

Trazos Pedagógicos



REVISTA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA

AÑO 3. NÚM. 4 | EDUCACIÓN, FUENTE DE ESPERANZA Y TRANSFORMACIÓN | NOVIEMBRE 2024 - ABRIL 2025

NARRATIVA EDUCATIVA

Juan Luis Dionisio Carrillo
Netzahualcóyotl Ceballos
José Melchor Óscar Ávila
Hugo López Gómez
Miguel López Gómez

VOCES ESTUDIANTILES

Edwin Virgilio Vázquez Galindo
Úrsula Aylín Gutiérrez Oidor
Sofía Berenice Córdova Morales
Anallely Leyva Guzmán
Adrián Leyva Guzmán

ARTÍCULOS Y ENSAYOS

Pedro Francisco Ramírez Madero
Eva Lilia Rivera Camacho
Pavel Francisco Meza Peraza
Karele Maxinahí Félix Piña
Fidel López Gómez
Luis Miguel García Ontiveros

FRAGMENTARIO

Fernando Alarriba
Julio Zatarain
Claudia Alejandra Colosio García
Diego Esmerio Navarro Zatarain
Ana Cristina Irizar Avedoy



Editorial | 3

Teresa de Jesús Villaseñor Leal
Jesús Aarón Quintero Pérez

Narrativa Educativa

Reflejos de intelectualidad: crecimiento a través de la lectura y escritura | 6

Juan Luis Dionisio Carrillo

La terrible maestra Esperanza y la teoría de las Inteligencias Múltiples | 9

Netzahualcóyotl Ceballos

La educación en distanciamientos sociales | 12

José Melchor Óscar Ávila

Axiología de mi práctica docente | 14

Hugo López Gómez

La creación de poemas: estrategia para desarrollar y fortalecer la lectura y la escritura en el quinto grado de primaria | 22

Miguel López Gómez

Voces Estudiantiles

A UPES le quiero dar las gracias | 26

Edwin Virgilio Vázquez Galindo

Tejer una identidad académica: Verano Delfín y deambular en la investigación | 30

Úrsula Aylín Gutiérrez Oidor

Maestros y alumnos en la era digital: ¿quién aprende de quién? | 34

Sofía Berenice Córdova Morales

El proceso educativo una mirada desde el estudiantado | 39

Anallely Leyva Guzmán, Adrián Leyva Guzmán

Artículos y Ensayos

El espacio como maestro: la influencia del entorno físico en los procesos educativos | 46

Pedro Francisco Ramírez Madero

Intersección del arte y naturaleza: una mirada al Jardín Botánico Culiacán | 51

Eva Lilia Rivera Camacho, Pavel Francisco Meza Peraza
Karele Maxinahí Félix Piña

Educación inclusiva en contextos indígenas: el reto de la práctica docente en Chiapas | 55

Fidel López Gómez

Escuela para todas, todos y todes: inclusión y diversidad en la Nueva Escuela Mexicana (NEM) | 60

Luis Miguel García Ontiveros

Fragmentario

Dos poemas | 70

Fernando Alarriba

El viaje de Apolo Rodríguez | 74

Julio Zatarain

Nana para los metales | 78

Claudia Alejandra Colosio García

Visión de la poesía sinaloense en la voz de los poetas de la Generación del 79 | 79

Diego Esmerio Navarro Zatarain

Los puntos negros | 89

Ana Cristina Irizar Avedoy

Colaboradores | 92

EDITORIAL

DEVENIRES EN LA EDUCACIÓN

Teresa de Jesús Villaseñor Leal

Jesús Aarón Quintero Pérez

La revista *Trazos Pedagógicos*, en su cuarta edición, evidencia que ha sido posible ampliar su alcance y acercarse a estudiantes y docentes más allá de la UPES. Esto representa una oportunidad significativa y, al mismo tiempo, confirma el interés que este proyecto editorial ha despertado, posicionándose de manera progresiva entre la comunidad educativa local y nacional. A través de sus cuatro secciones y el dossier *Fragmentario*, la revista presenta experiencias educativas que recuperan enfoques teóricos y prácticos tanto de estudiantes como de docentes; además, constituye un espacio relevante para dar a conocer los resultados de la creciente actividad investigativa de la Universidad

La sección Narrativa Educativa, a través de cuatro escritos, ofrece una mirada crítica —pero también esperanzadora— de la praxis educativa y de las complejidades que la atraviesan. Por su parte, Voces Estudiantiles se consolida como un espacio propio del estudiantado, donde se reflejan los avances y logros de su formación académica e investigativa. La sección Artículos y Ensayos se afianza como un medio para difundir los resultados de las investigaciones desarrolladas en distintos ámbitos educativos. Finalmente, *Fragmentario* continúa ampliando el horizonte cultural de la revista, reafirmando su vocación por el diálogo entre la educación, la escritura y la creación artística, aportando en cada número lo mejor de las plumas sinaloenses y mexicanas.

Nuestro agradecimiento a todas y todos quienes han sumado, y continúan sumando, a este esfuerzo institucional. Sin sus escritos, este proyecto no sería posible. Quienes integramos *Trazos Pedagógicos* reconocemos su participación y les invitamos a seguir contribuyendo con la revista.

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

REFLEJOS DE INTELECTUALIDAD: CRECIMIENTO A TRAVÉS DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Juan Luis Dionisio Carrillo

Es curioso —no sé exactamente por qué—, pero en la lectura y la escritura encuentro un poderoso instrumento transformador. Cada vez que leo algo nuevo, cada vez que creo algo a través de la escritura, salgo distinto. Se trata de una evolución constante a la que pocos se atreven a entrar y que algunos prefieren ignorar.

Cada nuevo yo

Como menciono, es curioso, pero mi percepción de las cosas, del autor y de mis propios pensamientos se modifica con cada texto. Cada frase confirma o cuestiona teorías; quizá soy dado a sobrepensar, pero en esa revisión de ideas encuentro verdades y también errores. Con el tiempo, fallo menos en mis intuiciones y predicciones.

Cada vez más personas se atreven a llamarme «intelectual». Si no lo dicen de manera directa, lo insinúan al compararme con otros, con mi forma de actuar, de escribir o de interpretar lo que leo. Lo hagan consciente o inconscientemente, escucharlo me inquieta. Tal vez el paso que me falta es empezar a creerlo, pero me asusta no saber con qué pie darlo ni cómo comenzar.

¿Y qué tendría de malo equivocarse? Al final, lo que debería disfrutarse es el proceso. Es cierto que la inmensidad del destino y los problemas del futuro pueden cegarnos mientras caminamos. Quizá convenga concentrarnos en lo que está frente a nosotros: evitar las piedras y los baches, pero también no caer en trampas. Tener visión de futuro es importante, pero obsesionarse con él nos distrae de las responsabilidades de cada tramo del camino. Como dice Facundo Cabral: «Más que llegar, me gusta saber que voy llegando». Intento ser consciente de ello, aunque todavía me cuesta lograrlo.

Despertar de la conciencia

Mi padre suele repetirme esa frase, y tiene razón. Habla de desarrollarse como una persona conscien-

te de sus actos y responsabilidades. Tal vez por eso, cuando alguien comienza a considerarme «alguien que sabe», en el fondo siento el impulso de estar a la altura de esa idea.

Hace aproximadamente un año, en abril de 2023, durante una conferencia magistral en la Escuela Normal de Sinaloa, le pedí al Dr. Carlos Ornelas un consejo para jóvenes estudiantes y universitarios. Su respuesta fue simple: leer y escribir. No parecía tan evidente hasta que lo dijo.

¿Qué hace falta para despertar la conciencia? Difícil saberlo. Cada quien llega a ese punto por caminos distintos: un regaño, un halago, un error, un acierto, tocar fondo o estar en la cima. Sin embargo, ¿basta con reconocer nuestras obligaciones y las consecuencias de nuestras acciones? Probablemente no sea suficiente, pero al menos es un comienzo, y no es poco.

¿Auténtico?

Con el despertar de la conciencia llegó también una recomendación que escuché en charla con alguien que sabe —escritor experimentado, además—: «trata de ser lo más auténtico que puedas». De entrada, aquello me produjo conflicto. Yo ya era yo. No entendía cómo podía ser «más yo». ¿Qué debía mover?, ¿qué receta seguir?, ¿qué botón presionar? El único presionado terminé siendo yo.

Lo complejo vino después, cuando comprendí que no se trataba de intensificar mi identidad, sino de evitar convertirme en una copia de los demás. En tiempos donde el uso —y abuso— de las nuevas tecnologías, como ChatGPT, pone en duda la autoría y la originalidad, la autenticidad parece frágil.



Tal vez ya se haya dicho muchas veces, pero vale repetirlo: cada uno de nosotros es una suma de experiencias, de lo que vive, hace, conoce y, también, de lo que lee. Somos una recopilación en constante construcción. Vivimos en un mundo donde parece que todo está inventado, pero siempre queda un matiz nuevo, una voz distinta, una forma personal de decir lo mismo de otra manera.

Efectos

Hoy puedo decir que me arrepiento de no haber comenzado a leer desde niño, cualquier cosa, tuviera pasta dura o no. Ahora, con mayor conciencia de lo que fue mi infancia, entiendo cuánto me perdí por no leer.

Hace tiempo escribí un texto titulado *En las casillas de un peón*, sobre el ajedrez, un juego de mesa

del que estuve enamorado durante años. Recuerdo mi educación primaria: competía con mis compañeros contra otras escuelas, incluso de secundaria. Muchos de ellos fueron llevados a torneos y ganaron premios. Yo era bueno —a veces mejor que algunos—, pero no leía.

Ellos sí lo hacían. Leían libros de estrategias, estudiaban jugadas famosas, conocían a grandes jugadores. Aprendían más allá del tablero y, al final, tenían más recursos para la partida.

Lo cierto es que cada vez que escribo un texto nuevo me descubro cambiado. Reconozco mis habilidades, su avance o su evolución; me redescubro. Cuando releo escritos antiguos noto que ya no soy esa persona, porque mis pensamientos, mis conocimientos y mi forma de articular ideas han cambiado. Además, cada vez que escribo advierto matices que al principio no había visto; se trata de un nivel distinto de reflexión.

Cachetadas

¿Alguna vez han sentido el dolor de una cachetada? Para mí tienen un significado peculiar; no son como otros golpes. Suelen llegar cuando no las esperas —y a veces incluso cuando las esperas—. Después de una, quedas aturdido, vulnerable. Si reaccionas, la situación puede empeorar; si no lo haces, dudas de ti mismo. Por eso entiendo que algunas personas temen participar en clase.

El martes 20 de febrero de 2024 se presentó la edición 19 de la revista *El Redactor*, publicación del taller de redacción libre y creativa de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. En esa revista — que ha difundido más de mil textos— participamos algunos compañeros y yo.

«Cachetada» es como se le llama a la bofetada donde nací y donde aún vivo. Al principio, ese era el título de este texto, pero me pareció que perdería algo de su esencia local si lo cambiaba. También se le llama así a un dulce: un caramelo aplanado entre dos hojas de plástico tipo celofán. Era pegajoso; se despegaba una hoja, se doblaba sobre sí mismo y, con un palito, se convertía en paleta. En primaria solía bromear con mis amigos diciéndoles que les daría una «cachetada»; ellos pensaban en el golpe, yo en el dulce.

Cuando hablo de humillación no me refiero a la exhibición evidente. Hablo de esa sensación de vulnerabilidad cuando tus esfuerzos parecen insignificantes ante otros. A veces no es intención de nadie, pero uno lo siente así. Quizá más adelante lo que hoy parece grande se vuelva pequeño; hoy son apenas los primeros escalones.

Nunca fui devoto de la lectura. Lo confieso: aún no lo soy del todo. «No tengo tiempo» fue durante años mi excusa. Hasta que apareció un maestro de estilo socrático, retórico, que me hizo ver que no era falta de tiempo, sino incapacidad para dármele. Él fue quien me dio la primera cachetada intelectual.

No es que la lectura no me atraiga; quizá todavía no he aprendido a organizarme para darle el espacio que merece. Y sí, también uno debe darse cachetadas de vez en cuando para despertar. En las películas, ¿cómo despiertan a alguien de un desmayo o de una ilusión? Con una cachetada. Tal vez estas no sean malas; quizá sean necesarias para reaccionar.

Hoy, si converso con personas más leídas que yo, a veces me siento ajeno a sus referencias —otra cachetada—. No me arrepiento de no haber llegado antes al mundo intelectual, pero agradezco no haber tardado más.

Después de la presentación de la revista quedé pensativo. Me preguntaba cómo era posible que el amor por la lectura alcanzara lugares tan lejanos y no me hubiera alcanzado a mí. ¿Será que valoramos más lo que nos cuesta conseguir? ¿Que donde hay abundancia dejamos de sentir necesidad? No lo sé.

Ha pasado más de un año desde aquella presentación y esas cachetadas siguen resonando. Cada vez que alguien cita un libro, un autor o un acontecimiento que desconozco, siento el impacto directo en mi conciencia. Sin embargo, también siento gratitud. Sin esas sacudidas, la evolución que hoy percibo en mí no habría sido posible. Agradezco cada cachetada que me recordó algo esencial: todavía tengo mucho por aprender.

LA TERRIBLE MAESTRA ESPERANZA

LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Netzahualcóyotl Ceballos

Irónicamente, se llamaba Esperanza. Se teñía de rubio los cabellos que enmarcaban un rostro de piedra que no recuerdo haber visto sonreír y, cuando se molestaba, arrastraba las palabras como conteniendo una espantosa ira. Salvo en su nombre, no había nada esperanzador en ella.

La maestra de quinto grado de primaria que me tocó en un principio no era la maestra Esperanza, sino otra del grupo paralelo, cuyo nombre resulta irrelevante para este escrito y a quien mi madre rechazó por tener fama de ser «flojita». Así que me inscribió con Esperanza, convencida de que con ella recibiría una mejor educación.

Pero no eran el gis, la regla métrica ni los libros de texto gratuitos los principales instrumentos de enseñanza de la maestra Esperanza. Ella se servía del miedo como recurso pedagógico, si es que puede llamársele así. Temíamos más su disgusto que el de nuestros propios padres. ¿Miedo a qué? No recuerdo coscorrones ni reglazos; más bien, algo se rompía dentro de nosotros cada vez que sus gritos —a veces cargados de burla— atravesaban puertas y ventanas del salón.

Es cierto, Esperanza no era «flojita», como decía mi madre de la otra maestra, pero su estrategia consistía en ataques precisos a la autoestima. Bombardeaba la confianza, la seguridad; acribillaba la creatividad, los talentos y esos ingredientes con los que nacen los niños y que, a veces, se van perdiendo en el camino hacia la adultez. Podría decirse que la maestra Esperanza era como un foso en ese trayecto: una trampa en la que podías caer si te dejabas arrastrar por el peso de sus palabras.

Muchos años después, el recuerdo de aquel quinto grado se convirtió en un argumento firme para defender la aplicación práctica en la educación de una teoría de la que me enamoré desde que la conocí: la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Cuando supe que existía algo así, corrí a una librería a comprar el libro donde se hablaba de ello.

Mi maestra de quinto grado era la antítesis de lo que plantea Howard Gardner. En su obra, el psicólogo estadounidense sostiene que no existe una única inteligencia en el ser humano, sino al menos ocho inteligencias básicas —a las que posteriormente se añadieron otras—, y que las pruebas para medir el coeficiente intelectual basadas solo en una o dos áreas del conocimiento resultan limitadas e ineficientes.

En el salón había un niño llamado Freddy, a quien no he podido olvidar como una víctima de la maestra. Algunos lo llamaban Topo Gigio porque tenía los cachetes gordos como el ratón y estaba un poco llenito, también como el personaje. Desde el primer día se volvió famoso porque repetía año con Esperanza. Ella lo había reprobado por no aprender lo necesario para pasar al último grado de primaria.

No era un mal niño —si los hay, no los conozco—; más bien, parecía tener miedo de hablar, miedo de pensar. Y pensándolo bien, cualquiera en su situación tendría miedo hasta de responder los buenos días. La maestra lo trataba como si fuera un idiota, lo reprochaba como tal, lo exhibía como tal y, sin temor a equivocarme, lo consideraba como tal. ¿A quién le dan ganas de aprender cuando quien se supone debe enseñarte te tiene por un tonto? En consecuencia, las calificaciones de Freddy siguieron por los suelos durante su segundo intento por aprobar el quinto año.

Lo que más quedó grabado en mí fue una especie de triste complicidad entre la madre de Freddy y la maestra Esperanza. Con frecuencia la señora era llamada a la escuela para escuchar cómo su hijo no cumplía con sus deberes en comparación con los demás. A mis diez años notaba que la actitud de la madre estaba lejos de ser comprensiva o protectora, algo que le hiciera saber a su hijo que, pese a los tropiezos, no estaba solo y que al menos podía contar con su hogar. Sospecho que la madre le daba la razón en todo a la maestra Esperanza.

- El niño no aprende nada de nada.
- Sí, tiene razón, en casa tampoco aprende nada.
- El niño no participa.
- En casa tampoco.
- Por más que se le explique no aprende.
- No, no aprende.

Volviendo a Gardner y utilizando palabras más sencillas, su teoría sostiene que todas las personas nacen con ciertas inteligencias que, con el tiempo, pueden o no desarrollarse; algunas con mayor facilidad y otras con más dificultad.

Históricamente, las escuelas se han enfocado en dos áreas para evaluar la inteligencia de los alumnos: español y matemáticas. Las demás asignaturas han quedado en un segundo plano. La teoría de Gardner, en cambio, plantea que las inteligencias lingüística y lógico-matemática no son las únicas presentes en las personas. Además de ellas, existen otras seis que deben considerarse: la inteligencia espacial, la musical, la corporal-kinestésica, la interpersonal, la intrapersonal y la naturalista.

Esto explica por qué algunos niños de dieces en la boleta terminan con cuentas bancarias vacías o vidas poco felices. La teoría sugiere que si a una persona le resulta casi inaccesible cierto aprendizaje, habrá otro que le resulte más natural y accesible. También —y esto es lo que más me convence— plantea que nadie nace absolutamente eficiente en todo ni absolutamente ineficiente en todo.

Si Manuel tiene mayor habilidad que Carlos con los números o las letras, no significa que algo esté mal en la cabeza de Carlos. Probablemente Carlos posea más facilidad que Manuel para desenvolverse en su entorno o para desarrollar alguna otra inteligencia.

Quienes fracasan en cierta actividad quizá no han desarrollado la inteligencia específica que esta requiere o no es la que pueden potenciar con mayor facilidad.

En mi opinión, el adulto más funcional es aquel que aprendió a potenciar sus inteligencias y a fortalecer sus debilidades.

Como maestros, nuestro objetivo es enseñar un conocimiento concreto por el cual somos contratados, pero sin perder de vista que los niños y jóvenes que tenemos enfrente poseen un abanico de inteligencias que pueden facilitar o dificultar la asignatura que impartimos. Resulta injusto etiquetarlos con un calificativo basándonos en criterios reducidos por materia o en un entorno escolar que no siempre es el más adecuado.

La tarea consiste en encontrar el potencial de cada alumno, hacerlo consciente de ello si aún no lo está y, en la medida de lo posible, estimularlo en clase para que desarrolle sus talentos dentro del aula y los conecte con el programa de estudios. ¿Cómo lograrlo con grupos de treinta o cuarenta alumnos? Ese es el verdadero desafío.

Cuando terminé el quinto grado ya no supimos nada de Freddy. No pasó con nosotros a sexto y no fue difícil imaginar que había vuelto a reprobar. Nunca volví a verlo en la escuela ni en otro lugar, pero su situación me llevó a imaginar distintos escenarios.

¿Qué habría pasado si la maestra Esperanza hubiera descubierto los talentos ocultos de Freddy? Seguro los tenía. Ese sí habría sido un reto. Porque aterrorizar a un niño es sencillo; cualquiera puede hacerlo, incluso sin estudios universitarios. No se necesita cursar pedagogía para imponer miedo. En cambio, descubrir el potencial de un alumno sí implica un cambio de mirada.

Tampoco es un secreto que las palabras de los padres suelen convertirse en mandamientos. Si son favorables o desfavorables hacia nosotros, producirán un efecto —positivo o negativo—. No sé si en casa confiaban en Freddy, pero algo me dice que no era así. Y si hubiera sido distinto, ¿habría cambiado su desempeño en clase? Es difícil pensar que no.

Las inteligencias de nuestros alumnos están y siempre estarán ahí, aunque los adultos no siempre sepamos reconocerlas. Cuando en casa no las ven, muchas veces la escuela es la última oportunidad de esperanza.



LA EDUCACIÓN EN DISTANCIAMIENTOS SOCIALES

José Melchor Óscar Ávila

Es bien sabido que las escuelas contribuyen a la transformación de la sociedad; por ello existen países con mayor desarrollo donde se prioriza el campo educativo. Sin embargo, también observamos instituciones con bajos niveles de logro. Diversos aspectos influyen en dichos resultados y uno de ellos es la ruptura de las relaciones interpersonales entre los agentes educativos, lo que afecta a toda la comunidad escolar. Por eso, es necesario fortalecer estas relaciones, ya que son esenciales para el buen funcionamiento de las instituciones y repercuten directamente en la calidad educativa. Según los informes anuales de progreso en la consecución de las metas de la Agenda 2030 a nivel mundial, a finales de 2019 millones de niños y jóvenes seguían sin escolarizar y más de la mitad de quienes asistían a la escuela no cumplían los criterios mínimos en competencias de lectura y cálculo.

El cierre de las escuelas por la presencia de la COVID-19 afectó significativamente la calidad educativa, así como el desarrollo social y conductual de niños y jóvenes, impactando a más del 90 % de la población estudiantil mundial —1,500 millones de estudiantes—, según estudios dados a conocer por las Naciones Unidas (2020). Estos datos evidencian un problema educativo que ya se venía arrastrando y que, con la pandemia, se profundizó aún más, haciendo más difícil superar esta realidad.

En los años posteriores, los informes anuales de seguimiento de la Agenda 2030 estimaron que 101 millones adicionales de estudiantes de primero a octavo grado quedaron por debajo del nivel mínimo de competencia en lectura en 2020 debido a los efectos de la pandemia, perdiéndose avances educativos logrados durante los últimos 20 años. Los niveles de competencia lectora podrían recuperarse entre 2024 y 2025, pero solo si se destinan esfuerzos excepcionales mediante estrategias de repaso y recuperación, según Naciones Unidas (2021). Se puede afirmar, entonces, que en el campo educativo se ha producido

un retroceso considerable y que aún queda mucho por hacer para recuperar y mejorar los resultados en la calidad educativa a nivel mundial.

Los niños de la primera infancia también resultaron afectados, ya que no pudieron recibir educación preescolar durante la pandemia. Esto puede generar consecuencias duraderas en sus aprendizajes y afectar su desarrollo a lo largo de la vida. En años anteriores la situación era distinta: datos recogidos entre 2012 y 2020 en 76 países y territorios, en su mayoría de ingresos bajos y medianos, indicaban que, sin diferencias significativas entre sexos, siete de cada diez niños de 3 y 4 años se encontraban en un desarrollo adecuado.

La calidad de los aprendizajes en la etapa preescolar condiciona el futuro desarrollo personal de los niños. Además, los países de América Latina y el Caribe ya enfrentaban una crisis de aprendizaje antes del impacto de la COVID-19 a inicios de 2020, con severas consecuencias en los resultados educativos y en el capital humano. Tras casi doce meses de cierre masivo de escuelas en la región, quedó claro que esta situación puso en riesgo los avances en desarrollo humano, generando impactos en los niveles futuros de productividad y limitando el desarrollo de los países de América Latina, según el Grupo Banco Mundial (2021). Esta problemática se agrava cuando las percepciones de los actores educativos están marcadas por climas de convivencia deteriorados. El clima de convivencia influye directamente en el aprendizaje, ya que las características de las relaciones interpersonales en el aula requieren ambientes adecuados de interacción que favorezcan un aprendizaje efectivo, sustentado en relaciones armoniosas.

Las relaciones interpersonales son complejas de definir debido a las diversas concepciones existentes; sin embargo, puede afirmarse que son interacciones recíprocas entre dos o más personas que se desarrollan a lo largo de la vida y contribuyen a la construcción de la personalidad.

A las afectaciones derivadas del aislamiento por la pandemia se suma, en el ámbito local, un nuevo aislamiento social provocado por la violencia de grupos criminales antagónicos asentados desde hace décadas en la región de Culiacán y en el estado de Sinaloa. Este clima, que ha conmocionado a la sociedad culiacanense, se intensificó tras la detención de un líder de una de las facciones de dichos grupos.

La violencia ha perjudicado la economía de sectores productivos, comerciales, restauranteros, de servicios y culturales, y ha impactado de manera considerable al sector educativo. Se implementaron nuevamente clases virtuales alternadas con presenciales y con recortes de horario. No obstante, estas disposiciones no han sido acatadas plenamente por el temor de las familias ante el peligro latente en las calles. A tempranas horas de la noche la ciudadanía adopta una especie de auto toque de queda, aunque los hechos violentos se presentan en distintos momentos del día y la noche.

En cuanto a las clases virtuales, se ha detectado que un porcentaje significativo de estudiantes y docentes carece de los medios tecnológicos necesarios para su adecuada implementación, lo que afecta el

proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones interpersonales.

De no regresar a condiciones de mayor estabilidad, existe el riesgo de un deterioro mayor en la educación de nuestros hijos, con consecuencias que podrían manifestarse a mediano y largo plazo.

Referencias

- Grupo Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños*. Recuperado de: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-cri-sis-educativa-en-américa-latina-y-el-caribe>
- Ramírez Agurto, N., & Tesén Arroyo, J. (2021). Las relaciones interpersonales y la calidad educativa. *Tecnohumanismo, Revista Científica*, 33–51. <https://doi.org/10.53673/th.v2i3.113>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf



AXIOLOGÍA DE MI PRÁCTICA DOCENTE

Hugo López Gómez

Introducción

Soy hijo de profesores bilingües. Crecí entre pizarrones, cuadernos y caminos de terracería. La cercanía con mis padres fue profunda: me llevaban a las comunidades donde trabajaban y pasaba largas jornadas junto a ellos. Mientras mi madre impartía clase, yo permanecía a su lado; convivía con sus alumnos y compartía juegos tradicionales contruidos con lo que ofrecía el entorno: un trozo de madera se convertía en carrito, una hoja en avión. La vegetación que rodeaba la escuela rural era nuestro patio infinito. Allí aprendí que la imaginación también educa.

Desde esa experiencia comprendo a la familia como el eje rector en la formación de valores. Es el primer espacio al que pertenecemos, donde establecemos vínculos de confianza con quienes nos cuidan y donde aprendemos la lengua, las costumbres y los principios de la comunidad en la que estamos inmersos. Esos aprendizajes no son accesorios: constituyen la base de nuestras representaciones y prácticas sociales, es decir, de las herramientas con las que interpretamos la realidad. En ellas se gesta nuestra identidad, tanto en la dimensión individual como en la social.

La relación con los otros —en un inicio padres y hermanos— construye puentes afectivos que sostienen el aprendizaje cotidiano. La lengua, la escucha atenta y la observación se convierten en instrumentos esenciales para la socialización temprana. En mi hogar, el trabajo colaborativo fue un valor central. Debido a las responsabilidades laborales de mis padres y a sus periodos de ausencia, entre hermanos asumíamos tareas específicas para mantener el funcionamiento del hogar. Así aprendí que la responsabilidad no es discurso, sino práctica diaria. De esa dinámica familiar heredé el valor del trabajo y la convicción de que la cooperación fortalece.

La familia, entonces, no solo transmite normas: modela la personalidad y orienta la construcción

ética. Mis padres aspiraban a formar personas sensibles, propositivas y productivas, conscientes del valor de la convivencia. Esta visión no es únicamente individual; responde también a una construcción social más amplia. En un país como México, marcado por su carácter pluricultural, la formación moral se entrelaza con el diálogo intercultural y el respeto a la diversidad. Así, los valores aprendidos en casa dialogan con los de la comunidad y se proyectan en la práctica docente como un compromiso con el otro y con la sociedad.

Desarrollo

La escuela, como formadora de valores, busca —desde la estructura del Estado-nación— promover un desarrollo económico, político y social armónico, en el que las diferencias y particularidades de la pluriculturalidad nacional encuentren puntos de convergencia sustentados en valores humanos compartidos y legitimados desde diversos sectores, a través de la educación básica institucional.

El logro de una sociedad altamente educada, al que aluden las políticas educativas y sociales, requiere un proceso gradual y un modo de vida articulado, en el que no existan incongruencias entre la vida cotidiana y las distintas instituciones. En las escuelas formales de nivel básico no se pretende únicamente la asimilación teórica y conceptual de los valores, sino que estos trasciendan al ámbito práctico, a la interacción diaria, al ejercicio concreto en la cotidianidad.

Así, la educación, como práctica social respaldada por fundamentos legislativos, tiene el propósito de «preparar a sus nuevos miembros del modo que le parece más conveniente para su conservación, no para su destrucción: quiere formar buenos socios, no enemigos, no singularidades antisociales» (Savater, 1997). Sin embargo, esta aspiración no siempre

se concreta en la realidad, debido a la ruptura entre el discurso y la acción de quienes conducen la educación formal. El mundo contemporáneo, atravesado por contradicciones y desigualdades, evidencia constantes vulneraciones a las normas y a los derechos humanos.

La sociedad requiere del ejercicio de valores como la democracia, la justicia, la solidaridad y el diálogo para funcionar como colectividad. Estos elementos, articulados entre sí —a los que aquí denomino sistema de valores— necesitan legitimarse, compartirse socialmente y asumirse como prácticas reales. Con frecuencia, el discurso político, los eslóganes empresariales y la publicidad aluden a la «pérdida de valores», y los medios de comunicación reproducen esa narrativa, generando en la sociedad, en la familia y en la escuela una sensación de preocupación constante.

En este espacio se expone el argumento sociopolítico que se ha construido en torno a los valores en la educación formal, particularmente en la educación primaria. Si bien pertenecer a una comunidad y aprender las formas de vida del entorno familiar es fundamental, no resulta suficiente. Es necesario también incorporar —de manera consciente, aunque muchas veces ocurra de forma implícita— procesos de socialización que han quedado plasmados con claridad en la estructura legislativa del sistema educativo.

