

Número 10 | diciembre 2024

Dignos y humanos

Revista de vida universitaria de la URC



- ¿Por qué colaborando se aprende?
- Cuetlaxóchitl la noche buena
- Entrevista a Mercedes Hernández
- La URC traspasa fronteras





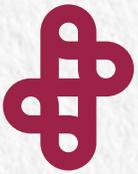
CIUDAD DE MÉXICO
CAPITAL DE LA TRANSFORMACIÓN

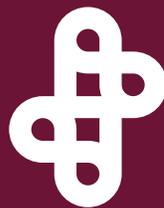


UNIVERSIDAD
ROSARIO CASTELLANOS

OTRO MODO DE SER HUMANO
Y LIBRE. OTRO MODO DE SER.

▶ DE  IRC A  URC

▶ DE  URC A  UNRC



UNIVERSIDAD NACIONAL
ROSARIO CASTELLANOS

Editorial

La guerra

Según las convenciones de Ginebra, firmadas y ratificadas en 1864, 1906, 1929 y 1949, una guerra es el conflicto bélico entre dos naciones o estados, es decir, población con territorio y gobierno.

Sin embargo, la mayoría de las guerras recientes, las del siglo XXI, no son entre dos o más naciones o es discutible si alguno de los bandos es una nación. Un ejemplo podrían ser las guerras entre países latinoamericanos y fuerzas insurgentes o entre países de Oriente Medio y grupos guerrilleros de corte religioso.

Algunas son por posesión de territorio y reivindicación étnica, el caso emblemático es el de la guerra entre Israel y Palestina, inicia con una decisión colonialista de Reino Unido, continúa como una guerra desigual y violatoria de los acuerdos previos y deviene en genocidio al perder la población palestina su gobierno.

Pero este caso es el de muchos pueblos: millones de personas con sus tierras llenas de minas o sin papeles para cruzar de

casa de su madre a casa de su tía. Es el caso de Marruecos versus el pueblo Saharahui o Turquía contra los kurdos.

También están las guerras contra el narcotráfico, un problema de medio planeta. EUA y Europa Occidental, juntos no suman ni 10 % de la población mundial, pero consumen alrededor del 60 % de los estupefacientes; además, son esos mismos países los que desarrollaron la industria de las drogas; el problema no es sólo el consumo, es la manera de abordar la adicción lo que obliga a todos a que sea un problema mundial.

Ahora que en EUA se les ocurre declarar a los narcotraficantes mexicanos terroristas para declararles la guerra e intervenir en México a discreción, vale la pena recordar que una guerra sólo puede ocurrir entre Estados, según la convención de Ginebra.

Mejor que cada quién se haga responsable de su problema, empezando por quienes hicieron adicta a su propia población. Nadie defiende al crimen organizado, desde luego, pero sí a la soberanía, porque México es un país de

Libres, dignos y humanos.

DIRECTORIO

UNIVERSIDAD ROSARIO CASTELLANOS

Dra. Alma X. Herrera Márquez
Directora General

Mtro. Francisco Salvador Mora Gallegos
Secretario General

Mtro. José Daniel Ortiz Hernández
**Director Ejecutivo de Difusión Cultural
y Extensión Universitaria**

Mtra. Wendy Castro Díaz
**Directora Ejecutiva de Administración
Escolar**

Lic. Araceli Rodríguez Saro Vargas
**Directora Ejecutiva de Asuntos
Académicos**

Dra. Rocío Luguí Sortibrán Martínez
**Directora Ejecutiva de Investigación
y Posgrado**

Mtro. Irving Gerardo Márquez Monroy
**Director de Difusión, Divulgación
y Medios**

Mtra. María Concepción Montero Alférez
Directora de Innovación

Lic. Joel Enrique Fonseca Alva
Director de Administración y Finanzas

COORDINACIÓN EDITORIAL

Cristhian Chavero López
Coordinador

Leonardo Reyes Terrazas
Itzel Guadalupe Campos González
Corrección

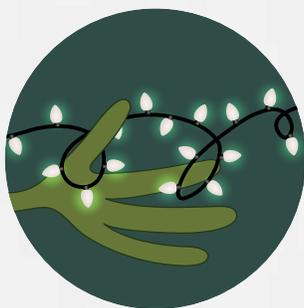
Tabatha Giselle González Torres
Ana Laura Juan Reséndiz
Arte y diseño

Índice

- 4** La educación traspasa fronteras: firman convenio la Universidad Rosario Castellanos y la Universidad de Jiangxi
- 6** Soy todos los personajes que he interpretado. Conversación con Mercedes Hernández
- 20** ¿Por qué colaborando se aprende mejor?
- 30** Educación para la paz como instrumento pedagógico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las relaciones internacionales
- 42** Cuetlaxóchitl: flor que se marchita
- 46** Cordón de Luna de 37 hilos y una bruja titiritera
- 50** Gildardo Montoya Castro
- 54** *El Carajo* o la personificación del nadien en una novela de José Revueltas

Recomendaciones para la Temporada Navideña

Adquiere las luces decorativas en tiendas establecidas; estas deben contar con estándares de calidad y seguridad. Si ya las tienes, revisa que los cables no estén deteriorados.



No conectes más de tres series en una extensión, revisa que los enchufes no estén rotos y no los sobrecargues



Si tu árbol es natural, adquiérelolo más fresco posible, esto evitará que se incendie
Apaga los arreglos luminosos al salir de casa o al irte a dormir



#LaPrevenciónEsNuestraFuerza





La educación traspasa fronteras:

firman convenio la Universidad Rosario Castellanos y la Universidad de Jiangx

Alma Alonso

Estudiante de la carrera Ciencias de la Comunicación en la URC, Unidad GAM.



Foto: Alma Alonso

La URC firmó un convenio con la universidad china de Jiangx. El pasado 28 de noviembre del presente año, a las 17:00 horas, la Unidad Casco de Santo Tomás de la Universidad Rosario Castellanos fue escenario de un evento sin precedentes que, sin lugar a duda, marcará un antes y un después en nuestra historia académica.

Este acto no constituye sólo una alianza estratégica para fortalecer las oportunidades de las y los estudiantes en Servicio Social, Prácticas Profesionales y actividades culturales, sino también un intercambio cultural que emocionó a todos los presentes.

El evento comenzó con un despliegue cultural impresionante: una presentación de música tradicional china

acompañada de la emblemática danza del dragón, que capturó la atención y produjo el asombro de los asistentes. Posteriormente, el grupo de danza folclórica Malintzin presentó tres sones jarochos que conmovieron al público no sólo por la ejecución coreográfica, sino por su vestuario típico del estado de Veracruz.

Concluidas las presentaciones artísticas se pidió a los asistentes ponerse de pie para escuchar el himno de la República Popular China seguido del Himno Nacional Mexicano, que los asistentes entonaron al unísono. Al término de ese acto protocolario el presidio conformado por distinguidas personalidades de ambas naciones ocupó el escenario para llevar a cabo la firma del convenio.

La doctora Alma Herrera, directora general de la URC; el maestro Daniel Ortiz, director ejecutivo de Difusión Cultural y Extensión Universitaria; el maestro



Foto: Alma Alonso

Francisco Mora, secretario general; el Sr. Fener Chen, presidente de la JXNU; y la doctora Lingyan Zhou Li, directora y fundadora del Instituto Confucio en la Ciudad de México formaron parte de ese grupo.

La doctora Herrera dirigió algunas palabras de agradecimiento por este encuentro y luego fue el turno del Sr. Fener: "México queda a 13,000 kilómetros de distancia, y hoy atravesamos el océano para estar en este evento", dijo al expresar su emoción por estar en nuestra casa de estudios.

Durante todo el evento se contó con la presencia de la maestra Mónica Sofía López, de la Universidad Autónoma del Estado de México, quien fue la intérprete traductora que ayudó al entendimiento entre ambas partes.

Finalmente, la firma del convenio, seguida de un abrazo y un apretón de manos, selló el acuerdo internacional y mostró que la educación rompe fronteras e inspira a todos a seguir trabajando y a pensar en grande.

Los estudiantes que estuvieron presentes esperaron la salida al Sr. Fener Chen para solicitar una foto. Lo mismo hicieron las estudiantes que venían de China con la directora de nuestra institución. Esas fotos ya son parte de la memoria institucional. 🙏

Foto: Alma Alonso



Soy todos los personajes que he interpretado.

Conversación con Mercedes Hernández

Leonardo Reyes Terrazas

Electricista ocasional, carpintero aficionado, narrador y lector de novelas. Tiene un perro que pronto cumplirá seis años, lo cual es todo un logro (del autor, no del perro).



Cortesía de Mercedes Hernández.

***E**n 2005, según estimaciones del Programa Antipiratería en México de la Motion Picture Association of America (MPA), ocho de cada 10 películas que se vendieron en nuestro país fueron piratas. Traducido en números, habría equivalido en ese entonces a 3 mil 800 millones de pesos en pérdidas y 40 millones de boletos no vendidos en salas cinematográficas.*

En cierta ocasión, escuché decir a José Buil que Marysse Sistach, directora de Perfume de violetas, solía experimentar cierto placer culposo ante el hecho de que su película fue alguna vez la más pirateada del cine mexicano. Estaba orgullosa de que la hubiese visto tanta gente.

Cortesía de Mercedes
Hernández.



De manera que alrededor de ese tema existen distintos puntos de vista y no distraeremos la atención de los lectores con tales devaneos.

El punto es que por ese entonces llegó a mis manos una copia de El violín, la Ópera Prima de Francisco Vargas que deslumbró al público de Cannes. La vi, por supuesto, y no sólo me pareció hermosa, sino que me obsequió un insospechado reencuentro con una mujer que solía ser una bulliciosa y energética adolescente cuando la conocí, en su época de estudiante de preparatoria en la Universidad Autónoma Chapin-gu. Ahí estaba, a cuadro en una escena de unos cuantos segundos, enfundada en un precario uniforme militar y empuñando un fusil, interpretando a una joven guerrillera. Se trataba de Mercedes Hernández, a quien había perdido la pista luego de unos años de militancia y docencia compartidas en el oriente del Estado de México.

