría ser bonita y refrescante²³.

Cuando los cuentos han estado ausentes en nuestra vida, no se normaliza en el imaginario las infinitas posibilidades a través de las cuales estos pueden hablar. Los relatos, desde los primeros años, permiten establecer puentes entre el placer y la realidad, entre lo posible y lo imposible. Si, además, incorporamos la lectura de imágenes a lo que se nos narra, el impacto modifica la estructura y orden del mundo aprendido (Bonnafé 2). Lo fantástico pasa a ser posible, no solo en la narración, sino en la propia vida.

Los cuentos desarrollan nuestra capacidad de simbolizar. Sin la influencia de ellos, la literalidad y linealidad en la que las estructuras sociales y económicas organizan el mundo, aprietan demasiado.

Hago un pequeño inciso.

Unos días antes del cuento de Olivia con este mismo grupo de segundo de secundaria, tras explicar y leer varios casos de manera animada y comentarlos después, pedí a mis alumnos que escribiesen algunos momentos en los que se pudiesen utilizar expresiones figuradas. Uno de ellos escribió:

—Si no me dejas tranquilo, te voy a madrear²⁴.

²³ Puede que el lector considere *normales* las reacciones de los alumnos ante la lectura elegida. Puede que piense que los chistes son una respuesta habitual de muchos jóvenes de secundaria, quienes no necesitan que se les añada ningún otro factor que favorezca la detonación del peligroso explosivo de su carga hormonal. Y, efectivamente, la pólvora corre con rapidez si se les relata una historia clasificada como literatura infantil, que “según”, no es para ellos. Aunque también podemos cuestionarnos si existe la literatura infantil, o solo la literatura. Además, los giros del destino existen. Porque ni es oro todo lo que reluce, y le añado yo al refrán, ni caca todo lo que apesta.

²⁴ Partimos asumiendo que, si bien la palabra *madrear* es un mexicanismo que viene de darle en la madre, para hacer referencia a golpear, y por lo tanto guarda un sentido figurado, el contexto de la oración, hace a esta ser utilizada desde la literalidad. Podríamos decir que es una oración literal construida desde lo figurado.

Tanto sus compañeros como yo, y después de varios ramilletes de sonrisas, explicamos a Cristian que eso no era figurado, sino literal, porque independientemente de la discusión ética de si está bien o mal el uso de la agresión o la violencia como respuesta a algo, entra dentro de lo posible pegar a alguien si nos molesta. Tuvo que volver a intentarlo en varias ocasiones. "Voy a gritar porque tengo hambre" o "hace mucho frío y tiemblo", fueron algunas de las tentativas, hasta que dijo:

—Deja de molestarme o te dejaré sin pelo.

Le costó y no le salió muy poético, pero asumimos que no dejamos sin pelo a alguien que nos molesta, solo le avisamos de que tomaremos medidas si sigue por el mismo camino. Con esa expresión comenzó a acercarse al lenguaje figurado con el que hay que seguir trabajando.

Volvamos al examen y a Olivia. A lo largo de la narración, la protagonista pasa de buscar incesantemente un calcetín, a crear una banda cuyo único integrante es ella, que toca simultáneamente los platillos, el xilófono, una campana, un silbato y el tambor. Luego abandona el proyecto, se pinta los labios y va a ver los fuegos artificiales con su familia. Cuando vuelven a casa, la niña está agotada y sin recoger todo lo que ha dejado tirado, rendida de cansancio, se duerme inmediatamente. En ese momento uno de los alumnos, asombrado, dice:

—¿Cómo que cansada?!, ¡si no ha hecho nada!

Nuevamente, esa no es una expresión inocua y no hay que dejarla pasar inadvertida.

En la vida de ese chico, las dinámicas "propias" de los niños como jugar, inventar, pintarse la cara (en el caso de los hombres, porque para las niñas es *lo propio*), o crear

personalidades, apenas tienen espacio; desaparecen muy rápido, si es que alguna vez existieron, y pronto, demasiado pronto, son vistos como “hacer nada”.

El verdadero cansancio del que parece burlarse el cuento solo puede venir del trabajo real, el que se exige desde las necesidades de la casa: recolectar, descargar, recoger calabaza, levantarse a las 4:00 de la mañana, limpiar flor, remojar, embotar, repartir en cajas, vender o ir a la central de abastos. Todo eso sí es trabajar, y es cansado.

En el comentario, nuevamente de Cristian, ya no importa tanto de qué especie es Olivia. No habla de un no entender por qué está cansada la protagonista, habla del enojo ante el cansancio propio y de la capacidad de un cuento de despertar al inconsciente. Algo similar pudo quizás experimentar Serge Boimare (7) con sus alumnos de secundaria cuando les leía historias de los hermanos Grimm, única actividad que los mantenía prestando atención en el aula, o con *Viaje al centro de la tierra*, con el cual algunos chicos descendían a sus propias profundidades acompañando a Axel y Lidenbrock. Como Boimare hizo, podríamos preguntarnos si Olivia despertó en Cristian imágenes de aquello que es demasiado duro para “abordarlo con el pensamiento” (Boimare 10).

Terminada la narración, llegó el momento de redactar, y con ello, otro aspecto salió a la luz; la dificultad para crear una “lengua de relato” (Bonnafé 2).

Se relata una serie de ideas que no tiene separación alguna con comas y puntos las faltas de ortografía hacen tropezar al ritmo de la lectura generando deudas sobre lo que se lee los dialogos se convierten en discursos indirectos que llevan de una acción a otros sin descanso y el cuento se convierte en una cosa detrás de la otra sin casi indicadores de presencia del narrador que solo dice que:

Olivia quiere hacer una banda pero que su mama le dise que no puede porque es solo una persona, pero Olivia le dice que si porque ella le ha dicho que cuando habla parese que son cinco personas y entonces Olivia le quita a su hermano sus instrumentos y a su papa los tirantes que le dice porque lo ase pero la final decide que ya no quiere hacer la banda (sic).

Respiramos y seguimos.

Cuando me *tropiezo*²⁵ con textos como este, al poco tiempo de empezar a corregir, el instinto básico me dice que deje de leer. Me reclama que no quiere seguir descifrando, que lo que quiere/quiero es hacer una ilustración en forma de *equis* gigante cruzando toda la hoja de lado a lado. Luego, cuando corresponda, me dice que diga al alumno que su trabajo no se puede leer y, por supuesto, que está reprobado. El instinto básico argumenta en defensa de sus impulsos, que llega un momento durante la *lectura*, en el que el cerebro está a punto de explotar, ya sea por falta de oxígeno al no saber cuándo respirar y el túnel parece no tener fin, o por estar constantemente intentando recrear y adivinar lo que el alumno ha querido decir.

Pero, cuando eso sucede, aunque parecen reacciones normales por brote de *maestritis*, en realidad lo que ha pasado es que, me perdí del alumno y ya no veo a nadie más que a mí. Son mis deseos los que han tomado el control. La maestra ha tenido *su* momento egocéntrico, ha hecho *su* berrinche porque no tiene ni tiempo ni ganas de invertir valiosos minutos que puede dedicar a todo el montón de cosas que tiene que hacer en su vida cotidiana, sobre todo sabiendo que, si lo corrige con atención y dedicación, no servirá de mucho porque el alumno apenas le concederá acaso una fugaz atención. Pero hay que recomponerse y reubicarse.

²⁵ Y caigo, podría añadir, siguiendo con el juego de lo literal y lo figurado.

También, dicho sea de paso y en este marco de las prácticas neuróticas y negligentes, están los casos opuestos en los que, al ver que el alumno ha escrito un número decente de letras, se le pone un diez en agradecimiento al esfuerzo. El diez también es posible cuando se confía plenamente en las destrezas del alumno y no se considera necesario leer, sino sobrevolar un texto que queda intacto y se le priva del derecho a ser leído. En estos casos, el estudiante crece con la autoestima bien inflada y comienza a inmunizarse ante la aceptación de los errores y de los deseos de mejora.

Así que sí, finalmente decido terminar el texto. Lo medio reconstruyo, y después de repasarlo una última vez, me doy cuenta de que Cristian dice muchas cosas ahí, más de las que quiero ver, aunque igualmente pienso en cómo podría calificarlo. ¿Qué hacer con textos como este?, ¿miro al texto o miro al alumno?

Decido mirar a los dos.

A mí se me da una gradación en la que la puntuación máxima está representada por el 10 y la mínima con un 0 (aunque en algunos casos el mínimo se detiene en 5 y los demás desaparecen). Luego los intermedios varían. En mi experiencia como alumna, un 5 siempre ha representado una prueba superada, un 7 una calificación notable, un 9 un excelente resultado y un 10, algo excepcional. Ahora he aprendido que un 5 es reprobado, un 7 representa mi 5 anterior, el 9 un 90% de la clase aspira a obtenerlo, y un 10 puede lograrse con alguna falta de ortografía.

Por su parte, al alumno le han enseñado que hay una calificación ansiada, y que no hay mayor orgullo que llegar al Cuadro de Honor. Ha aprendido a provocar el deseo de saber lo desconocido y lo oculto materializados en unos conocimientos valorados por el mundo exterior que, a través de la figura del maestro, pone número a los saberes. Tiene ganas de ver

hasta dónde llega con lo que sabe, algo que le genera mariposas en el estómago y cierta aceleración cardíaca. No pierde la esperanza de la sorpresa, porque la esperanza tiene vida propia y busca lo inesperado para romper con lo de siempre, aunque a menudo estas fantasías cuantificadas pueden acabar en un desencanto, cuya decepción hay que saber aceptar.

Para estar donde estamos, tanto el alumno como yo hemos renunciado a cierta libertad personal y hemos aceptado unas reglas de juego que nos sacan de nuestros límites particulares. Pero como confiamos en que nos acercan a otros saberes, y sustituimos una libertad por otra, las asumimos para ir todavía más lejos.

Entonces, le digo a Cristian que no puedo dar por superado su examen, pero que he notado cambios desde que comenzó. Le digo que tiene la mejor letra de la clase (lo cual es absolutamente verdad, sin engaños ni consolaciones vacías) y que confío en que la próxima vez lo hará mejor, para lo cual espero poder ayudarlo.

Los exámenes, en sí, no están mal. Esta mal el carácter de autoridad que se les ha dado, su ceja levantada y su escalón en la pirámide social de la educación. Un examen, según como lo planteemos, nos habla de personalidades, de mundos vividos y construidos, y de conocimientos desde los que podemos acompañar a los alumnos. Pero también es un medio desde donde nos pueden conocer a nosotros, los enseñantes.

Porque el examen no es unidireccional; desde su creación hasta su corrección, habla también del docente e indica la intencionalidad con la que pretende acercarse al alumno y la posición que asume ante él. Los exámenes hablan por todos lados y son un medio de conocimiento mutuo.

Maravillosa Olivia.

Tres meses después...

Acabamos de volver de vacaciones de Semana Santa y para entrar en calor, comenzamos con un texto breve que nos ayudará a volver a acercarnos poco a poco a la lectura literaria y repasar algunos contenidos. Estamos leyendo *La Montaña* de Enrique Anderson Imbert.

—Acuérdense que muchos relatos e historias que leemos, no nos cuentan los sucesos tal y como ocurren, sino que utilizan un lenguaje en el que nos quieren hacer imaginar. Hablan de una manera, para decir otra cosa. Estoy hablando de lo literal y figurado, ¿se acuerdan?

Hoy Cristian trae una mirada más profunda. Ha crecido, está más centrado y creo que se siente más seguro.

—Yo sí *miss*. —Dice Rodrigo— es como si me doliese el pie y entonces...

—Mejor yo lo digo, déjame —dice Cristian—.

—Es como cuando me tuerzo el tobillo y digo que siento que me están cortando el pie con una sierra.

—PERFECTO.

LA MAESTRA ESTÁ TRISTE

Siento la vida seca-seca, árida, resquebrajada. Siento en la garganta una especie de estropajo ardiente recordatorio de un grito eterno que no sale. Hoy me soñé gritando, haciendo eso que no puedo hacer despierta. Siento melancolía por un estado edénico que no recuerdo haber

vivido. Pero... ¿para qué sirve la literatura?, ¿para qué escribir?, ¿para qué enseñar?, ¿para qué hablar?, ¿para qué permitirle a aquello que empuja por salir quedarse para no irse? Todas son palabrerías, tantas las letras sueltas por el mundo, vociferadas, perdidas, escondidas, idolatradas, enmudecidas, aniquiladas, sobrevaloradas, envalentonadas, despreciadas, ignoradas, algunas como escupidas. Bla, bla, bla, bla, bla, bla, bla, bla, bla, bla... así podría seguir ochenta mil páginas, despotricando, agotándome, consumiéndome, dejándome llevar por la amargura.

Hoy volvió el drama viajero, ese que viene y va, el que nunca sé cuánto se va a quedar y al que no puedo dejar que me domine; así que, aunque me cueste, aunque sienta mi cuerpo desalentado, moribundo, sin capacidad de sostener su materialidad, me levanto porque tengo cosas que hacer.

Mientras me voy moviendo, pienso en cómo me cuesta andar con estos dichosos-episodios-depresivos-esporádicos, chubascos de baja a mediana intensidad que no siempre tienen el mismo origen, aunque tienden a ciertos vicios. Creo que es un lugar común para muchos, ¿Soy la única que los siente de vez en mucho?, ¿Puede ser un sentir recurrente para los enseñantes?, ¿Algo casi rutinario? Pero qué le voy a hacer, *rutinizarlo* no hace que no lo sienta, porque se siente, y cómo aprieta.

Ojalá alguien me devuelva un poco los colores, las ganas. Pido a las palabras, a la sabiduría universal, que sé que me está escuchando y mueve sentires, que me recuerde lo que ya sé, pero se me olvida; que me devuelva lo que ya tenía, pero perdí sin querer²⁶.

²⁶ ¿Quién lo haría queriendo? Aunque el sabotaje es una práctica bastante habitual en los humanos

*Sabiduría. ¿Puedes ventilarme, sacudirme y airearme? ¿Podrías mover mis miasmas?*²⁷

Estoy cansada de que siempre sea lo mismo.

Peter Hanke dice que “la repetición tiene que dar frutos, [que] tiene que causar esfuerzo; tiene que ser [...] una peregrinación” (Handke 268).

Pero esta repetición ya no solo es de cada año, sino de cada día.

Está bien... acepto.

En la enseñanza hay que repetir mucho, no solo repetir lecturas de un año para otro, sino repetir las ideas, explicaciones, repetir contenidos, repetir peticiones, repetir cansancios y suspiros, repetir días pintados de escuela, repetir que no me importa repetir porque lo que quiero es que entiendan y no se sientan mal por no entender. Nunca he contado las veces que durante una clase digo “por favor...”. Son muchas (y la puerta acude rauda llamando a la huida y el abandono), pero, y esto puede parecer una combinación suicida dependiendo del humor del día: creo en el enseñar, interpeleo al estudiante y además *decido* repetir.

Repetir tiene resultados en quienes reciben la repetición, pero también en quienes la ejecutan. Porque ninguna repetición es igual, porque ninguna tiene el mismo resultado, porque cada repetir no es un repetir, es un nuevo decir. Como cada “por favor”, que a veces es dulce y habla bajito “por favor...” y otras pide autocontrol y atención ”por-fa-vor”. Cuando está cansado de tanto decirse, se arrastra “por favooooorrrr”, o grita porque le apremia hacerse ver y la frustración raya la desesperación “¡¡¡¡por favor!!!!”. Si no quiere dejar en evidencia a la persona a la que se dirige, pide de un modo que busca en el otro reconocimiento

²⁷ “Las palabras nombran lo ausente, lo distante, lo que ha de venir” dice Lluís Duch (80) y añade: “Lo que mantiene el vigor, la energía y la incansable renovación del <decir> es la *memoria* de los <dichos>.” (93)

de la necesidad “¿¿¿por favor???”. Cada matiz es la expresión creativa de una realidad que convierte la repetición en un no repetir, y es posible que eso sea una de las fuerzas que sostenga el *decidir* hacerlo. Porque repitiendo se crean y muestran realidades performativas del habla, de la palabra, de la literatura y del existir. Las repeticiones esculpen e inmortalizan el momento, y aunque las mentes de quienes reciben y dan no siempre son conscientes de ello, tengo la esperanza de que hay algo más profundo que no deja de aprender.

Decido. En este no querer levantarme ni moverme en el que me encuentro, esa palabra despierta algo en mí que empieza a desperezarse y hace que la neblina comience a disiparse. *Decisión* me muestra una *mí* más llena, no improvisada ni ligera, sino más firme, convencida; me entrega el control. *Decisión* me recuerda la determinación con la que asumo una *vocación*. *Vocación*, una palabra casi anacrónica, relegada al romanticismo. Pero *vocación* nace de una escucha internamente externa que te dice hacia donde quieres ir y lo que necesitas hacer, aunque no es un hacer, es un ser. *Decisión* es ahora mi armadura provisional de fuerza y sentido, de ese sentido que hoy amaneció perdido.

Gustavo escribió un cuento sobre un calcetín rojo, inspirado en *Olivia y su banda*.

Gustavo es alumno mío, aunque no un mío posesivo, sino un mío en préstamo. Lo tengo por un ratito, y qué contenta estoy de encontrarlo. Gustavo es un mío de corazón, un mío lleno de amor, como míos son Diego, Mayte, Liane, Oscar, Alejandra, Valeria y otros muchos que ya no están, pero están igual. Son míos porque estuvieron, se grabaron, me hicieron y me hacen. Y yo también fui suya. Fui su maestra.

En el cuento *Olivia y su banda*, de Ian Falkoner, la protagonista pierde su calcetín rojo. Partiendo de ese acontecimiento, pedí a mis alumnos que enfocaran su atención en esa prenda tan llamativa y crearan una historia en torno a ella.

Gustavo escribió:

SE PASÓ UNA HORA BUSCANDO EL CALCETÍN ROJO

Un día, un chico llamado Omar, salió de bañarse. Mientras se vestía, puso su par de calcetines rojos junto a él y se entretuvo recordando una canción. Cuando ya estaba por ponerse los calcetines, se percató de que uno de ellos había desaparecido. Se puso a mirar alrededor para ver dónde lo había dejado, pero después de buscar sin éxito, vio que solo le quedaba una hora para ir a la escuela. Dudando de sí mismo, volvió a buscar en los mismos lugares donde ya había mirado, pero tras 15 minutos, decidió buscar en el piso, ya que pensó que se pudo haber caído. Buscó y buscó y al no encontrar nada, volvió a buscar en los mismos lugares. Volvió por donde ya había pasado, por si acaso estaba ahí, hasta que vio que solo faltaban 15 minutos para salir. Finalmente, decidió ir a buscar en su cajón de ropa otro par de calcetines, pero ya no tenía más. Preguntó a su madre, quien le dijo que él no tenía calcetines y que por algo era conocido como “OMAR el sin calcetines”. Pero ya no quería ser llamado así, por eso precisamente se compró ese par de calcetines rojos.

Al recordar eso, se puso como loco otra vez a buscar, esta vez por toda la casa, pero no consiguió encontrar nada. Ya a punto de darse por vencido y volver a ser llamado “el sin calcetines”, sintió la esperanza resucitar en él al ver un calcetín rojo en donde había estado vistiéndose. Ya estaba celebrando, cuando se dio cuenta de que era el calcetín que ya tenía. Con tristeza, ya se iba a poner los zapatos sin calcetines, cuando se dio cuenta que ¡su pie ya estaba metido en el calcetín que tanto había estado buscando!, ¡Se lo puso sin darse cuenta! Feliz con los dos calcetines, se puso también los zapatos y salió justo a tiempo para ir a la escuela listo para no ser llamado “el sin calcetines”.

Así le pasa a mi sentido de vida hoy, andas sin calcetines y se ha quedado frío, o mejor, creo que lo he perdido, aunque lo traigo puesto. Ando desesperada, me pongo a buscarlo dando vueltas de un lugar a otro, pero en realidad, busco sin mirar.

El tiempo se acaba y estoy tan angustiada e impaciente que estaría dispuesta a salir sin él...pero no quiero irme así, porque he conocido lo que se siente pisar la vida con sentido y me gusta. Decido volver a intentarlo y esta vez pregunto por él, pero nadie me da la respuesta que quiero y eso hace que me enfade más. Luego, de repente, se deja ver y de buenas a primeras termina el desasosiego. Salgo a la calle bien calzada pidiéndole por favor, que me evite esos sustos. Desde el silencio me responde que lo hace para que no me acostumbre, para que siga esforzándome. La verdad, este falso reencuentro me llena de una alegría renovada (pero no me gusta que me pase eso y la incertidumbre de hasta cuándo voy a tener que estar buscando y esperando es un ejercicio que prefiero evitar).

Hoy es lunes, y al entrar en el salón, me recibe un...

—Hoy no tiene un buen día ¿verdad *miss*?

Antes de finalizar la clase, pido a mis alumnos que traigan leído para el próximo día el cuento de Julio Cortázar “No se culpe a nadie” incluida en el bloque de material que para las próximas clases les he entregado. “Léanlo por favor, así el miércoles lo podremos empezar a trabajar”, les digo. “Por favor, léanlo, así habrán leído (habrán leído) y yo podré mantener vivas algunas brasas”, me digo. En realidad, ya sé que no van a leerlo, pero a pesar de todo, lo pido.

