

...unidad del psicólogo. Ed. Alhambra Mexicana. Méx. 1994 Tercera edición. Cap. 3.

El concepto de híbrido, si bien es regularmente usado en sentido peyorativo (bastardo), el uso que le estoy dando es en el sentido de "híbrido de dos progenitores que pertenecen a distintas variedades o especies". En: Howard C. Warren comp. (1934). Diccionario de Psicología. Ed. FCE. Méx. 1993. Vigésima reimpresión p. 162

Las diferentes vinculaciones que sufre la Psicología, al lado de otros campos del conocimiento, como es el caso de la Biología, Física, Anatomía, Fisiología, Sociología etc., han constituido algunos híbridos (por ejemplo: la Psicología del Desarrollo, producto de la Psicología y la Biología, así como la Psicología Social, resultado de la Psicología y la Sociología). Más recientemente encontramos el híbrido de la Psicología y la Informática, que mantiene contacto con la Psicología Cognitiva, o el nuevo híbrido el de la Psicoimmunología, etc. Este proceso de hibridación puede consultarse en la obra de M. Dogan y R. Fabre (1991). Las nuevas ciencias sociales. La marginalidad creadora. Ed. Grijalbo. Méx. pp. 118-123 y 253-257.

Término que uso, de manera arbitraria, con el propósito de no conectar alguna de las nociones objetuales pertenecientes a alguna de las corrientes psicológicas en particular. Marcaría, en todo caso, el prefijo "psi" como común denominador que, al menos, etimológicamente desdibuja las fronteras que separan a las corrientes mencionadas.

Hemos indicado el sentido multifacético que damos al término Psicología. La razón de esta denominación plural radica en la diversidad de objetos que definen a cada una de las corrientes psicológicas; sin embargo, pese a las diferencias epistémicas de sus objetos respectivos, cuando referimos a la naturaleza del objeto de la Psicología que no compata con los cánones dominantes del cientificismo, nos referimos a aquel conjunto de procesos que ocurren en la especificidad del sujeto en su relación con los fenómenos con los cuales interacciona (inconsciente o inconscientemente). Estoy claro de que esta precisión tiene consecuencias serias en el plano epistemológico y que puedo ser calificado de distintas maneras, por cierto nada gratas; sin embargo, lo que aquí planteo tiene un sentido instrumental y no conceptual, para los fines de acotar a qué me refiero con la naturaleza de lo psicológico que no pasa por los criterios experimentales de las ciencias; es decir, a los procesos del sujeto que pueden o no ser investigados bajo el método experimental (p. ej. inconsciente, adquisición y construcción del conocimiento, pensamiento y lenguaje, etc.).

Dentro de la literatura de corte epistemológico predominan los modelos matemáticos, lógicos, biólogos o fisicalistas para determinar cómo se construye una ciencia, y de qué manera un modelo de científicidad es superado por otro (KUHN, T. 1962, PIAGET, J., 1967, LAKATOS, I. 1975, PIAGET, J. y GARCÍA, R. 1982). En este sentido, han sido los modelos formalistas y naturalistas los que han permeado los criterios de científicidad para el resto de las ciencias.

Algo así como la sentencia atribuida al psicoanálisis de "infancia es destino".

Sobre el particular remito a la obra de José Perrés (1988). El nacimiento del psicoanálisis. Apuntes críticos para una delimitación epistemológica. Ed. UAM-X/P y V. Méx. Baste, a guisa de ejemplo, un párrafo para mostrar lo que en psicoanálisis se presenta como pensamiento inaugural: "Freud, como cualquier otro investigador, estuvo preso en muchos paradigmas, sociales y epistémicos, que se convirtieron en obstáculos para sus conceptualizaciones. Sin embargo, a diferencia de otros investigadores, rompió muchos paradigmas aceptados y promovió una verdadera revolución científica". J. Perrés (1988) Op. cit. p. 149.

En el mismo sentido, señala J. Cuélli (1983), al plantear una severa crítica a los psicoanalistas que han abandonado el espíritu revolucionario del pensamiento psicoanalítico freudiano: "Quizá su mayor virtud (refiriéndose a Freud) sean las contradicciones de su propia creación. De allí el abismo entre Freud y todos sus sistematizadores durante su vida y después de su muerte. Con tal de presentar el psicoanálisis como una totalidad coherente y, de paso, hacerlo asimilable en el seno

de las universidades, se recurrió a una mutilación sistemática de diversos aspectos de la obra de Freud (...) Aprender de Freud es poner a Freud mismo en tela de juicio". En: J. Cuélli y L. Reidl (1983). Op. cit. pp. 12-13.

16 RIVES, E. (1984). "Algunas reflexiones sociológicas sobre el desarrollo de la psicología en México". En: J. Urbina (1989) comp. El psicólogo. formación, ejercicio profesional y prospectiva. Edit. UNAM. Méx. 1989. p. 497.

17 Así denominado por Gloria Benedito para designar la escasa independencia que ha mostrado la Psicología conforme a las demandas del mercado. Ver: BENEDITO, G. (1979) "Rol del Psicólogo, rol asignado, rol asumido y rol posible". En: N. Braunstein et al. (1979). Psicología: ideología y ciencia. Ed. S. XXI. Méx. Quinta edición.

18 Siendo así, en el caso de la Psicología Educativa, han sido las demandas institucionales del sector educativo quienes gradualmente han ido estableciendo campos de acción profesional en esta área, desde las tradicionales prácticas de la psicometría ya la orientación vocacional y profesional, hasta la apertura a nuevos campos de acción para la planeación, el diseño y la evaluación de planes, programas y cursos de formación docente. Incluso, gradualmente en la intervención psicológica (estimulación temprana, terapia y rehabilitación en el tratamiento de problemas psicomotores, conductuales y de aprendizaje, así como en escuela de padres).

19 RIVES, E. (1984). En: J. Urbina (1989) Op. cit. p. 497.

20 CASTAÑEDA Y, M. (1989). "Perfil de egreso de la Psicología Educativa". En: J. Urbina (1989) Op. cit. p. 302. En este texto notamos un "exceso" epistemológico en tanto, sin mayor mediación, ubica a la Psicología Educativa: como área de acción, como ciencia aplicada y como tecnología. Cuestión que no compartimos.

21 Cabe mencionar que ambos comparten, laboral e intelectualmente, el proyecto formativo de la Facultad de Psicología de la UNAM, que hasta hoy mantiene (por lo menos desde 1971) la orientación formativa del conductismo.

22 COLL, C. (1987). Psicología y currículum. Ed. Paidós. Méx. 1991. 1ª Edición en esta editorial. p. 35.

23 Asumimos el vocablo formación para referirnos a la función institucional (en este caso de Educación Superior) de preparar profesionistas aptos para el desempeño profesional y el desarrollo intelectual de un campo de conocimientos específicos (Psicología Educativa).

24 Sin mencionar el ejercicio profesional, para cerrar el trinomio de un pensamiento curricular integrado.

25 RIVES, E. En: J. Urbina (comp.). Op. cit. p. 500.

26 CONTRERAS, O. et al. (1990). "La función profesional del Psicólogo Educativo". En: P. Ducoing y A. Rodríguez. Formación de profesionales de la educación. Ed. UNAM/UNESCO/ANUIES. Méx. p. 97.

27 Decimos que, el campo de formación, es el espacio de mediación por excelencia entre la investigación psicológica (generada dentro o fuera de las universidades) y el ejercicio profesional. Esto en dos sentidos. 1) El qué y el para qué le vienen dados desde el exterior, esto es, su existencia se da en razón de los otros dos campos y 2) Su función, su óptima, el cómo (como propuesta curricular) se desarrolla en la medida en que metodológicamente se estructura desde el conocimiento de punta y para responder a la problemática social de su competencia.

28 P. Valderrama señala que: "... la psicología mexicana se ha academizado y ha perdido su pujanza social". Citado por C. Harsch (1983, 1994) Op. cit. p. 131.

29 HERNÁNDEZ G., L. (1989). "El desempeño laboral del Psicólogo Educativo: un escenario futuro". En: J. Urbina (comp). Op. cit. p. 793.

30 Ibidem. pp. 793-794.

31 HARRSCH, C. (1983, 1994) Op. cit. pp. 156-157.

32 Recordemos que el aprendizaje mantiene un vínculo connatural con la investigación, sea como actitud (inicialmente) o como actividad sistemática (producto del aprendizaje formal), por ello no puede estar sujeta a criterios de administración, planeación o de política educativa. Los criterios que han de prevalecer, para determinar su conveniencia o no en ciertos niveles escolares, están definidos por las potencialidades intelectuales de la naturaleza humana, así como por las posibi-

38 Educación

lidades que ofrece la Psicología -particularmente el Constructivismo y el Psicoanálisis- para la comprensión y desarrollo de estas facultades.

³³ CASTAÑEDA Y., M. (1989). En: J. Urbina (comp.). Op. cit. pp. 301-302.

