

Et al.

REVISTA CULTURAL, ACADÉMICA Y DE INVESTIGACIÓN DE LA
PREPARATORIA 7



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
SISTEMA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Junio 2024 Número 3



Universidad de Guadalajara

Rector General: Ricardo Villanueva Lomelí.

Vicerrector Ejecutivo: Héctor Raúl Solís Gadea.

Secretario General: Guillermo Arturo Gómez Mata.

Sistema de Educación Media Superior (SEMS)

Director General: César Antonio Barba Delgadillo

Secretaria Académica: María del Socorro Pérez Alcalá

Secretario Administrativo: Jesús Alberto Jiménez Herrera

Preparatoria 7

Director: Ernesto Gerardo Castellanos Silva.

Secretario: Óscar Zaragoza Vega.

Coordinación Académica: Paola Yadira Carranza Conchas.

Extensión y Difusión de la Cultura: José Antonio Neri Tello.

Editor responsable: Ernesto Gerardo Castellanos Silva.

Coeditores: José Antonio Neri Tello y Juan Carlos Vanscoit Suárez.

Revista Et al.

Consejo editorial: Ernesto Gerardo Castellanos Silva, Óscar Zaragoza Vega, Paola Yadira Carranza Conchas, José Antonio Neri Tello, Elisa Ontiveros Delgadillo, Tania Reus González, Víctor César Villalobos Villaseñor, Juan Antonio Esparza Hernández, Fernando Iñiguez Vázquez, Blanca Miriam González Ruíz y Lloryí Oliva Alatorre.

Equipo editorial: José Antonio Neri Tello, Elisa Ontiveros Delgadillo, Irma Guadalupe Bautista Delgado, Juan Carlos Vanscoit Suárez, Jesús Andrés Barreto Rodríguez, Sara Angélica Pérez Aguilar y Fabiel Axzal Verduzco Brambila.

Fotografía: Armando Parvoool Nuño.

ISSN: 2992-8176

Revista Et al., año 2, número 3, enero-junio 2024, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara a través del Área de Extensión y Vinculación Cultural por Preparatoria No. 7. Avenida Tesistán SN, Col. Tuzanía, C.P 45130, Zapopan, Jalisco, México. Teléfono: 33 2640 7579 y 33 3633 3415, http://et-al_revistaprepa7.sems.udg.mx, extensioyvinculacionp7@gmail.com, Editor responsable: Ernesto Gerardo Castellanos Silva. Reserva de derechos al uso exclusivo del título 04-2023-050317171900-102, ISSN: en trámite, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Área de Extensión y Vinculación Cultural, Preparatoria No. 7, Av. Tesistán SN, Col. La Tuzanía, CP. 45130. Zapopan, Jalisco, México, Lic. José Antonio Neri Tello. Fecha de última modificación 12 de junio de 2024.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.



Et al. Índice

AÑO 1 • NÚM. PILOTO

Editorial -----	5
Et al. y las revistas de la Universidad de Guadalajara ----- <i>Pedro Valderrama Villanueva</i>	6
La filosofía y la educación ----- <i>José Antonio Castañeda Arellano</i>	9
Conformación de ambientes inmersivos de aprendizaje para la apropiación de nuevos conocimientos a partir de vivencias educativas dentro de la Preparatoria 7 de la Universidad de Guadalajara ----- <i>Ernesto Gerardo Castellanos Silva y Luis Gerardo Valle Cervantes</i>	11
Capital del rock y la poesía: la contracultura en Guadalajara ----- <i>Pedro Valderrama Villanueva</i>	20
Barranca ----- <i>Ernesto Gabriel González Santiago</i>	28
Esquina la huesuda ----- <i>Juan Pablo Vázquez Luna</i>	29
Poema ----- <i>Eduardo Quintero Galindo</i>	30
Samsa Rules ----- <i>Waldo Contreras López</i>	32
Acciones inclusivas en la Escuela Preparatoria No. 7: desafíos y estrategias actuales ----- <i>Ernesto Gerardo Castellanos Silva, et al.</i>	33
José Natividad Cueva y sus demonios internos ----- <i>María del Carmen Padilla Arreguín</i>	40

EDITORIAL

La preparatoria 7 ha sido un referente en el ámbito académico, científico, cultural, empresarial y político. Sin duda, los 46 años que tiene la institución han servido para consolidar y mostrar un liderazgo dentro de la Universidad, así como en el estado.

Desde el SEMS, la preparatoria asume un compromiso con la investigación educativa, y difunde, a través de Avances y Reflexiones desde la investigación educativa en la escuela Preparatoria No. 7 una serie de artículos que nacen del análisis y reflexión en el ejercicio docente, que abordan los temas como aprendizaje en línea, sondeo de necesidades educativas, la desigualdad tecnológica. El libro completo puede consultarse en este [enlace](#).

Siguiendo con esta línea de investigación, el Dr. Ernesto Gerardo Castellanos y colaboradores presentan, “Conformación de ambientes inmersivos de aprendizaje para la apropiación de nuevos conocimientos a partir de vivencias educativas”, así como, “Acciones inclusivas en Escuela Preparatoria No. 7”.

Por su parte, Juan Antonio Castañeda, nos hace reflexionar a cerca de la filosofía y la educación. Pedro Valderrama, nos da un paseo por las revistas de la Universidad, y también nos habla de la contracultura en Jalisco. María del Carmen Padilla conversa con el Maestro Natividad Cueva sobre su trayectoria como promotor cultural en la región de Tecolotlán.

Para cerrar este número, aparecen los textos de creación literaria de Waldo Contreras, Juan Pablo Vázquez Luna, Ernesto Santiago González y Eduardo Quintero. Una vez más abrimos el espacio para generar el diálogo.

Et al y las revistas de la Universidad de Guadalajara

Pedro Valderrama Villanueva



I. Revistas culturales

Una revista, según el diccionario de la Real Academia Española, es una publicación de carácter periódico en cuadernos, con escritos en torno a una o varias materias. Estas publicaciones surgen como respuesta a las inquietudes literarias de un grupo de escritores que se interesan por dar a conocer la obra de otros con quienes comparten una visión similar, o bien pueden estar motivadas para fungir como un medio de difusión de alguna institución.

II. El estudio de las revistas literarias en Guadalajara

Para conocer el desarrollo de las publicaciones periódicas de Guadalajara, desde la aparición de las primeras a mediados del siglo XIX hasta las que surgieron durante la última década de la centuria pasada, es necesario consultar varios textos esenciales. Algunos de estos materiales básicos son *El periodismo en Guadalajara 1809-1905* (1955), de Juan B. Iguíniz; los tomos VII y XII de *Jalisco desde la Revolución* (1988), de Celia del Palacio Montiel y Sara Velasco, respectivamente, que en conjunto dan una revisión a la producción de las revistas culturales producidas desde 1896 hasta 1980; el artículo “Dos décadas de revistas marginales en Guadalajara”, incluido en el número 47 de la revista *Tierra Adentro* (1990), de Raúl Aceves y Raúl Bañuelos, que aborda, como su título lo indica, la

revistas contraculturales de las décadas de 1970 y 1980; y, por último, el libro *El perímetro de la hoja. Las revistas literarias de Guadalajara* (1991-2000), de quien esto escribe, que ofrece un recuento de las publicaciones surgidas durante dicho periodo en voz de sus propios editores. No obstante, como en cualquier trabajo de esta índole, se manifiestan algunas lagunas al registrar las publicaciones de un periodo particular. Celia del Palacio Montiel (2006), a propósito de estas ausencias en los inventarios, expresa:

[...] queremos recalcar el carácter efímero de estos productos, ya que el catálogo se configura con la información disponible hasta un determinado momento, siendo el caso que, de descubrirse un nuevo, o siquiera una publicación que se creía perdida, la vigencia del catálogo podría ponerse en cuestión, sin embargo, esto no significa que pierda validez y menos aún, utilidad.¹

A pesar del posible carácter efímero de este tipo de material, su consulta es necesaria para los estudiosos interesados en indagar en este tema. Asimismo, son inevitables, como mencioné anteriormente, las ausencias, pues siempre surgirá alguna revista o dato que no se contempló al momento de elaborar un trabajo de investigación de esta índole.

También es necesario subrayar que, hasta ahora, no

¹Del Palacio, M. (2006). *Catálogo de la hemerografía de Jalisco 1808-1950*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. p. 3

existe un solo documento que recopile la totalidad de los nombres de estas revistas editadas en la Universidad de Guadalajara. La importancia de registrar y difundir los trabajos contenidos en estas ediciones es incuestionable, puesto que también forman parte de la historia hemerográfica de esta ciudad.

III. Algunas revistas editadas dentro de la Universidad de Guadalajara

Según Celia del Palacio Montiel, se puede señalar a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guadalajara como el espacio donde tuvo lugar una explosión de publicaciones periódicas independientes durante la década de 1970, producidas por alumnos y algunos maestros de esta institución, y engendradas al margen de revistas consagradas como *Et Caetera* (1950-1989), de Adalberto Navarro Sánchez; *Summa* ((1953-1986), de Arturo Rivas Sainz; *Cóatl* (1965-1968), *Revista de la Universidad de Guadalajara* (1971), *Esfera* (1969) y *La muerte*, de Ernesto Flores (tres editores cuyas revistas culturales cimentaron la literatura en Guadalajara, desde 1940 hasta mediados de 1980). Varias de éstas tienen un marcado carácter marginal, sello de una corriente inaugurada durante el decenio de 1970 denominada “los otros libros”, cuya edad de oro se dio entre 1976 y 1983. Dentro de esta denominación se editaron revistas, periódicos, diarios, panfletos, fanzines, hojas volantes y ediciones de autor, que surgen “al margen de la industria y de todas las formas favorables a sus fines comerciales; también lo llamaron de alternativa o de editores y autores independientes”².

“Según Celia del Palacio Montiel, se puede señalar a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guadalajara como el espacio donde tuvo lugar una explosión de publicaciones periódicas independientes durante la década de 1970”

Asimismo, Raúl Renán (1976), principal difusor y estudioso de este tipo de ediciones, al referirse al influjo de “los otros libros” en los trabajos realizados en las diferentes universidades de México, subraya: “La influencia de los otros libros también llegó al campus universitario. Prácticamente, ni una universidad de la república mexicana se quedó sin respuesta a partir de la fecha de referencia”³.

Algunas revistas universitarias que Renán incluye

²Renán, R. (1999). *Los otros libros*. Distintas opciones en el trabajo editorial. México: UNAM, p. 15.
³*Idem.*, p. 51

dentro de esta corriente, son: *Nuestra Palabra* (1986), del Instituto Politécnico Nacional (IPN); *Praxis/Dos Filos* (1975), de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ); *Revista de la Universidad Michoacana* (1973), de la Universidad de Michoacán; *Textual* (1979), de la Universidad Autónoma de Chapingo; *La alternativa*, de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM); *El Azote de los Bovinos*, de la Universidad de Sonora; y *Luvina* (1996), de la Universidad de Guadalajara, entre muchas más.

En Guadalajara, además de esta última, también surgieron más publicaciones de esta índole luego del boom de este tipo de ediciones. Uno de los principales puntos donde se difundieron estos materiales, como se mencionó previamente, fueron los pasillos de la ex Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guadalajara. Algunas de estas revistas son: *La Trincheira* (1974), *A* (1975) *Incluso* (1976-1978), *Avanzada* (1978-1979), *Adrede* (1978-1980), *Barda* (1978-1980), *Gato Garabato* (1982), *Identidad* (1984-1985), *Abertura* (1987), *Águila Lunar* (1987-1988), *Incipit* (1988-1989) y *Oveja Negra* (1989).

Otras publicaciones provenientes de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guadalajara, que no necesariamente compartían estas características marginales, pero que es necesario registrar y analizar en futuros trabajos, son: *Filosofía y Letras. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guadalajara* (1983-1986), *Cuadernos de Filosofía y Letras* (1985), *Palabra. Órgano de Comunicación de la Sociedad de Profesores de la Facultad de Filosofía y Letras* (1985-1988), y *Anales de la Facultad de Filosofía y Letras* (1991).

Asimismo, en las diferentes preparatorias de la Universidad de Guadalajara, durante este periodo y dentro de la corriente de “los otros libros”, también encontramos: *Cambio*, *Praxis* y *Palestra*, de la Preparatoria de Jalisco; *Gaviota*, de la Preparatoria No. 2; *El Tambor e Intento*, de la Preparatoria No. 4; *In Albis*, de la Escuela Vocacional; *Tapanco*, de la Preparatoria Regional de Ciudad Guzmán; y, desde luego, aquellas editadas en la Preparatoria No. 7, como son *Diserta*, *Novum* y, más recientemente, la extinta revista fanzine *DADA*, cuyo formato lúdico rompió con la estética propuesta por todas las anteriores.

IV. “Luvina” y “Vaiven”

Dentro de la relativa reducida oferta de revistas literarias que han surgido en la Universidad de Guadalajara, encontramos dos casos muy particulares en este momento: *Luvina* y *Vaiven*.

Luvina, considerada como la revista oficial de la Universidad de Guadalajara, es una publicación periódica cuyo origen se remonta a la década de los noventa. A lo largo de sus casi 30 años de existencia, *Luvina* ha conta-

La filosofía y la educación

Juan Antonio Castañeda Arellano

Una filosofía nómada describe la vida de los seres humanos en un presente que bordea el abismo y ante el que se abre la encrucijada de una nueva sensibilidad y una nueva sabiduría caracterizada por el talante abierto del nómada.

Rafael Argullol

do con tres directores que han logrado impregnarla de su estilo particular, basándose en su visión tanto de forma como de contenido. Sus directores han sido Francisco Arvizu Hughes, César López Cuadras y, actualmente, Silvia Eugenia Castellero. Aunque en sus primeros tres lustros de vida su contenido se enfocó en dar a conocer el trabajo de escritores tanto del pasado como del presente de nuestro medio literario, es decir, de la Universidad de Guadalajara y de Jalisco en general, parece que en años recientes la revista se ha desvinculado del contexto local, e incluso a la misma comunidad universitaria.

Vaivén, por su parte, es una revista dedicada a la difusión de trabajos creativos de alumnos pertenecientes a las distintas preparatorias que conforman la red del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara. Cada número incluye propuestas de jóvenes cuyas producciones aún son promesas, ya que en muchos casos toman la pluma por primera vez para aventurarse en la creación, ya sea de poesía, microrelato o cuento. Las mejores propuestas siempre encuentran espacio en las páginas de esta publicación periódica.

Vaivén es, me atrevería a decir, la auténtica revista literaria de la Universidad de Guadalajara, puesto que en ella se apuesta por jóvenes talentos que serán los futuros escritores de la región.

Desde sus inicios, *Vaivén* ha mantenido la misma línea editorial. Sus diferentes números muestran un amplio abanico de propuestas jóvenes fraguadas en las aulas de las preparatorias que conforman el SEMS.

V. De las cenizas de *Diserta*, *Novum* y *DADA* surge *Et al*

Con *Et al. Revista cultural, académica y de investigación de la Preparatoria 7*, cuyo primer número aparece en el año 2023, se inaugura un nuevo capítulo en la rica tradición de revistas culturales de nuestra preparatoria. Se retoma el enfoque académico, difundiendo investigaciones realizadas tanto por docentes de nuestra escuela como de otras instituciones. Desde la desaparición de las revistas *Diserta* y *Novum*, no se había contado con una publicación de este perfil. Por otro lado, *DADA*, el *fanzine* que antecede a *Et al.*, fue durante casi una década la contracara de éstas, alejándose de trabajos académicos y apostando en su lugar por completo por las artes visuales y la literatura realizada por alumnos, profesores e invitados.

El director y fundador de la revista *Et al.* es José Antonio Neri Tello, principal motor del proyecto. Generalmente, cuando se habla de él, se le asocia con la escritura de poesía y la dirección de talleres de creación. Sin embargo, una faceta poco conocida de Neri es la de editor ya que no es un novato en este terreno. Des-

de principios de los años dos mil formó parte de *Espejo humeante* (2001), una revista compuesta por un grupo de estudiantes de la licenciatura en Letras Hispánicas de la Universidad de Guadalajara, destinada principalmente a la difusión de la poesía. Por tal motivo no sorprende que en *Et al.* Neri Tello no abandone del todo la creación sino que, al contrario, parece no concebir una revista dedicada exclusivamente a textos científicos, ya que sus raíces están estrechamente ligadas a revistas como *Diserta* y *Novum*, las cuales conoció de cerca gracias a sus profesores cuando fue estudiante de esta preparatoria. De esta manera, en las páginas de *Et al.* observamos un balance entre trabajos creativos y de corte académico.

El título de la revista refleja la pluralidad de ideas y colaboradores que persigue el proyecto, al unir en una sola publicación las voces divergentes de nuestra comunidad universitaria. Su significado es: “*Et alii?*”, abreviado generalmente como *et al.*, una locución latina que significa literalmente “y otros.” Esta publicación periódica apuesta por la pluralidad y da cobijo a las ideas que circulan por nuestra preparatoria:

Por ello este primer número de *Et al.* [sale a la luz] para que los académicos cuenten con un espacio de diálogo en torno a la cultura, la investigación y la práctica docente. Bienvenidas sean todas las propuestas y todo aquel pensamiento que genere la construcción de un diálogo que promueva la diversidad y una educación orientada a la Cultura de la Paz.⁴

Por último, aunque la historia de la revista *Et al.* es aún joven y le queda mucho camino por recorrer, la perseverancia de su director, en conjunto con su equipo de trabajo, asegura que su vida será prolongada. Si existe algo que emparenta a la mayoría de las revistas de nuestra preparatoria, como las antes señaladas *Diserta*, *Aula Abierta*, *Novum* y *DADA*, es que han tenido una vida longeva.



⁴*Et al.* (mayo de 2023). Editorial. núm. 1, p. 7.

Nadie conoce realmente más de lo que ha comprendido. Y, para comprender, es necesario que haya recibido una explicación, que la palabra del maestro haya roto el mutismo de la materia enseñada. La lógica de la explicación implica, de este modo, el principio de una regresión al infinito: la reproducción de las razones no tiene por qué detenerse nunca.

Lo que le falta al padre de familia, lo que le falta a la tríada que forma con el niño y el libro, es ese arte singular del explicador: el arte de la distancia. Los teóricos señalan que el secreto del maestro reside en saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, así como la que existe entre aprender y comprender. El explicador es quien establece y suprime la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra.

Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios e ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora comenzará el acto de aprender.

El mito pedagógico, decíamos, divide el mundo en dos. Pero es necesario decir más precisamente que divide la inteligencia en dos. Lo que afirma es que existe una inteligencia inferior y una inteligencia superior. La primera registra al azar las percepciones, retiene, interpreta y repite empíricamente, en el estrecho círculo de las costumbres y de las necesidades. Esa es la inteligencia del niño pequeño y del hombre. Del pueblo. La segunda conoce las cosas a través de la razón, procede por método, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo. Es ella la que permite al maestro transmitir sus conocimientos, adaptándolos a las capacidades intelectuales del alumno, y la que permite comprobar que el alumno comprende bien lo que ha aprendido. Tal es el principio de la explicación. Tal será, en adelante, para el pedagogo Jacotot el principio del atontamiento... un

progreso hacia el atontamiento. El atontamiento existe cuando una inteligencia está subordinada a otra... La vía rápida no es la de una pedagogía mejor: es otra, la de la libertad... es necesario que les enseñe que no tengo nada que enseñarles.