Es la fe que sale sola, una fe en la acción y la intención.

Porque creo que es más fácil comenzar a leer algo ya mencionado o conocido de oídas, algo que parece leído solo por la acción de haber sido nombrado. Así, se crea la sensación de

un retomar. “Ya nos hemos visto antes, ¿verdad?”, “¿Nos conocemos de algo?” Le podemos preguntar al texto. Eso es mejor que creer que se parte de cero. Además, cuando llegue el día, tocará hablar de alguien con el que se ha quedado mal y, por lo tanto, hay que resarcir.

Miércoles:

—¿Han leído el texto que les pedí?

— NO.

Es la repetición de las tareas no hechas. En ese momento, podría dejarme llevar por un suspiro exagerado acompañado de unos ojos en blanco que han perdido sus iris intentando escapar para no ver. Pero me abstengo, porque ahí volteados no cumplen su función y los necesito, ya que ninguno de los que tengo delante va a desaparecer mientras lo hago.

— Bueno, pues vamos a leerlo juntos.

Hay que defender fuerte este texto, defenderlo con el cuerpo, el alma, los gestos y el tono de voz. Debo mantenerme firme para que los expertos radares de la debilidad no la perciban, porque la flaqueza que siempre me acompaña, hoy trae más ganas de hacerse ver. No deben captar duda alguna sobre lo que se ofrece; no debe haber vacilaciones. Hay que creer en lo que se da.

También hay que sujetar al grupo, para que no desaparezca entre las risitas, las miradas buscando complicidad, el aislamiento por indiferencia o asumida incapacidad, las rebeldías en forma de deserción lectora; hay muchos factores disolventes. La maestra, consciente de sí, del texto y de ellos, endereza los hombros para resistir la tentación de hacerse un ovillo, e intenta que el protagonismo recaiga en el relato.

Comienza la lectura. Se salta de lector en lector para que haya voces distintas y puedan escucharse mutuamente, también para que se escuchen a sí mismos, para que sean

conscientes de sí, de sus errores, esos que es importante ver, porque no se puede mejorar sin ver la falla. En estos casos no suelo intervenir demasiado porque ellos solitos en el contexto se dan cuenta de las cacofonías, desapariciones, “neologismos” y palabras fantasmas que implantan la obra, si no, ahí están sus compañeros y compañeras para llamar la atención. Cuando alguien no deja de tropezar ni hace ningún esfuerzo por rectificar o enderezarse, ahí sí suelto algún “¡haz el favor de concentrarte y volver a empezar el párrafo, por favor!” Es para despertar. La maestra está deprimida, pero todavía no está muerta y tiene su genio. También dejo que sea el texto quien reclame respeto, porque sabe pedir que le den una voz adecuada y un cuidado en su recitar²⁸.

Durante la lectura, acostumbro a hacer interrupciones para aclarar y fijar la atención en lo que el protagonista está haciendo. Creo que dirigir las miradas a gestos concretos y resaltar sensaciones, se convierten en extensiones de esos gestos o sensaciones y no necesariamente son rupturas. Para mí son anexos que intentan mover emociones y dejan ver que cuando leemos, podemos sentir y pensar con los muchos relieves de las narraciones y aprender a no dejarlos pasar desapercibidos. Leyendo de esta manera intento crear en el hábito de la lectura un estar activo añadido, que nos convierte en arqueólogos de la lectura sea desde el nivel que sea.

Interrumpir puede ser una práctica polémica, no ignoro la teoría y sé que obstaculiza el ritmo y transgrede el derecho a no decir nada o no hablar sobre lo leído. Sin embargo, considero que esas rupturas crean espacios para respirar y ayudan a volver a sumergirse con

²⁸ Los textos también son muy comprensivos. Leyendo *El perfume*, Arturo no conseguía pronunciar el nombre del protagonista, y en lugar de decir Grenouille, decía Ratatouille (caminaba entre el chiste y la imposibilidad). Y el texto se lo permitió, hasta que se ganó el respeto del lector y Arturo comenzó a decir su nombre con naturalidad, Grenouille. Acercándose a él a través de la lectura, quiso seguir sus pasos desde el interés, desde el respeto a su existencia. Yo también le di chance y decidí esperar mientras sonreía con la broma, hasta que, en silencio, la cosa fue cambiando.

un par de herramientas más que apoyan la lectura, son refuerzos para la inmersión. Ahí es cuando decido que no es momento para rigideces canónicas, porque busco hechizos adormecedores de la indiferencia (*indifferentitta evanescit*) y un comenzar a rozar el asombro. Si hay que interrumpir, decido interrumpir.

Durante cuatro páginas y sin división de párrafos, leemos cómo un hombre intenta ponerse un suéter que se resiste a ser utilizado (o es él el que se resiste a ponérselo).

Qué angustia ser testigos de la incapacidad del protagonista para enfundarse en una prenda de la que no encuentra por dónde sacar los brazos ni la cabeza. El suéter termina atrapando al hombre entre sus tejidos e impide que respire entre la lana. Las texturas se introducen en su organismo y lo invaden, los colores se transfieren y se diluyen en su piel, y tentáculos de monstruos terribles lo amenazan.

Arturo ya se durmió. Todos sabíamos lo que le iba a suceder. No aguanta más de una página o dos, y este cuento es larguísimo. La falta de aire del atrapado le aturdió y le fue llevando a una apacible realidad somnoliente. Fui testigo de cómo iba sucediendo; cómo se le iban cerrando los ojos, cómo a la primera cabezadita le seguía el susto disimulado del despertar, y cómo después de un par de intentos de resistencia terminó claudicando ante el sopor. No ha luchado mucho que se diga, pero no importa, se le deja tranquilo confiando en su instinto para levantar la cabeza en el momento oportuno.

Al terminar el texto, sé que hubo momentos en los que no entendían lo que estaba sucediendo en esas líneas que tenían delante, se les hacía largo y se sentían tan perdidos y mareados como el propio protagonista hecho una maraña entre sus extremidades y el jersey. Sintiendo ese aturdimiento todavía, llega la primera pregunta:

“Después de tanto trabajo, ¿Cómo termina el cuento?”

No hay respuesta inmediata.

“Consigue ponérselo”, dicen varios que al considerar que es la respuesta más lógica, se avienen al 50% de probabilidades de acertar. “No...busquen, vuelvan a leer”.

No leen todo, solo la última página donde encontrarán la respuesta; pero es el momento de indagar, de un poco de independencia. Lo están haciendo solos, leen solos para encontrar lo que buscan.

Mientras leen, he de decir que, al terminar la lectura, todos respiramos aliviados. ¿El cuento se ha terminado? ¡No!, ¿Lo han terminado?, ¡Tampoco! Lo hemos terminado. Porque no sé qué fue más emocionante-angustiante, si estar inmersos en la historia con el protagonista, o acompañarme y acompañarlos en la incertidumbre de llegar con éxito hasta el final.

Unos leyendo, otros escuchando, otros pensando y observando, alguno durmiendo, pero todos compartiendo un texto que en la vigilia o el sueño nos ha unido, y de diferentes maneras, no nos ha dejado indiferentes. Estamos enmadejados como la historia, en la historia y a través de la historia.

Pero la clase continúa y no hay que perderse demasiado en cavilaciones liminales, solo lo justo para saber que el texto, la lectura nos empuja a vivir en su irrealidad que se convierte en la nuestra.

Es hora de frotarse las manos y de relajar los músculos, porque es momento de escribir. Llega la tercera ronda. La primera fue solo una aparición, la que ayudó a crear un primer espectro (el cuento) que se instaló entre alumnos y maestra a la espera de ser atendido (una simple mención de su existencia junto con su no lectura). En la segunda, fueron llevados de la mano a lo largo de las líneas para no sentirse solos y desamparados. Ahora, en esta tercera, les toca a ellos tomar mayor protagonismo frente al texto:

- ¿Qué conflicto plantea el cuento?
- Que no puede ponerse el suéter.
- Y ¿El narrador hasta qué punto conoce al protagonista? Busquen citas con las que justificar su respuesta.
- Lo conoce casi todo de él *miss*, porque dice que *tropieza dolorosamente con la lana* o que *[la]mano [que tiene] fuera del pulóver está en contacto con el aire frío de la habitación*. También dice que el hombre *ha perdido la orientación*.

Recordamos que para encontrar esas citas hay que buscar, y para buscar hay que leer...

- Ahora les voy a pedir que cuenten lo que sentían mientras estaban leyendo, sus sensaciones, lo que pensaban. Digan la verdad, el aburrimiento también es una opción y pueden hablar de aspectos o momentos concretos, pero también de generalidades, de impresiones. Busquen cómo pueden justificar lo que dicen, fíjense en las ideas repetitivas, por ejemplo. Déjense sentir, piensen y luego pónganse a buscar”.

Xotchil dice que a ella el cuento le hizo sentir aturdida, confundida, sobre todo cuando comienza a hablar de unas jaulas y ratones que muerden; le extraña porque el hombre está haciendo algo tan rutinario y común como ponerse un suéter. Arturo a pesar de la siesta está siendo muy elocuente. Dice que al principio le dio curiosidad saber por qué alguien escribiría un cuento de un hombre que solo intenta ponerse un suéter. Pero plantea que de la curiosidad pasa al hastío: “era un poco hostigoso porque era un no poder muy largo y las imágenes se enredaban demasiado” dice.

Se les pide una última actividad: un final alternativo para el que tienen que tomar en cuenta sus intuiciones y experiencias tanto dentro como fuera del texto.

Todos se ponen a escribir mientras yo no dejo de sentir esta carga que se ha instalado en mí desde la mañana. Pero los miro a ellos, escruto sus rostros y los gestos de cada uno, y no veo signos de tedio, al contrario, no dejan de escribir. Vuelven de tanto en cuanto al texto para buscar algo que necesitan, y siguen escribiendo. Algunos tienen el ceño fruncido, arrugas forzadas indicio de que algo están pensando. Tachan, se frotan la frente, le dan unas vueltas a la pluma y siguen escribiendo. “Qué interesante, ellos no parecen estar viendo como yo veo el mundo hoy, no sienten lo que yo”. Y ya van terminando, a ritmos diferentes, pero van, y les pido que compartan sus escritos:

“Y es hermoso estar ahí. Poco a poco, agradecido, abre los ojos, libre de la baba azul de la lana de adentro. Sin embargo, en ese entreabrir de ojos, ve las cinco uñas suspendidas apuntándolo directamente, y por miedo y sorpresa, los vuelve a cerrar. Al mismo tiempo, se pone a pensar, y recapacitando, se da cuenta de que esa es su mano, que no tiene nada que temer. Vuelve a abrir los ojos, y ve asombrado que su mano se había vuelto morada con unos toques azules (¿proceso de pigmentación del pullover? no) y sus uñas estaban negras. Su extremidad se congeló por el fuerte viento que entraba por la ventana abierta. Ahora tendría que ir primero al hospital para que le ayudasen con la mano. Pasa por su mente que su mujer ha de estar pensando que la abandonó y que nunca va a llegar, aunque lo que en realidad pasa, es que el hombre no se sabe poner el pullover”.

Fátima crea un final donde el hombre, por no saberse poner el suéter, casi pierde la mano ya a su esposa.

“Asustado por lo que acaba de ver, vuelve a taparse con el pullover para sentirse a salvo. Ahí escondido, se da cuenta de todo el tiempo que ha perdido atrapado en el pullover mientras su mujer lo espera en la tienda. Finalmente, decidido a llegar con su esposa, toma la decisión de ponerse bien el suéter”.

Aquí está quien se da cuenta de que solo estaba perdiendo el tiempo, es Fernando.

“En el fondo, la mejor solución sería sacarse el pullover consciente de que no lo puede vencer, sin embargo, decide probar un último intento. Se prepara con un gran suspiro, antesala de otro round contra el pullover, y después de creer que había sido derrotado, lo consigue, logra ponérselo. Aliviado y feliz sale de prisa para encontrarse con su mujer”.

Xochitl decide mejor quitarlo y se acabó, aunque la tenacidad le dice que es mejor no rendirse todavía.

“Tiene tiempo de bajar los párpados y echarse atrás cubriéndose con la mano izquierda. Sin más movimientos, prefiere tomar un descanso, se mira cansado y agobiado, piensa en que su mujer lo va a estar esperando y él no podrá llegar por culpa del pullover. Está derrotado, acostado ya en su cama sin ninguna salida, aceptando la realidad. De ese modo se levanta manteniendo sus ojos cerrados. Quiere hacer las paces con el suéter, y con movimientos suaves, reconociendo que el pullover es el vencedor, llega a él un estado de bienestar inesperado, como si todo lo que lo asfixiaba antes se convirtiera en una suave tela que lo abriga. Abre los ojos y por fin logra ponerse el pullover. Se siente satisfecho y agradece poder ir con su mujer. Nunca se dio cuenta del tiempo que tardó y de que su mujer lo estaba observando en todo momento”.

Arturo.

Por un instante, se ha hecho el silencio en la maestra. “Gracias a todos por compartir”.

Cada uno ha creado un final acorde a su estado de ánimo, a su forma de pensar y ver la vida, desde sus sentires y sus adentros, de acuerdo con lo que la lectura les ha provocado. Y es curioso que nadie se haya olvidado de la esposa, que es a penas nombrada en el texto.

Tenemos a quien decide salirse de los patrones del texto y ve qué otras cosas pueden pasar en paralelo a ponerse el pullover, como que una mano se congela. Es quizás... ¿la visión de una rupturista?, ¿una transgresora inconformista? o ¿degustadora de mayores niveles de tragedia?

Parece que Fernando se proyectó en su constante hacerse pato, en ese, “no estoy haciendo nada”. ¿Será mejor dejarlo y ponerse a hacer?

También tenemos a la luchadora que decide desechar el “no se puede” para llegar hasta el final.

Tenemos una personalidad Zen que dice, “si dejas de luchar, una paz inimaginable llegará” (el de la siesta...).

Todos ríen escuchándose. La maestra también. Conversan en torno a sus creaciones, hablan de las características de los textos que han escrito, y compiten orgullosos de lo que han hecho. Han leído y fueron lectores, y escribiendo, fueron escritores.

El aire está renovado en el espacio que ocupamos, está fresco, o igual soy yo y mis miasmas que ya se están yendo. Y aunque el peso de la maestra no se va del todo, se da cuenta de que, “por favor” no es lo único que repite. Gracias por los momentos regalados.

SOBRENATURAL

Mi abuela me enseñó a rezar. No recuerdo en qué momento de mi infancia pasé de la habitación en la que aparezco en las fotos en casa de mis padres, a dormir con ella, que vivía en la planta de abajo: arriba mis padres y abajo ella, yo en tierra de nadie. Pero en su dormitorio, ahora inexistente, están guardadas las noches de mi infancia junto con las recitaciones del Ángel de la guarda, el Levántate José, el Ave María y el Bendita sea tu pureza. Ahí parábamos y nos despedíamos. “Hasta mañana *amama*”, “si Dios quiere *umea*”. Todavía la escuchaba murmurar hasta que me dormía o se dormía. Era un rato juntas para que después, cada una en su soledad, se entregara al abrazo de la noche.

Amama todas las tardes se asomaba a la ventana de la cocina para rezar el Ángelus con una seguridad mundana aplastante, ocupando el espacio donde en otros momentos se echaba sus cigarros. Allí, apoyando los brazos en la repisa del vano interno, respondía al llamado sacro de las campanas.

Cuando limpiaba las legumbres o el arroz, me contaba la historia de la novicia a la que llamaban la atención cuando al lavar y seleccionar las lentejas, dejaba algunas caer al fregadero con indolencia, me decía que, ninguna tenía que ser despreciada.

Sin embargo, tampoco hablaba mucho de Dios. Era como si la conciencia de Él envolviese la suya integrándose en la vida sin materializarse en ninguna excentricidad piadosa. Simplemente, todo eso estaba y era con ella.

Junto a su cama pasé las primeras noches de miedo personificadas en el Conde Drácula. Saber de la existencia de un ser maligno que pululaba entre la vida y la muerte con un poder semejante, fue una de las cosas más impactantes que me han sucedido, una de esas que te van sacando de la comodidad infantil. En más de una ocasión tuve que invadir la cama de *amama* y dejar la puerta entreabierta para que una línea delgada de luz entrase, mientras ella seguía trajinando o descansaba en la sala. La puerta no debía estar muy abierta, pero sí lo suficiente para que la presencia inmaterial de la persona que daba seguridad pudiese entrar junto con los haces que atenuaban la oscuridad.

También sentí terror después de ver algunas escenas del Exorcista. Un par de tomas fueron suficientes para activar unas alarmas anti-mal que, en mí, no necesitan mucho para encenderse. Durante incontables noches, rezar-sin-parar era la técnica más efectiva para llegar al sueño con seguridad.

Me gustaría mencionar alguna lectura que hubiera contribuido a crear mi imaginario sobrenatural, pero fue más la oralidad de los cuentos de *Patxi Herrementaria*, el herrero que esquiva la muerte martirizando a los diablos que tocan su puerta para llevarlo al infierno, de *Mari*, la Diosa de la montaña y la vida, o de los *Basajaun*, hombres gigantes que habitan las montañas, los que se introdujeron por los pequeños resquicios de mi mente. Entonces no era una gran lectora y entiendo al Gustavo que llegaría después diciendo que: *la forma audiovisual es una forma muy fácil de entender gracias a las imágenes y la música de fondo*. Verdad no le falta.

Aquello, fue suficiente para sembrar la semilla de la existencia de otras realidades más allá de lo tangible y me abonaron para lo que vendría.

Porque, no se trata de creer o no creer, si no de aceptar que no tengo porqué entender todo, de estar abierta a la posibilidad de no tener la razón y de que, en la vida, las verdades no siempre presentan pruebas irrefutables.

En mi segundo año en la escuela de San Rafael, al terminar las actividades y festejos que se prepararon por el día de las madres, la mamá y el papá de Herminio, Esther y Rafael, se acercaron para hablarme de un doctor muy bueno al que ellos siempre iban cuando la medicina tradicional no podía poner remedio a sus males, y se ofrecieron a llevarme con él. La peculiaridad del doctor era que trabajaba con los ángeles. El señor-doctor licenciado en medicina, pensionado de los servicios de salud pública, tenía la capacidad de hablar con estos mensajeros de Dios, quienes, a través de una botella de cristal con agua, le decían con exactitud lo que el paciente tenía y necesitaba. El doctor después de explicar al enfermo lo que le aquejaba y debía tomar para remediarlo, lo hacía ponerse de pie y lo tronaba. Ese era el punto de partida del tratamiento, alinear el cuerpo y poner en su lugar las cosas que se habían movido y eran, en gran medida, la fuente de sus males.

Quiero detenerme un poquito en la palabra TRONAR, porque desde su realidad física traspasa de manera incisiva los límites de sus trazos, para alcanzar con efectividad lo sensorial, corporal y existencial.

TRONAR es una palabra tan autónoma..., habla por sí misma sin necesidad de aclaraciones. No es, por ejemplo, como displicente, que suena etérea y necesitada, aunque esconda rudeza en su interior. Displicente, detrás de su forma y su suave sonoridad, tiene efectos retroactivos que raspan, y aunque no carece de encanto para según qué situación, ahora apelo a la sinceridad de tronar, que dice lo que hace, en el momento en el que se hace enunciar. En su sonar, se escucha simultáneamente su suceder. Con ella hay inmediatez y simetría. El cielo truena, las relaciones truenan, los alumnos y maestras tronamos... todos alguna vez escuchamos un crac interno que nos hace pensar que algo se rompió, el corazón, el alma...

En este caso, el doctor situándose detrás del paciente, cruzaba los brazos de este detrás de la nuca, y pasando los suyos bajo las axilas de la persona para entrelazarlos con los de esta en la misma zona cervical, jalaba, estiraba y tronaba. Más de una lágrima caía después de aquellos jalones.

Como un doctor así no podía tener una consulta convencional, cuando uno llegaba, era recibido por un gran espacio construido y arreglado como una capilla, donde de una pared lateral colgaba la copia de una foto con varios médicos operando en un quirófano mientras Jesús susurra al oído de uno de ellos. El doctor decía que, a quien susurraba, era a él.

Del lado izquierdo de la entrada estaba el frente de la capilla con un pequeño retablo y el altar. En los laterales se habían colocado otros altares más pequeños. El doctor se sentaba en la pared que estaba frente a la entrada, en una silla de madera ya gastada, sin dejar de fumar.

Parecía buscar desaparecer en ese humo que lo llenaba por dentro y lo envolvía por fuera. Allí escuchaba y hablaba junto al altarcito donde estaba colocada la botella espejismo material de una voz divina. A su alrededor, en las sillas que en sucesión se apoyaban en las paredes, estábamos sentadas todas las personas que esperábamos ser atendidas. No había intimidad en aquella consulta comunitaria donde todos nos escuchábamos las enfermedades y atendíamos al tratamiento recomendado, mientras aprendíamos unos de otros. Es increíble la capacidad humana de sostenerse abrazando en silencio y aceptación los embates de la vida. Y aunque sabemos, intuimos o anhelamos otra realidad más allá del dolor, la existencia se convierte en una cohabitación con la adversidad. En esos momentos, intentaba ver a través de las miradas. Quería traspasar su cristalinidad, y ver dónde se escondía la fuerza esencial que hacía seguir adelante.

