

Trazos Pedagógicos



REVISTA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA

AÑO 2. NÚM. 3 | EDUCACIÓN, FUENTE DE ESPERANZA Y TRANSFORMACIÓN | MAYO - OCTUBRE DE 2024

NARRATIVA EDUCATIVA

ANTONIO KITAOKA VIZCARRA

MARÍA DEL REFUGIO FLORES OSUNA

VOCES ESTUDIANTILES

ANDREA BERRELLEZA ALTAMIRANO

TANIA HUELA VARGAS

GLORIA YANELI RUBIO ROMERO

MARÍA ESMERALDA SÁNCHEZ NAVARRO



ARTÍCULOS Y ENSAYOS

ERICK ZOROBABEL VARGAS CASTRO

MARÍA CANDELARIA ARIAS ALCARAZ

JESÚS EDUARDO NAVA ARANDA

MARCO ANTONIO LIZÁRRAGA VELARDE

PAUL ERNESTO CARO LIZÁRRAGA

LEONOR FLORES BIBO

FRAGMENTARIO

RONALDO GONZÁLEZ VALDÉS

VIRIDIANA CARRILLO

JOBYOÁN VILLARREAL

TANIA HERNÁNDEZ CERVANTES

MEHDI MESMOUDI



Editorial

Teresa de Jesús Villaseñor Leal

Jesús Aarón Quintero Pérez

Narrativa Educativa

Caperucita y el lobo | 6

Antonio Kitaoka Vizcarra

La Pita. Un relato dirigido a la educación inclusiva | 14

María del Refugio Flores Osuna

Voces Estudiantiles

Educar para ser felices | 20

Andrea Berrelleza Altamirano

El trabajo infantil como una de las causas del abandono escolar | 26

Tania Huela Vargas

Actitudes docentes ante la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales | 30

Gloria Yaneli Rubio Romero

María Esmeralda Sánchez Navarro

Artículos y Ensayos

Memorizar, comprender y reflexionar: habilidades recursivas de un mismo proceso atemporal | 38

Erick Zorobabel Vargas Castro

La metodología STEM en el proceso de aprendizaje de las fracciones matemáticas en educación primaria | 44

María Candelaria Arias Alcaraz

Las representaciones sociales de la investigación científica en estudiantes de educación superior | 48

Jesús Eduardo Nava Aranda

Marco Antonio Lizárraga Velarde

La competencia digital docente desde la heterogeneidad de la vida cotidiana escolar | 54

Paul Ernesto Caro Lizárraga

El rol del docente en la inclusión educativa | 58

Leonor Flores Bibo

Fragmentario

Quince aristas de lo kafkiano | 66

Ronaldo González Valdés

Nosotras | 70

Viridiana Carrillo

Tres poemas | 75

Jobyoán Villarreal

El ruletista, de Mircea Cărtărescu | 78

Tania Hernández Cervantes

Dobles y desviaciones en *La doble vida de Jesús*, de Enrique Serna | 80

Mehdi Mesmoudi

Colaboradores | 85

EDITORIAL

UNA MIRADA A LOS ENTRAMADOS DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA

Teresa de Jesús Villaseñor Leal
Jesús Aarón Quintero Pérez

La revista *Trazos Pedagógicos*, en su tercer número, reafirma el interés y el gusto por la escritura académica de la comunidad educativa de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Concluido su primer año de vida, la publicación se consolida como un espacio donde profesorado y estudiantado manifiestan su madurez académica y su compromiso con la reflexión educativa.

La educación, eje común de los textos incluidos en las secciones *Narrativa Educativa*, *Voces Estudiantiles*, *Artículos y Ensayos*, articula los saberes y experiencias compartidos por las y los autores a partir de su práctica docente y su labor investigativa en la universidad. Asimismo, *Fragmentario* vuelve a ofrecer un panorama de la versatilidad de las y los escritores sinaloenses, al que en esta edición se suman voces provenientes de otras latitudes del mundo.

En la sección *Narrativa Educativa* se despliega la mordacidad y la reflexión crítica en torno a las complejidades del fenómeno educativo. En *Voces Estudiantiles*, el alumnado comparte los conocimientos teóricos y de investigación adquiridos durante su formación. Por su parte, en *Artículos y Ensayos*, las y los lectores encontrarán temáticas que evidencian la consolidación de las líneas de generación y aplicación del conocimiento en torno a procesos de formación e inclusión educativa, convivencia y disciplina, entre otras. Finalmente, *Fragmentario* reúne ensayos, cuentos, poemas y reseñas que muestran lo mejor de nuestras letras.

Este esfuerzo institucional, sostenido por la participación individual y colectiva de la comunidad universitaria, refleja el compromiso de las y los investigadores y el creciente interés del estudiantado por la escritura académica. A todas y todos, nuestro reconocimiento y agradecimiento por sus valiosas 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

Trazos Pedagógicos



Narrativa Educativa

CAPERUCITA Y EL LOBO

Antonio Kitaoka Vizcarra

Introducción

Se ofrece un acercamiento curricular hermenéutico–iconoclasta a los Libros de Texto de la Nueva Escuela Mexicana, tomando como estudio de caso *Lengua Materna. Español. Primer grado de primaria*, con énfasis en los cuentos con lobos.

De este texto se seleccionaron dos lecturas de los Bloques 2 y 3 que se refieren a cuentos infantiles de lobos. Se expone un breve comentario de ellas con la finalidad de introducirnos en las formas pedagógico–didácticas con que se utilizarán dichas lecturas.

Consecuentemente, el nivel de interpretación ya no es doxástico o exegético, sino hermenéutico filosófico–crítico e iconoclasta (no adorar íconos o ídolos de cualquier especie, sino verlos como terrenales, humanos, no metafísicos). Aclarada la hermenéutica de la mirada, vamos directamente a los objetos de estudio curricular:

Bloque 2. Tiempo de leer. Cuentos con lobos

Escucha la lectura: «Caperucita Roja» (SEP, 2023, pp. 126–128). «Había una vez una niña muy bonita. Su madre le había hecho una capa roja que tenía una caperuza para taparse la cabeza...»; y así continúa el conocido cuento de Charles Perrault, en el que el lobo engaña a la niña para que tome el camino más largo y tener el tiempo suficiente para devorar a su abuelita y, luego, a ella. Aunque al final un cazador las salva y mata al lobo.

Bloque 3. Tiempo de leer. En este bloque encontramos la versión barroca de la Caperucita en «Cuentos dentro de otros cuentos». A continuación, se lee «Muchachita del bosque» (SEP, 2023, p. 152). En este relato, aparece el Lobo Grande advirtiéndole al Lobo Pequeño que tenga cuidado con una niña de caperu-

za roja, pues tuvo mucho que ver con el triste final de su tatarabuelo.

Cuento barroco para adultos: «Caperucita y el Lobo»

El currículum oculto–ideológico que prima en el cuento que se presenta a continuación puede interpretarse desde múltiples miradas y formas de concebir la realidad económica, social, política y educativa en la que vivimos. Se puntualiza que en este cuento se emplearon imágenes o viñetas con la finalidad de cautivar a los lectores; esto es acorde con Joan Ferrés (2008), cuando afirma que «el uso de la imagen potencia la fuerza expresiva de la palabra y le confiere interés y valor» (p. 152).

«Caperucita y el lobo»

Érase una vez un pueblo tranquilo, situado en el regazo acogedor de las faldas de la Sierra Madre Occidental, donde se vivía en felicidad y armónica concordia. Sus risueños habitantes poseían cualidades muy especiales: eran honestos, jamás hablaban con mentiras y buscaban siempre el bienestar de su comunidad.

Aunque la noche encendiera sus pequeñas velitas celestes y apagara las enormes lámparas crepusculares, dejando caer un manto tenebroso y negruzco sobre las calles desoladas y sombrías, éstas, cariñosamente, abrazaban y protegían a todo aquel que transitara por ellas. Y así, pasó el tiempo colmado de santa paz y afabilidad entre sus queridos y fraternales pobladores.

Nota: las imágenes que acompañan este texto fueron generadas por IA con base en bocetos proporcionados por el autor.



Sin embargo, un día aciago —en el que hasta el astro sol, asustado, se ocultó tras los oscuros nubarrones que auguraban graves amenazas desde lo más alto de los cerros— se escucharon ruidos extraños que espantaron a las aves y perturbaron la quietud y la placidez de los moradores.

Estos sonidos estridentes atravesaron abruptamente el follaje de los pinos, desgarrando los angustiados oídos de los pueblerinos. Se percibían señales de siniestros presagios. De repente, aparecieron figuras grises y grotescas, de aspecto animalesco, que descendían lentamente de los montes aledaños. Mirando con iracundia hacia todos lados, irrumpieron con violencia en la sosegada tranquilidad de la comunidad.

Se situaron en el centro de la calle y, de pronto, uno de ellos adelantó su enorme pie y lo azotó contra el suelo, provocando un estruendo alarmante que impresionó a los allí reunidos. Este ser —injerto de lobo y hombre, el más corpulento y agresivo del grupo— era quien comandaba a aquella manada intrusa, prepotente y mal encarada, que entraba intempestivamente en el pacífico pueblo.

El terrorífico energúmeno, irguiéndose con despótica arrogancia y con voz estentórea, se dirigió a los atemorizados lugareños:

—¡Somos hombres de bien! Venimos a enseñarles cómo salir de la pobreza que los oprime y les causa infelicidad y angustia. Formamos parte de una asociación civil no gubernamental denominada *Lobos Privatizadores*.

Estos entes antisociales, enemigos de la concordia y la bonhomía del poblado, se ostentaban como un organismo de la sociedad civil preocupado por la educación, la salud y el bienestar del país; no obstante, encubrían su verdadera intencionalidad mercantilista y ambiciosa: conseguir dinero a toda costa, sin pudor ético alguno.

Sus intereses aviesos e infames eran claros: convertir la salud y la educación públicas en negocios privados, controlados y manipulados por ellos. Para lograrlo, se disfrazaban con el rostro de tiernas «abuelitas» para engatusar a las inocentes «caperucitas rojas» del ingenuo poblado.

Esa era la artimaña, la trampa ideológica para imponer la perversa mentira de que eran los grandes libertadores e impulsores de la democracia de

la patria. En realidad, representaban a los sectores económicos más poderosos de la nación, proclives a la privatización de las instituciones públicas más importantes de la sociedad.

Para consumir esta ignominiosa acción —supuestamente en favor de la educación, la salud y el bienestar social— los lobos ambiciosos difundieron sus mentiras miles de veces hasta convertirlas en verdades absolutas. Invirtieron cantidades inusitadas de dinero en los aparatos ideológicos mediáticos de Estado que, antaño, presumían servir al poder público, pero que en realidad trabajaban para el mejor positor: aquel que pagara más por generar inconciencia alienante en el público, acorde con los intereses de sus adinerados clientes.

La retórica se convirtió en el arma persuasiva de los lobos privatizadores. Con falsas promesas de democracia y mejor calidad de vida, aparecían tendenciosamente en todos los programas de televisión, periódicos y revistas, día tras día, empleando un lenguaje cautivador y engañoso con el que pretendían atraer a las «caperucitas rojas» de las escuelas públicas, vendiéndoles la idea de que estaban preocupados por el destino de la salud y la educación.

Así, específicamente en el sector educativo, pregonaban que los nuevos modelos debían tomar en cuenta sus supuestas «verdades», presentadas como científicas desde la comodidad de sus oficinas y bajo la asesoría de su pedagogo predilecto: *el Gran Chat-GPT*.

No deseaban abandonar su área de confort: la cánicula del tórrido verano y la incomodidad de vivir directamente en las aulas los procesos auténticos de enseñanza-aprendizaje les resultaban insoportables. Preferían el mullido sofá reclinable desde donde elucubraban recetarios para resolver los graves problemas de la educación, previamente autorizados por sus amos, a quienes obedecían dócilmente a cambio de jugosos estímulos económicos que reforzaban su conducta pragmática.

En consonancia con estos dispositivos conductistas de condicionamiento socio-ideológico, los lobos privatizadores reinventaron el cuento de «Caperucita Roja», en el que ellos mismos aparecían como bondadosas y generosas «abuelitas», ofreciendo

consejos, advertencias y soluciones al por mayor para ganarse la confianza de los pobladores: profesores, alumnos, padres de familia y autoridades educativas.

Una vez que los habitantes «se tragaron» este cuento reinventado, lavándoles el cerebro e inculcándoles el virus ideológico de que solo los lobos privatizadores tenían la solución a todos sus problemas, procedieron a inficionarles el bacilo de la arbitrariedad cultural: el *habitus* privatizador. Para ello aplicaron la famosa técnica conductista del reforzamiento operante, utilizada en perros, palomas, ratas o gatos, ahora trasladada a los ingenuos seres humanos. No era de extrañarse: estos hombres-lobo eran producto de los mismos modelos zoológicos, ejecutados con éxito gracias a la introyección de esa sofisticada y oculta violencia simbólica en las prístinas mentes de los crédulos moradores.

De este modo, la técnica conductista y el reduccionismo cultural-educativo engendraron el *habitus* privatizador, que se extendió exponencialmente, no solo en aquel pueblo idílico y barroco, sino por todo el orbe globalizado. La ruta pedagógica que imponían estaba marcada por los intereses de estos embaucadores, tal como el lobo del cuento que miente a la «Caperucita» sobre el camino más corto porque desea llegar primero a la casa de la abuelita y «comérsela».

Logrado su propósito de embaucar a los pueblerinos, el lobo y sus compinches se despojaron de sus disfraces de cariñosas «abuelitas» e iniciaron su liturgia lobuna. Festejaron con un ritual mistificador en el que pregonaban defender el derecho a aprender de las «caperucitas rojas», mientras ocultaban su verdadero objetivo: privatizar todo lo público y someterlo a las leyes del mercado, astuto y voraz, que actúa con principios ególatras para obtener las más jugosas ganancias, aun a costa de hundir en la miseria a los ilusos aldeanos.

Con gran entusiasmo, el excelso líder comenzó a vociferar:

—«¿De quién son estas hermosas escuelas?»

—¡Mías! —respondieron al unísono los feroces lobos privatizadores, convirtiéndolas en *changarros escolares*.

—«¿De quién son estas fabulosas becas para estudiar?»

—¡Mías! —volvieron a aullar, transformándolas en *carísimas colegiaturas*.

—«¿De quién es este modelo educativo basado en la formación humanista?»

—¡Mío! —vociferaron las bestias, transfigurándolo en un *modelo empresarial* basado en la venta de la formación comercial.

Otro prepotente lobo regordete, de ojos azules, sacudiéndose su melena o peluca alborotada, vociferó con furiosos aullidos y aterrorizó a los aldeanos al amenazarlos con vender a las potencias extranjeras el litio, la Patagonia, los bancos, la educación, la salud; en suma, todo, incluso la patria. Su plan consistía en sustituir la influencia reguladora del Estado por la del mercado, cuya mano supuestamente ciega guiaría libérrimamente la economía de los lugareños, buscando una mejor plusvalía que no solo enca-

reciera las mercancías, sino que también convirtiera al propio ser humano en mercancía.

Este lobo pretendía imponer sus leyes privatizadoras con el falso discurso de liberarlos de la opresión de un Estado burocrático corrompido por los gobiernos anteriores. Se presentaba como un nuevo Rey Midas que, con su toque mágico, convertiría todo y a todos en oro-dólar. De ahí que pronto se ganara el mote del «Lobo Anarco-Mercenario Mi-ley».

Finalmente, para embaucar a los campesinos, algunos lobos se disfrazaron de divinos pastores con el fin de confundir a sus fieles ovejas mediante consignas malévolas. No confrontaban religión contra religión, sino que ocultaban su abierta preferencia por el modo de producción capitalista. Así, confundían a sus feligreses ovinos con severos sermones de diabólica furia: «¡Cristianismo, sí! ¡Comunismo, no!», cuando en realidad su verdadero credo era «¡Capitalismo, sí! ¡Comunismo, no!».



A esto se refería aquel sabio alemán cuando hablaba de la transmutación de los valores y de la muerte del pseudo-dios creado por conveniencia e intereses mezquinos, plagados de valores mercenarios y ambiciosos, en lugar de dar paso a la resurrección de los valores universales auténticos y verdaderamente cristianos, sepultados por la enfermiza codicia de obtener los treinta denarios con que se traicionó al Gran Maestro.

El pandemónium festivo estaba en su máximo apogeo. La celebración del triunfo de los lobos privatizadores se acompañaba de la degustación de plattos condimentados con las miserias de los ovejunos lugareños y de las engañadas Caperucitas Rojas y abuelitas...

Pero sucedió algo insólito: un fulgurante relámpago rasgó el techo cristalino del cielo y, de la enorme hendidura, emanaron inusitados sonidos que expresaron este elocuente mensaje divino:

El buen pastor pone su vida por las ovejas; mas el mercenario, viendo venir al lobo, abandona las ovejas y huye; por eso, cuando entré a mi templo e hice un azote de cuerdas les dije a los mercenarios que se habían adueñado de él: ¡Quitad esto de aquí, no hagáis de la casa de mi Padre un mercado!

Esta nueva luz celestial iluminó la conciencia de los nativos y desveló el falso cuento de prosperidad con que los habían engatusado. Así, el pueblo, indignado, salió a buscar a las bestias y, al hallarlas y confrontarlas, éstas lloraron e imploraron perdón.

Su gran líder, ante el temor de ser encarcelado, aulló pidiendo piedad y exclamó:

—¡Oídmeme! Os suplico, os ruego indulgencia; ¡me juzgan maligno, no ven mi inocencia!

Lágrimas brotaban del lobo infernal. El pueblo accedió y el animal siguió:

«Soy de bestia y hombre vergonzoso injerto,
mi cuerpo es enorme, mi mente un desierto;
subyugan mi cuello cadenas malditas,
cadenas de fuego que queman, que irritan;
cadenas de odio que hieren mis sienes,
golpean mis ojos, mi boca y mi mente.

Pero no sólo a mí fustigan de mil modos,
cadenas tienes tú y yo y aquel y todos.
Mas tú, ¡oh insuperable creación!,
no permitas la afrenta de la alienación.

Si encuentras en mí la mano que aherroja,
el puño inconsciente que arrastra y despoja,



no mires al hombre, pues no soy humano,
soy bestia que sólo obedece a sus amos.

A veces soy libre, pero es sólo un sueño,
despierto en cadenas, el amo es mi dueño.
Ayuda te pido, libera mi mente,
logremos justicia y emancipa a mi gente.

Ante esta sincera y emotiva confesión, el pueblo comprendió que aquella manada de lobos humanos no eran enteramente bestias ni enteramente hombres, sino fragmentos de ambos, o quizá de ninguno; pues la ingente necesidad de sobrevivir, unida a la carencia de valores éticos universales y auténticamente humanos, los había llevado a obedecer ciegamente a sus crueles amos: los autores intelectuales de un proyecto que buscaba producir y reproducir el mayor ejército de reserva de lobos privatizadores, adoctrinados en la avaricia del mercado globalizado-neoliberal y en los dictados inhumanos de las bolsas que compran y venden, al mejor postor, tanto bienes materiales como valores espirituales.

Así, al quedar al descubierto los insanos motivos encubiertos bajo máscaras de bondad, los lobos privatizadores —sacudidos en lo más hondo— se dieron cuenta de que la felicidad no consiste en ganar mucho ni en gastar mucho, sino en ser mucho: ser personas honestas, amigables, fraternas y cimentadas en valores éticos primordiales. Solo así podrían superar la tentación corrosiva del lucro y reencontrar la esencia de lo humano, destinada no al sometimiento del prójimo sino a la construcción solidaria de una auténtica comunidad universal.

Mas, no todo quedó ahí. Pasaron los años... la Caperucita Roja se convirtió en una hermosa mujer y, como todo entorno social que está compenetrado de paz, armonía y amor, logra transformar las miradas excluyentes en miradas inclusivas; entonces sucede lo inconcebible al tocarnos ser testigos de esta escena barroca y surrealista, en la que el Lobo, deslumbrado por la hermosura de la otrora niña del cuento, tuvo que sostener su enorme mandíbula, que se había quedado abierta por la fascinación del encanto esplendoroso emanado de tan divina deidad y, exhalando balbuceos nerviosos y llenos de amor, lo

vimos ejecutar esta emotiva pieza plena de romanticismo, en un solo acto: «El lobo redimido, alisándose su abundante melena y admirando la belleza de la Caperucita Roja, le dijo: —Me preguntas, como si fuera el espejo mágico de Blancanieves, que quién es la más bonita de la comarca; pues yo te digo, mientras clavabas en mi pupila tu pupila azul, que la más bonita... eres tú».

Ante tan sublime escena, pletórica de sentimentalismo, los montes crujieron, los árboles sacudieron sus hojas estrepitosamente y... un torbellino de pasiones encontradas abrió un boquete en el cielo raso, de donde emergió una silueta fantasmagórica y fosforescente que, con su dedo índice flamígero, señalaba de manera tajante al enorme lobo que vestía un flamante y principesco traje azul, cuya sonrisa se desvaneció súbitamente al ser interpelado por esa aparición espectral. Trémula y perturbada, el rostro de Caperucita Roja se tornó púrpura de la indignación ante el supuesto agravio que se advertía en el injurioso señalamiento de ese misterioso engendro hacia su posible cónyuge...

De repente, un ruido ensordecedor iba *in crescendo* hasta que, claramente, se escuchó en todos los rincones del poblado la muy aludida frase hobbesiana que exhibía la verdadera naturaleza del amoroso lobuno: «HOMO HOMINI LUPUS»...; entonces, la Caperucita Roja, confundida y enamorada, resguardando a su querido pretendiente, lo abrazó con mucha vehemencia, protegiéndolo del ser maligno... Estaban sus caras tan estrechamente juntas que ella abrió sus ojos desmesuradamente al notar las facciones tornadizas de su enamorado, a quien le preguntó: —«Mi precioso lobezno, ¿por qué tienes ese hocico tan grande?» Y él le contestó: —«¿Para besarte mejor!» —«¿Y esos colmillos tan afilados y enormes?» ¡PARA...!

La espectral aparición lentamente se fue difuminando, perdiéndose en el horizonte infinito, mientras reverberaban, en la profundidad de la noche, las últimas palabras del terrorífico espíritu: «El Lobo siempre será un Lobo para el Hombre y, mucho más, para las inocentes caperucitas rojas y las bondadosas abuelitas».

A pesar de la apocalíptica escena, muy en el fondo de la Caja de Pandora se movía, angustiada y desesperada, la ESPERANZA, quien logró no solo ser el sueño anhelado de todos los pobladores, sino ser la concreción de esa fantasía crucial de un Nuevo Contrato Social que cambiara las conciencias y transmutara los valores inmorales y consumistas que nos habían convertido en seres individualistas y egocéntricos, que ya solo operábamos como objetos de cambio y control del Mercado Neoliberal. Este cambio, tan vehementemente esperado, se dio en la figura simbólica de una mujer, de quien emanaba la ESPERANZA de una poderosa energía liberadora que estaba a punto de emerger como una colosal fuente de emancipación y transformación de los espíritus humanístico-universales del mundo.

Pero esta historia continuará...

Fin.





LA PITA

UN RELATO DIRIGIDO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

María del Refugio Flores Osuna

Cuando Lupita nació, no tenía posibilidades de sobrevivir. En el pueblo no se contaba con atención médica. Además de ser un parto delicado, fue doble, y el compañero nació muerto. El cuerpo pequeño y frágil cabía en una caja de zapatos que su madre acondicionó para mantenerlo tibio; después, una jaba de madera recubierta con cobijas hizo la función de incubadora. Ella, con cuidados y esmero, le transmitía día a día el calor y el aliento que necesitaba para permanecer en este mundo.

Le pusieron el nombre de la Virgen de Guadalupe, pero todos la llamaban «La Pita». Imposible que pasara inadvertida: además de ser bajita, su cuerpo regordete y el vientre demasiado abultado atraían la atención de la gente; su cara redonda reflejaba una ternura que dejaba entrever sus rasgos.

Para Lupita, su vida era un ritual. En cuanto sentía que su mamá se levantaba de la cama, ella también lo hacía. Mientras su madre ponía la leña para el café, se quedaba a tender la cama donde ambas dormían. Después, se dirigía a la cocina a esperar el desayuno. Entretenida, mordisqueaba el dedo gordo con sus encías. Siempre ocupaba el mismo lugar en la mesa y sujetaba su cuchara con la mano para que nadie fuera a tomarla por equivocación. Su madre la observaba paciente; solo ella la entendía y conocía a la perfección. Para Pita, el comer era un deleite. Por la falta de dientes, disfrutaba los alimentos sin ninguna prisa. Satisfecha y sin abandonar su lugar, miraba a los demás miembros de la familia, pues no había poder humano que la hiciera ceder su silla y permanecía en ella hasta que todos hubieran terminado.

Le gustaba participar en las labores del hogar y tenía muy establecidos sus quehaceres diarios: lavaba los trastos, hacía su cama y barría el corredor. Estas actividades la mantenían ocupada media mañana. Enseguida, en la poltrona, dormitaba con los labios entreabiertos y la punta de la lengua asomando por su boca.

En punto de las doce comía. Después de lavar la loza, aseaba su cara y se ponía polvo hasta quedar como semita; el pelo lo untaba con brillantina, cambiaba de ropa y se iba a su recorrido diario.

—¡Qué guapa! Pero estás muy blanca, hija —decía su mamá al tiempo que le sacudía el rostro.