³⁴ Hay dos aspectos, en torno al objeto, que nos hacen dudar de la viabilidad de su propuesta: 1) De entrada nos define a la Psicología Educativa como "... ciencia aplicada y tecnológica (que) describe en términos de principios y leyes aplicables a la educación, las variables de naturaleza psicológica que intervienen en el proceso educativo y las variables que hacen referencia al comportamiento del alumno" (p. 302). Una afirmación como ésta, sin que medie algún sustento epistemológico en relación al carácter científico que da a la Psicología Educativa, echa abajo la argumentación que hemos venido sosteniendo en relación a las limitaciones que presenta, ya no sólo la Psicología Educativa, sino la propia Psicología, para poder ostentar el rango de ciencia y, más aun, desde los parámetros de cientificidad usados en la concepción positivista y 2) La finalidad instrumental del quehacer del Psicólogo Educativo, que nos presenta en lo que denomina la 'Dimensión explicativa': "... la Psicología Educativa genera conocimientos psicoeducativos que provee nuevos modelos y teorías explicativas para comprender, predecir y controlar (sic) el fenómeno educativo" (p.302). En este planteamiento se muestra el paralelismo que puede hacerse de un fenómeno de laboratorio, en el ámbito de las Ciencias Naturales, y la educación -y los sujetos del proceso educativo-, en el ámbito de las Ciencias Sociales y las Humanidades. Como si respondieran a las mismas "leyes" y pudieran ser vistos desde la misma "lupa" (el método experimental).

³⁵ Ibid. p. 304.

³⁶ Ibid. p. 311-314.

³⁷ Es interesante el planteamiento que hace sobre este punto, pues considera que la formación por especialidades presenta limitaciones importantes en relación a las demandas reales del campo laboral. M. Castañeda concluye diciendo: "Creemos que este tipo de planteamientos requieren de una mayor reflexión y de echar un vistazo a la historia continuando con los esfuerzos para formar psicólogos generales, que puedan resolver problemas específicos desde una visión integral" p. 314.

³⁸ Curricularmente lo concibo como el cierre triangular, al lado de la investigación y la formación (supra), para lograr una preparación profesional integral en un campo disciplinario, en este caso de la Psicología Educativa.

³⁹ Bajo las características que el Estado mexicano ha ido adoptando en los últimos quince años, inscrito en un plan económico neoliberal, en poco tiempo este sector, que en otros tiempos fue el empleador número uno en el área de los servicios, se convertirá en un sector decadente. Lo concibo así no sólo en términos cuantitativos, ya que habrá reducido su campo de influencia como principal contratante de mano de obra, sino también en términos cualitativos, en tanto habrá "cedido" al sector privado (nacional o extranjero) el control de los servicios, entre ellos al de la educación y de la salud.

⁴⁰ Idem.

⁴¹ CASTAÑEDA, M. (1989) En: J. Urbina (comp.) Op. cit. pp. 303-304.

Las cursivas son mías.

⁴² Ibid. p. 306.

⁴³ HERNANDEZ L. (1989). En J. Urbina (comp.) Op. cit. p. 796.

⁴⁴ Es decir, que teóricamente han sido poco trabajados, y que se han configurado como campos de intervención a partir de la demanda social. En este sentido asumo la concepción de profesionalización como: "transformación de actividades u ocupaciones en profesiones". Diccionario de Ciencias de la Educación. Op. cit. p. 1153.

⁴⁵ La descripción de centros de acción del psicólogo educativo que aquí se presenta está complementada con la que nos proporcionan CASTAÑEDA V., M. (1989: 303) y HARRSCH, C. (1994: 157).

⁴⁶ Plan de Superación Académica de la UAQ. Mimeo. Méx. 1985. p. 58.

⁴⁷ GUTIERREZ V., H. (1987) "Conferencia sobre la historia de la Facultad de Psicología". Evento del XX Aniversario. Nov. 5. UAQ. En: ARREDONDO V., D.: Investigación sobre los diferentes sectores de la sociedad queretana para la reestructuración del plan curricular y el perfil del Psicólogo del Trabajo. Mimeo. Querétaro, Méx. 1988. p. 23.

⁴⁸ Idem. p. 24.

⁴⁹ Idem. pp. 24-25.

⁵⁰ Ibid. pp. 26-27.

⁵¹ Ibid. p. 27. Y Plan de Superación ... op. cit. p. 59.

⁵² A lo largo de la sección II de este documento, particularmente en lo que se refiere a los antecedentes del surgimiento de las áreas de especialización,

estaré haciendo referencia a los diferentes planes de estudio que ha tenido la Facultad de Psicología de la U.A.Q., de 1967 a 1982, por lo que sugiero al lector remitirse a los distintos anexos que aparecen después de la bibliografía.

⁵³ Debo aclarar que en la mayoría de estos planes sólo se consiguió la lista de materias, desconozco si existe un documento completo que dé cuenta de la visión curricular de éstos o, por lo menos, los programas de cada materia.

⁵⁴ ARREDONDO V., D. (1988) Op. cit. p. 30.

⁵⁵ Ibid. p. 30.

⁵⁶ Entrevista al Lic. Gabriel Rincón Frías (9 de abril de 1986). En: D. Arredondo... Op. cit. p. 37.

⁵⁷ Citado en D. Arredondo V. Op. cit. p. 37.

⁵⁸ Particularmente esto será notorio en el Plan 1982, como se verá más adelante.

⁵⁹ ARREDONDO V. D. (1988). Op. cit. pp. 37-38.

⁶⁰ Esta información tiene como fuentes algunos archivos personales (volantes, periódicos, notas, etc.), información a la que pude acceder dada mi función como Secretario General del Consejo Estudiantil de la Facultad de Psicología de la U.A.Q., durante el período 1978-79.

⁶¹ OBREGON A., A. (1991). Fundación y desarrollo del Sindicato Unico del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro (SUPAUAQ). Historia y testimonios. Primera parte. En: Revista Superación Académica N° 1. SUPAUAQ. Méx. 1991. P. 37.

⁶² La fecha de creación de la Maestría en Psicología Clínica aparece con diferencia de un año en nuestra fuentes: ARREDONDO señala 1976 (p. 53); en tanto que el Plan de Superación... indica 1977 (p.59). Este dato lo dejaremos sujeto a revisión del Acta del Consejo Universitario respectivo.

⁶³ Archivos personales, supra.

⁶⁴ ARREDONDO V., D. (1988) Op. cit. p.51. Parte de este planteamiento lo sostiene la autora apoyándose en el Acta del 30 de agosto de 1977.

⁶⁵ En D. Arredondo. Op. cit. pp. 42-43.

⁶⁶ En un proyecto como el de la Ce.Se.Co., sin negar sus logros en el plano formativo y de servicios a la comunidad, ha faltado una visión más integral, es decir, como lo he señalado en el punto I: 3, la formación para el ejercicio de la profesión puede ir más allá si pensamos el currículo en el trinomio Investigación-Formación-Ejercicio, de tal manera que las prácticas curriculares no se reduzcan a la mera habilitación, pudiendo abrir sus posibilidades a la investigación como eje articulador de la docencia y la extensión.

⁶⁷ Plan de Estudios 1982. p. 1.

⁶⁸ Idem.

⁶⁹ Ibid. p. 5.

⁷⁰ Ibid. p. 8. Si ese era el fin pudo haber tenido un nombre diferente a la asignatura.

* Las materias que se marcan con asterisco son optativas.

⁷¹ Ibid. p. 7.

⁷² Asumo arbitrariamente el término líneas de formación para evitar el término que aparece en el Plan como "áreas de especialización", que podría confundirse con el nombre que se da a las especialidades post-básicas (Clínica, Educativa, etc.)

⁷³ Plan de Estudios 82 ... op. cit. pp. 17-20.

⁷⁴ Ver anexo N° 6.

⁷⁵ Idem.

⁷⁶ Hasta hoy, el Plan de Estudios en el Área de Psicología Educativa, no ha sufrido modificaciones en sentido oficial; sin embargo, sí los ha habido en los hechos: Pese a que se mantienen los nombres de las asignaturas, los contenidos se han cambiado sin que éstos fueran discutidos por el Consejo de Área o por la Academia de profesores de la especialidad.

⁷⁷ VERNON C. S. y GARBUS F. S. (1992). "Lo dicho y lo omitido en el Plan de Estudios y lo actual en Psicología Educativa". En: Revista Boletín N° 1 del Área de Psicología Educativa UAQ. 1994. p. 21.

⁷⁸ Ver: ZAPATA, J. y MOLINA, G. (1992), y MURILLO G., M.A. (1992). En Revista: Boletín, op. cit. pp. 34-36 y 37-38, respectivamente.

⁷⁹ GUERRERO P., R. "Requerimientos en torno a las prácticas del estudiante de Psicología Educativa" (1989). Trabajo presentado en el "Foro Interno de Diseño Curricular del Área Educativa". En: Revista Psicología y Sociedad N° 10. Facultad de Psicología, UAQ. 1990. p. 50.

⁸⁰ VERNON C., S y GARBUS F., S (1991) op. cit. p. 20. Las cursivas y el subrayado aparecen en el original.

La profesionalización docente, un elemento constitutivo del quehacer educativo

Oscar Wingartz Plata

Docente adscrito a la facultad de Filosofía, UAQ.

Lograr para los docentes un papel profesional implica que el docente no sólo ha tenido una formación de nivel superior, que ésta le ha capacitado permanentemente para conectarse con el saber pedagógico acumulado (...) Supone además que las condiciones en que trabaja el docente le posibilitan ejercer estas funciones e interactuar con el resto de los agentes educativos y con el entorno. ¹

Teresa Tovar

Puede parecer una reiteración fuera de lugar el plantear o proponer un tema como el presente; pero, en ese sentido, a su vez, se puede preguntar: ¿hasta qué punto es así, y en dónde en concreto se da la supuesta reiteración? El hecho de introducirnos en el análisis sobre la situación que guarda el quehacer docente en este momento implica, por necesidad, el preguntarse ¿cómo es vista la profesionalización docente y, algo todavía más complejo, se entiende cabalmente qué es y significa este rubro? y, por consecuencia, la elevación espiritual y material del docente en la búsqueda de una mejor educación y una sociedad cualitativamente superior.