Después de una primera consulta y tronada, si lo veía necesario, porque el primer intento no siempre era suficiente para devolver la plenitud, el doctor planteaba la necesidad de una segunda en la que se hacía una intervención más larga e intensa, y donde eran necesarias varias personas con más manos que tocaran, movieran, retorcieran o recolocaran mediante movimientos más complicados, tronadores y pesados. Luego, el cuerpo agotado se envolvía en sábanas y era trasladado a casa para reposar inmovilizado por varios días.

Fui porque el deseo es una fuerza bruta que me lleva a no cerrar las puertas a casi nada, y tengo, además, una mente curiosa. Pero no dejé que me tocara, el miedo que salió en avalancha al sentir las tronadas que todavía no sucedían en mi cuerpo me dejaron congelada, temía quedar peor de lo que estaba (más vale malo conocido...). Acordé con el doctor

saltarme la primera parte del tratamiento, tomar lo recetado y sahumar²⁹ la casa. No comencé a caminar, pero a estas alturas de la historia, eso es lo de menos.

Mientras el doctor me atendía, mis hijos se quedaron en casa de Rafael y sus hermanos haciendo pan y cuidando el ganado. A la vuelta de la consulta, nos invitaron a comer tostadas con ellos, actividad a la que quisieron unirse unos ratones que pasaban por ahí, pero nadie les hizo caso. No puedo sentirme más agradecida por la atención que nos ofrecieron.

Desde aquel día, tanto la enorme casa de Herminio, Esther y Rafael con sus hornos de pan y sus animales, como la casa-capilla-consulta del doctor en medio de un paisaje árido y pedregoso, bajo un sol que mordía rabioso, se convirtieron en extensión de la escuela, cuyos alumnos me transportaban a lugares maravillosos, sus lugares. Luego, las mentes de todos se encontrarían en el aula, donde, lo vivido y creído se unía a los textos y temas que se daban.

Cuando Rubí me trajo un rosario después haber ido a visitar a la Virgen de Juquila con su familia, que fue a acompañar a su papá a jurar ante la madre del Salvador aquello que le sostendría; cuando Alejandra me invitó a comer mole en su casa porque recibían la imagen de María y para ello hay que hacer fiesta grande para mostrar que se merece y se tiene para ofrecer; cuando rezaba con mi abuela. Todo se encontró en la escuela. Porque la vida entra en la escuela y esta se convierte en la extensión de las experiencias de la vida, porque la escuela puede encaminar y favorecer más experiencias; luego, las historias que se cuentan y leen durante las horas en las que compartimos enseñanzas, se entrelazan y se unen. Así las posibilidades se multiplican infinitamente, nos permiten pensar sobre lo nuestro y recibir lo que nos dicen y cuentan los demás, integrándolo a la manera que el momento nos marca. La

²⁹ Hago un recordatorio de Fátima y su artículo de la revista que escribimos en clase. Escribió un artículo titulado “Diosas y hechicería”, donde planteaba un hechizo de protección mediante un sahumero. Gracias Fátima.

escuela entra y reelabora, y mientras participo de ella se convierte en punto de partida de vivencias que se ramifican. La escuela me permite ver los mundos de quienes van a leer, vivir e interpretar los textos conmigo, y yo, les muestro los míos.

Rafael tenía muchos problemas de lectoescritura. Le costaba entender, pero, sobre todo, le costaba escribir. No obstante, la primera carcajada que le escuché resultado de leer fue con la siguiente micro ficción de Enrique Anderson Imbert:

El ángel de la guarda le surra a Fabián por detrás del hombro:

— ¡Cuidado, Fabián! Está dispuesto a que mueras en cuanto pronuncies la palabra *zangolotino*.

— *¿Zangolotino?* —pregunta Fabián azorado. Y muere.

Qué gusto escuchar aquel estallido iluminado de comprensión y goce por la lectura.

Pero Rafael hace mucho tiempo que se fue y dejó de estudiar para trabajar en la panadería de su familia. Esther consiguió su certificado de secundaria con muy buena calificación, es una chica muy inteligente, y dijo que trabajaría en casa para sacarse la Prepa a distancia, pero nunca lo hizo. Herminio, el más chiquito y el más listo, iba sacando sus exámenes de primaria muy bien, pero faltaba mucho a clase y finalmente, a falta de dos pruebas, abandonó el proceso sin certificarse.

Como siempre: una de cal y otra de arena.

Ahora que rememoro y rehago todo esto, no siento ninguna lejanía en ello, es como si hubiera pasado ayer, sabiendo que no es así; porque para las experiencias no hay tiempo, de un salto llegan de allá donde sucedieron y se plantan frente a nosotros mirándonos a la cara, recordándonos que están en nosotros.

No solo la realidad entra en la literatura, también sucede a la inversa, y nos convierte en hermosos ramos de flores llenos de esencias. Me pregunto qué olor escondería aquella botella del doctor.

Ben Fountain, en su cuento “Los buenos ya están ocupados”, habla del *casi* inverosímil e inconcebible papel que le toca vivir a la esposa de un marine, quién, a la vuelta de este de una misión en Haití tendrá que compartir a su esposo con una Diosa, con la que este se casó espiritualmente. Y “comprendió, más o menos, lo fluida y libre que se puede volver la mente cuando la vida cobra una realidad de alucinación” (Fountain 70). Como sentarse en la consulta-capilla de un doctor de ángeles, o rezar para que el diablo no entre en el cuerpo de una. Las historias en letras, palabras o imágenes, los textos y leer, fluyen en nuestra mente junto a las realidades posibles que nacen de ellas. Vivir sumergidos en su simbiosis y observarlo con respeto y ojos lúcidos, es un privilegio.

Y pregunta entonces Josef:

— *Miss* entonces ¿Qué sucede con los monstruos de los que habla el Apocalipsis?

¿ENSEÑAR O NO ENSEÑAR?

Me gusta enseñar. A pesar de mí, me gusta enseñar. A pesar del mundo, me gusta enseñar. A pesar de la palabra enseñar, me gusta enseñar. También a pesar de las aristas con las que el mundo, enseñar, y yo estamos hechos, me gusta enseñar. Aunque intuyo que el término adecuado, el que con precisión expresa lo que quiero decir, no es enseñar, porque a mí, no se

me ocurre absolutamente nada que pueda enseñar, porque yo no sé enseñar. Utilizo esa palabra, porque al entrar en el aula con todas mis limitaciones, comparto con las personas que están ahí sentadas algunas cuestiones que puede que les sean de utilidad más adelante. Intento llenar algún vacío, de esos que todos tenemos, y hago circular historias creadas y contadas que pueden servir para disfrutar y aprender de la vida. Y todo lo hago apelando a la curiosidad innata de los humanos. Es cierto que estoy un poco a expensas de sus deseos, porque, aunque yo también hago fuerza, solo enseño si ellos me dejan.

Y como a grandes rasgos a la estructura externa de lo que se hace en la escuela, al conjunto de mecánicas que se dan en ella, se les suele decir “enseñar”, pues digo enseñar. Pero no creo que sea solo eso, porque en ese espacio, en esa tierra de lo inesperado donde se hace suceder el enseñar, otros grandes fenómenos acontecen, fenómenos inmensamente íntimos.

Además, yo que parece que soy la que va a enseñar, en realidad, lo que quiero y hago es aprender. Creo que digo que enseño porque en realidad aprendo, y entonces, se produce una extraña inversión de los procesos con los que me doy cuenta de que mi motor del enseñar solo funciona porque tengo sed de aprender. Saco para poder meter, me vacío para llenarme, sale para que pueda entrar o entra porque sale, y entonces me recargo y me renuevo.

Tampoco sabemos cuándo y dónde pueden aparecer los maestros y maestras. Yo me encontré uno viajando en Uber. Mientras hablaba con el conductor, salió a colación que trabajaba como maestra voluntaria desde hacía algunos años, y ahora me doy cuenta de que era una de esas charlas que comienzan pareciendo intrascendentes, para tomar caminos inesperados.

“Claro, lo que usted hace es compartir lo que sabe, regala conocimientos” me dijo.

Y me hizo callar y ponerme a pensar.

“Igual tiene razón” ...

¿Para qué querría alguien estar lleno y no compartir? Llenarse sin control puede causar indigestión, aturdimiento, bulimia, pérdida de la realidad, soledad, o puede hacernos explotar y echar a perder lo que metimos. Traigamos a la mente las imágenes de lo que le sucede a *El Niño come libros* de Oliver Jeffers, que traga sin parar sin dejar hacer la digestión de los conocimientos que va ingiriendo.

Además, ¿Para qué morir con todo ese poco guardado? Se lo lleva la corriente de un soplo, se esfuma en el torrente que conduce la existencia.

Si a toda enseñanza le añadiésemos ese punto altruista, ese tomar conciencia del tener para dar, no porque dijo el señor que lo hago yo, sino porque si según él lo hago, es porque existe y está disponible en el abanico cósmico de posibilidades.

Enseñar va más allá del cumplimiento de un trabajo, entendido como un brazo más de la producción en cadena y del utilitarismo práctico. Si concebimos la enseñanza con la cualidad de la labor de un artesano (Larrosa, *El profesor artesano*), donde cobran relevancia el cuidado afectuoso de las personas y sus procesos, el desarrollo de los sentidos y la responsabilidad sobre cada uno visto como pieza única y completa, enseñar ya parece diferente. Enseñar así es altruismo y no tiene por qué ser gratuito, porque la gratuidad está también en la implicación y el deseo de dar y crear.

¡Cuánto nos puede hacer pensar y enseñar un maestro improvisado sobre ruedas!

Otra cosa más, creo que solo se enseña al que pide y quiere que se le enseñen. “Enséñame...por favor” (porque es mejor pedirlo con educación), puedo decir, y entonces alguien me ofrece lo que sabe para que yo también sepa. Incluso quienes no quieren aprender,

cuando lo hacen es porque algo hizo que se les abriese una pequeña ventana que dejó entrar un suspiro del querer saber y, por lo tanto, un suspiro camuflado de ese mismo saber.

Luego, también está la fuerza y el castigo. “Si quieres salir, lo tienes que hacer”, o “los que no lo hicieron, se quedan hasta las tres”. Ahí también existe una ventana porque algo se quiere y algo media para conseguirlo. Es como cuando yo misma no quiero hacer, pero el hecho de saber que tengo una responsabilidad y me cuido a través de ella, o les cuido porque me están esperando, me empuja a hacerlo. Tener a alguien que te obligue también es una ventana, aunque algunas ventanas tienen una mejor panorámica, son más poéticas y épicas. Pero todas ventilan y dejan entrar a la luz, así que no hay que subestimarlas.

Entonces, llego y enseño, a veces desde la aridez de la palabra. No todos los días está una inspirada ni conectada con el profundo sustento ontológico. Porque en el ejercicio de la labor también se presentan la tentación de la mecánica y el piloto automático.

Como decía, yo llego y enseño; aunque ellos y ellas ya saben muchas cosas. Algunos incluso saben más que yo, porque no se les olvidan como a mí que tengo mala memoria, aunque otras cosas sí se les olvidan, o así lo deciden. Es bonito hacernos mancuerna.

Supongo que se trata también de la *actitud* y la conciencia con las que una vaya.

Actitud. Me gusta parar en algunas palabras-llave que abren puertas. Esta hubo un tiempo en el que se me indigestaba, pues debido a mis problemas de espalda (también he tenido indigestión...de vida y de personas) he visitado a muchos doctores, quiénes en más de una ocasión, y esto último ha sido un eufemismo, alegaban que era mi actitud la que hacía que no caminase. O cambiaba yo, o no habría nada que hacer. Pero actitud es una palabra muy ambigua. Fue solo cuando comencé a verla no como los demás me la presentaban según su conveniencia, sino a través de mí misma, relacionándome con ella, que me reconcilié.

No tanto con las personas. Es más fácil reconciliarse con las palabras que con las personas.

Con *actitud* hay que negociar. No puedo solo borrarla y escribir encima, porque siempre quedará una marca. Tengo que conocer sus significados y entender que cada *actitud*, está moldeada para cada persona.

Con *enseñar* me pasa lo mismo que con *actitud*, puedo entenderla desde mí, y me acerco a ella a través de mis experiencias. Ellas me permiten entender y aflojar la cuerda de las convenciones y generalidades.

Lo que creo, es que todos vamos a compartir y generar algo en el aula, aunque yo, voy a compartir desde una vida con algunas más experiencias, más que nada porque he tenido más vida y la probabilidad y la lógica dicen que así debería ser (si no, ¿qué he estado haciendo hasta ahora?). Aunque, por otro lado, la lógica y el sentido común son muy sosos; están cargados de una pretenciosa supuesta seguridad, son predecibles, y están faltos de sorpresas e imaginación. Además, la vida puede concentrar muchas vidas en poco tiempo. Creo que me voy a desdecir. Me desdigo: no hay que subestimar las fuentes de las que manan las experiencias de quienes tenemos delante, porque pueden ser mucho más sabios que nosotros y pueden ser nuestros maestros.

METÁFORAS DE LA VIDA COTIDIANA

Metáfora I

La educación como una tuna

Aristas, pinchos y matices.

Enseñar (y yo diría que también aprender) es como comer tunas. Es difícil imaginar que de una planta tan esquiva y huraña pueda salir una fruta tan rica y llena de propiedades.

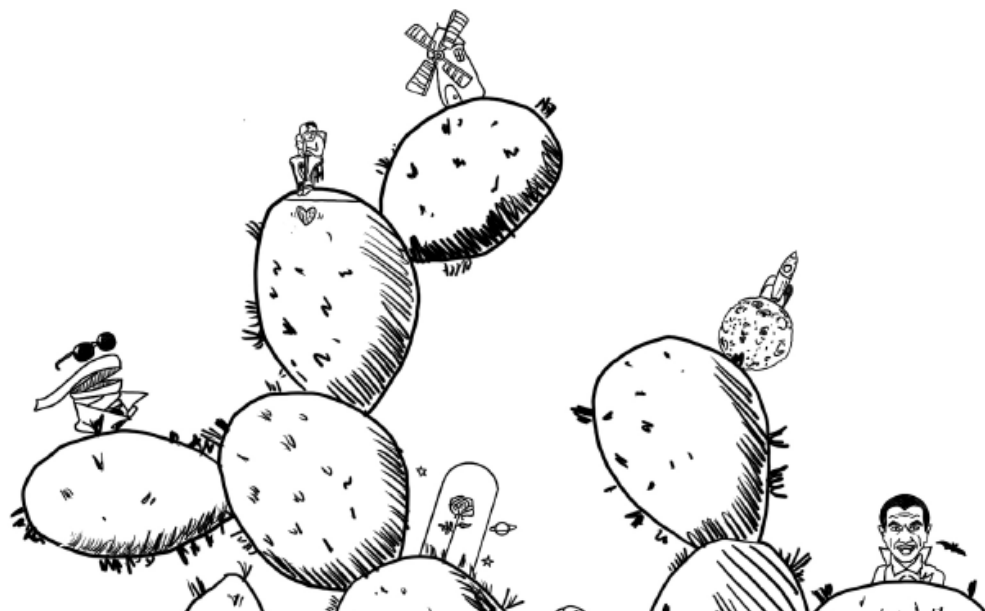
Primero con su amenazante aspecto, el nopal nos pone obstáculos para evitar que nos acerquemos. Pero gracias a la tenacidad que no sabemos de dónde viene y a la curiosidad que, aunque sea raquílica, busca siempre salir, logramos tener en nuestras manos ese fruto lleno de puntitos.

Sin embargo, es casi imposible no terminar espinado, y como eso es muy molesto, nos empezamos a arrepentir y ya no lo queremos. En ese momento, ayuda dar por hecho que así es la cosa, que solo hay que fijarse, esquivar los pinchos, andar con cuidado y si se clava alguno, quitarlo sin desesperarse demasiado, aunque sintamos que tenemos miles incrustados entre los dedos³⁰. Conviene también que alguien nos ayude con las técnicas más fáciles, para luego hacerlo nosotros adaptado a nuestros modos. También están las semillas que pueden hacerse molestas al masticar y requieren de cierta habilidad al morder.

Después de tantos obstáculos, podríamos pensar que no merece la pena comer semejante cosa, que es mucho trabajo, tiempo y molestias para tan poco beneficio. Pero yo en verano siempre estoy esperando la temporada de tunas, porque es deliciosa, sabrosa, jugosa, además de excelente para el tracto intestinal. Merece la pena.

Últimas consideraciones sobre las tunas-educación: es mejor aprender a pelarlas y no comprarlas sin piel porque nos arriesgamos a enfermarnos y no querer volver a comerlas, o dejamos de aprovechar sus propiedades porque se oxidan fuera de su cáscara.

³⁰ Me contaba Cristóbal el otro día, que se le espinó la boca comiendo tuna, porque se la estaba comiendo con la cuchara. “Pero no pasa nada, con una esponja me froté la boca y ya”.



El nopal de la literatura. (Fig.4)

Antes de acabar:

Les voy a compartir un secreto: una de esas veces en las que estando en mí, me salí un poco de mí, llegó Miguel León Portilla como un rayo, y me dijo que *La Visión de los vencidos* lo escribió para mí. ¡Qué barbaridad!, ¡Qué impacto! Lo sentí y lo escuché con absoluta claridad, aunque no con palabras y sonidos, sino como hablándole a mi entendimiento. Me dijo que escribió ese libro para que entendiese, aunque tampoco me dijo exactamente qué entender. Eso puso a trabajar mi inteligencia. Qué confianza y respeto en alguien como yo, aunque más bien ¡qué locura!, la suya y la mía. A veces el entendimiento

no necesita ideas para entender, sino solo verse al espejo y saber que existe. Miguel León Portilla respetó y confió en los frutos del regalo que me hacía a través de su revelación.

Pero eso no fue todo, porque estas experiencias no tienen orden ni están escolarizadas, y como fuegos artificiales explotan en racimos. Me hizo ver que los saberes que compartimos y *comunizamos* están dirigidos a crear un buzón universal de conocimientos del que todos participamos. Por eso, tenemos la responsabilidad de alimentarlo. Seguro que a Miguel León Portilla le encantaban las tunas, y si no le gustaban antes, lo hacen ahora.

El historiador, filósofo, escritor y educador, con su trabajo mandó muchas cartas al buzón universal de la sabiduría, y a mí me envió una copia personalizada. Enseñar traspasa paredes y es mucho más que entrar en el salón de clases a impartir contenidos; es contribuir a la arquitectura de la naturaleza creadora de las personas, y leer y escribir son unos de sus pilares básicos.

UN DAVID CON DEPORTIVAS

El otro día di clase en línea. No me gusta porque se rompe el diálogo y la fluidez, no veo las reacciones y los gestos en las caras de los alumnos y alumnas que apagan las cámaras, y la dependencia a las fuerzas incontrolables de la señal me produce una ansiedad que siempre está latente. Además, la modalidad hace que se reduzca drásticamente la ya volátil población. Se presentaron tres alumnos: Daniela, Gustavo y Rodrigo. Siempre los que lleguen, está bien.

Pensando en cómo podría dar la clase, se me ocurrió que podía dividir su tiempo en cuatro partes, una primera de calentamiento y otras tres dirigidas a conocer diferentes formas de narrar.

En el primer bloque me pareció pertinente realizar una actividad que se ha repetido muchas veces a lo largo del curso, el cual, por cierto, está terminando. Queda un mes y medio. El ejercicio consistía en una lista de doce palabras que había que clasificar en sustantivos, adjetivos y verbos. Como Daniela fue la que se conectó primero, en lo que esperábamos a los demás, le pregunté si se acordaba a qué se refería cada uno de los tipos de palabras. Resultó que no, así que hicimos un rápido repaso. Los demás se incorporaron directamente a la actividad.

— Gustavo, empiezas tú con las palabras de la primera columna, por favor.

— Clavel. Es adjetivo.

— No Gustavo. ¿Sabes lo que es un clavel?

— No.

— Es la flor *miss* —Dice Daniela—.

— ¿Entonces Gustavo?

— Es un sustantivo.

— Bien.

— Gordo. Sustantivo.

— Tampoco. Gustavo...

— Perdón, es ¿adjetivo?

— Si...despierta, por favor...

— Estudiar. Verbo.

— Va.

— Bonito. Adjetivo.

— Bien.

A partir de ahí, la cosa fue mejorando.

Luego, comenzamos con la dinámica de las tres maneras de narrar.

I

Lo primero que hicimos fue ver la escultura helénica *Laocoonte y sus hijos*. Compartí pantalla, pero también les di el enlace directo y ellos prefirieron entrar con él para explorar con independencia. Comenzamos hablando solo de lo que estábamos viendo, sin explicaciones, sacando impresiones. Mirar y observar nos llevó a fijarnos en detalles como la ausencia de algunas manos o brazos, en las grietas y los arreglos, las posturas, los músculos, las expresiones. Todos vimos el sufrimiento de los hombres, ellos incluso mejor que yo, que me dejó contaminar por el volver a ver en lugar de por el revivir. Es importante que no se me olvide: la repetición es una oportunidad y una elección.