Vivir exige actuar, y toda acción exige un plan, unas mediaciones y razones académicas específicas. “La reflexión es necesariamente interpretación: la filosofía reflexiva es necesariamente hermenéutica” (Paul Ricoeur)

El ejercicio filosófico es, como su nombre lo indica, una actividad reglada, ordenada y compleja, que tiene como fin un desarrollo y una formación, y que descansa sobre cierto número de reglas o convenciones.

Hacer un trabajo filosófico implica, ante todo, plantear una serie de preguntas ordenadas, immanentes al tema y no repetir las. Esta regla tiene sus raíces en el acta de nacimiento de la propia filosofía. Todo ejercicio o cuestionamiento filosófico debe desembocar en una cuestión sobre la cuestión, absolutamente esencial. Problematicar es remontarse desde un conjunto de preguntas ordenadas hasta el problema constitutivo del tema; es vincular el cuestionamiento filosófico no con una dificultad puntual y provisoria, sino con un enigma fundamental que esclarece el conjunto conceptual que se está abordando; es despejar el corazón mismo de una interrogación y de un cuestionamiento ordenado.

Ver la pregunta tras el enunciado, la interrogación bajo la afirmación, la dificultad bajo la aparente evidencia, ya es filosofar. ¿De qué se trata? Se trata de transformar el dato o el enunciado aparentemente afirmativo o dogmático en interrogante o pregunta. En filosofía, como sabemos, la pregunta, en cierto modo, importa más que la respuesta.

La filosofía consiste siempre en inventar conceptos. Tiene una función que sigue siendo plenamente actual: crear conceptos. El concepto es lo que impide que el pensamiento sea una simple opinión, un parecer, una discusión o charlatanería. La filosofía es una ciencia de los problemas irresolubles o, al menos, de problemas no

resueltos, como decía Bruschvicg.

Los problemas filosóficos nunca se resuelven completamente, sino que se transforman y se reestructuran. ¿Pero qué significa esta movilidad? Debe remitir, en profundidad, a la movilidad del pensamiento, a la producción de conceptos que se generan naturalmente unos a otros. La problemática puede definirse como el arte y la ciencia de revelar el problema filosófico y, luego, intentar resolverlo.

Es necesario pasar de la pregunta al problema, porque no se puede responder a la pregunta sin responder el problema filosófico. Este último designa una aporía, (una aporía significa, en griego, significa un atolladero o una incertidumbre, especialmente en una investigación o discusión que se nos presenta y que no podríamos evitar), una dificultad fundamental, una cuestión de la cuestión que la pregunta inicial sugiere o reclama. Para llegar al problema, es preciso utilizar un método que consiste en cuestionar la pregunta, en establecer un cuestionamiento, un juego de preguntas organizadas, cuyo análisis del tema constituye el punto de partida. Problema, cuestionamiento, asunto en juego y planteamiento representan los cuatro elementos específicos internos a la problemática filosófica.

El primer elemento fundamental está representado por una serie de preguntas organizadas o cuestionamientos. El problema designa la cuestión de la cuestión, la aporía fundamental que da unidad a todas las evidencias; no solo la pregunta difícil, sino también la impensable, que, en buena lógica, no podría resolverse por completo: el misterio y el enigma inherentes al enunciado. Así, el juego de preguntas organizado revela la existencia de preguntas que interrogan al tema mismo, poniéndolo en tela de juicio, preguntas embarazosas.

La resolución prudente, no dogmática y bien sopesada del problema constituye el camino real de la reflexión filosófica, que organiza la disertación, al igual que rige el comentario de texto, en el seno de una verdadera estrategia.

Mientras que la ciencia tiende a resolver el problema y, de esta forma, dejarlo a un lado, la filosofía sólo puede disipar ciertas oscuridades, organizar un desarrollo más claro que el orden habitual en que se presentan las cuestiones, alejarse de los prejuicios o prevenciones, y sustituir la ilusión sensible o la opinión por una racionalidad conceptual. Sin embargo, ninguna problemática filosófica podría disgregarse completamente uno o varios problemas. El problema designa la cuestión sobre la cuestión, el misterio o la paradoja de la misma.

Existen dos ejercicios fundamentales que permiten acceder al trabajo de reflexión filosófica y desarrollarlo con rigor: la disertación y el comentario de texto. ¿De qué se

trata en estos dos casos? De atreverse a pensar, de sostener una reflexión autónoma y personal. Una reflexión personal, argumentada, coherente y dinámica, una capacidad para calibrar el núcleo del asunto en cuestión o del texto, comentarlo y ofrecer una conclusión. Esto implica un método de lectura, principios de una lectura filosófica activa, dinámica e inventiva: saber adentrarse, de manera pertinente, en un libro y captar con claridad su sustancia.

Para aprender a filosofar de este modo, sería necesario que en el sistema de enseñanza se trabajara mediante dos tipos de ejercicios: la disertación y el comentario, aplicando un método. Entiendo este como un conjunto de procesos razonados y racionales que permiten llegar a un fin. La noción de método, lejos de estar aislada en la esfera teórica, se confunde, de hecho, con toda la organización de la existencia, en tanto está modelada por el trabajo del espíritu y de la inteligencia. No hay existencia, práctica o trabajo que no exija ni requiera un camino hacia algo, es decir, un método.

Practicar el método filosófico es, ante todo, conducir bien la razón y el pensamiento mediante algunas reglas fundamentales. La primera regla sería proceder determinando los límites de todo objeto de pensamiento y de todo concepto esencial: la regla del orden. Realizar un buen ejercicio filosófico implica proceder según el orden, yendo de lo más simple a lo más complejo. La regla de la síntesis esclarece la del análisis. ¿De dónde proviene el rigor y la luz del orden? De la unidad de la idea que organiza todo desarrollo y todo ejercicio filosófico. Esta idea proporciona, en cierto modo, el esqueleto filosófico del conjunto: unifica, totaliza y sintetiza.

Referencias

- Argullol, R. (2000). *Aventura. Una filosofía nómada*. Barcelona. Plaza Janes.
- Jacqueline, R. (2001). *Los métodos en filosofía*. Madrid. Síntesis.
- Jacques, R. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona. Laertes.

Conformación de ambientes inmersivos de aprendizaje para la apropiación de nuevos conocimientos a partir de vivencias educativas dentro de la Preparatoria 7 de la Universidad de Guadalajara

Ernesto Gerardo Castellanos Silva
Luis Gerardo Valle Cervantes

Introducción

Los tiempos actuales “requieren de nuevas formas de entregar y comprender los contenidos educativos” (Pasadas, 2010), lo que demanda “una separación gradual de las formas de enseñanza tradicionales pre-digitales” (Cabrales et al., 2022) para responder a las nuevas exigencias del conocimiento de sujetos activos, sensoriales y afectivos. “La incorporación de las TIC, de manera planificada y en concreto con la realidad virtual, es fundamental para alcanzar una reflexión-acción requerida en la educación del siglo XXI” (Zamora, 2022). Esto exige una formación docente que explore tanto las posibilidades como las limitantes de las tecnologías que centran su potencial en lo visual, sonoro y audiovisual, con el fin de adecuarlas e incorporarlas en sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Convertir al docente en investigador de métodos de enseñanza implica un proceso de adecuación y, más aún, de aceptación de situaciones fuera de su cotidianidad profesional, todo ello “en beneficio del estudiante, la vida que se desarrolla dentro del aula” (Munguía-Reyes y Garduño-Mendoza, 2022) y la “profesionalización de la clase” (Gimeno, 1992).

La creación de repositorios inmersivos “permitirá crear espacios de interacción con una personalidad comunitaria educativa, llenos de situaciones que representan, en esencia, las interpretaciones que tuvieron docentes y estudiantes de los conocimientos trasladados al mundo virtual” (Lampropoulos et al., 2022). Al conformar comunidades inmersivas de realidad virtual, se logra una co-creación que no solo profundiza en la

comprensión del fenómeno, sino que también eleva el nivel académico al validar el contenido de forma colaborativa e integral. Estas comunidades “fragmentan el conocimiento” (Valle, 2022, p.40) y lo ponen a disposición de los estudiantes para su consumo, invitando a través de su difusión directa e indirecta a nuevos miembros y disciplinas interesadas en renovar su práctica educativa.

La organización, argumentación y articulación de los temas de la ponencia se presenta en el siguiente esquema (Figura 1):

Figura 1.
Esquema de lógica argumentativa



Justificación

La educación tradicional, en la que el docente es el expositor principal y el estudiante un oyente pasivo que ocasionalmente responde de forma dicotómica (sí o no) a las preguntas de comprensión, no siempre genera la experiencia de aprendizaje que debería recibir la actual generación digital presente en las escuelas.

Es necesario reconocer que los estudiantes, con sus diversas capacidades de aprendizaje, son expuestos de manera grupal y generalizada a los contenidos impartidos por el docente, lo que impide que dichos conocimientos logren trascender cognitivamente. A esto se suman los elementos presentes en su vida cotidiana, como los distractores (que desvían la atención del estudiante del aprendizaje propuesto), el desinterés por el tema, presentaciones poco innovadoras (como el uso limitado del pizarrón) y la interacción social en el aula, entre otras limitaciones inherentes al contexto.

Acceso, comprensión y representación del conocimiento

La búsqueda de aproximaciones y estrategias para abordar los retos educativos presentes en el aula debe ser un foco de atención para todos aquellos que forman parte de la Preparatoria 7. Estas problemáticas incluyen “la explicación de conceptos teóricos con bajo nivel pragmático” (Balanskat et al., 2006; Condie y Munro, 2007), el uso de recursos académicos descontextualizados de la realidad que rodea a los estudiantes, la escasa interacción con elementos análogos (como los libros), la falta de comunicación de saberes entre docentes y estudiantes, e incluso la ultra-simplificación de los campos del conocimiento para facilitar su adopción, lo que demerita la complejidad de los fenómenos que se estudian.

Estos planteamientos nos llevan a reconsiderar los enfoques pedagógicos para mejorar y actualizar los ambientes de aprendizaje, aprovechando el uso de las TIC, de manera integrada con la educación. La formación de estudiantes mediante nuevos medios (hipertextuales y multimedia) es una realidad observable en nuestro desarrollo diario. La exposición de contenidos en formatos digitales, alineados con los objetivos establecidos en los planes de estudio, es vista por muchos docentes “como un aumento en la calidad de los contenidos” (Munguía-Reyes y Garduño-Mendoza, 2022), además de representar una ventana de acceso a grandes cantidades de información disponible en internet, aplicable a sus procesos de enseñanza.

En ese sentido, para alcanzar una alfabetización digital, se requiere la presencia, exposición y consumo de productos que proyecten conocimientos y saberes útiles en la formación académica de los estudiantes. Por ello, se propone la construcción de contenidos “mediante una metodología vivencial inmersiva” (Valle, 2020).

La vivencia educativa

La vivencia, desde una aproximación educativa, se define como “una experiencia de aprendizaje virtual, situa-

do y profundo” (Díaz-Barriga, 2006), que se desarrolla a partir de escenarios con narrativas y elementos estratégicamente posicionados para provocar una reacción emocional, cognitiva y reflexiva en los usuarios que los experimentan, “sin reducir la complejidad que deben contener las dimensiones que integran la enseñanza” (Cilliers, 1998; Morin, 2008). La virtualidad ofrece al docente la posibilidad de implementar ideas o situaciones educativas sin las limitaciones de traslado, acceso restringido, costos elevados o múltiples situaciones que superan las capacidades del centro educativo, pero que son necesarias para comprender diversos aspectos educativos clave en las unidades de aprendizaje.

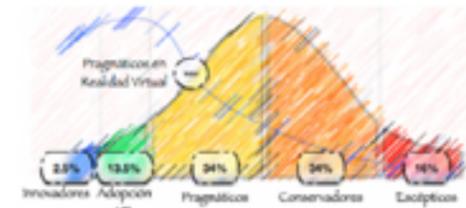
La experiencia personal de cada estudiante en cada elemento de aprendizaje es fundamental “para alcanzar la comprensión y el razonamiento del suceso” (Arendt, 1996). Por ello, es esencial promover situaciones temáticas y protagónicas durante su formación, que le permitan formular conclusiones personalizadas para su posterior análisis colaborativo, “desarrollando así el pensamiento crítico” (Tamayo et al., 2015). Esta experiencia vivencial, construida con un enfoque de preparación académica dentro de un laboratorio de producción, “involucra múltiples puntos de vista y actores con la finalidad de fragmentar y transponer un escenario extendido de la realidad en la virtualidad” (Valle y Sanabria, 2023) haciéndolo accesible mediante el uso de realidad virtual.

“La virtualidad ofrece al docente la posibilidad de implementar ideas o situaciones educativas sin las limitaciones de traslado, acceso restringido, costos elevados o múltiples situaciones que superan las capacidades del centro educativo”

La realidad virtual

Plantear una revolución en el acceso al conocimiento en la Preparatoria 7 no es una tarea sencilla. Es necesario presentar las posibilidades y limitaciones que permitan renovar las prácticas pedagógicas de los docentes, particularmente en relación con la “curva de adopción tecnológica” (Rogers, 1993). Esta curva representa el valor del uso de la realidad virtual y su impacto en el área pragmática, así como la adopción de nuevas tecnologías aplicables a la pedagogía de enseñanza e innovación, como un camino hacia la profesionalización y la renovación académica permanente (Figura 2).

Figura 2.
Curva de adopción VR



Por ello es fundamental definir qué es la realidad virtual desde nuestro entendimiento, las reglas que operan en el entorno virtual y el aspecto situacional que se genera como una extensión de la realidad del estudiante. Esta extensión crea un anclaje de familiaridad en su contexto único, facilitando el proceso de aprendizaje.

Construcción de la metodología vivencial VR

Al extender la realidad educativa a espacios virtuales, es fundamental comprender las nuevas reglas de operación y las exigencias “relacionadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Durán y Estay-Nicular, 2016; Briseño, 2010). Además, al considerar la participación de múltiples actores, es necesario “sistematizar las experiencias” (Ghuiso, 2001) en cada aspecto exitoso que interviene en estos procesos y en la recepción por parte de los usuarios. Esto implica la gestión colectiva de recursos, ideas, necesidades educativas, disciplinas y actores que colaboran para la construcción y publicación de conocimiento digital en plataformas de realidad virtual. Chan (2006) propone una postura sistémica que

Vincula los sistemas de conocimiento con la educación virtual y su permanencia en los repositorios, caracterizando colaborativamente los saberes y las capacidades interactivas del entorno inmaterial.

El desarrollo de la mente, y en particular de la memoria, es falible, ya que no siempre se puede recuperar la información almacenada en ella, “ya sea que se restaure de forma incompleta, engañosa, con distorsión o nula” (Levitin, 2014). Por ello, es necesario formular formas de extender los límites naturales de los recuerdos, ya sea en espacios reales de anotación o en espacios virtuales mediante repositorios inmersivos de aprendizaje (potenciadores neurales), evitando así la sobrecarga cognitiva y permitiendo la recursividad en la enseñanza al ofrecer accesibilidad permanente.

Para construir la vivencialidad educativa a través de la realidad virtual desde laboratorios de producción inmersiva, es necesario presentar los tres pilares de com-

petencias que componen a la metodología vivencial VR (figura 3):

Figura 3.
Desarrollo de competencias



- **Competencias virtuales:** Estas competencias engloban los recursos gestuales, visuales, espaciales (Gee, 2004; Clement, 2012; Barton, 2001) e inmersivos.
- **Competencias de laboratorios VR:** Se refieren a los “códigos comunicativos afines a los estudiantes y que requieren ser evocados para que tenga una relevancia familiar contextual del estudiante, destacan los recursos semióticos” (Coll, 2004), verbales, sonoros y de ambientación, que complementan los aspectos visuales expuestos en la virtualidad.
- **Competencias informacionales:** Todo esfuerzo tecno-creativo requiere fundamentos teóricos y objetivos educativos alcanzables. Es esencial “formar un equipo especializado en el tema y fenómeno a estudiar” (Marciales et al, 2008), capaz de buscar, seleccionar y validar la información a utilizar. Posteriormente, esta información se traslada a la virtualidad para validar sus alcances y limitaciones de formas co-participativas, analizando además sus posibilidades de aplicación en la vida diaria o desarrollo profesional del estudiante.

Es importante recordar que el desarrollo de competencias surge a partir de necesidades educativas y de las dificultades para comunicar de conocimientos. Por ello, el esfuerzo debe dirigirse a satisfacer estas carencias mediante un proceso cíclico de ecualización, que permita ajustar cada elemento hasta alcanzar las expectativas del equipo de producción en cuanto al producto final. Es fundamental combinar las competencias con los siguientes enunciados, para generar una propuesta

operacional con fundamentos holísticos en cada una de sus etapas (figura 4).

De este modo, la modularización permite identificar las partes del sistema que requieren ser reforzadas, las cuales a su vez se convierten en columnas sistematizables efectivas, adaptadas al contexto que las rodea. Esto crea un vínculo con los aspectos de comunicación familiares para los actores que participan en la creación o el consumo de productos de aprendizaje.

Es importante recordar que estos enunciados pueden abordarse mediante preguntas de posicionamiento de los actores, como por ejemplo: ¿Qué acciones virtuales componen el repositorio? ¿Qué emociones serán evocadas y en qué minutos? ¿Cuáles son los contenidos que deben ser mostrados y en qué orden?, por nombrar algunos ejemplos.

Figura 4.

Enunciados de construcción de metodología



Encapsulamiento de la realidad y su conversión en experiencias educativas virtuales

Las reflexiones vivenciales están compuestas por actividades, objetivos, posibilidades y dimensiones que, a su vez, comparten experiencias, valores y conocimientos con bases colaborativas.

Estas reflexiones renovarán las experiencias de aprendizaje en la preparatoria, transformando los alcances actuales y con la intención de prolongar los recuerdos a futuro. Los contenidos de los repositorios deben atender las particulares del “contexto creado dentro de la comunidad estudiantil o, inclusive del exclusivo del propio individuo” (Maquilón, Mirete y Avilés, 2017), incre-

mentando “el dinamismo de su aprendizaje” (Medellín y Gómez, 2018).

Tecnológicamente, “los repositorios deben habilitar el rol protagónico y activo de los estudiantes” (Mingorance et al., 2017), generar “mayor motivación en el aprendizaje” (Laskaris, Kalogiannakis y Heretakis, 2017) y fomentar el compromiso, la participación y la elaboración de insumos que permitan incorporar a personas interesadas en la formación de comunidades de producción dentro de laboratorios inmersivos especializados, como los de en la Preparatoria 7 de la Universidad de Guadalajara.

Los ecosistemas resultantes son procesos vivos, flexibles, productivos, de aprendizaje continuo y adaptables a las realidades que los rodean, lo que los convierte en herramientas útiles, pertinentes y significativas para las generaciones actuales y futuras.

Transposición de la realidad en la virtualidad

“Desarrollar nuevas rutas neuronales a través de espacios multimodales tridimensionales” (Becerra et al., 2019) dentro de escenarios de interacción aislada, protagónica, activa y envolvente con fines educativos, es una posibilidad inherente a la virtualidad que no puede ser ofrecida “por medios análogos convencionales como libros o páginas web” (Chen, 2016). Estas oportunidades “deben ser identificadas y atendidas con el debido respeto por los grupos de colaboración creativa. Sutcliffe, (2003), aborda el procesamiento de la información como un modelo centrado en el ser humano, considerando la memoria, la atención y los procesos de percepción como esenciales para la comprensión del entorno. Al recibir información del exterior, se activa la cognición y las actividades mentales relacionadas al razonamiento, y está en nuestra naturaleza darle significado y construir acciones a partir de ello.