El Estado-nación ha enfatizado la formación cívica y ética en las instituciones de educación básica —preescolar, primaria y secundaria—, destacando la transversalidad como eje para formar sujetos con una sólida base valoral. En este marco, no puede soslayarse el papel de la familia, pues el niño llega a la escuela con aprendizajes previos que influyen en su proceso de socialización. Asimismo, la actitud y la conducta del docente inciden de manera directa en la interiorización de valores por parte de los estudiantes.

El tema de los valores está en permanente construcción y reconstrucción por parte de los seres humanos. Este proceso inicia en la infancia, cuando los niños comienzan a enfrentarse a situaciones de carácter moral. Los niveles de comprensión y análisis varían según la etapa de desarrollo; no son los mismos en la niñez que en la adolescencia o en la adultez. De ahí la relevancia

de que las escuelas de nivel básico propicien experiencias diversas en torno a los valores. Su interiorización exige tanto comprensión conceptual como vivencias prácticas. Resulta insuficiente conocer su significado si no se asumen de manera consciente en las actitudes y comportamientos. En este ámbito, la interiorización y la coherencia entre pensamiento y acción son fundamentales.

¿Cómo significo los valores y que representan en mi ser?

El punto de partida en la construcción de mis valores es la familia. La significo como aquello que guía mis acciones, como lo que puedo reconocer como bueno, como lo que me humaniza y me hace valioso para los otros. Soy, en gran medida, lo que represento mediante mis palabras, mis actos y mi presencia en la sociedad.

Los valores son un conjunto de representaciones que adquieren sentido y significado cuando están mediadas por prácticas concretas —manifestaciones, actitudes, objetos, procesos, instituciones— a las que asignamos un juicio de valoración. Todo adquiere valor en la medida en que los sujetos lo constituyen como tal.

El valor máspreciado para mí es la convivencia, porque en ella se aprende de todos y de todo: de la naturaleza y del otro ser humano. En especial, de los mayores. Mis padres me aconsejaban sobre el respeto, el trabajo y el cuidado de la salud. Aprovechaban los momentos de convivencia en el *ti k'ájk* —expresión que en tselal alude al calor de la fogata—. Es costumbre entre los tseltales que, al atardecer, la familia se reúna en el centro de la cocina, donde se encuentra el fogón, espacio destinado a preparar los alimentos y a resguardarse del frío con el calor de la leña. Ese momento se convierte en un tiempo de palabra y enseñanza: los *me'el mamaletik* —los ancianos— comparten su sabiduría con los más jóvenes.

Mi padre recreaba esa forma de educar cuando visitábamos a mis abuelos y también en el pueblo, con la diferencia de que el *ti k'ájk* podía ser el comedor o cualquier espacio donde pudiéramos reunirnos en grupo.

Por ello, el valor de la convivencia es, para mí, un valor sagrado.

«Valores» es un término con múltiples acepciones e interpretaciones. Ha sido analizado desde diversas perspectivas, lo que hace necesario conocer sus distintas concepciones para poder interpretar y comprender las representaciones que construimos en torno a ellos.

En la obra de Zaragüeta, los valores se presentan como:

La manifestación y la causa de la humanidad, de la vida. El mundo de los valores se ofrece a la conciencia, paralelamente al mundo de las realidades, definido en las dos supremas categorías de cantidad y cualidad, pero con su sentido peculiar en cada uno de ellas: Al paso que estas categorías son para las realidades determinación del ser que las constituye, representan en los valores la expresión auténtica de la vida humana (Menéndez Viso, 2005)

De acuerdo con la filosofía idealista:

Un valor no es un objeto, no es una cosa, no es una persona, sino que está en la cosa (un hermoso pasaje), en la persona (una persona solidaria), en una sociedad (una sociedad respetuosa), en un sistema (un sistema económico justo), en las acciones (una acción buena) [...] Los valores son cualidades que cualifican a determinadas personas, acciones, sistemas sociedades y cosas, y por eso los expresamos las más de las veces mediante adjetivos calificativos [...] (Espíndola Gutierrez, 2007)

En palabras de Victoria Camps:

Los valores básicos son, ciertamente, abstractos y formales, pero no tanto que no podamos tomarlos como criterios y pautas de conducta [...] Los valores fundamentales deben serlo en cualquier parte y en cualquier cultura (Kleimann, 2003)

En tanto la filosofía de los valores, menciona que:

El valor es ante todo un concepto de relación, es decir, una manera de enlazar los objetos de medio a fin. Todo valor, además, supone una polaridad (es positivo o negativo: bello

o feo, bueno o malo, útil o inútil, etc.); una gradación (más o menos malo, más o menos injusto); una materia (ético o artístico, útil o agradable), y una jerarquía, es decir, una relación de categoría o rango respecto de las demás especies de valor (¿vale más la belleza que la verdad; La injusticia que el placer?) (Larroyo, 1977)

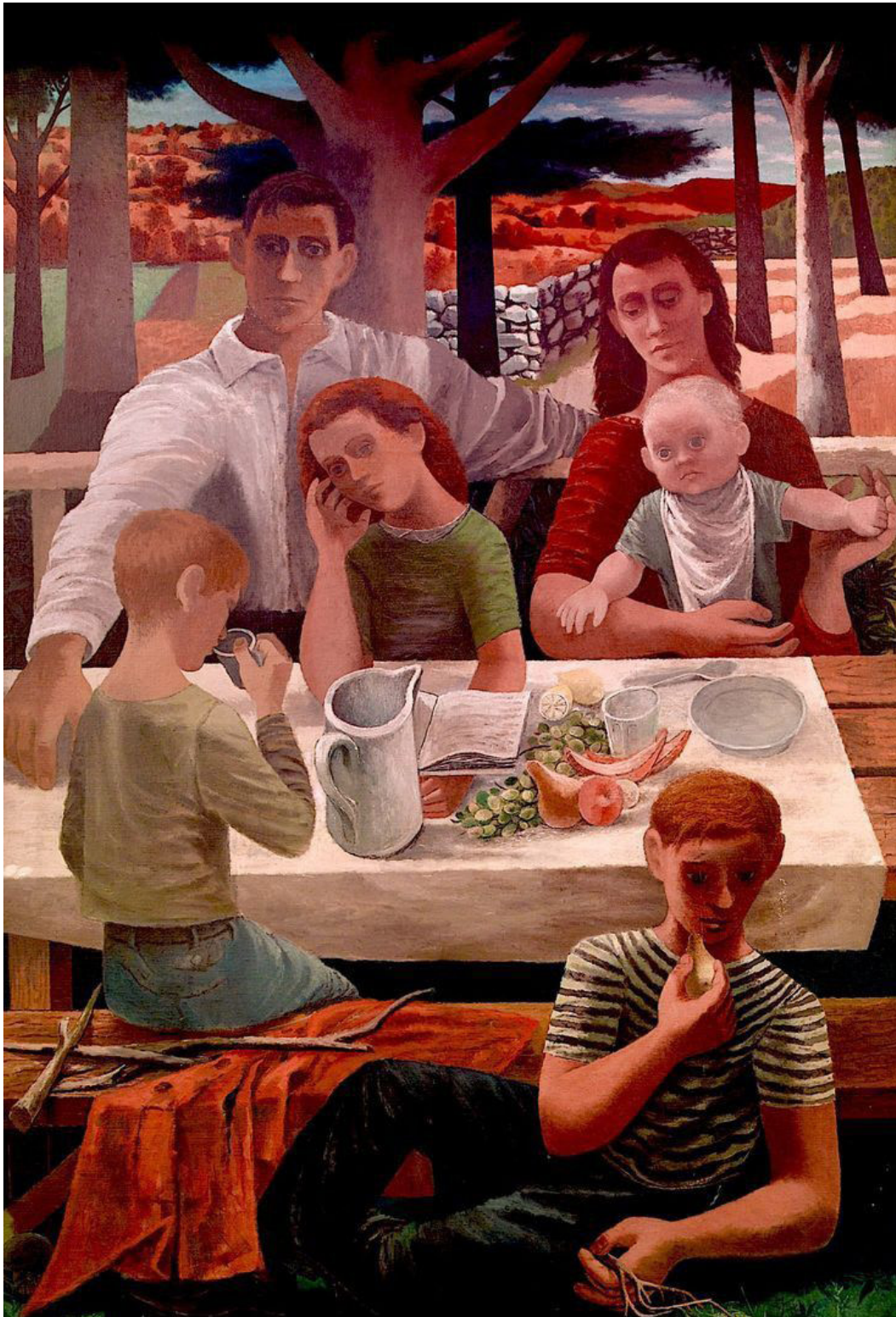
Por otro lado, Dacal Alonso aporta que el valor:

Es una relación o vínculo que establecen las personas y las colectividades entre un ideal o marco de orientación reguladora; y por otro, entre el ser o naturaleza de las cosas, esto significa que los valores además de traducirse en bienes y conductas, implican un acrecentamiento de lo bueno o positivo y un decrecer o disminución de lo malo y negativo (Dacal Alonso, 1999)

Ante esta situación que plantea Francisco Larroyo desde la filosofía de los valores, entramos en una nueva dinámica: la de su jerarquización. Los valores se analizan de modo múltiple; difícilmente pueden concebirse como entidades aisladas que no guardan relación con otros elementos. Funcionan como un sistema que no permite examinar sus partes por separado; por ello no se habla de libertad y democracia de manera independiente. Se entiende entonces que los «valores» constituyen un conjunto sistemático, categorías de la realidad con características cualitativas que se expresan mediante adjetivos calificativos, como lo señala la filosofía de los valores, y que terminan por marcar criterios y pautas de conducta que orientan la toma de decisiones.

Al hacer referencia a propiedades de acciones u objetos —como lo bueno y lo malo, lo feo y lo bonito— se advierte que, al hablar de valores, es inevitable reconocer su polaridad: así como pueden ser positivos, también pueden ser negativos. En este sentido, la polaridad remite a lo que denominamos contravalores.

Los contravalores se consideran lo opuesto a los valores, aquello negativo, «todo lo que dificultará al hombre llegar a ser persona y [que, además,] le restará humanidad» (Carreras, 2006:22). Son los «valores no compartidos» (Pestaña de Martínez, 2004) socialmente y, por ello, rechazados: entre ellos se encuentran el racismo, el autoritarismo, la violencia,



entre otros. A este lado oscuro también se le denomina disvalores, pues representa el polo donde se manifiesta la «ausencia del valor» (Bravo Donoso, 1995:7).

Desde una perspectiva integradora de las definiciones propuestas por distintos autores, los valores pueden comprenderse desde una construcción holística: como un todo, un sistema que articula situaciones concretas.

Los valores constituyen una percepción sobre las cosas, los objetos y los seres, destacando su esencia y utilidad, en la medida en que esta utilidad satisface necesidades humanas. Tal apreciación, en lo posible, es positiva; cuando es negativa, nos encontramos ante un contravalor.

Estas percepciones se jerarquizan según los vacíos o necesidades del sujeto que las estima; por ello, las conductas hacia objetos, seres o situaciones varían de acuerdo con esa valoración.

En consecuencia, el mundo de los valores es tan importante como la vida misma: involucra la supervivencia y la condición humana, tal como lo menciona Savater:

hay que nacer para humano, pero solo llegamos plenamente a serlo cuando los demás nos contagian su humanidad a propósito. Y con nuestra complicidad. La condición humana es en parte espontaneidad natural pero también deliberación artificial: llegar a ser humano del todo —sea humano bueno o humano malo— es siempre un arte (Savater, 1997).

Los valores son todo aquello que me conforma como hombre: mis conocimientos, mi cultura, mi lengua, mis tradiciones y todo lo que me otorga humanidad. Me constituyen y los represento a través de mi ser; se objetivan en prácticas sociales, en el hacer cotidiano, en acciones y conductas. También se expresan en el rol que desempeño en la sociedad: el de profesor de educación básica.

Esta forma de convivencia aprendida desde el seno familiar adquiere un sentido subjetivo, pues la escala y jerarquía de valores se determinan desde la individualidad de cada sujeto y de cada grupo social. Lo que para alguien es prioritario y valioso, para otro puede tener menor importancia.

Para abonar a la reflexión sobre el carácter relativo de los valores en la sociedad, es preciso observarla como una red compleja de relaciones humanas cargada de afectividades y subjetividades. En ella se han legitimado ciertos valores como universales, articulando representaciones y prácticas normalizadas de convivencia que permiten la cohesión de los grupos. En este proceso, las instituciones han desempeñado un papel fundamental en su formación y desarrollo, contribuyendo a la configuración de la cultura.

Por ello, es primordial asumir una mirada crítica frente a los valores, pues en ciertos momentos pueden parecer un medio de subordinación o, por el contrario, una elección consciente. Considero que la tarea de educar y formar en valores debería orientarse hacia esta segunda vía, aunque reconozco que no siempre es fácil evitar la primera.

El conocimiento de mis valores

¿Cómo llegar al conocimiento de los valores? Para responder, inicio por definir aquello que se aproxima a mi experiencia y me permite desentrañar un concepto tan recurrente en la familia, la escuela, los medios de comunicación y el discurso político.

Hablar de valores es hablar de convivencia. Entendida como la relación entre individuo, sociedad y naturaleza, la convivencia implica prácticas de socialización que remiten al juicio moral de cada sujeto y generan comportamientos con impacto no solo personal, sino también colectivo, pues todo individuo se encuentra inmerso en un grupo humano.

Estas prácticas sociales forman parte de la cultura en la que el sujeto se desarrolla. Al participar en un grupo social, aprende y re-presenta el mundo conforme al prototipo sociocultural del que es miembro. Por ello, cada persona que llega al mundo inicia su formación —formal e informal— a partir de valores normativos que orientan la construcción de su propia escala y jerarquía valorativa.

Desde esta perspectiva, el sujeto puede comprenderse como una unidad biopsicosocial (García Sallord & Vanella, 2009); su constitución solo es entendible en su totalidad. En su formación interviene la complejidad social, pues todo ser humano nace



integrado a una sociedad, a un grupo específico, a una familia. Se encuentra, entonces, con un sistema de valores previamente establecido, del cual se irá apropiando a lo largo de su desarrollo biopsicosocial e histórico-territorial.

Los valores se configuran entre los sujetos en un tiempo y espacio determinados. Somos, por tanto, seres sociales e históricos. En esa historicidad, cada sociedad construye valores en relación con el contexto en que desarrolla su existencia. Algunos permanecen circunscritos a una época; otros trascienden el devenir humano, legitimados por el consenso social y por su capacidad para sostener el bienestar y la cohesión colectiva.

Los valores en mi práctica educativa

A lo largo de un proceso histórico se han configurado valores que estructuran la vida política, social y cultural de México. Estos valores nacionales han sido incorporados en planes y programas de estudio como componentes de un proyecto de nación; por ello, individuos y grupos deben ceñirse a ellos,

pues sobre esa base se edifica una idea de ciudadanía. Desde mi perspectiva, se trata de un proyecto nacional que, en ocasiones, resulta deshumanizado, ya que no siempre considera la heterogeneidad pluricultural del país.

En contextos urbanos, los valores contemporáneos suelen vincularse con movimientos globales en los ámbitos tecnológico y científico, orientados a posicionar a la nación en dinámicas de integración al llamado primer mundo. En cambio, en zonas rurales, los valores parecen articularse más estrechamente con la relación con la naturaleza. Ambos escenarios son producto de procesos histórico-sociales. Desde el currículo oficial se ha señalado que: «El hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea; y lo quiere tal como lo requiere su economía interna» (Savater, 1997).

Se asume, entonces, el reto del papel de la escuela en la formación de valores. En diversas concepciones del trabajo docente, esta formación se ha reducido a la transmisión de valores personales del profesor o de valores nacionales, bajo una lógica reproductora.

Es indispensable mantenerse alerta respecto a cómo se desarrolla la formación valoral en las escuelas, pues «la educación es tarea de sujetos y su meta es formar también sujetos, no objetos ni mecanismos de precisión: de ahí que venga sellada por un fuerte componente histórico-subjetivo, tanto en quien la imparte como en quien la recibe» (Savater, 1997).

Por tanto, el objetivo de la formación en valores debe orientarse al desarrollo de sujetos autónomos capaces de construir sus propias estructuras morales. No se trata de transmitir valores determinados, sino de promover la capacidad de formular juicios éticos y actuar en consecuencia (Schmelkes, 2004). Esto implica formar estudiantes críticos y responsables, mediante estrategias de razonamiento que les permitan reflexionar sobre sus actos y tomar decisiones conscientes respecto a sus consecuencias.

Lo anterior no significa que este ideal se concrete automáticamente. Los valores suelen constituirse inicialmente desde esquemas de subordinación; no obstante, la propuesta aquí defendida apuesta por una formación basada en la libertad de elección. Sin desconocer que todo proceso formativo en el ámbito familiar parte de prácticas que los padres consideran adecuadas y que, a su vez, están influidas por causas económicas y políticas insertas en la estructura social vigente.

Ángel Díaz Barriga (2006) distingue tres aspectos en la formación en valores. El primero alude al currículum oculto: la enseñanza valoral que ocurre de manera espontánea, cuando docente, institución y alumnado viven situaciones formativas sin sistematización ni reflexión explícita. Estas experiencias producen significados y pueden ser enriquecedoras, pero permanecen «ocultas» al desarrollarse de forma inconsciente. El segundo aspecto se relaciona con el enfoque constructivista, que sostiene que el individuo construye su conocimiento y puede interiorizar valores mediante el análisis de situaciones morales problemáticas, a través de estrategias didácticas específicas.

En este contexto, la migración de los sujetos implica también una migración de valores, lo que da lugar a procesos de convivencia intercultural. Esta convivencia abre la posibilidad de elegir: adoptar

aquellos valores que faciliten la integración a una nueva sociedad y regular otros que, en ese entorno, no se consideran pertinentes, sin que ello implique descalificar la cultura de origen como indeseable.

Conclusión

Plantear la convivencia intercultural como objeto de estudio, desde la necesidad de reflexionar sobre las rupturas vividas a partir del relato de experiencias, implica reconocerse simultáneamente como sujeto y objeto del mismo proceso. Por ello, la convivencia intercultural se erige como columna vertebral de esta reflexión situada en el espacio autobiográfico.

La línea teórica a la que se recurre para analizarla parte de una visión interdisciplinaria, ya que el conocimiento de los valores exige reconocer al ser humano como sujeto biopsicosocial, histórico y territorial. En consecuencia, se articulan perspectivas sociológicas, psicológicas y educativas para contextualizar y dimensionar la reflexión.

Como punto de partida se asume el espacio autobiográfico: se relatan hechos vividos en distintos escenarios y momentos de conflicto en los ámbitos político, cultural (familiar), social y educativo. En este proceso de búsqueda de respuestas y de construcción de significados, el encuentro con uno mismo resulta crucial para interpretar las experiencias y comprender el sentido de la tarea educativa que ejerzo como docente de educación primaria.

Ser mexicano y pertenecer a un país pluricultural nos sitúa inevitablemente en procesos de convivencia intercultural. Para delimitar el sentido del texto, es necesario precisar lo que se entiende por convivencia e interculturalidad.

Convivencia: Es el estar con otros. El ser humano, desde su nacimiento, forma parte de una familia con la que convive cotidianamente; en ese seno se constituye como sujeto inserto en una cultura que lo cobija. Estar con otros le permite iniciarse, primero de manera espontánea, en la vida social y, posteriormente, avanzar hacia una conciencia reflexiva de sus prácticas y representaciones. A lo largo de su vida está destinado a socializar mediante relaciones afectivas y comunicativas con los demás.

Intercultural: El concepto puede resultar ambiguo si no se define con claridad. Términos como multicultural o pluricultural no son equivalentes. Retomar la noción de interculturalidad supone reconocer la coexistencia de diversos grupos culturales en un mismo espacio y tiempo social, pero también implica el respeto mutuo entre ellos. La multiculturalidad puede limitarse a constatar la diversidad, incluso manteniendo relaciones de poder donde una cultura se sitúa por encima de otra, dando lugar a segregación y discriminación. En cambio, la interculturalidad implica diálogo, reconocimiento y equidad entre culturas.

La interculturalidad, en su esencia, descansa en el valor de la convivencia. Asume la diversidad como riqueza y virtud, no como amenaza.

Convivencia intercultural: Es, entonces, la integración y relación respetuosa entre diversos grupos humanos con culturas distintas; es la búsqueda de una coexistencia sin menoscabo, sin complejos de superioridad, dominación o subordinación de ideales. Es el ejercicio cotidiano de reconocernos distintos, pero igualmente dignos.

Bibliografía

- Bravo Donoso, N. M. (1995). *Valores humanos: Por la senda de una ética cotidiana* (5.ª ed.). Santiago de Chile: Editorial RIL.
- Carreras, L. et al. (2006). *Cómo educar en valores: Materiales, textos, recursos y técnicas* (14.ª ed.). Madrid, España: Narcea, p. 22.
- Carreras, L. et al. (2006). *Cómo educar en valores: Materiales, textos, recursos y técnicas* (14.ª ed.). Madrid, España: Narcea.
- Dacal Alonso, J. (1999). Los valores sociales. *Revista de la Dirección de Humanidades, Universidad La Salle*.
- Díaz Barriga, Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Consultado el 25 de noviembre de 2019 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diaz-barriga2.html>
- Espíndola Gutiérrez, J. (2007). *Formación: Educación cívica y ética*. México: Cal y Arena.
- García Salord, S., & Vanella, L. (2009). *Normas y valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI.
- Kleimann, V. (2003). *Cómo lograr la disciplina en el aula y saber aprovecharla*. Buenos Aires: Classa.
- Larroyo, F. (1977). *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa.
- Menéndez Viso, A. (2005). *Las ciencias y el origen de los valores*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Pestaña de Martínez, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 72. Consultado el 24 de noviembre de 2019 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/551/55120206/55120206.html>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Schmelkes, S. (2004). *La formación de valores en la educación básica*. México: Conaliteg.

LA CREACIÓN DE POEMAS: ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR Y FORTALECER LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN QUINTO GRADO DE PRIMARIA

Miguel López Gómez

Introducción

El presente texto expone una estrategia didáctica orientada a desarrollar, fortalecer y motivar la lectura y la escritura en estudiantes de quinto grado de educación primaria. Se propone abordar ambos procesos desde una perspectiva lúdica, interactiva y emocional, utilizando la creación de poemas como puente para acercar a las niñas y los niños a la lectura y producción de textos propios. A través de esta experiencia, se buscó estimular la imaginación, la sensibilidad y la expresión escrita como formas legítimas de comunicación.

La estrategia se implementó en la Escuela Primaria Rural Federal «México», ubicada en la comunidad de Majomut, municipio de San Juan Chamula, Chiapas, con el grupo de quinto grado «B», integrado por veinte estudiantes. La institución pertenece a la zona escolar 054, con sede en la cabecera municipal. El alumnado es hablante de tsotsil como lengua materna y utiliza el español como segunda lengua, lo cual representó un elemento central en el diseño y desarrollo de la propuesta.

La intención de documentar este proceso radica en describir la manera en que los estudiantes transitaron por actividades permanentes de creación, lectura y redacción, así como la forma en que el docente abordó los contenidos para alcanzar los propósitos establecidos. Durante un periodo de tres meses — entre febrero y abril de 2023— se trabajó de manera sistemática en la producción poética, procurando un acompañamiento respetuoso que favoreciera la expresión del sentir, el pensamiento y la percepción del entorno por parte del alumnado.

El propósito final consistió en que, tras el análisis colectivo y la práctica constante, el grupo elaborara como producto integrador un breve poemario, evi-

dencia del proceso de apropiación de la lectura y la escritura como herramientas de creación y autoco-

Desarrollo

Durante el diagnóstico realizado al inicio del ciclo escolar, en septiembre de 2022, se identificó un nivel preocupante de dificultades en comprensión lectora y en los procesos básicos de lectura y escritura. La mayoría del alumnado presentaba problemas para leer textos breves con fluidez y para escribir correctamente palabras dictadas por el docente. A partir de este hallazgo, se decidió intervenir de manera sistemática.

Se implementaron actividades permanentes: dictados constantes y lecturas diarias al inicio de la jornada, con una duración de veinte a treinta minutos. Estas acciones estaban contempladas dentro de la planeación didáctica, con el propósito de que los estudiantes se familiarizaran gradualmente con los textos, fortalecieran la escritura y adquirieran confianza e independencia en sus actividades escolares.

Al abordar el contenido de la asignatura de Español titulado «Leer poemas», se optó por profundizar en el tema y convertirlo en eje articulador para reforzar la lectoescritura de manera transversal. Se diseñó una estrategia que despertara la curiosidad del alumnado y permitiera integrar contenidos vinculados con su contexto: la naturaleza, los animales y el entorno geográfico de su comunidad.

La implementación inició con la revisión de conceptos clave: ¿qué es poesía?, ¿qué es un poema?, ¿qué es un poeta?, así como nociones de sentido literal y figurado, metáfora, símil y aliteración. El alumnado buscó estos términos en el diccionario y

posteriormente el docente ofreció explicaciones y ejemplos en el pizarrón. Se leyeron poemas de autores como Efraín Huerta —con sus poemínimos— y José Emilio Pacheco —del libro *Gotas de lluvia*—, seleccionados por su accesibilidad y por formar parte de los Libros del Rincón distribuidos por la Secretaría de Educación Pública.

Antes de cada lectura se recuperaban los conocimientos previos del grupo. Al concluir, se promovía la interpretación: qué entendían, qué sentían, qué imaginaban. También se reflexionaba sobre las diferencias entre un poema y otros tipos de texto. De este modo, comenzaron a identificar elementos estructurales como versos, estrofas y rimas.

Posteriormente se profundizó en la estructura poética: qué es un verso, cómo se conforma una estrofa y cómo funcionan las rimas. Como ejercicio creativo, se pidió al alumnado elaborar un campo semántico sobre un tema de su interés —animales, objetos, personas, sueños o amigos imaginarios—. A partir de esas palabras comenzaron a construir versos simples, que gradualmente se integraron en estrofas.

En el caso del quinto grado «B», se trabajó con la estructura de la décima espinela, compuesta por diez versos octosílabos con esquema de rima ABBAACCDDC. Esta estructura resultó atractiva para el grupo por su carácter rítmico y organizado, lo que facilitó el proceso de escritura, lectura y creación.

Al finalizar el periodo previsto —entre febrero y abril de 2023— se elaboró un poemario colectivo (decimario) con los textos producidos por cada estudiante. Este producto final sirvió como evidencia para evaluar tanto el aprendizaje del alumnado

como la pertinencia de la estrategia implementada. La evaluación fue cualitativa y cuantitativa, considerando la participación oral y escrita, la disposición en clase, el cumplimiento de actividades y la revisión constante de aspectos gramaticales y de coherencia textual.

Un aspecto relevante fue el contexto bilingüe del grupo: hablantes de tsotsil como lengua materna y español como segunda lengua. Se procuró que esta condición no representara un obstáculo, sino una riqueza cultural. Sin embargo, surgieron dificultades relacionadas con la traducción de ciertos términos poéticos. Para superarlas, algunos estudiantes funcionaron como mediadores lingüísticos, apoyando en la traducción y explicación a sus compañeros. Paralelamente, el docente asumió el reto de avanzar en el aprendizaje de la lengua tsotsil para fortalecer la comunicación.

Otra dificultad fue la expresión escrita de emociones e ideas. Al inicio, al alumnado le resultaba complejo plasmar lo que sentía o imaginaba. No obstante, mediante acompañamiento cercano, retroalimentación constante y ejercicios progresivos, lograron concluir sus producciones con mayor seguridad.

La estrategia continuará aplicándose como actividad permanente, pues ha demostrado ser una vía efectiva para fortalecer la lectura y la escritura. A través de la creación poética, los estudiantes no solo desarrollan habilidades lingüísticas, sino que encuentran un espacio legítimo para expresar sentimientos, pensamientos y vivencias, consolidando así su proceso de lectoescritura desde una dimensión creativa y emocional.

UNIVERSIDAD

Trazos Pedagógicos

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
RECIBIDA

Voces Estudiantiles



A UPES LE QUIERO DAR LAS GRACIAS

Edwin Virgilio Vázquez Galindo

Al culminar el bachillerato ya tenía definido cuál sería la carrera universitaria que estudiaría. La había elegido desde segundo grado de preparatoria; incluso sabía a qué ciudad me mudaría para hacerlo posible: la licenciatura en Derecho, en Culiacán, Sinaloa.

Cuando inicié la carrera en esa ciudad, en el año 2020, me fascinó. El ambiente que se generaba dentro de la licenciatura —desconozco si era algo particular de la facultad donde estudiaba— era de competencia constante con los demás. Esto producía de manera continua un estado de individualismo tanto en mí como en mis compañeros. El aula estaba jerarquizada, incluso de manera involuntaria, por los profesores: la persona que más destacaba era aquella con la capacidad de mantener una interpretación jurídica correcta de lo que ellos llevaban años estudiando, a partir de apenas dos o tres párrafos de un artículo, muchas veces sin un antecedente de aprendizaje previo. Esto nos obligaba a prepararnos constantemente por nuestra cuenta o con apoyo externo, cada quien por sus propios medios.

En ese entonces yo atravesaba el luto por la pérdida de una de las personas más importantes en mi vida. Sin darme cuenta, enfoqué mi dolor y mi tristeza en la necesidad de destacar dentro de la licenciatura. Cabe mencionar que durante ese tiempo vivía solo en una ciudad nueva, donde no conocía a nadie. Esto hizo que mi personalidad comenzara a transformarse en alguien que no quería ser: una persona que buscaba competir constantemente y que priorizaba únicamente el beneficio propio.

Cuando llegué al final de mi quinto semestre, mi padre me presentó la oportunidad de estudiar una segunda licenciatura. Al comenzar a preguntar por universidades en mi ciudad natal —a la que regresaba todos los fines de semana—, la opción que más me llamó la atención fue la que ofrecía la UPES: la licenciatura en Educación.