Ya con el conjunto presentado y hecho el primer acercamiento, leímos un comentario que actuó a modo de audio-lecto-guía de museo, e hizo hablar a todas las historias esculpidas y cinceladas en *Laocoonte y sus hijos*.

—¿A qué disciplina artística pertenece esto que estamos viendo?

— ¿Cómo *miss*?

—Eso que ven, ¿qué es?

—Un cacho de piedra.

—Para empezar, no está hecho exactamente de piedra. ¿De qué dice el texto que está hecho?

—De mármol.

—Lo dicho, ¿qué es esto que estamos viendo?

—Una obra de arte.

—Sí, pero ¿Qué tipo de arte es? ¿A qué disciplina pertenece? ¿En qué forma se presenta? ¿Es una pintura?

—Mmmm

—Es una es...

—...cultura

—¿Por qué nuestro texto-guía dice *grupo escultórico* para referirse a él?

—Porque lo hizo un grupo de personas.

—Así fue posiblemente, pero no es por eso... ¿Más opciones?

—Porque lo hicieron para un grupo de personas.

—Para todas las que la van a ver, incluidos nosotros, pero tampoco. Más.

—Porque está hecha de varias figuras.

—Sí, bien Daniela.

Siguiendo a nuestro guía, el texto, hablamos del primer momento histórico que vivió la obra, vimos cuál era el lugar de su creación (La Antigua Grecia) y buscamos un mapa e imágenes que pudiesen ubicarlo en su contexto. Luego, hablamos de la fuente de inspiración

que llevó a esculpirla, esa Guerra de Troya de la que, aunque sea de oídas o por el caballo, todos saben algo.

Finalmente, observamos el momento en el que el artista o los artistas decidieron detener el tiempo y mostrarnos el instante en el que unas serpientes enormes salen del mar para atacar y matar a Laocoonte y sus hijos, después de que el primero expresara su sospecha de que el caballo de madera encontrado en la playa pudiese ser una trampa. El suceso interpretado como castigo divino por su incredulidad, finalizaría con una Troya asolada.

¿Pero cómo se ve y se expresa la historia en la escultura? ¿Dónde está la intensidad de las emociones de la historia?

Nos dimos cuenta, porque sentí que frente a *Laocoonte* yo era una alumna más a la que el entusiasmo le salía disparado por los poros, que nuestra vista solo podía fijar la mirada en un punto, mientras el conjunto revive a través de cuatro personajes un instante que no podemos abarcar en su totalidad.

Todos luchan al mismo tiempo, pero nosotros tenemos que ir de un personaje a otro para construir el todo físico y emocional de la escena que vemos de manera fragmentada. Si miramos a la serpiente mordiendo a *Laocoonte*, no podemos ver el dolor y sufrimiento de este, aunque sabemos que está. Y cuando lo contemplamos a él, sabemos que no solo siente y expresa la angustia y el dolor físico del ataque, sino también la trágica e inminente llegada de la muerte propia y la de sus hijos, que ni él ni nosotros vemos en ese momento. Diferentes emociones en un solo instante, varias existencias y fuerzas que luchan de manera independiente dentro de un conjunto. Hablamos de la simultaneidad y la individualidad, y yo aprendí mucho.

Cuando pasamos al segundo momento histórico de la obra, la siguiente vida que se dio con su redescubrimiento por un campesino romano en el año 1506, después de haber estado enterrada durante siglos en un viñedo, pudimos ser testigos del gran acontecimiento que supuso encontrarla. No sólo por el hallazgo en sí, sino porque por caprichos de la vida, el genio de Miguel Ángel presencié las excavaciones y pudo maravillarse de una obra que influenció profundamente a los artistas de la época y posteriores. Entonces, formulé una pregunta anticipando los ecos de la respuesta que ya resonaba incluso antes de expresarla verbalmente:

— ¿Saben quién es Miguel Ángel?

— Sí, es mi tío —Dijo Gustavo—.

— Pues sí, podría ser tu tío, pero como nos fuimos al año 1506, yo digo que a no ser que sea inmortal, este es otro.

— Ya lo encontré *miss*. Se refiere a Michelangelo Buonarroti, nacido en el año 1475 y que murió en 1564. Mi tío sigue vivo, así que no es.

— Vamos a buscar algo que puedan conocer de él para relacionarlo y recordarlo. ¿Conocen un dibujo en el que dos hombres que están como en el cielo juntan sus dedos? —Y hago un poco de teatro— Miren, se los busco y lo vemos. Ahí está.

— Ah, sí. Si lo he visto.

— No es exactamente un cuadro, es un fresco, una pintura que cubre toda una pared. Está en el techo de un lugar que se llama Capilla Sixtina.

(Silencio).

— Miguel Ángel también esculpió una escultura muy famosa llamada David. Esperen que también se los muestro.

(Silencio, afirmaciones con la cabeza.)

— Me suena.

Antes de terminar esta sección, el texto nos hace una última recomendación; nos dice que lo mejor que podríamos hacer para disfrutar del conjunto, es verlo *in situ*. Les pregunto si saben lo que esa expresión significa, y ante su respuesta negativa, les digo que nos están invitando a verla desde donde está, en el Museo Vaticano, en Roma.

—¿Nos va a llevar usted *miss*?

Llegó el espinoso tema que trae incrustado Gustavo, ¡cuántas espinas! Para él, yo soy una señora güerita, con dinero, que ayuda dando clases en una escuela de “niños pobres”.

—Usted como tiene dinero, no trabaja y da su tiempo para ayudarnos... —Me dijo una vez que traía tenis nuevos. Nos explicó que había ahorrado cuatro meses para comprarlos, y su abuela le prestó su tarjeta de crédito de Coppel. Le costaron 2,500 pesos—.

—Bueno Gustavo, habrá que ver lo que es para ti trabajar y mi historia es un poco más compleja que eso que dices.

— Aquí tenemos muchos prejuicios *miss* —dijo Fernando—.

Las premisas de Gustavo no están del todo equivocadas: Es cierto que doy mi tiempo, de momento no me falta qué comer (a él tampoco), y mi piel es clara porque vengo de un país al que le dicen de “primer mundo”. Yo, sin embargo, no sé cómo llamarle a este³¹. A veces,

³¹ Un cuento titulado *Zenbakien guda (La guerra de los números)*:

En un mundo habitado por números, Número uno se sentía cansado de ser el más pequeño e insignificante. Un día, el Rey de la resta llegó ofreciéndole un arma secreta: el arma de la resta. Tentado por el poder que se le ofrecía, Número uno declaró la guerra al resto de los números y los apresó en campos de concentración para que trabajasen en la construcción de un palacio para el Rey. Cada vez que un número se negaba a trabajar o se revelaba a la autoridad, disparaba con su arma y el número se reducía.

Sin embargo, los números hartos del abuso al que estaban sometidos, decidieron desafiar a Número uno. Este en respuesta, disparaba a todos de manera indiscriminada, hasta que, al llegar al cero, las armas dejaron de servir. Conscientes del daño que se estaban infligiendo unos a otros, y apenados los Números uno por lo que habían hecho, decidieron todos juntos echar al Rey de la resta. Los números que quedaban decidieron aprender de los errores y empezar de nuevo con respeto de unos hacia otros.

Este cuento queda sujeto a interpretación.

dependiendo del día y la conveniencia, para mis alumnos soy de los que vinieron a conquistar, o fueron otros.

Aunque Gustavo está inmerso en prejuicios y una dolorosa percepción de la diferencia que le impide ver más allá, no le falta razón en algunas cuestiones, y entiendo el resentimiento y la frustración social que viene de carencias que nunca son satisfechas, y me duele.

Por mi parte, en este momento de la vida, soy una privilegiada y puedo decidir hacer determinadas cosas, aunque soy consciente de que no sé hasta cuándo, y camino de la mano de mi compañera, la constante incertidumbre. Es extraño sentir y lidiar con el rechazo que viene del otro, la empatía que se siente hacia él, la conciencia en carne viva de la injusticia, y la culpabilidad por ser quien soy. Pero es lo que ocurre cuando decido mirar a los ojos a la desigualdad social (que es un monstruo muy grande y deforme).

De la desigualdad surgen otros seres como los estereotipos, que son baratos y están hechos de una atrayente simplicidad que los hace fáciles de consumir, aunque son extremadamente escasos a la hora de nutrir; los estereotipos son una “Maruchan social”. Pero cuando hay hambre, se come lo que se puede.

La cuestión está en no perder de vista que, a pesar de todo, *Laocoonte* es mucho más que una simple figura de piedra.

II

En la segunda parte de la clase leímos *El almohadón de plumas*, de Horacio Quiroga. Lo leí yo, mientras ellos escuchaban siguiendo el texto en la pantalla. Lo hice así porque la inestabilidad de la línea de internet de algunos de ellos hacía que se interrumpiesen las imágenes y los sonidos, y me eché un clavado con la esperanza de poder empezar y acabar de manera continuada el cuento. Sí se pudo.

Tras finalizar el relato les hice algunas pocas preguntas:

— ¿De qué material están hechas las columnas de la casa? Ese del que ya hemos hablado antes.

— De mármol.

— ¡Muy bien!

— ¿Y les suena el nombre del escritor?, ¿Se acuerdan de algún otro cuento que hayamos leído de él?

— El de la gallina.

— ¿Cuál gallina?

— “La gallina degollada”.

— Ese mero, muy bien.

Tanto con *Laocoonte* como con el *Almohadón*...les pedí que escribiesen los títulos de las obras en mayúsculas y abajo, su correspondiente trabajo de escritura. En el caso del primero les pedí que dejaran un espacio para imprimir la imagen y pegarla, y luego, les di algunos títulos para que anotasen lo que consideraban oportuno entorno a ellos: Grupo escultórico, Antigua Grecia, Guerra de Troya y mito de la serpiente, Mirando la escultura y La reaparición y Miguel Ángel.

En el segundo caso, tenían que hacer una pequeña reseña del cuento. Esto es lo que escribió Daniela y resume lo que leímos:

Una pareja de enamorados. Cuando la mujer fue a descansar, empieza a tener molestias y el esposo llamado Jordán, la lleva al médico, pero ella iba muriendo poco a poco hasta que llegó el día de partir.

Su esposo devastado encontró en la cama una almohada que estaba manchada como de picaduras y cuando la abrió había un extraño animal que le chupo la sangre a su mujer hasta dejarla sin vida.

III

En la tercera sección de narraciones, vimos el cortometraje llamado *El vendedor de humo*. Los personajes no hablan, pero como dijo Rodrigo, “la música y el movimiento constante hacen que no sea necesario”. Daniela escribió:

En un pueblito lejano y muy solitario, un joven que intentaba llamar la atención del público, pero no lo lograba. Hasta que apareció un niño y con su magia (la del joven) hizo que volara su pequeño avión. Todos querían tener cosas grandiosas con tan poca cosa, así que pagaban con tal de convertir las cosas. Al llegar la noche, el joven se marcha, robándose el diamante (rubí) del emperador (alcalde), así como también se convierte de joven a viejo y todo se desvaneció (comienza a llover y la magia solo funciona si las cosas no se mojan)³².

Finalmente, les pedí que escribiesen una conclusión de lo que habíamos hecho en clase y me sería de evaluación para mí:

Esta es la de Rodrigo:

Estuvimos viendo tres maneras de expresion (sic): Visual, escrita y audiovisual.

Las tres son casi iguales pero representadas de manera diferente.

La visual trataba sobre una escultura que representaba a Laocoonte y sus hijos y cuenta un suceso sobre la guerra de troya (sic).

La escritura trataba sobre una historia que hablaba la muerte de una mujer.

³² He añadido algunos comentarios entre paréntesis para mejorar la comprensión.

La audiovisual trataba de la ambición de las personas.

La que mejor me pareció, fue la audiovisual, porque me pareció que fue la que mejor entendí y sentí que se dio a entender mejor.

Yo creo que entendió las tres perfectamente.

Gustavo fue más esquemático:

Tres formas de contar historias:

1- *Visualmente.*

2- *Escritamente, oyente.*

3- *Audiovisual.*

Generalmente prefiero la tercera, ya que es una forma muy fácil de entender gracias a las imágenes y la música de fondo.

Cuando terminamos la clase, agradecí su presencia, me despedí hasta la próxima y cerré la sesión. Luego mirando a la pantalla y haciendo una gran exhalación, me quedé pensando.

No sé cuánto tiempo me queda en esta escuela. Presiento que la difícil situación por la que está pasando y las decisiones que por ello se están tomando, están encaminando el final de mi proceso. Eso me pone triste porque son muchas las experiencias vividas y los aprendizajes recibidos. ¡Y voy a dejar de tenerlos! ¿Soy muy egoísta?³³

³³ Todavía no veo que la vida no se acaba y pueden llegar otras cosas.

Ahora no quiero hablar de los frutos, de lo que intento transmitir o compartimos leyendo, porque Luis no deja de escribir *acia*, y las mayúsculas siguen sin existir para él. Pero *enseñar* puede ser más que eso ¿verdad?

Enseñar se siente a veces como mover una mole, por eso necesito del mundo para que me ayude:

METÁFORAS DE LA VIDA COTIDIANA

Metáfora II

Estacionando el tráiler

Una vez me tocó ver maniobrar a un conductor de tráiler con un remolque gigante. Intentaba meter su vehículo en una bodega que estaba en una calle aparentemente *demasiado* estrecha. Parecía inviable.

Para empezar, el guarda de seguridad de la bodega bloqueó el tráfico, solicitando a los coches que cedieran espacio para permitir al conductor maniobrar, mover y retorcer el camión. Decidí prestar atención a esa exhibición de destreza y maestría, pidiendo calma al fastidio que me amenazaba.

Desde donde estaba, casi podía oler y ver el humo de la inquietud saliendo del resto de los vehículos atascados conmigo, pero decidí no hacer caso de todo ello, y tomé conciencia de lo tremendamente complicado y emocionante de lo que estaba aconteciendo.

Cuando después de un rato el conductor consiguió concluir con éxito la maniobra, me sentí aliviada y alegre; no tanto porque finalmente podía moverme (que también), sino porque después de muchísimos movimientos, el señor lo consiguió. La cuestión estaba en la perseverancia.

Tampoco siento a la tierra rotar a mil kilómetros por hora, y no por ello no está en movimiento. Así que seguiré buscando, seguiré atendiendo a los chispazos reveladores que la vida me va regalando, porque son mis guías para no perderme del todo y mantener vivo el sentido. La paciencia aquí es muy útil, una paciencia ciega, porque no tiene por qué ver ningún fruto, solo asumirlos y esperarlos. Y no escribo para nadie, como diría Montaigne, me escribo a mí.

Por de pronto, pensaré qué puedo hacer en la siguiente clase en línea.

UN, DOS, TRES, CARA BIM, BOM, ¡BAM!

Hay un juego de mi infancia llamado “*Bat, bi, hiru kara bim bom ¡bam!*”. Para aquellos que no hablan euskera, solo tienen que cambiar el “*bat, bi, hiru*” por el “un, dos,

tres”. Si no están familiarizados con el juego, permítanme explicarles brevemente cómo funciona:

Se necesitan como mínimo dos personas para poder llevarlo a cabo; aunque, cuantos más seamos, mayor será la diversión. La actividad inicia con los jugadores colocados a los extremos. De un lado quedará un participante, preferentemente junto a alguna pared para poder apoyarse, mientras los demás se colocarán a una distancia variable de unos cinco a diez metros, o los que prefieran, ya que la distancia determina el tiempo que se quiera invertir en cada partida.

El participante situado junto a la pared tiene que dar la espalda al resto de los jugadores, y decir “Un, dos, tres, cara bim, bom ¡bam!”. Luego, se gira rápidamente para mirar. Mientras el recitante está de espaldas al grupo y dice la frase, todos los demás avanzan lo que puedan. Cuando el que está en la pared se da la vuelta, tienen que quedarse congelados. Las personas paralizadas pueden ser observadas durante el tiempo considerado necesario, buscando cualquier indicio de actividad, e incluso pueden ser tentadas o incitadas a moverse.

El objetivo es llegar a tocar la pared o al jugador que grita, sin que se detecte en los demás ningún movimiento al avanzar. El participante del lado del muro ve a sus compañeros cada vez más cerca, ve cómo recorren el espacio, pero no sus desplazamientos. Si nota alguna agitación, nombra a quien ha visto, y este, tiene que volver a empezar.

Cuando unas alumnas de último semestre de psicología de cierta universidad poblana vinieron a la escuela a darnos un breve curso sobre detección e intervención de TDAH en niños, tuve que dejar a mis alumnos solos durante un tiempo. Los dejaba a intervalos, iba y venía para verificar sus avances en el trabajo asignado. Los veía, salía un rato y volví para verlos. Un, dos, tres...

De tarea les pedí que leyesen un “*Cuento de Navidad*” de Ray Bradbury, y que respondieran algunas preguntas relacionadas con diversos temas anteriormente trabajados.

Destaco que el texto estaba previamente *masticado*, aunque la palabra *masticar* no hace justicia al viaje intergaláctico narrado, ni al amor de unos padres que quieren que su hijo disfrute de un hermoso árbol de Navidad. *Masticar* no es compatible con ver a través del ojo de buey de una nave espacial las luces del árbol infinito del universo.

Lo leímos y platicamos para minimizar los manidos “no entendí” o “esta parte no sé lo que dice”, expresiones que suelen salir con frecuencia de la chistera de la indolencia. También analizamos y discutimos hacia dónde debían ir dirigidos los esfuerzos a la hora de escribir las respuestas de las preguntas planteadas. Finalmente, les recordé que aplicasen las premisas de orden, limpieza y claridad en el trabajo.

No se quedaron a falta de instrucciones claras, aunque ellos luego las utilizan como quieren o pueden, y no necesariamente reproducen lo que describo o les pido. Eso también resulta gratificante, ya que indica que tienen determinación y confianza en ellos mismos. Además, me ayudan a no encerrarme en mis estructuras tendentes a la rigidez. Todos nos ayudamos.

La cuestión es que, cada vez que entraba en la clase para ver los progresos e introducir un toque de factor sorpresa que evitase el total desenfreno, me encontraba con un escenario completamente cambiado. Sin querer queriendo, estábamos “jugando”.

“¡Un, dos, tres, cara bim, bom, ¡bam!”. Primera vuelta. Abro la puerta.

Imagen: Las cabezas se giran instintivamente, pero las miradas no viajan de su libreta hacia la puerta, donde me sitúo yo; llegan de sus compañeros a mí, de su celular a mí,

de la ventana a mí, del pizarrón a mí. Son unas miradas muy viajeras, de ahí que las libretas siguiesen casi vacías

— ¿Cómo van? ¿Cuánto avanzaron?

— Yo poquito. Voy en la segunda.

— Yo en la primera.

— *Yo no entiendo muy bien qué hay que hacer en la primera.*

“¿Otra vez? ...”. Pensé para mis adentros. Por mucho que lo intente nunca me libro de esa dichosa respuesta.

Las actividades planteadas para trabajar con el texto giran en torno a los tipos de protagonistas (principales, secundarios, extras) y los tipos de acciones (principales y secundarias).

— Bueno, vamos a hacer una cosa. Les voy a dejar trabajar en grupo para que se ayuden.

¿De acuerdo?

— Si *miss*.

Todos están contentos y forman sus equipos. Se ríen de la ingenuidad de su maestra. Daniela prefiere trabajar sola, está bien. Asumo el riesgo de lo que pueda pasar y quiero visualizarlos ayudándose o generando un mínimo de discusión. La esperanza me cae muy bien, y pienso que, aunque al principio les va a costar, luego, se regularán.

— Están avisados. Voy a volver cuando menos lo esperen.

— Si *miss*.

— Enséñenme sus inicios y cómo han presentado la actividad.

Me muestran las libretas. Los títulos están en mayúsculas, las actividades numeradas y las preguntas copiadas...todas...pero sin contestar.

Les he dicho muchas veces que no hagan eso. He repetido hasta la saciedad, que vayan contestando las preguntas una por una. Pero no quieren dejar ese hábito de la copiada. A cada rato me encuentro con una batería de preguntas reproducida en la libreta, pero sin respuestas. Como les cuesta entender la pregunta tanto o más que el texto, y entienden borroso, hacen lo que saben que pueden hacer; copiar. Es su lazarillo para sentir que no están completamente excluidos del contexto de las lecciones y seguir conectados a la dinámica de la clase.

Saben que necesitan presentar un producto y que tienen que ser vistos trabajando, y si copian, les están viendo escribir. Además, copiar mucho hace mucho bulto. Se autoengañan diciéndose que la cantidad de letras es lo importante. O solo quieren engañar a la maestra de turno.

Entonces las letras no son vistas como unidades constructoras de mensajes con sentido, sino como montañas de cuerpos indefinidos, anónimos, desvinculadas de uno mismo. Es un mecanismo de defensa, un vicio adquirido por algunos y permitido por otros. Se escribe algo, lo que sea, para sentirse bien por hacerlo. Aunque eso nos lleva a deducir que saben la importancia que tiene escribir.