Blascowich et al. (2002) señalan que la realidad virtual permite a los estudiantes participantes acceder a situaciones realistas que no pueden ser provistas por los medios pedagógicos actuales, como un libro de texto. Esta tecnología brinda nuevas posibilidades para crear entornos controlados, “sin la interferencia de señales que puedan interrumpir el aprendizaje y la comprensión del acontecimiento” (Gutiérrez et al., 2019).

Becerra et al. (2019), detallan los procesos para lograr un aprendizaje significativo y profundizar en la captación de información neuro-cerebral mediante las posibilidades que ofrece la realidad virtual, la cual consideran como una revolución en el ámbito educativo. Los autores enfatizan la necesidad de evaluar el impacto de esta tecnología en los usuarios finales, estableciendo

las causas y efectos en la calidad de la educación recibida. Además, retoman las descripciones de Aukstakalnis y Blatner (1993), quienes humanizan la visualización, manejo e interacción con simulaciones, destacando las oportunidades que éstas crean para exponer posturas y explicaciones complejas, imposibles de presentar en los medios tradicionales de enseñanza dentro del aula.

La mente inmersa busca descubrir e indagar en todos los hilos que conectan las historias, encontrando retos en la construcción progresiva de la narrativa visual-auditiva, y estableciendo “grados de coherencia que desarrollan experiencias de aprendizaje que difícilmente podrían existir en una clase presencial dentro de su contexto educativo” (Valle y Sanabria, 2023).

Propuesta de solución

La realidad virtual “estimula la corteza cerebral al aislarla del mundo real” (Díaz- Estrella, 2011) mediante imágenes proyectadas en espacios para la interacción virtual, combinando varios sentidos de manera simultánea, lo que facilita la concentración. Las temáticas educativas que deben abordarse desde el plan de estudios (cumpliendo con las posibilidades de transposición definidas por los laboratorios y con las narrativas pertinentes), deben mostrarse de forma tridimensional (3D) o mediante proyección equirectangular para tecnologías en 360°, en total similitud con la realidad que nos rodea. Esto permite superar la restricción a dos dimensiones (2D), que “limita la capacidad de aprendizaje y comprensión de situaciones complejas” (Schank y Saunders, 2001).

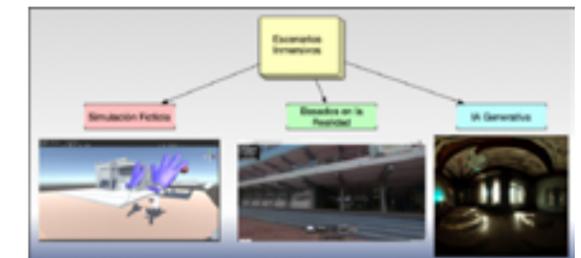
La acción cotidiana, simplificada y comúnmente aceptada en los contextos educativos, suele basarse en representaciones planas o sin volumen, probablemente porque las herramientas disponibles, como pizarrones blancos o aplicaciones para presentaciones de diapositivas, no aprovechan la tridimensionalidad. Al modelar y caracterizar las acciones de enseñanza-aprendizaje vivenciales en los laboratorios de producción, se identifican las interacciones dinámicas causales que generan reacciones en el desarrollo de los procesos involucrados en la construcción de escenarios educativos inmatereales. Los escenarios que albergan las prácticas digitales para la Preparatoria n.7, provienen de tres posibilidades de aplicación (Figura 5), cada una con cualidades y limitantes, que analizaremos en detalle.

Las soluciones que la realidad virtual y sus productos ofrecen para los propósitos educativos abarcan desde la construcción del conocimiento hasta el desarrollo meta-cognitivo de los procesos involucrados, tanto para quienes colaboran en los laboratorios de producción (quienes adquieren un entendimiento profundo de las

diferentes fases), como el estudiante que consume los contenidos (aislándose de la realidad por unos minutos y se posicionándose en un espacio virtual con situaciones de aprendizaje). Además, la realidad virtual “reduce las barreras para explorar lugares inaccesibles, peligrosos, costosos o inexistentes en la actualidad” (Daniela, 2020), que muchas veces limitan las posibilidades del docente en su presentación en el aula, e impiden al estudiante generar un recuerdo claro de un objeto o situación que carecía de una presentación adecuada o que no seguía un camino natural de comprensión (como un dibujo en el pizarrón o imagen bidimensional, por ejemplo).

Figura 5.

Posibilidades para la creación de escenarios inmersivos



Escenarios inmersivos

Las tres posibilidades de aplicación que permiten la reestructuración de los conceptos clave de enseñanza, aprendizaje y educación, considerados en la conformación de repositorios para los ambientes y comunidades de producción-consumo, pueden desarrollarse en diferentes espacios. Estos incluyen tanto el aula donde los docentes imparten clases como el laboratorio de aprendizaje inmersivo y realidad virtual ubicado en la biblioteca “Juan Rulfo”.

Los productos creados en estos entornos requieren de la interacción a través de la realidad virtual, posicionando al estudiante desde una perspectiva protagónica en primera persona. Estos escenarios permiten diferentes niveles de exploración e interacción, y pueden ser accedidos tanto desde páginas web como a través de reproductores de realidad virtual. Las categorías, alcances y viabilidad de incorporación se detallan a continuación:

- Simulación ficticia: Los ambientes virtuales “son herramientas de gran valía para complementar la educación” (Reyes, et al., 2023). Estos ambientes son representaciones de características físicas aplicadas a situaciones académicas. Dependiendo del grado de similitud con la realidad, pueden ge-

nerar una sensación de aceptación o rechazo por parte de los estudiantes. Para ello, es necesario un motor gráfico 3D (en donde se consideran las dimensiones X, Y, Z).

- Basada en la realidad: La grabación en 360°, realizada con dispositivos especializados, “es capaz de capturar escenarios completos desde la posición de la cámara” (Valle, 2021), Esto permite establecer puntos estratégicos de visión, que a su vez pueden ser explorados en todas direcciones gracias a la rotación por el giroscopio (que permite el cambio de orientación en el espacio). Este tipo de captura ayuda a presentar contenido inmersivo, generando experiencias vivenciales. La captura en 360° (Figura 6) se logra utilizando dos o más cámaras con lentes de ojo de pez que permiten ampliar el ángulo de visión. Posteriormente, las imágenes son unidas (cosido de imágenes) mediante software para ser proyectadas de forma cilíndrica simple (equirrectangular) y consumidas en realidad virtual. Cabe señalar que la posición de grabación representa el punto de vista del usuario, y la parte inferior de la imagen o video puede ser sustituida por elementos que ayuden a mantener la inmersión del estudiante (representación inferior del cuerpo, suelo o cualquier otra edición que elimine el trípode que estabiliza al dispositivo VR, para evitar que sea visible y así no se pierda el sentido de visita virtual en la representación educativa).

Fifura 6.
Imagen en 360° previa al cosido



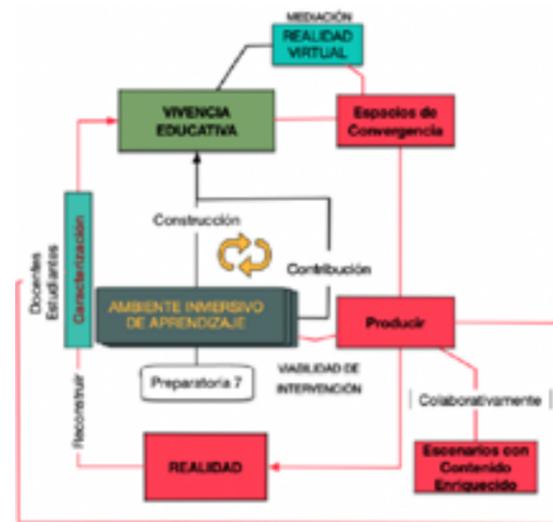
- IA generativa: El potencial valor educativo que ofrece la inteligencia artificial y su impacto en nuestros procesos de enseñanza apenas comienza a vislumbrarse. La evolución tecnológica es tal que ya es posible crear imágenes que pueden proyectarse en la realidad virtual, capaces de generar escenarios limitados solo por la imaginación del

prompt utilizado (calidad de la pregunta o descripción introducida).

Laboratorios de producción

La apertura de la educación “y la colaboración entre docentes y estudiantes debe ser concebida en un espacio especializado de creación de repositorios” (Hansen, 2015). Esta es una posibilidad innovadora, donde se desarrollan competencias y habilidades tecnológicas, así como de análisis y resolución de problemas. La creatividad del equipo, las capacidades de co-creación y el diseño de vivencias con fines educativos permitirán que la comunidad educativa conozca sus esfuerzos. En este espacio se plantea una interacción entre enseñanza y aprendizaje, mediada por la realidad virtual, que puede ser retroalimentada a partir de la experiencia educativa generada. Los laboratorios de producción se convierten entonces en un ecosistema de creación de vivencias educativas (Figura 7), donde se analizan las posibilidades de convertir el conocimiento en repositorios virtuales, y se construyen ambientes inmersivos de aprendizaje que reconstruyen en la virtualidad situaciones o necesidades basadas en la realidad que nos rodea.

Figura 7.
Construcción de los ambientes inmersivos de aprendizaje



Los contenidos a desarrollar son identificados y reflexionados por un equipo multidisciplinario, en el que participan especialistas. Se evalúan las posibilidades de aproximación, se selecciona la información y se traza el camino hacia la proyección en la virtualidad. Chan

(2006) señala que la problematización exige que los participantes pongan a prueba la información recolectada, cuestionando cada interrogante planteada para darle un sentido interpretativo. Müller (2022) establece “las cinco preguntas” clave para definir el eje de investigación, las cuales abarcan las siguientes categorías, dando un significado al aprendizaje a partir de la problemática planteada: fenómeno a estudiar, motivación y relevancia, teorías y modelos, métodos y aproximaciones, e hipótesis.

Una vez definido el problema, es necesario caracterizar las vivencias y establecer la secuencia de procesos (principales y secundarios) que intervienen en su planteamiento. Para ello, los Laboratorios de Producción detallan los aspectos prácticos y vivenciales que serán transpuestos de la realidad a la virtualidad. Díaz-Barriga (2006) propone el ciclo de enseñanzas reflexivas para la producción de educación experiencial. El ciclo integra y entrelaza reflexiones, significados, situaciones, consecuencias y preguntas, que trazan los posibles caminos a seguir y los objetivos del aprendizaje. Además, es fundamental definir los roles que desempeñarán estudiantes y docentes a lo largo del proceso.

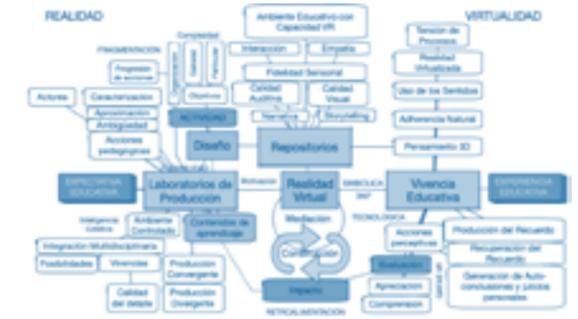
El desarrollo de contenidos y la actualización tecnopedagógica que se realiza en los laboratorios permitirá en los participantes conocer las necesidades y las posibilidades de representación de soluciones desde una postura holística. Esto permitirá realizar una modelización interpretativa y su posterior sistematización para futuros proyectos. El reto de los laboratorios de producción radica en la gestión y difusión de los repositorios inmersivos dentro del plantel educativo. Con ello, se invita a toda la comunidad, tanto a estudiantes como a docentes, a participar, despertando su interés en la creación desde sus propias perspectivas y experiencias de vida. Además, se fomenta la multidisciplinariedad y se incrementan los alcances del proyecto.

Discusión y conclusiones

Los escenarios educativos presentan una alta convergencia con lo digital, lo que implica nuevos caminos por explorar. A partir de esta realidad se fundamenta la postura del proyecto, reconociendo que las condiciones actuales de enseñanza-aprendizaje requieren enfoques híbridos para la impartición del conocimiento, así como la adecuación pedagógica en ambientes virtuales. Los ambientes inmersivos de aprendizaje se sostienen de tres pilares principales, comenzando con la vivencia educativa, la cual se contempla de la siguiente manera (figura 8): la presentación virtual del conocimiento que surge de la realidad, representado en forma de narrativas visuales y auditivas, con el fin de desarrollar las capacidades cogni-

tivas y sensoriales de los estudiantes. El objetivo es generar recuerdos basados en las propias conclusiones del aprendiente, quien ocupa un papel protagónico y vive la experiencia de manera inmersiva.

Figura 7.
La vivencialidad educativa mediada por la realidad virtual



Los repositorios constituyen el segundo pilar, pues son productos interactivos mediante la realidad virtual. Esta herramienta permite compartir recursos entre la escuela Preparatoria 7 y los estudiantes, quienes, de manera indirecta, usan sus dispositivos móviles para consumir los productos generados. Estos repositorios contienen imágenes y sonidos de alta calidad que pueden ser explorados, formando una ruta de aprendizaje estructurada según las necesidades educativas, que coexiste con un ambiente educativo enfocado a la realidad virtual.

Finalmente, los Laboratorios de Producción representan el tercer pilar. Son espacios de interacción entre estudiantes, donde surgen ideas y se despliega la creatividad. Posteriormente, estas ideas son caracterizadas, actuadas o representadas para dar vida a fenómenos educativos (remembranza de hechos), los cuales son fragmentados y presentados en diferentes momentos. De esta manera, los estudiantes pueden experimentar situaciones virtuales derivadas de la realidad, de forma individual y aislada.

El éxito del proyecto depende de la participación de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Preparatoria 7. Es fundamental presentarles los fundamentos y alcances de la aplicación tecnológica-educativa de la realidad virtual, así como despertar su interés a través de la evaluación de las posibilidades e impactos directos

que esta tecnología puede tener en su enseñanza. Esto, a su vez, facilitará una participación voluntaria, en beneficio de su práctica pedagógica y de contar con herramientas que potencien el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- Arendt, H. (1996). "La Crisis de la Educación" en *Entre el Pasado y el Futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Austral.
- Aukstakalnis, S. & Blatner, D. (1993). *El Espejismo de sílicio: arte y ciencia de la realidad virtual*. Barcelona. Pagina Uno.
- Barton, D. (2001). Directions for Literacy research: Analysing language and social practices in a textually mediated world [Archivo PDF]. *Language and Education*, 15(2&3), 92-104. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09500780108666803?needAccess=true>.
- Balanskat, A., et al. (2006). EC EUROPA EU. www.ec.europa.eu
- Becerra, J. et al. (2019). La realidad virtual como herramienta en el proceso de aprendizaje del cerebro. *AVFT – Archivos Venezolanos De Farmacología Y Terapéutica*, 38(2). http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/16448
- Blascowich, J., et al.(2002). Immersive virtual environment technology as a methodological tool for social psychology. *Psychological Inquiry*, 13(2), 103-124. <https://www.jstor.org/stable/1449167>
- Cabrales Salazar, et al.(2022). Nuevos formatos de apropiación del conocimiento de los estudiantes universitarios [Archivo PDF]. *Praxis educativa*, 26(3), 365-384. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153172468019/153172468019.pdf>
- Chan, M. (2006). Investigación de la educación virtual, un ejercicio de construcción metodológica. *Apertura*, 108-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68800410>
- Chen, Y. (2016). The effects of virtual reality learning environment on student cognitive and linguistic development. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(4), 637-646. <https://doi.org/10.1007/s40299-016-0293-2>
- Cilliers, P. (1998). Complexity and postmodernism: Understanding complex systems. Inglaterra. Routledge.
- Clement, T. (2012). En T. Clement, *Digital humanities pedagogy: practices, principles and politics*. 365- 388. <http://books.openedition.org/obp/docannexe/image/1656/img-2.jpg>
- Coll, C. (2004). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación*. Separata. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/277/270>
- Condie, R., & Munro, B. (2007). *The impact of ICT in schools: Landscape review* [Archivo PDF]. Becta Research. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/33_impact_ict_in_schools.pdf
- Daniela, L. (Ed.). (2020). New perspectives on virtual and augmented reality: Finding new ways to teach in a transformed learning environment. Routledge.
- Díaz-Barriga, F. (2006). Enseñanza Situada: vínculo entre la escuela y la vida. México. McGraw-Hill
- Díaz-Estrella, A. (2011). Inmersión mental y realidad virtual. UMA/SEDOC
- Durán, R., Estay-Nicular, C. (2016). Formación para las buenas prácticas docentes para la educación virtual. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (1), 209-232. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/13845/13575>
- Flores, M. (2010). En la U. de G: Propuesta de normatividad para asesores en línea. *Revista Mexicana De Bachillerato a Distancia*, 2(3). <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2010.3.47311>
- Gee, J. (2004). Situated language and learning [Archivo PDF]. <https://gamesandlearning.files.wordpress.com/2016/01/gee-2004-ch1.pdf>
- Gimeno, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. Alliaud.
- Ghuiso, A. (2001). Sistematización de experiencias en Educación popular. [memoria del foro]. Los contextos actuales de la educación popular. Medellín
- Gutiérrez, R., et al. (2019). Análisis de la motivación ante el uso de la realidad virtual en la enseñanza de la historia en futuros maestros. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 68, 1-14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1315>
- Hansen, D. (2015). Is education possible today? *Teachers College Record*, 117(8). <https://doi.org/10.1177/016146811511700804>
- Lampropoulos, G., et al. (2022). Augmented reality and virtual reality in education: Public perspectives, sentiments, attitudes, and discourses. *Education Sciences*, 12(11), 798. <https://doi.org/10.3390/educsci12110798>
- Laskaris, D., et al. (2017). Interactive evaluation of an e-learning course within the context of blended education. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 339-353. <http://dx.doi.org/10.1504/IJTEL.2017.087793>
- Levitin, D. (2014). *The organized mind: Thinking straight in the age of information overload*. Penguin
- Maquilón, J., et al. (2017). La Realidad Aumentada (RA). Recursos y propuestas para la innovación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 183-204. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.290971>
- Marciales, G., et al. 2007). Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. *Universitas Psychologica*, 7(3), 643-654. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/383>
- Medellín, M., & Gómez, J. (2018). Uso de las TIC como estrategia de mediación para el aprendizaje de la lectura en educación primaria. *Gestión, Competitividad e innovación*. <https://pca.edu.co/editorial/revistas/index.php/gci/article/view/35/33>
- Mingorance, A., et al. (2017). Mejora del rendimiento académico a través de la metodología de aula invertida centrada en el aprendizaje activo del estudiante universitario. *Journal of Sport and Health Research*, 129-136.
- Morin, E. (2008). *On complexity*. Hampton Press. New Jersey.
- Müller, E. (2022). *Writing a problem statement based on the five-question-pie chart*. https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/424259/MU_LLER_2005_Problem_statement_based_on_The_Five_Question_Pie_Chart_New_Translation.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Munguía-Reyes, M., & Garduño-Mendoza, M. (2022). El Docente-Investigador: ¿Qué Investiga El Profesor Universitario? *Revista RedCA*, 5(13), 21-32. [doi:10.36677/redca.v5i13.1277](https://doi.org/10.36677/redca.v5i13.1277)
- Pasadas, C. (2010). Multialfabetización y redes sociales en la universidad: Competencias informacionales y digitales en la educación superior [Archivo PDF]. *Universidad y Sociedad de conocimiento*. 7(2), 17-27. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3666624.pdf>
- Reyes, M. et al. (2023). University membership through immersive virtual environments and a sense of belongingness. *Interactive Learning Environments*, 32(6), 3079-3091. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2165509>
- Rogers R. (1993). *Teaching information skills: a review of the research and its impact on education*. Bowker Saur Ltd., London
- Ruiz, U. (2022). Las herramientas Google para la enseñanza en el siglo XXI. *Revista RedCA*. 5(13), 78-102. [doi:10.36677/redca.v5i13.18684](https://doi.org/10.36677/redca.v5i13.18684).
- Schank, R., & Saunders, H. (2001). Virtual learning: A revolutionary approach to building a highly skilled workforce. *Performance Improvement* (40) <https://doi.org/10.1002/pfi.4140400511>
- Sutcliffe, A. (2003). Multimedia and virtual reality: designing multisensory user interfaces. Psychology Press
- Tamayo, Ó. et al. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. 11(2), 111-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134146842006>
- Valle, L. (2021). La Vivencialidad Educativa a través de la Realidad Virtual. Universidad de Guadalajara. Phd. Thesis. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.14906751.v1>
- Valle, L. y Sanabria, J. (2023). *Innovación en la Enseñanza desde la Realidad Virtual. Innovación y Gestión de Conocimiento: estudios y casos desde el posgrado*. Universidad de Guadalajara.