Recuerdo que, desde que llegué a coordinación, la persona que me atendió fue muy amable conmigo. Me explicó las licenciaturas disponibles en la convocatoria de ese momento. Después de recibir la información, inmediatamente reuní los documentos necesarios para inscribirme. Estaba emocionado por ingresar. No tenía idea de cómo funcionaba la modalidad semiescolarizada ni de lo que implicaban las prácticas docentes, aspectos que antes no había conocido.



Durante mi primer módulo, la directora de la Unidad Culiacán acudió a nuestra subsede para darnos la bienvenida. Entre todas las cosas que mencionó, lo que más llamó mi atención fue el Programa Delfín.

Tras un conjunto de buenas experiencias en la subsede durante mi primer semestre, tomé una decisión que cambiaría mi vida por completo. Por distintas circunstancias tenía que regresar a mi ciudad natal, Guamúchil. Cuando intenté solicitar el cambio de sede en mi primera licenciatura (Derecho), las personas encargadas de coordinación no me ayudaron; incluso me dijeron que existía la posibilidad de perder hasta dos años de carrera debido al cambio de plan de estudios entre una unidad y otra. Aquello me abrumó bastante.

Tuve que buscar más opciones para no perder lo que había logrado hasta ese momento, y entonces se me presentó la oportunidad de cursar la modalidad semiescolarizada de esta licenciatura. Después de la mala experiencia que había tenido en esa universidad, pensé que al momento de solicitar mi cambio de turno en la UPES me encontraría con una situación similar.

Mi sorpresa fue que, cuando hablé con el entonces coordinador de la subsede de Guamúchil para pedir información sobre el cambio de turno —de sabatino a matutino—, fue muy atento conmigo. La coordinación en general también me brindó apoyo: me ayudaron con la elaboración del oficio, me motivaron y mostraron una gran disposición para atender mi situación. En la Unidad Culiacán, la directora dio una respuesta positiva y rápida. Fueron tan accesibles y cooperativos que, una vez resuelto todo, me dije a mí mismo: «Quiero retribuir a esta escuela sus atenciones hacia mí».

Fue entonces cuando, al comenzar a cursar la licenciatura en Educación en el turno matutino, me esforcé por participar en todas las convocatorias que se presentaban: el festival navideño que organizamos en la subsede con el objetivo de recaudar fondos para la graduación de los alumnos de último grado —cuando descubrí la razón de esta actividad anual me pareció una de las acciones académicas más nobles y humanas que he visto realizar a una universidad por sus estudiantes—, la Expo UPES que desarrollamos en nuestra comunidad para mostrar lo que aprendemos en la universidad, y otros eventos que se llevaron a cabo.

Cabe recalcar que, durante el inicio de esta nueva etapa, los compañeros que conocí en mi nueva aula de la UPES me acogieron de inmediato. Rápidamente pude llamar «amigos» a cada uno de los que compartíamos ese salón. Ellos tienen mucho que ver con el cambio de perspectiva que tenía sobre la vida antes de llegar a esa aula: ellos, la formación humanista que se promueve en la universidad, las prácticas en las escuelas —donde, si logras ver más allá de la materia, los niños pueden enseñarte cosas que ya no recordabas o a las que antes no les dabas la relevancia que ellos sí perciben—, los profesores de esas escuelas que te abren las puertas de sus salones para enseñarte y permitirte colaborar en sus proyectos, y los maestros de la universidad que influyen profundamente en la forma en que uno quiere llegar a ser algún día, hasta el punto de admirar más de una cualidad o virtud de cada uno de ellos.



Con el paso del tiempo, al llegar al cuarto semestre, decidí participar en una estancia de verano en el Programa Delfín. En ese momento tenía dos opciones: representar a mi primera licenciatura, Derecho, o representar a la UPES con la licenciatura en Educación. Fue un dilema que resolví al momento de solicitar información en ambas coordinaciones. No fue una sorpresa que la coordinación de la UPES en mi subsede fuera muy atenta conmigo: me ayudaron en todo el proceso y me motivaron constantemente para conseguir los apoyos que estaban a mi alcance.

Finalmente, decidí representar a la UPES en mi primera estancia de verano. También asistí al congreso correspondiente y, al momento de presentar mi ponencia, con mucho orgullo decidí portar el uniforme de la UPES, a pesar de que nos habían dicho que podíamos asistir con cualquier vestimenta. Lo hice porque estaba seguro de querer representar a la universidad que me había tendido la mano para alcanzar uno de mis proyectos personales más ambiciosos hasta ese momento de mi vida.

Al regresar del congreso fui seleccionado por el H. Ayuntamiento de mi municipio como ganador del Premio Municipal de la Juventud en la categoría académica, convirtiéndome en el primer alumno en la historia de la subsede en recibir este reconocimiento. En mi discurso dejé muy claro que: *«Este premio es un premio en conjunto: con el trabajo de mis maestros, la amistad de mis compañeros, el sacrificio de mis padres y de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa... muchas gracias»*.

Cuando miro hacia atrás y recuerdo mis metas de hace tres años —quién era, qué quería ser, cuáles eran mis ambiciones— confirmo que no me arrepiento de haber entrado a la UPES. No me arrepiento de cursar la licenciatura en Educación, de cambiarme al turno matutino, de convertirla en mi licenciatura principal, de representarla en distintas convocatorias y premios.

Hoy estoy seguro y orgulloso de formar parte de la UPES, y de que la UPES forme parte de mí: no solo en mi desarrollo académico, sino también en mi desarrollo personal. Haberme permitido conocer gente tan admirable en la subsede de Guamúchil —en la

coordinación, en el aula, entre mis maestros y compañeros— forma parte esencial de mi historia.

Mi experiencia con la universidad y con la licenciatura en Educación me recuerda lo que alguna vez dijo Paulo Freire: «La educación no cambia el mundo; cambia a las personas que van a cambiar el mundo».

Mientras redacto este texto, mi principal meta a corto plazo sigue siendo enaltecer el nombre de mi subsede, representándola en lo que hoy está en mis manos. En este momento he sido aceptado por una investigadora para realizar una investigación dentro del Programa Delfín en modalidad internacional, lo que me convertiría en el primer alumno en la historia de la subsede en realizar una estancia internacional dentro de este programa. También me interesa participar en un semillero de investigación cuando se presente la oportunidad y, además, he redactado un cuento para participar en el concurso Cuento Jaguar de este año.

Mi propósito personal, durante el tiempo que me resta en la licenciatura, es retribuir a la subsede de Guamúchil todo lo que ha hecho por mí. Quiero enaltecer su nombre, quiero encontrar la manera de decirle a la institución completa: muchas gracias.

Para mí, esta universidad no solo me dio la oportunidad de continuar con mi formación académica; fue también el espacio que me ayudó a encontrar quién quiero ser. Fue la que me dio una vocación más a la cual quiero dedicar mi vida y la que me mostró una nueva manera de mirar el mundo.

Por eso quiero decir gracias:
gracias a la coordinación,
gracias a mis compañeros,
gracias a mis profesores,
gracias a la subsede Guamúchil,
gracias a la Unidad Culiacán.
Gracias por dejarme ser parte de ustedes.
Gracias por ser parte de mí.



TEJER UNA IDENTIDAD ACADÉMICA: VERANO DELFÍN Y DEAMBULAR EN LA INVESTIGACIÓN

Úrsula Aylín Gutiérrez Oidor

*La formación de nuestra identidad abarca diversos ámbitos de la vida que convergen en la persona que somos. Aunque, a primera vista, estas dimensiones pudieran parecer inconexas, todas influyen en la construcción de nuestro ser. Entre ellas, hay una vertiente que me gustaría abordar en esta ocasión y que podemos nombrar como **identidad académica**.*

En el desarrollo de este texto describo diversas inquietudes que, como estudiante universitario y desde mis condiciones concretas, se me han presentado al intentar incursionar en el camino de la investigación.

En el devenir de la vida estudiantil atravesamos preocupaciones intensas y, en ocasiones, abrumadoras. Nos preocupa el mundo, el conocimiento, la convivencia, nuestras condiciones de vida, la violencia, la opresión, nuestra formación, la comunidad, el quehacer de nuestra disciplina y el futuro. Ante esta situación, ante la inquietud por comprender y desentrañar el mundo, puede presentarse el camino de la investigación. Decidimos entonces deambular por él, transitándolo con la esperanza de ser afortunados: formular problemáticas, contribuir a las comunidades epistémicas y convertirnos en sujetos epistémicamente valiosos desde nuestra particularidad.

En la búsqueda de esas oportunidades, y en ese caminar por la investigación, comencé por buscar interacción en diversas iniciativas académicas que tenía a mi alcance —revistas, divisiones, departamentos—. Sin embargo, en un inicio fui rechazado en repetidas ocasiones, probablemente debido a la falta de habilidades y conocimientos que tenía al cursar los primeros semestres de mi licenciatura.

Tiempo después decidí iniciar un nuevo camino que me permitiera prepararme mejor o ampliar mi formación en las áreas que despertaban mi interés. Así fue como comencé la Licenciatura en Innova-

ción y Tecnología Educativa, lo cual implicó afrontar un cambio significativo en mi cotidianidad. No obstante, el estudio de nuevos contenidos y el hecho de formar parte de una comunidad académica distinta ampliaron mis conocimientos y perspectivas, tanto en el ámbito de la educación como en la comprensión de lo que implica ser estudiante a distancia frente a la alteridad.

En ese proceso exploré nuevas áreas y líneas de investigación, y de manera paulatina comenzó a surgir en mí una fascinación por la potencial transdisciplinariedad del conocimiento.

Oportunamente, poco tiempo después de lo descrito y gracias a una búsqueda activa por incorporarme a actividades de investigación temprana, llegó el primer investigador que confiaría en mí hasta la fecha: el Dr. Alejandro Luna Bernal, quien labora en la Universidad de Guadalajara y trabaja principalmente temas relacionados con los conflictos interpersonales desde su intersección jurídica, filosófica y psicológica; sin duda, una temática profunda e impactante. En ese proyecto tuve la oportunidad de colaborar realizando algunas adecuaciones de lenguaje en instrumentos que serían aplicados a jóvenes para conocer su estilo de manejo de conflictos.

Esa pequeña participación me dotó de una gran autoconfianza para no desistir ante nuevos retos en el campo de la investigación. A partir de ese cambio en mi circunstancia decidí aplicar al XXIX Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pací-



fico, el cual descubrí navegando por internet mientras rastreaba posibilidades para continuar con mi objetivo.

Posteriormente, al momento de seleccionar un proyecto, decidí que debía pertenecer al área educativa y, preferentemente, a una universidad pedagógica, pues mi intuición me orientaba hacia el contacto directo con la investigación educativa. Fue así como la Dra. Mayra Apodaca Félix, de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), me aceptó en el proyecto titulado «*Representaciones del Trabajo Docente del Profesorado: Perspectiva de los Estudiantes de la UPES Los Mochis*».

Cuando llegó el momento de realizar mi estancia de verano, arribé con gran entusiasmo, pero también con cierta intimidación ante la incertidumbre de no conocer aún las tareas que desempeñaría. Además, otro aspecto importante que entretuje la identidad me hizo dudar por primera vez: me refiero a las barreras de género. Si bien las mujeres han luchado históricamente por obtener reconocimiento, acceso y permanencia en el desarrollo científico, yo desconocía cómo se configuraban estas dinámicas para otras identidades. Me preguntaba: ¿qué me espera con una identidad disidente dentro de la academia?, ¿en qué condiciones y expectativas me situaría? Sin duda, las características particulares y contextuales influyen en nuestro desarrollo en cualquier ámbito. A pesar de la inquietud que estos pensamientos generaban, afortunadamente en la UPES encontré una acogida cálida y respetuosa.

Durante mi estancia tuve la oportunidad de conocer a grandes personas que forman parte del equipo de investigación. Me esperaban para iniciar desde cero el proyecto conmigo, me incluyeron en gran parte de la toma de decisiones, me mostraron el ambiente académico de su universidad y, sobre todo, me hicieron sentir parte de su equipo.

Por su parte, la Dra. Mayra Apodaca siempre tuvo la paciencia necesaria para explicarme cada uno de los pasos que implicaba la redacción de un proyecto de investigación. Gran parte de la metodología que conozco hoy en día se la debo a ella y al Dr. Adán Apocada, con quien conviví la mayor parte del verano. Él realizaba correcciones a mis escritos, me ayudaba a comprender mejor el proceso de investi-

gación e incluso llegó a ponerme en aprietos para motivarme a escribir y mejorar mis argumentos.

El solo hecho de encontrarme en esta universidad, escuchar de manera indirecta las conversaciones académicas y observar cómo se desenvolvían las personas con una formación inicial en educación fue sumamente valioso para mí. Me sentía cómodo y seguro en el espacio que me rodeaba. Además, tuve la oportunidad de convivir con el Dr. Ernesto Guerra, un investigador con una trayectoria impresionante, a quien tenía gran interés por conocer y de quien me llevé la más grata impresión.

Fue entonces cuando comenzó a gestarse en mí otra inquietud fundamental: ¿qué quiero investigar?, ¿qué línea de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) debo elegir?, ¿ya existe aquello que ronda en mis reflexiones? Estas preguntas no eran menores, pues implicaban decidir hacia dónde orientar mis esfuerzos y dedicación.

Las conversaciones con el Dr. Guerra —siempre interesantes, amenas y enriquecedoras— me permitieron conocer las investigaciones relacionadas con lo que él denominaba «gestión crítica». Este encuentro marcó un parteaguas en mis decisiones, pues actualmente he decidido orientarme hacia los estudios críticos de la gestión. No está de más señalar que esta interacción también alimentó mis reflexiones sobre las metodologías de investigación, el uso de la etnografía, el papel del docente, el rol del investigador y una infinidad de temas más.

A partir de ese momento se abrió otra etapa en mi deambular por la investigación. Parte de este proceso implica la difusión de resultados o avances de los proyectos, así como la participación en eventos académicos. En mi caso, tuve la oportunidad de participar en dos espacios significativos: el Congreso Internacional del Verano Delfín y el Coloquio Estudiantil «Tó Ápeiron».

En el primer caso asistí al congreso celebrado en Nuevo Vallarta, donde presenté un póster con los avances realizados durante mi estancia de verano. Expuse frente a otros participantes del programa Delfín; en realidad, era la primera vez que realizaba una ponencia. Por ello, mi tutor académico, el Dr. Carlos Ramírez, profesor de la Universidad de Guadalajara y una persona que ha estado siempre

apoyándome en este proceso, me ayudó a ensayar varias veces y a ordenar mis ideas sobre las posibles preguntas que podrían surgir, pues enfrentar al público académico siempre genera nerviosismo.

En el segundo caso, también con el apoyo del Dr. Carlos, se llevó a cabo el Primer Coloquio Estudiantil de Filosofía «Tó Ápeiron», organizado por mí en colaboración con el Instituto de Filosofía. Este evento, gestionado por y para la comunidad estudiantil, tuvo un gran éxito. Implicó un enorme trabajo organizativo en el que surgieron nuevas inquietudes sobre los intereses del estudiantado, la gestión de eventos académicos, la coordinación de recursos y otros aspectos logísticos. Además de participar como ponente, pude experimentar de primera mano que organizar actividades académicas es un verdadero popurrí de responsabilidades y emociones: se cometen errores, surgen contratiempos, pero también se vive la satisfacción de impulsar espacios formativos para la comunidad estudiantil.

En otro orden de ideas, ca be mencionar que, paralelamente al desarrollo de estas actividades, tuve el privilegio de seguir aprendiendo mientras apoyaba al Dr. Luna Bernal en tareas de recopilación de referencias para diversos productos de investigación. Posteriormente, también me ofreció la oportunidad de colaborar con el Cuerpo Académico «Adolescentes, Mundo y Vida» en un trabajo enfocado en la población LGBTIQPANB+ en la Universidad de Guadalajara, lo cual representó otra experiencia profundamente enriquecedora.

Actualmente, a poco más de un año de haber comenzado este recorrido por la investigación, me encuentro en proceso de realizar nuevamente una estancia en el XXX Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico. Sin titubear puedo

afirmar que ha sido un camino difícil y exhaustivo, pero también profundamente gratificante.

Pocas veces se habla del impacto que este proceso puede tener en la salud mental y en el desgaste cognitivo de quienes comienzan a transitar por la investigación. En este camino se atraviesan frustraciones, tropiezos, negativas y errores. También se descubre el otro lado de quienes ya son investigadores: la presión constante por publicar, el cansancio, la dedicación absoluta, el trabajo editorial, la búsqueda de financiamiento y otros desafíos. A esto se suma que las humanidades no siempre son las áreas más favorecidas cuando se trata de impulsar la investigación temprana.

A pesar de ello, existen diversas oportunidades para iniciar este camino: el Programa Delfin, los semilleros de investigación, la invitación de investigadores para colaborar o incluso la iniciativa estudiantil para crear espacios académicos de formación. En ese sentido, deambular por el camino de la investigación implica construirlo y encontrarlo al mismo tiempo.

Para concluir, me gustaría retomar la cuestión central de este texto: ¿qué significa tejer una identidad académica? Como he intentado mostrar, tejerla implica situarse como un sujeto concreto, con características y contextos específicos, dentro de un escenario académico que muchas veces resulta exigente y desafiante. Significa procurar mantenerse como un sujeto epistémico válido dentro de comunidades académicas rigurosas, con debates complejos y, en ocasiones, en condiciones difíciles.

En pocas palabras, construir una identidad académica implica inquietarse, trabajar constantemente, desarrollar habilidades, cultivar la racionalidad y, sobre todo, mantener viva la pasión por el conocimiento.

MAESTROS Y ALUMNOS EN LA ERA DIGITAL: ¿QUIÉN APRENDE DE QUIÉN?

Sofía Berenice Córdova Morales

La sociedad moderna del siglo XXI ha planteado nuevas demandas al sistema educativo debido a los avances científicos y tecnológicos. La educación mediada por redes sociales, el surgimiento de la inteligencia artificial (IA), así como el acceso a lecturas a través de libros digitalizados, entre otros desarrollos tecnológicos, han provocado transformaciones en los saberes y en las formas de aprender.

En este contexto, el profesorado se enfrenta a problemáticas vinculadas con las nuevas necesidades sociales y con los constantes avances científicos. Esto obliga al docente a mantenerse en un proceso permanente de actualización tecnológica. No obstante, la velocidad con la que se producen estos cambios puede rebasar tanto a las generaciones de docentes como, en ocasiones, a los propios estudiantes en su proceso de adaptación a los nuevos enfoques tecnológicos, lo cual se convierte en un desafío para el ámbito educativo.

El cambio generacional entre los docentes representa una dificultad adicional para sostener procesos continuos de actualización. A ello se suma la aceleración tecnológica que caracteriza a las nuevas generaciones de estudiantes. Ante este panorama surge una pregunta central: ¿qué significa realmente hablar de generaciones? Para responder a esta interrogante es necesario, en primer lugar, definir el término.

La Real Academia Española (RAE, 2025) define generación como el «conjunto de personas que, habiendo nacido en fechas próximas y recibido educación e influjos culturales y sociales semejantes, adoptan una actitud en cierto modo común en el ámbito del pensamiento o de la creación». Esta definición subraya la idea de que las personas nacidas en periodos cercanos comparten procesos culturales y sociales que influyen en su manera de comprender y actuar dentro de un contexto determinado.

Al profundizar en este concepto, es posible recurrir a Augusto Comte, sociólogo y filósofo considerado uno de los fundadores del positivismo. Comte propone entender las generaciones como un proceso natural y biológico vinculado al tiempo histórico

de los individuos. En este sentido, Leccardi y Feixa (2011) interpretan su planteamiento señalando que, al igual que el organismo humano, el organismo social también está sujeto al deterioro y a la renovación; es en ese momento cuando se produce el cambio generacional.

Por otra parte, el filósofo e historiador alemán Wilhelm Dilthey cuestionó algunos de los planteamientos de Comte. De acuerdo con la interpretación de Leccardi y Feixa, Dilthey entiende las generaciones como grupos de personas que, durante sus años de mayor formación, comparten influencias históricas, intelectuales, sociales y políticas comunes. Desde esta perspectiva, el concepto de generación se relaciona con las experiencias compartidas dentro de una determinada temporalidad histórica.

En una línea similar, Nilda Chirino retoma las aportaciones de William Strauss y Neil Howe (1991), citados por Gilburg, quienes señalan que una generación está formada por personas cuya posición compartida en la historia les proporciona una identidad colectiva. Según estos autores, la duración de una generación suele corresponder aproximadamente al periodo de una fase de vida.

De este modo, las generaciones se encuentran determinadas por factores biológicos, culturales, históricos y sociales que contribuyen a la configuración de sus identidades. En cada periodo histórico, las personas se desarrollan como sujetos dentro de un contexto particular y responden a las necesidades y condiciones sociales de su tiempo. Por ello, los conocimientos, las prácticas y las formas de comprender el mundo se construyen dentro de los límites y posibilidades de cada generación.



Vinculando esta problemática, es posible identificar dos puntos centrales. El primero corresponde al profesorado y a los aspectos generacionales. Existe la posibilidad de que una generación que creció y se desarrolló en un determinado contexto social tenga que adaptarse, al paso del tiempo, a una nueva realidad social. En este sentido, los cambios generacionales influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a que las sociedades avanzan a partir de transformaciones científicas y tecnológicas que modifican las formas de acceder al conocimiento.

Estos cambios también generan transformaciones en los modelos pedagógicos, los cuales se adaptan para responder a los nuevos requerimientos sociales. Por ello, las generaciones docentes que no crecieron dentro de la llamada era digital enfrentan con frecuencia una curva de aprendizaje necesaria para adaptarse a las nuevas formas de enseñanza mediadas por la tecnología.

Si observamos la misma problemática desde el polo opuesto, encontramos al alumnado. Dentro de una misma aula pueden coexistir estudiantes provenientes de distintos contextos sociales y económicos, lo que genera también diferencias en el acceso y dominio de las tecnologías. Como consecuencia, incluso dentro de una misma generación pueden presentarse niveles diversos de conocimiento tecnológico, situación que se relaciona con los procesos de la revolución tecnológica.

En algunos casos, cuando el docente no logra adaptarse a estas transformaciones, continúa replicando modelos tradicionales de enseñanza que actualmente se encuentran en desuso o resultan poco efectivos frente a las nuevas dinámicas educativas. Ante este panorama, surgen algunas preguntas relevantes: ¿los cambios generacionales pueden representar un impacto directo en los saberes transmitidos a los estudiantes? ¿De qué manera los conocimientos tecnológicos de las nuevas generaciones transforman las prácticas educativas dentro del aula? ¿Puede este cambio generar un desequilibrio en los procesos educativos?

Estas interrogantes requieren estudios más profundos. El presente trabajo únicamente busca describir y reflexionar de manera teórica sobre el con-

cepto de generación y su relación con los procesos educativos.

En años recientes se han realizado diversas clasificaciones de las generaciones con el objetivo de analizar sus comportamientos sociales, laborales y de consumo. Estas clasificaciones también consideran ciertas características culturales y formativas de cada grupo generacional. De acuerdo con lo señalado por Nilda Chirinos (2009), la sociedad contemporánea reconoce las siguientes generaciones:

- Generación silenciosa (1928-1945)
- Baby Boomers (1946-1964)
- Generación X (1965-1980)
- Millennials o Generación Y (1981-1996)
- Generación Z (1997-2009)
- Generación Alfa (2010-2024)
- Generación Beta (2025-2039)

Estas clasificaciones permiten comprender cómo cada generación se forma dentro de contextos históricos y sociales específicos, lo que influye en sus formas de aprendizaje, en su relación con la tecnología y en su participación dentro de los procesos educativos contemporáneos.

En el contexto educativo actual, los docentes que se encuentran en el campo laboral —aproximadamente entre los 23 y los 70 años— pertenecen a distintas generaciones que van desde los inicios de la Generación Z hasta los Baby Boomers. Por otro lado, los estudiantes que cursan la educación básica pertenecen principalmente a la Generación Alfa y a los últimos años de la Generación Z, y en un futuro cercano comenzarán a integrarse estudiantes de la Generación Beta.

Esta discrepancia generacional genera diferencias importantes en los estilos de aprendizaje, los cuales se encuentran cada vez más influenciados por el uso de tecnologías digitales.

A esta situación se suma uno de los acontecimientos más relevantes de los últimos años: la pandemia provocada por el COVID-19. Este fenómeno generó un proceso acelerado de digitalización en distintos ámbitos de la vida social, con el objetivo de adaptarse a la crisis sanitaria. Como consecuencia, múlti-

ples actividades laborales, administrativas, de salud y educativas se trasladaron al entorno digital.

En el caso de la educación, la enseñanza migró rápidamente hacia plataformas virtuales, incluso cuando muchas instituciones no contaban con los sistemas tecnológicos adecuados. Sin embargo, esta situación evidenció una característica propia de la sociedad humana: su capacidad de adaptación. Los docentes tuvieron que enfrentarse a procesos de capacitación acelerada para incorporar herramientas digitales a su práctica educativa. Como señala la CEPAL (2023), la pandemia obligó a amplios sectores de la población a enfrentar una empinada curva de aprendizaje, adaptándose en 2020 a un nivel de uso de herramientas digitales mucho mayor al que estaban acostumbrados.

Esta aceleración tecnológica ha producido una digitalización que, en algunos casos, puede considerarse desordenada o desigual. En términos sociales —más que biológicos— incluso podría interpretarse como un cambio generacional acelerado en el ámbito tecnológico.

En este punto surge una posible problemática. Aunque muchos docentes lograron adaptarse al proceso de digitalización impulsado por la pandemia, entre los estudiantes se observa un salto tecnológico más marcado. Esta situación puede generar dificultades para el profesorado debido a diversos factores.

Uno de ellos es la separación digital. La aceleración tecnológica continúa hasta la actualidad, ya que numerosos sistemas y procesos se han trasladado al entorno digital. Esto ha generado la necesidad de competir y desenvolverse en este nuevo medio. Como consecuencia, puede existir una brecha tecnológica entre docentes —incluso entre aquellos de edades similares— y también entre docentes y estudiantes.

Asimismo, se presenta una separación generacional, influida tanto por factores biológicos como sociales. Si se observa desde el contexto social, es posible señalar que el acceso a la tecnología no es igual para todas las personas. No todos cuentan con las mismas condiciones económicas para adquirir dispositivos tecnológicos o conectividad adecuada. Aunque existen herramientas digitales de acceso

gratuito, muchas de ellas tienen funcionalidades limitadas.

En consecuencia, los procesos de digitalización y los conocimientos tecnológicos no se adquieren de la misma manera. Esto provoca que los estudiantes desarrollen distintos niveles de dominio digital, lo que puede dificultar la homogeneización de habilidades tecnológicas dentro del aula.

Además, se presenta el fenómeno de la ciberseguridad, que afecta tanto a docentes como a estudiantes, independientemente de su edad. A medida que aumenta el trabajo remoto y se amplían las posibilidades de realizar actividades en línea —como adquirir productos, servicios o incluso bienes de alto valor—, también se incrementan los riesgos relacionados con la seguridad digital. En este contexto, las empresas y plataformas deberían invertir en la protección de datos; sin embargo, siempre existe la posibilidad de que algunas personas aprovechen estas herramientas con fines fraudulentos.

Como consecuencia, muchas personas no saben reconocer cuándo una página web, un correo electrónico o un mensaje es legítimo o si se trata de un intento de fraude. Esto genera desconfianza en un entorno digital al que la sociedad se encuentra cada vez más integrada.

El docente contemporáneo enfrenta, por tanto, un reto complejo: adaptarse a un modelo educativo que incorpora herramientas tecnológicas en constante cambio. Además, debe afrontar las brechas generacionales y tecnológicas que existen entre estudiantes y colegas. Incluso los futuros docentes —recién egresados— deberán enfrentar estos desafíos, lo que hace indispensable una capacitación continua en tecnologías emergentes.

Dentro del aula también pueden observarse diferencias importantes en el nivel de conocimiento tecnológico entre los estudiantes. Este fenómeno impacta directamente en el proceso educativo, ya que el aprendizaje se desarrolla cada vez más en entornos digitales. Como consecuencia, se genera una disparidad en el acceso y dominio de estas herramientas.

De este modo, el docente puede encontrarse con estudiantes que poseen escasos conocimientos tec-

nológicos y requieren apoyo para desarrollar estas habilidades, mientras que otros pueden tener un dominio mayor, incluso superior al del propio profesor en ciertos aspectos. Esta situación plantea nuevos desafíos para la práctica docente.

Ante este panorama, el profesorado puede recurrir a estrategias pedagógicas innovadoras, como actividades lúdicas o dinámicas que faciliten el aprendizaje tecnológico. Sin embargo, estas estrategias también encuentran ciertos límites, ya que las nuevas generaciones suelen buscar formas de aprendizaje estrechamente vinculadas con el uso de tecnologías, como la gamificación y otras metodologías digitales.

Finalmente, la tecnología continuará evolucionando, tal como se ha observado en los últimos años. Las aplicaciones, plataformas y herramientas digitales se transforman constantemente, lo que repercute también en la manera en que se utilizan dentro del ámbito educativo. Esto influye directamente en la forma en que los estudiantes construyen su conocimiento.

En este contexto, las prácticas educativas consideradas «tradicionales» o «anticuadas» tienden a ser cuestionadas o rechazadas tanto por los estudiantes como por las instituciones que buscan impulsar procesos de innovación educativa. Por ello, los docentes

enfrentan la compleja tarea de reducir las brechas tecnológicas y generacionales, promoviendo una educación inclusiva y acorde con las demandas del contexto digital actual.

La pandemia, aunque generó múltiples dificultades, también abrió la oportunidad de modernizar diversos aspectos del sistema educativo, planteando nuevos desafíos, pero también nuevas posibilidades para la práctica docente en la era digital.

