

# Trazos Pedagógicos



REVISTA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA

AÑO 2. NÚM. 2 | EDUCACIÓN, FUENTE DE ESPERANZA Y TRANSFORMACIÓN | NOVIEMBRE 2023 - ABRIL 2024

## NARRATIVA EDUCATIVA

VIRIDIANA CASTRO MONTOYA  
REMBERTO GERMINAL ARÁMBURO

## VOCES ESTUDIANTILES

ALEJANDRO MACÍAS VALENZUELA  
ELBA DANIELA VALDEZ BERNAL  
DULCE NALLELY YURIAR BOBADILLA  
ANAHÍ DE JESÚS ROBLES VÁZQUEZ  
MARÍA FERNANDA LIZÁRRAGA ÁVILA  
LAURA ELIZABETH TRUJILLO TUZ  
CLAUDIA MARGARITA NÚÑEZ JIMÉNEZ

## ARTÍCULOS Y ENSAYOS

TANIA VEGA CALDERÓN  
JESÚS EDUARDO NAVA ARANDA  
MARCO ANTONIO LIZÁRRAGA VELARDE  
ELISA ESTHER CHAVARÍN CAMPOS  
CARLOS ADRIÁN HERNÁNDEZ DÍAZ  
MARÍA DE LA LUZ VALENZUELA CERVANTES  
ANDREY PADILLA  
TERESA DE JESÚS VILLASEÑOR LEAL

## FRAGMENTARIO

JOSÉ ÁNGEL LEYVA  
IRAD NIETO  
VILMA DOMÍNGUEZ  
FELIPE VÁZQUEZ  
JAVIER VELÁZQUEZ



### Editorial

*Teresa de Jesús Villaseñor Leal*  
*Jesús Aarón Quintero Pérez*

### Narrativa Educativa

**Experiencia en mis primeras prácticas  
educativas de la Licenciatura en Educación | 6**

*Viridiana Castro Montoya*

**Sobre Richard Florida y otros vendehúmos | 10**

*Remberto Germinal Arámburo Uribe*

### Voces Estudiantiles

**Aprendiendo entre olas: un verano científico  
en Mazatlán | 18**

*Alejandro Macías Valenzuela | Elba Daniela Valdez Bernal*  
*Dulce Nallely Yurriar Bobadilla*

**Un verano de conocimiento y colaboración:  
mi participación en el Programa Delfín 2023 | 22**

*Anahí de Jesús Robles Vázquez*

**Un verano de conocimiento y colaboración:  
mi participación en el Programa Delfín 2023 | 24**

*María Fernanda Lizárraga Ávila*

**Mi experiencia en la investigación | 26**

*Laura Elizabeth Trujillo Tuz*

**La educación: la mejor defensa contra  
la narcocultura | 28**

*Claudia Margarita Núñez Jiménez*

### Artículos y Ensayos

**La terapia de juego integrativa para fortalecer  
la autoestima de una menor de 9 años víctima  
de maltrato infantil | 34**

*Tania Vega Calderón*

**El estrés del docente y su manifestación en el  
rendimiento de estudiantes de bachillerato | 40**

*Jesús Eduardo Nava Aranda*  
*Marco Antonio Lizárraga Velarde*

**La violencia docente.  
Perspectiva teórica conceptual | 46**

*Elisa Esther Chavarín Campos*

**La dualidad del conocimiento en  
la educación moderna | 52**

*Carlos Adrián Hernández Díaz*

**La enseñanza y el aprendizaje de la escritura  
académica en el nivel superior | 56**

*María de la Luz Valenzuela Cervantes*

**Factores presentes en la relación  
maestro-alumno en el salón | 60**

*Andrey Padilla*

**La construcción de una política institucional  
de género en la UPES | 64**

*Teresa de Jesús Villaseñor Leal*

### Fragmentario

**Crónica de la procrastinación | 70**

*José Ángel Leyva*

**Los cafés y la conversación | 75**

*Irada Nieto*

**Como bolas de estambre | 77**

*Vilma Domínguez*

**En fuga por el filo de las cosas | 79**

*Felipe Vázquez*

**El imaginario del mar en la poesía de Sinaloa:  
de la descripción a la analogía | 81**

*Javier Velázquez*

**Colaboradores | 86**

EDITORIAL  
LA EDUCACIÓN: INTERSECCIONES  
PEDAGÓGICAS, PRÁCTICAS EDUCATIVAS  
Y CULTURALES

*Teresa de Jesús Villaseñor Leal*  
*Jesús Aarón Quintero Pérez*

La revista *Trazos Pedagógicos*, en su primer número, logró reunir las voces de distintos actores universitarios para recuperar, por medio del testimonio del profesorado, sus experiencias en el devenir de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. A su vez, los textos aportados por las y los estudiantes, que evidencian los saberes adquiridos en su formación, son prueba fiel de la calidad educativa que ha logrado la UPES como institución formadora de profesionales de la educación.

Así, este segundo número está integrado por textos cuyo eje común es la educación, a través de cuatro secciones que buscan propiciar el diálogo académico y reflexivo de todas las voces universitarias. En “Narrativa Educativa” se reúnen expresiones vigentes en torno a las problemáticas de la práctica educativa y sus realidades y en “Voces Estudiantiles” las y los lectores se encontrarán con diversas reflexiones sobre la experiencia de algunos estudiantes en los veranos de investigación, programa en el cual ha crecido la participación estudiantil, fortaleciendo esta tarea institucional. Por su parte, en “Artículos y Ensayos” están presentes diversas temáticas en torno a las líneas institucionales de investigación educativa como los distintos tipos de violencias, la desigualdad educativa y los mecanismos para la incorporación de las políticas de género en la universidad, entre otras. Los vertiginosos cambios alcanzados en el desarrollo de la investigación educativa ponen en relieve a la institución.

Finalmente, el dossier cultural Fragmentario convoca a voces representativas de la literatura de distintas regiones del país. El poeta José Ángel Leyva recrea, mediante una crónica onírica, los conceptos de la realidad, como el uso o el valor del tiempo, que la pandemia por la que atravesamos apenas hace pocos años puso en tela de juicio; Irad Nieto explora la relación de los cafés y la conversación como origen del pensamiento libre; Vilma Domínguez se sumerge en un viaje introspectivo del alma de la mujer contemporánea; la poesía en esta ocasión es un regalo de Felipe Vázquez, y Javier Velázquez analiza cómo los poetas originarios de Sinaloa o a vecindados en nuestra estado a finales del siglo XIX y principios del XX cantaron al mar.

Con esta entrega, nuestra revista se fortalece como un recurso educativo y literario actual y pertinente, esfuerzo que desde luego no sería posible sin el trabajo colectivo, el impulso y el apoyo institucional, por lo que externamos manifiestamente nuestra gratitud y reconocimiento a toda la comunidad universitaria por sus aportaciones.

**Trazos**  
Pedagógicos



REVISTA DE LA UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA

### Directorio

M.C. JESÚS AARÓN QUINTERO PÉREZ  
RECTOR

DRA. SILVIA EVELYN WARD BRINGAS  
SECRETARIA GENERAL

DRA. MARGARITA ALEMÁN VARGAS  
SECRETARIA ACADÉMICA

M.D.H. FÉLIX ARTURO CÁSAZ MELÉNDRES  
SECRETARIO ADMINISTRATIVO

M.E. MARÍA DE LA LUZ  
VALENZUELA CERVANTES  
COORDINADORA DE LA EDITORIAL UPES

DRA. TERESA DE JESÚS VILLASEÑOR LEAL  
DIRECTORA DE LA  
REVISTA TRAZOS PEDAGÓGICOS

LIC. FRANCISCO JAVIER ALCARAZ MEDINA  
RESPONSABLE DE EDICIÓN  
Y CORRECCIÓN DE ESTILO

LIC. JOSÉ LUIS FUENTES TREVIÑO  
RESPONSABLE DE DISEÑO

LIC. CRISTIAN DE JESÚS ESPARZA RÍOS  
M.T.I. CARLOS ADRIÁN HERNÁNDEZ DÍAZ  
RESPONSABLES DE DISEÑO WEB

### Comité Editorial

DRA. TERESA DE JESÚS VILLASEÑOR LEAL  
PRESIDENTA

DR. MARCO ANTONIO LIZÁRRAGA VELARDE  
SECRETARIO

DRA. SILVIA EVELYN WARD BRINGAS  
ASESORA

DR. ADÁN LORENZO APOCADA FÉLIX  
M.E. MARÍA AMPARO ROSALES HERRERA

M.E. BERTHA ALICIA MENA MENDOZA

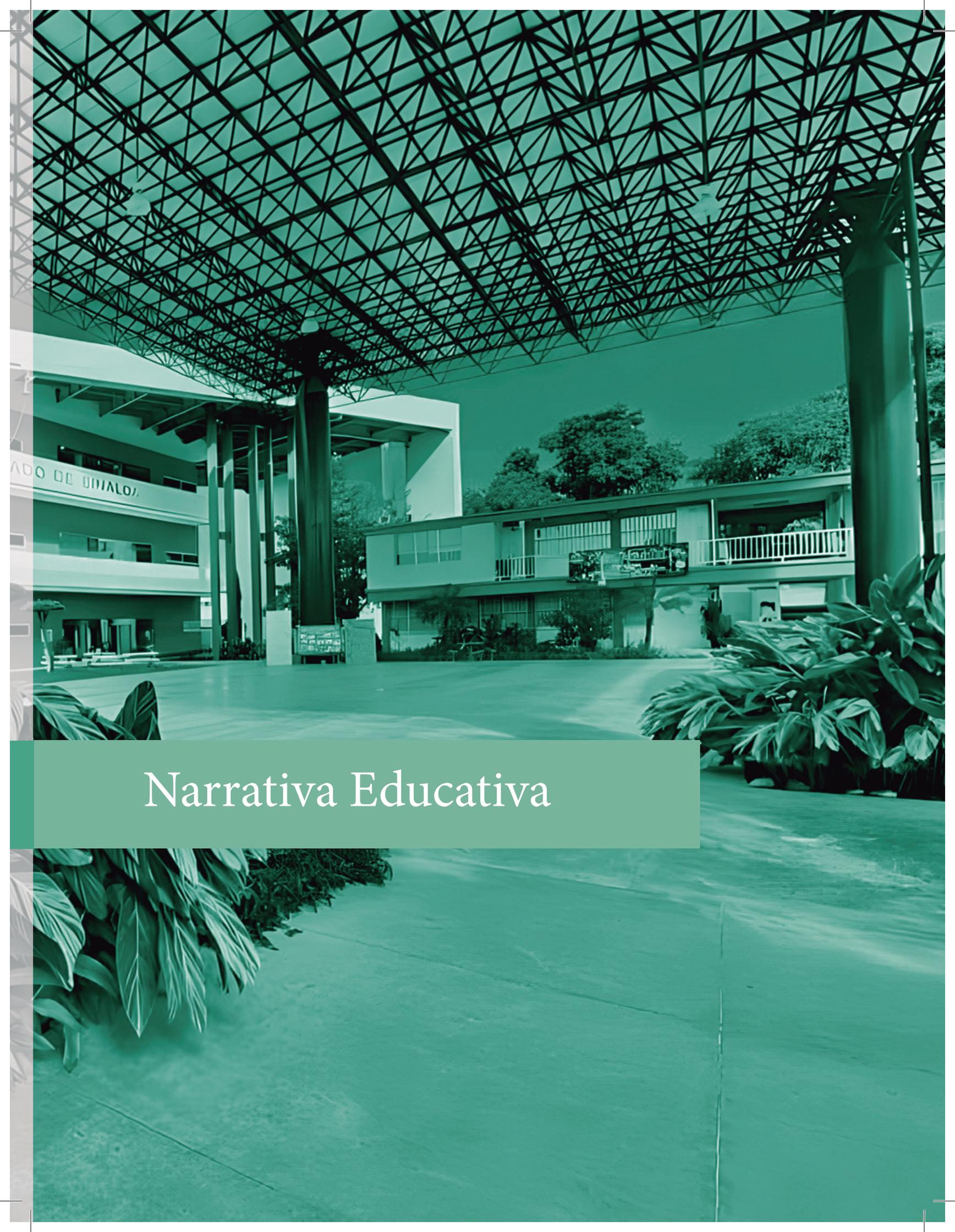
M.E. ZABDI ABIGAIL RETAMOZA ROMÁN

M.E. MARÍA DE LA LUZ  
VALENZUELA CERVANTES

LIC. FRANCISCO JAVIER ALCARAZ MEDINA  
VOCALES

**UPES**  
UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA DEL  
ESTADO DE SINALOA

# Trazos Pedagógicos



# Narrativa Educativa

# EXPERIENCIAS EN MIS PRIMERAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

*Viridiana Castro Montoya*

Soy estudiante de la Licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa del esquema sabatino desde agosto de 2022; el semestre que concluí el pasado julio de este año me tocó iniciar la primera fase de mis prácticas educativas, que son las Prácticas Educativas Supervisadas I. Decidí hacerlas en el turno vespertino de una escuela primaria ubicada en Guamúchil, Salvador Alvarado, Sinaloa, y en el presente documento comentaré sobre mis experiencias.

Asistí a dicha primaria por primera vez el martes 28 de febrero de 2023. Me recibió el director, quien muy amablemente me acompañó al aula, en donde me presentó con la maestra Mirna, docente del grupo 1.º A; le comenté que estaría acompañándola por algunas horas una vez a la semana como observadora, aprendiendo de sus estrategias de enseñanza, y me puse a sus órdenes en lo que pudiera apoyarla. La profesora Mirna me presentó con todos los niños como maestra, no como estudiante, y la verdad me sorprendió porque no me imaginé que fuera a hacerlo de esa manera. Me puse a disposición de los alumnos y enseguida tomé asiento en la parte de atrás del aula, desde donde podría observar a todos los niños y a la maestra por igual.

Esa primera clase no interactué con los niños, solo me dediqué a observar y anotar en mi diario de trabajo todo lo acontecido en el transcurso de mi estancia en el aula: la forma de dar la clase de la maestra, la manera en cómo hacían sus trabajos los alumnos, cómo y por qué se distraían, cómo hacía la maestra para llamar de nuevo la atención de los que no trabajaban, cómo se comportaban los niños cuando la maestra salía del aula por alguna situación y otras actividades.

La manera como me miraban cuando iban a responder alguna pregunta de la maestra o a participar en alguna actividad me hizo saber que se sentían un poco exhibidos o incómodos ante mi presencia ese

día. Al tomar mis notas, me llamó la atención un niño que tenía justo frente a mí, ya que no lo veía realizar los trabajos que la maestra pedía: solo lo escuchaba balbucear algunas palabras y jugar en su escritorio. Como la maestra no le llamaba la atención por no trabajar, supuse que era un niño con alguna condición especial, así que me concentré en poner atención al desarrollo de la jornada y al finalizar la clase le pregunté a la maestra sobre ese niño. Efectivamente, me confirmó que era un niño con autismo, que desde que inició el ciclo escolar era muy poco lo que había logrado que hablara y era muy difícil que se concentrara en algo.

La siguiente semana me sentí un poco más cómoda, ya que la mayoría de los niños ya me conocían: solo los que no habían asistido a clases la sesión anterior no me ubicaban, pero me presenté con ellos en esta ocasión. Esta sesión no fue muy tranquila, ya que esa semana le tocó al grupo la tiendita de la escuela y la maestra tenía que estar saliendo del grupo en diversas ocasiones para organizar todo lo que les tocaba vender, así que, cada vez que ella salía, los niños se levantaban de sus lugares, se ponían a platicar o a correr entre las mesas y se distraían demasiado.

Al finalizar la jornada le comenté a la maestra lo que había observado y me platicó que se le complicaba mucho la semana: que les tocaba la tiendita porque las madres de familia del grupo no la apoyaban mucho con eso y normalmente solo le enviaban las cosas que les pedía, pero no asistían a la escuela para la venta. Por lo anterior, la maestra tenía que encargarse de la mayoría de las cosas y perdía mucho tiempo entrando y saliendo del salón. La maestra me comentó que estaba consciente de que los niños no se comportaban igual cuando ella estaba afuera del aula, pero debido a la falta de apoyo de los papás tenía que sacar adelante esa situación lo mejor posible.

Mi tercera sesión en la primaria fue muy diferente, ya que la maestra tuvo un contratiempo personal

y avisó que iba a llegar un poco tarde. El director me lo comentó, así como también que la maestra de segundo año iba a poner unos trabajos a los niños para iniciar la jornada en lo que la maestra Mirna se desocupaba y regresaba con el grupo.

Cuando sonó el timbre, les pedí a los niños que entraran al aula. Les comenté que su maestra iba a llegar un poco tarde, pero que en unos momentos llegaría otra profesora a ponerles unos trabajos; mientras tanto, les pregunté en qué habían trabajado la semana anterior y me platicaron que habían tenido exámenes. Me estaban comentando cómo les había ido cuando llegó la maestra de segundo grado, les puso un trabajo y les explicó que tenía que atender a su grupo, pero que regresaría más tarde para revisar sus avances. Le comenté que yo estaba haciendo mis prácticas en el grupo y que podía ayudarles a los niños si tenían alguna duda con el trabajo, a lo que ella estuvo de acuerdo y regresó con su grupo.

Solo estuve alrededor de una hora con los niños sin la maestra, apoyándolos con la lectura y escritura, resolviendo sus dudas y tratando de que se concentraran en trabajar y no se distrajeran. Pude in-

teractuar con la mayoría, incluso con el alumno con autismo, y me dio mucho gusto ver que tuvo disponibilidad para ponerme atención. Incluso logré que escribiera la letra «x» en su libreta y que la nombrara cuando se la señalaba. Para mí fue muy satisfactorio porque no lo había visto que escribiera nada en su libreta además de garabatos.

Al llegar la maestra Mirna los alumnos estaban terminando sus trabajos y me agradeció por el apoyo. Me dio mucho gusto haberle podido ayudar, sobre todo porque pude interactuar con los niños más tiempo y ayudarlos con sus dudas. Sentí que se quedaron agradecidos también con mi ayuda y me tomaron un poco más de confianza, ya que había podido platicar más con ellos, conocerlos y que me conocieran mejor.

Las siguientes sesiones ya no pasé tanto tiempo anotando en mi diario, preferí pasar más tiempo con los niños, apoyando a la maestra con las dudas que les surgían, ya que había varios que requerían de su atención al mismo tiempo, y como los niños ya me identificaban más, también me tenían más confianza y me permitían ayudarlos. Después de la clase, solamente hacía anotaciones especiales de algún detalle que no



quería que se me pasara y al llegar a mi casa llenaba el diario con calma, revisando las anotaciones que había realizado y recordando los sucesos del día.

En este primer ciclo de prácticas supervisadas aprendí que son muy importantes las enseñanzas que reciben los alumnos que van iniciando la primaria, ya que es el primer año que asisten a la escuela y la mayoría se sienten temerosos, apenados e inseguros, y faltan seguido porque no les gusta la escuela. El compromiso que el docente tiene es muy grande, ya que no solo se trata de enseñar el currículo de materias que corresponde, sino que tiene que generar estrategias de enseñanza diferentes con cada uno de los niños para poder enamorarlos de la escuela; tiene que hacerlos sentir seguros de sí mismos, que no les dé pena participar, que convivan con los demás compañeros, entre otras actividades.

En este grupo estuve aprendiendo con 14 alumnos, entre ellos el pequeño con autismo, y pude darme cuenta de que es imposible que él lleve el mismo nivel de aprendizaje que sus compañeros: no se le puede exigir igual y no se le puede tratar igual, ya

que hay muchas situaciones que le molestan y lo hacen sentirse incómodo, como los gritos o cualquier sonido fuerte; es por eso que recalco que la situación del docente no es fácil, ya que tiene que aprender a identificar los casos en que se necesita trabajar de diferente forma para evitar que los alumnos se distraigan o no aprendan por falta de interés.

En general, la primaria me pareció una buena escuela: los niños siempre fueron educados conmigo y me llevo muchas satisfacciones. Los voy a extrañar mucho, ya que aprendí a conocerlos, a interactuar y a trabajar con ellos, de manera que les tomé mucho cariño; son niños muy cariñosos, muy nobles y respetuosos. Con la maestra Mirna también estoy muy agradecida, ya que se portó muy bien conmigo y me permitió aprender mucho de ella, de su carácter y el trato que tiene con los niños. Esta primera etapa de mis prácticas me gustó mucho y me ayudó a confirmar que estoy estudiando la carrera perfecta, la Licenciatura en Educación, para desempeñarme como docente en unos años más.



# SOBRE RICHARD FLORIDA Y OTROS VENDEHÚMOS

*Remberto Germinal Arámburo Uribe*

La Real Academia Española define el vocablo *ven-dehúmos* como «persona que ostenta o simula valimiento o prianza con un poderoso para vender su favor a los pretendientes». Y como es usual con la RAE, no da en el clavo de la definición actual de la palabra. Pero insistiendo con nuestra máxima autoridad de la lengua española, en la definición de *humo* encontramos que se ofrece el significado de vender humo como «tratar de convencer con palabras o argumentos carentes de sentido». Pero esta definición es aún insuficiente, al menos para el análisis de cuestiones como la que nos atañe en el presente escrito, en el sentido de reflexionar sobre los riesgos de creer en gente que obtiene una remuneración económica (en ocasiones bastante cuantiosa) con base en declaraciones falsas, engañosas o tergiversadas.

Halyna Romanivna, en el sitio Quora, menciona que de acuerdo con el lingüista español Sebastián de Covarrubias y su libro *Emblemas morales: iconografía y doctrina de la Contrarreforma*, el término se remonta al latín, pues el derecho romano empleaba la expresión *venditio fumi* para quien brindaba promesas falsas que se encaminaban a obtener el favor de un poderoso. Quizá de ahí deriva la RAE su definición.

En la época en que vivimos, de posmodernismo, de Tecnologías de la Informática y la Comunicación, de inteligencia artificial, de Boomers, x, Millennials y generación z, vender humo es una cosa distinta a lo que define la RAE y lo que planteaba el derecho romano: vender humo implica obtener una remuneración económica, política o social, a través de información sin fundamento, pero con una parafernalia de profesionalismo que otorga una validez aparente con una temporalidad variada. Hay vendehúmos que no prosperan, hay quienes en poco tiempo amasan fortuna y son desenmascarados a la brevedad, y hay quienes, como Richard Florida, lo hacen durante años e incluso logran conservar una *fanbase* que perdura a pesar de la evidencia que los desmiente.

Si bien las Tecnologías de la Información y la Comunicación han permitido que las interacciones sociales se realicen en un entorno digital, esto también ha presentado dificultades en el discernimiento de la información; en otras palabras, y como un buen número de investigadores han declarado: vivimos en la era de la desinformación. Es decir, a finales de los noventa del siglo pasado, con la llegada del internet pasamos de una carencia de información a un exceso de información. El internet pone en nuestras manos una cantidad apabullante de datos de innumerables fuentes, por lo que ahora el discernimiento es más importante que nunca: sin él la ingenuidad y la ignorancia nos convierten en incautos ante una multitud de estafadores.

Caer en las manos de un vendehúmos te afecta de forma múltiple. En primera instancia, pierdes dinero, tiempo o energía (o alguna combinación de los tres recursos) en algo que no funciona; en segundo lugar, pero no menos importante, te afecta psicológicamente. Una vez sucedida la estafa hay dos caminos: el primero es reconocer que fuiste estafado, lo cual es un golpe emocional considerable que, dependiendo del tamaño del fraude, de la magnitud de recursos invertidos o del tamaño de las expectativas generadas, podría ser un golpe devastador que requiera un amplio número de sesiones de terapia para recuperarse.

La calidad de nuestro desempeño en las actividades cotidianas requiere de autoconfianza y los adultos basamos nuestra autoestima, al menos en parte, en el resultado de las decisiones que tomamos. Saber-se estafado puede ser equivalente a sentirse un idiota, un incapaz, un fracasado, particularmente en culturas como la mexicana, en la que usualmente se aplaude al pillo, se le considera «muy vivo» y hasta se le justifica en frases como «el que no transa no avanza». Esto es un agravante, pues la víctima podría pensar que es solo culpa suya por no ser lo suficientemente despierto como para haber mantenido

la guardia alta en una realidad en la que «la gente está para chingar y uno para no dejarse».

El segundo camino es la negación. La falacia del coste hundido nos hace aferrarnos a nuestras expectativas previas aun de cara a evidencia contraria. Por este motivo, puede ser más fácil estafar a alguien que convencerlo de que fue estafado, porque al momento de la estafa se encontraba en un estado neutral, mientras que luego de la misma se encuentra en un estado defensivo por el riesgo emocional que implica el reconocerse estafado, como se mencionó anteriormente.

Hay todavía un tercer escenario de afectación que quizá sea el más perverso, retorcido o particularmente nocivo. Con el propósito de ser claro, me gustaría ejemplificarlo con un tema que conozco y que quizá sea del área en la que mi opinión pueda tener mayor grado de confiabilidad, puesto que me he dedicado a esa actividad durante poco más de quince años: la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Aprender inglés te abre las puertas, reza el cliché repetido hasta el cansancio que a los cerrajeros tiene sin cuidado. Un cliché que tiene un espectro de validez y aplicabilidad, como todos los clichés. Todos conocemos gente a quien le ha servido bastante el idioma inglés y a quien le ha servido de muy poco. En Sinaloa en particular, todos conocemos migrantes que han vivido o viven en USA y que no hablan el inglés, profesionistas que lo entienden pero no lo hablan, académicos que ni lo entienden ni lo hablan y eso no les impide tener una vida social y económica satisfactoria.

Por otro lado, sabemos de gente que ha concretado oportunidades laborales dentro y fuera de México gracias al uso correcto del inglés. Sigue siendo una habilidad deseable cuyos beneficios impulsan a toda una industria que se dedica a la enseñanza, evaluación y certificación del uso del idioma inglés. Y como toda industria tiene sus proveedores confiables y no tan confiables, es decir, gente que sabe lo que hace y también gente que vende humo.

¿Cuál es el problema de que exista gente que vende humo en la enseñanza del inglés? Bueno, existe una problemática a nivel regional y a nivel personal que tiene que ver con el coste de oportunidad y con el desarrollo económico. Aprender una lengua extran-

jera es un proceso cognitivo extenuante que, para ser satisfactorio, requiere de una serie de prerequisites muy puntuales, entre los que destacan principalmente motivación, disponibilidad de tiempo, tolerancia a la frustración y una inversión económica variable.

A nivel personal, no es sencillo cubrir los prerequisites anteriormente mencionados, pues la ausencia de uno de los cuatro lleva inevitablemente al fracaso en la encomienda y tristemente muchos sinaloenses se han encontrado en la situación de contar con todo el paquete necesario y tener el infortunio de ponerse en manos de un vende humo, lo cual equivale, en la mayoría de los casos, a echar por la borda motivación, tiempo, recursos económicos y elevar la frustración a niveles sin precedentes. A nivel regional, esto se convierte en un freno que nos impide alcanzar los beneficios acumulativos comprobados por los estudiosos del capital humano y que tanto desarrollo han producido en regiones asiáticas como la India y Corea del Sur en años recientes.

La tercera instancia de afectación de caer en las manos de un vende humos, esa que considero particularmente perversa y retorcida, es que no solo te roban dinero, tiempo y energía; no solo golpean tu psicología y laceran tu autoestima, sino que te privan de los satisfactores y las oportunidades que se habrían alcanzado de haber dedicado ese dinero, tiempo, energía y salud mental en prácticas bien fundamentadas.

Siendo honestos, mi ejemplo del coste de oportunidad en el aprendizaje del inglés se queda corto cuando se compara con lo perjudicial que resulta ponerse en manos de vende humos en materia de salud o de política. De mayor gravedad es una persona joven con cáncer que decide ponerse en manos de prácticas alternativas descartando la medicina o una población empobrecida que encumbra líderes políticos ávidos de enriquecerse. Es pensando en ese tipo de agravios que empleo los adjetivos perverso y retorcido.

Veamos el caso de Richard Florida, cuya lectura en mis estudios doctorales motivó estas páginas. Florida es conocido en todo el mundo como un importante urbanista. Durante los cursos del primer semestre, su nombre fue mencionado por cada uno de mis profesores, aunque por fortuna sus textos no

fueron objeto de análisis hasta el curso de Teorías del Desarrollo, con el Dr. Ulises Suárez Estavillo, a quien admiro por su erudición, trayectoria y estilo de enseñanza.

Fue así que nos dedicamos a la lectura del capítulo 11 de su libro de 2009 titulado *Las ciudades creativas*. Desde un inicio me llamó la atención que a pesar de ser considerado un académico serio mencionara en repetidas ocasiones a personajes de la cultura popular como Woody Allen o Miles Davis y diera tanta importancia a cuestiones anecdóticas como charlas con su esposa, pero nada de esto es reprochable por sí solo. Luego mencionaba un tema que me apasiona desde hace algunos años: los cinco rasgos de la personalidad de acuerdo con la psicología, y hacía referencia al estudio de Stolarick y Morris, presentando un mapa que indica cómo «las personalidades neuróticas se concentran de forma significativa en la zona metropolitana de Nueva York», mientras que las personas abiertas a la experiencia se ubican mayoritariamente en California. En este punto de la lectura hice una pausa y pensé: un momento, este tipo de razonamientos ya lo he visto antes. ¿Cómo es que pasamos de los cinco rasgos de la personalidad, un tema validado por un gran número de estudios, a decir que en Nueva York se aglomeran los neuróticos y en California la gente de mente abierta? Esto es una conclusión arrebatada, amplísima, y que parte de un tema de otra área del conocimiento, simplificando enormemente poblaciones de millones de personas en una generalización absurda. Mi instinto me indicaba: «esto lo hacen los charlatanes». Vamos, habrá gente neurótica en Nueva York como en todos lados, pero también de mente abierta, extrovertida, escrupulosa y amable, como en todos lados. Decir que en Nueva York se aglutinan los neuróticos y poner de ejemplo a Woody Allen es más o menos como decir que las sagitarias te pueden robar al marido poniendo de ejemplo a Karla Panini.

Pero era muy pronto para descartar a Florida. Quizá había relajado su estilo en este libro en particular. Algo olía a podrido, pero hacía falta evidencia. Como buen millennial, me fui a YouTube y encontré una joya titulada «Richard Florida: ¿Quiere estabilidad laboral? Sea creativo». Y bueno, el chiste se cuenta solo. ¿Pero hay que decir que la gran

mayoría del contenido en YouTube que lo incluye son conferencias vistosas alrededor del mundo y me sorprendió no encontrar abundantes críticas a su trabajo hasta que me topé con «What is Richard Florida's 'Creative Class' thesis and why has it sparked so much debate?», un video con 149 vistas y 8 likes (incluido el mío).