Con su caminar lento, atravesaba el corral para llegar hasta la calle que la llevaría a visitar el pequeño pueblo. Se detenía en algunas casas para preguntar qué habían comido y, si el guiso era de su agrado, pedía un taco. Taco que nadie le negaba por temor a que les hinchara la panza: existía la creencia de que, por ser cuata, tenía el poder de enfermar a la persona que no le ofreciera de lo que comía. Julián, que siempre se jactaba de que no era cierto, ya había vivido la experiencia. Todo un día duró con el estómago inflamado y duro; el dolor lo hacía retorcerse. Buscaron a Lupita para que lo sobara y ésta, molesta por las burlas de Julián, se negaba, hasta que su madre le suplicó y le prometió darle unos dulces. Solo entonces se dignó a hacerlo. Se untó las manos con manteca y suavemente las deslizaba en forma circular por el abdomen, suficiente para que el enfermo dejara de quejarse. Las personas presentes corrieron la voz de lo sucedido y nunca nadie en el pueblo tuvo la osadía de negarle comida a Lupita.

A un lado de la capilla habitaba Lavita, una mujer soltera y de edad. Le encantaba recibir visitas porque era la única forma de evitar sentirse sola. Con su trato amable y cariñoso atraía a niños y jóvenes que se reunían a platicar y a jugar lotería. Siendo ésta la última casa, ahí Pita permanecía más tiempo. También le gustaba participar y siempre ganaba; no faltaba quien pagara su carta cuando iba perdiendo. Ya que notaba que la noche se acercaba, volvía a casa, pero esta vez se iba directo, sin detenerse, porque le tenía miedo a la oscuridad. Solo gritos escuchaba al pasar:

—¡Adiós, Pita!

—¡Adiós! —contestaba apresurada.



Con la luz tenue alcanzaba a cenar, salía detrás de su mamá a sentarse al corredor; el candil a un lado les iluminaba el entorno y Lupita empezaba a relatar las cosas de las que se había enterado durante el trayecto.

—¡Mamá, la Petra guisó mole!

—Y de seguro has de haber comido. Ya sabes que te hace daño comer de más.

—No, mamá —contestaba molesta—. No comí.

—Pues ojalá, porque si no, no me vas a dejar dormir en toda la noche.

—Mamá, la Lavita te manda saludar. Dice: ¿cuándo vas tú pa'llá, pa'riba?

—A ver qué día me doy una vuelta.

—¡Ah, mamá!, me gané un peso en la lotería, ten, guárdalo tú, pa' que me compres zapatos y un corte de vestido pa'l día de la Virgen.

—Bueno, yo te lo guardo, pero hay que juntar más porque no te va a alcanzar.

—¿Ya supiste, mamá, que se murió Pancho?

—¿Qué Pancho?

—El de la Tencha; lo van a traer pa'cá, se murió en el Puerto.

Con voz entrecortada proseguía:

—Mamá, yo no quiero que te mueras, me da miedo quedarme sola.

—No, no me voy a morir. Le pido a Dios que tú te mueras primero. ¿Quién va a cuidarte como yo? No quiero que te quedes rodando.

—¡No, mamá! Yo no quiero morirme —decía, al tiempo que soltaba el llanto de niña y se cubría los ojos con las manos.

—No, no te vas a morir, ni yo tampoco. Ya no llores.

Dejaba de llorar y se recostaba en las piernas de su mamá, que con cariño le acariciaba la cabeza.

Tenía cuarenta años cuando quiso hacer la primera comunión. Las monjas de la ciudad iban cada semana a dar catecismo a los niños y ella de inmediato se anotó y le llegó con la novedad a su madre.

—Mamá, pa'riba llegaron unas señoras pa' enseñar a rezar.

—Muy bueno es que aprendan a rezar.

—Las chiquillas van ir y yo también.

—Me parece bien.

—Y vas tú a comprar vestido blanco, una corona y velo.

—A ver, cómo está eso.

—Las señoras dijeron...

Al día siguiente, Pita venía acompañada y gritaba desde que entró al corral:

—¡Mamá, mamá, aquí está la señora!

—¿Qué señora, Pita? —le contestó desde la ventana.

—La que reza.

—Ah sí, ahora salgo. ¡Ay, hija!, ésta no es una señora, es una monjita. Perdónela, madre.

—No tenga cuidado, vine porque Lupita insistió. Sabrá que quiere hacer la primera comunión con los demás niños.

—Hija, tú ya estás grande para eso —contestó sonriente.

—No diga eso, si Lupita quiere, déjela. La edad es lo que menos importa.

Abrazando a su hija preguntó:

—¿Y para cuándo sería?

—Mire, señora, los estamos preparando para el diez de mayo. Un padre del seminario vendrá a ofrecerles la misa y la comunión.

—¿Es verdad que tiene que ir vestida de blanco, con velo y corona?

—Bueno, depende de cada quien, pero no es una obligación.

Llegó el día de las madres y Lupita estaba feliz. Al ponerle su mamá la corona y el velo, emocionada preguntó:

—Mamá, ¿parezco novia yo?

—Sí, hija, te ves muy linda.

—¿Por qué no me caso yo, mamá?

—Porque no puedes, hija. Aquí me ayudas con el quehacer, pero el matrimonio es otra cosa: tienes que atender a tu marido, lavarle, plancharle y preparar la comida. Tú ni cocinar sabes. Además, hay que hacer muchas otras cosas y tú no puedes tanto.

—No, mamá, yo nomás me caso con vestido largo, blanco, y me vengo pa'cá contigo.

—¿Y tu marido?

—Que se vaya con su mamá.

En la misa, Pita se confundía con las demás niñas. En cierta forma, sentía realizado el sueño que había tenido por años: vestirse de novia como todas

las muchachas del pueblo. No pudo evitar recordar aquel músico que conoció en un festejo el día de la Virgen, que le llevó serenata y hasta la pidió en matrimonio... a su madre.

A tan solo unos días de cumplir cincuenta años, amaneció enferma de gripe. Con remedios caseros la quisieron curar; al ver que la enfermedad iba en aumento, la llevaron a la ciudad. Demasiado tarde: le atacó neumonía y murió.

La mamá de Lupita lloraba en silencio. Muchos hijos había visto enterrar, pero Pita, su niña, su

compañera, la dejaba sumida en una gran tristeza. El pueblo entero acudió a darle el último adiós, recordaban los momentos graciosos que compartieron con ella.

Por las tardes, con la luz del crepúsculo en el camino, se levanta el polvo, como si alguien avanzara de prisa por él. Al llegar a la casa de Lupita desaparece. Justo al ocultarse el sol.



UNIVERSIDAD

Trazos Pedagógicos

A sepia-toned photograph of the Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UNPTC) building. The building's facade features the words "UNIVERSIDAD PED" in large, raised letters. Above this, the word "RECT" is partially visible. In the foreground, a statue of a dog, likely a bulldog, stands on a large, rough-hewn rock base. The dog is looking upwards. The image has a warm, brownish tint and a slightly grainy texture.

RECT
UNIVERSIDAD PED

Voces Estudiantiles

EDUCAR PARA SER FELICES

Andrea Berrelleza Altamirano

¿Para qué se educa? Creo que esta es una cuestión sobre la que pocas veces reflexionamos como sociedad y como docentes. El sistema educativo se dedica a formar a los miembros de la sociedad con el fin de que sean funcionales en ella. Se puede decir que somos un sistema de engranes cuyo trabajo permite el funcionamiento integral de la máquina. Pero, ¿es realmente integral?

La felicidad no consiste en desear cosas, sino en ser libre.

EPICTETO

El funcionamiento integral de un sistema implica que todos los aspectos que lo conforman estén funcionando al mismo nivel de satisfacción, pero de los elementos con los que contribuimos al sistema social, ¿cuáles serían los que son parte de esta integración?

Como seres humanos, tenemos la fortuna de enriquecer nuestra existencia desde diferentes aspectos; por eso nos educamos y trabajamos en cada uno de ellos con la expectativa de lograr un desarrollo integral (es decir, en conjunto) óptimo. Estos aspectos pueden definirse como dimensiones, potencialidades que el ser humano manifiesta en distintos contextos y que generan un crecimiento a nivel individual y colectivo. Así, podemos decir que las dimensiones que nos conforman son cinco: la biológica, la mental, la espiritual, la social y la comunicativa, las cuales podemos agrupar a nivel individual (cuerpo, mente y espíritu) y a nivel colectivo (comunidad y comunicación) (Hernández, 2015).

A nivel individual, la dimensión biológica se refiere al desarrollo sano del cuerpo: comer balanceadamente, hacer ejercicio o visitar al médico. El desarrollo mental óptimo implica una «mente sana», lo cual se logra alimentando dos partes de la misma: la cognitiva y la emocional-afectiva. La cognitiva parte de la percepción del mundo a través de lo sensorial, respuestas emocionales básicas y la capacidad humana de utilizar el intelecto para conocer el entorno mediante la construcción de conceptos y significados, y luego resignificarlos cuando el contexto lo demande para adaptarse a él; es decir, las experiencias directas con la vida y los vínculos entre los seres vivos. La parte emocional-afectiva se desarrolla con experiencias de autoconocimiento y reflexión introspectiva. Cabe destacar que este, precisamente, es el punto de partida para el objetivo de este texto.



El desarrollo espiritual puede, por su parte, dividirse en tres aspectos que requieren ser desarrollados: lo moral (el entendimiento de lo bueno y lo malo, cuyos significados se crean a partir de la conciencia reflexiva), lo estético (el arte) y la tecnología (estas dos últimas surgen de la necesidad creativa del ser humano, la búsqueda de la perfección y la transformación que todo desarrollo conlleva). Se trata de una unidad de cuerpo y mente, del yo y de la comunidad, que busca lograr una sensación de unidad con todo y el fundamento del sistema de creencias.

Por otro lado, a nivel colectivo, el desarrollo en comunidad se divide en el aspecto biológico (una sociedad sustentable y amigable con el medio ambiente), el económico (trabajo y comercio), el político (administración y poder) y el cultural (valores, creencias, normas de conducta), los cuales dan cohesión e identidad a una comunidad. Todas estas subdimensiones materializan significados compartidos, por lo que deben conocerse, preservarse y desarrollarse.

Finalmente, la comunicación logra ser una dimensión de desarrollo importante en el ser humano, pues el lenguaje (articulado y simbólico) es el vehículo que nos permite transformar la información en conocimiento y expresar nuestras ideas; es el medio por el que podemos conectar con nosotrxs mismxs (introspección) y con lxs demás (proyección) (ídem).

Una vez aclarada la idea del desarrollo integral del ser humano, es obligatorio regresar a la pregunta: ¿para qué se educa? La idea práctica que se tiene, en general, sobre el propósito de la educación es aquella en la que se prioriza la inmersión en la sociedad y la transmisión de conocimientos: desarrollar habilidades para comprender el mundo y recibir los conocimientos necesarios y suficientes para luego trabajar y promover el progreso económico; ser capaces de insertarnos en la sociedad y cumplir con la responsabilidad que nos toca como ciudadanxs y miembrxs de la misma (comprendiendo la responsabilidad como trabajo y producción para el desarrollo económico del sistema). No obstante, estos aspectos no resuelven un desarrollo integral del ser humano, ya que los aspectos (o las dimensiones) relacionados con el crecimiento personal se consideran como algo que se puede hacer después o, en otras palabras, menos relevantes, por lo que no se trabaja en ello.

Sin embargo, varixs autores están de acuerdo con la postura a favor del desarrollo personal de lxs individuxs, como el estadounidense John Dewey, quien argumentaba que lxs alumnxs aprenden de mejor manera mediante la vivencia de las experiencias de aprendizaje, lo cual hace posible formar alumnxs para la vida en sociedad mediante el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la participación democrática, al tiempo que abogaba firmemente por una visión holística e integrada que considerara el desarrollo emocional y moral de lxs alumnxs (1916).

Por otro lado, Howard Gardner propuso la idea del desarrollo de la inteligencia humana: para ello, es necesario reconocer que todxs tenemos distintas áreas a desarrollar y que algunxs tienen mayor facilidad para desarrollar unas áreas más que otras; esta es su teoría de las inteligencias múltiples.



Gardner comparte en su teoría que la escuela es más que solo el lenguaje y la lógica matemática, pues el ser humano tiene talentos diversos que se reparten en ocho diferentes tipos de inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Con esto, Gardner propuso enfocarse en potenciar las áreas de lxs alumnxs que a ellxs más se les faciliten o en las que muestren mayor interés (2011). Sin embargo, al tener todas las inteligencias integradas en nuestro cerebro, es posible desarrollarlas todas sin discriminar en qué somos más talentosxs.

Ambos, junto con Hernández, reconocen que el área, aspecto o dimensión que es muy importante desarrollar es aquella que alude a la parte afectivo-emocional de lxs alumnxs; así es como podría lograrse su búsqueda formación integral.

Pero, ¿por qué es importante darle relevancia al desarrollo emocional de lxs alumnxs? El porqué tiene origen en la razón de educar integralmente; es decir, se educa de manera integral porque es la forma de desarrollarnos de manera balanceada (aunque esto, en realidad, no sucede en nuestro sistema actual). Entonces, la pregunta más adecuada quizá es: ¿para qué le damos relevancia al desarrollo emocional de lxs alumnxs?

La escuela educa o forma, como ya dije, para la funcionalidad en sociedad; esto es, contribuir al reforzamiento y continuación de un sistema (en el que vivimos) que solo demanda elementos productores y premia o reconoce a quien muestre más eficiencia para producir, lo que deriva en valorar solamente a las personas por lo que producen y no por lo que son. Y parte de eso es también una práctica de discriminación; por ello se practica una educación para un sistema de opresores y oprimidxs en el que solo una parte (lxs opresores) goza de los beneficios que la producción de lxs más desfavorecidxs (lxs oprimidxs) genera.

El pedagogo Paulo Freire planteó en sus estudios la idea de la práctica de una educación para la liberación, entendiendo que la libertad sería construida por lxs propixs educandxs, partiendo de la concientización de la posición de oprimidxs en la que se encuentran y tomando una conciencia crítica de la realidad y de un sistema cuya estructura de poder

perpetúa la opresión. En la escuela, el desarrollo del pensamiento crítico comienza con el cambio de la praxis de educación bancaria, en la que lxs profesores solo depositan la información en sus alumnxs, quienes fungen como receptores pasivxs, por una praxis que incluye el diálogo auténtico entre profesores y alumnxs desde una posición horizontal y en la que se promueva un aprendizaje recíproco, mismo que aporta la construcción conjunta del conocimiento y la reflexión crítica (1970).

La reflexión y el pensamiento críticos son fundamentales en el proceso de concientización porque constituyen el primer paso para llegar al desarrollo emocional propio; el pensamiento crítico es lo que nos permite cuestionarnos sobre nuestro entorno y sobre nosotrxs mismxs y, una vez llegando al auto-cuestionamiento, empieza el autoconocimiento, del cual parte todo el proceso del desarrollo de la inteligencia emocional.

Una de las noticias que más ha sacudido a la sociedad mexicana este último mes es la introducción de los nuevos libros de texto. Aquí no se hará mención sobre si los contenidos son apropiados, si hay errores, si fueron creados por maestrxs y expertxs o no, ni sobre la larga fila de quejas... La única razón por la que hago mención de estos nuevos libros de texto es porque esta nueva currícula promete, como el nombre lo dice, una Nueva Escuela Mexicana y propone una enseñanza con bases pedagógicas freirianas, por lo que se percibe un futuro educativo prometedo.

Sin embargo, creo que es necesario recordar un elemento fundamental para llevar a cabo este ambicioso proyecto: el desarrollo de la inteligencia emocional. Nel Noddings, pedagoga e investigadora estadounidense, afirma que la escuela ha de convertirse en un centro de desarrollo del cuidado propio y de unxs a otrxs, pero se ha centrado tanto en la transmisión de conocimientos para la funcionalidad de la vida y la academia que ha olvidado las dimensiones ética y emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El desarrollo de la empatía y la compasión tiene gran importancia en la formación de lxs alumnxs, pues ayuda a que se sientan segurxs: apoyadxs, valoradxs y respetadxs (1992); por lo tanto, debe ser una prioridad.

Podemos concluir con la idea de que la educación ha de servir para orientar el desarrollo de lxs educandxs hacia la formación cooperativa y no, como la actual, para formar mediante las competencias y para la competitividad.

La educación desde lo colectivo (y no desde lo individual) es la que promueve la libertad, pues es colectivamente como se va a alcanzar un desarrollo pleno de la empatía, fundamental para el conocimiento, la tolerancia y la convivencia de, hacia y con nuestro entorno. Al construir un sistema a partir de un desarrollo más completo de autoconocimiento, empatía y pensamiento crítico, se construye también la libertad, y esta se ve reflejada principalmente en el libre albedrío. Pero la libertad de la que estamos hablando es una verdaderamente auténtica, que reconoce y asume la responsabilidad —tanto individual como colectiva— de nuestros actos y sus consecuencias.

El pedagogo soviético Antón Makarenko (que me hace gracia citar debido a los prejuicios sobre los nuevos libros de texto, a los que tildan de comunistas), cuyo enfoque se basa en el desarrollo de habilidades técnicas y conocimientos útiles para la funcionalidad de la vida laboral, menciona que el desarrollo de habilidades sociales es importante para fomentar el trabajo en equipo, la cooperación y la capacidad de resolver problemas de manera colectiva; su postura también está a favor del desarrollo integral, en el que se contemplan la parte emocional y moral de lxs alumnxs con el fin de convertirlos en personas equilibradas y responsables (1977). Buena ésa: personas equilibradas y responsables (marcador imaginario acá también).

Pero, ¿por qué asumir que la responsabilidad es un acto de libertad? ¿Acaso ser responsable no implica tener limitaciones? Para responder a esto, se necesita acudir a la filosofía, específicamente a la que se refiere Erich Fromm (aunque hay otros autores que abordan el tema de manera más profunda y compleja, como Jean-Paul Sartre y Friedrich Nietzsche). Y sí, la filosofía es una disciplina relevante para la educación, pues, aplicada apropiadamente (luego haré mención de qué significa «apropiado»), resulta un complemento para el proceso de educar, con el que crea una importante sinergia.

Para Fromm, el miedo es una limitante para vivir libremente y se produce por la incertidumbre y la ansiedad que provoca tomar decisiones propias y equivocarse; por eso las personas prefieren «escapar» de la libertad buscando refugio dentro de sistemas impositivos con líderes carismáticos. Sin embargo, una vez asumida la responsabilidad de las consecuencias de nuestra toma de decisiones, seremos capaces de vencer ese miedo y alcanzar la libertad, considerando el autoconocimiento, la autorrealización y el ser comprensivos con lxs demás; así es como se llega a vivir la verdadera libertad y la vida auténticamente (2006).

Y, citando de nuevo a Freire, es importante tener en cuenta que la lectura crítica es el medio por el cual se llega a ese proceso de liberación y, posteriormente, a la emancipación de los sistemas y discursos impositivos (entendiendo que el conocimiento desafía las estructuras de poder) y, finalmente, a la transformación social. La lectura crítica no implica solo el proceso de decodificar símbolos, sino comprender profunda y reflexivamente el texto, pues eso nos permite cuestionar narrativas dominantes para desarrollar una conciencia crítica de la realidad y liberarnos de la influencia acrítica de los discursos impuestos, a la vez que desarrollamos la capacidad de tomar decisiones autónomas e informadas (2004). Este me parece un punto relevante, pues, como docentes comprometidos con el propósito de la educación (considerando este como la búsqueda de la libertad y la colectividad y no la opresión y la individualidad) y con la idea de la transformación social, tenemos la responsabilidad de investigar contenidos expuestos desde el pensamiento crítico y de llevar los procesos de aprendizaje a través de ellos, y no solo presentar y estudiar lo que se nos da o se nos impone. Pero, ¿cómo sabremos cuál es un contenido crítico y cuál no? Saber discernir entre unos y otros textos es algo que se aprende también; es imposible tomar responsabilidad y compromiso con la causa si nosotrxs mismxs no hemos pasado por ese proceso de autoconocimiento, concientización y transformación del pensamiento.

Ahora bien, quiero ahondar un poco en los comentarios que algunxs autores han hecho sobre la ética. Desde tiempos remotos se habla del desarrollo

de la moral y la ética, ideas que datan de la antigua Grecia. Platón consideraba que, para vivir una vida justa y armoniosa, basada en la ética, había que ser una persona virtuosa. La práctica de las virtudes era una forma de acercarse al logro de una vida de excelencia moral. Zenón, años después, desarrolló la idea de que una vida virtuosa es el logro de la felicidad.

La libertad es de suma importancia para la práctica del virtuosismo; el pensamiento crítico que nos brinda —y que a la vez genera— (el cual también nace del desarrollo de la empatía y la comprensión de las personas y del mundo que nos rodea) nos permite desarrollar y practicar un comportamiento basado en la práctica de las virtudes. Zenón decía que estas generan tranquilidad interior y nos ayudan a mejorar el autocontrol y el manejo de las emociones (la autorregulación), y la paz que deriva de esa práctica es la que nos da la felicidad.

La felicidad es sinónimo de una vida con propósito, serena y equilibrada. Es una sensación constante de plenitud que, sin importar las adversidades que se nos presentan en la vida, no desaparece. La felicidad no es un estado de ánimo ni una emoción; es un sentimiento que se desarrolla de adentro hacia afuera, por eso nada externo nos va a hacer felices, salvo nosotrxs mismxs. Pero también se aprende a ser feliz; para llegar a ese punto es que se desarrollan todos esos aspectos de los que ya estuve compartiendo en los párrafos anteriores.

En resumen, y haciendo un rápido repaso de lo que ya he compartido: la escuela es el centro de enseñanza cuyo enfoque prioriza el aspecto cognitivo y se obvia en asignaturas como lengua y lógica-matemática, cuyas evaluaciones son normalmente las más relevantes; con base en esos resultados, se le otorga una calificación que etiqueta a lxs alumnxs como personas inteligentes o no inteligentes. Sin embargo, dado que en un panorama más amplio puede haber una forma de evaluar más equitativa y que reduzca la disparidad de «inteligencias» entre lxs alumnxs, llevando el aprendizaje a un plano con más significado que solo una calificación, Gardner propuso la teoría de las inteligencias múltiples.

Otro punto relevante para aquellxs que determinan qué se enseña y qué no es el aspecto social.

Enseñar y aprender habilidades sociales es, por supuesto, de suma importancia: primero, porque los seres humanos somos seres sociales por naturaleza y, desde que el ser humano vivía en cuevas, estamos acostumbrados a vivir en comunidad, a formar parte de una sociedad; así que el desarrollo social tiene un peso importante en la formación del alumnado: es la parte que nos va a permitir sobrevivir. Sin embargo, el sistema está muy concentrado en esa dimensión humana, por lo que se crean y se siguen currículas basadas en las necesidades sociales y se forman personas que las cubran. «Ser funcional» es uno de los principales objetivos y esto se logra mediante el trabajo que se pueda ejercer; es decir, el sistema está concentrado en darles recursos y herramientas (conocimientos) a lxs alumnxs para cubrir las necesidades de la sociedad, por las cuales esta produce y reproduce a través del trabajo (mano de obra).

Así pues, es imposible considerar que este sistema educativo forma alumnxs de manera integral, ya que, como dije antes, la formación integral es la que considera todos y cada uno de los aspectos de lxs educandxs para desarrollarse plenamente, mientras que el sistema actual solo considera un par, olvidándose de otros que también son necesarios para lograr una vida equilibrada y, por ende, feliz.

Cuando el sistema considere la parte emocional como aspecto esencial para formar íntegramente a unx alumnx, se verá manifestado a través de la enseñanza y la promoción del autoconocimiento y del autocuestionamiento, y luego el cuestionamiento al sistema y el desarrollo del pensamiento crítico, que invita tanto a alumnxs como a docentes a practicar diálogos de manera horizontal entre ambas partes; lx maestrx, como figura de poder sobre lx alumnx (verticalización) y como quien posee el conocimiento que deposita en sus alumnxs, pasaría a ser una figura que comprende y cuida de ellxs a través de la escucha activa y la empatía. Así, la escuela sería no solo un centro de adquisición de conocimientos y habilidades, sino uno de cuidado mutuo entre maestrxs y alumnxs, alumnxs y alumnxs, y maestrxs y maestrxs.

El paradigma de esta forma de educar, desarrollar y formar tendría como consecuencia personas que, además de saber trabajar, funcionar y vivir en sociedad, también serían libres de tomar sus propias deci-

siones y asumir las consecuencias que estas traigan para sus vidas, enfrentando las situaciones desde la virtud (autorregulación, resiliencia, prudencia, equidad), aprendiendo a través de la autorreflexión y la introspección, derivando en la comprensión y la empatía por los demás; siendo personas equilibradas, como dijo Makarenko.

Para concluir, podemos afirmar que el equilibrio es sinónimo de felicidad y que esta se desarrolla a partir de la libertad, misma que construimos a partir de la práctica de las virtudes y del pensamiento crítico (que es el que cuestiona), el cual comienza por el autocuestionamiento y el autoconocimiento. De ahí la relevancia de hacer prevalecer la idea de que el desarrollo auténticamente integral es la clave de una educación para la felicidad.

Referencias

- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Free Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (16.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Fromm, E. (2006). *El miedo a la libertad* (3.ª ed.). Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós Ibérica.
- Hernández, D. (2015, agosto 14). *Educación: Una visión desde las dimensiones del ser humano y la vida*. Corte Interamericana de Derechos Humanos. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34530.pdf>
- Makarenko, A. (1977). *La colectividad y la educación de la personalidad*. Editorial Progreso.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.



EL TRABAJO INFANTIL COMO UNA DE LAS CAUSAS DEL ABANDONO ESCOLAR (LA OTRA CARA DE LA MONEDA)

Tania Huela Vargas

El presente ensayo aborda el trabajo infantil como una de las causas principales del abandono escolar en la educación básica, en particular entre estudiantes de secundaria que han decidido dejar la escuela para incorporarse a alguna actividad laboral que les genere ingresos económicos y, de esta manera, apoyar a sus familias.

