

Educación y sociedad

Órgano de Difusión de la
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 241 San Luis Potosí, S.L.P.
Época 5. Año 36. No. 24.
Enero-Junio 2025
Publicación Digital semestral



SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO



«EDUCACIÓN Y SOCIEDAD»

Es una publicación digital de carácter semestral de la
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
Los trabajos y puntos de vista aquí publicados
son responsabilidad de sus autores y autoras.
ISSN en trámite.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
Italia No. 903, Fracc. Providencia.
Tel. (01 444) 8 22 10 25, Fax (01 444) 8 22 08 97
e-mail: revistaupn241@upnslp.edu.mx
San Luis Potosí, S.L.P., México, C.P. 78390
www.upnslp.edu.mx



Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

Directorio

José Ricardo Gallardo Cardona

Gobernador Constitucional del Estado de San Luis Potosí

Juan Carlos Torres Cedillo

Secretario de Educación del Gobierno del Estado

Jocelín Villagrán Rodríguez

Directora de Educación Media Superior y Superior

Rosa María Torres Hernández

Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional

Pastor Hernández Madrigal

Director de la Unidad 241 de la UPN

César Enrique Villanueva Coronado

Subdirector Académico

Rosa Elvira Loredo Duarte

Coordinadora Departamental

Jorge de la Vega Carregha

Coordinador de Difusión

Consejo Editorial

Pastor Hernández Madrigal

Luis Roberto Martínez Guevara

Norma Alicia Arriaga Santos

Ángel Fernando Chávez Torres

Claudia Carolina García Gaitán

Andrés Vázquez Faustino

Eduardo José Alvarado Isunza

Jorge de la Vega Carregha

César Enrique Villanueva Coronado

Lizbeth Gómez Barrera

Israel Rodríguez Hernández

Rafael Benjamín Culebro Tello

Editor

Eduardo José Alvarado Isunza

Secretario técnico

Jorge de la Vega Carregha

Diseño y formación electrónica

Eduardo Martín Medina Gómez

Apoyo para la publicación digital

Eduardo Ramírez Ramírez

Dictaminadores y dictaminadoras de UPN-241 para este número:

Aleyda Yamileth Fandiño Ojeda

Andrés Vázquez Faustino

Ángel Fernando Chávez Torres

César Enrique Villanueva Coronado

Claudia Carolina García Gaitán

Eduardo José Alvarado Isunza

Erika Michelle González López

Gloria Yanira Ramírez González

Israel Rodríguez Hernández

Jorge de la Vega Carregha

José Javier Martínez Ramos

Karla Irene Martínez Méndez

Lizbeth Gómez Barrera

Lorena Flores López

María Claudia Vega Martínez

María Cristina Amaro Amaro

Norma Alicia Arriaga Santos

Norma Ramos Escobar

Pastor Hernández Madrigal

Rafael Benjamín Culebro Tello

Yolanda López Contreras



Contenido

Presentación.....	6
-------------------	---

Editorial.....	7
----------------	---

Hermeneutas

Uso de marcadores discursivos en estudiantes de recién ingreso al nivel superior.....	11
--	----

Jesús Alejandro Muñiz Loredó

¿Por qué se elige estudiar pedagogía en la UPN?	26
---	----

Mario Alberto Huaracha Alarcón

Horizontes

Modernidad, Neurosis y Suicidio.....	39
--------------------------------------	----

Gerardo Oziel Pérez Aguilar

Didaktiké

Las humanidades en acción por la paz: implementación del aprendizaje basado en proyectos (ABP) para la promoción de una cultura de paz	43
--	----

Armando Fabricio Martínez Arredondo y Luis Armando Ibarra Manzano

Poiesis

Puerto de la ilusión: Crónica de una experiencia académica en La Paz BCS.....	60
--	----

Diego Armando Ruiz Tristán

Rosita	66
--------------	----

Eduardo José Alvarado Isunza

Ellas lo hacían en el baño	68
----------------------------------	----

Eduardo José Alvarado Isunza

Lápiz labial en tu taza.....	69
------------------------------	----

Eduardo José Alvarado Isunza

Frente a tus ojos	70
-------------------------	----

Eduardo José Alvarado Isunza

De los días más tristes	71
-------------------------------	----

Mariana Guadalupe Sánchez Salazar

La amargura de las almendras.....	73
-----------------------------------	----

Mario Geraldo Quirino

Crece es horrible	76
-------------------------	----

Ana Dayane Martínez Hernández

Presentación

Este número 24 se caracteriza por ser el que corresponde a la conmemoración del 46 aniversario de la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241. Además de ser el primer número dirigido por una nueva gestión, al integrarse a nuestra Revista “Educación y Sociedad” el Mtro. Eduardo José Alvarado Izunza como director.

Como ya es tradición de esta segunda época de la revista, continuamos en la versión digital en el marco de una sociedad de la información que es distintivo del siglo XXI para facilitar el acceso al universo de docentes, alumnos, investigadores, académicos y público en general.

Este nuevo número aporta 8 escritos de la sección de Poiesis, que son producto de la creatividad de los autores, 2 productos de hermenéuticas, 1 de horizontes y 1 de Didaktiké, esperando sea de interés por parte de la comunidad universitaria.

En los tiempos actuales en los que la irrupción de la Inteligencia Artificial Generativa, representa retos y oportunidades, pero también amenazas y peligros, exhortamos a toda la comunidad universitaria y al público en general a continuar aportando contenido para el desarrollo de un conocimiento colectivo y nutrir nuestra revista para su siguiente emisión.

Le deseamos a esta nueva administración el éxito en esta gestión con la difusión semestral en este formato digital para la expansión de nuevos contenidos y conocimientos científicos, humanísticos, estéticos y socioculturales.

Mtro. Pastor Hernández Madrigal
Director.

Editorial

El ejemplar que tiene en sus manos de la revista Educación y Sociedad, editada por la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional, corresponde al primer semestre del año 2025. Ofrece cuatro trabajos de corte académico y ocho trabajos de carácter literario.

De los trabajos académicos, uno corresponde a un ensayo de carácter psicológico, elaborado por Gerardo Oziel Pérez Aguilar. En éste se aborda la cuestión de la tensión entre la modernidad, la neurosis y el suicidio. El autor nos dice que un exceso de angustia llevará a buscar situaciones, personas, cosas o acciones que contengan algo de placer.

Entre las afirmaciones más contundentes que nos ofrece se encuentra la siguiente: La condición de las personas que consuman el suicidio es no haber encontrado una calidad satisfactoria por medio de significantes. Es decir, no pudo tramitar un descenso en el nivel de angustia o las alternativas para la descarga de angustia no existieron como alternativas gozantes.

Sin embargo, nos advierte que la falta de sentido (placer-displacer) que una persona experimenta no depende de sí mismo, sino del padre simbólico que da y quita. “El padre simbólico o la figura simbólica, como el maestro, ha de enseñar que el error y la frustración es un material que puede labrarse librándose del perfeccionismo ideal que frustra y mata el otro ideal”, precisa en una afirmación en la cual deberíamos reflexionar quienes ejercemos el magisterio o la enseñanza con una especie de gozo enfermizo por la perfección.

Otro de los artículos consiste en una investigación, realizada por Mario Alberto Huaracha Alarcón, cuyo objetivo es conocer por qué los estudiantes de la Unidad 096 de la Universidad Pedagógica Nacional eligieron estudiar la carrera de Pedagogía. Cuestión por demás importante e interesante en el contexto de nuestra Unidad 241, debido a que en esta Casa de Estudios ofrecemos esa misma licenciatura.

El investigador utilizó un cuestionario que aplicó a 57 estudiantes.

Los datos obtenidos indicaron que a los participantes los motivó estudiar Pedagogía para desarrollar sus aptitudes para el ejercicio docente, la adquisición de habilidades para incidir y motivar. Además de llegar a convertirse en profesionistas, superarse académicamente y tener estabilidad laboral.

“Para ellos, ser pedagogo y ser maestro es lo mismo”, concluye Huachaca. Una respuesta que quizás podríamos encontrarse en infinidad de estudiantes de esta Unidad 241, ya sea egresados, en proceso de formación o de recién ingreso.

Para el investigador, analizar las motivaciones de los estudiantes de Pedagogía es otra forma de conocer el perfil vocacional, intereses y expectativas de formación profesional de la población estudiantil de las Unidades UPN.

Otro de los trabajos aquí presentados reporta resultados de una investigación de corte cualitativo e interpretativo sobre una estrategia de aprendizaje basado en proyectos para la promoción de una cultura de paz. Se trata de una cuestión fundamental en nuestros tiempos de cólera, individualismo y narcicismo desatados, que compete a una educación verdaderamente liberadora y no reproductora de los mezquinos intereses capitalistas.

Este informe fue elaborado por Armando Fabricio Martínez Arredondo y Luis Armando Ibarra Manzano. Desarrollaron su trabajo en el marco de la asignatura Educación para la paz en una Escuela de Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato, ubicado en San Luis de la Paz.

Su objetivo fue dar cuenta de la manera en que se instrumentó una metodología para la enseñanza por proyectos para la Unidad de Aprendizaje de Interculturalidad y Educación para la Paz.

Este enfoque se articuló en varias fases, buscando no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales y la promoción de una cultura de paz.

Nos informan que la construcción del conocimiento emergió de la interacción directa con problemáticas contextualizadas. Inició con un proceso de inmersión, donde los estudiantes exploraron activamente

su entorno para identificar situaciones que demandan una intervención.

Trascendió de la mera recolección de dato, transformándose en una etapa de diagnóstico empático. Las actividades fueron diseñadas para fomentar la autonomía y la colaboración.

A través de juegos de roles y dinámicas interactivas, los estudiantes invitaban a sus compañeros a ponerse en el lugar del otro frente a situaciones de discriminación. O se compartían historias personales de superación de conflictos, generando espacios de escucha activa y reconocimiento mutuo.

Nos señalan que con esta propuesta se pueden solucionar problemas relacionados con la paz, desde la educación y la cooperación. Algo que parecería agotado o desfalleciente en nuestra actual forma de vida social.

El cuarto trabajo reporta los resultados de una investigación interpretativa con un diseño mixto, transversal y comparativo, aplicada a estudiantes de primer semestre. Corresponde a Jesús Alejandro Muñoz Loredó, quien reporta el resultado de una investigación sobre el uso de marcadores discursivos en estudiantes de recién ingreso al nivel superior. Es decir, un trabajo dentro del campo lingüístico y más exactamente de la producción de textos académicos.

Su objetivo fue analizar el valor proposicional que 58 estudiantes de dos generaciones asignaron a los marcadores discursivos en las producciones realizadas. En la investigación fueron analizados 45 textos.

Los marcadores discursivos son “pizcas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo relaciones semánticas”.

Sin marcadores discursivos el discurso carecería de cohesión, secuncialidad y claridad argumentativa, nos advierte el autor.

En sus conclusiones, afirma que las producciones escritas de los estudiantes no cumplieron con los requisitos exigidos en un contexto universitario, lo cual puede generar un bajo rendimiento en el alumnado y dificultades para completar su proceso de titulación si ésta re-

quiere la escritura de un género discursivo.

La principal problemática fue la pertinencia al momento de elegir qué unidad de una misma categoría utilizar. Una de las principales razones es el conocimiento limitado de este tipo de vocabulario. Los estudiantes seleccionaban el mismo elemento para cada tipo de unión proposicional que elaboraban.

Advierte sobre la necesidad de enseñar el uso de marcadores discursivos de manera consciente en la educación superior.

Dentro de este número de la revista Educación y Sociedad encontrarán nuestros lectores una abundancia de textos lúdicos, libres y creativos, precisamente dentro de la sección de Poiesis. No todos los textos tratan del campo educativo como temática. Al menos no entendido éste desde el estrecho concepto que se tiene de lo “educativo”, como encorsetado a lo que sucede dentro de escuelas y aulas.

No haremos un spoiler de las recreaciones que de la vida y del universo dan sus autores o autoras. Abramos la puerta a la sorpresa, al impacto de las propias historias, al encuentro misterioso con las micro realidades de esos cuentos, relatos o crónicas. Que cada quien diga lo que haya ocasionado su experiencia con esos universos oníricos.

San Luis Potosí, SLP, junio de 2025

Eduardo José Alvarado Isunza

Editor

Uso de marcadores discursivos en estudiantes de recién ingreso al nivel superior

Jesús Alejandro Muñiz Loredó¹
SEGE/UPN-241
gonzalez.michelle@upnslp.edu.mx

Introducción

Uno de los principales desafíos que se enfrenta la educación superior en México es el bajo nivel de escritura académica de los estudiantes (Hernández, 2024; Anaya-Figueroa et al., 2023; Romero González, 2020). Las áreas de oportunidad identificadas van desde aspectos básicos, como la ortografía y los errores de carácter morfosintáctico, hasta criterios más complejos como la interpretación, comprensión y redacción de las diferentes tipologías y géneros textuales (Shere, 2020; Barbón et al., 2019).

A partir de la premisa de que la escritura académica posee múltiples dimensiones de análisis, esta investigación se centra en la cohesión, específicamente en el uso de marcadores discursivos. Por consiguiente, el propósito de este estudio fue identificar la pertinencia de estos elementos en alumnos de recién ingreso al nivel superior.

La elección de los marcadores discursivos, entendidos como “piezas lingüísticas que relacionan de forma explícita segmentos textuales, sean enunciados o secuencias de enunciados, estableciendo relaciones semánticas” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 245), responde a la afirmación de que el uso inadecuado de estas unidades es una constante en las áreas de oportunidad de la escritura académica. De la misma manera, se busca puntualizar la escasez de estudios actuales sobre esta temática (Galicia, 2022; Rodríguez y Martínez, 2020; Duisser, 2017).

¹ Licenciado en Psicopedagogía y Maestro en Educación por la Universidad Autónoma de San Luis. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Correo: alejandro.loredo@uaslp.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4618-8067>

Desarrollo

Marcadores Discursivos

La perspectiva de análisis de los marcadores discursivos suele limitarse a una visión que solo considera el nivel sintáctico del lenguaje, es decir, como aquellas unidades lingüísticas que funcionan para unir oraciones o palabras. Si bien esta investigación contempla dicho nivel, también considera otras áreas de la lengua indispensables para el uso adecuado de estos elementos. En este sentido, los marcadores discursivos poseen propiedades semánticas y pragmáticas, ya que no solo establecen relaciones circunstanciales en el discurso, contemplando los parámetros establecidos por la lengua (Van Dijk, 1980).

En virtud de evitar confusiones terminológicas, los marcadores discursivos pueden recibir distintas denominaciones en otras investigaciones, como conectores, enlaces extraoracionales, archiconectores, conectivos, nexos, entre otros. Por ello, este estudio adopta la perspectiva de Calsamiglia y Tusón (1999), en la cual el término marcadores discursivos funciona como la categoría global de la que se derivan todas las posibles variables de estas unidades léxicas. Es importante aclarar esto porque:

Parece establecerse una equivalencia entre los conectores y los marcadores discursivos, como si fueran dos términos sinónimos que designarán una misma clase, cuando la mayoría de los especialistas está de acuerdo en que los conectores constituyen sólo una clase dentro de los marcadores. (Borreguero y Loureda, 2014, p.190)

Al considerar lo expuesto hasta el momento, se vislumbra que los marcadores del discurso son elementos complejos de analizar. A esto se suma el hecho de que no pertenecen a una sola clase de palabras (categoría gramatical), a diferencia de otras unidades lingüísticas. Estos pueden ser conjunciones, adverbios o sintagmas nominales, verbales y preposicionales, lo que dificulta su sistematización para un análisis posterior (Zorraquino y Portolés, 1999). Debido a lo anterior, existen múltiples categorías en las que se clasifican los marcadores discursivos, de acuerdo con diferentes concepciones lingüísticas. Para mantener la coherencia teórica, a continuación se expone la classifica-

ción general propuesta por Calsamiglia y Tusón (1999):

Tabla 1

Al visualizar la Tabla 1, se aprecia la multifuncionalidad de los marca-

Categoría	Función	Subcategorías
Conectores metatextuales	Son unidades que tienen como finalidad organizar el discurso. En concreto, orientan al lector hacia el desarrollo de la enunciación mediante la comprensión de cómo el escritor organizó su discurso en cuanto a forma o contenido, y con las nociones de espacio y tiempo	Iniciadores, distribuidores ordenadores aditivos, etc.
Operadores discursivos	Estos elementos indican la postura del escritor en relación el tipo de discurso, con el manejo y perspectiva de la información	De expresión de un punto de vista, de manifestación de certeza, de confirmación, etc.
Conectores	Sirven para establecer una relación lógica entre enunciados o segmentos de enunciados	Aditivos Contrastativos, causativos, Consecutivos, condicionales

Recuperado de Calsamiglia y Tusón (1999)

dores del discurso. Por ello, es impensable concebir el discurso académico, tanto en su modalidad oral como escrita, sin el uso de estos elementos. Carlino (2003) aclara que la escritura académica es un conjunto de estrategias y nociones que sirven para participar en las actividades de producción, comprensión y análisis de textos académicos. Esta definición resalta la importancia social de la escritura en el nivel superior, puesto que el estudiante debe estructurar un discurso

textual que le permita dialogar y participar en su comunidad disciplinar.