Eliza Tadman parece ser una estudiante universitaria británica cuya trayectoria en YouTube cuenta solo con un vídeo y nada más. Poco menos de once minutos, durante casi la mitad de los cuales expone las principales ideas de Florida, que contrasta con argumentos de investigaciones en la segunda mitad, los cuales resumo a continuación: 1) La «clase creativa» de Florida es un grupo erróneamente homologado: no es posible considerar como iguales a científicos que gozan de contratación permanente con artistas bohemios que viven de sus presentaciones esporádicas; 2) Florida recomienda políticas públicas que favorezcan a la «clase creativa», como bares y lugares aesthetic de entretenimiento, lo cual produce gentrificación y provoca que parte de la «clase creativa» sea forzada a vivir en los márgenes de la ciudad por carecer de los recursos necesarios para el coste de alquiler; 3) Peck (2005) señala que el incremento de la comunidad gay y los bohemios, así como el consumo cultural, son consecuencia del desarrollo económico de las ciudades y no una causa del mismo, como Florida predica alrededor del mundo; 4) Los argumentos de Florida son anecdóticos y no están sustentados en suficiente evidencia empírica; 5) La tesis de Florida es elitista y sus orientaciones generan políticas públicas que incrementan la desigualdad.

Pero Eliza es solo una voz crítica ante un océano de aplausos, un pequeño vídeo de 8 likes contra millones de aplausos que respaldan a Florida. Y aun contra todo eso, hay algo que inclina la balanza a su favor, una pequeña luz que se mantiene ante un océano de humo y esto es que los argumentos de Eliza parten de un sustento metodológico y científico, pues al final de su video encontramos las referencias que la respaldan.

Aun con el video de Eliza Tadman me seguía pareciendo muy extraño que con tan buenos argumentos no hubiera más críticas al trabajo de Florida.

Pero como es usual en estos tiempos digitales, si no encuentras lo que estás buscando es porque no has buscado lo suficiente. En este caso, no estaba buscando en la plataforma correcta.

Una búsqueda en Google de «Richard Florida AND nonsense» arrojó resultados satisfactorios:

1) Una reseña en el sitio de la Universidad de Harvard escrita por Edward Glaeser (2005) sobre el libro *El ascenso de la clase creativa* de Florida (2002). Glaeser desmiente con estadística y datos duros los pocos argumentos cuantitativos ofrecidos por Florida y menciona que el libro es entretenido, pero ofrece orientaciones de políticas públicas perjudiciales, muchas de las cuales han sido

aplicadas en distintas regiones del mundo, por lo cual se sintió constreñido a desmentirlo.

2) Google muestra opciones de lo que otra gente ha preguntado, y entre esas opciones se encuentra «Who is the champion of gentrification?» (¿Quién es el mayor exponente de la gentrificación?), y al dar click la respuesta es Richard Florida, lo cual se acompaña con un enlace a un artículo de *The Guardian* escrito a partir de una entrevista con Florida de 2017 en la cual reconoce algunas de sus equivocaciones. El artículo hace referencia a una cuenta parodia de Twitter titulada @Dick\_Florida, la cual misteriosamente ya no está activa pero de la que pude rescatar algunos tweets.



3) Dos artículos de Frank Bures, quien fuera seguidor de Florida luego de la publicación del libro de 2002. Bures y su esposa compraron el humo y se mudaron a Madison, Wisconsin, una de las consideradas «ciudades creativas» por el gurú de la urbanización, solo para encontrar que nada era cierto. Bures menciona que investigadores como Sako Musterd, Michele Hoyman y Chris Faricy han demostrado estadísticamente que los argumentos de Florida no se sostienen. Bures escribió a Florida cuestionando sobre los estudios de los autores mencionados y solicitó de forma específica que mencionara «una ciudad que tuviera un crecimiento económico medible como resultado de la migración de individuos creativos», a lo que Florida respondió con un texto de tres mil palabras cuyo argumento era que había «un amplio consenso» sobre la migración de individuos creativos a Washington D. C., Boston, Nueva York y San Francisco. Bures también preguntó si Florida había aplicado instrumentos como el Test de Causalidad de Granger, a lo que Florida respondió que «no conocía los tests de causalidad de Granger».

En este punto de mi investigación me encuentro satisfecho de haber hallado críticas bien fundamentadas que van en el sentido de mis intuiciones iniciales sobre Florida, pero nutro una gran inquietud respecto a las razones por las cuales sigue siendo un autor tan referido y celebrado tanto en el mundo anglosajón como en América Latina. ¿No tenemos suficientes problemas ya como para agregarle a ello las orientaciones perjudiciales de este vendedor de humo?

Por otro lado, si Alejandro Jodorowsky sigue vendiendo libros luego de haber generado declaraciones tan absurdas como afirmar ser capaz de curar la tartamudez apretando los testículos de quien vaya a consultarlo a París; si Coelho se mantiene en las listas de top sellers afirmando que «cuando realmente quieres una cosa, todo el universo conspira para ayudarte a conseguirla», no es tan descabellado que Florida mantenga su reputación aun declarando falsamente que los gays y los bohemios traerán desarrollo económico. Y bueno, cada uno es libre de creer lo que quiera, pero es triste y paradójico ver, por un lado, las consecuencias de las ideas de Florida en el aumento de la desigualdad y la gentrificación y, por otro, la popularidad y el renombre que aún conserva.





UNIVERSIDAD

# Trazos Pedagógicos

UNIVERSIDAD PEDRO

# Voces Estudiantiles



## APRENDIENDO ENTRE OLAS: UN VERANO CIENTÍFICO EN MAZATLÁN

*Alejandro Macías Valenzuela  
Elba Daniela Valdez Bernal  
Dulce Nallely Yurjar Bobadilla*

*Es un placer compartir con ustedes la emocionante experiencia vivida durante el Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del tan reconocido Programa Delfín en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, campus Mazatlán*

Durante este periodo, tuvimos la oportunidad única de sumergirnos en el mundo de la investigación y el descubrimiento científico. Nuestra participación en este programa nos brindó la invaluable oportunidad de adentrarnos en el área de las humanidades y las ciencias de la conducta, trabajando junto a destacados investigadores que nos guiaron a lo largo de siete semanas. Como estudiantes de Enfermería, salir de nuestra área de conocimiento para expandirla representó un reto estimulante y enriquecedor.

Durante este tiempo, pudimos aplicar los conocimientos teóricos que habíamos adquirido en las aulas para enfrentar desafíos reales y complejos que nos alejaron de nuestra zona de confort. La versatilidad y el enfoque interdisciplinario que demandaba esta experiencia nos impulsó a desarrollar nuevas habilidades y perspectivas, permitiéndonos crecer tanto personal como profesionalmente. Cada día estuvo lleno de aprendizaje y nuevas experiencias. Desde el inicio, fuimos recibidos con entusiasmo y calidez, formando parte de una comunidad científica que nos acogió con los brazos abiertos. Durante nuestra estancia, tuvimos la oportunidad de trabajar un proyecto innovador y significativo que impacta en la sociedad y en el avance del conocimiento.

Otro de los aspectos más destacables de nuestro verano científico fueron los talleres que nos impartieron: «Sensibilización en igualdad de género», «Búsqueda de información científica», «Inteligencia Artificial» y «Elaboración de Formularios en Google». Estos talleres fueron fundamentales para el desarrollo de nuestro proyecto de investigación, ya que nos proporcionaron las herramientas y habilidades necesarias para llevar a cabo nuestro estado del arte, así como para identificar la problemática y justificación de nuestro proyecto. La búsqueda de información de manera efectiva y crítica fue un aprendizaje que nos permitió ampliar nuestro conocimiento y enriquecer nuestras ideas, lo cual fue clave para desarrollar una investigación sólida y fundamentada en



la perspectiva de género. Los tutores y expertos que impartieron estos talleres se mostraron muy capacitados y comprometidos con nuestro aprendizaje, lo que nos motivó a aprovechar al máximo esta valiosa oportunidad.

Además de los talleres y la hospitalidad recibida, otro factor que nos motivó fue ver avalado nuestro plan de trabajo construido durante semanas y resguardado en la plataforma del programa Delfín. Una vez avalado nuestro proyecto (*Sensibilización en la comunidad universitaria sobre la inclusión en igualdad de género*), la inmersión en la investigación se volvió cada vez más emocionante. Nos adentramos en un mundo de conocimiento diverso que estuvo directamente relacionado con nuestras expectativas. La genuina confianza que se generó en el aula con nuestra asesora fue clave para que nos sintiéramos cómodos y abiertos a explorar diferentes temas, incluso del terreno personal. La relación con nuestra asesora se volvió más que una simple guía académica, se convirtió en una mentora que nos inspiró a crecer como personas y profesionales.

Inicialmente nos comprometimos a trabajar cuatro horas diarias en nuestro proyecto, pero a medida que avanzamos nos dimos cuenta de que el tiempo asignado no era suficiente, así que nos adentramos cada vez más en la búsqueda de información en la complejidad del tema que estábamos investigando. Sin embargo, esto solo reflejaba lo apasionados que nos habíamos vuelto por nuestro proyecto y lo profundamente involucrados que estábamos con él. Una vez que terminamos la ficha técnica del taller, nuestra asesora nos guio para generar el instrumento que permitió recolectar datos de manera organizada y efectiva. Utilizamos un formulario de Google que sirvió como diagnóstico para organizar información por categorías. Esta herramienta resultó muy útil, nos permitió obtener datos valiosos que después analizamos para obtener conclusiones relevantes de nuestra investigación.

Además de la inmersión en el mundo académico, también disfrutamos de actividades sociales y recreativas que fortalecieron los lazos afectivos como equipo. Esta convivencia nos permitió compartir ideas, perspectivas y culturas diversas, lo que enriqueció nuestra experiencia más allá de lo académico.

Como parte del Verano Científico, la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, campus Mazatlán, nos preparó un emocionante tour educativo. Empezamos visitando el malecón y sus monumentos históricos: *Continuidad de la Vida*, *Lobos Marinos*, *Alegoría Marina* (el Pescador), el Escudo de Mazatlán, *La Mujer Mazatleca* y *La familia*, entre otros. Luego nos detuvimos en el Fuerte Venustiano Carranza para aprender sobre su historia y probar una de las comidas típicas de la ciudad: los tamales de camarón. Después exploramos Olas Altas y nos relajamos en La Fonda de Chalío. Continuamos visitando el Cerro Vigía para ver el Faro de Mazatlán y la Virgen de La Puntilla, divina protectora de los mazatlecos. También visitamos el centro histórico, donde admiramos la Plazuela Machado, el Teatro Ángela Peralta, la Casa Antonio Haas y la Catedral. Terminamos con



una deliciosa comida en el restaurante sinaloense Panamá y disfrutamos los sabores auténticos de la región.

Esta experiencia educativa y cultural en Mazatlán permitió sumergirnos en la riqueza histórica y artística de esta hermosa ciudad costera. Agradecemos a la maestra Bertha Alicia Mena Mendoza y a la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, campus Mazatlán, por brindarnos esta oportunidad de aprendizaje y exploración. Nuestro agradecimiento también se extiende a los docentes guías en el recorrido, quienes compartieron valiosos conocimientos sobre la historia y cultura de Mazatlán. Este tour educativo nos dejó una impresión duradera y enriquecedora. A través de los monumentos históricos, los impresionantes paisajes y los lugares emblemáticos que visitamos, pudimos comprender la identidad y el legado de esta hermosa ciudad. Además, la convivencia con otros dos equipos participantes del programa Delfín nos permitió establecer vínculos y fortalecer nuestra red académica.

El acceso a la tecnología actual nos permitió obtener las respuestas que necesitábamos para nuestro cuestionario, con la oportuna participación de los estudiantes de la Facultad de Enfermería Culiacán, quienes a pesar de estar en periodo vacacional tuvieron disposición de apoyarnos. La colaboración de los estudiantes fue crucial, ya que sus aportes enriquecieron nuestra investigación y nos proporcionaron una amplia perspectiva sobre la problemática que abordamos. Después de recopilar todas las participaciones, trabajamos en conjunto para llevar a cabo la interpretación de los datos y realizar gráficas. Esta fase también fue crucial para lograr conclusiones claras y adecuadas a nuestro proyecto, así como para analizar los resultados de manera eficiente y obtener representaciones visuales que nos ayudaron a comprender las tendencias y patrones presentes en los datos.

Durante el proceso de interpretación, contamos con la valiosa ayuda de una doctora amiga de nuestra asesora, quien proporcionó una evaluación externa y crítica de nuestro trabajo. Su perspectiva experta fue invaluable para asegurar la calidad y solidez de nuestras conclusiones. Con todas las etapas del proyecto completadas, subimos nuestro

resumen nuevamente a la plataforma Delfín y recibimos el aval oficial. Este logro nos llenó de satisfacción, pues nos permitirá participar próximamente de forma virtual en un congreso internacional. Estamos emocionados y agradecidos por esta oportunidad de presentar el trabajo realizado durante nuestro verano científico en un evento de talla internacional.

Participar en un verano de investigación conlleva invaluable oportunidades de crecimiento académico y personal, sin omitir que también implica enfrentar desafíos como estar lejos de nuestro hogar. Este viaje nos llevó a dejar atrás nuestras comodidades, familia y amigos, adentrándonos en un nuevo entorno lleno de incertidumbre y emociones encontradas. El primer reto al que nos enfrentamos fue la adaptación a un lugar desconocido. Dejar nuestra zona de confort puede generar cierta ansiedad y nostalgia por lo que se deja atrás momentáneamente, sin embargo la experiencia de salir de nuestra burbuja nos permitió desarrollar habilidades como resiliencia, independencia y flexibilidad, esenciales en el ámbito académico y profesional.

No obstante, en medio de estos desafíos, el objetivo principal que nos impulsó fue la expectativa de vivir un verano de investigación enriquecedor y transformador. Estuvimos aquí para sumergirnos en el mundo del conocimiento científico, para aprender de expertos en el campo y para contribuir, con nuestro esfuerzo y dedicación, al avance de la ciencia y la tecnología. La importancia de este objetivo radica en que, más allá de los retos personales, está la experiencia que representa la oportunidad única para desarrollar nuestras capacidades intelectuales y forjar relaciones significativas con otros interesados en realizar investigaciones.

A través de la investigación, tuvimos la oportunidad de aportar soluciones a problemas complejos, de descubrir nuevos horizontes de conocimiento y de generar un impacto positivo en la sociedad. Es este propósito el que nos mantiene enfocados y motivados a superar las dificultades y a sacar el máximo provecho de este verano de investigación. A medida que avanzamos en este proceso, estamos seguros de que los desafíos se convertirán en oportunidades de crecimiento y aprendizaje. La experiencia de estar

lejos de casa, lejos de lo conocido, pasa a ser una etapa inolvidable que nos marcará como individuos y como profesionales en nuestro camino hacia el éxito académico y profesional.

Es importante expresar nuestro agradecimiento a la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) por habernos acogido durante este Verano Científico. ¡Fue una experiencia simplemente espectacular! La atmósfera amena y la calidez de los investigadores hicieron que nuestra estancia fuera inolvidable. Agradecemos profundamente todo el apoyo y las facilidades que nos brindaron para la realización de nuestra investigación: desde el acceso a recursos hasta el acompañamiento de docentes e investigadoras/res, que nos permitieron desarrollarnos en un entorno propicio para aprender y crecer. Participar en este Verano Científico nos abrió oportunidades para involucrarnos en proyectos adicionales y colaborar con otros estudiantes y expertos, nos enriquece y nos inspira para seguir explorando el mundo de la investigación.

Es por eso que queremos invitar a cada uno de las y los lectores a que se decidan a vivir esta experiencia única. El Verano de Investigación es una oportunidad que cambiará sus vidas. Les aseguramos que encontrarán un espacio enriquecedor, lleno de aprendizajes, descubrimientos y nuevas amistades. ¡Anímense a sumergirse en el fascinante mundo de la ciencia y la investigación!

Gracias, UPES, por hacer posible este verano científico inolvidable. Ahora llevamos con nosotros una pasión renovada por el conocimiento y la búsqueda de respuestas.

*«Agradezco a la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa por permitirme participar en el Verano Científico Delfín. Sin duda uno de los momentos que más disfruté fue aprender sobre el proceso de investigación e inteligencia artificial en los talleres que nos brindaron. Fue una experiencia enriquecedora que despertó mi interés en esta emocionante área. Agra-*

*dezco especialmente a la maestra Bertha Alicia Mena Mendoza por su dedicación y enseñanzas, fundamentales para enriquecer mi aprendizaje y motivarme a seguir en el camino de la investigación. Ha sido un verano científico inolvidable.»*

*Elba Daniela Valdez Bernal*

«Durante mi último año en la Facultad de Enfermería, tuve la oportunidad de participar en este verano científico, que me permitió explorar el mundo de la inteligencia artificial y profundizar en el tema de la perspectiva de género. Con la guía de la maestra Bertha Alicia Mena Mendoza adquirí una comprensión más amplia sobre la diversidad y las injusticias de género en la sociedad. Esta experiencia me ha motivado a abogar por una atención médica inclusiva y equitativa en mi futura carrera como enfermera. Estoy ansiosa por seguir explorando la investigación en este campo y contribuir al bienestar de quienes me rodean.»

*Dulce Nallely Yurriar Bobadilla*

«Esta experiencia de verano fue una oportunidad fascinante llena de aprendizaje, pues cada uno de los diversos talleres que nos impartieron fueron excepcionales, por lo que he adquirido nuevas habilidades y destrezas para investigar. Lo que más destaco de esta experiencia fue aventurarnos en el mundo de la inteligencia artificial. Fue sorprendente descubrir cómo utilizarlas en la investigación y potenciar nuestro pensamiento crítico. Realmente he quedado impresionado. Agradezco a la UPES no solo por permitirme disfrutar del cálido entorno de playa, sino también por brindarme conocimientos que trascienden lo que se encuentra en los libros. Esta experiencia, sin duda alguna, ha sido enriquecedora.»

*Alejandro Macías Valenzuela.*

# UN VERANO DE CONOCIMIENTO Y COLABORACIÓN: MI PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA DELFÍN 2023

*Anahí de Jesús Robles Vázquez*

*Las herramientas tecnológicas desempeñan un papel fundamental en la educación de los jóvenes universitarios en la sociedad actual.*

La integración de la tecnología en la educación ha transformado la forma en que los estudiantes aprenden, interactúan con el contenido y se preparan para enfrentar los desafíos del mundo moderno. Por ello me interesa ampliar mis conocimientos en temas relacionados con la innovación educativa y las diferentes oportunidades que la tecnología nos puede brindar.

La experiencia vivida durante mi participación en la estancia de verano del Programa Delfín ha sido, sin lugar a dudas, una travesía enriquecedora y altamente gratificante en mi camino académico. Desde el instante en que recibí la noticia de mi aceptación en este programa mi percepción sobre las oportunidades en el ámbito de la investigación científica se expandió de manera satisfactoria, mostrándome un panorama prometedor y desafiante en un entorno académico de excelencia.

Desde mi posición en el programa, pude reconocer la magnitud de la oportunidad que se abría ante mí. La posibilidad de adentrarme en el vasto mundo de la investigación científica bajo la tutela de destacados académicos y en un marco institucional de prestigio, generó en mí una sensación de anticipación y asombro. La Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Mazatlán, se convirtió en mi refugio intelectual y mi plataforma para explorar nuevos horizontes de conocimiento.

Desde el inicio del periodo de estancia, fui recibida con calidez por el investigador que fungió como mi asesor, M.T.I. Carlos Adrián Hernández Díaz, que no solo compartió su profundo conocimiento con generosidad, sino que también guio mi travesía por el mundo de la investigación. A su lado, y a pesar de la distancia impuesta por la modalidad virtual,

en compañía de Fernanda, mi compañera de aventuras científicas, nos involucramos en un ambiente de colaboración lleno de ideas, propuestas y desafíos intelectuales. Este entorno propició una sinergia creativa desde el primer día, nutriendo mi proceso de aprendizaje con perspectivas diversas y enriquecedoras.

El Programa Delfín me brindó la oportunidad no solo de explorar los misterios de la investigación científica, sino también de familiarizarme con una serie de herramientas tecnológicas que desempeñan un papel fundamental en la labor investigativa e incluso en mis actividades como actual profesional en el área de mercadotecnia y diseño. La adopción de estas herramientas –desde plataformas de análisis de datos hasta aplicaciones de simulación– no solo expandió mi arsenal académico, sino que también me preparó para los retos contemporáneos en el ámbito científico.

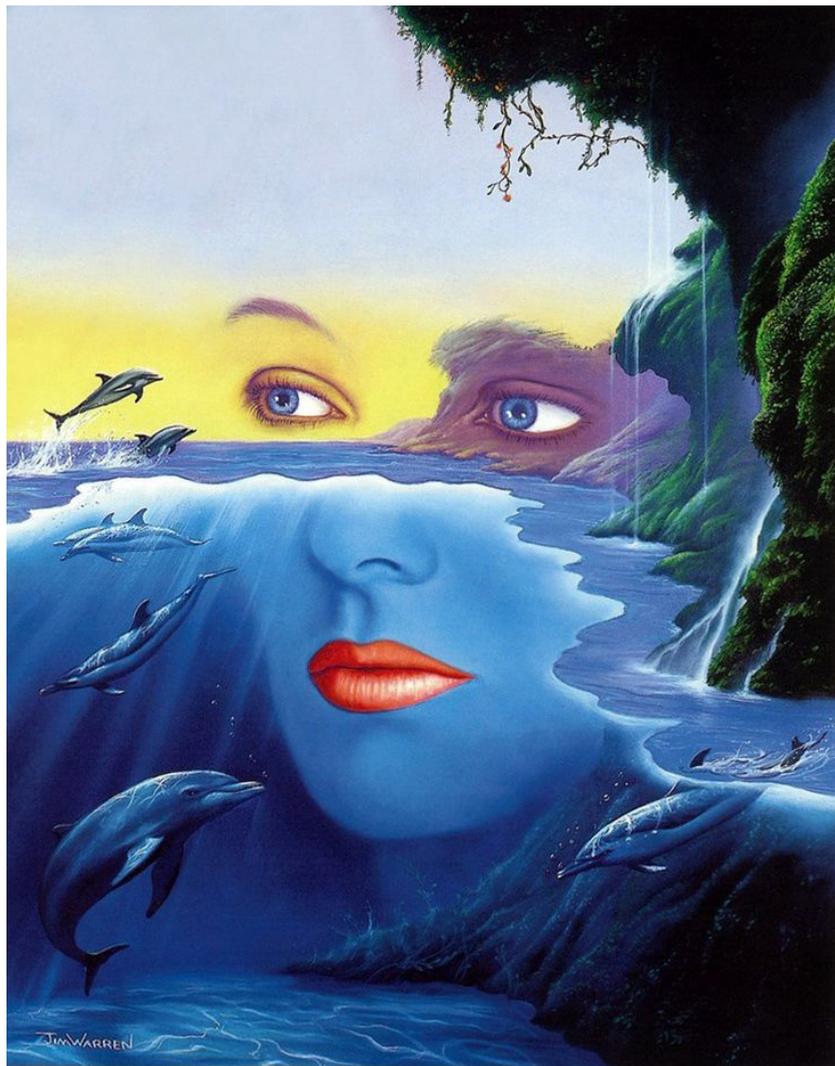
Mi vínculo cercano con mi asesor-investigador no solo permitió que obtuviera una visión realista y apasionante del mundo de la investigación, sino que también me otorgó la oportunidad de trabajar en un proyecto investigativo concreto. Bajo su orientación experta, me comprometí en un proceso de exploración, diseño, recolección y análisis de datos que me permitió no solo aplicar los conocimientos teóricos adquiridos, sino también adentrarme en el tejido mismo de la investigación.

Esta experiencia transformadora ha dejado una huella profunda en mi desarrollo académico y personal. Los sólidos conocimientos adquiridos en metodología de investigación y análisis de datos se han convertido en herramientas invaluable que impulsarán mi futuro académico. Además, he establecido

conexiones que van más allá de lo meramente profesional, creando lazos duraderos con mi compañera y profesor, quienes comparten mi pasión por la indagación científica.

Al concluir esta experiencia, puedo afirmar con certeza que mi participación en la estancia de verano científico del Programa Delfín ha sido una joya en mi viaje educativo. He absorbido conocimiento, desafiado mis límites y experimentado la vibrante emoción que acompaña a la investigación científica de cerca. Mi profundo agradecimiento se extiende a todos los involucrados en este programa, que me ha brindado una oportunidad única de crecimiento y exploración.

Sin lugar a dudas, recomendaría con entusiasmo el Programa Delfín a todos los estudiantes que anhelan expandir sus horizontes en el vasto y apasionante mundo de la ciencia y la tecnología aplicadas en la educación. En cada paso de este viaje, he descubierto que la investigación no solo es una labor intelectual, sino también un sendero de descubrimiento personal y una contribución valiosa al progreso humano. Esto aún no termina: en pocos días finalizará esta enriquecedora experiencia en el Congreso Internacional del xxviii Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico, el cual, estoy segura, será un cierre muy significativo para esta gran experiencia.



# UN VERANO DE CONOCIMIENTO Y COLABORACIÓN: MI PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA DELFÍN 2023

*María Fernanda Lizárraga Ávila*

*Soy estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UAS-Extensión Mazatlán. Realicé mi estancia de verano en modalidad virtual como parte del Programa Delfín; tuve como guía al M.T.I. Carlos Daniel Hernández Díaz, de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, y a mi compañera Anahí de Jesús Robles, estudiante de la UPES.*

Durante mi participación en la investigación de verano científico sobre herramientas digitales en los docentes, pude explorar el fascinante mundo de la tecnología educativa. Durante casi siete semanas, nos sumergimos en el análisis de las últimas tendencias y herramientas digitales aplicadas a la educación.

Nuestro objetivo principal era comprender cómo estas herramientas pueden potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje y mejorar la experiencia educativa tanto para los docentes como para los estudiantes. Para lograrlo, llevamos a cabo una investigación de los antecedentes teóricos de las herramientas digitales dentro del aula, así como encuestas a docentes de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa de distintas áreas.

Durante el desarrollo de la investigación, tuve la oportunidad de experimentar con diversas herramientas digitales como plataformas educativas en línea, aplicaciones interactivas, recursos multimedia y dispositivos móviles. Estas herramientas demostraron ser valiosas aliadas para fomentar la participación de los estudiantes, personalizar el aprendizaje y estimular su creatividad.

Además de explorar las herramientas existentes, también nos dedicamos a identificar las necesidades y desafíos que enfrentan los docentes al implementar estas tecnologías en el aula. A través de encuestas con profesores y nuestras propias investigaciones, recogimos valiosa información que nos permitió re-

copilar estadísticas concretas para mejorar la formación docente en este ámbito.

Al finalizar la investigación, presentamos nuestros hallazgos en un cartel propuesto para el verano científico del Programa Delfín, donde compartimos nuestras investigaciones, resultados de las encuestas y conclusiones personales. Fue gratificante ver cómo nuestro trabajo despertó el interés de los docentes en forma de reflexión de su praxis sobre la importancia de integrar las herramientas digitales en la práctica docente.

En resumen, mi participación en esta investigación de verano científico fue una experiencia enriquecedora que me permitió adquirir nuevos conocimientos sobre las herramientas digitales en la educación y contribuir al avance de este campo. Estoy emocionada por seguir explorando y promoviendo el uso de la tecnología en el ámbito educativo para brindar a los docentes las herramientas necesarias para formar a las futuras generaciones.

En mi investigación sobre el uso de herramientas digitales por parte de los docentes he descubierto cómo están adoptando tecnologías innovadoras para enriquecer su práctica educativa: desde el uso de plataformas de aprendizaje en línea hasta aplicaciones interactivas, los maestros están aprovechando al máximo las herramientas digitales para crear entornos de aprendizaje dinámicos y motivadores. Esta investigación destaca la importancia de la formación docente en el uso efectivo de estas herramientas y

cómo pueden impactar positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La participación en el Congreso Internacional del xxviii Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico, de manera virtual, ha sido una experiencia enriquecedora que ha dejado huella en mi formación profesional y personal.

Por último, el haber realizado mi investigación para el Congreso Internacional del xxviii Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico fue muy gratificante, pues es un evento que no solo contribuye al avance del conocimiento científico y tecnológico, sino que también fomenta el intercambio cultural y el establecimiento de re-

des de colaboración entre investigadores y docentes de diferentes países. Sin duda, una experiencia inolvidable que recomiendo a todos aquellos interesados en esta área del conocimiento.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento por haber tenido la oportunidad de participar en esta investigación. Ha sido una experiencia enriquecedora que me ha permitido adquirir nuevos conocimientos y habilidades en el campo de la educación. Agradezco a todos los involucrados por su apoyo y orientación a lo largo del proceso. ¡Ha sido un honor contribuir al avance del conocimiento en esta área!



# MI EXPERIENCIA EN LA INVESTIGACIÓN

*Laura Elizabeth Trujillo Tuz*

*Hoy en día puedo decir, gracias a mi formación académica, que la Investigación Educativa es una disciplina que ha tomado gran relevancia e importancia en los últimos años, pues hay una gran necesidad de mejorar la educación y encontrar soluciones a los problemas que enfrentan los estudiantes, los docentes y la sociedad en general, por lo que se ha convertido en la principal motivación para adentrarse a ella y que cada día más profesionales de la educación se dediquen a realizar investigación.*

Mi experiencia en la investigación educativa comenzó al ingresar a la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Antes no podría ni haber definido qué es, e incluso pensaba que la investigación únicamente se realizaba en el campo de la medicina. Pero al encontrarme en mi universidad con ella se convirtió en un desafío personal y sobre la marcha ha sido sumamente enriquecedora para mi formación académica y también en mi vida personal.

Como estudiante de la Licenciatura en Pedagogía he cursado desde el primer semestre asignaturas que están estrechamente ligadas con la investigación educativa, y esto me ha permitido conocer de manera teórica los procesos de la investigación, así como enfoques y aspectos relevantes sobre el origen y la evolución de la investigación educativa. Sin embargo, he tenido la oportunidad de participar en programas extracurriculares que nos ofrece la universidad, los cuales me han permitido llevar el proceso de la investigación, cristalizando así todo lo aprendido durante mis clases.