Había conquistado su sueño de convertirse en actriz y yo experimenté un gran orgullo. Se trataba, cierto, de un rol pequeñísimo, pero en una película laureada (debí haberme dicho). Nadie sabía en ese entonces lo que deparaba el destino.



Son las once de la mañana de un lunes de octubre en la Cineteca Nacional, la de Mayorazgo y Cuauhtémoc, a unos pasos del metro Coyoacán y de la Torre Mítikah, ese

infausto monumento a la gentrificación y la especulación de los cárteles inmobiliarios de la Ciudad de México. Mercedes asiste a una rueda de prensa por el lanzamiento de una película en la que participa y, en medio de una apretadísima agenda, ha accedido a conversar acerca de su trabajo, de su trayectoria, de su vida.

Una mujer la reconoce y la intercepta a unos metros de la mesa donde aguardo. Estalla en júbilo y pide una selfie. Mercedes accede complacida, sonriente. Me mira de soslayo y hace una señal con la mano para hacerme saber que me ha visto. La escena concluye con un abrazo y un beso mutuo en las mejillas. Por fin se aproxima y me saluda con un coloquialismo que se agradece en el mundillo del cine, a veces tan cerca del glamour y tan lejos de los espectadores: “¿Qué onda, carnalito?, ¿cómo estás?”. Nos fundimos en otro abrazo para su inventario y se arranca sin decir agua va o golpe avisa; sin round de reconocimiento, pues.

Estoy muy bien aquí, en uno de mis lugares favoritos de la Ciudad de México. He venido a este sitio por muchos años y es uno de los lugares donde mejor me la paso; puedo pasar tardes enteras. Además, las palomitas son más baratas, y, paradójicamente, las salas no huelen a palomitas. En los cines comerciales todo apesta. Si nos dejaran poner tiendas de campaña, quizás podríamos vivir aquí permanentemente.

Coincido con Mercedes respecto de la felicidad que flota en la atmósfera de la Cineteca, doy un sorbo a mi café y suelto la primera pregunta sin rodeos: ¿Por qué eres actriz?

Mira, yo estudié con el maestro Ludwik Margules, y él decía una cosa que lleva su tiempo entender: "Si puedes dejarlo, no lo hagas". Es decir, si puedes dejar de actuar sin que te afecte, entonces no seas actriz, porque actuar es algo que no se puede dejar. Cuando empiezas a probar lo que significa actuar en un teatro, en la televisión, en la calle, en cualquier escenario, sientes, disfrutas la adrenalina que te da eso, y después lo necesitas. Lo necesitas. Conozco gente que se deprime muchísimo cuando termina un proyecto, porque nos queda una sensación de vacío importante. Entonces buscas el siguiente proyecto y si no llega, lo generas, lo inventas.

Cuando no puedes dejar de hacerlo significa que estás en el lugar correcto. Así se manifestó para mí una vez que decidí que era mi proyecto de vida. Han pasado ya muchos años en mi carrera profesional como actriz y para mí han sido como un suspiro. Cuando pienso que son más de 24 años, me digo que es muchísimo, pero se ha ido muy rápido. Disfruto cada momento. Para mí es un privilegio dedicarme a la actuación. Creo que muy poca gente en el mundo puede trabajar y mantenerse de aquello

que le apasiona más en la vida. Eso es un absoluto privilegio.

¿Tienes claro el momento en que tomaste la decisión de convertirte en actriz?

Comencé a estudiar en la escuela de Ludwik cuando cumplí 27 años. Me maravilló ese mundo que existía sin que yo lo conociera. Yo me había ido formando en talleres. Pero ahí obtienes visiones parciales y no tienes una compañía ni un espacio donde te reúnas siempre. Los talleres empiezan, terminan y no vuelves a ver a los otros. En la escuela se construyen lazos y una comunidad. Eso es muy importante. Yo creo que fue ahí donde descubrí y acepté que actuar era mi destino. Desde entonces he sido muy feliz.

Hallaste el Foro Teatro Contemporáneo a una edad hasta cierto punto tardía en el medio. ¿Qué te impedía acudir antes a una escuela de teatro como la de Ludwik Margules?

Creo que mi espíritu de participación social. Desde la prepa me vinculé con diferentes movimientos sociales a los que me dediqué en cuerpo y alma, y eso hizo que me distanciara de la escuela formal; pero creo que al final eso fue muy bueno, porque para actuar lo que necesitamos es vivir y eso fue precisamente lo que yo hice después de salir de la prepa. Muchas veces los maestros dicen que hace falta vivir. Como ahora se dice en

términos coloquiales: "hace falta barrio". El que sea: la Condesa, Coyoacán, Santa Fe, Iztapalapa. Para actuar te hace falta ese barrio, es decir, la calle, la vida.

Entonces me fui a vivir; hasta que llegó el momento en que me dije que si no estudiaba nunca sería actriz, porque yo tenía la idea de que necesitaba ser validada. Era pura inseguridad. Cuando entré en la escuela me di cuenta de que lo que necesitaba no era validación, sino formación; porque la escuela, la verdad es que te da una formación completa. Leer a los clásicos. Aunque me gustaba mucho la literatura, fue cuando entré en la escuela que tuve que leer a Shakespeare durante cuatro años; a Brecht y a Calderón de la Barca, a Pirandello. Hasta que un buen día llegamos a los dramaturgos norteamericanos contemporáneos. Una quisiera llegar al realismo de *Un tranvía llamado deseo* en el primer semestre de la carrera, pero antes había que hacer muchas otras cosas.

Entonces mi principal obstáculo era la inseguridad; pero también la juventud ferviente que tuve, que me llevaba a probar diferentes cosas y de la cual no me arrepiento en absoluto. Fue muy bueno. Por suerte, los actores no tenemos vigencia y podemos seguir haciendo personajes que se adaptan a nuestra edad. No somos como los deportistas, cuya carrera puede terminar prematura e incluso trágicamente.

El de la vigencia es un tema complejo. Estás en una profesión regida por el mercado. Un actor, una actriz son un producto, son una mercancía también. Creo que la industria del entretenimiento puede joderle la vida a un actor, destruirlo emocionalmente, aunque haga de él una persona con mucha bonanza. ¿Cómo se da cuenta el actor de lo que puede o no hacer en un escenario, ya sea en teatro, en televisión, en cine, en streaming para no sucumbir?

Sí, se oye muy mal eso de ser una mercancía, pero es verdad. Somos un producto, nos dicen, y nosotras lo asumimos. Cualquier persona que vende una mercancía tiene obligación de conocerla. Entonces, en el caso de los actores, se llama autoconocimiento, es decir, saber cuál es nuestro rango actoral, tratar de maximizarlo, de obtener más habilidades cada vez, de probarse siempre. Hallar otras formas de trabajo, de abordar los personajes, estar continuamente formándose. Pero creo que además de hacer eso, uno debe ir creciendo. Nuestro producto va creciendo cronológicamente en la medida en que lo hacemos nosotras, y si somos cuidadosas, podemos crecer bien. Yo creo eso. Cuando somos jóvenes, ese será nuestro producto; uno de 20 años, con la piel lozana, la memoria intacta, la fuerza física.

Cuando envejecemos, lamentablemente se empieza a perder la masa muscular; el cerebro ya no es tan lúcido. Pero hay

otras habilidades, como la paciencia, haber vivido más; y por supuesto la experiencia, porque llevamos años trabajando en lo mismo y nos hemos enfrentado a diferentes retos que hemos resuelto, y que tal vez un joven, pese a toda su juventud, no sabría cómo afrontar.



Cortesía de Mercedes Hernández.

Por eso yo insisto en que los actores no perdemos vigencia. Sí, vamos envejeciendo, pero también nuestros personajes se van haciendo mayores. Si cobramos conciencia, encontraremos siempre personajes que interpretar. En cambio, si un actor cree que su potencial como producto, como mercancía está en su juventud, el día que fenezca va a sufrir muchísimo, porque no tendrá nada para vender. Es un error. A menos que alguien decida gestionar su carrera de ese modo. Luis Gerardo Méndez un día me dijo que él a los 50 se retira. ¿Estás loco?, le dije. Él insistió: “Yo, a los 50 me retiro”. Supongo que sabe lo que dice: estudió mercadotecnia. Se reconoce como el producto que él ha hecho de sí mismo, y lo ha hecho muy bien.

Tú empezaste en el teatro y luego incursionaste en el cine. ¿Qué implica eso para el trabajo actoral cuando se trata de técnicas distintas?

Ocurrió de manera natural. Un día Natalia Beristáin me invitó a un *casting* para *El violín*, una película memorable en la historia del cine mexicano. Acudí, aunque yo no tenía idea de cómo era. Por suerte, Francisco Vargas me eligió y quedé en la película. Aprendí observando, como hacen los demás. Me tocó trabajar con actores ya muy formados, como Silverio Palacios, Ángeles Cruz, Dagoberto Gama, Gerardo Taracena, Fermín Martínez. Yo era de las más novatas. Lo que

hice fue tratar de entender cómo lo estaban haciendo ellos.

Hay unos principios básicos. Todo mundo te dice cosas como “no mires a la cámara”, “no gesticules tanto”, “hazlo menos teatral”. Eso fue de gran ayuda.

Los directores con los que he trabajado han sido muy generosos conmigo. En una ocasión, no lograba comprender lo que me pedía una directora. Se trataba de una escena en la que yo debía indicar a otra persona que saliera de la habitación, sin usar palabras. Ella insistía en que yo no hiciera tantos gestos con los ojos. “Menos. Bájale, bájale”, decía. Entonces me llamó y me mostró la toma. Cuando vi el monitor era un clóset. Yo lucía como una loca a la que se le salían los ojos: alzaba mucho las cejas y me avergoncé mucho. Entonces entendí y pude hacerlo sin problemas. Era un pequeño gesto, sutil, porque la cámara se hallaba muy cerca

En mi caso fue ensayo y error. Yo creo que debí haber hecho sufrir a más de uno. Pero creo que una de las virtudes que podríamos encontrar en un actor o actriz es la flexibilidad; ser flexible para poder adaptarte a uno y otro lenguaje, entender que son diferentes. Si un actor que hace mucho cine incursiona en el teatro y quiere hacer lo mismo, va a fra-

casar rotundamente, porque el teatro es un lenguaje distinto. El maestro Luis de Tavira dice que el cine se juega a balón parado. En cambio, en el teatro el balón sale y lo juegas hasta que se pita el final.