Aquí yace la relevancia del uso de los marcadores discursivos, ya que, sin ellos, el discurso producido por los estudiantes carecería de cohesión, secuencialidad y claridad argumentativa, lo que dificultaría la construcción de su voz como escritores y su participación en la comunidad académica. Esto es especialmente relevante, considerando que el discurso argumentativo es sustancial en el nivel superior.

Metodología

Una vez establecida la base teórica de esta investigación, se define el diseño metodológico con el cual se identificó la pertinencia del uso de los marcadores discursivos en alumnos de recién ingreso al nivel superior. Este estudio se enmarca en el paradigma interpretativo (Miranda Beltrán y Ortiz Bernal, 2020, p. 9) y adopta un diseño mixto, transversal (Latorre Beltrán, 1996) y comparativo (Piovani y Krawczyk, 2017). Esta estructura metodológica permitió analizar el valor proposicional que los estudiantes asignaron a los marcadores discursivos en las producciones escritas realizadas durante su primer semestre.

En esta investigación participaron 58 alumnos de dos generaciones distintas de recién ingreso al nivel superior. Se trabajó con estudiantes que iniciaban su trayectoria universitaria para conocer su dominio de los marcadores discursivos, adquirido principalmente en la educación básica y media superior. Los datos se obtuvieron a través del género discursivo del ensayo, el cual fue solicitado como evaluación final de una materia de su primer semestre. Es importante aclarar que, del total de textos recolectados, 13 fueron descartados porque no cumplían con las especificaciones adecuadas para su análisis; es decir, su legibilidad era escasa o, en su mayoría, contenían fragmentos copiados y pegados de la fuente original, lo que dejó un total de 45 textos entre ambas generaciones.

Para cumplir con el propósito de este estudio, era necesario iden-

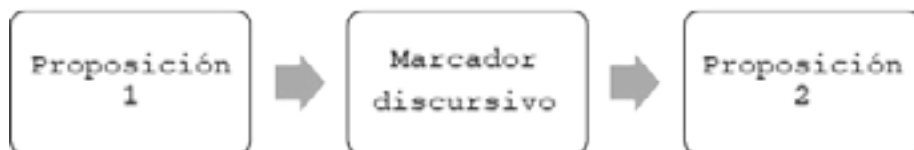
tificar la relación lógica que estos establecen entre los segmentos textuales o enunciados que conectan. En respuesta a esta necesidad, se empleó el análisis de unidades proposicionales de Krippendorff (1990), el cual consiste en formular, a partir de ciertos datos, “inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse al significado de un contexto” (p. 28). La elección de esta metodología obedeció a la necesidad de establecer una relación holística entre las proposiciones (oraciones) que el marcador conecta y su valor individual, con el fin de evaluar su uso correcto.

Es importante señalar que el análisis cualitativo de los textos puede presentar dificultades de interpretación, ya que distintos conjuntos de palabras pueden adquirir distintos significados según la percepción del investigador (Van Dijk, 1992). Esta situación puede generar ambigüedades en el estudio, especialmente cuando no se dispone de información adicional proveniente del texto original o del contexto del autor. No obstante, el análisis por unidades proposicionales no requiere dicha información para garantizar la validez del estudio, dado que su proceso analítico se basa exclusivamente en las oraciones (proposiciones) y en el conector que establece su relación. En este sentido, su enfoque se restringe al contexto comunicativo inmediato. A continuación, se presenta el modelo de análisis.

Antes de presentar los resultados centrales de este estudio, es impor-

Figura 1

Análisis de Marcadores Discursivos



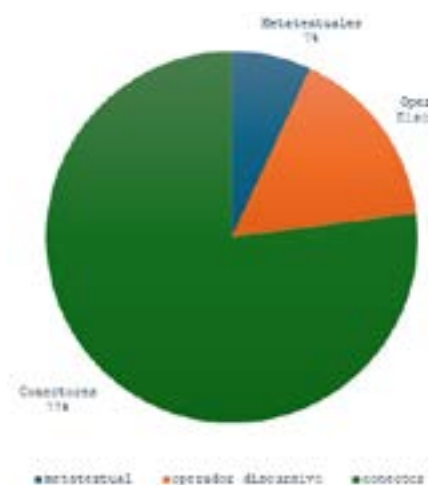
tante aclarar que, actualmente, no existe un criterio lingüístico o pedagógico que determine la cantidad de marcadores discursivos necesarios en un texto académico, ya que su uso depende de la extensión, la estructura sintáctica del escrito y el género discursivo elegido. Sin embargo, considerando las múltiples funciones de estas unidades en el discurso académico, se espera que los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad empleen una cantidad representativa en sus producciones escritas. Dicho esto, los participantes de este estudio presentan un uso carente de estos elementos.

Resultados

Una vez aclarado lo anterior, a continuación, se presentan los resultados de este estudio. Para ofrecer una visión general, se incluyen gráficos resumidos. No obstante, en los análisis descriptivos se detalla la comparación entre ambos grupos. Asimismo, se recuerda que la categorización de los resultados se realizó con base en la clasificación de subcategorías propuesta por Calsamiglia y Tusón (1999).

Figura 2

Categorías de Tipos de Marcadores Discursivos Utilizados



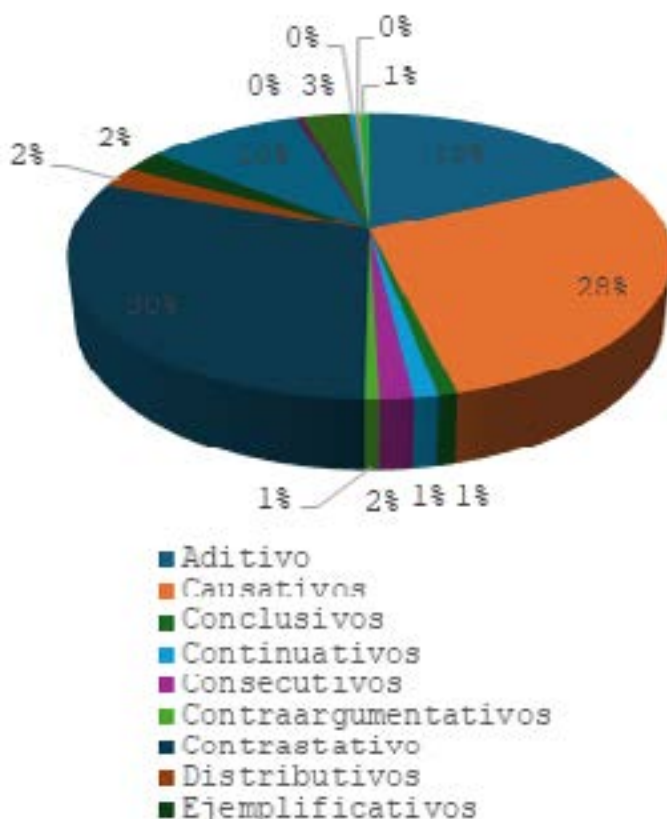
En la figura 2 se observa que, del total de marcadores utilizados, el 77 % (356) corresponde a la categoría de conectores, el 16 % (74) a operadores discursivos y el 7 % (32) a marcadores metatextuales. Con base en estos datos, se puede afirmar que los estudiantes de recién ingreso de ambas generaciones emplearon con mayor frecuencia la categoría de “conectores”. Los elementos más recurrentes dentro de esta categoría fueron: “pero” (66 ocasiones), “ya que” (54 veces), “también” (34 veces) y “además” (24 veces).

Los alumnos del grupo A utilizaron en un 67 % conectores, un 23 % de operadores discursivos y un 10 % de marcadores metatextuales. Los elementos más frecuentes en esta generación fueron: “además” (17 veces), “es decir” (21 veces), “pero” (28 veces) y “ya que” (22 veces). Por su parte, la generación B empleó un mayor número de unidades pertenecientes a la categoría de conectores, con un 91 % (177). El 7 % (13) corresponde a operadores discursivos y solo el 2 % (5) a marcadores metatextuales. Los elementos más utilizados fueron: “aunque” (11 ocasiones), “pero” (38 veces), “pues” (12 veces), “también” (18 veces) y “ya que” (22 veces).

Al considerar estos resultados, se visualiza que los estudiantes del grupo A utilizan en mayor medida marcadores discursivos orientados a establecer relaciones lógico-cohesivas en sus escritos. No obstante, en el grupo B se implementan un mayor número de elementos destinados al uso del discurso argumentativo y a la estructuración de los enunciados en los escritos. Con base en estos resultados, se puede inferir que los estudiante del grupo A pueden presentar mayores desafíos en la escritura de textos académicos.

Figura 3

Subcategorías de Marcadores Discursivos Identificados



Con el propósito de especificar con exactitud qué tipos de marcadores discursivos se identificaron en los escritos, estas unidades fueron organizadas según su naturaleza proposicional. En otras palabras, se agruparon en las subcategorías de los “operadores discursivos”, “conectores metatextuales” y “conectores”. En términos generales, se observa que los estudiantes emplearon en mayor medida los conectores

de tipo contrastivo y causativo, con un 30 % (140) y un 28 % (129), respectivamente. Este resultado era esperado, dado que ambos tipos de elementos pertenecen a la categoría de conectores.

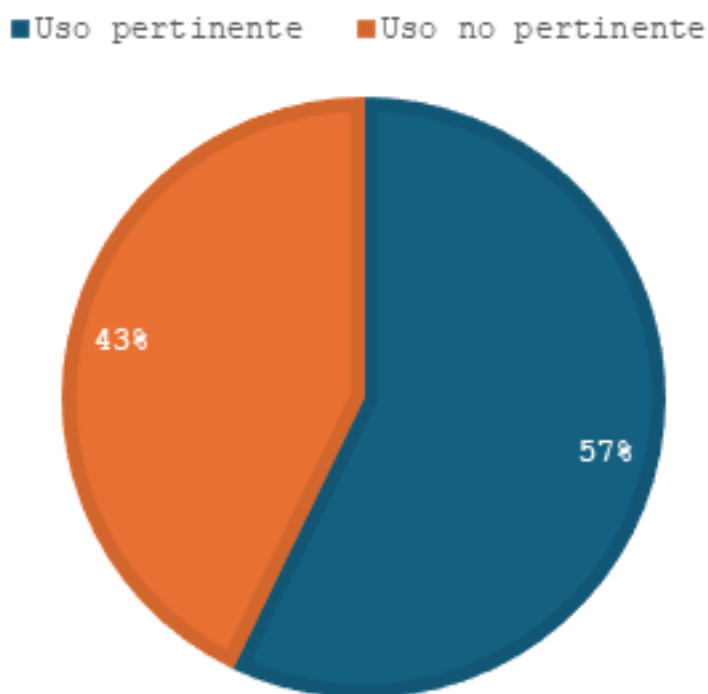
Al centrarse en el grupo de operadores argumentativos y contraargumentativos, se observó que su uso fue prácticamente nulo en comparación con otros elementos, con solo un 0 % (2) y un 1 % (3), respectivamente. Del mismo modo, los conectores de simultaneidad y de expresión de punto de vista no fueron utilizados (0 %), mientras que los de temporalidad, continuativos y conclusivos alcanzaron apenas un 1 %. Por su parte, los marcadores consecutivos, distributivos y ejemplificativos representaron el 2 %, siendo estas las categorías menos empleadas.

En la generación A, los elementos más utilizados fueron los conectores contrastativos con un 29 %, seguidos de los causativos con un 22 % y los aditivos con un 21 %. En cuanto al discurso argumentativo, se utilizó un 0 % (1) de operadores contraargumentativos y un 1 % (2) de marcadores con refuerzo argumentativo. En la generación B, los elementos de mayor frecuencia fueron los conectores causativos con un 36 %, los contrastativos con un 32 % y los aditivos con un 15 %. Las unidades que se implementaron menos fueron los marcadores continuativos, de simultaneidad y de refuerzo argumentativo con un 0 %, así como los contraargumentativos (2), los consecutivos y los de expresión de punto de vista con un 1 %.

Estos datos revelan que los estudiantes de recién ingreso carecen de habilidades argumentativas escritas, dado que no se registró el uso de marcadores discursivos de esta naturaleza. En cuanto a un mayor uso, los alumnos del grupo A utilizan marcadores para establecer contraposiciones (sin alcanzar un nivel argumentativo), mientras que en el grupo B predominan los usos enfocados en brindar explicaciones de los enunciados expuestos.

Figura 4

Porcentajes de Uso Pertinente de Marcadores Discursivos



En la figura 4, se observa que el 43 % del total de los marcadores discursivos no fueron utilizados con su valor correspondiente. En la generación A, se aprecia que un 42 % no se utilizó adecuadamente. Por último, en la generación B, el 46 % de los marcadores empleados no se utilizaron de manera pertinente. Como se puede observar, los resultados parecen favorables en el sentido de que la mayor parte de las unidades se emplearon con su valor prototípico. Sin embargo, al considerar que los sujetos informantes son estudiantes universitarios, se esperarían porcentajes más altos en su uso correcto.

Del mismo modo, aunque con una diferencia mínima, los estudiantes del grupo B utilizaron de manera no pertinente los marcadores discursivos. Este dato es importante, dado que, a pesar de que el grupo B utiliza estos elementos acorde con las exigencias de la escritura académica, su uso tiende a ser incorrecto. Por otro lado, el grupo A, aunque emplea un uso básico de marcadores, los utiliza de manera un poco más adecuada.

Para finalizar con la sección de resultados, se presenta una de las múltiples consideraciones tomadas en cuenta para la categorización. Según la clasificación de Calsamiglia y Tusón (1999), los marcadores discursivos pueden asignarse a diferentes secciones según la función que desempeñen dentro de los escritos. Por ello, resalta la importancia de reconocer los matices de estas unidades para utilizarlas adecuadas.

En este sentido, el ejemplo más recurrente identificado en la base de datos fue la unidad “pero”, ya que este elemento puede ser asignado a la categoría de “conectores” en la subclasificación de elementos contrastativos o al apartado de “operadores discursivos” en la subclasificación de marcadores contraargumentativos. Para realizar esta asignación, fue necesario observar el valor proposicional asignado por los alumnos. A continuación, se muestra un ejemplo de la base de datos donde se aplicó este procedimiento:

Ejemplo 4- Es la única herramienta que ayuda a comunicarnos de manera eficaz, pero ¿la sabemos emplear bien?

Ejemplo 5- Normalmente queremos hacer una distinción entre lo que es la lengua oral y la lengua escrita, pero en si la lengua es la misma.

En el ejemplo 5, se observa que el “pero” adquiere un valor contrastativo, ya que el sentido de la proposición dos se contrapone con la oración uno. En este caso, el “pero” se ubica en el bloque de “conectores”. En el ejemplo 4, el “pero” posee un valor contraargumentativo, ya que el alumno plantea una interrogante desde su punto de vista sobre la afirmación propuesta por el autor del texto base. Por ello, la unidad se ubica dentro de los operadores discursivos.

Conclusiones

Los conectores son la categoría principal de marcadores discursivos utilizada por los sujetos informantes que participaron en este estudio. Es decir, existe un predominio de unidades que establecen una relación lógico-proposicional entre las oraciones. Por otro lado, es importante destacar que los estudiantes emplearon en pocas ocasiones operadores discursivos y conectores metatextuales, categorías imprescindibles para redactar textos académicos de manera adecuada, ya que facilitan la estructuración textual y la introducción del discurso argumentativo.

En el apartado de resultados se destacó el uso de marcadores argumentativos y contraargumentativos, dado que el tipo de discurso en el que se emplean estas unidades es predominante en el nivel superior. Por lo tanto, al presentar un uso prácticamente nulo de estos marcadores, las producciones escritas de los estudiantes no cumplirán con los requisitos exigidos en un contexto universitario. Esta situación puede generar un bajo rendimiento en el alumnado y dificultades para completar su proceso de titulación si esta requiere la escritura de un género discursivo.