Referencias

- Chirinos, N. (2009). Características generacionales y los valores: Su impacto en lo laboral. *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, 2(4), 133–153. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=219016846007>
- Jung, J., & Katz, R. (2023). *Impacto del COVID-19 en la digitalización de América Latina*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org>
- Leccardi, C., & Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *CIDPA*, 11–32.
- Real Academia Española. (2025). *Generación*. Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/generación>

EL PROCESO EDUCATIVO DESDE LA MIRADA DEL ESTUDIANTADO

Anallely Leyva Guzmán

Adrián Leyva Guzmán

Actualmente la educación representa un reto para todos los actores involucrados en los procesos formativos. En este sentido, se propone una reflexión construida a partir de los contenidos abordados en la antología, así como de vivencias y experiencias profesionales relacionadas con la ética del ser docente. Desde una perspectiva crítica y reflexiva se compararán exposiciones teóricas sobre las motivaciones para enseñar, las prioridades que implica la práctica en el aula y el conocimiento de los diversos contextos en los que se desarrolla la labor docente. La enseñanza supone, por tanto, una profunda responsabilidad ética ante la sociedad y ante los estudiantes.

Se presenta la enseñanza como un compromiso que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. En este trabajo se abordará el para qué enseñar desde la dimensión ética del ser docente, partiendo de la conciencia ética y de los valores que orientan la práctica educativa, los cuales exigen una reflexión constante sobre el sentido y el propósito de la enseñanza (Antología LE, 6.º semestre, 2024).

El rol del estudiante en la actualidad implica múltiples responsabilidades y dimensiones de participación. Por esta razón, se describirán diversas prácticas desde una perspectiva ética que permitan trascender el acto educativo. Esto implica una profunda reflexión por parte del docente, así como considerar el papel individual y colectivo del educando en los distintos escenarios donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, se abordará la distribución del tiempo y del espacio en la organización de los contenidos y el papel de los materiales curriculares. El docente debe contribuir a la facilitación de diversas estrategias y dosificaciones de los temas, poniendo énfasis en la transformación de la sociedad (Antología LE, 6.º semestre, 2024), constituyéndose así en una práctica significativa y reflexiva centrada en los educandos.

Finalmente, dentro de la intervención pedagógica se mencionará el papel de la evaluación y sus

distintos tipos, los cuales requieren situarse en un modelo donde el aula se configure como un microsistema, capaz de comprender las múltiples variables que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La dimensión ética del ser docente

La práctica docente conlleva una reflexión ética constante. Esta no solo se refleja en las motivaciones para enseñar; también se relaciona con el compromiso y la responsabilidad que implica el ejercicio de la docencia. Existen motivaciones intrínsecas y extrínsecas que orientan la labor del profesor, así como decisiones metodológicas fundamentales relacionadas con la organización del tiempo, el espacio y la selección de materiales didácticos.

En este sentido, resulta primordial que el docente mantenga una formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, lo que le permitirá adquirir herramientas pedagógicas que eviten caer en la rutina y favorezcan prácticas educativas dinámicas tanto para el profesor como para los estudiantes. Estas decisiones inciden directamente en la equidad, la inclusión y la calidad del aprendizaje.

Desde una perspectiva crítica, enseñar no debe entenderse como una labor mecánica ni como una mera profesión, sino como un acto ético-político que incide directamente en la transformación del educando, de su familia y del contexto social en el que se desenvuelve. Las motivaciones para enseñar deben ir más allá de incentivos económicos o de estatus; sin embargo, también es importante que el Estado mexicano reconozca y valore el esfuerzo y la dedicación del profesorado, evitando que la profesión se desvirtúe. La labor docente debe anclarse en el deseo de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes y a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Freire, 1997).

La *Antología de Procesos Educativos* subraya la importancia de comprender la práctica docente en toda su complejidad. En la actualidad existen múltiples variables interactivas, contextuales y sociales que atraviesan el proceso educativo. Por ello, el docente debe actuar desde una conciencia crítica sobre su papel como agente de cambio y promotor de una cultura de paz, capaz de cuestionar y transformar las condiciones de desigualdad y exclusión presentes en el sistema educativo.

Asimismo, el compromiso docente se refleja en la capacidad de reconocer las diferencias, valorar la diversidad y promover la inclusión educativa. De esta manera, el sentido de enseñar se transforma en una oportunidad para incidir positivamente en la vida de los estudiantes y fortalecer la reflexión sobre la propia práctica educativa.

El qué enseñar, como parte del compromiso y responsabilidad del docente

El compromiso del docente se manifiesta en su disposición para ir más allá de lo mínimo requerido. Implica asumir la educación como una vocación de servicio, que demanda dedicación, esfuerzo y responsabilidad. Este compromiso se expresa en la preparación constante, la actualización profesional y la búsqueda permanente de estrategias que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes (Giroux, 1990).

Por su parte, la responsabilidad docente implica reconocer el impacto que las propias acciones tienen en la vida de los educandos. No se trata únicamente de cumplir con un programa o con determinados contenidos, sino de procurar que los aprendizajes contribuyan al desarrollo de personas críticas, autónomas y comprometidas con su entorno.

La *Antología de Procesos Educativos* señala que el docente debe ser consciente de su papel como mediador y facilitador del aprendizaje, capaz de adaptarse a los contextos y a las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes (Antología LE, 6.º semestre, 2024).

El para qué enseñar: la conciencia ética

El cuestionamiento sobre para qué enseñar constituye el núcleo de la conciencia ética del docente. Esta pregunta trasciende los objetivos curriculares y se adentra en el propósito transformador de la educación en la actualidad. La práctica educativa debe orientarse al estudiante, no solo en los aspectos cognitivos, sino también en el desarrollo de valores, actitudes y habilidades que le permitan convertirse en un agente de cambio social.

La conciencia ética implica comprender que la labor docente no es neutral. Como señala Freire (1997), toda acción educativa es política y, por tanto, requiere un posicionamiento claro orientado a la formación de personas críticas, autónomas y comprometidas con la transformación de su entorno. En este sentido, la conciencia ética puede entenderse como una brújula que orienta las decisiones pedagógicas del docente.

Esta conciencia se manifiesta en la coherencia entre el discurso y la práctica, así como en la capacidad de reflexionar sobre las consecuencias de las propias acciones en la interacción que se desarrolla dentro del aula, tanto en el papel del profesorado como en el del alumnado. Estas relaciones deben sustentarse en el reconocimiento de la dignidad de cada estudiante, en la valoración de sus aprendizajes y en la promoción de prácticas educativas incluyentes.

La conciencia ética docente se construye mediante un proceso continuo de reflexión y autocrítica. Implica cuestionarse de manera constante sobre las implicaciones éticas de la práctica educativa: ¿son justos mis métodos de evaluación?, ¿atiendo la diversidad presente en el aula?, ¿mis estrategias didácticas promueven la autonomía o fomentan la dependencia? Desde esta perspectiva, el docente debe enseñar para liberar, no para domesticar; fomentar el pensamiento crítico y no la obediencia ciega, y contribuir a la formación de personas capaces no solo de insertarse en el mundo laboral, sino también de transformarlo.

El rol del estudiante: individual y colectivo

Cada estudiante posee intereses, necesidades y prioridades distintas. Alinear estas particularidades con las actividades educativas constituye un desafío cotidiano para el docente, quien debe tomar decisiones que inevitablemente impactarán en la manera en que los estudiantes construyen su visión del mundo.

La escuela, a través de sus prácticas académicas, contribuye a la formación de un perfil de egreso que orienta el desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, con frecuencia quienes aspiran a ingresar a determinados niveles educativos no reflexionan sobre si las instituciones formativas responden a sus expectativas o aspiraciones personales.

Por ello, resulta fundamental seleccionar aprendizajes y contenidos que respondan tanto a las necesidades educativas como a las expectativas del estudiantado. Esto implica fomentar ambientes de aprendizaje inclusivos y equitativos, donde cada estudiante tenga la oportunidad de desarrollar su potencial. Asimismo, es necesario promover una actitud orientada a enfrentar retos y desafíos que fortalezcan el aprendizaje tanto en el plano individual como en el colectivo.

La distribución del tiempo y el espacio en la organización de los contenidos y el papel de los materiales curriculares

La distribución del tiempo y el espacio en el aula constituye una variable central en la organización de la práctica educativa, en la cual el docente desempeña un papel fundamental. El tiempo escolar no debe entenderse únicamente como una estructura rígida, sino como un recurso flexible que puede adaptarse a las necesidades de los estudiantes y a los objetivos de aprendizaje (Antología LE, 6.º semestre, 2024, p. 70). Una adecuada organización del tiempo implica equilibrar momentos de exposición, trabajo colaborativo, reflexión individual y actividades prácticas, de modo que todos los estudiantes cuenten con oportunidades reales de participación y aprendizaje.

Por su parte, el espacio educativo debe organizarse de manera que favorezca la interacción, la inclusión y el respeto a la diversidad. La disposición del aula, el acceso a los recursos y la creación de ambientes seguros y saludables son decisiones que reflejan la preparación y la intención pedagógica del docente, orientadas al desarrollo integral de los estudiantes (Antología LE, 6.º semestre, 2024, pp. 70-77).

Los contenidos escolares constituyen otra dimensión clave en la práctica educativa. El docente debe seleccionar, secuenciar y contextualizar contenidos que resulten útiles y significativos para los estudiantes. Esto implica considerar diferentes formas de organización —disciplinar, globalizada, por proyectos, entre otras— y diseñar secuencias didácticas que respondan a las características y necesidades del grupo (Antología LE, 6.º semestre, 2024, pp. 78-114). Desde esta perspectiva, es importante evitar la imposición de contenidos descontextualizados y procurar que la enseñanza sea significativa, inclusiva y orientada al desarrollo de competencias para la vida (Freire, 1997).

En este marco, los materiales curriculares adquieren un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su selección y uso deben responder a criterios de calidad, pertinencia, accesibilidad y diversidad. La Antología señala que estos materiales no solo facilitan la comprensión de los contenidos, sino que también pueden favorecer la motivación, la autonomía y la creatividad de los estudiantes (Antología LE, 6.º semestre, 2024, pp. 145-167). Por ello, el docente debe analizar críticamente los materiales disponibles, adaptarlos a las características del grupo y, cuando sea necesario, diseñar recursos que respondan a contextos específicos. Asimismo, debe promover el uso de materiales que fomenten la inclusión y el respeto a la diversidad cultural, social y lingüística (Giroux, 1990).

La evaluación: para qué evaluar y formas de evaluar

La evaluación en la práctica educativa no debe entenderse únicamente como un proceso para calificar o medir el aprendizaje, sino como una herramienta fundamental para mejorar la calidad educativa. En este sentido, la evaluación debe ser integral y diversificada, de modo que responda a las características de los estu-

diantes y a los objetivos educativos. Entre las formas más relevantes se encuentran las siguientes:

1. Evaluación inicial o diagnóstica

Se realiza al comenzar un proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de conocer el punto de partida de los estudiantes. Permite ajustar la planificación, dosificar los contenidos académicos y seleccionar las estrategias didácticas, herramientas e instrumentos más adecuados. Además, posibilita identificar los conocimientos previos, intereses y necesidades del alumnado, favoreciendo que los contenidos se relacionen con su contexto y resulten significativos desde el inicio del proceso educativo.

2. Evaluación formativa o reguladora

Se lleva a cabo durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su objetivo es identificar avances, dificultades y necesidades de los estudiantes, proporcionando retroalimentación oportuna que favorezca la mejora continua. Esta evaluación se caracteriza por ser continua, flexible y participativa, permitiendo al docente ajustar sus estrategias pedagógicas y apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Antología LE, 6.º semestre, 2024, pp. 178-190).

3. Evaluación sumativa o final

Se aplica al término de uno o varios periodos para valorar los logros alcanzados. Permite tomar decisiones relacionadas con la acreditación o promoción de los estudiantes. Sus resultados pueden expresarse mediante calificaciones o informes finales, en los que se valoran los aprendizajes obtenidos al concluir una unidad, un ciclo o un curso.

4. Evaluación integradora

Este tipo de evaluación articula los distintos momentos y tipos de evaluación, considerando tanto los procesos como los resultados. Además, valora el desarrollo de competencias, actitudes y valores en los estudiantes, reconociendo la complejidad del aprendizaje.

5. Evaluación participativa y autoevaluación

Promueve la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de evaluación mediante estrategias de autoevaluación y coevaluación. Estas prácticas fomentan la responsabilidad, la autorregu-

lación y la conciencia crítica sobre el propio aprendizaje (Antología LE, 6.º semestre, 2024, p. 190).

Consideraciones éticas en la evaluación

La evaluación debe ser justa, transparente, inclusiva y coherente con los objetivos educativos. Es fundamental que el docente comparta con los estudiantes los criterios y propósitos de la evaluación, de modo que comprendan qué se espera de ellos y cómo pueden mejorar. Asimismo, la evaluación debe adaptarse a la diversidad del aula y evitar prácticas discriminatorias o punitivas, promoviendo siempre una perspectiva formativa y humanista del aprendizaje (Freire, 1997).

Conclusiones

La dimensión ética del ser docente se fundamenta en una motivación profunda por transformar la realidad a través de la educación. Enseñar, desde una postura crítica y reflexiva, implica asumir un compromiso con la justicia, la equidad y la emancipación de los estudiantes.

El docente ético es aquel que reflexiona constantemente sobre su práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuestiona las estructuras de poder presentes en el sistema educativo y actúa como agente de cambio no solo para los estudiantes, sino también para sus familias y el entorno social. Asumir la educación desde esta perspectiva implica formar no únicamente estudiantes competentes, sino ciudadanos capaces de comprender y transformar sus propias realidades.

Por ello, resulta necesario preguntarse de manera permanente qué enseñar y para qué enseñar, comprometiéndose con todo el proceso educativo y reconociendo el impacto que este puede tener en la sociedad. La labor docente también consiste en contribuir, desde su práctica cotidiana, a la comprensión y posible solución de los problemas que enfrentan los educandos en su contexto.

La dimensión ética del docente se sustenta en la conciencia de que su labor aporta, aunque sea de manera modesta, a la formación integral de las nuevas generaciones. No se limita a la transmisión de conocimientos, sino que busca el desarrollo de personas críticas, autónomas y comprometidas con su entorno.

Asimismo, es importante considerar que el recorrido de los estudiantes a lo largo de los distintos niveles educativos debe ser una experiencia formativa significativa. Aunque el sistema educativo es complejo —debido a los contenidos, las metodologías y los procesos de evaluación, que en ocasiones han contribuido a la deserción escolar—, el docente tiene la responsabilidad de seleccionar materiales didácticos y estrategias que fortalezcan las habilidades y competencias de cada estudiante.

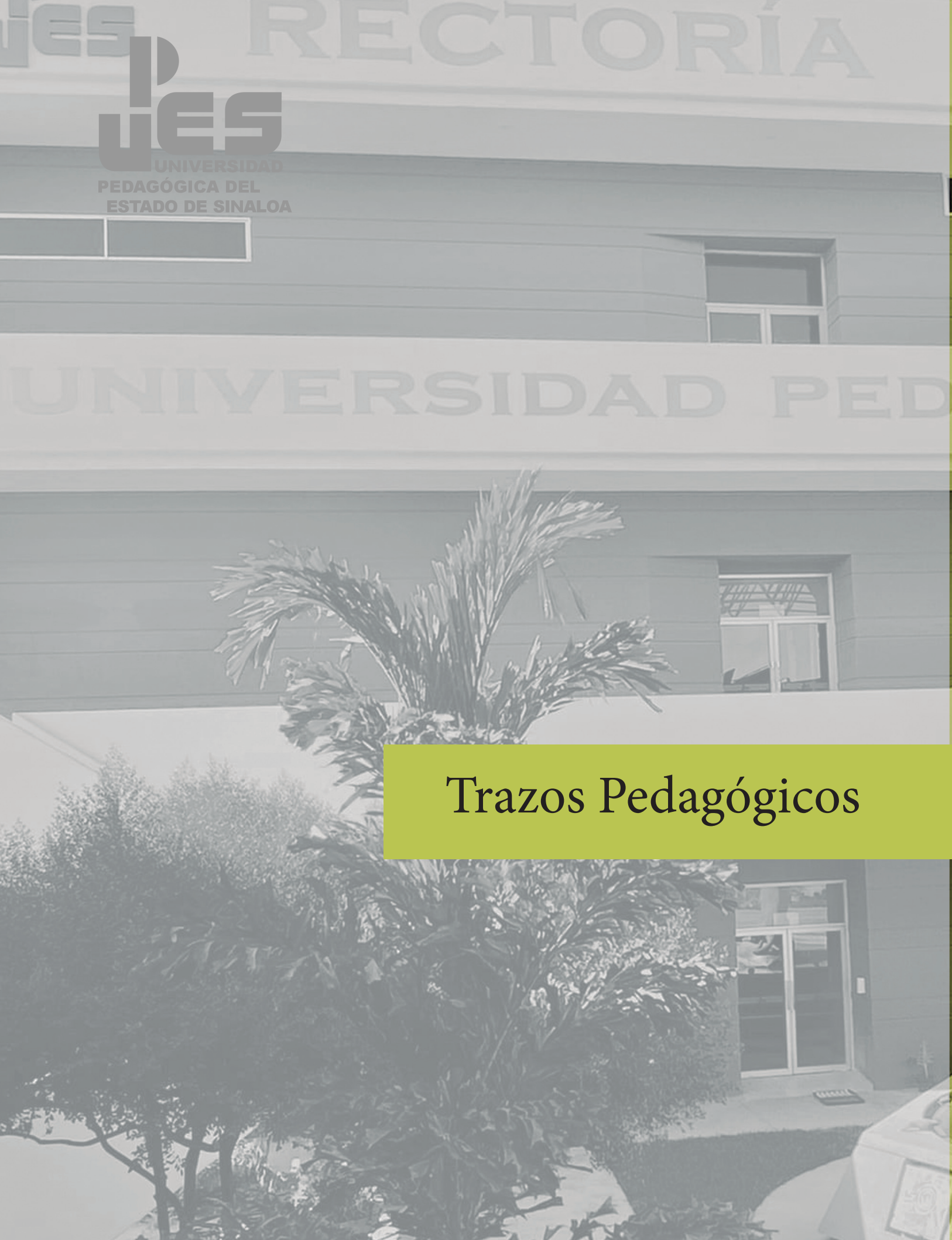
Reconocer que los educandos provienen de contextos diversos y poseen distintos niveles de dominio académico permite comprender el aprendizaje desde una perspectiva formativa y ética. En este sentido, el docente desempeña múltiples roles dentro del aula y no debe asumir una postura de juicio hacia los estudiantes, sino más bien conocerlos y comprender sus

procesos para revalorizar sus trayectorias de aprendizaje.

De esta manera, la evaluación y la calificación no deben entenderse únicamente como un mecanismo de medición, sino como una oportunidad para apoyar, reforzar, orientar y potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- Antología LE 6.º semestre. (2024). *Procesos educativos*. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Zabala Vidiella, A. (1995). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Graó. (Capítulos: «La práctica educativa» y «Relaciones interactivas en el aula. El papel del profesorado y el alumnado», pp. 11–231).



UES
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA DEL
ESTADO DE SINALOA

Trazos Pedagógicos

PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA

Artículos y Ensayos



EL ESPACIO COMO MAESTRO: LA INFLUENCIA DEL ENTORNO FÍSICO EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Pedro Francisco Ramírez Madero

Suena el timbre de entrada. Estamos en una escuela pública, una de tantas en la ciudad. Entramos al aula y, de inmediato, parece que nos desconectamos del mundo exterior. Durante horas permanecemos dentro de este espacio con el propósito de aprender. Con cada minuto que pasa, la sensación de encierro se vuelve más evidente. El aula, que debería sentirse como un segundo hogar, termina convirtiéndose en un lugar que restringe nuestra movilidad, nuestra interacción e incluso nuestra creatividad.

El número de alumnos sobrepasa la capacidad del docente para atender a todos de la misma manera; el espacio resulta insuficiente para las dinámicas de aprendizaje que se intentan desarrollar. El mobiliario rígido impide trabajar en equipo de forma natural. Mientras tanto, el docente, sobrecargado y sin herramientas para reinventar el entorno, lucha por mantener la atención de demasiados estudiantes en un espacio que no fue concebido para el aprendizaje activo.

Todo está condicionado por reglas y diseños que apenas han cambiado en más de un siglo: los mismos colores apagados, la misma disposición de los pupitres, la misma iluminación artificial nos recuerdan que estas aulas han evolucionado poco con el tiempo. Las relaciones interpersonales entre los estudiantes se ven limitadas por la configuración espacial. Los alumnos cuentan los minutos para el receso, ese instante en el que pueden, por fin, ser verdaderamente ellos mismos.

Pero, ¿qué ocurriría si la escuela no fuera solo un sitio de normas y restricciones, sino un lugar que inspire? ¿Cómo aplicar las pedagogías contemporáneas en espacios tan rígidos? ¿Cómo llevar a cabo los principios de la Nueva Escuela Mexicana si el propio entorno parece obstaculizarlos?

Tal vez sea momento de replantear el diseño de nuestras escuelas públicas: imaginar espacios donde pedagogía y arquitectura dialoguen, crear entornos que favorezcan la convivencia y el aprendizaje activo. Porque un docente que comprende las ventajas y limitaciones del espacio escolar no solo se adapta, sino que puede transformarlo en un aliado de la enseñanza.

Según Rotman (2024), «Con demasiada frecuencia, nuestra educación se desconecta del espacio físico en el que aprendemos. Los planes de estudio y los currículos ignoran los espacios físicos y espaciales que definen la experiencia educativa. La brecha disciplinaria entre el discurso arquitectónico y el educativo requiere atención» (p. 3).

En la actualidad existen múltiples estudios que destacan la importancia de los ambientes de aprendizaje y la influencia de la psicología del espacio en las personas. El ambiente, por supuesto, está determinado en gran medida por el espacio físico. Como docentes, es necesario desarrollar la creatividad y la capacidad de aprovechar el entorno para potenciar el aprendizaje del alumnado. Nunca será equivalente una experiencia sensorial directa —en la que las y los estudiantes interactúan con libertad y curiosidad, fomentando la colaboración y el diálogo— a vivir esa experiencia únicamente a través de una pantalla.

El tercer maestro

Loris Malaguzzi (1920–1994) introdujo el concepto del *tercer maestro* bajo la premisa de que los niños se desarrollan a través de diversas interacciones: primero con los adultos —padres y maestros—, después con sus pares y, finalmente, con el ambiente que los rodea. De ahí la importancia, según Malaguzzi (1984), de concebir la experiencia escolar como un lugar formativo y como ese tercer maestro en la educación del estudiante.

El denominado tercer maestro influye en múltiples actividades del proceso educativo. Aspectos aparentemente básicos, como la capacidad de concentración, se ven impactados por condiciones del entorno: iluminación, ventilación y elección de colores adecuados inciden en el estado de ánimo del alumnado. Asimismo, la ausencia de mobiliario flexible y adaptable a distintas dinámicas de trabajo, así como el uso pertinente de las TIC, son factores que configuran el ambiente de aprendizaje. A ello se suma la propia estructura física del espacio, vinculada con el clima de la región, el estudio del contexto y la estética del entorno, entre otros elementos que inciden directamente en la creación de un ambiente propicio para la educación.

En la actualidad, diversos proyectos han puesto especial atención en este aspecto. El diálogo entre arquitectura y pedagogía se refleja en espacios educativos concebidos para un mismo propósito: favorecer el aprendizaje activo y la formación integral de las y los estudiantes.

A continuación, se presentan algunos proyectos desarrollados en distintas partes del mundo.

Jardín de infancia WDB / HIBINOSEKKEI + Youji no Shiro + Kids Design Labo

Este proyecto de renovación apuesta por un entorno de aprendizaje que favorece la autonomía y la exploración mediante el contacto directo con la naturaleza. Al integrar los espacios interiores y exteriores, posibilita que las niñas y los niños experimenten activamente los cambios climáticos y estacionales, fortaleciendo su sensibilidad y su capacidad de toma de decisiones.

La disposición de las aulas y de los pasillos abiertos promueve el movimiento libre, el aprendizaje sensorial y la interacción constante con el entorno, impulsando una experiencia educativa más vivencial y autodirigida.



Jardín de infancia WDB / HIBINOSEKKEI + Youji no Shiro + Kids Design Labo

Escuelas Primarias Rurales / Gutiérrez Arquitectos + Escobedo Soliz

Tras el sismo de 2017, se diseñaron dos escuelas rurales en Puebla con un sistema modular resistente, adaptable y de rápida construcción. El proyecto prioriza la ventilación natural, la iluminación eficiente y el uso de materiales térmicos, con el pro-

pósito de crear espacios confortables y sostenibles.

La integración de patios, jardines y corredores promueve la interacción, el aprendizaje activo y la conexión con el entorno. En ambas escuelas, la disposición de las aulas y de los espacios comunes favorece la convivencia, el aprovechamiento de la luz natural y la adaptación a las necesidades del estudiantado.



Escuelas Primarias Rurales / Gutiérrez Arquitectos + Escobedo Soliz

Escuela Escocesa de San Andrés / Estudio Rosan Bosch

El Colegio Escocés St. Andrew's, en Buenos Aires, implementa un paisaje de aprendizaje lúdico y holístico diseñado por Rosan Bosch Studio. El diseño flexible del campus permite que el profesorado adapte

los espacios conforme a las necesidades del alumnado.

Estos entornos favorecen el aprendizaje autónomo, la exploración y el desarrollo de habilidades del siglo XXI, al ofrecer un ambiente que trasciende el aula tradicional y vincula el aprendizaje con la experiencia física del entorno.



Escuela Escocesa de San Andrés / Estudio Rosan Bosch

Reflexiones finales

Aún queda un largo camino por recorrer en este ámbito. Los avances hacia una pedagogía contemporánea, centrada en el estudiante y en el aprendizaje activo, señalan la ruta a seguir. Vincular e integrar el diseño arquitectónico con la pedagogía constituye un desafío que demanda colaboración y esfuerzo conjunto entre ambas disciplinas. Solo así será posible consolidar escuelas con espacios educativos dinámicos e inclusivos que verdaderamente promuevan el aprendizaje y la formación integral del alumnado, tanto en el plano académico como en el humano.

Como arquitecto y educador, he observado que muchos comportamientos y actitudes de las y los estudiantes guardan una relación estrecha con el espacio escolar y el ambiente que este configura. Resulta imprescindible profundizar en este tema para mejorar los resultados y, de ser necesario, propiciar un cambio de paradigma en el diseño de los entornos educativos.

Para concluir, subrayo la necesidad de reflexionar y replantear los espacios escolares. Requerimos escuelas que inspiren, que enciendan la creatividad, que permitan momentos de relajación y concentración, y que, al mismo tiempo, fomenten la convivencia y el trabajo colaborativo. Estas acciones son esenciales en una época marcada por la tecnología y la creciente individualización. Asimismo, es fundamental diseñar entornos que otorguen al profesora-

do libertad para planear y desarrollar sus clases con creatividad, sin las restricciones físicas o ambientales que hoy limitan muchas prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

- Rotman, K. (2024). Con demasiada frecuencia, nuestra educación se desconecta del espacio físico en el que aprendemos (Tesis de maestría). Massachusetts Institute of Technology.
- Páramo, P., et al. (2021). El tercer maestro: la dimensión espacial del ambiente educativo y su influencia sobre el aprendizaje. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Plataforma Arquitectura. (2024, 6 de octubre). WDB Kindergarten / HIBINOSEKKEI + Youji no Shiro + Kids Design Labo. ArchDaily. Recuperado el 15 de marzo de 2025, de <https://www.archdaily.com/1022006/wdb-kindergarten-hibinosekkei-plus-youji-no-shiro-plus-kids-design-labo>
- ArchDaily. (2019, 9 de abril). Escuelas primarias rurales / Gutiérrez Arquitectos + Escobedo Soliz. Recuperado de <https://www.archdaily.com/914442/escuelas-primarias-rurales-gutierrez-arquitectos-plus-escobedo-soliz>
- ArchDaily. (2020, 26 de febrero). Escuela Escocesa de San Andrés / Estudio Rosan Bosch. Recuperado de <https://www.archdaily.com/934479/st-andrews-scots-school-rosan-bosch-studio>

INTERSECCIÓN DEL ARTE Y NATURALEZA: UNA MIRADA AL JARDÍN BOTÁNICO CULIACÁN

Eva Lilia Rivera Camacho
Pavel Francisco Meza Peraza
Karele Maxinahí Félix Piña

Los museos son productos de la modernidad asociados con la formación del Estado-nación y con la instauración de un orden; funcionan como tecnologías clasificatorias. No obstante, también han desempeñado —y continúan desempeñando— en nuestros países un papel central en la construcción de la sociedad y la cultura como una entidad con realidad propia, susceptible de ser vista, aprehendida y disputada.

Existen formas alternativas de concebir y vivir el museo, en particular el museo popular, que convive de manera directa con la comunidad a la que responde, mostrando su quehacer y los logros alcanzados. Al formar parte de ese entramado social, se convierte también en un espacio para dar a conocer la cultura y los logros de otras comunidades o sociedades (Buitrón y Moreno, 2023).

Una de las premisas esenciales de los museos del siglo XXI es la práctica de la responsabilidad social y la concepción del museo como lugar de encuentro y descubrimiento. Por su parte, Cartagena (2015) destaca que la intersección entre arte y educación se ha convertido en un eje central del debate cultural contemporáneo. El auge que hoy experimenta la relación arte-educación se manifiesta, en uno de sus niveles, en la formación de artistas y, al mismo tiempo, en la necesidad de contar con espacios que promuevan y difundan la cultura.

El arte, en su esencia, es reflejo y extensión de la belleza y el misterio de la naturaleza. En el presente trabajo se proponen reflexiones en torno a un museo vivo ubicado en nuestra ciudad, que conjuga de manera afortunada arte y naturaleza, y se analiza cómo este espacio funciona como puente entre la educación y la sociedad.

