

Arquetipos

REVISTA DEL SISTEMA CETYS UNIVERSIDAD

Número 48 • Enero-Abril de 2019 • Quinta Época

La evaluación educativa

Antigua lección de un rector

La felicidad y la escuela



Los monstruos de Guillermo del Toro

Quiralidad

Coreografías del margen

Poemas de *Emily*

POSGRADO

DA EL SIGUIENTE PASO...
**DESCUBRE LO
MEJOR DE TI.**

Estudiar un **Posgrado en CETYS Universidad** te brindará una formación académica especializada en áreas particulares del conocimiento, esto gracias a planes de estudios que te permiten desarrollar una visión global a través de asignaturas de bloque fundamental, troncal, optativo, integrador y de concentración.

MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE NEGOCIOS (MBA)

Con 6 concentraciones:

- Alta Dirección
- Finanzas
- Emprendimiento
- Mercadotecnia
- Recursos Humanos
- Cadena de Suministros



MAESTRÍA EN DERECHO

Con 2 concentraciones:

- Derecho Constitucional y Amparo
- Derecho Corporativo Internacional

MAESTRÍA EN INGENIERÍA E INNOVACIÓN

4 campos de conocimiento:

- Diseño y Sistemas de Manufactura
- Sistemas y Tecnologías de Información
- Sustentabilidad y Energías Renovables
- Sistemas y Procesos Industriales

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Con 3 concentraciones:

- Desarrollo Organizacional
- Educación Especial
- Competencias para las Matemáticas

MAESTRÍA EN NEUROPSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Con 3 concentraciones:

- Desarrollo Organizacional
- Psicología Clínica
- Terapia Familiar

NUEVO PROGRAMA

MAESTRÍA EN GERONTOLOGÍA SOCIAL

PRÓXIMA CONVOCATORIA 2019

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

01 800 026 6123 | www.cetys.mx | Síguenos



Engineering
Accreditation
Commission



CONTENIDO

- 2 | Ventana editorial
- 4 | La evaluación educativa:
práctica e implicaciones para la sociedad
del siglo XXI
KARLA MARÍA DÍAZ LÓPEZ
- 14 | Primera lección (1961-1976)
FÉLIX CASTILLO JIMÉNEZ
- 22 | La felicidad y la escuela
ALBERTO GÁRATE RIVERA
- 30 | DOSIER: Coreografías del margen
MARIEL MIRANDA
- 40 | Quiralidad
NYLSA MARTÍNEZ
- 46 | *Emily* (fragmentos)
OLGA GUTIÉRREZ GALINDO
- 54 | La puerta abierta: las historias
de Guillermo del Toro nos dan luz
NÉSTOR ROBLES



Mariel Miranda

ARQUETIPOS

DIRECTORIO

Dr. Fernando León García

Rector del Sistema CetyS Universidad

Dr. Alberto Gárate Rivera

Vicerrector Académico

C.P. Arturo Álvarez Soto

Vicerrector Administrativo

Ing. Sergio Rebollar McDonough

Vicerrector de Operación

Mtro. Mario A. Dipp Núñez

Director del campus Mexicali

Mtra. Jessica Ibarra Ramonet

Directora de Zona Costa

Dr. Jorge Ortega Acevedo

Coordinador del Programa Editorial

REVISTA ARQUETIPOS

Patricio Bayardo Gómez

Director Fundador

CONSEJO EDITORIAL

Isaac Azuz Adeath • Miguel Guzmán Pérez • Basilio Martínez Villa • Miguel Ponce Camacho • Raúl Rodríguez González • Jorge Francisco Sánchez López (Jofras) • Guadalupe Sánchez Vélez

DISEÑO INTERIORES Y PORTADA

Inycre Diseño & Editorial

EDICIÓN

Néstor de J. Robles Gutiérrez

Rosa María Espinoza Galindo

FOTOGRAFÍA DE PORTADA

Mariel Miranda

IMPRESIÓN


Grupo Comersia. Ciudad de México.

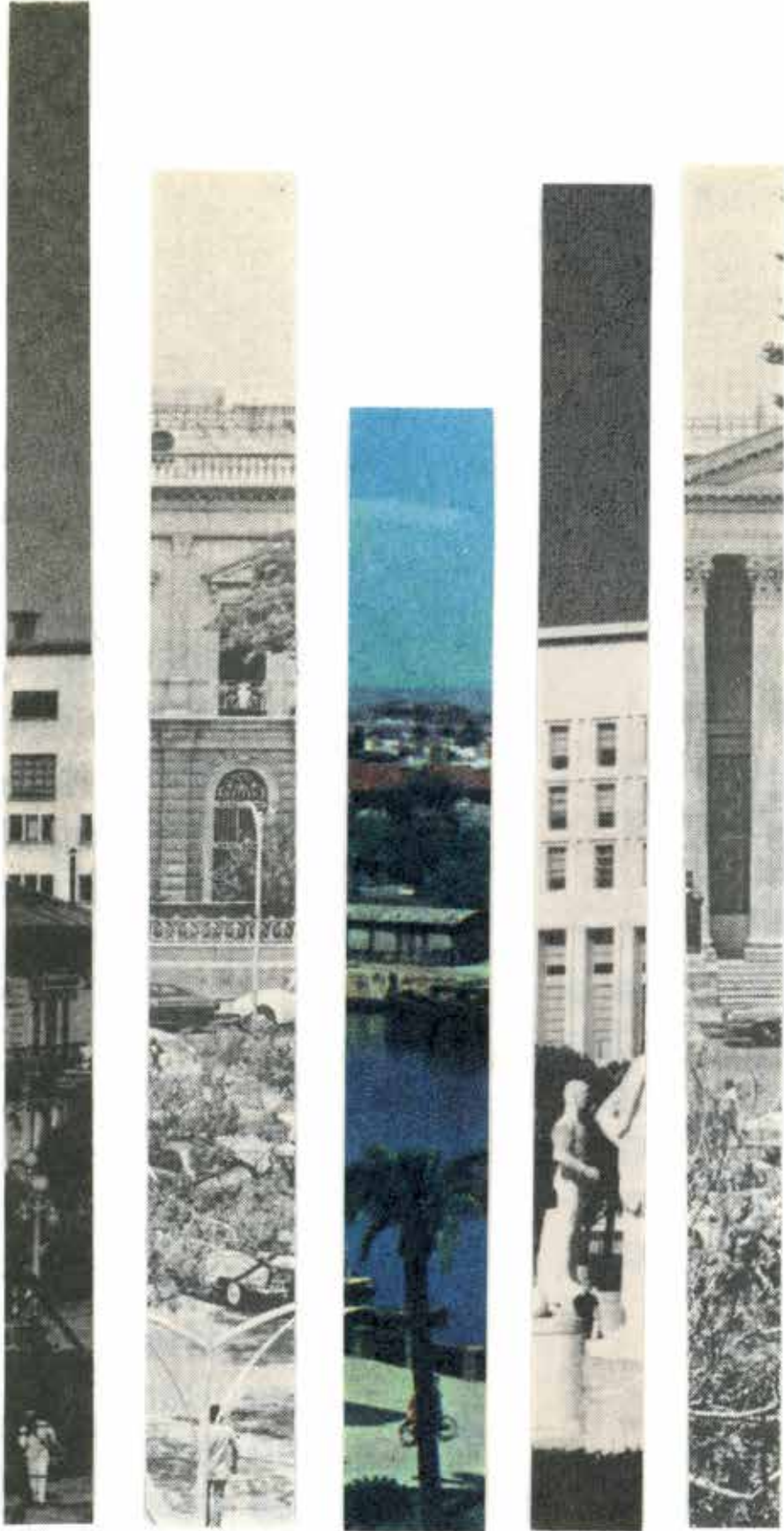
Ventana editorial

El comité editorial de la revista *Arquetipos* se entusiasma en presentar este número que celebra el 40 aniversario de su nacimiento. Si bien se fundó en 1979 con el nombre de *Entorno*, bajo la dirección de Patricio Bayardo Gómez, es en 1998 que la revista obtiene su nombre actual, convirtiéndose hasta ahora en la revista cultural del sistema CETYS Universidad, quizá la más longeva en Baja California. Manteniendo el espíritu de la institución, la primera parte de este número está dedicado a la educación, base existencial de toda universidad.

Karla María Díaz escribe “La evaluación educativa: práctica e implicaciones para la sociedad del siglo *xxi*”; se reproduce el texto “Primera lección (1961-1976)”, discurso íntegro del Félix Castillo Jiménez, exrector del CETYS Universidad entre 1967 y 1978, a quien recientemente se le rindió homenaje por su trigésimo aniversario luctuoso con la reedición del libro *In memoriam*, de donde se tomó este texto. Alberto Gárate Rivera escribe el libro *Las distintas que son iguales: El naufragio de las invisibles* (Octaedro, 2019) de donde reproducimos el capítulo “La felicidad y la escuela”.

Por su parte, la docente y artista visual Mariel Miranda, nos comparte “Coreografías del margen”, una serie de “microediciones que intentan responder qué ha pasado con nuestra sensibilidad, capacidad de imaginar, crear e inventar”, a partir de imágenes de una enciclopedia ilustrada.

En la sección de literatura, descubre el cuento “Quiralidad” de Nylsa Martínez, y fragmentos de *Emily*, el nuevo libro de la poeta y editora Olga Gutiérrez Galindo, de próxima aparición en la colección Ojo de Agua del CETYS Universidad. Finalmente encuentra un halo en la oscuridad en “La puerta abierta: las historias de Guillermo del Toro nos dan luz”, de Néstor Robles, quien reflexiona el significado de los monstruos en la vida y narrativa cinematográfica del director tapatío. 



Fotografía: Mariel Miranda

La evaluación educativa: práctica e implicaciones para la sociedad del siglo XXI

Karla María Díaz López



La educación es un ámbito caracterizado por constantes reformas que, sobre todo, en las últimas tres décadas se han presentado de manera continua. Así, hoy por hoy, al menos en las sociedades de occidente, somos partícipes de transformaciones sociales, económicas y culturales que, en buena medida, parecen derivarse de la globalización y de la relevancia que han adquirido las tecnologías informativas y comunicacionales en nuestra vida. Este escenario ha suscitado reflexiones en torno a la razón de ser de las instituciones educativas, respecto al nivel de competencias de sus autores, de su gestión, operación y de la valoración de su función; sobre estas cuestiones, algunos estudiosos de la materia como Álvarez (2005) y Escudero (2003) han señalado la necesidad de incorporar sistemas y prácticas de evaluación.

La evaluación educativa representa uno de los temas con mayor protagonismo y auge, ya que políticos, gestores, administradores, docentes, padres, estudiantes y la sociedad en conjunto, han rescatado la importancia e implicaciones del hecho de evaluar o de ser evaluado, sobre todo porque se reconoce la necesidad de incidir en la mejora y calidad de los diversos y complejos procesos que tienen lugar en el campo educativo. De alguna manera, esto puede traducirse en la eficacia y eficiencia de las políticas implementadas, de los recursos con los que se opera, de los niveles de competencia de las instancias y personas que conforman esta esfera. Así pues, de manera notable en el presente siglo, las tareas evaluativas representan instrumentos indispensables para medir y valorar el desarrollo de los sistemas educativos.

En el presente artículo iniciamos por problematizar lo que en la literatura especializada se entiende por *evaluación educativa*, se prosigue con un breve y somero recuento histórico de esta práctica, llevada a gran escala, y se finaliza con una serie de reflexiones en torno a las implicaciones que la evaluación tiene en el ámbito educativo.

KARLA MÁRIA DÍAZ LÓPEZ es licenciada en psicología, maestra y doctora en ciencias educativas. Es investigadora nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Conacyt. Profesora de tiempo completo y coordinadora del Posgrado en Educación de CETYS Universidad campus internacional Ensenada. Las líneas de investigación en las que trabaja son: evaluación educativa, abandono escolar y práctica docente.

LO QUE SE ENTIENDE POR EVALUACIÓN EDUCATIVA

Los sistemas e instituciones educativas implementan prácticas de evaluación, en función con sus necesidades, objetivos y propósitos. Este proceso complejo, que se enfoca y se entiende de diversas formas, suele caracterizarse por: la medición; el enjuiciamiento de la validez del objetivo; la rendición de cuentas; y el control.

De acuerdo con Popham (1980), uno de los académicos más destacados en el estudio de esta temática, la evaluación es una acción inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe caracterizarse por sus sistematicidad y por determinar de forma válida el valor de algo. Desde hace más de veinte años, el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE) manifestó que “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto”. También sabemos que la evaluación pretende servir para el progreso, ya que a través de ésta se identifican los puntos débiles y fuertes, a partir de los cuales se tiende a la mejora.

En términos generales, los autores que teorizan e investigan el tema, coinciden que siempre se debe evaluar para tomar decisiones. Por ello, no basta con tener información sobre los resultados del proceso educativo y emitir únicamente un tipo de calificación, es necesario que se tome alguna decisión, de lo contrario no existe una auténtica evaluación.

Por lo tanto, la evaluación se entiende como un proceso que implica la recolección de información para su posterior interpretación en función del contraste con determinados marcos de referencia o patrones de deseabilidad, lo que hará posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones. En síntesis y en palabras de De la Orden (1989), la evaluación es un pro-

ceso que busca información para la valoración y la toma de decisiones inmediata, misma que se centra en un fenómeno particular.

UN BREVE RECUENTO HISTÓRICO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA A GRAN ESCALA

En Estados Unidos, tres acontecimientos históricos marcaron la pauta para el inicio de las actividades de evaluación a gran escala en el ámbito educativo. En primera instancia, en 1958 se creó la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) —hoy con sede en Amsterdam, Holanda—, institución dedicada a promover y realizar estudios internacionales de evaluación educativa. En segunda instancia, en 1965 se aprobó el Primary and Secondary Education Act, proyecto que tenía como objetivo asegurar la evaluación de los programas educativos puestos en práctica.

Posteriormente, en 1968, el *Informe Coleman* generó una serie de debates y expectativas entre los políticos y la sociedad respecto al desempeño de las instituciones escolares. A estos acontecimientos, se suma el proyecto denominado Indicadores Internacionales de la Educación (INES, por sus siglas en inglés) instrumentado, a finales de los años ochenta del siglo pasado, por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE); mismo que a la fecha continúa vigente, y cuyo objetivo es generar información que permita comparar el funcionamiento, la eficacia y evolución de los sistemas educativos.

De acuerdo con Tiana (1996), estas acciones detonaron el interés en la evaluación de los sistemas educativos en el mundo y en los países latinoamericanos, donde las prácticas evaluativas dejaron de concebirse como una temática de indagación propia de investigadores y académicos, convirtiéndose en un asunto de interés político y social.

Asimismo, a manera de contexto, es prudente enunciar que a finales de la década de los ochenta, a nivel internacional, se presentaron diversos cambios en materia de política educativa; por ejemplo, el énfasis dejó de ser la cobertura y expansión, y se comienza a otorgar mayor importancia al funcionamiento del sistema. Se pasó de un enfoque centrado en la “cantidad” hacia uno cuyo centro sería elevar la “calidad” de procesos y resultados (Casassus, 2007). Por lo tanto, las reformas educativas que proliferaron en dicha década atendieron algunos aspectos asociados a la “calidad educativa” tales como: la relación entre costes y beneficios alcanzados, la adecuación a estándares preestablecidos, la consecución de objetivos, la descentralización y evaluación de la calidad de los aprendizajes (Morillejo et al., 1999).

Cabe destacar que en las últimas dos décadas se ha suscitado un creciente interés en la evaluación estandarizada del aprendizaje, misma que ha trascendido el ámbito educativo, convirtiéndose en un asunto de alcances políticos, económicos e incluso sociales. El principal indicador del aprendizaje de los estudiantes es el rendimiento académico, y éste, a su vez, se concibe como un indicador del funcionamiento de los sistemas educativos, lo que ha propiciado un desarrollo sin precedentes de evaluaciones estandarizadas a gran escala.

En el ámbito internacional, diversas organizaciones instrumentan evaluaciones que involucran la aplicación de pruebas objetivas, enfocadas en la medición de conocimientos, habilidades, dominios específicos y competencias de estudiantes, destacándose las siguientes:

- El Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés), se centra en evaluar conocimientos en matemáticas y ciencias de los estudiantes inscritos en los grados cuarto y octavo de la educación básica; mientras que el Estudio Internacional de Progreso en Com-

prensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés) mide las tendencias en el rendimiento en comprensión lectora de los estudiantes del cuarto curso de educación primaria, vale referir que en estos estudios han participado más de 50 países. Ambos proyectos son instrumentados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por sus siglas en inglés).