Sin embargo, a través de la acción de copiar, también podemos ver su capacidad de atención e interés cuando aparecen faltas de ortografía que no existen en la fuente, hoy también muestran la deferencia hacia el escribir mediante la letra, el gusto por la belleza en el uso de las numeraciones o el respeto armónico de los renglones. Aunque copiar es una acción mecánica, no está muda.

“¡Un dos, tres, cara bim, bom, ¡bam!” . Segunda vuelta. Abro la puerta.

Imagen: Hay una pequeña botella de esmalte de uñas negro abierto sobre la mesa de Fernando, que se ha hecho la manicura, y Rodrigo se ha pintado los antebrazos con decenas de líneas negras que recrean venas.

¿Se puede saber qué están haciendo? Abran las ventanas por favor, se van a asfixiar, huele muy fuerte. Fernando... ¿pintándote las uñas?, ¿de verdad?, ¿en clase?

— N...

— Dame el esmalte, por favor. Así síganle, pero si no tienen la actividad terminada no van a salir. Aquí se quedan hasta que todo esté bien hecho.

Me quedo unos minutos y los dejo otra vez, dízque trabajando.

“¡Un, dos, tres, cara bim, bom, ¡bam!” Tercera vuelta. Abro la puerta.

Imagen: Hay una libreta tirada bajo la silla de Rodrigo. Dirijo la mirada a la mesa de Daniela y solo tiene la estuchera. Todos me miran.

— ¿Avanzaron? Daniela, ¿dónde está tu libreta?

Daniela no contesta. Me mira con un amago de sonrisa salpimentada de resignación.

— Rodrigo, ¿de quién esa la libreta que está bajo tú silla?

— ¿Cuál?

— Esa, mira, la única que hay en el suelo. Pásamela. Daniela, ¿se te ha caído? —Me dirijo al grupo de Rodrigo—. Me están cansando un poco ¿saben? Voy a llevarme la libreta de Daniela, porque ya ha terminado. La voy a checar, y luego, voy a leer las tuyas. No quiero ningún indicio de telepatía. Como no vea trabajo individual con toques de singularidad, aunque se ayuden, aquí se van a quedar después de la última clase. ¿Entendido?

— Si, *miss*, lo vamos a hacer, no queremos quedarnos.

— Pues depende de ustedes.

¡Un, dos, tres, cara bim, bom, ¡bam! Cuarta vuelta. Ha terminado la plática. Abro la puerta.

Imagen: Están trabajando. Daniela les ayuda.

— ¿Ya terminaron?

— Ya casi *miss*.

Espero unos minutos para que terminen y vayan enseñando las libretas.

Asumo que si trabajar cuesta cuando estoy en clase, más cuesta cuando no estoy. Pero finalmente, terminan. No está perfecto, pero acepto lo que me presentan porque sí leyeron, finalmente entendieron las preguntas, algo reflexionaron y escribieron las respuestas. Me doy por satisfecha.

Tuvieron que empezar el juego desde el inicio varias veces porque les caché en pleno movimiento. También intervine para aclarar las reglas que parecieron olvidarse en el camino. Al principio casi no avanzaron nada, y al final, se dieron la gran corrida para tocar la pared. Pero eso es algo que todos hacemos alguna vez.

Qué creativa que es la naturaleza humana. Cada aparición, cada instantánea con la que me encontraba al abrir la puerta (con el momento cumbre de la manicura muy presente), era, en su compleja sencillez, una obra única, un instante irrepetible que compusimos todos.

Antes de salir de la escuela, veo a Fernando despintándose las uñas con acetona.

—Fernando, ¿ya te lo estás quitando? — Aunque en realidad, lo que pienso es “¿Fernando, tanto tiempo de mí clase destinado a pintarte las uñas, tanto tiempo que te regalé, para que luego te lo quites tan pronto?”

—Si *miss*, es para que no me vea mi papá, que no le gusta.

¡Claro! Ya me bajó los humos mi alumno porque, ¿qué mejor uso para la escuela y mi clase, que convertirlos en lugares para romper tabúes, para sublimar estructuras y hacerlos espacios de libertad?

— Entiendo. Nos vemos el miércoles, cuidense.

¿EL FINAL?

Intercambio textual:

“Profe, asumo que hoy no doy clase. Espero que estén muy bien. Muchas gracias y un saludo”.

“*Miss* usted dijo que el lunes sería su última clase”.

“... como ya no me confirmaste...está bien. A las nueve mando la invitación para que se conecten”.

No quería dar esa clase y menos frente a una pantalla, otra vez. Esperaba poder librarme de ella, aunque me había comprometido. A veces, me gusta apelar a la magia del si hago que no existe para que no exista, aunque pocas veces sucede lo que espero, que no es lo que quiero, sino lo que temo enfrentar; la cobardía posee todo un ejército dirigido a ganar la batalla del no hacer lo que me toca. Menos mal que hay otros bandos que me inyectan algo de valentía.

Me asfixia pensar que esta sea mi última clase en la escuela y temo que esté ausente de despedidas arrojadas de afectos reconocidos. Presiento que seré incapaz de crear ningún ritual de cierre después de siete años, y consciente de que las habilidades emocionales no abundan en mi equipo de supervivencia, todo quedará en lo que quiera o pueda decir en el momento del seísmo. Entonces crearé una fantasía en la que escapo de fantasmas inexistentes, y buscaré cortar por lo sano, aunque la resaca que dejan este tipo de decisiones es desgarradora. Inevitablemente, me quedaré con los abrazos que no podré dar y con la pesadez de las palabras amordazadas.

“Ha sido un placer estar con ustedes, los voy a extrañar, me hubiera gustado terminar de leer los libros con ustedes. Me he reído y aprendido muchísimo y ojalá pueda verlos terminar

su secundaria. Si no es así, por favor, no dejen de estudiar, de leer, son muy inteligentes y tienen muchas cosas que hacer y dar”.

—¿Hola chicos cómo están?

— Bien *miss*. Oiga *miss*, ¿Por qué ya no está viniendo a clase?

— ¿No se lo ha explicado *miss* Blanquita?

— No.

— Ha habido algunos problemas en la escuela que esperan solucionar pronto, pero mientras, como medida preventiva, nos pidió a *miss* Liz y a mí que no vayamos. Por eso nos vemos así, aunque creo que esta va a ser nuestra última clase, al menos, de aquí a que termine el curso.

— ¿Y el siguiente?

— Para ese todavía falta. No sabemos lo que vaya a pasar. Hoy vamos a echarle ganas y cerrar lo mejor que podamos, porque a algunos les falta muy poco para presentar su examen de secundaria.

Se ha convocado una junta de padres y madres para hablar del próximo período, pero desconozco las propuestas o planteamientos que se vayan a hacer. Hay un secretismo que hace que la escuela, tal y como la he vivido hasta ahora, no exista (sin ruido, lleno de susurros y rumores). Ha comenzado un proceso de cambio dirigido a cierta delegación de funciones que ha restado calidez y mucho de su esencia inicial. No quiere decir que piense que delegar y los cambios estén mal, no, simplemente digo que falta fortaleza en la estructura humana que antes conseguía unificar la figura y los latidos de *miss* Blanquita. Quienes llegan a ocupar la cabeza, tienen otro talante, otras motivaciones, y cuando el corazón cambia de lugar...el

aire que se respira no alimenta igual, aunque tampoco parece que yo entre en el presupuesto de la nueva atmósfera...

Querido profe M (sucesor y heredero de la dirección),

No tengo nada contra ti, a penas conozco tus entrañas. Pero quiero decirte que, aunque la ambición es muy humana, sobre todo en la juventud y en la voz interna que la guía, no vistas siempre de negro, porque el mundo está lleno de colores. Espero que te vaya muy, muy bien en tu proyecto. Y no olvides nunca leer en arco iris.

Pero no quiero convertir esto en algo personal, o quizás sí. Estoy dejando salir el efecto de la alquimia que mezcla la frustración por las metodologías no compartidas y las soberbias propias. Mejor volver a la escuela y al zaguán de la entrada, donde sobre el nombre anunciador de la escuela e intentando anular su existencia, se han pegado varios de esos inconfundibles papeles de letras rojas con reminiscencias carcelarias. Esos que se colocan en las puertas o paredes de los edificios, avisando de que alguna instancia gubernamental considera que no se cumplen los requisitos que la ley solicita para poder realizar la función o razón por la que se constituyó el lugar.

A los que estamos dentro nos asustan, y a los de fuera comienza a generar cierto sentimiento de rechazo inmanente, aunque se desconozca por qué se han puesto.

De momento, las clases siguen adelante de una forma u otra, a la espera de agotar todos los recursos y tomar decisiones definitivas. Pero mientras espero la llegada del que parece ser mi último aliento escolar, tomo conciencia de la capacidad que tienen las cosas de complicarse de la noche a la mañana, como si estando sumidos en el sueño, alguien saboteara los hilos del juego.

¿Cómo llegó la escuela a esta situación? Por Gerardo, que nada tuvo que ver con ello.

Gerardo comenzó su andadura en la escuela siendo bastante pequeño³⁴, y le fue bien. Cuando llegó a quinto de primaria, además de ir a clases, se presentaba a los exámenes del INEA donde después de varios intentos, logró su certificado. No todas las materias se le facilitaban, pero acompañándolo, a trancas y barrancas, lo logró. Una vez terminada esta etapa, su madre quiso que continuase la educación secundaria en otro centro, y con la intención de inscribirlo se citó con alguien del personal de alguna institución que no sabemos qué función tendría, pero que estaba detrás de una mesa con la responsabilidad de recibir, atender e informar.

Persona: — Señora, este certificado de primaria que me presenta no es válido. Esta escuela, INEA, no existe. Me está dando un pedazo de cartón fotocopiado. Con esto no puede inscribir a su hijo aquí.

Mamá: — Pero ¿cómo? ¡No puede ser! ¡A mí me dijeron que está bien!

Persona: — Pues no señora, la engañaron.

“Los voy a denunciar. Malditos. Voy a ir a la SEP y voy a decir que hay una escuela ilegal que engaña a los niños y nos roba el dinero”.

Dicho y hecho, se encendió la *mecha* que llevaría a varios inspectores y una *licenciada* a presentarse en la escuela.

— Buenos días, *arriba las manos en nombre de la ley*... — Disculpen, me he dejado llevar por el dramatismo del momento. Dijeron algo como...—venimos en nombre de la SEP. Queremos ver las instalaciones de la escuela.

— Claro, pasen.

³⁴ Muchos han llegado al final de la primaria y en la secundaria.

Miss Blanquita abrió confiada, y como a los vampiros que cuando se les invita a entrar, tienen carta blanca, comenzó la succión. Creyó que era algo rutinario, pero no contaba con el abanico de posibilidades a los que los inspectores de organismos adscritos se pueden agarrar cuando ven la posibilidad de utilizar el poder y los recovecos de la ley en los errores y los vacíos de los demás.

La pregunta retórica con tintes misioneros que apuntalaba la confianza de *miss* Blanquita era: “¿Quién querría cerrar una escuela que tanto bien hace?”

Se les enseñaron las instalaciones, que es verdad, no eran las más bonitas del mundo: una casa convertida en escuela, una escuela-casa en la que ha faltado el cuidado de la estética, el interés en la creación de un espacio bonito y, sobre todo, recursos económicos para ello. Sin embargo, ahí se acercaban familias de jóvenes con rezago educativo, desanimados de otras instancias o escuelas buscando algo diferente. Atendían al instinto de búsqueda, aún vivo.

Durante la visita, *miss* Blanquita interpeló, como siempre, al corazón de los demás. Habló de cómo llegan los chicos, de cómo se les daba desayuno, despensas, cariño, cuidado... Pero no a todo el mundo le interesa escuchar esas cosas. A veces, no nos gusta lo que vemos desde el principio, o traemos las decisiones previamente tomadas y apenas escuchamos lo que nos dicen. No todos tenemos las mismas sensibilidades, las mismas formas de ver y sentir, los mismos modos de construir las realidades, y tendemos a creernos demasiado el papel que nos da la sociedad. Cuando no manejamos sabiamente el poder que nos dan, sea del tipo que sea, las consecuencias llevan a la descomposición en lugar de lograr la construcción. Las maestras creyendo que lo sabemos todo, o como mínimo más que los que tenemos delante, tenemos esas mismas tentaciones y podemos hacer mucho daño.

La cuestión es que estos inspectores tenían sus propias fijaciones.

— Enséñeme sus papeles por favor.

- Aquí están. Somos una asociación civil absolutamente legal.
- Los papeles de la escuela. Su escuela se llama Instituto Nobel.
- Si señorita.
- En estos papeles se llaman de otro modo.
- Sí, porque decidimos llamar a la escuela de otra manera, pero legalmente somos una asociación civil con ese nombre.
- Están incurriendo en una ilegalidad. Están dando clases de manera clandestina a través de un nombre fantasma que no consta en ningún documento legal.
- ¿Cómo? No señorita, llevamos años trabajando de esta manera.
- La escuela queda clausurada provisionalmente a la espera de realizar las investigaciones pertinentes. Voy a abrir expediente, porque están actuando fuera de la ley, y están poniendo en peligro la seguridad de los niños.
- ¿Cómo que ponemos en peligro la seguridad? ¡Si trabajamos en su atención!
- Están actuando fuera de los márgenes de la SEP. Están fuera del sistema.
Y con el sistema hemos topado...
- Pero somos un Centro INEA oficial. Aquí están los papeles. Los examinadores vienen aquí. Estamos certificados.
- No, pero eso es algo diferente. No tiene que ver con las prácticas que realizan.
Cuando se marcharon, pegaron los carteles de clausura y algunos días después me llamó *miss* Blanquita.
- Todas las semanas el responsable de educación de Puebla realiza sesiones de atención al público. Vamos a ir, ¿vendrías con nosotros? —me pregunta—.
- Claro *miss*, una silla de ruedas siempre amilana el paso.

Mientras, el Profesor Roberto llamó a la mamá de Gerardo para preguntarle por qué actuó de una manera tan impulsiva.

—¿Por qué fue a la SEP a reclamar señora? Los certificados que les entrego son del INEA. Es un organismo oficial. Son absolutamente legales.

— No señor. En la escuela a la que fui, no me lo admitieron.

— Pero eso es porque, o ellos desconocen el documento y las instancias, o porque no quisieron admitirla y le dieron esa razón. No pueden rechazar el certificado de su hijo, porque está expedido por la propia SEP.

Unos días después...

— Ya pregunté profesor, una disculpa. Tenía usted razón, sí es válido.

— Ya se lo había dicho. Tenía que haberme preguntado primero antes de actuar de esa manera.

— Perdón...profesor.

— Sí, pero el mal ya está hecho.

Fuimos el susodicho día de atención al público. Nos identificamos, nos pusimos en la cola correspondiente y al ver que me muevo en silla de ruedas, amablemente nos redujeron la espera. La comitiva la formábamos tres profesoras, la directora, el responsable asesor del INEA y dos mamás. Todos para dar testimonio de la buena fe de la escuela.

Sentados durante cuarenta y cinco minutos, aplaudimos a todos los diferentes cargos de educación del estado de Puebla que se fueron formando en un estrado frente a todos los asistentes.

Primero les aplaudimos individualmente, porque cada vez que se decía el nombre y el puesto que ocupaba cada quién, este se ponía de pie y nosotros debíamos entrecocar enérgicamente nuestras palmas.

Luego, el aplauso se dirigió a todo el grupo, para fortalecer y aprobar su unidad, para asegurar que no les faltase el ánimo y se sintiesen bien queridos y reconocidos como servidores del pueblo que eran.

Finalmente, llegó el aplauso mayor al mero-mero responsable de educación del estado, jefe de todos los representantes que, por situarse en lo alto de la cadena trófica, necesita de más cariño y amor, de más alimento, de más energía para absorber de quienes le rodean. Y se la entregamos, no fuese que de eso dependiera nuestra buena fortuna. Con su solo erguirse, desde el momento en el que inclinándose hacia delante comenzó a levantarse y enderezarse para recibir... le dimos. Le dimos nuestra calidez apasionada, nuestros anhelos, nuestros ruegos, nuestras esperanzas.

Varios meses después tuvo que dejar el puesto por irregularidades en la asignación de plazas a docentes; se empachó, se emborrachó de amor y perdió la noción de la realidad. No fue su culpa, fuimos nosotros que le dimos demasiado.

Huelga decir que después de la calurosa bienvenida, no volvimos a ver a ninguno de ellos, pero otros trabajadores desechos en atender nuestras necesidades nos condujeron a una de las muchas mesas que se extendían por todo el perímetro interior del gran espacio dispuesto para la atención popular.

— Tenemos muy presente este caso —comienza diciendo una señorita— y estamos muy interesados en arreglar satisfactoriamente todo esto que está sucediendo. Para nosotros lo más importante es que los niños y niñas reciban una atención educativa de calidad, y principalmente, segura.

Es llamativo escuchar esas palabras y ver cómo llegan del cuidadoso y apapachador sistema, jóvenes de 12 años sin saber leer y escribir (y ese es, en muchos casos, el menor de sus problemas). Qué lejos les queda la seguridad y la escuela, y qué cerca la supervivencia.

Miss Blanquita: Señorita, en la escuela —vuelve a subrayar— los niños reciben un trato excelente. Algunos llegan desnutridos y les damos de comer. Se les da hasta ropa.

Señorita: Sí, lo entiendo, pero le repito que para nosotros la seguridad de ellos es lo más importante y no están cumpliendo con los requisitos de la SEP. Ahí está la Licenciada encargada de realizar su expediente.

Licenciada: Efectivamente. Sus papeles no están en regla.

Miss Blanquita: Señorita, aquí están algunas mamás que pueden hablar de la escuela.

Señorita: Sí, sí, pero ahí está la Licenciada que sigue su caso.

Licenciada: Efectivamente. Aquí están los papeles que dicen que no pueden seguir impartiendo clases.

Miss Blanquita: Sí, pero ese expediente lo hizo usted y es lo que hemos venido a cuestionar e intentar cambiar.

Pero eso no se puede. El expediente ya adquirió vida propia (quitársela sería asesinato).

Yo: Disculpen, no estoy entendiendo, ¿dónde está el problema? Usted dijo que los niños tienen que estar seguros, y sí lo están porque no se han detectado peligros en las inspecciones que Protección Civil ha realizado. Dijo que los niños tienen que recibir una educación adecuada, y la reciben porque se certifican con los exámenes del INEA que depende de la SEP. Entonces, ¿dónde está la infracción o la razón de la clausura?

Licenciada: En que, efectivamente, el nombre que pusieron en el cartel para darse a conocer, y con el que nombran a la escuela, no coincide con el nombre de la asociación civil a través de la que operan.

Yo: Entonces, ¿la diferencia en el nombre es el problema?

Señorita: Si.

Yo: Y ¿no se puede simplemente corregir el nombre? ¿Añadir en la carpeta de documentos que se ha modificado el error?

Licenciada: No, porque el expediente ya está efectivamente abierto, y ahora hay que esperar la resolución. No podemos hacer nada más.

Como diría la Licenciada, efectivamente, no se pudo hacer nada más. Una vez puesto en marcha el proceso, se convierte en un tren sin frenos que se dirige al objetivo por el que se puso en marcha: el castigo.

No hay manera de ampararse porque resulta que ya nadie sabe dónde hacerlo. Entre todas las puertas que llevan al recinto del desastre, no hay ninguna de salida.

Por temor a posibles represalias y multas, se decidió que algunas maestras no fuésemos a la escuela. Los alumnos y alumnas, que eran ya menos, siguieron acudiendo, pero solo atendidos por dos profesores o recibiendo las clases que dábamos en línea.

Todo ello me llevó a mi último día:

— ¿Empezamos? Gustavo tú que estuviste en la clase anterior, ¿de qué hablamos?

— Hablamos de una escultura...

MEJOR EMPEZAR QUE ACABAR

Se me han olvidado muchísimas cosas que he dicho y he hecho en estos años de docencia, la mayoría diría yo, y ahora que quisiera escribirlo todo, no puedo. Sin embargo, el primer día no se me olvida.

Estaba muy nerviosa, como lo estoy todos los días antes de empezar las clases, pero aquel implicaba un inicio lleno de incertidumbre y temor al fracaso por no saber si podría llegar a unos jóvenes que pertenecían a una cultura muy diferente a la mía. Pensé que hacerlo jugando era una buena idea. Llevé una caja de imanes con mapas, donde debían colocarse animales endémicos y monumentos en el continente que les correspondía. Hoy podemos encontrar decenas de hipopótamos reproduciéndose y recorriendo América del sur de punta a punta, mi padre que vive en un diminuto pueblito del País Vasco, pone trampas para la avispa asiática que llegó por mar con algún cargamento y se quedó como depredadora de la abeja autóctona. También podemos tropezar con réplicas de la torre Eiffel en diferentes puntos del planeta. Pero solventando los despistes a los que nos tienen acostumbrados los caprichos humanos, nos pusimos a jugar.