Aunque esta problemática no es nueva, durante la pandemia muchos infantes se vieron obligados a trabajar o a colaborar en los negocios que sus padres emprendieron en ese periodo. Asimismo, en esa etapa numerosos estudiantes abandonaron la escuela; una situación que, en la actualidad, continúa presentándose. Sin embargo, el factor que ha cobrado mayor relevancia es el abandono escolar motivado por la necesidad de generar ingresos, ya sea en campos agrícolas o en diversos comercios. A esto se suma un escenario preocupante: la incorporación de jóvenes en actividades ilícitas.

Este trabajo busca concientizar a los padres de familia sobre la importancia de involucrarse activamente en la educación de sus hijos, dado que cualquier factor —ya sea de carácter familiar, académico o relacionado con la convivencia en el aula— puede orillarlos a abandonar la escuela en busca de recursos económicos, perdiendo el interés por continuar con su formación.

El abandono de la educación secundaria

Es común que, ante cualquier problema escolar, por mínimo que parezca, el adolescente entre en una etapa de frustración; por ejemplo, al no poder realizar las actividades extraclase (dificultad de aprendizaje), al no poder establecer comunicación con sus padres si padece problemas de violencia en la escuela o si

no cuenta con recursos económicos para comprar el material necesario. Todas estas situaciones, por simples que parezcan, pueden orillar al alumno a tomar la decisión de dejar la escuela para empezar a trabajar. Ortiz (2004) conceptualiza este problema como «el abandono de las actividades escolares antes de terminar algún grado o nivel educativo» (p. 2), mientras que Amaya y Álvarez (2005) lo definen como «aquella situación que se produce de forma voluntaria en la que el alumnado cesa (abandona) su actividad escolar obligatoria en el centro académico antes de la edad que establece el sistema educativo» (p. 6).

Hoy es posible afirmar que esta problemática aumentó debido al COVID-19, ya que, de manera general, la suspensión de actividades escolares por la pandemia afectó a toda la población en diferentes ámbitos de la vida, incluyendo la salud, lo social, lo económico y lo educativo. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) señaló que, a nivel nacional, el 3.2% de los alumnos de secundaria no concluyó el año que cursaba cuando empezó la pandemia.

Como sabemos, la educación pasó sin transición de ser esencialmente presencial a la modalidad virtual, lo que ocasionó un alto porcentaje de abandono escolar debido a las estrategias implementadas para salvar el ciclo escolar. Dichas estrategias fueron difíciles de dominar para docentes, estudiantes e incluso padres de familia, pues tuvieron que



adaptarse drásticamente al formato de clases en línea desde casa. Esto dejó a la deriva a millones de estudiantes que no contaban con las herramientas tecnológicas necesarias (internet, celular o computadora) para proseguir con sus estudios (Ward et al., 2023). Además, para muchos padres de familia fue complicado apoyar a sus hijos de manera económica, emocional y académica, e incluso supervisar sus actividades escolares; por ello, muchos alumnos optaron por abandonar la escuela de manera definitiva al no encontrar apoyo general, eligiendo la opción de contribuir económicamente con sus familias en ese trance.

En ese orden de ideas, la situación parece clara y el argumento para justificar el abandono escolar incluso lógico, o al menos válido; sin embargo, debemos tomar en cuenta muchos otros factores para darle una dimensión adecuada al problema. El primero es que se trata de trabajo infantil, el cual tiene diversas consecuencias sociales y personales. La Secretaría del Trabajo y Previsión Social considera trabajo infantil la «participación de una niña, niño o adolescentes en una actividad productiva que se realiza al margen de la ley, por debajo de la edad mínima de admisión al empleo de acuerdo con el marco jurídico nacional o en condiciones que afectan su desarrollo físico y mental» (2016, p. 2). Lo anterior se considera grave porque abandonar la escuela para empezar a trabajar desde edad temprana, en la mayoría de los casos, afecta «sus capacidades físicas, psicológicas y sociales, que se reducen, junto con la posibilidad de tener un mejor futuro» (Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 2016, p. 1).

Esto no quiere decir que, si un niño o adolescente ayuda a sus padres a atender una tienda o en la cosecha del maíz, esté siendo explotado laboralmente; al contrario, como lo señala la misma Secretaría del Trabajo y Previsión Social, ayudar a sus padres económicamente y adquirir habilidades fuera del ámbito escolar son actividades permitidas, siempre y cuando no afecten su formación escolar ni los expongan a ningún tipo de peligro y, lo más importante, que no limiten su derecho a disfrutar de su niñez.

Durante la pandemia, la mayor parte de los niños y jóvenes abandonaron la escuela para ayudar económicamente a sus padres, pero posteriormente

otros han continuado con la deserción por el simple hecho de querer ganar su propio dinero. Aunque en una unidad doméstica tradicional el jefe del hogar es quien se encarga principalmente de la manutención, la mano de obra de la esposa o de los hijos puede compensar la pérdida de ingresos del jefe o su ausencia como proveedor (Cruz, Vargas, Hernández y Rodríguez, 2017, párr. 12). De esta forma, un hijo que observa las necesidades o problemas que atraviesa su familia para costear sus estudios puede decidir fácilmente desertar de la escuela; por supuesto, existen también quienes deciden realizar ambas actividades —estudiar y trabajar a la vez—, lo cual es de admirarse por el esfuerzo y la disciplina que tal forma de vida conlleva, aunque no es fácil sostenerla durante un lapso prolongado.

Por otro lado, tal como lo mencionan Santos, Córdova y Fernández (2022), existen muchos otros factores ocultos que obligan a la deserción escolar:

Factores socioeconómicos: bajos ingresos familiares, falta de apoyo familiar, despido del tutor o, en general, cualquier problema económico que genere la necesidad de que los estudiantes trabajen.

Factores personales o psicológicos: falta de interés o motivación en la escuela, o problemas de mala conducta.

Factores institucionales: falta de medios de transporte para llegar a la escuela o carencia de insumos básicos en las escuelas, como agua, pizarrones o butacas.

Factores familiares: familias desmotivadas respecto de la formación académica y escolar, familias muy permisivas y poco comprometidas con el logro académico y la autonomía de sus hijos, o fallecimiento de familiares y divorcio de padres.

Factores sociales: discriminación en los centros escolares —principalmente en aspectos religiosos, de orientación sexual o discapacidad—, frecuentemente en forma de *bullying* o acoso.

Por lo anteriormente expuesto, es importante que los padres de familia se involucren más en la educación de sus hijos y sean conscientes de que problemas como la depresión, la ansiedad o los conflictos dentro del centro educativo —o fuera de

él— pueden orillarlos a abandonar la escuela por el simple hecho de creer que no es para ellos y que es preferible trabajar y ganar dinero que estar sentado tantas horas en una silla «sin ganar nada».

Conclusión

A modo de cierre, puede afirmarse que los padres de familia deben tomar conciencia sobre la importancia de involucrarse en la educación académica de sus hijos y valorar su esfuerzo, pues no todos cuentan con las habilidades necesarias para resolver cualquier conflicto que se presente en la vida. Es claro que debe tomarse en cuenta que los factores, tanto internos como externos, que influyen en la vida de los estudiantes tienen un impacto positivo o negativo en su cotidianidad, ya sea dentro del ámbito educativo o fuera de él.

Por ello, es fundamental que padres de familia y maestros se complementen para realizar actividades positivas y motivadoras en las que los alumnos perciban y sientan el apoyo de su familia. Cuando existe poco acompañamiento por parte de los padres —ya sea en lo académico, económico, motivacional o emocional—, es más probable que los estudiantes presenten bajo rendimiento en clases e, incluso, tomen la decisión de abandonar la escuela.

Referencias

- Amaya, A., & Álvarez, R. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: Implicación de la familia y los centros. *Aula Abierta*, (85). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2044877>
- Cruz, P. R., Vargas, V. E., Hernández, R. A., & Rodríguez, C. O. (2017). Adolescentes que estudian y trabajan: factores sociodemográficos y contextuales. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(3), 571-601. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So188-25032017000300571
- Ortiz, R. H. (2004). *Rezago y abandono escolar. Actividad socialmente útil como intervención preventiva a la deserción*. Secretaría de Educación Públi-

- ca. https://prepaenlinea.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/RAEgB_DA_Ricardo_Ortiz.pdf
- Santos, G. R., Córdova, J. C., & Fernández, V. A. (2022, 23 de febrero). *Abandono escolar en la educación primaria en México: una problemática multifactorial*. Proyecto colaborativo entre Pro-educación (PROED). <https://www.proeducacion.org.mx/abandono-escolar-en-la-educacion-primaria-en-mexico-una-problematica-multifactorial/>
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2016). *¿Qué es el trabajo infantil?* Gobierno de México. <http://www.gob.mx/stps/articulos/que-es-el-trabajo-infantil>
- Ward, S. E., Valenzuela, M. L., & Rosales, M. A. (2023). *Un nuevo escenario educativo: el aula en casa. Experiencias de la comunidad universitaria UPES*. Universidad Autónoma de Sinaloa / Plaza y Valdés.



ACTITUDES DOCENTES ANTE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Gloria Yaneli Rubio Romero
María Esmeralda Sánchez Navarro

Las actitudes docentes, concebidas como las percepciones, creencias y reacciones de los profesores, constituyen un factor clave para la puesta en marcha de la educación inclusiva (Granada-Azcárraga et al., 2013). El objetivo de este trabajo de investigación es identificar las actitudes que tienen los docentes ante la inclusión de estudiantes con NEE en educación primaria.

Se empleó una ruta metodológica cualitativa, con el método de estudio de caso; para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas.

Los resultados señalan que los docentes entrevistados admitieron conocer poco sobre educación inclusiva y sobre cómo atender a niños con NEE. Aunque expresan su intención de crear un ambiente cómodo para todos, reconocen tener dificultades al trabajar con los estudiantes con NEE en comparación con el resto del grupo.

Introducción

Las actitudes del profesorado hacia la inclusión están profundamente influenciadas por cómo llevan a cabo la educación inclusiva en la práctica diaria, más que por una comprensión ideológica de la misma (Vaz et al., 2015, como se cita en Solís y Real, 2023). Para que una escuela sea considerada inclusiva, es necesario reflexionar sobre las prácticas docentes, analizarlas y mejorarlas continuamente, ya que son las acciones concretas las que moldean y refuerzan una cultura inclusiva en el entorno educativo (Ainscow y Miles, 2008, como se cita en Plancarte, 2016).

Uno de los mayores problemas en la escolarización de los estudiantes con discapacidad, asociada o no a las NEE, es el abandono escolar. La Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID, 2018) señala una menor asistencia escolar de la población con discapacidad: solamente el 75.3% de los

NNA de entre 5 y 17 años con discapacidad asisten a la escuela. Este porcentaje revela una brecha significativa en comparación con la población sin discapacidad (ENADID, 2018). Asimismo, se señala que la población de 15 a 17 años con discapacidad enfrenta un mayor riesgo de abandono escolar (ENADID, 2018). Esta situación resalta la importancia de implementar medidas y políticas que promuevan la inclusión educativa y garanticen el acceso equitativo a la educación para todas las personas, independientemente de sus capacidades.

Una de las debilidades en la atención a los NNA con alguna NEE recae en la falta de formación de los profesores para trabajar con este alumnado. Por otra parte, el tiempo de atención también constituye un obstáculo, pues la presencia de estudiantes con deficiencias en el aula se percibe como un factor que resta tiempo al resto de la clase, repercutiendo negativamente en los demás compañeros (Harasymiw y Horne, 1976; Clark, 1977; y Toledo, 1984, como se cita en Alemany y Villuendas, 2004).

La actitud de los docentes hacia la atención de estudiantes con NEE se ve afectada por la falta de formación en educación inclusiva, lo que genera inseguridad y dificultad para adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades de estos alumnos. Esta actitud negativa es percibida por los estudiantes, quienes se sienten poco valorados por su profesor y, en consecuencia, se desmotivan más fácilmente. En cambio, cuando la actitud del profesor hacia sus alumnos es positiva, el proceso de enseñanza-apren-



dizaje resulta más exitoso (Amat, 1998, como se cita en Sánchez et al., 2008).

Aspectos teóricos

El abordaje de los aspectos teóricos se orienta al análisis de la educación inclusiva, las necesidades educativas especiales y las actitudes docentes ante la inclusión.

1.1 Educación inclusiva

La educación inclusiva busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, culturas o contextos, tengan acceso a una educación de calidad. Este enfoque promueve la adaptación del sistema educativo para responder a la diversidad de necesidades, eliminando las barreras que puedan limitar el aprendizaje y la participación de cualquier estudiante. La educación inclusiva es un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos, mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y las comunidades, eliminando todas las formas de discriminación (UNESCO, 2008).

El derecho a la educación va mucho más allá del acceso —aunque este sea un primer paso—, pues exige que sea de calidad y logre que todas las personas desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades. La educación, por tanto, debe ser solo una, con diferentes ajustes para dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado. El sistema educativo en su conjunto debe proveer los medios necesarios para proporcionar la ayuda que cada estudiante requiera, dentro del contexto educativo (Blanco et al., 1996).

1.2 Las necesidades educativas especiales

Las necesidades educativas especiales (NEE) remiten al uso de clasificaciones médicas de trastornos o déficits que se realizan en la evaluación diagnóstica de

niños con dificultades de aprendizaje (López y Valenzuela, 2014).

Tipos de NEE:

- NEE permanentes: impedimentos duraderos que requieren estrategias y recursos continuos para permitir que las personas afectadas lleven una vida lo más plena y funcional posible (Departamento de Educación Especial, 1998).
- NEE transitorias: problemas temporales que afectan la capacidad de una persona para realizar actividades diarias; pueden surgir de enfermedades, estrés, cambios de vida o eventos traumáticos y, por lo general, se resuelven con tiempo, tratamiento y apoyo adecuados (Departamento de Educación Especial, 1998).

Las NEE implican que cualquier alumno que presente dificultades de aprendizaje —por la causa que fuere— reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible. Pueden encontrarse estudiantes cuyas diferencias tengan su origen en una historia personal, educativa o experiencial que no les ha permitido desarrollarse y/o socializarse adecuadamente, y que van a requerir ayudas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario —de forma temporal o permanente, aunque sea más frecuente lo primero— sin que necesariamente presenten una discapacidad (Blanco, 1990).

1.3 Actitudes docentes ante la inclusión educativa

El profesorado ha de conocer bien las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, los factores que lo facilitan y sus necesidades educativas más específicas. Solo a través de este conocimiento es posible ajustar las ayudas pedagógicas al proceso de construcción personal de cada estudiante. Conocer bien al alumnado implica una interacción y comunicación intensas, una observación constante de sus procesos de aprendizaje y una revisión continua de la respuesta educativa que se les ofrece; es un proce-

so sostenido que no se agota en el momento inicial de elaborar la programación anual.

Moliner y Sánchez (2001) señalan que se requiere un profesorado que desarrolle actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado y que se sienta capaz de buscar, reflexionar y consensuar —junto con otros agentes educativos y sociales— distintas alternativas para actuar ante las NEE desde el contexto escolar, considerando que el sistema educativo ha de proporcionar los servicios y recursos necesarios para que todos los estudiantes puedan desarrollar al máximo sus capacidades en igualdad de oportunidades.

Metodología

Método

Este trabajo sigue un enfoque cualitativo, utilizando el método de estudio de caso, ya que permite investigar en un espacio y población específicos, respondiendo a las preguntas planteadas. Se emplearon entrevistas semiestructuradas para la recolección de datos.

Participantes

En el estudio participaron tres docentes de educación primaria de la ciudad de Culiacán, quienes imparten clases en los grados de segundo, tercero y una maestra de apoyo de USAER.

Resultados

El análisis de los resultados se realiza en relación con las categorías de análisis que se detallan a continuación:

Perspectiva del docente ante el concepto de necesidades educativas especiales

Los hallazgos señalan que las docentes entrevistadas tienen poco conocimiento sobre el concepto de las NEE, tal como se observa en el siguiente fragmento:

E1: «Bueno, para mí, las Necesidades Educativas Especiales son los niños que presentan problemas, que presentan problemas, mmm... de alguna necesidad de, pues qué te diré... son niños que presentan problemas de una índole, ya sean física, este, mentales, de aprendizajes, bueno, de las diferentes áreas, pueden ser motriz, discapacidad, bueno, de todas las áreas» (E1, 03 de marzo de 2024).

Aunque reconocen ciertos tipos de discapacidad, es importante recordar que las NEE incluyen dificultades de aprendizaje, no solo discapacidades. Además, no solo las personas con discapacidad tienen NEE. Grijalba y Estévez (2010) señalan que un alumno o alumna enfrenta NEE cuando presenta un ritmo de aprendizaje diferente al de sus compañeros o cuando, en las escuelas, no se cuentan con recursos suficientes para apoyar al alumnado en la consecución de los conocimientos establecidos en el plan y programas de estudio.

Representación del paradigma de educación inclusiva

Los hallazgos indican confusión entre integración e inclusión, como se aprecia en el siguiente fragmento:

E2: «Integración e inclusión... inclusión la entiendo como a todos, o sea, voy a recibir a todos los alumnos por igual, y voy a trabajar con ellos sin hacer a un lado a nadie, y me imagino que integración educativa, pues, para mí viene siendo como un sinónimo, una de otra; integrar e incluir, pues, creo que es lo mismo: atender a todos por igual y también darle a cada quien lo que necesita entender» (E2, 03 de marzo de 2024).

Estas respuestas evidencian la necesidad de formación en educación inclusiva en el profesorado, ya que no comprender la diferencia entre ambos conceptos puede derivar en prácticas no inclusivas. Peña et al. (2020) sostienen que es fundamental que el docente comprenda la teoría de la educación inclusiva y esté capacitado para atender las necesidades del alumnado, sin descuidar el aprendizaje práctico,

social y emocional. El paradigma de la inclusión es «un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos y todas las estudiantes» (UNESCO, 2017, p. 13).

Percepción de la exclusión

Los hallazgos señalan que son escasas las prácticas inclusivas en el salón de clases, como se aprecia en el fragmento siguiente:

E3: «Pues tengo diferentes actividades con ellos; no trabajo las mismas actividades que con todos los alumnos. De hecho, pues la mayoría de ellos no está alfabetizada y ahorita estoy trabajando eso, la alfabetización, más que nada; estoy con un cuadernillo y, pues, tratando de hacer lo mejor que puedo para que aprendan» (E3, 03 de marzo de 2024).

La respuesta evidencia segregación e integración en la enseñanza. En un entorno inclusivo, todos los estudiantes deberían aprender juntos; sin embargo, al asignar actividades distintas de forma paralela, algunos pueden quedar rezagados. Es clave avanzar hacia una educación inclusiva, especialmente para quienes tienen NEE, sin distinciones. La exclusión educativa se relaciona con las normativas sobre derechos de ciudadanía. En el caso del derecho a la educación, alude a los aprendizajes básicos e imprescindibles que el alumno debe desarrollar en su proceso educativo; estos deben garantizarse para que el alumnado no sea privado ni excluido de dicho derecho (Tezanos, 2005).

Conclusiones

En la educación primaria, es importante que los docentes manifiesten actitudes positivas, buscando siempre el bienestar de todos sus alumnos y alumnas. Los hallazgos señalan que los docentes conocen poco sobre la educación inclusiva y el trato adecuado hacia niños y niñas que enfrentan NEE; sin embargo, reiteran su intención de crear un ambiente donde todos y todas puedan sentirse cómodos, aunque reconocen dificultades en el trato

de este alumnado en comparación con el resto del grupo.

La actitud docente se ve influenciada por estereotipos y prejuicios culturales arraigados en nuestro país, así como por el desconocimiento sobre un tema que actualmente constituye un eje de importancia en el modelo educativo.

Para mejorar la actitud docente ante la inclusión educativa, es fundamental ofrecer formación continua en educación inclusiva, sensibilizar sobre la diversidad y brindar apoyo institucional con recursos y asesoría. Además, fomentar el trabajo colaborativo entre docentes y reconocer su esfuerzo refuerza su motivación y compromiso con la inclusión.

Referencias

- Aleman, I., & Villuendas, M. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia*, 11(34), 183-215. https://www.researchgate.net/publication/26418617_Las_Actitudes_del_Profesorado_hacia_el_Alumnado_con_Necesidades_Educativas_Especiales
- Blanco, R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. Alianza Psicología. <https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/articulos/LA-ATENCION-A-LA-DIVERSIDAD-EN-EL-AULA.pdf>
- Blanco, R., Sotorrió, B., Rodríguez, V., Pintó, T., Díaz-Estébanez, E., & Martín, M. (1996). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. Ministerio de Educación y Ciencia. [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=VokdAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA15&dq=necesidades+educativas+especiales+\(Blanco+et+al,+1996\)&ots=PzhFYD8r-D&sig=LKjaaZSi7dphtAdd1fASosBVsvg#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=VokdAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA15&dq=necesidades+educativas+especiales+(Blanco+et+al,+1996)&ots=PzhFYD8r-D&sig=LKjaaZSi7dphtAdd1fASosBVsvg#v=onepage&q&f=false)
- Díaz-Brazo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica.

Pensamiento & Gestión, (20), 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>

Peña, G., Peñaloza, W., & Carrillo, M. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista Conrado*, 14(65), 194-200. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/803>

Plancarte, P. (2016). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Validación de constructo para México [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <https://core.ac.uk/download/pdf/71054147.pdf>

Rivadeneira, E. (2015). Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa. In *Crescendo Institucional*, 6(2), 169-183. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5393271.pdf>

Solís, P., & Real Castelao, S. (2023). Evaluación de la actitud del profesorado especialista hacia la inclusión educativa. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 97-114. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/16190/Evaluaci%C3%B3n%20de%20la%20actitud%20del%20profesorado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Trazos Pedagógicos



Artículos y Ensayos

MEMORIZAR, COMPRENDER Y REFLEXIONAR: HABILIDADES RECURSIVAS DE UN MISMO PROCESO ATEMPORAL

Erick Zorobabel Vargas Castro

El pensamiento no es más que un relámpago en medio de una larga noche. Pero ese relámpago lo es todo.

HENRI POINCARÉ

Hoy en día, la educación sostiene la necesidad de una enseñanza con menor protagonismo del docente para ceder, progresivamente, la responsabilidad del aprendizaje a los propios alumnos. Se vislumbra un grupo ideal en el que las preguntas entre pares no cesan y los estudiantes se enfrascan en una discusión analítica para dilucidar la respuesta a un problema o el seguimiento de un proyecto (Moust et al., 2007; Díaz, 2020). Tales objetos de análisis son seguidos por refutaciones conforme se esgrimen argumentos con mayor dominio del tema, hasta ofrecer un sentido de verdad comunitaria sustentado en la adquisición, el desarrollo y/o la consolidación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

El rol del docente se presenta más esquivo mientras recorre el aula, sustituyendo la figura rígida y «enciclopedista» de antaño por una postura dinámica que modera el acercamiento a los contenidos y brinda apoyo cuando surgen dudas o se requieren sugerencias de búsqueda. Así, la parte frontal o «cátedra» del aula deja de ser el espacio simbólico desde el cual se esgrime la autoridad como orientador de vidas; el docente debe «fundirse» en el espacio áulico, observando y moviéndose de un lado a otro, consciente de que una actividad bien planeada arroja resultados positivos por el nivel de interacción alcanzado.

Se desplaza, entonces, hacia una figura «facilitadora» o «mediadora», lo cual implica intervenciones esporádicas para encauzar el debate hacia un nivel más complejo y atender errores de comprensión, siempre atento a las reacciones que se presenten. Desde esta perspectiva, no importa acertar o

errar al participar; lo significativo es que los alumnos descubran cómo aprenden para aplicarlo al desarrollo de habilidades cognitivas superiores (Libiano, 2022) y logren defender sus puntos de vista con argumentos, como consecuencia de preguntas orientadoras que les permitan modificar su respuesta cuando resulte inexacta.

El fin último del proceso de enseñanza-aprendizaje es formar ciudadanos crítico-reflexivos, participativos y empáticos con las causas sociales, a diferencia de los modelos ceñidos a la «escuela tradicional», donde la memoria sustenta la repetición y la mecanización para interiorizar contenidos, cuya valía se reduce a aprobar un examen. Ahora bien, ¿es favorable separar el acto educativo en dos posturas irreconciliables —una anquilosada y otra propositiva—? Este trabajo se presenta para argumentar la necesidad de ampliar la visión educativa y pensar en términos de complementariedad, en lugar de confrontación, al discernir el vínculo que existe entre memoria, comprensión y reflexión dentro de un mismo proceso recursivo.

Memoria: resabio de la escuela tradicional

Si hoy pensamos en el término «escuela tradicional», casi de inmediato lo asociamos con algo negativo, añejo, discontinuado y como un atisbo de un pasado que se considera superado y sin deseos de restablecer. Es comprensible haber llegado a esta conclusión cuando los distintos modelos educativos aplicados en nuestro país, desde 2010, presentaron



alternativas con principios pedagógicos y enfoques didácticos distintos, convertidos de la noche a la mañana en antagonistas bajo el sello de las competencias y/o aprendizajes clave, en la búsqueda de una respuesta a la interrogante histórica que acompaña a la escuela casi desde su creación: ¿para qué sirve lo que se aprende?

Al respecto, el punto de partida exigió caracterizar los principales defectos de la «escuela tradicional» (Espíndola & Granillo, 2021) y explicarlos de forma notoria: magistocentrismo, alumnos pasivos, disciplina y obediencia, fragmentación de contenidos, planeación descontextualizada, desatención de las necesidades del grupo, enseñanza monoprocedimental, repetición y mecanización. Todo ello rematado por el elemento central que se convirtió en el enemigo a vencer —estigmatizado como algo que debía evitarse a toda costa—: la memorización. La intención era aplicar nuevas estrategias docentes para dar un «giro copernicano» al ejercicio profesional de la enseñanza, incluso desde sus raíces más profundas.