Por otro lado, la principal problemática que se presentó respecto al uso de marcadores discursivos fue la pertinencia al momento de elegir qué unidad de una misma categoría utilizar. Es decir, los estudiantes no presentaban inconvenientes al implementar cualquier tipo de marcador en su discurso; implementaron elementos contrastativos cuando deseaban indicar oposición o causativos cuando querían marcar la razón o explicación de un hecho. Ellos dominaban estas habilidades; sin embargo, enfrentaban dificultades al elegir qué unidad causativa emplear, dado que los marcadores discursivos pueden presentar variaciones en su significado, como se señaló en los ejemplos anteriores.

Se puede inferir que una de las principales razones por las cuales se presenta el fenómeno anterior es el conocimiento limitado de este tipo de vocabulario. Esto se evidenció al momento de que los participantes de este estudio seleccionaban el mismo elemento para cada

tipo de unión proposicional que elaboraban. Por esta razón, es importante aclarar que, aunque en el apartado de resultados se mostró un mayor porcentaje de uso pertinente de los marcadores discursivos, se concluyó que los estudiantes no dominan el uso de estos elementos. Esto se debe a que los porcentajes variaron solo un 18%, y las exigencias de la redacción disciplinar requieren un uso adecuado de la mayoría o la totalidad de estos elementos.

Al tomar en consideración lo anterior, se resalta la importancia de enseñar el uso de los marcadores discursivos de manera consciente en la educación superior. En muchas ocasiones, la “enseñanza” de estos elementos se limita a una presentación del vocabulario que se puede implementar, lo que puede dar lugar a un léxico limitado de estos elementos o a un uso inadecuado, ya que los alumnos no conocen sus matices proposicionales.

Es imprescindible construir modelos de intervención y mejorar las prácticas docentes de escritura, focalizando el aprendizaje de los marcadores discursivos mediante una perspectiva lingüística de carácter comunicativo-funcional, junto con un modelo pedagógico basado en la alfabetización académica, para preparar al alumnado en el uso pertinente de estos elementos. Esta situación contribuirá sustancialmente a su práctica social de la escritura académica.

Referencias

- Anaya-Figueroa, T. M., Brito-Garcías, J. G., y Montalvo-Castro, J. (2023). Retos de la Escritura Académica en estudiantes universitarios: una revisión de la literatura. *Revista Conrado*, 19(91), 86-94. <https://scielo.sld.cu/pdf/rc/v19n91/1990-8644rc-19-91-86.Pdd>
- Barbón Pérez, O. G., Herrera Carpio, L., Vega Falcón, V. Carrera Calderón, F. y Fonseca Morales, R.T. (2019). Implementación de una dinámica de intervención didáctica para la optimización del proceso de escritura académica en la educación superior. *Revista Espacios*, 40 (44), 23.
- Borreguero, M. y Loureda, O. (2013). Los marcadores del discurso: ¿un capítulo inexistente en la INGLE? *Lingüística Española Actual*.

35(2). 182-210

- Calsamiglia Blacanfort, H y Tusón Valls, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Ariel.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Duiser, F. (2017). Los marcadores discursivos de conexión en Santiago de Chile [Tesis de licenciatura en lengua y cultura española, Universiteit Utrecht].
- Galicia, S. (2022). Análisis cuantitativo de conectores y archiconectores de producciones escritas por alumnos de segundo grado de primaria [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de San Luis Potosí].
- Hernández, G. (2024). Escribir en la universidad: dilemas entre lo académico, lo político y lo pedagógico. En Hutchinson, G. & Torres, A. (eds.). *Buscando las palabras. While Writing. Conversations between Writing Centers in Latin America and the us* (1ed., pp. 133-164). Pontificia Universidad Javeriana
- Krippendorff J. (1990). Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica. Paidós.
- Latorre Beltrán, A., del Rincón Igea, D. y Arnal Agustín, J. (1996). Bases metodológicas de la investigación educativa. Editorial Experiencia. *Artigos*, 47(165), 864-894. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143882>
- Miranda Beltrán, S. y Ortiz Bernal, J.A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Piovani, J y Krawczyk, N. (2017). Los Estudios Comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educación y Realidad. Brasil*, 42 (3), 821-840. <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n3/2175-6236-edreal-42-03-00821.pdf>

- Rodríguez Martínez, B.A y Martínez Serna, C.N. (2018). Análisis del uso de conectores discursivos en la argumentación escrita de alumnos de primaria. *Entreciencias*. 6(18), 93 107 <http://dx.doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.18.65583>
- Romero González, A.L. y Álvarez Álvarez.(2020). La escritura académica de estudiantes Universitarios de humanidades a partir de sus producciones. *Revista Mexicana para la Investigación educativa*, 25(85),395-418. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7555328>
- Shere, G. (2020). Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria I. Álabé (22). <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22>.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto un enfoque interdisciplinario*. Paidós
- Zorraquino, M. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En Bosque, I. y Demonte, V. (Ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (3ed.,pp.4051- 4213). EspasaCalpe.

¿Por qué se elige estudiar pedagogía en la UPN?

Mario Alberto Huaracha Alarcón¹
UPN Unidad 096-CDMX
mhuaracha@upn.mx

Resumen

El objetivo es conocer por qué los estudiantes eligieron la carrera de Pedagogía en la UPN Unidad 096 Ciudad México-Norte. Se utilizó un cuestionario de 25 ítems asociado a diversos motivos de elección de una carrera profesional del área educativa según intereses de: “retribución”, “autoayuda”, “logro”, “superación académica”, “aptitudes” y “habilidades”. El instrumento se aplicó a 57 estudiantes de todos los grados durante el semestre 2022-1. Los datos recopilados indican que a los participantes los motivó desarrollar sus aptitudes para el ejercicio docente, la adquisición de habilidades para incidir y motivar, además de llegar a convertirse en profesionista, superarse académicamente y tener estabilidad laboral. La evidencia presentada aporta un acercamiento a los intereses y expectativas de formación profesional de los “jóvenes upenianos” de la zona norte de la Ciudad de México.

Palabras clave: elección de carrera, Pedagogía, Unidades UPN-CDMX.

Introducción

En la elección de carrera profesional se ven involucrados diversos factores que van desde los estrictamente individuales hasta los contextuales. De allí que esa elección constituye uno de los procesos decisionales más trascendentales en la vida de las personas. Desde hace más de un siglo, la psicología científica ha otorgado especial interés a los procesos implicados en la conducta y elecciones vocacionales. Los modelos teóricos más influyentes que han abordado los procesos y práctica vocacional son las teorías sobre los rasgos de personalidad,

¹ Doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM. Profesor titular TC Unidad 096 CDMX-Norte. Responsable del proyecto (CESPII-UPN 2024-2025): Motivos psicosociales de elección de carrera profesional en las unidades UPN CDMX. ORCID: 0009-0009-4219-4468

sobre las conductas y tipologías ocupacionales, el desarrollo del auto-concepto, la teoría psicoanalítica y de los sistemas sociales (Osipow, 1976).

Para lograr nuestro objetivo de conocer las motivaciones que anteceden a las decisiones vocacionales de los estudiantes, se retomaron dos experiencias de investigación enmarcadas en las aportaciones teóricas del autoconcepto y de la conducta y tipología ocupacional. Ambos estudios nos brindaron la ruta metodológica para conformar nuestro instrumento y analizar los datos.

Fundamento Teórico-Metodológico

Gámez y Marrero (2003) en sus estudios sobre los motivos de elección de carreras en Universidades españolas han destacado la importancia de las metas que persiguen los estudiantes como determinantes “cognitivo-motivacionales” al momento de elegir su carrera profesional. Una meta es “una representación cognitiva de qué es lo que un individuo está intentando conseguir en una situación dada” (Gámez y Marrero, 2003, p. 122).

En el ámbito académico, las metas son decisivas en el rendimiento y la motivación general de los estudiantes durante sus estudios ya que su contenido alude a una amplia diversidad de intereses (de conseguir o lograr algo) de origen intra e interpersonal. Ejemplos de metas son: adquirir conocimiento, dominar habilidades, desarrollar aptitudes, participar en actividades altruistas, la competitividad académica (del lado intrapersonal); lograr el reconocimiento, competir con otros, movilidad social, responder a modas o expectativas familiares (del lado interpersonal). De forma que, cuando un estudiante tiene que elegir una carrera (o una área de especialización, materia optativa, cambiar de carrera o escuela), lo hace a partir de un conjunto diverso de metas de ambos tipos pero con acento principal en el polo “social-interpersonal” (Gámez y Marrero, 2003, p. 122).

Con base en lo anterior, los autores analizaron el papel de las metas sociales como agentes motivadores de 513 estudiantes al momento de elegir las carreras de Psicología, Derecho y Biología mediante un

cuestionario de 45 ítem que adaptaron de un estudio previo a los contenidos de estas carreras (Gámez y Marrero, 2000). El instrumento expresó la consecución de metas asociadas con “asertividad”, “afiliación”, “ejecución de tareas”, “logro”, “poder” y “superación de problemas” (Gámez y Marrero, 2003, p. 123). Los resultados se procesaron con Análisis Factorial, con el fin de agrupar las motivaciones implícitas en las metas por carrera, en conjunto y diferenciando el sexo de los participantes.

Los autores concluyen que las motivaciones comunes a las tres carreras están relacionadas con el poder, la superación de problemas, la afiliación y el logro. A los hombres les motivó más el poder y a las mujeres el logro. En el análisis por separado de las carreras observaron la misma configuración de motivaciones con mínimas diferencias en la prioridad que sus estudiantes concedieron a ciertas metas. Por ejemplo, en derecho y biología otorgan primera importancia a la afiliación seguido de logro, poder y afiliación; en psicología la primera motivación es la superación de problemas por ser esta una profesión comúnmente asociada a la propia resolución de conflictos, luego el logro, la afiliación y el poder (Gámez y Marrero 2000, 2003).

En México, Cruz y Silva (2018) también analizaron las metas en la elección de carreras del área económico-administrativa mediante el instrumento de Gámez y Marrero (2003) y lo relacionaron con los rasgos conductuales y de habilidades vocacionales. El estudio fue realizado en la Universidad de Guadalajara con 213 estudiantes de las carreras de Turismo y Negocios internacionales. El Análisis Factorial de las respuestas agrupó metas que las autoras identificaron como “habilidades”, “actitudes”, “influencias externas” y “orientación vocacional” (Cruz y Silva, 2018, p. 38), posteriormente aplicaron pruebas de independencia estadística para caracterizar a los estudiantes de cada carrera.

Las autoras encontraron que el motivo de elección principal de sus estudiantes fue la expectativa de “retribución económica” y por carrera específica fue la “satisfacción por el servicio” (turismo) y de “retribución económica” (negocios). La primera equivalente a la meta “de

integración” y la segunda “de logro”, según las tipologías propuestas por los primeros autores (Cruz y Silva, 2018, p. 39). Estas motivaciones también dependieron de las opciones laborales disponibles en el campo profesional a las que se dirigen estas carreras.

En las carreras analizadas existe un patrón de homogeneidad en las respuestas debido a que estudiar una carrera profesional convoca intereses y emociones similares. Como lo demuestran Gámez y Marrero (2003), la influencia externa es el eje articulador de la constelación de metas que movilizan las motivaciones de los jóvenes universitarios. Sin embargo al observar las áreas estudio a las que corresponde cada carrera las diferencias emergen. Como lo evidencia Cruz y Silva (2018), las motivaciones que sustentan la elección están catalizadas por las salidas profesionales de cada carrera.

De la revisión del trabajo de Gámez y Marrero (2000, 2003) retomamos el concepto de metas académicas porque es útil para entender la elección de carrera como una expresión de un conjunto variado de metas (interés por conseguir algo) sujetas a la influencia del entorno, que llevan implícito un fuerte componente motivacional. Del trabajo de Cruz y Silva (2018) rescatamos la consideración de que la motivación, también está influenciada por una valoración de las opciones laborales disponibles en cada carrera. En suma, las metas de influencia externa y las salidas profesionales articulan motivaciones generales hacia la vida universitaria y motivaciones específicas hacia carreras específicas, que en conjunto inciden en la decisión vocacional.

Decidimos retomar la ruta metodológica e instrumento propuesto por Gámez y Marrero (2000 y 2003) debido a su pertinencia para analizar las metas y motivaciones de elección de carreras en dos niveles. En lo general, para conocer esas metas sociales comunes que priorizan las juventudes universitarias al momento de elegir una carrera. En lo particular para conocer los detonantes motivacionales que determinan la elección de una u otra carrera según sus contenidos y salidas profesionales. También porque se puede estandarizar a áreas de formación profesional poco atendidas, en crecimiento o consolidadas y porque puede ser complementado y profundizado con otros instru-

mentos, tal como lo documenta Cruz y Silva (2018).

Con base en lo anterior, surge nuestro interés por indagar las motivaciones que mueven a los estudiantes a elegir carreras del área educativa a través de la adaptación del cuestionario de Gámez y Marrero (2000 y 2003) a los contenidos de la carrera de Pedagogía (PED). Con este fin, nos planteamos la pregunta ¿por qué los estudiantes eligen la carrera de PED en modalidad escolarizada en la UPN unidad 096 Ciudad México-Norte? La pertinencia de nuestro objeto de estudio tiene un ascendiente institucional y demográfico que nos obliga a reflexionar sobre los intereses y expectativas de formación profesional de los “jóvenes upenianos”.

Contexto

Primero, la Unidad 096-Norte inició en 2017 la impartición de la carrera de Pedagogía y Psicología educativa en modalidad escolarizada para aspirantes egresados del bachillerato, sin experiencia en el área educativa. Esto impulsó una recomposición paulatina de su oferta educativa, sustituyendo sus tradicionales programas de nivelación y actualización del personal educativo “en servicio” del nivel básico y medio en modalidad a distancia y semiescolarizados². A su vez, implicó una adaptación del expertiz adquirido ese tipo de programas y perfil de estudiantes, para atender bachilleres aspirantes a la escolarización superior de la región norte de la Ciudad de México y de una decena de municipios mexiquenses que forman la Zona Metropolitana del Valle de México. En la actualidad, las carreras escolarizadas acaparan la actividad administrativa y académica de la Unidad 096. Para el semestre 2025-1, la población total de estudiantes activos en todos los grados de la octava generación de Pedagogía, asciende a 80 estudiantes con edad promedio de 23 años, mayoritariamente mujeres (88%).

2 Aunque en distintos momentos se ofrecieron programas escolarizados para docentes y no, sus convocatorias eran intermitentes debido a las carencias de una infraestructura propia.

Esta nueva población estudiantil generó una renovación generacional en su comunidad. A diferencia de las comunidades compuestas por adultos-jóvenes (25-44 años) y que definieron la identidad escolar de la Unidad en el pasado (y de las 5 Unidades de la Ciudad de México), hoy la mayoría de sus estudiantes son juventudes (17-24 años) que recientemente han transitado de la adolescencia a la edad adulta. De acuerdo con el Consejo Nacional de Población, esta etapa de la “trayectoria vital” de las personas “se caracteriza por transiciones que implican decisiones críticas en sus biografías...”, tales como elegir una carrera, un trabajo, una pareja, un rol, en condiciones de vida y estructuras de oportunidades altamente heterogéneos (CONAPO, 2003, p. 15). Con esto, tanto la Unidad 096 como el resto de las Unidades de la Ciudad de México³, se han constituido en una opción accesible para los jóvenes aspirantes en términos de movilidad y requisitos de ingreso para estudiar carreras del área educativa, frente a las universidades y colegios privados y la UNAM (campus C.U, Aragón y Acatlán).

Método

Sujetos

Se utilizó una muestra de 57 estudiantes de PED de todos los grados durante el semestre 2022-1. Los sujetos se seleccionaron al azar en sus aulas para conformar muestras relativamente equitativas en número y aprovechamiento escolar de todos los grados académicos: segundo-16 sujetos, cuarto-14 sujetos, sexto-14 sujetos, octavo-13 sujetos. Del total de sujetos participantes, la distribución por sexo fue de 47 mujeres y 10 hombres, con edad promedio de 22 años, solteros y la mayoría dedicados exclusivamente a sus estudios. Los tres principales lugares de residencia son la Alcaldía Gustavo A. Madero en la Ciudad de México (donde se sitúa la sede administrativa de la Unidad

³ Nos referimos a las 5 unidades diseminadas en cinco zonas geográficas de la Ciudad de México (centro, norte, sur, oriente y poniente) que surgieron bajo el Sistema de Servicios Educativos a Distancia (SEAD), hoy Sistema de Unidades UPN, con el objetivo de nivelar y actualizar a los profesores en funciones del subsistema de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) mediante programas de estudio preponderantemente en modalidad a distancia y semiescolarizada. En nuestro análisis no estamos considerando la Unidad 092-Ajusco (Rectoría).