Saber ubicar los continentes, identificarlos como pedazos gigantes de tierra llenos de vida que con la lentitud de los eones se mueven mientras los modelan y acarician extensiones gigantescas de agua, es algo que, en mi rutina escolar, siempre está a la orden del día. ¿Cómo ir más allá de la literalidad de lo escrito si no concibo la inmensidad del mundo y los caprichos de su existencia? ¿Cómo entender que lo que leo va más allá de la materialización de una palabra o sonido?

Cuando aprendemos a escribir, lo hacemos prestando atención al trazo de una serie de líneas que suben y bajan, se curvan, empiezan de arriba y no de abajo, necesitan puntos y rayas, mientras no podemos pasar de determinadas líneas o cuadros. Es un ejercicio

topográfico que, sin embargo, se torna mecánico y serial si lo aislamos de los simbolismos y los significados que de su unión surgen. Escribir está unido a la pasión de quienes hacen existir la escritura: nosotros. No aceptar abrirse a lo alterno de las palabras, ni a las historias de quienes están detrás de ellas moviendo en lo escondido las plumas que se vuelven mágicas, nos lleva a vivir fajados y *enfronterados*. ¡Es nuestra pasión la que se pierde!

Me gusta cargar un mapa que coloco en la pared del salón para ver lo grande y maravilloso que es el mundo. Para percibir desde su inmensidad, hasta dónde nos puede llevar lo que leemos, literal y simbólicamente.

Leer activa una mirada de mapeo sin fronteras que nos permite ver el más allá de las palabras, el más allá de las realidades y el más allá de nosotros mismos.

A veces, los lugares de los que hablamos y leemos, se salen de lo estrictamente geográfico, rompe techos y nos hace volar.

— Daniel, me puedes recordar, por favor, los nombres de los continentes de los que estuvimos hablando los días anteriores.

— Si. Son Asia, América del Norte, América del Sur, Europa, África...Oceanía y la Atlántida.

Despegamos.

ME DESPIDO

La escuela ha sido definitivamente clausurada. No sé qué efectos pueda tener eso en mí; tal vez algún dolor de más, aumento de la dermatitis, llanto.... Creo que lo más duro fue el vacío del primer arrancón, cuando me dijeron que ya no fuese. Una parte de mí desapareció, se silenció y no la encuentro. Claro, es la parte que vivía a través de quienes eran mis compañeros de lectura. Ese es mi mayor duelo, no compartir las emociones y los asombros que surgen en el diálogo literario.

Luego encontré unas líneas mías de hace algún tiempo, profecías de un intercambio epistolar transtemporal. Parece que los viajes en el tiempo sí existen.

Ahora leo y dialogo conmigo para relativizarme e ir sanando.

No puedo ver la vida como estructuras en las que debo adaptarme para poder funcionar.

—Decía.

(No puedo, pero lo practico, porque muchas veces hay que hacerlo, aunque algo no deja de molestar. Renunciar duele)

Estoy dispuesta a dar lo que se pide si hace crecer a otros, pero no que limiten mi libertad cuando no es necesario.

(Guardaré mi libertad para mí, seré consciente de ella en mi refugio)

Si dejo libre mi intuición, cosas hermosas pueden salir, porque no son solo mías, es la llamada hacia una dirección.

(Qué bonito escucharme tan fuerte y segura)

Cuando debo responder a algo que se me pide “desde fuera”, no quiero convertirme en “lo de fuera”, quiero zambullirme en ello y escuchar para que le pueda dar, pero luego me salgo.

(Respetar y que me respeten, que hagamos desde la diferencia)

Leer y escribir es algo que vamos perfeccionando con el tiempo.

(La pura verdad)

No tenemos que ser perfectos, solo buscar la medida que nos permita seguir solos.

(Nada que añadir)

Y así como la vida nos hace madurar, las lecturas van madurando con nosotros.

(Amén)

ÚLTIMAS PALABRAS EN VERSO LIBRE

Quiero leer contigo.

RA Quiero leer para ti y quiero leer para mí.

LE Estoy leyendo por ti.

CA ¿Dónde estás? No te veo...te espero.

ES Hechos para que sanen nuestras carencias.

Hechos para sanar las carencias de los otros.

¿Y qué tal si estamos hechos en escalerita?

EPILOGO

ALMAS EN EL AULA

PRIMEROS PLANTEAMIENTOS

“Ajustar nuestra obra y no-obrar a lo que se nos atribuye en cada caso como esencial. Para poder realizar tal correspondencia es menester que nos pongamos en camino”.

Heidegger *¿Que Significa Pensar?*

Y la escuela, como se sabe, ha estado ligada, desde sus orígenes, a la filosofía, a la aparición del hombre teórico, de la vida contemplativa y también, desde luego, del hombre espectador y re-espectador, el hombre respetuoso, del hombre que pone el mundo a distancia(o que se pone a distancia del mundo) para mirarlo y estudiarlo.

Jorge Larrosa

"Hoy nadie se atreve a disentir. Nadie se atreve a decir “el rey va desnudo” cuando está clarísimo que el rey va desnudo. Se nos va atrofiando la capacidad de pensar por nosotros mismos, y creo que es preferible equivocarse a

callar. Todo, menos llevar dentro al jefe de la manada. No podemos seguir actuando a golpe de silbato, de silbato mental. ¿La razón? Yo creo que es el miedo a la libertad de siempre. A la gente le da miedo ir por libre; prefiere la excursión programada a explorar la selva de las palabras. Ha pasado siempre. Es el camino fácil. Y yo creo que no hay que tener tanto miedo a descarrilar".

Carmen Martín Gaité.

Imaginémonos saliendo a la calle y preguntando aleatoriamente a la gente qué es la enseñanza³⁵. Es muy posible que, tras visualizar en primer lugar una escuela, se comiencen a plantear diferentes respuestas y escenarios en los que la enseñanza puede aparecer como aquello que nos convierte o nos lleva a ser alguien en la vida, como si no lo fuéramos ya. También puede pensarse que la enseñanza es aquello que lleva a un país a ser próspero y desarrollado, o que es el proceso por el que se transmiten los conocimientos. El lector, antes de seguir, puede añadir su propia respuesta si no coincide con las anteriores, y luego, reflexionar con la lectura mostrando acuerdo o desacuerdo mientras dialoga con ella.

³⁵ Se toma la palabra enseñanza porque educación es un concepto más amplio que compete no solo a la institución educativa, sino a la familia y a la sociedad. Se toma enseñanza porque educación parece venir a la mente (como recipiente del juego del lenguaje que es) de manera asociativa y, por tanto, podemos acceder a cada uno de los conceptos según se considere apropiado.

Tampoco se quiere obviar el binomio que forman la enseñanza y el aprendizaje. Al hablar de aprendizaje no solo nos referimos a elementos informativos, sino experiencias que dan lugar a saberes. El ejercicio de aprender, desde su etimología (*apprehendere* *had-* hacia, *prae-* antes, y *hendere-* atrapar, agarrar), dirige un movimiento decidido y propio buscando de manera voluntariosa atrapar y tomar para conocer. A ello se añade el hecho de que “no se puede educar sin enseñar al mismo tiempo; una educación sin aprendizaje está vacía y, por tanto, degenera con facilidad en retórica moral y emocional” (Arendt 53).

No obstante, las respuestas planteadas en líneas precedentes son respuestas marcadas por la opinión pública y como dice José Luis Sampedro³⁶ (desde un conversatorio entorno al 15M), “eso que llaman opinión pública es una opinión mediática creada por los poderosos”. “No es el resultado del pensamiento reflexivo de la gente” (Sampedro), porque es “el poder [el que] controla la educación y los medios” (Sampedro) que llevan en gran medida a que no hayamos “sido educados para pensar” (Sampedro).

Una primera pregunta entorno a la enseñanza, junto con las afirmaciones posteriores de Sampedro, nos abren camino para explorar algunos planteamientos sobre los sistemas educativos actuales y el papel de los maestros y las maestras en ellos.

SOBRE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

“Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implica” (Foucault *El orden del discurso* 45). A partir de ahí, el imaginario social y cultural es prolijo en construir interpretaciones de los modos, fines y porqués en la enseñanza. Esta, desde los sistemas políticos, ha creado y desarrollado lineamientos, programas, métodos y leyes en materia de educación³⁷, que la han cubierto de capas o *discursos*, obstaculizando cada vez más llegar a lo que debería ser “la [verdadera] materia de trabajo” (Larrosa *El profesor Artesano* 70), que no sólo son los alumnos, también el profesorado, que se pierde de sí mismo y de su identidad como enseñante, aquello que ha elegido ser.

³⁶ Escritor, humanista, economista y político español Premio Nacional de las Letras Españolas.

³⁷ Un ejemplo reciente es el revuelo surgido después de la publicación de los resultados de las últimas pruebas PISA en España, que han mostrado las dificultades en la comprensión lectora de una gran parte del alumnado. Esto ha dado lugar a plantear dudas ante los nuevos modelos educativos que no parecen prestar atención de las necesidades educativas reales, y han dado voz a una parte del profesorado que vive entre las exigencias curriculares y la realidad del alumnado.

Las siguientes letanías elaboradas en Florianópolis, Brasil, son fruto de un ejercicio colectivo llamado “Diseñar la escuela”, que Jorge Larrosa comparte con sus alumnos. Este trabajo permite ver lo que el maestro percibe que se espera de él, y lo que se ha construido alrededor del ejercicio de su labor.

De la educación para la ciudadanía, líbranos señor. De la emprendeduría, líbranos señor. Del libro didáctico, líbranos señor. De las programaciones escolares, líbranos señor. De las competencias básicas, líbranos señor. Del aprender a aprender, líbranos señor. De la motivación, líbranos señor. De la performatividad, líbranos señor. De la edu-comunicación, líbranos señor. De los ismos pedagógicos, líbranos señor. De la educación emocional, líbranos señor. De la interactividad, líbranos señor. De la educación para la democracia, líbranos señor. De las coordinaciones pedagógicas, líbranos señor. Del imperativo de producción, líbranos señor. De la clase show, líbranos señor. Del profesor comunicador, líbranos señor. De la cibercultura, líbranos señor. Del aprendizaje significativo, líbranos señor. De Jacques Delors, líbranos señor. De la formación continua, líbranos señor. De la escuela sin partido, líbranos señor. De las modas pedagógicas, líbranos señor. De los cachivaches tecnológicos, líbranos señor. De los libros de autoayuda y de las conferencias motivacionales, líbranos señor. Padres en la escuela, líbranos señor. De los alumnos clientes, líbranos señor. De la escuela que genera beneficio, líbranos señor. De los materiales online, líbranos señor. Del móvil escondido detrás del libro, líbranos señor. Del miedo de preguntar si alguien ha leído el texto, líbranos señor. Del 'es cuestión de opinión', líbranos señor. De los resultados de aprendizaje, líbranos señor. De la evaluación del rendimiento del profesorado, líbranos señor. Pero si fueran tus

designios, danos fuerzas para soportarlos y armas para combatirlos. Amén. (Larrosa *El Profesor Artesano* 47)

EL PODER, LOS MAESTROS Y LOS ALUMNOS

Las letanías anteriores escritas por maestros y pedagogos muestran desacuerdo y cansancio³⁸ ante los efectos del poder político, materializados en los modelos educativos que cada cierto tiempo se ponen en vigor, ligados a los periodos legislativos³⁹.

Siguiendo los planteamientos de Michele Foucault, todo sistema social está sujeto a relaciones de poder, “el discurso [está] en el orden de las leyes” (Foucault *El orden del discurso* 15) dice, y reproduce sus esquemas en los diferentes sectores de la organización pública, entre los que se encuentra la educación (junto a la salud, la seguridad, la justicia o el mismo sistema democrático allá donde lo haya). Y el poder se manifiesta en el control que se ejerce “sobre los cuerpos, [...] el tiempo, [...] los gestos y las actividades de todos los días” (Foucault *Vigilar y Castigar* 120).

Como un elemento más que forma parte del sistema social y de la estructura educativa, existe un ejercicio del poder sobre el profesorado, tanto desde el actuar como desde el pensar, tanto a nivel micro, representado por las instituciones escolares, como a nivel macro, en las políticas gubernamentales. Nosotros (los profesores y profesoras), a su vez, ejercemos poder sobre el pensamiento del alumno evitando, en muchos casos, aunque nos resistamos a aceptarlo, que desarrollen su capacidad de pensamiento y cuestionamiento más

³⁸ Cada uno puede estar de acuerdo con algunos puntos y no tanto con otros; se presenta como ejercicio creativo de diferentes sentires que surgen desde el profesorado.

³⁹ Con ello parecen querer demostrar que lo anterior está mal y buscan justificar que lo nuevo siempre es lo mejor.

allá de partidismos y oficialismos, de los márgenes marcados por las políticas y los programas educativos, más allá de nosotros mismos y nuestros pensamientos que tendemos a totalizar. Sin embargo, la palabra poder puede diluirse en la polisemia que le rodea, porque poder también es un verbo que habla de capacidad y de superación, aunque cuando ejerce de sustantivo, alcanza a desarrollar relaciones de superioridad (que implica diferentes grados de violencia dirigidas a coartar la libertad del poder ser) de unos sobre otros⁴⁰.

Luego, está el significado que Foucault le quiere asignar, donde poder puede ser referente de igualdad que equilibra libertades sin sometimiento. Puede ser equilibrio: poder como sustantivo de totalidades equilibradas, de instancias y espacios que construyen las dinámicas y sistemas sociales y culturales entre los que el poder de cada uno acuerda igualar las fuerzas con el otro. Qué importante es conocer el *lexical mundum* en el que vivimos y el peso de las interpretaciones que damos a las palabras.

Observando el ejercicio del poder que se expande en todas las esferas de nuestra organización social y que Foucault toma como objeto de análisis, se deja ver en el manejo del tiempo, en el día a día del calendario lectivo, por ejemplo, que organiza los horarios y momentos de estudio y evaluación. El ciclo escolar organiza el año y los períodos de trabajo y descanso, además del éxito o el fracaso, pues la repetición de los contenidos y de los años

⁴⁰ “Tal vez sea ese el motivo por el cual los tiranos odian y temen tanto a los poetas y novelistas, también a los historiadores [y podríamos añadir que a los maestros no dóciles...]. Aún más de lo que temen y odian a los científicos, quienes, aunque construyan mundos posibles, no dejan espacio para que se formulen otras posibles perspectivas personales sobre esos mundos” (Bruner 63).

Añadimos aquí las palabras de Aristóteles que refuerzan la importancia de acceder al conocimiento a través de la lectura, destacando el lugar excepcional que ocupa la poesía. La poesía revela realidades existenciales a las que difícilmente se puede llegar por otros caminos. La poesía cuenta lo incontable. En la tercer capítulo del *Arte poética* dice Aristóteles que “no es oficio del poeta el contar las cosas como sucedieron, sino como debieran o pudieran haber sucedido, probable o necesariamente; porque el historiador y el poeta no son diferentes por hablar en verso o en prosa (pues se podrían poner en verso las cosas referidas por Heródoto, y no menos sería la verdadera historia en verso que sin verso); sino que la diversidad consiste en que aquél cuenta las cosas tales cuales sucedieron, y éste como era natural que sucediesen. Que por eso la poesía es más filosófica y doctrinal que la historia; por cuanto la primera considera principalmente las cosas en general; mas la segunda las refiere en particular” (28). Así, es posible que la literatura y la poesía generen miedo en algunos.

hablan de los avances y de los retrocesos en el proceso. El ejercicio del poder está en el inicio y en el final de las etapas escolares: primaria, secundaria, bachillerato y nivel universitario o formación profesional. Estos marcan qué y hasta cuándo aprendemos, cuándo iniciamos nuestra etapa laboral y ejercemos una profesión. Luego, seguimos aprendiendo para especializarnos en dichos trabajos sin tener mucho más tiempo para otras cosas, menos si decidimos seguir los patrones culturales y familiares para elegir pareja y tener hijos. Después, se añade el control del tiempo libre y las actividades dedicadas a él.

El poder que llega de la escuela, cuyo “papel es el de ser garante [donde] la prenda es la persona y su cuerpo”⁴¹ (Foucault *Vigilar y Castigar* 110), aunque también recae sobre el cuerpo de los maestros, se ve con mayor claridad en los alumnos. Es difícil no pensar en los jóvenes sentados durante horas, revelándose a través del constante deseo de levantarse para echar algo a la papelera, para sacar punta o ir al baño.

Luego están quienes, dependiendo en qué cultura y país, tienen que aprender a marchar en la escolta escolar o tocar en la banda de guerra, acercándose peligrosamente a la militarización, no solo de los cuerpos, sino de las ideas y las estructuras mentales. Porque “su cuerpo es el blasón de su fuerza y su ánimo” (Foucault *Vigilar y Castigar* 124) y “habilidades como la marcha, actitudes como la posición de la cabeza, dependen en buena parte de una retórica corporal del honor” (124).

⁴¹ “Me parece que el conservadurismo, en el sentido de conservación, está en la esencia de la educación, cuya labor es siempre cuidar y proteger” (Arendt 13).

También se puede decir con un poco de humor:



(Fig.5)

Actualmente, el poder sobre los cuerpos en la escuela está en el estar y el hacer, y no tanto en el castigo físico entendido literalmente, “ha desaparecido el cuerpo como blanco mayor de la represión” (Foucault *Vigilar y Castigar* 10), aunque la violencia corporal o verbal llegue ejercida por los grupos de poder entre los iguales. Todo un oxímoron.

El abandono escolar puede ser en buena medida la expresión de la no tolerancia a ese ejercicio del poder, que parece no ofrecer ningún estímulo, compensación o retribución ante la pérdida de libertad. Los que deciden abandonar no parecen ver en la escuela la posibilidad o el sentido del aprender que el discurso oficial les ofrece: esa importancia del llegar a ser alguien, de hacer grande un país o la adquisición de conocimientos de los que hablábamos al inicio. Sin embargo, tampoco parecen ver que las palabras y el lenguaje son propiedad suya, la herramienta principal para el ejercicio de la libertad que les pertenece como individuos autónomos y que la escuela puede ofrecerles y enseñarles a ver. Luego, la gran mayoría de quienes deciden renunciar a la enseñanza institucionalizada se dirige a formar parte de la mano de obra de un mercado de trabajo, que no está demasiado preocupado por la formación integral de sus trabajadores.

¿Cuáles son entonces los principios éticos a los que está sujeto el educador y el sistema educativo del que forma parte? Esta podría ser la siguiente pregunta que plantear, la cual se dirige a la primera. Y ¿Cómo actuar en las realidades expuestas sin marcarse el

ingente reto de cambiar todo el sistema? Gadamer al referirse a los medios de comunicación de masas⁴², y podríamos añadir, cualquier medio digital o escrito, entre los que podrían incluirse estas reflexiones (intentando abonar al conjunto de pensamientos universales), afirma que existe una responsabilidad dirigida a no alimentar el pesimismo y a no anular la esperanza, sin la cual las personas no pueden vivir (Gadamer *Gadamer narra la historia de la filosofía* cap.6). Los maestros también tenemos esa responsabilidad, pues los jóvenes que abandonan la escuela han perdido en gran parte la esperanza en ella, en nosotros los maestros y en ellos mismos como estudiantes. “Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas, [falta de ética] utilitarista, son destructivas. Arranca de raíz la esperanza” (Steiner 23). Hannah Arendt añade que, si bien el profesor muestra competencia a través del “conocimiento que tiene del mundo y su capacidad de transmitir ese conocimiento [...] su autoridad radica en su asunción de la responsabilidad para con[el] mundo” (11).

Estas páginas, si bien comienzan planteando una parte de la realidad educativa (y social), tienen interés en continuar exponiendo otra cara de esta, ahí donde la inmovilidad y el conformismo, o la asimilación del orden establecido, no tienen por qué ser la única opción. Aunque vivimos en un sistema de relaciones de poder, la resistencia que está dirigida al bien común y se basa en la libertad individual, el trabajo y la creatividad, es una opción para los maestros⁴³, que desde sus principios éticos se ofrecen a quienes enseñan.

Para el maestro, la escuela no puede ser solo un medio para poner en práctica los conocimientos adquiridos a la hora de elegir una orientación profesional, ni la salida que le permita cumplir con el empleo que le otorga un estatus y cierta autonomía económica. La

⁴² Estableciendo una conexión con lo planteado al principio con José Luis Sampedro.

⁴³ Por obvio que parezca, es una elección individual desde la libertad y la conciencia.

escuela tampoco es un mero espacio donde el alumno aprende. La enseñanza debe ir dirigida a favorecer que los alumnos sean seres humanos reflexivos, y los profesores hacer sentir el placer del descubrimiento o redescubrimiento de aquello que comparten en cada clase. El maestro debe sentir afecto por lo que enseña y encontrar ese sentimiento en el proceso de enseñanza. Eso es sentir la libertad de mostrar la belleza inesperada de los secretos que la vida guarda y espera que sean descubiertos, y se expresa dejando salir la creatividad, buscando canales de expresión para todos, buscar canales de expresión que muestran la responsabilidad para con el mundo. La libertad individual está en vehicular la capacidad de ver, pensar y sentir a través de uno mismo y de los cuestionamientos que surgen.