En estos puntos es donde ubico estas modestas reflexiones que a continuación pongo a su consideración. Sobre todo, en una actitud y en un ánimo renovado y, más que nada, pretendiendo hacer ver la necesidad de repensar y retomar como parte de nuestro quehacer cotidiano esta zona de nuestra realidad que, como lo dice el título de este trabajo, debe ser un elemento constitutivo y, en cuanto tal, el eje de nuestra actividad docente.

Por otra parte, en su propia enunciación, se evidencia de forma contundente la complejidad, la amplitud y la profundidad que este tema implica en sí mismo, pretender abarcarlo en su totalidad está fuera, al menos, de esta modesta reflexión.

En razón de ello, me limitaré a algunas ideas que considero sustanciales y que, además, retoman el sentido y el sentir general de la cuestión. Esto también hace referencia a que para nadie debe ser un misterio el hecho de que tanto la formación docente como la profesionalización se han constituido en un asunto álgido, espinoso, complejo y, en algunos casos, conflictivo; es decir, que en determinados contornos y contextos no se le ha queri-

do tratar o tomar con la seriedad e importancia que tiene; ello ha tenido como saldo la conflictividad antes mencionada.

Ahora bien, propongo tres ideas que sean los hilos conductores de esta reflexión y los planteo de la siguiente forma:

- Los Elementos constitutivos de la Profesionalización docente.
- La relación entre Formación Docente y Profesionalización Docente.
- El vínculo Formación-Profesionalización -Medio Social.

a) Los elementos constitutivos de la profesionalización docente

Planteo una tesis a manera de definición y, como tal, la ubico como un elemento referencial; es decir, en torno al cual el resto debe girar o tener correspondencia. Esto es, al hablar de profesionalización docente esta-

mos proponiendo un conjunto de notas que nos permitan no sólo orientar la discusión, sino que, también, dé sentido y contenido al quehacer; en función de ello, el planteamiento dice así:

Un modelo educativo orientado profesionalmente está basado en la confianza, en las capacidades y voluntades del educador y en su capacidad para continuar aprendiendo; le confiere al educador un papel central en la posibilidad del cambio en educación...²

A su vez este planteamiento propuesto implica un papel diferente del docente de la formación docente, y de todas las instancias que conforman la labor educativa. Esto también significa no sólo y únicamente una "re-valorización" del docente, sino que implica la generación de un nuevo docente, con una visión un papel y un perfil diferente; por consecuencia, nos proyecta hacia un sistema educativo diferente, renovado y a un modelo educativo donde se asuman crítica y creativamente estas nuevas realidades.

En este orden, un punto que ha sido una verdadera carga y un lastre difícil de remover, es el deterioro que ha sufrido la figura y el quehacer docente, lo que ha complejizado el mejoramiento y la calidad de la educación. Esta situación nos lleva, o nos debe llevar, a la construcción de una nueva identidad docente y esta nueva identidad exige ese nuevo modelo educativo y la superación del actual, si se desea estar a la altura y en consonancia con estas realidades.

Aquí hay un punto que se ha descuidado, olvidado u omitido por desconocimiento o premeditación, y es que, tanto la identidad como el papel docente no se dan de manera aislada, sino que están inscritos y configurados históricamente y esto ha respondido a un sistema educativo y a una situación social deliberadamente determinada de esa manera.

Nosotros, como docentes, debemos rehacer y reconstruir la imagen y el papel que tenemos asignado y entender a cabalidad que, desde el momento en que se eligió por la enseñanza, se optó por un quehacer complejo y no de fáciles contornos; esta elección se complejiza más en nuestro medio, donde las necesidades y limitaciones se agudizan y evidencian de manera impactante las carencias que tenemos.

Es decir, debemos asumimos como estudiantes crónicos, en estado permanente de aprendizaje y no tomar la actitud del burócrata, que no tiene más horizonte que el salarial; de sujetos que se viven y se entienden

como elementos que tienen la posibilidad de incidir significativamente en la vida de mucha gente. Reconocer en la amplitud y profundidad la validez de los conceptos, actitudes y valores que predicamos ante los alumnos y buscar permanentemente, la mayor coherencia entre lo dicho y lo hecho.

Un punto medular, consecuente y contundente es: captar y entender que el ejercicio del trabajo docente exige en sí mismo- desarrollar la crítica y la autocrítica, el autoaprendizaje, el autoestudio, la reflexión sobre la propia práctica y la ajena y tener plena conciencia de los actos y decisiones tomadas en el trabajo cotidiano. En suma, caminar hacia la plena profesionalización requiere analizar los parámetros con que se ha venido el valor y el status docente.

Otra cuestión a destacar en esta serie de notas sobre la profesionalización, es la que se refiere al carácter o sentido que tiene hoy enseñar. Ya que, precisamente, la enseñanza se define más hoy, como un enseñar a aprender. No el que todo lo da hecho. En ese sentido, la lección que se nos está ofreciendo sobre la figura del docente competente -contemporáneamente- es la de un sujeto que estimula en la búsqueda de conocimiento, de valores, de nuevas actitudes y aptitudes, para que los alumnos vivan la experiencia y el placer de conocer y aprender; que se apasionen e identifiquen con todo aquello que son sus logros, en la búsqueda y la indagación propia. El buen docente es aquel que estimula y orienta las inquietudes y deseos de sus alumnos.

b).- La relación entre formación docente y profesionalización docente

Este punto de la reflexión, desde mi óptica personal, es el más álgido, complejo y, en cierta medida, angustiante. Es decir, ¿cómo se van reproduciendo los cuadros docentes en el momento actual? Hay que decirlo de manera clara y expresa, si hay algo que está descuidado en nuestro sistema educativo, es la formación docente, en todos los niveles. Cuando precisamente debiera ser exactamente a la inversa; es decir, como un espacio clave para la elevación de la calidad educativa y como momento privilegiado para reflexionar y construir con sus pares una nueva realidad educativa. Ir generando las condiciones mínimas para una renovación educativa y docente.

En este sentido, propongo a manera de ideas o enunciados como se pudiera ir articulando estas instancias, so-

bre todo con el propósito fundamental de hacer ver la necesidad de caminar sobre bases comunes que nos permitan rehacerlos en esta labor:

1. La participación seria y consecuente de los docentes en los procesos de confección y desarrollo de políticas, programas y planes de estudio. Ya que para nadie está oculto el hecho de que al profesorado sólo se le entregan las cosas hechas, sin oportunidad de proponer, y eso genera un enorme desconcierto, ya que lo primero que se preguntan es: ¿y esto qué significa y cómo se desarrolla?

2. Una reconstrucción curricular de los planes y programas de estudio, en estricta correspondencia con la reforma del sistema escolar. Ya que si hay algo más que evidente, es el hecho de que mucho de nuestro sistema escolar es más inercial que creativo.

3. Entender el quehacer docente como una formación permanente. Ya que esto permitiría mayor solidez, fuerza y hondura, a la vez que una recreación de los conocimientos adquiridos, y tendría una consonancia inmediata ante el estudiantado y, por supuesto, para el propio docente. Es decir, lo que se está proponiendo, es la "desfosilización" del docente. A la vez que reconocer el valor de la reflexión crítica sobre la propia práctica, como una fuente inagotable de conocimiento y de perfeccionamiento laboral y personal.³

4. Reflexionar permanentemente sobre los propios contenidos y procederes. Esto quiere decir que la práctica educativa se debe constituir en el referente central de la propia formación. El estar en contacto con nuestra materia y objeto de trabajo, y en esa medida nos debemos ir reconstruyendo y conociendo mejor, en nuestras capacidades, alcances y limitaciones. Esta afirmación tiene un sentido fundamental, la formación docente no se agota en sí misma, sino que una mediación fundamental para la labor no se trata de conocer más, para tener una actitud solipsística ante sí mismo y ante el conocimiento.

- Pero contradictoriamente se ha caído en una deformación o en una inversión de realidades, ya que se ha pretendido sustituir la formación con cursos, talleres, charlas, etc. Esto significa ir haciendo remiendos e incluso equipararlo con el proceso mismo de formalización de los conocimientos. Hemos invertido lo práctico e inmediatista por lo sólido y formativo; de ahí, las consecuencias que padecemos.

- Es una evidencia palmaria que la reflexión y la sistematización crítica y en colectivo son el mejor medio para seguir educándose y avanzar en la profesionalización. Esto, por consecuencia, implica una posición y una actitud crítica ante mi medio social y edu-

cativo, así como ante mí mismo; lo que en sentido general no lo hay y, más bien, lo que prevalece es una actitud sumisa y acrítica. De aquí podemos ir obteniendo conclusiones.

5. Un aspecto relevante en estas consideraciones que se vienen desarrollando, es la superación del aislamiento en que ha caído el trabajo docente, junto con el individualismo, el academicismo y el formalismo. El afirmar esto no es de ninguna forma una exageración y puede ser constatado en cualquier momento.

- Pero el punto a considerar y que no debe ser olvidado es el hecho de que la vida académica, al momento de ir superando estas condiciones, debe, a su vez, evitar caer en los vicios y manías que se quieren superar o generar otros, como: la competencia desleal, el revanchismo, la envidia, un exceso de celo profesional, la insidia, la falta de solidaridad, la falta de pertenencia a un colectivo, así como la confrontación maniática y desmedida buscando notoriedad y protagonismo, que en el fondo expresa una búsqueda de prebendas y privilegios, a costa precisamente de los propios compañeros de labor.

- El lugar o un lugar privilegiado para los docentes y la construcción de los mismos, es el encuentro con los iguales, con el ánimo de buscar respuestas a inquietudes, iniciativas, anhelos y esperanzas. Donde, a su vez, se valore el propio saber y se motive al trabajo colectivo. Un docente que ha interiorizado la necesidad del auto-estudio, de la búsqueda, la curiosidad y que camina en esa senda, va generando ese elemento constitutivo que se llama profesionalización y se constituye, a su vez, en un profesional de la educación.