Capital del rock y la poesía: la contracultura en Guadalajara

Pedro Valderrama Villanueva



Enseguida se ofrece un fragmento del libro *Corazón de metrallera. Breve historia del movimiento poético y editorial de Guadalajara (1971-1990)*, volumen publicado en 2023 por Keli Ediciones, el cual trata un periodo crucial para la evolución de la poesía, no solo en Jalisco, sino en todo el país. El presente capítulo, como el título sugiere, trata sobre las primeras manifestaciones de la contracultura, ingrediente indispensable para la música, la actividad editorial y la poesía joven surgida en la década de 1970 en Guadalajara.

Las revistas literarias han circulado en nuestro medio cultural casi desde el momento en que México obtuvo su independencia. A partir de la aparición de las primeras publicaciones periódicas capitalinas —*El Iris* (1826) y *El Zurriago Literario* (1839-1840)—, estas fueron los vehículos ideales para las nuevas tendencias literarias de su tiempo. El impacto que las revistas han tenido en las ideas y la sensibilidad de nuestras letras desde entonces es inestimable. Sandro Cohen (2005), a propósito de este punto, escribe:

Las revistas y los suplementos literarios son los sistemas circulatorios y nerviosos de cualquier país, sobre todo los de habla española donde las ideas y opiniones de los creadores y de la gente de cultura —entiéndase *alta cultura*— en general tienen más peso que en otros países donde la democracia posee más arraigo y, por ende, más fuerza.¹

Este rasgo se ha venido reproduciendo a lo largo de

los siglos XIX y XX en diferentes ciudades de México. Revisar en este momento todas aquellas revistas que han sido portavoz de las inquietudes de distintas generaciones de escritores rebasa nuestros propósitos actuales; sin embargo, podemos mencionar algunas que han cumplido con su cometido, como *El Renacimiento* (1869), de Ignacio Manuel Altamirano, que buscó la conciliación ideológica en el país entre conservadores y liberales, además de renovar los patrones estéticos que imperaban en aquel entonces; *La Revista Azul* (1894-1896), de Manuel Gutiérrez Nájera, que fue la punta de la lanza del movimiento modernista en Hispanoamérica; y *El Hijo Pródigo* (1943-1946), de Octavio G. Barreda, que reunió a las mejores plumas mexicanas y del exilio español de ese periodo.

Estos rasgos inevitablemente se volverían a reproducir algunos lustros después, en los años sesenta y setenta (pero ahora con un sello contracultural), en dos revistas alternativas que tuvieron cierto impacto dentro de la cultura juvenil en México: *El Corno Emplumado* (1962-

1969), de Sergio Mondragón, y *Piedra Rodante* (1971), enfocada en la música de ese momento. Ambas provenían de la capital del país

El *Corno Emplumado*, encabezada por Sergio Mondragón, Margaret Randall y Harvey Wolin, contó con colaboraciones de diversos poetas influenciados por el movimiento *beat* de los Estados Unidos, como Juan Martínez y Ernesto Cardenal. Esta fue una revista bilingüe (en español e inglés):

[...] desligada, en sus inicios, de todo vínculo ideológico o político y que a menudo habla de los problemas espirituales de nuestra época. La concepción y el material gráfico de la revista revelan la influencia de corrientes como el surrealismo. Según Sergio Mondragón, la publicación surgió con la idea central de dar a conocer la poesía de las dos grandes lenguas del continente [...] fue la primera en dar a conocer la poesía *beat* en los países de habla hispana.²

Tras los trágicos acontecimientos del 2 de octubre de 1968 y la fuerte censura que este proyecto recibió por parte del gobierno de ese entonces, *El Corno Emplumado* concluyó poco tiempo después.

El sexenio del presidente Luis Echeverría Álvarez, que abarcó de 1970 a 1976, comenzó con promesas de apertura política. En ese contexto, Fernando Aceves y Alfonso Perabeles fundaron la revista *Piedra Rodante*, una especie de versión mexicana de la revista estadounidense *Rolling Stone*. En ella colaboraron escritores de la Onda, como José Agustín y Parménides García Saldaña. *Piedra Rodante* surgió:

[...] con la prudencia que exigía la falta de libertad de expresión, la revista no dejó de tocar los grandes asuntos que afectaron a la juventud de aquellos días, como la matanza del 10 de junio de 1971 [conocida como La Matanza del Jueves de Corpus o El Halconazo], la liberación de los presos del 68 y, sobre todo, el Festival de Avándaro, realizado en 1971, en torno al cual la presidencia de la República desplegó una de sus campañas más infames para desprestigiar a la juventud.³

De esta manera, a través de publicaciones como *Piedra Rodante*, “la primera [revista] en hablar descaradamente del sexo, las drogas y el argot de los chavos, delincuentes y drogadictos,”⁴ se reflejó una insatisfacción derivada de diversos factores que prevaleció al iniciar dicha década en el país. Surgieron asimismo otras revistas en ciudades como Guadalajara. Cabe recordar que en esta época el movimiento estudiantil del 2 de octubre de 1968 aún

estaba muy reciente. Esta movilización surgió como consecuencia de la insatisfacción que se respiraba entre buena parte de la generación joven (y no tan joven) de aquel entonces en México. Este movimiento no fue exclusivo de nuestro país, sino que también se dio en varias naciones alrededor del mundo, con sus propios matices, como en Francia y Estados Unidos, por ejemplo. Dentro de este movimiento mundial, se manifestó el sentir y los reclamos de los jóvenes (incluyendo minorías) que demandaban, al igual que en México, un cambio en cuanto a la política, la educación y el estado general de la sociedad desmoralizada de aquel entonces. Se fraguaron, pues, los inicios de la contracultura en México durante esta década. Rogelio Villarreal, ensayista y editor, uno de los mejores conocedores de este fenómeno en el país —junto con el director de la revista *Generación*, Carlos Martínez Rentería—, lo entiende así:

La contracultura debe ser ofensiva, agresiva, burlona, irónica; debe tratar de todo tipo de aspectos ásperos y rudos. Porque en el momento en que pierden todas esas características deja de ser contracultura y se convierte en una versión oficial de la cultura, de esa que padecemos en las universidades, en la televisión y el cine. En el momento en que yo decida no publicar comics, dibujos, textos y fotografías agresivos, sin albur, eliminando las malas palabras, entonces ya valió madre.⁵

Por su parte, Juan Pablo Zabadúa, en su libro *Rock y contracultura*, al referirse a la difícil tarea de definirla y domarla debido a su caprichosa y errática naturaleza, revela:

Aurelio Oresanz (1976) [...] observa que la contracultura no es un pensamiento que pueda teorizarse. No se verbaliza, ni se academiza. Se expresa. Por lo que otra característica intrínseca del concepto es su pragmatismo, es decir su práctica y acción que en muchas veces se asemejaba a una estrategia de guerra de guerrillas, golpeando en diferentes lados y desapareciendo, para después volver, en otro lugar y en otra situación [...] El valor de la contracultura no es únicamente la protesta hacia lo establecido, sino su propuesta cultural de un nuevo orden, un nuevo esquema de normas, reglas e instituciones [...].⁶

A pesar del contexto nacional (e internacional) que prevaleció a finales de los años sesenta, es difícil hablar de contracultura en Guadalajara. Remontarnos a un momento específico cuando esta surge e identificar quiénes fueron sus protagonistas resulta todo un reto, incluso para los detectives más astutos de la cultura local. Aunado a esto, la bibliohemerografía destinada a conocer las raíces de este movimiento en la capital jalisciense es prácticamente inexistente. No es fácil identificar los ras-

¹ Cohen, Sandro. “Auge, decadencia y renacimiento de suplementos y revistas culturales: 1970-2005”, en *Tema y Variaciones de Literatura*, núm. 25, semestre 2, 2005, p. 269.

² Pereira, Armando (coord.). *Diccionario de literatura mexicana. Siglo xx* (2004). México: UNAM, pp. 107-108.

³ Musacchio, Humberto. *Historia del periodismo cultural en México* (2007). México: Conaculta, p. 148.

⁴ Aguilar Sosa, Yanet. “La Onda” fue una en la vida y no más. Entrevista con Fernando Aceves, director de *Piedra Rodante* en Cultura-Contracultura (Carlos Martínez Rentería, Coord.) (2000). México: Plaza Janés, p. 137.

⁵ Díaz Millán, Efrén. “Los quebrantos de la contracultura mexicana”, en *Cultura-Contracultura* (2000) (Carlos Martínez Rentería, Coord.). México: Plaza y Janés, p. 23.

⁶ Zabadúa, Juan Pablo. *Rock y contracultura. La apropiación cultural del rock por parte de la juventud contemporánea* (2002). Veracruz: Instituto Veracruzano de la Cultura, pp. 46 y 48.

gos de este movimiento en las diferentes manifestaciones culturales de una ciudad históricamente tan conservadora como Guadalajara. En México, por lo general, se ubican ciudades como la capital del país y Tijuana como los centros con la mayor concentración de este tipo de manifestaciones desde los años sesenta, sitios más libres de ataduras morales. Las ciudades donde la contracultura, más que simples “llamaradas de petate”, dejó una huella en las distintas manifestaciones artísticas son pocas en nuestro país. Aunque Guadalajara parezca, a primera vista, poco propicia para que florecieran las influencias extranjeras provenientes principalmente de los Estados Unidos, estas también echaron raíces allí, pero con particularidades que la distinguieron de la capital y la frontera norte. La contracultura en la capital jalisciense se manifestó principalmente en la música, la poesía y la edición de publicaciones periódicas marginales a partir de los años setenta.

“En México, por lo general, se ubican ciudades como la capital del país y Tijuana como los centros con la mayor concentración de este tipo de manifestaciones desde los años sesenta, sitios más libres de ataduras morales.”

De Guadalajara, antes de la década de los setenta, solamente encontramos a Juan Martínez (1933-2007) quien destacó dentro de los círculos contraculturales de la Ciudad de México por ser periférico, por no encajar en el *establishment* y no congeniar con la cultura dominante de su momento. Aunque hasta ahora ha sido poco explorada la vida y obra del poeta tequileño, gracias a Sergio Mondragón y Alberto Blanco conocemos algunos detalles sobre la vida de este *drop out*⁷. Asimismo, contamos con el trabajo de Guillermo Castillo Jiménez y Alejandro González, autores de *El juicio final*⁸ y el libro *La serpiente de cristal y otros cuentos* (1960), respectivamente. Aunque estos trabajos no están inscritos dentro del panorama contracultural, resultan interesantes por haber sido escritos bajo los efectos de dietilamida de ácido lisérgico (conocido posteriormente como LSD) la droga psicodélica popularizada por el “neuronauta” Timothy Leary y utilizada ampliamente, durante los años sesenta y setenta, por parte de artistas y escritores de todo el mundo para abrir los canales de su percepción; es *get high* o “viajar”.

⁷La Secretaría de Cultura de Jalisco dio a conocer el libro *En el valle sagrado* (2008) de Juan Martínez, con textos introductorios de Alberto Blanco y Sergio Mondragón, dentro de la colección Letras Inmortales de Jalisco.

⁸Ruiz, Blanca Estela, “Guillermo Castillo, autor de *La múltiple*, una obra de vanguardia”, en *Aportaciones a las letras jaliscienses (siglos XIX y XX)* (Wolfgang Vogt, Coord.). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

En Guadalajara, sobre esta época, existe poca información y testimonios referentes a la reacción que la juventud tuvo ante los acontecimientos previos y posteriores a lo sucedido en la Plaza de la Tres Culturas en Tlatelolco. El eco del movimiento tal vez fue muy ajeno al sentir de la mayor parte de los jóvenes tapatíos de ese momento. Podríamos incluso pensar que, sumado a la falta de información que circulaba en los medios de comunicación (prensa, televisión y radio) y a la fuerte presencia de los cuerpos de represión (policía y ejército) en la ciudad, la sociedad tapatía fue prácticamente ajena a estos desgarradores acontecimientos, salvo en el caso de algunos sectores. Guadalajara, a lo largo de su historia, ha cargado desde sus raíces con un conservadurismo fuerte, pues la presencia de la Iglesia (el catolicismo) ha influido profundamente en la identidad de los tapatíos (de todas las clases sociales) hasta nuestros días. Esto explica, aunque sea parcialmente, la laxitud e indiferencia por parte de un sector de la sociedad tapatía ante el acontecimiento del 2 de octubre (y otros más). El escritor de la Onda, José Agustín, en su libro fundamental para comprender la cultura *underground*, titulado *La contracultura en México*, revela atinadamente los efectos colaterales del fatal desenlace ocurrido en la Plaza de las Tres Culturas para nuestro país:

[...] el movimiento estudiantil fue de tal magnitud que nadie en México, lo quiera o no, se sustrajo a su influencia. En un principio el movimiento del 68 estuvo compuesto casi exclusivamente por estudiantes (a pesar de que el gobierno insistía en la aburridísima tesis de que «fuerzas extrañas ideológicas» manipulaban a los pobres estudiantes aztecotas), pero para el mes de agosto se había vuelto un gran movimiento popular que conjuntó a distintos sectores de la sociedad mexicana. Algunos jipitecas, que no eran aferrados a los dogmas de la revolución psicodélica, apoyaron al movimiento de los estudiantes y participaron en las manifestaciones, con todo y su rocanrol y mariguana. Además, muchos de los estudiantes que militaban en el movimiento también habían sido impactado por todo el revuelo de la sicodelia y, aunque no eran jipis (pues no creían en la panacea de los alucinógenos) les gustó el rock (de Beatles a Creedence), fumaron mariguana, ocasionalmente probaron hongos o LSD, se dejaron el pelo largo y, morral al hombro, se vistieron con faldas cortísimas o con chamarra, pantalones de mezclilla. De esa forma se acortaron un poco las distancias entre los jóvenes que en los sesenta querían hacer la revolución, unos dentro del individuo, otros en el mundo social.⁹

El movimiento de 1968, aunque en apariencia fue apagado aquel 2 de octubre, tuvo efectos profundos en toda la sociedad mexicana, como lo señala José Agustín. La juventud de ese momento entendió que, para realizar

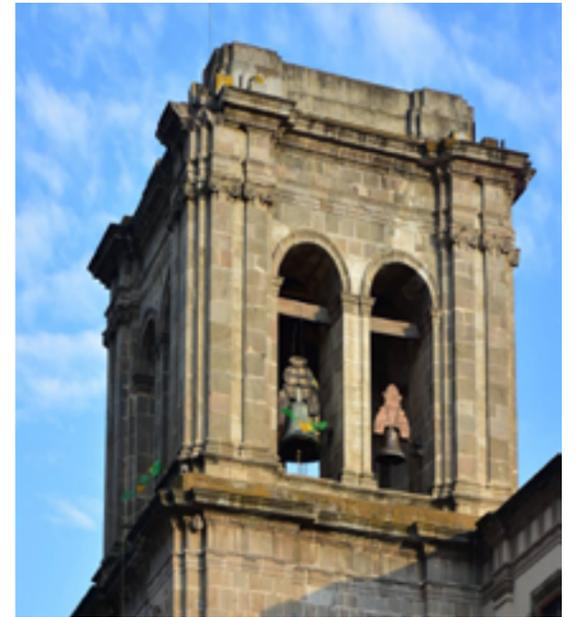
⁹Agustín, José. *La contracultura en México* (1996). México: Grijalbo, pp. 82-83.

los cambios necesarios en el país, tendría que actuar de forma violenta. La juventud radical organizaría, entonces, la guerrilla en algunos estados del sureste y la llamada guerrilla urbana en las grandes ciudades del país. En Guadalajara, este tipo de guerrilla, con matices muy particulares, se dejó sentir durante buena parte de la década de los años setenta; secuestros, asesinatos y “bombazos” formaron parte de los ingredientes que sacudieron a una parte de la ciudadanía, aunque no a toda, ya que se limitó determinados círculos, principalmente entre dos grupos confrontados: el FER (Federación de Estudiantes Revolucionarios) y la FEG (Federación de Estudiantes de Guadalajara), encabezados por miembros de la familia de José Guadalupe Zuno y Carlos Ramírez Ladewig, respectivamente, quienes se enfrentaban continuamente por el control estudiantil en preparatorias y facultades de la ciudad, es decir, por intereses de políticas estudiantiles y el control de la UdeG.

El movimiento de 1968, aunque en apariencia fue apagado aquel 2 de octubre, tuvo efectos profundos en toda la sociedad mexicana, como lo señala José Agustín. La juventud de ese momento entendió que, para realizar los cambios necesarios en el país, tendría que actuar de forma violenta. La juventud radical organizaría, entonces, la guerrilla en algunos estados del sureste y la llamada guerrilla urbana en las grandes ciudades del país. En Guadalajara, este tipo de guerrilla, con matices muy particulares, se dejó sentir durante buena parte de la década de los años setenta; secuestros, asesinatos y “bombazos” formaron parte de los ingredientes que sacudieron a una parte de la ciudadanía, aunque no a toda, ya que se limitó determinados círculos, principalmente entre dos grupos confrontados: el FER (Federación de Estudiantes Revolucionarios) y la FEG (Federación de Estudiantes de Guadalajara), encabezados por miembros de la familia de José Guadalupe Zuno y Carlos Ramírez Ladewig, respectivamente, quienes se enfrentaban continuamente por el control estudiantil en preparatorias y facultades de la ciudad, es decir, por intereses de políticas estudiantiles y el control de la UdeG.