Durante las décadas ulteriores, se buscó abandonar la «escuela tradicional» y la memorización para dar paso a la «escuela socioconstructivista» y la reflexión. El diseño curricular insistió en actividades cuyo desarrollo impidiera la repetición y evitara la mecanización de procesos, con la premisa de que solo así se superarían las viejas prácticas. No obstante, la apropiación de nuevas propuestas de enseñanza requiere tiempo para ser dominadas y desarrolladas; precisamente, el factor tiempo constriñe su implementación, siempre y cuando vayan acompañadas de sólida formación continua docente. Sin embargo, las reformas suelen avanzar más rápido que los programas de actualización.

Se entiende, así, que la falta de formación activa distintos mecanismos de respuesta al interior del aula; por ejemplo, el automatismo (Cousinet, 1992), síntoma de la adquisición progresiva de hábitos escolares en la práctica diaria. De tal suerte que, aunque los docentes lo reconozcan e intenten evitarlo, la ausencia de resultados en el aprendizaje, ante el movimiento riguroso de la «máquina escolar», los

empuja a asumir una práctica regular e idéntica, incluso sin oportunidad de tomar conciencia plena de su labor. Esta contingencia impulsa a apoyarse en una función cerebral sucinta para el aprendizaje, es decir, la denostada memoria; curioso resulta que, aun probada su funcionalidad desde hace siglos, haya dejado de ser valiosa en los nuevos modelos. En este orden de ideas, vale la pena preguntarnos: ¿qué involucra la memoria?

Suele reducirse a una simple función de registro y archivo. Sabemos que existe memoria de corto, mediano y largo plazo, e incluso se alude a ella en frases cotidianas («tiene memoria de elefante»; «tiene memoria de teflón»). Independientemente de estas nimiedades, su aplicación es mucho más compleja y su desarrollo, multifactorial (Rosenzweig et al., 2005): se encarga de codificar los diversos sucesos que forman parte de nuestra vida, además de retener conceptos y procedimientos aprendidos en el pasado; y, no solo eso, esta habilidad cognitiva permite recuperarlos cuando es necesario para facilitar la adaptación a la vida diaria. La memoria es, en esencia, una «huella identitaria» única que nos diferencia y desempeña un papel vital al vincular emociones, sensaciones y cognición, puesto que cada sujeto vive una misma situación de manera diferente.

En este contexto, la interacción de la memoria con otros procesos cognitivos —como la inteligencia o la comprensión (Aguado-Aguilar, 2001)— tiene un peso específico en el aula cuando se vincula con las experiencias de aprendizaje que propone el docente. Una vez entendido que posibilita transferir conocimientos y habilidades a situaciones futuras, de manera consciente o inconsciente, el aprendizaje se vuelve significativo conforme se aplica. Estas vicisitudes demandan, por parte del docente, conocer a sus alumnos en relación con su desarrollo cognitivo, patrones de conducta, capacidades y dificultades, entre otros aspectos.

Si bien el sistema educativo actual se rige por planes y programas que promueven una postura activa y comunitaria del alumnado respecto de la apropiación de contenidos en los distintos niveles escolares, todavía parece persistir cierta distancia con la memorización, al desatender algunos principios de la

pedagogía moderna y contemporánea. Aquí emerge otra habilidad cognitiva cuya práctica cotidiana se percibe etérea, porque se da por sentada a pesar de las dificultades para afianzarla: la comprensión.

Comprensión: habilidad enigmática

La comprensión es un factor que puede considerarse «endémico» de la vida escolar. Desde los primeros contactos con los contenidos curriculares se busca potenciarla como pilar de su adquisición, desde los aprendizajes más simples hasta los más complejos. Tras explicar un tema, la interrogante es: ¿qué comprendieron? Por ello, se trata de uno de los problemas más intervenidos en educación básica por estudiantes de licenciaturas en educación y, paradójicamente, uno de los grandes obstáculos que presentan quienes, ya en educación superior, la diagnostican. Ahora bien, su adquisición va de la mano del proceso de aprendizaje del alumnado y constituye, a la vez, un objetivo del profesorado al seleccionar o diseñar herramientas adecuadas para desarrollarla o consolidarla, optimizando contenidos cuando se detecta por debajo de los límites mínimos aceptables.

No está de más señalar que, una vez superada la pandemia de COVID-19 —tras dos años de confinamiento (2020–2021)—, se registró un amplio rezago educativo con altos índices de falta de comprensión lectora y de ausencias en conocimientos básicos en todos los niveles. Hoy se intenta revertir esta tendencia negativa, aunque el alumnado continúa avanzando en su trayecto escolar y recae en el siguiente docente la obligación de remediarla. Nos situamos en el terreno de los mecanismos del desarrollo y el aprendizaje, así como en las etapas de incremento de conocimientos en correspondencia con la formación de estructuras; de ahí la necesidad docente de comprender su génesis y trayectoria, como plantea Delval (1989), a partir del estudio de las etapas anteriores y posteriores recorridas por sus alumnos, pues ello constituye una medida para delinear estrategias óptimas frente a problemas difíciles.

El conocimiento de las distintas etapas del aprendizaje parece colocar al docente en una posición

privilegiada durante su ejercicio profesional, ya que le auxilia a organizar actividades que faciliten el tipo de razonamiento específico que sus estudiantes necesitan. No obstante, el acceso a estados de conocimiento superiores depende de la capacidad de razonamiento, del manejo de datos mediáticos y de la comprensión del contenido; a esto se suman las dificultades derivadas de la presencia inmanente de los dispositivos móviles, la influencia de las redes sociales y la conexión permanente que puede devenir en adicción tecnológica. El resultado: valores tergiversados de la realidad, ausencia de pensamiento crítico y dificultades de concentración, cuando la mayoría de estos estímulos ocurren fuera del aula.

Una vez más, el profesorado se encuentra ante el proceso de construcción del conocimiento, los estímulos interáulicos y las capacidades del alumnado frente a los contenidos curriculares, todo ello mediado por la comprensión. Conviene entonces esclarecer: ¿qué es la comprensión? A diferencia de lo que podría suponerse, no se limita a encontrar sentido a un texto o a captar un mensaje verbal; en el uso cotidiano se afirma que los alumnos «leen por leer» para referirse a la decodificación mecánica de signos lingüísticos. La comprensión va más allá de ese proceso interno: implica asimilar un conocimiento para proyectarlo hacia el exterior con argumentos y utilizarlo en diversas acciones (redacción, diseño, debate, dibujo, cálculo, escenificación, etc.), como evidencia del entendimiento de uno o varios temas (Blythe & Perkins, 1999).

La comunicación entre docente y discente es vital para el uso aplicado de la comprensión en las situaciones descritas, en consonancia con escenarios de aprendizaje sustentados en la memoria y orientados a la reflexión. Estas interacciones, en determinados momentos, se tensan dentro del aula cuando surgen diferencias y dudas entre estudiantes. El reto para el profesor consiste en cómo influir en el proceso de construcción del conocimiento del alumnado, actuando como mediador entre este y el contenido para favorecer una comprensión más profunda.

Así pues, la comprensión irradia una presencia ambigua en el aula si se considera que las condi-

ciones actuales de enseñanza promueven conflictos cognitivos que deben resolver los estudiantes, mediante un proceso de desequilibrio-equilibración-ajuste (Coll & Martí, 1990), para tomar conciencia de contradicciones y avanzar con la incorporación de nuevos conocimientos. Tiene sentido motivar el conflicto interno cuando su solución eficaz provee indicadores dinámicos del progreso; sin embargo, el nivel de comprensión responde a capacidades cognitivas que requieren ser satisfechas, y esto no siempre se logra. En cualquier caso, el empeño se orienta a alcanzar una de las habilidades cognitivas más complejas: la reflexión.

Reflexión: cúspide de la escuela activa

Como se mencionó, el modelo educativo que guía actualmente el proceso de enseñanza-aprendizaje mantiene una tendencia hacia la adaptación de metodologías activas en el aula, con mayor participación del alumnado en proyectos y/o problemas. La resolución de los diversos conflictos, basados en preguntas o retos, implica organizar a los estudiantes en equipos que dirijan el debate para reconocer el conocimiento previo e identificar las necesidades de información que permitan llegar a una solución y, eventualmente, adquirir nuevos saberes. En consecuencia, el límite que separa la posibilidad de flexibilizar los planes y programas para incluir temas que resulten «vitales» a los ojos de los alumnos se presenta como una eventualidad innegable para el ejercicio de la reflexión, factor crucial de este tipo de aprendizaje.

A pesar de ello, la propuesta de proyectos y/o problemas busca conformar una comunidad de aprendizaje lo más diversa posible, donde el profesor fomente ambientes que permitan la participación grupal y la interacción dialógica, sustentadas en la reflexión, la argumentación y la refutación. Es necesario conceder a los alumnos libertad de elección sobre los temas a discutir e investigar, de modo que se estimule su pericia y especialización individual (Brown, 2001). Dicha comunidad de aprendizaje debe integrar a todos los estudiantes en el libre debate, motivados primero por intereses personales

y, posteriormente, por intereses colectivos, incluyendo la investigación científica, a medida que siguen paso a paso su trayectoria evolutiva y metodológica.

La puesta en práctica de un programa de tales magnitudes requiere una posición objetiva del docente para evitar caer en la postura tradicional de «evaluar» a los alumnos únicamente con base en el acierto o el error, considerados como lo más significativo dentro de la actividad. También exige flexibilidad en la planeación, conduciéndola dentro de los límites del programa hasta donde sea posible, sin convertirse en objeto de observaciones negativas posteriores. Aunque el rol del profesor se sugiera pasivo, es evidente que los alumnos no siempre podrán mantener un nivel de discusión con sentido y organización; será necesario dirigirlos para propiciar el conflicto cognitivo y alcanzar la equilibración (Coll & Martí, 1990). De ahí que el maestro deba conocer las capacidades de sus alumnos para proponer actividades de mejora.

Como puede notarse, la reflexión representa un elemento implícito en este modelo activo que, nuevamente, depende de la capacidad del alumnado en conjunción con factores como motivación, liderazgo, proactividad y responsabilidad. En tal circunstancia, la ética profesional y la vocación del educador se enfrentarán a un debate intelectual y moral al intentar equilibrar la libre reflexión con el cumplimiento de los programas establecidos, sin perjudicar a uno ni a otro, pero procurando siempre que sea el estudiante quien resulte más beneficiado al aplicar las actividades. En este sentido, es pertinente preguntarse: ¿qué implica la reflexión?

La reflexión es una habilidad cognitiva cuyo proceso se vincula con el aprendizaje de la experiencia (Moon, 2004). Se encuentra ligada a la abstracción al recuperar información (memoria) y a su aplicación en diversas tareas (comprensión). En cierto modo, envuelve capacidades metacognitivas de carácter introspectivo que permiten reconocer fortalezas y debilidades ante un conflicto, reto o problema, a medida que se identifican errores o imprecisiones. Asimismo, sirve como medida preventiva al verificar si se comprende una idea o un

contenido antes de darle seguimiento, mediante el planteamiento de preguntas sobre lo que se sabe y lo que se requiere hacer: la llamada «reflexión en la acción» (Perrenoud, 2004). A la vez, posibilita organizar y comunicar los pensamientos.

Conclusión

Memoria, comprensión y reflexión son habilidades cognitivas que forman parte de un todo; se nece-



sitan, se apoyan y se complementan de manera recursiva. La memoria no es un enemigo de la enseñanza; si bien no debe asumirse como el objetivo formativo a alcanzar, es necesario dejar de estigmatizarla como un retroceso hacia la «escuela tradicional». Tal postura resulta un sinsentido, puesto que la memoria constituye un componente fundamental del aprendizaje: es el cimiento de otras habilidades superiores y un eslabón esencial de los distintos procesos psicológicos inmanentes en los alumnos, indispensables para transferir lo aprendido en la escuela hacia su cotidianidad.

La comprensión, por su parte, trasciende modelos, tiempos y modas. Es como el oxígeno: su ausencia siempre se percibe, aunque permanezca invisible mientras se deduce su presencia furtiva en el aula a través del ejercicio entre preguntas y respuestas. Representa el umbral entre el conocimiento previo y el nuevo contenido. La reflexión, en cambio, suele ser un propósito casi idealizado en la educación actual, pero es necesario «aterrizar» su potencial al encadenar procesos intrapsicológicos con actividades socioculturales, de modo que permita repensar lo que se hace, cómo se hace y qué se ha aprendido.

En síntesis, no se trata de volver a posturas rígidas de la enseñanza con excesos que dificulten alcanzar un estado más óptimo de conocimiento y desarrollo integral en los estudiantes. Sin embargo, es una realidad que ciertos «vestigios» tradicionales —e incluso conductuales— se necesitan junto con la práctica constructiva y crítica, por constituir elementos complementarios de la enseñanza profesional. Bajo este contexto, conviene reconocer que no forman parte del pasado de la educación ni son el enemigo a vencer en las aulas; en realidad, quizá nunca se han ido.

Referencias

- Aguado-Aguilar, L. (2001). Aprendizaje y memoria. *Revista de Neurología*, 32(4), 373–381.
- Blythe, T., & Perkins, D. (1999). Comprender la comprensión. En T. Blythe et al., *La enseñanza para la comprensión: Guía para el docente* (pp. 35–42). Paidós.
- Brown, A. L., et al. (2001). La interacción social y la comprensión individual en una comunidad de aprendizaje: La influencia de Piaget y Vygotsky. En A. Tryphon & J. Voneche (Comps.), *Piaget-Vygotsky: La génesis social del pensamiento* (pp. 191–223). Paidós.
- Coll, C., & Martí, E. (1990). Aprendizaje y desarrollo: La concepción genético-cognitiva del aprendizaje. En J. Palacios, A. Marchesi & C. Coll (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2: Psicología de la educación escolar* (pp. 67–88). Alianza Editorial.
- Cousinet, R. (1992). El automatismo en la enseñanza. En L. Luzuriaga (Ed.), *Ideas pedagógicas del siglo XX* (pp. 99–212). Editorial Losada.
- Delval, J. (1989). *Creer y pensar*. Paidós.
- Díaz, P. (2020). Más allá del ABP: Un análisis práctico del aprendizaje basado en proyectos desde infantil hasta la enseñanza universitaria. Independently Published.
- Espíndola, M., & Granillo, R. (2021). Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea. *Ingenio y Conciencia: Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 8(15), 30–34.
- Libiano, J. (2020, 29 de marzo). Las capacidades cognitivas: Qué son, tipos, funcionamiento y estimulación. NeuronUP. <https://neuronup.com/estimacion-y-rehabilitacion-cognitiva/las-capacidades-cognitivas-que-son-tipos-funcionamiento-y-estimulacion/>
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge Falmer.
- Moust, J., Bouhuijs, P., & Schmidt, H. (2007). *El aprendizaje basado en problemas: Guía del estudiante*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Rosenzweig, M. R., Breedlove, S. M., & Watson, N. V. (2005). *Psicobiología: Una introducción a la neurociencia conductual, cognitiva y clínica*. Ariel.

LA METODOLOGÍA STEM EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LAS FRACCIONES MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

María Candelaria Arias Alcaraz

Las matemáticas son y seguirán siendo fundamentales dentro del ámbito educativo, ya que constituyen una herramienta esencial en la vida de los individuos. Por ello, resulta imperativo conocer y aplicar metodologías actuales que permitan mejorar el proceso de aprendizaje, generando un impacto positivo en la vida social y escolar del alumnado. En este sentido, los docentes frente a grupo buscan fortalecer el desarrollo del razonamiento matemático mediante la implementación de diversas estrategias que se acerquen al aprendizaje situado, de modo que niñas y niños logren determinar por sí mismos la utilidad de las matemáticas en su vida cotidiana, particularmente a través del uso de la tecnología.

El empleo de recursos tecnológicos ha posibilitado la creación de una amplia variedad de *software* y programas que contribuyen a incrementar el rendimiento académico del alumnado. Dichas herramientas ofrecen una gran cantidad de recursos matemáticos que permiten a los estudiantes desarrollar estrategias que fortalecen la comprensión y la resolución de problemas, así como el manejo de conceptos propios de esta asignatura, entre los cuales los contenidos de números fraccionarios resultan especialmente favorecidos.

Actualmente, las matemáticas presentan un alto nivel de reprobación en México, debido principalmente a que los estudiantes tienen dificultades para seguir y comprender indicaciones al resolver ejercicios o problemas matemáticos, en especial cuando se trata de números fraccionarios. En el trabajo docente dentro del aula suele observarse apatía del grupo al retomar contenidos de matemáticas; además, no se aprovechan de manera óptima las herramientas tecnológicas por falta de actualización o de recursos en los espacios educativos, lo cual repercute negativamente en los resultados de las distintas evaluaciones.

Existen evaluaciones externas —como PISA, PLANEA y la Olimpiada de Matemáticas— que brindan

un panorama del estado de los aprendizajes, a nivel nacional e internacional, respecto de los contenidos que el estudiantado debe dominar según el programa vigente.

Los resultados de PISA (2022, p. 1) revelan que dos de cada tres estudiantes en México no alcanzan el nivel básico de aprendizaje en matemáticas. México obtuvo 126 puntos menos que Japón —el país mejor evaluado—; sin embargo, solo seis puntos separan a México de Colombia, el último lugar de la OCDE. México es el tercer país peor evaluado de la OCDE en Matemáticas y Comprensión Lectora, y el país con el peor puntaje en Ciencia. En Matemáticas, México retrocedió a niveles similares a los de 2003; hay una caída de (-)24 puntos respecto de 2009 y de (-)14 en comparación con 2018.

Por ello, la presente investigación responde al bajo aprovechamiento del alumnado en la asignatura de Matemáticas, concretamente en el estudio de las fracciones en educación primaria; se observa dificultad para resolver planteamientos que implican sumar o restar fracciones con distinto denominador.

Uno de los principales retos del educador es guiar y acompañar a los estudiantes para participar activamente en la sociedad, mantenerse a la vanguardia tecnológica y hacer de la escuela el espacio por excelencia para ejercer su derecho a la adquisición del conocimiento. No obstante, en la mayoría de los casos no se cuenta con herramientas tecnológicas, estrategias ni capacitación suficientes para lograr que el alumnado adquiera el conocimiento de las fracciones de manera significativa.

Las bases teóricas que fundamentan este trabajo son: la teoría cognitiva de Piaget (1980), que explica que el desarrollo no se define por cambios físicos sino por la maduración cognitiva —centrada en procesos mentales como el pensamiento, el aprendizaje, la retención, entre otros—, con especial interés en cómo el individuo percibe, interpreta, almacena y recupera información; se subraya que el aprendi-



zaje se construye progresivamente según sus propias leyes.

Asimismo, se considera la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976), centrada en el aprendizaje adquirido dentro de un contexto educativo que permite la interiorización o asimilación mediante la instrucción; para este autor, es crucial que niñas y niños conceptualicen la información y utilicen lo aprendido.

De igual forma, se retoma la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1960, citado por Elizalde, Parra, Palomino, Reyna y Trujillo, 2010), cuyo interés principal es el desarrollo de las capacidades mentales. Propone una teoría de la instrucción de carácter prescriptivo al establecer reglas para adquirir conocimientos y habilidades, además de proporcionar técnicas para medir y evaluar resultados. Esta teoría también es motivacional, pues fija metas y aborda las condiciones para satisfacerlas.

Finalmente, se incorpora la teoría del conectivismo del siglo XXI, orientada al aprendizaje en la era digital. Parte del análisis de las limitaciones del con-

ductismo, el cognitismo y el constructivismo para explicar el efecto de la tecnología en la forma de vivir, comunicarse y aprender. El papel del estudiante se centra en adquirir la habilidad de seleccionar entre múltiples formas y medios de información y comunicación. De acuerdo con Yuste (2016), la propuesta conectivista sitúa las tecnologías web como parte de la propia actividad cognitiva para aprender y conocer; estudia el aprendizaje en tres niveles —biológico/neuronal, conceptual y social/externo—, por lo que el punto de partida del conectivismo es el individuo (en este caso, el estudiante).

Este trabajo se llevó a cabo mediante el enfoque cualitativo, en el cual el investigador plantea un problema y comienza examinando el mundo social para arribar a una teoría, siguiendo un método inductivo. Se identifica con la naturaleza profunda de las realidades y su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.

El método utilizado fue la investigación-acción, ya que no solo permite conocer e indagar la problemática, sino también buscar vías para resolverla. Se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico, cuyo fin es estudiar algún aspecto de la realidad con una finalidad práctica. Kemmis y Taggart (1988) presentan la investigación-acción como una metodología cuyo propósito es el cambio educativo, que exige del profesorado un compromiso con el mejoramiento de su quehacer mediante el conocimiento, la comprensión y la transformación de su propia práctica y de lo que sucede en el aula.

Los instrumentos y técnicas empleados fueron la observación directa y la planificación e implementación de una estrategia didáctica titulada *Aprendo con STEM*, estructurada en cinco secuencias didácticas:

¡Qué conozco sobre las fracciones!
¡Repartiendo pastel!
¡Me ayuda la tecnología!
¡Operaciones con fracciones!
¡Todo lo que aprendí!

El escenario es una institución de educación primaria; los sujetos, alumnos de quinto grado. Cada secuencia favorece el aprendizaje de las fracciones mediante el uso adecuado de la tecnología en un aula STEM, utilizando pantalla digital, la aplicación Canva, juegos interactivos, YouTube, el programa Flashforge de impresión 3D, Chromebook, el *software* Quizizz y conexión a internet. Las secuencias se fundamentaron en el Programa 2022 de la Nueva Escuela Mexicana (aunque, desafortunadamente, este aborda de forma limitada las matemáticas dentro del Campo Formativo «Saberes y Pensamiento Científico»).

Tras aplicar las distintas secuencias didácticas, se evaluó con apoyo de instrumentos como rúbricas, evidenciándose resultados favorables en el acceso a los contenidos. Por ello, se puede afirmar que los alumnos desean utilizar tecnologías dentro del ambiente escolar y que, en su mayoría, presentan habilidades para el manejo de herramientas tecnológi-

cas y digitales. Al potenciar dichas habilidades en el aula, se despierta un mayor interés por la construcción de un aprendizaje autónomo y crítico, con mayor inclinación hacia la investigación. No obstante, es necesario que el docente oriente y gestione los materiales para realizar búsquedas pertinentes que posibiliten la adquisición de aprendizajes significativos; de ahí la importancia de contar con equipamiento tecnológico y/o un aula STEM en el plantel.

En el ámbito educativo, las tecnologías juegan un papel fundamental al dotar de sentido al aprendizaje. El uso de material virtual matemático, a través de representaciones visuales, constituye una alternativa para la construcción del pensamiento. De este modo, el aprendizaje de las fracciones en entornos virtuales favorece un proceso de descubrimiento mediante la experimentación y posibilita la exploración de las matemáticas a través de diferentes plataformas digitales, donde se revela su carácter lúdico y se vincula su representación simbólica con la icónica.

En la actualidad, vivimos en una era digital en la que se dispone de una infinidad de herramientas tecnológicas que permiten potenciar el aprendizaje y, al mismo tiempo, facilitan que los docentes se mantengan a la vanguardia de las demandas educativas. Bajo esta premisa, la presente investigación se llevó a cabo atendiendo las necesidades latentes del alumnado, específicamente en el aprendizaje de las fracciones, mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Estas herramientas permitieron trasladar a los estudiantes a una realidad virtual en la que ellos mismos se convierten en protagonistas de la construcción de su conocimiento.

El trabajo de las matemáticas en un aula STEM rinda la oportunidad de aplicar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, pues esta metodología integra de manera articulada la Ciencia, la Tecnología, la Ingeniería y las Matemáticas. No cabe duda de que se trata de un espacio que responde a las demandas tecnológicas de las nuevas generaciones, evidenciando su carácter innovador y su capacidad de incorporar materiales tecnológicos de primer nivel.

Referencias

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Eleizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A., & Trujillo, I. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la biotecnología. *Revista de Investigación*, 34(71), 271–290. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000300014

Kemmis, S., & Taggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

Programme for International Student Assessment [PISA]. (2022). *Results (Volume I and II) – Country notes: México*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/mexico_519eaf88-en.html

Yuste Muñoz, S. (2016). *Conectivismo en la educación superior: Adquisición de competencias, de la teoría a la práctica*. Universitat Oberta de Catalunya.



LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Jesús Eduardo Nava Aranda
Marco Antonio Lizárraga Velarde

Las representaciones sociales constituyen un marco conceptual clave para comprender cómo distintos grupos perciben y conceptualizan diversos fenómenos, incluida, en este caso, la investigación basada en metodología científica. En el contexto de la educación superior, dichas representaciones desempeñan un papel crucial en la formación de actitudes y comportamientos hacia la ciencia y la investigación.

Las representaciones sociales de la investigación científica en educación superior pueden estar moldeadas por factores como el currículo académico, las experiencias personales y académicas, y el entorno sociocultural. Es importante explorar estas representaciones para identificar posibles barreras o facilitadores que afecten la formación de competencias investigativas en los estudiantes de educación.

La necesidad de aproximarnos a la realidad sobre cómo impactan o inciden en la formación de los futuros docentes es una constante desde el inicio del trabajo académico. Con frecuencia, se afirma que los estudiantes de educación superior no saben hacer investigación; esta percepción es compartida tanto por formadores como por los mismos estudiantes. Se requiere señalar las dificultades, conflictos y polarizaciones que acompañan los procesos de formación de los educadores: por un lado, la constitución teórica e institucional —aún en consolidación— de las propias licenciaturas que forman profesores y, por otro, los cambios en las políticas públicas en educación, enmarcados tanto por las exigencias de organismos internacionales como por la reconfiguración de las políticas nacionales derivadas de la realidad social que vive México en el marco del neoliberalismo, el cual demanda del egresado universitario un perfil particular.