096) y los municipios conurbados del Estado de México, Ecatepec y Nezahualcoyotl.

Instrumento

Se les aplicó un cuestionario de 25 ítems con alternativas de respuesta tipo Likert (numerales 1 a 5)⁴. Del total de preguntas, 15 se refieren a diversas metas sociales que detonan motivaciones en los estudiantes universitarios (Gámez y Marrero, 2000, 2003). Los otros 10 se basan en las actividades que relacionan con la práctica profesional de la Pedagogía (Huaracha, 2024) y que constituyen nuestra propuesta de adaptación para las carreras educativas ofertadas en la UPN⁵. También se aplicó un cuestionario de información general socio-demográfica. Cada ítem inicia con la frase: “He elegido esta carrera porque ...” y se complementa con otra frase que pretende asemejarse al interés y motivación que los estudiantes experimentaron durante el proceso de elección de su carrera.

Procedimiento

Se pidió a los participantes elegir para cada ítem, el número de respuesta de la escala Likert (1-nada, 2-muy poco, 3-algo, 4-bastante, 5-mucho) que más definiera su grado de identificación con una frase que referencia la motivación. Las respuestas consignadas por los estudiantes se sometieron a Análisis Factorial en el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) con el fin de asegurar la comunalidad de las variables que conforman el instrumento y agrupar en factores los ítems que denotan las motivaciones en la elección de PED a través del método Componentes Principales (CP) y rotación ortogonal Varimax. Después se realizó la suma del puntaje general del instrumento

4 El cuestionario de 25 ítems utilizado en este trabajo es una versión ajustada (mediante Análisis Factorial por razones de fiabilidad estadística) de nuestra propuesta inicial que consistió de 45 ítems (Huaracha, 2024) para la carrera de Pedagogía y Psicología educativa de la UPN Unidad 096. Aquel cuestionario tomaba 19 ítems íntegros de Gámez y Marrero (2000, 2003) y 26 eran propios.

5 Los contenidos de los ítems de PED surgen de los resultados de una investigación narrativa realizada en febrero de 2022 a un grupo focal de 48 estudiantes de la Unidad 096, que consistió en responder por escrito a la pregunta ¿por qué elegiste esta carrera en la UPN? y en asignar palabras y frases asociadas a su carrera y actividad profesional (Huaracha, 2024).

y del conjunto de ítems de cada factor para ordenar los factores según sus porcentajes de representatividad de la muestra. Esto nos permite identificar qué factores y motivantes son de mayor a menor incidencia en la elección de la carrera. A partir del ordenamiento porcentual y de las medidas de tendencia central de los factores, se analizan los puntajes de las respuestas afirmativas de los ítems debido a que son éstos los que expresan las motivaciones específicas de cada factor que determinan la elección de PED.

Resultados

El Análisis factorial de nuestro instrumento arrojó índices satisfactorios de confiabilidad y 6 factores que denominamos: aptitudes, habilidades, logro, superación académica, retribución y autoayuda, los cuales explican el 55.2% de la varianza total⁶. El promedio de los puntajes de los 6 factores arroja que el 57.9% de los participantes respondió sentirse “4-bastante” y “5-mucho” identificados con las motivaciones planteadas en el cuestionario. El porcentaje de las respuestas afirmativas (4 y 5), también se obtiene en los factores por separado: “logro”, “superación académica”, “aptitudes” y “habilidades”, pero disminuye a “3-algo” en el factor “retribución” y a “2-muy poco” en el factor “autoayuda”.

La jerarquización de los factores que obtienen respuestas afirmativas depende de los puntajes (mayor a menor) que logran las respuestas afirmativas (“4-bastante”, “5-mucho”) y se ratificó con sus medidas de tendencia central: aptitudes=85.9%, habilidades=80.8%, logro=78.9% y superación=57.9%. Con este ordenamiento de los factores con respuestas afirmativas, identificamos las motivaciones que los participantes priorizaron al elegir su carrera.

De forma que, las motivaciones relacionadas con “aptitudes” son el primer factor motivador de los estudiantes, “habilidades” el segundo,

⁶ Los índices del análisis factorial son: Alpha de Cronbach (AC) 0.812, índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) 0.541, test de esfericidad (sig) 0.000. Los 6 factores que arrojó la extracción agruparon 4 y 5 ítems con pesos o saturaciones de >0.500 en la Matriz de patrón (matriz factorial rotada), que explican el 55.2% de la varianza total (VTE).

“logro” el tercero y “superación” el cuarto. Los factores “retribución” y “autoayuda” obtienen 26.3% y 7% respectivamente en respuestas afirmativas y tienden del centro indefinido hacia la negación (3-algo, 2-muy poco, 1-nada) (ANEXO 1). Si “aptitudes”, “habilidades”, “logro” y “superación”, son los factores que motivaron a los estudiantes a elegir PED, ¿qué motivaciones concretas expresa cada uno?

El factor “aptitudes” agrupa ítems relacionados con el “deseo de enseñar”, de “convencer a los demás”, de “valorar las capacidades” y “comprender las necesidades y sentimientos” de a quienes se enseña. El 80 a 90% de los estudiantes respondieron “4-bastante” y “5-mucho” a la motivación de enseñar, valorar y comprender. Se descarta el interés de convencer cuya frecuencia de respuesta se ubicó hacia la negación.

El factor “habilidades” expresa motivaciones relacionadas con la aspiración de ser como “ser como algún Maestro” que los estudiantes de PED consideran que los ayudó y/o influyó de alguna forma, de “dominar técnicas para motivar alumnos”, “ser independiente” y “controlar enojo con profesores y personal escolar”. La motivación de ser Maestro, independiente y dominar técnicas, lograron entre el 70.2 y el 84.3% de las respuestas afirmativas, mientras que el último ítem presenta una dispersión importante en las respuestas (del centro y extremos) que no brinda información para el análisis.

El factor “logro” se conforma por motivaciones hacia “ser Pedagogo”, “emprender un proyecto de vida y conseguirlo”, “mejorar la posición social” y obtener movilidad socio-económica. La intención de ser Pedagogo y emprender un proyecto, concentró 78 y 75% de respuestas afirmativas. El promedio de respuestas de los otros ítems oscila entre el 36 y 38% pero su tendencia es hacia la respuesta central (“3-algo”) que por su indefinición se decide anular.

El factor “superación” se refiere a motivaciones por mejorar “la independencia escolar” y “formas de aprender”, además de superar sentimientos de “estrés y desmotivación escolar” e “insatisfacción con lo aprendido en la escuela”. Los ítems que concentran que ganan la mayoría de respuestas afirmativas (“4-bastante”, “5-mucho”) son

mejorar la independencia con 73.7% y otras formas de aprender con 45.6%. Los estudiantes aceptan en un 38.6% que los motiva superar su estrés y desmotivación, aunque 63.2% se concentra en las respuestas del polo negativo (2-muy poco, 1-nada).

El factor “retribución” está asociado con la motivación de “tener trabajo y estabilidad laboral”, de conseguir “admiración y respeto” y un “buen sueldo”, como resultado de una profesión o ser profesionista. La aspiración laboral consignó el 53% de respuestas afirmativas frente a 26% de respuestas negativas y la de reconocimiento 40.3% frente al 54.4% que se concentró en las respuestas “3-algo” y “2-muy poco”. El factor “autoayuda” se refiere al reconocimiento e interés por superar dificultades en el aprendizaje y la experiencia escolar. De los cuatro ítems que lo conforman, el promedio de respuestas fue “2-muy poco” quedó en 43.9%, en los puntajes específicos las respuestas fueron negativas en 3 ítems. El único que fue tímidamente aceptado con 31.6%, fue el reconocimiento de “dificultades para expresar” lo aprendido en la escuela.

Aunque en las medidas de tendencia central de los factores “retribución” y “autoayuda” los ubicaron en la respuesta indefinida “3-algo” y en la “2-muy poco, la respuesta afirmativa en algunos de sus ítems aporta información para complementar las motivaciones (ANEXO 1).

Conclusión

Los estudiantes de la Unidad 096 eligieron PED motivados por: 1) desarrollar sus “aptitudes” para enseñar con empatía, 2) adquirir “habilidades” para convertirse en maestros capaces de incidir y motivar a sus alumnos, 3) “lograr” ser Pedagogos, 4) adquirir independencia para mejorar sus aprendizajes escolares (“superación académica”) y 5) tener un trabajo estable que les traiga admiración y respeto (“retribución”).

5 Vale la pena revisar desde las disquisiciones de Zorita (1942) en el siglo XVI, hasta las eruditas referencias de García Icazbalceta (1891) y los penetrantes análisis de Kohler (1892; 2002), en las postrimerías del siglo XIX y, con un enfoque moderno del Derecho, ya en el siglo XXI, Lima (2015).

Estas motivaciones no están aisladas, en la mayoría de los casos se derivan una de otra y se complementan. Para fines analíticos, las podemos separar en dos dimensiones: primero, la percepción que los estudiantes tienen sobre la profesión educativa y la opción profesional-laboral que consideran les ofrece la Pedagogía. Segundo, el conjunto de motivaciones que atrae estudiar una carrera profesional como la movilidad económica, el reconocimiento social y en algunos casos ayudarse a superar, enfrentar o paliar algún problema personal.

La identificación de los estudiantes con las afirmaciones del cuestionario confirma que para los estudiantes de PED, la práctica docente es la actividad profesional fundamental de su carrera. La docencia entendida como el acto de enseñar, más que una actividad técnica, lo asocian con la ayuda, la empatía y la motivación. Para ellos, ser pedagogo y ser maestro es lo mismo, por eso aspiran a convertirse en pedagogos inspirados en la figura y rol (real o simbólico) del maestro que gracias a sus aptitudes y habilidades, puede ayudar e incidir en los alumnos. De allí surge la motivación por ser empáticos con las capacidades, necesidades y sentimientos de los alumnos además de adquirir habilidades para motivar.

Por otro lado, a los estudiantes de PED los motivan las mismas aspiraciones que a los jóvenes universitarios: un puesto laboral con un sueldo estable, la admiración y el reconocimiento social como profesionistas, la posibilidad de superar dificultades, rezagos o complicaciones gestados en su experiencia escolar y especialmente con sus aprendizajes.

Analizar las motivaciones de los estudiantes de PED es otra forma de conocer el perfil vocacional, intereses y expectativas de formación profesional de la población estudiantil de las unidades UPN. El hallazgo de las motivaciones nos deriva a una línea de investigación que profundice en el contenido de éstas para conocer las percepciones generalizadas entre los “jóvenes upenianos” acerca de la profesión educativa, el rol del profesionista y sus actividades.

Fuentes

- Comisión Nacional de Población (2003), Índices de desarrollo social en las etapas del curso de vida 2000, CONAPO. <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1342/1/images/02introduccion.pdf>
- Cruz Barba, E. y Silva Gutiérrez, B.N. (2018), Motivación y personalidad en la elección de carrera: Turismo y negocios internacionales, Acta de investigación psicológica, 8(2), 32-41. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322018000200032
- Gámez, E. y Marrero, H. (2000), Metas y motivos en la elección de la carrera de psicología, Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 3 (5-6). <http://reme.uji.es/articulos/agomee1071912100/texto.html>
- Gámez, E. y Marrero, H. (2003), Metas y motivos en la elección de la carrera universitaria: Un estudio comparativo entre psicología, derecho y biología, Anales de Psicología, 19(1), 121-131. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27911>
- Huaracha Alarcón, M.A. (2024), Los motivos de elección de carreras en la Universidad Pedagógica Nacional, Ensayo y Error, XXXIII(66), 60-80. <https://revistaensayoyerror.com/66/los-motivos-de-eleccion-de-carreras-en-la-universidadpedagogica-nacional/>
- Osipow, S.H. (1976), Teorías sobre la elección de carreras, Trillas.

ANEXO 1

*MOTIVACIONES DE ELECCIÓN PED**

MOTIVOS PRIORITARIOS	RESPUESTAS AFIRMATIVAS (%)	EXPRESIONES	RESPUESTAS AFIRMATIVAS (%)
Aptitud	85.9	-Deseas enseñar a otros.	91.3
		-Valoras capacidades de alumnos.	82.8
		-Comprendes necesidades y sentimientos de alumnos.	80.7
Habilidades	80.8	-Ser como Maestro.	84.3
		-Técnicas de motivación.	75.4
Logro	78.9	-Ser pedagogo te daría satisfacción.	78
		-Emprender un proyecto de vida y conseguirlo.	75
Superación	57.9	-Mejorar tu independencia y aprendizajes.	73.7
		-Otras formas de enseñanza para mejorar aprendizajes.	45.6
Retribución	26.3	-Trabajo y estabilidad laboral.	53
Autoayuda	7	-Dificultad para expresar aprendizajes	31.6

Fuente: elaboración propia.

Horizontes

Modernidad, Neurosis y Suicidio



Gerardo Oziel Pérez Aguilar

De acuerdo a Freud en el Proyecto de Psicología para neurólogos, hay una cantidad que existe en el sistema nervioso, que rebasada implica la angustia, un exceso de angustia llevaría a buscar diversos objetos, objetos no como materiales, sino como situaciones, personas, cosas o acciones que contengan algo de placer, si bien el escape suicida puede explicarse desde la reducción de la angustia a cero, para acabar con el exceso de carga angustiante.

Desde el psicoanálisis la pulsión de muerte logró su cometido, de aquí podemos deducir varias cosas: primero que no existió una descarga de angustia por medio de una elaboración de significados, es decir que la condición del suicida que logra el acto no encontró una calidad satisfactoria por medio de significantes, es decir, su condición psicológica no fue tramitada para bajar el nivel de angustia, por otro lado, las alternativas para la descarga de angustia como objetos (situaciones, acciones, oportunidades) para encontrar una calidad de vida diferente no existieron como alternativas gozantes, dicho de otro modo, una calidad y cantidad de descarga que implica los niveles de satisfacción y placer necesario, pero el problema habríamos que situarlo aún más lejos en algunas personas. Esto es la falta de sentido (placer- displacer) que una persona experimenta consigo y en su en-

torno pero tal no depende de sí mismo, depende del padre simbólico (implica ambos: y padre y madre no necesariamente biológico), el padre simbólico que da y quita, pero ¿qué es lo que da y quita?

Aquí podríamos responder que el padre da y quita el placer, ya que, desde la infancia el niño (y niña) no sabría qué hacer con todo el placer y lo conduciría al error o a la muerte, la prohibición del padre también implica una noción de lo real del placer, evitando así un goce mortífero (pulsión de muerte) es aquí donde la castración, que parece un concepto vulgar, pero es un concepto psicoanalítico, representa el des-confundir los sentidos que pretenden buscar satisfacción a toda costa en objetos diversos, de aquí se puede explicar las adicciones o comportamientos nocivos, la castración es pues evitar el error y la muerte del niño con la palabra y los señalamientos, pero pensemos aún más.

¿Qué hace que el niño confié en el padre? De nuevo podemos responder que el temor a perder el amor, pero debemos entender aquí que el amor puede representarse como aquellas condiciones placenteras que el padre otorga, pero aquí surgen dos problemas: uno es cuando todo lo posible es dado y lo otro que es lo que no es dado como lo suficiente para percibir una condición gozante, pero ¿Qué tanto es tanto? Dicen por ahí que un corazón satisfecho se llena con poco.

Regresemos al punto donde el padre simbólico es quien otorga una condición placentera, y veamos también que el placer se produce en diversos modos, de acuerdo a Freud, en la mayor parte en su Obra, pero en específico en el proyecto de psicología, podemos entender que el placer es aquello que reduce la angustia por medio de varias cosas; en primer lugar comprende la satisfacción de necesidades y después objetos que provoquen placer (no necesariamente objetos materiales sino situaciones, acciones, personas, etc.).

Aquí deberemos de pensar en el placer que viene de afuera diferenciándolo de aquel que puede producirse con en el propio cuerpo, el cual tarde o temprano remite a buscar cosas, agua, alimento, protección, al otro, el juego, etc.