En el cine funcionan la contención y la memoria. La memoria emotiva y la memoria física, para registrar lo que hiciste en una toma abierta y repetirlo en las diferentes tomas, que a veces son muchas. Es decir, debes recordar emocionalmente dónde estabas y ser físicamente capaz de repetir gestos pequeños. Como justamente en qué frase estás tomando café. En las producciones hay una persona que se llama *script* que tiene la función de supervisar la continuidad de la película, él podría recordarte lo que hiciste antes para que no se te olvide y no cometas errores. Pero se esperaría de un actor profesional que lo pueda hacer él solo. Es eso. En el teatro el espectador decide a dónde va a mirar, dónde hará un *close up*. En el cine lo decide el fotógrafo. Entonces tienes que saber cuál es la lente que está usando el fotógrafo para saber dónde estás tú. A mí me llegó a pasar, en un principio, que estaba haciendo todo muy, muy bien y yo ni siquiera estaba a cuadro. Pero aprendes.

Con tantos llamados en cine y en series de streaming, ¿sigues haciendo teatro?

Pues cada vez menos, pero sí. Hace poco hice *El viento en un violín* de Claudio Tolcachir, un dramaturgo argentino impresio-

nante. Es una comedia muy extravagante que hicimos con Cristian Magaloni, un director padrísimo que tenemos aquí en México. Estuvimos en cartelera tres meses. Lo disfruté muchísimo. El año pasado estuve en una obra que se llama *Sin fecha de caducidad*, sobre la edad de las mujeres. Este año no sé. Espero poder lograrlo. El tema es que las agendas empiezan a volverse difíciles, y el teatro es muy celoso, es como un esposo: quiere que cenes en casa y luego tú no puedes porque estás en otro país. Es difícil hacer compatibles las agendas. Hay actores muy famosos para los que es más fácil, porque les permiten, les dan su tiempo para ir a hacer teatro. Ese es un lugar, un privilegio que hay que ganárselo. Que en las producciones de audiovisual les digas “tengo teatro, me tienen que dejar ir”, y que efectivamente te dejen ir, porque no hay peor terror que no llegar a dar función.

¿Te pasó eso alguna vez, no llegar a una función?

No. Pero dejar algún proyecto de teatro o de cine por no poder casar las agendas, sí. Me corrieron de *Capadocia*, de hecho. *Capadocia* fue la primera serie importante en México y también fue mi primera serie. Yo tenía ahí un personaje muy entrañable que se llamaba *La Boccinas*. Era la teniente del personaje que hacía Cecilia Suárez en un reclusorio, *La Bambi*. En ese tiempo yo estaba ha-

ciendo *Casa de muñecas* de Ibsen. Hacía a Cristina y tenía funciones sábados y domingos. En la producción de *Capadocia* se descansaba el domingo. Entonces yo pedí permiso para poder retirarme los sábados a las cinco de la tarde y el productor no accedió. “¿Pero por qué no me dan permiso? Hay actores que también están haciendo teatro”, insistí. “Tú aquí eres como una extra”, me dijo un productor famoso. Entonces me puse a pensar y dije, “pues en el teatro soy Cristina y es una obra de Ibsen. Es la emblemática *Casa de muñecas*. Así que renuncié, me largué de *Capadocia*.”

No me arrepiento. Mi participación en *Capadocia* está ahí y considero que hice un trabajo muy digno. Me fui, hice *Casa de muñecas* y no tuve que sentir vergüenza de nada; no tuve que poner mi cara de palo frente a la compañía y decir: “los dejo con un problemón porque estoy haciendo una serie con HBO”. No tenía suplente, y en el teatro no consigues un suplente de un día para otro.

Mi carrera en el audiovisual quizá se hizo más lenta, pero no sabemos. Como dice Cortázar: “cada libro que leemos es uno que no leemos”. Entonces ¿quién sabe? No me arrepiento.

¿Tu respuesta frente a ese dilema habría sido idéntica de no ser Mercedes Hernández una actriz con una importante trayectoria como activista social?

El misticismo con el que nos educaron en el teatro es cercano al compromiso social y político.

Abrazamos un discurso de que el compromiso es un principio. Nos educamos con el entendido de que, sin importar nada, ante cualquier eventualidad, siempre hay que dar función.

Cuando murió su esposa, Ludwik Margules tuvo ensayo de *Antígona en Nueva York*, del escritor polaco Janusz Glowacki. Lo recuerdo perfectamente. Fuimos a acompañarlo porque se negó a cancelar el ensayo. "No me hagan esto", balbuceó visiblemente conmovido, porque todos estábamos ahí. Toda la escuela lo acompañaba. Sólo al terminar el ensayo se fue al funeral. Hoy parece brutal, inconcebible que hagamos algo como eso. Sí, las cancelaciones existen, pero yo me formé todavía en esa época en la que el misticismo era un valor muy importante.

El teatro, al igual que los movimientos sociales, exigía nuestra entrega en cuerpo y alma. Yo era una militante del teatro y de las causas sociales. Y así me comportaba. Hoy mismo hay cosas que han cambiado. No sé. Ludwik era una persona impresionante. Yo no sé realmente cómo sería mi comportamiento hoy mismo, pero en ese tiempo yo fui consecuente con lo que aprendí de la vida como militante y de la vida como estudiante de teatro con Ludwik Margules.

Al final fuiste congruente y no has dejado de trabajar.

He sido afortunada: incursioné en el cine cuando se empezó a producir mucho en México. Hace 30 años se hacían muy poquitas películas, y si uno lograba colarse era magnífico. Ahora hay más oportunidad, porque hay cada vez más producciones. Es un privilegio muy grande incluso poder elegir. Darnos el lujo de decir "esto sí lo quiero hacer, esto no". Eso es grandioso.

Sigue produciéndose poco cine en México.

Hay mucho cine independiente. Pero estamos viviendo un espejismo, porque en el *streaming* hay mucho más dinero. Si comparamos los salarios, por supuesto que se gana mucho menos en el cine independiente. Pero lo que te da esta vertiente no lo encuentras en el *streaming*. Hay que apostar por el equilibrio. Yo he tratado de encontrarlo; que no sea únicamente el factor económico lo que determine dónde voy a trabajar.

Conozco compañeros que no quieren volver a hacer teatro o que no quieren hacer más cine independiente. Se confunden, porque piensan que lo mismo que les paga una plataforma les debe pagar una película independiente. Es un error. Los presupuestos son diferentes, totalmente. Si hacemos bien nuestro trabajo, el cine sobre todo da prestigio: todos quisiéramos ir a *Cannes*.



Cortesía de Mercedes Hernández.

Cuando empezaste tu carrera y diste el salto al cine, ¿buscabas un reconocimiento como el que obtuviste en 2021, con la película Sin señas particulares, por la que obtuviste el Ariel como mejor actriz?

No, para nada. A veces pienso que soy demasiado ingenua. Por ejemplo, ahora que hicimos *El secreto del río* y que me han escrito de los países más insospechados para decirme que querrían tener

una abuelita como Rafaela. Hace tres semanas viajé a Londres. Una mañana salí a caminar en *Green Park*, a donde se llega pasando por *Buckingham*, ni más ni menos, y alguien gritó mi nombre a mis espaldas. Yo me sobresalté. ¿Cuáles son las probabilidades de que en un país totalmente ajeno una persona rompa nuestro anonimato? Entonces volví la vista y un chico se acercó para decirme: “Tú eres la de *El secreto del río*”. Asentí. “Yo soy hondureño”, dijo. “Tuve que salir de mi país porque soy gay y no me aceptaba, y ahora estoy aquí en Londres, casado, y soy feliz”. Rompió en llanto y añadió: “Yo hubiera querido tener una abuela como tú. ¿Aceptas que hagamos una llamada a mi esposo?, porque no me va a creer que te encontré aquí”. Accedí y conversamos con el esposo londinense, luego nos hicimos una foto y nos despedimos.

Cuando hice a Rafaela no me di cuenta de que esto iba a pasar. Es decir, hice el personaje con mucho corazón. Rafaela para mí implicó estudiar zapoteco, investigar. Recorrer el mercado, lo cual me gusta mucho, por cierto. Al día siguiente de que la producción me llevó al Istmo, yo me apersoné en el mercado. Fui a comer, a buscar ahí a las mujeres, a observarlas, porque yo decía: bueno, sí, mucho zapoteco, pero ahora le tengo que quitar lo chilango a mi español. Yo siempre trabajo así. Pero no me di cuenta de que Rafaela se convertiría en una

abuelita memorable para la gente. Se está volviendo un ícono, por lo que veo.

De manera que, cuando hice *Sin señas particulares*, lo hice con una pasión ferviente, pero sin imaginar siquiera que me iban a dar un Ariel. Creo que es muy bueno, porque, como no estoy esperando nada, cuando las cosas suceden son un regalo, una bendición. Un amigo sostiene que del tamaño de la expectativa es el tamaño de la frustración. Si tú haces el trabajo esperando que algo extraordinario suceda y eso no sucede, te va a marcar muchísimo.

¿Qué esperas después del Ariel?

El Ariel es importante, por supuesto. Pero pienso más bien en lo que yo querría para mi vejez, porque no quiero dejar los escenarios, los sets. Querría tener la memoria de López Tarso, por ejemplo. Me gustaría tener el talento, la belleza de Ana Ofelia Murguía, su fortaleza física. Seguir trabajando; eso sería genial. Poder subirme a la camioneta por mi propio pie y no llevar un banquito para dar el paso. Eso sería increíble.

¿Te has visto alguna vez como una actriz en retiro?