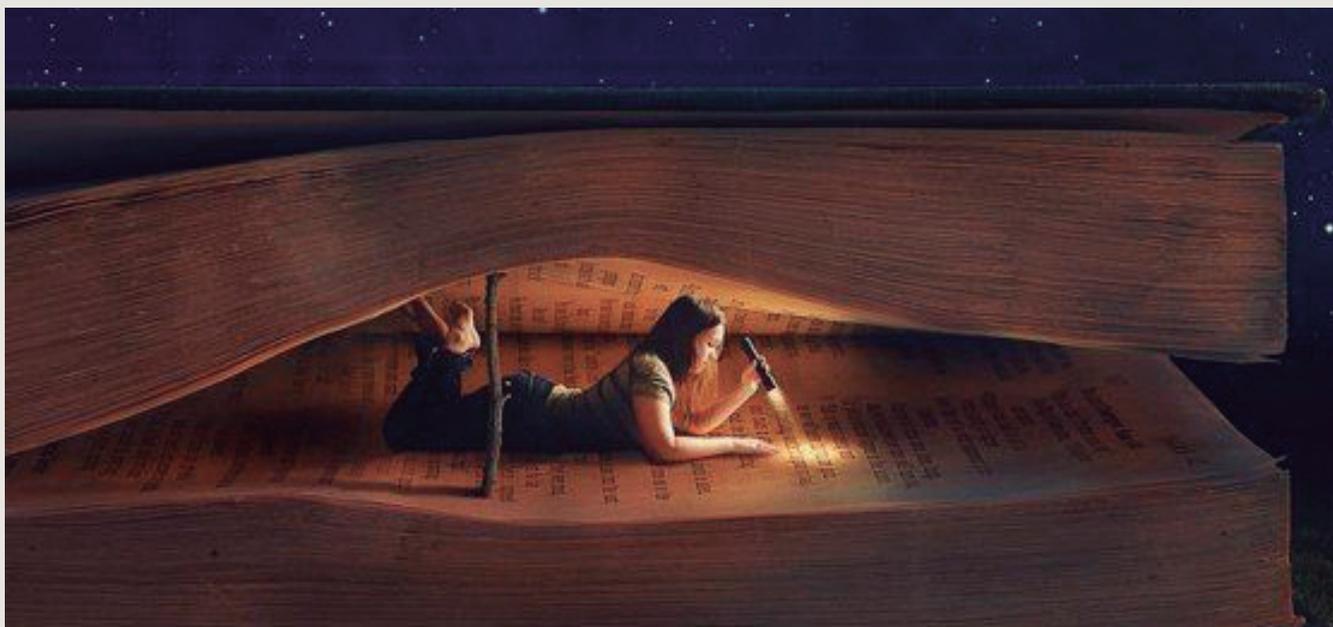
Uno de estos programas es el Semillero de Investigación, que tiene como objeto fomentar, promover y desarrollar la investigación educativa en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Dentro de este programa, en el cual estuve acompañada por otros estudiantes y dos profesoras que nos guiaron y estuvieron encargadas de nuestro proyecto, tuve un acercamiento más real con el

campo y obtuve valiosas herramientas para poder llevar a cabo mi propia investigación.

Fue un año exhaustivo de acompañamiento y reuniones de trabajo, en el cual trabajamos en equipo y pudimos concluir nuestra investigación. Después de esa experiencia me he quedado con habilidades y conocimientos muy útiles para mi carrera y mi formación profesional, además de que puedo decir que me permitió contribuir con mi granito de arena al mejoramiento de la educación y, por lo tanto, al crecimiento y desarrollo de las personas en nuestra sociedad.

Este primer acercamiento a la práctica fue mi parteaguas para interesarme aún más en la investigación educativa, pues a raíz de ello noté una diferencia en mi forma de analizar la realidad, en mi reflexión y en mi destreza o habilidad para construir mi conocimiento. Decidí entonces aprovechar los espacios o programas para el desarrollo de la investigación educativa que me ofrecieran en mi Universidad, y fue cuando se presentó la oportunidad de ingresar al Verano de Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico, mejor conocido como Programa Delfín.

El Programa Delfín te permite realizar, junto con otros estudiantes y un profesor asesor, un proyecto de investigación, y lo más emocionante es que puedes realizar tu estancia fuera de tu ciudad, estado o incluso país. Es una experiencia que permite, además de la investigación, crear lazos personales



y acercarte a otras culturas, a otros conocimientos y pensamientos, ampliar tu capital cultural y concluir esta gran experiencia en un Congreso Internacional.

Me hubiera encantado irme a vivir lejos durante esta gran experiencia y conocer otros lugares; sin embargo, por motivos personales, realicé mi estancia en mi ciudad, Culiacán, Sinaloa, y decidí guiar mi elección por el tema del proyecto que más me interesara: "La inteligencia emocional y su relación con la responsabilidad del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje" es el nombre del proyecto de Investigación, mi asesora es la m.c. Silvia Aidé Castro Angulo, docente de la Universidad Autónoma de Occidente, institución donde llevé a cabo mi estancia.

Cuando ingresé al programa escuché comentarios mayormente negativos, pues serían siete semanas de mis vacaciones en las que, en lugar de descansar, estaría trabajando en este proyecto, lo cual por cierto no me desalentó, pues sé por experiencia propia que todo lo bueno requiere de sacrificio, pero sobre todo merece satisfacción, y así fue, pues me permitió concluir este proyecto con una muy grata y enriquecedora experiencia en Nuevo Vallarta, donde se llevó a cabo el Congreso

Internacional del xxviii Verano de Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico.

Hay lugares en los que uno se siente orgulloso de estar y sin duda este es uno de esos lugares, pues convergen personas de todo el continente americano, como Estados Unidos, México, Costa Rica, Perú, Colombia, entre otros. El resultado es entender que el acceso a diferentes culturas, pensamientos, preocupaciones e intereses te abren la mente a nuevos horizontes, por lo que la experiencia que se vive dentro de este tipo de eventos debe poder vivirla cualquier estudiante, pues incluso fomenta la autoconfianza, al saber que puedes lograr lo que te propongas y, sobre todo, te permite un acercamiento a los conocimientos que genera la investigación.

Es necesario dejar atrás el pensamiento de que un investigador es aquella persona con bata blanca dentro de un laboratorio, pues cualquier persona con interés y dedicación la puede llevar a cabo. Y sobre todo tener en cuenta que la investigación puede estar en todos los ámbitos de la vida, por lo que es pertinente adoptar un pensamiento científico para dar solución a las distintas problemáticas con las que convivimos día a día.

# LA EDUCACIÓN: LA MEJOR DEFENSA CONTRA LA NARCOCULTURA

Claudia Margarita Núñez Jiménez

*En el presente trabajo se tratan dos temas que para algunas personas pudieran no tener ninguna relación: la narcocultura y la educación, analizando su interrelación desde una perspectiva educativa.*

Primeramente es necesario precisar que el término *narcotráfico* hace referencia a una actividad clandestina que implica la producción y distribución de sustancias ilegales y nocivas para la salud.

Esta actividad se ha extendido a diferentes sectores del país y del mundo, generando violencia, asesinatos y drogadicción, entre otras consecuencias. Sin embargo, más allá de todos estos efectos negativos, el narcotráfico está cobrando auge en la sociedad, afectando principalmente a niños y jóvenes en su formación, a la vez que se ha convertido en un problema ético, ya que es común que se asocie con un estilo de vida «despampanante» o lleno de lujos. Lo anterior se debe a lo que difunden en redes sociales quienes se encuentran involucrados en este tipo de actividades y que quieren mostrar esa cara a la sociedad.

Así, con imágenes como las anteriormente descritas, es como han ido creciendo los niños y jóvenes sinaloenses que a su vez recibimos en nuestras escuelas, de manera que las instituciones educativas y su agente principal, el docente, no pueden permanecer indiferentes, de aquí que en este trabajo se trate el tema, pero también se reflexione acerca del papel que tenemos docentes y familia, principalmente, en la formación de nuestras niñas, niños y jóvenes.

¿Qué es la narcocultura?

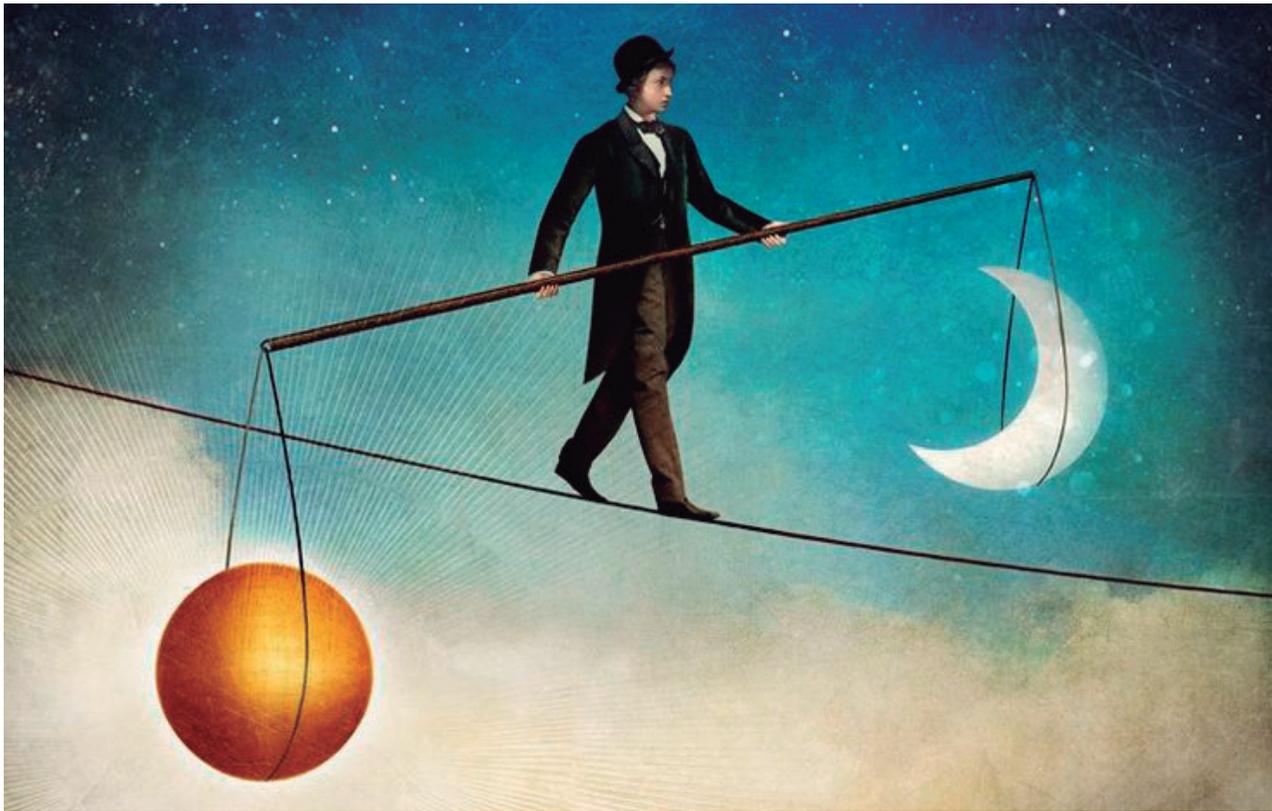
El tráfico de drogas o narcotráfico, como se suele llamar, consiste en el comercio de drogas y en la ejecución de una gran variedad de actividades ilícitas, trayendo consigo una nueva rama cultural que incita

a todo tipo de persona, desde niños hasta adultos, a adoptar un estilo de vida ostentoso en el que se percibe a los narcotraficantes como ídolos o modelos a seguir y se adoptan su estética y gustos en ropa, música o turismo, siendo la misma sociedad quien la produce y la difunde (Becerra, 2018).

A su vez, esta subcultura se encuentra ligada a un estilo de vida que algunas personas quisieran tener. En otras palabras, la subcultura del narcotráfico «es una forma de vida y socialización cotidiana que cuenta con elementos de sentido y pertenencia» (Valencia, 2010). Por lo tanto, es común que en sociedades como la de Sinaloa se trate de imitar el estilo de vida o se aspire a pertenecer a grupos que se presumen como parte del narcotráfico.

¿Cómo se manifiesta la narcocultura en el contexto escolar?

En nuestra sociedad, miles de niños y jóvenes abandonan la escuela para dedicarse a actividades relacionadas con el narcotráfico, como argumenta Vargas (2018): «muchos jóvenes ya no quieren estudiar porque efectivamente ellos aspiran a ser parte de estas organizaciones y al mismo tiempo compensan ausencias materiales y sentimentales». No obstante, la presencia del narcotráfico en determinados espacios conlleva otros problemas, pues los infantes y adolescentes pueden llegar a cometer delitos y atentar contra su salud al consumir drogas y alcohol e incluso, lamentablemente, prostituirse para conseguirlos. Es lamentable, como señalan Vicario



y Júdez (2007), que las futuras generaciones crezcan con la ambición de anhelar una vida sin estructura de valores y sin escrúpulos.

En México existe este dicho popular muy conocido: «más vale vivir cinco años como rey, que diez años sin haber vivido nada». Entre la población se rumora que su creador fue un narcotraficante, y esta creencia se ha difundido, dejando huella en la juventud y en los niños, invitándolos a vivir de una manera apresurada y demandante por conseguir bienes de lujo, incitando a menores de edad a asistir a fiestas para adultos y a pequeños a vestirse al estilo de esos personajes que admiran, además de manifestar en redes sociales múltiples halagos para este tipo de personas.

Cabe aquí hacerse una pregunta: ¿acaso es necesario volver a ejemplificar a los padres de familia y docentes cómo afecta esto a nuestro entorno? Solo es necesario quitarse la venda de los ojos para ver nuestra realidad y saber hasta dónde hemos llegado como sociedad para aceptar esta cultura.

#### La escuela y la familia ante la tarea de evitar la influencia de la narcocultura

En el hogar se recibe la primera preparación y al paso de los años esta se refuerza en la escuela para asegurar el éxito en la vida. La educación moral, íntegra y ética es y será la mejor arma para crear personas fuertes y con criterio para prepararse y minimizar o erradicar los diversos frentes o problemas que tenga una sociedad. Como afirma Aguirre (2023): «la mejor arma que se tiene ante la creciente ola de narcotraficantes es la educación, aunque las escuelas no estén preparadas para responder a las exigencias del escenario de narcotráfico y violencia». Sin embargo, hay múltiples actividades que se pueden implementar en hogares e instituciones educativas con la finalidad de crear conciencia y generar amor a su patria y principalmente hacia ellos mismos.

Predicar con el ejemplo hacia una educación con valores positivos es una acción que permitirá que

el estudiantado tome conciencia acerca de las diferentes señales de alerta que existen, aprendiendo a distinguir entre lo correcto y lo incorrecto para su bienestar, fortaleciendo su autoestima e inculcando dignidad en su vida personal, familiar, académica y social.

Por ello, el docente debe promover, fomentar, preparar, proporcionar y velar por un entorno de amor propio para los estudiantes, equilibrado, con seguridad emotiva, mental, física y espiritual para asegurar una vida futura sana e íntegra mediante estrategias y campañas de prevención de acuerdo con las situaciones que enfrente cada escuela.

## Conclusión

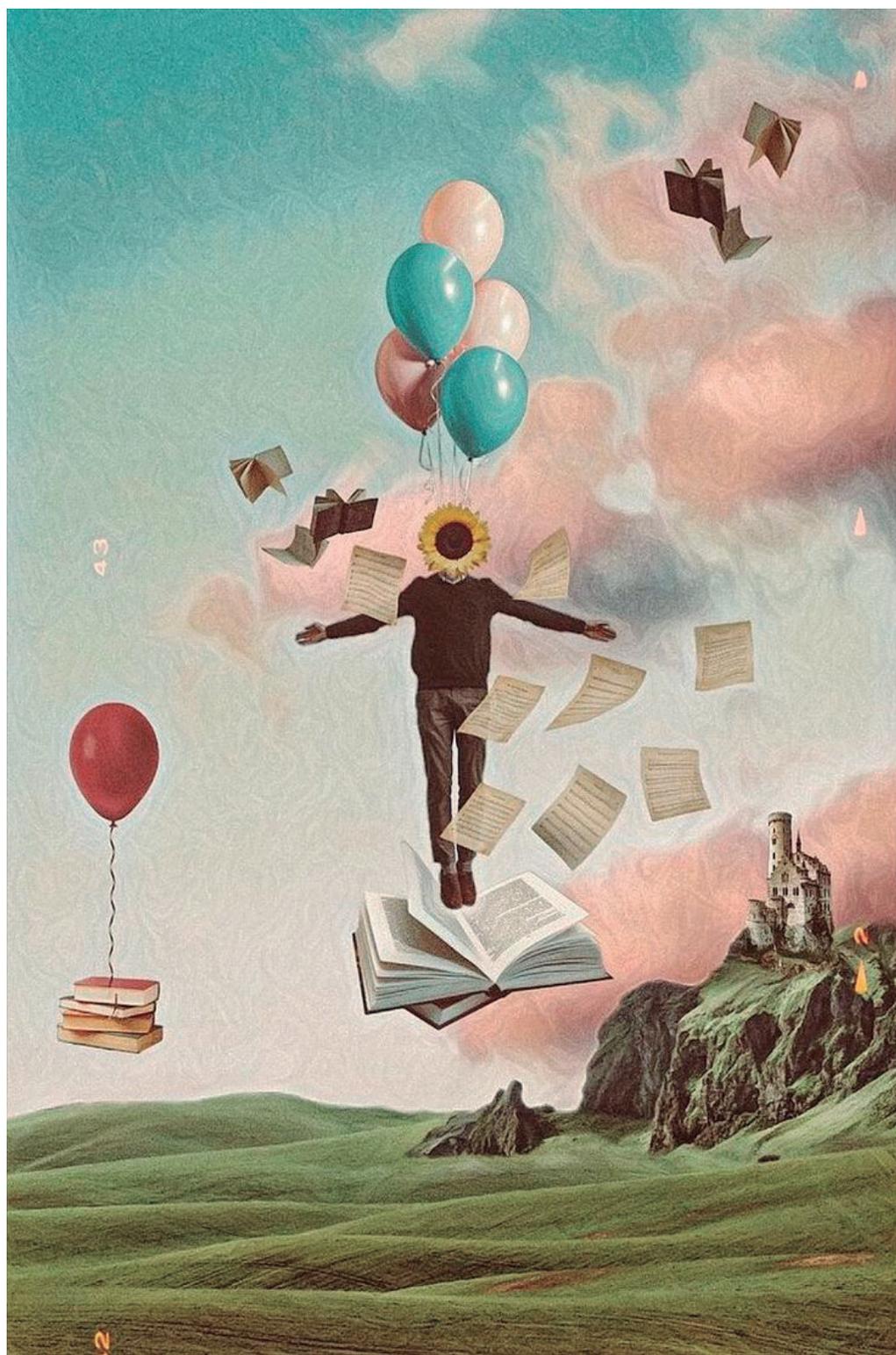
El fenómeno de la narcocultura no solo ha afectado la educación, sino que también ha impactado en diferentes aspectos culturales como la moda, la música, las costumbres y los modos de vida, afectando a menores de edad y adolescentes, ocasionándoles frustración y mala salud emocional, dejando los estudios a un lado por dedicarse a actividades ilegales, cambiando el lápiz por una pistola, un cuaderno por dinero y una oportunidad de estudio por una vida probablemente corta y llena de sufrimiento.

Es muy importante reflexionar en que los menores no deben jugar roles de adultos, tienen una vida

por disfrutar y experimentar, pero es sumamente necesario que cuenten con el apoyo y la supervisión de los adultos. No se debe satanizar la influencia de la tecnología, solamente es cuestión de darle un uso adecuado y de ser responsables con nuestros actos ante la nueva sociedad.

## Referencias

- Aguirre, C. (2023). Educación y narcotráfico. The observer.mx. <https://www.theobserver.mx/2021/03/31/educacion-y-narcotrafico/>
- Becerra, A.T. (2018). Investigación documental sobre la narcocultura como objeto de estudio en México. *Culturales*, (6), 1-36. <https://doi.org/10.22234/recu.20180601.e349>
- Valencia, V. (2010). Narcocultura. Desafíos para la legislación. [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/33414/1/N\\_\\_\\_41\\_22\\_Narcocultura.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/33414/1/N___41_22_Narcocultura.pdf)
- Vargas, I. (2018). Narcocultura educación en Michoacán. Meganoticias.mx. <https://www.meganoticias.mx/zamora-la-piedad/noticia/.afecta-narco-cultura-educacion-en-michoacan/.37747>
- Vicario, M. H., & Júdez, J. (2007). Adolescencia de alto riesgo. Consumo de drogas y conductas delictivas. *Pediatría Integral*, 11(10), 895-910. <https://d1w-qtxts1xzle7.cloudfront.net/31769087/>

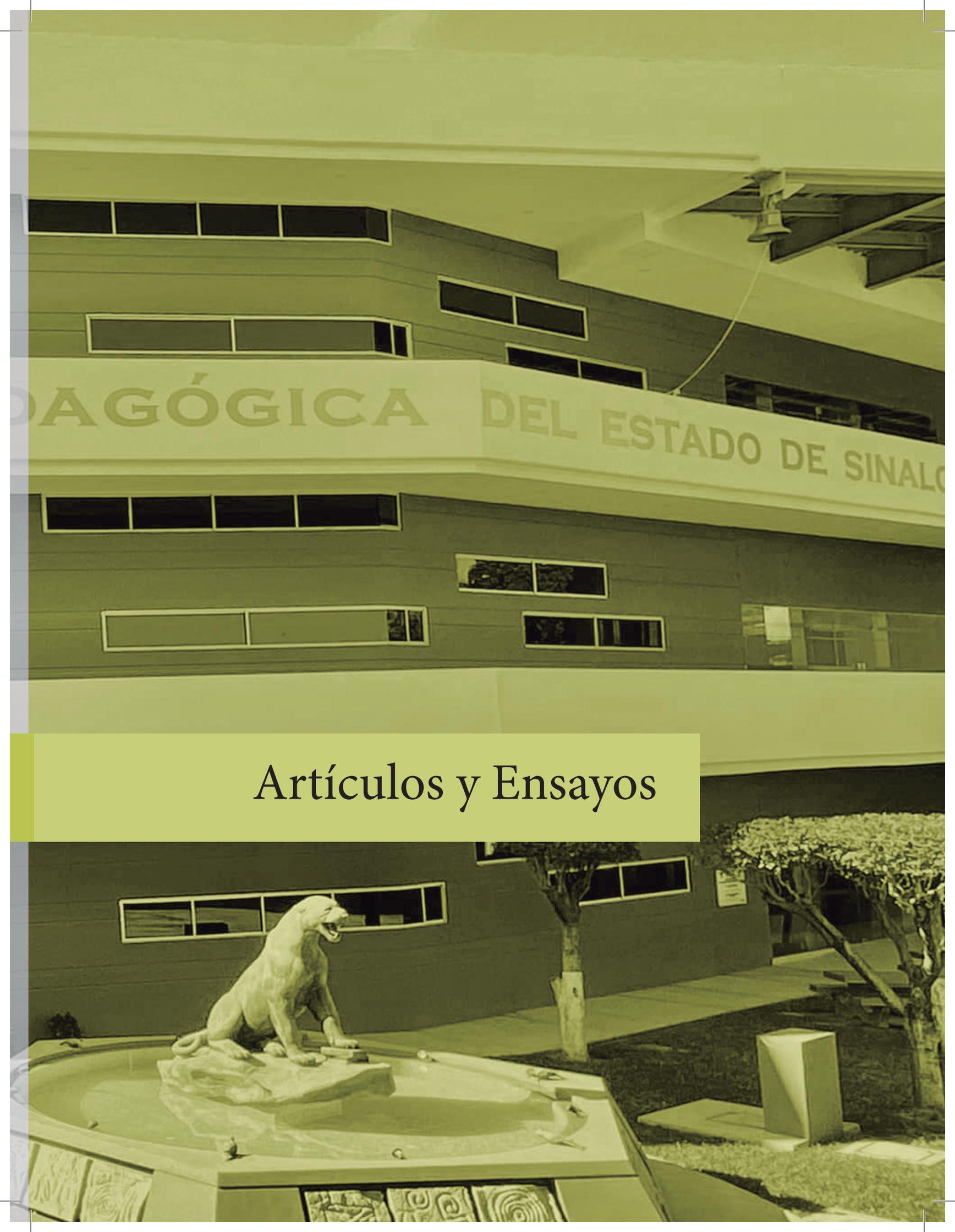




RECTORÍA

UNIVERSIDAD PED

# Trazos Pedagógicos



## Artículos y Ensayos

# LA TERAPIA DE JUEGO INTEGRATIVA PARA FORTALECER LA AUTOESTIMA DE UNA MENOR DE 9 AÑOS VÍCTIMA DE MALTRATO INFANTIL

*Tania Vega Calderón*

## Resumen

El principal objetivo de la presente investigación fue fortalecer la autoestima de una menor víctima de maltrato infantil a través de la psicoterapia de juego con enfoque integrativo. Con el fin de evaluar la autoestima de la menor, se utilizaron pruebas psicológicas proyectivas y grafo proyectivas, así como juego diagnóstico guiado y técnicas de evaluación de la dinámica familiar, tales como genogramas. A partir de esta evaluación, se pasó a una segunda fase en donde se llevó a cabo el tratamiento terapéutico de la niña por medio de temáticas relacionadas con el fortalecimiento de la autoestima, llevando a cabo veinte sesiones. Al finalizar la psicoterapia, se realizó un análisis comparativo entre la primera evaluación (pretest) y la segunda evaluación (pos-test). Los resultados que se obtuvieron fueron concluyentes: se observaron mejoras en la autoestima de la menor, mostrándose más expresiva y segura de sí misma.

Palabras clave: psicoterapia de juego integrativa, autoestima, maltrato.

## Abstract

The main objective of this research was to strengthen the self esteem of a girl victim of child abuse, through play psychotherapy with integrative approach, using the study case method. The self esteem of the girl was measured through projective and grapho projective tests, after this process the intervention plan with the integrative approach was designed; in order to prove the effectiveness of this approach the post- test intervention was applied to verify the validity of the psychotherapeutic process.

The family dynamics were evaluated by the family genograms technique. After the pre-test the second part of the study was done, which consisted of the psychological intervention during twenty sessions of intervention. At the end of the psychotherapeutic process the pre and post tests were analyzed and compared. The results showed considerable improvement of self esteem indicators like self-confidence, also the girl showed herself more outgoing and talkative after the intervention.

## Introducción

La autoestima puede verse afectada por las experiencias y exigencias que se reciben del mundo exterior, pues la sociedad exige que se sigan pautas de comportamiento estándar y se tomen decisiones parecidas o iguales a la mayoría. El aumento de problemas psicosociales pone a los infantes en situación de vulnerabilidad, por lo que la construcción de una autoestima positiva debe ser sólida en todos los momentos de la vida de un niño. El ambiente familiar es el principal factor que influye en la autoestima, pues es ahí donde los niños, al crecer, forman su propia concepción acerca de sí mismos; si se vulnera a un niño desde su entorno familiar, su autoestima puede verse seriamente afectada, lo que lo pone en una situación de mayor vulnerabilidad en otros entornos. Por lo tanto, es importante investigar el tema de la autoestima, con el propósito de elaborar herramientas para prevenir que la autoestima de niñas y niños se vea disminuida; asimismo, es importante dar

tratamiento psicoterapéutico para fortalecer la autoestima en niñas y niños en quienes la autoestima ya ha sido afectada.

Este tema ha sido abordado desde diferentes áreas epistemológicas y ha sido estudiado por diversos autores a lo largo del tiempo, pero no es hasta los años cincuenta del siglo pasado que toma auge gracias a los estudios de Sigmund Freud, que plantea su teoría del ego, en la que reconoce al yo como una de las instancias que componen la psique humana. Esto es, no se nace con una autoestima ya establecida, sino que se va desarrollando a través del tiempo en la interacción con personas significativas, por lo que se convierte en un elemento básico en la formación personal de los niños: de su grado de autoestima dependerá su desarrollo en el aprendizaje, en las buenas relaciones, en las actividades y, por qué no decirlo, en la construcción de su felicidad.

Cuando un niño adquiere una buena autoestima se siente competente, seguro y valioso. Entiende que es importante aprender y no se siente disminuido cuando necesita de ayuda. Será responsable, se comunicará con fluidez y se relacionará con los demás de una forma adecuada. Al contrario, el niño con una baja autoestima no confiará en sus propias posibilidades ni en las de los demás, se sentirá inferior frente a otras personas y, por lo tanto, se comportará de una forma más tímida, más crítica y con escasa creatividad, lo que en algunos casos le podrá llevar a desarrollar conductas agresivas y a alejarse de sus compañeros y familiares.

Para este trabajo se han considerado varios aspectos por desarrollar relacionados con la problemática de la autoestima en los infantes. Se ha partido de que la autoestima no solo incluye los aspectos positivos y más valorables del sujeto, sino también aspectos menos valorables o las limitaciones, aunado a que la autoestima no es autoafirmación incondicional ante los demás, sino autoafirmación respetando la individualidad de los otros (González, 1999).

Güell y Muñoz (2000, citado en Naranjo 2007) plantean que la persona tiene la capacidad de establecer su propia identidad y atribuirse un valor, y a esa valoración se le llama autoestima. Los autores señalan que si conseguimos mantener un buen nivel

de autoestima resistiremos las críticas, nos abriremos mejor a los demás, aprenderemos a pedir ayuda y, en general, nos resultará mucho más gratificante vivir, lo que contribuirá también a prevenir cualquier proceso depresivo.

Por otra parte, el maltrato infantil es una problemática que afecta día con día a los infantes del mundo en general; sus consecuencias son principalmente a nivel psicológico, mermando el adecuado desarrollo de los menores y afectando tanto áreas cognitivas como procesos psicológicos fundamentales. La percepción que un niño maltratado tiene de sí mismo es muy distinta a la de un niño no maltratado, pues con el maltrato la autoimagen puede devaluarse y verse seriamente afectada, es por ello que este estudio pretende subsanar el daño psicológico que conlleva el haber sido víctima de maltrato en la infancia.

Con base en lo anterior, en la investigación que se ha llevado a cabo se define a la autoestima como:

La evaluación que hace el individuo de sí mismo y que tiende a mantenerse; misma que expresa una actitud de aprobación o rechazo y hasta qué punto el sujeto se considera capaz, significativo, exitoso y valioso. Así pues, es el juicio personal de la valía que es expresada en las actitudes que tiene un individuo para sí mismo (Coopersmith, 1967, como se cita en Beltrán et al, 1995).

Si la terapia de juego integrativa es un método terapéutico que busca adecuar la aplicación de las intervenciones psicológicas a los pacientes en lo individual, el mismo trata de incorporar las teorías y técnicas de diversos enfoques teóricos en un marco general que facilite el desarrollo de estrategias de tratamiento específicas para cada paciente (Schaefer, 2005; Esquivel y Ancona, 2010). Entonces podemos plantear la siguiente interrogante de investigación: ¿Será posible, a través de la intervención psicológica con un enfoque integrativo de terapia de juego, fortalecer la autoestima de una menor víctima de maltrato infantil?

De acuerdo con lo planteado, uno de los objetivos del presente trabajo fue fortalecer la autoestima de una menor víctima de maltrato a través de la terapia de juego integrativa.