Pero como seres neuróticos la satisfacción total es algo que no se completa, además que la satisfacción total y plena es algo casi inexistente ya que frecuentemente falta algo (objeto a) que nos complete, y entenderlo nos ayuda a saber que por un lado el dolor y la frustración en cierta medida es parte de la propia existencia y por otro que también existen condiciones que pueden ayudarnos a bajar los niveles de angustia (neurosis), en este sentido al reconocer la falta y obrar en consecuencia nos pone en marcha a satisfacer el vacío. Así, ya lo dijo también San Francisco de Asís, es una propuesta para pensar en nuestro dolor neurótico de manera sencilla: “serenidad para aceptar lo que no puedo cambiar, valor para cambiar lo que puedo y sabiduría para reconocer la diferencia”, esta frase que ha ayudado a personas que sufren toxicomanías es pues un modelo reflexivo para situarnos en cuanto a las expectativas que tenemos de la vida en general, expectativas que duelen en el delirio de lo que no se tiene y por lo tanto cansa, melancoliza y duele.

Esta carga, regresando a este término, que no fue tramitada por la reflexión, por la psicología o por un padre simbólico es la palabra del supuesto saber hacer, y que aun con todos sus sesgos, la palabra del padre, del maestro o de alguien simbólico puede ayudar a sub-Sanar, reflexionar, esta calma y educa, pero hace falta primero la escucha de la necesidad, así, para la escucha se ocupa tiempo y lugar, para tener tiempo hace falta posponer, lo que el modernismo no sabe hacer. No sabemos detenernos, empujados por la misma pulsión gozante a la misma expectativa de lo ideal, recordando que lo ideal es ambivalente y es innecesario hasta el punto que se vuelve mortífero, ese es el juego doble de la neurosis y requiere tiempo para hacerlo reflexionar, aun mas al infante y adolescente que supone no existe contradicción por su condición nerviosa.

El padre simbólico o la figura simbólica como el maestro, ha de enseñar que el error y la frustración es un material que puede labrarse librándose del perfeccionismo ideal que frustra y mata el otro ideal, el otro ideal que es más flexible y reflexivo, que contiene amor y un nivel aceptable de palabras que enseñen los caminos alternos en la

vida, pero la palabra de quien enseña no es aceptada con facilidad por cualquiera, es decir la palabra de quien educa, sea padre o maestro tendrá sentido si se enviste, pero primero es necesario pensar si el padre simbólico se ha ganado el cariño y el respeto, ahora parece que pregunta nos regresa a hace unas líneas que: ¿Qué hace que alguien nos ame?

Podría responder que es la falta, es decir, no se puede perder lo que no se tiene, si el niño no tiene al padre no lo puede perder, entonces lo pierde porque nunca lo ha tenido, sí, tal vez en lo físico, biológico o material, pero no en lo simbólico, pareciera un tipo de intercambio entre el amor que el padre brinda con una condición: que el padre sepa poner en juego la causa y el efecto del saber, eso implica que el padre mismo también se encuentra en vías de manejar su propia neurosis, ya que el niño por lo genera lo supera por imitación, así el padre y su síntoma comparte con el niño su neurosis que es un discurso consciente e inconsciente que porta un síntoma incluso cultural, del deber ser y querer ser.

Dijimos que esta auto- comprensión implica tiempo, hemos de referir que uno obtiene dominio de las cosas cuando comprende los elementos que la implican, así solo esto puede ser posible si nos rasamos donde no pica, es decir hacer síntoma, señalándonos aquello que consideramos peligroso o dañino o preocupante, esto puede ser una trampa paranoica que puede una parte resolverse con el discurso científico, digo una parte solamente, es decir, es poner a prueba lo real de lo que lo es negativo o malo o contraproducente, este duelo entre padre e hijo, entre maestro y niño puede generar palabras que resuelvan algunos malestares emocionales, pero eso será posible solo si otorgamos el tiempo y el saber adecuado para tal fin, para generar una discusión abierta, en un clima apropiado para reflexionar, sabiendo que errar es parte de este proceso, pero si existe una guía adecuada el error disminuye.

Las humanidades en acción por la paz: implementación del aprendizaje basado en proyectos (ABP) para la promoción de una cultura de paz

Arredondo Armando Fabricio¹
Arredondo Armando²

Dentro del amplio panorama de la pedagogía contemporánea, el término Educación para la Paz ha tomado fuerte preponderancia dentro del sistema educativo. Incluso, en la currícula escolar del Nivel Medio Superior de la Universidad de Guanajuato se incorporó la Unidad de Aprendizaje de Interculturalidad y Educación para la Paz.

Lo anterior, como parte de las grandes innovaciones educativas del Plan de Estudios 2020 de dicha institución educativa. En este sentido, también es importante mencionar que se anticipa a las afirmaciones de la propia Secretaría de Educación que tendría en 2023 sobre la importancia de la construcción y promoción de una cultura de paz, estilos de vida saludables y habilidades socioemocionales para vivir en comunidad en el Nivel Medio Superior (Secretaría de Educación Pública, 2023).

Bajo esta línea de argumentación, la Educación para la Paz se posiciona como una herramienta eficaz que en el futuro podrá ayudar a cambiar la realidad que percibe el alumno. Incluso, la propia competencia de la Unidad de Aprendizaje postula que, al finalizar el curso, el educando:

Promueve una convivencia para la paz y de tolerancia en un marco de interculturalidad, a través de la comunicación y cooperación con el fin de vivenciar los derechos humanos que lle-

¹ Maestro en Educación con enfoque en Innovación de la Práctica Docente. Universidad de Guanajuato, Colegio del Nivel Medio Superior, ENMS de San Luis de la Paz. Área de Ciencias Sociales y Humanidades. Contacto: af.martinez@ugto.mx.

² Maestro en Ciencias. Universidad de Guanajuato, Colegio del Nivel Medio Superior, ENMS de San Luis de la Paz. Área de Ciencias Naturales y Experimentales. Contacto: luis.ibarra@ugto.mx

ve a la construcción de una educación para la paz y la no violencia (Universidad de Guanajuato, 2020).

De esta manera, al posicionarse como una asignatura que forma de manera integral al alumno (específicamente en tanto al saber ser), resulta necesario instrumentar metodologías que sean aptas para el logro de competencias que persigue dicha materia. Bajo esta tesitura, es importante recordar entonces que la cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad, donde se encuentra de por medio el conocimiento de los Derechos Humanos (Martínez y Paris, 2006).

Otros autores definen este concepto como “la vigencia de los derechos humanos, la democracia y la posibilidad de construir tejido social” (Gualy, 2014). El diálogo, la reconciliación, la escucha empática, la comunicación asertiva, la filosofía de la no violencia, la filosofía de la paz, la convivencia, la solidaridad, la resolución de conflictos y la lucha por la dignidad humana son parte de estos puntos a desarrollar desde la educación en el Nivel Medio Superior.

En este sentido, es importante mencionar que el aprendizaje obtenido en tanto a la formación en valores de los educandos no es algo que se refleje de manera directa. En el ámbito de las Humanidades es conocido que el aprendizaje resulta de un amplio y vasto proceso de reflexión y auto apercibimiento de la realidad. Esto sin duda involucra un proceso tardado, en donde no es inmediato el resultado. Bajo esta línea de abordaje:

La educación humanista integral mantiene como su fundamento y fin último el llegar a ser lo que somos, es decir, desarrollar a su máxima expresión la naturaleza humana, totalmente considerada, es decir, la naturaleza racional o recta razón, considerada adecuadamente, la cual conseguirá sobreponerse a las terribles amenazas de esclavitud y deshumanización a las que hoy se enfrenta, a través de un nuevo humanismo y de una educación integral (Duarte, 2019).

De manera particular, Interculturalidad y Educación para la Paz permite que el educando reconozca los tipos de violencia, las esferas de la diversidad y las principales problemáticas que aquejan en nuestra sociedad al individuo. Lo anterior, abordado desde la empatía, el pensamiento crítico y la reflexión. Estas herramientas acarrearán el desarrollo de actitudes éticas que buscan florecer la consciencia humana dentro del alumnado.

Por consiguiente, se presenta un gran reto educativo al abordar este tipo de asignaturas. Por un lado, por el diseño de estrategias de enseñanza- aprendizaje que resulten sumamente eficientes para el logro de competencias que persigue. Por otro lado, la constante actualización que conlleva al docente en términos de conocimiento de temáticas relacionadas a diversidad, discriminación, violencia y demás temáticas que rodean la Educación para la Paz, mismos que están en constante debate y diálogo.

Por ende, el objetivo que persigue la presente investigación es dar cuenta de la manera en que se instrumentó una metodología basada en la enseñanza por proyectos para la Unidad de Aprendizaje de Interculturalidad y Educación para la Paz en la ENMS de San Luis de la Paz. Lo anterior, partiendo del análisis de la realidad de los educandos y su intervención a través de unas Jornadas de Cultura de Paz.

Aunado a lo anterior, implica romper también con el esquema conductista tradicional de enseñanza. Incluso, de la manera en que nosotros como docentes también hemos sido educados. Con ello, es posible constatar que uno de los medios más eficientes para construir la paz es a través de la educación.

Desarrollo del trabajo

A. Marco Normativo e Institucional

Desde el propio Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato se han generado las condiciones necesarias para generar un *Ecosistema para la Cultura de Paz, Igualdad de Género y Derechos Humanos*, mismo que opera en toda la universidad. De este modo, resulta importante mencionar el contexto en que se desarrollan estas nociones, pues

hasta la fecha el Estado de Guanajuato es uno de los más violentos a nivel nacional; y de aquí la importancia de generar este tipo de estrategias.

Aunado a lo anterior, es importante precisar que el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato se encuentra estrechamente ligado al *Marco Común Curricular de Educación de Nivel Medio Superior* de la Secretaría de Educación Pública, con la llamada Nueva Escuela Mexicana. En este rubro, también ha salido a relucir el tema de la cultura de paz, en donde se han generado propuestas y acciones para promover ambientes sanos de convivencia escolar.

Desde la integración de la cultura de paz en el currículo, la generación de programas, proyectos, talleres y seminarios focalizados, capacitación docente y colaboración interinstitucional, son parte de las acciones que se han emprendido desde la Nueva Escuela Mexicana.

B. Marco Pedagógico

Ahora bien, la pedagogía crítica se define como un paradigma de enseñanza en donde se intenta que el educando cuestione para la generación de conocimiento a través del pensamiento crítico y reflexivo. En este sentido, la Pedagogía Crítica propone una serie de mecanismos apropiados para la transmisión, apropiación y ejercicio de las Humanidades desde una perspectiva activa.

Dentro de esta misma enseñanza, predomina el hecho de promover la producción de las experiencias de las Humanidades (Orozco, 2022). Desde esta perspectiva, las humanidades se deben actualizar en sus dinámicas de transmisión de conocimiento. Las humanidades representan la base sobre la cual se debe construir la sociedad.

De lo anterior, surge la importancia de emplear el aprendizaje vivencial, cooperativo e investigativo. Así, se deduce entonces que es vital el empleo de metodologías enfocadas en pedagogías innovadoras para lograr que el educando pueda insertarse en dicha dinámica de formación que se ha expuesto de manera activa y participativa.

Por la naturaleza de la propia materia, no únicamente se debe fortalecer la esfera cognitiva del alumno, sino también la esfera emocional

y actitudinal. Lo anterior, debido a que se forman a la par de experiencias personales, valoraciones y propuestas que se dan a través del intercambio de información y de opiniones con los demás participantes. De acuerdo a Álvarez:

La enseñanza de las humanidades se ha visto desplazada de los currículos y de los planes de estudio, dado que se considera que esta no aporta de manera significativa a los fines prácticos que el mercado cada vez más competitivo demanda, y no es proveedora de riqueza. Lo terrible de esta afirmación es que, efectivamente, así es [6].

En suma, abona directamente al desarrollo de la educación integral. En esta línea de abordaje, es importante también definir el proceso de enseñanza- aprendizaje como la facilitación del intercambio consciente, organizado y dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, vivir y ser (Menéndez & Zambrano, 2016). Para ello, se vale de la actuación de profesor-alumno en un contexto determinado y con unos medios y estrategias concretas,

Las humanidades son ante todo disciplinas interpretativas y reflexivas que, a la vez que proponen una lectura del mundo y del ser humano, examinan también su propio acto de interpretación y la forma en que se lleva a cabo la construcción de sentido. Esto implica “situar la crítica en el corazón mismo del humanismo” y aceptar que la “crisis” es inherente a una serie de disciplinas que llevan a cabo un constante cuestionamiento sobre sus métodos y objetos de estudio (Andrade, 2015). Bajo esta línea de argumentación y de acuerdo con Nussbaum (2014), las humanidades tienen su función en el individuo por:

1. Desarrollar la capacidad de ver el mundo desde la perspectiva de los otros, particularmente, desde aquellos que históricamente han sido rechazados, discriminados por su diferencia.
2. Desarrollar la capacidad de interesarse auténticamente por los demás.
3. Eliminar la tendencia a separarse de las minorías por considerarlas peligrosas, esto es, anular el sentimiento de repugnancia por creerlas amenazadoras.

4. Desarrollar la capacidad de discernir, tomar posturas propias, además de escuchar, comprender y respetar los puntos de vista de otros (pp. 73-74).

Así, las humanidades se encargan de analizar la condición humana y sus implicaciones desde sus distintas aristas. La formación del pensamiento crítico parte necesariamente del desarrollo de habilidades cognitivas como el procesamiento de la información, la expresión oral y escrita, así como la capacidad para resolver problemas (López, 2012).

Por consiguiente, el pensamiento o juicio crítico es la capacidad que tiene el ser humano para analizar y reflexionar sobre algún hecho de manera objetiva. En el ámbito de las humanidades, se fortalece a la par del pensamiento abstracto. Por la naturaleza de la propia materia, no únicamente se debe fortalecer la esfera cognitiva del alumno, sino también la esfera emocional y actitudinal. Lo anterior, debido a que se forman a la par de experiencias personales, valoraciones y propuestas que se dan a través del intercambio de información y de opiniones con los demás participantes.

Para la elaboración de dicha intervención, se tomó como referencia el aprendizaje por investigación es uno de los enfoques didácticos que regularmente es compartido por otras metodologías. En este sentido, es posible definir a dicho aprendizaje como aquel método en donde el docente involucra al educando en la construcción del conocimiento a través del análisis, la reflexión y la argumentación. Por supuesto, posibilita el generar procesos de reflexión.

Por ello, es preciso mencionar que dentro de los modelos preuniversitarios y universitarios se considera este aprendizaje como un detonante importante para la generación y obtención de conocimiento. En este tipo de esquemas se ponen a prueba las competencias que el educando ha adquirido en todo su proceso de formación. Además, por supuesto, de que promueve el autodidactismo y se puede abordar desde los temas de interés del estudiantado.

“La práctica efectiva de esta técnica didáctica permite que cada estudiante logre identificar la fuente de la información que aprende,

lo que, a la larga, desarrolla un interés genuino de los jóvenes por el aprendizaje” (Rivadeneira y Silva, 2017). Además, entre los tantos beneficios que tiene este modelo se encuentra la generación del aprendizaje significativo, al tener en cuenta los intereses del alumnado. Aunado a lo anterior, es compatible con otros modelos como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje significativo.

Del mismo modo, la propuesta que tiene la presente investigación implica la participación activa del alumnado en la elaboración y dirección de las Jornadas por una Cultura de Paz. Por ello, se abona directamente al aprendizaje colaborativo, mismo que se define como un método de aprendizaje que conduce a los educandos al desarrollo de nuevas ideas y conocimientos mediante el empleo de la inteligencia social. Es decir, de manera colectiva se construye el conocimiento. Lo anterior, encaja perfectamente con las nociones que tiene el modelo por competencias.

De manera pedagógica, el fundamento que tiene el aprendizaje colaborativo radica en “los beneficios de la metodología cooperativa, a través de cuatro dimensiones: interdependencia positiva, interacción cara a cara, habilidades sociales y procesamiento grupal autónomo” (Guerra, Rodríguez & Artiles: 2019, párr. 12). Por ende, es imprescindible en el área de Humanidades.

Bajo esta tesitura, dentro del amplio espectro del aprendizaje significativo, se deduce que es un tipo de aprendizaje en donde el estudiante emplea sus conocimientos previos para adquirir conocimientos nuevos. Con esta base conceptual, se pueden generar ambientes de aprendizaje que favorecen la construcción del conocimiento a través de vivencias significativas. Lo cual posibilitará que perdure el aprendizaje.