No, no. Me da terror; eso me da terror. Porque mi trabajo es muy divertido. Si tú vieras: es muy divertido, muy diver-

tido. Cada vez pienso más en eso. Es decir, es un poco triste la producción audiovisual, porque creas mundos que luego desaparecen y después extrañas mucho a tus amigos. En *El secreto del río* yo me hice muy amiga de Iazua Larios y de Teté Espinoza. Los fines de semana íbamos a Juchitán, bebíamos cerveza y comíamos tlayudas, nos comprábamos huipiles. A veces, cuando teníamos chance, nadábamos juntas. Convivimos intensamente durante mes y medio y luego el proyecto se acabó. Es muy difícil volver a verse, porque cada una anda en sus proyectos. Entonces tienes que aprender a despedirte. Luego, si tienes la fortuna, vuelves a encontrarlas, aunque no siempre pasa.

Pero en general es muy divertido el trabajo, como te decía. Haces unos clavados muy, muy grandes en mundos nuevos. Cada vez que exploras la mente de un personaje, te metes ahí, cómo come, cómo viste, cómo habla, cómo se comporta con su familia. Y eso puede ser muy divertido. Es un trabajo envidiable. Habrá gente a la que le desagrade, porque siempre estamos yéndonos de casa y eso rompe con su estabilidad. A mí me gusta este trabajo, porque reta mi capacidad de asombro y porque no me gustan las rutinas.

¿Eres la suma de todos los personajes que has protagonizado?

Lo que tenemos que hacer con los personajes es ser generosos. Darle lo que nosotros tenemos.

No creo que sea posible construir un personaje si un actor no quiere darle nada de lo que tiene.

En ese sentido, debemos abrirnos y entregarle una parte de nuestra ternura, de nuestra rigidez, de nuestra sensualidad. Lo que necesite cada personaje. Si eres generoso, el personaje sucede, y una parte de él se queda en ti. Yo, Mercedes, soy lo que han sido todos mis personajes. Aunque hay algunos que se quedan más y hay otros que una no quisiera que se queden, porque también hemos hecho personajes horribles. No quisiéramos que se queden, pero si los hicimos es porque tenemos también una parte horrible.

¿Cuáles son los personajes que más te habitan, que disfrutas?

Rafaela, por supuesto. Me gusta mucho doña Chayo, de *Somos*. Con todo y el dolor que entraña. Insisto en que soy ingenua. Ahora que lo veo a distancia, me digo: Claro, doña Chayo con su carrito de *hot dogs*, por todo Allende, siendo halcona del narco sin habérselo propuesto, por sobrevivencia y para proteger a su yerno. Es memorable, aunque no me cuenta en su momento. También está

Magdalena, la madre buscadora de *Sin señas particulares*. Tengo un personaje que se llama Rosario, en un capítulo de *La hora marcada* de esta nueva temporada. Es una enfermera que se mete en problemas por chismosilla e inquieta. No puede faltar La Bocinas, ella definitivamente me habita.

Esos personajes son de los que más quiero. Aunque me enamoro de todos cuando los estoy haciendo. Unos se quedan más que otros. También creo que el público decide eso, en cierta medida.



Cortesía de Mercedes Hernández.

Hay una faceta en tu trabajo que tiene que ver con la generosidad, ese atributo que tanto ponderas en la construcción de tus personajes. Me refiero a tu trabajo como docente, como formadora de nuevas actrices y actores.

En Iztapalapa, tenemos una escuela de cine comunitario que se llama Pohualizcalli. Se empezó a gestar durante la

pandemia. Con toda lo visionaria que es, Clara Brugada, quien era alcaldesa, pensó que hacía falta una escuela de cine en el Oriente. Ya sabemos que las escuelas de cine son caras, y las que son gratuitas son muy solicitadas. Solicitan lugar 700 y entran 15 alumnos cada año. Es una cosa tremenda

No debería ser así. La educación es un derecho. Entonces Clara Brugada pensó en crear una escuela de cine y me invitó, junto con otras dos compañeras. Hicimos el anteproyecto, lo entregamos y finalmente alguien se encargó de operarlo. Ahora la escuela funciona en la Utopía Iztapalcalli, en el centro de Iztapalapa. Ahí me encargo del taller "Actuar frente a la cámara". Doy dos horas de clase a la semana a un grupo de alumnos que demuestran experiencia previa, o tener la carrera terminada, porque todo el tiempo hacemos ejercicios directamente con cámara.

Es como mi servicio social. Es muy importante para mí que sea gratuito para los alumnos; que sea un proyecto local: yo vivo en Iztapalapa y camino diez minutos para ir a la escuela, es una maravilla. Yo hubiera deseado, cuando fui joven, encontrarme un espacio como este.

Siento el deber de retribuir parte de lo que se me ha dado. Yo recibí becas del FONCA en su momento. También estuve en escuelas gratuitas. Debemos devolver, ser generosos.

¿Siempre viviste en Iztapalapa?

De niña, sí. Cuando fui adolescente escapé de mi casa. Varios años. Luego volví por un tiempo breve y anduve errante por la ciudad. Hace cinco años que volví y creo que ahí me voy a quedar. Tengo una casa que me gusta mucho y me siento contenta de vivir en ese lugar.

Nací en Iztacalco. Mis padres migraron de la Mixteca oaxaqueña al Distrito Federal hará 65 años. Mis hermanos y yo nacimos aquí y vivimos a salto de mata, donde era posible. Toda una vida rentando. Probablemente por eso quiero quedarme en mi casa. Voy a contarte un secreto: cuando me subí al camión de la mudanza me dieron unas ganas irrefrenables de llorar. ¿Por qué?, me dije, si me mudo a un lugar hermoso. Entonces entendí que lloraba por la mudanza, por tantas veces que dejamos todo atrás cuando yo era una niña.

Viví esa tristeza muchas veces. Nunca sabía dónde iba a vivir, dónde iban a llevarme mis padres. Por eso detesto esos pinches letreritos que ponen "Se renta casa sin niños ni mascotas". Qué poca. Sí, tener una casa es bueno. Tener estabilidad, creo que por eso me gusta vivir en mi casa y la idea de no irme nunca más.

Vivir con la casa a cuestas, con la maleta siempre hecha es la vida de no pocos migrantes, todavía. ¿Qué enseñanzas te dejó esa realidad?

Para mí significa mucha fortaleza. Mis papás me regalaron, sin querer, mucha fortaleza; muchos deseos de vivir y también mucha alegría. Yo no romantizo la pobreza, desde luego. Creo que la riqueza debe repartirse entre todos, que nadie debería pasar ningún tipo de penuria, y que la educación, la salud, la vivienda deberían ser para todos. Pero haber vivido en la precariedad hizo que yo no me espante tan fácilmente, hizo que yo entienda que cada día es una batalla. Y las batallas me gustan.

Frente a este boom del streaming, ¿cuáles son los retos que implica para una actriz, para un actor iniciar una carrera?

El mundo cambió y la narrativa tiene que cambiar también. Hoy buscamos reconocernos en las pantallas, en los escenarios. Nos gusta ver personas parecidas a nosotros, con problemas distintos o parecidos a los nuestros. En ese sentido, el medio se democratizó. Pero también ha sido una batalla constante. Exigir que no maquillen a los güeros para interpretar morenos, porque existimos un chingo de actores y actrices con ese perfil.

Tienen que voltear a ver todo el talento que hay en México. Hoy el reto consiste en tener talento y desarrollarlo con tantas herramientas como sea posible. Yo no puedo enseñar a nadie a ser natural, no sabría cómo hacerlo. Si vas a hacer un personaje, simplemente hábalo, vive lo que te está tocando habitar. Si

eres una señora que lo único que tiene en la vida es su hijo y él está desaparecido, encuentra en ello suficiente motivación para ir a buscarlo y no finjas la búsqueda. Si crees realmente que eres una madre que tiene un hijo desaparecido, lo buscas con verdad. Se requiere talento, pero también una gran generosidad para no fingir.

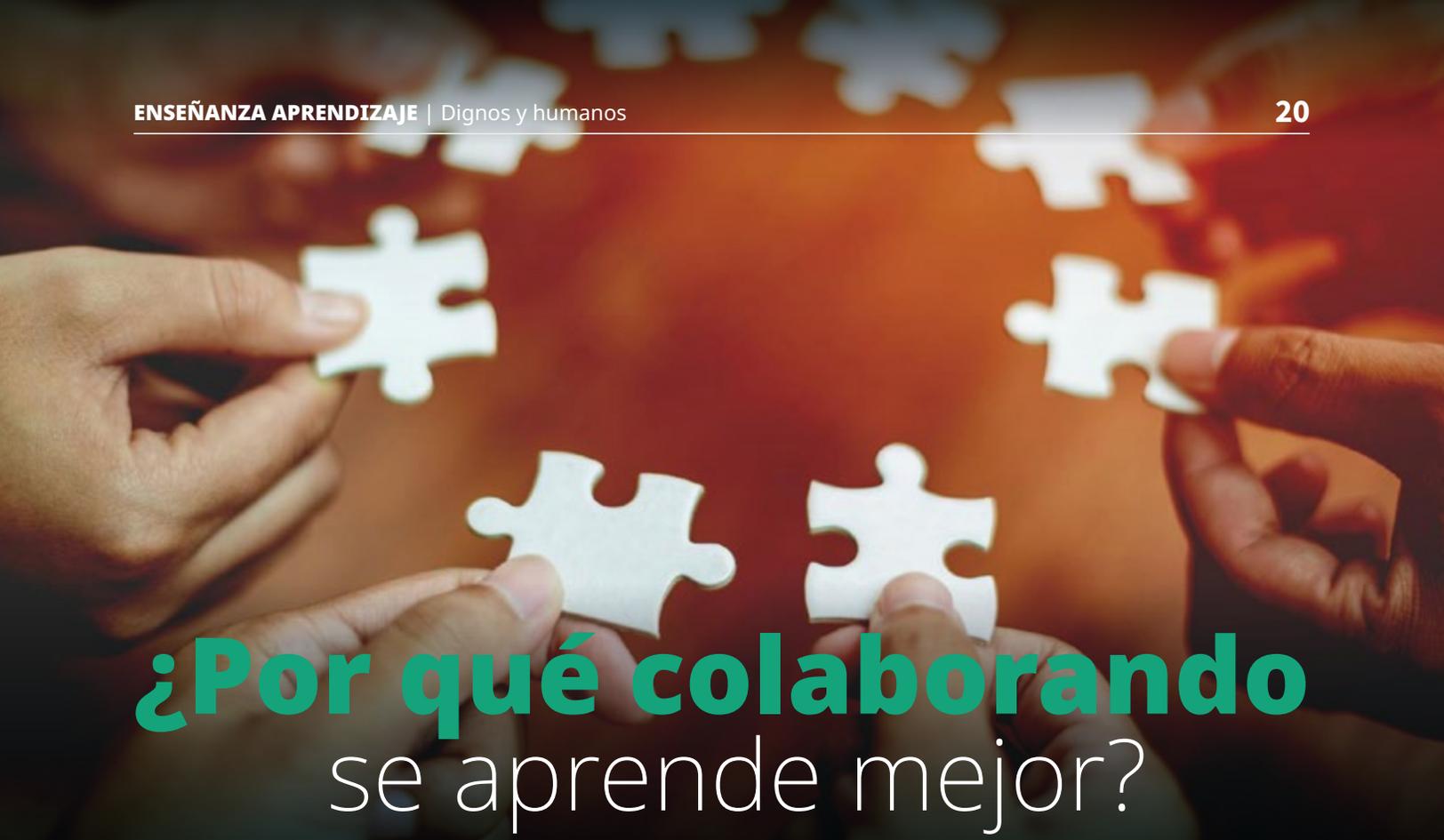
De manera que se necesita talento, herramientas. Hay muchas cosas que aprender.