6. Contemplar la formación en función de la profesionalización. Esto es parte de un proceso de larga duración. Donde se había comentado, implica una revisión seria, juiciosa, crítica y madura de cómo se ha venido trabajando en educación. Esto significa que si no se ha entendido, o no se ha querido entender, que, de continuar en la misma tónica, difícilmente podremos visualizar otro panorama; es decir, entender a cabalidad que seguir formándose es el paso más seguro y sólido hacia una verdadera educación de calidad y no estaremos como hasta hoy "predicando en el desierto", generando falsas expectativas e incubando problemas y conflictos que a mediano plazo van a ser evidentes y altamente explosivos.

7. Dentro de este rubro, propongo un último punto, que es generar la idea o la lógica permanente hacia el proceso continuo de formación y dejar atrás la idea de que con

42 Educación

capacitar es suficiente. Con esto estoy afirmando que hay un binomio que articula o debe articular de forma estricta, es más que al hablar de uno se está hablando del otro: Formación-profesionalización docente. Es necesario hacerle ver al maestro que con "puros" cursos no va a generar una estructura formativa propia y, menos, coherente; por ello, afirmamos que la formación debe ser el eje de las transformaciones fundamentales en el campo de la educación.

c) Vínculo formación-profesionalización. Medio social

En este último apartado de la reflexión, pongo a su consideración una cita que visualizo de una centralidad contundente, y que puede ir sintetizando lo expuesto hasta el momento; dice así:

Los propios docentes padecen del conservadurismo del sistema. No reciben la capacitación necesaria para enseñar en las aulas contemporáneas. Son dejados cada vez más a merced un sistema credencialista; y por lo tanto, son más vulnerables a los tiempos (...) ¿No sería mejor anticipar y tomar un papel activo en la redefinición del contexto propio, en lugar de dejar que las circunstancias impongan "su lógica"?⁴

Es decir, que la misma planta docente comience a tomar una actitud más beligerante, romper con el conformismo y la apatía que nos ha caracterizado y que, por cierto, ha sido un enorme lastre, y todavía más, despojarse de él.

Si bien la cuestión salarial es un punto medular, no debe constituirse en el único y prioritario; y menos que determine el resto de las consideraciones. Ya que caeríamos en lo que históricamente se ha caído: en el reduccionismo más vulgar y ramplón; y lo único que logra es oscurecer y nublar nuestra perspectiva. Para superar esto, se requiere mayor información, estudio, análisis, una reflexión madura y un intercambio colectivo constante sobre las cuestiones que nos permitan entender por qué y cómo avanzar, no sólo en la mejora salarial, sino también, pensar en el elevar la vida académica y el nivel educativo y no estancarnos en aspectos estrictamente reivindicativos, sin mayor relevancia y trascendencia.

- Por otra parte, la formulación y discusión de una política educativa de largo aliento no debe ser cuestión de "mentes privilegiadas", "ni de iluminados", debe ser eso, un asunto colectivo, porque es competencia de todos. No debe ser tampoco un aspecto puramente técnico, ni sólo un documento que debe ser acatado sin más. Debe ser visto como un fenómeno social, donde el do-

cente puede y debe orientar la discusión y, en la medida de lo posible, proponer consecuentemente. Pero esto, como en muchos otros aspectos en la vida, requiere estar informado y tener una actitud de juicio y desprendimiento.

- Finalmente, el día en que se entienda que cambiar el modelo educativo vigente es el primer paso hacia una nueva realidad educativa y no solamente la búsqueda de una mejor remuneración; es condición fundamental del propio crecimiento y elevación espiritual y material del docente.

Conclusión

Propongo una conclusión general sobre lo expuesto. Para muchos este tema puede parecer "materia corriente"; pero, en la actual coyuntura, es un deber moral y profesional el poner sobre la mesa de las discusiones qué pasa con el profesorado. Ya que en este sentido, no pretendo, ni quiero, ni deseo hacerle al brujo, ni al profeta, pero si no vamos recobrando el sentido profundo de lo que es y significa enseñar, nos habremos equivocado rotundamente sobre la elección profesional que hayamos hecho.

Ya que el ser maestro no es para sí mismo, sino para los otros, que son materia viva, pensante, dinámica, y que constituyen o deben constituir el objeto y el fin de mis afanes, preocupaciones e intereses. Quiero terminar esta reflexión con una cita que estimule y aliente nuestra labor, en función de recrear y hacer nueva nuestra esperanza en el quehacer educativo, dice:

La profesionalización docente no se garantiza por medio de una ley o decreto (...), no es un objetivo mayor y de largo aliento: la construcción de un sistema escolar (...) donde se recupere el sentido, la alegría de aprender, que se aprendan conocimientos, habilidades, valores y actitudes esenciales para la vida y para sí mismos, donde se desarrollen los talentos y las capacidades (...) un sistema escolar capaz de preparar educandos y docentes para el pleno ejercicio de la ciudadanía, defensores y constructores de una sociedad más justa y solidaria.⁵

Bibliografía

- ¹ Tovar, T., "Ser Maestro. Condiciones del Trabajo Docente en el Perú", en DESCO/UNESCO-OREALC. Lima, 1994. P.52.
- ² "Profesionalización Docente", en Cumbre Internacional de Educación, México, CEA/UNESCO, 1997. N° 8. P. 53.
- ³ Pérez Gómez, A., "Entrenamiento Práctico y la Socialización Profesional de los Futuros Maestros en Andalucía", en Prospects, UNESCO, Génova, 1996. N° 99. V. XXVI.
- ⁴ Ordóñez, V., "Encadenados al Pasado", en Sources /UNESCO, París, 1996. N° 82. P. 10.
- ⁵ "Profesionalización Docente", op. cit.

Las necesidades sociales en la vida cotidiana

Teresita Balderas y Rico*

y José Ambrosio Ochoa Olvera**

*Egresada de la 9ª generación de la maestría en Ciencias de la Educación, Facultad de Psicología, U.A.Q.

**Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, España. Coordinador de la Maestría en Ciencias de la Educación, Facultad de Psicología, U.A.Q.

Introducción

Son muy sugerentes los trabajos de "La Teoría de las Necesidades en Marx" y "Análisis de la práctica docente" realizado por Ágnes Heller. Aquí presentamos una revisión analítica del documento en el cual incluimos nuestras observaciones al respecto. Consideramos esta actividad como una forma de construcción intelectual con base en categorías de análisis y síntesis que todo involucrado en el campo de la educación requiere para romper con paradigmas establecidos, del cómo deben entenderse los problemas educativos.

Las categorías de "necesidad y vida cotidiana" nos parecen adecuadas para la construcción teórica del campo curricular, más específicamente como ejes de reflexión en los procesos de evaluación curricular, ya que el abordaje epistémico se realiza sobre elementos metodológicos del propio campo; es decir, sobre la lógica que pertenece a los planteamientos curriculares lo que genera es ahogar conclusiones y propuestas sobre el conjunto de estratagemas que definen los "modelos de evaluación curricular".

Consideramos la evaluación dentro de un proceso social, donde el conjunto de subjetividades es parte del entretejido social que interactúa en la legitimación del proceso educativo.

La necesidad

El vocablo «necesidad» es escuchado diariamente, como parte de un lenguaje de la vida cotidiana del individuo, sin importar el rol que éste desempeñe, como hombre particular o como hombre específico, que, dicho en lenguaje cotidiano, se refiere a la

vida que tenga, sin importar la división del trabajo, ya sea éste intelectual o físico, así como el status social, en donde se encuentra inmerso, de acuerdo claro está, al trabajo que desarrolla. Las necesidades son inherentes a la evolución del ser social, por lo que existen diversas categorías de éstas que concatenan esta evolución.

Para explicitar la categoría de «necesidades sociales» y «vida cotidiana» que se desarrolla en el presente artículo, se hace referencia a los trabajos de «Teorías de las necesidades en Marx» y «La estructura de la vida cotidiana» elaborados por Ágnes Heller.

Tener la oportunidad de acceder a las obras de Ágnes Heller, es involucrarse en un campo complejo del saber, donde fluyen las ideas, los conceptos, que enmarcan el entorno del ser social.

Heller desarrolla un trabajo muy interesante, acerca del concepto de "necesidades" que, en principio, es un avance sobre la categoría de "necesidad"; lo inquietante es que Heller aborda el concepto bajo la tesitura de «La teoría del Capital de Marx», este

44 Educación

trabajo rescata el papel que «las necesidades sociales» tienen como parte inherente al desarrollo del hombre particular y específico, retomando las acepciones que le da Marx a las necesidades que, sin haberla definido o profundizado, se mencionan en varios de sus escritos, principalmente en el «Del Capital».

Vida cotidiana

Respecto a la «vida cotidiana», que es la vida propia de todo individuo; es decir, la vida en donde se desarrolla, se nace, se crece y se madura física e intelectualmente, Agnes Heller expresa que «la vida cotidiana es la vida del individuo» y que éste, siempre y al mismo tiempo, es un «ser particular y un ser específico en su rol como miembro de un grupo, de una familia, de una sociedad, con características propias el mismo»

Con base en lo anterior, consideramos que una lectura analítica de la conjunción de «necesidades y vida cotidiana» es importante para el desarrollo del currículum, más específicamente en los procesos de evaluación que se pretenden desarrollar a últimas fechas en las instituciones educativas. Necesidades y Vida cotidiana deben convertirse en ejes de reflexión sobre el conjunto de interrelaciones que se gestan en el proceso escolar.