Finalmente, y de acuerdo con los nuevos parámetros de la Nueva Escuela Mexicana, se toma como referente el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Según Larmer y Mergendoller (2010), el Aprendizaje Basado en Proyectos es un “método de enseñanza sistemático que permite a los alumnos adquirir conocimientos y habilidades a través

de un proceso de investigación estructurado a través de cuestiones complejas y auténticas que se plasman en tareas y productos” (p. 18).

De este modo, el Aprendizaje Basado en Proyectos forma parte de las metodologías activas de enseñanza que se han vuelto tendencia en el panorama pedagógico del último siglo. En este rubro, también resulta importante mencionar que se desarrolla a la par el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje significativo. Lo anterior, al generar ambientes extra- aulas en donde el educando pone en práctica lo aprendido.

C. Marco Metodológico.

La presente investigación implementó el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como metodología para fortalecer la sistematización de la experiencia en la Unidad de Aprendizaje de Interculturalidad y Educación para la Paz en la ENMS de San Luis de la Paz. Este enfoque se articuló en varias fases, buscando no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales y la promoción de una cultura de paz.

La metodología de la presente investigación es de corte cualitativo y se encuentra estrechamente relacionada con el paradigma interpretativo en la educación, debido a que la investigación gira en torno al proceso de acción- reflexión de una práctica educativa. Se utilizó el denominado enfoque de investigación-acción, con la finalidad de dar seguimiento a la investigación en el transcurso de todas las etapas de la aplicación de la metodología didáctica.

La población se seleccionó de acuerdo a los criterios de accesibilidad y proximidad de los estudiantes del Quinto Semestre de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales y de la Salud A y B, Ingenierías y Arquitectura de la ENMS de San Luis de la Paz durante el semestre Agosto- Diciembre 2024. Lo anterior, a raíz de que los alumnos que llevan la materia de Interculturalidad y Educación para la Paz. A partir del enfoque de investigación- acción (Miguélez, 2000), se tiene el diseño de investigación articulada en función de:

- 1. Fase inicial:** los educandos identifican una problemática

dentro de su realidad relacionada con las temáticas que se desglosan en el programa de la UDA de Interculturalidad y Educación para la Paz. De este modo, diseñan una investigación sobre dicha temática y constatan su existencia en la realidad que se percibe dentro de la ENMS de San Luis de la Paz. Para ello, utilizan instrumentos de recolección de datos como cuestionarios, mismos que se aplican a los integrantes de la comunidad universitaria.

2. Fase de intervención: a partir de la información obtenida por los educandos, proponen el diseño de una estrategia didáctica y dinámica para desarrollarse en el marco de las Jornadas por la Cultura de Paz. Dicha actividad se piensa aplicar a sus compañeros de tercer y primer semestre. A estos últimos se les entrega un pasaporte para que sus compañeros les sellen en cada stand que visiten. Estos alumnos se reúnen en equipos de 10 personas y tienen que juntar a algún miembro del personal docente o administrativo, además de portar un color distintivo para su equipo.

3. Fase de evaluación: al finalizar la actividad de las Jornadas por una Cultura de Paz, los alumnos de quinto semestre aplican un instrumento de recolección de datos a manera de evaluación final, en donde es posible medir el impacto de la actividad en relación con la primera fase. De lo anterior, se puede constatar el impacto que ha tenido la actividad y la enseñanza par entre los participantes de las Jornadas por la Cultura de Paz. Al ser demasiadas actividades, se les solicitó a los propios estudiantes que relataran sus experiencias y evaluarán sus resultados en la realización de dicha actividad.

La propuesta busca generar ambientes de aprendizaje que favorezcan la construcción del conocimiento a través de vivencias significativas, posibilitando un aprendizaje duradero. Las actividades planteadas incluyen pláticas, talleres, dinámicas, dramatizaciones y conversatorios enfocados en la diversidad, tipos de violencia y herramientas para la convivencia pacífica.

La enseñanza par, donde los estudiantes actúan como agentes de paz, se considera sumamente significativa, y los procesos de evaluación, coevaluación y autoevaluación fortalecen esta propuesta. Los alumnos aprenden a sustentar su creatividad a través de la presentación final de sus actividades en formato de cartel de investigación.

La naturaleza de la presente investigación es de corte cualitativo, debido a que el soporte epistemológico empleado se enfoca a interpretar, comprender, criticar y mejorar de manera continua la educación. Lo anterior, a partir de la metodología que ofrece la investigación cualitativa. De acuerdo con Cerrón (2019): “Permite aplicar y proponer mejoras continuas a la estructura de la realidad social emergente de la formación de estudiantes, docentes y comunidad educativa”.

Conclusiones:

Enriqueciendo la sistematización de la experiencia, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se desplegó como un andamiaje dinámico y multifacético, donde la construcción del conocimiento emergió de la interacción directa con problemáticas contextualizadas. Lejos de una secuencia rígida, el ABP se concibió como un ciclo iterativo, donde la reflexión constante retroalimenta cada fase.

Se inició con un proceso de inmersión, donde los estudiantes exploran activamente su entorno para identificar situaciones que demandan una intervención. Esto trascendió la mera recolección de datos, transformándose en una etapa de diagnóstico empático, donde se priorizó la comprensión profunda de las narrativas y realidades de la comunidad universitaria.

Las actividades específicas que cimentaron este ABP fueron diseñadas para fomentar la autonomía y la colaboración. Por ejemplo, en la fase de investigación, se promovió el uso de “bitácoras de exploración”, donde los equipos no solo registraban hallazgos, sino que también documentaban sus procesos de discusión, sus disensos y consensos, y las hipótesis emergentes. Esto permitió una metacognición continua, haciendo explícitos los caminos del pensamiento.

En la fase de intervención, las “Jornadas por la Cultura de Paz” se materializaron en una suerte de “laboratorio social”, “100 clasistas dijeron”, “Fútbol diverso” o “caminando la inclusión” donde cada equipo diseñó y ejecutó una propuesta creativa.

Por ejemplo, imaginen un “Mercado de la Empatía” donde los estudiantes, a través de juegos de roles y dinámicas interactivas, invitaban a sus compañeros a ponerse en el lugar del otro frente a situaciones de discriminación. O bien, un “Rincón de historias” donde se compartían historias personales de superación de conflictos, generando espacios de escucha activa y reconocimiento mutuo.

En este sentido, a lo largo de la aplicación de la presente propuesta didáctica se pueden identificar áreas de oportunidad en donde se puede mejorar la metodología aplicada. Si bien, se tomó una edición previa de pilotaje para la presente propuesta, aún quedan elementos por fortalecer.

Por ejemplo, dentro de las actividades que proponen los educandos como enseñanza par existe afinidad por aquellas que representan la diversidad sexual. Por ende, se tiende a tener un amplio número de estas actividades. La recomendación entonces sería limitar las temáticas para que no se repitan, aunque esto pudiera diluir la motivación que presentan los educandos a ciertos temas.

También, las horas destinadas de clase se pueden presentar como una limitante. Como bien se menciona en el desglose del marco pedagógico, este tipo de temáticas involucran el diálogo, la reflexión, el debate y el pensamiento crítico. Por consiguiente, las dos horas de clase a la semana que se destinan para abarcar los contenidos temáticos se quedan cortos para todo lo que implica esta asignatura.

Aunado a lo anterior, un área de oportunidad que puede tener esta propuesta es llevarla fuera de los espacios de la ENMS de San Luis de la Paz, pues en el Estado de Guanajuato es conocido que la violencia se encuentra en todos lados. Por ello, el trabajar este tipo de actividades con la población civil podría representar un aprendizaje mucho más nutrido en tanto a formación en Nivel Medio Superior. De acuerdo con Paulo Freire (1970), la educación debe apelar a empoderar a los individuos para que transformen su realidad.

No obstante, se obtienen buenos resultados al promover la enseñanza par desde el ámbito de la investigación, además de llevarlo de la mano de los procesos de investigación. Si bien, no es competencia del Nivel Medio Superior formar investigadores, si se pueden consolidar excelentes herramientas con este tipo de estrategias. De acuerdo con Johnson & Johnson (2005), la solución a los problemas relacionados con la paz se deben pensar desde la educación y la cooperación.

Aunado a lo anterior, se fomenta la identidad institucional al colaborar todos como comunidad educativa, pues participan en los equipos tanto alumnos como docentes y personal administrativo. De tal modo, se observa que la lucha por los espacios libres de violencia es de interés de todos. Además, se rompe con la barrera de autoridad a la estamos expuestos en las organizaciones educativas, y con ello, se deduce que el tema de la paz es asunto de todos.

Al estar en diálogo con la investigación las actividades propuestas para las jornadas de paz, se encuentran fundamentadas desde una perspectiva crítica. Así, la promoción de valores, actitudes y comportamientos se articula en función de la enseñanza par, en donde se confiere mayor valía al tratar de solucionar problemas del ambiente escolar. Esto permite que los educandos se conviertan en agente de paz dentro de la institución. Bajo esta tesitura, los procesos de evaluación, coevaluación y autoevaluación fortalecen esta propuesta.

En una prospectiva, sería importante considerar el involucramiento de padres de familia para el apoyo a la solución de estas problemáticas que surgen en el seno familiar. No obstante, sería un tanto complicado integrar su participación, debido a las dinámicas sociales que se vive los distintos contextos en que se encuentran inmersos los educandos. En este rubro, se consideran las nociones que aporta Boulding (2000) en la sociología de la paz.

Otro aspecto importante a resaltar es la presentación final que se hace de las actividades propuestas por los educandos a manera de cartel de investigación. De esta manera, sus ideas se perciben con mayor rigor metodológico y no únicamente se hacen por presentar. De aquí, los alumnos aprenden a sustentar su creatividad.

Finalmente, los instrumentos de evaluación podrían segmentarse en dos rubros: por un lado, aquellas herramientas con las cuales el educando evalúa el impacto de su actividad, y por otro, los instrumentos con los cuales se evalúa la actividad del educando. Al ser un proyecto, se pueden diversificar las posibilidades de evaluación. El alcance que tiene este proyecto es mayúsculo, y por ende, los instrumentos tradicionales como la rúbrica, la encuesta y la lista de cotejo se quedan muy cortos. Además, es posible incorporar muchas más variables a estos instrumentos para medir de manera más efectiva el impacto de la intervención.

Bajo el marco de referencia anteriormente expuesto, aquello que se conceptualiza como “buenas prácticas docentes” se refiere a todas las experiencias educativas que han logrado consumir los fines a que tiende la educación integral. Por consiguiente, el presente proyecto de investigación plantea a esta estrategia didáctica del como una excelente herramienta de aprendizaje sumamente útil en el Nivel Medio Superior.

De este modo, permite a los educandos proponer espacios de diálogo y conversación sobre los temas que engloba la construcción de la Cultura de Paz. Así, se plantean actividades como pláticas, talleres, dinámicas, dramatizaciones y conversatorios en torno a la diversidad, tipos de violencia y herramientas para una convivencia pacífica. De aquí, se vuelve sumamente significativo pues implica también la enseñanza par, de acuerdo con las evaluaciones obtenidas por los alumnos que aplicaron la actividad.

Por ello, la presente propuesta abona directamente a la construcción de experiencias de aprendizaje para crear y promover un espacio vivencial, lúdico y participativo con enfoque socioafectivo para la reflexión, comprensión y potenciación de los valores. Dentro del amplio panorama de estrategias de enseñanza- aprendizaje que ofrece el modelo por competencias, resulta sumamente complicado abordar asignaturas relacionadas con la puesta en práctica en valores.

Los resultados más profundos no se midieron en calificaciones, sino en la transformación de actitudes. Se observa una mayor capacidad

para la escucha activa, una disposición genuina para el diálogo y una creatividad desbordante en la búsqueda de soluciones no violentas.

Lo anterior, debido a que no sirven a los fines de la dignificación humana la evaluación de conocimientos declarativos y procedimentales. Por el contrario, se debe priorizar la puesta en práctica de los mismos; suponiendo una evaluación alternativa a los modelos tradicionales de enseñanza. En este sentido, con el Aprendizaje Basado en Proyectos es posible cuadrar los aspectos de trabajo creativo, colectivo, vivencial, concreto y sistemático a los fines a que tiende la Educación para la Paz. Lo anterior, por supuesto se ve reflejado en las evaluaciones de los alumnos que aplicaron la actividad.

El contexto de Guanajuato se convierte en un imperativo ético para extender estas prácticas más allá de las aulas. Se visualiza el uso de “redes de paz comunitarias” donde los estudiantes, junto con docentes y administrativos, puedan llevar las metodologías del ABP a colonias, centros comunitarios o incluso empresas, generando un impacto social tangible y replicable.

Otro desafío clave es la resistencia al cambio en la evaluación; la tradición de medir el conocimiento memorístico choca con la necesidad de valorar habilidades de pensamiento crítico, empatía y resolución de problemas. Por ende, se propone desarrollar “portafolios de evidencias de paz” que documenten no solo los productos finales, sino también el proceso de aprendizaje, las reflexiones personales y el impacto real de las intervenciones.

En este mismo sentido, la participación de los padres de familia, aunque compleja, podría abordarse a través de “talleres intergeneracionales de paz”, donde se compartan herramientas de comunicación no violenta y resolución de conflictos que fortalezcan el tejido social desde el núcleo familiar.

Dentro de los nuevos ambientes de aprendizaje, cuando se refiere a la educación para la paz se prioriza la formación integral en un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y su dignidad. Por consiguiente, se deduce que es competencia del sistema educativo poner en primer plano los

derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia.

Las reflexiones pedagógicas surgidas de esta experiencia invitan a repensar el rol del docente como un “curador de experiencias” más que un mero transmisor de contenidos. Las áreas de mejora se centran en la necesidad de flexibilidad curricular para adaptar los tiempos de clase a la riqueza de los procesos de investigación-acción que el ABP demanda.

Las aulas siguen siendo un espacio privilegiado para contrarrestar el avance progresivo que ha tenido la violencia en los últimos años. Por ende, la presente actividad es un reflejo del compromiso institucional que adquiere nuestra institución por promover ambientes de convivencia pacífica. En este sentido, el educando se encuentra al centro de la propuesta al proponer intervenciones que tratan de modificar la cultura de violencia que hemos aprendido por una cultura de paz.

Fuentes consultadas:

- Álvarez S. Y. (2011). La enseñanza de las humanidades. *Revista de la Universidad de La Salle*, (56), 257-276.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: Pearson Educación.
- Boulding, E. (2000). *Cultures of Peace: The Hidden Side of History*. Syracuse University Press.
- Cerrón Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8.
- Duarte, D. M. (2019). Pedagogía humanista-ética-lúdica: alternativa para la mejora de la calidad de la educación en el componente de autonomía curricular. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(18), 215-237.
- Gualy, L. F. (2014). Construcción de cultura de paz en América Latina desde la educación superior. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2014 (65), 51-84.

- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J., & Artiles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnao universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 269-281.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). *Peace Education: The Concepts, Principles, and Practices Around the World*. Lawrence Erlbaum Associates.
- López G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41- 60.
- Martínez, V. y París, S. (2006). Nuevas formas de resolución de conflictos: transformación, empoderamiento y reconocimiento. *Revista Katálisis*, 9(1), 27-37.
- Mejía, C. F. (2013). Reflexiones de la enseñanza de las humanidades en la universidad. *Praxis & Saber*, 4(7), 201-219.
- Menéndez, J. J. B., & Zambrano, B. T. C. (2016). El proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 3(3), 139-154.
- Miguélez, M. M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27.
- Nussbaum, M. (2014). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Orozco M. (2022). El problema de las humanidades: revisión de aspectos nocivos para el cultivo humanista. *Revista Horizonte Independiente*, Vol. II (1), 100- 119.
- Rivadeneira, E., & Silva, R. (2017). Aprendizaje Basado en Investigación en el trabajo autónomo y en equipo. *Negotium*, 13(38), 5-16.
- Secretaría de Educación Pública (2023). Boletín 24 Promueve la Educación Media Superior una cultura de paz y vida saludable: Leticia Ramírez Amaya. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-24-promueve-la-educacion-media-superior-una-cultura-de-paz-y-vida-saludable-leticia-ramirez-amaya?idiom=es>
- Servicio Nacional de Aprendizaje SENA (2013). *Proceso de gestión de*

la formación profesional integral. Base teórica conceptual para la elaboración de la planeación pedagógica.