¿Qué aconsejas a las y los jóvenes que están formándose en la actuación?

Que se pregunten si realmente actuar es algo que no podrían dejar de hacer nunca. Volvemos al principio de la entrevista: si puedes prescindir de ello, déjalo. Si continúas, cualquier dificultad te va a tumbar y querrás ser psicólogo, abogado, conductor de Uber o lo que se pueda.

Pregúntense honestamente si de verdad es su pasión. Si es así, sean inteligentes, sumérjanse en el medio, vayan a las escuelas de cine donde siempre están buscando actores para cortometrajes. Algunas veces no ganarán dinero, pero sí experiencia y probablemente harán una escena, una secuencia sobresaliente que hará la diferencia en su *Demo reel*. Busquen generar sus propios proyectos.

Esta carrera no es de rapidez, sino de resistencia. 🧘

A background image showing several hands holding white puzzle pieces against a warm, orange-red gradient background. The puzzle pieces are arranged in a circular pattern, with some being held up by the hands, suggesting a collaborative effort to complete a picture.

¿Por qué colaborando se aprende mejor?

Alejandra Díaz Jiménez¹, Alma Rosario Rosas Martínez², Inés Alejandra Salinas Bello³, Julia Nathali Tellez Cabrera⁴

¹ Maestra en Ciencias en Neurobiología por la UNAM. Docente en Psicología en la URC en la modalidad a Distancia.

² Maestra en Docencia por la UNAM. Docente en Psicología en la URC en la modalidad a Distancia.

³ Maestra en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva por la UAEM. Docente en Psicología en la URC en la modalidad a Distancia.

⁴ Maestra en Docencia por la UNAM. Docente en Psicología en la URC en la modalidad a Distancia.

Introducción

El presente escrito aborda la conceptualización del aprendizaje colaborativo y cómo a través de este se logra el desarrollo de competencias y habilidades en estudiantes universitarios.

De igual manera, se realiza una comparación entre aprendizaje colaborativo y cooperativo, precisando sus diferencias, destacando así sus características y be-

neficios. De tal manera que se enfatizan las ventajas del trabajo colaborativo ante el trabajo cooperativo, entre las que se resaltan las habilidades interpersonales y el aumento del compromiso, que son cruciales para el éxito académico y profesional en estudiantes de Educación Superior.

Por último, se mencionan algunas herramientas digitales que facilitan el trabajo y el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes, ya que la adecuada selección de estos recursos digitales favorece una colaboración efectiva y maximiza los beneficios del aprendizaje colaborativo.

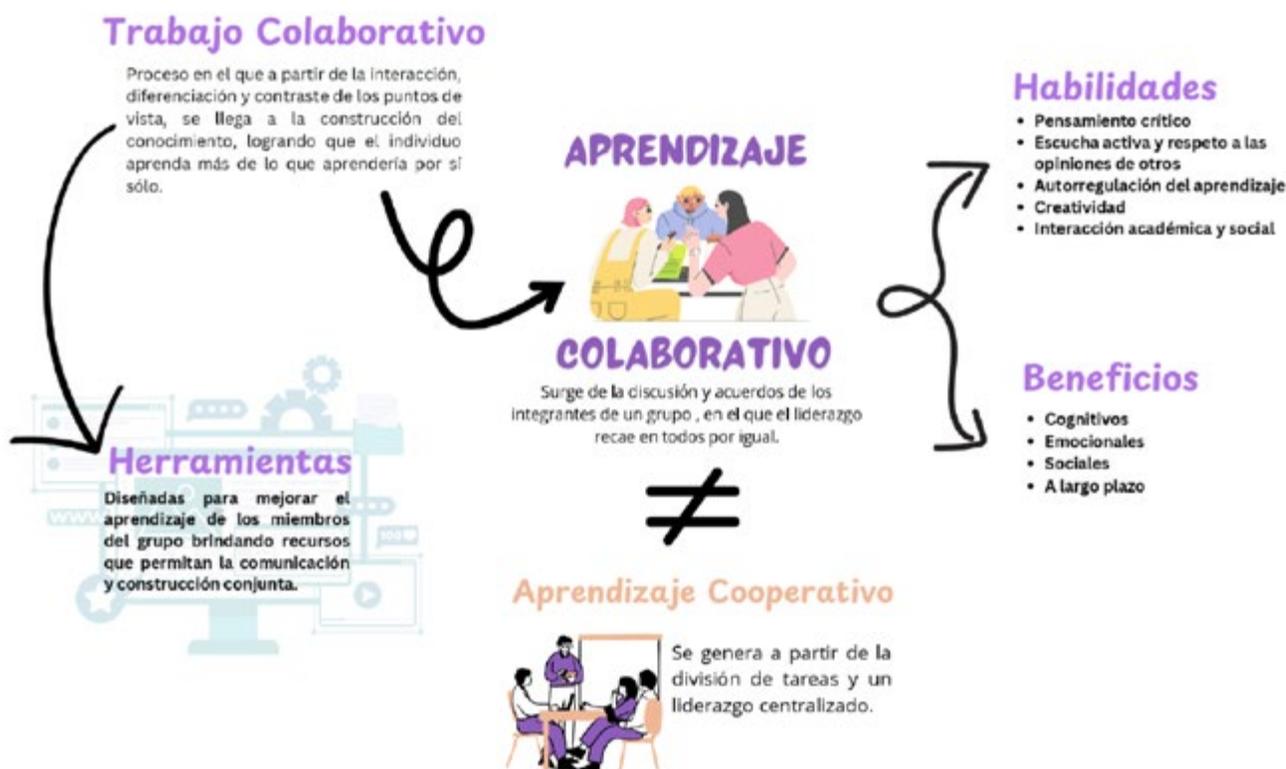


Figura 1. Aprendizaje colaborativo y sus elementos. Fuente: Elaboración propia

¿Qué es el aprendizaje colaborativo?

El aprendizaje colaborativo se centra en un consenso entre los miembros del grupo, fomentando así un ambiente donde todos los participantes contribuyen de manera equitativa, promoviendo la discusión y llegando a acuerdos, dejando de lado la negociación y la competencia entre los integrantes (Osalde, 2015).

Para que se lleve a cabo se deben de considerar las siguientes premisas:

- » Llegar al consenso a través del intercambio de ideas entre los miembros del grupo.

- » Que la participación de los integrantes del grupo sea directa y exista entre ellos el compromiso y la voluntad de hacer.

¿Cuál es la diferencia entre aprendizaje colaborativo y cooperativo?

El aprendizaje colaborativo se basa en estrategias pedagógicas apoyadas con la tecnología de comunicación e informática, lo que permite promover ambientes de aprendizaje interactivos donde el estudiante es el responsable de su aprendizaje, mientras que en el aprendizaje cooperativo el profesor es el que incide de manera central en la estructuración del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que, de acuerdo con Osalde (2015), en el aprendizaje cooperativo se da una división de tareas para posteriormente integrarlas hacia

 Aprendizaje colaborativo		 Aprendizaje cooperativo
<ul style="list-style-type: none"> • Estimula la creatividad. • Requiere de una preparación menos avanzada para trabaja con grupos. • Software: No determinante, flexible, debe brindar posibilidades virtuales limitadas. • Se da una división de tareas para favorecer el logro de los objetivos a partir de la motivación extrínseca de los integrantes. • Los estudiantes deben de dudar de las respuestas. • Se comparte la responsabilidad, el conocimiento se construye de forma grupal. El profesor de las bases. 	<p>Flexibilidad</p> <p>Preparación</p> <p>Uso de la tecnología</p> <p>Asumir responsabilidades</p> <p>Aportación</p> <p>Participación del profesor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Posee reglas rígidas. • Requiere de una preparación más avanzada para trabaja con grupos. • Software: Es rígido, contiene todo lo que se puede y no hacer. • Requiere de una división de tareas entre los integrantes del grupo. • Los estudiantes deben aceptar las respuestas. • El profesor es el responsable de estructurar el proceso para llevar la tarea a cabo.

Tabla 1. Diferencias entre el aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo. *Nota:* Adaptado de *Comparación entre el aprendizaje colaborativo y aprendizaje cooperativo*, Osalde Rodríguez, (2015), https://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/El_aprendizaje_colaborativo_y_el_aprendizaje_cooperativo_en_el_ambito_educativo.pdf

el logro del objetivo; en cambio, en el aprendizaje colaborativo se comparte la responsabilidad y se da mayor énfasis al proceso antes que a la tarea, de tal forma que se construye el conocimiento a través de la colaboración grupal.

Estas diferencias se pueden observar en la tabla 1.