Posteriormente, el panorama se volvió más desgarrador. Varios de estos jóvenes abandonaron temporalmente la ciudad para integrarse a las filas de la guerrilla en otros estados, mientras que aquellos que permanecieron sufrieron una violenta persecución por parte de la policía y el ejército, lo que desembocó en brutales enfrentamientos en la ciudad. Este ambiente hostil, como ya se mencionó, no envolvió a toda la sociedad tapatía de aquel entonces; la mayoría de la ciudadanía continuaba con su vida cotidiana. Esta inestabilidad social fue, en buena medida, sofocada en Guadalajara con la llegada del gobernador de Jalisco, Flavio Romero de Velasco, en 1977.

Durante esta época convulsa, también surgió en Gua-



dalajara un fuerte movimiento musical, iniciado desde la década de los cincuenta con el rock & roll, que se desarrolló paralelamente a la guerrilla urbana y al movimiento poético y editorial a principios de los años setenta. La fuerte influencia de bandas norteamericanas, asociadas con el movimiento *hippie*, impresionó a algunos sectores de la juventud, principalmente de clase media y alta, quienes formaron sus propias bandas de rock. Estas bandas representaron una afrenta a las buenas costumbres de las familias tradicionales de la ciudad, ya que era inconcebible para la sociedad de la capital jalisciense que los jóvenes se dejaran el cabello largo, tomaran una guitarra eléctrica (u otro instrumento), formaran bandas musicales y aspiraran a ser *rock stars*. Incluso, se cuenta que había grupos de jóvenes (de buenas costumbres) que deambulaban por la ciudad para asaltar a los llamados “barbones” y “greñudos” con el fin de “raparlos”. Enrique Marroquín, el primer teórico de la contracultura en México, menciona que a estas redadas se les denominó “razzias”¹⁰ y que ocurrieron principalmente en la Ciudad de México antes de la matanza del 2 de octubre de 1968.

La mayoría de las bandas musicales de Guadalajara, como Los Spiders, Fachada de Piedra, 39.4, La Revolución de Emiliano Zapata, La Solemnidad y Toncho Pilatos, entre otras, tocaban un rock fuertemente influido por grupos británicos y estadounidenses, como Jefferson Airplane, Creedence, Janis Joplin, Grateful Dead, Pink Floyd, The Who, Buffalo Springfield, The Rolling

¹⁰Marroquín, Enrique. *La contracultura como protesta* (1975). México: Joaquín Mortiz, p. 55

Stones, The Beatles y The Doors, entre varios más. Las letras de las canciones de estas bandas mexicanas (auténticos himnos de la juventud rebelde de esa época) eran, en su mayoría, interpretadas en un inglés casi ininteligible, pues en esa época era casi absurdo concebir un rock en español (al menos en las primeras etapas). Varios grupos incluso tenían vocalistas de origen estadounidense. Poco a poco, el español comenzó a filtrarse en las letras de sus canciones conforme avanzaba la década de los setenta.

Uno de los grupos de rock tapatío que destacó por su sonido particular y propuesta visionaria fue Toncho Pilatos, fundado por los hermanos Alfonso y Rigoberto Guerrero Sánchez. Esta agrupación, originaria del Barrio de Analco (situada “al otro lado del río”, tradicionalmente considerado como popular), se formó en 1969 y fue una de las bandas más sobresalientes del momento (y una de las más insólitas). Toncho Pilatos fue pionera de un rock mestizo en México (posteriormente popularizado por grupos como Chac Mool, Botellita de Jerez, Maldita Vecindad y los Hijos del Quinto Patio, El Personal y Café Tacuba) que supo incorporar elementos folclóricos en algunas de sus composiciones, como el huapango, el mariachi y los instrumentos prehispánicos, como el teponaztle, entre otros. Un claro ejemplo de esto es la canción *La última danza* o *The last dance*, himno de la juventud tapatía de aquella época y tal vez su obra maestra, con una duración de casi 15 minutos, incluida en su disco debut en 1971.

Toncho Pilatos, fuertemente influido por grupos como The Rolling Stones, Jethro Tull, el *hard rock*, *psychedelic*, *acid*, *jazz*, rock progresivo y *blues*, alcanzó con el tiempo un estatus de banda de culto. Su primer disco, llamado comúnmente como “moreliana” por la juven-

tud tapatía, fue incluido en la prestigiosa serie Rock Power de Polydor Records, junto a otras agrupaciones de talla internacional como Black Sabbath, The Who, Jimi Hendrix, y entre otros.

Cabe resaltar que otras agrupaciones de la época, como el popular Three Souls In My Mind (hoy simplemente El Tri), proveniente de la Ciudad de México, también lanzaron discos clásicos del rock mexicano, como Chavo de onda 1973, con canciones como *Chavo de Onda*, *Déjenos gozar*, *Lo que tú me das* y *Perro negro y callejero*. Mientras que el sonido del grupo capitalino era de corte más urbano, blusero y rocanrolero, Toncho Pilatos exploraba otros sonidos acompañados de letras profundamente poéticas, como en las canciones *Wait o Espera*, *Kukulkan*, *Déjenla en paz* o *Let her be*, *Tommy Lyz* y *La última danza* o *The last dance*.

Es importante señalar, como muestra del elemento autóctono en la música de Toncho Pilatos, que durante la presentación de su disco debut en Guadalajara, en 1971, realizada en el Teatro Experimental de Jalisco, fueron acompañados por un conjunto de mariachi en vivo.

Los “toquines” de las distintas agrupaciones de rock en Guadalajara, al principio, se organizaron en casas particulares, fiestas, casinos, cafés cantantes y, posteriormente, debido a la fuerte represión del estado hacia todas las manifestaciones juveniles de la época después de 1971, la escena musical cambió repentinamente de sede, trasladándose a los llamados hoyos *funky* (término acuñado por el escritor ondero Parménides García Saldaña). Estos eran espacios clandestinos, asociados con las clases populares y el movimiento *underground* en la Ciudad de México, donde se presentaban bandas de rock mexicano en vivo. En Guadalajara, es difícil hablar de estos foros marginales, pues esta música estaba ma-



yoritariamente asociada con la juventud de clase media. Por lo tanto, se habilitaron pocos establecimientos formales donde se podía escuchar este tipo de música en la ciudad. Sin embargo, también se organizaron «toquines» en casas particulares y en tardeadas en la periferia de la ciudad, en lugares como Talpita, Santa Margarita y Tlaquepaque, por ejemplo.

Varias de estas bandas locales, hasta 1971, tuvieron cierto éxito más allá de Guadalajara; organizaron pequeñas giras y lograron escalar el *Hit Parade* de la Ciudad de México. Fachada de Piedra incluso participó en el legendario concierto masivo de Avándaro (el Woodstock mexicano), bautizado como El Festival de Rock y Ruedas, en 1971. Las canciones de estas bandas tapatías, y de otros lugares como Tijuana (otra meca del rock en México), encontraron difusión en las estaciones de radio de la época, grabaron discos y hasta aparecieron en algunas películas junto a figuras icónicas de aquellos años. La Revolución de Emiliano Zapata, por ejemplo, apareció junto a Angélica María en la película *La verdadera vocación de Magdalena* (1971).

Posteriormente, a raíz de la censura impuesta por el gobierno de Luis Echeverría Álvarez, varias bandas optaron por algunos de los siguientes caminos: cambiar de género hacia uno más comercial (como lo hizo La Revolución de Emiliano Zapata, que se orientó hacia las baladas comerciales), mudarse a Los Ángeles, California (como lo hizo por temporadas Toncho Pilatos, sin demasiado éxito), integrarse al circuito *underground* o abandonar la escena. En resumen, el movimiento rockero en Guadalajara, que había alcanzado altos vuelos en el medio musical del país, y que se tradujo en cierto éxito comercial al menos durante los últimos años de los sesenta y principios de los setenta, prácticamente claudicó.

Fue hasta 1980 cuando Toncho Pilatos lanzó un nuevo disco, titulado *Segunda vez*, publicado por el sello Cronos Music. Sin embargo, este pasó casi desapercibido en su momento, aunque ha sido reeditado en México y en países como Grecia en años recientes. En *Segunda vez*, Toncho Pilatos presentó un sonido más maduro, alejándose del estilo progresivo y psicodélico de su primer álbum hacia un *hard rock* más urbano, con una fuerte dosis de *funk* y hasta un par de baladas con cierto aire *punk*. Incluso la voz del vocalista, Alfonso Guerrero, en esta segunda producción es más contundente, distinta a la de su primera “moreliana”. Las letras de las canciones dejaron lo místico para abordar temas más cotidianos, como del amor, el desamor, la libertad, la insatisfacción, la crisis juvenil y los personajes pintorescos, en canciones como *Segunda vez*, *Dulce dama María Juana*, *Chipote saltarín*, *Do Whatever You Want It's All Right*, *Nada me gusta*, *No te lamente*, *Lalo el optimista* y *El último guerrero*. *Segunda vez* fue un disco que marcó un nuevo rumbo, explorando sonidos inexplorados hasta ese entonces dentro del

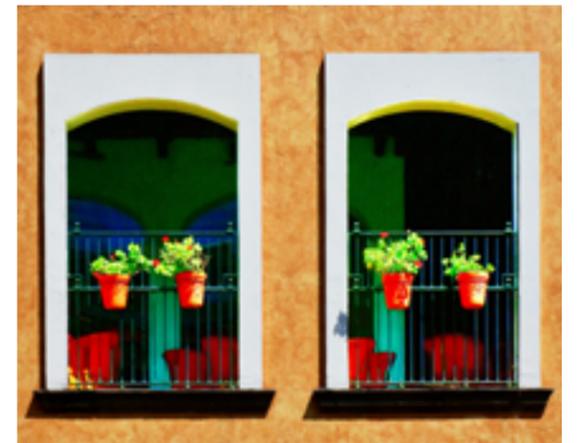
rock mexicano.

Sin embargo, a comienzos de los años ochenta, el gusto musical del público empezó a cambiar hacia otras direcciones, como el disco, las baladas románticas, la música pop y otros estilos. Aquel rock de los setenta fue reemplazado por el *punk* y el *new wave*, mientras que algunos se inclinaron hacia el canto nuevo. Una nueva generación de músicos se fue integrando poco a poco a la escena local, con bandas como Sombrero Verde, Clips, Rostro Ocultos, Mask, Gerardo Enciso y, a finales de esta década, El Personal (otro grupo heredero directo de la frescura e irreverencia de Toncho Pilatos), entre las más reconocidas de los ochenta, que tomaron la estafeta.

Es importante recordar que esta apertura hacia nuevas expresiones musicales y culturales se dio, en gran medida, gracias a la apertura de México a partir la década de 1970, ya que el nacionalismo férreo de décadas anteriores había quedado atrás, y el país comenzó a abrir paulatinamente sus puertas a nuevas formas de pensar y manifestaciones culturales de otras latitudes. Carlos Monsiváis lo resume así:

Venga a nos el siglo XX: se precisa a la adopción irrestricta de modas, luchas frontales contra la censura cinematográfica y teatral, cultivo de una novelística personalizada (en oposición a la densamente simbólica y mitológica), afirmación de las formas abstractas en pintura y danza, supresión del énfasis del compromiso político en la poesía, veneración por acciones espontaneístas como el *happening teatral*, crecimiento de la industria editorial.¹¹

Mientras tanto, el movimiento poético y editorial en Guadalajara, durante la misma época, despertaba gradualmente, aunque aún permanecía relegado a una minoría, dentro del medio cultural subterráneo y desaparecido por la mayoría de los lectores.



¹¹Monsiváis, Carlos, et al. *Cultura y dependencia* (1976). Guadalajara: Textos, p. 200.

¹²Idem., p. 270.

Al comenzar la década de 1970, los especialistas se percataron de la representatividad generacional que seguían teniendo las publicaciones periódicas de esa época y de cómo continuaban impactando en el medio cultural de ciudades como México y Guadalajara. Escuchemos una vez más a Sandro Cohen al referirse a este periodo con respecto a las revistas:

Si bien el movimiento democratizador de 1968 en México terminó en frustración, desencanto y cierto congelamiento del dinamismo cultural anterior [...], no se interrumpió por completo y tuvo un renacimiento en los años 70 y principios de los 80 [...] Los años 70 fueron de gran efervescencia artística [...] Resultado de esta efervescencia fueron los suplementos y revistas culturales, acompañados por una explosión de publicaciones marginales que, a diferencia de lo que sucede hoy en día, marcaban el rumbo del momento.¹²

En Guadalajara, también se dejó sentir este eco de rebeldía y descontento que comenzó a finales de los sesenta en la Ciudad de México. En un estudio realizado por Raúl Renán, titulado *Los otros libros* (1999), el más completo hasta el momento sobre el tema de las publicaciones marginales en nuestro país, se ofrece un panorama general de las primeras manifestaciones de esta corriente editorial. Este trabajo incluye, además, un inventario de las revistas y editoriales que surgieron en nuestro país desde finales de la década de los años sesenta hasta los años noventa, en cada estado de la república. De esta manera, observamos que, en Guadalajara, así como en ciudades como Tijuana, Puebla y, desde luego, la Ciudad de México, entre otras, estas publicaciones han estado presentes a lo largo y ancho del país. La presencia de los “otros libros”, como Renán los denomina, es importante para el desarrollo no solo del medio editorial, sino también cultural. Varias de estas publicaciones han sido el vehículo para dar a conocer el sentir de las nuevas sensibilidades dentro del medio literario y editorial. Casi podríamos atrevernos a decir que han sido vanguardistas (si es posible aún aplicar este término casi medio siglo después de los principales movimientos), ya que el desenfadado siempre ha sido su principal sello. Tienden a remover el letargo cultural y son la consecuencia lógica de periodos relativamente largos de acartonamiento en el medio. Debido a su carácter informal, suelen aparecer y desaparecer cíclicamente. Están en constante vaivén, como un remedio al medio pusilánime que en ocasiones impera en el ámbito cultural.

Algunas figuras clave en la cultura mexicana, responsables de agitar el mundillo cultural a lo largo del siglo XX a través de propuestas literarias que causaron (o siguen causando) revuelo, fueron los estridentistas: Germán List Arzubide, Manuel Maples Arce y Arqueles Vela; los *beats* mexicanos: Sergio Mondragón y Juan Martínez; el caso solitario del editor visionario Ulises

Carrión; los de la corriente de la Onda: José Agustín y Parménides García Saldaña; los infrarrealistas: Luis Mario Papasquiario, Roberto Bolaño y José Vicente Anaya. Posteriormente, vendría el trabajo de Rogelio Villarreal, editor y periodista cultural, fundador de *La Regla Rota* y *La Pus Moderna*; Carlos Martínez Rentería, al frente de la revista alternativa *Generación*; el sello Moho, principal promotor de la literatura basura, de Guillermo Fadanelli; la obra narrativa y ensayística, siempre a contracorriente, de Naief Yehya; y más recientemente, en los noventa y los 2000, los escritores fronterizos Rafael Saavedra, Heriberto Yépez y Fran Ilich.

En Guadalajara, extrañamente, es difícil divisar figuras contraculturales como éstas, fuera de Juan Martínez. Las únicas figuras que claramente marcaron una generación joven de poetas y lectores fueron Ricardo Yáñez, como iniciador de la renovación poética en la capital jalisciense, y Ricardo Castillo, en sus primeros libros, como *El pobrecito señor X* (1976) y *Como agua al regresar* (1982), que causaron revuelo en el medio literario mexicano debido a su poética desenfadada, mediante el uso de un lenguaje cotidiano, prosaico, casi irrisorio.

Por otra parte, merece un capítulo aparte el grupo de moneros que surgió alrededor de la revista alternativa *Galimatías* (1983-1986), editada cuando sus fundadores, Falcón, Jis y Trino, aún estudiaban en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en los años ochenta. Esta publicación periódica, que difícilmente encajó dentro del canon de las revistas tapatías, incluso con aquellas editadas en los setenta y ochenta, sin proponérselo, escandalizó a la sociedad tapatía y a la de Ciudad de México con su humor corrosivo e irreverente (colindando en ocasiones en lo escatológico y pornográfico). Fue objeto de fuertes críticas por su contenido, incluso por intelectuales como Carlos Monsiváis. *Galimatías* fue el caso de una revista nunca antes vista y que difícilmente volverá a repetirse. La idea central de esta, desde un inicio, fue hacer una crítica a los valores de la clase media. Publicaron 11 números a lo largo de tres años. Además de los fundadores, también colaboraron Paco Navarrete, Roberto Rébora “Betini”, Jabaz, Reynals, Carlos Sánchez “Esegé”, Toño Márquez, José Fors, Juan José Doñán, Porfirio Torres “Postof”, Rodolfo Che Bañuelos, Rizo, Enrique Blanc, Óscar Ortiz, Guatemuz, Momoso, Meche Cárdenas y Julio Haro (vocalista y espíritu principal detrás de la banda El Personal). En resumen, una promoción original y “guarrísima” que bien podríamos nombrar: la Generación Galimatías.

Debemos, pues, remontarnos algunos años antes de la publicación del originalísimo poemario de Ricardo Castillo, *El pobrecito señor X*, para rastrear las primeras señales de este renacimiento poético en Guadalajara. Es a partir del grupo Protoestesis y de la publicación de

las hojas literarias *Cólera* (1975-1976), de José Ruiz Mercado, y *Tutuguri* (1977-1979), de Raúl Aceves y Amado Pérez Castañeda, cuando observamos un parteaguas en el quehacer poético y editorial en la ciudad; dos revistas, como veremos, fuertemente ligadas entre sí. Atestiguamos desde ese momento una nueva manera de producir materiales impresos en la ciudad, así como una nueva sensibilidad poética que se pudo leer en éstas.

Es durante los años setenta cuando se dan a conocer publicaciones periódicas con un marcado carácter marginal, es decir, esporádicas, informales, provocadoras e inusuales. Encontramos hojas volantes, folletos, rollos de papel y pancartas, entre otros formatos, que comenzaron a circular principalmente entre los círculos literarios jóvenes de la ciudad. Estas nuevas formas de producir materiales fueron una alternativa para los editores novatos de Guadalajara de aquella época, pues el uso del mimeógrafo o la fotocopia, por ejemplo, abarató la edición y, a su vez, presentó una estética distinta a la acostumbrada hasta entonces en el medio literario local, además del empleo de la imprenta tradicional

“Es durante los años setenta cuando se dan a conocer publicaciones periódicas con un marcado carácter marginal, es decir, esporádicas, informales, provocadoras e inusuales.

El poeta y dramaturgo jalisciense José Ruiz Mercado, refiriéndose al intranquilo ambiente que se respiraba en aquel entonces y a las primeras muestras de poesía que se dieron a conocer en las publicaciones periódicas dentro de este movimiento juvenil en Guadalajara, expresa:

Todo mundo se sintió poeta de pronto. De hecho, hay dos antologías de poesía de este periodo: la primera la hizo Carlos Prospero, en 1977, en el número cuatro de *Controversia*. La segunda antología la hizo Dante Medina, en *Incluso*, en 1978. Luego vendría la *Asamblea de poetas jóvenes de México*, de Gabriel Zaid, en 1980.¹³

Es dentro de la entonces Facultad de Filosofía y Letras de la UdeG, centro neuronal del movimiento literario de la ciudad de aquella época (y de otros más recientes), donde se editó la mayoría de estas publicaciones marginales por parte de los mismos estudiantes de las carreras que allí se impartían: Letras, Historia y Filosofía. Una de las muchas peculiaridades de estas publicaciones es la parcial o total ausencia de escritores pa-

ternales, tanto de la Facultad como del medio literario de la ciudad en general. Es decir, no figuraron intelectuales como Arturo Rivas Sainz, Adalberto Navarro Sánchez ni Ernesto Flores entre sus páginas (aunque hay que señalar que en revistas como *Incluso* y *La Rana Sana*, se dio participación a algunos de estos escritores). Mientras ellos editaban revistas de indiscutible importancia en la ciudad, como *Summa*, *Et Cetera* y *Universidad*, respectivamente, en los pasillos y aulas de este espacio universitario se iban formulando algunas de las publicaciones periódicas más insólitas e irreverentes dentro de la historia de las publicaciones periódicas de Guadalajara. Estos medios impresos alternativos surgieron al no encontrar la mayoría cabida en las páginas de las publicaciones antes mencionadas.