Universidad de Guanajuato (2020). Carta descriptiva de la UDA de Interculturalidad y Educación para la Paz. Recuperado de: https://www.ugto.mx/colegionms/images/planes_estudio/2020/5o%20Semestre%20PE%20BG%20Plan%202020/Interculturalidad%20y%20Educaci%C3%B3n%20%20para%20la%20Paz.pdf

Puerto de la ilusión: Crónica de una experiencia académica en La Paz BCS

Diego Armando Ruiz Tristán¹

El viejo y el mar

Tengo un barco de papel...
Está hecho de una página
en la que escribí mis ilusiones.
No tiene anclas ni tiene amarras.
Quiero navegar en el,
de los siete mares, en el octavo,
donde sé, encallaré en el puerto anhelado.
...ha visto alguien brillar la luz de su faro?

Guillermo Gómez Mac.

Llega a mi memoria una canción de las Hermanas Huerta (1992) que un grupo norteño nos cantó mientras disfrutábamos de unos deliciosos mariscos en el Toro Güero, ¿o era el Toro Loco? No recuerdo bien; solo sé que la recomendación del Profe Luis fue muy acertada al elegir ese lugar como nuestra primera parada. “La paz, puerto de ilusión, remanso de luz y amor” era el coro de esa bonita melodía, titulada “Puerto de ilusión”, que nos recibía puntualmente para disfrutar de esta experiencia formativa. Sin embargo, nuestro viaje a La Paz no fue solo para deleitarnos con la comida y la música, sino para construir momentos y aprendizajes junto a mis compañeros del programa doctoral.

Esta crónica se sitúa en el mes de enero del año 2025. La recepción por parte del Doctor Hedgart fue impecable; por cierto, se pronuncia “Edgar”, ya que la H es muda, ¿no? Sin embargo, para nosotros siempre será Hedgart, con “g” o “j”, como sea, pues al final de cuentas así lo llamamos y él respondía muy amablemente. El objetivo de estar en

¹ Diego Armando Ruiz Tristán. Licenciado en Pedagogía. Maestro en Pedagogía y Práctica Docente, Escuela de Artes y Oficios Los Infante diegoruiztristan15@gmail.com
ORCID:0009-0001-6783-3539

ese majestuoso puerto de la ilusión, fue nuestra representación en el Primer Encuentro Interregional La Paz - San Luis Potosí, correspondiente al programa del Doctorado Regional en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. A pesar de que hubo varias participaciones y encomiendas dentro de la actividad, nuestro enfoque principal fue la presentación de la sinopsis de nuestras propias películas. Ah, ¿no mencioné que fuimos directores de cine? Pues ahora lo saben. Así de maravilloso es este doctorado: te permite convertirte en el director de tu propia película, visto desde una perspectiva epistemológica sociocrítica, claro.

Esta actividad que se resumió en la presentación de un cartel cinematográfico, fue el fruto de un semestre de trabajo y reflexión sobre la construcción de nuestro objeto de estudio. La emoción y el orgullo de compartir nuestra participación con nuestros compañeros de La Paz fue algo sublime. Lo puedo describir como una tarde de gala, donde nos vestimos con nuestra mejor ropa: una playera azul rey con el distintivo más notable colocado a la izquierda, en el corazón, que decía: UPN UNIDAD 241.

Después de un par de meses cursando materias a distancia, donde lo único que podíamos percibir era un recuadro con la cara de uno de nuestros compañeros a través de videollamadas, la situación cambió. Nuestra percepción durante las clases en línea era muy tenue, ya que, como señala Villoro (1996), lo que captábamos de ellos no era algo objetivo. No podía reducirse a un saber concreto; por lo que nuestra interacción se limitaba a la pantalla. No fue hasta ese momento en que coincidimos físicamente en el mismo espacio que pudimos conocernos realmente. Este autor menciona que “el contacto directo te permite generar una experiencia más amplia”, lo cual se traduce en un conocimiento objetivo.

Este conocimiento objetivo se sustentó bajo experiencias. El contacto cara a cara y un ambiente lleno de diálogo, generó experiencias más enriquecedoras tanto para nosotros como para ellos. Fue grato compartir con las y los compañeros en su momento, como en mi caso con Alexander, que a pesar de ser más joven que yo, es bastante alto;

un buen tipo el camarada. También está Luz California, una maestra de lo más alivianada posible, siempre con una vibra positiva que generaba un ambiente muy cálido.

Recuerdo que tuve la oportunidad de dialogar con Julio, esto a partir de la presentación de nuestros carteles. A pesar de llevar meses interactuando a distancia en las clases, nos dimos cuenta de que nuestro tema era muy similar, lo que posiblemente generaría una conexión a futuro para compartir nuestros avances. También tuvimos la oportunidad de conocer a Gaby, René, Alberto, Vianey, Claudia y, desde luego, a la maestra Verónica, quien también hizo un largo viaje para encontrarnos en este puerto de la ilusión.

Volviendo a nuestra presentación de carteles cinematográficos, lo que yo considero la trama de este encuentro, se dio inicio con mis compañeros Alex, Laura y Pedro, presentando el título y la sinopsis de sus películas. Eran títulos muy atractivos, tales como: “la alfabetización académica”, “lo que el SAAE se llevó” y “An churi the donkey”. Aunque presentaron a distancia, lograron transmitir varias emociones que emanaban de sus temas, invitándonos a sumergirnos en su realidad y a conocer parte de su mundo. Sobre todo, Pedro, que hasta su película estaría doblada en dos idiomas.

Por otro lado, Gerardo nos deleitó con la sinopsis “El libro secreto de la historia”, una aventura que habla sobre dos caminos, el de la didáctica y el de la historia. Siguiendo con la ronda de presentaciones, Fidel compartió con nosotros su tema “Tierra fértil”, que explora las capacidades humanas de estudiantes de educación multigrado. Lizbeth, por su parte, presentó “El metaverso de la retroalimentación”, una película que se enfoca en la educación a distancia.

En otra instancia, Jaime nos mostró su documental “Las voces de la asesoría”, que aborda el proceso de los ATPs y la asesoría en la educación. Xiomara, con su película de suspense “El acompañamiento directivo”, nos invitó a reflexionar sobre el papel del acompañamiento o la supervisión por parte de los directores en escuelas de nivel primaria. Finalmente, tuve el honor de presentar mi título y la sinopsis de

mi película: “Maestros de las Artes y los Oficios: historias de sabiduría y pasión”, la cual busca compartir historias inspiradoras de docentes formados desde la experiencia.

Esta presentación nos brindó la oportunidad de profundizar en el tema de nuestra investigación, lo que nos permitió apreciar la riqueza de nuestras ideas y contribuir de manera significativa a la construcción de nuestro objeto de estudio. Sin embargo, es común que al inicio del camino muchas veces no tengamos claridad sobre lo que realmente queremos investigar, lo que dificulta la formulación de objetivos, y preguntas adecuadas para este proceso.

En relación con lo anterior, Guerra y López (2019) enfatizan que “la realidad problematizada constituye uno de los principales desafíos”. Por tal motivo, es fundamental considerar la distinción entre un tema y un problema. Esta distinción puede convertirse en un paso significativo para llevar a cabo el proceso de problematización, ya que permite transformar un tema en un problema de investigación. Al clarificar esta diferencia, podemos enfocar nuestras inquietudes y orientar mejor nuestra investigación hacia objetivos claros.

La Paz fue el pretexto perfecto para tomar decisiones en relación a nuestro tema, lo que nos permitió darnos cuenta que el objeto de estudio puede irse transformando. Pero este encuentro no determinó lo que hasta ahora hemos construido, esto es resultado de los seminarios trabajados con los profesores Luis Roberto, Javier, Hedgart y Antonio y las profesoras Yolanda y Cristerna. En relación con la transformación, me asumo directamente en esa parte, ya que en una primera instancia pretendía “evaluar la práctica de los docentes” como parte de mi temática de investigación. Ahora, mis intereses e inquietudes se encaminaron hacia los saberes experienciales.

Y para concluir esta crónica, me despido retomando nuevamente la canción que nos recibió el primer día: “Como una perla que el mar encierra, así te guarda mi corazón”. Esta grata experiencia formativa me ha proporcionado herramientas valiosas en este proceso, además de comentarios que contribuyen, en mayor o menor medida, a la construcción de mi objeto de estudio. Gracias La Paz, puerto de la ilusión.

Referencias:

- Guerra, J. y López, Y. (2019). "Del tema al problema: el proceso de construcción del objeto en la investigación educativa".
- Hermanas Huerta. (1992). Puerto de ilusión [Canción]. En Mexicanísimo [Álbum]. Discos CBS.
- Villoro, L. (1996). Creer, saber, conocer. Siglo XXI.



*Primera Fotografía de estudiantes
La Paz- San Luis Potosí*



*Fotografía con la Rectora
Rosa María Torres Hernández*



Exposición de carteles



Malecón de La Paz



El equipo completo de la unidad 241

Rosita

Eduardo José Alvarado Isunza¹

Para su edad, Rosita es demasiado callada. Recientemente cumplió siete años; y, sin embargo, ha mostrado una sorprendente adaptación a la soledad. Como sucede con muchos niños y niñas de su edad, por ahora sus únicas amistades son sus muñecas. No tiene muchas, pero son suficientes para platicar, invitarlas a comer y compartir un sueño. Desearía tener más, cubrir su recámara con ellas, tener cuántas mira en los escaparates de las tiendas. Le han explicado que tal cosa es imposible, aunque no logra comprender por qué.

Rosita pasa todo el tiempo en casa de sus abuelos y tampoco entiende por qué sus papás no están. Cada mañana y luego de un desayuno apresurado, sus abuelos corren a sus empleos y ponen llave a la puerta con intención de protegerla. Ella queda sola; y, sin embargo, ningún miedo tiene a los rincones de la casa.

Unos años antes, cuando tenía cuatro, descubrió que detrás del refrigerador sólo había polvo, telarañas y algunos pedazos de comida. Ninguna criatura espantosa, digamos, como supondrían otros niños. No podría decirles cuándo fue que Rosita comenzó a acostumbrarse a la soledad, porque siempre ha vivido bajo esa condición.

Al mediodía regresa su abuela con algo de comida, la lleva a la escuela y vuelve a su trabajo. Además de acostumbrarse a convivir con los fantasmas que pueblan su soledad, suele desafiar poderosas máquinas que amenazan con aniquilarla, no porque dichas máquinas posean una naturaleza malvada o tengan por intención privar al mundo de la mirada tierna de una niña. Esto es porque las máquinas pasan veloces por la carretera próxima a la casa y si alguien cruza, sin pre-

¹ Profesor investigador de Tiempo Completo de la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional por dictamen de la Comisión Académica Dictaminadora Nacional. Se ha desempeñado en esta Casa de Estudios desde el año 1999.
Correo: ealvaradois@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4136-8828>.

caución, puede morir aplastado, como sucede con frecuencia.

De aquel lado de la carretera se halla la escuela de Rosita y a veces, cuando ninguno de los abuelos puede volver por la niña cuando terminan sus clases, ya oscurecido, entonces ella toma sus propias decisiones. Con muy buena suerte, ha cruzado varias veces la carretera entre esas máquinas de fierro que corren a más de cien y ha escapado ilesa.

Una tarde encontré a su abuelo y me dijo con ojos de tristeza: “Pasé un trago muy amargo”. Y me platicó de Rosita.

Él conocía del riesgo que corría la niña. Por eso, pidió al director de una escuela de este otro lado de la carretera que le admitiera en un grupo. Habló maravillas de su nieta, de su buen comportamiento y aplicación. Pero cometió un error sin tener conciencia: pidió a otro conocido una tarjeta. Esto disgustó al funcionario, aunque no se lo dijo con franqueza, y lo hizo dar varias vueltas.

Ya cuando estaba por iniciar el año escolar y para terminar con tanta insistencia, se sinceró: “Mire, aquí mando yo y no hay lugar para su niña”. El abuelo se amorató del coraje, deseó lanzar fuego y quemar al fulano de un soplo. Pero no reclamó y volvió a inscribir a Rosita en la escuela de aquel lado de la carretera.

Otra vez, todas las mañanas corren los abuelos a sus trabajos, ponen llave a la puerta y Rosita queda sola con sus muñecas y con las sombras de los muebles. Con el sol en mediodía vuelve su abuela y deja a la niña en la escuela con un brinco en el alma. Se va con el deseo de volver a tiempo por su nieta y ayudarle a cruzar la carretera; o con la esperanza de ver su mirada, cuando ambos abuelos regresan ya oscurecido.

Ellas lo hacían en el baño

Eduardo José Alvarado Isunza¹

Estaban dos moscas amándose en la pared del baño. Debido a su inmovilidad, era evidente que viajaban por las muy gratas dimensiones de la felicidad y el placer, a través de sus intercambios húmedos, apriisionamientos y penetraciones. El más mínimo estremecimiento de un ala o el parpadeo de uno de sus tantos ojos, dilatados por la calentura del acto, las haría tomar conciencia irremediabilmente de su marginalidad y suspender aquel momento sin duda delicioso.

No me advirtieron. De seguro habían desenchufado sus sentidos, dejándose ir únicamente por el vértigo del apogeo. Con cuidado abrí la regadera, pronto hice un buche de agua y lo escupí hacia ellas con increíble puntería. Tomadas por sorpresa o ausentes en absoluto del mundo tridimensional y sus peligros, no pudieron eludirla con su habilidoso vuelo y cayeron al piso, donde se había formado ya un charco. Seguían pegadas e inmutables, como idas, cuando desaparecieron tragadas por la coladera.

Perdidas en su éxtasis, hinchadas de tanto amor, las moscas fueron deslizándose por el agua de la cañería, rumbo a un rincón despoblado del universo, donde nadie las interrumpiera. Simplemente deslizándose por las corrientes de un río interminable de cachondez y delicia, sin preocuparse porque a su alrededor sólo existiera porquería y hediondez.

¹ Profesor investigador de Tiempo Completo de la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional por dictamen de la Comisión Académica Dictaminadora Nacional. Se ha desempeñado en esta Casa de Estudios desde el año 1999. Correo: ealvaradois@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4136-8828>.

Lápiz labial en tu taza

Eduardo José Alvarado Isunza¹

Me gusta tomar de tu taza. Poner mis labios en ella. Probar de tu café. Mirar tus ojos cuando lo hago. Descifrar en ellos tu alegría por besarte de esa forma. Descubrir en ese líquido tus secretos. En la mezcla de tu saliva conoceré cuánto me amas. Humedecer mi boca con tus mieles y así pasearte por las rutas interiores de mi cuerpo. En tu taza descubro nuevos sabores. Otro dulce. De un manantial profundo viene su azúcar. Satisfago mi sed de amarte en tu taza. Dar lamidas a tu lengua. Frente a esa taza corren las horas y con ella y tu boca me hipnotizo. Te marco así con lápiz labial y digo a todas que eres mío. No importa que este momento sea efímero, como esta mañana del verano que pasamos sentados en la mesa de frente a la plaza. Mi felicidad dura cada gota que tomas del labial de mis labios puestos en tu taza. Dirás que soy infantil. Y te preguntaría si el amor no nos hace serlo.

¹ Profesor investigador de Tiempo Completo de la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional por dictamen de la Comisión Académica Dictaminadora Nacional. Se ha desempeñado en esta Casa de Estudios desde el año 1999. Correo: ealvaradois@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4136-8828>.

Frente a tus ojos

Eduardo José Alvarado Isunza¹

He visto tus ojos. En ellos contemplo una historia de los tiempos. Al mirarlos estoy ante un espejo pulido por una lluvia de protones. Me transportan por un túnel en donde observo todas las edades existentes. Son una espiral de polvo cósmico y de viento que golpea y estremece mis entrañas. Hay en ellos una descomunal fuerza atómica: miles de bolas siderales en donde el cosmos se crea a cada instante. Allí están mi origen, mi presente y mi futuro, impreso en un código divino. En ellos encuentro respuesta a todas mis preguntas. De dónde vengo y por qué existo son falsos dilemas en tus ojos. Una voz precisa escucho en ellos. En su destello hay un lenguaje que revela cada franja oscura de mi mundo. Cada misterio se resuelve en el inmenso océano de tus ojos. Un manto cuajado de cuásares brilla a cada instante, ecos de los primeros instantes de la creación, cuando éramos moléculas de carbono haciendo el amor entre nubes de gas y explosiones. Luz de unicornio en una cámara oscura que me imprime siluetas y formas de una dimensión antes desconocida. Tus ojos son una sinfonía hecha por la música del tiempo en cuyo lenguaje escucho las verdades más ocultas. Por eso te digo: He visto tus ojos en el momento del origen que ya había olvidado.