Fase	Nº de sesión	Propósito de la sesión	Técnicas por aplicar
Inicial	1 Evaluación	Identificar las emociones, expectativas, intereses y gustos de la niña.	Entrevista a la niña.
	2 Evaluación	Conocer la historia de desarrollo de la menor, así como el motivo de consulta.	Entrevista a la madre y carta de consentimiento
	3 Pre-test	Conocer la representación de sí misma y de su familia.	D.F.H. y Familia
	4 Pre-test	Identificar coeficiente intelectual general e indicadores de madurez perceptual.	Raven General y Bender
	5 Pre-test	Identificar abuso psicológico, físico y/o sexual	Cat-Sex
	6 Pre-test	Explorar la dinámica familiar	Genogramas
	7 Pre-test	Identificar sentimientos	Técnica de la silueta
	8 Intervención	Identificación de situaciones de riesgo, maltrato y/o abuso sexual.	Test de banderas
	9 Intervención	Sesión de trabajo con los padres de la niña	Entrega de resultados de evaluación y sensibilización acerca de las pautas de control de la conducta de la menor.
	10 Intervención	Incrementar los sentimientos de unicidad (ser único) y auto valía; facilitar la internalización de mensajes positivos.	¡Feliz cumpleaños!
	11 Intervención	¿Quién soy yo?	Que el paciente reconozca sus gustos, valores y habilidades.
	12 Intervención	Superestrellas/ etiquetas positivas	Esta actividad se centra en los rasgos positivos de cada niño.
	13 Intervención	El espejo mágico	Reforzar una autoimagen positiva.

	14 Intervención	Borrón y cuenta nueva	Favorecer el reconocimiento de atributos positivos, eliminar y corregir pensamientos negativos, facilitar la internalización de mensajes positivos.
	15 Intervención	Etiquetas	Facilitar el reconocimiento de atributos positivos en ella y otros. Promover en los participantes que vean más allá de la apariencia física cuando establecen relaciones interpersonales. Discutir el impacto de las etiquetas positivas y negativas.
	16 Intervención	Bolsa de regalo	Comprender el concepto de auto diálogo (diálogo consigo misma) y cómo dirigir los pensamientos y conductas. Facilitar la internalización de los mensajes positivos. Promover las conductas auto tranquilizantes.
	17 Post-test	Técnica de la silueta y Genogramas	Evaluar el estado emocional de la menor. Evaluar la representación de la dinámica familiar.
	18 Post-test	Test de Raven, escala coloreada y Test de Bender	Evaluar la madurez perceptual y la inteligencia general.
	19 Post-test	Pruebas proyectivas: D.F.H, Test de la familia y CAT-SEX	Evaluar el estado emocional de la menor, la representación de su sistema familiar e indicadores de maltrato y/o abuso.
	20 Cierre	La graduación	Se le explica a la menor que el proceso terapéutico se da por terminado.

## Aspectos metodológicos

El diseño de la investigación fue un A1-B-A2, en donde A consiste evaluación pretest, B es la intervención y A2 es el pos-test. Los instrumentos de evaluación fueron diversos, de acuerdo con la fase de la investigación. En las fases de pretest (A1) y post-test (A2) se utilizaron instrumentos y técnicas de evaluación psicológica entre los que encontramos test proyectivos y grafo proyectivos, así como test para evaluar procesos cognitivos.

El sujeto de investigación fue una niña de 9 años que mostró desarrollo físico y cognitivo acorde a su edad; no obstante, pese a su desarrollo cognitivo normal, su desarrollo emocional no correspondía a su edad madurativa. La menor, perteneciente a clase social media, acudía a las sesiones mostrándose algo descuidada en su arreglo personal, a pesar de lo cual se mostró cooperativa y dispuesta en la mayor parte de las sesiones terapéuticas.

El proceso terapéutico se llevó a cabo en veinte sesiones. Se consideró que la mejor opción para trabajar con la menor era la psicoterapia de juego integrativa, debido a que el objetivo de este enfoque psicoterapéutico permitió elaborar un plan de tratamiento individualizado que correspondía a las necesidades de la paciente.

## Discusión y resultados

Los resultados obtenidos en el pos-test permiten observar que después del método de intervención se han modificado la mayoría de los indicadores presentes en el pre-test, tales como miedo, ansiedad, inseguridad, autoestima baja y autoimagen negativa, así como sintomatología depresiva, la cual se presenta únicamente en rasgos, ya que la menor en el post-test muestra capacidad para recuperarse y salir del conflicto del medio; la menor refleja también mayor protección de sus figuras parentales y reducción de los signos y síntomas depresivos y de agresividad.

## Conclusiones

Esta investigación fue realizada con el objetivo de fortalecer la autoestima de una niña en edad escolar víctima de maltrato infantil a través la psicoterapia de juego integrativa; a partir de este propósito, se plantearon diversas hipótesis y se realizó un proceso de intervención psicoterapéutica para darles respuesta.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el post-test, en donde se observa la remisión de los signos y síntomas de baja autoestima, depresión y agresividad, se puede apreciar que el tratamiento fue efectivo; además se logró involucrar a los padres en el trabajo psico-terapéutico como agentes importantes para el avance de la menor.

## Referencias

- AMAPAMU. (s/f). Fomentar la autoestima en niños. VI Jornadas de Partos Múltiples. Conferencia. [www.amapamu.org/actividades/jornadas/VIjornadas/Auto estima.pdf](http://www.amapamu.org/actividades/jornadas/VIjornadas/Auto%20estima.pdf)
- Ampudia, A., Eguía, S., Santaella, G. (2009). Guía clínica para la evaluación y el diagnóstico del maltrato infantil. Manual Moderno.
- Axline, V.M. (1975). Terapia de juego. Diana.
- Branden, N. (1993). El poder de la autoestima. Paidós.
- Esquivel, F. (2010). Psicoterapia infantil con juego. Casos clínicos. Manual Moderno.
- Esquivel, F., Heredia, C., Lucio, E. (2007). Psicodiagnóstico clínico del niño. Manual Moderno.
- García, L., (2008). CAT-SEX (Children's Aperception Test for Sexual Development and Disorders). Investigación validada y respaldada por el Comité Científico y de Ética del Hospital General: «Dr. Manuel Gea González», por la Fundación: Sigmund Freud, Psicoanálisis, Investigación y Terapéutica, A. C., y por el Comité de Investigaciones Científicas Sociales de la Universidad Continental.
- González, M. (1999). Algo sobre autoestima. Qué es y cómo se expresa. Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Aula 11, 217-232.
- Gómez, J. (2012). Influencia del maltrato físico y psicológico en el desarrollo de la autoestima en niños de la institución educativa primaria 40052 Buenos Aires de Cayma Arequipa Perú. Revista de Investigación

en Comunicación y Desarrollo, 3(1), 45-57.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845035005>  
 Martínez, A. (mayo de 2010). La autoestima-escuela transpersonal.  
<https://escuelatranspersonal.com/wp-content/uploads/2013/11/la-autoestima.pdf>  
 O'Connor, K., Shaefer, Ch., Braverman, L. (2017). Manual de terapia de juego. Manual Moderno.  
 Raven, J. (2012). Test de matrices progresivas: escala colorada: cuaderno. Paidós.  
 Reynolds, C., y Tejeda, L. (2013). Cuestiones éticas en la te-

rapia de juego. En C. E. Schaefer, Fundamentos de la terapia de juego. Manual Moderno.  
 Schaefer, C. (2012). Fundamentos de terapia de juego (2 ed.). Manual Moderno.  
 Miller, A, Spindel, C, Wekerle, C, Wofe, D. (2007). Maltrato infantil. Avances en psicoterapia basada en evidencia. Manual Moderno.  
 Naranjo Pereira, m.l. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 7(3).



# EL ESTRÉS DEL DOCENTE Y SU MANIFESTACIÓN EN EL RENDIMIENTO DE ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

*Jesús Eduardo Nava Aranda*  
*Marco Antonio Lizárraga Velarde*

## Resumen

La educación es un pilar fundamental en la sociedad y los docentes juegan un rol crucial en la formación de los estudiantes de bachillerato. El estrés es una problemática común en el ámbito educativo que puede afectar tanto al rendimiento de los educadores como al de sus alumnos. Es importante comprender cómo el estrés del docente se manifiesta en el desempeño académico de los jóvenes para poder implementar estrategias efectivas de afrontamiento. En este contexto, se hace necesario analizar a fondo este tema para identificar las fuentes de estrés, sus consecuencias y posibles soluciones que mejoren la calidad educativa en las aulas.

## Abstract

Education is a fundamental pillar of society and teachers play a crucial role in the education of high school students. Stress is a common problem in education that can affect both the performance of teachers and their students. It is important to understand how teacher stress manifests itself in the academic performance of young people in order to implement effective coping strategies. In this context, it is necessary to analyse this issue in depth in order to identify the sources of stress, its consequences and possible solutions to improve the quality of education in the classroom.

La labor del docente ha sido una de las principales en ser analizada, criticada, señalada y hasta devaluada por críticos políticos, los propios sindicatos y hasta por los directivos de las mismas instituciones o los padres de familia. No obstante, los mismos docentes hacen críticas a la labor que realizan sus compañeros, muchas veces sin realizar una introspección a su labor. Ante esta lamentable situación, la profesión docente es vista desde una perspectiva no tan importante como otras profesiones, lo cual se refleja en aspectos como el estrés que se genera en dicho quehacer, que no es tomado en cuenta ni por el sistema educativo nacional, ni por la política educativa, ni por los sindicatos y, en el caso más peculiar, ni por los mismos docentes.

En este trabajo se pretende analizar la manera en que dicho estrés de los docentes llega a ser una afeción que más allá de incomodar o perturbar a quien lo padece llega a ser un punto importante en la relación que tiene el docente con el alumno y en cómo esta llega a afectar el rendimiento académico de este último, como consecuencia de una inadecuada relación entre ambos provocada por el estrés presente en las actitudes y conductas del docente cuando se encuentra frente al grupo.

Existen innumerables investigaciones que describen el estrés como una enfermedad o epidemia que ataca a las sociedades actuales; también hay muchas otras relacionadas con la labor del docente, sin embargo, no abordan con suficiencia los efectos secundarios que esta condición pueda tener en el contexto del enseñante, sobre todo respecto al rendimiento académico de los alumnos.



Según Esther Calvete Zulmada y Aurelio Villa Sánchez (1999):

el locus de control de los docentes tiene efectos significativos en la ansiedad, lo cual conlleva que los docentes tengan sentimientos de inadecuación generando un alto nivel de autoexigencia a su propia labor educativa, así como la importancia a la opinión de terceras personas, desde los mismos alumnos hasta las propias autoridades educativas, denigrándolos como personas. Dicho esto, genera un gran sentimiento de frustración en el ámbito profesional, llevando a los maestros a presentar agotamiento emocional, depresión, somatización y sensibilidad interpersonal (p. 300).

Ante el presente panorama, es evidente que los efectos del estrés pueden tener un origen externo, que termina afectando a nivel psíquico, somatizando las frustraciones a las cuales nuestro contexto social y laboral nos pueda someter. A pesar de ello, el autor no hace una referencia a lo que el docente devuelve al medio social con las deficiencias existentes a nivel psíquico y biológico.

Por otra parte, José Zavala Zavala (2008) menciona «los efectos que tienen los malestares provocados, en un momento, por el medio social y laboral, [...] el ausentismo, el cual degenera en un aumento de rotación del personal, ya que, al encontrarse incapacitado, le dedica menos esfuerzo al trabajo» (página 83). Ante este panorama, los autores comentan que hay un deterioro del rendimiento y la productividad, lo que obviamente conlleva la deserción o el despido, generando quejas internas y externas a los centros educativos y llegando inclusive, según mencionan los autores, a la necesidad o solicitud de aumento de intervención sindical, lo cual evidentemente lleva a un nivel mayor de conflicto .

Si bien los autores mencionados hablan de una manera más explícita y detallada sobre los efectos que tiene el estrés en el contexto del docente, se limitan a aspectos relacionados completamente con el maestro, dejando de lado los efectos que dicho problema pudiera tener en los alumnos, específicamente en su rendimiento escolar.

En cuanto al afrontamiento del docente ante estas situaciones de estrés, M. Pilar Matud Aznar, De Abona García Rodríguez y M. José Matud Aznar (2006) mencionan:

Que se ha encontrado que el estilo de afrontamiento del estrés de emocionalidad se asocia con sintomatología depresiva, somática, de ansiedad e insomnio, con los síntomas físicos que denominamos «generales» y que engloba una amplia sintomatología de tipo digestivo y otros tales como calambres, palpitaciones, sofocos o vértigos, y con dolores de tipo articular, muscular y/o de cabeza (p. 74).

Si bien lo que mencionan los autores son efectos secundarios del estrés que terminarían, supuestamente, alterando el medio que rodea al docente, es importante destacar que en un ambiente de personas con padecimientos emocionales, mentales, psicológicos o psiquiátricos, es evidente que las personas cercanas se verán afectadas de una u otra manera y en medio de ese ambiente se encuentran los alumnos.

Al hablar de las variables que afectan el rendimiento académico de los alumnos de nivel medio superior, no se mencionan diversos efectos que, sin duda alguna, tendría el estrés del docente. Rubén Edel Navarro (2003) menciona que entre los principales «factores asociados al rendimiento académico de alumnos de educación media superior se encontraron que las expectativas del alumno, la expectativa de su entorno personal y sus habilidades sociales, son factores esenciales para entender el rendimiento académico que tienen los alumnos» (p. 4). Dentro de estos factores se deben considerar determinantes las expectativas que tiene el contexto del alumno, una de las cuales es la presión que pudiera ejercer el docente para que los alumnos demuestren «buenas notas», sobre la cual sería importante indagar si es motivada por el estrés del docente y si realmente afecta el rendimiento académico.

Enfocarnos en el estrés en la sociedad mexicana nos lleva al análisis de ciertos aspectos de la salud mental, término sobre el cual existe una cultura poco empática, lo que deja entrever la necesidad de comenzar a reconocer la importancia de aspectos como el estrés y cómo este se cuele en la vida

cotidiana de todos en nuestro país, originados en los problemas sociales a los que se enfrenta nuestro país, como la violencia, la corrupción, el narcotráfico, etcétera, a lo cual debemos sumar la cultura pesimista y conformista que ha caracterizado a los mexicanos, como es puntualizado por Dávila (2013), que afirma que «La apatía generalizada, la desesperanza rutinaria y la falta de asombro ante injusticias, impunidad, tranzas e ineficacia, parecen ser un mal endémico que ha estacionado al país en el conformismo». Los datos arrojados por la investigación de Cruz, López, Cruz y Llanillo (2016) enmarca lo siguiente:

El estrés laboral en México es un grave problema a nivel social y económico, ya que, por una parte, perjudica la salud del trabajador (aquí puede ver cuáles son sus síntomas) y, por otra parte, disminuye la productividad de las empresas, haciéndolas menos rentables y competitivas en un mercado cada vez más globalizado, donde el capital humano se desvela como un activo clave para el éxito. El estrés laboral, según un estudio elaborado por la OIT (Organización Internacional del Trabajo), podría suponer pérdidas de entre el 0,5% y el 3,5% del PIB de los países. Si bien no existen datos estadísticos sobre las pérdidas económicas que el estrés laboral produce en México, dichas estimaciones supondrían unas pérdidas aproximadas de entre 5 000 y 40 000 millones de dólares (USD), como media unos 0,3 billones de pesos mexicanos al año (p. 374).

Los autores agregan que dentro de las profesiones que más se ven afectadas por el estrés laboral en nuestro país se encuentran principalmente la docencia, la contaduría y la minería, entre otras, pero sugiere también que ninguna profesión u oficio se encuentra libre del estrés laboral en nuestro país. Al referirnos a la situación en el estado de Sinaloa, es importante mencionar que este adolece en gran medida de la atención certera y efectiva de la salud mental, dejando también de lado, como es de esperarse, aspectos relacionados con el estrés. En la Ley de Salud Mental del Estado de Sinaloa, artículo 45, se establece la necesidad de programas de salud para la identificación de padecimientos psicológicos, entre ellos el estrés.

Ante esto podemos identificar que, de acuerdo con la normativa del estado de Sinaloa, se debe de establecer un programa de salud para los docentes, situación que no es visible en la gran mayoría de las instituciones públicas y privadas. Por otra parte, el citado artículo agrega lo siguiente:

Artículo 51. La Secretaría, a través del Instituto, se coordinará con la Dirección del Trabajo y Previsión Social para asegurar que las empresas o instituciones cuenten con los servicios de profesionales de salud mental, en su caso, un psicólogo laboral, organizacional, educativo o clínico, con el fin de establecer acciones de prevención, psicoeducación, detección, canalización y, en su caso, tratamiento de trabajadores que presenten cuadros clínicos de estrés, acoso laboral, síndrome de burnout, depresión o abuso de sustancias, sobre todo en las empresas en las que el trabajador tiene contacto con el público o clientes o que realice labores de riesgo para su integridad física, y extremar las medidas de seguridad para reducir actos inseguros, accidentes de trabajo y pérdidas económicas para las empresas (p. 14).

Si bien la ley estatal demarca de manera clara la necesidad de atender los problemas de salud mental, en especial los relacionados con el tema de esta investigación, los programas relacionados al apoyo del estrés son poco conocidos y no son visibles ni dentro ni fuera de las instituciones educativas.

Los jóvenes estudiantes, para quienes los docentes son sus modelos, se encuentran en la formación de su identidad al final de la adolescencia (15 a 21 años), la cual es fundamental para su futuro, ya que es en ella donde se centra la elección vocacional y profesional para ingresar a nivel superior, por lo cual un docente que no esté preparado anímicamente para producir un andamiaje adecuado en el adolescente llevará a este a tomar decisiones inadecuadas. Por ello, además de la aficción a nivel personal del alumno, existe el daño colateral en el rendimiento académico del adolescente.

Cominetti y Ruiz (1997, citado en Edel Navarro, 2003), en su estudio denominado «Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género» (p. 4), refieren que se necesita conocer qué variables inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes. Los resultados de su investigación plantean

que las expectativas de la familia, los docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje revisten especial interés porque ponen al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados», asimismo que: «el rendimiento de los alumnos es mejor cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado» (p. 3).

Si bien el factor del estrés del docente no es el único o el principal factor que afecta el rendimiento académico del alumno, sí forma parte del contexto social del adolescente y tiene una importante función dentro del mismo, pudiera ser un detonante de estrés que, a su vez, pueda verse reflejado en un rendimiento académico deficiente o poco adecuado.

La profesión docente es como otra vida dentro de la vida normal del sujeto, pues le atañe desde lo personal hasta lo profesional, tocando a todos aquellos que se encuentren a su alrededor. Esto nos lleva a entender la gran responsabilidad que recae en sus hombros, y aunque su formación conlleva procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados para trabajar en el contexto en el cual se encuentre, aquellas situaciones o estresores a los cuales se pueda enfrentar también serán parte de lo que transmitirá a los alumnos, por lo que debemos reconocer que de una o de otra manera el estrés sería un factor determinante para la relación entre el docente y el alumno, la cual debe caracterizarse idealmente por ser una relación empática que genere escenarios asertivos para la comunicación entre ambos actores, lo cual produciría ambientes de aprendizaje funcionales para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve de manera idónea y pueda así obtenerse un rendimiento académico acorde a las habilidades y aptitudes del propio alumno.

A partir de lo analizado, y retomando las ideas que se presentan como conceptualizaciones, se puede concluir que parte de la clave para el buen manejo o al menos la disminución del estrés que se presenta en el contexto escolar y áulico es el manejo adecuado de la inteligencia emocional, pues es necesario que el estudiantado, los docentes y el personal de un centro educativo tengan una relación armónica, asertiva y

con una comunicación proactiva y efectiva, a la cual sólo la inteligencia emocional puede coadyuvar para alcanzar un manejo preventivo y una intervención oportuna.

En conclusión, la importancia del estrés debe ser considerada por el sistema educativo nacional y por el modelo educativo mexicano; el trabajo de los docentes debe considerar el manejo del estrés, pues aunque está presente en la vida de todas las personas, al tener un objetivo profesional tan delicado como es el promover la construcción del conocimiento en los alumnos, el profesor debe de tener especial cuidado y atención en su formación.

Por otra parte, se podría considerar el hecho de que no existe un conocimiento adecuado de parte de los docentes para el manejo del estrés, ni existe una institución que oriente o brinde apoyo para prevenir los posibles estragos que puedan sufrir los docentes y los daños colaterales que se pudieran manifestar en su quehacer.

En las teorías o investigaciones revisadas no se exploran a profundidad los daños colaterales, sino que, más bien, se le da una mayor importancia a aspectos relacionados con la productividad del sujeto afectado y su salud, dejando de lado el daño alterno que se puede ocasionar a aquellas personas que forman parte esencial de su trabajo, en especial los alumnos.

## Referencias

Calvete Zulmada, E. y Villa Sánchez, A. (1999), Estrés y burnout docente: influencia de variables cogniti-

vas. *Revista de Educación*, (319), pp. 291-303. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:aaa2e54c-oad6-4e91-908b-482ae15d27ff/re3191507777-pdf.pdf>.

Cruz M., López E., Cruz R. y Llanillo m. e (2016). El estrés laboral en México. *Tópicos selectos de micro y pequeñas empresas*. [https://www.ecorfan.org/actas/A\\_1/32.pdf](https://www.ecorfan.org/actas/A_1/32.pdf)

Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55110208>

Gobierno del Estado de Sinaloa (2017). *Ley de Salud Mental del Estado de Sinaloa*, Comisión Nacional de los Derechos Humanos. [https://normas.cndh.org.mx/Documentos/Sinaloa/Ley\\_SME\\_Sin.pdf](https://normas.cndh.org.mx/Documentos/Sinaloa/Ley_SME_Sin.pdf)

Matud Aznar, M.P., García Rodríguez, M. de a. y Matud Aznar, M. J. (2006). Estrés y malestar en el profesorado. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56060104>

Zavala Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32). <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1802>

Dávila, A. L. (26 de noviembre de 2013). El enigma del conformismo mexicano. Análisis sobre el reporte «¿Qué tal la vida? 2013» de la ocde. Medium, Ethos Laboratorio. <https://medium.com/@ethoslabmx/el-enigma-del-conformismo-mexicano-c25af6ad805b>



# LA VIOLENCIA DOCENTE: PERSPECTIVA TEÓRICA CONCEPTUAL

*Elisa Esther Chavarín Campos*

## Resumen

La violencia docente es un término que describe cualquier forma de comportamiento violento o abusivo por parte de un profesor o profesora hacia las y los estudiantes o entre colegas en el entorno educativo. Puede manifestarse de diversas maneras, como el abuso verbal, la intimidación, el castigo físico o emocional, la discriminación, el acoso sexual, entre otros.

Es importante tener en cuenta que la violencia docente no se limita únicamente a la agresión física, sino que también puede incluir conductas verbales o emocionales que tienen un impacto negativo en el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes. Además, la violencia docente puede tener consecuencias graves para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, así como para el clima escolar en general.

Las causas de la violencia docente pueden ser diversas y complejas, y pueden incluir factores individuales, como el estrés o la falta de habilidades de manejo de conflictos por parte del profesor, así como factores estructurales, como la falta de recursos y apoyo en el sistema educativo, las presiones laborales o las normas culturales que perpetúan la violencia como método de disciplina.

## Abstract

Teacher violence is a term that describes any form of violent or abusive behaviour by a teacher towards students or between colleagues in the educational environment. It can manifest itself in a variety of ways, such as verbal abuse, intimidation, physical or emotional punishment, discrimination, sexual harassment, among others.

It is important to note that teacher violence is not limited solely to physical aggression, but can also include verbal or emotional behaviors that have a negative impact on students' emotional and psychological well-being. In addition, teacher violence can have serious consequences for student learning and development, as well as the overall school climate.

The causes of teacher violence can be diverse and complex, and can include individual factors, such as stress or a lack of conflict management skills on the part of the teacher, as well as structural factors, such as a lack of resources and support in the education system, work pressures, or cultural norms that perpetuate violence as a method of discipline.

La violencia es un fenómeno que se expresa en todos los espacios de la vida humana, ya sean públicos o privados. La escuela no escapa a esta realidad de la irracionalidad humana, que altera el clima, la convivencia y las relaciones que se gestan en los distintos ámbitos escolares, por lo cual el objeto de esta investigación serán aquellos actos de violencia que se configuran en el ejercicio de la docencia en el aula de clase.

Con frecuencia, el alumnado de las instituciones educativas se desahoga con personas que le inspiran confianza para denunciar las situaciones conflictivas en que se ve envuelto con algún docente, dado que, desde su percepción, este lo está violentando mediante comportamientos que lo hacen sentir vulnerable o menospreciado.

Pero del mismo modo que en otros espacios en los que se manifiesta la violencia donde son más los esfuerzos por evadirla que por reconocer la problemática y buscar métodos para erradicarla, las instituciones educativas (docentes y directivos) han disimulado, encubierto y callado la presencia de esta problemática, lo que la ha convertido en un lastre del sistema educativo, razón por la que esta situación ha ido aumentando silenciosamente dentro de las aulas (Gallego, Acosta, Villalobos y Giraldo, 2016).

Actualmente la violencia se ha convertido en un tema emergente en los centros escolares; incluso los medios de comunicación masiva encuentran en la violencia escolar una excusa para atraer público con anuncios cargados de dolor y desesperanza (Gallego, Acosta, Villalobos y Giraldo, 2016). Al formar parte de la vida cotidiana en el aula, la violencia puede llegar a constituirse en un recurso educativo cuyas expresiones e impacto difícilmente pueden ser analizados.

De este modo, cuando se habla de una «naturalización de la violencia» se está hablando de que esta llega a reconocerse como inherente a la acción de enseñar (García, 2007), sobre todo cuando se habla de las estrategias utilizadas para establecer la disciplina dentro del aula, además de ser una de las formas en las que el docente manifiesta su autoridad.

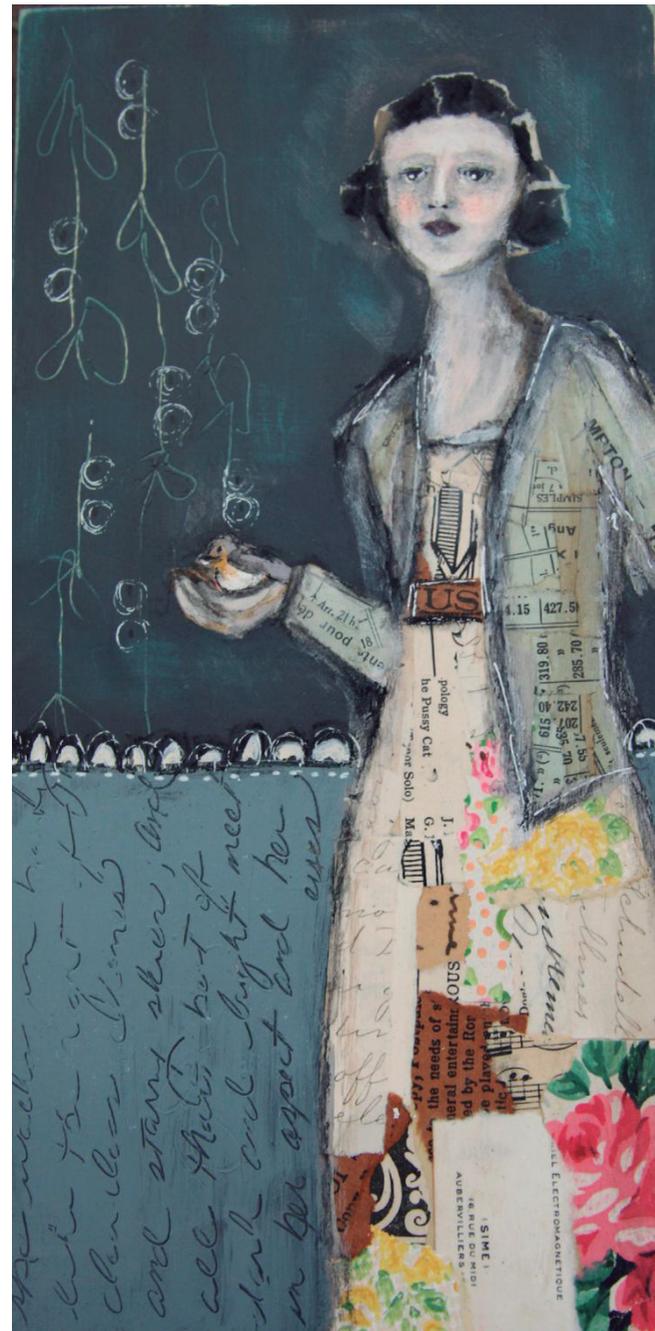
El contexto descrito hasta aquí ilumina la idea central de este trabajo, el cual tiene como finalidad presentar un análisis teórico-conceptual de lo que se reconoce e identifica como violencia docente.

### Análisis de la temática desde una postura teórica

La violencia docente en el aula universitaria es un fenómeno que recientemente fue develado por el estudiantado mediante las redes sociales con la práctica conocida como «tendedero», la cual se llevó a cabo en las instituciones de educación superior en Sinaloa en el marco de los 16 días de activismo contra la violencia de género en el año 2019, evento que trascendió a través de los medios de comunicación electrónicos e impresos locales. Actualmente es un tema tratado en los medios de comunicación por-

que persisten los actos de violencia por parte del profesorado hacia el alumnado, sobre todo en el caso de las mujeres.

En el periodo de pandemia se presentaron diversos eventos en los que algunos docentes ejercían equivocadamente su poder, pero que quedaron evidenciados en las grabaciones de las sesiones de clase en las que claramente se pueden detectar manifestaciones de violencia verbal, simbólica y emocional a través de gritos, abuso de poder y autoritarismo.



Con base en lo anterior, y a manera de profundizar en la problemática, se realizó un análisis de las diferentes propuestas conceptuales y teóricas de diversos autores que trabajan la temática objeto de estudio de este trabajo, con el fin de señalar su construcción conceptual, características y las diversas manifestaciones por las que se ejerce la violencia docente, logrando identificar cada una de ellas y así poder atenderle.

Primeramente, con la finalidad de poner en contexto la temática, se presentan las conceptualizaciones sobre la violencia. En este ejercicio de análisis fue interesante identificar que el concepto de violencia tiene una amplia gama de significados, pero todos coinciden en que la definición parte de las experiencias vividas, ya sean propias o de otras personas.

Para los fines de este análisis, se parte de la postura de Gómez (2005), quien relaciona la violencia y el espacio escolar, destacando que esto debe servir para comprender algunas dinámicas que se presentan en la escuela. Cabe mencionar que esta es una situación poco favorable, la cual tiene repercusiones educativas graves.