Es en aquellos años en la Facultad de Filosofía y Letras donde acudían, para especializarse en una de las disciplinas ahí impartidas, muchos alumnos egresados de la Escuela Normal de Jalisco que buscaban un curso superior o una especialización e ingresaban ya fuera a la Escuela Normal Superior o a la Facultad. Los cursos ofrecidos no eran de escritura o investigación, sino que estaban más bien encaminados a la didáctica de la literatura. No obstante, en esos años acudió un nutrido grupo de profesores que ofrecieron cursillos y conferencias para los alumnos. La fuerte presencia del marxismo marcó a muchos de los jóvenes estudiantes, gracias en gran parte a estos profesores invitados, como los filósofos de tendencia izquierda como Adolfo Sánchez Vázquez, Ricardo Guerra y Luis Villoro, el narrador Jorge Ibarguengoitia y el historiador Luis González y González; figuras cuyo pensamiento propiciaba el cambio social. En pocas palabras, los alumnos fueron expuestos fuertemente a esta otra corriente de pensamiento.

Por último, algunas de las lecturas que influyeron fuertemente en esta promoción fueron César Vallejo, Efraín Huerta y San Juan de la Cruz, así como poetas más jóvenes como Homero Aridjis y Tomás Segovia, a pesar de la pobre oferta bibliográfica que Guadalajara ofrecía en aquel entonces a los jóvenes sedientos por conocer propuestas más acordes a esos tiempos post-movimiento del 68. También hay que añadir que no eran bien vistos por algunos de sus mentores, pues las lecturas y escritura de estos jóvenes eran poco formales y rompía con los cánones que ellos consideraban válidos. Incluso figuras como Ernesto Flores no vieron con buenos ojos este movimiento poético. A pesar de la escritura informal, irreverente y con poco formalismo retórico de varios de los jóvenes aspirantes a poetas, revistas contraculturales como *El Corno Emplumando*, principal medio para difundir las contra poéticas norteamericanas en América Latina, eran poco conocidas por la mayoría de los jóvenes tapatíos de esta época. A pesar de estas desventajas, estos jóvenes se reunían en los pasillos de la

¹³Entrevista con José Ruiz Mercado, realizada por Pedro Valderrama Villanueva, vía electrónica, 16 de enero de 2016.

¹⁴González Casillas, Magdalena, “Historia de la Facultad de Filosofía y Letras”, en *Aportaciones a las letras jaliscienses* (1999), de Wolfgang Vogt (coord.), pp. 187-217.

Barranca

Ernesto Gabriel González Santiago

A la periferia del corazón
se abre la barranca
corren las venas citadinas
bajo tierra
 en la dermis
socavadas por cuerpos y monumentos
la llenan hasta el cuello

la sangre fluye
late fuerte
sube a la meseta
de la que brotan rosas rojas
 baratas al dólar
regadas con pipas cada mañana
se cobra la entrada
sin descuento local

 no vean la barranca
todos gritan
 no inclinen la cabeza
 si el olor les llega
 ignorenlo
 no es tan difícil

filtrándose entre baches y socavones
llegó el colesterol a las arterias
bombea en el centro
 nuevo himno nacional

Esquina la huesuda

Juan Pablo Vázquez Luna

No encuentro
La lira sucia ebria
Fotos
 Luces

 Sombra
Fresas del entierro
Tela fúnebre
Velo del subsuelo
deambulan el alba
sucia

Gata de viñedo
oscuro
Andragos
góticos
 Golfas de negro
(Te) la tiras

Pared
líneas quemadas
Cigarrillos de
Cordura pulmonar
Tripas
 Tu suelo
plumas de algún rruiseñor
(vivió las miradas de espiral)

Muerto palmita
Palmita lento
Muerto llora
Putrefacción
un suelo callado de voces

Susurrando plomo
vaginas apretadas

Buenas noches
te esperaré
no estarás

Pagando la lujuria
opacando
memoria
Ayer
 Una
 Prostituta

Poema

Eduardo Quintero Galindo

I

Uno se hace viejo cuando el corazón se oxida, cuando se renuncia a las utopías,
cuando la vida se transforma en cosa seria
y las sonrisas se acobardan y amohinan.

Uno se hace viejo cuando el cuerpo se paraliza, cuando se anda a tientas deambulando
por las mismas calles conocidas,
con la mirada errática y desencajada,
con los labios taciturnos
y con sentimiento de extravío.

Los estragos del tiempo son volvern timerosos e inseguros,
especuladores de catástrofes futuras que seguramente nunca llegan,
acumuladores de arrepentimientos y resentimientos hacinados
en el habitáculo de la memoria.

Nos hacemos viejos cuando a nuestros actos se antepone el juicio ajeno,
sobre todo el propio, que es el más severo,
y es un síntoma innegable de vejez hacerse uno mismo morada,
asentarse en las verdades alcanzadas
y creer que el mundo orbita alrededor de ellas.

La vejez es la medida, es el desánimo,
el discurrir perpetuo hacia el pasado,
el desgaste de las ilusiones,
es ser pasajero de un expreso hacia la nada,
es el paren que yo aquí me bajo,
es dejar a las pasiones huérfanas y abandonadas.

La vejez alcanza a todos de manera irremediable,
pero se aligera si en la tierra fértil de la vida
se cultiva la semilla del mañana,
si sembramos flores,
si cortamos el canto
como fruto del árbol de la zozobra,

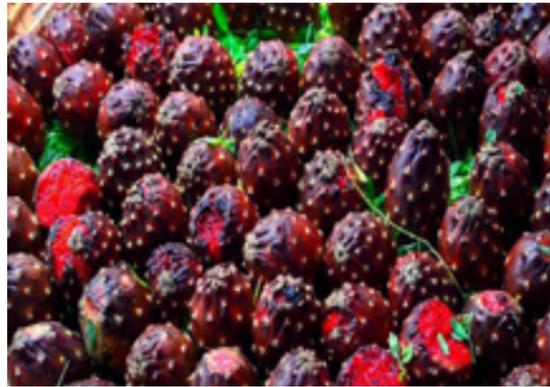
si uno fluye como arroyo por el tiempo
en lugar de retenerlo.

La vejez se ahuyenta con el sorbo del asombro,
si abrazamos la belleza que hay en los
detalles de lo cotidiano,
rehuye al vértigo de un devenir incierto,
a la resistencia de vivir la vida con los ímpetus
agazapados, con la libertad domesticada y la
palabra silenciada.

La vejez se aprende como tantos otros vicios
que se arraigan en nosotros con los años,
no hay camino que lleve a desaprenderlo,
lo único que queda es reconocer cuando
aparece el viejo que todos llevamos dentro,
ponerle una cara amable,
palmear su espalda en señal de entendimiento
y esperar que su encono se aligere lentamente.

Samsa Rules

Waldo Contreras López



Diáodoro despertó un día con mucho miedo de ser hombre. Quiso sentirse mujer y no pudo. Los pelos del pecho frente al espejo reflejaron lo horrible que es eso de ser lo que se dice “un ente tan varonil”. Además, ¿qué pensaría su esposa de una idea como esa? Eso lo puso en un estado existencial muy triste. Se pasó todo el día queriendo sentirse nada pero un latido dentro del cuerpo lo dejó pensando que la nada es cosa imposible, que el tiempo corre y que él no podía conseguir ser cualquier cosa menos hombre. Por la noche decidió sentirse cucaracha. Se quedó dormido algo más tranquilo pues ninguna fibra lo incomodó con esa nueva idea del existir.

Al otro día se encontró con el hecho de que era, pues, una enorme, brillante y reptante cucaracha. Se solazó con el hecho de pasear por las paredes, meterse a seis patas por debajo de los muebles y ponerse a explorar las cañerías. Además, le encantó el olor que su cuerpo exoesquelético despedía: un aromita medio repugnante. Por la tarde, cuando el vapor se desprendía de la tierra, paseó dentro del cubo de ropa interior de su esposa y ahí se puso a parir un huevo, dos, tres. Qué belleza.

Un par de horas después, cenó algo rico del bote de basura hasta hartarse y se fue a la cama para darle a su compañera de vida la buena nueva. Reía a carcajadas sacudiendo sus alas nomás de imaginar los rincones eróticos a los que sería capaz de llegar a la hora del sexo. La noche cayó y la alcoba quedó a oscuras. En esos momentos quiso cantar de felicidad una elegía a los hombres pero se dio cuenta que la voz se le había ido y unos pelos raros y duros como púas le habían brotado en las seis patas, además de unas largas y brillantes antenas que le salían de la cabeza. De verdad que se estaba transformando en un blático a toda ley.

Algo compungido, Diáodoro se dispuso a esperar a la autora de su segundo nacimiento en el mundo humano. La escuchó llegar una hora después. Abrió Franczis la puerta y encendió la luz. Ese momento para Diáodoro fue casi mortal, le ardió todo el cuerpo y el aire se le fue. Algo raro le hizo girar el cuerpo quedando patas arriba. Vio, entre la bruma intensa de la lámpara incandescente, a su esposa gritando de horror mientras se quitaba una zapatilla y emprendía contra él una cacería implacable. Aleteó y sacudió su cuerpo con todas sus fuerzas hasta que una púa de sus patas se enganchó a la sábana y fue así como pudo quedar otra vez en posición favorable. Apenas tuvo tiempo de gritar de alegría por el éxito de su lucha, cuando Franczis lanzó su primer y feroz ataque. El impacto del zapato provocó un pequeño estampido de aire al mismo tiempo que aleteaba. Fue así como se dio cuenta que podía volar. Su esposa se puso entonces a aullar de miedo mientras él, mirándola con burla, volaba y volaba pero lo hacía tan mal que sin darse cuenta entró al cuarto de baño para caer, sin quererlo o calcularlo, dentro del excusado el cual, para su mala suerte, no contenía nada de qué asirse para emprender de nuevo el vuelo. Vio a Franczis acercarse en absoluto silencio formando en el umbral una enorme sombra, terrible, amenazante, para luego asomarse dentro de su acuática prisión. La escuchó reír ahora a carcajadas y repetir con un mantra: “Estúpida y sensual cucaracha, estúpida y sensual cucaracha”, mientras un brillo antiquísimo de exterminio le pulsaba en los ojos. Entonces, Diáodoro comprendió que su suerte estaba echada: la gigante se inclinó para jalar la palanca del drenaje. Qué poco le duró el gusto. Deseó que todo fuera una pesadilla. Deseó dejar de ser, no con una muerte espantosa, como divagaba la noche anterior, si no dejar de ser una cucaracha así como había dejado de ser un hombre hacía ya varias horas. Su esposa se inclinó aún más; sus enormes pechos colgaban pletóricos asomando al borde de su blusa estampada con flores. Deseó con todas las fuerzas volver a ser lo que hubo sido, con todas la vicisitudes que ello implicó: un hombre que recorre erótico los pliegues de esa carne a pesar de su poco alcance, que se acurruca y se prende goloso por las noches de ese par de mamas, de ese par de labios que repiten sonrientes: “estúpida y sensual cucaracha, estúpida y sensual cucaracha”.

El rostro de su verdugo comenzó a girar, a girar, a girar, a girar, mientras poco a poco se desvanecía en una transparencia húmeda; luego, la oscuridad extendió su reinado sobre todo para dar paso a la más infinita de las nadas.

Acciones inclusivas en la Escuela Preparatoria No. 7: desafíos y estrategias actuales

Ernesto Gerardo Castellanos Silva
Óscar Zaragoza Vega
Ma. Mercedes Delgado González
Carolina Delgado Plascencia

Introducción

Actualmente, las instituciones educativas se dedican a abordar el tema de la inclusión. La Escuela Preparatoria No. 7 ha estado comprometida, desde sus inicios, con en el desarrollo integral de sus estudiantes. En 2012, la escuela recibió a su primera generación de estudiantes sordos, quienes contaron con el apoyo de asociaciones civiles para adaptarse a las necesidades educativas. En 2016, la Unidad de Inclusión de la UdeG adoptó el programa e inició su implementación a nivel institucional. Sin embargo, se reconoció la necesidad de un enfoque interno y, en junio de 2019, se estableció el Departamento de Inclusión. En esa misma fecha, en colaboración con el SEMS, se comenzó a recopilar información estadística sobre la comunidad estudiantil con discapacidad e indígena a través de los registros escolares, con el fin de conocer el número de personas con necesidades educativas. No obstante, no fue sino hasta 2022 cuando la escuela tomó acciones para obtener datos más certeros, aplicando un sondeo entre los estudiantes.

La Orientación Educativa en el nivel medio superior cumple un papel esencial en la atención a la comunidad estudiantil. Aunque su enfoque principal se dirige a los aspectos académicos, es importante considerar a la persona en su totalidad, incluyendo su salud mental, su entorno familiar y su interacción social. A lo largo del tiempo, las necesidades de los estudiantes de la Escuela Preparatoria No. 7 han evolucionado, lo que ha exigido el desarrollo de nuevas estrategias de prevención, desarrollo y solución de problemas.

Los cambios generacionales y las experiencias vividas durante y después de la pandemia han motivado una reestructuración de las estrategias de la Unidad de Orientación Educativa, en colaboración con el Departamento de Inclusión. Estas estrategias se han enfocado en el área de desarrollo humano, implementando intervenciones individuales y programas de prevención a gran escala.

La reducción de las brechas de desigualdad entre todas las personas ha sido uno de los objetivos que ha surgido como resultado de un cambio en la conciencia social. En el marco del Plan de Desarrollo Institucional



2019-2025 Visión 2030 de la UdeG, se contempla la Política de Inclusión, que busca promover la inclusión y la equidad en todas las actividades y espacios universitarios. El propósito es garantizar el desarrollo de todos los miembros de la comunidad universitaria, especialmente de aquellos que han sido vulnerados debido a discapacidad, origen étnico, lengua, nacionalidad u otras causas.

Como respuesta a esta preocupación, se implementó un enfoque sistemático para identificar a los estudiantes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, como aquellos con discapacidades, problemas psicosociales, embarazo, maternidad o pertenecientes a comunidades indígenas. Esta iniciativa busca asegurar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades en su educación y desarrollo personal y laboral.

Los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación social han aumentado a raíz de la pandemia por COVID-19, como resultado de una convivencia social ilimitada y un declive emocional que, a su vez, afecta el rendimiento académico. Esto se ha reflejado en un incremento de la población estudiantil que vive con discapacidad psicosocial. Además, cada vez es más común ver en nuestras aulas a estudiantes neurodiversos con dificultades para alcanzar los conocimientos y competencias que exige el plan de estudios del Bachillerato General por Competencias (BGC).

Por lo expuesto anteriormente, y con la intención de incluir las realidades que enfrentan los estudiantes de la escuela, en febrero de 2022 se estableció un proyecto que busca revisar las necesidades de la población estudiantil. Este proyecto ha tenido como objetivo obtener estadísticas más completas y, a partir de ellas, se desarrolló un protocolo de atención que estableció de manera precisa las acciones y responsabilidades. Estas adecuaciones pertinentes comenzaron a implementarse en el ciclo 2023-A, de enero a junio. Esto ha implicado proporcionar a los profesores de la escuela las medidas y acciones necesarias para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico, género, orientación sexual, discapacidad o cualquier otra característica, puedan participar plenamente en todos los ámbitos del colectivo escolar.

“Los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje y la participación social han aumentado a raíz de la pandemia por COVID-19, como resultado de una convivencia social ilimitada y un declive emocional que, a su vez, afecta el rendimiento académico.”

La principal estrategia implementada ha sido la emisión de recomendaciones de estrategias de trabajo en el aula, entregadas a cada profesor que tiene un estudiante en situación vulnerable. Dichas recomendaciones tuvieron como objetivo servir como una guía general de las acciones recomendadas y no recomendadas, según la necesidad de cada estudiante. Estas se generaron después de un proceso de entrevistas y evaluación de cada caso para asegurar que se estuvieran recomendando acciones efectivas para cada situación concreta, aunque aún no se ha logrado atender a todos los estudiantes que lo requieren.

De 5758 estudiantes, se logró sondear a 4401, lo que representa el 76.4% de la población estudiantil. Los resultados obtenidos muestran que 117 estudiantes manifestaron tener alguna discapacidad o signos y síntomas que pudieran constituirlos (48 con TDAH, 14 con discapacidad visual, 26 auditiva, 5 intelectual, 3 motora, 1 con TEA, 10 con trastorno de aprendizaje y 816 con problemas psicosociales graves que podrían ser discapacitantes), además de 7 personas indígenas y 15 estudiantes embarazadas o madres.

Las acciones inclusivas requieren necesariamente una individualización de las estrategias, ya que cada caso es una situación distinta que debe considerarse según su gravedad, temporalidad, redes de apoyo familiares y sociales, además de otros factores que pueden influir en el éxito académico de los estudiantes. Por ello, la labor se vuelve titánica al intentar atender a la totalidad de la población estudiantil.

No obstante, una realidad tan compleja y relevante como la que nos ocupa requiere una investigación permanentemente actualizada, que ofrezca evidencias adicionales sobre el peso de variables como la formación, la experiencia o las actitudes. Es preciso dar un paso más y analizar las conductas concretas que se están observando en el centro educativo. Es indispensable, por lo tanto, evaluar si las acciones tomadas hasta hoy son necesarias, pertinentes, funcionales y viables.

A lo largo de los años, la educación de las personas con discapacidad ha sido un derecho negado de diversas maneras. Hoy en día, estas han logrado, a través del activismo de sus comunidades, el acceso a más y mejores servicios. La educación tiene la obligación de ser accesible; sin embargo, la aceptación de las modificaciones necesarias y la implementación de ajustes razonables ha sido no solo difícil, sino que, hasta la fecha, siguen existiendo esfuerzos por continuar con metodologías tradicionales en las aulas que no incluyen a personas neurodiversas o con alguna discapacidad.

De acuerdo con Martín Blanco (2020), los principales derechos educativos vulnerados durante la pandemia han sido la igualdad de oportunidades y la no discriminación, la accesibilidad universal, el derecho a la aten-

ción en situaciones de riesgo y emergencia, el derecho a vivir de manera independiente, a la movilidad personal y a ser incluido en la comunidad y, por supuesto, el derecho a la salud, habilitación y rehabilitación, a la educación y al trabajo. El autor también menciona cómo, tradicionalmente, la discapacidad surgía en el nacimiento o en los primeros momentos de la vida, pero eso ha cambiado radicalmente. Cada vez nacen menos niños y niñas con discapacidad, y los que nacen con ella van a tener discapacidades que requerirán más apoyo a lo largo de su vida. Sin embargo, este tipo es menor en número y, a veces, la discapacidad se presenta de manera insospechada en la juventud, como en los casos de discapacidad psicosocial, problemas de salud mental o el propio envejecimiento de la población.