Este análisis tiene como objetivo desentrañar las percepciones, actitudes y creencias de los estudiantes de educación superior respecto de la investigación científica, proporcionando una visión integral

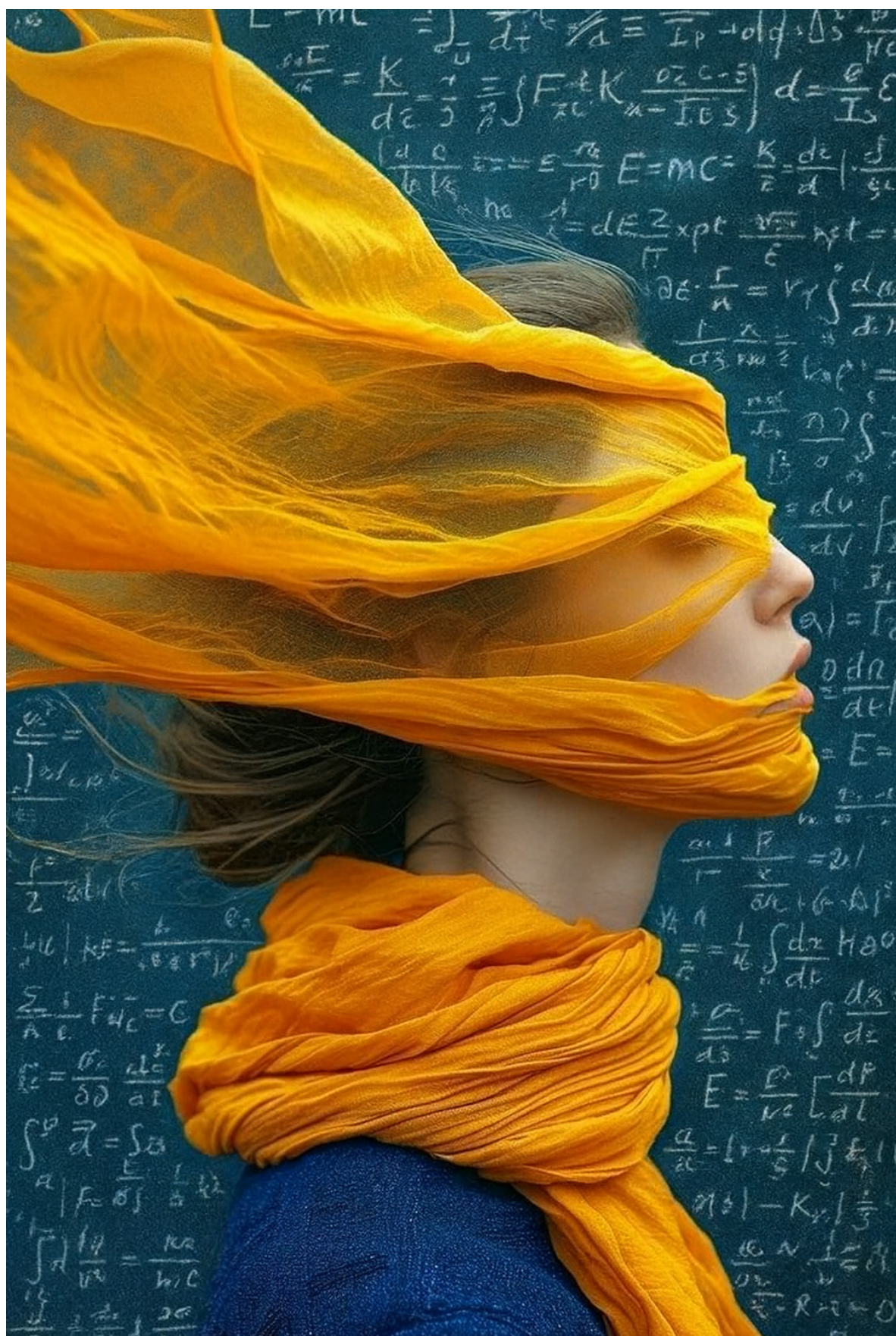
que permita diseñar estrategias educativas más efectivas para fomentar una cultura investigativa robusta y positiva en el ámbito de la educación.

Partiendo del problema fundamental, investigar los distintos aspectos o componentes de una realidad significa reconstruir, de forma más o menos adecuada y lo más fielmente posible a la pregunta y a su referente, el contexto o ámbito en que estos componentes están situados y el modo en que se relacionan con otros componentes del conjunto, en su estructura global, conformando un sistema más o menos estable. En cierta forma, los investigadores elaboran representaciones o mapas —mentales o verbales— de esa realidad estudiada.

Este proceso resulta obligado porque investigar implica siempre abreviar y, por lo tanto, seleccionar y jerarquizar aspectos de la realidad sometidos a indagación. Se convierte, así, en un proceso permanente de abstracción cognoscitiva científica. Por tanto, los investigadores, a lo largo de distintas etapas, elaboran una serie de constructos —verbales o mentales— que discuten entre sí para reconstruir, de manera inicial y provisional, el mapa o representación de la realidad estudiada, el cual se somete a un cotejo constante y sistemático con la realidad con el fin de comprobar o refutar los constructos, juicios e inferencias que vayan formulando.

En nuestra condición de formadores de futuros maestros, reconocemos la imperiosa necesidad de investigar nuestra propia realidad, no solo para enriquecer nuestro conocimiento, sino también para transmitirlo de manera efectiva a nuestros estudiantes. Al plantear la rutina diaria de las tareas escolares, surge la siguiente interrogante: ¿cómo comunicar de la mejor manera nuestra labor profesional de formar a los futuros miembros de la comunidad escolar?

Se hace necesario buscar una forma de comunicación que no solo sea efectiva, sino que también



motive a los estudiantes a aprender, indagar, reflexionar, experimentar y generar en ellos un espíritu científico que trascienda el mero conocimiento académico. Asimismo, conviene fomentar una mentalidad innovadora que los impulse a contribuir de manera creativa y original a la resolución de problemas surgidos en su práctica cotidiana.

Debe ser prioritario para los docentes formadores crear un ambiente de aprendizaje estimulante, donde los estudiantes se sientan motivados a expresar sus ideas y opiniones, involucrándolos en actividades prácticas y desafiantes. Es necesario promover la colaboración y el trabajo en equipo, fomentando la creatividad y el pensamiento crítico (Velasco & Mérida-Coordinadora, s. f.). Esto abre la posibilidad de que, al incentivar ambientes estimulantes, los docentes responsables de asignaturas metodológicas desarrollen la capacidad y la iniciativa para generar investigaciones más productivas.

Es posible comprender que cada estudiante posee un potencial único y despertar en ellos la pasión por el conocimiento, guiándolos en su proceso de descubrimiento personal y desarrollo académico (Curbelo Varela, 2022). El objetivo de los formadores es brindar herramientas y oportunidades para que se conviertan en ciudadanos activos y comprometidos, capaces de enfrentar los retos del mundo actual; la vía para conocer su contexto es, precisamente, la investigación científica, que orienta el reconocimiento de su propia práctica.

Nos concebimos como guías en este camino, siempre presentes y dispuestos a acompañar a nuestros estudiantes en su proceso de construcción de autoconfianza y desarrollo de sus posibilidades formativas. A través de la labor docente, aspiramos a despertar en ellos un espíritu inquisitivo, curioso y ávido de aprendizaje, para que enfrenten los retos del futuro con solidez y determinación (Ramos et al., 2023).

La educación superior es fundamental para crear la capacidad intelectual de producir y utilizar conocimientos, así como para el aprendizaje permanente que requieren las personas para actualizar sus saberes y habilidades. Esto resulta especialmente relevante en una sociedad donde el conocimiento es el principal motor del desarrollo y el crecimiento económico. Pero, para que una persona posea

capacidad de producir conocimiento y sostener un aprendizaje permanente, se requiere desarrollar competencias para la investigación (Miyahira Arakaki, 2009).

La investigación cumple una función fundamental en la universidad: constituye un elemento central del proceso educativo porque, a través de ella, se genera conocimiento y se propicia el aprendizaje orientado a producir nuevo conocimiento; además, la investigación vincula a la universidad con la sociedad. Al ser una función sustantiva, la investigación es un deber ser. Por esta razón, las universidades deben desarrollar capacidades para la investigación en los estudiantes e incorporar la investigación como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el currículo (Miyahira Arakaki, 2009).

En un estudio sobre la investigación educacional, Báez Pérez —citado en Rodríguez Abrahantes, Rodríguez Abrahantes y García Pérez (2016)— destaca que la investigación científica es un elemento determinante y decisivo en la superación de los profesores, en el desarrollo y perfeccionamiento curricular, en la preparación y formación de los estudiantes y en el progreso técnico y científico profesional.

La educación implica llevar a cabo la práctica educativa sin importar el lugar ni el número de personas involucradas. La educación puede considerarse producto del ser humano y de su cultura, así como resultado de conductas que se descubren en función del objetivo para el cual se diseña y propone (León, 2012). Puede afirmarse que la función de la educación se orienta a cuatro aspectos esenciales: aprender a hacer —comprender y aplicar mediante diversos instrumentos—, aprender a vivir juntos —cooperar y trabajar de manera colaborativa— y, en consecuencia, aprender a vivir con los demás, así como aprender a ser, en síntesis, articular los tres anteriores (Delors, 1994).

Ante este panorama, la investigación educativa ha impulsado que las ciencias de la educación sean transformadoras y no solo transmisoras del conocimiento. Hoy comprendemos la importancia de contar con herramientas, técnicas y estrategias acordes con las necesidades sociales; la investigación educativa ha sido el punto de partida para la evolución y

transición hacia mejores procesos educativos, tanto dentro como fuera del aula.

Los proyectos de investigación universitaria y las actividades investigativas han estado ligados, por lo general, a trabajos evaluativos con fines de formación profesional para la obtención del título. Sin embargo, la investigación universitaria constituye una de las fuentes más relevantes para la resolución de problemáticas sociales, culturales y humanas, pues permite indagar y encontrar soluciones tanto a problemas propios de la disciplina como a situaciones y conflictos de la realidad inmediata en que se desarrolla el ser humano, con beneficios para el progreso y el desarrollo de la sociedad (Hidalgo-Brenes, 2021).

Durante su formación, las y los estudiantes de pregrado en educación —en la institución donde se llevará a cabo la investigación— deben realizar un proyecto de investigación como requisito para la obtención de créditos establecidos en su plan de estudios, necesarios para su egreso. Además, pueden optar por la titulación mediante la elaboración y presentación de una tesis que les permita obtener el grado en educación.

Tomando en cuenta lo anterior, se observó que los estudiantes de pregrado en educación, en la mayoría de los casos, se inclinan por elegir el enfoque cualitativo durante su licenciatura y que la opción de titulación por tesis recibe poca consideración; de acuerdo con información del departamento de servicio social de la institución donde se realizará la investigación, son pocos los estudiantes que buscan el grado mediante esta alternativa.

Desde la academia, uno de los compromisos es producir investigaciones, formar educadores con visión investigativa e incentivarlos mediante la enseñanza de una metodología de investigación amigable con las y los estudiantes, desarrollada de manera creativa, en la que la práctica forme parte del trabajo extraaúlico, con objetivos claros y viables, y con requerimientos precisos para cada nivel de formación.

Además de la importancia de la investigación en la profesión docente, es necesario recalcar que el estudiante es parte fundamental de la universidad y no debe minimizarse su papel en la investigación.

Su incorporación a proyectos debe fomentarse para crear hábitos que faciliten, en el futuro, la realización de estudios de posgrado (Escamilla, 2014).

Las representaciones sociales (RS) son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos que permiten a cada persona comprender, interpretar y actuar en su realidad inmediata. Estos saberes forman parte del conocimiento de sentido común y se tejen a partir del pensamiento con el que la gente organiza, estructura y legitima su vida cotidiana (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004).

Las RS no versan sobre «todo» el mundo social, sino sobre algo o alguien, y son expresadas por un sector social particular. No existen representaciones sociales «de una sociedad» ni representaciones sociales universales; por el contrario, se refieren a objetos, sujetos, ideas o acontecimientos de esa sociedad (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004).

En América Latina, las investigaciones en RS son relativamente recientes. Los países que más han indagado en este ámbito son Argentina, México, Venezuela y Brasil. Los temas más desarrollados se vinculan con fenómenos de la cultura —salud, enfermedad, trabajo, entre otros—, mientras que los menos estudiados se relacionan con el campo de la educación (Ortiz Casallas, 2013).

Urbina Cárdenas y Ovalles Rodríguez (2018) señalan, en su aproximación al estado del arte en América Latina, que la producción investigativa más relevante —en términos porcentuales— corresponde a Brasil (12 %), Argentina (28 %), México (42 %) y Venezuela (18 %). En cuanto a las categorías temáticas, reportan los siguientes resultados: Ciencia y saber académico (8 %), Comunidades humanas (9 %), Desarrollo humano (11 %), Educación (20 %), Salud y enfermedad (14 %), Trabajo (8 %) y Sociedad-Política-Economía (30 %).

Distintas perspectivas de investigación han centrado su atención en el actor y sus acciones en los ambientes escolares. Por un lado, se encuentran los trabajos que interpretan las interacciones, la comunicación y los diversos intercambios que transcurren en la vida cotidiana escolar; por otro, investigaciones orientadas al estudio de la identidad de los agentes educativos; y, además, estudios sobre creencias y otras formas de pensamiento en los recintos

educativos. En la mayoría de estas investigaciones se busca interpretar los significados que se tejen en los espacios específicos de las instituciones educativas de distintos niveles. Dichas prácticas se recrean de múltiples formas porque forman parte del conocimiento denominado «sentido común» (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004).

En México, en el campo de la investigación educativa, el estudio de las RS tiene presencia significativa, pues permite acercarse a las elaboraciones de los sujetos escolares —principalmente maestros y alumnos— sobre la evaluación, las políticas educativas y los planes de estudio, entre otros temas (Cuevas, 2016).

Cuevas y Mireles, citados en Velázquez Albavera y Escalante Ferrer (2019), realizaron recientemente una clasificación de las RS según el interés que esta teoría despierta para la investigación educativa en México. Reconocen tres periodos: «trabajos pioneros» (1995-2001), que agrupan los primeros acercamientos al enfoque de las RS; un periodo «emergente» (2002-2008), por la concentración de trabajos que buscan conocer procesos originados al interior de las instituciones educativas; y un periodo «en vías de consolidación» (2009-2015), en el que la producción de conocimiento basada en RS se hace evidente en comunicaciones y publicaciones —libros, capítulos y tesis—. Por lo tanto, las RS constituyen un enfoque teórico-metodológico novedoso para la investigación educativa en México, por su función orientadora de comportamientos y actitudes respecto del objeto de representación.

Las RS se producen en las prácticas sociales y son resultado de la experiencia grupal o de la comunicación social. Su conformación depende de la función que cumplen en la vida de los grupos. Se generan para otorgar sentido a situaciones sociales; por ejemplo, la transmisión de una teoría científica —como el psicoanálisis— o de un fenómeno desconocido —como la aparición del VIH-SIDA en la década de los ochenta—, que provocan «vacíos» de sentido social (Castorina & Barreiro, 2012).

Emprender estudios acerca de la representación de un objeto social permite reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social por medio del cual las personas construyen —y son

construidas por— la realidad social. Además, aproxima a la «visión de mundo» de las personas o grupos, pues el conocimiento de sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar postura ante los distintos objetos sociales (Araya Umaña, 2022).

En los últimos años, en México se han realizado investigaciones cuyo objeto de estudio son las representaciones sociales de los agentes educativos —estudiantes, profesores, autoridades y familias—; estas se expresan por un sujeto y se refieren a algo o a alguien: una institución, un contenido, una metodología, un acontecimiento, un reglamento, etc. (Piña Osorio & Cuevas Cajiga, 2004).

En definitiva, las RS pueden definirse como «sistemas de opiniones, conocimientos y creencias» propios de una cultura, categoría o grupo social, relativos a objetos del contexto social (Rateau & Lo Monaco, 2013).

Referencias

- Araya Humaya, (2022). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. https://www.academia.edu/24267404/Las_representaciones_sociales_Ejes_te%C3%B3ricos_para_su_discusi%C3%B3n
- Castorina, J. A., & Barreiro, A. (2012). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico: Una relación problemática. *Boletín de Psicología*, (86). <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N86-1.pdf>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109
- Curbelo Varela, L. B. (2022). La pregunta pedagógica y el desarrollo del pensamiento crítico en la formación de docentes de educación primaria. <https://www.cfe.edu.uy>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91–103). El Correo de la UNESCO. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Escamilla Zamudio, J. J. (2014). Incorporación del pre-

- grado a la investigación en enfermería en México. *Revista CUIDARTE*, 5(2), 837–841. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.v5i2.125>
- Hidalgo-Brenes, A. (2021). La importancia de la investigación universitaria: La formación de profesionales-investigadores. *Acta Académica*, (68). <https://pjenlinea3.poder-judicial.go.cr/biblioteca/uploads/Archivos/Articulo/LA%20IMPORTANCIA%20DE%20LA%20INVESTIGACION%20UNIVERSITARIA.pdf>
- León, A. R. (2012). Los fines de la educación. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 8(23), 4–50.
- Miyahira Arakaki, J. M. (2009). La investigación formativa y la formación para la investigación en el pregrado. *Revista Médica Herediana*, 20(3). <https://www.redalyc.org/pdf/3380/338038895001.pdf>
- Ortiz Casallas, E. M. (2013). Las representaciones sociales: Un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 19(1), 183–193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28026467006>
- Piña Osorio, J. M., & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26(105–106), 102–124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982004000100005
- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicología*, 6(1), 22–42. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2615>
- Ramos Rubio, F., Garay Núñez, J. R., Jiménez Barraza, V. G., Santos Quintero, M. I., Gaxiola Flores, M., Tirado Reyes, R. J., & Carmen Beltrán Montenegro, M. D. (2023). Representaciones sociales en estudiantes universitarios de enfermería sobre la investigación científica. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3767>
- Rodríguez Abrahantes, T. N., Rodríguez Abrahantes, A., & García Pérez, M. (2016). La investigación y su contribución formativa en estudiantes de las ciencias médicas. *EDUMECENTRO*, 8(1), 143–158. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742016000100011
- Urbina Cárdenas, J. E., & Ovalles Rodríguez, G. A. (2018). Teoría de las representaciones sociales: Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 495–517. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>
- Velasco, A. M. R., & Mérida-Coordinadora, U. P. N. (s. f.). Estudio de egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa, línea Educación de Personas Jóvenes y Adultas (LIE-EPJA). <https://www.redepja.mx>
- Velázquez Albavera, & Escalante Ferrer, A. (2019). Representaciones sociales para investigar a y con los estudiantes universitarios. https://www.researchgate.net/publication/337744685_Representaciones_sociales_para_investigar_a_y_con_los_estudiantes_universitarios

LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE DESDE LA HETEROGENEIDAD DE LA VIDA COTIDIANA ESCOLAR

Paúl Ernesto Caro Lizárraga

El presente ensayo tiene como propósito explicar cómo puede analizarse la competencia digital docente a partir de la heterogeneidad de la vida cotidiana escolar. Esta visión parte de la manera en que los seres humanos objetivan una serie de tipificaciones intersubjetivas o significados que utilizan para comunicarse por medio del lenguaje y, con ello, interactuar socialmente. Lo anterior se vincula con la definición de realidad.

Entre las múltiples realidades existentes, la cotidiana es aquella que se vive día con día, de manera casi inconsciente, y en la que se transcurre la mayor parte del tiempo. Dentro de esta realidad cotidiana se ubica la vida diaria escolar, es decir, todo aquello que sucede de forma rutinaria dentro del aula. En este contexto, se analiza lo que es la disciplina y en qué medida se utiliza en la educación como parte inherente de la vida diaria en la escuela. Asimismo, se revisa brevemente cómo Savater concibe la educación, así como la estructura de la experiencia escolar.

El trabajo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se abordan algunos elementos de la construcción social de la realidad; posteriormente, se analiza la vida cotidiana escolar; enseguida, se profundiza en la heterogeneidad de dicha vida cotidiana; y, finalmente, se vinculan estos conceptos con la competencia digital docente, con el propósito de reflexionar sobre esta visión social y, por ende, humana, en la práctica cotidiana del profesorado.

De la realidad cotidiana a la vida escolar cotidiana

El ser humano se desarrolla biológica y socialmente. Desde que nace, se inserta en una sociedad y, conforme crece, interactúa con otros sujetos mediante significados y desempeña roles. Berger y Luckmann (1986) señalan que las personas son

conscientes de que el mundo contiene una multitud de realidades. También afirman que la realidad con la que se tiene mayor contacto es la realidad de la vida cotidiana, percibida como ordenada y ya constituida antes de que el sujeto se encuentre en ella, y compuesta por espacio y tiempo.

Aun cuando existen otras realidades más específicas —también conocidas como zonas limitadas de conocimiento—, el lenguaje empleado para comunicarse en la vida cotidiana continúa siendo el referente para el resto de las realidades. Como parte del crecimiento de un individuo, se presentan dos tipos de socialización: la primaria y la secundaria. La primaria ocurre en la niñez, en el seno familiar; la secundaria se despliega en la sociedad. El aspecto central de la comunicación en la interacción social es el lenguaje, pues a través de significados los sujetos pueden comprender lo que el otro dice. Tal es el caso de la educación.

Para Durkheim (1973), los sujetos están conformados por un ser social y un ser individual que se complementan. Ubica la educación como parte del desarrollo del ser social y, en ese marco, cobran sentido las prácticas, opiniones, tradiciones o cultura que orientan el proceso educativo. Por su parte, Savater (1997) plantea que educar exige enseñar a razonar y despertar la reflexión; de ahí la importancia de cómo se enseñan las materias.

Durkheim, desde una perspectiva estructural-funcionalista, define la educación como una dimensión de la sociedad y establece las relaciones sociedad-educación e individuo-sociedad. En contraste, Savater concibe la educación como una invitación al pensamiento reflexivo, al razonamiento y a la forma en que se transmite el conocimiento. Con lo anterior, es preciso señalar que la educación, al ser un proceso social, ha cambiado con el tiempo.

No obstante, uno de los aspectos que parece persistir es el de la disciplina. Foucault (1976) entiende la disciplina como el conjunto de métodos que posibilitan el control de otros mediante la imposición;



tal imposición comporta vigilancia, sanciones y control del tiempo. En su obra compara espacios como la prisión, el ejército y los hospitales, pero no se limita a ellos, pues métodos afines se emplean también en el ámbito educativo.

El reflejo más claro en educación —por fuera del aula— se observa en los planes y programas, diseñados con un trasfondo político, que indican los contenidos que deben abordarse y los tiempos asignados para cada actividad. En el interior del aula, es decir, en la vida cotidiana escolar, persiste igualmente el uso de la disciplina: desde el saludo al profesor al llegar, el orden para ceder la palabra, el tiempo destinado a la aplicación de exámenes,

hasta las rutinas que el profesorado utiliza para mantener el orden.

Conviene subrayar que, con frecuencia, se subestima el impacto de la vida cotidiana escolar y se supone que todos los alumnos hacen lo mismo todos los días, dado el largo tiempo que pasan en la escuela —desde la educación básica hasta la superior—. Por ello, a continuación se expone la heterogeneidad de la vida cotidiana escolar, a fin de comprender cómo operan los elementos diferenciadores en lo cotidiano.

La heterogeneidad de la vida escolar cotidiana

La experiencia escolar se inscribe en una realidad variable que, pese a ser percibida como monótona, ha cambiado con el tiempo tanto fuera como dentro del aula, por factores políticos y sociales. Jackson (2001) describe las aulas como espacios especiales en los que los estudiantes realizan la mayor parte de sus actividades interactuando con otros —o en presencia de otros—, bajo la presión constante de sentirse evaluados.

Desde esta perspectiva, la escuela puede explicarse a través de varias dimensiones: la estructura de la experiencia escolar, la selectividad y la agrupación, los tiempos escolares, las formas de participación y el efecto extraescolar de la escolarización.

Entre los elementos que componen la estructura de la experiencia escolar se encuentra el sistema educativo, organizado jerárquicamente: desde la Secretaría de Educación Pública a nivel nacional —encargada de la gestión, así como de la creación y actualización de planes y programas que rigen los contenidos y orientan la evaluación de avances académicos—, pasando por las instancias estatales y locales, y por cada escuela con su director o directora como responsable, hasta llegar a cada aula con el profesorado y el alumnado.

Por otro lado, en la escuela opera una selectividad y una lógica de agrupación, manifestadas en mecanismos como el turno matutino o vespertino y la asignación de estudiantes a grupos y turnos según su nivel socioeconómico, entre otros factores. Otra

dimensión clave es el tiempo escolar: como se mencionó, se pasa gran parte del día en las instituciones educativas, y la rutina escolar puede prefigurar la futura jornada laboral.

Durante ese tiempo escolar tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediado por la interacción social entre alumnos y docente. En dicha interacción, el profesorado inicia y dirige la clase y regula la participación estudiantil en diversa medida. Como resultado de las dimensiones anteriores, las enseñanzas de la escuela trascienden el aula y la institución: permean la familia y la sociedad.

Los programas que rigen el sistema educativo —currículo formal— se han modificado según el contexto político, económico y social del país. Sin embargo, aunque todas las escuelas se ajustan al mismo programa, en el aula cada docente realiza adecuaciones e implementa mecanismos rutinarios propios —currículo oculto— que enriquecen la interacción con sus estudiantes y el trabajo cotidiano —currículo real—.