- El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), que instrumenta la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se centra en identificar el nivel de habilidades necesarias que han adquirido los estudiantes para participar plenamente en la sociedad, centrándose en dominios claves como lectura, ciencias y matemáticas. Mide si los estudiantes tienen la capacidad de reproducir lo que han aprendido, de transferir sus conocimientos y aplicarlos en nuevos contextos académicos y no académicos, de identificar si son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente, y si tienen la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida. Para el PISA, esos dominios están definidos como competencia (*literacy*) científica, lectora o matemática.
- En Latinoamérica, destacan los Estudios Comparativos y Explicativos realizados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), el cual se fundó en 1994 como una red de unidades de medición y evaluación de la calidad de los sistemas educativos de la región, coordinado técnicamente por un equipo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, en Santiago). En estos se aplican pruebas estandarizadas de evaluación de aprendizajes en distintas áreas a estudiantes de educación primaria. Conviene

referir que el LLECE produce información y conocimiento que retroalimentan la política educativa, por medio de sus reportes de estudios que reflejan el estado de la calidad de la educación en la región; participan los siguientes países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Ante este escenario, desde la década de los noventa, algunos países de la región como Chile, Argentina, Brasil, Bolivia y México cuentan con pruebas estandarizadas para medir el aprendizaje de los estudiantes. En el siguiente apartado se describe el caso de México.

A su vez, cabe mencionar la labor realizada por otras instancias enfocadas en la evaluación educativa de la región, entre las que destacan las siguientes:

- El Grupo de Trabajo Estándares y Evaluaciones (GTEE) conforma uno de los grupos del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América (PREAL). El GTEE es una red regional de especialistas que se constituyó en 1998 con el fin de promover los avances en materia de evaluación educativa, para proponer recomendaciones a nivel regional, nacional o local.
- El Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) es una red de trabajo e investigación en la que participan España,



Chile, México, Brasil y Puerto Rico. Se creó en 1999 con el propósito de colaborar con las instituciones educativas de los países participantes en el conocimiento y la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para lo cual realiza evaluaciones externas e independientes.

LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO MEXICANO

Con la federalización de la educación básica en 1992, el sistema educativo nacional se modificó, lo que implicó realizar evaluaciones en forma conjunta con los estados y el gobierno federal. Para ello, se estableció un órgano central de evaluación y un Comité Técnico Interestatal de Evaluación, y se impulsó la creación de unidades de evaluación. El propósito fue capacitar y profesionalizar las actividades de evaluación en temas particulares como la construcción de reactivos, la identificación de factores de contexto y el análisis de la información (Álvarez, Guerrero y De la Cera, 1994). Para ello, se conformó un banco nacional automatizado de reactivos, con lo que se pretendía que cada estado elaboraría sus propias pruebas.

En 1992, en la *Ley General de Educación*, se concibió la evaluación como una función sustantiva y estratégica para elevar la calidad de la educación (Zorrilla, 2003). En consecuencia, en la década de los noventa, la Secretaría de Educación Pública (SEP) se encargó del diseño y la coordinación de múltiples evaluaciones a nivel nacional. De este modo da inicio el desarrollo de un amplio conjunto de instrumentos de evaluación de aprendizajes, con distintos propósitos, particularmente en educación básica, en las que destacan las pruebas denominadas Estándares Nacionales (aplicadas entre 1998 y 2003), así como el Factor de Aprovechamiento Escolar, enmarcado en el Programa de Carrera Magisterial, en 1994. A estos esfuerzos se

sumó, ese mismo año, la creación del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval).

Con las acciones descritas, se iniciaron en México evaluaciones regulares de los conocimientos de los estudiantes. Los datos recogidos por las evaluaciones nacionales comenzaron a hacerse públicos en el año 2000; no obstante, la evaluación del aprendizaje se instrumentó casi tres décadas después que en los países más desarrollados, y ésta se empezó a realizar sin que sus resultados se consideraran para la toma de decisiones de política pública.

En el Acuerdo de la Alianza por la Calidad de la Educación 2008-2009 se estipuló la necesidad de articular el sistema nacional de evaluación conjuntando las instancias, procesos y procedimientos existentes. Ello derivó en una expansión acelerada de distintas iniciativas. El INEE se ha propuesto que la evaluación debe servir para mejorar no sólo la calidad de la educación, también su equidad, y atención a la diversidad, para lo cual se han implementado mecanismos de transparencia lo que permitirá contar con la credibilidad de la sociedad.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), requiere una mención especial debido al papel y protagonismo que hasta ahora ha desempeñado. El INEE fue creado en 2002, con el fin de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior; y así garantizar la calidad de los servicios educativos prestados por el Estado y los particulares.

Antes de la creación del INEE, las iniciativas para diseñar y aplicar mediciones educativas estaban dispersas y utilizaban metodologías diferentes, por lo que no era posible realizar estudios comparativos entre las mismas, pero las labores de dicho instituto han cambiado dicho panorama. Otra de las funciones vitales

del INEE es la aplicación de pruebas nacionales e internacionales de las cuales se han derivado centenares de publicaciones. Dentro de los proyectos del instituto, destacan la elaboración de pruebas de aprendizaje y de evaluación de escuelas. De esta manera, las autoridades educativas —federales y locales—, así como la opinión pública en general, cuentan con información válida y confiable sobre el desempeño del sistema educativo nacional en su conjunto y en varios de sus subsistemas más relevantes. El INEE también aplica el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), cuya realización a escala mundial es coordinada por la OCDE, y que tiene el propósito de ofrecer una visión general sobre la educación y capacitación de los jóvenes de 15 años.

En 2012, se firmó el decreto por el cual se modificaron su naturaleza jurídica y sus atribuciones. Es así que el Instituto se convierte en un organismo más autónomo y más ciudadano, lo que le permitirá fortalecer su especialidad técnica, para que esté en posibilidades de decidir, con independencia de intereses particulares, sindicales y políticos, cuáles deben ser las mejores políticas de evaluación, y que éstas respondan a un único criterio: elevar la calidad de la educación. En consecuencia, las funciones del instituto se ampliaron y se sintetizan en las siguientes líneas:

- Impulsar la cultura de la evaluación entre los distintos actores del Sistema Educativo Nacional y entre toda la sociedad;
- colaborar con las autoridades educativas competentes en el diseño de una política nacional de evaluación de la educación, en la cual se establezcan los referentes para comparar los resultados y las consecuencias formativas de la evaluación;
- diseñar y operar un sistema de indicadores que permitan valorar la calidad de los dife-

rentes componentes, procesos y resultados del Sistema Educativo Nacional;

- realizar y promover estudios e investigaciones de carácter evaluativo de políticas y programas educativos prioritarios; y
- diseñar y aplicar instrumentos destinados a evaluar de manera confiable, válida y periódica el nivel del logro educativo de los alumnos.

Con todo lo anterior, el INEE adquiere la responsabilidad de informar anualmente a las autoridades educativas federal y locales, así como a la sociedad en general, el estado que guardan diversos componentes, procesos y resultados del Sistema Educativo Nacional.

ALGUNAS IMPLICACIONES DE LAS PRÁCTICAS EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

La creciente incorporación de procesos de evaluación en los países latinoamericanos, a nivel regional e internacional, ha tenido consecuencias positivas, ya que ha coadyuvado a la construcción y acumulación de capacidad técnica y, a su vez, se ha facilitado el intercambio y desarrollo de un lenguaje común entre países.

Se ha pronunciado que para respaldar el financiamiento de programas, acciones y prácticas educativas necesarios para optimizar, principalmente, el rendimiento académico y la condición social de los estudiantes, los educadores y políticos necesitan los resultados de evaluaciones que tengan una base científica (Schneider et al., 2007). Países como Reino Unido, Estados Unidos, Alemania, China, Corea del Sur, India, Brasil y Chile han logrado, mediante los resultados derivados de evaluaciones estandarizadas, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes y el funcionamiento de sus sistemas educativos (McKinsey & Company, 2007).

En el caso de México, al remitirnos a la contribución de las evaluaciones del aprendizaje en la mejora de la calidad educativa, en primera instancia conviene destacar las actividades actuales emprendidas por el INEE y la SEP, quienes reconocen que los objetivos principales del esfuerzo evaluativo emprendido a través del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) son: *a)* Conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales al término de los distintos niveles de la educación obligatoria, *b)* ofrecer información contextualizada para la mejora de los procesos de enseñanza en los centros escolares, *c)* informar a la sociedad sobre el estado que guarda la educación, en términos del logro de aprendizajes de los estudiantes y, *d)* aportar a las autoridades educativas la información relevante y utilizable para el monitoreo, la planeación, programación y operación del sistema educativo y sus centros escolares.

En segunda instancia, la publicación de los resultados de las evaluaciones, tanto nacionales, regionales como internacionales, ha permitido que los docentes de secundaria y de Educación Media Superior identifiquen cómo está el país en comparación con otros, y cómo está su entidad federativa. El instituto también se ha esforzado por elaborar material derivado de las pruebas a gran escala que le permita a los docentes hacer uso educativo de ellas. En éste se incluyen elementos concretos para facilitar el trabajo analítico, práctico y reflexivo de los estudiantes, así como propuestas didácticas para la educación secundaria. Cabe referir que el INEE pone a disposición de investigadores y el público en general, las bases de datos derivadas de la aplicación de las Evaluaciones de Logro referidas al Sistema Educativo Nacional (ELSEN), para que las consulten o incluso para realizar sus propios análisis.

Aún no se demuestra si las evaluaciones estandarizadas del aprendizaje realmente contribuyen a mejorar y optimizar la calidad de la educación, lo que a su vez compromete reducir las inequidades existentes en los sistemas educativos (Murillo y Román, 2010).

Si bien existe una creciente preocupación respecto a la divulgación y el uso de los resultados, parece que las acciones para lograr que los docentes comprendan y utilicen los resultados de las evaluaciones y las incorporen a la práctica y cultura escolar, son insuficientes. A su vez, la mayoría de los docentes en Latinoamérica, no comprende los aspectos técnicos involucrados en el diseño de las evaluaciones nacionales e internacionales, ni los tipos de resultados que las mismas arrojan; por tanto, difícilmente pueden utilizarlos productivamente (Ravela et al., 2008). A este respecto, Contreras y Backhoff (2014) señalaron que la difusión de los resultados requiere adecuarse a las necesidades y capacidades de los diferentes usuarios de la información.

La evaluación tiene una indudable dimensión política, no es una operación puramente técnica. Al definir qué evaluamos y cómo lo hacemos, tomamos decisiones importantes sobre la relevancia de los aspectos y dimensiones que sometemos a estudio. Expresado en otras palabras, otorgamos relevancia a determinadas parcelas de la realidad misma que sometemos a estudio.

En particular, evaluar la calidad de la educación exige un enfoque integral, acorde con la complejidad y finalidad del objeto de dicha evaluación, por lo que deseablemente la valoración de sus componentes debe estar interrelacionada (la evaluación del aprendizaje, del desempeño docente, de la escuela, de los directivos, de la administración educativa y de los programas implementados). Lo único que pare-

ce indiscutible es que las tareas evaluativas tienen sentido, justamente, en la medida en que contribuyen en la mejora educativa. Así, en nuestros días, uno de los elementos que caracterizan a los sistemas educativos es la importancia que otorgan a la evaluación como vía para determinar la calidad de la educación, por lo que ésta trascendió los discursos y prácticas educativas y pasó a formar parte de la agenda pública (Fernández, 2018).

A manera de cierre, en los últimos treinta años el campo de la evaluación educativa ha cambiado notablemente, ya que hemos sido testigos de la proliferación de trabajos en la materia, mismos que se realizan desde diversos enfoques, concepciones y técnicas, lo que ha propiciado la emergencia de nuevas visiones y usos, lo que por ende ha repercutido tanto los procedimientos, finalidades y decisiones.

En palabras de Álvarez-Méndez (2014): “Toda actividad y toda práctica de evaluación educativa que no forme, que no eduque y de la cual los estudiantes no aprendan, debe descartarse, ya que la educación representa un bien común, y es reconocida universalmente como una garantía para reducir las desigualdades sociales”.

REFERENCIAS

- Álvarez-Méndez, J. M. (2014). *Evaluar para conocer, examinar para excluir. Razones y propuesta educativas*. Madrid: Editorial Morata.
- Álvarez, G., Guerrero, C. y De la Cera, S. (1994). *Sistema Educativo Nacional de México*. Madrid: Secretaría de Educación Pública/Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex15.pdf>
- Álvarez, I. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva educacional*, 45, 45-67.
- Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23(1), 71-79.
- Contreras, S. y Backhoff, E. (2014). Tendencias en el aprendizaje de la educación en México: una comparación entre ENLACE, Excale y PISA. *Nexos*. Recuperado de <http://www.nexos.com.mx/?p=22749>
- De la Orden, A. (1989). Investigación cuantitativa y medida en educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 41(2), 217-236.
- Escudero, J. M. (2003). Dos décadas de reformas escolares en España y Latinoamérica: algunas lecciones que es preciso aprender. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 5, 19-72.
- Fernández, F. (2018). La evaluación y su importancia en la educación. *Nexos*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1016>
- McKinsey & Company. (2007). *¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?* Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Resumen_ejecutivo_McKinsey2010.pdf
- Morillejo, E., Reboloso, E., Pozo, C. y Fernández, B. (1999). Evaluación de la calidad en la educación superior. *Papeles del Psicólogo*, 74, 12-17.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120.
- Popham, W. J., (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez-Rizo, F.,... Wolff, L. (2008). Las evaluaciones que América Latina necesita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 51-63. Recuperado de <http://dialnet.uniriojaes/servlet/articulo?codigo=2602512>

Schneider, B., Carnoy, M., Kilpatrick, J., Schmidt, W. y Shavelson, R. (2007). Estimating Causal Effects Using Experimental and Observational Designs. *A Think Tank White Paper*. The governing board of the AERA grants programs.

Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10(2), 37-54.

Zorrilla, M. (2003). *La evaluación de la educación básica en México 1990-2000. Una mirada a contraluz*. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. ©



PRIMERA LECCIÓN (1961-1976)

Félix Castillo Jiménez

El día de hoy hablaremos sobre un problema muy viejo, ¡muy moderno! No trata de ser original: esta primera lección tiene la “frescura” del análisis, ya que no está hecha por un experto psicológico-sociólogo-antropólogo, y puede parecerse al de la gente promedio. Trataremos los cambios mentales o de actitudes o adaptaciones de las personas para formar una sociedad justa y agradable, en lugar de vivir aislado como una persona solitaria que no necesita de los demás ni los demás necesitan de él.

Realmente no es el tipo de situaciones que se aprenden, desde el punto de vista de fijar un cierto conocimiento, como se aprende la ley de Hooke, en física: “Las elongaciones son proporcionales a las cargas”. Este conocimiento lo podemos retener y aprovechar para diseñar o para interpretar situaciones donde intervengan resortes o elementos que obedecen esta ley; y siempre será el mismo principio.

No tiene más limitaciones de interpretación que conocer el rango de acuerdo con las propiedades de los materiales donde la ley se cumple con exactitud suficiente.

FÉLIX CASTILLO JIMÉNEZ (1926-1989) fue un tamaulipeco formado en Monterrey, doctorado por la Universidad de Texas, catedrático de la ITESM y rector del CETYS Universidad durante 1967 a 1978. “Primera lección” fue una conferencia magistral que dictó con motivo de los 15 años del CETYS, en la que se advierte su concepción sobre la educación, y forma parte del libro *Félix Castillo Jiménez: in memoriam*, publicado por primera vez en 1990 y reeditado en 2019 por el Programa Editorial del CETYS, conmemorando su trigésimo aniversario luctuoso.

Tratándose de personas, es muy distinto, porque no basta saber (tener conocimientos) de los hábitos que debemos modificar para vivir en sociedad, sino que además debemos tener un entrenamiento para actuar dentro de una sociedad. Y en este momento no me refiero exclusivamente a las llamadas “buenas maneras de sociedad” que también tienen su origen fundamental en la vida del hombre en sociedad; me referiré a cambios más básicos.

Tal parece, en ocasiones, que el hombre “fue diseñado” para vivir solo; pero además lleva intrínseco un instinto gregario, que lo hace buscar unirse con sus semejantes con gran afán. Y parece mayor esta necesidad entre más batalla para lograrlo.