De acuerdo a Assael, C y Salas, N (2018), uno de los pedagogos con mayor influencia en el ámbito de la educación especial fue Lev Vygotski, quien planteaba que la educación para las personas con discapacidad debía ser social, orientada a la salud y profundamente humana. Si reflexionamos profundamente sobre estos aspectos, podríamos concluir entonces que la educación debe ir de la mano con los derechos humanos y buscar garantizarlos. Recibir educación respetando las necesidades de los individuos ha sido un derecho negado a las personas con discapacidad durante muchos años y bajo distintos argumentos, aunque principalmente ha prevalecido la creencia de que rehabilitar o “normalizar” a las personas lograría una “integración social”, permitiendo a las personas con discapacidad llevar una vida más funcional.

“Recibir educación respetando las necesidades de los individuos ha sido un derecho negado a las personas con discapacidad durante muchos años y bajo distintos argumentos”

Sin embargo, tal y como lo plantean Ramos Benitez, D. y colaboradores (2020), ser ciudadano de un mismo país o una misma ciudad no siempre implica tener acceso a los mismos derechos. Para muchas poblaciones, poder acceder a servicios básicos de salud, educación, transporte, deporte o información requiere de un largo proceso de lucha e incidencia política.

Existen hasta hoy en día dos grandes paradigmas sobre lo que se cree que debería ofrecer una institución educativa para las personas con discapacidad, planteados por Ramos Benitez, D. y colaboradores (2020): el enfoque médico, que aborda la discapacidad como una situación de salud que debe ser prevenida y tratada (compensatorio), utilizando todos los medios tecnológicos disponibles, y el enfoque antropológico señala que la

discapacidad es una condición particular que genera una forma de vida diferente.

De acuerdo con lo anterior, es inevitable hablar del aspecto social como un pilar fundamental para ofrecer educación a comunidades diversas. Vygotski, citado en Assael, C y Salas, N (2018), critica el efecto que tenía la educación segregada de su época en los niños, manifestando que ir a una “escuela para tontos” significa para el niño estar en una difícil posición social. Coincide con Alfred Adler, citado en el mismo documento, al señalar que el punto básico de toda educación es la lucha contra el sentimiento de inferioridad.

En este sentido Assael, C y Salas, N. (2018) indica que:

(...) la escuela especial por su naturaleza educa la antisociabilidad. No debemos pensar en cómo se puede aislar y segregar cuanto antes a los ciegos de la vida, sino en cómo es posible incluirlos más temprana y directamente en la misma. El ciego tiene que vivir una vida común con videntes para lo cual debe estudiar en una escuela común.

Esta incorporación debe realizarse considerando la diversidad particular de cada persona. La diversidad de género, nacionalidad, cultura y nivel socioeconómico son desafíos que el sistema de educación general debe asumir día a día.

La educación para personas con discapacidad ha buscado, de muchas formas, enseñar los saberes científicos como su propósito fundamental, olvidándose de la cuestión cultural y social, tan necesaria y presente en el aprendizaje. Esto permite que las personas se desenvuelvan en el entorno que los rodea, facilitando la relación con los demás, el acceso a información y a otras culturas. Hurtado y Agudelo, citados en González & Martínez (2020), mencionan que es necesario que las autoridades educativas y los maestros tengan en cuenta que las personas con discapacidad requieren igualmente una formación para la vida, en competencias laborales y ciudadanas, que les permita desarrollar su propio proyecto de vida en igualdad de condiciones, con sistemas educativos con altos estándares de calidad.

Este historial en la educación para personas con barreras para el aprendizaje y la participación social impacta en la actitud hacia el cambio de espacios educativos tradicionales a espacios educativos diversos, donde todas las personas puedan participar. De acuerdo a los nuevos paradigmas, debemos seguir a Vygotski citado en Assael, C & Salas, N (2018), quien creía en una educación solidaria, pero exigente, basada en el predicamento que todos los niños pueden aprender si se busca la manera adecuada según su potencial. En ello basamos nuestras acciones durante el cambio de la modalidad educativa. Este artículo se propone analizar la efectividad de las estrategias de inclusión educativa implementadas en la Escuela Preparatoria No. 7, evaluando su impacto en

la comunidad estudiantil y proporcionando recomendaciones para mejorar las prácticas inclusivas de manera continua y adaptativa.

Método

La investigación se planteó como un trabajo de corte mixto, cuantitativo y cualitativo, de carácter descriptivo. Se afirma que las investigaciones cuantitativas en el ámbito educativo incluyen estudios mediante la técnica de encuestas y la utilización de test o pruebas, las cuales trabajan con variables muy específicas que se cuantifican y se expresan en valores numéricos. (Hernández Sampieri, 2014). Por otra parte, se muestra el análisis de las experiencias de los docentes desde una perspectiva contextual, centrándose en la interpretación y el significado que las personas atribuyen a sus vivencias, las cuales fueron recuperadas mediante entrevistas semiestructuradas. Es una investigación descriptiva, ya que reseña las actitudes hacia la discapacidad de los profesores que trabajan de manera cotidiana con estudiantes de bachillerato diagnosticados con alguna discapacidad (Hernández Sampieri, 2014). Tiene carácter transaccional porque se aplicó únicamente a profesores que trabajan con grupos en los que hay estudiantes con alguna discapacidad durante el ciclo escolar 2023A.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a profesores con experiencia docente en grupos donde hay estudiantes con alguna discapacidad confirmada. Las entrevistas semiestructuradas se diseñaron a manera de guía de preguntas, con la libertad de que el entrevistador pudiera introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. La guía de entrevistas fue supervisada por tres expertos en temas de inclusión, quienes aportaron sugerencias para la organización general de las categorías y preguntas.

En cuanto al método cuantitativo, se utilizó un instrumento de tipo Likert para indagar sobre algunos aspectos de la educación inclusiva. Este instrumento se diseñó en concordancia con la guía de preguntas para las entrevistas semiestructuradas, de acuerdo con las siguientes categorías: percepción sobre la discapacidad, conocimiento, cultura y política institucionales, formación y desarrollo, accesibilidad y adaptaciones, apoyo académico y social, barreras percibidas, y satisfacción general.

La participación de los docentes fue voluntaria (constatada mediante consentimiento informado expreso) y se convocó a profesores que imparten clases en grupos donde hay estudiantes con alguna discapacidad. El cuestionario de percepción sobre inclusión y discapacidad se aplicó mediante la herramienta Google Forms, y fue enviado a los participantes a través de su correo electrónico institucional.

Para el tratamiento y análisis de los datos se empleó la herramienta estadística SPSS Ver. 26. Esta herramienta ofrece un análisis estadístico avanzado, además de ser fácil de usar, flexible y escalable. Asimismo, integra una variedad de gráficas para representar la información de trabajo.

Para procesar las respuestas correspondientes a la escala Likert, se aplicó la técnica de estatinos, que consiste en transformar el conjunto de datos agregando dos puntos de corte. La discretización se genera con dos puntos de corte, considerando la desviación estándar y siguiendo las siguientes fórmulas:

Fórmula 1.

$$a = X - (0.75 * \sigma) \quad (1)$$

Fórmula 2.

$$b = X + (0.75 * \sigma) \quad (2)$$

Se generan dos cortes para obtener tres categorías. La categoría uno corresponde a los valores menores que el valor del corte a (fórmula 1). La categoría dos corresponde a los valores mayores o iguales al valor del corte a y menores que el valor del corte b (fórmula 2). La categoría tres corresponde a los valores mayores o iguales al valor del corte b. Se consideró preliminarmente nombrar a las categorías como Bajo, Medio y Alto. Esta es una escala globalizada de todas las respuestas proporcionadas por los docentes encuestados en cada una de las categorías que conformarán el instrumento (Ramírez-Noriega, 2020).

Para el caso del análisis cualitativo, se utilizarán procedimientos de categorización de la información proporcionada por los informantes clave, en relación con los propósitos del estudio.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por profesores y profesoras que forman parte de la comunidad académica de la Escuela Preparatoria No. 7. En el caso de la encuesta, participaron un total de 45 docentes, mientras que 9 docentes aceptaron participar en la entrevista semiestructurada.

Resultados

La figura 1 muestra la percepción de los profesores respecto a la implementación de un protocolo de prevención, promoción e intervención para estudiantes con discapacidad y/o en situaciones vulnerables en la escuela. Los datos se recolectaron utilizando una escala Likert y se analizaron con la herramienta estadística

SPSS. Las categorías evaluadas incluyen la percepción sobre la colaboración, las necesidades de formación, el impacto y las mejoras, las acciones implementadas y el compromiso. Los resultados se organizaron en cinco categorías principales:

Tabla 1.

Resultados de encuesta a profesores



- Percepción sobre colaboración: Los datos indican que el 24% de los profesores están poco de acuerdo con la colaboración, el 60% se encuentran neutrales y el 16% están muy de acuerdo.
- Percepción sobre necesidades de formación: Un 33% de los profesores está poco de acuerdo, el 47% son neutrales y el 20% están muy de acuerdo.
- Percepción sobre impacto y mejoras: El 36% de los profesores están poco de acuerdo, el 42% son neutrales y el 22% muy de acuerdo.
- Percepción sobre las acciones: El 11% de los docentes está poco de acuerdo, el 76% se muestra neutral y el 13% está muy de acuerdo.
- Percepción sobre el compromiso: Un 16% de los profesores está poco de acuerdo, el 84% son neutrales y ninguno expresó estar muy de acuerdo.

Estos datos revelan varios puntos críticos en la implementación del protocolo. En primer lugar, la percepción sobre la colaboración es mayormente neutral, lo que sugiere que, aunque no hay una fuerte oposición, tampoco hay un apoyo sólido. Esto podría indicar la necesidad de fortalecer las prácticas colaborativas entre los docentes.

En cuanto a la formación, la mayoría de los profesores se posiciona de una manera neutral respecto a sus necesidades formativas. Sin embargo, un 20% está muy de acuerdo en que se requiere más formación en temas de inclusión, especialmente en estrategias y actividades inclusivas. Esto señala que, aunque no existe una demanda urgente, sí se reconoce la necesidad de formación adicional para mejorar la implementación del protocolo.

La percepción sobre el impacto y las mejoras muestra

una distribución más equilibrada entre las respuestas, pero con un alto porcentaje de neutralidad (42%). Esto sugiere que los profesores pueden no estar completamente convencidos del impacto positivo del protocolo, o que aún no han percibido suficientes resultados tangibles que validen su efectividad.

En cuanto a la percepción sobre las acciones, la mayoría abrumadora de respuestas neutrales (76%) podría señalar una falta de comunicación clara sobre las acciones específicas que se están llevando a cabo, o una falta de participación activa de los docentes en dichas acciones. Esto indica que muchos profesores pueden no estar completamente informados o involucrados en la implementación del protocolo.

Finalmente, la percepción sobre el compromiso es la más preocupante, ya que ningún profesor expresó estar muy de acuerdo y una mayoría significativa se posicionó de manera neutral. Esto puede reflejar una falta de compromiso o motivación por parte de los docentes para implementar eficazmente el protocolo, lo que representa un desafío crítico para su éxito.

En resumen, el análisis sugiere que existen áreas significativas de mejora en la implementación del protocolo de prevención, promoción e intervención para estudiantes con discapacidad y/o en situaciones vulnerables. La prevalencia de respuestas neutrales revela una falta de entusiasmo o convicción entre los docentes, en especial en relación con el compromiso y las acciones realizadas. Para generar un impacto más positivo y efectivo, se recomienda aumentar los esfuerzos en la formación y colaboración entre docentes, mejorar la comunicación sobre las acciones del protocolo e incentivar una mayor participación activa en su implementación.

Resultados de las entrevistas semiestructuradas

El objetivo de las entrevistas fue caracterizar las experiencias docentes frente al reto de implementación del protocolo de prevención, promoción e intervención para estudiantes con discapacidad y/o en situaciones vulnerables en la escuela. Los resultados indican que, aunque las acciones han sido mayormente positivas, persisten desafíos significativos. La formación y experiencia del profesorado, junto con la disponibilidad de recursos adecuados, son factores cruciales que deben ser abordados para mejorar la efectividad de las estrategias inclusivas. Es fundamental que las instituciones educativas adopten un enfoque flexible y adaptativo para responder a las necesidades diversas y cambiantes de sus estudiantes, garantizando así una educación equitativa y de calidad para todos.

Conocimiento y aplicación del protocolo

Existe un bajo nivel de conocimiento y aplicación del

protocolo por parte del profesorado. La mayoría de los docentes entrevistados no están suficientemente familiarizados con las directrices establecidas. Los docentes muestran un conocimiento limitado del protocolo. La mayoría de los entrevistados no están completamente familiarizados con los detalles específicos y la aplicación práctica del protocolo.

- “Es muy poco el acercamiento que he tenido. No estoy seguro de cómo aplicarlo correctamente.”
- “Hasta donde yo sé, el protocolo está en la biblioteca digital, pero no lo he consultado mucho.”

Factores de compromiso

Los docentes muestran una actitud positiva hacia la inclusión, aunque reconocen limitaciones en su capacidad para implementarla efectivamente debido a la falta de recursos y formación. A pesar de demostrar un alto nivel de compromiso personal, este no siempre se traduce en acciones efectivas debido a las mismas razones.

- “Está excelente. Está súper bien. Siento que sí quiero, pero me falta más información y apoyo.”
- “Como docente, las acciones que tomo dependen en gran medida de los recursos que tengo disponibles y de mi propia iniciativa.”

Conciencia y sensibilización

Existe una alta conciencia sobre la importancia de la inclusión y una sensibilidad hacia las necesidades de los estudiantes vulnerables. No obstante, esta sensibilidad no siempre se traduce en acciones concretas.

Aunque hay una conciencia generalizada sobre la relevancia de la inclusión y sensibilidad hacia las necesidades de los estudiantes con discapacidades o en situaciones vulnerables, los docentes a menudo sienten que carecen de la formación necesaria para actuar de manera adecuada.

- “Si yo no soy lo suficientemente sensato, otros tampoco lo serán. Necesitamos más formación.”
- “Mi conciencia de la inclusión impacta primero en mi aula, pero siento que necesito más herramientas para hacerlo bien”.

Formación específica

Los resultados de la encuesta indican que la formación específica en temas de inclusión es limitada. Muchos docentes mencionan que su conocimiento proviene de un aprendizaje autodidacta, ya que solo han recibido cursos básicos o no han tenido acceso a una formación formal en este ámbito.

- “Todo el aprendizaje ha sido autodidacta. Por armarme de valor y buscar información por mi cuenta.”
- “Tengo un curso sobre inclusión, pero siento que no es suficiente. Necesitamos más formación continua.”

Evaluación de acciones

Las acciones recomendadas en el protocolo son consideradas útiles, pero su implementación ha sido limitada debido a la falta de formación y recursos.

- “Nos resultaría más fácil recibir algo más concreto. La teoría está bien, pero necesitamos más práctica.”
- “Cuando tengamos un semestre más organizado, podremos implementar mejor estas acciones.”
- Necesidad de Formación: Es fundamental implementar programas de formación continua y específicos para los docentes en temas de inclusión y manejo del protocolo.
- Refuerzo del Compromiso Institucional: Se requiere un mayor compromiso institucional para proporcionar los recursos necesarios y apoyar a los docentes en la implementación de las acciones recomendadas.
- Sensibilización y Conciencia: Es necesario continuar con campañas de sensibilización para fortalecer la cultura inclusiva en la escuela.

Este análisis resalta la importancia de mejorar la capacitación y el apoyo a los docentes, asegurando que las acciones tomadas no solo sean necesarias y pertinentes, sino también funcionales y viables desde la perspectiva de quienes las implementan.

Conclusiones generales

- Percepción Neutra: La mayoría de los docentes muestra una percepción neutra sobre la colaboración, las necesidades de formación, el impacto y las acciones del protocolo, lo que refleja una falta de claridad y comunicación sobre las medidas implementadas.
- Compromiso y Formación: Existe una baja percepción de compromiso y una necesidad reconocida de mayor formación específica en temas de inclusión, aspecto crucial para la implementación efectiva del protocolo.
- Sensibilidad sin Acción: Aunque los docentes son conscientes de la importancia de la inclusión y muestran sensibilidad hacia los estudiantes vulnerables, esta conciencia no siempre se traduce en acciones concretas debido a la falta de formación

y recursos.

Acciones Necesarias: Las recomendaciones del protocolo se consideran útiles, pero difíciles de implementar sin los recursos y la formación adecuados.

Recomendaciones

- Implementar programas de formación continua y específicos para docentes en temas de inclusión.
- Aumentar el compromiso institucional mediante la provisión de los recursos necesarios.
- Fortalecer las campañas de sensibilización para fomentar una cultura inclusiva en la escuela.

Referencias

- Assael, C & Salas, N (2018). Automediación en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/323542692_Automediacion_en_el_uso_de_las_tecnologias_de_la_informacion_y_la_comunicacion
- González, C & Martínez, E (2020). Estrategias comunicativas de inclusión para la comunidad sorda en UNIMINUTO, Sede principal Corporación Universitaria Minuto de Dios Facultad de Ciencias de la Comunicación Comunicación social y periodismo Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/11237/T.C_Gonz%C3%A1lez-Catalina-Mart%C3%ADnezErika_2020?sequence=1&isAllowed=y
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, & Carlos, B. L. P. (1997). Metodología de la investigación (6ta ed.). McGraw-Hill.
- Martin Blanco, J. (2020) El impacto de la pandemia de la COVID19 en los derechos humanos de las personas con discapacidad. Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos. Recuperado de: <http://redcdpd.net/revista/index.php/revista/article/view/210>
- Ramírez, A., et al. (2020). Los exámenes cooperativos en la educación superior: un enfoque desde la perspectiva del estudiante. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.718>
- Ramos D. et al. (2020). Habitar la ciudad siendo persona Sorda. Trans-Pasando Fronteras, (15). <https://doi.org/10.18046/retf.i15.3953>

UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2018), “Notas de orientación programática sobre niños, niñas y adolescentes con discapacidad 2018-2021”. Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe. Disponible [en línea] <https://www.unicef.org/lac/informes/notas-de-orientacion-programatica-sobre-ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad-2018>.

José Natividad Cueva López y sus demonios internos

María del Carmen Padilla Arreguín

De las manos de José Natividad nacen frutas, flores, corazones, rinocerontes y plantas ornamentales. No solo las cosecha, sino que captura sus colores y las eterniza en versiones místicas, eróticas y simbólicas. Es autodidacta y su intuición lo guía en los trazos; transmuta y plasma mundos paralelos, realidades auténticas y oníricas. En sus colores e historias observamos peces flotando, chuparrosas volando sobre desiertos y rinocerontes caminando sobre un mundo deshabitado.

Natividad toma el pincel y cultiva realidades: las transforma. Hay elementos que le pertenecen como las flores, las aves, los colibríes, las flechas y los barcos de papel. Sus retratos son simbólicos, eróticos y melancólicos. En sus historias se vierten y fusionan dos ambientes. El ser, la esencia y la conciencia toman forma entre la naturaleza y el hombre.

Esta entrevista es un asomo a su historia personal, a su infancia, a sus vocaciones, a su pintura, a la promoción de la lectura, así como a su trascendencia en la cultura de Tecolotlán y el sur del estado de Jalisco.