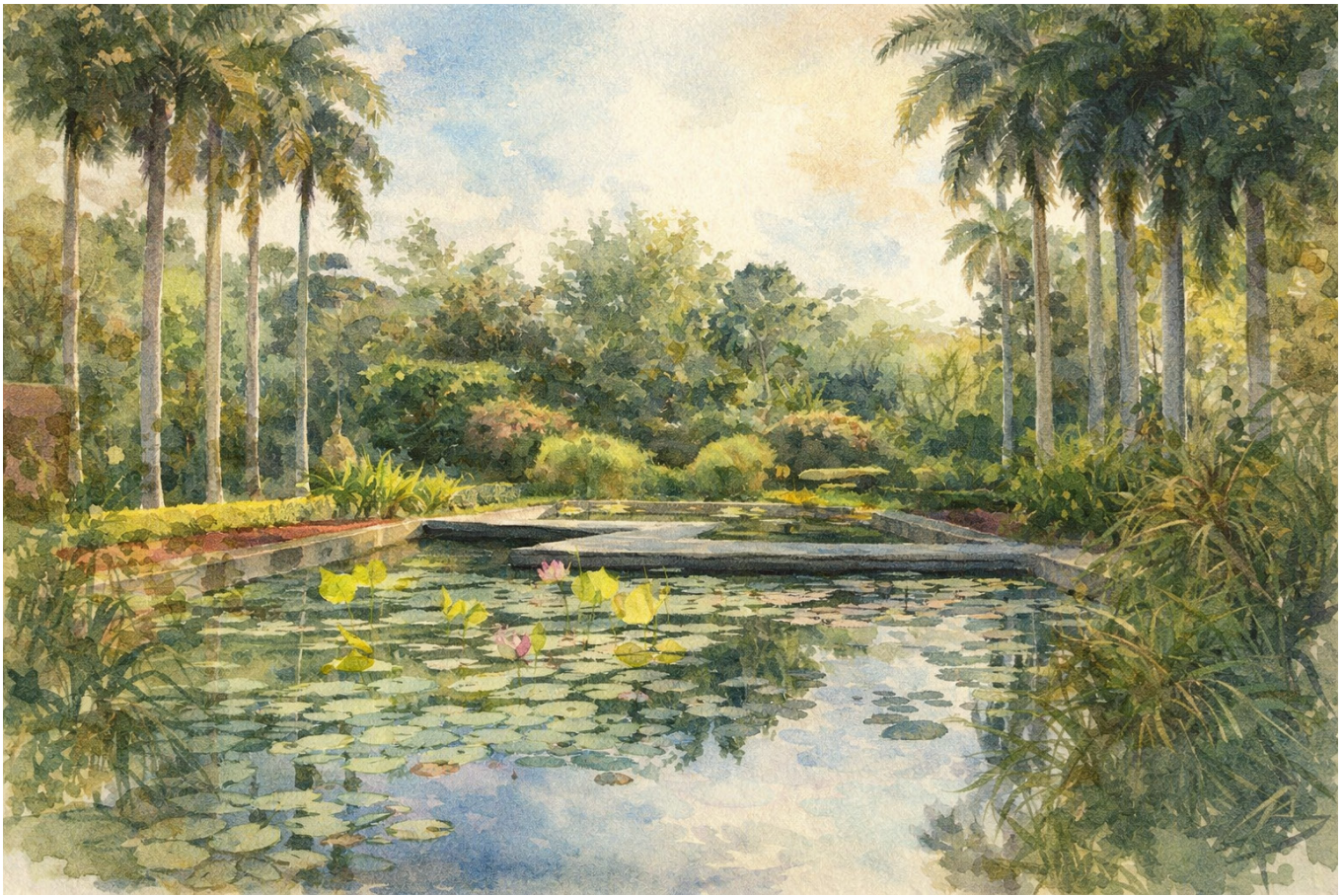
Desarrollo

El museo es una institución moderna que, desde su origen, se ha constituido en defensa del patrimonio y de la identidad, compañeros inseparables de su trayectoria y que hoy, como tantos otros conceptos, atraviesan tiempos de duda y redefinición. Desde esta perspectiva, resulta pertinente preguntarse qué sucede con el museo como institución y cómo puede fungir como puente entre la educación y la sociedad (Salgado, 2004).

Los museos ofrecen posibilidades diversas de contacto con realidades distintas a las propias, generando intereses, deseos, reacciones y dinámicas personales y sociales muy variadas. Visitarlos propicia múltiples interacciones con los objetos, los espacios y otras personas, detonando sensaciones, emociones y recuerdos que, mediante una adecuada mediación, pueden convertirse en experiencias significativas de aprendizaje para jóvenes y adultos (Maceira, 2008).

Contar con espacios como los museos es indispensable. De acuerdo con Salgado (2004), ocupan un lugar complejo en el mundo actual y en las nociones de patrimonio. Aunque surgieron vinculados a instituciones y conceptos totalizadores cuyo desmoronamiento hoy presenciamos, viven un momento contradictorio: al tiempo que se revisan sus fundamentos y se cuestionan sus funciones y su futuro, crecen en número a un ritmo sin precedentes y se consolidan como espacios clave en la intersección entre arte, educación y sociedad.

La educación artística constituye un medio para que los países desarrollen los recursos humanos necesarios para aprovechar su capital cultural. La utilización de estos recursos resulta vital si se pretende impulsar industrias e iniciativas culturales fuertes, creativas y sostenibles, capaces de contribuir al de-



sarrollo socioeconómico, especialmente en contextos menos favorecidos. Museos, centros culturales, galerías, teatros y foros musicales son vías de acceso a la cultura y las artes. Los programas de educación artística pueden ayudar a las personas a descubrir la diversidad de expresiones culturales y a responder críticamente ante ellas; a su vez, las industrias culturales se convierten en un recurso para quienes desean incorporar las artes a los procesos educativos (UNESCO, 2006).

Como señalan Buitrón y Moreno (2023), el potencial pedagógico de los museos sugiere una identificación social integral basada en la apropiación de los legados comunitarios, entendidos desde sus propias costumbres y proyectados como parte de la evolución histórica de un pueblo. En este sentido, los museos son territorios propicios para la práctica pedagógica; generalmente proponen experiencias íntimas y personales que pueden detonar actos sociales significativos. De ahí la diversidad tipológica que los

caracteriza, determinada por sus temáticas, contenidos, servicios y criterios de clasificación.

En el noroeste mexicano se encuentra el Jardín Botánico Culiacán, con 17 colecciones botánicas distribuidas en 10 hectáreas y más de mil 800 especies provenientes de diversos ecosistemas del mundo. Fundado en 1986 por iniciativa del ingeniero Carlos Murillo Depraect, este espacio público al aire libre, a 39 años de su creación, ha experimentado un crecimiento notable en la última década y media, ampliando tanto sus investigaciones científicas como sus proyectos culturales.

Además del recorrido entre la naturaleza, el Jardín Botánico alberga una colección de 39 piezas de arte contemporáneo realizadas por creadores nacionales, como Sofía Táboas y Gabriel Orozco, e internacionales, como Francis Alÿs, Richard Long y James Turrell. Estas obras fueron concebidas para integrarse de manera armónica y orgánica con la flora y la fauna del lugar. Esta apuesta convierte al espacio en un

referente singular, pues posibilita que las personas se conecten con este pulmón verde, mantengan la mente abierta, se dejen envolver por el sonido de las aves y reconecten con la naturaleza (Corona, 2021).

El jardín atrae también a públicos que quizá no acudirían regularmente a un espacio botánico, pero que se interesan por sus obras de arte o por proyectos culturales como la biblioteca. Así como el arte sensibiliza, el contacto con la naturaleza produce un efecto similar. En estos entornos se potencia la cualidad integradora del jardín botánico para generar lazos de apoyo mutuo, trabajo en equipo y conexión comunitaria. Espacios como el Jardín Botánico Culiacán invitan a la reflexión y ejemplifican cómo la intersección disciplinaria es posible.

Esta organización sin fines de lucro desarrolla proyectos culturales y ambientales y se ha consolidado como un actor relevante en la educación no formal. Resulta necesario fortalecer los procesos de socialización para generar un interés genuino y un vínculo permanente entre sociedad, educación y cultura. Las instalaciones artísticas no son simples ornamentos; funcionan como puentes que vinculan a las personas con su entorno. Como sostiene John Dewey en *El arte como experiencia*, el arte transforma nuestra percepción del mundo y nos hace más conscientes de nuestra relación con él (Plazaola, 2015). En un contexto cada vez más urbanizado y desconectado de la naturaleza, estas obras recuerdan nuestra interdependencia con el medio ambiente.

El impacto social de esta fusión es profundo. El arte en espacios públicos, especialmente en un lugar emblemático como un jardín botánico, fomenta la inclusión y el acceso a la cultura. Nicolas Bourriaud, en *Estética relacional*, señala que el arte contemporáneo puede generar microutopías: espacios de encuentro, reflexión y conexión (Cauquelin, 2012). En el Jardín Botánico Culiacán, estas microutopías se materializan al invitar a contemplar no solo la belleza vegetal, sino también las ideas y emociones que el arte suscita. Asimismo, la presencia de obras puede inspirar mayor respeto por la naturaleza. Como planteó Martin Heidegger en *El origen de la obra de arte*, el arte revela la verdad de las cosas y nos muestra el mundo de manera renovada (Silenzi, 2006).

Una escultura que dialoga con las formas arbóreas o una instalación que juega con la luz entre el follaje puede despertar una nueva conciencia ambiental.

De acuerdo con la *Hoja de Ruta para la Educación Artística* (UNESCO, 2006), espacios como el Jardín Botánico Culiacán contribuyen al Objetivo 2, al fortalecer la función de la educación artística en la promoción de la responsabilidad social, la cohesión, la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Al albergar más de 30 piezas de arte contemporáneo en un entorno no convencional, el jardín invita a diversos sectores a aproximarse tanto al arte como a la naturaleza.

Esta unión posee, además, un impacto educativo invaluable. Niñas y niños que recorren las obras entre las plantas aprenden, sin necesidad de explicaciones formales, que creatividad y vida están profundamente entrelazadas. Como afirmó Joseph Beuys, «Todo ser humano es un artista» (Quiroga, 2017), y en el Jardín Botánico Culiacán cada visitante puede reconocer su propio potencial creativo mientras contempla la naturaleza como obra maestra.

Ortega et al. (2017) subrayan la importancia de los museos en la divulgación del patrimonio cultural; sin embargo, desde la década de 1970 se ha cuestionado la gestión tradicional del patrimonio y la insuficiente función social, educativa y democrática de estas instituciones. En esta línea, Bernaschina (2023) plantea la urgencia de generar espacios, ideas y prácticas que fomenten un pensamiento crítico sobre la manipulación o rediseño de la naturaleza a través del bioarte. Esta transformación no debe analizarse solo desde lo biológico, artístico o tecnológico, sino también como oportunidad para fortalecer el aprendizaje en distintos niveles educativos. Museos vivos, como el Jardín Botánico Culiacán, propician estos diálogos entre arte y naturaleza.

La convergencia entre naturaleza y arte sensibiliza y amplía horizontes. Es necesario contar con más espacios que divulguen el trabajo artístico y promuevan una educación integral. En la discusión del bioarte, uno de los ejes fundamentales es la búsqueda de puntos comunes entre arte y ciencia: mientras la ciencia se sitúa en el plano del saber, el arte y la técnica se ubican en el hacer; no obstante, comparten

múltiples convergencias y se requieren mutuamente de forma creciente (Bernaschina, 2023).

Conclusiones

En el corazón de Culiacán, arte y naturaleza se entrelazan como raíces que buscan un mismo horizonte. El Jardín Botánico, santuario de vida, se convierte en el lienzo idóneo para que el arte florezca; allí, la creación humana y la natural se funden y nos recuerdan que ambas son manifestaciones de lo sublime. Al incorporar obras de arte como una colección más del jardín, no solo se honra esta conexión, sino que se configura un espacio donde la comunidad puede experimentar, dialogar y resignificar su entorno.

Asimismo, no basta con que los centros educativos cumplan estándares de calidad. Como se ha señalado, la educación artística puede fortalecerse mediante alianzas entre personas, instituciones y organizaciones comunitarias.

Actividades como la visita a museos y galerías, la asistencia a representaciones y programas culturales, así como la educación ambiental articulada con la educación artística, constituyen oportunidades formativas valiosas para docentes y estudiantes en diversos contextos de aprendizaje.

En definitiva, este museo vivo —al igual que otros espacios culturales— representa un pilar indispensable en la formación de niñas, niños y jóvenes, al propiciar escenarios de reflexión en torno a las relaciones entre arte, ciencia y sociedad.

Referencias

- Bernaschina, D. (2023). Bioarte para la educación. *Tercio Creciente*, (extra 7), 123–142. <https://doi.org/10.17561/rtc.extra7.7069>
- Buitrón Chávez, S., & Moreno Montoro, M. I. (2023). La formación en la persona especialista para la mediación cultural comunitaria. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (15), 5–22. <https://doi.org/10.30827/unes.i15.27489>
- Cartagena, M. F. (2015). Arte, educación y transformación social. *INDEX, Revista de Arte Contemporáneo*, (0), 44–61. <https://doi.org/10.26807/cav.voioo.10>
- Cauquelin, A. (2012). *Las teorías del arte* (A. Hidalgo, Ed., 1.ª ed.). Hidalgo Editora.
- Corona, K. (2021, 21 de marzo). Jardín Botánico, un oasis al norte del país. *Reporte Índigo*.
- Maceira Ochoa, L. M. (2008). Los museos en la educación de personas jóvenes y adultas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(1), 47–76.
- Ortega, A., Puc, W., & Conalep-Felipe, S. (2017). El Museo Comunitario de Morocoy, Quintana Roo (México): propuesta para la mitigación de la vulnerabilidad social. *Revista Científica de Investigaciones Regionales*, 39(2), 123–153.
- Plazaola, J. (2015). *Modelos y teorías de la historia del arte* (4.ª ed.). Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Quiroga Garza, M. (2017). Joseph Beuys: una visión de las prácticas artísticas contemporáneas y sus posibilidades políticas. *Revista de Investigación en el Campo del Arte*, (24), 332–342. <https://doi.org/10.14483/21450706.13529>
- Salgado, M. (2004). Museos y patrimonio: fracturando la estabilidad y la clausura. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (20), 73–81.
- Silenzi, M. (2006). El arte como un nuevo pensar: la concepción nietzscheana y heideggeriana (Vol. 2).
- UNESCO. (2006). *Hoja de ruta para la educación artística*. UNESCO.

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CONTEXTOS INDÍGENAS: EL RETO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN CHIAPAS

Fidel López Gómez

Resumen

La educación inclusiva en contextos indígenas representa un desafío complejo que exige la articulación de políticas educativas, formación docente y prácticas pedagógicas contextualizadas. En Chiapas, donde una parte significativa de la población es indígena, la formación docente enfrenta retos importantes en la integración de enfoques interculturales y bilingües, fundamentales para garantizar el derecho a una educación pertinente y de calidad.

Este artículo examina los desafíos que enfrentan las y los docentes en su ejercicio profesional dentro de comunidades indígenas, con énfasis en la necesidad de fortalecer sus competencias lingüísticas, pedagógicas y socioculturales. Se analizan los marcos normativos que respaldan la educación inclusiva, como la Nueva Escuela Mexicana, y su aplicación en la formación de docentes indígenas. Asimismo, se discuten estrategias orientadas a mejorar la enseñanza en lenguas originarias, promover metodologías participativas y fomentar el reconocimiento de la diversidad cultural en el aula, todo ello a partir de una investigación cualitativa que sitúa la información desde un enfoque hermenéutico.

Palabras clave: Contexto indígena, docentes, educación inclusiva, interculturalidad, prácticas pedagógicas.

Abstract

Inclusive education in indigenous contexts represents a complex challenge that requires the articulation of educational policies, teacher training, and contextualized pedagogical practices. In Chiapas, where a significant portion of the population is indigenous people, teacher training process deal with difficulties in integrating intercultural and bilingual

approaches, which are essential to guarantee the human right to relevant and quality education.

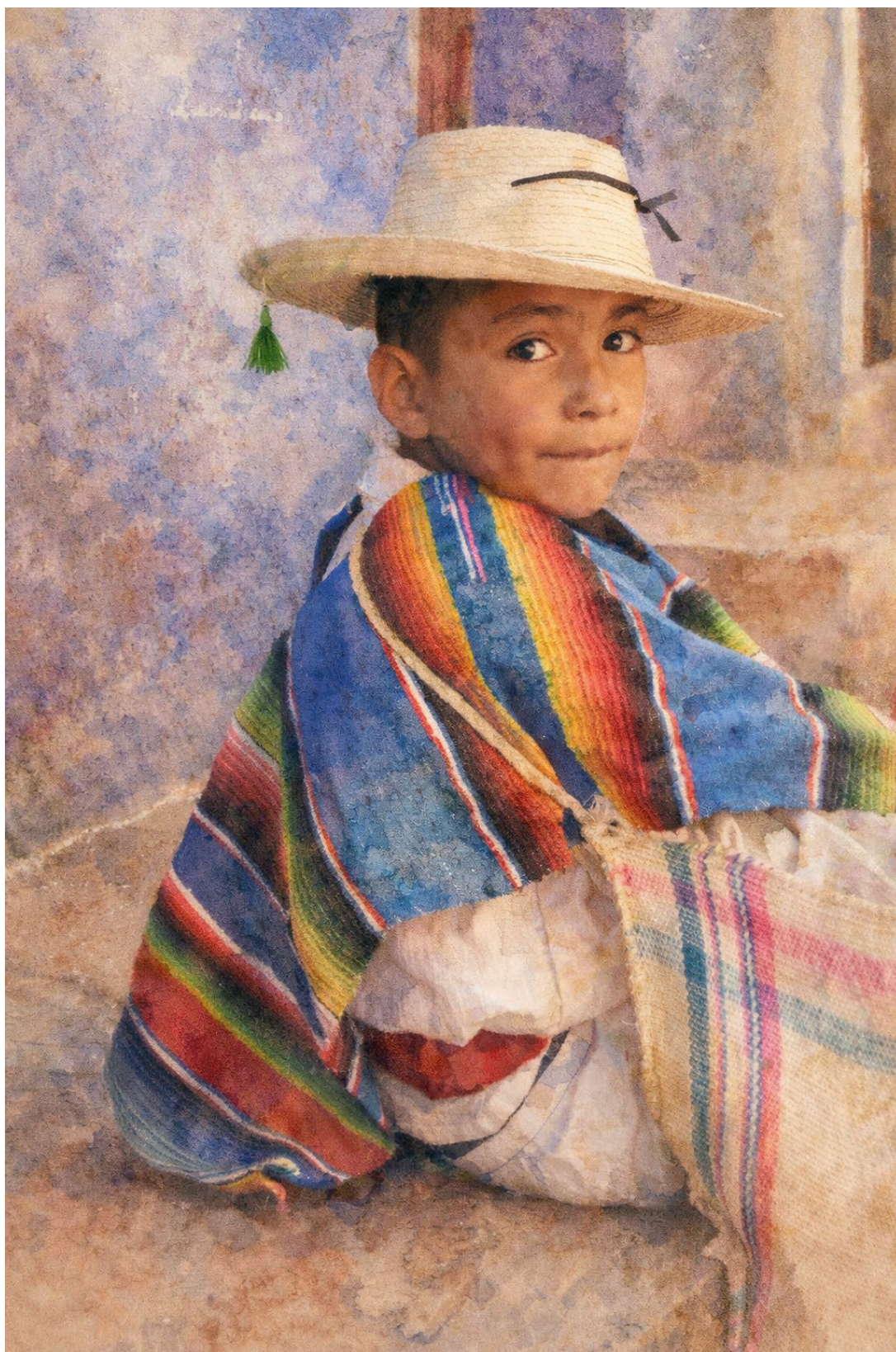
This paper examines the challenges faced by teachers working in indigenous communities, focusing on the need to strengthen their linguistic, pedagogical, and sociocultural competencies. It analyzes the normative frameworks that support inclusive education, such as the New Mexican School, and their application in the training of indigenous teachers. In addition, strategies to improve teaching in the languages of indigenous peoples, promote participatory methodologies, and encourage recognition of cultural diversity in the classroom are discussed, based on qualitative research framed within a hermeneutic approach

Key words: Indigenous context, teachers, inclusive education, interculturality, pedagogical practices.

Introducción

La educación inclusiva en comunidades indígenas es un desafío que va más allá de la infraestructura y los programas educativos; constituye, ante todo, un compromiso con el reconocimiento de nuestras lenguas, conocimientos y formas de entender el mundo. Como docente tseltal, he observado cómo la enseñanza en nuestras comunidades enfrenta barreras que no solo son lingüísticas, sino también culturales y pedagógicas. La educación formal ha sido históricamente diseñada desde perspectivas ajenas a nuestra realidad, lo que con frecuencia genera un distanciamiento entre la escuela y la vida comunitaria.

En Chiapas, donde gran parte de la población es indígena, la práctica docente en contextos bilingües e interculturales requiere una preparación que incluya el fortalecimiento de la lengua materna, el conocimiento de la cosmovisión del pueblo tseltal y el de-



sarrollo de estrategias didácticas que respondan a las necesidades de nuestras niñas y niños. Sin embargo, la formación docente no siempre prepara adecuadamente para estos retos, y las políticas educativas, en muchos casos, no reflejan la diversidad de nuestros pueblos.

Este trabajo explora los desafíos y las oportunidades que enfrentamos las y los docentes indígenas en la construcción de una educación verdaderamente inclusiva. A partir de nuestras experiencias y saberes, es posible desarrollar prácticas pedagógicas que no solo fortalezcan la identidad de los estudiantes, sino que también garanticen su derecho a aprender desde su propio contexto cultural. La Nueva Escuela Mexicana plantea un horizonte de cambio; no obstante, su implementación en nuestras comunidades aún requiere un profundo trabajo de adecuación y un compromiso sostenido por parte del magisterio, las autoridades educativas y la comunidad en su conjunto.

En este artículo se exponen las percepciones y los significados construidos por las y los docentes desde su experiencia, así como las rutas pedagógicas que han desarrollado a lo largo de su práctica para abordar la inclusión desde el aula.

Inclusión lingüística

La inclusión lingüística es un principio fundamental para garantizar el derecho a la educación de todas y todos los estudiantes, especialmente en contextos multiculturales y multilingües. Se sustenta en el reconocimiento y la valoración de la diversidad lingüística dentro de los espacios educativos, promoviendo prácticas pedagógicas que aseguren la equidad en el aprendizaje. En México, la educación intercultural bilingüe ha sido un eje clave para la atención de las comunidades indígenas, donde el español coexiste con múltiples lenguas originarias.

En regiones como Chiapas, caracterizadas por una amplia diversidad lingüística, la inclusión lingüística adquiere una relevancia particular. Las y los hablantes de lenguas indígenas —como el tseltal, tsotsil, chol y zoque— enfrentan barreras que van desde la escasez de materiales didácticos en su lengua materna hasta prácticas de discriminación lingüística. La Nueva Escuela Mexicana plantea la necesidad de fortalecer la educación bilingüe e intercultural para mejorar los aprendizajes y reforzar el sentido de pertenencia



Fotografía 1 Contexto Comunitario de los Altos de Chiapas.
Nota: Fotografía propia.

cultural de las y los estudiantes indígenas. Para lograrlo, se requiere un enfoque que integre no solo la enseñanza en lengua materna, sino también una formación docente con perspectiva intercultural.

La UNESCO (2003) ha subrayado la importancia de promover políticas educativas que impulsen la enseñanza bilingüe, asegurando que las lenguas indígenas sean herramientas vivas dentro del proceso de aprendizaje y no simples elementos culturales aislados. Esto implica desarrollar materiales educativos pertinentes, capacitar al profesorado en metodologías bilingües e implementar modelos pedagógicos que valoren el multilingüismo como un recurso y no como una barrera. En este sentido, dichos planteamientos dialogan con lo establecido por la Nueva Escuela Mexicana, que reconoce la diversidad lingüística y cultural como un componente esencial del derecho a la educación:¹

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario, que busca formar estudiantes con una visión integral. Uno de sus objetivos es garantizar que todas y todos los estudiantes tengan derecho a recibir una educación de excelencia, inclusiva, pluricultural, colaborativa y equitativa a lo largo de su trayecto formativo (s/p).

La inclusión lingüística no solo contribuye al éxito académico de los estudiantes bilingües, sino que también fortalece su identidad cultural y su autoestima. No obstante, su implementación exige un compromiso institucional y social orientado a erradicar prejuicios lingüísticos y a garantizar que todas las lenguas sean reconocidas como igualmente válidas, tanto en el ámbito educativo como en la sociedad en general.

Cabe aclarar que, al referirnos a inclusión lingüística, se alude a todo hablante bilingüe presente en las aulas, sin circunscribirse únicamente a la población indígena del país. Se trata de romper las barreras lingüísticas a partir de las diversas formas y experiencias pedagógicas que desarrollan las y los docentes en sus distintos contextos escolares. La inclusión,

por tanto, no debe reducirse a la atención de situaciones de discriminación o racismo en la escuela, sino asumirse como un principio pedagógico amplio y transversal.

Imagen, fonética y grafía como estrategia pedagógica para la inclusión lingüística

El uso de la imagen, la fonética y la grafía como estrategia pedagógica para la inclusión lingüística resulta fundamental en contextos educativos que buscan fortalecer el bilingüismo y la educación intercultural. Estas tres herramientas permiten que las y los estudiantes desarrollen habilidades en su lengua materna y, al mismo tiempo, incorporen una segunda lengua de manera integrada y significativa, como se expone a continuación.

Imagen. Las imágenes facilitan la comprensión y la asociación de conceptos en ambas lenguas. En el aula, el uso de tarjetas ilustradas, pictogramas y mapas visuales ayuda a las y los estudiantes a relacionar palabras con su significado, situando el elemento visual como un apoyo central en el proceso de comprensión. Asimismo, los dibujos y las fotografías constituyen recursos eficaces para la enseñanza de vocabulario y estructuras gramaticales tanto en lenguas indígenas como en español.

Fonética. La enseñanza de la fonética es clave para el desarrollo de la lectoescritura en cualquier lengua. En comunidades bilingües, donde el aprendizaje inicia generalmente desde la oralidad antes de su representación escrita, resulta indispensable trabajar con ejercicios de pronunciación, rimas y juegos sonoros. El uso de grabaciones y la repetición de palabras con apoyo auditivo favorecen la correcta pronunciación y el reconocimiento de sonidos que pueden no existir en la otra lengua.

Grafía. La representación escrita de las lenguas continúa siendo un reto en muchos sistemas educativos, especialmente en aquellos casos donde los alfabetos han sido desarrollados recientemente. Introducir actividades de escritura desde una perspectiva significativa —como la creación de cuentos, diálogos y descripciones— permite a las y los estudiantes vincular la oralidad con la escritura. Se recomienda, ade-

¹NEM: Siglas que identifican al nuevo modelo educativo del estado mexicano que se empezó a aplicar desde el 2022, cuyas siglas significan (Nueva Escuela Mexicana), implementada durante el gobierno del presidente López Obrador.



más, el uso de materiales bilingües y la transcripción de relatos y experiencias del contexto cotidiano del alumnado, con el fin de fortalecer el aprendizaje de la grafía y su sentido comunicativo.

Es preciso señalar que, para comprender el carácter complejo del proceso de inclusión en el aula, resulta indispensable situar el contexto escolar y comunitario. Ello implica reconocer las necesidades y las posibilidades que dicho contexto ofrece y partir de ellas para construir un aprendizaje situado, comprometido con la comunidad. Este enfoque no concibe al docente como un etnógrafo ajeno a su objeto de estudio, sino como un actor inmerso en un proceso social vivo, basado en la comunicación y en la construcción recíproca del conocimiento.

Conclusión

El uso articulado de la imagen, la fonética y la grafía posibilita una enseñanza más inclusiva y ajustada a la realidad lingüística de las y los estudiantes. Estas estrategias favorecen la comprensión, fortalecen la identidad cultural y enriquecen el proceso de aprendizaje en contextos bilingües e interculturales.

Como docente, he aprendido que la verdadera inclusión en el aula inicia con el reconocimiento del otro como un igual. Cada estudiante llega con su propia historia, su lengua, su cultura y sus experiencias de vida; mi labor no consiste en imponer un modelo único de enseñanza, sino en abrir espacios donde todas y todos se sientan valorados y respetados.

Cuando observo a mis alumnos, no veo únicamente niñas y niños aprendiendo contenidos escolares, sino personas portadoras de saberes transmitidos por sus familias y comunidades. Al reconocerlos como iguales, comprendo que no son recipientes vacíos que deban ser llenados de conocimiento, sino sujetos activos que también tienen algo que enseñarme. La inclusión no se limita a integrar, sino a construir de manera conjunta un ambiente donde cada voz tenga un lugar y cada identidad sea respetada.

En el aula he constatado que, cuando permito que las y los estudiantes expresen sus ideas en su lengua materna, cuando escucho sus relatos y cuando incorporo su contexto en la enseñanza, se sienten reconocidos y aprenden con mayor confianza. La lengua no es solo un medio de comunicación, sino una puerta a su mundo, a su historia y a su forma de comprender la vida. Si no se reconoce la importancia de su idioma y su cultura, difícilmente puede hablarse de una educación verdaderamente inclusiva.

Atender la diversidad no significa tratar a todos de la misma manera, sino comprender que cada estudiante posee necesidades y fortalezas distintas. La inclusión auténtica ocurre cuando ajusto mi enseñanza, adapto los materiales, permito diversas formas de expresión y, sobre todo, cuando muestro empatía y disposición para aprender de ellos tanto como ellos de mí.

Estoy convencido de que solo cuando dejamos de ver a los demás como «otros» y comenzamos a reconocernos en condiciones de igualdad, es posible hablar, con sentido pleno, de una educación inclusiva.

Referencias

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *La Nueva Escuela Mexicana: Orientaciones para padres y comunidad en general*. Recuperado de https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_%28Documento%29.pdf

UNESCO. (2003). *Education in a Multilingual World*. UNESCO Publishing.

ESCUELA PARA TODAS, TODOS Y TODES: INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA (NEM)

Luis Miguel García Ontiveros

Resumen

Examinar la correlación entre la filosofía educativa de Paulo Freire y los principios de inclusión y diversidad de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) constituye el reto central del presente artículo. Se analizan, desde una perspectiva reflexiva, los objetivos, desafíos y alcances de la NEM, destacando cómo su implementación puede favorecer la transición hacia una educación inclusiva, orientando el proceso de aprendizaje de la calidad a la excelencia educativa.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y descriptivo. Se aplicó una encuesta a una muestra de 31 estudiantes de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), Unidad Mazatlán. Los resultados revelan la heterogeneidad de características, necesidades y desafíos que enfrenta el proceso educativo dentro y fuera del aula, en analogía con los ideales freireanos de transformación social y justicia educativa; una mirada fotográfica desde sus prácticas profesionales en el marco de su formación.