Por otro lado, 99 % de los humanos, desde hace muchas generaciones, nacimos dentro de la sociedad sin la libertad de decidir asociarnos o no. Y parece que esto nos ha hecho olvidar la necesidad de modificar nuestras actitudes personales para optimizar nuestra vida social actual.

Yo pienso que el instinto de conservación va emparejado con el egoísmo. Es decir, el egoísmo no es un defecto, al contrario, es una cualidad para el hombre que sobrevive gracias al instinto de conservación, que defiende lo suyo, que asegura su vida.

Pero el hombre asociado, rodeado de semejantes, tiene que cambiar su actitud egoísta; tiene que moderar el instinto de conservación, porque sobrevivir ha dejado de ser el máximo peligro (concebido primitivamente), y para demostrar esto, un buen laboratorio de comportamiento humano lo constituye la “gran amistad” que desarrolla uno con los paisanos, o no paisanos, en las estancias en el extranjero, o al menos en tierras extrañas.



Quizá si cada uno de nosotros recordamos nuestros mejores amigos, vamos a descubrir que algunos están conectados con una larga estancia en “tierras lejanas”. Esto debe estar ligado, seguramente, con la asociación consciente, es decir, una amistad que se desarrolló por nuestra verdadera necesidad. Una persona que sentimos muy estimada porque su ayuda, su apoyo, su conversación nos era tan necesaria en ese momento.

Todos podemos revivir con gran detalle muchas de las anécdotas de cuando estudiábamos en el extranjero, y tenemos frescas las facciones de los amigos de entonces, pese a que han pasado cosas importantes en nuestras vidas.

Debe ser la amistad una necesidad del hombre, algo relacionado con el instinto de asociarse.



Y tal parece que una de las características de la amistad es que el egoísmo aparece lo menos posible, se comparte el pan y el vino, se procura la mejor silla para el amigo, se tiene a flor de labio la mejor sonrisa para el amigo, y se reserva el más amargo de los llantos para humedecer el hombro del amigo. Todo no es fácil compartir.

Ahora empezarán a explicarse por qué escogí este tema, en este momento histórico del país y del CETYS. Creo que es un momento muy oportuno para razonar nuestra sociedad, nuestra nación, nuestra amistad, nuestro México.

En estos momentos valdría hacer un laboratorio de comportamiento humano que nos lleve a actuar más como conciudadanos, como amigos comprometidos el uno al otro, en todo y para todo.

Es más fácil compartir con los amigos porque el egoísmo está más adormecido, está más vivo el deseo de tenderle la mano al necesitado, aunque esto obstaculice nuestro enriquecimiento personal y quizá sacrifiquemos algo de nuestro bienestar.

Y ya apareció otro instinto, originado en el instinto de conservación: el que las ardillas almacenan nueces para invierno.

Tenemos miedo a quedarnos sin comida en el invierno de la vida, queremos seguridad; estamos dispuestos a sacrificar algo del presente para asegurar el futuro. Pero aquí nos suele ganar la inercia y se nos cambian los medios en fines y nos da por almacenar más de la cuenta, y lo que fue una previsión para el futuro se vuelva meta. Y en este proceso nos da más trabajo tenderle la mano al más necesitado, y el tiempo perdido por “gente que molesta” es mayor.

Y se complica más la situación cuando aparece la necesidad de poder, innato como una motivación del hombre, la sed de dominar, uno más que otros. Unos con unos medios y otros con otros. Pero el PODER está presente. Y así, volviendo al tema fundamental, el hombre tiene además de capacidad para retener conocimientos, una serie de instintos que lo introducen a manifestar ciertas actitudes, pero no por postura necesariamente,

sino porque “se le pide el cuerpo” (como diría el rancharo).

Aquí se me ocurre recordar el entrenamiento necesario en los boxeadores principiantes que cierran los ojos como un reflejo, es decir, una manera no consciente de responder a un estímulo (peligro).

Llegamos a ver la necesidad de entretener a la gente a controlar sus instintos conscientemente.

Volviendo al hombre en sociedad que debe comportarse (y lo subrayo) de manera que corresponda al modelo de la sociedad en que vive. Tal diseño buscó —no circunstancialmente— el bienestar, o felicidad total de toda la vida, contemplando todas las motivaciones de todos los integrantes de esta sociedad. No se debe decidir la actuación del momento presente como si viviéramos aislados, o entre enemigos a quien hay que vencer o morir. Pongamos por caso un semáforo que falla por chubasco, de inmediato consideramos que ha cesado la civilización y que yo debo imponerme a mi enemigo (imponer y enemigo, términos socorridos cuando se habla de la vida individual). Comienza cada quien a ganar las pulgadas que puede, hasta que se teje la maraña más complicada que retarda horas nuestro pasó y adelanta otras horas nuestra muerte por sufrir “inexplicable” situación.

Parece lógico que deberíamos estar entrados a interpretar que un semáforo que se descompone equivale a un ALTO para todos, donde debe pasar el de la bocacalle que viene del norte, por ejemplo, luego el de la bocacalle a su derecha, y así sucesivamente. ¡Qué fácil!, pero qué difícil es actuar así.

Hay necesidad de cambiar la actitud y confiar que todos seguiremos la regla de emergencia.

Y apareció el confiar, necesaria actitud social. En el momento que no confié que en la bocacalle en cuestión me van a dar mi turno para pasar, ¡ya estuvo que vuelve la lucha por pasar! Lucha que no está incluida en el diseño social en que vivimos.

También debe ayudarme a confiar la confianza (perdonando la repetición), de que el “vivo” que me arrebató mi lugar no se quedará con su triunfo. Y aparece la necesidad de estimular (contrarrestar) el deseo individual de imponernos, que nos haga pensar: “Si me avorazo, voy a perder cuatro horas en la comandancia, mejor me espero otro minuto aquí”. Pero si lo más seguro es que me avorace quede impune, pues me “gana el instinto de ganar” (imponerme), y esto nos pasa a todos; y vuelve la jungla.

Entonces, ya llegamos a algunas bases fundamentales para revisar nuestra estructura social:

- ¿Qué queremos? ¿Podemos escoger? ¿Debemos adoptar lo que tenemos?
- ¿Cómo se logra esto? ¿Somos capaces de planearlo lo que estamos en esto? ¿Creemos demasiado en modelos, para aceptar a esto?
- ¿Qué papel nos toca a cada uno de nosotros en esta estructura? ¿Es la óptima? ¿Es operante? ¿Es posible, humanamente hablando? ¿Es flexible?
- ¿Quién o como responderán para que los papeles estén cubiertos adecuadamente? ¿Qué estímulos se utilizarán: positivos, negativos?
- ¿Cómo, cuándo se revisará el sistema social para actualizarlo?

Hagamos una pausa para resumir los elementos que han aparecido en esta plática:

Hombre aislado	Peligro
Hombre en sociedad	Confianza
Actitudes	Comportamiento humano
Aprender (conocimientos)	Amistad
Leyes físicas	“Tierras extrañas”
Hábitos	Asociación consciente
Entrenamiento	Laboratorio de comportamiento
“Buenas maneras”	Enriquecimiento
Instinto gregario	Seguridad
Libertad de asociarnos	Necesidad de poder
Optimizar	Sed de dominar

Continuemos con algo que nos suelen “enseñar” impropriamente: La cortesía (“buenas maneras”), es la primera conciencia de que, en caso de duda en disfrutar una situación, le demos nuestro lugar a la otra persona.

Estas “buenas maneras” nos las enseñaron, quizá como un “símbolo de educación”.

A lo mejor por esto algunas veces nos chocan las buenas maneras cuando somos jóvenes. Deberían ser motivadas en un laboratorio de comportamiento humano, donde se confinara a los educandos a sufrir las consecuencias de un comportamiento inadecuado en el grupo, por ejemplo:

- Salpicamos al comer, por no usar bien los cubiertos.
- Olores indeseables, por desaseo.
- Escenas inadecuadas.

Llegar a que sintieran la necesidad y conveniencia de actuar en sociedad, y hasta después de este convencimiento recomendar el Carreño, para aprovechar a las buenas maneras.

Creo que al Civismo le ha pasado lo mismo que a las buenas costumbres, lo hemos enseñado inadecuadamente:

- Guardar el 21 de marzo, porque nació Benito Juárez.
- El 5 de febrero, por la *Constitución*.
- Descubrirse cuando se escucha el *Himno*.

Deberíamos razonar y entrenar buenos ciudadanos, convencidos del respeto a los héroes, actos valiosos y símbolos. Esto se podría hacer analizando unos actos frecuentes.

Por ejemplo un choque:

A es un conductor distraído a gran velocidad, desconocedor de la zona por donde transita; B es el otro, confiado en su vía libre, a gran velocidad. Durante el choque: impacto, atropellados, susto, blasfemias, imprecaciones, heridas. Resumen: energías perdidas y malestar.

Después del choque: A era un influyente y logró con “una corta” que le cambiaron el croquis; B estaba asegurado y no peleó mucho

pues nada tendría que pagar. La autoridad logró un rápido arreglo. Los hijos de alguien fueron al cine con la “corta”.

La sociedad se desquebrajó porque el sistema no se comportó como estaba diseñado. Se perdió respeto y confianza y a las personas involucradas serán elementos informes (deformes) en el sistema social.

Consecuencias: cada uno se comporta más individual y menos juega su papel; la sociedad no existe, es débil, obedece a otros estímulos que no son los del diseño original. Y esto es ineficiencia pura.

Creo que si le damos una “repasadita” a nuestra estructura social, lo que emergió de nuestra Revolución, le encontramos uno que otro resquebrajamiento. Además de los puntos fallos de diseño, que tiene cualquier asociación de humanos, no son privativos de nuestra sociedad.

Como lo mostramos en nuestro modelo, al final de la plática, no aguantamos la carga natural que nos toca como sociedad.

Nos falla la confianza, porque oímos una cosa y observamos otra.

Nos falla el respeto, porque ni solos nos respetamos.

Nos falla la amistad pues traicionamos hasta nuestra imagen del espejo (los cosméticos ayudan al engaño).

Nos falla la voluntad, porque la razón le avisa que no hay correspondencia entre esfuerzo y realización; y viene la abulia.

En fin, somos elementos informes unidos con aglutinantes de baja calidad y no reflexionamos, no hacemos conciencia de que nos estamos debilitando. Creemos que hay disyuntiva: que podemos vivir en una sociedad “gozando” de toda la libertad de individuos aislados. No nos damos cuenta de que urge, no tenemos otro camino más que:

- Reorganizamos
- Repartimos las funciones

- Educarnos (sin comillas)
- Cumplir con nuestro papel (trabajar)
- Que eliminen a los que fallen (justicia)
- Replantear periódicamente los cambios necesarios (actualizarnos).

En esta educación —sin comillas— nos deben entrenar a controlar (no a extinguir):

- El gobierno
- La fatiga
- La tendencia
- La histéresis humana

Pero ya vimos que hay cosas que no basta solo saber. No basta saber definir el egoísmo, o poder tipificar la personalidad de quien se nos pare enfrente.

“Hay que entrenar a nuestros boxeadores a no cerrar los ojos cuando tienen el guante enfrente”... Es decir, modificar reacciones, actitudes..., algo más que saber las cosas.

Algunos laboratorios humanos pueden considerarse: los deportes, política estudiantil, empresas (cooperativas, bailes, festejos, clubes) y muchos más.

Además los juegos diseñados para observar reacciones de grupos humanos, ¡que son fabulosos!

Ya se imaginan los que frecuentan el CETYS que en esta exposición debemos recapitular nuestra filosofía educativa:

$$E = I \times F$$

(Educación es igual a Información para Formación)

Algunos corolarios son:

Si la persona tiene formación cero, pierden valor sus conocimientos, aunque sea cien. (La formación tiene elementos que modifican las actitudes instintivas: perseverancia y tenacidad vs. mínimo esfuerzo. Equipos vs. sed de dominar, de sobresalir).

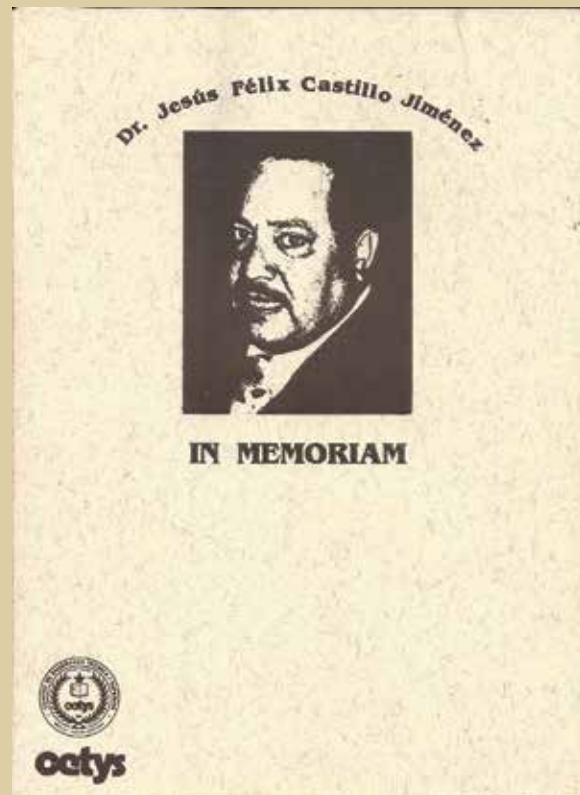
a) Otro corolario: si la persona con buena formación necesita tener conocimientos para ser algo más que una magnífica persona.

b) Como físico de profesión, he utilizado la idea de que la energía tiene dos factores, una caudal (cuánto) y otro potencial (de qué altura). En el caso de querer determinar la energía contenida en una caída de agua, necesitamos saber cuánta agua y de qué altura. Si queremos saber la potencia de una fuente eléctrica, necesitamos los amperes (cuánto) y los voltios (potencial). Y así la educación se puede considerar una energía con sus dos factores:

- Caudal como conocimientos
- Potencial como formación

El producto (no la suma) de los dos, nos da la educación, como una energía capaz de generar un trabajo.

Como conclusión, esta frase: vivir en sociedad tiene sus ventajas, pero no son gratuitas. Tenemos que esforzarnos para sostener dicha sociedad.

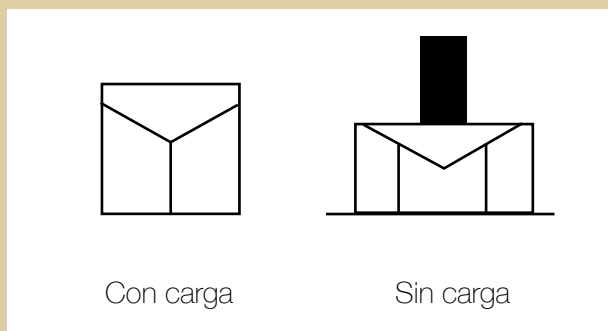


Terminaré utilizando el modelo que muestra que no podemos vivir en sociedad disfrutando de sus ventajas y actuando como individuos aislados, con libertades que conducen, a la ineficiencia. No podemos con esos lujos.

Supongamos que, simplemente, diseñamos nuestra sociedad así: dos bandos, rojos y verdes, unidos por el Estado que hace posible la rigidez del conjunto (blanco). Esta sociedad debe soportar una carga (negra) de sobrevivencia, para cubrir las necesidades (producir comida, curar enfermedades, evitar robos, etcétera).

Organizamos la sociedad, le ponemos la carga y... ¡no soporta!

Modelo social



Le falta algo, digamos la confianza el respeto, la honestidad, etcétera.

Vamos a simular todo lo anterior por este conocido papel (*kleenex*) de baja resistencia, sentando el sistema sobre estas bases, veamos qué pasa...

¡Se sostiene el sistema!

Conclusión: No es posible un sistema social libre sin la confianza, respeto, no honestidad, etcétera.

La moraleja es que, cueste lo que cueste, debemos buscar, encontrar e implementar los elementos que mantiene la estructura. Y ese costo puede ser:

- Más horas de estudio, para los estudiantes.
- Más determinación, para las autoridades.
- Más sabiduría, para los maestros.
- Menos lujos, para las madres.
- Más lealtad, para los que obedecen.
- Menos lamentaciones, para los pobres.
- Más puntería, para los que disparan.
- Menos provocación, para los que les disparan.
- Menos televisión, para los inactivos en política y,
- Más autoridad moral de exigir, para todos.

Porque en lugar de esta base (*kleenex*) hay este sistema.