Si bien se pueden identificar características representativas tanto del aprendizaje colaborativo como del aprendizaje

cooperativo, según Roselli (2016) la distinción es más profunda: mientras que en el aprendizaje cooperativo identificamos actividades o estrategias concretas que el docente lleva a cabo en el aula para fomentar un intercambio entre grupos pequeños, facilitando el desarrollo de habilidades sociales; el aprendizaje colaborativo se enmarca en una epistemología socioconstructivista, donde se considera que el conocimiento es resultado de los procesos de intercambio y construcción conjunta; este proceso involucra a pares, docentes y a todo el contexto donde la enseñanza ocurre. Se entiende entonces que la diferencia entre aprendizaje cooperativo y colaborativo tiene una base ideológica.

Un consenso entre los miembros del grupo, fomentando así un ambiente donde todos los participantes contribuyen de manera equitativa, promoviendo la discusión y llegando a acuerdos.

¿Qué es el trabajo colaborativo?

Una vez que hemos entendido lo que es el aprendizaje cooperativo, resulta relevante explicar lo que es el trabajo colaborativo, ya que uno es consecuencia del otro (Revelo-Sánchez *et al.*, 2018).

De esta manera, podemos entender al trabajo colaborativo como el proceso en el que los integrantes de un grupo interactúan compartiendo, diferenciando y contrastando sus puntos de vista, hasta llegar a la construcción del conocimiento, logrando que el individuo aprenda más de lo que aprendería por sí solo (Guitert y Jiménez, 2020).

Scagnoli (2006) menciona que existen directrices para guiar el trabajo colaborativo y generar el aprendizaje, dichas directrices se comparten a continuación:

- » Interdependencia positiva: los miembros de un grupo trabajan en pos de un objetivo compartido y comparten recursos y conocimientos entre sí.
- » Fomento de la interacción: los integrantes del grupo se brindan mutuamente ayuda a través de sus contribuciones individuales, promoviendo así la colaboración en el proceso de aprendizaje.
- » Responsabilidad individual: cada miembro del grupo es responsable de su aporte individual y de cómo este contribuye al aprendizaje del conjunto.
- » Desarrollo de habilidades y destrezas de trabajo en equipo: los miembros del grupo deben comunicarse efectivamente, ofrecer apoyo a sus compañeros y contribuir constructivamente al trabajo grupal.
- » Interacción positiva: cada miembro del grupo debe mantener relaciones cooperativas con los demás y estar dispuesto a dar y recibir comentarios y críticas constructivas sobre sus contribuciones.

Estos principios fueron desarrollados por Johnson y Johnson en 1986, pero, en general, han servido como base en otros estudios e investigaciones para la implementación exitosa de estrategias de aprendizaje colaborativo en entornos educativos.



En el ámbito educativo, resulta enriquecedor implementar el trabajo colaborativo como un modelo de aprendizaje interactivo que invita a los estudiantes a construir juntos metas establecidas consensuadamente, de tal manera que el trabajo colaborativo no se considere una técnica, sino que se convierta en una filosofía de interacción que implica el respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo (Maldonado, 2007).

En este punto, resulta oportuno destacar que en el trabajo colaborativo no existe una asignación de roles para la resolución de las diferentes tareas, sino que estas se distribuyen entre todos los miembros del grupo; de igual manera, el liderazgo está centrado y distribuido entre todos los integrantes.

¿Qué habilidades se desarrollan con el aprendizaje colaborativo?

Leidner y Jarvenpaa (1995, como se citó en Scagnoli, 2006) y Boud *et al.*, (2014, como se citó en Guerra *et al.*, 2019) destacan las siguientes habilidades que se pueden desarrollar a partir del trabajo colaborativo:

- » La capacidad de aprender a trabajar con los otros/as.
- » Pensamiento crítico.
- » La escucha activa y el respeto a las opiniones del resto del grupo.



En el aprendizaje colaborativo se comparte la responsabilidad y se da mayor énfasis al proceso antes que a la tarea, de tal forma que se construye el conocimiento a través de la colaboración grupal.

- » La capacidad de razonar y argumentar las ideas desde un pensamiento crítico y reflexivo.
- » La capacidad de proponer soluciones creativas y diversas a un mismo problema.
- » La capacidad de autorregular el aprendizaje y el de los otros/as a partir de la toma de decisiones personales y de equipo.
- » La capacidad de autoevaluarse y coevaluar durante todo el proceso de aprendizaje.

Además de las habilidades que se describen anteriormente, la interacción académica y social que se promueve a través del trabajo colaborativo trae consigo beneficios y ventajas que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes.

En el ámbito educativo, resulta enriquecedor implementar el trabajo colaborativo como un modelo de aprendizaje interactivo que invita a los estudiantes a construir juntos metas establecidas consensuadamente.

¿Cuáles son los beneficios y ventajas del aprendizaje colaborativo?

A partir de algunas revisiones de las investigaciones que se han realizado acerca del tema (Vaillant y Manso, 2019; Guerra *et al.*, 2019; Leidner y Jarvenpaa, 1995, como se citó en Scagnoli, 2006) es posible clasificar los beneficios del aprendizaje colaborativo para los estudiantes en:

Cognitivos

- » Explican a otros y escuchan diversos puntos de vista, consolidando sus conocimientos y profundizando en su comprensión.
- » Analizan, evalúan y toman decisiones respecto a la información que reciben, desarrollando habilidades de pensamiento crítico.
- » Enfrentan desafíos en grupo y buscan soluciones en conjunto, lo que les permite la resolución de problemas.
- » Evalúan sus propias acciones, desarrollando estrategias de aprendizaje más efectivas.

Emocionales

- » Identifican el aporte que hacen en la resolución de problemas colectivos, fortaleciendo así la seguridad en sí mismos y su autoestima.
- » El saberse escuchados genera un sentido de pertenencia que aumenta la motivación en sus procesos de aprendizaje.



Sociales

- » Intercambian ideas y opiniones con sus pares, mejorando sus habilidades de comunicación y escucha.
- » Mejoran las relaciones interpersonales.
- » Desarrollan la habilidad para discernir y comunicar sus ideas y opiniones a otros con un enfoque positivo y constructivista.



A largo plazo

- » La comunicación, resolución de problemas y trabajo colaborativo son habilidades para la vida altamente valoradas en el mundo profesional y laboral.
- » Aprender a resolver en conjunto problemas comunes facilita la integración a su comunidad como ciudadanos justos, equitativos y comprometidos.

¿Qué herramientas tecnológicas facilitan el aprendizaje colaborativo?

Las herramientas de tipo colaborativo son definidas por Red temática sobre Aprendizaje Colaborativo y Virtual: RACEV por sus siglas en español (s.f., como se citó en Galindo *et al.*, 2015, p. 29) como aquellas que están orientadas a mejorar el aprendizaje de los miembros del grupo a partir del trabajo colaborativo, brindando recursos que permitan la comunicación y construcción conjunta.

A partir de esto, Galindo *et al.*, (2015) describen las siguientes categorías de herramientas de tipo colaborativo:

- » Herramientas de comunicación: son aquellas herramientas que permiten entablar comunicaciones sincrónicas y asincrónicas de forma grupal, lo que permite dialogar, discutir y llegar a acuerdos en relación con un tema o problemática.
- » Herramientas de colaboración: son herramientas que permiten el desarrollo de un trabajo en equipo a través de la interacción y participación de todos los miembros; en estas es posible que se refleje el avance y las aportaciones del grupo.



- » Herramientas de construcción: son herramientas que facilitan la construcción del conocimiento a través de la integración de las aportaciones del grupo, además de permitir la realización de trabajos, promueven la exhibición de estos.

Con base en lo anterior, se puede establecer que las herramientas de colabo-

ración promueven la participación de todos los miembros, el intercambio de ideas, el seguimiento del progreso, facilitan la creación de conocimiento y la presentación de trabajos.

A continuación, se describen algunas herramientas que cumplen con las características antes mencionadas y por lo tanto posibilitan el aprendizaje colaborativo.

Tabla 2. Ejemplos de herramientas digitales. Fuente. Elaboración propia, según la clasificación de Galindo *et al.* (2015).

Herramientas de comunicación	Herramientas de colaboración	Herramientas de construcción
Google Chat: permite la comunicación sincrónica y asincrónica, a través de mensajes y la posibilidad de compartir archivos y tareas dentro de un equipo de trabajo.	Google Docs, Google Sheets y Google Slides: facilitan la colaboración grupal permitiendo que varios usuarios editen documentos, hojas de cálculo y presentaciones simultáneamente y agreguen comentarios, lo que permite visualizar las aportaciones de cada participante.	Perrusal: permite la construcción de conocimiento a partir de la lectura colaborativa, donde los estudiantes comentan y discuten sobre los textos, fomentando el pensamiento crítico y la comprensión colectiva.
Foro (moodle): promueve la interacción asincrónica mediante la discusión de temas, ya sea a través de foros organizativos, abiertos o de debate.	Padlet: crea un espacio colaborativo donde los estudiantes pueden compartir ideas de manera visual y trabajar en proyectos de manera conjunta. También permite la construcción del conocimiento a través de la organización visual de ideas y la creación de proyectos digitales que pueden ser exhibidos.	
Meet: permite la comunicación sincrónica a través de videoconferencias en tiempo real y la posibilidad de debatir en salas de grupos.	Canva: es una herramienta colaborativa que permite la creación y edición simultánea de recursos audiovisuales como presentaciones, videos e infografías en equipo.	Taller (moodle): facilita la colaboración entre pares y la construcción de productos finales al integrar tanto la autoevaluación como la coevaluación, reflejando el proceso completo de aprendizaje y construcción de conocimiento.
	Miro: es una pizarra virtual donde los integrantes de los grupos de trabajo pueden realizar lluvias de ideas, mapas mentales, organización de actividades, facilitando actividades de investigación ideación y creación colaborativa.	