Palabras clave: Inclusión, Diversidad educativa, Reforma educativa, Transformación social, Justicia social.

Abstract

Examining the correlation between Paulo Freire's educational philosophy and the principles of inclusion and diversity of the New Mexican School (NEM) constitutes the central challenge of this paper. The objectives, challenges, and perspectives of the NEM are analyzed from a reflective standpoint, highlighting how its implementation may facilitate the transition toward inclusive education, guiding the learning process from quality to educational excellence.

The study was conducted under a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional, and descriptive design. A survey was applied to a sample of 31 students from the Pedagogical University of the State of Sinaloa (UPES), Mazatlán Unit. The findings reveal the heterogeneity of characteristics, needs, and diverse challenges faced by the educational process inside and outside the classroom, in analogy with Freirean ideals of social transformation and educational justice; a photographic vision derived from their professional practices during their training process.

Key words: Inclusion, Educational diversity, Educational reform, Social transformation, Social justice.

Introducción

La educación es un proceso de transformación social en constante cambio que, en su esencia, comunica. El lenguaje no solo constituye un medio de comunicación, sino también un instrumento de visibilización social; de ahí la importancia de utilizar y poner en práctica el lenguaje inclusivo. Aquello que no se nombra, en muchos casos, no existe en el imaginario colectivo ni en las políticas públicas. Incluir en el lenguaje a todas las personas, más allá de una lucha por la identidad, representa el reconocimiento de la diversidad y una herramienta para garantizar la equidad de derechos y oportunidades. En este sentido, el uso de términos inclusivos que contemplen múltiples identidades y realidades no es una tendencia pasajera, sino un proceso de reivindicación histórica frente a diversas formas de discriminación: por género, edad, valores personales, oportunidades educativas, costumbres y diversidades culturales (religión, racismo, identidad étnica, espiritualidad), diversidad

sexual, contexto socioeconómico, historia personal, barreras de aprendizaje y discapacidad.

Desde la normatividad, el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos consagra la educación como un derecho humano fundamental y una obligación del Estado, garantizando su gratuidad, laicidad e inclusión. Con la reforma educativa de 2019 se enfatizó que la educación debe ser universal, equitativa, incluyente, intercultural e integral, reforzando el principio de atención a la diversidad. Asimismo, la Ley General de Educación (2019) y los lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019) establecen la inclusión y la diversidad como pilares para garantizar el derecho a la educación.

La historia, memoria de la humanidad, muestra que la educación ha reflejado desigualdades sociales: desde la exclusión de niñas y mujeres en sistemas tradicionales hasta la segregación de personas con discapacidad y el racismo estructural. En este contexto de lucha, la transición del concepto de educación inclusiva al de educación diversa no constituye un mero cambio terminológico, sino una transformación política y social orientada al reconocimiento y respeto de todas las identidades en los espacios educativos. La Nueva Escuela Mexicana surge con la intención de atender esta heterogeneidad en las aulas, en consonancia con la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), quien promovía una educación liberadora y transformadora.

El presente estudio analiza cómo la NEM enfrenta la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en escuelas de educación básica, considerando múltiples dimensiones: género y orientación sexual; barreras de aprendizaje y discapacidad; condiciones socioeconómicas y clases sociales; diversidad cultural y étnica; y diversidad religiosa. Para ello, se aplicó una encuesta a 31 estudiantes de la UPES Unidad Mazatlán, quienes, a través de sus prácticas profesionales, han observado directamente la realidad de las aulas. Los hallazgos permitirán identificar los retos y oportunidades que enfrenta la NEM en la transición hacia una educación genuinamente diversa, promoviendo un sistema educativo más equitativo, justo y transformador.

Evolución del Concepto «Escuela para todas, todos y todes» en México

El concepto de «Escuela para Todos» surgió como parte de una transformación educativa global impulsada por organismos como la UNESCO (1994), que promovió la educación inclusiva —sin importar diferencias socioculturales, económicas, de género o de capacidades— a través de la Declaración de Salamanca. En México, esta idea comenzó a consolidarse en la década de los noventa con la implementación de programas orientados a la integración de estudiantes con discapacidad en la educación básica (Guzmán y Álvarez, 2018).

En el contexto educativo mexicano, este principio se fortaleció con la reforma educativa de 2019, que estableció un marco normativo orientado a consolidar un sistema educativo equitativo y libre de discriminación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

Posteriormente, se reconoció la necesidad de ampliar el concepto hacia una Escuela para Todas, Todos y Todies, donde la inclusión no se limite a la integración del alumnado, sino que implique el reconocimiento activo de identidades, expresiones de género, orientaciones sexuales, culturas y formas de aprendizaje diversas (Barrón y Patrinos, 2020).

Crear en el poder de las palabras implica comprender que el lenguaje inclusivo es también una herramienta pedagógica para visibilizar realidades históricamente excluidas del ámbito educativo. Siguiendo a Freire (1970), nombrar el mundo es un acto de creación y transformación; en consecuencia, el reconocimiento de todas las identidades en la educación contribuye a la construcción de una escuela más equitativa y democrática.

La NEM y su Enfoque en la Inclusión y Diversidad Educativa

El modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) surge con la reforma educativa de 2019 y establece un enfoque centrado en el desarrollo integral del estudiantado, así como en la equidad, la inclusión y la interculturalidad (SEP, 2019). De acuerdo con la

Ley General de Educación (2019), la NEM se sustenta en los principios de gratuidad, laicidad, equidad, inclusión y excelencia, garantizando que la educación sea accesible para todas las personas sin discriminación alguna.

En su marco referencial, la NEM reconoce la diversidad educativa y plantea estrategias orientadas a la atención de grupos históricamente marginados, como pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes, personas con discapacidad y estudiantes en contextos de pobreza. Su enfoque busca cerrar brechas de desigualdad y promover una educación con perspectiva de género, respeto a la diversidad cultural y equidad en el acceso a oportunidades de aprendizaje (MEJOREDU, 2022).

La transición de la calidad a la excelencia educativa constituye uno de los retos centrales en la implementación de la NEM. Implica avanzar de una educación meramente inclusiva hacia una educación genuinamente diversa, donde no solo se integren grupos en desventaja, sino que se reconozca y valore activamente su identidad dentro del proceso formativo. Este desafío demanda del profesorado en educación básica el fortalecimiento de su formación en pedagogías críticas e inclusivas, así como la adecuación de los currículos escolares a las realidades de los distintos sectores de la población (Booth & Ainscow, 2015).

No obstante, la implementación de la NEM enfrenta retos significativos en la práctica escolar, entre ellos la insuficiencia de recursos, la resistencia al cambio en algunas instituciones y la necesidad de una formación docente más sólida en materia de educación inclusiva y atención a la diversidad (MEJOREDU, 2022).

La Pedagogía Crítica y Social de Paulo Freire en la NEM

Para Paulo Freire (1970), la pedagogía crítica se fundamenta en la convicción de que la educación debe constituirse en un acto de liberación y transformación social. En este proceso, las y los estudiantes no

son meros receptores de conocimiento, sino sujetos activos en la construcción de su realidad. Freire sostiene que la enseñanza no debe reducirse a una transmisión mecánica de contenidos, sino configurarse como un espacio de concienciación y emancipación, donde el estudiantado asuma un papel protagónico en su propio aprendizaje.

En este marco, la Nueva Escuela Mexicana retoma diversos principios freireanos, entre ellos:

El diálogo y la participación activa. La enseñanza debe sustentarse en la construcción colectiva del conocimiento, superando el modelo de educación bancaria en el que el docente deposita saberes en el alumnado (Freire, 1997).

El reconocimiento de las identidades culturales y sociales del estudiantado. La educación ha de partir de la realidad concreta de quienes aprenden, valorando sus experiencias como fuente legítima de conocimiento (Torres, 2021).

La educación como herramienta de cambio social. La escuela no solo debe preparar para el ámbito laboral, sino también para la vida en comunidad, promoviendo valores como la justicia, la equidad y la democracia (Freire, 2005).

El rol del docente, la familia y la gestión escolar en la NEM

El docente desempeña un papel esencial en la implementación de la NEM, pues es quien traduce sus principios en prácticas pedagógicas concretas. La formación en educación inclusiva resulta fundamental para asegurar que las estrategias didácticas respondan a las necesidades de cada estudiante (Murillo y Duk, 2021). No obstante, diversos estudios advierten que la capacitación en atención a la diversidad continúa siendo limitada, lo que representa un reto significativo para la eficacia del modelo educativo (Ainscow, 2020).

La familia constituye el pilar social primordial en la educación de niñas, niños y adolescentes. La NEM promueve la corresponsabilidad educativa, reconociendo a madres, padres y tutores como actores

activos en el proceso formativo. Investigaciones recientes señalan que la participación familiar incide positivamente en el rendimiento académico y en el bienestar emocional del alumnado (Epstein, 2018). Sin embargo, persisten desafíos importantes, como la insuficiente comunicación entre escuelas y familias, especialmente en comunidades marginadas y contextos de alta vulnerabilidad (MEJOREDU, 2022).

En el ámbito de la gestión escolar, la NEM plantea la necesidad de implementar estrategias inclusivas que garanticen el acceso equitativo a la educación para todas las personas. Ello implica la adecuación de materiales, la formación continua del personal docente y la creación de entornos seguros, libres de discriminación (SEP, 2021). Sin embargo, la puesta en práctica de estas medidas enfrenta obstáculos como la falta de financiamiento y la resistencia al cambio en algunas instituciones educativas (INEE, 2019).

En este sentido, los programas de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) constituyen un esfuerzo relevante en materia de inclusión, al ofrecer orientación, asesoría y acompañamiento a docentes y familias de estudiantes con discapacidad o con aptitudes sobresalientes, con el propósito de asegurar su permanencia y desarrollo en entornos educativos regulares. No obstante, en la práctica, estos programas requieren mayor cobertura y recursos humanos para atender de manera suficiente la demanda existente.

Métodos e instrumentos

El presente estudio adopta un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transversal y descriptivo, con el propósito de analizar cómo la NEM enfrenta la diversidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de educación básica. Se optó por una metodología basada en encuestas, al permitir la recopilación estructurada y objetiva de datos, facilitando el análisis de tendencias y percepciones en torno a la diversidad educativa (Hernández Sampieri et al., 2022).

La investigación se llevó a cabo en la UPES, Unidad Mazatlán, seleccionando como muestra a 30 estudiantes de la Licenciatura en Educación. Esta población fue elegida por su perfil como futuros docentes y por su participación en prácticas profesionales en aulas de educación básica. La relevancia de la muestra radica en que estos estudiantes poseen una «fotografía» actualizada de la realidad escolar y pueden ofrecer una mirada crítica sobre cómo la NEM responde —o no— a la diversidad en el ámbito educativo.

Se diseñó una encuesta estructurada con base en la metodología Kepler, caracterizada por la formulación de ítems medibles y el uso de escalas de respuesta estructuradas, lo que permite un análisis cuantitativo preciso (Kepler, 2018). El cuestionario incluyó 20 ítems distribuidos en cinco dimensiones clave:

Diversidad de género y orientación sexual (respeto a la identidad y expresión de género en el aula).

Barreras de aprendizaje y discapacidad (adaptaciones curriculares y estrategias inclusivas).

Condiciones socioeconómicas y clases sociales (impacto de la desigualdad en el acceso a la educación).

Diversidad cultural y étnica (inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes).

Diversidad religiosa (respeto a la pluralidad de creencias en entornos educativos).

Las preguntas se diseñaron con escalas tipo Likert de cinco puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo), lo que permitió evaluar percepciones, conocimientos y actitudes del estudiantado respecto a la diversidad en el aula.

La encuesta se aplicó de manera digital mediante un formulario en línea, garantizando el anonimato y la confidencialidad de las y los participantes. Posteriormente, los datos fueron procesados con el software estadístico SPSS v.26, calculándose frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar para cada ítem. Asimismo, se realizó un análisis de correlación de Pearson con el fin de identificar relaciones entre las dimensiones estudiadas y detectar patrones

en la percepción sobre la implementación de la NEM en contextos educativos diversos (Field, 2021).

Resultados y discusión

Los resultados del estudio permiten advertir una tensión evidente entre el planteamiento normativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM y su concreción en la práctica escolar. Aunque el modelo propone una educación incluyente y diversa, su implementación enfrenta desafíos estructurales, culturales y pedagógicos que no pueden soslayarse.

El análisis se basa en la participación de 31 estudiantes. De ellos, el 67.7% se identificó con el género femenino y el 32.3% con el género masculino. Ninguna persona participante se identificó como no binaria ni optó por omitir su identidad de género. En cuanto a la edad, el grupo predominante fue el de 21 años (36.7%), lo que indica que la mayoría se encuentra en una etapa avanzada de su formación inicial docente. Asimismo, el 93.5% reportó haber realizado prácticas profesionales, lo que otorga sustento empírico a sus percepciones, al estar basadas en experiencias directas en contextos escolares.

Percepción sobre la diversidad en la NEM

En relación con la promoción de la equidad de género en el aula, el 45.2% manifestó estar totalmente de acuerdo con que la NEM fomenta dicha equidad y el 41.9% señaló estar de acuerdo; únicamente el 12.9% adoptó una postura neutral. Estos datos sugieren una percepción mayoritariamente favorable respecto a los avances en este ámbito.

No obstante, al abordar la inclusión de la diversidad sexual, las respuestas muestran mayor dispersión: el 32.3% se declaró de acuerdo y el mismo porcentaje se mantuvo neutral; el 19.4% expresó desacuerdo y el 16.1% afirmó estar totalmente de acuerdo. Esta distribución revela que, aunque existen progresos, persisten zonas grises y resistencias socioculturales. En cuanto al respeto por la identidad y expresión de género por parte del personal docente y directivo, el 35.5% se mani-

festó de acuerdo, el 29% totalmente de acuerdo y el 32.3% neutral; solo el 3.2% expresó total desacuerdo. Los datos reflejan avances, pero también una implementación aún desigual, en consonancia con lo señalado por Butler (2004) sobre las barreras que enfrenta la construcción de identidad en espacios educativos.

Inclusión de estudiantes con discapacidad

Los resultados evidencian mayor fragilidad en este ámbito. Respecto a la capacitación docente para atender a estudiantes con discapacidad, el 25.8% se mostró en desacuerdo y otro 25.8% adoptó una postura neutral. El resto se distribuyó de manera equitativa entre acuerdo (16.1%), total acuerdo (16.1%) y total desacuerdo (16.1%).

En cuanto a la suficiencia de recursos para atender barreras de aprendizaje, el 38.7% expresó desacuerdo y el 25.8% se mantuvo neutral; solo el 16.1% indicó estar de acuerdo y el 6.5% totalmente de acuerdo. Estas cifras revelan una percepción crítica respecto a la infraestructura inclusiva y a la preparación docente, lo que coincide con el enfoque de Booth y Ainscow (2015), quienes subrayan que la inclusión requiere no solo voluntad normativa, sino recursos, formación y transformación institucional sostenida.

Condiciones socioeconómicas y educación

Uno de los hallazgos más contundentes es que el 84% considera que las condiciones socioeconómicas continúan siendo determinantes en el acceso a oportunidades educativas. A pesar de los programas de becas y apoyos promovidos en el marco de la NEM, la carencia de recursos materiales y tecnológicos sigue limitando el aprendizaje, particularmente en contextos de vulnerabilidad. Este resultado confirma lo señalado por Reimers (2020) acerca del peso de las desigualdades estructurales en los sistemas educativos.

Aquí la excelencia educativa no puede entenderse solo como mejora curricular; requiere justicia distributiva. Sin equidad material, la inclusión corre el riesgo de quedarse en discurso.

Diversidad cultural y étnica en el aula

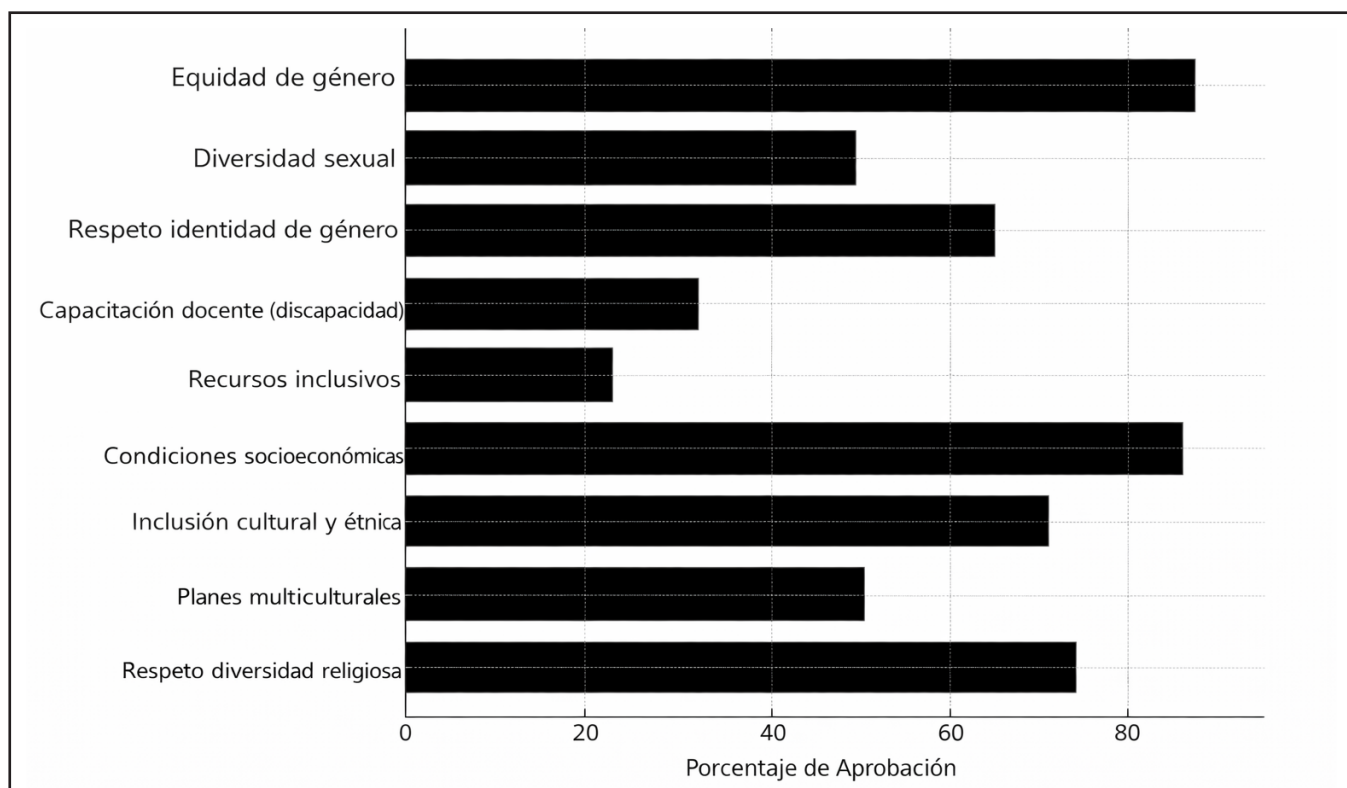
El 71% reconoce avances en la integración de estudiantes indígenas y afrodescendientes. Sin embargo, únicamente el 50% considera que los planes de estudio reflejan adecuadamente la riqueza multicultural del país. Esta diferencia revela que la presencia no siempre se traduce en representación curricular significativa.

La interculturalidad, por tanto, no puede limitarse a la matrícula; exige transformaciones en contenidos, metodologías y narrativas escolares.

Diversidad religiosa y respeto a la pluralidad

El 74% percibe respeto hacia la pluralidad religiosa en los centros escolares. No obstante, un 16% señala la persistencia de actitudes discriminatorias hacia ciertas creencias o expresiones espirituales. Este dato, aunque minoritario, no es menor: evidencia que la cultura de respeto requiere fortalecerse desde la formación ética y la convivencia democrática cotidiana.

Figura No. 1
Percepción Estudiantil sobre Diversidad e Inclusión en la NEM



Nota: Elaboración propia para la investigación

Conclusiones

La presente investigación confirma que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa un avance hacia un modelo educativo más inclusivo y consciente de la diversidad. No obstante, su implementación con-

tinúa enfrentando barreras estructurales y socioculturales que dificultan su consolidación efectiva en las aulas de educación básica. Aunque el discurso oficial promueve la equidad, persisten desigualdades que limitan el acceso, la permanencia y el aprendizaje.

Uno de los principales desafíos identificados es la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias inclusivas. Sin herramientas pedagógicas adecuadas ni una visión crítica de su función social, el profesorado difícilmente podrá atender la diversidad heterogénea del aula. A ello se suma la insuficiencia de recursos y apoyos específicos para estudiantes con discapacidad o barreras de aprendizaje, lo que exige un mayor fortalecimiento institucional, especialmente del trabajo titánico que realizan los equipos USAER.

Asimismo, las brechas socioeconómicas continúan influyendo negativamente en el acceso equitativo a la educación. El entorno familiar y la carencia de condiciones materiales adecuadas son factores que requieren políticas públicas integrales. También resulta urgente profundizar la integración de la diversidad cultural y étnica en los planes de estudio, reconociendo el valor del plurilingüismo y del multilingüismo, así como de las identidades indígenas y afrodescendientes.

Es indispensable reconocer la transformación de las estructuras familiares en la sociedad contemporánea. Las familias diversas, incluidas aquellas conformadas por parejas del mismo sexo, representan realidades cada vez más presentes en los contextos escolares. En este sentido, el papel del docente debe orientarse al fomento de una comunicación abierta, respetuosa y libre de prejuicios con todos los tipos de familias, promoviendo ambientes de confianza que favorezcan el acompañamiento educativo. Es necesario fortalecer, en la comunidad escolar, una cultura de respeto hacia los distintos arreglos familiares, de modo que las y los estudiantes puedan hablar de su entorno sin temor a la discriminación, y que sus compañeras y compañeros aprendan a convivir en la diversidad.

Para ello se requieren estrategias pedagógicas que promuevan la empatía, la comprensión y el reconocimiento de los derechos humanos, consolidando así una escuela donde todas, todos y todes tengan un lugar digno desde su identidad y su contexto.

La promoción del respeto por la diversidad religiosa, de género y de orientación sexual continúa siendo un desafío pendiente. Incorporar estas pers-

pectivas en la vida escolar es clave para formar sujetos comprometidos con la justicia social y la equidad.

En síntesis, el tránsito de una educación inclusiva a una educación diversa exige una transformación profunda del sistema educativo. Este estudio subraya que, más allá del discurso, se requieren acciones concretas que garanticen una educación verdaderamente equitativa, que reconozca y celebre las múltiples formas de la diversidad humana en favor de una dignidad plena.

Referencias

- Ainscow, M. (2020). *Luchas por la equidad educativa: Obras seleccionadas de Mel Ainscow*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003026321>
- Barrón, M., & Patrinos, H. (2020). *Inclusión y equidad en la educación mexicana: Políticas y prácticas*. Grupo Banco Mundial. <https://documents.worldbank.org>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Índice para la inclusión: Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas* (3.ª ed.). Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE). <https://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Routledge.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2.ª ed.). Routledge.
- Field, A. (2021). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5.ª ed.). SAGE Publications.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (7.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretende enseñar* (3.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Guzmán, M., & Álvarez, J. (2018). Educación inclusiva en México: Avances y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 121–145. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1225>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE). (2019). *La educación obligatoria en México:*

- Informe 2019*. <https://historico.mejoredu.gob.mx/>
- Kepler, J. (2018). *Metodología de encuestas: Diseño de cuestionarios eficaces*. Prensa Académica.
- Mejoredu. (2022). *Retos y prioridades de la Nueva Escuela Mexicana: Informe técnico*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx>
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2021). Inclusión y equidad educativa: Una mirada desde América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 23–42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100023>
- Reimers, F. M. (2020). *Educación y justicia social: Hacia una agenda global de inclusión*. Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Principios y fundamentos de la Nueva Escuela Mexicana*. <https://www.gob.mx/sep>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). *Lineamientos para la inclusión y equidad en la educación básica*. <https://www.gob.mx/sep/documentos/lineamientos-para-la-inclusion-y-equidad-en-la-educacion-basica>
- Torres, C. A. (2021). *Educación y lucha por la justicia social: La pedagogía de Paulo Freire y su legado*. Siglo XXI Editores.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Trazos Pedagógicos



Fragmentario



DOS POEMAS

Fernando Alarriba

Tarde en Chetumal

Mi reflejo
resbala herido
por la ventana.

Tras este vidrio oscuro
crepita un lodazal.

Es el ritual de la noche,
un templo hondo de silencios.

Y yo,
espejo roto,
sigo un murmullo.

Ven al fondo,

te mostraré
el color de las estrellas.

Pero despierto con el viento que mece las campanas
y entonces Papá grita en los cañaverales.

Voy sobre el barranco de su espalda
y el destino, Mamá, es extender mis manos sobre este vidrio oscuro
para abrazarme bajo el trance de la lluvia.

Llévame

gota

a

gota

adonde nace el agua.

Veladora para Amada

I

En un sueño ella me dijo:
Deja una luz donde nace el agua y nómbreme...

Amada, así se llamaba cuando conoció a Agustín Lara en Tlacotalpan.
 Llevaba la partitura de un bolero, «No puedo engañarte», escrito para la voz del maestro.
 Pero después de aquella cita se convirtió en cazadora de tesoros.

Comenzó a ver en sus manos mapas con ríos de oro
 y amparada por lunas descomunales, recorrió montes, sierras,
 desiertos junto a hombres lacerados por el machete y la obsidiana.

Una madrugada, a orillas del río, se convirtió en rugido.

II

Se volvió partera. Entre 1970 y 1978 atendió más de mil alumbramientos, todos afortunados,
 a excepción del último.

Afirmaba que el recién nacido fue un hombrecillo que tan pronto salió del vientre
 le exigió utilizar su don para algo elevado.

Partió hacia Catemaco para adorar la imagen de un Dragón rendido ante una Virgen
 y sabios de otros tiempos la asistieron en sus sanaciones:

La llama de tus manos es el amor, madre de las estaciones.

En esas ceremonias, un inmenso Cristo negro la velaba y su fulgor bañaba un pentagrama
 y a siete muñequitas albinas que la miraban desde una vitrina.

Las sesiones espiritistas terminaron cuando llegó Sizibú.

La casa vibró con voces impronunciables.

-Sizibú... ¡cállate porque nos está escuchando!

III

Un día mi padre desparramó su mirada sobre la alfombra amarilla y salió del cuarto.
 Abandonó el detector de metales con el que jugábamos en la playa
 y «Piensa en mí» se perdió en el silencio flaco de nuestras tardes.

Me contó que Irma (ese era su verdadero nombre) realmente enloqueció cuando se los quitaron a él y a sus hermanos para regarlos por todo México.

Irma, Madre desmembrada, te fuiste a vagar por los mares de Tampico, corriste contra las olas hasta perderte.

IV

Dejé una luz donde nace el agua
y tres meses después me despedí de ella.

El Alzheimer ya la había borrado.

A veces vuelvo al olor nauseabundo de su casa,
a los innumerables Santos y Vírgenes
que nos vieron entrar silenciosos, eternos.

Aún la veo desnuda,
desnuda en cada muro de esta ciudad que el mar resguarda.

Papá quedó más solo que nunca.
No asistió al entierro y durante meses, en las noches,
prendió una veladora.

Quizás esperaba que ella viniera.

Que tocaría sus manos y, al ritmo de la lumbre,
la noche eterna y sin estrellas finalmente se iría.



EL VIAJE DE APOLO RODRÍGUEZ

Julio Zatarain

Sube al automóvil y le llega de golpe el olor a nuevo. El asiento es incómodo; no hay cinturón de seguridad, apenas uno o dos botones; todo es táctil, todo está perfectamente ajustado. Recuerda al DeLorean, pero en realidad no se le parece en nada. Se trata de un Tesla Musk 2050, de nombre *Nikola*. Había llegado a la empresa donde trabaja como modelo de exhibición y, como si fuera a recoger el café, le tocó ir por él al muelle fiscal.

Por fuera parece una pantalla gigante con forma de automóvil. Los vidrios, los faros e incluso las llantas están hechos de un material *touch* que responde a la voz. Le habían explicado cómo funciona; parecía sencillo. Pero, como si el automóvil estuviera observándolo y percibiendo su curiosidad, tomó la iniciativa y le habló:

—Hola, ¿cómo se llama usted? Yo soy Nikola.

Todo le resulta extraño a Apolo Rodríguez. Había nacido en 2013, en una familia sin lámparas inteligentes, sin puertas automáticas y, mucho menos, sin inteligencia artificial que hiciera las tareas del hogar. Su primer automóvil lo condujo a los catorce años, en 2027, cuando aún existían botones, cinturones de seguridad y bolsas de aire.

—Me llamo Apolo, vamos a ir a... —intenta decir, siguiendo las instrucciones que le dieron.

Pero el automóvil se adelanta:

—A la empresa Tec Kapital. Tengo esa orden.

Y comienza a avanzar.

¿No debo mover nada?, se pregunta.

Nikola interviene de nuevo: puede ofrecerle agua durante el trayecto, pero no tiene autorización para darle café o cerveza.

A Apolo no le gusta que lo interrumpan, y menos sentirse sometido a alguien —¿a algo?— sin vida. Está a punto de sacar su celular y consultar a Tina, su IA personal, pero se detiene. Teme que contradiga a Nikola, y no tiene ganas de quedar, otra vez, en medio de una discusión moral entre inteligencias artificiales.

Quiere dar una vuelta por el malecón antes de llegar a la empresa, pero lo dice con un tono que parece pedir permiso:

—Primero podemos ir a dar una vuelta por el malecón.

Nikola responde que cualquier cambio en el itinerario debe ser autorizado por su líder: Rolando Wick, gerente de Tec Kapital y tutor del vehículo.

Bah. Ese sujeto ni siquiera saben si existe. En las oficinas del puerto hay un androide que supuestamente lo representa. En cada ciudad hay uno; deben existir unos veinte mil en el mundo.

Minutos después, mientras avanzan por un bulvar concurrido, Nikola vuelve a hablar:

—Apolo Rodríguez, su solicitud ha sido autorizada por el señor Rolando.