Muchas gracias y ¡échenle ganas! ☺



FÉLIX CASTILLO JIMÉNEZ

in memoriam

Edición del 30.º aniversario luctuoso



La felicidad y la escuela


Alberto Gárate Rivera

Y la urgencia del profesor en que me convertí fue curar el miedo de mis peores alumnos para hacer saltar ese cerrojo, para que el saber tuviera una posibilidad de pasar.

DANIEL PENNAC, *MAL DE ESCUELA*

Estos cincuenta años de vida de María pudieran reducirse a una frase que ella expresa justo cuando el sol enciende el cerro en el poniente de la ciudad. Frase que carga todo el desconsuelo de una mujer que no termina de trabajar, de salir de deudas, de enfrentarse al analfabetismo del que no sabe cómo hacerlo para que sus hijos no se los gane la calle; mujer que no encuentra la paz en el lecho al que llega a la medianoche.

—No soy feliz, te lo digo y así se los digo a ellos. No soy feliz, porque estoy triste por mis tres hijos hombres que supuestamente me van a mantener cuando esté viejita; lo único que hice de ellos es una bola de parásitos, es lo único y me da mucha tristeza. ¿En dónde queda todo el esfuerzo de una persona por querer formar hijos de bien?



Esa pregunta baila en su conciencia y en la del que la escucha. Sus ojos negros que no saben mirar de frente reflejan esa frustración que la acompaña a todos los sitios. No es una mujer que tenga un sufrimiento existencial. No hay un daño profundo por la pérdida, hay un dolor por no saber lo que es sentirse realmente orgullosa por algo, por alguien. Es la desigualdad que no le dio muchas oportunidades, y las poquitas que pudo tener no supo cómo alfabetizarlas. Y es que, en ese espacio donde las diferentes son tan iguales, hay algunas que sí cogen una oportunidad y desde ahí le construyen otro sentido a la vida. Y así, podemos ver que es curioso cómo hay algunas historias personales que escapan a la explicación sociológica, como la de otra mujer, la de la niña seriecita que, con sus dieces, le construyó otro mundo, aparentemente uno paralelo, en ambientes muy semejantes al que ha vivido María. El relato me lo contó esa señora, y lo hizo de un solo aliento, como cuidando que no se le escapara ni una sola palabra con la que formaba su mundo de orgullo. Lo cuento.

También a veces la felicidad nos viene y no sabemos de dónde. La recuerdo pequeña y menudita. De pocas palabras y de mirada tierna. Ordenada y orientada siempre a la tarea. Nunca dijo que le gustaba la escuela —al menos yo no lo tengo registrado en la memoria—, pero hacía todo como si esta hubiese sido su pasión en la infancia y en la adolescencia. Su caligrafía era la viva imagen de ella: limpia, clara, perfecta, sin ir más allá, es decir, no era creativa, innovadora, inventadora de his-

ALBERTO GÁRATE RIVERA es doctor en ciencias de la educación. Vicerrector Académico del Sistema CETYS Universidad. Sus áreas de interés son la inclusión, exclusión y deserción escolar; pedagogía de la alteridad y formación del profesorado. Recientemente ha trabajado con los grupos de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia y del Centro de Investigación en Humanismo y Educación. Ha publicado diversos libros, un par de ellos con Pedro Ortega, iniciador del discurso sobre la pedagogía de la alteridad: *Educar desde la precariedad* (Ápeiron, 2015) y *Una escuela con rostro humano* (CETYS, 2017). El más reciente, en coautoría, *La educación ciudadana en un mundo de transformación* (Octaedro, 2018). Este capítulo forma parte del libro *Las distintas que son iguales: El naufragio de las invisibles* (Octaedro, 2019).

torias. Las tablas de multiplicar y las sumas, restas y divisiones las realizaba sin un margen de error. En contraparte, en el recreo, cuando intentaba regresar la pelota, casi siempre se estrellaba en la red de la cancha de voleibol. En los exámenes trimestrales no encontrabas un tache y el 10 colocado en la parte superior de la derecha de la primera hoja lucía flamante. En cambio, nunca representó a la escuela en una competencia de poesía de la zona escolar. Para esas cosas su talento no aparecía, lo tenía empeñado en aprender las capitales de los países y en saber que Hidalgo dio el grito de la Independencia una noche de un 15 de septiembre. Con sus pasajes transparentes y otros un tanto nebulosos, la escuela estaba hecha para ella y los seis profesores que tuvo en la primaria la quisieron, incluso ese par de docentes sin vocación que estuvieron en un salón de clases por equivocación. Todos ellos deseaban que el resto de los treinta niños a los cuales tenían que enseñar fueran como ella. El halago era mayúsculo.

En su historia no hay saltos gigantes ni caídas al precipicio. Mentalizada para ser buena en la escuela, fue encontrando en cada nota evaluativa el placer del éxito, reafirmado por una madre pertinaz en la importancia que le otorgaba a la escuela. Cuando llegó la graduación en el sexto año, no había manera de que no fuese así: ella debía ser la más destacada en aprovechamiento escolar. Su madre presagiaba que algo acontecería en la escuela esa tarde de graduación. Por ello, se puso su vestido menos usado, se enchinó el pelo y bañó a todos sus hijos, los ocho que ya tenía en ese momento. Cargando con ellos y con un marido hosco y un tanto incrédulo, se fue a la primaria a pre-

senciar la graduación de su hija, la segunda que graduaba de esa escuela urbana pública ubicada en el corazón de una de las colonias más antiguas y populares de Mexicali.

El jolgorio típico de una ceremonia de fin de cursos flotaba en ese ambiente de verano por la tarde. El junio de aquellos años de la década de los setenta todavía no dejaba entrar un asfixiante calor de cuarenta grados. La explanada lucía llena de niños uniformados y de padres de familia. La ceremonia, programada para las seis de la tarde, dio inicio cuarenta minutos después, y ese retraso parecía no importarle a nadie. El primer número fue el de los honores a la bandera; luego, alguien declamó el *México, creo en ti*. Después unos bailables folclóricos encabezados por el *Jarabe tapatío*. La maestra de danza cruzaba los dedos para que el disco aguantara una tocada más antes de rayarse. Al fin seguía el segundo de fama de cada alumno, que pasaría por una hoja blanca enrollada y sujeta con un listón de color. Ese y no otro era el documento que entregaba la escuela. El certificado oficial llegaría semanas después.

Conforme el evento avanzaba, la madre de la niña inteligente batallaba más para controlar a sus hijos pequeños que querían correr por media explanada. En ello estaba cuando el maestro de ceremonias invitó a hacer uso del micrófono al director de la escuela. Este dio un par de consejos a los graduados y luego señaló que la escuela entregaría el mayor reconocimiento académico al estudiante más destacado de la generación. El silencio invadió el espacio lo mismo que las primeras sombras de la noche. El director nombró a nuestra protagonista, y su

madre, al escuchar el nombre de ella, se cimbró en toda su humanidad. Cien adolescentes egresaban de esa escuela y era a su hija a quien el director entronizaba como la alumna más destacada de la generación.

Ese detalle podría parecer nimio y sin peso para un relato sobre éxito escolar. Sin embargo, tuvo repercusiones profundas. Esa mujer/madre nunca había ganado nada; nunca fue protagonista de nada; nunca llegó en primer lugar en una carrera atlética; nunca ganó un concurso de dibujo; nunca fue la voz principal de un coro en la iglesia y desde muy pequeña el destino le descarnó una verdad absoluta: nunca estudiaría una carrera universitaria. Vivió esos primeros treinta y cinco años de su existencia casi al margen, no en el precipicio, pero sí en una suerte de

clandestinidad social y cultural. Vivió teniendo hijos, cuidando su casa y jugando a la lotería o al voleibol con los jóvenes de su barrio, negándose lo más posible a volverse una señora. Por todo ello, al ver que ese ser de su sangre, la pequeña del rostro serio, de las escasas palabras y de la mirada cristalina caminaba por el centro de la explanada, acompañada por un insoportable temblor en las rodillas que la invadió todita mientras llegaba al sitio donde el director la esperaba para entregarle su diploma, lloró con una emoción de orgullo insospechado.

Nadie le explicó lo que era llorar con una emoción de orgullo insospechado, y no hacía falta. Por primera vez en esos años de criar hijos, sus intuiciones le daban la razón, y con ese diploma que se llevaba a casa empezó a construir sus



certezas. La primera, por encima de tantas otras, el llevar a sus hijos a la escuela, a todos los diez que tuvo. La segunda, el reconocimiento que se llevaba a casa, el máximo logro obtenido hasta ese momento por alguno de sus hijos le daría razones y fuerza para blindar a su familia de los peligros del barrio, específicamente de esos despeñaderos continuos de niños y adolescentes que abandonaban la escuela y se convertían en ramas marchitas de un árbol enfermo.

La tercera certeza se le vino como una iluminación: los éxitos de sus hijos en la escuela serían los de ella. Cada diploma y cada medalla que llegara a casa la llevarían a imaginarse en esa precaria escuela rural del *terre*, su pueblo situado a las fal-

das de un cerro en Sinaloa, a escuchar su nombre y a caminar por esa empolvada explanada con el temblor insoportable en las rodillas a recoger su diploma, por ser la estudiante más inteligente del tercer año.

Digo yo que la madre/mujer reafirmó con ese reconocimiento un principio pedagógico fundamental: sentar en sus rodillas a sus hijos cada vez que regresaban de la primaria para preguntarles viéndolos a los ojos: "Hijo, ¿cómo te fue hoy en la escuela?".

Y lo escuchaba, y le abría el cuaderno y lo revisaba, y lo festejaba con un abrazo cálido cuando veía el 10 en el extremo derecho de la hoja de ejercicios. Y luego le decía: "Ya te veo cuando seas grande, todo un licenciado".



Y sí, a veces la vida tiene una simplicidad como esa. Y sí, a veces la escuela está a la altura de madres como esa, mujeres que con intuiciones construyen promesas.

Le cuento esta historia a María y me dice que ella no tuvo la misma suerte, que ninguno de sus hijos fue nombrado en la ceremonia de graduación de la primaria. Que ella se contentaba con que fueran pasando de años y nada más. Por otra parte, ninguno de ellos se pensó como lo dice Daniel Pennac en su libro *Mal de la escuela*, como un zoquete. Ser zoquete a Daniel, en una familia sólida en la perspectiva sociocultural, lo llevó a concluir una carrera universitaria y a convertirse en profesor para sacar de la “zoquetería” a tantos alumnos a quienes les daba miedo el conocimiento. El entorno familiar y ambiental lo espoleaba a convertir sus aparentes carencias en el desarrollo de habilidades cognitivas, en la necesidad de fortalecer el carácter. Con él como escudo, pudo alcanzar el éxito escolar, no como estudiante, sino como profesionalista. María no tuvo a ningún Daniel Pennac ni a ningún Frank McCourt en su familia. Sus hijos cargaron con el fardo transgeneracional de abandono escolar.

—Ya le he platicado que yo no fui a la escuela. Mi nana me llevó un día y luego, cuando la maestra le pidió cuadernos y colores, no quiso gastar en eso. Ya viviendo en Mexicali, una vecina que era profesora del INEA¹ me invitó a estudiar la primaria. Me llevó todos los libros, yo me acuerdo que los terminé, pero nunca me dio diploma ni nada, pero yo supuestamente

¹ Se refiere al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.

terminé esos libros. Luego volví a estudiar cuando nos vinimos a vivir a esta casa. El INEA organizó un grupo de adultos de la colonia. Éramos bastantes los que estábamos interesados en estudiar. Me dieron el libro y no se hacía nada. Tarde tras tarde era lo mismo. “Para qué perder el tiempo?”, me dije, “pues mejor me voy a trabajar”. Y abandoné.

“Cuando trabajaba en la fábrica Bosch, ellos nos mandaron a la escuela, pero la muchachita nada más platicaba puras cosas de su vida, entonces yo fui y me quejé y me pusieron en un cuarto. “Ahí estudia tú, María”, me dijeron. ¿Y qué estudio?, si yo no sé qué voy a hacer, ¿cómo le diré?, yo confundo la *b* y la *d*. Yo te escribo una carta; pero va a estar difícil que le entendas. Sí quisiera estudiar, pero primero necesito comprar lentes; no miro bien y, la verdad, prefiero trabajar.

No había manera de romper un lazo transgeneracional. Abuelos y padres sin escuela, ella sin talento para sacarse dieces, había pocos argumentos para esperar algo distinto con los hijos.

—A mis hijos les decía: “¿Quieren verse como yo?”. Y me respondían: “No, pues no”. Les decía que se pusieran a estudiar. “Yo no sé leer, no sé escribir, no sé sacar cuentas, quisiera que ustedes fueran unas personas que sepan leer y escribir, y que sepan ganar dinero por ustedes mismos y sepan salir adelante”. Las únicas que veo que sí le meten muchas ganas son las mujeres; los hombres no. Ellas, desde chiquitas, me reportaban lo que hacían mis hijos. “Mamá, Raúl no está en la escuela, está en tal parte con unos amigos”, “salte de trabajar y vente, o vente a tales horas”. A veces sí lo hacía o a veces

ellas no me decían y yo les caía de sorpresa. ¿Cuál era la sorpresa que yo les daba? Pedía permiso dos horas en el tiempo de la comida, y como daban hamburguesas en esa fábrica, yo pedía la charola entera de hamburguesas y se las llevaba. Me salía de trabajar y les llegaba a las siete de la tarde y no había nadie, y eran pleitos porque yo los dejaba encerrados, y eran puros golpes, ¿no le digo que agarraba la mesa y la volteaba? No estaban en casa haciendo la tarea, y eran pleitos y pleitos. Con Óscar una vez hablé: “¿Vas a estudiar, sí o no?, porque me estás haciendo gastar el dinero que me hace falta para otras cosas”. Y me respondió: “No, pues la verdad, ya no quiero ir a la secundaria”. Y ya no tuve fuerzas para más. Mi marido nos había abandonado y yo no podía con todo. Los fui dejando y ahí están las consecuencias.

Sin querer admitirlo, tardó en entender cómo la escuela conecta con el trabajo y propicia mejores condiciones para vivir. Lo está viviendo con Lupita, la hija que estudia en la universidad. Le llega cuando, con sus propias palabras, se siente cansada y le faltan fuerzas.

—Lupita está en la universidad. En la fábrica en la que trabaja empezó de operadora y la subieron de puesto y le preguntaron: “¿Hasta dónde estudiaste?”. Dijo que prepa y la volvieron a subir de puesto, y había un puesto más alto que ella quería y como ocupaba seguir estudiando, de ahí mismo la animaron a que se metiera a estudiar. Prácticamente fue la empresa la que la empujó. A ella la han mandado a China, a Taiwán. De la familia, ha sido la que más ha estudiado. Y no crea que no

me doy cuenta de lo que valen los estudios, aunque a lo mejor ya es muy tarde, porque ya no mando en mis hijos, no tengo manera de meterlos en cintura. Una de mis hijas, la que tiene cuatro hijos, un día le dijo a Lupita María: “María, tú que estás bien parada en la fábrica, hazme el paro de meterme en donde estás trabajando”. Lupita María le contestó: “Tienes que estudiar y tú nada más tienes la secundaria”. Uno de los amigos de ella, un supervisor, la jaló, la metió ahí y le dijo que estudiara, con esa condición la subió de puesto. Y sí, por la misma empresa la están metiendo a estudiar. Estudia la prepa abierta. Esos ejemplos tienen peso, pero no crea que tanto, en estos barrios pobres, lo que más hay son chamacos en la calle sin estudiar, todos de la edad de mis hijos; casi la mayoría son vagos y drogadictos. Prefieren andar robando que quebrándose la cabeza en la escuela. Lo que miro y lo que muchos padres miran son a ellos; vienen a vender algo que se robaron allá, o “ayúdame a vender”, es lo que miro. Y son chamaquitos que yo conozco de chicos.


”Fíjese qué tan mal o qué tan bien estaría yo, que les decía a mis hijos que si no iban a estudiar, que trabajaran. Una de mis hijas dice que a las mujeres las obligué a trabajar y a los hombres los quería tener ahí encerrados. Y yo les decía que yo los mandaba a todos, desde chicos, a que se fueran a trabajar: ayudando a asar carne en las tiendas, y de ahí a lavar platos en un restaurante, de ahí a la fábrica, o en tiendas como la Waldos, luego de guardia de seguridad, o sea, le han buscado.