María del Carmen. —Plátame acerca de tus padres

Natividad Cueva. —Soy el primogénito de una familia muy trabajadora. Mi padre falleció y mi madre, a la cual cuido con esmero, amor y dedicación, tiene 90 años. Ella nos enseñó e impulsó a seguir adelante siempre.

Hay una foto con mi papá que me gusta mucho en la que los dos abrazamos un árbol en la sierra de Quila. Por sus características, Don Guadalupe Zuno lo comparaba con la fortaleza de los encinos. De él aprendí a ser perseverante.

MC. —¿Cómo llegó la lectura a tu vida?

NC. —Desde muy pequeño observaba a mi abuelo materno disfrutar de la lectura, y mi madre, a su vez, también se convirtió en una lectora apasionada. Más tarde, en la primaria, mi maestra Victoria me inculcó el amor por la historia y la geografía del mundo. Su colección de cómics, compuesta por Joyas de la mitología y Vidas ilustres, representó una fuente inagotable de conocimiento que contribuyó en el desarrollo de mi imaginación y mi gusto por los viajes.

MC. —¿Qué ojos te permitieron mirar otros horizontes?

NC. —Mi interés por explorar nuevos horizontes se lo debo también a Victoria, una excelente maestra. A través de su didáctica y pedagogía me hizo viajar por el mundo y su historia, permitiéndome conocer la cultura griega y su desarrollo, adentrarme en las pirámides de Egipto, explorar Roma y sus batallas, así como apreciar el arte. Aprendí sobre los lagos y ríos del mundo, me

sumergí en las profundidades de los océanos y sus fosas abisales, y la división geográfica de los continentes me dio una idea exacta de la magnitud de la tierra.

La mirada de mi mamá nos llevó a otras lecturas. Por su iniciativa, pronto tuvimos un radio de transistores en casa, lo que despertó nuestro gusto por el radioteatro, las radionovelas y la música. Luego, nos inculcó el amor por el cine, ya que formaba parte del club cine de arte que proyectaba películas especiales cada semana. Y, por supuesto, la lectura: devoraba los libros y, gracias a ella, mis hermanos y yo nos convertimos en ávidos lectores.

MC. —¿Cuál es tu recuerdo más significativo?

NC. —En navidad nuestro primer árbol fue una rama de pino que encontré tirada en la plaza del pueblo. Tenía 8 años y veía que otras personas tenían un arbolito, y dije, “¿Por qué nosotros no?”, entonces me la llevé a casa. Con ella mi madre forjó nuestro primer adorno navideño.

De mi padre tengo otro recuerdo que me marcó. Cuando era muy pequeño él solía llevarnos al potrero. Durante la comida me sentó en una piedra y alrededor de ella había una ilamacoa (boa) junto a un lienzo. Mi papá la mató, lo cual marcó mi infancia y dio lugar a mi miedo por las culebras.

MC. —¿Cómo fue tu infancia?

NC. —Mi infancia fue buena. Nuestro primer refri fue una hielera con un pedazo de hielo, la estufa era de leña y nuestras lámparas de petróleo. Nunca nos faltó comi-

da. Recuerdo que cuando tuvimos nuestro primer radio la gente solía reunirse con nosotros para escucharlo.

Siempre he pensado que mi papá nos privó de una parte de nuestra infancia. No teníamos tiempo para jugar porque siempre había trabajo. Mientras nuestros amigos jugaban fútbol, nosotros teníamos que cuidar las vacas y las siembras de mi padre. Al no convivir con otros niños, mis hermanos y yo terminamos siendo nuestros mejores amigos.

Cuando terminé la primaria, mi papá ingresó a la política y llegó a ser presidente municipal. Se olvidó de las vacas, que pasaron a ser nuestra responsabilidad pero sin descuidar nuestros estudios.

Mi papá quiso que tuviéramos clases personalizadas de mecanografía e inglés. El inglés nos lo impartía el peluquero, conocido como “el Turco”. En su peluquería colgaban calendarios con imágenes de aviones volando por el mundo, los cuales me hacían alucinar.

MC. —¿Cómo recuerdas tu adolescencia?

NC. —Cursé la secundaria en el turno vespertino. Por las mañanas madrugábamos para hacer la ordeña, cortar alfalfa, sembrar maíz, arar la tierra, cuidar la cosecha, montar a caballo, y nadar en los ríos. También nos mandaban a misa, donde a menudo nos quedábamos dormidos.

Luego mi papá compró una casa más grande con un patio enorme lleno de árboles, que luego nos repartimos entre mis hermanos. Así, hablábamos de mi guayabo, de tu naranjo o tu lima. Mi abuelo materno era hortelano y sembraba jitomates, jícamas, lechugas y muchas verduras. En su casa siempre había cerros de frutas y legumbres.

Me gustaban los animales. Cuidaba de las vacas y los becerros. Cada vaca tenía su propio nombre. Pronto aprendimos a atender partos. El amor por la ganadería hizo que mermara mi gusto por la fiesta brava. Nunca me gustó ver el maltrato que sufrían los toros que nosotros cuidábamos con tanto cariño.

MC. — ¿Dónde estudiaste la preparatoria?

NC. —En Tecolotlán. Cuando mi padre era presidente municipal, él, junto con otros padres y profesionistas de la población, solicitó a la Universidad de Guadalajara la autorización para formar una preparatoria incorporada. Formé parte de la primera generación.

Después realicé trámites para ingresar a la Facultad de Derecho de la Universidad de Guadalajara. Gracias a gestiones personales, logré ser admitido a los dieciséis años y terminé la carrera a los 21. Fui el abogado más joven de mi generación.



NC. —Creo que sí. Entré a Derecho por influencia de mi padre, que seguía en la política. Cuando terminé la carrera y comencé a litigar me di cuenta que no era lo mío. Si tienes dinero, eres inocente; si no lo tienes, ¡marchas! Fui defensor de oficio durante seis años, lo que me permitió constatar la injusticia que prevalece en nuestro sistema.

Como era de esperarse, también incursioné en la administración pública. Fui secretario del Ayuntamiento de Tecolotlán y más tarde del Ayuntamiento de Juchitlán. Nunca dejé de ser maestro en mi preparatoria. En Juchitlán participé en el establecimiento de una preparatoria incorporada que permitió a los alumnos dejar de viajar a Tecolotlán para asistir a la prepa. Este logro me llena de orgullo.

MC. — ¿Cómo comenzaste en la docencia y cuál fue tu trayectoria en la Universidad de Guadalajara?

NC. —Cuando la Preparatoria de Tecolotlán se oficializó en 1992, ya contaba con 18 años impartiendo clases en la escuela por cooperación. Ser maestro es una vocación para mí. Siempre empleé métodos didácticos, tenía mucha iniciativa y disfrutaba realizando diferentes actividades con mis alumnos. Con el tiempo obtuve dos medios tiempos que después logré consolidar.

Debido a mi formación de abogado, comencé impartiendo la clase de Problemas socioeconómicos de México. Poco después me dieron clases de Literatura y Lengua Española, ámbito en el que me desempeñé hasta mi jubilación.

Cursé dos maestrías, una de Administración y otra en Tecnologías del Aprendizaje, las cuales logré combinar con mi trabajo.

MC. —Hablemos del arte y la pintura en tu vida.

NC. —Mi gusto por el arte nació en la infancia. Uno de mis tíos coleccionaba reproducciones de las grandes obras clásicas de la pintura universal, que venían en cajas de cerillos y se podían pegar en un álbum. Me las regalaba y desde entonces conocí las obras maestras de la pintura. Más tarde, durante los festejos religiosos del barrio, construíamos carros alegóricos con temáticas de libros bíblicos. No había nadie que pintara los bastidores que servían de fondo, así que yo lo hacía y ahí comencé a practicar con pintura acrílica. Durante mucho tiempo continué trabajando en carros alegóricos. Mi primera escultura también fue para uno de ellos. Representé a Lot usando una estructura de alambre. Mi segunda escultura fue el becerro de oro, y luego hice otra con cerámica.

Considero que la disciplina es lo que hace al artista: 10 % talento, 90 % disciplina. Te sientas frente al cuadro y trabajas. He sido autodidacta y para aprender comencé a comprar libros de pintura. En este proceso hay mucho de ensayo y error, así como ejercicios de práctica. Lo importante es no rendirse. Puedes dibujar y hacer bocetos, pero aprendí que no se puede pintar de memoria sino que necesitas tener una referencia.

Me gustan todos los formatos. Durante la pandemia, pinté rosas y flores a gran escala. Pinto sobre distintos soportes como lámina, lino, algodón, madera, platos, y cualquier cosa que se me atraviese.

Tuve la oportunidad de participar en un diplomado para promotores de museos escolares y comunitarios que se llevó a cabo en la ciudad de Pátzcuaro Michoacán. Posteriormente participé en la formación del Museo Comunitario de Tecolotlán, lo que me permitió entrar en contacto con artistas plásticos de distintas disciplinas y generar cultura visual en mi pueblo. Esta experiencia, que realicé por más de 20 años, me enriqueció como persona. En ese espacio surgió la idea del Festival del Gis, evento que he desarrollado a lo largo de 31 años.

MC. —¿Qué es lo más extraordinario que has vivido en el arte?

NC. —Debutar como pintor en la bienal de San Juan, Puerto Rico, en una de las galerías con mayor tradición de la ciudad. Fue como un sueño hecho realidad.

MC. —¿Qué autores son los que más han influido en tu obra?

NC. —Alberto Durero, Georgia O'Keeffe, Henri Rousseau, Arturo Rivera, Lucía Maya, Leonora Carrington, Remedios Varo, Frida Kalo, entre muchos otros artistas.

MC. —¿Cuál es tu mayor satisfacción y tu mayor reto en el arte?

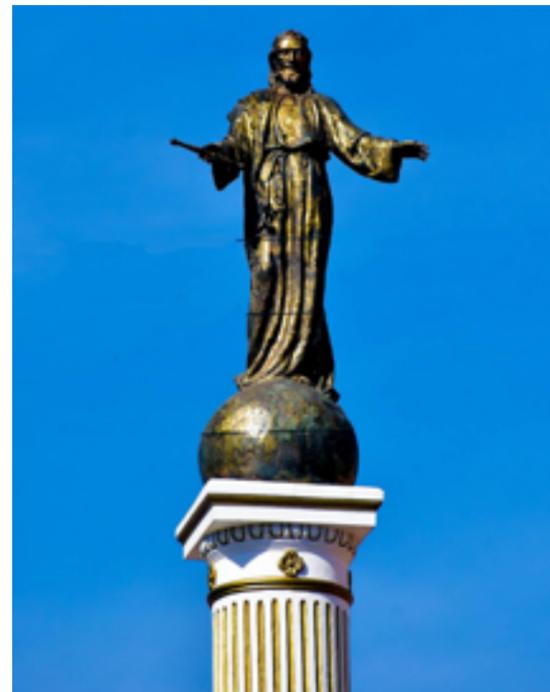
NC. —Mi mayor satisfacción consiste en terminar un cuadro, mientras que mi mayor reto es comenzar el siguiente.

MC. —¿Consideras que el arte es curativo?

NC. —Es terapéutico. Cuando me di cuenta que había participado en 40 exposiciones y muchas muestras colectivas entendí la importancia que tiene el arte para mí. Aunque al principio lo hice por ego, comencé a pintar durante una crisis emocional. Luego se convirtió en una afición que compensa mi parte menos social.

También desarrollé el gusto por la cocina como herencia de mi mamá. Cocino bastante bien. Me gusta aprender de libros, programas y documentales de cocina, siempre hay algo nuevo. Todo ello lo relaciono con el arte.

Aprendí que aún teniendo fama es necesaria la promoción, así como el trabajo arduo.



MC. —Las imágenes simbólicas de tu pintura son el barco, el toro y la sandía, ¿de dónde vienen?

NC. —El toro está relacionado con mi infancia, es un animal poderoso. El barco, en cambio, está vinculado con mi imaginación como vehículo. Los animales que aparecen en mis cuadros reflejan mi espíritu selvático, mi naturaleza, mis certidumbres y mis miedos.

MC. —¿Cómo fue la experiencia de participar en una liberación de especies?

NC. —Fue una experiencia extraordinaria, especialmente porque entre las especies liberadas había halcones, serpientes y otras criaturas que volvieron a su entorno natural. La sensación de liberar a estos animales genera diversas emociones y te hace reflexionar en el daño que estamos ocasionando al mundo.

MC. —Pláticame de tu jardín.

NC. —Mi gusto por la jardinería proviene de mi abuela materna, quien siempre cultivó flores. De ella heredé mi buena mano para las plantas. Soy jardinero por amor y lo disfruto.

Tengo más de un centenar de plantas, entre ellas muchas orquídeas nativas de esta zona, las cuales han permanecido conmigo por más de veinte años. Hay que cuidarla y conservar la naturaleza. Me gustan mucho los árboles y disfruto pintarlos y dibujarlos.

MC. —¿En qué momento descubriste tu vocación por la promoción de la lectura?

NC. —Las personas que leen mucho están obligadas a enseñar a leer. Aunque es un placer solitario, recuerdo que solía prestar mis libros y muchos de ellos se perdieron en los préstamos. Aprendí que si prestas un libro, no pasa nada si se pierde. Hay libros para leer por disciplina y otros que te enganchan.

MC. —¿Qué es lo más bello que has vivido en la promoción de la lectura?

NC. —Compartir el pan y la sal con personas a las que admiro por su trabajo. Me refiero a los escritores, por supuesto después de haber leído sus obras. Puedo decir que la totalidad de los escritores que pasaron por mi escuela estuvieron en mi casa, que es la suya. Difundir su trabajo entre mis alumnos fue una de las mejores experiencias que me ha pasado.

Para el programa de lectura debes volverte sistemático: compartir los libros, hablar con el técnico, recoger a los autores, recibirlos, preparar el evento, trabajar la lectura

en clase, presentar sorpresas a los autores, preparar la comida, la mesa, etcétera.

Hay varios elementos que influyen. Yo tengo dos teorías acerca de la lectura: una es la cuestión ambiental y de contexto, y la otra es la genética y social.

Yo, por lo menos, he leído muchas veces la historia de Patronio del Infante Don Juan Manuel y todas las veces me he reído. Lo mismo ocurría cuando la compartía con mis alumnos; me volvía a provocar risa. La literatura reactiva el sentido del humor.

MC. —¿Qué fue lo más complicado que viviste en el área de promoción a la lectura?

NC. —Para mí, es la disponibilidad de la obra. Si vas a promover el trabajo de alguien, debes tenerlo. Muchas veces, las obras de los escritores que nos visitaban no estaban en el mercado. Ahora, con la digitalización, las cosas han cambiado en favor de los lectores.

Si cuentas con material para trabajar, es pan comido; si no tienes los textos, no puede haber promoción. ¿Cómo puedes promover algo intangible?

MC. —Para ti ¿cuál es el placer más grande en la promoción de lectura?

NC. —Cuando presentas a alguien que leíste y fue muy interesante, alguien que realmente valió la pena, como me pasó con Hernán Rivera Letelier. Mis lecturas a menudo son premonitorias: lo leí previamente, y tuve la oportunidad de elegir que nos visitara. Cuando me preguntan qué libro recomiendo de él siempre les digo “La reina Isabel cantaba rancheras”. Él era conocido como la Gabriela Mistral de las salitreras. El libro recoge todo el contexto de las minas y tiene detalles que me parecen de una imaginación desbordante.

MC. —Pláticame de Luz Elena, tu relación y su influencia.

NC. —Mi mayor influencia fue Luz Elena. Gracias a ella mi primera exposición se llevó a cabo en Puerto Rico. Con ella aprendí que si un cuadro no tiene figuras no le gusta al cliente. Me gusta mucho lo figurativo. Aunque me cuesta trabajo, no lo dejo. Disfruto pintando árboles. Si yo fuera más hábil con la figura humana la pintaría más, pero no hay que abandonarla.

Me casé con ella en Miami, acompañados de un mariachi cubano, imagínate. Estuvimos 8 años casados.

MC. —¿Cómo comenzó tu gusto por los viajes?

NC. —Tenía 25 años cuando realicé mi primer viaje por Europa. Fui de campamento con un grupo de personas

de Australia, Nueva Zelanda y Canadá; yo era el único mexicano. El viaje se llamaba "Cleopatra" y duró 32 días. Fue un viaje en inglés: comenzamos en Inglaterra, pasamos Holanda y Alemania, y terminamos en Egipto. Se trató de una experiencia extraordinaria. Después me surgió la inquietud de seguir viajando, y gracias a ello he conocido muchos lugares del mundo.

MC. —Háblame de tu emprendurismo y del restaurante Tropicana Grill, en Tecolotlán.

NC. —El restaurante familiar comenzó como una iniciativa mía. Le pedí a mi padre que me permitiera arreglar un pequeño local de su propiedad que estaba en ruinas. Más tarde, por influencia de mi padre, compramos un local más grande.

Hoy en día generamos seis empleos. El negocio ya tiene 33 años, y en sus paredes tengo mi propia galería para exponer mis cuadros.

MC. —¿Actualmente en qué proyecto trabajas?

NC. —Hace mucho que no trabajaba en formatos pequeños. Estoy creando una colección de corazones que, en conjunto, formarán una exposición. Tengo todos los bocetos listos. En mi mente, todo está resuelto. He estado dibujando mis corazones en hojas simples, sin intención de conservarlas. Ya tengo 14 tablas preparadas para trabajar.

MC. —¿Cómo fue tu retiro de la Universidad de Guadalajara? ¿Está alineado con tu proyecto de vida?

NC. —Cuando tomé la decisión de mi jubilación hice cuentas y llevaba 46 años impartiendo clases, 28 de ellos en la Universidad de Guadalajara. Creo que ya era tiempo.

Tu proyecto de vida debe estar siempre alineado. No debes esperar el momento perfecto para hacer cosas importantes. Yo siempre he viajado. Se trata de dar tiempo a las cosas que ya priorizaste y que disfrutas, como viajar, pintar, leer, etcétera.

MC. —¿Estás satisfecho con tu trayectoria?

NC. —He sido bendecido por la vida, y gracias a ello he tenido el privilegio de conocer amigos excepcionales, así como a personas extraordinarias en diferentes momentos y viajes: he visto cerca al rey de Tailandia, a Fidel Castro, al papa Juan Pablo II. La vida me ha dado bendiciones y habilidades. Soy un buscador. Siempre he estado en búsqueda de la mejora continua, siempre en movimiento. La vida ha sido generosa conmigo. Nací trabajador, lo recuerdo desde mi infancia.

Para mí, la excelencia no es un acto, es un hábito. Es necesario ser constante y no desanimarse ni frustrarse al encontrar obstáculos. Debes luchar por lo que te gusta con disciplina, constancia y perseverancia, sin dejar de pelear por tus sueños.



Ven a visitar tu sala de lectura *Letras para volar*

Talleres permanentes:

Lunes: Club de lectura
13:00 - 14:00 hrs.

Martes: Taller de debate
13:00 - 14:00 hrs.

Miércoles: Taller de ortografía
13:00 - 14:00 hrs.

Jueves: Taller de creación
13:00 - 14:00 hrs.

Viernes: Charlas de café
13:00 - 15:00 hrs.



Abierta de lunes a viernes de
12:00 hrs. a 19:00 hrs.





UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA
BENEFICENCIA Y JUSTICIA SOCIAL