Resulta por demás interesante cómo Agnes Heller explicita las diferentes acepciones a la necesidad social; respecto a ello, dice que la «necesidad social» es una necesidad de la sociedad, que funciona como un sistema de necesidades generales y este desarrollo sucede por encima de las necesidades, particulares de los individuos.

Heller menciona situaciones teóricas y prácticas, en donde se suscitan mayormente este tipo de necesidades, siendo éstas en donde la «necesidad social» es más general y más importante y elevada sobre la necesidad personal.

En la práctica, esa necesidad social se nos presenta como una necesidad de las capas privilegiadas; es decir, la llamada clase dominante.

Otro apartado al que Heller le otorga peso en su importancia, es referente a las «necesidades sociales verdaderas» que son las auténticas necesidades del hombre particular que, sin embargo, son estas necesidades particulares las menos reconocidas a lo que se cuestiona, ¿Quién o quiénes son los encargados de decir cuáles son las necesidades verdaderas y, por lo tanto, recono-

cidas por la clase dominante?, ¿Quiénes les otorga el derecho de decir por la mayoría o de erigirse en los conductores de las necesidades sociales?

Recordemos que Agnes Heller se apoya en las necesidades que menciona Marx en la «Teoría del Capital» y, para ello, explicita las diferentes acepciones de éstas.

1.- «Necesidad socialmente reproducida», es la que se emplea con mayor frecuencia; éste tipo de necesidades son las del hombre particular que, a su vez, es sinónimo de necesidad humana.

2.- «Necesidad social, como categoría de valor positiva», es la necesidad del comunismo o también llamada del hombre socializado.

3.- «Necesidad social como la que designa la media de las necesidades», dirigidas a bienes materiales, en una sociedad o clase «La necesidad social», referida a la demanda es por lo tanto una mera apariencia que no expresa las necesidades sociales de los hombres particulares.

4.- «Necesidades sociales», la satisfacción social, es una interpretación no económica, que sirve para definir o expresar el hecho de que los hombres poseen necesidades no sólo producidas socialmente, sino también necesidades únicamente susceptibles de satisfacción mediante la creación de instituciones sociales relativas a ellas. Por ejemplo en la sociedad moderna, la necesidad de aprender a través de instituciones adecuadas para la instrucción pública.

Es esta última acepción en donde el hombre particular tiene derecho a la satisfacción de sus necesidades como sujeto particular, ya que la institución educativa ella encargada por la normatividad de ofrecer al sujeto socialmente hablando los saberes propios de un quehacer humano específico (profesión) que le permite interactuar con los otros miembros del grupo social al que pertenece, además adquirir un status social.

Notas Finales

Estamos de acuerdo en que las necesidades educativas inmersas en las necesidades sociales deben ser cubiertas, sólo habría que conocer si en realidad el tipo de educación que se imparte es el que cubre las necesidades de esos sujetos de ese determinado y específico grupo social.

Existen, pues, necesidades que son inherentes a la evolución del hombre particular al desarrollo de la sociedad que, de alguna forma, deberían ser subsanadas, ya

que cuando no es así el hombre particular se ve alienado, perdiéndose en el conglomerado social, en donde transita por una vida de enajenación, en donde pierde esa particularidad que lo hace diferente a los demás, hasta que se llega a una brusca ruptura, iniciándose una crisis de cambio, que ya no podrá ser pacífica sino violenta.

Lo hablado acerca de las «necesidades sociales» permiten reflexionar acerca de nuestras necesidades como seres particulares y, a la vez, específicos de una sociedad sumergida en la era de la llamada "postmodernidad", pero consideramos que estos ejes para la reflexión tendrían cabida en las evaluaciones

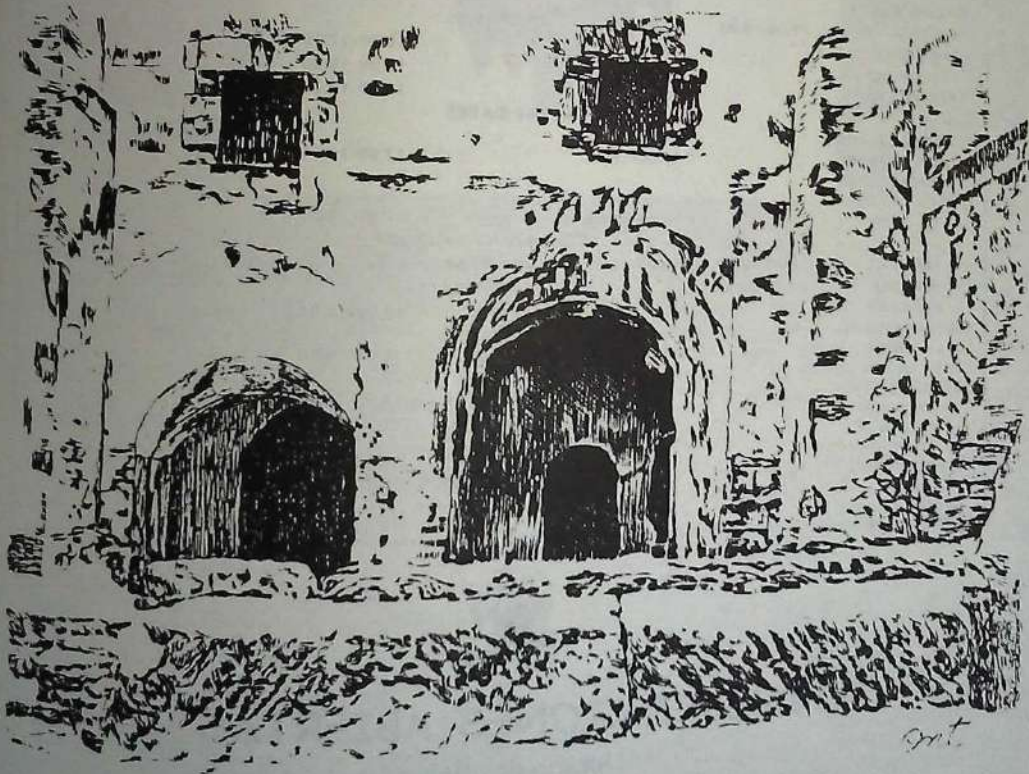
curriculares en tanto la propia reconstrucción del Plan de Estudios y específicamente en el conjunto de habilidades y destrezas que se intentan generar en los alumnos como característica principal del proceso enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

- Heller, Agnes. Análisis de la práctica docente. Estructura de la Vida Cotidiana. U.P.N. 1995. México, D.F.
Heller Agnes. Teoría de las necesidades en Marx. Editorial Península. Barcelona 1996.

Por dónde saldrá?

Ramón Ontiveros



El tiempo libre se aprovecha mejor en la **ACADEMIA LIBRE DE ARTE**

	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES	SABADO
AEROBICS		19:00-20:00		19:00-20:00		12:30-13:30
AEROBICS	20:00-21:00	20:00-21:00	20:00-21:00	20:00-21:00	20:00-21:00	
A JEDREZ				19:00-20:30		11:00-12:30
DANZA INF	17:00-18:00				18:00-19:00	
DANZA ADULTOS	19:00-20:00				20:00-21:00	
GUIARRA	18:00-20:00				16:30-18:30	
INGLES ADULTOS						
TURNO MAT	10:30-12:00	10:30-12:00			10:30-12:00	
INGLES AD. TURNO NOCT.			20:00-21:00	20:00-21:00		
INGLES AVANZADO	18:00-20:00	18:00-20:00	18:00-20:00			
INGLES ADULTO						9:30-11:00
INGLES BASICO		17:00-18:00	17:00-18:00	17:00-18:00	17:00-18:00	
INGLES SECUNDARIA			19:00-20:00	19:00-20:00		
INGLES INFANTIL						11:00-12:30
MUSICA PREHISPANICA						13:00-14:00
PIANO						8:30-14:30
PIANO		17:00-19:00		17:00-19:00		
PINTURA ADULT		16:00-18:00		16:00-18:00		
PINTURA INF	17:00-19:00		17:00-19:00			
TAE-KWANDO		16:00-17:00		16:00-17:00		10:30-12:30
TAE-KWANDO		17:00-18:00		17:00-18:00		
TAE-KWANDO		18:00-19:00		18:00-19:00		
M A N U A L I D A D E S						
ELABORACION DE FLORES DE PAPEL		17:30-19:30		17:30-19:30		
ELABORACION DE MUÑECAS DE PELUCHE		17:00-19:00		17:00-19:00		
TALLERES DE LA CASA CLUB						
AEROBICS	16:30-17:30	16:30-17:30	16:30-17:30			
A JEDREZ	18:00-19:00		18:00-19:00			
GUIARRA						
DECORACION DE CERAMICA		16:00-19:00		16:00-17:00		
ELABORACION DE FLORES DE PAPEL				16:00-19:00		
ELABORACION DE MUÑECOS DE PELUCHE			16:00-17:00	16:00-17:00		
TAE-KWANDO	16:00-17:00		16:00-17:00	16:00-17:00		
DANZA FOLKLORICA		16:00-17:00	16:00-17:00	16:00-17:00		
		18:00-19:30		18:00-19:30		



INSCRIPCIONES ABIERTAS

Horario de oficina
10-14 Hrs. y 16:30-18:30 Hrs.

Direcciones

Instalaciones de la Casa Club.
Av. del Sombrero Esq. Playa Condesa
Desarrollo Sn. Pablo
(a un costado de Prepa Norte).

Instalaciones del edificio del SUPAUAQ.
Av. Hidalgo 299, Poniente, Col. Las Campa-
nas (en la planta baja).
Tel. 15-74-19.