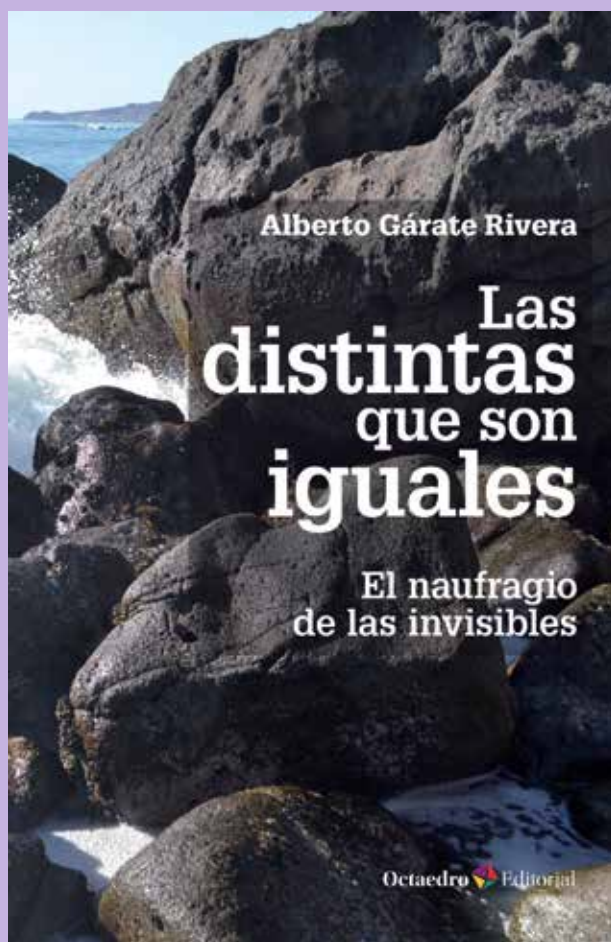
María no es feliz, porque su roce con el mundo, más allá de las operadoras de

las maquiladoras, le hace ser consciente de que la vida puede ser más que trabajar y vivir en ese nido de violencia y miedos al caminar por las calles de noche. Ve, en su transitar por la ciudad, otras historias donde la felicidad es más estacionaria, o al menos así lo parece. Le entran por la piel otras vidas, como la de la señora a la que le limpia la casa. Un buen hogar con hijos profesionistas que no andan en la calle arrojándoles piedras o pegándoles batazos a los pandilleros de las otras colonias. Le entran por el pensamiento familias más ordenadas que siempre hablan de expectativas. Entonces, ella no puede sacudirle la tristeza; entonces, ella no puede dejar de preguntarse si su esfuerzo fue el correcto y suficiente en su intento de querer formar bien a sus hijos; y entonces no le queda sino balbucear una reflexión con la cual busca mantener el ánimo:

—Intenté inculcar valores en mis hijos: que no robaran, que respetaran a la gente mayor, que respetaran a los jotitos... porque dos que tres ocasiones escuchaba a uno de mis hijos que se burlaban de ellos y le callaba la boca. O le oía decir a alguno: “Me burlé de fulanita porque no tenía papá”. Y yo le contestaba: “¿Y tú?, ¿tienes papá?, ¿está contigo? No está bien eso, o ¿qué tal que te quedaras sin mamá?, ¿te gustaría quedarte sin mamá?”. O sea, les ponía ejemplos, los regañaba y me enojaba. Eso lo hacían mis hijos. Mis hijas no. Me siento orgullosa porque ellas siguen luchando para que sus hijos salgan adelante.

El comparar su vida y la de sus hijos con otras familias le es inevitable. Como no trabaja en un hospital y no se enfrenta al crucial dolor que provocan las pérdidas

y las enfermedades que deterioran los cuerpos, no se puede dar cuenta de hasta dónde una vida con salud es una fortaleza. Lo que ve es que en la misma ciudad hay muchachos que no se agarran a batazos con otros; ve que el padre no le grita al hijo y la madre no acusa de prostitutas a las hijas; ve, aunque le duela reconocerlo, que las escuelas y la universidad algo hicieron con esos muchachos que, en apariencia, parecen ser más felices que los suyos. 



Coreografías del margen

Mariel Miranda

Este trabajo reúne una serie de coreografías de gestos, a través de microediciones que intentan responder qué ha pasado con nuestra sensibilidad, capacidad de imaginar, crear e inventar. Para remirar al pasado aposté por ejercitar de manera literal el gesto de volver a mirar, redescubrir, invocar, reeditar, crear nuevas narraciones a partir de lo que ya está dado. Lo logro a través de disecciones fotográficas, apropiándome de imágenes ya existentes que forman parte de una enciclopedia, para explorar el excedente, el error, lo oculto, lo insospechado, el margen.

A nivel personal de exploración, el goce que descubro en el ejercicio sucede en el proceso de tener que mirar literalmente de cerca las imágenes para descubrir los "sujetos excedentes". El encuentro con la potencia del reencuadre, la sorpresa del detalle insignificante, oculto, azaroso e inesperado.

Las imágenes pertenecen a la edición de 1984 de la enciclopedia ilustrada *El Tesoro de la juventud*. Puesta a circular en América Latina por la editorial norteamericana Grolier, a principios del siglo XX en el marco de discursos de educación positivistas, la publicación del *Tesoro* coincide también con el tiempo de intereses expansionistas de Estados Unidos sobre este territorio. De acuerdo con sus editores, en esta enciclopedia, *la imagen* sirvió como el recurso pedagógico-didáctico más importante para acercar los contenidos a los públicos juveniles e infantiles. Contenidos que bajo una mirada contemporánea resultan a todas luces racistas, elitistas, sexistas, colonialistas y altamente moralizantes. Mi trabajo entonces ha consistido no sólo en estudiar la historia de esta enciclopedia sino en dismantelar sus imágenes, usándolas en diversos proyectos para dotarlas de nuevos significados, muchas veces esos "nuevos significados" los he orientado hacia una problematización de la historia de relaciones simbólicas de poder entre América Latina y Estados Unidos (*El Tesoro*, 2018 / *Manual de contraofensiva táctica*, 2019). Este es el primer ejercicio donde uso estas imágenes para conducir las hacia otro lugar.



A propósito de este dossier de arte, los editores de *Arquetipos*, Jorge Ortega y Néstor Robles, conversamos con Mariel Mirandda acerca de su trabajo creativo.

Néstor: Interdimensionalidad y frontera son dos palabras que me saltaron en cuanto me enfrenté a tus composiciones: ¿cómo se representan estos conceptos? ¿Son significativos en la vida fuera de la página o del lente fotográfico?

Mariel: Hace ocho años con mi proyecto de investigación sobre los fotógrafos ambulantes de Tijuana comencé a notar la riqueza de la información que se esconde en los segundos planos

MARIEL MIRANDA es investigadora, docente y artista visual. Es cofundadora y directora del Festival Internacional de Fotografía Tijuana (FiFT). Becaria del programa Jóvenes Creadores del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes en la categoría de Fotografía (2018-2019). Ganadora del premio Second Sight otorgado en 2019 por Medium Festival en San Diego, California.

Su práctica curatorial y artística está particularmente interesada en las formas críticas de enseñar y discutir sobre fotografía, su historia y su inscripción en complejas relaciones sociales de poder mediadas por clase, raza y género.

de las imágenes. Leyendo algunas cosas me di cuenta que el primer plano, cuyo elemento principal estará casi siempre centrado, enfocado e iluminado ha sido una de las estrategias de representación para el canon estético. Pensaba entonces en explorar la potencia de lo opuesto: lo desenfocado, el margen, el elemento que aparece por necesidad, la sombra, el excedente, “el error”, —quizá otras formas de nombrar “la frontera” en los términos que tú planteas. Recuerdo haber escuchado decir a Diego Sztulwark, en *Clinamen*, el programa de radio que conduce, que el sol ha sido el símbolo de la monarquía y que valía la pena, como acción política, darle espacio a la penumbra, porque allí es el espacio de creación, entre muchas otras cosas, para lo heterogéneo. En esa “penumbra” de lo fotográfico fue donde intenté descubrir a los personajes lumpen que conforman esta serie de coreografías de gestos. Una vez que terminé ese primer tira-je de ensambles, después decidí trabajar un segundo con la pedacería restante de las imágenes que había recortado, otra forma de colección del excedente. Todas estas disecciones fotográficas —un total de 22 ensambles de 10 x 12 cm— las consigo apropiándome de imágenes ya existentes que forman parte de la enciclopedia *El Tesoro de la juventud*.

Jorge: ¿Cómo denominarías el tipo de obra que desarrollas comúnmente y qué lugar ocupa tu propuesta, en términos intrínsecos, en el contexto de las búsquedas actuales?

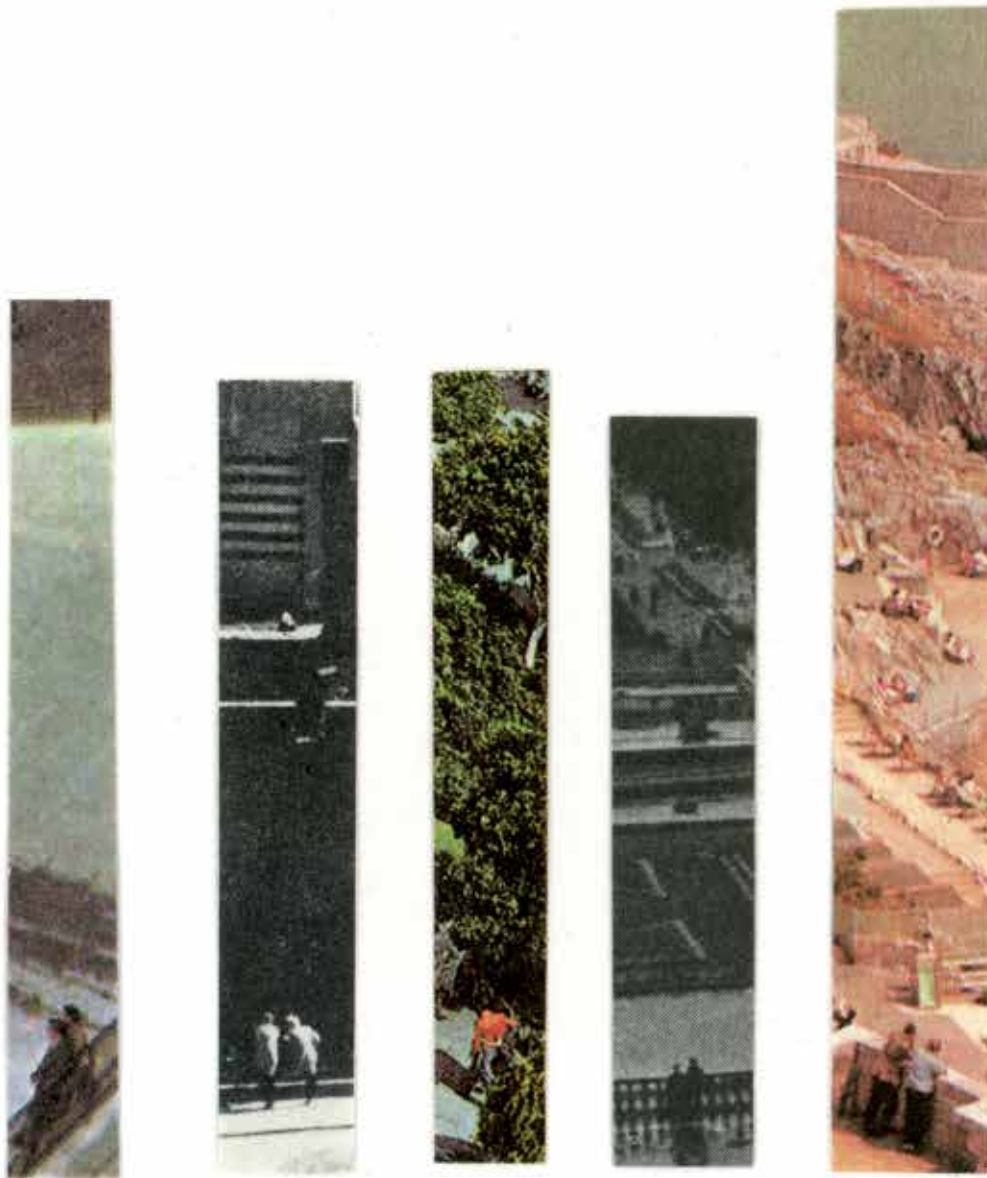
M: A mi trabajo dentro de la fotografía contemporánea se le va a nombrar como trabajo de archivo o post-fotográfico. Las dos son categorías con las que me he identificado. De manera general podría decir que ambas son propuestas que se han colocado dentro del campo del arte como apuestas de tensión que trata de preguntarse acerca de las narrativas legítimas u oficiales. Como casi todo lo que propone una lectura novedosa, poco a poco ha ido perdiendo su primera fuerza de interrupción —al menos en los espacios museográficos. Pienso que quizá vale la



pena no desanimarse por eso y más bien procurar llevar estas estrategias de tensión en silencio a otros espacios que no contribuyan a su castración. Quizá otra pista con la que yo he entendiendo mis proyectos tiene que ver con que mi formación dentro de la sociología, y cómo desde allí se arma mi interés e investigación sobre la imagen; he podido acceder al estudio del arte y la fotografía contemporánea en Tijuana en dos programas independientes que fueron muy importantes para mí. En este tiempo me he dedicado a estudiar y trabajar con diversos acervos de imágenes con los que he ido encontrando, fotografía considerada "amateur" que regularmente ocupa un lugar periférico dentro del campo de la fotografía. Eso me gusta. Mi trabajo más reciente lo armo con acciones básicas que seguramente muchos podemos hacer: recorto, relaciono/edito y a veces pego. A veces escaneo. A veces fotografío. Siempre escribo.

N: ¿Puedes ahondar en la teoría del clinamen? ¿De qué manera se representa o lo identificas en el azar de los personajes en los paisajes?

M: Clinamen es el nombre de un blog que sigo en línea, Diego Sztulwark es uno de los miembros del programa de radio que allí se transmite, un tipo prolífico al que sigo con atención; fue el nombre del programa el que te mencioné, más no en referencia a la teoría. Me parece que no






importa, porque tu misma pregunta a lo mejor es clinamen, ¿no es cierto? Es como si fuera una fuga, un error que nos da el pretexto para pensar desde allí lo que se ha desviado para que el encuentro de los personajes fuera posible. Creo entonces que el clinamen en tanto que desvío, debería pensarlo primero conmigo misma, si hago ese ejercicio diría que el desvío más importante lo ubico en cómo tuve que modificar el gesto de mirar las imágenes de la enciclopedia. Requería de muchísima atención, de varias distancias para ver los detalles que componían la fotografía, a veces era de una proximidad exagerada, otras más bien distanciada para poder identificar lo que buscaba en medio de toda la información, los personajes la gran parte de las veces no alcanzan los dos milímetros de altura. En otro sentido, el clinamen son los personajes mismos, en su carácter móvil y secundario dentro del encuadre original de la imagen. Los ensamblajes funcionan como evidencia del encuentro del error.