¹ Profesor investigador de Tiempo Completo de la Unidad 241 de la Universidad Pedagógica Nacional por dictamen de la Comisión Académica Dictaminadora Nacional. Se ha desempeñado en esta Casa de Estudios desde el año 1999. Correo: ealvaradois@yahoo.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4136-8828>.

De los días más tristes

Mariana Guadalupe Sánchez Salazar ¹

Su mano menuda sujeta mi mano mientras caminamos a casa después de una semana larga de trabajo. Sus grandes ojos buscan los míos y veo en ellos el brillo de la infancia y en ellos esa mirada picaresca que expresa cuando quiere preguntar algo que sé, será difícil de responder.

Él sonríe y me pregunta: “¿Cuál fue el día más triste de tu vida?” Sé perfecto que él sabe cuál fue; él también lo recuerda bien. Me tiembla un poco la voz y le contesto que fue el día en que partimos de la que fue nuestra casa por muchos años y de donde salimos a reconstruir lo que quedaba de nuestra familia. Él vuelve a verme y pregunta qué recuerdo de ese día. Han pasado ya cinco años y no logro evocar con exactitud cómo ocurrió, aunque aún puedo sentir la pesadez y la fragilidad que sentía mi cuerpo, las incontrolables ganas de llorar y lo inmenso que me parecía el mundo y lo perdida que yo me encontraba en él.

Respiré profundo para poder contestar, y cuando estaba lista para hacerlo, una nueva pregunta surge: “¿Y qué fue lo mejor que te pasó con eso?”. Regresé el tiempo atrás y me di cuenta de que de aquellos días tristes habían surgido las mil y una posibilidades. Ante mi propia fragilidad, un nuevo panorama se mostraba frente a nosotros; tenía la oportunidad de decidir qué rumbo tomaría. Al no tener nada, podíamos tomar cualquier camino que quisiéramos.

Sus ojos me siguen mirando. También fue difícil para él las noches sin dormir y llenas de lágrimas; sintió la pena de no saber a dónde íbamos y, al igual que yo, esos días se le fueron perdiendo entre la melancolía, las risas, las carreteras, los nuevos sueños y, por supuesto, entre

¹ Lic. en Pedagogía por la UPN 241. Correo: marianagpe.ss@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0219-263X>

el amor que le tomamos a la vida y a nuestra nueva pequeña familia. En aquellos días él también sujetaba mi mano; sus grandes ojos también me miraban como lo hacen ahora. En nuestras memorias se quedaron guardados esos días que no volverán, pero que nos acompañan en el silencio a cada paso que damos.

Los días seguirán transcurriendo; no sé por cuánto tiempo seguirá tomado de mi mano. Algún día crecerá y quizás el recuerdo desaparezca de sus memorias. Aunque tiene nueve años; sé que comprende bien esa vuelta que nos dio la vida. Espero que nunca se olvide de seguir haciéndome preguntas, de cuestionarse todo lo que ocurre a su alrededor, que continúe formando sus memorias y que aquellos días tristes solo sean una pequeña coincidencia en nuestro paso por la vida.

La amargura de las almendras

Mario Geraldo Quirino¹

Por las tardes, la escuela era nuestro patio de juegos, era la ventaja de ser hijos de maestros, Los niños del rancho venían a jugar. En verano, la cancha se llenaba de almendras verdes que, después de tanto pasar sobre ellas, comenzaban a abrirse. Las semillas de almendra son dulces cuando están tiernas, pero al secarse adquieren un sabor amargo. Con la memoria pasa algo similar: las vivencias se van amargando.

Durante mis primeros años en la Huasteca no recuerdo haberme quejado del calor. Tal vez lo mantenía como un telón de fondo, como la temperatura constante de aquella época.

A quien sí recuerdo es al Cuál, nuestra primera mascota. Un perrillo blanco, amarillo de su hocico y patas, que era de los vecinos, vagaba por todo el rancho, era juguetero y siempre mendigaba comida. Pero se quedaba más tiempo con nosotros. No lo tratábamos de manera especial, a veces mi mamá le daba los desperdicios del día, en ocasiones jugábamos con él, otras tardes simplemente nos acompañaba, echado bajo el almendro. Eso fue suficiente para que nos pagara con una lealtad incondicional.

Cada fin de semana viajábamos a la capital. Durante esos días en los que no estábamos, el Cuál regresaba a casa de su dueño, junto a su madre, una perra criolla de tono más amarillo. Pero cada domingo por la noche, al llegar, él salía de entre los plátanos del pórtico, moviendo la cola y saltando de un lado a otro. Nos alegraba después de un viaje pesado de cinco horas.

El Cuál era libre, y en esa libertad nos eligió para protegernos. Por las noches, dormía en la puerta de la casa. Por eso, aquella vez que no llegó, me sorprendió bastante.

¹ Maestro en Educación. Institución a la que pertenece: USAER 22, Zona 02, Nivel Educacion Especial, SEGE.
Correo: tutormglq@gmail.com

—El Cuál no está —dije.

—Es que se murió su mamá, la perra viejita del señor de la tienda. Ya estaba bien malita —respondió mi papá.

Se escuchó un aullido hondo, que se interrumpía con un silencio seco. Luego, de nuevo, el aullido, que parecía no terminar nunca, atrapándonos a todos.

—¿Oyes? El perro está allá arriba, donde queman la basura —agregó mi papá sin dejar de ver la tele.

Fui a buscarlo. Subí al lado de la cerca hasta la parte alta del terreno, ahí en su patio, vi al vecino quemando basura y echándole cal al cuerpo tieso de la perrita, la mama del Cuál. Él seguía aullando. No quise acercarme más; no sabía cómo consolarlo.

Yo no entendía. ¿Los perros sienten tristeza? ¿Cómo supo que era su mamá? ¿Sabría que ya no la vería otra vez? Y ¿cómo se murió su mamá, si las mamás duran para siempre?

El Cuál anduvo raro varios días, aislado, echado sobre sus patas o con la cabeza de lado. No hacía caso, comía poco. Después de una semana, empezó a recuperarse; volvió a ser casi el mismo, aunque su mirada cambió por completo. Era como si un resentimiento hubiera opacado el brillo original.

Sucede muchas veces que vives experiencias por última vez sin darte cuenta. Así fue esa semana en el rancho: recorrimos en bicicleta todas las veredas, el Cuál nos seguía; dimos varias vueltas a la escuela, pasamos por detrás de los salones, atravesamos la cancha y terminamos en el almendro. Me despedí como siempre de mis amigos, pensando que los vería el lunes.

Por la tarde del viernes viajamos en autobús durante horas, a ratos cantamos, buscamos formas en las nubes. Mi papá señaló unos zopilotes volando en círculo y yo imaginé el cadáver de algún animal en tierra.

Después de eso, ya no regresamos. Nos quedamos definitivamente en la capital. A mis padres los trasladaron a una escuela de esta ciudad. Sólo mi papá fué por nuestras cosas.

Del perro nunca nos despedimos. Supongo que para él morimos,

como su madre. Tal vez se quedó dormido entre los plátanos hasta que el domingo se perdió en la noche. ¿Habrá aullado por nosotros? ¿Se habrá sentido olvidado, vacío? ¿Su mirada perdería aún más brillo y se tornaría gris?

A veces pienso que eso lo condenó a la muerte, hasta que se lo comieron las hormigas. O quizá simplemente siguió su andar por el rancho, donde era invisible y podría recibir una caricia o una patada, según su suerte.

Desde entonces, no he vuelto a probar almendras tiernas. Y ahora, el calor de aquel lugar me parece insoportable. Aunque pese a estos años, tampoco he podido acostumbrarme al frío de la ciudad. Creo que no importa cuántas veces regresemos ni cuántos perros adoptemos: la oportunidad de ser buenas personas se la llevó el Cuál, amarrada en el pescuezo. Y sabrá Dios dónde terminó sus días.

Creceer es horrible

Ana Dayane Martínez Hernández

En los recónditos murmullos de la gran ciudad vivía Tavo, él quería crecer tan rápido como fuera posible, porque veía que su hermano mayor se la pasaba muy bien siendo un adulto joven. Él iba de fiesta casi cada fin de semana ya que su círculo de amistades era amplio, a veces se organizaba para irse de antro y en algunas ocasiones disfrutaba de bebidas que lo ponían de un mejor humor y reía a carcajadas disfrutando del momento con mucha euforia.

Ganaba su propio dinero, el cual destinaba a sus gastos y gustos personales sin que nadie lo cuestionara. Su desempeño escolar era brillante, lo reflejaban sus excelentes notas, conducía su primer auto de color rojo, obsequio de cumpleaños por parte de sus padres, este acto levantaba suspiros de las jovencitas y un poco de recelo de sus amigos ya que era el único de su grupito que tenía un auto.

Como ya era mayor de edad fue a tramitar su INE y su licencia de conducir, pues al ser adulto adquiría derechos y obligaciones ante la sociedad, con su licencia podía conducir su auto sin ningún problema respetando las leyes de tránsito, porque las autoridades ya lo podían castigar si fuera necesario.

Esta era la vida maravillosa que según Tavo tenía su hermano Jonathan, pero hay algo más allá que Tavo no sabía, él solo observaba las ventajas y no las desventajas, pero las descubriría en poco tiempo.

Esa misma noche Jonathan discutió fuertemente con su hermano Tavo por una tontería, la verdad no había sido un buen día para ambos y sacaron toda la furia guardada en su interior, le dijo que era un niño y que no comprendía de los problemas de los adultos, que la vida de un niño era muchísimo más fácil y así pensaba uno de otro, lo decían sin saber lo que realmente significaba estar en los zapatos del otro.

Tavo le dijo- ser adulto es lo más fácil del mundo lo podría yo hacer hasta con los ojos cerrados, tú tienes todo para ser feliz, no como yo,

que tengo una vida aburrida y no puedo disfrutar de ser un adulto joven como tú.

Jonathan respondió: no tienes ni idea sobre lo que es ser un adulto, pero eres demasiado infantil para entenderlo. Así casi al borde del odio entre ambos, se fueron a dormir, esa mañana despertaron uno en el cuerpo del otro fascinados, acordaron vivir así la experiencia para disfrutar otros roles, antes de empezar su día se dieron cada uno las instrucciones necesarias para que nadie sospechara.

Jonathan -jajaja no vas a durar ni un solo día siendo un adulto es lo más difícil del mundo ya te quiero ver suplicando mi ayuda.

Tavo estaba desconcertado pues su voz era rara, su cuerpo estaba lleno de vello y apestaba, todo esto era nuevo y extraño para él, pero aun así le respondió eso ya lo veremos hermano, mi vida pinta interesante y divertida, disfrutaré de ser adulto sin tantas restricciones.

Tavo en el cuerpo de Jonathan se fue a la universidad para empezar su día, como estudiante universitario, mientras caminaba y buscaba el salón para entrar a clase una chica le habla al verlo perdido - Jonathan que estás buscando bobo, vamos al salón.

Él la siguió sin pensarlo, entraron a un salón con mucha gente que hacía lo que le daba la gana como salirse del salón sin pedir permiso, unos comían, otros estaban entretenidos en su celular. Al entrar el profesor, unos ponían atención a clase y a otros simplemente les daba lo mismo seguir en lo suyo, el profesor no le importaba en lo más mínimo y seguía su clase como si nada.

Las clases eran tan largas que se le hicieron eternas, aparte no entendió nada de lo que explicaba el profesor, él solo quería un descanso urgente y que esa agonía terminara lo más pronto posible.

Al regresar a casa agotado, vio a su hermano que estaba muy cómodo frente al televisor devorando una deliciosa pasta que su madre preparó, y en tono burlón le preguntó: ¿Hermano -que tal la escuela? Disfrutaste tu día.

Obvio no, mi mañana estuvo nefasta, las clases son ultra aburridas y no les entendí nada, los compañeros de salón estaban descontrolados y el profesor así daba su clase, por cierto, te dejaron mucha tarea. No

hermano- esa ya no es mi tarea, ahora es tuya, no...pero, nada.

Hermano -eso ya no es mi responsabilidad lo olvidas, ya es tuya porque eres un ¡ADULTO!, recuerda que tienes que ir a trabajar y corre que si llegas tarde te despedirán, tu jefe es un ogro malvado, regañón y no dudará en botarte a la calle. Y él al escuchar eso se llenó de miedo pues no entendía el sarcasmo de los adultos.

Y así Tavo en el cuerpo de su hermano fue a trabajar, descubriendo que trabajaba de mesero, pero no era solo llevar y traer platos, lo ponían a limpiar los baños y hacer muchas otras cosas, cuando se enteró que solo descansaba un día pensó que eso era bastante malo, pero luego supo que otros no descansaban ni un solo día pues tenían hijos y pagos como todo adulto y se sintió muy afortunado por poder descansar.

Cuando llegó a su casa solo pensó en dormir y así lo hizo, del cansancio ni se bañó, cayó en su cama como una roca y no se despertó. Al día siguiente seguía todo igual, Tavo estaba hartado, pero no quería admitirlo enfrente a su hermano, se tranquilizaba así mismo diciéndose que aún faltaba lo mejor de ser un adulto y era irse de fiesta.

Emocionado se dio un regaderazo, busco su mejor outfit, se puso loción como nunca y se fue, por primera vez probó esas bebidas que le encantaban a su hermano ¡guácala! Dijo Tavo, pues su sabor era horrible, pidió un jugo y todos lo vieron raro, mejor pidió solo agua.

La fiesta y toda esa experiencia no le gustó en lo absoluto, solo consiguió desvelarse y seguir exhausto. A la mañana siguiente fue a la escuela y oh sorpresa cuando llegó, el profesor lo regañó por no llevar la tarea. Pues todos sus compañeros que estaban de fiesta con él no se veían desvelados y cumplieron con su tarea, Tavo desconcertado se preguntaba- cómo le hicieron.

El profesor de castigo le puso una tarea especial, regresando a casa le suplicó a su hermano que por favor le ayudara con la encomienda del profesor, y él viendo que estaba desesperado aceptó ayudarlo.

Y así paso una semana, él ya estaba hartado, cansado, triste enojado, agobiado, abrumado, sofocado y todo lo negativo que se les pueda ocurrir ya no se sentía feliz, relajado, despreocupado, algo le faltaba,

se sentía incompleto ya no sentía la chispa de la vida, esa noche fue con su hermano y se deshago, llorando le contó cómo se sentía, él lo trato de consolar y ahí Tavo explotó, ¡crecer es horrible! Su hermano le dijo, -te equivocas se dice el crecimiento evolutivo del ser humano es una pesadilla. Tavo respondió- ves ese es el problema de los adultos lo complican todo, sencillamente

¡Crecer es horrible!

Sí hermano, aunque vuelvas a tu cuerpo y seas niño otra vez el tiempo pasará y crecerás, eso no podrás evitarlo. Tavo contestó- no ya no quiero crecer, de verdad no quiero. Tranquilo hermano- lo sé, yo sé que es muy difícil pero no puedes evitarlo si un día necesitas a alguien para desahogarte o lo que sea, yo estaré siempre para ti nunca lo olvides. Hicieron las paces y se perdonaron por estar tan inmersos en sus cosas y no preocuparse uno por el otro, luego se fueron a dormir, al día siguiente se despertaron y todo había vuelto a la normalidad, lo cual los puso muy contentos.

Años después lo recordaron y se dieron cuenta que, a pesar de todo, lograron ser unos adultos buenos, felices y exitosos porque se tuvieron el uno al otro y nunca dejaron de apoyarse y quererse.

Querido lector, sé que los cambios a lo largo de la vida no son fáciles, dan miedo y mucho, pero quieras o no pasamos por ellos y no olvidas que siempre hay alguien que te quiere y estará ahí si lo necesitas.

La Revista *Educación y Sociedad*
Es una publicación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.

Terminó de editarse en el mes de junio
del año 2025 en la ciudad de San Luis Potosí, S.L.P., México.

La corrección y cuidado de la edición estuvo a cargo de:
Eduardo José Alvarado Isunza

El diseño y formación electrónica:
Eduardo Martín Medina Gómez

Las opiniones expresadas por los autores y autoras
no necesariamente reflejan la postura del editor ni de la
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.

Contacto: revistaupn241@upnslp.edu.mx



Revista Educación y Sociedad
Italia No. 903, Fracc. Providencia
San Luis Potosí, S.L.P., C.P. 78390
revistaupn241@upnslp.edu.mx