	Trello: herramienta visual que permite gestionar proyectos, organizar el flujo de trabajo, supervisar tareas. También permite compartir archivos con el grupo de trabajo.	
Slack: herramienta que permite enviar mensajes, hacer videollamadas, compartir archivos, organizar las actividades a realizar y establecer un flujo de trabajo.		
	Monday: sistema operativo que permite organizar actividades visualmente a través de tableros y calendarios colaborativos, compartir documentos y editarlos en conjunto.	
	Genially: herramienta colaborativa que permite la creación y edición simultánea de recursos interactivos y audiovisuales como presentaciones, videos, imágenes y juegos o <i>quizz</i> .	
		Mindmeister: herramienta que permite crear mapas mentales en tiempo real de forma colaborativa, facilitando la planificación, organización. Además de que puede fomentar la creatividad.
		Draw.io: aplicación que permite la elaboración de diagramas de flujo, mapas mentales y esquemas de manera colaborativa en tiempo real.

El aprendizaje colaborativo sigue siendo una práctica vigente y una alternativa innovadora y eficaz para la enseñanza a nivel superior, que permite formar estudiantes más competentes, autónomos y preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Conclusión

A partir del trabajo colaborativo se puede facilitar un desarrollo integral en los estudiantes universitarios. Al promover la interacción, la comunicación y la construcción conjunta del conocimiento, el aprendizaje colaborativo favorece la adquisición de habilidades cognitivas, socioemocionales y profesionales altamente demandadas en el contexto actual.

Las revisiones a las investigaciones acerca del tema demuestran que los beneficios de un contexto de enseñanza donde se priorice el aprendizaje colaborativo abarcan

no solamente las mejoras en el rendimiento académico, sino del desarrollo personal y profesional.

El aprendizaje colaborativo sigue siendo una práctica vigente y una alternativa innovadora y eficaz para la enseñanza a nivel superior, que permite formar estudiantes más competentes, autónomos y preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI.



Figura 2. Herramientas digitales para el trabajo colaborativo.

Es necesario continuar investigando y desarrollando nuevas estrategias para optimizar su implementación y maximizar sus beneficios; así como entender las ventajas que tiene a largo plazo en contextos específicos, como es el caso de su implementación en la educación, no solo bajo el modelo tradicional presencial, sino también en otras modalidades, como a distancia o híbridas. 🧩

Referencias

- » Galindo, R., Ruiz, E. y Martínez, N. (2015). *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*. Cenid Editorial. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5434411>
- » Guerra, M, Rodríguez, J., y Artiles, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 269-281. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- » Guitert, M. y Jiménez, F. (2000). Aprender a colaborar. *Cooperar en clase: Ideas e instrumentos para trabajar en el aula*. A. Campiglio y R. Rizzi, Eds.
- » Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), pp. 263-278.
- » Osalde, M. (2015). *El aprendizaje colaborativo y el aprendizaje cooperativo en el ámbito educativo*. Universidad Mexicana. https://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/El_aprendizaje_colaborativo_y_el_aprendizaje_cooperativo_en_el_ambito_educativo.pdf
- » Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C., y Jiménez-Toledo, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134.
- » Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- » Scagnoli, N. (2006). El Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia. *Investigación y ciencia*, (36) 39-47 <https://investigacion.uaa.mx/RevistaIyC/archivo/revista36/Articulo%206.pdf>
- » Vaillant, D. y Manso, J. (2019) Aprendizaje colaborativo. Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. *SUMMA*. <https://panorama.oei.org.ar/dev2/wp-content/uploads/2019/05/APRENDIZAJE-COLABORATIVO.pdf>

Educación para la paz como instrumento pedagógico

en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las relaciones internacionales



Antonio Lougiani Castillo Garcidueñas

Profesor de Tiempo Completo de la Licenciatura en Relaciones Internacionales en la Universidad Rosario Castellanos, Unidad Gustavo A. Madero.

Introducción

A los estudiantes de la Licenciatura en Relaciones Internacionales de la Universidad Rosario Castellanos de la Ciudad de México (en lo sucesivo URC) se les dificulta desarrollar habilidades y aprendizajes, por lo que se propone la implementación de un modelo educativo a partir de la educación para la paz.

Con la implementación de la propuesta, incorporándola de forma transversal en los problemas prototípicos, incidentes críticos, evidencias integradoras, tareas y evaluaciones auténticas de la Licenciatura en Relaciones Internacionales, se contribuirá a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la práctica pedagógica.

La no enseñanza práctica de las Relaciones Internacionales se basa únicamente en una enseñanza teórico-conceptual del objeto de estudio, por lo que se hace

una propuesta crítica de incorporación de la educación para la paz como instrumento pedagógico del problema prototípico.

Cuando hablamos de enseñanza a estudiantes de Relaciones Internacionales, se debe atender a la naturaleza de su formación trans, multi e interdisciplinaria con connotaciones filosóficas, económicas, políticas, sociales, culturales, entre otras.

El modelo de enseñanza de la URC es una nueva opción educativa pública, gratuita y abierta a toda la ciudadanía que facilita la integración a estudiantes que requieren horarios flexibles. El modelo híbrido permite asistir al aula y aprender de los docentes, y posteriormente, con las actividades en línea, el alumnado complementa sus estudios, hace sus propias investigaciones.

La actual URC se crea a partir de procesos de calidad y ayuda a los estudiantes con su formación. Cuenta con profesores de gran nivel académico altamente especializados, tienen buena participación, se vinculan muy bien con el alumnado. Cuenta con nuevas ideas, nuevas carreras, nuevas visiones, conjuntando modelos como el de la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional.

El perfil del alumno de la URC es de un rango de edad bastante amplio, es decir, son estudiantes que ingresan recién al

El modelo de enseñanza de la URC es una nueva opción educativa pública, gratuita y abierta a toda la ciudadanía que facilita la integración a estudiantes que requieren horarios flexibles.



concluir el bachillerato, muy jóvenes, pero también se cuenta con estudiantes que tienen otra licenciatura y que ya trabajan, o bien, con otros que han dejado de estudiar por varios años y que tienen interés de iniciar y culminar una licenciatura.

La URC es una gran oportunidad para toda la población que quiere estudiar o seguir estudiando. Los únicos requisitos son contar con un certificado de bachillerato y la intención de seguir estudiando. La forma de ingreso es a través de un proceso de inducción, diferente a los modelos tradicionales, que implican por lo general la aprobación de un solo examen. Es una forma diferente de ser de una institución educativa.

No se realiza un examen de admisión, sino un proceso que comienza con la publicación de dos convocatorias de ingreso al año, la primera a comienzos del año y la otra

a mediados. La URC ofrece un programa de ingreso que consiste en un curso totalmente en línea con una duración de aproximadamente tres semanas. Se trata de un programa formativo que tiene el propósito de diagnosticar y desarrollar las habilidades de lecto-escritura, comunicación y de pensamiento lógico-matemático con las que el alumno ingresa a la universidad. Ese ejercicio ayuda al alumno a identificar las habilidades que debe reforzar.

El modelo híbrido permite asistir al aula y aprender de los docentes, y posteriormente, con las actividades en línea, el alumnado complementa sus estudios, hace sus propias investigaciones.



Educación para la paz

La educación para la paz es un modelo que se caracteriza por la superación de dificultades a través de la formación de seres humanos con capacidades para desarrollar conductas de convivencia pacífica, que permitan a su vez el desarrollo económico, social y humano de toda la población.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, s.f.) define a la educación para la paz como “un proceso de promoción del conocimiento, capacidades, actitudes y valores necesarios para producir cambios de comportamiento que permitan a los niños, jóvenes y adultos prevenir los conflictos y la violencia”. Asimismo, resolver diferencias de forma pacífica y crear acuerdos que conduzcan a la paz de manera personal y grupal.

Dentro del ámbito educativo este concepto debe entenderse como la utilización de un conjunto de conocimientos y metodologías orientados a construir espacios donde se puedan abordar temáticas para encontrar la solución pacífica de controversias y generar cambios positivos en los individuos y en la comunidad, a partir del respeto y de las libertades de cada uno.

Para Roberto Andrés Guadarrama Barretero, miembro fundador del Colectivo de Educación para la Paz, A. C., la educación para la paz, en el caso de México, implica algunas formas conceptuales que hay que tomar en cuenta. La violencia se entiende en algunos ámbitos como aquel entorno en el que no se nos permite desarrollarnos como personas, es decir, cualquier interacción que nos frene, nos limite, nos reprima.

Hay algunas categorizaciones que se desarrollan, por ejemplo, en el marco de la violencia intrafamiliar, la

violencia física, la violencia psicológica, la violencia emocional, la violencia económica, la violencia sexual.

En el pensamiento del sociólogo y matemático noruego Johan Galtung (2003) se plantea un triángulo. En la parte superior coloca la violencia directa, que se asemeja a un iceberg, en el entendido de que solamente se ve una parte.

En la base, lo que no está visible son tanto la violencia cultural como la violencia estructural. La violencia cultural son mitos, creencias, falsas ideas que se han propagado a lo largo de siglos a través de la construcción de pensamientos e historias en diferentes espacios y momentos. En términos de género, por ejemplo, destaca el machismo.

Paralelamente, la violencia estructural es la que se ejerce para reprimir nuestros derechos humanos. Se puede entender más por lo que provoca, por ejemplo, ignorancia, pobreza, la permanencia del *status*

En los ámbitos educativos se trabaja con particular énfasis en la violencia cultural, para desaprender o reaprender otras formas de comportamiento humano y la búsqueda de alternativas ante situaciones cotidianas.



quo, y no propiamente por los obstáculos al desarrollo de las personas. Los derechos humanos básicos están limitados. Este tipo de violencia la ejerce quien más tendría que garantizar nuestros derechos como personas, que en este caso son el Estado y sus instituciones.

La importancia de este esquema se interpreta a partir de entender que toda violencia directa siempre va a provenir de violencia cultural y/o de violencia estructural. En la actualidad, cuando hablamos de violencia, se logra contrarrestar la violencia directa principalmente.

Existen acciones desde el ámbito jurídico-legal dirigidas a contrarrestar la violencia estructural. También se trabaja desde el ámbito social y educativo para disminuir y contrarrestar los casos de violencia simbólica y violencia cultural.