El autor destaca que la violencia en las aulas se ha mantenido en secreto, oculta, como un reflejo de la eficacia de los recursos institucionales para preservar lo que sucede tras sus paredes, señalando que el gremio magisterial protege y resguarda la información que se produce al interior de las instituciones; esto permite analizar la violencia como parte importante de la cultura institucional que se gesta y sostiene en los planteles educativos, con terribles consecuencias para maestros, alumnos y la sociedad.

Gómez (2005) brinda un acercamiento a lo que se conoce como naturalización de la violencia en las aulas educativas, planteando que esta problemática ha dejado de ser motivo de asombro o sorpresa, y al aceptarse como algo «normal» no solo se promueve, sino que también se perpetúa, olvidando que uno de los objetivos centrales de la educación establece como principio, entre otros, el fomento de valores como la tolerancia, el respeto, el rechazo a la discriminación y, desde luego, la formación de individuos que sepan resolver sus diferencias privilegiando el diálogo y la tolerancia, en abierto rechazo a actitu-

des violentas. Visto de otra forma, muchas de estas actitudes, que se registran hoy en día, son producto del poco éxito de la educación para remediar la violencia desde sus raíces.

Por su parte, Galtung (1996) establece que la violencia existe en las estructuras sociales, así como en la cultura que las legitima, debido a que la práctica de la violencia se ha normalizado culturalmente hasta el punto de que se implementa de forma inconscientemente en la sociedad.

Siguiendo con lo planteado por Gómez (2005), la violencia va más allá al no ser solamente un fenómeno aislado, sino que se presenta en todos los niveles educativos en México, volviéndose una problemática cotidiana hasta que se establece como parte de la cultura escolar, permeando las aulas y todas las prácticas que se desarrollan en estos espacios.

Finalmente, González y Guerrero (2003) acotan el concepto a un universo específico: las aulas escolares, destacando que el uso de la fuerza, el poder, las amenazas y la imposición de autoridad son las características que definen esta problemática.

En consecuencia, a continuación abordaremos el concepto de violencia docente: a qué refiere, cómo se caracteriza y cuáles son sus manifestaciones, las cuales, desde la postura de los teóricos, son las más representativas y recurrentes dentro del espacio escolar.

Para establecer una definición de la violencia docente comenzaremos con lo señalado en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2008), según la cual son «aquellas conductas que dañen la autoestima de las alumnas [y alumnos] con actos de discriminación por su sexo, edad, condición social, académica, limitaciones y/o características físicas que les infligen maestros y maestras» (Carrillo, 2015, p.112).

Por su parte, Cabezas (2008) define como violencia docente al abuso de autoridad por parte de los profesores, quienes actúan motivados por el miedo a perder el control de la clase, a ser puestos en evidencia por los estudiantes e incluso a ser dejados en ridículo por aquellos alumnos que se muestran más inteligentes y talentosos. Del Tronco y Madrigal (2013) establecen que se puede hablar de violencia docente cuando se trata de una serie de prácticas,

normas y/o pautas de conducta de actores educativos que estructuran un «orden escolar» que lesiona la integridad de los alumnos en tanto sujetos de derechos. Para Gómez (2005), el docente cuenta con un discurso para justificar sus actos, aunque con estas acciones se dañe la integridad física, psicológica y emocional del estudiante, permitiendo que su sentir de superioridad siga en aumento.

Houdin (2013) identificó que este tipo de violencia, en muchos casos, es invisibilizada, negada, minimizada en dos sentidos: el daño a la víctima y su familia; segundo, el daño social, cultural y de aplicación de políticas educativas. En tanto, la escuela deja de ser un espacio seguro, porque las personas adultas a cargo de la educación se convierten en agresoras.

Para este ensayo nos apegamos a la conceptualización de violencia docente realizada por Cabezas (2008), que la define como actos de autoritarismo y sometimiento, justificándose como estrategias de control de la clase, dominio de contenidos e imposición de sus saberes para evitar que los estudiantes pongan en cuestionamiento su autoridad como facilitadores de un saber específico.

A continuación se describen las manifestaciones de la violencia ejercida en la práctica del personal docente; para ello se retoma la postura de cinco autores que ayudan a identificar lo que caracteriza a una manifestación de violencia. Se describe el rol del profesorado y el cómo vive estas acciones el alumnado.

García (2007) especifica que los roles maestro-alumno son complementarios y debieran posibilitar vínculos pedagógicos; sin embargo, en ocasiones se manifiestan como figuras antagónicas que dan cauce a luchas cotidianamente conflictivas que son germen de prácticas de violencia. Estas se manifiestan en la interacción, donde la disciplina parece ser propicia para su expresión y en ocasiones su justificación, y presenta una aproximación teórica donde establece que la disciplina y violencia son experiencias vinculadas al ejercicio docente que requieren ser analizadas en su contexto de enunciación.

Onetto (2004) expresa que no puede haber institución sin normas, pero puede haber normas ejercidas sin violencia. Expone que las normas son

ejercidas con cierta fuerza necesaria para instaurar un clima de colectividad; sin embargo, también es cierto que se rebasan ciertos límites, lo que suele conducir a la violencia.

Por otro lado, Peiró (2005) reconoce que una de las manifestaciones de violencia son la imposición de poder hacia otro u otros, cuya expresión puede ser verbal, física, sexual, emocional o económica, y sus ámbitos de expresión pueden ser diversos: la familia, la escuela, los barrios, las comunidades o entre naciones, etcétera.

En relación a las teorías de la violencia relacionada con el ejercicio docente, se recupera la teoría del aprendizaje social de Bandura, la cual fundamenta que si la violencia se percibe como un factor determinante para el éxito esta se volverá a implementar como práctica cotidiana para lograr lo deseado; se entiende por ello que no se nace con ella, sino que es la misma cultura la que la impone como estrategia en los diversos espacios en donde se dan las relaciones, situación que no está alejada de la realidad educativa, que se ha normalizado con el paso del tiempo.

Este proceso de aprendizaje de comportamientos violentos parte de la variable denominada «modelado», que establece que si la sociedad donde se desarrolla un individuo es violenta en algún momento la persona llegará a imitar esos comportamientos. Por consiguiente, el ejercicio de la violencia se aumenta gracias a los aspectos socioculturales del universo mismo, volviéndose invisible.

Centrando la mirada en las acciones desarrolladas en el nivel de educación superior, es comprensible que el docente debe ejercer la autoridad en su práctica en el aula debido a su edad, estatus, experiencia, conocimientos y representatividad institucional; sin embargo, el ejercicio abusivo de esa autoridad es lo que produce conflicto y desigualdad en la relación.

## Conclusiones

El profesorado sigue teniendo peso al momento de considerarse superior a sus estudiantes. Esto llega a impactar en su forma de ser y expresarse en clase, y se pueden presentar episodios que contengan tintes



de violencia, pero que desde la mirada del profesorado no se perciban como tal. En cambio, si el alumnado lo percibe y expone se llega a minimizar su sentir por el sentimiento de superioridad asignado de antemano al maestro.

De acuerdo con Cabezas (2008), el concepto de violencia docente hace referencia a actos de autoritarismo y sometimiento por parte del docente, quien las justifica como estrategias de control de la clase, cuando en realidad busca imponer contenidos y saberes como mecanismo para evitar que los estudiantes pongan en cuestionamiento su autoridad. Gómez (2005) profundiza un poco más en el estudio del concepto, advirtiendo el impacto en el alumnado, ya que el docente cuenta con un discurso para justificar los actos antes mencionados, aunque con dichas acciones se dañe la integridad física, psicológica y emocional del estudiante, dado que esto le permite hacer sentir su superioridad y aumentarla.

Entonces, la violencia docente se caracteriza por los actos y/o comportamientos implementados por el profesorado hacia el estudiantado, donde se reproducen agresiones verbales y situaciones de abuso de poder, dejando de lado el sentir del estudiante por ser víctima de dichos episodios.

## Referencias

- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa Calpe.
- Cabezas, C. (2008). *El acoso del profesor hacia el alumno*. CERSA.
- Carrillo, R. (2015). *Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Editorial UAM.
- Del Tronco, J. y Madrigal, A. (2013). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Revista Trabajo Social, UNAM*, (4), 23-34.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. International Peace Research Institute.
- Gallego, L., Acosta, J., Villalobos, Y. y Giraldo, A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigación UCM*, 16(28), 116-125.
- García, M. (2007). Las asimetrías como factores que generan riesgo de violencia intra-aula. Discursos y prácticas escolares. Ponencia – IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Yucatán, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Gómez, A. (2005). Violencia en la institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(x), 693-718.
- González, E. y Guerrero, M. (2003). Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar. La investigación educativa en México 1992-2002: acciones, actores y prácticas educativa, (2), 289-297. Disponible en: [https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002\\_v02.pdf](https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v02.pdf)
- Houdin, C. (2013). Violencia en las instituciones educativas. Un problema complejo. *Revista Integra Educativa*, 2(v1), Universidad Nacional de Asunción, 85-99.
- Onetto, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*. Ediciones Noveduc.
- Peiró, G. (2005). *Indisciplina y violencia escolar*. Insituto Alcantino de Cultura Juan Gil-Albert.

# LA DUALIDAD DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN MODERNA

*Carlos Adrián Hernández Díaz*

## Resumen

*La incorporación de los comandos de acceso rápido Ctrl+C y Ctrl+V a la esfera de la información digital ha trastocado nuestra relación con la educación. Su impacto en la educación es de gran trascendencia, ya que estos omnipresentes comandos digitales agilizan la manipulación de contenidos, influyendo significativamente en el proceso educativo mediante la agilización de la transferencia de datos. Una encuesta realizada en la UPES revela un dominio tecnológico generalizado, aunque también pone de relieve una diversidad de enfoques.*

Se exploran profundas perspectivas educativas sobre la dualidad del conocimiento desde enfoques filosóficos que abarcan desde figuras como Sócrates, Platón y Aristóteles hasta Paulo Freire. Además, con la irrupción de la inteligencia artificial de textos generativos, se vislumbra una inminente transformación educativa. No obstante, la realización exitosa de este cambio requiere el equilibrio entre la tecnología y las habilidades críticas y humanas, posibilitando una educación enriquecedora que entrelace la innovación con valores fundamentales.

## La dualidad del conocimiento en la educación moderna

En la era digital, donde los horizontes se entrelazan con las posibilidades tecnológicas, emergen los comandos Ctrl+C y Ctrl+V como atajos emblemáticos que desencadenan en un instante la transferencia de datos. Estas combinaciones de teclas, surgidas como simplificaciones ingeniosas en la década de 1990 con el surgimiento de Windows, han trascendido la mera practicidad tecnológica para adentrarse en una dimensión educativa profundamente significativa. Más allá de su funcionalidad en el ámbito digital, estos comandos han tejido un vínculo íntimo con la educación, dando lugar a una revolución silenciosa en la manera en que abordamos y construimos el conocimiento en la sociedad contemporánea.

A medida que estas herramientas digitales permeaban las aulas y las pantallas, se iba gestando un profundo cambio en la relación entre tecnología y educación, un cambio que trasciende el código binario para moldear la esencia misma del aprendizaje. Este artículo traza los contornos de esta transformación, explorando las raíces filosóficas y las perspectivas educativas que se entretajan con el simple acto de copiar y pegar. Desde la visión trascendental de figuras como Platón y Paulo Freire, hasta la reflexión ética de Aristóteles y la búsqueda constante de la verdad en la filosofía socrática, este análisis ahonda en cómo estos comandos, en apariencia triviales, han arraigado en nuestra educación y nuestra sociedad en forma profunda e inadvertida.

Además, se explora la dinámica en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), cuya comunidad educativa se encuentra en una encrucijada de perspectivas tecnológicas. Esta institución ha sido el escenario para examinar la profundidad de la penetración de Ctrl+C y Ctrl+V en la educación moderna. Aquí se han analizado resultados intrigantes que ilustran la interacción constante de estos comandos con la sociedad contemporánea, así como su influencia en la dinámica educativa. Este análisis revela cómo estos comandos representan mucho más que una simple funcionalidad tecnológica: son los cimientos de una educación en constante transformación, donde el equilibrio entre la tecnología y los valores humanos no solo define la experiencia educativa, sino que también da forma al aprendizaje del futuro.

En la intersección entre la revolución tecnológica y la búsqueda constante del conocimiento, se encuentra una oportunidad sin igual para repensar la educación. Los comandos Ctrl+C y Ctrl+V, en su aparente simplicidad, encarnan la dualidad del cambio y la continuidad, actuando como puentes entre la herencia filosófica y las innovaciones tecnológicas. Al explorar este cruce entre lo antiguo y lo nuevo, se revela un panorama donde el enfoque en la "meta educación", el diálogo auténtico y los valores fundamentales se vinculan con la potencia transformadora de la tecnología. Es en esta convergencia que el paradigma educativo redefine su esencia, abriendo las puertas a un aprendizaje significativo y duradero que abraza tanto la sabiduría acumulada como las promesas del futuro.

Desde tiempos antiguos, la educación ha sido forjada y enriquecida por una serie de figuras visionarias, entre las cuales podemos destacar a Platón, quien sentó los cimientos de la educación occidental en *La República*. Según su visión, la educación tenía la misión de cultivar virtudes y sabiduría, enfatizando la búsqueda de la verdad y el fomento de ideas originales. Además, podemos considerar las ideas de Paulo Freire, quien en su obra *Pedagogía del oprimido* introdujo la noción de "educación liberadora", promoviendo el empoderamiento y el diálogo. Su enfoque se conecta con el acto de copiar y pegar al redefinirlo como la apropiación crítica de conocimientos existentes para construir nuevas perspectivas. Asimismo, se convierte en una expresión de autonomía intelectual, enriqueciendo el proceso educativo al permitir a los estudiantes construir, reconstruir y recontextualizar el conocimiento.

En contraste, las ideas de Aristóteles, enfocadas en la ética y el carácter en *Ética a Nicómaco*, resaltan la necesidad de aplicar el conocimiento de manera ética y reflexiva. En este sentido, no solo se trata de adquirir información, sino que su verdadero valor radica en cómo este se integra a la vida y la formación del carácter, promoviendo la responsabilidad y el discernimiento. Desde la filosofía socrática, podemos explorar la importancia de la búsqueda constante de la verdad y la autenticidad. Sócrates consideraría este acto como una oportunidad para cuestionar, dialogar y profundizar en el conoci-

miento. La interacción activa con el contenido duplicado sería crucial, fomentando el análisis crítico y la autoconciencia. Por ello, la práctica de copiar y pegar puede ser vista desde una perspectiva filosófica y educativa profunda. Los conceptos de verdad, creatividad, empoderamiento y ética nos llevan a considerar cómo esta práctica puede potenciar un aprendizaje profundo y significativo. Con una tecnología que no se detiene encontramos que esta reflexión filosófica guiará nuestra aproximación al potencial transformador de la búsqueda continua de conocimiento y crecimiento, una encrucijada que será aún más enriquecida por la presencia de la inteligencia artificial.

### La profunda influencia de los comandos Ctrl+C y Ctrl+V en la educación y la sociedad moderna

En el contexto de nuestra comunidad educativa, específicamente la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), hemos llevado a cabo una minuciosa investigación para evaluar el conocimiento y la utilización de los emblemáticos comandos de copiado y pegado, Ctrl+C y Ctrl+V, en la era digital. Este estudio ha arrojado resultados intrigantes y reveladores que ilustran la profunda penetración y el impacto de estas herramientas en la sociedad contemporánea, así como su papel transformador en la educación y la dinámica tecnológica.

Con el objetivo de comprender cómo estos comandos han influido en la comunidad educativa de la UPES, tomamos una muestra representativa de nuestra amplia comunidad. Los resultados de esta encuesta ofrecen una visión esclarecedora de cómo administrativos, estudiantes y docentes de la UPE-sinteractúan con la tecnología digital y cómo estos comandos forman parte integral de su experiencia tecnológica. En el conjunto de datos proporcionado, se incluyeron dos preguntas dirigidas a explorar el conocimiento y el uso de los comandos de copiado y pegado a través de las combinaciones de teclas Ctrl+C y Ctrl+V. Posteriormente, llevamos a cabo un análisis exhaustivo de los resultados obtenidos con respecto a estas cuestiones.

En la primera pregunta, "¿Estás familiarizado con los comandos de copiar Ctrl+C y pegar Ctrl+V?", los participantes indicaron si conocían los comandos de copiado y pegado mediante las combinaciones de teclas mencionadas. Los resultados reflejan que la mayoría de los encuestados (197) afirmaron tener conocimiento de estos comandos, mientras que un grupo minoritario (18) manifestó no estar familiarizado con dichos atajos de teclado. Estos hallazgos sugieren que existe un amplio conocimiento sobre estas funciones básicas de copiado y pegado. La segunda pregunta, "¿Utilizas los atajos ctrl+c y ctrl+v?", se centra en la aplicación real de los comandos mencionados. De acuerdo con los resultados, 172 personas indicaron que utilizan estos atajos de teclado para llevar a cabo las acciones de copiado y pegado, mientras que 43 dijeron no emplearlos. Estos resultados señalan que existe una mayoría significativa de encuestados que incorporan efectivamente estos comandos en su flujo de trabajo diarios.

En términos generales, podemos concluir que los resultados sugieren lo siguiente: en primer lugar, se constata un sólido conocimiento en relación con los comandos de copiado y pegado mediante las combinaciones de teclas Ctrl+C y Ctrl+V. Esto se basa en el hecho de que la mayoría de los participantes en la encuesta afirmaron conocer estos comandos, lo cual denota un grado amplio de familiaridad con estas funciones básicas en la computación.

Además, se observa que estos comandos son ampliamente empleados por la mayoría de los encuestados en sus actividades diarias. Este uso activo de los atajos de teclado resalta su importancia y utilidad en tareas que involucran la edición y el manejo de contenido. La prevalencia de su uso sugiere que son herramientas esenciales para agilizar procesos y optimizar la manipulación de información. En consecuencia, los datos recopilados indican que los comandos de copiado y pegado desempeñan un papel vital en los procesos laborales de los encuestados. Su uso contribuye a mejorar la eficiencia y la productividad en contextos informáticos, lo que respalda su relevancia en la ejecución de tareas cotidianas.

Es importante considerar algunas limitaciones presentes en este análisis. No tenemos información

sobre el tamaño de la muestra ni detalles específicos acerca de los encuestados. Estos elementos son fundamentales, ya que podrían influir en la interpretación y aplicación de los resultados obtenidos. Para lograr una evaluación más precisa y abarcadora de los hallazgos, es esencial tener en cuenta estos factores.

Aunque esta cifra puede parecer modesta en comparación con los usuarios activos, destaca la diversidad de enfoques tecnológicos dentro de la comunidad de la UPES. Esta variabilidad en la adopción de los comandos de copiado y pegado entre los participantes sugiere que las preferencias y actitudes hacia la tecnología digital varían considerablemente entre los miembros de la comunidad educativa. Este hallazgo no solo arroja luz sobre la amplitud de las interacciones tecnológicas, sino que también ofrece una visión de las diferencias generacionales, estilos de aprendizaje y posibles obstáculos en la adopción tecnológica. La alta tasa de respuestas afirmativas con respecto al uso de Ctrl+C y Ctrl+V respalda la idea de que estos comandos son elementos esenciales en el entramado de los flujos de trabajo digitales. Más allá de ser simples herramientas técnicas, han sido profundamente incorporados en las prácticas educativas, lo que ha permitido una mayor eficiencia en la transferencia y manipulación de información. Esta integración profunda sugiere que estos comandos no se limitan a la superficie de la tecnología, sino que se han convertido en componentes fundamentales que influyen en la gestión de información y en el desarrollo del proceso educativo.

En esencia, los comandos Ctrl+C y Ctrl+V han demostrado ser mucho más que meros atajos tecnológicos. Son indicativos de cómo la tecnología y la educación se han entrelazado en la era moderna. Este análisis destaca la importancia de considerar cómo estas herramientas han transformado la educación y la sociedad en su conjunto y cómo seguirán desempeñando un papel central en la evolución continua de la interacción humana con la tecnología. Como afirmó Neil Postman: "La tecnología no es solo una herramienta, sino un cambio cultural en sí misma" (Postman, 1992).

## Conclusiones

Se alza ante nosotros un horizonte educativo saturado de innumerables posibilidades. La irrupción de avanzados generadores de texto como ChatGPT, Bard y Copilot presagia una revolución profunda en la manera en que concebimos y producimos conocimiento. En esta encrucijada, donde divisamos desafíos colosales y oportunidades inigualables, emerge la coexistencia armoniosa entre la tecnología y los valores humanos como el fundamento sólido de una educación excepcional. La inteligencia artificial y su capacidad para generar texto no son meras herramientas, sino ventanas que abren un auténtico vínculo entre educadores y estudiantes. Estas innovaciones liberan tiempo y energía, fomentando un diálogo genuino y el florecimiento de habilidades interpersonales. No obstante, esta integración demandará un equilibrio delicado entre la innovación tecnológica y la humanización educativa.

En el trazado del futuro de la enseñanza, encontramos el sendero hacia entornos de aprendizaje donde florecen la colaboración global, la adaptación. Esta senda hacia la transformación educativa converge con el presente, donde somos testigos de una evolución en la forma en que compartimos información. Esta evolución enriquece tanto la experiencia educativa como la expresión del conocimiento en sus diversas formas. La llegada de generadores de texto como ChatGPT, Bard y Copilot, situados en la cúspide de la excelencia en generación de texto, promete ampliar nuestra capacidad de copiar y pegar contenido. Este avance abre una ventana para redirigir la atención hacia un elemento esencial de la educación: la "metaeducación". Esta meta abarca la promoción de una conciencia enriquecedora a través del diálogo, la empatía y valores fundamentales, que necesitamos redescubrir en el contexto actual. A pesar de este panorama prometedor, su implementación no está exenta de desafíos sustanciales. La incorporación efectiva de tecnologías emergentes requerirá planificación meticulosa y formación pedagógica que adapte los métodos tradicionales a las nuevas realidades.

En este contexto surge el empoderamiento a través de tecnologías como la inteligencia artificial, con

su capacidad de generar texto de manera automática y que brinda a los educadores la oportunidad de establecer conexiones genuinas con los estudiantes. La tecnología puede liberar tiempo y energía, permitiendo a los profesores enfocarse en los aspectos humanos y emocionales de la educación, como el diálogo auténtico, la comprensión individualizada y el fomento de habilidades interpersonales. Esta alianza entre el docente y la tecnología puede ofrecer una educación de calidad excepcional, donde la tecnología complementa, en lugar de reemplazar, la interacción humana que, hasta el momento, solo puede simular.

El rumbo hacia la educación del futuro dependerá en gran medida de la habilidad de los educadores para abordar estos desafíos con una visión integradora. Esta visión amalgama con armonía las innovaciones tecnológicas con los valores fundamentales de una educación enriquecedora y el desarrollo intelectual. La fusión del potencial transformador de la tecnología con la sabiduría acumulada a lo largo de la historia educativa abrirá puertas a un aprendizaje más personalizado, interactivo y dinámico. La integración de tecnologías vanguardistas puede facilitar la creación de entornos de aprendizaje que promuevan la colaboración global, la exploración autodirigida y la adaptación constante, en sintonía con las cambiantes demandas del mundo contemporáneo. Con un equilibrio preciso entre la innovación tecnológica y la humanización del proceso educativo, se establecerá un entorno en el que los estudiantes no solo adquieran conocimiento, sino que también desarrollen habilidades cruciales para el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad. De esta forma, la educación se transforma en un espacio donde convergen la tecnología y los valores humanos, potenciando un aprendizaje significativo y duradero.

## Referencias

- Aristóteles (1985). *Ética a Nicómaco*. Gredos.  
 Freire, P. (1986). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.  
 Platón. (399 a.C. - 347 a.C.). *Diálogos*. Gredos.  
 Postman, N. (1992). *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. Vintage Books.

# LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA ACADÉMICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*María de la Luz Valenzuela Cervantes*

## Resumen

La escritura académica ha sido el objeto de estudio de esta investigación realizada en una universidad pública con una oferta educativa diversificada y una planta docente numerosa. El objetivo fue analizar cómo responden los docentes ante la tarea de enseñar a leer y escribir académicamente en el contexto de las diferentes disciplinas. En este documento se presenta, de una manera sintética, la reflexión teórica construida en el trabajo de investigación; una de las categorías principales es la escritura y su función epistémica, además del papel de las instituciones de educación superior y del profesorado en la motivación y el fomento de las actividades que involucran la enseñanza de la escritura en todos los programas de licenciatura y todas las disciplinas.

Palabras clave: escritura académica, función epistémica, profesorado, universidad

## Abstract

Academic writing has been the object of study of this research conducted in a public university with a diversified educational offer and a large teaching staff. The objective was to analyze how teachers respond to the task of teaching academic reading and writing in the context of different disciplines. This paper presents, in a synthetic manner, the theoretical reflection constructed in the research work; one of the main categories is writing and its epistemic function, in addition to the role of higher education institutions and faculty in motivating and encouraging activities involving the teaching of writing in all degree programs and all disciplines.

Keywords: academic writing, epistemic function, teachers, university.

## Introducción

Este artículo se ha construido con base en una experiencia de investigación que se llevó a cabo con el profesorado de una universidad pública del estado de Sinaloa en la que se ofertan programas de licenciatura y posgrado en diferentes campos formativos: Ciencias de la salud, Ciencias Sociales, Ciencias Académico- Administrativas y otras más. En el estudio se indagó en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica en el contexto del nivel superior y los agentes educativos involucrados en ese proceso.

Para hablar de la problemática y lo que el profesorado, los estudiantes y las autoridades universitarias hacen al respecto, se ha partido del concepto de escritura académica propuesto, hace casi dos décadas, por la investigadora Paula Carlino (2005), y se han revisado las propuestas de Russel (2010), Polo (2010) y otros autores más, quienes en diferentes espacios universitarios han destacado la función epistémica de la escritura.

## La escritura y su función epistémica

Es precisamente la función epistémica de la escritura la que debe considerarse en las instituciones de educación superior al momento de enseñar a escribir al estudiantado, y es necesario hacerlo en todas las asignaturas y carreras universitarias. En este sentido, se sostiene que los documentos que se producen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas en el nivel superior, todos sin excepción, deberían ser producto no solo de la escritura que se pone en práctica para evaluar, sino también para aprender y para difundir el conocimiento que en ese contexto se produce.

Primeramente, es pertinente destacar que, la escritura académica comprende textos de diversos géneros, tanto los que produce el estudiantado para su evaluación, el ensayo, por ejemplo, como los documentos elaborados por los académicos e investigadores para la difusión del conocimiento científico, entre ellos ensayos académicos, artículos de investigación y otros más (Fernández y Bressia, 2009).

En cuanto a los usos de la escritura en el nivel superior, y si debe o no enseñarse a escribir al estudiantado universitario, múltiples autores (Caldera y Bermúdez, 2007; Cartolari y Carlino, 2009; Andrade, 2009), destacan la importancia de la lectura y la escritura como procesos cognitivos ligados directamente al aprendizaje, por lo que también consideran necesario que se enseñen en el contexto de todas las asignaturas, independientemente de si sus contenidos son teóricos o no.

En este orden, Russel (2010) sostiene que la escritura constituye tanto una manera de aprender como de enseñar y explica que, se le considera una manera de aprender porque, para el estudiantado la escritura constituye una forma de crear y de facilitar un aprendizaje activo y, es una manera de enseñar porque el profesor no simplemente presenta material y evalúa el aprendizaje del estudiante, sino que también guía, o debe guiar, los procesos de escritura de los textos que solicita. Sin embargo, un docente como el descrito en las líneas anteriores no siempre se encuentra en las universidades (Andrade, 2009), de aquí que analizar lo que ocurre en ese contexto resulta más que pertinente, ineludible.

## La escritura y el profesorado del nivel superior

Si bien, hay una fuerte tendencia a analizar lo que sucede con el alumnado de educación básica y los problemas que enfrentan los docentes con la escritura de sus estudiantes en ese nivel educativo, la investigación que anteriormente se llevó a cabo partió de la interrogante ¿A quién le preocupa que el estudiantado de licenciatura no sepa escribir? y más todavía ¿cómo responden los docentes universitarios ante esa problemática?

Ha sido Carlino (2007) una de las primeras investigadoras en sostener que los docentes universitarios exigen, pero no enseñan; lo más común es que el profesorado se limite a decir que, si los alumnos no saben escribir, es un problema de ellos y de la formación que recibieron en las etapas previas. También Andrade (2009) destaca que, los profesores le otorgan a la escritura la función de instrumento de evaluación y sostiene que la mayoría solo exige los productos terminados, es decir, solicitan escritos, pero solo revisan la versión final y no los procesos que los alumnos llevaron a cabo para construirlos.

Tanto Carlino (2007) como Andrade (2009) dan cuenta de lo que ocurre en Latinoamérica, la primera en Argentina y la segunda en Colombia. Se ha identificado que los docentes no reconocen el valor de la práctica de la escritura en el aula, ya que en comparación con otras actividades es a la que menos le prestan atención. A las autoras anteriores se suman González y Vega (2010), quienes enfatizan que, tanto las autoridades universitarias como los profesores de las distintas disciplinas no pueden permanecer indiferentes ante los problemas de escritura con los que ingresa, y por qué no decirlo, egresa el estudiantado de los diferentes programas de licenciatura.

Además, González y Vega (2010) señalan que en la universidad se requiere escribir de acuerdo con lo que cada campo disciplinar exige. En este sentido, a decir de Carlino (2007), una característica destacada de los programas de enseñanza de las universidades norteamericanas, canadienses, australianas y argentinas es que la responsabilidad de enseñar a escribir es compartida por los maestros de todas las disciplinas.

Para cumplir con el propósito anterior, las instituciones se encargan antes de formar a sus docentes para que promuevan la escritura no solo como una forma de comunicación o de evaluación sino también con una función epistémica. Cabe aquí lo que ha afirmado Patiño (2006) «es necesario... entender que el profesor universitario es producto de un sistema que no ha utilizado la escritura como estrategia de aprendizaje, lo que le impide incorporarla y reconocerla como una didáctica en el ejercicio docente» (p. 127), esta parece ser una de las razones principales por las que el profesorado no promueve la escritura con una función epistémica: no ha recibido la formación para ello.

De manera general, en este contexto, lo que interesa de los profesores es lo que hacen con la escritura dentro del aula, en qué aspectos enfocan su enseñanza, si acompañan al alumno en el proceso de escritura de los trabajos que ellos mismos solicitan.

### El papel de la universidad

De tal manera, al parecer, se reconoce que el estudiantado del nivel superior tiene dificultades para construir los textos académicos que le exigen en su proceso de formación. A la vez, se evidencia un cambio en la forma que se aborda o se promueve la escritura académica en relación con cómo se hace en los niveles de formación previa, sin embargo, el problema persiste en las universidades de Latinoamérica (Carlino, 2007; Andrade, 2009); de aquí que sea necesario que las instituciones de educación superior coloquen su mirada en una problemática que sigue vigente.