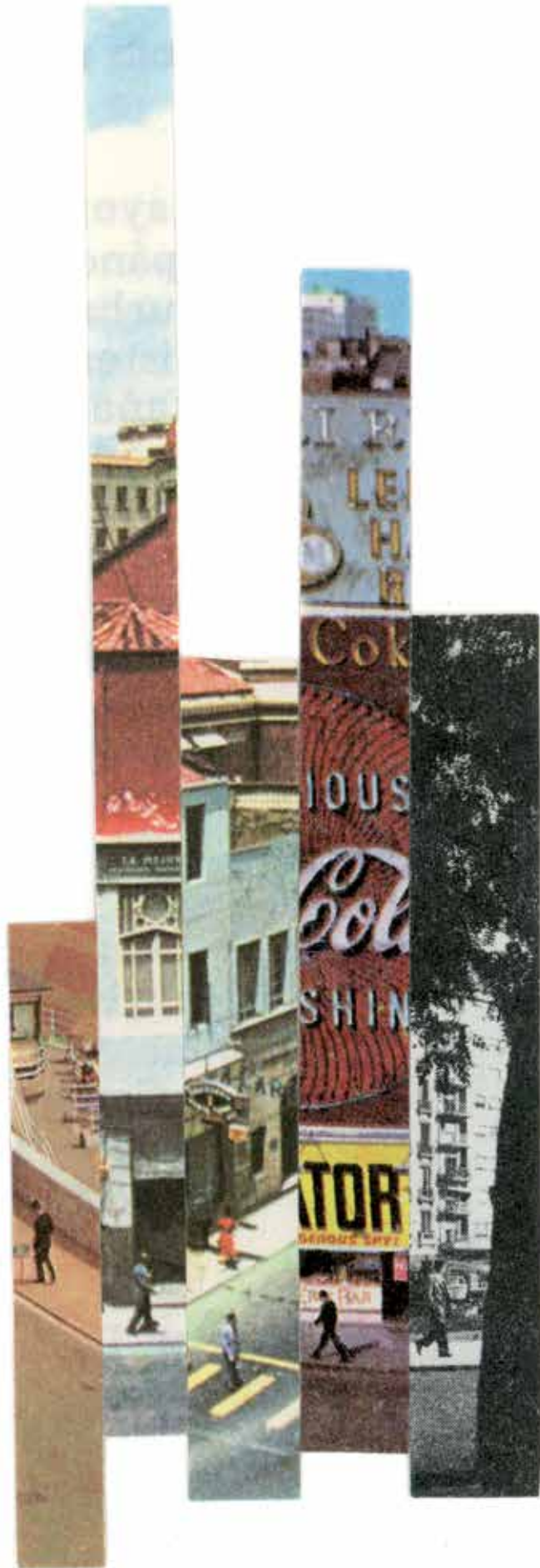
J: Tu trabajo parece dialogar con otras técnicas o disciplinas en la medida que involucra, al menos aparentemente, el collage, el fotograma y una secuencia visual que se antoja llamar cinematográfica. En este sentido, ¿cuál es tu relación con otras artes, o bien, qué otros lenguajes artísticos alimentan tu proceso creativo?

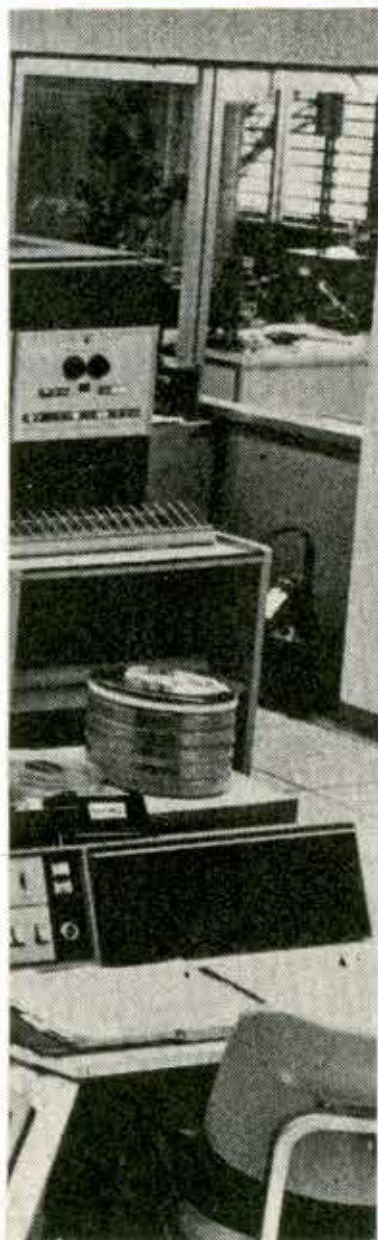
M: Yo creo que todos estamos siempre en relación con muchísimas cosas que alimentan nuestros procesos. Me decían hace poco que más que un proceso natural, desde hace un tiempo es parte de una serie de exigencias que requiere el propio sistema de producción y que se traslada a un montón de campos laborales, por supuesto entre ellos el de la academia y el arte. Estoy de acuerdo con eso. El tema de la secuencia visual es un ejercicio que fuera del cine se trabaja con gran peso en la curaduría y en la producción de fotolibros, un espacio en el que se condensa en poco espacio una narrativa que se conduce con base en algunos códigos formales y simbólicos que van a darle sentido y ritmo a esa progresión de imágenes. Construyo mucho en ese formato desde hace ya un tiempo y creo que este proyecto tiene mucho que ver con ese gusto. Harun Farocki y Chris Marker, dos de mis directores favoritos, trabajan desde esta estrategia muy básica del archivo que implica la colección, la edición y la categorización como herramientas que te permiten luego imaginar otra cosa posible qué decir a partir del primer material dado.

N: Noto rasgos de ciencia ficción, incluso del género fantástico, en la composición de las fotos que me remonta a Las ciudades invisibles de Italo Calvino. ¿Imaginaste historias o encuentros entre los personajes perdidos durante el proceso? ¿De qué manera se darían estos?

M: Me gusta mucho que hayas pensado en Calvino, yo no creo que habría llegado tan fácil a esa conexión con él. Recuerdo que fue el primer comentario en voz alta que hiciste cuando te mostré los pequeños ensamblajes en el Ceart. En una nota preliminar del libro que citas, Italo relata que durante un tiempo fue coleccionando en carpetas los textos que poco a poco fue escribiendo sobre ciudades; yo utilizo el mismo sistema, guardo imágenes o excedentes de ellas que voy encontrando con las que siento después podría hacer algo. Calvino al igual que yo —para jugar y ejercitar la relación con tu referencia— entramos en procesos de edición e imaginación para asignarle un sentido narrativo a esa colección. Los personajes —invisibles— perdidos como bien los llamas, los fui encontrando a lo largo de las imágenes de 20 tomos de la enciclopedia que ya comenté, poco a poco sus pares empezaron a aparecer y con esta multiplicación de gestos compartidos también la posibilidad de imaginar la ficción que entonces tiene que estar ligada a una secuencia, a una colectividad que aquí elegí y deseé pensarla con base en lo común pese a la diferencia del tiempo y del espacio que habitan. Es esa interdimensionalidad a la que te referías en tu primera pregunta. 













Quiralidad

Nylsa Martínez

Para Susana

Abrió la puerta del apartamento y colocó las llaves en un pequeño objeto hecho de madera. Se quitó los zapatos y colgó el abrigo en un discreto clóset a un lado de la entrada. Quiso pensar que el temblor en sus manos se debía a haber olvidado los guantes en su laboratorio, cubículo o, esperaba no fuera así en el auto del desconocido con quien acababa de entrevistarse.

Nunca se imaginó a sí mismo en una situación similar, todo lo había hecho bien. Él podía jactarse de ser de los pocos que seguía las reglas, incluso, de ser señalado por los demás como demasiado *by the book*. Pero es que, “Las cosas se hacen bien o no se hacen”, solía repetir. Lo que para los demás significaba un esfuerzo terrible, por ejemplo: el adaptarse a una cultura donde se seguían las reglas y el no cumplir con ellas, traía consecuencias; para él, había sido totalmente liberador. Claro, sabía que las personas lo hacían hipócritamente o presionadas por una sociedad sensiblera, tampoco se engañaba. Sin embargo, estaba contento con que la gente se la pensara dos veces antes de cometer alguna atrocidad. En su país ocurrían a diario y los criminales no recibían el menor castigo.

NYLSA MARTÍNEZ es narradora. Cursa el doctorado en lengua y literatura hispánicas en la UCLA. Aparece en las antologías de cuento *Lados B*, 2017. *Narrativa de alto riesgo* (Nitro Press, 2017) y *Territorio ficción. Antología de cuento joven* (SEP, 2017). *Green incanto* (Bagatela Press, 2017) es su libro más reciente.

Cada vez era más frecuente enterarse de tragedias de su tierra. Lo último había sido en su *alma mater*, un maestro suyo muerto a manos de unos asaltantes. Todo había pasado en el estacionamiento de la universidad, de día. Una tristeza lo invadió. Lo recordaba perfectamente llegando a la clase con el día encima después de haber estado las horas investigando. En ocasiones luciendo descuidado, con manchas en la camisa y el pelo sin un corte reciente. Era su maestro de Química Orgánica. Con él había descubierto cosas tan básicas como la quiralidad, esa propiedad de las moléculas de no poder superponerse a su imagen en el espejo. Tal como ocurre con las manos del hombre, que se parecen entre ellas, pero no lo son iguales. Si se ponía una encima de la otra esto quedaba claro, por eso los guantes no se podían intercambiar. Aprendió que el nombre de estas imágenes era enantiómeros. Y que podía haber moléculas supuestamente iguales a otras, con comportamiento diferente. La orientación de las mismas en el espacio alteraba sus propiedades y esto podía significar la vida o la muerte. Él recordaba el ejemplo expuesto por el Dr. López-Font, la historia de un medicamento llamado talidomida usado durante los años 50 en Europa.

Los médicos lo recetaban a mujeres embarazadas para calmar las náuseas, sin saber que luego se presentarían numerosos nacimientos de niños con deformaciones. Decía el doctor que eso podía haberse prevenido si sólo se hubiera sintetizado el enantiómero bueno y no el de las propiedades teratogénicas. Definitivamente, él lo había inspirado al inicio de sus estudios.

Abrió el refrigerador y tomó una cerveza. La destapó y dio un trago. Se sentó en el futón que constituía toda su sala y volvió a beber. No, Andrés no quería regresar a su país y su motivo no tenía que ver con un sentimiento de odio o rechazo *per se*. Él no quería volver porque no había lógica en ello. Toda su especialización académica la había realizado fuera de su país, enlazando un proyecto con otro en una ruta armónica. Ahora tenía frente a él la oportunidad de postularse para ser jefe de investigación en varios institutos donde su trabajo fructificaría, donde ya estaban al tanto de sus publicaciones, donde se le requería para liderar proyectos íntimamente relacionados con su campo de estudio. ¿A qué volver?, ¿a qué proyecto se integraría?, ¿quién iba a financiar su trabajo? Era comenzar de cero. Después del posdoctorado ya estaban agotadas todas las posibilidades aca-



démicas para permanecer en Estados Unidos, la visa de estudiante vencía. Tal como lo establecía la beca Fulbright que le había permitido salir por primera vez de México para hacer la maestría, ahora debía pagar con dos años de trabajo regresando a su país. Y no, no lo iba a hacer.

No era el único en esa situación, incluso, en ocasiones se sorprendía con más de uno hablando sobre el tema, se decían entre ellos: ¡Es la maldición Fulbright! Fue así, discutiéndolo, que le habían pasado el contacto de alguien que quizá pudiera ayudarlo. Estaban en el comedor de los maestros y la conversación era escuchada por todos. Una de las colegas que no había participado en la plática se le acercó al vaciarse el sitio. Nunca habían cruzado palabra, apenas un saludo amistoso. Sabía que era la que impartía las clases de Geo e Hidromagnetismo en el Departamento de Geofísica y Física del Espacio. Su diálogo fue breve. Le pidió tomar nota de un número telefónico. Le dijo que era de un contacto que había ayudado a alguien cercano para librarse del regreso a su país. *You mean, to waive the two-year home residency requirement rule?* Yes, ella respondió. Le pidió que no comentara con nadie esa información. También, que no podía explicarle en qué consistía. Fue muy rápido. En realidad, pocas veces la había visto en el comedor, ella era de otro departamento. Salió de la sala y después de ese intercambio, pasaron semanas sin volver a coincidir.

Terminó la cerveza. Analizó el encuentro sostenido con aquel extraño. Lo aguardaba en un estacionamiento de un centro comercial, un hombre vestido con una camisa de manga larga de franela y un *knitcap*. Todo lo habían acordado por teléfono. Por su voz esperaba encontrarse con alguien de fisonomía distinta, definitivamente no a un hombre perfecto para ilustrar la definición de *WASP*. Mucho menos, a alguien luciendo un atuendo tan informal, como si el hombre en cuestión, quisiera ocultar el poder que luego demostró tenía. Después de viajar varias millas en silencio, habían parado para conversar en un *diner* alejado del cam-

pus. Fue directo al motivo de la reunión. El hombre le preguntó su país de origen. No, estaba descartado que él pudiera solicitar la exención para regresar basado en algún tipo de persecución política o religiosa, esa era la línea más fácil de trabajar con otros países; sin embargo, al ser de México, la posibilidad de obtener una carta de "No objeción", en la cual el gobierno no oponía obstáculo, para que el becario en cuestión, no regresara a cumplir con los dos años, era siempre muy viable, contaban con buenos contactos. Le preguntó si había buscado trabajo en alguna agencia federal del gobierno, la respuesta fue sí. Esa era otra de las posibilidades que eliminaba el requisito de la estadía de los dos años: ser contratado por el gobierno.

Como especialista en fármacos, hacía tres meses que había participado en el proceso de selección en la FDA en el área de Investigación y Desarrollo, para ocupar uno de los puestos de Jefe de División en el este del país. Fueron varios filtros los que pasó, pero al final, habían resuelto no contratarlo. Con ello, descargado su último cartucho de esperanza, explicó al hombre. Después de escucharlo, el contacto habló y le explicó quién era.

Su nombre era Dennis Allen y alguien muy cercano a él, había vivido esa situación hacía más de veinte años. El asunto de estar inconformes con el hecho de volver al país de origen no era nuevo. Ahora, con la tecnología, algunas cosas se habían complicado para prestar ayuda y resolver los casos, sin embargo en otros, facilitaba el conectar a las personas y movilizar recursos. No le explicó cuál método utilizaría para librarlo de aquello, pero le dejó claro que eran una red de exbecarios los que operaban dentro de la organización. Dado que Fulbright daba apoyos en todos los campos, tenían infiltrados en las áreas de ciencia, humanidades, la economía, entre muchas otras.

Le preguntó qué estaría dispuesto a dar a cambio de la ayuda. Dennis le dijo que, si bien él entendía el hecho de que no quisiera regresar a su país, el asunto de volver tenía una línea idealista: compartir el conocimiento en su lugar de origen.

¿Qué iba a dar a cambio? Decir que no quería volver por no volver, eso sí no era aceptable. Y entonces, Andrés preguntó: *Is this about money?* El hombre le dijo: *Well, if it's not your precious time, you must have something in exchange. Money can make it work!*

Eran una red de apoyo que no sólo ayudaba a los extranjeros a permanecer en el país, sino también realizaban operaciones de rescate de talento. Cuando algún miembro podía evidenciar que su proyecto de investigación, creativo o humanitario se encontraba en riesgo, ya por causas económicas o políticas, se consultaba en el directorio de los miembros para que alguien colaborara en una misión de auxilio. Si él decidía recibir el apoyo de ellos, tendría que comprometerse a participar en futuras comisiones para otros miembros en caso de requerirse. *Think about it. When you're ready, contact me again.*

En el futón de su sala meditó. ¿Qué iba a dar a cambio? Más allá del dinero no veía otras opciones. No tenía una cantidad en mente, pero con un poco de tiempo, él podría reunir algo. Abrió una segunda cerveza, sus ideas comenzaron a rebotar de una pared a otra. Se preguntó si en verdad era ético el intentar librarse de una responsabilidad que presuponía el devolver un beneficio recibido, ¿regresar a su país haría provechosa su experiencia para otros? Él sabía que no. Lo había visto en más de una ocasión con otros colegas. Regresaban y entonces la burocracia del sistema los tragaba. Pasaban al menos un par de meses en el limbo. No todas las universidades contaban con el equipo necesario para las investigaciones en cuestión, tenían un instrumento de medición pero otro no. Los grupos de trabajo no podían armarse por arte de magia. Él recordaba, cómo para integrar su equipo actual, había tenido que viajar por varias universidades reclutando talento y revisado una centena de currículos. Las escuelas operaban con una agenda ya planeada, no se podía llegar y a la semana siguiente estar trabajando en un proyecto en cuestión. Era gestionarlo, tener una planta de

involucrados para su soporte, asegurar su financiamiento en un corto plazo y procurar los medios para mantenerlo con vida. Se dijo que sus razones estaban justificadas. Llamaría a Dennis al término de la semana.

Se volvieron a entrevistar en el mismo *diner*. Dennis le explicó que la manera en que se resolvería su situación sería la siguiente: dado que lo había contactado con suficiente tiempo antes del vencimiento de su visa, Andrés podría continuar en su trabajo sin preocuparse por esto. En Washington estaría lista en su momento la carta de "No objeción", expedida por la embajada de su país, en la cual se declaraba que por parte del gobierno mexicano, quedaba excusado para realizar la estadía. Él le explicó que llevaban varios años operando con exbeneficiarios Fulbright en diferentes sedes de la Secretaría de Relaciones Exteriores de México. La carta sería un documento auténtico. Después, ellos mismos la enviarían a la División de Revisión de Exenciones de los Estados Unidos y en un lapso de dos meses llegaría al correo de su apartamento la exención definitiva. Ya dependería de él, de sus gestiones de trabajo, etcétera, su permanencia durante los siguientes años. Se le solicitarían algunos documentos, tendría que firmar otros, era un proceso de rutina.