Cultura

Suplemento de la revista Superación Académica

Agosto de 1998

Nº 18

En esta entrega: *El realismo mágico no es propiedad privada de García Márquez, también en Apaseo* de Alejandro Aura, *hace aire* de Paco Ríos Ágreda y *En los rincones íntimos del sueño y del deseo* de Alejandro Aura de Juan Poesía de Eduardo Rendón y Mario Sánchez Martínez. Una entrevista con Alejandro Aura de Juan Pablo Mendoza Esqueda, un cuento de Martín Hurtado Gálvez y una Poesía de José Luis de la Vega. Ilustraciones: Reynaldo Ortiz Villanueva, Alejandro Pérez Falconi y Florentino Chávez Trejo.

El realismo mágico no es propiedad privada de García Márquez, también en Apaseo hace aire.

Paco Ríos Agreda

*A mis sobrinas: Ana Luisa y Gaby,
en ocasión de sus 15 veranos*

Introducción.

Según declaraciones periodísticas del célebre escritor mexicano Carlos Fuentes, los sucesos que han venido ocurriendo desde mayo de 1993, con el asesinato del Cardenal Juan José Posadas Ocampo, con la rebelión de las cañadas del 1 de enero de 1994, bautizada por él como la "primera revolución potscomunista", con la conjura asesina del 23 de marzo del 94 en contra de Luis Donaldo Colosio, con los posteriores sucesos sangrientos que llevaron a la desaparición del Magistrado de la Nación Polo Uzcanga y del connotado dirigente priista Francisco Ruiz Massieu, los escritores se han quedado sin temas para su obra literaria. Los videntes (como mi tocaya "La Paca"), sepultureros, fiscales especiales, procuradores panistas, investigadores de Izquierda, los "hermanos incómodos" (Raúl Salinas de Gortari, Mario Ruiz Massieu y José Ortiz Arana) y la clase política mexicana deberían escribir sus memorias, a lo mejor se convertirían en auténticos *best-sellers*, rebasando los niveles de ventas de las revistas amarillistas, con portadas de niños con dos cabezas, con mujeres de senos descomunales, con fotografías del "Chupacabras", de extraterrestres, de hombres-lobo y de cerdos con cabeza de chivo...

A pesar de ese diagnóstico del Maestro Fuentes, un chingo de gente joven sigue en ese difícil oficio de escribir, de describir, de alucinar, de inventariar y de inventar la realidad. La hipertrofia del capitalismo neoliberal les ha hecho lo que el aire a Juárez. Ahí están, como la Puerta de Alcalá, recibiendo los nuevos vientos del milenio que se aproxima. Entre este afortunado cúmulo de gente que escribe, se cuenta el militante perredista Alfredo García Servín (AGS), quien desde los ochenta nos empezó a entregar en diversos medios y revistas sus textos. Por ahí aparecieron luego sus libros: "Renegar de Vivir" (Casa de la Cultura, 1988, y "Muere Timoteo" (UAQ, 1990). En 1990 nos sorprende gratamente con "Los Mundos de Okiris", con el que gana el Premio Nacional de Cuento "Jorge Ibarguengoitia". La obra que hoy presentamos, titulada "Absurdas Historias", de reciente aparición (UAQ, junio de 1997), es un trabajo estructurado en tres partes, consistente en 54 piezas narrativas, la mayoría de ellas breves, distribuidas en 91 páginas, con un prólogo magistral del filósofo Benjamín Valdivia y 5 ilustraciones del doctor y maestrísimo Norberto Maya Mendoza. La edición consta de 1000 ejemplares, lo cual es un buen dato, si consideramos la crisis del país y las devaluadas finanzas de la UAQ.

* Texto leído en la presentación del libro "Absurdas Historias" de Alfredo García Servín, el día 10 de septiembre de 1997, en la Sala Audiovisual de la Preparatoria Sur de la UAQ, con motivo de los festejos de su XX Aniversario de existencia. Posteriormente también fue leído en la Prepa Norte, el 26 de septiembre de 1997.

... decir de la obra en cuestión? La verdad me
... difícil encasillar su trabajo narrativo exclusi-
... mente en la estructura del cuento, por más que
... AGS utilice los recursos del mismo: una histo-
... por lo general sencilla, con un principio, un
... (mono) temático y un final... desconcer-
... el clásico gancho al hígado y el cruzado
... derecha del noqueador "puas" Olivares. En
... estilo se combinan la parodia (por ejemplo en
... "El Lobo y Caperucita Roja"), la metáfora ("El
... Conejo y Las Estrellas"), el surrealismo ("El
... Dragón", "La Estatua", "Era un Loco" y "Cuar-
... de Alcohol"), el caos (las "Absurdas Histo-
... de la tercera parte) y el discurso apocalípti-
... ("Último" y "La Búsqueda").
... Pero, más que continuar por la senda de la críti-
... literaria, quisiera hacer algunos comentarios
... sobre dos que tres narraciones de AGS.

1. De la primera parte.

- El Dragón (p. 14).

Esta es una pieza literaria, según mi opinión, que
... del mejor estilo cinematográfico del dis-
... Woody Allen: de la "Rosa Púrpura del
... Cairo", dónde los personajes se salen de la pan-
... y se confunden con el imaginario del públi-
... idea, después calcada en el "Vengador del
... Futuro", protagonizada por el fornido e impro-
... nunciabile actor, con nombre de estornudo:
... Arnold Schwarzenegger. Hay que decir, que
... AGS, hace uso de este recurso en otras de sus
... narraciones (de ésta y otras obras). No puede
... decir con certeza absoluta, quién influyó a quién,
... el nervioso del Woody Allen contagió a García
... Sarvín, o si éste, le sirvió el pastel al exótico
... cineasta. Si ocurrió esto último, mucho mayor el
... mérito de nuestro autor.

- El Conejo y las estrellas (p. 16).

Desde la técnica de los "Diálogos", heredada de
... la pedagogía socrática y platónica y de la
... Cosmogonía del Mundo Náhuatl, AGS nos pre-
... senta la vieja leyenda del conejo en la luna.

- La Estatua (p. 18).

¿A quién no le evoca este minicuento la moralina
... de los alcaldes panistas de oponerse a las mini-

faldas, de censurar o clausurar exposiciones pic-
... tóricas, la oposición de Carlos Castillo Peraza al
... uso del condón en plena campaña para la jefatu-
... ra del Distrito Federal, la prohibición estricta de
... la Iglesia Católica al uso "antinatural" de pre-
... servativos y su propuesta de incluir en su pre-
... sentación la leyenda de "este producto puede ser
... nocivo para su salud" y, en contrapartida, la crí-
... tica al "sexo chatarra" y la sugerencia de prefe-
... rir el "sexo virtual" a la promiscuidad, a través
... del Internet; es decir, aconsejando a los jóvenes
... la práctica de la "Chaqueta cibernética"?

- El Lobo y Caperucita Roja (p. 18).

Parodia garciaserviniana del cuento, también
... convertido en chiste por el ingenio popular, de
... la Caperucita Roja, quien después de ser viola-
... da, hasta en dos ocasiones por el Lobo Feroz, le
... pregunta a su agresor sexual: ¿qué?... ¿ya ac-
... baste, pinche lobito...? Asimismo, nos recuerda
... el título de la novela "Caperucita en la Zona
... Roja" del salvadoreño Manlio Argueta (UCA, El
... Salvador, 1991), ganador con dicha obra del "Pre-
... mio Casa de las Américas", en el año de 1977.

- Un Gobernante prodigio (p. 20).

Este relato nos trae a la mente el Rey del asteroi-
... de 125, con quien se entrevista "El Principito"
... de Antoine de Saint-Exupery, cuando el primero
... afirma, con esa lógica maqueavélica del poder:
... "Tengo el derecho de exigir obediencia porque
... mis órdenes son razonables."
... Metáfora del esclavo (Hércules) que se revela al
... poder romano y acaba sacrificado en la cruz. La
... marioneta del cuento, al igual que el dragón ini-
... cial, se sale del escenario, "harto" de la manipu-
... lación del ventrílocu, pero cargando como el es-
... clavo, la pena por la actitud rebelde.

- El Monstruo (p. 24).

La bestia para "Simón del Desierto" era el de-
... monio de la carne, retratado surrealísticamente por
... el cineasta mexicano-español Luis Buñuel. Allí,
... la bestia voluptosa era la actriz Silvia Pinal; acá
... es la metrópoli, con su desmadre cotidiano y su
... smog característico.

- **El Gallo perezoso** (p. 24).

Igual que Herodes, el hacendado hizo pasar a cuchillo a todos los inocentes, mientras que el "gallo perezoso" escapó a la muerte, como también lo hizo Jesús de Nazareth. El Infante betlemita por madrugador y el gallo por huevón.

II Parte.

- **Primera vez** (p. 32).

Empieza, AGS, esta narración, con el ritual de iniciación sexual que, como a muchos nos pasó, éste se dio en un pinchurriente hotel con la colcha manchada, con la puta más gorda, la más cogida por la tribu del vecindario, la más gonorréica de las damas del tacón dorado... Si es que nos venimos antes y ya ni siquiera paraguay durante el coito; que, dicho sea de paso, la neta, fue muy coito, demasiado coitito.

- ¡Pero, qué imbécil! (P. 34).