Como señala Rockwell (1997), «para poder comprender el sentido de las transformaciones actuales y potenciales que se dan en las escuelas primarias del país, es imprescindible profundizar en el análisis de la cotidianidad escolar» (p. 57). Aunque el texto se refiere específicamente al nivel primaria, la observación es aplicable a todos los niveles educativos. Este análisis permite comprender las características distintivas de cada grupo, así como los rituales y usos de cada docente.

La competencia digital docente en la actualidad

De acuerdo con la Unión Europea (2019), el concepto de competencia digital se refiere al manejo crítico, creativo y seguro de las tecnologías digitales para desenvolverse en la sociedad, trabajar y aprender. Esta competencia abarca diversas dimensiones: la búsqueda de información, la comunicación y colaboración, la creación de contenidos digitales, la seguridad y la resolución de problemas. En otras palabras, implica que el sujeto pueda adaptarse a

las nuevas necesidades que plantea la sociedad mediante la tecnología, es decir, comprenderla y utilizarla de la manera más eficaz posible.

Un ejemplo reciente a nivel global se presentó a raíz de la contingencia por COVID-19. En marzo de 2020, el sistema educativo se vio obligado a incorporar de forma inmediata las TIC para continuar con el ciclo escolar en modalidad en línea en todos los niveles. Como resultado, tanto la sociedad como, en particular, la comunidad educativa, se vieron forzadas a interactuar a través de medios digitales. Esta transición implicó que docentes y estudiantes recurrieran a las TIC para mantener la comunicación en ausencia de clases presenciales.

De esta manera, puede afirmarse que el nivel de competencia digital docente pudo haberse desarrollado a partir de tres factores: las iniciativas del propio sistema educativo, las disposiciones de cada centro escolar y la autogestión del profesorado en su vida escolar cotidiana, ya fuera con el apoyo de personas cercanas o de forma autónoma mediante la consulta de recursos multimedia. Como consecuencia, muchos docentes fortalecieron competencias digitales vinculadas con la colaboración, la creación de contenidos y la resolución de problemas dentro de su práctica educativa.

En lo que respecta específicamente a la competencia digital docente, resulta pertinente recuperar la definición establecida en el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD):

En cuanto al concepto de competencia digital docente empleado en este marco, podría definirse como la integración de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que han de ponerse simultáneamente en juego para desempeñar sus funciones implementando las tecnologías digitales y para resolver los problemas e imprevistos que pudieran presentarse en una situación singular concreta como profesionales de la educación (INTEF, 2022, p. 12)

La competencia digital docente se manifiesta de manera constante en la vida escolar, tanto dentro como fuera del aula. Esto significa que no se limita al uso de herramientas tecnológicas para la ense-

ñanza, sino que también atraviesa las prácticas de gestión, comunicación y colaboración con la comunidad educativa.

En este sentido, puede establecerse una relación directa entre la competencia digital docente y la heterogeneidad de la vida escolar cotidiana, ya que cada docente incorpora las tecnologías digitales desde sus propios contextos, experiencias y recursos disponibles. Así, la manera en que se apropian de las TIC refleja las diferencias en sus trayectorias formativas, en las condiciones institucionales y en los escenarios sociales donde se desenvuelven, mostrando la diversidad que caracteriza al quehacer educativo diario.

Conclusiones

Aunque los planes y programas establezcan contenidos de manera rígida, el docente tiene la posibilidad de realizar adecuaciones que recuperen elementos de la sociedad actual, la historia y la cultura con el fin de enriquecer los conocimientos, habilidades y capacidades de sus alumnos. Dentro de estas adecuaciones, el manejo de los recursos digitales se convierte en un eje indispensable.

En este sentido, la competencia digital docente se reconoce como un componente esencial del perfil profesional, útil no solo para la práctica educativa en el aula, sino también para las múltiples situaciones que enfrenta el maestro en su interacción social y laboral. Se trata de una habilidad necesaria para desenvolverse en una realidad cada vez más digitalizada. Cuando el docente reflexiona sobre su práctica cotidiana, logra hacer consciente lo que antes era inconsciente y abre la posibilidad de desarrollar sus competencias, incluida la digital, con el propósito de fortalecer su función mediadora en la sociedad.

En la actualidad, la labor del docente podría parecer amenazada o incluso rebasada por la tecno-

logía como herramienta para potenciar el aprendizaje. Sin embargo, irónicamente es hoy cuando su quehacer resulta más necesario que nunca. Ante una saturación de información, el maestro asume un papel clave como guía, orientando al alumnado para navegar en la vasta e inagotable fuente que representa internet y ayudándoles a hacer un uso crítico, reflexivo y seguro de los recursos tecnológicos.

Finalmente, el análisis de la heterogeneidad de la vida cotidiana escolar permite comprender la competencia digital docente como un proceso de origen social. Bajo este enfoque, las TIC dejan de concebirse únicamente desde una visión instrumental u operativa para ser entendidas como mediaciones que generan interacción social y transforman las prácticas educativas.

Referencias

- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Durkheim, E. (1973). *La educación, su naturaleza y su papel*. En E. Durkheim, *Educación y sociología* (pp. 49–68). Ediciones Península.
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF). (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. España. https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf
- Jackson, P. (2001). *Los afanes cotidianos*. En P. Jackson, *La vida en las aulas*. Morata.
- Rockwell, E. (1997). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13–57). Fondo de Cultura Económica.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel.

EL ROL DEL DOCENTE EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Leonor Flores Bibó

Si nuestra opción es progresista, si estamos a favor de la vida y no de la muerte, de la equidad y no de la injusticia, del derecho y no de la arbitrariedad, de la convivencia con el diferente y no de su negación, no tenemos otro camino que vivir plenamente nuestra opción, encarnarla, disminuyendo así la distancia entre lo que hicimos y lo que hacemos.

PAULO FREIRE

Actualmente, uno de los temas que genera controversias, discusiones y diversidad de puntos de vista es el de la inclusión, concepto que impulsa un movimiento y una transformación en el ámbito educativo. La educación con un enfoque inclusivo se ha incorporado a las políticas educativas con el objetivo fundamental de evitar la exclusión escolar y social de determinados grupos, ya sea por sus diferencias de capacidad, cultura, lengua o género, entre otras. Esta perspectiva se refleja en diversos documentos internacionales y disposiciones nacionales, los cuales argumentan que la inclusión constituye una herramienta poderosa en el proceso educativo, al proponerse educar a todos los alumnos en un entorno ordinario, ofreciéndoles una formación de calidad y favoreciendo la participación plena de todos sus integrantes.

En este ensayo se busca puntualizar los elementos clave de la inclusión educativa, considerando como pieza central la figura del docente, quien dirige los procesos de enseñanza en las aulas. Para ello, se toman como referencia los lineamientos y disposiciones de la Nueva Escuela Mexicana, la cual establece que la inclusión educativa implica que todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico, género, capacidad o cualquier otra característica, tienen derecho a participar plenamente en la vida escolar y a recibir un trato igualitario. Asimismo, promover la diversidad en el aula contribuye a crear

un ambiente educativo enriquecedor, en el que las diferencias individuales son valoradas y respetadas.

Dado que el docente es el encargado de implementar las estrategias en su aula, a partir de un currículo general que debe adaptar al contexto real y a las necesidades de la diversa población estudiantil que atiende, le corresponde desarrollar propuestas pedagógicas creativas e innovadoras. Estas no deben limitarse al trabajo cotidiano dentro del aula, sino trascender hacia la comunidad a la que pertenecen sus estudiantes.

En este sentido, los docentes constituyen un elemento esencial para consolidar la inclusión educativa en las escuelas, mediante una práctica pedagógica orientada a la diversidad. Esto implica atender las necesidades e intereses de los alumnos, reconocer la pluralidad de razas, culturas y opciones ideológicas que conviven en la escuela, y hacerlo a través del trabajo colaborativo, así como de las actitudes positivas que se adopten frente a este proceso.

Los sistemas educativos, en respuesta a las exigencias que la sociedad va manifestando, han experimentado una serie de cambios y evoluciones a lo largo de la historia, con la finalidad de ofrecer una educación de calidad y garantizar mejores oportunidades de aprendizaje para el alumnado.

Desde la reforma educativa actual, que abre paso a la denominada Nueva Escuela Mexicana, se parte de un enfoque orientado a transformar la educación



en México, alejándose de los métodos tradicionales y promoviendo una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes. Se basa en principios fundamentales como la igualdad, la solidaridad, la justicia social y el respeto a los derechos humanos. Sus objetivos son ofrecer una educación de calidad, formar ciudadanos responsables e involucrados en su comunidad y promover el desarrollo integral de los estudiantes. Además, se enfoca en la atención a la diversidad, reconociendo y valorando las diferencias individuales de los alumnos y adaptando el currículo y las estrategias pedagógicas para satisfacer sus necesidades educativas. Esto implica brindar apoyo a los estudiantes con discapacidad, a quienes pertenecen a grupos minoritarios o marginados y a aquellos que requieren atención especializada.

En definitiva, la Nueva Escuela Mexicana busca crear un entorno educativo inclusivo y diverso, en el que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprender y desarrollarse plenamente.

Al hablar del tema que atañe a la inclusión en el ámbito educativo —uno de los aspectos clave de la nueva reforma—, se observa que ha sido definido desde varias posturas y visiones. Sin embargo, una de las definiciones más concretas es la de Booth y Ainscow (1998), quienes la describen como «el proceso que lleva a incrementar la participación de los estudiantes y a reducir su exclusión del currículo común, la cultura y la comunidad» (p. 2).

Así pues, la educación inclusiva se conceptualiza de manera oficial en el Foro Mundial de Educación, celebrado en Dakar, Senegal, en el año 2000, específicamente con la presentación del *Index para la inclusión*. Llega a México después de que la integración de los niños con discapacidad se estableciera como un hecho común en la vida escolar, buscando enriquecerla para mejorar los aprendizajes y la participación de todos los alumnos.

Mientras la integración pone énfasis en la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), con o sin discapacidad, separando a quienes requieren una atención especializada de quienes no, la educación inclusiva no hace distinción alguna entre los sujetos a quienes va dirigida. Por el contrario, amplía su campo de acción y retoma la concepción de una escuela para todos.

Por ello, se define como escuela inclusiva a aquella que ofrece una respuesta educativa a todos sus alumnos, sin importar sus características físicas o intelectuales, ni su situación cultural, religiosa, económica, étnica o lingüística. Así entonces, la educación inclusiva no es otro nombre para referirse a la integración de los alumnos que presentan discapacidad, más bien implica identificar e intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas al ofrecer una respuesta educativa pertinente a la diversidad; (SEP 2006, pp. 16-17)

Así, puede afirmarse que la educación inclusiva amplía sus horizontes hacia la atención de todos los niños y niñas, pues pretende garantizar el acceso a una educación basada en la equidad, ofreciendo una respuesta adecuada para todos. En consecuencia, los procesos que emprende se centran en que la escuela sea capaz de lograr que sus estudiantes participen y aprendan de forma justa.

El *Index de inclusión* aborda la educación inclusiva en el panorama internacional como un paso que sucede a la integración, en tanto esta última permitió que los niños con discapacidad asistieran a escuelas regulares; no obstante, muchos seguían siendo excluidos de distintas formas, lo que derivó en la necesidad de ir más allá de la mera presencia física para propiciar su participación plena.

Es preciso subrayar, sin embargo, que la integración educativa no buscaba únicamente la inserción de los niños con discapacidad en escuelas regulares; también proponía satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Incluso, en las orientaciones de los servicios de educación especial en México, dentro del programa de integración, ya se hacía mención de la inclusión, como lo muestra el siguiente enunciado: «la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que puedan atender a la diversidad de los alumnos de su localidad» (SEP, 2006, pp. 16-17). La intención, entonces, debe orientarse a mejorar la situación actual sin desvalorar los logros de la integración educativa.

La diferencia radica en que la educación inclusiva desestima el término NEE, porque ese concepto sitúa al alumno como poseedor de las dificultades; es decir, por él y sus problemas se requiere una adaptación. En cambio, la inclusión coloca a la escuela en

el centro de las dificultades: es la institución la que carece de las condiciones para que todos puedan participar y aprender. De ahí que se hable de una reestructuración cultural, política y práctica de la escuela.

Para lograr que la inclusión se materialice en los centros escolares, es necesario establecer acciones que formen a los educandos en el respeto, la sensibilización, la empatía y el aprendizaje y la enseñanza colaborativos, promoviendo un trabajo global e integrado. En este marco cobra especial relevancia el papel del docente en el proceso formativo de sus alumnos.

El rol del docente en la inclusión educativa es multifacético y crucial para el éxito de todos los estudiantes. En primer lugar, el maestro debe cultivar un ambiente inclusivo en el que cada estudiante se sienta valorado y respetado, independientemente de sus habilidades, antecedentes o características individuales. Esto implica fomentar la aceptación, la empatía y el respeto por la diversidad.

Además, el docente «debe ser capaz de flexibilizar el currículo para poder contextualizarlo y garantizar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, además de priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad. Estas características hablarían del docente como un profesional de la educación con capacidad de reflexión sobre su práctica y comprometido con el derecho a una educación de calidad para todos sus estudiantes» (Calvo, 2009, p. 82). Esto puede traducirse en la diferenciación de contenidos, recursos y evaluaciones para asegurar el acceso equitativo a la educación y la igualdad de oportunidades.

Asimismo, el maestro desempeña un papel clave en la identificación temprana de las barreras que obstaculizan los aprendizajes y en la implementación de acciones y apoyos adecuados. Ello puede implicar el trabajo estrecho con otros profesionales —como docentes especializados, psicólogos y terapeutas— para diseñar planes de intervención individualizados y proporcionar los recursos y servicios necesarios.

La Nueva Escuela Mexicana tiene un enfoque humanista que busca «formar personas con pensamiento crítico, que se conozcan a sí mismas, que

sean autocríticas y tengan la capacidad de relacionarse con los demás de manera pacífica y sana» (SEP, 2023, p. 9). En consecuencia, el docente debe promover la participación activa de todos los estudiantes en el aula y fomentar la colaboración y el trabajo en equipo entre compañeros. Esto contribuye a construir un sentido de comunidad y pertenencia, así como a desarrollar habilidades sociales y emocionales relevantes.

En definitiva, el rol del docente en la inclusión educativa es el de facilitador del aprendizaje equitativo y significativo para todos los estudiantes, creando un entorno en el que cada uno pueda prosperar y alcanzar su máximo potencial —sin importar sus diferencias—, dentro de un ambiente que fomente el respeto a la diversidad.

Siendo visionarios activos, puede señalarse que la educación inclusiva, a futuro, ha de consolidarse como una política compuesta por estrategias que promuevan el acceso, la permanencia y la educación pertinente y de calidad, así como el mejoramiento de la eficiencia mediante la asignación de personal de apoyo y la identificación de instituciones educativas capaces de brindar atención apropiada. De esta manera, las prácticas educativas deben partir del reconocimiento de que, en el marco de la diversidad, cada persona es única y que la educación inclusiva es el vehículo para alcanzar la meta de educación para todos. La inclusión se relaciona con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, dando prioridad a quienes corren el riesgo de ser excluidos o marginados por diversas razones. Así, al hablar de «todos los alumnos», no debemos atribuir únicamente a la educación especial el proceso de inclusión educativa, puesto que constituye un eje central de la educación en su conjunto.

El logro de una educación inclusiva constituye una ardua tarea para el sistema educativo nacional, debido a la amplia brecha de desigualdades que persiste y que obstaculiza el avance hacia una sociedad verdaderamente inclusiva, pues no puede existir una sin la otra.

Para garantizar este propósito, se requiere un compromiso real del sistema educativo en su conjunto. A nivel macro, es indispensable que los sistemas educativos asignen recursos suficientes para

que las instituciones cuenten con las condiciones necesarias que permitan la inclusión, además de establecer mecanismos de seguimiento y evaluación continua. De igual manera, resulta fundamental que desde las políticas públicas se generen las garantías adecuadas para el desarrollo y consolidación de estrategias inclusivas.

No es sencillo formar y consolidar docentes que apuesten plenamente por la inclusión educativa. Sin embargo, existen experiencias que pueden inspirar decisiones en materia de política educativa. La mayor dificultad radica en convertir la inclusión educativa en una auténtica política de Estado que contribuya al cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos. Alcanzar esta meta implica atender tanto las viejas como las nuevas desventajas que profundizan la condición de vulnerabilidad de numerosos niños y jóvenes en el país.

Referencias

- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Routledge.
- Calvo, G. (2009). Inclusión y formación de maestros. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 78–94. <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num4.htm>
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general*. Autor.



Trazos Pedagógicos



Fragmentario



QUINCE ARISTAS DE LO KAFKIANO

Ronaldo González Valdés

1. ¿Qué se propone el personaje del breve relato «El trompo» de Kafka? Ese filósofo «Creía, en efecto, que el conocimiento de cualquier bagatela, como por ejemplo un trompo que giraba sobre sí mismo, bastaba para alcanzar el conocimiento de lo general. De ahí que se desentendiera de los grandes problemas, que no le parecían provechosos. Conocer realmente la bagatela más insignificante, era conocer el todo, por lo que se ocupaba tan sólo del trompo casi inmóvil». Ahora bien, que enseguida, ya con el trompo sin movimiento, inerte madera en su mano, se sintiera mal, que lo apabullara el griterío de los niños, era el resultado de su aventurada empresa, es decir, la insatisfacción, el fracaso al extremo de sentirse él mismo arrojado, tambaleándose «como un trompo bajo una cuerda torpe».

Es posible que ese filósofo fuera lo contrario de su demiurgo: el escritor mismo que lo vuelve protagonista de su narración, el autor empeñado en levantar la piedra de lo trivial y ver qué hay debajo, afanado en esa búsqueda que, después de la fascinación provocada por el efímero movimiento giratorio, revela algo muy simple: la fugacidad del mundo, la fugacidad como característica general de lo existente, la ausencia de una esencia, la persistencia que alguna filosofía quiere encontrar y alguna literatura desestabiliza: la fallida permanencia.

2. Leo en la presentación de la sección dedicada a Kafka de la revista *Letras Libres*, con motivo del centésimo aniversario de su fallecimiento: «Kafka era capaz de convertir una descripción objetiva en un enigma metafísico» («Bajo el signo de Kafka», *Letras Libres* 306, junio de 2024). Entiendo que es una forma de invocar lo «kafkiano», pero no me atrevería a usar esa palabra para acercarme a las perplejidades que la lectura de sus relatos provoca. ¿Hay enigmas metafísicos en esa obra? Sin duda, Kafka echa mano de alguna metafísica para urdir sus tramas y sus personajes, pero lo hace, precisamente, para descubrir que el mundo tiene muy poco que ver con la metafísica.

Ocurre como con el recurso a lo fantástico, pues, cuando hace que un hombre se convierta en insecto, sigue hablando del hombre (del hombre-insecto que ya era Samsa antes de su transformación). Y cuando relata el viaje de Gracchus el cazador, después de muerto, parte de la metafísica del más allá y la

vida eterna, pero el desvío de la barca que debería transportarlo al otro mundo lo condena a navegar siempre en aguas mundanas; lo reitera en la ausencia de redención, en la imposibilidad de la trascendencia apenas atisbada en sus sueños de muerto: Gracchus es, en verdad, antimetafísico, literalmente *intrascendente*, atrapado en un mundo muy cercano a lo terrenal, a pesar de que la suya fue, digamos, la vida normal del cazador, y su muerte *sólo sucede*, es decir, no es una muerte cometida, sino accidental, una muerte sin pecado. Gracchus seguirá viviendo, como nosotros, en un mundo absurdo, pero sin metafísica, sin trascendencia. Y vuelta a la pregunta: ¿hay enigmas metafísicos en Kafka? Lo que hay, supongo, son aparentes enigmas metafísicos de los cuales se sirve este escritor, en el fondo, radicalmente antimetafísico.

3. El 18 de febrero de 1920, en su diario, Kafka habla de Robinson Crusoe como el náufrago que decidió abandonar el punto más alto de la isla, el que le brindaba visibilidad y al mismo tiempo le permitía la posibilidad de avistar algún barco con la esperanza de ser rescatado. Ese Robinson «se puso a explorar toda su isla y a disfrutar de ella, se conservó vivo y finalmente —todo sea dicho, con una lógica no indispensable para el entendimiento— lo encontraron». Se decidió a dejar de avisorar lo lejano desde lo elevado para ver lo cercano desde abajo. No avisorar, sino ver; no subir, sino bajar. El Robinson kafkiano está confinado y opta por vivir su confinamiento casi como autoconfinamiento, por explorar



su isla hasta sus grietas mismas. Es el mismo Robinson-Kafka que, un día después, el 19 de febrero, escribirá en ese cuaderno: «Dejo que mi necesidad continúe siendo necesidad, yo no dreño los pantanos, sino que vivo en sus brumas febriles».

4. En el boceto de un relato («Mundo urbano», en sus notas de diario del 21 de febrero de 1911), Oskar, el personaje, dice: «Por favor, padre, deja que el futuro siga durmiendo como merece, porque si uno lo despierta antes de tiempo, tiene entonces un presente dormido». Si, además de relacionarlo con Oskar Kafka, un primo suyo que se suicidó en 1901, se piensa en que, como es probable, ese Oskar-hijo estuvo inspirado, así sea en parte, en el autor mismo del cuento, dichas líneas nos dicen algo acerca de la escasa —¿o nula?— propensión de Kafka a la utopía. Y todavía más: era un realista de otro tipo, distinto del naturalista decimonónico o del realista crítico figurado por Lukács. Diríase que Kafka era un hurgador en lo aparentemente natural, una suerte de subnaturalista, más cercano en esto a Dostoievski que a Flaubert o, contra lo que él mismo suponía cuando terminó de escribir «El fogonero», a su admirado Dickens.

5. Pocas veces un erudito escribe una buena novela. Eso lo han sabido, es de suponerse, los mismos eruditos. El deslumbramiento de la ficción suprema, dice George Steiner, dificulta la apreciación de ese cúmulo de ficciones con que se amasa la realidad. Kafka era buen lector; le gustaba el teatro más que la música. No era un erudito y, para convertirse en el escritor que quería ser, dejaba a la madeja del mundo desovillarse ante sí: «Quédate sentado a tu mesa y aguza el oído. Ni siquiera aguces el oído, espera tan sólo. Ni siquiera esperes, permanece completamente en silencio y a solas. El mundo se te ofrecerá para que lo desenmascares, no puede hacer otra cosa; embelesado, serpenteará ante ti» (Aforismo núm. 109 b, *Aforismos de Zürau*, primavera de 1918).

6. Kafka realizó en *La metamorfosis* lo que el narrador de *Memorias del subsuelo* de Dostoievski sólo pudo desear: «Les declaro solemnemente que a menudo he deseado convertirme en insecto». Hay aquí algo más que un vínculo en la imaginación creadora, pues, aparentemente, el personaje de Kafka, a diferencia del de Dostoievski, no se imaginaba relacionado con insecto alguno. La paradójica pregunta —diríase obligada para el lector de Kafka— es entonces:

¿Gregor Samsa se reconocía, desde antes de su despertar fatal, en su condición de insecto en su vida familiar, laboral, social? Y sí, los insectos de Dostoiévski y Kafka eran muy distintos: figuraban un escape para uno y una condena para otro. *Gregor Samsa no es un hombre del subsuelo: es un hombre común, un hombre a ras del suelo.*

7. El 30 de septiembre de 1915, Kafka apuntaba en sus diarios que Rossmann (personaje de *El desahogado*) es inocente, mientras que Josef K. (protagonista de *El proceso*) es culpable. Uno es desterrado por su familia, escala una cumbre y cae estrepitosamente. Otro es un funcionario bancario convencional y con ambiciones relativamente normales, aunque culposas. Los dos viven la caída, pero ¿a uno *le ocurre* y otro *la comete*? En caso de ser así, ¿por qué Josef K. habría *cometido* su caída? No por la incomprensible causa que se le siguió, sino por su literal entrega a ella. ¿Hay ahí una clave? ¿Es esa clave, como se ha dicho tanto, la culpa? Y lo que me parece crucial: ¿qué culpa? La enajenada culpa, la indescifrable culpa de la que Kafka ofrece pistas clarísimas: a pesar de sus gestiones, Josef K. no puede ser perdonado porque no sabe cuál es su culpa. Coloquialmente, se diría que es *culpable* por *culposo*. Él lo sabe y termina aceptando su castigo. Un círculo infernal.

8. ¿Puede elegirse, en un sentido kafkiano, no el sometimiento a un proceso (que para Josef K. es fatal), sino entregarse y fundirse con el proceso mismo? ¿Es esa una elección o es posible encontrar ahí, más bien, un imperativo oculto en los resquicios del mundo y de la personalidad? En *Crimen y castigo*, Raskólnikov se entrega al juez al no poder soportar su culpa. Josef K. da un paso adelante al intercambiar la culpa genérica, debida a sus ambiciones y a su confortable y egoísta vida burguesa, por la culpa estricta del criminal que, a diferencia de Raskólnikov, no conoce su crimen. Kafka va a otras grietas: las grietas invisibles de la culpa como propensión; va, pudiera decirse, a *lo culposo*.