Si el maestro no tiene esa libertad, no podrá transmitirla a sus alumnos. “Los sistemas de poder buscan en aras del orden y el ejercicio del control y la contención crear personas dóciles, analizables y manipulables” (Foucault *Vigilar y Castigar* 125) que pueden ser transformadas y perfeccionadas según los intereses determinados. Así, “se entra en un mecanismo de poder que [...] explora, desarticula y compone” (Foucault *Vigilar y Castigar* 126), en respuesta a un ejercicio de “anatomía política” (Foucault 126).

El maestro debe encontrar las fuerzas que le lleven a actuar más allá del egoísmo, desde la sinceridad e incluso ingenuidad. Es la *parrhesia* de Foucault, la que nos guía a partir de una ética de la comunicación hacia un discurso de honestidad, “entre quienes [lo] detentan y quienes deben recibirlo [para] utilizarlo como equipamiento para la vida” (Foucault *Hermenéutica del sujeto* 97). Y “cualquier tema puede enseñarse a cualquier niño en cualquier edad de una manera que sea honesta” (Bruner 134).

En una escuela donde uno habla y el otro calla, se está dando un aprendizaje de sumisión y desigualdad, no hay transmisión de un “discurso verdadero” (Foucault *Hermenéutica del sujeto* 98) que permita ser al estudiante “soberano de sí mismo” (98).

Quien enseña tiene que comunicarse “en la forma general de *parrhesia*” (99) que, unido a la necesidad de diálogo planteada por Gadamer, se convierte no ya solo en un discurso, sino en conversación que se adapta al otro desde la franqueza y la libertad. La *parrhesia* no se asimila solo recibiendo, sino practicándola junto con quién la ejerce. Va acompañada de una coherencia e integralidad salida del trabajo en uno mismo y un acuerdo de confianza con el que recibe. Esto supone asumir con integridad unos principios éticos no sujetos a reglas establecidas, alejándose de la superioridad, la manipulación o la tendencia a subestimar. La confianza de una de las partes debe ser respondida sin cinismo.

El individuo nace para realizarse para la libertad, pero los procesos de integración social conllevan la renuncia a algunos aspectos de esa libertad para lograr, por otro lado, su aceptación como sujeto integrado a un contexto social y político. La libertad requiere de trabajo interior para recuperar lo perdido, supone una observancia sobre quiénes somos, qué sucede en nosotros y hacia dónde queremos ir⁴⁴.

Gadamer habla de trabajar en el conocimiento de uno mismo, y como ya se ha dicho, de la necesidad de diálogo para el crecimiento propio. Se trata de trabajar en la búsqueda de la verdad de cada uno para construir un bien común más allá del orden establecido, “desde la autoconciencia y desde el poder hacer y querer, cambiar es inherente al espíritu y a la voluntad del hombre” (Gadamer *Verdad y Método* 540). No se trata de salirse del sistema, sino de ejercer la libertad dentro de él para que este se constituya de individuos diversos y creativos más allá del poder de “normalización de la institución” (Foucault *Vigilar y Castigar* 287).

⁴⁴ Es el logro del “dominio de sí mismo” del ideal platónico (Jaeger 68).

Un profesor tiene la responsabilidad de poner en marcha el pensamiento y abrir esa posibilidad a sus alumnos, un pensamiento conectado a una sinceridad profunda que da lugar a la creación de una verdad abierta a muchos mundos.

El cuidado de sí comienza no sólo viéndose como individuo sujeto a derechos y deberes en una plataforma ya construida, sino como individuo con capacidad de crear y mover los cimientos de la plataforma para cambiar dinámicas y desde ahí poder ofrecer (aunque los sismos asusten cuando se sienten).

El proceso que va del poder sobre el cuerpo al de las ideas, es crucial en este punto. El cuerpo es parte de nuestra génesis y las dinámicas dirigidas al ejercicio del poder sobre él, en un proceso articulado, se extienden a las ideas. Por eso, hay que asumir con responsabilidad los papeles correspondientes en el sistema, para que ninguna de las partes totalice y se produzca un equilibrio creativo donde sea posible la libertad individual, tanto efectiva, como evolutiva o reevolutiva, entendida como la posibilidad de la libertad recuperada mediante el cuidado de sí y como derecho constitutivo de la humanidad, derecho corporal-estructural y derecho espiritual. “El hombre encuentra en la autoconciencia, la soberanía de la voluntad, una responsabilidad de las acciones, una capacidad de someterlo todo al pensamiento y de resistir” (Dilthey 14).

También podríamos no cuestionarnos nada y quedarnos con la constante insatisfacción, resignación y sonambulismo, aunque “la gran enseñanza es insomnio y los sonámbulos son los enemigos naturales del profesor” (Steiner 38). Y no hay profesor que no sea alumno, pues, aunque hay que estar despierto y atento para oír y entender lo que el maestro dice, también el mensaje de este debe hacerse desde un mismo estar despierto, más allá de lo que programáticamente se enseña, desde los secretos revelados en la intimidad durante el tiempo dedicado a la enseñanza.

No cuestionarse nada invalidaría la razón de ser del presente ensayo, y apagaría el motor de la resistencia que lo mueve, porque el optimismo también puede ser una actitud de resistencia.

PUNTO DE INFLEXIÓN

Una educación institucionalizada, programada, organizada, planificada, formadora del sentido común, “mandada” (Larrosa *Erótica hermenéutica* 23) como diría Nietzsche, no es negativa per se. El orden que esos conceptos transmiten favorece la estructura y evita el caos, previene de abusos, busca asegurar el cumplimiento de metas y objetivos, y puede favorecer la claridad. Además, demuestra el deseo de responder ante la decisión de haber traído al mundo otras generaciones, porque “cuando la autoridad [ética y moral de hacerse responsable de uno y de los demás] ha sido abolida por los adultos, [...] esto sólo puede significar una cosa: que los adultos se niegan a asumir la responsabilidad del mundo en que han colocado a sus hijos” (Arendt 12).

Pero esas características de la educación también pueden desde su rigidez (y en el sentido contrario a la claridad), frenar los resultados que están más allá del horizonte de los plazos determinados, pueden desorientar el desarrollo del ejercicio de aquello que guarda la esencia de la enseñanza, pueden actuar como los cantos de sirena y hacernos dudar de “quiénes somos, dónde estamos y hacia dónde pretendemos ir” (Nazare de Camargo 164), si es que alguna vez supimos.

La escuela y los maestros dentro de todas las dificultades con las que nos encontramos (dificultades no solo institucionales, sino sociales y personales)⁴⁵, tendemos a olvidar lo que ya sabemos. Los métodos con los cuales se ejerce el poder sobre la institución educativa nos

⁴⁵ Siguiendo el pensamiento socrático, en el cual se profundizará más adelante.

alienan y nos hacen querer responder a ese poder y a la institución, de la que dependen nuestro salario y nuestra imagen. Cumplir con ello se convierte en el objetivo principal de nuestra existencia profesional.

El acceso a la educación no fue durante mucho tiempo universal y solo unos pocos podían llegar al cultivo de sí. Los maestros eran casi inalcanzables sujetos sabios y prestigiosos. Cuando la educación se hizo accesible como derecho universal y democrático, el número de profesores aumentó y la enseñanza se convirtió en una carrera específica dirigida aprender a enseñar. De ahí se crearon, a la par, sistemas educativos que se convirtieron en aquello de lo que se está hablando aquí.

Ahora bien, puede que la educación para poder llegar a todos tuviese que llegar a ser lo que es en la actualidad. Tuvo que seguir un devenir que, sin embargo, llegado a este punto, parece necesitar echar la vista atrás y hacer un ejercicio de reflexión, crítica y autocrítica para poder lograr algo de autonomía del *hechizo* en el que el sistema nos envuelve (y con el que nos dejamos envolver porque también somos parte de él).

INTRODUCCIÓN A LA HERMENÉUTICA Y EL LENGUAJE

En este punto importa el peso que Gadamer otorga a la palabra y el lenguaje como medios de interpretación, y podríamos decir que, de reinterpretación (pues a estas alturas de la historia cada contexto pide más relativos que absolutos). Gadamer dice que “la experiencia de sentido que tiene lugar en la comprensión [...] es un proceso lingüístico” (*Verdad y Método* 461), mientras Jorge Larrosa dice que “contra el orden y el conformismo para ser, actuar e interpretar de otro modo, hay que ser un filólogo” (*Erótica hermenéutica* 24) y filósofo, podríamos añadir. Busquemos entonces a través del lenguaje, qué es la enseñanza y

lo que queremos de la educación⁴⁶. El lenguaje entendido no solo como una herramienta o un sistema de signos, sino una “situación fundamental del hombre en el mundo” (Gadamer *Gadamer narra la historia de la filosofía* cap.6) en la que siempre está conversando con otros y generando cualidades a través de las interpretaciones que en el proceso se hacen. Es la “superación de la palabra por la dialéctica” (Gadamer *Verdad y Método* 489), porque “la forma lingüística y el contenido transmitido no pueden separarse de la experiencia hermenéutica” (429). “Elevarse por encima de las coerciones, de lo que sale a uno al encuentro del mundo, significa tener lenguaje y tener mundo” (532).

Recurriremos a esta dimensión del lenguaje que Gadamer toma para hablar de las “ciencias del espíritu” (Dilthey 11) partiendo de Dilthey.

Dilthey utiliza la palabra espíritu por su capacidad aglutinadora, imprecisión y amplitud que “expresa de manera muy imperfecta el objeto de estudio, [donde] se hallan separados los hechos de la vida espiritual [y] la naturaleza humana (Dilthey 14), que “encuentra sus raíces [...] en la totalidad de la autoconciencia” (14). Ahí “chispea la libertad por innumerables puntos” (15), más allá del mero “proceso histórico” (15) que es, sin embargo, donde se producen las experiencias.

El espíritu para él es el resultado de la acción histórica del hombre como ser que piensa en “un campo peculiar de experiencias que tiene su origen [...] en la vivencia interna (17), que es “objeto de una ciencia empírica especial” (17).

El espíritu es el resultado de muchas conexiones históricas y producto del curso de la vida, junto con lo que esta suscita las personas. Gadamer expone en *Verdad y Método*, que Dilthey parte de la vida misma, y entiende la autorreflexión filosófica como una

⁴⁶ La respuesta no solo se quiere buscar a un nivel teórico, sino en el en el ejercicio de ese lenguaje, de la palabra, del diálogo en el aula donde muchas veces las llegan sin esperarlo.

autorrealización suprema de la tendencia natural de la vida (297), lo que nos lleva al espíritu. Toma el “mundo histórico como un texto que hay que descifrar” (Gadamer 302) a través del lenguaje.

No obstante, Gadamer entorno a la experiencia del individuo como ser histórico, acude a la palabra *vivencia* y a su etimología alemana para destacar el aspecto del sentir y de la interioridad. Subraya que “la vivencia estética no es sólo una más entre las cosas, sino que representa la forma esencial de la vivencia en general [...]. Una vivencia estética contiene siempre la experiencia de un todo infinito [que] representa inmediatamente el todo” (Gadamer *Verdad y Método* 107). La educación debe ir dirigida a provocar esas experiencias en el alumno, para tener una existencia vital de mayor totalidad, menos restrictiva y más libre.

LA *BILDUNG*

Desde esta perspectiva del lenguaje en el marco de los aportes de las ciencias del espíritu y la importancia de las experiencias en la escuela, la *Bildung* puede ser la *palabra* que nos lleve a buscar en el pasado educativo y refresque nuestro presente (Zielinski 4). Y desde un análisis que sitúa los procesos de aprendizaje en un acontecer más allá de los rigores metodológicos y los logros técnicos⁴⁷, de objetivos marcados y establecimiento de reglas generales, Gadamer busca, y nosotros con él, “una clase de conocimiento [...] que comprende que algo

⁴⁷ Esto no excluye la aplicación de métodos como la memorización o las actividades repetitivas dentro de los procesos de aprendizaje. Steiner habla de la importancia de la memorización: “lo que sabemos de memoria madurará y se desarrollará con nosotros. El texto memorizado se interrelaciona con nuestra existencia temporal [como seres históricos] modificando nuestra experiencia y siendo dialécticamente modificadas por ellas” (39). La memoria se alía aquí con el lenguaje y la hermenéutica para fortalecerse mutuamente.

Jorge Larrosa cita a Richard Sennett para hablar de los trabajos repetitivos: “A través de la repetición y la práctica [...] se adquiere el compromiso personal [y] se comprende su sentido” (*El Profesor Artesano* 74) “Así alcanzaremos la máxima atención que no es otra que el sentirnos absorbidos por la tarea, con una finalidad en sí misma” (75).

Se trata de la realización reflexiva de los procesos de enseñanza y de vincular al alumno en ellos a través del diálogo, se trata de asumir un compromiso con uno mismo y una ética del trabajo.

sea como es porque comprende que así ha llegado a ser”(Gadamer *Verdad y Método* 40) y por lo tanto, podemos añadir, actuamos en consecuencia, porque cuando comprendemos las razones de lo que acontece en nuestra vida y se nos da el control sobre ella, nuestros modos de proceder cambian, o por lo menos, las decisiones se toman desde otro lugar, con conciencia de sesgo.

La *Bildung* (formación) hace referencia a la educación y los conocimientos adquiridos a lo largo del tiempo, junto a la madurez moral y emocional necesarias para vivir y trabajar en sociedad imaginando un futuro. Hoy en día, estos logros se han delegado a la escuela en función del principio de subsidiariedad y dentro del marco de las obligaciones del estado. Pero “la formación no puede ser un verdadero objetivo” (Gadamer *Verdad y Método* 40), sino el individuo como ser creativo con capacidad para educarse y en pleno ejercicio de su libertad. Es él quien está en el centro de los principios éticos de la formación, y lo que se aprende con ella es la conciencia de la capacidad de construirse a sí mismo desde la propia singularidad, así como entender lo que le rodea para poder trabajar por ello y con ello.

La *Bildung* es hermenéutica, pues para construirse, hay que saber leer e interpretar la realidad de nuestra existencia, lo que, según Gadamer, conduce a la solidaridad (Gadamer *Verdad y Método* 40)⁴⁸.

Es maravilloso vivir en el aula, y de primera mano, esto hacia donde nos encaminan los aportes teóricos:

⁴⁸ Aquí pueden introducirse algunas críticas dirigidas al pensamiento de Gadamer. Es el caso de una supuesta negación de la racionalidad metódica y el uso de la palabra hermenéutica de una manera superficial al aplicarla en conceptos poco sólidos como “solidaridad” o “lectura de uno mismo”. Pero somos seres históricos, nuestro pasado más remoto, nuestra historia, no está excluida de nosotros, y la *Bildung* va unida a una filosofía del espíritu. El individuo de la *Bildung* no está aislado del conjunto de saberes que le precedieron y ni de los que vendrán. Interpretar lleva a experiencias históricas vivas en nosotros.

En una clase de español, en la cual intentaba que mis alumnos tuviesen una visión más integral de la lengua, superando la mera fragmentación teórica de los temas de gramática (que son importantes), planteaba que, para poder expresarnos, tenemos que acudir a distintos tipos de palabras como sustantivos, verbos, adjetivos, artículos o demostrativos, cada uno con una función determinada, pero necesitados mutuamente como unidad. Unos llevan de la mano a otros para decir algo que va más allá de ellos mismos. Emilio levantó la mano y dijo: “Entonces, todos juntos lo cuentan todo y las partes ayudan a construir ese todo, mientras solas significan otra cosa”. Efectivamente, eso es el individuo de la *Bildung*: caminar hacia un todo que va construyendo poco a poco con lo que incorpora en el camino.

Igualmente, cuando Fernando se dio cuenta de que los verbos eran acciones, y que, por lo tanto, toda la vida está llena de ellos, pudo vislumbrar una existencia mucho más dinámica y ágil que supera la sola materialización verbal. Pudo ir más allá de los aprendizajes concretos hacia los que parece se está dirigiendo la educación.

La pérdida de la dimensión total y absoluta del individuo ha llevado a empequeñecer la dimensión de la formación en la escuela actual, sin permitir una conciencia de una transformación progresiva más allá del logro de los objetivos marcados, lo que promueve sentimientos de fracaso y de rechazo cuando estos objetivos no son alcanzados.

Gadamer recurre a Hegel para profundizar en el concepto de formación y justificar su importancia. Hegel considera que “el ser humano no es por naturaleza lo que debe ser” (Gadamer *Verdad y Método* 41), por lo que necesita de la formación para llegar a serlo. Desde su diálogo con Hegel, Gadamer resalta la importancia del proceso de formación para adquirir la conciencia y la capacidad de superar una visión individualizada y alcanzar la generalidad, en el sentido de ser capaz de abstracción y convertirse en “un ser espiritual general” (Gadamer 41).

Gadamer con Hegel recurre a la facultad que el individuo tiene de sobreponerse a las contradicciones de la vida, por eso nunca es tarde para reponerse de las heridas, que, como tales, por naturaleza tienden a sanar. La escuela, sus maestros y los alumnos, somos sujetos potenciales de la *Bildung*, al mismo tiempo que somos sujetos heridos por un sistema que nos hace olvidar lo que somos. La diferencia para los maestros está en que tienen el compromiso ético de mantenerse despiertos, pues de lo contrario, arrastran con ellos a otros y su libertad.

Siendo la escuela el espacio asumido, delegado y oficialmente considerado responsable de la formación de las personas desde sus primeros años, resulta fundamental reflexionar en lo que realmente la escuela está haciendo para formar⁴⁹.

SÓCRATES Y LA PAIDEIA

La formación es un devenir de la vida donde “la conciencia individual debe igualarse con el espíritu del tiempo” (Gadamer *Verdad y Método* 41) en un proceso educativo. El significado etimológico de educar (*educare*) hace referencia a sacar de dentro hacia fuera. Pero eso no abarca solamente sacar las cualidades que se pudiesen tener y ponerlas en marcha, sino sacar del ser histórico que traemos “la verdadera meta de [nuestra] vida” (Gadamer 41) que está en nosotros: La formación y la educación no son opuestos, son complementarios.

El pensamiento socrático está cubierto de un ideal consciente de educación, de acuerdo con la verdadera forma humana, con lo que realmente somos. Eso es algo que sólo “se puede alcanzar [...] a lo largo de toda la vida” (Jaeger 87). No es, por tanto, un proceso finito, al menos, no desde una finitud académica.

⁴⁹ “La función de los [maestros] es enseñar a los muchachos cómo es el mundo y no instruirlos” (Arendt 16).

La búsqueda del ser verdadero es la razón del trabajar en uno mismo, del socrático “ocúpate de ti mismo” (Foucault *Hermenéutica del Sujeto* 142), que lleva a una libertad basada en el dominio propio. La educación es un no dejar de aprender durante toda la vida. Aprender del cultivo y el trabajo en uno, ejerciendo el poder sobre sí mismo con la libertad de hacerlo, lleva a alcanzar el bien propio y el general. Lleva a la solidaridad de la hermenéutica de la que habla Gadamer.

La libertad con Sócrates se “convierte en un problema ético” (Jaeger 69) y esto concierne especialmente a los maestros: la libertad implica fe en la fuerza del otro y la confianza en la autonomía racional del individuo, una libertad objetiva que puede traer la experiencia de una transformación como seres históricos. Y los frutos de la interpretación que se dan en el proceso, pueden llegar en cualquier momento, no cuando el maestro quiere. Aquí recurrimos nuevamente a la arqueología de los medios que, desde una aplicación contextualizada, nos ayuda a encontrar en el pasado lo nuevo, pero que surge en el presente, que es su futuro. Nuestro pasado en nuestro presente nos ofrece nuevas experiencias, de ahí la importancia de la memoria⁵⁰. Porque en la vida llegarán muchos presentes que con lo aprehendido con la *Bildung* pueden dar lugar a experiencias y comprensiones que tienen sus orígenes en el pasado. Un maestro no sabe cuándo va a dar fruto aquello que está sembrando.

Aquí entra en juego la valentía de estar dispuesto a dejar la comodidad que la rutina y la supervivencia nos ofrecen. Es una valentía que se dirige a la renuncia de esquemas

⁵⁰ En referencia a lo anteriormente planteado por Hannah Arendt en torno a la importancia de la responsabilidad sobre uno mismo y sobre el otro, el estudiante aprende y percibe del adulto la pérdida de cuidado respecto al mundo, la ausencia de sí que le vincula a su pasado y a su futuro y al de los demás. La autoridad está en la fuerza de asumirnos cuidadores de uno mismo y los demás.

A lo que la autora añade que “la crisis de la autoridad en la educación va muy estrechamente ligada a la crisis de la tradición, es decir, la crisis que hay en nuestra actitud hacia el pasado. Este aspecto de la crisis moderna le resulta a la educadora especialmente difícil de soportar, ya que, siendo su tarea la de mediar entre lo viejo y lo nuevo, su propia profesión requiere de él un extraordinario respeto por el pasado” (Arendt 14).

aceptados y elementos asumidos, abriéndose a la acción histórica que está presente en nosotros.