Después de escuchar a Dennis, Andrés experimentó la sensación de estar traicionando sus más profundos ideales. Era como si todo aquello que él había reprobado y señalado en la vida de otros, se concentrara en una sola decisión para hacerle caer, para ponerle de cara a su vulnerabilidad. Sus piernas temblaban debajo de la mesa mientras una agitación se arremolinaba en su garganta. Un terror profundo. La misma conciencia que en su apartamento le dictó que sus razones estaban justificadas, ahora le decía que esto sería algo con lo cual le iba a ser muy difícil lidiar, que estaba manchando su carrera. Que no quería vivir con eso.

Dennis le dijo del montó que habría de pagar por el servicio, equivalía a una cuarta parte de su

salario anual. No tendría que desembolsarlo en una sola exhibición, pero debería ser cubierto en menos de seis meses. Andrés calculó que eso equivalía a quedarse sin ahorros y limitar los gastos durante los siguientes meses. El terror seguía presente, y saber que entregaría tal cantidad de dinero, le hizo pensar en esas modalidades de mafias que cobraban a los negocios para permitirles seguir operando.

El hombre pudo notar la desaprobación en el rostro de Andrés, el dilema que estaba librando en silencio. *You may be wondering what is the money for? To bribe people? Maybe you are thinking that once you step in, there's no way out. Well, in some way it's true, but...* Entonces Dennis explicó el propósito del dinero. Si bien, Andrés era un afortunado que gracias a su talento estaba en una posición privilegiada, tanto, que su gran conflicto de vida consistía en cómo evitar el volver a su patria. Él debía ser consciente de que existían muchas otras personas con problemas más inmediatos, asuntos de vida o muerte. Le dijo que quizá le resultaría difícil creerle, sobre todo por lo poco ortodoxo en que la organización trabajaba, pero tenían frentes humanitarios en varias partes del mundo. Le explicó que: gente muy inteligente como él, en ocasiones olvidaba que en otras latitudes del planeta existía una versión de ellos mismos opuesta. Una persona cuya circunstancia económica, social, política o familiar, la había condenado a la desgracia. Andrés, que era un experto en química, comprendería perfectamente que la orientación en el espacio de una molécula determinaba sus propiedades, le expuso Dennis. Con esa misma lógica, él creía que los recursos podrían cambiarles a las personas su posición en el juego de la vida. Si quería verlo como una lección moral, esta era otra manera en que las mentes más brillantes hicieran su conexión con el mundo. Lo tomaba o lo dejaba. Debía decidir justo en ese momento.

Andrés una vez más se sumió en sus pensamientos. Se imaginó a sí mismo en la ciudad que había dejado atrás, sin haber tenido la vida que

tuvo y básicamente convertido en la peor versión de él. Se vio sin la casa donde nació, sin sus padres que lo habían apoyado, sin cada una de las pequeñas piezas que se acomodaron adecuadamente para capturar al final, una imagen exitosa. Dennis le explicó a Andrés que con el éxito profesional, ocurría algo similar a la misma historia de la humanidad. No se podía negar el hecho de que algunas civilizaciones habían tenido algunos años de ventaja al momento comenzar su desarrollo. Era muy probable que existiera en otro punto del globo terrestre un Andrés con menos fortuna.

Una semana después de aquel encuentro entregó la primera cantidad de dinero en efectivo a Dennis Allen. Los abonos sucesivos los hizo por medio de transferencias electrónicas a distintas organizaciones internacionales. Según lo previsto, antes de que su visa de estudiante J1 se venciera, recibió una carta con la exención definitiva aprobada por el gobierno de los Estados Unidos. Tembló al recoger el sobre de su buzón de correspondencia. Se dijo que no había tenido más opción, que las monedas siempre tienen dos caras y debía aceptar el hecho de que no existe tal cosa llamada integridad. Que había sido un ingenuo toda su vida, pero tampoco era un asesino ahora. No debía pensar más en eso. No era tan grave, no tanto. Sólo un poco. Lo demás, ya sólo dependería de él. Eso esperaba. @



EMILY

(fragmentos)

Olga Gutiérrez Galindo

los pájaros se agitan
sin nada que silbar

yo inflatable sex doll
poetry-addict
escribo pastelitos de lodo

reescribirte reescribirme
nada duele más

nada

ni sulfúrico en la lengua
ni el vientre-ataúd

ni la soledad de Pi

OLGA GUTIÉRREZ GALINDO (Torreón, 1951), poeta, traductora y editora radicada en San Diego, California. Coordina desde su origen el proyecto bilingüe *San Diego Poetry Annual* que aglutina a poetas de lengua española e inglesa de ambos lados de la frontera. Los poemas que integran esta sección forman parte del libro *Emily* de próxima aparición en la colección de poesía Ojo de Agua del CETYS Universidad.



vistámonos de ninfas
como en Budapest

en cada baldosa
el *ghetto*

en cada baldosa
el desasosiego

¿recuerdas querida?

con mis aretes puestos
comías *foie gras* frito con
higos y castañas

mi sobredosis de epilepsia
por ti —desapercibida

desapercibida
como el abrazo a Erdős
a la puerta de la sinagoga



en Praga
el hígado de ganso en jalea de higo
sabe a armadillo en pipián

alguien bebe *smoothie*
de cáscara de patatas
tocino y queso

alguien
se gasta
en cuatro líneas blancas

four two three one

yo función de onda
—várices y patas de gallo



en el Café Louvre
en plato con habichuelas de oro
Einstein te guiña el ojo

celebras a Andela y Oliva por
bailar *don't let me down* a
ritmo de salsa

lo que fuimos
(abdicación de plegarias y más)
rueda hasta la catedral de San Vito

junto al Moldava
persigo pingüinos amarillos
y diablos en la yugular

huesos falsean parábolas



querida
billones de abejas muertas
cubrían los campos

dolían los sulfitos
los cánceres
las píldoras carísimas

dolían las mujeres
 los desaparecidos
los millones de esclavos y
los
niños escupidos
por el mar

dolían los santos óleos

dolía el saqueo del planeta

dolía
cero sobre cero



estrellas en conserva

en la ecuación de la Nada

en la nevera

mudas sombras
de lo que nunca fuimos

la dieléctrica jaula
demente de tanta vida
reverdecía en
arrugas y senos flácidos

el flagelar del asfalto
cobijar forme deforme
arranciado
polvo

nosotras



rota geometría

de lo que alguna vez

nosotras
tumbas al abrazar

nosotras lecturas sordas
al *joie de vivre*

oscurecidas
por el
desen-canto



querida
la pizca del algodón
se vuelve plástico

el pre-canto
turba hormonas
momifica dientes

¿qué más existe en el Paraíso?

¿testículos de niña brava?
¿los reflejos del atardecer en las aguas del
Nilo?
¿un poco de ajonjolí en la placenta?

tú que los has visto todo
¿la exactitud de Pi?
¿Poesía?

El encuentro con Dios

si sólo
if only. @

La puerta abierta: las historias de Guillermo del Toro nos dan luz

Texto y fotografías de Néstor Robles

Para Rossio, que me acepta como el monstruo perdido que soy.

Lo fantástico es la única herramienta que tenemos actualmente para explicar la espiritualidad a una generación que se rehúsa a creer en el dogma o la religión.

—GDT

I. EL NIÑO QUE HABLABA CON LAS HORMIGAS, HIZO UN PACTO CON LOS MONSTRUOS Y ENCONTRÓ ESPIRITUALIDAD EN EL HORROR

Había una vez un niño que se sentía extraño, ajeno y roto: fracturado del alma. Un *freak*. Desconfiaba de las mentiras que los adultos decían. Desconfiaba y desobedecía. Así comenzó a tener pensamiento propio y encontró refugio en la imaginación para sobrellevar su existencia. Encontró también la amistad en las hormigas que habitaban su patio.

Este niño era un lector voraz: las páginas de las enciclopedias de arte y cuentos de horror fueron su ventana al mundo. También le gustaba ver programas y películas en la televisión. Después de asombrarse con un mutante en un episodio de *The Outer Limits* y ser asustado por su hermano mayor, el niño comenzó a ser visitado por monstruos. Lo aterrizaron al grado de preferir mojar la cama que cruzar el pasillo hacia al sanitario. Después de varios regaños, se armó de valor y decidió que ya era suficiente. Hizo un pacto: “Déjenme ir al baño y prometo ser su amigo para siempre”.

Así esta alianza culminó cuando vio por primera vez *Frankenstein* de James Whales (1931): reconoció a una criatura que sufría. Se identificó. Algunos otros encuentran en Jesucristo lo que él encontró en el monstruo de Frankenstein: “una figura mesiánica que murió, fue resucitado y volvió a morir por nuestros pecados”. Representaba, además, las grandes preguntas existenciales: quién soy, por qué estoy aquí. Este niño encontró en el horror y la fantasía un medio para contar historias y crecería para hacer ellas una forma de vida para evolucionar. Luego se convertiría en la voz de los que sufrimos y optamos por lo mismo: como inadaptados sociales nos damos cuenta que estamos rodeados de historias y analizamos el comportamiento humano.



NÉSTOR ROBLES es narrador, editor y tallerista de historias. Estudió literatura (UABC) y cine (CECBC). Ha obtenido una triada de becas de jóvenes creadores (Foeca 2006, PECDA 2011 y Fonca 2014) que aprovechó para escribir horror y ciencia ficción. Actualmente coordina el Taller de Narrativa del Centro Estatal de las Artes de Tijuana y las ediciones del Programa Editorial del CETYS Universidad. Dirige y edita Monomitos Press. Es autor del libro de cuentos *Réquiem por Tijuana* (Paraíso Perdido, 2017). Síguelo en Twitter: @nrobles.

Años después escribiría: “Los monstruos son antípodas de la perfección: definidos por su condición, disposición y apariencia, simplemente quieren existir”. Esta compasión y amor germinarían, además de historias literarias y cinematográficas propias, en la construcción y adecuación de un templo con pasajes secretos y pisos oscuros que bautizó como *Bleak House* —casa desolada, tomado de la novela homónima de Charles Dickens—: un espacio que desde 2007 contiene santuarios de libros, arte, películas y monstruos. Más que un repositorio de piezas artísticas o colección de rarezas, *Bleak House* es la mente, alma y corazón de Guillermo del Toro.

II. EL PEREGRINAJE DE LOS FREAKS HACIA DONDE TODOS SOMOS ACEPTADOS

En noviembre de 2016 emprendimos un viaje en carretera hacia Los Ángeles, esa urbe californiana imaginada como caótica en *Blade Runner* de Ridley Scott. Cruzamos, además,

San Diego, el basurero representado en *2049*. Si así quedará California, ¿qué será de Tijuana? Nuestro destino era el Museo de Arte del Condado de Los Ángeles (LACMA), en donde nos esperaban monstruos con las garras y las fauces abiertas. Pero no eran monstruos cualesquiera, eran los monstruos de Guillermo del Toro (GDT).

La exposición se llamó *Guillermo del Toro: At Home with Monsters* y tuvo una corrida del 31 de julio hasta el 27 de noviembre de 2016 en el LACMA. Ya se presentó, además, en el Instituto de Arte de Minneapolis (MIA) y la Galería de Arte de Ontario (AGO), instituciones que gestaron esta caravana. La exposición no es más que una representación de *Bleak House*, la casa modelada al estilo de los gabinetes de curiosidades para entretener, maravillar y educar, a la que tuve acceso previamente a través de páginas impresas en el libro *Guillermo del Toro: Cabinet of Curiosities* y espero algún día visitar. *Bleak House* cuenta con bibliotecas especializadas de horror —incluidas figuras de tamaño natural



de Lovecraft y Poe—, ciencia ficción, cómics, lo oculto, además de un cuarto de lluvia artificial, espacio en donde regularmente escribe.

At Home with Monsters fue una exposición que representó un peregrinaje de todos los *freaks* que amamos la fantasía, el horror y lo extraño, en donde fuimos aceptados tal y como somos. En la entrada principal nos dio la bienvenida el Ángel de la Muerte, personaje que vemos en *Hellboy II: The Golden Army* (2008), seguido de una cabeza enorme de Boris Karloff como el monstruo de Frankenstein y nos despidió un mural en tamaño natural del vestíbulo de la casa. El recorrido es una experiencia sobrenatural que no se puede agotar con palabras. *At Home with Monsters* estuvo organizado en varias áreas, cubriendo las temáticas y obsesiones de GDT: inocencia y niñez; época victoriana; magia, alquimia y lo oculto; películas, cómics y cultura popular; Frankenstein y el horror; *freaks* y los monstruos; la muerte y la vida después de la muerte.

Para regocijo de los fans mexicanos, este gabinete de curiosidades se instalará bajo el nombre de *En casa con mis monstruos* en el Museo de Artes de la Universidad de Guadalajara (Musa), de junio a octubre de 2019, cerrando con broche de oro la gira, pues presenta más de 900 piezas curadas por Eugenio Caballero, con música de Gustavo Santaolalla. Y sí: ya nos estamos preparando para el siguiente peregrinaje.

Es posible que ésta sea la última vez que los monstruos de GDT viajen, pues los extraña en casa, en donde, mientras escribo esto, reposan algunos premios en una repisa, resguardados por criaturas: un león dorado del Festival de Venecia, una máscara teatral del BAFTA y dos óscars, entre otros tantos premios obtenidos por su última producción al momento, *The Shape of Water*. Todos estuvieron a punto de perderse en un incendio.

Más que un albergue de monstruos, Bleak House representa la pesadilla hecha realidad —porque en el fondo todos amamos las pesadillas—, un espacio que ofrece imaginación e inspiración en el Valle de San Fernando, un suburbio de Los Ángeles. En noviembre de 2018, tras un incendio que se desató en los bosques de California, Bleak House fue evacuada porque corría el peligro de ser alcanzado por las llamas. Un tuit de GDT nos puso alerta. Sin embargo, días después, el mismo Guillermo confirmaría que no hubo daños permanentes: la casa solo fue alcanzada por el humo. Los monstruos sobrevivieron. Alabado sea el que duerme en las profundidades. Nos vemos en el Musa.

III. LOS EVANGELIOS FANTÁSTICOS DE GDT

En marzo de 2018, justo en la semana inmediata después en la que recibió los premios Oscar por mejor director y mejor película por *The Shape of Water*, GDT viajó a su estado natal para asistir al Festival Internacional de Cine de Guadalajara, en donde, en compañía de sus gemelos dorados y Leonardo García Tsao, ofreció no una, sino tres clases magistrales, debido a la alta demanda de espacios para asistir a escuchar la palabra del mesías.

Bajo el título “De *Geometría a La forma del agua*”, estas charlas fueron transmitidas vía internet y todavía se pueden consultar. Si no las han visto —ésta y otras clases magistrales del director—, se están perdiendo de oro puro. Nos enteramos, por ejemplo, del secreto para que, después de 25 años de trayectoria cinematográfica, finalmente llegaran los grandes reconocimientos. GDT lo confesó de manera cruda y sencilla, como se deben de decir las cosas: perseverancia y muchos huevos, cabrón. No hay de otra.

Si bien desde niño ya comenzaba a experimentar con cortometrajes, la carrera de Guillermo de Toro se remonta a la fundación de

Necropia, una compañía de maquillaje y efectos especiales después de tomar un taller con Dick Smith —maquillista de *The Exorcist*, entre otras—, hecha específicamente para financiar *Cronos* (1993), la ópera prima triunfal que le abrió las puertas a la industria del cine. Suena como un cuento de hadas, pero no lo fue. Nunca lo ha sido. La parte miserable de la historia, según cuenta, son los años desempleados en los que aprendió que el esfuerzo y la perseverancia son la clave. Sobrevivir los encontronazos con los hermanos Weinstein de Miramax, defendiendo *Mimic* (1997) —su segundo largometraje sobre una cucaracha mutante que acecha las alcantarillas de Manhattan—, además del secuestro de su padre, lo volverían más fuerte.

En *Cronos* cuenta la historia de un artefacto con un escarabajo que da inmortalidad a cambio de sangre. Una adaptación propia del vampirismo en México, una metáfora de la adicción, dice. Los temas y elementos de *Cronos* se replican en toda la filmografía de GDT: la alquimia, la vida eterna, los insectos, los monstruos, la solidaridad y la crítica social. En palabras de GDT: “Las mejores películas de terror

lo son cuando iluminan algo humano sobre nosotros”. En este sentido ha sido constante durante toda su filmografía: contar parábolas fantásticas que explican aspectos profundos del mundo que habitamos.