9. En buena medida, la vida diaria es una secuencia de pequeñas alienaciones amontonadas, refracta-

rias a una ordenada, única y gran alienación. Esas alienaciones son el sistema inmunitario de la personalidad. Kafka haciendo planes para ir a nadar mientras da inicio la Primera Guerra Mundial: «Alemania ha declarado la guerra a Rusia. —Tarde, escuela de natación» (Diarios, 2 de agosto de 1914). *Kafka pensando, acaso, en un cierto elogio de las pequeñas alienaciones, de las alienaciones, digamos, electivas.*

10. Famosamente, a propósito de las interpretaciones teológicas de Kafka, Borges escribió (en el prólogo a la primera edición en español de *La metamorfosis* como libro autónomo —un título que él deploraba, pues nunca dejó de insistir en que ese relato tendría que haberse titulado *La transformación*— de editorial Losada en 1938): «El pleno goce de la obra de Kafka —como el de tantas otras— puede anteceder a toda interpretación y no depende de ellas». Tal vez esa lectura «cruda», y no «cocida», nos revelaría mejor lo kafkiano. Pero ¿es esa aproximación todavía posible cuando casi todos creemos saber qué es lo «kafkiano» antes de habernos acercado siquiera a su obra? ¿Podemos acercarnos todavía a lo kafkiano sin una prenoción, sin ningún estereotipo de lo «kafkiano»?

11. He dejado de poblar oficinas, pero sigo poblado de oficinas: esa será mi kafkiana condena. Franz Kafka recelaba de cierta tecnología (por ejemplo, de aquellos gramófonos que eran la gran novedad de su tiempo), no porque despojara de aura al arte o estuviera atravesada por estructuras de dominación enajenantes (como Benjamin o la teoría crítica frankfurtiana), sino porque advertía en ella el potencial invasivo de la ofimática: los dispositivos telefónicos móviles, portátiles albergues de tantas oficinas, hubieran aterrorizado a Kafka. Tendríamos que imaginar el nuevo castillo en la dimensión de lo virtual.

12. La literatura es pregunta, dice Maurice Blanchot en su *De Kafka a Kafka*. El ciclo completo de la literatura y no sólo la actividad de quien escribe. No el escritor, sino, sobre todo, lo escrito. Porque los ojos que leen interrogan: ellos suponen recibir lo escrito, pero lo vuelven algo más porque, en efecto, lo escrito es algo más que lo que quedó escrito. En consecuen-

cia, es el escritor quien está en deuda con lo escrito más que lo escrito con el escritor. La literatura de Kafka muestra antes que interrogar. Las preguntas son hallazgos en la excavación de lo escrito, son el *algo más* que yace en lo escrito. Ese algo más es, a su modo, una modalidad de la verdad.

13. Decía Jaspers que hay ideologías, o meras creencias políticas, que propician un «sentimiento de vida incrementado». Una suerte de alienación. No el incremento de una vida realmente vivida, sino una ilusión de incremento de la vida y su sentido. En sus momentos más productivos, Kafka lo sintió, pero no en la ideología ni en la política ni en la religión, sino en las minúsculas alienaciones personales de una reforma vital, de la relación con la figura paterna o de un vínculo amoroso. Por eso pudo reflexionarlo y hacerlo visible, en principio, para sí mismo (la *Carta al padre* nunca fue entregada a su destinatario: cumplió otro propósito). En cambio, en las emociones de la masa, ese «sentimiento de vida incrementado» es una deriva, un naufragio más que una navegación. Únicamente se vuelve creación en la soledad de la escritura, de una escritura como la de Kafka. Ese ejercicio parte de otro «sentimiento de vida incrementado».

14. «El silencio de las sirenas» es un inusitado relato en el cual se afirma que la verdadera arma de las sirenas no era su canto, sino su silencio: «es probable que alguna vez alguien se hubiera salvado de sus cantos, aunque nunca de su silencio». Ahí, Kafka ofrece dos posibilidades. La primera es que, creyendo que era la música de su voz la que hechizaba a los navegantes, Ulises se puso la cera en los oídos, pero lo que no oyó no fue el canto, sino el terrible silencio de las sirenas. O bien, pudo haber ocurrido una segunda cosa:

«Por más que esto sea inconcebible para la mente humana, tal vez Ulises supo del silencio de las sirenas y tan sólo representó tamaña farsa para ellas y para los dioses, en cierta manera a modo de escudo». En cualquiera de los dos casos, el Ulises de Kafka, como el de Homero atado al mástil de la embarcación, no se lanza al agua. A diferencia del Butes de Apolonio recreado por Pascal Quignard, no sucumbe al hechizo. No se acoraza tampoco en la invocación de la palabra; no tapa sus oídos con la cera de la gramática y la lógica para escapar de la fatal fascinación de esa música arcana, según la recreación de George Steiner en *Presencias reales*. Y es que el Ulises de Kafka es Kafka: el que escribe, el que habita el silencio como su mundo, como su conquista. La cera de Kafka es la escritura: el silencio de la escritura que le permite captar y mostrar el hechizo del mundo y su invisible fascinación.

15. El concepto de «justicia poética» en Martha Nussbaum aplica muy bien a autores como Dickens: a partir de su obra pensamos, por ejemplo, en las consecuencias sociales de la primera industrialización. En otro plano, Dickens sería —¡desde la literatura!— un inspirador de la muy posterior historia social británica. No ocurre así con Dostoievski, cuya obra se ha sedimentado en la imaginación psicológica más que en la sociológica o historiográfica. Y menos en Kafka, porque nos resistimos a aceptar la desnudez del absurdo; en buena medida, por eso sus relatos se han avinagrado más bien en las barricas de lo «kafkiano». Me pregunto si, estereotipos aparte, la literatura de Kafka será algún día, como la de Shakespeare o la de Dickens o la de Cervantes o la de Tolstói o la de Rulfo en México, alimento de un imaginario colectivo. Kafka no desata la imaginación moral como convención social alternativa; no merece la «justicia poética»: eso, creo, pudo haber dicho Nussbaum.

NOSOTRAS*

Viridiana Carrillo

Qué alegría le puso mamá a la frase: ¡Hoy iremos a las termas! Era la cara y el color de voz de alguien que estuvo esperando toda una vida de logros, sintiendo la fascinación de los niños cuando ven nacer un perro. A Yessi no le entusiasmó la idea; tampoco le fastidió. Se encogió de hombros, se levantó de la cama con desgano y ayudó en silencio a preparar las cosas necesarias. Yo estaba extasiada: ¡por fin un domingo fuera! Busqué mi traje de baño y la toalla con gorro. Yessi se metió al baño y dijo que tenía que rasurarse las axilas. Omitió que el pubis también. Agarré el flotador.

—Evelyn pasará por nosotras —dijo mamá.

Evelyn era amiga de mi madre y su hija Paula era amiga de mi hermana, todo esto configurado en un rango de edades similares. Evelyn había sido la que aconsejó a mamá sacar provecho de su afición a la bebida tal como ella lo hacía: esto es, trabajando en bares donde los hombres pagaban por compañía o sexo.

Yessi salió del baño con una pierna aún enjabonada. ¿Irás Paula? Claro que irá Paula. Regresó al baño, cerró de un portazo y en seguida gritó que tenía que buscar un buen bikini y hacerse trenzas en el cabello.

Busqué mi barbi sirena. No la encontré. Lloré. Mamá mandó a Yessi a buscar la muñeca. ¡Lleva otra, niña! ¡Estoy ocupada!, volvió a gritar desde el baño. ¡No, yo quiero esa! ¡El pelo le cambia de color con el agua caliente! Seguí llorando. Mi madre enojada: ¡Encuentren la chingada muñeca de una vez! Yessi salió estilando. Me dijo al oído que yo le caía muy mal y que era una berrinchuda. Dejé de llorar y le escupí. Me pegó en la boca. Corrí a decirle a mamá, escuché gritos y la cachetada que le dio a Yessi. Luego mi madre dijo que cómo era posible, que era una mala madre y nosotras unas desgracia-

das. Así que fue por un cinturón y nos pegó a las dos, uno y uno, como latigazos de expiación. Yo lloraba mientras mi hermana decía no me duele, ¿sabes?, no me duele nada, soy como mi padre.

Durante años, en mi máxima crueldad adolescente, recurrí a la indolencia paterna para restregarla en el cuerpo de mi madre. No podía existir algo que la dañara más que saber que sus hijas contenían tanto de aquel hombre, que eran conscientes de ello y que además lo disfrutaban. ¡No me duele, no me duele nada!

Evelyn llegó justo a las diez de la mañana. Subimos las cosas emocionadas, dejando el incidente en el olvido y ya con la barbi en mi mano. El carro era un Grand Marquis negro, tan ancho como una panga, viejísimo pero bien conservado, con asientos de una tela parecida al terciopelo y un tablero con encendedor. Evelyn lo presionaba y minutos después el artefacto saltaba: con el extremo incandescente, ella prendía un cigarro y mi madre otro.

Atrás íbamos Yessi, Paula y yo. Se decían cosas que yo no alcanzaba a escuchar y claramente era esa su intención. Evelyn comenzó a cantar. Una voz hermosa salía de ese cuerpo hinchado por el alcohol, aunque no sonaba en absoluto áspera ni le faltaba el aire. Todo lo bella que alguna vez fue se concentró en la intangibilidad de su voz, en la vibración de sus cuerdas vocales. Escucharla bastaba para comprender que era —que había sido— hermosa, y que por esa misma belleza fue amada por muchos hombres. Cantaba «Quién como tú». Mi madre tarareaba, lo cual me confundía: su voz era bella y sin embargo se asfixiaba ante Evelyn, limitándose a ser un gato que ronronea. Yo disfrutaba respirar el humo de sus cigarros, ver las boquillas rojas por el labial, escucharlas. Era la aproximación a esas noches donde nosotras no teníamos cabida.

* Este cuento pertenece al libro *Silencio cerca de una pirámide antigua*, el cual obtuvo el Premio Bellas Artes de Cuento Hispanoamericano Nellie Campobello 2023, convocado por la Secretaría de Cultura, el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) y el Instituto de Cultura del Estado de Durango.



Las termas se llamaban La Cantera. Era un balneario con dos piscinas y un chapoteadero. Había un restaurante, varias palapas, resbaladillas y columpios de fierro. Yo sentía que mi corazón podía notarse por encima del traje de baño. Me gustaba ver a esas mujeres que eran parte de mí, las parejas que formaban las dos madres y las dos hijas. Solas, echadas sobre sus toallas tendidas en el pasto, preparando sándwiches de atún, el olor del protector solar en los cuerpos firmes y burbujeantes de Paula y Yessi, en los cuerpos ya flácidos y dóciles de Evelyn y mamá. Sus cuerpos que eran míos. Su tibieza que era mía.

Me dediqué a pasar el día entero en el chapoteadero, donde un hongo gigante dejaba caer agua caliente que ardía en la cara y agradaba al cuerpo. Mi piel estaba roja y repleta de pecas. Salía solo para comer o tomar algo, luego volvía y orinaba dentro del agua. Casi al atardecer comencé a sentir dolor en los dedos de los pies, me quemaba al dar el paso. Caminando sobre mis talones, fui donde mi madre. Me revisó: la cal que recubría las piscinas me había escocido las yemas de los dedos, que estaban hechas una ampolla de sangre. Me sentía afiebrada, cansada. Dijo que llegando a casa me pondría unos pedazos de sábila. Me recosté en su toalla y me quedé dormida. Cuando desperté, ya íbamos en el carro. Noté la ausencia de mi barbi sirena, no dije nada porque perder algo caro era una culpa oscura y angustiante.

Paula y Yessi dormían. Mamá y Evelyn fumaban y se pasaban una botella mitad coca cola mitad ron. Me volví a recostar en la ondulación invisible del agua caliente, percibiendo el palpitar de los dedos de mis pies. Tenía sed, pero no pedí agua porque hasta hablar me parecía agotador. Quería llorar por lo de mi barbi. Me acerqué un poco al cuerpo de Yessi y puse la cabeza sobre sus muslos suaves que olían a cloro e irradiaban calor como si desearan ser mordidos. Desde ahí veía el perfil de las dos mujeres, que reían y lucían hermosas como las parejas que salen en las películas donde la mujer toma la mano del piloto, él la ve de reojo y le sonríe, ella le acaricia el cabello y uno sabe que se aman. En eso mi hermana se tiró un pedo que despertó a Paula y a mí me levantó de una. Todas nos echamos a reír.

Paula le dio un golpe en el brazo diciéndole marrana asquerosa y Yessi dijo que olía a pan dulce. El cinismo era su mayor gracia: cuando en una ocasión le picó un alacrán, mamá, despavorida y al borde de la histeria, la obligó a comer una cabeza entera de ajos que la condenó a tener un aliento asqueroso durante una semana. Yessi, en lugar de avergonzarse, se echaba de bruces encima de mí y me tiraba el aliento directo a la cara. ¡Qué cochina eres!, le dijo mamá. Seguíamos riendo. Yo deseé con el alma entera que en ese momento Evelyn tomara la mano de mi madre y se convirtiera en su amante y Paula en nuestra hermana.

Aunque lo cierto es que Paula ya tenía un hermano, del que nunca hablaban y por el cual Evelyn solía llorar cuando bebía. Tenía nueve años y vivía en Morelos con uno de los exesposos de Evelyn, un chino de apellido Wong, que había enloquecido de amor cuando la conoció en un bar del DF mientras ella presentaba su show musical. Sin dudarle el chino le propuso matrimonio, le compró una casa enorme, la amó. Solo que detestaba a Paula, o lo que él creía que significaba: un pasado hecho carne y voz que, lejos de disminuir, crecía, se movía como la maleza. La cosa no duró mucho y, tras divorciarse, le quitó al niño. No eres digna de él, le dijo. O no te lo mereces, o no volverás a verlo. Evelyn solía cambiar las versiones continuamente, pero el final era el mismo.

Un día ella y mamá estuvieron hablando de iniciar un negocio propio. Sus amistades —según ellas— eran cada vez más numerosas y las frecuentes salidas a los bares les proporcionaban una vitalizada rutina con casados alcohólicos que escondían a sus amantes en tugurios. A las chicas les gusta comprar ropa, dijo mamá. Me desconcertó escuchar lo de *a las chicas*, ya que no imaginaba a mis amigas de la escuela comprando ropa que mi madre eligiera. Ni a Yessi, ni a Paula. Me refiero a mis nuevas amigas, aclaró, como percatándose de mi confusión. Hemos decidido invertir en vestidos y accesorios. Nos irá bien, ya verás.

Me causaba ilusión la nueva empresa, algo como un negocio familiar, imaginar que dentro de mamá había algo distinto, una faceta que yo estaba por conocer.

Fue un fracaso: no compraron un solo vestido porque descubrieron que los costos eran elevados.

O quizá pensaron que el placer de tener algo nuevo y elegido a su gusto sería tan enorme que no podrían deshacerse de ello. Terminaron invirtiendo en pacas de ropa usada, de las cuales sacaron alguna ganancia y mucha ropa para nosotras. Vestí durante un tiempo abrigos con las iniciales y nombres de otras niñas. Incluso con grados y salón. Michel 3° B, I. B, 4° C. Cuando el espacio del nombre estaba en blanco, me apresuraba a poner el mío con plumón de aceite: Julia. Me hacía sentir poderosa saber que era probable que otra niña lo usara y sintiera ganas de borrarlo.

Ser vendedoras de tianguis nos obligaba a levantarnos muy temprano cada domingo para alcanzar un espacio donde poner la mercancía. Evelyn llegaba alrededor de las seis de la mañana tocando el claxon. Sin bajarse del auto nos gritaba que nos diéramos prisa, siempre con lentes oscuros, tratando de ocultar el rímel corrido y las venas rojas de los ojos. Al igual que mamá, mascaba chicles de menta para suavizar el aroma del alcohol añejado; al igual que mamá, su ropa tenía esa mezcla de cigarro y perfume. Durante el camino, las dos iban maldiciendo su suerte y a los hombres, atiborrándose de aspirinas, jurando que la próxima vez enviarían a las inútiles de sus hijas. En cuanto llegábamos, mientras ellas iban arreglando la ropa, me mandaban a comprar consumé de barbacoa de borrego. Yo comía sentada en un montoncito y tomaba la coca cola que les sobraba luego de prepararse sus bebidas.

Evelyn no cantaba los domingos por la mañana porque gastaba su voz los sábados por la noche. Las ganancias no eran fabulosas, bien porque poca gente iba al tianguis o bien porque tanto Evelyn como mi madre solían arrepentirse de vender determinada pieza, vestido, blusa o brasier, y poco faltaba para que la arrebataran de las manos de una cliente y le dijeran que esa, justo esa, no estaba a la venta. Y es que mientras unas manos desdoblaban y ajustaban al cuerpo para calcular si era la talla correcta, en lugar de decir, como suelen decirme a mí las vendedoras, te queda fabuloso, se te verá increíble, ellas descubrían una belleza que les había pasado desapercibida. El atuendo perfecto para interpretar «La gata bajo la lluvia»: un vestido parecidísimo a los que usa Marisela, *la Dama de Hierro*, o un negligé

que conquista a cualquiera. No les causaba conflicto, por supuesto; no era perder dinero, sino invertir. Además, como el dramatismo impregnaba sus vidas, los vestuarios eran la extensión natural para la tragedia o seducción de las canciones que relataban a la perfección lo que les sucedía.

Varias mañanas terminaron sacando de su bolsa, muertas de risa, los diez pesos que cobraban por usar el piso polvoso donde tendían la sábana y encima de esta los montones de ropa. Otra de las causas era que, entre venta y venta, me mandaban no solo por la barbacoa, sino por unas zapatillas que vi por allá a la entrada, un kilo de plátanos, fresas, tomates y barbis piratas de piernas extremadamente delgadas y rígidas. Comadre —entre ellas se llamaban así, aunque nunca explicaron en qué se basaba el comadrazgo—, cuida el negocio mientras me echo una vuelta. Vuelta que terminaba con un par de bolsas hasta el tope de cosas inútiles. Somos malas con las finanzas, solían quejarse, por eso nunca salimos de aquí.

El aquí era el tugurio, intangible pero avasallador, que las perseguía donde quiera que fueran, una especie de materia oscura que sentían exclusiva de ellas dos. De igual manera, su belleza era algo de lo que no se salía ileso. No he conocido mujeres más bellas que las amigas de mi madre y que mi madre misma. Esto debido a que se transformaba. La belleza estática es solo vanidad y la de ellas era capaz de exasperar y convertirlas en hermafroditas. Lo descubrí una tarde mientras jugaba con mi amiga Karina.

El cuarto de juegos era el de mi hermana, nos gustaba por el piso de duela y la ventana al exterior. El que la duela fuera de un color caramelo quemado como manzana de circo y las paredes de un naranja oscuro, provocaba un toque nebuloso: los haces de luz que entraban por la ventana anegaban el espacio, parecían pasados por un cedazo de ámbar que se fragmentaba en nuestra piel, dando la impresión de dejarnos inmóviles como insectos. Jugábamos, dije, pero no recuerdo a qué. Bien pudiéramos solo estar sentadas conversando, porque con Karina conversaba horas enteras. Entonces algo se interpuso entre nosotras y la luz que nos llegaba. Al principio creímos que se había nublado. Luego escuchamos un pist pist, un llamado de perro o gato. Cuando vol-

teamos a ver, un vecino estaba parado en la ventana mirándonos, llamándonos: la cara enrojecida por el alcohol, la nariz inflamada, la sonrisa repugnante. Murmuraba algo que no alcanzamos a distinguir y se restregaba el sexo contra la protección de la ventana. Lo primero fue quedarnos mudas: el miedo suele dejarnos en un espacio en blanco del que volvemos de a poco. Detrás de la cama, tratando de ocultarnos, nos dio una risita de nervios. Fíjate si ya se fue. ¡N'hombre, fíjate tú! En el momento en que el sol otra vez fue naranja, comprendimos que se había marchado. Y como saliendo de una madriguera, estiramos el cuello por encima del colchón. Sí, se había marchado.

Mamá estaba en la cocina preparando comida. Tardé unos minutos en decidir si contarle o no. Extrañamente sentía que podría meterme en problemas. Al final Karina me convenció de hacerlo y me llevó de la mano, como una niña, hasta la cocina. Mamá, te quiero contar algo. Karina se mantenía firme a mi lado, al igual que en las clases mientras copiábamos tareas. Recuerdo que mamá dijo: hijo de su puta madre. Ven, acompáñame. Y tú, le dijo a Karina, espéranos aquí. Sentí miedo porque desconocía aquella voz, y también emoción de saber que algo se acercaba sin importar las consecuencias.

En su habitación se quitó el vestido —ella, como yo, amaba los vestidos— y se vistió con otra ropa: no recuerdo si era una playera pirata de fútbol o de un partido político, pants y tenis, y recogió su cabello. Me tomó de la mano, pero la suya era distinta: más gruesa, envuelta en una fuerza protectora y rígida. Salimos. Sabía que íbamos a la tienda, a tres casas solamente, donde el tipo estaba bebiendo: antes uno podía tomarse una caguama sin apuro en cualquier tiendita. Le gritó desde la calle. Él salió enrojecido, sonriente, aberrante. Bajó los dos escalones apoyándose en una misma pierna. ¿Qué quiere, señora? Énfasis irónico en la palabra señora. No soy señora, soy el padre de Julia y, como tal, vengo a reclamarle algo, dijo mi madre con la voz de otra mujer, una mujer sin duda más vieja y arisca. El tipo mostró una mueca. Ella me hizo a un lado sin brusquedad, con la mano de una mujer que de pronto era un hombre, y

pateó al tipo: una patada dura a la altura de las rodillas que hizo que se flectara, quedando chueco e hincado. No quiero que nunca más se vuelva a acercar a mi hija, ¿entendió? Golpe seco a mano extendida en el rostro. El tipo no hablaba, los ojos abiertos y humillados. Después mamá volvió a darme la mano y regresamos a casa. Yo tampoco podía hablar, la miraba con amor y orgullo. Igual de sorprendida que el hombre caído, caminando a un lado de un ser que mantenía un secreto poderoso. ¿Hubo un cambio de voz? Sí. ¿Su pecho se desvaneció? Puede ser, había en él un flujo hondo e infinito. ¿Su andar? Mi madre parecía seguir siendo mi madre: su cabello seguía siendo rojo, su piel seguía siendo blanca, sus ojos café claro, su nariz aguileña. No, no era algo a simple vista, pero existía, y yo había sido testigo de eso.

La mandíbula comenzó a temblarle, lo que quería decir que por dentro moría de miedo y adrenalina, pero se mantuvo firme. ¿Y si él hubiera respondido el golpe? Entramos a casa, ella suspiró aliviada. Los ojos se le humedecieron y la piel se le llenó de esas manchitas rojas que preceden el llanto... También me sucede. Me miró y por fin lloró en silencio, como sabía. Fue a quitarse la ropa. Le dije a Karina que debía contarle algo y lo hice como si estuviera contando la llegada de algo extraordinario, el mayor suceso de mi vida: la transformación de mi madre en un hombre. De su poder de mutación.

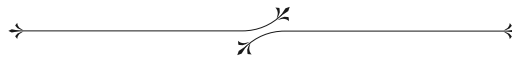
Esa bella ambivalencia que yo había deseado y augurado desde el momento en que la veía sonreír a un lado de Evelyn. Percibía que la palabra comadre escondía otro significado más profundo y duradero, cambiante, desde luego, porque ¿de qué otra manera entender los lazos que las unían sino a través de esa dualidad? No era el amor a los hombres ni el dinero que podrían obtener de ellos lo que se les desbordaba, sino el odio, la rabia avasalladora y sin explicación contenida en la voz de ambas. El odio conseguía diluir el sexo y mutarlo, engrandecerlas. No era la felicidad inerte que yo sentía al verlas juntas, la nula expectativa de su canto. Era odio lo que las tomaba de la mano, lo que atraía a Paula y a Yessi, lo que me iba llenando de a poco. El odio, sí, lo que nos deja esperando que la vida comience.

TRES POEMAS

Jobyoán Villarreal

(Apuntes sobre poesía)

quizás, como dijo Gorostiza
seamos solo la hipótesis
reajustándose infinitamente
el momento imaginativo
en el que Dios se recluye
en la esquina remota
de su palabra aun no dicha
su silencio abrumador



(Afuera el viento arranca carteles)

afuera el viento arranca carteles
arremolina las hojas de árboles
y el polvo ofende los ojos

[suena Bitches Brew]

en una acumulación de postillas
empiezan las gotas a caer sobre
el vidrio del automóvil

pienso:
Noé vio la primera lluvia como
un crescendo insostenible,
un pululante sonido inició
en sus ojos
y los rayos del sol atravesaron
por vez primera la atmósfera
comenzó un abanico de colores
a doblegar la cárcel del calor
después aceleró el metabolismo
y por ley los hombres comieron carne

el arcoíris: promesa de Dios
cicatriz de agua en los ojos



(El principio holográfico)

A Priscila

cruel acto aprisionar algo nuestro ya muerto

frente con frente
nos decía el fotógrafo

y tú estabas con ese bello vestido
y mis ojos traspasaban tu frente

en aquel parque
algo ajustaba lo etéreo
en las hojas de los árboles

caigo y el sol me captura en una fotografía
almacena en una extraña base de datos
el registro de mi breve estancia

qué cruel es eso
su puro flash carcome los huesos

el momento del universo
es el momento de nuestra vida
un presente alargado
en el que pisamos el mundo
y vivimos su simulacro

algo captura el instante vergonzoso

y uno con cara de duda siempre
cae como el mimo que deja su cara en blanco
embarrada en el viento

EL RULETISTA, DE MIRCEA CĂRTĂRESCU

Autor: Mircea Cărtărescu, Traductora: Mariana Ochoa de Eribe, Editorial:
Honorable Cámara de Diputados, Año: 2023

Tania Hernández Cervantes

Arrastre es la palabra plantada como una estaca en la imaginación revolcada que me queda después de leer el relato de Mircea Cărtărescu, *El ruletista*. Cărtărescu es un autor rumano, vivo, que recrea en ese cuento escenas que en mi imaginario solo puedo asociar con el mundo circense, con esos espectáculos extravagantes e inauditos donde lo increíble se vuelve un pedazo de realidad viva bajo una carpa. Pero aquí, lo circense se traslada al papel, en las notas que el autor escribe acerca de lo que «vivió» con un ruletista.