Todas las instituciones deben tomar en cuenta que: «una universidad preocupada por la calidad de la educación que imparte debe reflexionar acerca de la enseñanza de la escritura como elemento esencial de la transformación de las mentes y la formación del espíritu científico» (Patiño, 2006, p. 132). Si bien hay una toma de conciencia en algunos docentes, son casos aislados y motivados por objetivos personales, no institucionales, no está normado que deban enseñar a escribir a los alumnos y, por lo mismo son pocos los que lo hacen (Andrade, 2009).

En la medida que las instituciones de educación superior y el profesorado reconozcan que para alfabetizar académicamente es necesario proponer otro tipo de acciones diferentes a las que ha emprendido hasta hoy, como lo que sugiere Russel (2010) pueden seguir ofreciendo cursos de escritura dirigidos exclusivamente a alumnos que deben superar deficiencias originadas en la educación previa, pero también promover una enseñanza sistemática de la lectura y la escritura en y para cada una de las materias constitutivas del plan de estudio. Ambas propuestas deben considerarse.

En el mismo sentido se expresa Marín (2006), quien destaca la importancia de que todo el profesorado, sin importar la asignatura que imparta, promueva estrategias de lectura y escritura académicas en las actividades de aprendizaje. ¿Cuál es la sugerencia concreta? utilizar tanto la escritura como la lectura de manera consciente y deliberada e integrarlas al aprendizaje de áreas del conocimiento que no sean específicamente las de lengua materna.

La propuesta es llevar a cabo actividades que sean útiles tanto para que el alumno profundice en el conocimiento de la disciplina, como utilizar el discurso de la misma disciplina para practicar la lectura o la escritura. Las razones para incluir la enseñanza de la escritura como parte de las asignaturas, se apoya en el hecho de que es diferente en cada disciplina: primeramente, las epistemologías, las estructuras argumentativas, los métodos y los motivos son distintos, al aprender a escribir en una disciplina se da un proceso de socialización en la misma profesión, a la vez que se adopta una identidad (Russel, 2010). De esta manera, si el profesorado enseña a escribir en la asignatura que imparte, estará también enseñando a apropiarse del discurso de la misma.

Moyano (2004) también destaca la conveniencia de que la enseñanza de la escritura se mantenga a lo largo de la carrera, con el objetivo de que los estudiantes se apropien de los géneros académicos que se espera que produzcan durante el curso de sus estudios tales como revisiones bibliográficas, proyectos e informes de investigación de campo, análisis de casos o bien, la tesina o la tesis.

En general, puede decirse que los profesores del nivel superior promueven escasas prácticas de es-

critura en sus asignaturas, pero esto no se debe a que resten importancia al papel de esta habilidad, sino al desconocimiento de los diversos fines que puede tener. Un segundo motivo por el cual los profesores de las diferentes disciplinas no promueven las prácticas de escritura, ¿por qué no decirlo? son las mismas deficiencias que como usuarios pudiesen presentar los docentes.

## Conclusiones

En síntesis, de acuerdo con los autores que han venido estudiando la problemática de la escritura en el nivel superior, las y los docentes de las diferentes disciplinas desconocen cómo abordar la enseñanza de la escritura con fines de aprendizaje y, en general, tampoco acompañan a sus estudiantes en sus procesos de escritura por la misma razón. Lo más común es que el profesorado se centre en la revisión de productos finales sin oportunidad de la corrección y reescritura de los documentos; además de no promover prácticas de escritura para aprender sino solo para evaluar.

Por lo anterior, se requiere que se pongan en práctica proyectos en los que se involucre también al profesorado, sin distinción de la asignatura que imparta. Así también para que los resultados sean efectivos y no dejar la responsabilidad a los docentes de los cursos extracurriculares de escritura se sugiere que se lleven a cabo proyectos en los cuales se cuente con la participación de especialistas en el uso y enseñanza de la escritura y se brinde el acompañamiento de pares expertos que pueden ser estudiantes avanzados o los profesores de diferentes disciplinas.

## Referencias

- Andrade, M.C. (2009). La escritura y los universitarios. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia. <http://www.redalyc.org/html/791/79118995016>
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*. 11(37), 247 - 255. <https://media.utp.edu.co/>

referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/206-alfabetizacin

- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. FCE.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2009). Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica. *Memorias del I Congreso Internacional de Invest. y Práctica Profesional en Psic., XVI Jornadas de Invest. y Quinto Encuentro de Invest. en Psic. del MERCOSUR (I) 206-209*. Buenos Aires: Facultad de Psic. de la Universidad de Buenos Aires. <http://www.scribd.com/doc/23156484/I-Congreso-Internacional>
- Fernández, L. y Bressia, R. (2009). Definiciones y características de los distintos tipos de textos. Facultad de Psicología y educación. Departamento de educación. Universidad Católica Argentina. [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Definicion\\_generos\\_discursivos\\_abril\\_2009.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Definicion_generos_discursivos_abril_2009.pdf)
- Moyano, I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Revista Texturas*, 4 (4), 109-120. <http://www.bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Texturas/article/view/2824/>
- Patiño, L. (2006). La escritura académica en la formación del docente universitario. *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (46) 125-134. [Versión electrónica. Consulta: el 10 de diciembre de 2009 en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/6940>]
- Polo, N. (2010). Estrategias y funciones de la escritura. Ponencia IV Encuentro Nacional y III Internacional de REDLEES, Universidad de Santa Martha, Colombia.
- Russel, D. (2010). Lectura y escritura en la educación superior: el papel de la disciplina. Ponencia IV Encuentro Nacional y III Internacional de REDLEES, Universidad de Santa Martha, Colombia.

## FACTORES PRESENTES EN LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO EN EL SALÓN

Andrey Padilla

*En la relación maestro-alumno intervienen diversos factores que pueden o no ser explícitos. En este trabajo se busca dar cuenta de algunos de esos factores y explicar de qué manera están presentes en esta relación, apoyándose en los argumentos teóricos de algunos autores como Edwards (1985), quien explica la relación maestro-alumno desde una etnografía en primaria; Fernández (1987), que habla sobre el ser y actuar del alumno y el maestro en nivel secundaria; Giroux (1988), que expresa sus ideas sobre conceptos como capital cultural, un nuevo currículum y el profesor como intelectual transformativo; Frigerio (1992), quien da cuenta de la presencia de la cultura dentro de las aulas, y Sánchez (2005), que lleva a cabo una investigación sobre el ejercicio del poder del maestro dentro del aula universitaria.*

En este ensayo nos enfocaremos en cómo la relación maestro-alumno dentro del aula se ve afectada directa o indirectamente por los elementos que forman parte de cada una de estas figuras. Algunos de estos elementos son el poder en el aula, el currículum prescrito y el oculto, en el que intervienen el ser y pensar del profesor; el capital cultural de los alumnos, sus motivaciones, etcétera. También se hablará sobre los intelectuales transformadores, es decir, los docentes, y de qué manera, basados en esta postura, estos pueden contribuir a la transformación de su relación con los alumnos en el salón de clases.

De acuerdo con Edwards (1985), tanto maestros como alumnos participan en la constitución de la situación escolar, e incluso las acciones de uno tendrán efectos sobre las de los otros. Aunque el autor señala que el enfoque principal de su estudio es el alumno, es necesario ver también el ser y actuar de los maestros y, a su vez, el de otros alumnos (p. 15). Tomando en consideración lo anterior, daremos cuenta de algunos factores que constituyen la situación del salón de clases y están presentes en la relación maestro-alumno, que son los actores principales dentro del aula.

El maestro es un agente transformador de la educación y su papel dentro de ella es medular. Su ser y actuar frente a los alumnos, su manera de conducir la clase, su personalidad, etcétera, son aspectos que forman parte del poder que manifiesta en el aula.

¿Cómo se manifiesta este poder en la situación escolar del aula y en su relación con los alumnos?

Primero que nada, recordemos que el maestro no es una sucesión de rutinas; es un sujeto con intenciones, con anhelos, con deseos y con concepciones de las cosas, las cuales juegan también con la definición que adquiere su relación con los alumnos y con el conocimiento (Edwards, 1985, p.16).

La forma de ser del profesor influirá en sus alumnos, ya sea para bien o para mal. Los límites que ponga, incluso desde la primera clase, determinará el ambiente que se respirará durante toda la jornada y también durante todo el ciclo escolar. Cabe recordar que un profesor no hace con los alumnos lo que quiere, sino lo que permiten los términos del consenso reinante, por lo que la ruptura de tal consenso tendría un alto precio (Fernández, 1987, p. 219). Esto no es otra cosa que los acuerdos a los que haya llegado el maestro con los alumnos, ya sea de manera democrática o impositiva.

Otros aspectos relacionados con el profesor son el tiempo y el espacio dentro del salón, aunque Edwards (1985) nos recuerda que tanto el tiempo como el espacio son impuestos desde fuera por "alguien" superior (p.16). Algunas características del tiempo son las siguientes: tiene un papel simbólico, se encuentra en relación con los contenidos, es el modo de organizar las actividades, incide en la distribución de horas de clases y recreos, etcétera (Edwards, 1985, p. 17). Por lo tanto, la forma en la que el tiempo está organizado incidirá, se quiera o no, en las diferentes situaciones que se den dentro del aula y la manera en cómo se relacionen los alumnos con el

profesor. El tiempo es una forma de control y poder dentro del salón.

Otro elemento es el currículum y este tiene dos formas: explícito y oculto. Según Frigerio (1993), el sistema educativo tiene una potencialidad –por supuesto, siempre relativa– que implica capacidad de socializar y distribuir saberes con diferentes grados de autonomía del mandato social. Esta potencialidad se hace acto a través del desarrollo curricular de las prácticas pedagógicas de los docentes, de la elección de la propuesta editorial y de los distintos materiales y recursos didácticos. El currículum prescripto es el organizador de esos procesos y por ello lo calificamos de organizador institucional (p. 23).

Y aunque esto es lo que hace el currículum prescrito, también, tal como lo dice Frigerio, los docentes, con sus prácticas pedagógicas, pueden distribuir saberes con diferentes grados de autonomía del mandato social. Esa distribución es parte del currículum oculto. Cuando el maestro imparte clases, también enseña conductas, censura a los alumnos o los sanciona, les da lecciones morales, les muestra su visión del mundo e incluso inculca ideologías, creencias o formas de pensar particulares que tal vez no pertenecen a las culturas individuales de los estudiantes.

También es necesario hablar del papel intelectual transformativo que debe tener el profesor, el cual marca una diferencia en el tipo de relación que se crea en el aula, pero sobre todo en su influencia sobre los alumnos y en los efectos de su enseñanza. Existe una tendencia al conformismo, a que las cosas sigan igual, a que el sistema imperante se siga reproduciendo, y tal vez muchos maestros solo van siguiendo la corriente por el camino trazado, que es el más fácil de andar, pues el otro camino, el de la transformación, implica sacrificios, pero es el único en el que los maestros tienen un papel protagónico. Ellos, como intelectuales transformativos, toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje (Giroux, 1988, p. 178).

Lo anterior es posible, pero primero el maestro debe ser consciente de que tiene ese poder, esa cualidad, esa capacidad, y que si él no lo hace nadie más lo hará. «Si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos,

deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos» (Giroux, 1988, p.177). Es decir, el docente debe poner el ejemplo de lo que quieren que sean sus alumnos. Esta actitud, sin duda, hace una diferencia en la relación que se da entre ellos.

Por otro lado, los alumnos, junto con el maestro, conforman la clase y es entre ellos que se dan las relaciones en el aula. Un aspecto sobresaliente de los salones de clases son los comportamientos de los estudiantes, los cuales obedecen a varios factores relacionados concretamente con su clase social, su etnia o su género (Fernández, 1987, p. 201). No será lo mismo una clase donde solo haya niña o donde solo haya niños o si el grupo es mixto; tampoco será igual si pertenecen a una clase social baja, media o alta. Todos estos factores deben considerarse medulares en las relaciones entre maestros y alumnos en un salón de clases. Así como el ser y el actuar del maestro es pieza clave en el ambiente del aula, el comportamiento de los alumnos también lo es y genera una situación particular según las condiciones de cada grupo y de cada alumno según su cultura, sus usos lingüísticos, su género, su clase social, etcétera. En el salón de clases los alumnos pueden optar por una cierta forma de comportamiento, lo que depende básicamente de las motivaciones que tengan.

Algunas de las posibles motivaciones que mueven a los actores son las expectativas de recompensas de distinto tipo –materiales, reconocimiento social, prestigio profesional, etcétera–, la presión de sus pares –censura o aprobación de los colegas–, los sentimientos personales –rencores o agradecimientos– y los condicionamientos culturales o sociales (Frigerio, 1992, p. 48).

Otra motivación puede ser la presión que hacen sus padres en casa, aunque también es posible que los alumnos no tengan ninguna motivación y por eso mismo adoptan un comportamiento apático. Un aspecto relacionado con la apatía de los alumnos es su capital cultural, es decir, el conocimiento que traen desde casa, la preparación en relación a la escuela, que les han inculcado en su familia. Este capital influye en la forma en cómo perciben el conocimiento, la escuela y hasta al profesor: a mayor capital cultural, mayor comprensión de lo que la

escuela promueve; a menor capital, menor comprensión. Si en sus hogares los alumnos no tienen una formación cultural, al llegar a las aulas se sentirán desfasados. Esto es lo que se ve muchas veces en los salones, pues este es un espacio donde se reproduce todo lo que los alumnos ven y viven en el exterior, lo que es su cultura.

Esto es lo que representa el capital cultural: un cúmulo de comportamientos, de conductas, que forman parte de la persona. De acuerdo con Giroux, ciertas formas de conocimiento, prácticas lingüísticas, valores, estilos, etcétera, pueden reunirse bajo la etiqueta de capital cultural (1988, p. 45). Por lo tanto, un aspecto inherente a la relación maestro-alumno es el capital cultural que acompaña a cada estudiante. Si lo que se busca es lograr una educación democrática, entonces se debe equipar a los alumnos con un mismo nivel cultural: la escuela debe facilitar que todos obtengan igual capital cultural a igual inversión temporal (Frigerio, 1992, p. 28). Esta tarea parece una labor titánica, pues siempre habrá bastantes obstáculos para lograrlo.

Por último, es importante recordar que los alumnos desarrollan una actividad permanente en el salón, aunque a veces sea más sutil o más evidente. Tales actividades pueden ser movimientos, preguntas, ironías, risas, llantos, miradas, silencios, etcétera (Edwards, 1985, p. 23). Esto se explica por la sencilla razón de que los alumnos son seres humanos con sentimientos, emociones, impulsos, deseos, con una mente y un corazón regularmente sanos, que tienen inquietudes, buscan nuevas experiencias, descubrir nuevos secretos y experimentar cosas diferentes; en una palabra, siguen descubriendo el mundo, por lo cual siempre están activos, haciendo algo, en acción. Estos deseos son parte de su edad, de su género, de su personalidad, por lo cual es bastante natural que actúen de esa forma. Y toda esta actividad es desarrollada dentro del aula, generando distintas atmósferas y condiciones en relación con el profesor.

En conclusión, la relación maestro-alumno implica muchos factores que influyen en ella y provocan que cada clase tenga una esencia distinta. Sin em-

bargo, esta relación áulica puede ser diferente según el grado de compromiso de sus actores. Es necesario que los alumnos estén motivados para trabajar y que cuenten con un capital cultural competente para que su desarrollo en la escuela no devenga en frustración y apatía. También se necesitan maestros intelectuales transformativos, que estén comprometidos con la preparación de nuevos alumnos y, más que reproducir la mentalidad del sistema económico, produzcan un sistema de libertad de pensamiento, crítico y reflexivo.

La visión que ofrece Giroux y la nueva imagen del profesor parecen un camino plausible, puesto que es el docente quien controla el tiempo y las actividades del aula y es quien puede generar en los salones de clases nuevos tipos de relaciones con sus alumnos. La escuela no tiene que ser solo reproductora, también puede ser transformadora, y el agente protagonista de esta transformación es el maestro. Hacer cambios en el currículum es necesario, sin embargo, el profesor también tiene autonomía y puede contribuir a formar alumnos realmente competitivos desde un nuevo lenguaje y con una nueva visión de la educación. Sobre todo, puede hacerlo desde la relación diaria que tiene con ellos, siendo él mismo ejemplo como intelectual transformativo, crítico y reflexivo.

## Referencias

- Edwards, V. (1985). Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico. Piie Estudios. <http://www.piie.cl/biblioteca/publicaciones/libros/L-1990-051.pdf>
- Fernández, M. (1987). La escuela en el capitalismo democrático. UAS.
- Frigerio, G. (1992). Cara y ceca. Las instituciones educativas. Elementos para su comprensión. TROQVEL.
- Giroux, H. (1988). Los profesores como intelectuales. Paidós.
- Sánchez, A. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. Revista de Educación y Desarrollo, 4, octubre-diciembre, 22-27.



## LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE GÉNERO EN LA UPES

*Teresa de Jesús Villaseñor Leal*

*La incorporación de la perspectiva de género en la normativa estatal y en la implementación de políticas públicas mediante acciones y programas destinados a promover y lograr la Igualdad Sustantiva entre Mujeres y Hombres en el estado de Sinaloa representa un avance significativo en el fortalecimiento de relaciones igualitarias. Es alentador ver avances hacia la igualdad de género a través de la incorporación de la perspectiva de género. Sin embargo, es crucial reconocer que, a pesar de estos avances, aún persisten desafíos significativos, especialmente en las prácticas culturales, laborales e institucionales que reflejan discriminación hacia las mujeres. En el ámbito educativo, y más específicamente en las instituciones de educación superior (IES), se identifica la existencia de obstáculos que impiden un progreso más rápido hacia la igualdad de género. Es fundamental abordar estos desafíos de manera proactiva para garantizar un entorno educativo equitativo y libre de discriminación.*

En la administración pública, así como en las IES, se ha venido reflexionando acerca de los distintos modelos de Unidades de Género. En tal sentido, y partiendo de los propios referentes, es que se ha venido sistematizando desde la experiencia la concretización de un modelo que dé respuesta a las circunstancias de constitución de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), es fundamental para avanzar hacia una institución más inclusiva y equitativa. Aunque estas unidades fueron inicialmente diseñadas para el ámbito de la administración pública, la UPES comparte características con ellas debido a su creación y estructura como organismo descentralizado de la Secretaría de Educación en la Entidad.

Los modelos estudiados, tanto de la administración pública como de las IES, han sido relevantes para la construcción de la Unidad para la Igualdad de Género de la UPES, y la razón radica en las similitudes estructurales y organizativas. Esta convergencia justifica considerar y adaptar este modelo a la institución educativa, aprovechando las experiencias y buenas prácticas ya implementadas en otros contextos similares. Asimismo, es crucial fomentar una participación activa de la comunidad universitaria en la planificación e implementación de estas iniciativas: involucrar a estudiantes, al profesorado y al personal administrativo contribuirá a generar un cambio cultural y estructural más sólido y sos-

tenible, que promueva un ambiente educativo más inclusivo y respetuoso de la diversidad.

A través de un acuerdo rectoral, en 2019 se estableció la creación de la Unidad para la Igualdad de Género en la Universidad. Este acuerdo fue aprobado y ratificado por los órganos de gobierno de la institución como parte de una política institucional en favor de la igualdad de género y con el objetivo de implementar acciones que transformen la cultura escolar y superar el persistente estado de discriminación y desigualdad hacia las mujeres.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 se establece la "Igualdad de Género, no discriminación e inclusión" como un eje transversal. Este enfoque busca garantizar la efectividad de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, con énfasis en reducir las desigualdades y condiciones de vulnerabilidad y discriminación hacia las mujeres. De manera similar, el Plan Estatal de Desarrollo 2022-2027 destaca la importancia de una educación inclusiva y de calidad, así como la igualdad sustantiva, como elementos fundamentales para reducir la brecha de género en el país y en la entidad.

Asimismo, en la Ley de Educación para el Estado de Sinaloa se resalta la importancia de la no discriminación educativa, especialmente en contra de las mujeres, así como la prestación de servicios necesarios para alcanzar la igualdad de género. Organismos no gubernamentales que agrupan a las IES

públicas y privadas convergen en impulsar acciones para mejorar la vida universitaria en aspectos como docencia, investigación, divulgación y servicios, para lograr una educación de calidad.

A partir de la publicación de la Ley General de Educación Superior y sus homólogas en las entidades, particularmente en Sinaloa, donde de manera explícita se establecen las acciones para la incorporación de la perspectiva de género que todas las IES deben emprender, independientemente de su naturaleza jurídica. Esta circunstancia hace que cobren fuerza para lograr la consecución de acciones focalizadas en prevenir y atender las violencias de género, incorporar los contenidos curriculares y las prácticas educativas, establecer medidas que incidan y transformen la cultura institucional, que trastoque las formas de convivencia e incidan en la construcción de ambientes laborales y escolares igualitarios.

Al ser un organismo descentralizado del Gobierno estatal, la UPES forma parte del Programa de Educación 2022-2027, lo que respalda la instalación de la Unidad para la Igualdad de Género como una acción afirmativa que impacta en la incorporación de la perspectiva de género y contribuye a alcanzar la tan anhelada igualdad sustantiva.

Por otra parte, la incorporación de la perspectiva de género en los planes sectoriales de educación ha trazado la ruta para su incorporación en los programas institucionales de las IES, y desde allí se ha introducido en los programas académicos y en el desarrollo de la investigación. Un referente importante lo constituye el Programa Universitario de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México, que ha sido punto de partida a nivel nacional y estatal para la creación de centros de investigación o de estudios de género, el desarrollo de programas



académicos, diagnósticos de equidad o afinar instancias de género tendientes a transformar la cultura institucional.

Es evidente que la creación de Unidades de Género o Unidades de Igualdad en las universidades, inicialmente concebidas como programas institucionales, ha representado un paso positivo hacia la transformación de las desigualdades de género en el ámbito educativo. Aunque se han observado cambios y avances, también es claro que persisten desafíos y prácticas que perpetúan o favorecen la discriminación de manera abierta o velada. Más allá de las denominaciones utilizadas, estas unidades comparten una coincidencia importante: su enfoque en incidir en la cultura institucional mediante mecanismos como sensibilización, capacitación, formación e investigación. Estos son elementos clave para abordar las raíces más profundas de las desigualdades de género y fomentar un cambio cultural significativo.

Sería valioso realizar un análisis detallado de cómo estas estrategias se han implementado hasta ahora y cómo podrían fortalecerse. La sensibilización puede ser efectiva para generar conciencia, pero se necesita respaldarla con programas de capacitación y formación que promuevan la comprensión profunda de los problemas de género y las estrategias para abordarlos. Además, la investigación centrada en cuestiones de género puede proporcionar una base sólida para el diseño de políticas y prácticas más inclusivas.

Es justamente esta la que nos da cuenta, por la articulación y configuración de redes de universidades, con estrategias, experiencias, acciones y políticas para integrar una agenda conjunta y contrarrestar las desigualdades al interior de sus instituciones, estos esfuerzos permitieron que RENIES y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (García, 2021) construyeran un modelo de plan de igualdad orientador y sistemático para la implementación de las políticas de género en la IES.

En concordancia con el marco normativo internacional que nuestro país ha suscrito, se hace necesario cumplir con estos compromisos e impulsar acciones en favor de la igualdad de género. Además,

a nivel nacional y estatal, existen leyes como la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres y la Ley para la Igualdad entre Mujeres y Hombres del Estado de Sinaloa, que respaldan estos esfuerzos.

En el acuerdo de creación de la Unidad para la Igualdad de Género se resalta la necesidad de transversalizar la perspectiva de género en los programas académicos y en los procesos institucionales internos. Mediante la generación de mecanismos de análisis, seguimiento y evaluación de la información institucional, busca transformar la cultura y las prácticas que perpetúan la discriminación y la violencia hacia las mujeres. Así, con el fin de fomentar un ambiente armonioso y de respeto en toda la comunidad universitaria, se implementan diversas acciones de sensibilización y campañas para una vida libre de violencia.

En este contexto normativo y conceptual, el Modelo de la Unidad para la Igualdad de Género en la UPES se concibe con atribuciones que no están limitadas a las enunciadas, sino que buscan crear un impacto profundo en la incorporación de la perspectiva de género en los programas académicos, la política institucional, la normativa universitaria y las prácticas institucionales, por lo que se ha buscado establecer áreas estratégicas como formación y capacitación, promoción de la igualdad, difusión y vinculación. El establecimiento de mecanismos de seguimiento del avance en la implementación de acciones destinadas a incorporar la perspectiva de género en las universidades a través de la evaluación de ejes rectores, proporciona un marco comprensivo que aborda diferentes aspectos fundamentales para promover la igualdad de género en el ámbito universitaria.

La sensibilización y capacitación al estudiantado, profesorado y personal administrativo, en la que se han abordan los estereotipos de género y se fomentan la igualdad y el respeto a la diversidad, así como la corresponsabilidad como forma de inclusión, constituyen una oportunidad para incidir en la cultura institucional. Esto desde luego no está dado: persisten sinergias que obstaculizan su incorporación, y esta es una tarea constante y sobre la cual persisten desafíos.

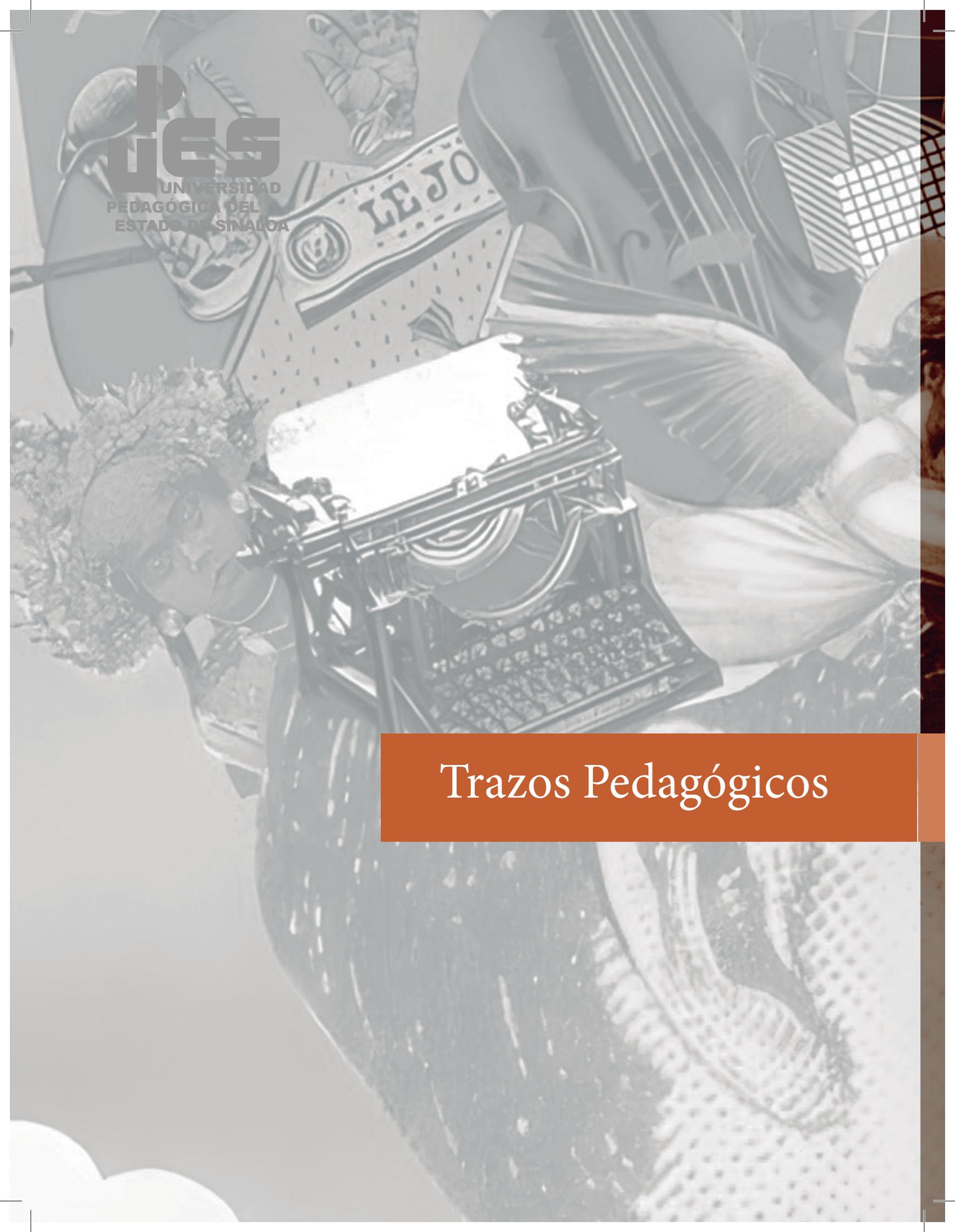
Por otra parte, la instrumentación de mecanismos de prevención y atención a las violencias de género son clave para incidir en las prácticas discriminatorias que subsisten ancladas a esta cultura patriarcal, máxime en este contexto social; en tal sentido, la creación de un protocolo y mecanismos de denuncia y atención resultan en aciertos para dar cauce a estas circunstancias que se viven al interior de la Universidad y abonan de manera significativa a la concretización de una política institucional de igualdad de género, desde luego sustentada en un marco jurídico.

Los desafíos que presenta la implementación de las políticas para la igualdad de género de manera transversal son complejas y diversas y el modelo que se ha seguido en la Universidad responde a la naturaleza orgánica y jurídica establecida en su Ley Orgánica. Es esencial reconocer que estos procesos llevan tiempo y que el cambio cultural no sucede de la noche a la mañana. La evaluación continua de las acciones implementadas, junto con la retroalimentación de la comunidad universitaria, puede ser fundamental para ajustar y mejorar las estrategias a medida que evolucionan las necesidades y los retos. Sin embargo, indiscutiblemente, la presencia de estas unidades representa un avance importante y la atención continua a su desarrollo y eficacia contribuirá a lograr una universidad más equitativa y comprometida con la igualdad de género.

## Referencias

- Buquet, A. et al. (2014). *Intrusas en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, P. (2021). De la desigualdad a la inclusión universitaria: la agencia de género. *Revista de la Educación Superior*. 50, 1-24.
- Plan Nacional de Desarrollo 2029-2024
- Plan Estatal de Desarrollo 2022-2027
- Ley General de Educación
- Ley General de Educación Superior.
- Ley Orgánica de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.