Hasta el momento, GDT ha escrito y dirigido diez largometrajes y producido otros más. Además de *Cronos* y *Mimic*, y sus películas de superantihéroes (*Blade II*, *Hellboy*), *kaijus* contra mechas (*Pacific Rim*) y romances góticos (*Crimson Peak*) sus tres favoritas personales las enlista en orden ascendente: *El laberinto del fauno* (2006), *El espinazo del diablo* (2001) y *The Shape of Water* (2017). La razón, además de ser películas personales que le han costado el ánimo de alejarse y regresar a la industria del cine, es la constancia temática que ha logrado mantener y superar.

La frase de GDT acerca de que la solidaridad es la única posibilidad de la redención humana, se replica en todas sus historias, y es más notable en las tres mencionadas. *El espinazo del diablo* es una historia de fantasmas que adapta elementos del gótico y el *western*, en donde seguimos a Carlos y un grupo de huérfanos en un



refugio en medio del desierto, en el contexto de la guerra civil española, en donde la pérdida y el arrepentimiento, y las consecuencias de la guerra, por supuesto, son latentes.

El laberinto del fauno, un complemento de *El espinazo* es, a mi parecer, la película perfecta, quizá por ser una interpretación fiel del monomito de Joseph Campbell. En ella, conocemos a Ofelia, una niña que ama los cuentos de hadas, y que al mismo tiempo le sirven a manera de escape de la terrible realidad en la que vive —también la guerra civil española—, acudiendo a la magia cuando el mundo alrededor está colapsando. Así, al conocer al fauno, esta película se convierte en una parábola sobre la elección y la desobediencia. Los temas del amor, la pérdida, al pasado y el dolor también son notables. La frase escrita en la entrada del laberinto es la culminación de la inmortalidad: *In consiliis nostris fatum nostrum est* (En nuestras decisiones está nuestro destino). “La muerte es lo único que le da sentido a la vida”. Dice GDT que la meta es negarse a darle importancia a la muerte: si te atreves a morir alcanzarás la inmortalidad. De nuevo encontramos momentos del monomito cuando Campbell describe la plenitud del héroe al encontrar la libertad: “vivir el momento sin anticiparse al futuro ni arrepentirse del pasado”.

Por otro lado, *The Shape of Water* es un thriller romántico fantástico —¡con toques de musical!— en donde conocemos a Elisa, una conserje muda que trabaja en un edificio secreto del gobierno de Estados Unidos en donde encuentra el amor en un dios anfibio en medio de la Guerra Fría. La explicación de GDT es simple: el agua como el amor no tiene forma, es poderoso y maleable; el gran acto de amor es ver y aceptar al otro tal cual es. Todas son una especie de cuentos de hada para adultos: historias de amor en momentos problemáticos.

Estos ecos a lo largo de su filmografía están hilados por un claro mensaje: algún día, en la proximidad del fin de los tiempos, a punto de que nuestra existencia peligre, nos daremos cuenta de que no eran *ellos*, sino *nosotros*. Dentro de esta brutalidad y belleza, debemos encontrar balance y borrar las líneas de la arena: “Lo mejor que puede hacer la gente que no es normal es mantenerse unida”, concluye GDT.

CODA. EL CINE ES UN ACTO DE AMOR

En el discurso de la ceremonia de los premios Oscar, al momento de recibir la estatuilla por mejor película para *The Shape of Water*, GDT dedicó el premio a los jóvenes cineastas que sueñan contar historias del mundo actual por medio del género fantástico, y los alienta: “This is a door, kick it open and come in”. Así, he tomado notas rápidas a partir de los discursos como éste, charlas magistrales y comentarios de los DVD. Lo que sigue es una remezcla para entender las bases de la forma de ver el mundo a través del cine y los ojos de Del Toro. Les toca a ustedes ahondar en los videos y los libros de las referencias para dejar que la luz que nos ofrece sea el camino.

FADE IN

El cine es un acto de amor, un deseo de aprehender el mundo.

La fantasía es infinitamente más realista que la misma realidad porque, como dijo Borges: “Si escribiera un poema en donde pudiera contener el mundo, ese poema sería el mundo”. Eso es una tarea imposible. La única manera en que podemos atrapar al mundo es a través de la parábola, que nos permite aterrizar los conceptos profundos y discutirlos.

El horror es una continuación lógica de los cuentos de hadas, es decir: historias moralistas cuyo principio es regir el comportamiento.

En las historias no importa el qué, sino el cuándo, en dónde y por qué.

Vive y revive las historias, refléjalas con tu entorno y se dictarán por sí mismas. Sé siempre un viajero, no un turista.

Para sobrevivir y ser felices hay que preservar la imaginación que tuvimos de niño. Ésta la mantenemos viva a través de la belleza del arte, un fenómeno espiritual que dice las cosas que no se pueden decir con palabras.

En el cine, el director no es dios, a lo mucho es Moisés, un orquestador de accidentes que necesita dos características: resiliencia y fragilidad.

El cine es alquimia, lo que nos destruye nos transforma: tenemos cicatrices de oro.

Estamos creando algo trascendental y puro de un montón de materia vil.

Si la perfección no es una meta alcanzable, mantengámonos imperfectos juntos.

Ahí está la puerta: está abierta: pásenle.

Guillermo del Toro dixit.

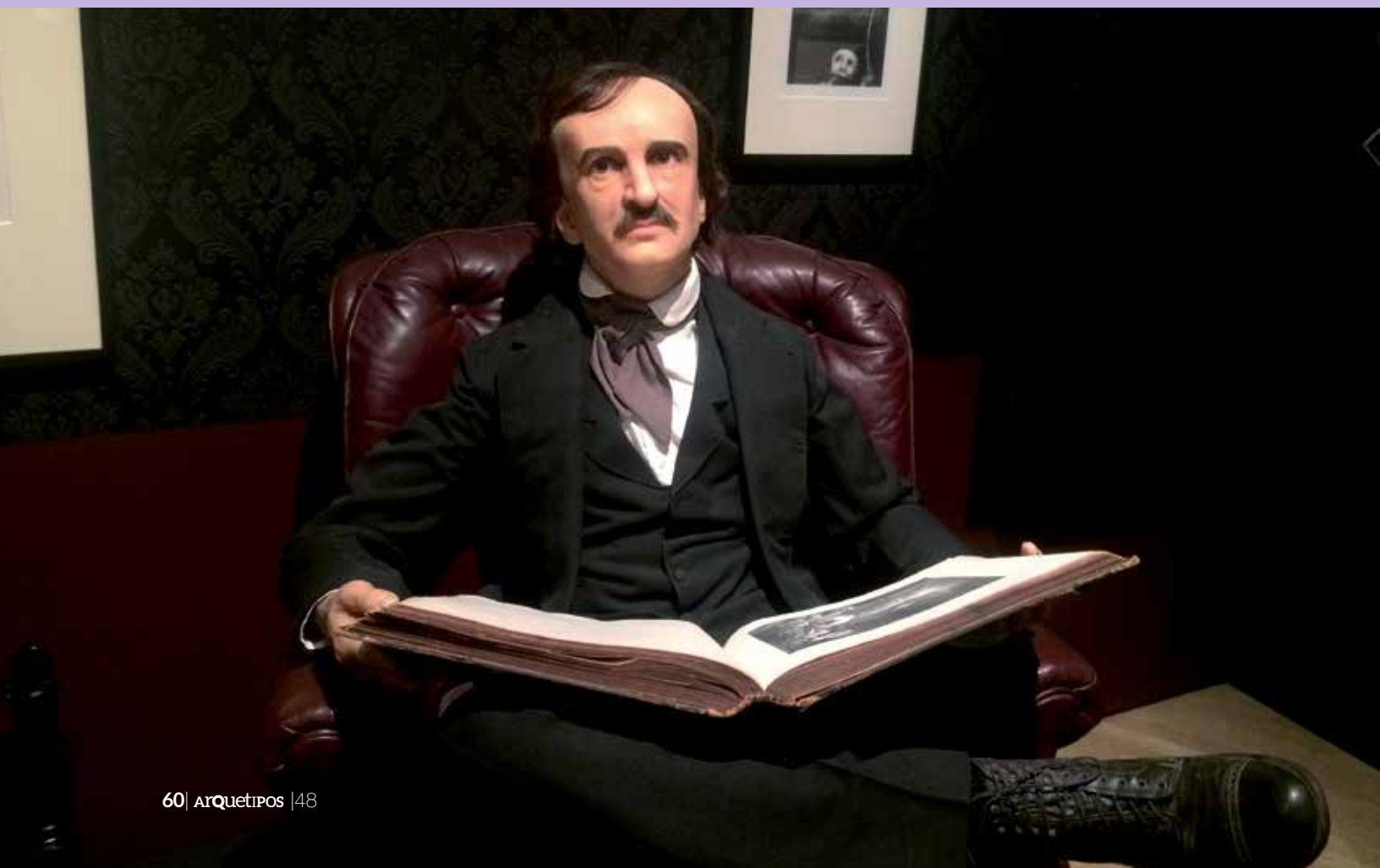
FADE OUT

REFERENCIAS

BFI. (2017, 6 de diciembre). BFI Screen Talk: Guillermo del Toro | BFI London Film Festival 2017. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/rfbD3OBir64>

Canal 44. (2018, 10 de marzo). EN VIVO | 1er Master Class “De Geometría a La forma del agua” por Guillermo del Toro. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/KagZl9YCF34>

Canal 44. (2018, 11 de marzo). EN VIVO | 2da Master Class “De Geometría a La forma del agua”



por Guillermo del Toro. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/wRn4mDsjga4>
 Canal 44. (2018, 16 de marzo). 3era Master Class de Guillermo del Toro: De Geometría a La Forma del Agua. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/zPTFDDuUWVM>
 criterioncollection. (2012, 26 de octubre). Guillermo del Toro - Welcome to Bleak House. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/r0WXqEl846k>
 Del Toro, G. y Zicree, M. (2013). *Guillermo del Toro Cabinet of Curiosities: My Notebooks, Collections, and Other Obsessions*. Estados Unidos: Harper Design.
 Directors Guild of America. (2018, 7 de mayo). The Craft of the Director: Guillermo del Toro. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/FjR5bT5YYU0>

LACMA Los Angeles County Museum of Art. (2016, 29 de julio). A sneak peek at “Guillermo del Toro: At Home with Monsters” at LACMA. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.facebook.com/LACMA/videos/a-sneak-peek-at-guillermo-del-toro-at-home-with-monsters-at-lacma-on-view-august/10153552054751566/>
 Oscars. (2018, 17 de abril). “The Shape of Water” wins Best Picture. [Archivo de video]. Recuperado de https://youtu.be/fHNc_43zXEY
 Savesen, B., Schedden, J. y Welch, M. (2016). *Guillermo del Toro: At Home with Monsters. Inside his films, notebooks and collections*. San Rafael, California: Insight Editions.
 Team Coco. (2016, 27 de julio). Andy Visits Guillermo Del Toro’s Bleak House - CONAN on TBS. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/IjvuUUIfrCE> 



Pintura de Rocío Hoffmann.

Arquetipos

Arquetipos es una revista cuatrimestral multidisciplinaria de divulgación que aborda las temáticas de educación, economía, ciencias sociales, administración, psicología, historia, arte y literatura.

INSTRUCCIONES PARA COLABORADORES

Para el envío de propuestas es indispensable que los trabajos atiendan a los siguientes requisitos:

1. Se podrán publicar artículos, ensayos, reseñas y textos literarios.
2. Los trabajos propuestos deberán contar con una estructuración lógica, coherente y ordenada.
3. Los autores deberán manifestar su capacidad para explicar de manera didáctica y accesible los temas elegidos.
4. Asimismo, es importante la utilización de un lenguaje comprensible para todo público y una redacción clara y precisa.
5. Los trabajos deberán ser inéditos y sus autores se comprometen a no someterlos simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.
6. No deberán ser menores de cinco ni excederse de 18 cuartillas en letra Arial de 11 puntos y a doble interlínea.
7. Sólo podrán incluir las referencias bibliográficas expresadas en el cuerpo de la colaboración y no deberán excederse de 10.
8. Se aceptan conferencias o ponencias expuestas en eventos o reuniones de corte académico.
9. Podrán publicarse trabajos que excedan el límite de cuartillas establecido en el punto 6, de acuerdo con la importancia de la temática.
10. Sólo se aceptarán aquellas abreviaturas de uso común, y sin exceso de repeticiones (un máximo de diez y de acuerdo con la extensión de la colaboración).
11. Si el documento requiere de ilustraciones, su tamaño no debe superar los 21 cm. Deberán aparecer tanto en el cuerpo del documento como por separado, debidamente acotadas para su incorporación, con 300 puntos por pulgada como mínimo y con la extensión JPG o TIFF. Todas las ilustraciones deberán correctamente referenciadas.
12. Se aceptará el uso de tablas o gráficas únicamente si son una referencia imprescindible. Al igual que las imágenes, se indicará su ubicación en el cuerpo del documento y se enviarán por separado en el archivo XML (Microsoft Excel).
13. Las notas al pie de página deberán ser pertinentes, breves y de fácil comprensión.
14. Las citas, transcripciones y referencias deberán seguir el formato APA.
15. Adjunto en un documento aparte, se pide agregar una breve semblanza autobiográfica.

REVISIÓN DE ORIGINALES

- Los originales enviados deberán ajustarse a las normas de presentación aquí señaladas, de no ser así, el editor podrá rechazarlos aún sin el dictamen del mismo.
- Una vez recibido el trabajo se notificará por escrito (vía correo electrónico) la recepción en un plazo no mayor a una semana.
- Cada trabajo propuesto será sometido a consideración de un Consejo Editorial y dictaminado bajo el esquema doble ciego.
- El tiempo promedio para recibir una respuesta de parte del editor no rebasará las dos semanas. Como resultado de esta dictaminación podrá darse:
 - a. Aceptación inmediata sin cambios.
 - b. Aceptación condicionada a las observaciones de los revisores.
 - c. Trabajo rechazado.
- El autor tendrá un plazo máximo de 30 días para presentar una segunda versión del documento, si este fuera el caso.

ENVÍO DE COLABORACIONES

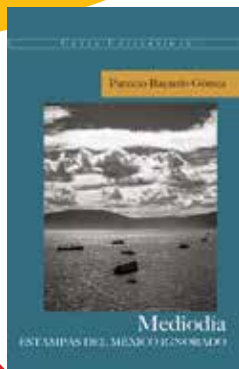
Todos los interesados en participar en cualquiera de las disciplinas mencionadas para su publicación en el próximo número 49 podrán enviar sus propuestas de colaboración al correo electrónico arquetipos@cetys.mx a partir de la publicación de este documento hasta el 15 de julio de 2019.



Tres ejes rectores sostienen desde su origen la poética de Olga Gutiérrez Galindo: la religión, las matemáticas y la sexualidad. A partir de estos conceptos se puede observar la encrucijada por la cual los poemas de este libro tienden a repasar –a veces entre sarcasmo, a veces casi entre rezos, a veces entre profundo dolor– la circunstancia vital de la escritura. ¿Qué significan la imaginación, el asombro, frente a la ciencia, la física? ¿Qué la realidad frente al mundo abstracto del pensamiento? Corporalidad, pulsión e incisiva crítica. Hablo de una combinatoria revelada, exquisitamente succulenta: el secreto a voces que ha sido la poesía de Olga Gutiérrez Galindo. Acierto y asombro, sensibilidad e inteligencia: *pareciera que a nadie le importa la palabra importa*. Dualidad dual: en lo material, en lo espiritual: dos países, culturas, lenguas, han sido siempre parte del universo de esta poética. ¿Qué es la materia, qué la divinidad atesorada en la corporalidad, sus flujos y reflujos, sus arterias, sus venas? ¿Qué son la sístole y diástole, acaso un eco de pi (π)? ¿Cuál es el *glamour* de los nervios alterados, el de la presión alta, el de las muelas rotas? ¿Cómo Olga le canta a Emily Dickinson? ¿O cómo Emily observa desde lejos y, sin temor alguno, ríe para luego dictar?

AMARANTA CABALLERO PRADO

Para tus **LECTURAS**,
conoce los libros electrónicos que
Editorial CETYS Universidad tiene
disponibles



Búscanos en la tienda Kindle de Amazon