«Vivir es una ruleta» es una expresión común en nuestro español de México. Le atribuimos el sentido de extrema incertidumbre, de azar y riesgo. Ser un ruletista es vivir entregado a la suerte, esa diosa de fortunas y grandes desgracias —a veces absoluta y negra desgracia—, que por azar logra ser luminosa a ratos, como ocurre al personaje de Cărtărescu.

El ruletista es una narración tejida en frases cortas, a veces extremadamente cortas. Como balazos. O como un verso bien hecho, que siempre tiene que ser de tres o cuatro palabras. Claro: Cărtărescu es, además, poeta. Sabe lo que hace.

El autor nos arrastra al vértigo de los sucesos hasta hacernos perder la noción entre ficción y realidad. Él conoció al ruletista, sí: el narrador lo conoció. Era su amigo de la infancia. Nos convence. Lo acompañó en la miseria y también en la opulencia. Ahora lo recuerda, a punto de morir. Recuerda, y hace el retrato hablado del ruletista: «Lo recuerdo con nitidez: una figura hosca, un rostro triangular sobre un cuello largo, pálido, delgado, de piel seca y cabellos rojizos. Ojos de mono amargado, asimétricos, creo que de diferente tamaño... Ese mismo aspecto presentaba tanto con sus harapos de la granja como con los esmóquines que vestiría más adelante» (p. 11).

La extravagancia de ser testigos de un hombre cuya única apuesta, todos los días de su vida, es qui-



tarse la vida con un revólver —sin conseguirlo, y por eso ganar el dinero de todos—, es en sí un absurdo, visto desde la lógica. Pero Cărtărescu sabe que la lógica es lo que menos rige las vidas humanas. El espectáculo del ruletista es la apuesta de quitarse la vida. Esa intención —la apuesta— congregaba tanto a la alta como a la baja sociedad. Y es que las clases sociales, el esmóquin y el harapo, se diluyen en los arrastres pasionales, fervorosos y morbosos de todos. Ahí somos iguales.

El ruletista, en mi imaginario, cabe dentro de lo que conozco como mago o ilusionista. Pero un mago

trae las manos vacías y con magia las llena. Eso no era el ruletista del relato de Cărtărescu. Más bien podría ser un verdadero ladrón, pues un ladrón se llena las manos arrebatando las ilusiones de los demás: sus amores y pertenencias. Eso es lo que hace el ruletista en sus espectáculos.

Cărtărescu, como suele ocurrirme con los artistas de la región de los Balcanes —sean literatos, cineastas (como Kusturica) o músicos (como Goran Bregović)—, me lanza a una atmósfera donde la tragedia es cómica, morbosa y siempre colectiva. Es un mundo que remite a lo más antiguo, nostálgico y arrebatador del continente europeo. *El ruletista* me hizo recordar a Kusturica y su cinta *Underground*: color, trompetas, baile frenético, flores colocadas en el trasero de una mujer mientras se destruía un país, la ex Yugoslavia. En eso resumo *Underground*. Pero decía: esos son los ambientes de la literatura balcánica, escenarios abrumadores en los que quedamos atrapados sin ganas de salir, mucho menos de huir, porque se trata de algo altamente estimulante e inquietante. Así es, sin necesidad de drogas: la droga

es «la necesidad» de estar ahí, de ser parte del morbo colectivo. Un espectáculo para el que hay que conseguir entrada a toda costa.

En *El ruletista*, Cărtărescu nos tiende una trampa. Yo caí. No la contaré, porque entonces dejarían de leer lo que ahora comparto con tanta devoción.

En las últimas páginas del relato, el autor nos plantea su propia apuesta en la literatura, lo que me hizo respetarlo aún más. Sí, porque un escritor tiene que apostar, o será condenado al olvido. La apuesta, a veces, es contra sí mismo, como ocurría con el ruletista al jugarse la vida en cada show, del mismo modo que ocurre con un escritor en cada texto que escribe. Entonces me pregunté: ¿quién es el ruletista? ¿Lo es el escritor? Y justo cuando me hacía esas preguntas hacia el final del relato, el muy tramposo de Cărtărescu se dirige a mí en el último párrafo: «Así cierro yo también mi cruz y mi mortaja de palabras, bajo las que esperaré hasta mi resurrección, como Lázaro, cuando oiga tu voz clara y poderosa, lector». Puso —en ti y en mí: lectores— el revólver del ruletista en nuestras manos. ¡Ah, jugador!



DOBLES Y DESVIACIONES EN *LA DOBLE VIDA DE JESÚS*, DE ENRIQUE SERNA

Mehdi Mesmoudi

—Dime una cosa, Jesús mío. ¿Estás arrepentido por haberme besado? ¿Por qué me rechazas?

—Te rechazo porque no me gustan los hombres. Y no me digas Jesús mío.

—¿Pero entonces por qué se te paró?

Enrique Serna

Desde hace más de cuatro décadas, la literatura que se escribe a nivel regional y global se circunscribe dentro de lo que varios autores han catalogado como el género *noir* (Federico Campbell, 2014; Luca Crovi, 2013; Lauro Zavala), categoría que alude a toda producción literaria, musical, visual y cinematográfica originada en los barrios contrahegemónicos y los sectores más alejados del centro urbano. Dicha tradición atiende a las problemáticas socioculturales de esos espacios, retratando las andanzas y vicisitudes de los asesinos de clóset, los pervertidos sexuales disfrazados de intelectuales, los bandidos de nuestras calles, las putas y sus chulos, las señoritas de Avignon que frecuentan las estéticas y comparten sus filosofías desde el tocador, los narcuelos que sueñan con ser amados y huir como hombres con su Teresa de Juan Marsé; el jazz que se olvidó de ser negro y quiere ser hispano; los caninos que se desprendieron de sus amos y deciden tomar su vida por sus propios hocicos; la hermana que desea ser poseída por su madre superiora porque el Señor no es su tipo; un mundo diferente si fuera gobernado por un travesti.

Enrique Serna pertenece a esa comunidad de escritores que conscientemente contribuyen al engranaje de esta tradición viva de la literatura contemporánea que no desmerece la lengua en que se expresa. Es la misma tradición a la que pertenecen Eduardo Mendoza (casi toda su narrativa), Juan Goytisolo (*Paisajes después de la batalla*), Arturo Pérez-Rever-

te (*La reina del sur*), Élmer Mendoza (*La saga del Zurdo Mendieta*), Javier Valenzuela (*Limones negros* y *Tangerina*) y Rafael García Maldonado (*Por un perro sin tumba*), autores que apuntan a una suerte de cúspide en la producción literaria del *noir* hispánico o en lengua española. Me atrevería a plantear que esta narrativa del *noir* es la continuidad de la narrativa atlántica en lengua española —es decir, interoceánica— entre finales de los cincuenta y principios de los setenta.

La novela de Enrique Serna es hija de su tiempo y, a la vez, lo desafía. Se enfrenta implacablemente, en este solitario ring, a la descomposición del presente. Cuando se dice que una obra es hija de su tiempo no se afirma solo que sea testimonio de su contexto, sino que también se asoma temblorosamente al horizonte del porvenir; se proyecta como una promesa que está por cumplirse. En esta coyuntura, la pluma de Serna rebosa de jovialidad y frescura, otorgándole a su escritura una condición de actualidad, a pesar del frenesí de las redes sociales y los espacios zombis del multiverso posmoderno. Una novela que desafía a la *petite mort* —diría Georges Bataille— aspira a quedarse por un instante más.

La sexualidad en la novela es un paraíso traumático donde los fantasmas avasallan a sus infantes y los hunden en lo más profundo de los infiernos, sin divisar la brizna del perdón. Leslie es, para mí, la heroína de la obra: la que se encarga de transformar la senda de Jesús Pastrana y lo guía hacia la gloria en su

camino del Gólgota, atravesado por mil demonios y descubriendo la crudeza de ser uno mismo en la intimidad. ¿Acaso alguien no recuerda a Juana de Arco, quien, después de liberar Nueva Orleans, fue acusada de hablar con el diablo y llevada a la hoguera? Leslie es nuestra Juana de Arco, decidida a conducir Cuernavaca hacia la liberación y a vivir sin tapujos, sin doble moral. Toda Juana de Arco sabe muy bien que tiene que recurrir a su arca de Noé, donde probablemente descansa el reino de los cielos.

Entre Gabriel y Leslie se puede acceder al gabinete amoroso y sexual del candidato de Cuernavaca. Este adalid de la ejemplaridad y la pujanza políticas no es capaz de ser honesto consigo mismo y decide castrar los escasos sentimientos que pudo tener hacia ellos. ¿Acusaríamos a este valiente que desea regenerar la ciudad cuando, de niño, fue incapaz de defender a su amigo que estaba siendo linchado por maricón? Esta prestancia en las arenas de la política y en la exhibición faraónica de los valores más supremos devela un oscurecimiento de la honestidad en los asuntos de los lechos lechales y de los tocadores. Este *malheureux individu connu sous le nom d'homme* (Sade, 1994, p. 12), desde el otro tocador, es quien pretende salvarnos cuando ni siquiera se ha perdonado a sí mismo. Jesús Pastrana dejó morir a Leslie cuando era la única que podía salvarlo. Bienaventurado fue su reino para aquellos que no vieron y creyeron. Pero como nuestro Occidente falocéntrico necesita de las pruebas para que se sepa de qué se habla, aquí les dejo sus obras:

Ella sí alza la grupa como un dócil cuadrúpedo, y engulle su miembro con una golosa ondulación de caderas. Su culo es un exprimidor de jugos, un vórtice turbulento que absorbe la savia del universo. Jesús le responde con una tanda de fuertes embates pélvicos, suaviza el ritmo de las penetraciones, la vuelve a embestir con vigor. Papito, qué bien coges, no me la saques nunca. Ya no teme a la calaca, ahora la mira de frente, con ánimo de pelea. Para esto deben adorarla los criminales, para convertir el miedo en poder. Santurrón de mierda, siempre deseaste algo así, no lo niegues. Únete a los fuertes, milita en el único partido que nunca pierde. En su escroto se incubía un cataclismo cósmico. Pero tarda mucho en venirse, algo lo refrena. Jamás había durado tanto en un palo y no entiende por qué. ¿La Divina

Providencia entrometida en sus huevos? [...] Leslie muere de la almohada, sacudida por violentos espasmos. Dame tu leche papi, dámela toda. La pobre suda a chorros, ahíta de placer, ha tenido que trabajar tiempo extra y pide clemencia con gemidos lastimeros. Por fin se anuncia allá abajo, en los yacimientos de fuego líquido, el primer brote de libertad. Las recias nalgas de la yegua salvaje presienten la erupción, lo estrangulan con egoísmo, quieren aprisionarlo en el hoyo negro. Híncale las espuelas en los ijares para enseñarle quién manda. La energía que brota de sus cojones lo encumbra en las lides políticas, lo catapulta a Los Pinos, le coloca la banda tricolor en el pecho. Pastrana, amigo, el pueblo está contigo. Se asoma desde el acantilado al mar que azota los riscos. Un paso más y serás espuma, vamos, cobarde, salta a las olas, entrega una vida que ya no es tuya.

[...]

Le gustara o no, con Leslie había gozado hasta el paroxismo.

[...]

No había cogido con ella, había cogido contra la familia, contra la naturaleza, contra Dios, creyendo, para colmo, que un doble lo empujaba a elegir un destino superior

[Serna, 2014, pp. 61-66]

Nuestra Iberoamérica está plagada de héroes con dobles vidas y dobles rostros: uno que reposa en el archivo, resultado de un proceso de mitificación, y otro relegado al olvido colectivo. Podemos hablar de la pedofilia de San Martín de los Andes, la bisexualidad de José Vasconcelos o el consumo mujeril de Pancho Villa. ¿Cómo señalar estas debilidades de carácter en nuestros libertadores y revolucionarios, quienes nos han dado patria, dignidad, educación y tierra fértil donde reproducimos nuestro frenesí, la manzana por la que suspiramos de la noche a la mañana? ¿Qué nos lleva a tildar de «héroe» o «traidor» a alguien? ¿Quién realiza este proceso de depuración y santificación? ¿Cuál es el procedimiento de esta quiriurgia totémica que funda las comunidades humanas?

Una región tan lubricada y fecunda en tlatoanis, libertadores, caudillos y señores presidentes des-

monta a su gente, dispuesta a sacrificarlos por cualquier desviación o por una simple vocación tanática. Este fanatismo por las formas y los rituales del barroco augura un excesivo respeto por las fechas y por la sacralidad de la representación fidedigna del mal. El amor y la muerte unen sus pechos para alimentar a los hijos del maguey, y la pulcritud nos arrebatada de manera decrepita. El que amó a más de una mujer a la vez sabe que está dispuesto a sacrificarlas y entregarlas por el bien de su duelo. Nuestros traidores han vagado por siglos de amor, desconsuelo e incompreensión. Los héroes de hoy son nuestros traidores del mañana. Nosotros velamos las capillas de nuestros tiranos. Jesús Pastrana es hijo de nuestro banquete cotidiano, donde alimentamos sus carencias y lo destripamos justo después. La novela de Serna es nuestra última cena.

El proceso editorial es un ámbito fundamental no solo en la literatura contemporánea, sino en la historia de la literatura, pues arroja luces sobre el génesis de nuestra narrativa y su vínculo con el periodismo y el género folletinesco. Obviar el aspecto editorial por atribuirle cierta injerencia mercantil —considerándolo una desviación moral o una obra maléfica— es invisibilizar la condición visible, física y libresca de toda literatura. Que Serna escriba bajo el sello de Alfaguara y otras editoriales de prestigio no es un accidente ni fruto del azar: estamos ante un novelista que se toma muy en serio el sentido del humor y convierte la ironía en el suspenso de sus historias.

La risa tan amarga con que recibimos la imagen de Leslie y su constante lucha en una sociedad marginal es muestra de su destreza narrativa y de su extremo cuidado al representar a sus personajes, sobre todo los femeninos y los que aspiran periféricamente a su condición. Esta novela devela la extrema encrucijada en la que todo escritor se enfrenta a su propio proceso creativo y al *checkpoint* editorial, que no solo exige un producto novedoso y vanguardista, sino que responda a una audiencia variopinta

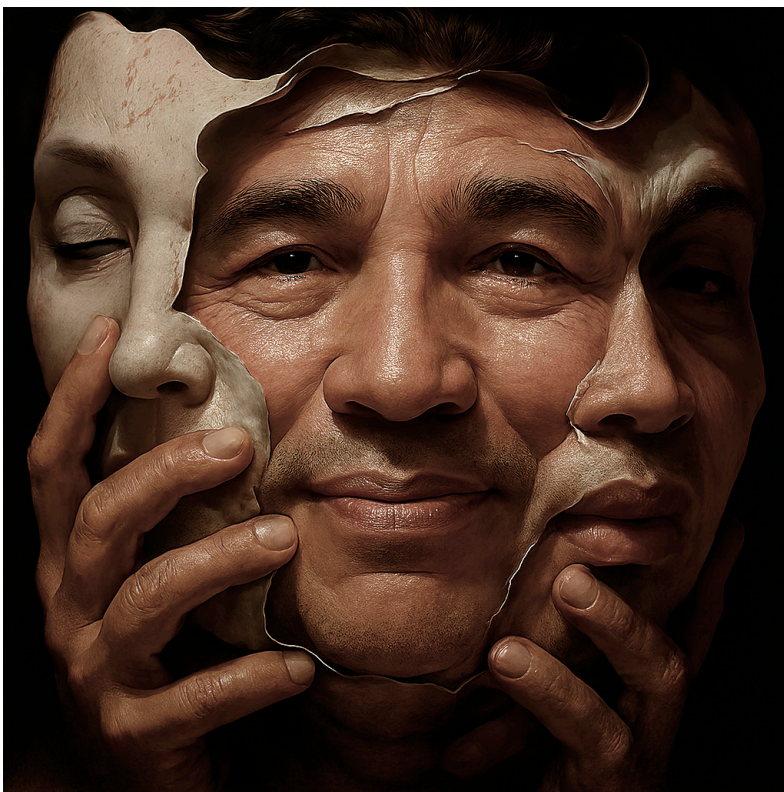
en gustos y placeres librescos, moldeada al cine de entrega de plataformas como Netflix, Claro Video o Blim. Renunciar a esta plataforma audiovisual sería como pensar que Balzac, Dickens o Galdós escribían desde una torre de marfil, ajenos a lo que se decía en las calles.

Yo quisiera poder acceder a un texto no publicado, no visible, no corpóreo, que satisfaga mis placeres de lector exigente y aspire a esos libros mercantiles y mediocres que atestan nuestras librerías y la sed indomable del mercado.

Enrique Serna no es subversivo ni *à la mode* (Mesmoudi, 2016, p. 193); su pluma está arraigada al presente y comprometida con los desafíos que la ficción de nuestros días demanda de un escritor de su talla y de una geocultura huérfana y reprimida. La obra de Serna se nos presenta como una invitación a reflexionar en torno al canon de nuestra literatura y reabre el debate sobre nuestros clásicos y contemporáneos. Si alguien piensa que esta discusión es una exageración o un ritual patriótico, es que no entiende de clásicos, ni de contemporáneos, y mucho menos de literatura.

Referencias

- Crovi, L. (2014). *Noir. Instrucciones de uso. Un atlas del crimen que se lee como un thriller* (trad. S. Verjovsky). Ariel.
- Mesmoudi, M. (2016). «La doble vida de Jesús, Enrique y Leslie». En G. Rovira, R. Olachea, E. Beltrán, K. Ross y otros (coords.), *La crueldad cautivadora. Narrativa de Enrique Serna* (pp. 173-204). Universidad Autónoma de Baja California Sur / Cuarto Creciente.
- Sade, D. A. F. (1994). *La philosophie dans le boudoir*. Booking International.
- Serna, E. (2014). *La doble vida de Jesús*. Alfaguara.



Colaboradores



Antonio Kitaoka Vizcarra

Profesor e investigador
adscrito a la Universidad
Pedagógica del Estado
de Sinaloa, Unidad

Mazatlán. Entre sus obras

destacan los libros *La identidad*

*de los profesores en el siglo XXI. Una imagen
desde seis miradas* y *Adquisición del lenguaje
en educación inicial, preescolar y primaria.*

Desde la investigación curricular y la

hermenéutica iconoclasta (UPES, 2022). Es

autor de artículos académicos, entre ellos «A la

complejidad y la caología en el siglo XXI» (DOI:

10.5020/23180714.2012.27.2.334-345), y de

capítulos como «La mirada semiológico-filosófica

y los estudios de género» y «La constitución de

una política educativa integral a través de la red

de investigadores y el Centro de Investigación

Educativa del Estado de Sinaloa».



Tania Huela Vargas

Egresada de la Licenciatura en
Educación por la Universidad
Pedagógica del Estado de Sinaloa,
subsede La Cruz.



Gloria Yaneli Rubio Romero

Egresada de la Licenciatura en
Pedagogía por la Universidad
Pedagógica del Estado de Sinaloa,
Unidad Culiacán.



María Esmeralda Sánchez Navarro.

Es docente de la UPES y el
Instituto Tecnológico de Culiacán



María del Refugio

Flores Osuna

Escritora mazatleca.

Licenciada en Ciencias
de la Comunicación por

la Universidad Autónoma

de Sinaloa. Forma parte del taller

literario de Élmer Mendoza. Es autora

del relato «El misterio de la orquídea

calavera», publicado en la *Revista*

Literaria del Instituto Sinaloense de

Cultura (año 5, núm. 20, febrero-abril

de 2016), y coautora del libro *Ráfaga de*

nombres. El forastero.



Erick Zorobabel Vargas Castro

Profesor e investigador de la
Universidad Pedagógica del Estado
de Sinaloa, Unidad Mazatlán. Es
integrante honorífico del Sistema

Sinaloense de Investigadoras e

Investigadores y Tecnólogos, y ha sido

distinguido con el reconocimiento en el nivel 1 del

Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de la

SECIHTI.



María Candelaria Arias Alcaraz

Profesora e investigadora de la
Universidad Pedagógica del Estado
de Sinaloa, Unidad Mazatlán. Es
integrante del Sistema Sinaloense

de Investigadoras e Investigadores y

Tecnólogos, y asesora del Programa Delfín.



Andrea Berrelleza

Altamirano

Escritora, cantante y

pintora sinaloense.

Egresada de la

Licenciatura en Educación

por la Universidad Pedagógica del Estado de

Sinaloa.

**Jesús Eduardo Nava Aranda**

Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Mazatlán. Licenciado en Psicología con orientación clínica y maestro en

Educación Media Superior. Es integrante del Sistema Sinaloense de Investigadoras e Investigadores y Tecnólogos, y forma parte del Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico (Programa Delfín).

**Ronaldo González Valdés**

Nació en Culiacán, Sinaloa, en 1960. Sociólogo, historiador y ensayista. Sus libros más recientes son

George Steiner: entrar en sentido (Prensas de la Universidad de Zaragoza,

España, 2021); *Culiacán, culiacanes,*

culiacanazos (Ediciones del Lirio, México, 2023)

y *Tiempo y perspectiva: el Guacho Félix, misionero secular* (Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, 2025).

**Marco Antonio Lizárraga Velarde**

Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Mazatlán. Es integrante del Sistema Sinaloense de

Investigadoras e Investigadores y

Tecnólogos, y participa en el Programa Interinstitucional para el Fortalecimiento de la Investigación y el Posgrado del Pacífico (Programa Delfín).

**Viridiana Carrillo**

Nació en Ciudad Obregón, Sonora, en 1984. Narradora. Estudió Lengua y Literatura Hispánica en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Ha colaborado en diversas antologías y en revistas

nacionales y extranjeras. Es autora de *Antes*

del juego (2020) y *Silencio cerca de una pirámide antigua*

—al que pertenece el cuento incluido en este número—,

por el cual obtuvo el Premio Bellas Artes de Cuento

Hispanoamericano Nellie Campobello 2023. Desde hace algunos años reside en Chile.

**Paúl Ernesto Caro Lizárraga**

Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Mazatlán.

Realizó estudios de Licenciatura en Informática en la Universidad

Autónoma de Sinaloa, donde obtuvo el

primer lugar de su generación. Es maestro en Educación, Campo Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar. Ha participado en estancias de investigación y programas de movilidad nacional. Es integrante del Sistema Sinaloense de Investigadoras e Investigadores y Tecnólogos.

**Tania Hernández Cervantes**

Nació en Culiacán, Sinaloa, en 1980. Se mudó a la Ciudad de México en 2001 y vivió en Canadá durante una década (2008-2019),

donde cursó el doctorado en Estudios

Ambientales en la Universidad de York.

Poeta, economista, ambientalista y apasionada del baile flamenco, actualmente radica en la Ciudad de México.

Ha publicado poemas y reseñas de libros de poesía en las revistas *Altazor*, *Círculo de Poesía* y *Diálogos Interculturales de Canadá*, así como artículos

de opinión en los diarios *La Jornada*, *Río*

Doce y *Noroeste*. *Abril*, su primer libro de poemas,

fue publicado por la editorial *Círculo de Poesía* en 2025.

**Leonor Flores Bibó**

Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Mazatlán.



Jobyoán Villarreal

Nació en Culiacán, Sinaloa, en 1985. Es ingeniero industrial y de sistemas egresado de la Universidad de Occidente, campus Culiacán (UdeO, 2003-2007).

Autor de los poemarios *Dime qué somos donde las estaciones se ensamblan* (H. Ayuntamiento de Culiacán, 2014) y *Semilla: Remanencia de la luz* (ISIC, 2019), así como de la plaquette *Lo que dicen los espejos y Hialurgia* (Trajín Literario, México, 2021). En 2008 fue becario del Fondo Estatal para la Cultura y las Artes de Sinaloa (FOECA) en la categoría de Jóvenes Creadores. Fue finalista del VIII Premio Internacional de Poesía Jovellanos y recibió una mención de honor en la 1.^a Convocatoria Internacional de Poesía Vuela Palabra 2021. Sus textos han sido incluidos en antologías nacionales e internacionales y traducidos al italiano y al inglés. Ha impartido talleres, charlas y conferencias sobre poesía en diversas instituciones y participado en encuentros literarios. Desde 2018 reside en Vancouver, Canadá.



Mehdi Mesmoudi

Poeta, narrador y académico nacido en Tánger, Marruecos, en 1987.

Su escritura, tanto académica como poética, se caracteriza por

una mirada crítica y afectiva sobre la

identidad, el lenguaje y la pertenencia entre el norte de África y América Latina. Es profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS) e integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI, nivel I, 2025-2029). Licenciado y maestro en Estudios Hispánicos por la Universidad Abdelmalek Essaadi, en Tetuán, su trabajo se centra en la literatura comparada, el hispanismo del Magreb, el orientalismo en lengua española y los cruces culturales entre Marruecos y América Latina. Ha dirigido seminarios y coordinado proyectos internacionales en torno al diálogo literario entre ambas orillas del mundo hispánico.

Como creador, ha publicado los poemarios *Rugidos después de la batalla* (2019), *Testimonios sísmicos* (2018) y *El diván de Estambul. Retratos y testimonios* (2024), obras que conjugan memoria, exilio y un intenso lirismo transcontinental. Su poesía ha sido traducida al francés y reconocida en diversos foros literarios. En el ámbito ensayístico, destaca su estudio «¿Existe una nueva poesía marroquí en lengua española? Aproximaciones transhispánicas» (2020), donde explora la emergencia de una voz marroquí contemporánea que escribe en español y se inserta en el mapa de las literaturas del sur.