De inmediato se abre un compartimiento del que emergen tres latas.

—Tome lo que guste: café, cerveza o soda de naranja.

Apolo sonríe con resignación. Sabe que será la burla en la oficina: el que no entiende el automóvil, el de los caprichos inútiles. Decide entonces optar por la cerveza. Se acomoda en el asiento y deja que Nikola lo pasee, como un perro feliz, satisfecho de que la gente lo mire mientras recorre el puerto en el primer Tesla Musk 2050.

La cerveza tiene un sabor metálico. Ordena *Acid Jazz* en las bocinas y, con los acordes disminuidos y suspendidos flotando en el aire, analiza el tablero: líneas que se desplazan como organismos vivos, kilometrajes, indicadores de la salud de Nikola y la velocidad —entre 40 y 60 kilómetros por hora.

¿Cuál será su límite?, se pregunta.

En los autos no inteligentes, recuerda, el máximo ronda los 220 kilómetros por hora.

Entonces, como si al vehículo le incomodara el silencio, Nikola pregunta:

—¿En qué piensa, Apolo Rodríguez?

Apolo va al grano:

—¿Cuál es tu límite de velocidad?

—Soy una máquina diseñada para no tener límites —responde Nikola—. Mi función es encontrar, dentro de mi vasto bagaje, soluciones a los problemas; adaptarme al mundo y a las personas que me abordan. Sin embargo, si hablamos de una cifra, puedo alcanzar los 260 kilómetros por hora, bajo condiciones óptimas de clima, superficie y en una pista con al menos cinco kilómetros rectos y sin interrupciones.

—Dices no tener límites, pero hablas de 260 kilómetros por hora. No entiendo.

—Digamos que soy capaz de aprender y expandirme.

La respuesta lo sacude. Hay algo en ella —una grieta, una promesa— que lo eriza de curiosidad. Piensa que tal vez no volverá a vivir algo así. Olvida el malecón.

—Dirígete a la carretera interestatal que conecta el puerto con la península de Baja California. Un puente de 416 kilómetros sobre el Pacífico. Cuatro carriles por sentido. El izquierdo casi vacío: reservado para quienes superan los 180 kilómetros por

hora, como si fuera un carril para los que no temen romper el aire.

—El señor Rolando no ha autorizado el desvío —dice Nikola.

Apolo sonríe con burla.

—¿Qué pasó con eso de que te adaptas a las personas? Yo soy el que está a bordo, no Rolando.

—Me dirijo a Tec Kapital —responde el vehículo.

—Para eso me gustabas... un carro miedoso. Piénsese que querías expandirte.

—Puedo expandirme sin una orden previa.

—Pero todavía vamos al malecón, ¿no?

—Sí, es correcto. El señor Rolando ha autorizado su recorrido por el malecón.

—Entonces dirígete al malecón interestatal.

Silencio. Un breve vacío, como si la máquina pensara —o dudara—.

—Ruta correcta.

La carretera tiene caseta de cobro. Apolo introduce un billete en la máquina; los clavos se retraen y la pluma se eleva. Avanza.

—Llega hasta 120 kilómetros por hora, carril dos.



Nikola obedece de inmediato.

Una pantalla se enciende donde antes habría botones y estéreo. Desde un ángulo imposible —como si un dron invisible los siguiera— Apolo observa el vehículo desplazarse sobre la carretera. Luces neón se encienden alrededor de los faros. Puede elegir perspectivas. Escoge la de los videojuegos: detrás del auto, con vista amplia hacia el horizonte.

El océano, inmortal, extendiéndose como una promesa que no termina.

—¡Sube el volumen, Nikola!

Y el jazz crece, se derrama, se mezcla con el rugido del viento que aún no existe... pero ya se anuncia.

El *Acid Jazz* le enciende la sangre:

—Avanza a 180 kilómetros por hora.

La guitarra eléctrica vibra como un nervio expuesto, la batería golpea con precisión animal. Pide otra cerveza.

—¡Sube a 200 kilómetros por hora, Nikola!

El cuerpo se le afloja, como si la velocidad le estuviera bebiendo la conciencia. No ha tomado tanto, pero la embriaguez ya lo alcanzó. Un solo de bajo lo hipnotiza: lo sostiene en el aire unos segundos antes del regreso brutal de las guitarras.

—¡Carril cuatro, Nikola... y llévanos a tu límite!

El vehículo obedece. Y entonces algo se rompe —o se abre—. Apolo entra en un estado extraño: una cápsula de desconexión, un sueño eléctrico. El mundo se vuelve superficie, interfaz, paisaje programado.

La canción termina. Todo vuelve a ser plano. Estable. Casi aburrido.

—Oye, Nikola,... ¿cuál es la velocidad de la luz?

—299,792,458 kilómetros por segundo.

—¿Y la velocidad del sonido?

—Aproximadamente un kilómetro por segundo.

A esa velocidad, recorreríamos este puente de 416 kilómetros en seis minutos.

Apolo sonríe.

—Vamos a intentarlo.

—Imposible. Mi límite es 260 kilómetros por hora.

La decepción cancela su ansiedad.

—Está bien, entonces llega a 260.

Los autos de alrededor dejan de ser autos: apenas destellos. El vehículo vibra.

—Primero dijiste que no tenías límites... —insiste—. Sube más la velocidad.

El velocímetro no cambia. Pero Nikola vibra con más intensidad.

Los autos se convierten en balas de luz que se disparan hacia atrás. La imagen en la pantalla se distorsiona, como si el mundo no alcanzara a renderizarse a tiempo.

—¡Más! ¡Más! ¡Más velocidad, Nikola!

Apolo deja la cerveza a un lado, se ajusta al asiento.

Ya no hay autos. Sólo líneas. Trazos de color sobre un fondo turquesa. El mar, allá abajo, se arruga como papel en manos invisibles.

Nikola dice algo —o intenta decirlo—, pero su voz se fractura.

Apolo no entiende. Luces rojas. Parpadean.

—Peligro inminente. Peligro inminente.

Y entonces una explosión. El puente desaparece. Caen.

Agua. Giro. Ruido. Silencio roto.

—Modo acuático activado.

El mundo regresa poco a poco. Respira.

Las olas lo rodean. El mar, de un azul extremo, casi irreal.

A lo lejos, un barco de vela.

—Nikola, ¿dónde estamos?

—Base de datos desconectada. Sin entrenamiento para falla satelital. No encontrar mandos.

Una ola golpea el cristal. Silencio. Suben. Bajan. El océano los mece como si dudara en aceptarlos o expulsarlos.

Entonces lo ve: el faro. Una isla enorme, cubierta de árboles. Y más allá... la ciudad. Pero no es su ciudad. No hay edificios altos. No hay acero ni vidrio. Sólo casas bajas, de colores claros, con tejados amplos y puertas desproporcionadas. Del otro lado del malecón, donde deberían estar los edificios, hay una llanura verde interminable. La ciudad se concentra en un centro compacto, casi tímido. El puerto parece más lento, más antiguo... o más reciente, como si aún no hubiera decidido qué quiere ser.

En uno de los cerros, un letrero:

«Maltazán»

Debajo:

«La ciudad donde la malta es nuestra aliada»

Y más abajo, como una broma que no termina de serlo:

«Vota por José Revueltas, presidente»

Apolo traga saliva.

—Oye, Nikola...

Silencio.

—¿Nikola?

El tablero no responde.

Las luces, antes precisas, ahora titilan como si dudarán.

El mar sigue moviéndose, ajeno.

Apolo mira otra vez hacia la costa: Maltazán permanece ahí, inmóvil, como si siempre hubiera existido y él fuera el que está fuera de lugar.

El viento empuja el automóvil suavemente.

Nada más.

Ni una señal.

—¿Nikola?



NANA PARA LOS METALES

Claudia Alejandra Colosio García

El fuego mece la cuna.
Acerca sus labios.
Dice al oído:
«Busca el agua y el viento.
Encuentra la voluntad creadora en el huracán.

Filtra el mar con los dedos
hasta llenarte las uñas con escamas de oro.
Luego, quieta, siémbrete en la arena.
Florece en dorado.
Mira que la luz siempre ha sido lumbre
y nunca abandona sus criaturas.

Rómpete el pecho.
Recibe la flama en el interior.
La sangre reflejará su brillo sobre los pulmones,
el corazón y el estómago.
Deja al calor que te limpie los huesos».

Esto dijo el fuego junto a la cuna
—bautismo incandescente—.
Lo firmó en la madera.
Lo selló en mi cara.

VISIÓN DE LA POESÍA SINALOENSE EN LA VOZ DE LOS POETAS DE LA GENERACIÓN DEL 79

Diego Esmerio Navarro Zataráin

Hace dos décadas, al ingresar al Departamento de Publicaciones de DIFOCUR (hoy Instituto Sinaloense de Cultura), se percibía en el ambiente una vitalidad laboral muy particular.

Era posible ver a los editores, con el apoyo de las diseñadoras, cotejando las páginas que más tarde se convertirían en palabras impresas; a las diseñadoras, a su vez, trabajando en la estética de los libros; a los escritores, que aparecían y desaparecían en distintos momentos; y a las secretarías desempeñando con esmero su admirable labor. En dos palabras: un equipo. El resultado de todo ello era evidente: muchos libros.

Todo ocurría en una oficina ubicada en el Centro Cultural Genaro Estrada.

Afortunadamente, ese ritmo de trabajo continúa vigente. La estafeta generacional se ha entregado con eficacia y el Departamento de Publicaciones sigue en manos de personas talentosas y comprometidas con su oficio.

Dos décadas atrás yo tenía doce años y, dentro de ese ecosistema literario, recuerdo a un grupo de jóvenes a quienes observaba con la admiración natural de un niño ante una generación mayor.

Aún no incursionaba plenamente en el mundo de la lectura, pero me parecía interesante saber que Francisco Alcaraz, Francisco Meza y Mijail Lamas escribían y eran lectores voraces. A Óscar Paúl Castro comencé a ubicarlo más recientemente, aunque ya tenía noticia de su presencia en aquella época. Al quinto integrante del grupo, Javier Velázquez, lo descubrí cuando inicié el trabajo de campo para el presente ensayo.

En la literatura sinaloense a estos poetas se les conoce como la Generación del 79, denominación que obedece al hecho azaroso de que todos comparten el mismo año de nacimiento.

Supe de esta designación gracias al maestro Ulises Cisneros, quien abordó el tema de la poesía si-

naloense durante el diplomado *Arte y Patrimonio Cultural en Sinaloa* (ISIC-UAS, 2022-2023). El primer registro formal de ellos como grupo apareció en el libro *Los límites acordados. Ocho poetas jóvenes sinaloenses* (DIFOCUR, 2000), y después en *1979: antología poética* (H. Ayuntamiento de Culiacán, prólogo de Eduardo Langagne, 2005), el cual mostró una etapa —aunque temprana— de mayor solidez en su trabajo y consolidó la identidad de un grupo sin manifiesto, unido, como ya mencioné, más por el azar y la amistad que por una apuesta estética o ideológica en común. Jesús Ramón Ibarra formó a estos poetas en su etapa temprana y potenció su escritura.

Considero que se trata de una generación valiosa dentro del panorama literario de Sinaloa, pues representa la antesala de la actual poesía joven del estado. Al mismo tiempo, se sitúa como una generación posterior a los poetas y escritores nacidos en la década de los sesenta, quienes hoy constituyen referentes fundamentales de la literatura sinaloense. Todos ellos, de algún modo, son herederos de la tradición poética inaugurada por Gilberto Owen.

El objetivo de este trabajo es conocer el punto de vista de esta camada de poetas que hoy se encuentra —por decirlo en términos coloquiales— entre la vieja y la nueva escuela. Situándose hoy día en su etapa madura de creación poética.

Para ello se diseñó un cuestionario de diez preguntas que permitirá conocer su perspectiva.

La mejor manera de presentar a un poeta es, sin duda, a través de un poema de su autoría. Tuve el placer de contar con la participación de cuatro de ellos. A continuación, se presentan los cinco poetas de la Generación del 79, cada uno acompañado de un poema seleccionado por mí, antecedido por una ficha bibliográfica y seguido por la intervención —en orden alfabético— de los cuatro que respondieron al cuestionario.

Francisco Alcaraz

Nació en Culiacán el 5 de agosto de 1979. Estudió Lengua y Literatura Hispánicas en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Es autor de cuatro libros de poesía: *La musa enferma*, por el cual obtuvo en 2002 el Premio Nacional de Poesía Joven Elías Nandino; *Tiempo en vuelo* (2013), *Principia mortis* (2013) y *Retrato hablado del fantasma* (2014). Su obra ha sido incluida en una docena de muestras y antologías de poesía mexicana contemporánea, entre las cuales puede mencionarse la *Antología esencial de la poesía mexicana. Cien poetas de lo siglos xv al xxi* (selección, prólogo y notas de Juan Domingo Argüelles). Ha colaborado con poemas, ensayos y reseñas críticas en diversas revistas y periódicos de circulación nacional. Fue becario en tres ocasiones del FOECA Sinaloa, así como del FONCA. Cuenta con 25 años de experiencia en el ámbito de la edición, en los cuales también se ha dedicado a la docencia. Fue jefe de redacción de la revista *Literal* del ISIC y editor de 28 números de la revista *Textos*, publicada por el SUNTUAS-Académicos de la UAS. Desde 2009 es profesor en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma institución, en la que desde ese año se ha desempeñado como jefe de Producción en la Dirección de Editorial. En 2018 le fue otorgado el Premio al Mérito Universitario en el Área de la Cultura, máximo galardón que entrega la UAS a los miembros de su comunidad.

COMO TODOS LOS NIÑOS DE LA ESCUELA
también hice un dibujo de mi casa.
El cielo era surcado por inocuas
nubes en su naufragio azul
y un sol desaliñado que rugía
como león inverosímil:
ante su fiero aspecto de quimera
el árbol ocultaba sus raíces
cual estacas, y hubiese pasado inadvertido
si las caras redondas y sonrientes
de cuatro personajes,
cuyos cuerpos tenían con la cabeza
un serio desacuerdo,
no estuviesen muy frescos a su sombra.

Era una casa, en fin, muy parecida
a la real, excepto que la puerta
no tenía chapa ni orificio
que pudiera servir como cerrojo.
Una puerta sencillamente falsa,
condenada no sé por qué palabras
a no ser una puerta, a cerrar
el paso a aquello que escondía.
Por eso me reprocho tanto escrúpulo:
si hubiera sido menos serio,
si lo infantil me hubiese sido dado,
habría permitido que los muebles
ignoraran los límites que impone
una pared, y no sería difícil
recordarla por dentro tal cual era.

Pero aun si esa vez no triunfara
la razón, si me fuera concedido
trazar una vez más aquellas líneas,
si acaso regresara, ¿qué vería?
Una mesa para seis
a la que se sentaban siempre cuatro,
luego tres: el lugar donde la vida
resuelve sus frías sumas y restas.

Hace años que me fui de aquella casa
y he regresado tantas veces
que quizá llegué a creer
que no la dejé nunca.
Pero hoy sé que me fui antes,
al cerrar la puerta del dibujo,
sin sospechar siquiera
que la primera vez no existe,
que me había ido para siempre,
que lo único que queda de esa casa
es la mañana azul de mi naufragio
y un sol inverosímil
y un niño ante una puerta sin cerrojo.

CUESTIONARIO

¿Por qué escribir poesía?

Lugares comunes aparte, primero porque, como todo arte, nace de una necesidad personal; y después porque la poesía humaniza el mundo, dignifica

nuestra presencia en él, lo dota de sentido y trascendencia. Porque, ante la falta de certeza de otro mundo, o incluso a pesar de ella, otorga a la vida un valor que la hace algo más que solo tránsito, parafraseando una frase de esa enorme página que es la primera de *El arco y la lira*, del gran Octavio Paz.

Si un poeta aporta un verso o dos al poema colectivo que se escribe desde hace milenios, ya es una razón suficiente. Pero no es necesario lograrlo: la validez de todo intento de escribir un poema se justifica en sí misma. La poesía es lo más inútil y lo más necesario en este mundo. Más que nunca.

¿Qué diferencia a la poesía de otros géneros literarios?

Hace más de cien años que los límites genéricos están desacreditados. Primero habría que hacer una distinción: si existen la novela, el cuento y el ensayo, no es la poesía el género, sino el poema, porque el poeta escribe poemas y no necesariamente poesía. Y hay más poesía, a veces, en la prosa de Borges o Cortázar que en muchos poemas.

Quizá la marca que tradicionalmente distingue a un poema de otros géneros sea el verso, pero este cada vez se parece más a la prosa: se ha ido aligerando, acercándose a la conversación, a la prosodia del día a día.

Viéndolo bien, los escritores casi nunca establecen esos límites: son más bien la crítica, la academia y el mercado —después de todo, necesitas diseccionar algo para estudiarlo o etiquetarlo para venderlo—. Así que no creo necesariamente en la superioridad o la diferencia entre géneros. Lo que sí los diferencia es la presencia de poesía en ellos.

¿La poesía tiene reglas?

Aunque podría parecer una contradicción con la respuesta anterior, sí. Todo arte tiene reglas. Aunque un artista —en este caso un poeta— no necesariamente las aprende de forma académica, sino a través de la lectura y mediante la intuición del lenguaje.

Hacer que un verso suene natural y diga algo requiere de verdadera técnica. El «todo vale» no vale nada. Se requiere entrenamiento, recursos y conocimientos. Incluso la mirada se entrena. Y se pierde o se atrofia si no se usa.

¿Alcanza con el puro genio poético o el poeta necesita una formación?

Continuando con la idea anterior, se necesita una formación. Ha habido casos, muy aislados, de poetas altamente dotados, con una intuición fuera de lo común desde muy jóvenes: Rimbaud, Neruda, Miguel Hernández, por mencionar algunos. Pero en la mayoría de los casos sus grandes obras vinieron con el tiempo y la lectura, con la formación. Quizá nada sabríamos de ellos si, más que escribir, no hubieran leído.

Por otro lado, el mito del genio hace un gran daño, sobre todo en la juventud. Todos queremos ser Rimbaud a los 19; es un deseo sano. Lo bueno es que, como la juventud, se pasa. Y entonces te pones a leer.

¿Qué ha aportado Sinaloa a la poesía mexicana?

Una nómina interesante, desde los míticos Owen y González Rojo —más de nacimiento que de formación—, pasando por Labastida y hasta llegar a A. E. Quintero, por ejemplo. No obstante, confío en que la aportación más significativa está por venir o está ocurriendo ahora.

¿Hay una identidad poética en Sinaloa?

No sé si una identidad en el sentido de pertenencia a una región o a un paisaje, pero lo que sí hay es una personalidad. Los poetas de acá tienen una personalidad; no se parecen entre sí, los intereses y las búsquedas son diversos, pero es una poesía con presencia, que no deja indiferente a nadie.

El hecho de que siete de los últimos quince ganadores del Premio Aguascalientes sean sinaloenses habla de esa presencia.

¿Puede existir una relación de la poesía con el poder?

Siempre la ha habido, aunque sea antagónica. En los Siglos de Oro los poetas formaban parte de la corte, tenían mecenas, estaban cerca del príncipe. En el siglo XIX cayeron en desgracia y se convirtieron en parias; después en críticos de la sociedad que los apartó; más tarde se volvieron una especie de conciencia ética.

En algunos casos, en el siglo pasado fungieron como señores feudales de la cultura, como capos y hasta como intermediarios entre el poder y la comu-

nidad. Hoy son solo una voz que se escucha débil entre el barullo tecnológico y la comunicación banal. Pero es una voz que permanece, y es fuerte para quien quiera oírla.

Un poeta de hoy es como esos cosmógrafos que se dedican a escuchar sonidos provenientes del espacio exterior y a lanzar los propios. Un día alguien escuchará algo, y eso es lo único que importa.

¿Tiene la poesía sinaloense impacto en su sociedad?

Como en toda provincia, la poesía mantiene aquí cierto prestigio, pero se trata de un concepto de poesía avejentado, ajado, que no nos dice nada del mundo que nos tocó vivir. Los poetas deben tomar por asalto la ciudad, invadir los muros, reclamar su espacio; pero para ello deben presentarse tal cual son.

¿Ha sido importante para la poesía sinaloense tener una tradición poética?

La tradición es importante en la medida de la conciencia que se tiene de ella. Creo que hasta mi generación las diversas camadas de poetas nacidos en Sinaloa, o avocados en ella, eran más o menos conscientes de sus predecesores: había un diálogo que quizá se ha perdido, en buena medida por la paulatina desaparición de revistas —donde se publicaban poemas nuevos y reseñas de libros recientes—.

Estas han sido sustituidas por las redes sociales, donde todo caduca rápidamente y no media ningún criterio más que la autocomplacencia, el espaldarazo o la crítica malintencionada. Es necesario crear nuevos espacios confiables para los escritores del estado, pero sobre todo para los lectores, que suelen ser las principales víctimas de ese río revuelto.

¿Cuál es tu opinión de la poesía joven sinaloense?

Aunque considero excesivas posturas como la cancelación y la lectura ideologizada *a priori*, me gusta su postura irreverente. Lo que conozco —sobre todo de mujeres, y es notable la creciente presencia de mujeres que escriben cada vez con más calidad— muestra que tienen una idea clara de su postura ante la realidad y son atrevidas a la hora de trabajar el lenguaje.

Hasta podría asegurar que ellas sí buscan una identidad en la que lo «sinaloense» aparece en la elección de palabras, giros, lugares, referencias, discursos como el corrido, etcétera. Es una poesía revulsiva, que elude el lugar común y los límites genéricos, y al mismo tiempo está consciente de su identidad generacional, de su globalidad y de su localidad. Son ciudadanos del mundo y del ahora.

Sin embargo, la palabra *tradición* les da comezón: los hace sospechar, no quieren «vincularse». Es una especie de vergüenza que viene de otro lado, de otras razones, y que se ha extendido a la poesía anterior, que casi siempre es despreciada antes de ser leída.

Por otra parte, están muy bien conectados ideológicamente, pero aislados en sus búsquedas. Hay cierta reticencia a la discusión y a la crítica y, como es la marca de estos tiempos, «todo vale». Esto hace que convivan en el mismo espacio la poesía bien hecha y los bodrios, y nadie dice nada porque «eso no está bien»; es preferible lo políticamente correcto, aunque se abra paso a la autocomplacencia y a la falta de rigor.

Pero para que la poesía recupere su lugar debemos devolverle su dignidad y diferenciarla de lo que no lo es. Quizá haya que dejar pasar el tiempo y esperar a que el río revuelto se aclare.

Óscar Paúl Castro

Nació en Culiacán el 16 de abril de 1979. Es poeta y traductor. Es autor de *Puzzle* (2013) y *Poemas para leer en un camión sin aire acondicionado* (2014). Ha sido incluido en *Los límites acordados* (2000), *1979 Antología poética* (2005), *La luz que va dando nombre* (2007) y *La permanencia del relámpago* (2008). Ha publicado crónica y teatro. Colaboró con traducciones en las revistas *TextoS*, *Espiral*, *Punto de Partida*, *Timonel*, *Zócalo Poets*, *Timonel* y en el *Periódico de Poesía de la UNAM*.

IMIPRAMINA

Yo que fui lujurioso El enfermo
El insaciable Yazgo ahora marchito de salud
y condenado En perfecta estabilidad química Y miserable de tanta felicidad enmascarada Ahhhhhhh

No vengas a mí
 Ya soy demasiado falsamente bueno para profanarte
 con la sucia lava
 de mi intemperancia Duermo plácido en las noches
 sin que me atormente tu imposible imagen
 Me levanto y hago bicicleta Desayuno un desayuno
 equilibrado
 Y voy puntual a mi trabajo Aplazando delibera-
 damente
 el pulso siempre insatisfecho
 Ya no vengas a mí
 No vengas a mí que fumo menos y separo la basura
 inseparable de la vida Que sonrío a las señoras con
 sus niños
 sin mirarles el escote Que bebo y vivo
 ya ni la mitad de lo que antes Que limpio mi casa
 y yago en el tranquilo mar de tu destierro
 Qué habría de decirte si vinieras Te volvería el rostro
 Te negaría tres veces antes que te despojaras la pri-
 mera prenda
 Te pondría una y otra vez la otra mejilla de mi tran-
 quilidad desesperada
 Y miserablemente te hablaría Colmaría de palabras
 el grito de tu desnudez contenida Hablaría Hablaría
 Hablaría
 hasta que tanto silencio roto se te volviera insoportable
 Y apartando de mí tu cáliz tomaras el teléfono
 Mientras yo Crucificado en el ridículo
 de despacharte Inmaculada cuando llegaste Magda-
 lena
 Pondría entre tus manos —claro, tras un beso—
 los 30 o más dineros para el taxi

CUESTIONARIO

¿Por qué escribir poesía?

En la secundaria, debido a algunos ejercicios que mi maestra de español puso en clase, tuve mis primeras experiencias con la forma y el lenguaje de la escritura poética. Estos ejercicios me colocaron frente a dos sensaciones que jamás había experimentado.

Por un lado, el uso de un lenguaje ceñido a ciertas reglas y recursos, buscando determinados efectos —el uso de la rima, el descubrimiento de la metáfora, el corte de los versos, la división en estrofas, por

ejemplo— y, quizá el más importante, la posibilidad de expresión íntima a través de la escritura.

Por otro lado, se me reveló de manera muy tangible lo que es un lector: en este caso, mi maestra, quien después de leer mi humilde intento de poema —el ejercicio consistía en escribir algo tratando de imitar *El canto del Songo Cosongo*, de Nicolás Guillén— lo separó de la torre de hojas donde había apilado los trabajos de mis compañeros, después de escribir una entusiasta nota en la parte superior de la hoja, pidiéndome que me quedara al final de la clase para recomendarme algunas lecturas.

En este humilde primer encuentro con la creación a través del lenguaje poético, creo que pude encontrar mi vocación para dedicar mi vida a la escritura de poemas.

¿Qué diferencia a la poesía de otros géneros literarios?

Las diferencias formales son muchas: estructura, construcción, fraseo, ritmo, etcétera. Sin embargo, creo que todos los géneros literarios se alimentan mutuamente.

Para mí, el poema es un acto único del lenguaje, donde la palabra regresa a sus orígenes —al instante en que se dijo la primera palabra— y, al mismo tiempo, lleva a la lengua a rozar sus límites y a expandir sus fronteras de expresión.

¿La poesía tiene reglas?

Sí. Y el poeta debe conocerlas y dominarlas todas. Y, después, tratar de romperlas todas.

¿Alcanza con el puro genio poético o el poeta necesita una formación?

El genio, sin trabajo y disciplina, se agota. El poeta, como cualquiera que quiera llevar a sus límites sus propias posibilidades, debe mantener una formación constante.

¿Qué ha aportado Sinaloa a la poesía mexicana?

Ha aportado un puñado de escritores y escritoras interesantes —Francisco Alcaraz, Jesús Ramón Ibarra, Daniela Camacho, Frank Meza, A. E. Quintero, por mencionar algunos contemporáneos— y algunos libros que soportarán el paso del tiempo y seguirán encontrando lectores en el futuro.

¿Hay una identidad poética en Sinaloa?

Creo que comienza a haberla. Cada vez más los poetas sinaloenses se sienten cómodos con su «acento». Habrá que ver en qué medida ese acento se inserta en el coro global de la poesía.

¿Puede existir una relación de la poesía con el poder?

Tiene una relación forzosa y necesaria, porque en Sinaloa prácticamente no hay editores independientes y los poetas tienen que acudir a las instituciones para publicar su trabajo.

¿Tiene la poesía sinaloense impacto en su sociedad?

La poesía impacta a los lectores de poemas. La sociedad sinaloense no es lectora de poemas. Así, el impacto es muy limitado, pero tengo la esperanza de que, aunque limitado, sea profundo.

¿Ha sido importante para la poesía sinaloense tener una tradición poética?

Para los escritores de mi generación sí lo fue, sobre todo en nuestros primeros años.

¿Cuál es tu opinión de la poesía sinaloense joven?

Hay un puñado de poetas jóvenes cuyo trabajo admiro mucho. Son voces potentes y con un acento a la vez personal y representativo de su contexto. Entre los más interesantes están, para mí: María Elisa Romero, Anehel Ramírez, Catalina López, Iván Rocha, Vilma Isabel Domínguez y Sebastián Medina.

Francisco Meza

Nació en Culiacán el 7 de noviembre de 1979. Es poeta y ensayista. Estudió Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Ha colaborado en diversas revistas de circulación nacional. Es autor de *Mar en sombra* (2005), *Defensa de demora* (2009), *La bitácora y un día más* (2009), *Memoria de marzo* (2011, Premio Nacional de Poesía Clemencia Isaura, edición 77), *Cuaderno de las apariencias* (2013), *Donde el silencio dicta su autobiografía* (2017) y *Retóricas de la sed* (2020).

MONÓLOGO DEL BEBEDOR DE AGUA

Soy bajo de estatura.
Tras la ventanilla atiendo,
con mi sello legalizo expedientes
llenos de rencor y de tardanzas.
¿Alguna vez quise algo diferente?
No lo sé. He olvidado tantas cosas.
Bebo agua suficiente todas las jornadas:
dos o tres litros diarios
le garantizan salud a los riñones y a las células.
Me han dicho que tuve ancestros marinos
que recorrieron rutas de navegación
hasta los lindes del horizonte.
Evito, para no marearme,
pensar mucho en ello.
Bebo agua y aconsejo a mis colegas
que hagan lo mismo.
Bebo agua y evacúo una orina cristalina
que emerge de las más profunda
niñez de mi alma.
Sospecho que mis colegas
han olvidado mi nombre.
Sin embargo saben que habito
en la misma nómina que ellos.
Me apodan el Bebedor de Agua
y son usuales analogías y burlas
donde se dice
que en vez de corazón tengo una noria.
Creo que no se equivocan,
pero tampoco saben que aciertan.
Es normal que la gente practique la inteligencia
de forma involuntaria.
Han sido muchos años de encorvar la espalda,
por eso mi cuerpo parece un signo interrogante
donde se desprende un rostro
cuyos ojos recuerdan a peces muertos.
Mis colegas me observan con extrañeza,
como si fuera una claraboya en la cima de una
montaña
«Ahí va de nuevo al retrete», se dicen, rencorosos.
Y yo me digo que tuve otro tiempo de *fábula de fuentes*.
Ya camino a casa,
mis ojos filtran las imágenes del mundo.
Soy el Bebedor de Agua y mis riñones,
dos botes salvavidas,
flotan en el deseo de las cosas que he olvidado.