La magia evolvente de San Francisco es el "Golden Gate", la isla solitaria de "Alcatraz", el viejo muelle, el malecón, el Capitolio, las mil colinas, el tranvía urbano, el famoso "Barrio de Castro" (con sus características parejas de homosexuales y de lesbianas que se apapachan tiernamente como novios de pueblo), la Universidad de Berkeley, el "China Town, pero también los miles de latinos, destacadamente mexicanos, que silenciosamente se infiltran en el gigante de los pies de barro, así como los locos del metro, los punketos de cabellos y peinados multicolores, los pordioseros de carrito del super (que pernoctan en las calles, en los túneles, en las alcantarillas suburbanas y en los parques) y los alcohólicos de pantalones meados. Eso es San Francisco encanto y maldición del *sueño americano*.

- **Castigo**. (p. 47)

Este relato de AGS me trajo a la memoria aquel otro de Fray Bartolomé de las Casas en la "La Brevisima Relación de la Destrucción de las Indias" en el que el fraile dominico intentaba convencer a un indio para que convierta a la fe cristiana y que de esta forma vería al Salvador.

El indio le contestó, con cara de terror: mira pagrecito Bartolo, mejor sigo hereje, porque no quero nada con ese Salvador. De las Casas nos explica que Salvador era el nombre que tenía un "endiablado encomendero", bajo cuyo encargo había estado el asustado "natural". El protector de los indios ya no insistió más en la conversión del aborigen.

- **A dónde ir** (p. 53).

Me parece que esta narración es una versión moderna del mito del "Judío Errante", que vaga del Tigris al Eufrates, de Ur a Nivive, de Sodoma a Gomorra, de Babel a Palestina, de Judea a Samaria, de Herodes a Pilatos, sin encontrar nunca su lugar. Wl "No tengo a dónde ir" del personaje garciaserviniano, es la otra cara de la maldición que Caín recibió por el fratricidio de Abel. Yavéh termina, según el texto de Génesis, diciéndole a Caín: "Maldito serás y vivirás lejos de este suelo fértil que se ha abierto para recibir la sangre de tu hermano, que tu mano derramó. Cuando cultives la tierra, no te dará frutos. Andarás errante y vagabundo sobre la tierra." (Gen. 4, 8-12).

- **Pornográficas** (p.56).

Los sueños nocturnos de humedad sorpresiva, el descubrimiento del cuerpo, los juegos infantiles, las famosas escondidas, las cachondas cebollitas, el alevoso ataque de manuela y sus 5 hijos, las luchas pre-fabricadas entre los cuates para verle los calzones a la maestra, el orificio clandestino en la pared del baño, el beso robado a la prima, son definitivamente rebasadas por las "Historias Prohibidas" de las películas porno de 5 equis. Pese a ello, me quedo con la nostalgia de mi propio despertar sexual con Dona, la empleada doméstica que aprovechaba las funciones sabatinas de box para trezarse conmigo, pero no precisamente a golpes. Yo cursaba el tercero de la primaria y aún no cumplía los 10 años.

- **El Loco Martínez** (p. 61).

"El Loco Martínez" somos todos. Nuestra locura es la envidia de lo que censuramos en

otros: el reventón del "coco, loco y moto".
Somos unos orates geniales. ¿Alguien lo duda?

- Velada a todísima madre (70).

Ni modo de no decirlo, este relato me hizo acordarme de la "Galería Libertad", en el sexenio del discutido Mariano Palacios Alcocer, donde, los jueves, Víctor M. Navarro presentaba, con el presupuesto de la Secretaría de Cultura, a un sin fin de escritores, poetas y a otros vates y batos, que ante un selecto público de la más rancia sociedad queretana escuchaban absortos al autor en turno. Las mejores "Letras... (y) Palabras en Libertad" fueron, sin duda, las presentaciones de RIUS, quien siendo un vegetariano recalitrante se refilaba, en la cena posterior a su presentación, unos succulentos tacos de pollo en salsa roja en el restaurant del "Hotel Amberes". Después de dejar al tal RIUS en el cuarto 141, ya que nunca aceptó invitaciones a "La Selva" (porque lo único que tomaba era leche descremada), dos que tres "estropajos" acababan en el antro de "El Cejas", hasta que éste los corría.

- Empresario 2000 (p. 73).

Dicha narración, de las menos breves del libro, es la versión "cotorra" de Og Mandino en "El Vendedor más grande del Mundo", cuyo colofón bien podría ser: "Si no vendes, por lo menos compra ilusiones de aquí al dos mil".

Tercera parte

- Absurdas historias (p. 84).

Si la memoria no me traiciona, recuerdo que en el filme "Me enamoré de un Maniquí", un joven es flechado por una muñeca robotizada. Esto que hace unos años parecería un argumento de película, ahora es realidad, ya que los ingeniosos japoneses han diseñado, e inundado el mercado con "El Tamaguchi", o muñeco virtual, el cual muere si no se le brinda el afecto necesario para mantenerlo vivo. El muñequito cabe en la palma de la mano.

- Curiosidad (p. 87).

Un "E.T." es regañado por sus progenitores por andar en la vagancia, en una ciudad de nuestro planeta. Solamente hizo falta en el texto el cuestionamiento evangélico que dice; "¿Dónde estabas? Tu madre y yo te buscamos preocupados." A cambio de ello, AGS, se hace eco de la etnografía de los visitantes galácticos sobre los terrícolas, en la reflexión del padre, cuando éste afirma: "sus habitantes son muy extraños".

- La raza perfecta (p. 89).

Este ágil relato nos remite a los gigantes de la Biblia, pero en los tiempos de "Un Mundo Feliz" de Aldous Huxley. El mismísimo Platón con su proyecto eugenésico se queda corto con estos hombres de grandes piernas, brazos, troncos y cabezas, empotrados con tecnología computarizada.

- ULTIMO (p.88).

Aforismo de once palabras que profetiza con la sapiencia de Perogrullo: "Jamás sabremos que sucedió. Era el último viviente de este planeta". En el orden de presentación, AGS, coloca a "Último", como anterior al antepenúltimo. Nunca descubrimos por qué fue así. Tal vez, por ser éste un libro de "Absurdas Historias".

COMENTARIO FINAL.

Es así como he dado la vuelta al "realismo mágico" de AGS en 20 relatos, después de ello, poco podría añadir. Sin embargo, su lectura me movió la gana de seguir soñando, de continuar disfrutando a las "locas de la casa": la inventiva, la reatividad, la fantasía, el dato huidizo, el humor, la ironía y todo el conjunto de "malos pensamientos" que uno descubre en el ocio, en la hamaca, en el baño, en la sala, en la anécdota, en el chiste y hasta en el chisme. En el discurso simbólico, lo real e imaginario se confunden, por eso encuentro coherencia literaria en las "Absurdas Historias" ¿Quieres que te las cuente otra vez?

En los rincones íntimos del sueño y del deseo

Alejandro Aura

El río de Querétaro, las calles Invierno y Primavera. Creo que en Primavera vivía el poeta Florentino Chávez a quien iba a visitar con frecuencia, cuando todavía era hijo de familia y vivía con su mamá y con sus abundantes hermanos. Unas cuadras arriba estaba el mercado en donde tenía su carnicería.

Extraño caso, un poeta que bistezeaba, o mejor, bisticaba entre metáfora y metáfora las bolas y los aguayones. Otoño, donde vivió una eternidad de años mi querido amigo, el poeta Salvador Alcocer, hasta que literalmente se le cayó la casa que no aguantó tanta poesía y tan nulos trabajos de conservación. La inquietante posada en que moraba Felipe Santiago Koh Canul, que tenía en el piso un indiscreto hoyo de un tablón de pino vouyerista, que dictaba poemas atrevidos de amor en el cuarto de abajo. Deveras, en el piso tenía un hoyito y se veía el cuarto de abajo y era una posada de paso, era una cosa impresionante. La estación del Ferrocarril, con sus pobrecitos descalzos durmiendo como tamalitos en el suelo y otros acercamientos y lugares que me dan en la imaginación cargada de memoria todo el ambiente urbano en el que se desarrolla «Cuando hiere el olvido», el libro de poemas de Mario Sánchez Martínez, y eso tiene para mí un universo de evocaciones, lealtades y afectos contradictorios que me hace decir que sí, cuando se trata de los poetas queretanos, ubico con facilidad a Mario Sánchez, paseando por esas calles, me imagino hasta su ritmo cardiaco, el largo y el corto de sus pasos, la dirección oblicua de sus miradas y la interna fragua en que al ir caminado, va fundiendo el metal de las palabras para vaciar el poema, -Qué metaforasa me aventé, perdónenme todos-. Quiero decir que me lo imagino en su entorno, me lo imagino físicamente, caminando y ensoñando en esas calles que conozco tanto y así me es más fácil entrar en su mundo literario; pero,

no es tan sencillo, la poesía de Mario Sánchez es una lucecita espiritual que urge la oscuridad de la noche para tratar de encontrar sus propios sentimientos y uno se puede pasar de largo con gran facilidad, sin darse cuenta de lo que se cocina ahí, en lo profundo, en lo silencioso de la noche están los sentimientos tímidos, asustados, levemente atrevidos, como muchachitas que no están todavía en edad de ingresar al aquelarre, esperando a ser descubiertos, a que la moral se distienda y los autorice para aceptar, para gozar, para abrise la capa y dejarnos ver que abajo sólo hay un desesperado, un ansioso cuerpo que se muere por el juego privado del amor, dice:

Por única vez,
quiero que detengas
el tiempo en tus manos.

Por única vez,
entra en mi ser
y hazme sentir
que estoy vivo.
Por única vez,
déjame ser parte
de tu risa,
de tu aliento
y de tu cuerpo.

Por única vez,
bésame
y será la luna nueva
la que nos envuelva

para que, cuando amanezca,
guarde en mis adentros
el perfume que embriague
para siempre tu recuerdo.
Por única vez,
guardemos silencio
y dejemos que la noche
tienda nuestra cama.