Para los socráticos la *paideia* es “todo lo que poseo: la forma interior, la existencia espiritual, la cultura. En la lucha del hombre por su libertad interior, en medio de un mundo en que reinaba las fuerzas elementales que la amenazaban, la *paideia* se convierte en un punto de resistencia invulnerable” (Jaeger 88), y eso, no es un ideal, es un principio de trabajo fundamental desde la hermenéutica gadameriana.

LA HERMENÉUTICA DE GADAMER

La historia de la hermenéutica es extensa; sus inicios se encuentran en la interpretación de los libros sagrados, en la exégesis y la jurisprudencia, en la búsqueda de los saberes dogmáticos. Ahora no estamos en ese punto, no se intenta a través de la hermenéutica buscar verdades fijas, ni tampoco objetivar, sino asumir que nosotros o el otro estamos para ser entendidos.

La hermenéutica desde Gadamer no significa la posibilidad de poseer la verdad, sino la ayuda para llegar a ella. Es una herramienta de uso continuado para nuestra vida, para trabajar en la “posibilidad de ampliar los horizontes de nuestra civilización. Es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma, la forma de la realización de la comprensión y la interpretación” (Gadamer *Verdad y Método* 467). Y el mundo se hace comprensible (como ya hemos dicho anteriormente), a través del lenguaje, la conversación y el diálogo. Porque la comprensión experiencial llega cuando nos damos cuenta de que esa comprensión está acompañada del lenguaje y de uno mismo. De ahí la importancia de aprender a leer y escribir, porque cuando leemos, nos convertimos en mediadores que damos vida particular al texto y el lenguaje adquiere la cualidad que tiene por sí mismo, no solo a

través de los significados de lo que transmite, sino en el valor propio adquirido a través de lo que expresa con quien lo ejerce y lo interpreta. La comprensión se perfecciona, por ejemplo, con la esencia de la lectura que solo surge con nosotros como lectores e intérpretes.

La hermenéutica es más que una comprensión mental, con ella se “produce una unidad con el cuerpo, el alma y la voz, una voz que es la voz del comprender” (Gadamer *Gadamer narra la historia de la filosofía* cap. 6). Este proceso requiere de una madurez que es posible adquirir a través de la *Bildung*. Los conocimientos adquiridos en la escuela bien pueden ir dirigidos a cuidar de un mundo donde el cambio climático, los movimientos migratorios o los conflictos bélicos (entre otros) requieren ser vistos y transformados, pero se quedan cojos sin una acogida sensible que no se limite a la no transmisión. Necesitan una escucha real aprendida desde el diálogo y la participación.

La hermenéutica de Gadamer surge en la escuela a través de la conversación. Un maestro debe saber conversar con el mundo y consigo mismo para hacer que sus alumnos sean individuos de la *Bildung*, porque él mismo debe ser individuo de la *Bildung*.

Aprender a escuchar no es fácil, porque estamos centrados en nosotros, en nuestros problemas y justificaciones, en todo lo que el mundo nos hace. “Vivimos en un mundo narcisista” dice Gadamer en “Gadamer narra la historia de la Filosofía”, y cuando hacemos un uso individualista del lenguaje, anulamos la cualidad recíproca de este, volviéndolo algo egoísta e instructivo. El diálogo, sin embargo, lo convierte en solidario. Quien acude al “he entendido” platónico para hablar del logro de una experiencia, y decide hablar para el otro como invitación para que entienda también (aunque el otro no tiene por qué hacerlo, ahí radica la singularidad propia y la libertad), está realizando un acto de generosidad. No solo quiere mostrar lo entendido conceptual o experiencialmente, sino enseñar una parte de sí mismo a través del entender. Es un acto de compartirse, de apertura.

Leímos en clase el poema “Tengo Miedo” de Pablo Neruda:

Tengo miedo. La tarde es gris y la tristeza
del cielo se abre como una boca de muerto.

Tiene mi corazón un llanto de princesa
olvidada en el fondo de un palacio desierto.

Tengo miedo. Y me siento tan cansado y pequeño

que reflejo la tarde sin meditar en ella.

(En mi cabeza enferma no ha de caber un sueño
así como en el cielo no ha habido una estrella.)

Sin embargo en mis ojos una pregunta existe
y hay un grito en mi boca que mi boca no grita.
¡No hay oído en la tierra que oiga mi queja triste
abandonada en medio de la tierra infinita!

Se muere el universo de una calma agonía
sin la fiesta del Sol o el crepúsculo verde.
Agoniza Saturno como una pena mía,
la Tierra es una fruta negra que el cielo muerde.

Y por la vastedad del vacío van ciegas
las nubes de la tarde, como barcas perdidas

que escondieran estrellas rotas en sus bodegas.

Y la muerte del mundo cae sobre mi vida.

Ante la pregunta de a qué tenía miedo el hablante lírico al decir “¡No hay oído en la tierra que oiga mi queja triste/abandonada en medio de la tierra infinita!” Karla, sorprendida, dijo que de la soledad. Y lo repitió varias veces, de la soledad. Luego, quiso compartirlo como comparten muchos jóvenes, en las redes sociales. Habló y dijo sobre su experiencia lectora.

Y TODO EN LA LECTURA Y EN LA ESCRITURA

El lenguaje es un medio de expresar miradas y sentires, modos de estar, comprender e interpretar el mundo. Si el lenguaje alcanza su máximo potencial en el diálogo, en la escuela se produce principalmente de dos maneras: a través del intercambio personal y grupal, y a través de la lectura y la escritura.

Pero el lenguaje necesita práctica y ejercicio para llegar a una comprensión y manejo competentes, así como para lograr llevarlo a su máximo potencial y al nuestro unido a él (ofrecerle un uso, disfrute y aprovechamiento lo más rico posible). La comprensión se realiza “tradicionalmente [desde] la gramática y la retórica” (Gadamer *Verdad y Método* 462), que necesitan ser absorbidas e interiorizadas como lo hicieron Emilio y Fernando. Además, al lenguaje hay que dotarlo de la historicidad de nuestra vida, de diálogo que toma un giro hermenéutico allí donde se trata de comprender un texto, porque “en la escritura el lenguaje accede a su verdadera espiritualidad” (Gadamer *Verdad y Método* 470). Si la escuela cosifica y mecaniza la escritura, el maestro está mutilando el sentido profundo que guarda.

Esto es lo que decía Walt Whitman de los maestros:

“No aceptes enseñanzas de segunda o de tercera mano, no observes desde los ojos de los muertos, ni te alimentes de los espectros de los libros” (Manguel 223).

“Honra más que nadie mi estilo, quien aprende con él, a destruir al maestro” (Manguel 223).

“Asesinar a los inocentes” es el título de uno de los capítulos de *Tiempos difíciles*, donde Charles Dickens describe las relaciones entre alumnos y maestros.

“Nunca he permitido que la escuela entorpeciese mi educación.”
Decía Mark Twain.

En las palabras de todos ellos parecen escucharse los ecos de quienes personifican el alto absentismo escolar en México, sobre todo a partir de secundaria y en zonas rurales y de bajos recursos económicos. Pero ni Mark Twain, ni Dickens, ni Whitman dejaron de leer, ni escribir, nunca dejaron de aprender conscientemente. De una manera u otra, nunca dejaron la escuela o de utilizar aquello que esta vehicula y puede ofrecer.

En el mundo, más allá del talento literario y la personalidad expresada en sus escritos, no sólo hay un Whitman; hay muchos, porque todos tenemos la capacidad de desarrollar miradas y perspectivas singulares de la vida y expresarla. La escuela debe promoverlo facilitando herramientas de interpretación y pensamiento crítico, así como hacer florecer el potencial creativo y único de cada uno.

Estas líneas se escriben sobre el reconocimiento como maestra de los errores cometidos en el aula, y sobre la conciencia de la dificultad de entrar en ella con el temor de causar más daño que beneficio. Es interesante verse reflejado en el aguafuerte de Goya perteneciente a la colección de “Caprichos”:



(Fig.6)

Si sabrá más el discípulo dice la reflexión del artista. Y está sujeto a interpretaciones, pero un maestro debe buscar no ser un “sepulturero más o menos afable” (Steiner 24), reconocer sus *burrerías* e intentar corregirlas para en su lugar “intentar prender fuego a las almas nacientes de sus alumnos” (23).

El maestro es un privilegiado que ha accedido al lugar desde el cual puede hacer de la palabra y el lenguaje medios de crecimiento, y hacer de la escuela, de sí mismo y de sus alumnos protagonistas de sus propias novelas de formación (*bildungroman*). Juan Cauriño en *Recuerdos del porvenir* de Elena Garro, mientras se dirige al cuartel de los soldados, escucha las risas y burlas de quienes le rodean. Él trata de “coger las palabras al vuelo” (80) para luego convertirlas en otra cosa, en fuerza, necesidad o valentía. “El profesor [es un] mensajero cuya receptividad [...] educada le ha permitido aprender un logos revelado, la Palabra” (Steiner 6), que con su fuerza creativa (esa que quiere hacer florecer en sus alumnos)

y valentía, tiene que compartir. Compartir la capacidad de transformación que guarda la palabra.

CONCLUSIÓN

Se quiere plantear la importancia de los principios de la hermenéutica partiendo del aprendizaje de la verdadera escucha aplicada a las dinámicas de la escuela y el aula, reforzadas a través de la lectura como amplificadora de voces.

“Leer para la juventud es poder [es darles poder], es aprender a hacer por sí mismos” (Petit 116), para que el lado ”deseante y apasionado” (Petit 116) que tenemos se encuentre, para que las circunstancias propias no nos consuman, y como dice Gadamer, para que lo específico no gane a lo general. Somos seres históricos, pero nuestra historia va más allá de nosotros mismos. Enseñar es tener en perspectiva que acompañamos no solo a los que tenemos delante, sino a los que vienen después, e incluso a los que fueron y forman parte de un devenir, porque el pasado también sostiene el presente.

No es sencillo lograr el equilibrio entre la labor de un profesorado que quiere una enseñanza dirigida al individuo, estando acompañados de un deseo de sociedad y cultura donde el poder de la palabra y la lectura, que son fuente de conocimiento y desarrollo, buscan cambiar las miradas hacia el mundo, mientras se convive con un discurso político de temor hacia el cambio, que lleva al ejercicio de un poder que limita las posibilidades. El maestro no acompaña a un todo, sino a los que componen el todo; las flechas son individuales, dirigidas a cada corazón pensante al que se enseña a mirar a los ojos a los que vendrán y ya han estado. Se enseña no el peso que tienen como individuos culturales y letrados, sino la importancia que tienen como sujetos con capacidad de crear y transformar.

Dialogar en el salón de clases con las personas, con los textos y entre nosotros sobre esos textos, ahonda en nuestra comprensión del otro y de lo que leemos de un modo que va más allá de lo escrito, ampliando nuestra capacidad de negociación interpersonal. Leer, saber leer y escuchar lo oído y leído nos lleva a saber procesar e interpretar, criticar, reformular y responder. El diálogo desde la lectura y el silencio (porque los secretos también vuelan) permiten escucharnos y conocernos.

El maestro guía al alumno, quien es único e insustituible en relación con quienes le rodean. Es singular pero también unívoco, capaz de reflejar la propia existencia. Somos únicos en relación a los demás, y desde ahí, el papel de educador implica “enseñar [con] un grave temor, [con] una atribulada reverencia por los riesgos que comporta, [de lo contrario, es] una frivolidad. [Y] hacerlo sin considerar cuáles pueden ser las consecuencias individuales y sociales, es ciega. Enseñar es despertar dudas en los alumnos, formar para la disconformidad” (Steiner 120) para contener a un sistema de poder que crea mecanismos limitantes de aprendizaje y frena la auto penetración histórica.

Cuando Sócrates comenzó a hablar de la libertad, lo hizo en oposición a la esclavitud. Libre era el que no era esclavo. El solo uso de la palabra en dichos términos, hoy en día, supone toda una revolución, porque no solo visibiliza la esclavitud, sino otras dimensiones que van unidas a ella. La libertad hace aparecer una barrera que necesita ser superada, visibiliza las diferencias entre el bien y el mal, y muestra las injusticias. Esas diferencias llaman a la revolución. Pero las revoluciones pueden hacerse de muchas maneras; pueden ser silenciosas, pueden hacerse leyendo, teniendo sed de saber, compartiendo y creando en uno mismo jardines propios y comunes. No siempre hay que romper para reconstruir, a veces es suficiente tomar lo que hay y trabajar con una sonrisa interna y externa, buscando ese bien del que habla Platón y la verdad de la que hablan Gadamer y Foucault.

¿Y si la enseñanza fuese refugio? Refugio de los ecos de un pasado que se nos olvidó, pero podemos recordar, porque en realidad es algo que ya sabemos y solo padecemos de ese “olvido del ser” del que habla Heidegger.

La enseñanza como refugio no sólo implica la transmisión del saber, sino también el desarrollo del diálogo y de las capacidades propias para generar un conocimiento dinámico, convirtiendo al lenguaje en una fuente de vida y existencia. La escuela puede ser refugio de la lectura común e individual, refugio de una formación que nos lleva a un desarrollo “genuinamente histórico” (Gadamer *Verdad y Método* 40). Y la formación no se convierte en algo significativo si no hay una reflexión consciente por parte del educador (40).

Si la escuela y el maestro no son capaces de reconocerse:

¿Cómo van a hacer reconocerse y aprenderse aquellos a los que sirven?

Y:

¿Qué hay más potente que la palabra llena de sí misma para transformar el mundo?

Finalizamos con un poema de José Ángel Valente:

“No Inútilmente”

Contemplo yo a mi vez la diferencia
entre el hombre y su sueño de más vida,
la solidez gremial de la injusticia,
la candidez azul de las palabras.

No hemos llegado lejos, pues con razón me dices
que no son suficientes las palabras

para hacernos más libres.

Te respondo

que todavía no sabemos
hasta cuándo o hasta dónde
puede llegar una palabra,
quién la recogerá ni de qué boca
con suficiente fe
para darle su forma verdadera.

Haber llevado el fuego un solo instante
razón nos da de la esperanza.

Pues más allá de nuestro sueño
las palabras, que no nos pertenecen,
se asocian como nubes
que un día el viento precipita
sobre la tierra
para cambiar, no inútilmente, el mundo.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, Javier Marrero. "El papel del alumnado de secundaria en la construcción de conocimiento". *Kikiriki*, nº 39 (2000): nn. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1139

Análisis del 15M con José Luis Sampedro. Movimiento Visual, 2011. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LOmh3jcV28g>

Anderson Imbert, Enrique. "La montaña." Web. <https://es.scribd.com/document/707690834/La-Montana>

Arendt Hannah. *La condición humana*. Ciudad de México: Paidós, 2017

Arendt, Hannah. "La crisis de la educación". *Between Past and Future* (1959). Londres: Penguin Books, 1977 <https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2019-07La%20crisis%20de%20la%20educacion.pdf>

Boimare, Serge. *El niño y el miedo de aprender*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económico, 1999.

Bradbury, Ray. "Cuento de Navidad" . <https://biblioteca.org.ar/libros/1773.pdf>

Browne, Dik. *Olafo el Amargado*. Madrid: Editorial Acme, 1990.

Bruner, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles*. Editorial Gedisa, 2004. Edición digital. https://es.everand.com/read/511471087/Realidad-mental-y-mundos-posibles-Los-actos-de-la-imaginacion-que-dan-sentido-a-la-experiencia?_gl=1*1eclzlx*_gcl_au*MTAzNjExOTk0OS4xNzE0Njc4NDU3#

Coronado, Carolina. "A Luisita." Web. <https://poemayamor.net/luisita-carolina-coronado/>

Cortázar, Julio. "No se culpe a nadie." Web. https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_C/CORTAZAR/culpe.pdf

Crane, Stephen. *La roja insignia del valor*. La Coruña: Everest. Edición para Kindle.

Darien, Juan. *Zenbakien guda*. Bilbao: Txalaparta, 2009.

Deleuze, Gilles. *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama, 1995.

Dickens, Charles. *Tiempos difíciles*. Madrid: Editorial Alba, 2002.

Dilthey, Wilhelm. *Introducción a las ciencias del espíritu*. Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica de México, 1945.

Duch, Lluís. *Un extraño en nuestra casa*. Barcelona: Editorial Herder, 2007.

El vendedor de humo. Jaime Maestro, 2012. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=dwWqMgddes4>.

Esquivel Estrada, Noé Héctor. “La comprensión como estructura existencial humana. Una ruta de la hermenéutica filosófica gadameriana”. *Revista de Filosofía*. Vol. XXX (2018): 159-191

Fabre, Michelle. “Experiencia y formación: la *Bildung*”. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XXIII. Num. 59 (2013): 215-225

Fondebrider, Jorge. *Historia de los hombres lobo*. Ciudad de México: Sexto Piso, 2017

Foucault, Michel. *El orden del discurso*. Madrid: Ediciones Endynión, 1996.

Foucault, Michel. *Hermenéutica Del Sujeto*. Madrid: Las Ediciones La Piqueta, 1987

Foucault, Michel. *Lecciones sobre la voluntad de saber*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.

Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XXI, 2002.

Fountain, Ben. *Encuentros fugaces con el Che Guevara*. Ciudad de México: Sexto Piso, 2021.

Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Costa Rica: Siglo Veintiuno editores, 2017.
<https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf>

Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Siguene, 1999.

Gadamer narra la historia de la filosofía. Rudiger Safranski, 2013. Filosofando 89. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=HNf8vhDTnQo>

Garro, Elena. *Recuerdos del porvenir*. Ciudad de México: México Lee, 2010.

- Geertz, Clifford. *La interpretación de la cultura*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.
- Handke, Peter. *Ayer, de caminos*. Madrid: Alianza, 2011.
- Hermanus Demon, Jos Gerardus. “La Hermenéutica según Hans- Georg Gadamer y su aporte a la educación”. *Sofía, Colección de Filosofía de la Educación*. Num. 15 (2013): 33-84.
- Falkoner, Ian. *Olivia y su Banda*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económico, 2007.
- Horacio Quiroga. *El Almohadón de Plumas*. Caracas: Editorial CEC, Los Libros de El Nacional, 2009.
- Jaeger, Warner. *Paideia: Los Ideales de la Cultura Griega*. Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica de México, 2001
- Jeffers, Oliver. *El increíble niño comelibros*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Larrosa, Jorge. *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Barcelona: Laertes, 2019. Edición para Kindle.
- Larrosa, Jorge. Erótica y hermenéutica, o el arte de amar el cuerpo de las palabras. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XI
- Larrosa, Jorge. “La experiencia y sus lenguajes”. Conferencia. Universidad de Barcelona. 14 de mayo de 2013.
- Larrosa, Jorge. “Sobre la experiencia”. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, nº. 19 (2006): 96. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984>
- Lee, Harper. *Matar a un ruiseñor*. Madrid: Editorial HarperCollins Ibérica, 2015.
- Legrand, Louis. “Célestin Freinet (1896-1966) “. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, nº 23 (1993): 4. <https://docplayer.es/21641322-Celestin-freinet-1896-1966-louis-legrand-1.html>
- León Portilla, Miguel. *La Visión de los Vencidos*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003. Web. <https://www.almendron.com/blog/wp-content/images/2014/05/vencidos.pdf>
- Lenguaje y Literatura. Web. https://www.facebook.com/photo.php?fbid=677659414363163&id=100063573307523&set=a.614862133976225&locale=ru_RU

Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2001.

Manguel, Alberto. *Una historia de la lectura*. Sante Fe de Bogotá: Grupo Editorial Norma Literatura, 1999.

Meek, Margaret. *Entorno a la cultura escrita*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

Melich, Joan-Carles. "Silencio y memoria". Conferencia. Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. 30 de enero de 1998.

Mitchell, Margaret. *Lo que el viento se llevó*. Madrid: Editorial Ediciones B, 2008.

Natalia Ávila Reyer, María José Barras Cruz. *Lengua y Literatura 7º Básico*. Santiago de Chile: Santillana, 2016.

Nazaré de Camargo Pacheco, Mana. "Diltey y la educación". *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. X. Num. 26-27.

Neruda, Pablo. "Tengo miedo." *Residencia en la tierra*, Editorial Losada, 1935.

Petit, Michele. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

Penac, Daniel. *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1992.

Poe, Edgar Allan. "El corazón delator." *Cuentos completos de Edgar Allan Poe*, traducción de Julio Cortázar. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1970.

Rushdie, Salman. *Harún y el Mar de las Historias*.
<https://es.scribd.com/doc/197152734/Harun>

Twain, Mark. Web <https://proverbia.net/cita/5077-nunca-he-permitido-que-la-escuela-entorpeciese-mi->

Steiner, George. *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela, 2005.

Suskind, Patrick. *El Perfume. Historia de un asesino*. México D.F.: Seix Barral, 1992.

Tonucci, Francesco. "La verdadera reforma llega a los 3 años". *Investigación en la escuela*, nº 33 (1997): 9. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7928/7020>

Valente, José Ángel. "No inútilmente". Web. Editorial Gato Encerrado, 2019. <https://editorialgatoencerrado.com/2019/07/13/no-inutilmente-de-jose-angel-valente/>

Zielinski, Siegrfried. *Arqueología de los medios*. Bogotá: Universidad de los Andes, 2011.