**IP  
UES**  
UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA DEL  
ESTADO DE SINALOA

# Trazos Pedagógicos



# Fragmentario

# CRÓNICA DE LA PROCRASTINACIÓN

José Ángel Leyva

*Esta es la crónica de un episodio en Facebook, en pleno periodo pandémico. A partir de la narración de tres sueños en mi muro comencé a recibir intercambios epistolares que me hicieron dudar de la utilidad del tiempo en tiempo real y por consiguiente del lenguaje. Quizá la vida está en otra parte...*

15 de junio, 2021. Primer sueño

Recibí en el sueño a un grupo de procrastinenses que reclamaban mi presencia en prokrastinópolis. Afirmaban que soy de origen procrastinense y debo pagar impuestos, pues la prokrastinoika puso en marcha la recaudación concentrada. Casi me convencen si no es porque comenzaron a hurgar en el cesto de basura a donde van a parar mis notas de trabajo y la bitácora del día.

«Soy disléxico, hablo mal el procrastinés. Procrastino mal ante el qué dirá la burocracia», les dije tímidamente en mi defensa. Pero un procratinense apuntó hacia un muro donde estaba colgada una bandera de la procrastinocracia. No entendía cómo había llegado a mi habitación semejante emblema de la pereza y la distracción. Y sí, aborrezco la palabra procrastinación, pero no sus acciones, tuve que confesar a los visitantes. Cuando se dieron cuenta ya había amanecido, y antes de desvanecerse amenazaron volver con Prokrastinator para hacerme cumplir mis obligaciones dispersas. En el umbral de la puerta levantaron el puño y gritaron: «Hasta la victoria siempre, compañero: hagamos mañana lo que nunca haremos hoy, el hoy lo haremos mañana».

16-06-2021. Segundo sueño

Les cuento que estaba entretenido en un sueño americano y Estados Unidos amenazaba a México con regresarle los territorios usurpados porque ya estaban llenos de bad mexicanos que habían impuesto la corrupción y la trampa como monedas de cam-

bio. Sus políticos prometían mucho, pero no hacían nada más que enriquecerse, que ya es hacer algo, de manera "inexplicable".

Los mexicanos de este lado del río Bravo se negaban a aceptar el retorno al pasado, pues acá dominaba el "nadie por encima de la ley", el respeto al derecho ajeno, primero los peatones, y las cárceles eran ahora casas de cultura. La paz se basaba en el ejercicio ciudadano del otro soy yo.

Los procrastinenses irrumpieron en la escena cuando se reconocía a México como potencia ética y cívica, incluso económica y cultural. Éramos la Atenas del continente. Prokrastinator comenzó a romperlo todo lanzando insultos en inglés. Me le quise enfrentar, pero ni siquiera alcancé a levantarme de la cama. Su comitiva procrastinense me sometió a una fiesta procrastinante que estaba de güeva, o sea, de pereza.

El sueño y la fiesta terminaron cuando un procrastino, que ya andaba muy delirante, usaba términos como resiliencia, gentrificación. Nos hicimos de palabrejas y nos sacamos la lengua, nos escupimos de todo. Me desperté muy magullado y ahora debo atender la realidad inaplazable, comenzando por la Mañanera del presidente de México, y eso que los mexicas llaman con ínfulas de realismo descarnado: la chamba.

17-06-2021. Tercer sueño

Anuncio y comparto con mis entrañables amigos virtuales que el licenciado Procrastino Pérez A. de la Reguera ha interpuesto una demanda en mi contra

por actos subversivos y lesivos a la Academia Procrastinense de la Lengua, que a la letra dice:

Los miembros y las miembras de la Comisión Mixta, unificadora de criterios y criterias, han resuelto iniciar una demanda contra el ciudadano JAL, porque hay signos, pruebas vinculantes y coadyuvantes para abrir líneas de investigación en sus declaraciones y juegos verbales, antiprocrastinantes, lesivos y carentes de empatía con la Quinta Transformación de la Flojera.

El sospechosismo pesa en torno al indiciado, conservador y reaccionario clasemediero, a quien designaremos como Innombrable en lo sucesivo.

El Tribunal Supremo de la Procrastinencia recomienda que el Innombrable sea sujeto y objeto de un curso intensivo de glosarios de autoayuda y posmodernidad, además de que sea condenado a largas jornadas de ocios forzados en el ámbito de la gentrificación discursiva.

Hagamos del hoy un eterno mañana y un pasado mañana.

Procrastinenses Unidos y Unidas, por un confinamiento asalariado.

18-06-2021. Carta de un lector y amigo virtual inconforme

Sr. Leyva

Sea serio, por favor, y responda la cuestión: ¿se está burlando del lenguaje?, ¿se mofa usted de quienes hemos padecido el Síndrome de Déficit de Intensión?

Usted parece jugar a los dados del azar con los dados del destino delgado para impedir que el destino grueso se relaje y que el camino de la verdad nos lleve al recto.

Leo con pena cómo algunos le celebran sus gracejos. Yo no, yo deploro sus aviesos sueños y delirios. No me hacen gracia sus manipulaciones retóricas, si por retórica entendemos el retorcimiento del lenguaje para engañar, ilusionar y seducir, para alterar la realidad real. Usted es un retórico, no es un artista de la lengua. Es un disléxico que se tropieza con los tropos, se tambalea con los significantes y hace malabares por torpeza. Lo suyo no son hallazgos sino

accidentes que parecen calambures, paranomasias y retruécanos. A mí no me engaña, señor disléxico, lo suyo son solo fintas, arrimones del adverbio al verbo, sustantivos adjetivales incapaces de calificar y definir nada, verbos copulativos que se van por el seso más que por el amor a las palabras, porque hacer el amor es una cosa y tener seso es otra. Ni qué decir de los adverbios de cantidad, de modo, de lugar, que usted conduce a la incertidumbre, a la dimensión adverbial de la duda. Usted, Sr. Leyva, carece de fe; su pasión es la duda, entre otras perversiones.

Sr. Leyva... ¿O debo también de llamarle Innombrable, como lo ha hecho el Supremo Tribunal Resiliente?

No juegue con la lengua ni con sus usos y costumbres. Parece un niño saltando la Rayuela. Por cierto, me enteré de que en su aldea duranguense le llaman bebeleche. Ya está usted madurito para andar con biberones discursivos.

Yo no procrastino, Sr.; como el gorgojo, voy al grano. No soy resiliente de este país, tengo mi credencial para votar, aunque haya nacido por accidente en Alburquerque, o eso decía mi abuelita QEPD. Como le dije, ya superé mi Síndrome de Déficit de Intensión. Por eso le pregunto y tenga el valor de contestar sin rodeos ni dudas: ¿La procrastinación es hereditaria o infecciosa?

19-06-2021. Desde España

Hola, Leyva. Soy Ascen, de Madrid

Te escribo por Messenger para decirte que me encanta ese jaleo procrastinante que os habéis armado. Soy de derechas, a las cosas por su nombre, pero lo de las sectas religiosas me viene mal. Pienso que la religión es la religión, y lo nuestro, la Iglesia católica. Por eso al Pablo Iglesias no lo votamos en Madrid, aquí la única iglesia es la católica, y el idioma el castellano, que es el idioma que os habemos heredado.

Eso de los procrastinianos me huele a secta y a comunismo. Siempre pensando en utopías y sueños guajiros. Veo que os reunís muchos poetas en torno a estas discusiones y no tengo nada contra los poetas, pero, joder, todos os llamáis poetas. Poeta por aquí, poeta por allá.

A mí me gustan las poesías, claro, cómo no me van a gustar. De este lado del charco conocemos poco la poesía mexicana; no tanto, al menos, como las series de narcos. La poesía «La Marioneta», de García Márquez, me arranca las lágrimas. Al Borges no lo entiendo bien, pero sé que no era mexicano, sino uruguayo como el Benedetti, que me gusta también mucho, si no fuera tan rojo, claro.

A mí me da miedo que se procrastine, estoy más por la resiliencia y la empatía nacional, nada de separatismos y esas leches. Hay que hablar en cristiano y estar unidos en la fe.

Yo a ese señor que habla de intestinos delgados e intestinos gruesos, por destinos, no le entendí ni jota. Además dice Síndrome de Déficit de Intensión, cuando lo correcto es intención. Pero es por el mal aprendizaje del castellano. Os traéis un lío con el idioma. Y perdona el culteranismo, pero eso es un jandicap intelectual.

En lo que sí estoy de acuerdo con ese procrastinero señor es que no es lo mismo hacer el amor con la lengua que tener seso con la lengua.

Viva la resiliencia castellana.

20-06-2021. Mensaje desde Durango, México.

Maestro Leyva:

Me presento: soy su paisana. Por casualidad leí este debate que, al parecer, nació de un sueño suyo. Se sorprenderá, pero mi nombre es Procrastina Rentería Molina, originaria de San Dimas, Durango, a mucha honra.

Nunca reflexioné sobre mi apelativo, que porto con mucho orgullo. Mi madrecita me contaba que el sacerdote no me quería echar la bendición porque le parecía que no era un nombre cristiano. Pero mi madrina, que era la comisariada ejidal, le dijo: «Padrecito, sáquele el demonio a esta chiquilla que nació de un hombre vano». Debe haber una santa Procrastina en el mundo de la cristiandad que sea la santa de los que sin esperar llegan. Luego supe que un hombre vano es un hombre estéril. La verdad es que mi padre anduvo de mujer en mujer sin procrear. Yo fui el regalo que mi papá, ya muy ruquito,

le dejó a mi entonces joven mamá. Al menos eso creyó mi anciano tata.

Ahora me doy cuenta de que mi madre se equivocó, confundió procrastinación con el verbo procreación o procastración, vaya usted a saber.

Nombre es destino. Soy hija de la procrastinación genital o cenital. Una semilla en el ocaso del amor.

Ya me gustaría conocer a ese Procrastinator y enseñarle que acá lo espera la hormona de sus zapatos.

Ah, y ese viejo sangrón que llamó aldea a Durango debería de saber que esta bella tierra no solo es cuna de alacranes, sino también de hombres y mujeres universales.

Y si ocupa ponzoña, acá se la aplicamos.

Querido paisano: reciba un abrazo de Tina, como me llaman los amigos.

21-06-2021. Desde las calles de Colombia

José Ángel, ¿cómo me le va, hermano? No pensaba inmismirme en esta vaina tan verraca del la procrastinación y la resiliencia. A decir verdad, no hay afán por decir la última palabra, porque hasta el más juicio puede caer en su propia trampa semántica.

Todo esto es muy tenaz y debe ser producto de una carencia. Lo suyo es producto de un delirio, de un sueño o de un desencuentro con las palabras, pero lo nuestro, si me permite el término, es voluntad para la construcción de un yo-sujeto que categorice la realidad y confronte la realidad, la relación con su entorno.

Por eso cuando se habla de gentrificar el pasado estamos rehabilitando un espacio sin futuro y, lo que es más terrible, sin presente dentro de una sociedad jerarquizada como la colombiana.

Acuerpar el deseo colectivo en una misma ruta de exigencias ciudadanas por la democracia auténtica, es construir comunidad. La diferencia excluyente nos empuja a la periferia de un sistema simbólico hegemónico, patriarcal y dominante, oligárquico. En la resignificación del lenguaje está no la gentrificación de la historia, sino la revolución del pensamiento. Qué pena, pero desde mi humilde opinión sí debemos de incorporar la diálecta de un lenguaje

incluyente y entre todos erijamos una verdad que nos haga resilientes a la violencia y a la deformación de la historia poblada de falsos positivos.

Ave María, hermano, creo que me perdí. En síntesis, lo que yo quería decir es que Colombia vive una situación del hijueputa. Que acá la cosa está que arde y los sardinos, la muchachada, se junta con ánimo de protesta y de reclamo contra una estratificación absurda y humillante que va del uno al siete.

Qué vaina tan jodida la resiliencia de los cuerpos y las conciencias resignadas. La rebeldía no procrastina ni un segundo.

*Federico Londoño. 21 de junio, 2021.*

22-06-2021. Y al despertar, el Facebook aún estaba allí.

Intenté abrir los ojos y quitar las telarañas del Messenger, pero se me vino encima una multitud de procrastinantes resilientes que afirmaban con vehemencia que estábamos viviendo en la matriz del Fake News. Yo me sobresaltaba porque me parecía escuchar una voz de mi trabajo, a media noche, urgiéndome a entregar los oficios que, en ese momento, desde la central administrativa ordenaban redactar o que la Unidad de Transparencia requería, en calidad de ayer, un recuento de erratas que se habían cometido desde la fundación de la editorial universitaria.

Allí estábamos, inmersos cada quien en su cuadrado, arrobados en nuestra propia imagen y, a veces, en las de los demás. Estas asociaciones de la hiperrealidad trajeron consigo el recuerdo de mi maestra de español en secundaria, a quien apodaban la Guitarra por la forma musical de su cuerpo. La jauría adolescente, cuyo uniforme era color verde olivo, intentaba ganar su atención a cualquier precio, incluso hasta de ser llevados a la puerta de una oreja. La Guitarra, con sus melodiosas cuerdas vocales, repetía: «Malditos mocosos, me hacen la vida de cuadrillos». Quién iba a pensar que sus palabras serían proféticas y que los chicos vivirían una educación de cuadrillos, y que a todos la pandemia nos haría una vida de cuadrillos.

Ahora que me vino el recuerdo de la Guitarra, evoqué también los años en que intenté aprender

a tocar la guitarra con el método de Sagreras. Yo no pensaba en la forma instrumental de mi maestra sino en sus piernas, y sobre todo en sus pies. En particular cuando los llevaba desnudos, apenas cubiertos por unas ligeras sandalias. Eran tan delicados, tan suaves y tan gourmets, que los veía y pensaba inevitablemente en morderlos. Yo no oía notas: veía pies en los trastes donde el maestro me insistía que marcara bien las pisadas. Fue entonces, creo, que mi confusión con el español o castellano comenzó a crecer. Mordía con la mirada, escuchaba con el tacto, veía con el olfato, pensaba con el



tacto, y nadaba en las nubes. Sinestésias, me dijo años después la escritora duranguense Beatriz Quiñones. Vives una crisis sinestésica generada por una compulsión lírica. Eso me diagnosticó como si ella fuera médico o psicoanalista junguiano, porque agregaba que los arquetipos suelen despertar un apetito de imágenes desde la más tierna edad. Y sí, experimentaba en esa época una pérdida de la realidad con las fantasías musicales de mi aborescente humedad.

Vuelvo al sueño facebookero donde, a causa de una depresión virtual, estuve a punto de acabar con mi vida digital para siempre. Me sentía débil, fatigado, aburrido, sin interés por nada ni por nadie. Con una pulsión autodestructiva que me llamaba a desconectarme de la red. De pronto, escuché entre brumas el sonido del Messenger, que había estado sonando insistente por la entrada de cientos de mensajes. Pero este dio un timbre especial. Era un especialista virólogo llamado Susake Daweba, descendiente de Pedro Vargas, el Samurai de la Canción, y pariente lejano del poeta estridentista Kin Tanilla. Fue él quien en su español tartajeante me diagnosticó un virus, un malware que había ingresado en mi sistema linfático a causa de pornocrastinar en la red. Juré que no acostumbraba a visitar esas páginas pornocrastinantes. Cortante como una katana, Susake me espetó: «La realidad no es lo que parece». Me quedé mudo, sin argumentos, y tomé los antibióticos que me había recetado. Hay muchas cosas de las

que no logro acordarme porque no pude recuperar toda mi información. Sobre todo la más recientes, entre el 2020 y el 2021. Pero en cambio sí tengo muy fresca la presencia de mi maestra de secundaria.

De antemano, ruego me disculpen si no reconozco a alguno de ustedes o ignoro algunos de sus mensajes, pero en verdad mi disco duro no quedó del todo reparado. Quienes hayan padecido de Covid comprenderán muy bien a qué me refiero.

Susake impidió mi suicidio virtual, y aquí estoy, exhibiendo mi fracaso en el muro de la fraternidad ajena, cuestionando mi existencia, como personaje de Arqueles Vela en su "Señorita Etcétera", en un Café de nadie abarrotado de presencias intangibles e indefinibles.

Y no, Procrastinator no es un personaje de Marvel, ni un Cyborg de Hollywood, es un ser de carne y hueso, una criatura del presente que no envejece, porque lo que envejece es el mañana. Ustedes, queridos congéneres, practicantes fieles del like y del emoji, lo han visto aparecer en sus Mañaneras y en sus Vespertinas ataviado de luces y de señales sin destino. Siempre tarde, pero sin sueño, siempre en el sueño de tarde en tarde. Como diría mi paisana Tina Rentería, en el reborujo del ser, con la ponzoña de la insoportable virtualidad del ser.

Sé que muchos descreen de la verdad de lo escrito, pero no tengo dudas, hay tanta gente a quien no le corre procrastina por las venas. Hay que ver.

22-VI-2021

# LOS CAFÉS Y LA CONVERSACIÓN

*Irada Nieto*

«El café es un lugar para la cita y la conspiración, para el debate intelectual y para el cotilleo, para el flâneur y para el poeta o el metafísico con su cuaderno», apuntó George Steiner, con toda verdad, en una de sus conferencias. Si algo caracteriza a los cafés es la pluralidad, la constancia y la independencia de sus concurrentes habituales. Antes que atender una cita, en el café se coincide. No buscamos a nadie, simplemente nos encontramos, intercambiamos saludos y, a veces, compartimos una mesa. Aunque no faltan los impertinentes, «el Café es una sociedad de calores mutuos» (Ramón Gómez de la Serna). Estos espacios de libertad nos permiten estar solos entre la multitud; en medio de la vorágine de la vida, pero a cierta distancia de ella. Estos establecimientos hacen posible pensar y celebrar la vida suspendiéndola temporalmente bajo el hechizo de una taza de café. Por eso los escritores, los científicos, los filósofos, los bohemios, los poetas malditos, los conspiradores, los picapleitos, los errantes que buscan un refugio momentáneo, han hecho de los cafés su segundo hogar, su principal gabinete de trabajo y su mirador privilegiado.

Los antecedentes de los cafés fueron los Salones literarios. En el siglo XVII algunas damas aristócratas de Francia (Madame de Sevigné, Madame de Staël...) organizaban exclusivas veladas literarias, practicaban la conversación y la *critique parlée* de libros. En esos Salones se podía ver con frecuencia a La Rochefoucauld. Eran verdaderas instituciones de la conversación, pero con sus reglas y jerarquías para la admisión. Más tarde, en el siglo XVIII comenzaron a proliferar los cafés en ese país y en el siglo XIX había ya toda una cartografía de cafés también en otras partes del continente (Lisboa, Viena, Génova, Barcelona, etc.). Los cafés tomaron «de los Salones el modelo de la tertulia [...] como centro aglutinador de las novedades culturales y epicentro de la discusión política, pero el Café lo despoja de los mecanismos de inclusión o exclusión aristocratizantes; deselitiza la pertenencia a su ámbito, seculariza el diálogo, la creación, la política; suprime el protocolo, flexibiliza las costumbres y los modales, y, sobre todo, desjerarquiza la conversación» (Antoni Martí Monterde, *Poética del Café*, 2007). En el

café todos son bienvenidos y todos pueden participar, con la condición de que paguen su consumo.

Baudelaire pasó su juventud en los cafés del legendario barrio latino. Rubén Darío encontró a Verlaine en un café de París. Jean-Paul Sartre y Simone de Beauvoir se reunían todas las tardes con sus amigos en un café. Cioran dejó de ir al café para no ver más a «dos viejos patéticos» (Sartre y Beauvoir). Fernando Pessoa caminaba por Lisboa para tomar un café espresso. A Sigmund Freud había que buscarlo en los cafés. Lenin jugaba al ajedrez con Trotski en un café. Ramón Gómez de la Serna se auto-proclamaba senador vitalicio del café. «Cuando las casas eran frías e inhóspitas, es natural que la gente corriera a reunirse en un café buscando otra temperatura física y moral», escribió Francisco Umbral. Los cafés ofrecen calidez para nuestro cuerpo y consuelo para el individuo que escapa un rato de la multitud. El café es un lugar intermedio entre el silencio y el rumor de la calle, tiene su propia temperatura. Se le ha comparado con un sueño: «Salir del café y ver la luz del sol era como despertarse en medio de un sueño. Dentro se paraba el tiempo» (Joseph Roth); también con el viaje, pues estar en el café es una actitud, una acción de desplazamiento, una quietud pero que es al mismo tiempo una actividad. Apenas entramos a un café y ya estamos de viaje. Los aromas de la bebida y el murmullo de voces indescifrables nos transportan a otra dimensión. Salir de ahí puede demorar horas o un día entero, y nunca seremos los mismos después de esa experiencia plena de cafeína. Estar en el café, beber café, es un estado de ánimo.

Como espacios, los cafés son esenciales para la palabra, para la conversación apasionada y civilizada. Templos laicos donde cada día y a toda hora se practica el rito del café. Alrededor de una taza de café se discrepa y se discute, en ocasiones hasta se generan acuerdos y treguas. El café activa el diálogo y el ingenio. Josep Pla, refiriéndose a la Barcelona del último tercio del siglo XIX, escribió: «Todo sucedía, en aquel entonces, en los cafés y lo que no sucedía en los cafés no existía. El café aguza la inteligencia y aviva la sociabilidad. La decadencia del café implica la decadencia de una civilización entera.» Por lo menos desde

el siglo XVI se conocían los efectos de esta bebida oscura respecto a la inteligencia, la agudeza y la vigilia. «En París se estima mucho el café y hay una muchedumbre de sitios públicos donde lo despachan [...] Una de estas casas hay en que hacen el café de manera que cuantos lo toman adquieren agudeza de ingenio; a lo menos nadie al salir deja de tenerse por mucho más hábil que cuando entró» (Montesquieu). Si la nuestra es una civilización fundada en la inteligencia y la luz de las palabras, los cafés contribuyen a afirmarla. Cuando desaparece un café se hace de noche así sea de mañana. Es un día triste.

Hay otra forma de la conversación que se realiza en los cafés desde siempre: la lectura. Leemos en la soledad de una mesa rodeados de miradas mudas. El habitual del café lee vorazmente la prensa, así toma el pulso de la ciudad y del mundo, para luego salir informado a su encuentro. También lee libros, muchos libros. La conjunción de la imprenta y el café son una revolución en sí misma. La entrada en el café, el consumo de la bebida, nos hace volcarnos a la lectura; y la lectura compulsiva nos obliga a pedir más tazas de café, olvidándonos del tiempo. Como muchos otros que me antecedieron y que me sucederán, debo a los cafés, mucho más que a la escuela, mi educación libresca, libre y omnívora. No recuerdo ni siquiera el intento de alguna institución escolar por contagiarme el hábito de la lectura; la letra con sangre entraba. Es en los cafés, en sus mesas y en sus tertulias, donde verdaderamente aprendí a leer de la única forma en que vale la pena: por placer. Sin más credenciales que la curiosidad, sin más pertrechos

que una taza de café y un buen libro, en esos lugares leí, como un diletante, a las mentes brillantes de la literatura, la filosofía, la psicología, la sociología, la historia, la música, el Derecho, etc. Mis recuerdos de Shakespeare, de Molière, de Montaigne, de García Lorca, de Lope de Vega, de Flaubert, de Sartre, de Platón, de Aristóteles, de Paulo Freire, de Freud, de Hans Kelsen, de Norberto Bobbio, por mencionar algunos al azar, están asociados con el café, algunas taquicardias y hermosas meseras, no con la academia. Me sigue pareciendo cierto lo que decía Thomas Carlyle: «La verdadera universidad de hoy en día es una colección de libros.» Una colección de libros acompañada de café, agregaría yo.

Los cafés son un permanente centro de aprendizaje y de debate, más cerca de la tertulia democrática que de las universidades con sus conocimientos jerarquizados y credencializados. En el café el sociólogo puede hablar libremente de literatura y el literato comentar sobre

política; el abogado puede recitar versos y el poeta reflexionar acerca de la filosofía. En la academia del café «no se enseña nada, pero se aprende la sociabilidad y el desencanto. Se puede charlar, contar, pero no es posible predicar, dar mítines ni clase» (Claudio Magris). Los cafés son ágoras, no púlpitos para el sermón ni cátedras para los argumentos de autoridad. Hace quizás veinte años, en un café llamado «El Tabachín», leyendo a E.M. Cioran me encontré con este aforismo suyo: «El café es el secreto de todo.» Desde entonces me hago cargo de estas palabras.



# COMO BOLAS DE ESTAMBRE

*Vilma Domínguez*

Tengo tres gatos y una planta, cumplí parte de lo que había soñado de chica. Las ilusiones cambian, ahora no deseo la Barbie patinadora, el juego de química «mi alegría», ni añoro al amor de secundaria, que por cierto, ya tiene panza, es jorobado y alcohólico. La pequeña que se arrancaba las costras y se comía los mocos sentiría orgullo si me viera rescatando a un pequeño de los horrores del mundo: dándole un baño, llevándolo al veterinario, alimentándolo por la madrugada. Mi madre, no lo sé. ¿Se te pasa el tiempo!, ¿qué vas a hacer con tu vida? La hija de Carmen ya tuvo niño, ¿no quieres ser mamá? Tener una familia. Los gatos son mí familia. No compares, los gatos son mascotas.

Cada vez que pienso en tener hijos, un no del tamaño de la luna se me aparece multiplicado, fosforescente y con luces. Son lindos, podría educar a uno, pero no veo motivos para seguir poblando la tierra nomás por palomear la lista. ¿Y si tu hijo encuentra la solución al derretimiento de los polos? ¿O una cura contra el cáncer? ¡Por favor!, soy una mujer promedio, de cuarenta años que tuvo boletas de ochos y una carrera en artes. En mis genes solo vive la necesidad, porque estoy segura que eso nos mantiene en pie a la mayoría de los mexicanos. Somos necios desde chiquitos. Si mi primo se comía un chile, yo me metía dos a la boca, aunque luego chillara y me regañaran por tonta, por seguirle el juego. No tengo otra explicación para los miles de hombres y mujeres que abordamos el metro. Cansados por la mañana, cansados por la noche, apretujados entre penas.

Regué mi sábila, puse suficientes croquetas, la función de teatro termina tarde. Salgo sin ganas de mí refugio. Cuando caminas junto a tanta gente no deberías sentirte sola, pero todo es a la inversa después de los veinte: ya no te ilusiona conocer chicos para ver qué pasa, siempre pasa lo mismo. Lloras al teléfono con tu amiga. Un traidor, pendejazo igual al otro.

Ella te describe hermosa, fuerte y chingona. Le sigues la corriente para que no se preocupe y apruebe su carrera ficticia de psicóloga. Comes mucho, tomas. Dejas de tomar y sales a correr, no tienes hijos pero las croquetas las paga una sobria.

El andén está a reventar, pasan cuatro trenes antes de que me pueda colar entre la señora de mandil y la chica con pestañas de niño Dios. Huele bien, ahí no tengo queja. Olfateo a todas como cuando niña pegaba la nariz a las plantas de mi abuela. Jazmines, bugambilias, acapulcos y rosas. Seguro más de una se llama así. Bajo en Hidalgo, es tarde, corro al teatro con vergüenza, una mujer madura tiene pena hasta de correr, las carnes se agitan, sabes que tus nalgas están dando un espectáculo mayor al de las cuatro. Las mujeres sorteamos esa vergüenza injusta desde la primera regla, ¡esconde la toalla! ¡que no se te vea el short! ¡pareces bollito con ese pantalón, ya no te lo pongas! ¡no inventes!, deja que te llegue él, te van a decir puta.

Saludo, sé que les caigo mal por ganar el protagónico, dicen que me acosté con el director. Mí ex está en el escenario y es amigo de todos, es incómodo vernos después de lo que pasó. Piensa en los gatos, en sus caritas de tigres de bolsillo. Acto tres, todos saben la historia, yo pensé que la sabía, pero la nueva novia no es la del chat. Su olor ya no me destempla, al parecer sí soy hermosa, fuerte y chingona. Anotaciones del director, pausa y café. La función es en cinco horas, ir y venir a casa me tomaría tres.

Voy al Munal para «hacer tiempo», debería decirse «deshacer tiempo» porque eso es lo que nos pasa, nos vamos deshaciendo como bola de estambre, bolas de colores con las que juegan mis gatos. Exposición temporal, «vida y mujeres». Me digo que la exposición más significativa está en las calles, en los mercados, ordenando tortillas ardientes que ampollan las manos, transcribiendo oficios, dando clases, soportando golpes para que los hijos coman: siento un agujero en el estomago, quisiera

se tragara a todos esos cabrones. Me recorro el edificio sin mirar los «cuadros», puras manchas multiformes color rosa *Pepto*. Apellidos sonados, ricos defeños por autores. ¿Sabrán lo que es no tener para la renta, medicinas, pasajes, la cena del niño? El frío del piso me calma, escucho murmullos de críticos juveniles, a ellos tampoco les cuadra la muestra, menos mal, pensé que hablaba mi temprana amargura.

Una hora menos. El hambre me encamina a «La casa del pavo», como una torta, el olor viejo es amigable, los tiempos pasados suelen darme esperanza, es culpa de los brazos de mí abuela, donde todo estaba bien. Doy varias vueltas por Madero fingiendo ser compradora.

De lo único que me puedo vestir es de arena, croquetas y camitas acolchadas, eso no me quita el placer de probarme vestidos hermosos que cuestan más que mi sueldo. Sin sospecharlo he matado, deshecho, tres horas. Paso por un café y me regreso al teatro.

Último acto, estoy en un costado del escenario llorando por mi marido muerto. He quedado viuda, los ocho hijos necesitan que me seque por dentro, porque lo que se viene es mucho.

Con gatos o con hijos lo que se viene siempre es mucho. Hay que buscar peones para armar la cosecha. Aceptar las clases al otro lado de la ciudad, pronto les toca vacuna. Al final mato al compadre traidor, el pueblo nunca se entera. ¿Quién sospecharía de la comadre? Aplausos. Con una mirada le digo a mi ex que no hay bronca, la pasamos bien esos años. Recojo mis cosas. No, gracias, se me hace tarde.

Me uno a la parvada de cansados, volamos de estación en estación. Regreso a mí nido exótico de garritas y ronroneo. Los abrazo, pongo una serie, caliente té, se acurrucan entre mis piernas. Con ellos puedo seguir siendo necia, vuelta tras vuelta hasta terminar el ovillo de mis días.



# EN FUGA POR EL FILO DE LAS COSAS

*Felipe Vázquez*

Danza en el aro del ocaso  
y al filo del oro se deslíe.  
Quizá no fui sino la tarde  
en el trigal de sus caderas.

Por la orilla de mi cuerpo  
se despeña, de otro siglo  
nos mira el ojo de la noche.

\*

Tendí las manos pero el sol no tajaría  
sino este pan de ¿qué?, sobre la mesa  
el pez no multiplica; el vino del exilio  
bebe tus ojos poso adentro, la palabra  
*oscuridad* refulge en ti pero me eclipsa,  
¿nombras aun si tu nombre te sepulta?

\*

Dar al yunque de lo ido  
otro silencio, menos oro  
sin cara. El tiempo erige  
muro cada instante y tú,  
fósil entre lajas, me ases  
al no dorado de tus ojos.