Por única vez,
dime que me amas;
aunque no lo sientas.
Por favor,
por única vez...

Estas huellas
que el tiempo dejó
son del corazón
en busca de su amante

En este segundo, brevísimo poema, leo los pasos del poeta por las calles de Querétaro, pensando en el ser amado, imaginando que sus palpitos lo han marcado, le han dado una fisonomía al poeta, una personalidad adquirida gracias al amor, y que todos lo notan, que se ve a leguas, huellas, marcas, cicatrices con que el amor legítima su predilección por alguien y con las que se atreve a reclamar su ausencia. Todo el libro es una constante invocación, un llamar permanente al ser amado; pero, el ser amado, a diferencia de lo que suele ocurrir con poetas menos intimistas, en poetas que celebran al objeto del amor, no es alguien concreto, alguien con características propias, alguien de carne y hueso cuyas señas fueran éstas y aquéllas, particulares poéticas. Por supuesto, no me estoy refiriendo a la descripción fotográfica de la persona, sino la ilusión de romper el estado solitario con alguien en quien se pueda depositar la imagen del amor, la imaginación. Tal es el caso del poema *Sutil entrega* o de *Por única vez*, que ya leímos, y *Sutil entrega* dice:

Hoy moriré con el silencio de
tu ausencia
y morderé tu miedo y arderá
tu conciencia.
En la misma llama se ahogarán mis ansias
y tú me dirás
que sí me amas.

Ven, para que te reflejes
en la transparencia de mi mirada
y puedas penetrar mi alma
con tu sutil entrega.

Deja que aflore tu sentimiento,
deja que esa montaña de criterios
y convencionalismo rompa todo
el arcano que te envuelve en las
sombras del amor que no conoces.
Ven y entra en mi ser y tú
sentirás lo que nunca jamás
has sentido.

Ven y calma este río de ansias
que nos circunda
y será agosto quien nos guarde
en el misterio inagotable
del agua que nos bañará en
nuestra noche sin final.

El libro es, prácticamente, un solo poema, con excepción, tal vez, de la evocación de Tlatelolco y del resposo final al amigo muerto, que relata un reencuentro, después de siete años, con alguien que dejó una huella fuerte que el poeta reconoce y rechaza al mismo tiempo, hasta el contradictorio poema en la esquina del mediodía, -por cierto, que el poema de Tlatelolco, consecuente con el espíritu del poeta, es un poema de muy peculiar factura, un poema civil que denuncia desde el dolor y el pasmo y que no acusa ni el más leve signo de agresividad, venganza, ira o imprecación sino que, tras la ponderación de la desgracia, sólo acude a la oración como remedio. Me llama la atención el arbitrario y riesgoso juego que hace Mario con los tiempos en el poema en la esquina del mediodía. Una de dos, o el mediodía ocurre de noche o hay estrellas y lunas al mediodía, por supuesto que el poeta no es tan ingenuo, más bien no le importa y con carita inocente nos está dando valores emocionales representados por muy distintos grados de luminosidad, desde la plena del mediodía hasta la parpadeante, íntima, remota luz de las estrellas, dice:

Hoy mi vida
cambiará de página
y vivirá en la esquina
del mediodía.

Hoy me vestiré
de blanco
y saldré a la calle,
tomaré una copa de vino
e invitaré a las estrellas
a platicar conmigo
me bañaré en el río
y la luz de la luna
me cubrirá por completo.

Platicaré con la hierba,
con las flores silvestres,
con los peces en el río;
escucharé el canto de los grillo
y la noche
se volcará de alegría
y bailaremos juntos al compás
del Danubio Azul.

Hoy mi vida
encontró la alegría
porque la primavera
en el invierno
ha regresado.

Por eso,
déjame reflejar
en tus ojos negros,
para saber
los secretos de tu alma;
hoy, en este día
en que vivo
en la esquina
del mediodía.

En esta noche
en que has regresado,
recuéstate;
Déjame abrir
las ventanas
para que podamos ver
el místico momento
en que dancen las estrellas
y la luna de plata
comience a cantar.

Ven,
que te quiero cantar
una canción de cuna;

tu besarás mis labios,
te estrecharé en mis brazos
y el vuelo de la aurora
nos mirara llegar.

Todo es tan tranquilo ahora
que la vergüenza
me es ajena
y no importan
los pensamientos
ni las miradas
de los demás.

Desnudo,
me entrego a ti,
en este día
en que brilla
más el sol
en la esquina
del mediodía.

Hay un sencillo lenguaje utilizado con malicia para escamotear más que para ser explícito parecería que Mario quería hacer poemas inspirado en los boleros con imágenes que son casi lugares comunes que quieren pasar inadvertidas para dar la apariencia de cosas que todos conocemos representar sentimientos simples si uno lee el índice seguramente se ira con la finta y pensara que se trata de un cancionero de los 50's, sin miedo al final, puertas del pasado, nostalgia, cuando los años pasen, nardos frescos, hoy que no estas, ansias de volver, mariposa nocturna; huye de toda pretensión de modernidad o de audacia literaria, para que no se piense que quiere impresionar a nadie, quiere hallar la forma de expresión de unos sentimientos que ni son nuevos ni son audaces sino que son ciertos y que en última instancia solo importan a él, al que los explora en su propia alma, un brevísimo poema al principio del libro me parece que es un buen ejemplo para ejemplificar la compleja sencillez de la que estoy hablando.

Duermo contigo
y despierto con el sueño
en los labios.

Ahí adentro, en los rincones íntimos del sueño y del deseo es donde ocurren las más prodigiosas batallas.

De silencios*

Eduardo Rendón

A Kevin

*Mi amarte es una catedral de silencios elegidos
y mis sueños una escalera sin principio y con fin*
F. Pessoa

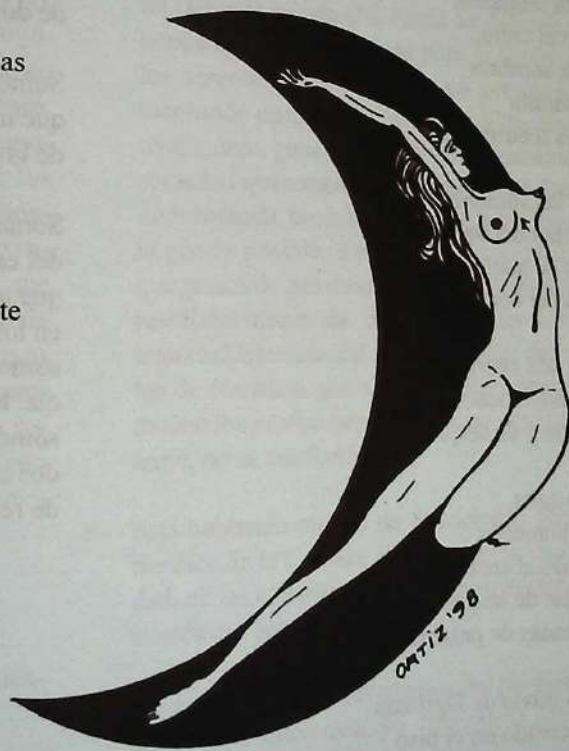
Mis viejos silencios
son tan nuevos

tan encontrados de rencores
de llagas en la tinta espesa del deseo

con sabores que se ordenan
cual cascada
del vértigo galopante
de tu sexo de mandrágora
al azul envuelto en metal
con orquídeas que sangran lunas a medias

y en esos silencios
valla dios un trompo en el desierto
te busco en los hilos que mueven mis venas
te llamo
y te encuentro
ausente

donde mis nuevos silencios
huelen a viejo.



* Tomado de su poemario *Lluvia ácida*, SUPAUAQ, 1998.

Dos calles hilvanadas de recuerdos*

Mario Sánchez Martínez

Somos olvido,
tierra amarga,
vida vacía,
viento golpeando
en las entrañas y nuestras manos
son lluvia de hojas
agonizando en el otoño.

Somos días sin luz,
somos lamentaciones
de malos ratos,
noches de luna sin palabras,
somos la tentación
tocando el cielo,
lugar de sombras
que amuralla
nuestros rostros.

Somos las sombras
que brotan del vacío,
espejos de sueños rotos
mirando el horizonte.

Somos dos cuerpos
vomitando sueños
de miedo y de serpientes.

Somos agua,
labios húmedos
lamiendo el sentimiento,
melodías de tardes
hambrientas de palabras.

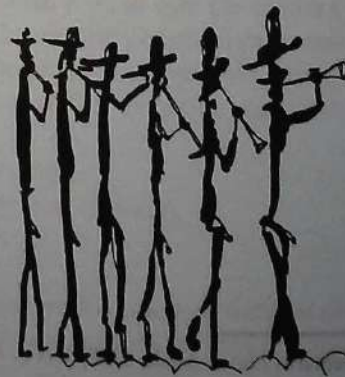
Somos lluvia de lágrimas
amaneciendo en el piso
húmedo de tus entrañas.

Somos viento amanecido,
magia de pájaros
tatuados en mi cara,
luciérnagas iluminando
el dintel
de nuestras bocas abiertas
por el hambre terrible de la noche.

Somos el ayer
de un hoy que no termina,
remolinos de angustia
dibujando la muerte
colgada del tejado
de donde prende la memoria.

Somos el gato
que maúlla en el silencio
de la cama y del fornicio.

Somos la sombra
del espejo
que teje su lujuria
en los rincones,
somos la voz amarga
que hace hueco en la garganta,
somos simplemente
dos calles hilvanadas
de recuerdos.



*Tomado de su libro *Rostros Vacíos*, SUPAUAQ. 1998.