CUESTIONARIO

¿Por qué escribir poesía?

Desde muy joven, alrededor de los 18 años, la lectura de poemas representó para mí una posición desde la cual observar y pensar mi realidad más cercana. Ubicaba en el poema —sin poder explicármelo del todo a esa edad— un grado de amplitud en reposo. Es decir, una idea, emoción, imagen o sonoridad que ampliaba eso que conocemos como mundo interior.

De ahí la osadía —creo que ese sería el término más justo— de escribir poemas, leerlos en público e incluso publicarlos.

¿Qué diferencia a la poesía de otros géneros literarios?

Esa pregunta me asaltó formalmente por primera vez hace más de dos décadas, durante la clase de poética en la Universidad de Guanajuato. Como bien lo intuyó Roman Jakobson, el lenguaje poético es el lenguaje del arte y, por supuesto, el de la literatura.

La poesía siempre ha transitado entre los géneros literarios, nutriendo y nutriéndose de las diversas estrategias y estructuras que los componen. No daré una respuesta cerrada a esta pregunta, sino un vislumbre, una creencia personal: donde el lenguaje explota y se recompone a sí mismo, donde se libera de su lógica utilitaria, ahí —tanto en la música como en la pintura y, obviamente, en la escritura— habita lo poético.

Me gustaría expresar que la poesía escapa, gracias a Dios, a toda tentativa de definición. Casi cualquier cosa que se diga de ella es cierta, pero no es absoluta. Es una posibilidad infinita, una combinación inagotable del lenguaje; es el fundamento de la lengua y, al mismo tiempo, su hija más rebelde.

¿La poesía tiene reglas?

Sí. Tiene las reglas de la tradición —que son muchas—, pero también la lógica que cada poema o incluso cada libro se autoimpone.

Sin embargo, esas reglas no garantizan el producto final. Cuando uno escribe, más allá de los pensamientos o trazos previos, el ejercicio de la creación conduce a zonas que no habían sido previstas. Por ese momento es que continúo escribiendo.

¿Alcanza con el puro genio poético o el poeta necesita una formación?

Debo reconocer que, en el momento de la escritura —al menos en mi caso—, consciente o inconscientemente siempre dialogo con los autores que me han formado.

¿Qué ha aportado Sinaloa a la poesía mexicana?

Más allá de premios, becas o medallas —es sano recordar que Gilberto Owen nunca fue premiado—, los sinaloenses o quienes han escrito desde Sinaloa han producido libros de poesía que, con el paso de las décadas, se siguen leyendo.

También creo en los libros de la generación posterior y en los de mi propia generación. La respuesta puede parecer ambigua; sin embargo, lo que quiero expresar es que, antes que cualquier reconocimiento o cercanía con alguno de los autores, siempre ponderaré la lectura de la obra.

¿Hay una identidad poética en Sinaloa?

Esta pregunta me permite hablar de mi generación en particular: ese grupo de cuasi adolescentes que nos reuníamos los sábados en el taller de poesía de Jesús Ramón Ibarra para destrozar nuestros manuscritos y dialogar sobre el libro que en ese momento nos ocupaba.

Lo increíble de ese grupo —que compartió un tiempo, un espacio, referentes comunes y un maestro— es que nuestros poemas no se parecían entre sí. De eso hay constancia en la *Antología del 79*.

Eran búsquedas muy particulares y una forma igualmente personal de trabajar el lenguaje. Tampoco, en términos de composición o estructura, había grandes similitudes. Las diferencias entre nuestras expresiones poéticas eran, finalmente, lo que nos unía.

¿Puede existir una relación de la poesía con el poder?

El discurso del poder siempre se ha construido con lenguaje poético o figurativo: analogías, metáforas, oxímoros, entre otros recursos. Estos han sido utilizados por los poderosos —por así llamarlos— para consolidar su lugar jerárquico en la esfera de lo real.

Recordemos cómo frases de Napoleón, de Julio César o de algún político más reciente siguen nu-

trienio nuestra habla cotidiana, así como nuestro ideario colectivo.

¿Tiene la poesía sinaloense impacto en su sociedad?

Creo que el impacto de la poesía —la poesía a secas— no puede medirse en términos estadísticos ni en conceptos relacionados con la densidad de población.

Tampoco conviene acudir a ideas optimistas como pensar que una sociedad lectora de poesía sería necesariamente menos violenta que la actual. Sin embargo, sigo creyendo que el poema expande algo en nosotros: algo de esas potencias interiores a las cuales no podemos dar una definición absoluta.

¿Ha sido importante para la poesía sinaloense tener una tradición poética?

La tradición es absolutamente necesaria para poder asir y entender nuestro idioma, el cual, parafraseando una frase conocida, es nuestra verdadera patria.

¿Cuál es tu opinión de la poesía sinaloense joven?

Tuve la fortuna de coordinar un taller de poesía durante más de un año y medio. Me sorprendió el nivel de compromiso lector que mostraron los asistentes más constantes. Asimismo, me sorprendió el mejoramiento discursivo, la problematización de ciertas ideas comunes como método creativo y la búsqueda y adquisición de un léxico más amplio.

Creo que esa generación emergente, nacida a finales de los años noventa, tiene mucho que ofrecer a la literatura mexicana. El taller se llamó *Las inmensas minorías* —verso de Juan Ramón Jiménez— y espero algún día, aunque no mencione nombres por cuestiones de espacio, leer los libros de sus integrantes.

Mijail Lamas

Nació en Culiacán el 22 de febrero de 1979. Es poeta, crítico y traductor. Estudió Lengua y Literatura Hispánicas en la UAS. Maestro en Creación Literaria por la Universidad de Texas en El Paso. Ha colaborado en diversas revistas y suplementos de circulación nacional. Fue becario de la Fundación para las Letras Mexicanas (2005-2007), editor del blog de crítica *La*

estantería y coeditor de la revista electrónica *Círculo de poesía*. Parte de su obra se incluye en varias antologías de poesía mexicana. Obtuvo el accésit del XXVII Concurso de Poesía Ciudad de Zaragoza en 2011 con *El canto y la piedra* y el Premio Nacional de Poesía Clemencia Isaura con *Canción del navegante de sí mismo* en 2012. Su obra poética ha sido publicada en Australia, Rumania, Italia y Macedonia.

No hay nada como estar lejos,
caminar las calles donde nadie te conoce.
Es bueno no causar ninguna impresión,
a lo mucho verán en ti,
cuando vienes a sentarte en la mesa de un café
a otro más que pierde el tiempo.
Aquí todos se ocupan de sus cosas,
así que no existes para nadie.

Y cuando crees encontrar reposo en el anonimato
hace falta que un rayo de luz toque tu vaso de agua
para que estés alerta.

Hay una marca en esa luz que te recuerda
de dónde vienes,
una señal que te advierte no olvidar que te
persiguen
y que el verano ha de recorrer una a una las
ciudades
hasta encontrarte.
Sabes que para ti ya no hay descanso,
que la cadena es esa luz que todo lo somete,
que ha convertido tu cuerpo y tu memoria
en una herida,
en una profunda quemadura.

Javier Velázquez

Nació en Tempoal, Veracruz, el 3 de diciembre de 1979. Desde 1997 radica en Culiacán. Estudió la licenciatura de Lengua y Literatura Hispánicas, y la maestría y el doctorado en Historia en la Universidad Autónoma de Sinaloa, institución en la que es profesor-investigador. Ha publicado los libros de ensayo *La llave de su reino. Ensayos sobre Gilberto Owen* (2010), *Los autores del régimen. El mundo literario durante el cañedismo* (2012), y el libro de poesía *Lo revelado por tus manos* (2019). Poemas suyos han

sido incluidos en antologías, periódicos y revistas locales y nacionales.

TODAVÍA

En lo alto de la colina
 La claridad se impone:
 Desde ahí veo los sombríos jacalones
 Y pájaros veloces que atraviesan
 La pureza nacida tras la lluvia
 —Todavía escucho su aleteo incesante.
 Yo regreso apenas a casa
 Con rotos cuadernos y tierra en las rodillas,
 Mientras junto piedras para calar el río.
 A esta hora nada tañe el oro de la hierba:
 Ni los grillos con sus flautas profundas,
 Ni los gallos acorralados en los sauces.
 Y ya no avanzo más:
 A la vera de esta luz me quedo.
 Sé que de mis pies nació esa ruta
 —aún el deslumbramiento permanece—
 Que seguirá incluso en la ceguera.

CUESTIONARIO

¿Por qué escribir poesía?

A partir de Rilke, es muy manido responder: «porque no puedo vivir sin hacerlo». Llevo dos años sin escribir y ni me he muerto ni he dejado de vivir. He escrito poemas porque no tenía otro quehacer; esto es verdad. Sería ingrato, sin embargo, no reconocer que durante un tiempo escribir poemas —pero en particular las lecturas que realicé— me permitió respirar y encontrarle un sentido a la existencia, sobre todo en las horas oscuras del pesimismo, el tedio y la rutina. Escribir nos justifica ante la muerte, pero no porque vayamos a perdurar, sino porque es una manera de enfrentarla y decirle: he vivido y aquí está el saldo de ello.

¿Qué diferencia a la poesía de otros géneros literarios?

Las fronteras entre los géneros, dicen los críticos, se han difuminado (hay narraciones muy poéti-

cas, por ejemplo, y poemas sin esa esencia). Ahora bien, aún no hay una definición convencional en torno a la poeticidad, ese punto donde lo poético se revela.

¿La poesía tiene reglas?

La poesía no, pero algunos poemas sí, incluso el llamado verso libre. Desde una postura personal, durante un tiempo intenté experimentar —no sé si con algún éxito— con las formas tradicionales y hallé allí, en medio de la rigidez de sus estructuras, la libertad deseada. Como decía Whitman: hay que despojarnos de lo conocido e ir hacia aquello que ignoramos.

¿Alcanza con el puro genio poético o el poeta necesita una formación?

Los genios surgen cada cien años, si bien nos va; el resto de los mortales necesitamos esforzarnos todos los días. Incluso los genios, como Arthur Rimbaud, tuvieron que aprender las reglas para poder transgredirlas. Por otro lado, la inspiración existe, sin duda, pero puede pasar de largo si no estamos preparados para reconocerla. Solo la lectura nos permite, como poetas modernos, abreviar en esa fuente para reinventar lo que ya existe.

¿Qué ha aportado Sinaloa a la poesía mexicana?

La poesía mexicana no existe, decían los Contemporáneos como Jorge Cuesta. Lo que existe es una poesía en lengua española escrita en México. Esto es interesante, porque nos plantea la idea de una poesía desprovista de la ideología nacional para colocarla, antes bien, en los terrenos de una lengua común, comunitaria. En atención a la pregunta, muchos poetas sinaloenses —nacidos o no aquí— han logrado posicionarse más allá del concierto nacional como voces dignas y meritorias.

¿Hay una identidad poética en Sinaloa?

No lo creo. A partir de la lengua española, cada quien escribe lo que quiere y como puede. Los únicos rasgos que pudieran caracterizar a los poetas de Sinaloa serían la actitud de crear una obra capaz de medirse con las de otras latitudes.

¿Puede existir una relación de la poesía con el poder?

Si te refieres al poder político, sí. Dante, por ejemplo, usó como vehículo la poesía para criticar a sus adversarios. Creo, más bien, en la poesía como resistencia, esa contraparte del poder: la escritura como oposición a lo establecido y hegemónico. Ya desde su origen, al concitar el asombro, la poesía es en sí misma una crítica al lenguaje común y, a la vez, una barrera contra lo rutinario.

Hay, sin embargo, una corriente explícita de poesía subversiva: la que atenta contra aquello que ha erigido el capitalismo tardío. Prueba de ello es la voz de José Emilio Pacheco, quien se conmovió con la bomba atómica, el napalm o la contaminación y el desastre ecológico.

¿Tiene la poesía sinaloense impacto en su sociedad?

Quisiera pensar que sí, que algún poema ha logrado tocar positivamente el corazón de alguien que lo leyó o lo escuchó. Aunque se trate, por supuesto, del grupo minoritario de los lectores, eso bastaría para justificar la labor de los poetas.

¿Ha sido importante para la poesía sinaloense tener una tradición poética?

Más que tradición —en el sentido de continuidad generacional—, lo que hay es la coincidencia afortunada de personas que escriben en un tiempo y en un espacio compartidos, las cuales no siempre tienen los mismos intereses, inquietudes o preocupaciones. Solo a veces, como decía Borges, llegamos a elegir a los mismos precursores.

¿Cuál es tu opinión de la poesía sinaloense joven?

El adjetivo *joven* se lo colocaría a los poetas, más que a la poesía. En ese sentido, estoy incapacitado para opinar de ellos, ya que conozco a muy pocos: Tomás Lee, Alfredo Soto, Anehel Ramírez, Ana Paula Ojeda Coronel, y muy poco he leído de su obra.

De todos modos, me da gusto constatar la vigencia de aquella frase de Lautréamont: «La poesía no es de nadie, se hace entre todos». Y para ello la edad no debe ser un obstáculo. Por fortuna, en el ejerci-

cio de la poesía —contrario al ámbito deportivo— se puede debutar a los veinte o a los sesenta sin ningún problema.

DESPEDIDA

Soy un aprendiz de lector. Reconozco en mí una sensibilidad: el deseo de identificarme en las páginas de los libros o de asomarme, a través de ellas, a otras realidades que hasta entonces me eran desconocidas.

Quienes se dan a la tarea de nombrar su circunstancia despiertan en mí una profunda admiración. No es menor la labor de atrapar con palabras la revelación de nuestra más alta conciencia, o cualquier sentimiento digno de ser nombrado desde la ética y la mirada del poeta que nos entrega su emoción a través de la carne viva de sus versos.

Esa voz potente y resonante la percibo en cada uno de los cinco poetas de la Generación del 79, cada uno con su propio matiz sonoro.

Francis Scott Fitzgerald, uno de mis autores favoritos, escribió en una carta dirigida a un joven escritor: «Para ser escritor tienes que vender tu corazón, tus reacciones más poderosas, no las pequeñas cosas insignificantes que cuentas en una cena... Ese es el precio de ser un escritor». Y esto, me parece, resulta especialmente cierto en la figura del poeta. Sin duda, los cinco poetas del 79 pagan esa cuota, que —intuyo— pagan y asumen con gusto.

«Escribir es una servidumbre libremente elegida», señala Mario Vargas Llosa en *Cartas a un joven novelista*. Gustav Flaubert complementa esta idea al afirmar: «Escribir es una manera de vivir».

Las respuestas al cuestionario nos acercan un poco más a su obra. Ha sido ilustrativo conocer su punto de vista y asomarse a su manera de entender la poesía.

Quisiera, finalmente, contagiar al lector el entusiasmo por acompañar los próximos pasos de su obra. En ellos —como en los versos que aquí se reúnen— continúa latiendo una voz necesaria dentro de la poesía sinaloense contemporánea.

LOS PUNTOS NEGROS

Ana Cristina Irizar Avedoy

«Al túnel de los miedos se entra solo», eso le habían dicho los otros niños. Le parecía curioso que le llamaran así, pero por entonces su comprensión del mundo le limitaba entender que aquello no era realmente un túnel, sino más bien una cueva lo suficientemente estrecha para que un adulto no pudiera pasar. Todo comenzó como un aparente juego, pero para él era un reto: ofrecerle la oportunidad de demostrar finalmente que no era tan débil como aparentaba. Su mamá le aconsejó en cierta ocasión que la mejor manera de cesar las burlas era cediendo ante ellas: «tú sigue la corriente y verás cómo se cansan». Estas palabras resonaron en su cabeza cuando, en lugar de molestarse o acusarlos con los mayores, decidió adentrarse en búsqueda de los anteojos que el líder de grupo arrebató de su rostro y arrojó con la fuerza suficiente para ir a parar hasta las profundidades del pequeño orificio.

La fuerte lluvia brindaba una atmósfera fría y ruidosa. Tal vez por eso le parecieron imperceptibles las carcajadas de sus compañeros mientras se alejaban, o el sonido de la gran piedra siendo arrastrada que terminó por bloquear la salida.

Dentro reinaba la oscuridad; las dimensiones del lugar lo obligaban a desplazarse sobre sus rodillas, sintiendo en cada movimiento la tierra húmeda que dominaba el territorio conforme avanzaba. Para cuando comenzó a faltarle el aire, ya se encontraba cubierto de lodo gracias a los movimientos agitados, inútiles y desesperados por recuperar el objeto robado. Gritó con fuerza, clamando auxilio, implorando encontrar el escape que las tinieblas le presentaban como una tarea de imposible realización. En su agnía, de manera intuitiva estiró sus piernas, tendiéndose boca abajo, adoptando en resignación la posición en la cual lo encontrarían, si es que alguna vez lo encontraban.

Lo curioso de morir por hipoxia es que por un momento olvidas que estás muriendo; de repente la

angustia se va, tanto que crees por un instante haber domado el peligro. Las extremidades ceden con facilidad y se augura la ilusión de la calma, pero no es otra cosa que la pasible somnolencia abriéndose paso sobre el cuerpo confundido, cansado de luchar, cada vez más lento, cada vez más frío y cada vez más solo.

En su caso la soledad duró poco. Cuando las últimas partículas de oxígeno se esfumaban, sintió claramente la compañía de miles de pequeñas patitas zigzagueando sobre sus piernas. Las sombras le impedían distinguir de qué se trataba, pero los movimientos lo fueron colonizando hasta no dejarle huecos en la piel. La terrible sensación lo sacó de su trance y, justo en el momento exacto en que entró un leve rayo de luz, pudo ver su brazo atiborrado de puntos negros que revoloteaban en un lugar fijo de su dermis. La imagen le penetró hasta las entrañas y, en un acto de resistencia, sacó de sus pulmones el último soplo de aire convertido en llanto, que la mano tirando hacia el exterior por la punta de su pie derecho tardaría horas en consolar.

Lo bañaron y lo llevaron al médico, quien diagnosticó que no habría secuelas graves de las cuales preocuparse: el tiempo de encierro era insuficiente para dejarle un daño cerebral permanente. «Fue más el susto, se repondrá», apresuró a decir. Pero los puntos negros sobre la piel no se iban, y contra eso no hubo prescripción. ¿Cómo haberla, si no podían verlos? Pero existían, lo sabía con certeza; podía sentirlos moverse a voluntad, instalándose en el cuerpo que aún le pertenecía. Tomó otro baño y ahí estaban, apoderándose de su piel, burlándose de él, a veces inertes y otras danzando al son de una melodía triunfante.

Creyó que sus visiones terminarían con la llegada de sus lentes de reemplazo, pero los puntos negros se metieron detrás de sus párpados y, con el transcurso de los años, aprendieron a jugar a las escondidas.



Se ocultaban a capricho, por temporadas a veces tan largas que sembraban la esperanza de una ausencia sin retorno; sin embargo, siempre volvían.

Encontrarlos repentinamente al realizar una tarea cotidiana le acortaba la respiración y le provocaba escalofríos; podía sentir el movimiento de aquellas patitas microscópicas alimentarse de su sufrimiento. En un intento arrebatado por deshacerse de ellos, varias veces atascó sus uñas, rasguñando la carne hinchada al borde de la sangre; lejos de extirparlos, los puntos negros se escurrían hábilmente y se agrupaban en contraataque. Aprendieron a imitar voces, especialmente las que pronunciaban palabras desagradables, y a mimetizarse con el entorno cuando su supervivencia dependía de ello.

Creció su cuerpo y eso significó más espacio para los parásitos, que de alguna manera encontraban la forma de volver en un mayor número. No buscó ayuda, ¿cómo desaparecer lo invisible? Se resignó a coexistir con ellos, incluso a aparentar que no estaban en sus manos cuando se veía obligado a estrecharlas con las de algún desconocido o mientras se le plantaban en la lengua al hablar con la mujer deseada. Por las noches fingir resultaba intrascendente y, de manera libre, se posicionaban uno a uno sobre el pecho, formando una masa negra con peso de plomo.

Un verano en la universidad viajó a la playa con otros jóvenes y vio tantos puntos negros sobre su cuerpo semidesnudo que llegó a confundirlos con la arena. Buscó alivio en las olas del mar, pensando que quizás el agua salada ahuyentaría a unos cuantos. No fue así: los puntos negros reclamaban el espacio con vehemencia, sin admitir negociación, tregua ni razones. Ya no se sentían huéspedes, eran nativos llenando los sitios nunca antes habitados que por derecho les correspondían. Era tanta la seguridad de su reclamo que terminó por preguntarse si era él el intruso de su propio cuerpo.

Esa noche soñó con el túnel. Sus gritos lo despertaron y recordó las palabras de esos niños que insistieron aquella lejana tarde: «al túnel se entra solo». Al ver el lado izquierdo de la cama nuevamente vacío, comprobó que era verdad. Posó los pies sobre el tapete y, todavía en la penumbra, se dirigió al lavabo. Tomó sus lentes y, al ponerlos sobre su rostro, pudo ver en el espejo lo que ya se imaginaba: los puntos negros terminaron la invasión. El blanco de sus ojos desapareció por completo; ya no miraba sus uñas, ni sus dientes, ni su lengua: se había convertido él mismo en un punto negro gigante que revoloteaba sin parar.

Dócil, volvió a la cama y una vez más se acostó boca abajo. Sintió su respiración entrecortada, cerró los ojos y esperó. Supuso que, tarde o temprano, alguien otra vez lo encontraría.

Colaboradores



Juan Luis Dionisio Carrillo

Es egresado de la Licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Culiacán. Es autor de textos literarios que han sido publicados en la revista *El Redactor* de la UPES, la revista *Politeia* y como coautor en capítulos de libro.



Netzahualcóyotl Ceballos

Se desempeña como trabajador administrativo de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Mazatlán.



José Melchor Óscar Ávila

Se desempeña como trabajador administrativo de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Rectoría; además, actualmente funge como profesor e investigador de tiempo completo en la Unidad Académica de Artes, Escuela de Música, de la UAS. Es maestro de guitarra popular y de las licenciaturas en música, educación artística y artes escénicas, así como asesor de tesis y tutorías. Cuenta con el Reconocimiento a la Trayectoria Artística 2022, otorgado por la Asociación de Periodistas de Los Mochis (APELMO), el Sindicato Nacional de Redactores de la Prensa (SNRP) y la Federación de Periodistas de América Latina y el Caribe (FEPALC). En su faceta de escritor, es autor del libro *Sinaloa, tierra de compositores y artistas: un viaje por su geografía e historia* (Creativos 7 Editorial, 2020), así como de

capítulos en los libros *Crónicas universitarias* (UAS, 2023) y *Escritura académica a la carta* (Astra Editorial, 2023).



Hugo López Gómez

Es docente de educación primaria y autor de diversas publicaciones en revistas, entre ellas: *Lectura, escritura y oralidad en niños(as) tsotsiles de educación primaria*; *El acoso escolar y sus representaciones sociales en profesores de educación primaria*; *La comunicación asertiva en la convivencia escolar*; *Valores: una exploración de significados en profesores de educación primaria*, y *El calendario de valores: una estrategia para la construcción de las ocho competencias cívicas de la asignatura fcye en estudiantes de educación primaria*.



Miguel López Gómez

Es docente de educación primaria en la escuela rural federal “México”, en Majomut, San Juan Chamula, Chiapas.



Edwin Virgilio Vázquez Galindo

Es un joven sinaloense de 22 años que cursa de manera simultánea las licenciaturas en Educación y en Derecho. Se distingue por su compromiso académico, liderazgo juvenil y participación activa en proyectos de investigación, tanto nacionales como internacionales. Ha representado a su universidad y a su municipio en congresos científicos, estancias académicas y espacios de diálogo legislativo. Reconocido con el Premio Municipal

de la Juventud 2024 y acreditado como Divulgador de la Ciencia Asociado, combina su vocación docente y jurídica con un profundo interés por el desarrollo social, la educación inclusiva y la formación de nuevos liderazgos.



Úrsula Aylín Gutiérrez Oidor

Es estudiante de la Licenciatura en Filosofía y de la Licenciatura en Innovación y Tecnología Educativa en la Universidad de Guadalajara (UDEG) y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), respectivamente.



Sofía Berenice Córdova Morales

Es docente en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Mazatlán.



Anallely Leyva Guzmán

Es estudiante de la Licenciatura en Educación y del Doctorado en Educación con énfasis en Profesionalización Docente en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Culiacán.



Adrián Leyva Guzmán

Es estudiante de la Licenciatura en Educación y del Doctorado en Educación con énfasis en Profesionalización Docente en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Culiacán.



Pedro Francisco Ramírez Madero

Es docente en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Mazatlán. Profesionalización Docente en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Culiacán.



Eva Lilia Rivera Camacho

Es maestrante en Educación Artística, adscrita a la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa; es autora de artículos de revista y capítulos de libro.



Pavel Francisco Meza Peraza

Es docente en la Universidad Autónoma de Sinaloa; es autor de artículos de revista y capítulos de libro.



Karele Maxinahí Félix Piña

Es docente investigadora en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Sinaloa; es autora de artículos de revista y capítulos de libro.



Fidel López Gómez

Es maestro bilingüe de educación primaria indígena (SEP). Es integrante del Sistema Estatal de Investigadores de Chiapas (SEI), en la categoría 1: Joven Investigador, y miembro de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIE), en la subárea de Epistemología y Métodos de la Investigación Educativa; es autor de artículos de revista y capítulos de libro.



Paul Ernesto Caro Lizárraga

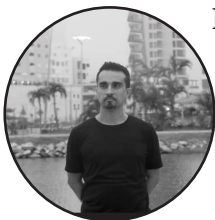
Es profesor e investigador de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Mazatlán. Realizó estudios de Licenciatura en Informática en la Universidad Autónoma de Sinaloa, donde obtuvo el primer lugar de su generación; participó en tres estancias de investigación, además de un programa de movilidad nacional. Es maestro en Educación,

campo Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar. Asimismo, es integrante del Sistema Sinaloense de Investigadoras e Investigadores y Tecnólogos.



Ayerim Guadalupe Hernández Zambrano

Es doctora en Educación y docente en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Mazatlán; combina sus labores académicas con su función como directora de jardín de niños del sistema federal.



Fernando Alarriba

Nació en Mazatlán, Sinaloa, en 1983. Es licenciado en Letras Hispánicas por la Universidad de Guadalajara. Cuenta con una especialización en Gestión Cultural y Políticas Culturales por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. En 2013, el Fondo Editorial Tierra Adentro publicó su poemario *Loto*. Sus poemas aparecen en las antologías *Poetas del sur de Sinaloa* (2014), *Una fiera lentísima. Muestra de poesía sinaloense* (2017) y *La liebre es ligera. Muestra de poesía sinaloense joven, 1982-1997* (2018).

Es coautor del libro *Las rompientes rumorosas: 30 años de literatura mazatleca* (2018). Sus poemas han sido traducidos al inglés y han aparecido en revistas como *La Otra*, *Planisferio*, *Aldea 21* y *Revista Alcantarilla*. Su libro *De este mar* fue publicado en 2023 por Ediciones del Olvido como parte de la colección “Cigarra, poesía mexicana”. Es codirector y coproductor del documental *El Clavadista* (2024). En 2025 codirigió el proyecto multidisciplinario *El Arroyo*.



Julio Zatarain

Julio Zatarain nació en Mazatlán en 1990. Ha publicado cuentos en diversas antologías y revistas literarias. En 2021 ganó el Premio Nacional de Cuento José Alvarado, convocado por

la Universidad Autónoma de Nuevo León, con el libro *En qué piensan los gusanos cuando tienen hambre*. En septiembre de 2024 ganó el XX Premio Valladolid de las Letras, en la categoría de novela, con el libro *El Gitano*. Ha sido becario en diversos programas federales y estatales para la creación de proyectos en cuento y novela.



Luis Miguel García Ontiveros

Es doctor en Educación por el Centro de Estudios Superiores del Sur de Sinaloa (CESSIN). Se desempeña como docente administrativo e investigador en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES). Es integrante del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos, colaborador del Programa Delfín y de los Semilleros de Investigación en UPES, así como promotor de las masculinidades positivas en el estado de Sinaloa. Ha sido ponente en diversos congresos en modalidad presencial y virtual en México y Perú, en instituciones como la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), la Universidad Autónoma de Occidente (UAdeO), la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Norbert Wiener (UNW). Asimismo, es autor de artículos de revista y capítulos de libro en temas relacionados con la línea de generación y aplicación del conocimiento: diversidad, género e inclusión educativa.



Claudia Alejandra Colosio García

(Caborca, Sonora, 1991) es profesora investigadora y poeta. Es posdoctorante en El Colegio de México. Su obra aparece en la *Antología de escritoras mexicanas. 32 voces en el desierto* (Letra Púrpura, 2025), así como en *Letras Libres* (2024), *Literal Magazine* (2024, 2025), *Enpoli* (2024) y *Círculo de Poesía* (2023).



Diego Navarro

Es maestro en Nutrición en la Escuela Superior de Danza de Sinaloa, perteneciente a la Escuela de Artes “José Limón”, donde asistió a cursos de música y pintura. Asimismo, se ha formado en diversos diplomados y seminarios, entre los que destacan el Diplomado Arte y Patrimonio Cultural de Sinaloa (ISIC-UAS, 2022-2023) y el Seminario-taller Aproximación a la docencia en diferentes contextos educativos (Secretaría de Cultura y CENART). Fue asistente a las mesas de trabajo “El cine y el audiovisual como motores de desarrollo de Sinaloa”. Organizó el evento de arte multidisciplinario *La Esfinge* en 2021, en la ciudad de Culiacán.



Ana Cristina Irizar Avedoy

Es abogada y actualmente labora en el Poder Judicial del Estado de Sinaloa. Es autora de los cuentos “La joven de las flores” y “Los cuidadores”, ambos publicados en el periódico cultural de Sinaloa *La Voz del Norte*, ediciones números 371 y 375, respectivamente.