Si llego a ser mi nombre  
¿seré esa luz de cara fría  
que aflora en tu silencio?  
¿Al ser se llega de perfil?

Si sólo silva el viento, ¿quién  
toca el himno de mis huesos?

\*

Fueron cárcel tus aristas, vine  
en fuga por el filo de las cosas.

«Bebe aquí mi sangre, no seré  
amarga tierra en otros labios».

Sueña el sueño de las tumbas,  
clama en esta orilla sin orillas:  
el eco de mi voz ya te erosiona.

\*

Tu piel me sabe a lejanía y, preso en ti,  
desde mi honda aridez se eleva el cielo.

No estaré cuando me sepas, en su falta  
de sentido el ser nos pulveriza. Luna  
agónica en la nieve, el alma sin deseo  
hace del vacío una espada. Contra mí,

tus ojos hacia dentro se despeñan. ¿Ser  
la nada que el signo ¿ ? ciñe nos desata?

# EL IMAGINARIO DEL MAR EN LA POESÍA DE SINALOA: DE LA DESCRIPCIÓN A LA ANALOGÍA

Javier Velázquez

## Introducción

*Este artículo tiene como objetivo abordar el tópico del mar en la poesía escrita a finales del siglo xx y principios del XXI por autores nacidos o avecindados en Sinaloa. La geografía del estado «es una lengua de tierra» en cuyas planicies se encuentra su riqueza agrícola (Mendoza, 1995, p. 13), pero también una vasta extensión de agua: el océano Pacífico ha configurado históricamente un rico imaginario en los artistas y escritores locales, puesto que la naturaleza, como señala Aínsa, ha fungido como una auténtica proveedora «de un sistema de lugares y un campo semántico de sugerentes significaciones e intensa proyección simbólica» (2006, p. 9).*

La primera relación del hombre con el territorio se funda con el emplazamiento, con el hecho de habitar el lugar (Berque, 2006), pero también tiene su concreción más significativa y más humana cuando lo nombra y le otorga un sentido; esa conquista interior «propicia un espacio vivencial, intuitivo, sensible, íntimo, espacio vivido, ‘espacio que se tiene’, ‘espacio que se es’, espacio de la experiencia y la creación» (Aínsa, 2006, p. 11). La apropiación del espacio por medio del lenguaje alcanza su concreción cuando adquiere un estatus literario, lo que, a su vez, desemboca en una concepción del paisaje y en una manifestación cultural; esta *artealización* –el término es de Montaigne– «se opera sobre la mirada colectiva, a la que se le proporcionan modelos de visión, esquemas de percepción y de deleite (Roger, 2008, pp. 67-68).

El paisaje, ha dicho también Maderuelo, «es un constructo, una elaboración mental que los hombres realizamos a través de la cultura» (2005, p. 17), pues se requiere de la contemplación y la experiencia estética. En el caso de la literatura, «Las imágenes que crean las palabras son mentales [...]» y «son siempre subjetivas, ya que son fruto de la experiencia, la imaginación, el entendimiento y la sensibilidad del sujeto» (Marí, 2008, p. 142). Ahí radica justamente la historicidad y la inteligibilidad de las imágenes marinas, puesto que obedecen a las circunstancias de

su producción: el contexto, la corriente literaria, los códigos culturales.

Se tiene que por un largo periodo la literatura recurrió a la *hipotiposis* y *ekphrasis*, términos griegos «cuyo sentido general responde a la idea de ‘descripción’» (Maderuelo, 2005, p. 30), para recrear los lugares bellos. La finalidad descriptiva, mimética, se mantuvo por mucho tiempo y se acentuó con el realismo en el siglo XIX; en la poesía sinaloense el objetivo de trazar «cuadros» fue muy visible en esta época, y tuvo que pasar algún tiempo para que se abandonara esa intención pictórica y se ensayara el verdadero ideal romántico de la analogía: el encontrar símbolos en la naturaleza. En palabras de Paz, «La poética de la analogía consiste en concebir la creación literaria como una traducción» y es «la mediación de una metáfora» (pp. 361-362). En este sentido, este artículo ofrece un breve recorrido, mediante el tópico del mar, del tránsito que hubo entre la descripción y la analogía, el pasar del paisaje físico al paisaje del alma.

Entre un mar utilitario y (a veces) aterrador

Era lógico que el puerto de Mazatlán se convirtiera en un motivo literario, ya que desde 1821 fue certificado por las Cortes de Cádiz como el primer puerto de

altura del Pacífico mexicano, y para finales del siglo ya era representado como «el centro de las factorías del litoral del Pacífico, punto estratégico de primer orden para el comercio y la navegación, puerto de distribución mercantil, corazón del tráfico en toda la virgen región occidental mexicana» (Frías, 2003, p. 168). En este marco, el espacio físico fue convertido en un espacio ideológico por los escritores, ya que bajo la idea de progreso que se postuló con énfasis en el país, los literatos del estado le aunaron la imagen del mar y el puerto como la entrada natural de la modernidad.

Por la vía marítima se desplazaban tanto la mercadería como el arte y la cultura, razón por la que Pedro Victoria, poeta y funcionario del Gobierno estatal del general Francisco Cañedo –fungió como administrador de la aduana marítima en 1892 (Brito, p. 160)–, conjuntó en el poema «La instrucción» la idea del progreso y la educación con la imagen de un barco que corría por las aguas de la actualidad. Declamado en Guaymas con motivo de la distribución de premios a las alumnas, en una décima el poeta señaló cómo la nave se trasladaba y ponía fin a la ignorancia:

Bajel que surcando ileso  
al impulso de sus velas,  
se oye, al mirar sus estelas,  
el himno á cuyos acentos  
se clausuran los conventos  
y se abren las escuelas.  
(1889, p. 92).

La función pedagógica de la poesía resulta evidente, puesto que no solo fue un vehículo que se usó para inculcar valores cívicos y morales, sino también para censurar la ideología conservadora (aludida con la clausura de «los conventos»). También el periodista jalisciense Julio G. Arce (1870-1926), farmacéutico y director de la revista literaria *Bohemia Sinaloense* (1896-1898), diputado local y director y dueño del diario *El Mefistófeles*, escribió en el poema «Cuadro» –dedicado a Rafael Cañedo, hijo del gobernador Cañedo– una vista en la que entreveró su postura ideológica:

Turba aquella quietud rumor cercano  
y en el fondo, sin sombras, del paisaje  
aparece altanero y soberano  
raúdo vapor que hiende el oleaje  
y en espumas revienta el océano,  
al Progreso rindiendo vasallaje.  
(1898, p. 172)

Es notoria la idea de brindar una pintura por medio de la palabra, y es así porque en la observación, según los preceptos del realismo, recaía la pretensión de objetividad; no obstante, la imagen del vapor que rinde pleitesía al rey de la época, el progreso, evidencia también la consideración utilitaria que se hacía del mar no como paisaje, sino como vía de transporte y de contacto con otras tierras y otras culturas: «llevando a remotísimas regiones/ del comercio y la industria los pendones» (Beltrán, 1889, p. 94). No es fortuito que en 1892 un alumno del Liceo de Niños de Mazatlán usara términos náuticos para elogiar al régimen: «Hoy el horizonte está limpio, la paz consolidada y debido al entendido Piloto que dirige el timón de la nave, navegamos vientos en popa en un mar bonancible» (Velázquez Soto, 2006). A la imagen marina se le imbricó, pues, una evidente carga ideológica.

Por otra parte, el miedo que genera el mar es natural. Es un miedo reflejo como resultado de las malas experiencias con las tormentas y los naufragios. Por las tierras europeas, por ejemplo, por mucho tiempo se extendió el miedo a la inmensidad líquida: desde la antigüedad al siglo XIX hubo una legión de proverbios aconsejaban no arriesgarse en el mar (Delumeau, 2012). En un soneto titulado «Acuarela», dedicado a Soledad Paliza, Julio G. Arce describió, justamente, el arribo de un huracán a la playa; en los dos cuartetos describe un atardecer y «las olas de la mar bravía», pero en los tercetos el desenlace se precipita:

De pronto el huracán azota fiero;  
una nube ennegrece el firmamento;  
se alborota la mar, la luz desmaya,  
y ve llegar, el rudo marinero  
á sus hijos, en santo arrobamiento

orando, de rodillas, en la playa.  
(Arce, 1898)

El «santo arrobamiento» de los hijos que oran por la salvación del padre marino dibuja, en cierta medida, la mentalidad religiosa de la época; solo la Providencia, sugiere Arce, podía evitar la tragedia. La «acuarela» del poeta está realizada bajo el tamiz del realismo, es decir, la imagen del mar está construida a partir del paisaje físico, esto es, todavía los poetas no lograban su transfiguración hacia lo intangible y misterioso.

### Un mar bello y simbólico

Las crónicas de Francisco Gómez Flores (1856-1892) y Amado Nervo (1870-1919), literatos avecindados en Sinaloa por el auge de la prensa durante el régimen de Cañedo, muestran una conciencia de la cultura paisajista ya consolidada. Para el primero, oriundo de San Luis Potosí –fue traído a Mazatlán a los cuatro meses de nacido (Mendoza, 1995, p. 674)– el mar ofrecía la oportunidad del viaje de placer: «La densa oscuridad cubrió el magnífico panorama de Mazatlán visto desde el mar» (1889, p. 111), y desde el vapor Sonora diría: «La puesta de sol en Mazatlán es una de las más soberbias escenas de la naturaleza [...]. Los turistas se extasían ante aquel cuadro incapaz de ser reproducido con exactitud por el pincel ni por la pluma» (p. 222). Para el segundo, nativo de Nayarit, el mar era el momento de vivir un «espectáculo sublime» ante «ese alarde de poderío y de fuerza, del elemento más formidable de todos los elementos», y de experimentar la felicidad «[...] como las aves marinas, enamoradas eternas de la tempestad!» (2002, p. 77). En ambos se muestra el ánimo de retratar el paisaje marino, uno desde la incapacidad de la copia fidedigna y el otro desde la emoción.

Por otra parte, para Enrique González Martínez (1871-1952), médico y poeta de Guadalajara que arribó a Sinaloa en diciembre de 1895, el conocimiento del mar significó una experiencia trascendental. A su padre, el profesor José María G. González, le ofrecieron la dirección de un colegio en Culiacán, por lo que la familia se vio forzada a mudarse de do-

micilio. «Yo, que era el muchacho que no conocía el mar, pregunté inmediatamente desde dónde podría divisarlo» (1985, p. 112): la «gran lágrima azul» apareció en sus ojos por primera vez desde el mirador de Olas Altas. Más tarde, evoca, surcó varias aguas: las de Panamá, de Chile, de Río de Janeiro, las españolas, las francesas, las de la Costa Azul, las de Nápoles; sin embargo, diría con humildad y franqueza:

Pero el mar, cuando lo evoco, es el mar de Mazatlán, el de las olas bravas, el de las rompientes rumorosas, el de los escollos empenachados de espumas, el mar en libertad, sin trabas, presidido por la alta verdura de los cerros y la luz piadosa de sus faros; el mar de iniciación, el primer mar. (p. 113)

El tópico del mar atraviesa por distintas etapas en la poesía de González Martínez. En *Preludios* (1903), libro escrito en Sinaloa municipio, aparece como paisaje o como fondo; son imágenes parnasianas y románticas bajo el influjo de Horacio, Salvador Díaz Mirón y Joaquín Arcadio Pagaza (Castro Leal, 1995, p. xxxviii). Así, traza «Náufrago», en la que el yo poético se asume enamorado, perdido en «en una mar rugiente, bajo una noche oscura» (1995, p. 51), o bien, en *Lirismos* (1907), ya más despojado de sus anteriores influencias, con melancolía se planta «Frente al mar» para declarar que, aun cuando ningún ser amado cruzó por sus «abismos», «yo siento que tus ondas se llevan algo mío/ y tornan mensajeras de un ósculo lejano» (p. 153); similar tesitura se concentra en «Perfidium mare», escrito para despedir a Joaquín D. Casaús: «Ya por el ancho mar huye la nave/ tendida al viento la gallarda vela» (p. 179).

Sin embargo, para 1909, cuando publica *Silenter*, la poesía de González Martínez se ha replegado ya hacia el mundo interior, hacia lo simbólico, con lo que renueva el modernismo; la materia, lo material y el materialismo, dice Castro Leal, ya no era para esas fechas una solución estética ni política ni filosófica (p. xxxix). Asimismo, poco después la calma provinciana –un factor en su producción poética– es rota por la lucha armada, su cambio de hogar a la Ciudad de México en 1911, la agitación política, el acontecimiento de la Gran Guerra, marcan su escritura. En plena madurez creativa, el paisaje físico del mar se trastocó por un mar que propicia la epifanía; esto ocurre en el libro *Parábolas y otros*

*poemas* (1918), cuando ya era un poeta consagrado. En «Parábola del mar, del viento y de la luna», asienta: «Ya lograron mis ojos la visión estupenda/ del alma del paisaje», y fue en la presencia del mar cuando, señala, una luz roja de la tarde

se me clavó en el pecho, cual la hoja  
aguda de un puñal; purpúreo manto  
cubrió mi ser; en inaudito canto,  
una voz vino a mí... Y el mar amigo,  
por primera vez habló conmigo. (p. 678)

Posteriormente, su salida del país en 1920, su silencio de diez años, entre otros avatares como la muerte de su esposa y la de su hijo, acendrarón su tendencia meditativa y la búsqueda de correspondencias entre la naturaleza y lo sagrado. Es bastante significativo que en su último libro publicado, *El nuevo Narciso* (1952), cuando rondaba los ochenta años y antes de su deceso, haya dispuesto como cierre «Principio y fin del mar (Poema en dos sueños)», ya que constata la relevancia del elemento marino en su creación literaria. En este poema, el paisaje del alma se tiñe de tintes apocalípticos, fruto del desencanto de un convulso siglo xx. Dividido en dos partes, en la primera recrea un mar genésico, apacible: «Planicie sin arruga y sin ultraje» y «Agua sobre la tierra sin pecado», le nombra; no obstante, en la segunda las aguas originales pierden esa condición de pureza, pues los muchos crímenes de la humanidad provocaron las aguas diluvianas y, después, fueron coronados por la bomba atómica («la euritmia del átomo») para ocasionar la hecatombe: «El mar sobre el planeta moribundo/ fue una lágrima azul evaporada» (p. 535). Con la «gran lágrima azul» entrevista por primera vez en Mazatlán, el poeta cerraba el ciclo, y pesimista, auguraba asimismo la extinción de la humanidad.

Finalmente, Esteban Flores (1879-1927) vivió una situación similar a la de su amigo González Martínez. Originario de Chametla, municipio de El Rosario, escribió varios poemas con el tópico del mar desde la tesitura realista. En «Ante el mar», publicado en *la Bohemia Sinaloense*, expresa del atardecer: «Sólo quedan –rotos iris– los reflejos en la ola/ Que en la costa acantilada despedázase y naufraga» (15

de marzo de 1898, p. 98); en la Ciudad de México, en donde convivió y colaboró en los proyectos editoriales de González Martínez, presumo que escribió «Marina», poema en el que se refleja el tránsito del modernismo a la vanguardia: «Declina el sol. Sobre el mar/ilimitado y sonoro/ baja –diluvio de oro– la tinta crepuscular» (2008, p. 51); la influencia de José Juan Tablada se revela en la síntesis y la cinética de la imagen, con lo que se aproxima al haikú. Por el contrario, el mazatleco Genaro Estrada (1887-1937) publicó en 1928 *Crucero*, un libro que se inscribe en la línea inaugurada por Juan Ramón Jiménez y proseguida por la Generación del 27 y los Contemporáneos, grupo al que auspició. Sin ser por completo descriptivo, en un juego de asonancias y aliteraciones, Estrada publica «Retorno al mar», en el que expresa el anhelo de regresar a su paisaje de agua, al vínculo natal: «Al agua verde he de volver un día/ ungido en el ritual de los ciclones», menciona, y también: «Recordar a mi infancia toda hecha/ de mar,/ de tumbo de olas [...]» (1958, p. 77). El mar de Estrada es, como le llamó González Martínez, el mar de la iniciación.

## Conclusiones

Sin que sea una revisión exhaustiva de la poesía escrita por los autores nacidos o avocados en Sinaloa, esta muestra permite confirmar, por un lado, que las condiciones geográficas en que se nace o vive han hecho del mar un tópico recurrente; por otro lado, se corrobora que las circunstancias socioculturales también intervinieron fehacientemente en la modelación de dicho paisaje, con lo que este ha adquirido un entramado de significados: como vía de transporte y facilitador del progreso, como detonador natural del miedo y como revelación o epifanía.

Aunado a lo anterior, la influencia de las corrientes literarias se inscribió en la visión del mundo de los poetas: el paisaje del mar da cuenta del tránsito que hubo del realismo al modernismo, así como el atisbo de las vanguardias. El caso más emblemático es el de Enrique González Martínez, quien acuñó una imagen que pasó de la descripción del paisaje físico a la simbolización del paisaje del alma.

No obstante, para que los poetas de Sinaloa representaran el espacio marino desde una perspectiva diferente a la mera relación entre la naturaleza y el hombre con sus causas y efectos, pasó mucho tiempo.

Aunque injusta la comparación, sirva como punto de referencia: cuando la literatura de vena romántica, con Wordsworth, Tennyson, Byron o Baudelaire, ya imaginaba el océano como un lugar de aventura donde ocurren los eventos decisivos que templan el espíritu y donde el deseo del viaje es la verdadera condición del ser humano (Auden, 1996, pp. 24-25), la literatura en Sinaloa en el siglo decimonono aún veía el mar desde una óptica materialista, es decir, desde el predominio de las descripciones realistas permeadas, en muchas ocasiones, por el positivismo. Fue Enrique González Martínez, en este sentido, uno de los primeros renovadores de la lírica en lengua española.

## Bibliografía

- Aínsa, F. (2006). *Del topos al logos. Propuestas de geopoética*. Iberoamericana/Vervuet.
- Arce, Julio G. (1 de febrero de 1898). Acuarela. En *Bohemia Sinaloense*, 10. 74.
- Arce, Julio G. (1 de noviembre de 1898). Cuadro. En *Bohemia Sinaloense*, 22. 172.
- Auden, W. H. (1996). *Iconografía romántica del mar*. UNAM.
- Beltrán, A. (1889). El Progreso. En *Mazatlán Literario. Álbum. Prosa y verso de los escritores de la ciudad de Mazatlán*. Imprenta y Casa Editorial de Miguel Retes.
- Berque, A. (2006). Lugar. En A. Lindón y D. Hiernaux. *El giro humanista en Geografía y las alternativas constructivistas*. UAM Iztapalapa.
- Brito Rodríguez, F. (1998). *La política en Sinaloa durante el porfiriato*. Difocur/Foeca/Conaculta.
- Castro Leal, A. (1995). Prólogo a la primera edición. En E. González Martínez, *Poesía I*. El Colegio Nacional.
- Delumeau, J. (2012). *El miedo en Occidente*. Penguin Random House.
- Estrada, G. (1958). Retorno al mar. En E. Higuera, *Antología sinaloense*, (1). Ediciones Culturales del Gobierno del Estado de Sinaloa.
- Flores, E. (15 de marzo de 1898). Ante el mar. En *Bohemia Sinaloense*, 13. 98.
- Flores, E. (2008). Marina. En *La visión dispersa* [1938]. AHGES.
- Fonseca Ávalos, M. E. (2002). La gruta del Crestón. En *La obra periodística de Amado Nervo en El Correo de la Tarde (1892-1894)*. Universidad Autónoma de Nayarit/H. XXXV Ayuntamiento de Tepic/Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Nayarit.
- Frías, H. (2003). *El triunfo de Sancho Panza (Mazatlán) continuación de Tomóchic. Miserias de México*. Conaculta.
- Gómez Flores, F. (1889). *Narraciones y caprichos. Apuntamientos de un viandante*. Tipografía de Ignacio Retes.
- González Martínez, E. (1985). *El hombre del búho 1*. Col. Misterio de una vocación. Offset.
- González Martínez, E. (1995). *Poesía I y II*. El Colegio Nacional.
- Maderuelo, J. (2005). *El paisaje. Génesis de un concepto*. Abada.
- Marí, A. (2008). 2. Paisaje y literatura. En J. Nogué (ed.), *El paisaje en la cultura contemporánea*. Biblioteca Nueva.
- Mendoza, L. (1995). *Sinaloa, lengua de tierra. Crónica, ensayo, narrativa, poesía y teatro (1539-1992)*. Conaculta.
- Paz, O. (2014). Analogía e ironía, en *Los hijos del limo. Del romanticismo a la vanguardia. En La casa de la presencia. Poesía e historia. Obras completas I* (2.a ed.). FCE.
- Roger, A. (2008). 3. Vida y muerte de los paisajes. Valores estéticos, valores ecológicos. En J. Nogué (ed.), *El paisaje en la cultura contemporánea*. Biblioteca Nueva.
- Tuan, Y.F. (2006). La perspectiva experiencial. En D. Hiernaux y A. Lindón (coords.). *El giro humanista en geografía y las alternativas constructivistas*. UAM-Iztapalapa.
- Velázquez Soto, A. (2006). F.R.M., alumno del Liceo de Niños. Un recuerdo. A las víctimas de las batallas del 19, 20 y 21 de marzo de 1866. En Villa Unión. *En El corazón del patriotismo. Patriotismo liberal en la literatura sinaloense*. AHGES.
- Victoria, P. (1889). La instrucción. En *Mazatlán Literario. Álbum. Prosa y verso de los escritores de la ciudad de Mazatlán*. Imprenta y Casa Editorial de Miguel Retes.

## Colaboradores



**Viridiana Castro Montoya**  
Es licenciada en Diplomacia y Negocios Internacionales y actualmente cursa la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, subsede Guamúchil.



**Anahí de Jesús Robles Vázquez**  
Recientemente egresada de la Licenciatura en Educación en upes, Unidad Culiacán Generación 2020-2024.



**Remberto Germinal Arámburo Uribe**  
Es profesor de tiempo completo en la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa (ENEES). Teacher de inglés de negocios, instructor de lengua e cultura italiana. Padre y esposo.

Orgullosamente sinaloense. Lector, músico y gamer. Actualmente estudia el doctorado en Estudios Regionales con Énfasis en América del Norte en la Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas (FEIYPP) de la UAS, donde desarrolla la investigación “Estrategia regional de enseñanza-aprendizaje del inglés para personas ciegas a través de las TIC”.



**María Fernanda Lizárraga Ávila**  
Es estudiante de la Unidad Académica de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa, campus Mazatlán. Colaboradora en el proyecto “Adopción tecnológica docente: explorando las preferencias de herramientas digitales” en la estancia virtual del XXVIII Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico. Fue instructora del taller “Mi Experiencia en el Verano Científico” en el marco de la Jornada Universitaria del Conocimiento UAS 2023.



**Alejandro Macías Valenzuela**  
Es estudiante de la Licenciatura en Enfermería, Facultad de Enfermería Culiacán, de la Universidad Autónoma de Sinaloa.



**Laura Elizabeth Trujillo Tuz**  
Es estudiante de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Culiacán.



**Elba Daniela Valdez Bernal**  
Es estudiante de la Licenciatura en Enfermería, Facultad de Enfermería Culiacán, de la Universidad Autónoma de Sinaloa.



**Claudia Margarita Núñez Jiménez**  
Es estudiante de la Licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, extensión La Cruz.



**Dulce Nallely Yuriar Bobadilla**  
Es estudiante de la Licenciatura en Enfermería, Facultad de Enfermería Culiacán, de la Universidad Autónoma de Sinaloa.



**Tania Vega Calderón**  
Actualmente es docente en la Licenciatura en Educación, en la UPES, es estudiante del Doctorado en Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa y docente en la carrera de Psicología de la Universidad Autónoma de Occidente. Ha publicado *Violencia en la escuela: ¿bullying o carrilla? La necesidad de investigar*, publicado por la UAdeO.



**Jesús Eduardo Nava Aranda**

Es profesor e investigador de la UPES, Unidad Mazatlán. Es licenciado en Psicología con orientación clínica y maestro en Educación Media Superior.



**Marco Antonio Lizárraga Velarde**

Es profesor investigador de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, adscrito a la unidad Mazatlán.



**Andrey Padilla**

Es licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas por la Universidad Autónoma de Sinaloa y pasante de la Maestría en Educación de la UPES. Es profesor en nivel secundaria y forma parte del Programa Nacional de Salas de Lectura en Sinaloa. Escritor de literatura infantil y juvenil en los géneros de cuento y novela. Es autor de Bejita: una oveja perdida en la selva.



**Carlos Adrián Hernández Díaz**

Es docente en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Mazatlán, y co-diseñador del sitio web de la revista Trazos Pedagógicos.



**Elisa Esther Chavarin Campos**

Es profesora investigadora de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa en los programas de licenciatura y maestría en la línea metodológica, de investigación y socioeducativa. Se ha desempeñado como directora de tesis y como integrante de comités de evaluación, lectora crítica de tesis, tanto de licenciatura

como de maestría, y como jurado de exámenes de titulación o de grado. Ha publicado diversos capítulos de libros con resultados de investigación como autora y coautora, así como un artículo de investigación. Fue colaboradora en la elaboración del capítulo “Violencia en las escuelas: bullying y otras formas de representación”, del tomo correspondiente al Área Temática 15: Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, de la Colección de los Estados del Conocimiento 2012-2021 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.



**María de la Luz Valenzuela Cervantes**

Es coordinadora de Editorial UPES y docente e investigadora de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Directora de tesis de licenciatura y posgrado en líneas de investigación como formación para la investigación, educación superior y género. Es diseñadora del taller Escritura Académica, el cual ha impartido desde 2017 en la UPES y coordinadora y autora de diversos artículos de investigación.



**Teresa de Jesús Villaseñor Leal**

Es profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Culiacán, y coordinadora estatal de la Unidad para la Igualdad de Género. Es responsable y colaboradora en distintas investigaciones en la UPES y con instituciones externas de carácter nacional, así como con parte del grupo de trabajo Área Temática 13: Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo, de la Colección de los Estados del Conocimiento 2012-2021 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Es autora de diversos capítulos de libro y coordinadora de un volumen. Ha sido distinguida con el reconocimiento como investigadora por el Sistema Sinaloense de Tecnólogos e Investigadores del CONFIE y como Divulgadora de Ciencia Titular de la Red-C, así como integrante de la Red de Ciencia, Tecnología y Género, A.C. Es directora de la revista Trazos Pedagógicos.



### José Ángel Leyva

Poeta, narrador, periodista, editor y promotor cultural. Dirige la editorial y la revista literaria *La Otra* y es colaborador habitual del suplemento cultural del diario *La*

*Jornada*. Ha publicado más de 25 libros de poesía, narrativa, divulgación de la ciencia, periodismo y ensayo, entre los que destacan los libros de poesía *Catulo en el destierro* (México 1993 y 2006; Francia, 2007; Colombia 2012); *Entresueños* (1996); *El Espinazo del Diablo* (1998); *Duranguraños* (2007); *Aguja* (España, 2009; Italia, 2010; México-Quebec, 2011); *Habitantes* (Colombia, 2010); *Cristales sólidos* (Colombia, 2010); *Carne de imagen* (antología, en Monte Ávila, Venezuela, 2011); *Tres cuartas partes* (Mantis, 2012; Serbia, 2012; La Garúa, Barcelona, 2020); *Destiempo* (antología personal, Col. Poemas y Ensayos de la UNAM, 2012); *En el doblez del verbo* (Caza de Libro, Colombia, 2013); *Luz y cenizas* (México, 2019); *Exorbitant* (L'Harmattan, Francia, 2020). En otros géneros se pueden mencionar, entre otros títulos recientes, *Enrique Arturo Diemecke. Biografía con música de Mabler* (Siglo XXI Editores, 2019); *Anacrónicas* (Fondo de Cultura Económica, 2021) y *Horas crónicas* (Domingo Atrasado (Colombia, 2022). Libros suyos han sido traducidos íntegros al francés, italiano, serbio, polaco y parcialmente al inglés, sueco, portugués, rumano, árabe y turco.



### Irado Nieto

Ensayista. Durante varios años mantuvo la columna de ensayos "Colegos" en la revista *Textos*, de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Publicó el libro de ensayos *El oficio de conversar*. Ha colaborado en diversas revistas como *Letras Libres*, *Tierra Adentro*, *Nexos*, *Crítica* y *Luwina*, entre otras, y en algunos diarios de la localidad como *Noroeste*, *El Debate*, *Ríodoce* y *El Sol de Sinaloa*. Su trabajo ha sido incluido en la antología de ensayistas *El hacha puesta en la raíz*, publicada por el Fondo Editorial Tierra Adentro en 2006, y en la antología de crónicas *La letra en la mirada*, publicada en la Colección Palabras del Humaya en 2009.



### Vilma Domínguez

Es oboísta de la Orquesta de Cámara Cultura Lince. Ha publicado cuentos en revistas como *Kametsa*, *La Factoría* y *Small Blue Library*, así como en las antologías *Conversaciones en el Umbral* (2020), compilada por

Viridiana Carrillo; *Ponche de Letras* (Tinta de luna, 2021) y *Antología navideña* (Feria Nacional del Libro de Escritoras Mexicanas, 2023). Es también acuarelista aficionada. Su obra se puede ver en la cuenta @pajarapintad.



### Felipe Vázquez

Poeta, crítico de literatura y editor.

Ha publicado tres libros de poesía: *Tokonoma* (1997), *Signo a-signo* (2001) y *El naufragio vertical* (2017); cuatro de crítica literaria: *Archipiélago*

*de signos. Ensayos de literatura mexicana* (1999), *Juan José Arreola: la tragedia de lo imposible* (2003), *Rulfo y Arreola: desde los márgenes del texto* (2010) y *Cazadores de invisible* (2013); y uno de varia invención: *Vitrina del anticuario* (1998). Obtuvo el Premio Nacional de Poesía CREA en 1987, el Premio Universitario de Poesía (UNAM) en 1988, el Premio Nacional de Poesía Miguel N. Lira en 1991, el Premio Nacional de Poesía Gilberto Owen en 1999 y el Premio Nacional de Ensayo Literario José Revueltas en 2002.



### Javier Velázquez

Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), institución en la que es profesor e investigador de tiempo completo adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras. Es miembro del

Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del CONAHCYT. Es autor de los libros *La llave de su reino. Ensayos sobre Gilberto Owen* (CONACULTA/UAS, 2010), *Los autores del régimen. El mundo literario durante el cañedismo* (IMMC, 2012), *Lo revelado por tus manos* (ISIC, 2018) y *La alteridad castigada: ensayos sobre Óscar Liera* (UAS, 2024), así como de artículos académicos y de divulgación en revistas nacionales internacionales.