La educación para la paz va a tratar de trabajar contra la violencia cultural y contra la violencia estructural. En los ámbitos educativos se trabaja con particular énfasis en la violencia cultural, para desaprender o reaprender otras formas de comportamiento humano y la búsqueda de alternativas ante situaciones cotidianas.

El concepto de paz para Galtung se plantea como un valor universal, es un significado que le da sentido a nuestra vida con múltiples significados en los diferentes idiomas. Cada sociedad se desarrolla de manera diferente, con diferentes intereses y necesidades, por lo tanto, nuestros valores pueden ir cambiando.

De acuerdo con Galtung (2003), la paz no es una ausencia de guerra y no es la ausencia de conflicto. Para Galtung la paz se considera como el proceso de realización de la justicia. Podríamos agregar la equidad, ya que mientras persista una estructura patriarcal no permitirá que alcancemos la paz.

Retomando a Galtung, la paz es toda ausencia de violencia, incluidas la cultural y la estructural. Para Galtung México enfrenta el flagelo de la violencia estructural, la violencia directa: hay violencia cultural o cultura de la violencia. Donde hay violencia siempre hay un conflicto no resuelto, es decir, la paz no es la ausencia de conflicto únicamente.

La violencia puede ser física, somática, psicológica, verbal, entre otras. Es consecuencia de un conjunto de conductas y comportamientos humanos a través de la manifestación de sentimientos como el miedo, el odio, la desconfianza, el egoísmo, el enfado, la indignación y la venganza, que se convierten en un gran obstáculo para el crecimiento y desarrollo de las comu-

La educación para la paz comprende tres ámbitos: el individual, el relacional y el social, de acuerdo con la propuesta de Galtung.



nidades. La violencia permea en la escala de valores de los individuos.

La educación para la paz comprende tres ámbitos: el individual, el relacional y el social, de acuerdo con la propuesta de Galtung. Puede considerarse como un estilo de vida para afrontar conflictos en nuestras relaciones sin el uso de la violencia y también puede ser una palanca de transformación social.

Es importante distinguir los conceptos de violencia y agresividad. La segunda es una fuerza vital y necesaria para todas las especies, porque sin agresividad seríamos muy vulnerables. De manera que es una fuerza innata, mientras que la violencia se aprende.

Considero que si utilizamos nuestra agresividad para destruir estamos ejerciendo violencia, pero también la agresividad podemos aprenderla para construir y

desarrollar lo que se denomina no violencia. Toda la violencia es agresividad, pero no toda la agresividad es violencia.

La no violencia se refiere a no actuar con violencia, entendida como una falta de agresividad o pasividad, como algo peligroso, porque muchas ocasiones es cómplice de la violencia. La pasividad no es lo mismo que el pacifismo.

Las herramientas implican conocernos como personas, construir confianza como una mínima garantía de respeto, construir comunicación afectiva y efectiva.



Por otra parte, conviene diferenciar entre los conceptos de *luchar* y *pelear*. Pelear es una forma de atacar, mientras que luchar se relaciona con defenderse. Desde la agresividad positiva y constructiva podemos buscar la paz luchando a favor de nuestros derechos humanos. Si la agresividad puede ser un elemento de desarrollo humano constructivo, “no violencia”, como concepto, se entiende como actuar sin violencia. La diferencia radica en hacer o no hacer.

De igual manera debemos distinguir los conceptos de *conflicto* y *violencia*: de forma recurrente muchos conflictos se desarrollan a través de la violencia. Desde la educación para la paz podemos aprender a reeducarnos con una serie de herramientas, para que cuando estemos frente a un conflicto podamos afrontarlo sin llegar a la violencia.

Las herramientas implican conocernos como personas, construir confianza como una mínima garantía de respeto, construir comunicación afectiva y efectiva, ya que muchos conflictos se han dado por malentendidos y errores en la comunicación, también se requiere de cooperación y colaboración, tomando en cuenta que vivimos en un mundo muy competitivo.

La educación para la paz promueve el desarrollo de competencias y no la competición. Las competencias son una serie de habilidades para desarrollar conocimientos y actitudes en el sentido de la congruencia entre lo que se dice, piensa y hace.

La competición tiene más que ver con una actitud de querer obtener algo a través de quitárselo a alguien más, en una lógica de ganar-perder. Desafortunadamente, en un mundo tan competitivo es muy posible que la competición genere violencia. Es muy difícil entonces llegar a la cooperación.

La educación contra el conflicto comporta herramientas que se denominan “provención” y que se enseñan en talleres vivenciales, a partir de una metodología socioafectiva o vivencial y participativa, en donde es importante el conocimiento de todas las personas y no solamente el del facilitador, en ese marco se enseña que, ante los diferentes problemas, se puede utilizar estas herramientas y de manera transversal la perspectiva de género.

Los conflictos son inevitables, inherentes a las relaciones humanas en cualquier ámbito, ya que un concepto fun-



damental que reconoce la educación para la paz es la diversidad de diferentes formas de creer, diferentes formas de pensar, diferentes formas de ser. Por el solo hecho de ser diversos habrá conflictos.

Un conflicto no es sinónimo de violencia, ya que un conflicto se va a entender como una contraposición y divergencia entre al menos dos partes, ya sea de intereses, necesidades, valores e incluso de deseos. Cuando tenemos contrapuestos intereses, necesidades o creencias hay un conflicto que no es sinónimo de violencia. En un mundo competitivo de la idea ganar-perder es muy difícil afrontar un conflicto sin violencia.

Distingamos la educación para la paz y la educación para la resolución de conflictos, porque sí podemos evitar la crisis del conflicto, es decir, la violencia. Reafirmando que el conflicto es inherente a cualquier relación humana, pero a través de las herramientas adecuadas podemos aprender a asumir en nuestras vidas la comunicación y para la cooperación afrontar los diferentes conflictos que se nos presenten sin el ejercicio de la violencia.

Se distinguen tres tipos de prácticas a saber: la conciliación de los traumas del pasado, mediación para los conflictos del presente y construcción de proyecto para el futuro. La mediación se hace con preguntas, con diálogo y búsqueda mutua.

Por su parte, la negociación se hace con debate, para imponer a la contraparte que mis argumentos son mejores. Para la mediación no se trata de vencer, sino de buscar y encontrar soluciones a las grandes problemáticas. La construcción de proyectos es muy importante, se trata de la paz positiva, es decir, cooperación por beneficio mutuo e igualdad, que en el pensamiento de Galtung es el principal problema de

Occidente, pues siempre se busca un beneficio adicional que se aleja de la paz e impone el dominio.

Para Galtung la violencia estructural de México es una desigualdad totalmente inaceptable. Tenemos malos gobiernos, miles de personas mueren diariamente, muchas de ellas de hambre, de enfermedades prevenibles y curables, pero que carecen de recursos económicos. Mucha gente sufre con una vida marginada, intentando sobrevivir diariamente sin poder adquisitivo y, por lo tanto, no pueden participar de la economía.

La violencia estructural directa, injusticia social y el narcotráfico tienen que ver con la pobreza. Se tienen que frenar las desigualdades socioeconómicas de la población a través de la educación en busca de una mayor igualdad, a partir del control de la economía financiera y de incentivar amnistías.

Conclusiones

En la Universidad Rosario Castellanos solamente se implementa una enseñanza teórico-conceptual de las Relaciones Internacionales y no se aplica una enseñanza práctica, por lo que los estudiantes egresados carecen de muchas habilidades profesionales, como la educación para la paz como parte del modelo híbrido dual de la escuela en los problemas prototípicos.

Desde su creación la URC asume a la educación como la palanca de transformación humana y social de desarrollo sostenible para mejorar las condiciones de vida de nuestra ciudad.

Se debe evolucionar de una práctica docente aislada o alejada de la investigación hacia una enseñanza para la investigación. Muchas veces, cuando el docente imparte clases y se reflexiona sobre la secuencia didáctica para que los estudiantes aprendan, de forma consciente o inconsciente se deja a un lado la investigación, es decir, nos enfocamos de lleno en abordar los contenidos, pero sin generar en los estudiantes el gusto por la investigación.

Lo que se busca con la investigación formativa aplicada a la educación para la paz es que se alineen todos los procesos educativos de manera bidireccional, es decir, del docente hacia los alumnos y viceversa, en un proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación formativa consiste en desarrollar el gusto, interés y la pasión para y por la investigación del docente hacia sus estudiantes, de acuerdo con la propuesta desde la educación para la paz. La investigación formativa es un reto muy grande que tienen las instituciones de educación superior a nivel nacional e internacional.

Desde su creación, la URC asume a la educación como la palanca de transformación humana y social de desarrollo sostenible para mejorar las condiciones de vida de nuestra ciudad, a lo que, según nuestra consideración, la educación para la paz contribuye significativamente.

La URC ha venido enfrentando diversos desafíos, que tienen que ver tanto con la superación de las condiciones internas y de la formulación de un proyecto educativo, como con el contexto humano, social y planetario que nos pone en el centro de una permanente reflexión acerca de la necesidad de transformar nuestros modelos educativos y plantear nuevas políticas de articulación con el entorno y con la sociedad, con base en la implementación de un modelo de educación para la paz.

En este marco, el programa de gobierno de la doctora Sheinbaum Pardo en materia de educación superior partió de una consideración fundamental: habían transcurrido prácticamente dos décadas en las que no se había propuesto la creación de instituciones de educación superior públicas que ofrecieran servicios universitarios de alta calidad de manera gratuita y en la perspectiva de un modelo incluyente que atendiera en particular la necesidad de generar nuevas estrategias que garanticen la justicia social y la paz social, como bien lo promueve la educación para la paz.

Han pasado décadas de procesos sociales, económicos y educativos que han dejado fuera a miles de personas en nuestra ciudad que reclaman una opción educativa que no atienda la necesidad solamente del segmento de edad al corte, sino que asuma también que la educación superior es un derecho



humano para personas adultas que en un momento dado no tuvieron la posibilidad de incorporarse a la educación superior.

La URC nace con una misión muy clara: proveer servicios de educación de calidad que sean ante todo pertinentes, es decir, alineados a las complejidades del siglo XXI, a las transformaciones en materia tecnológica y digital que se presenten y a un mercado laboral cambiante, que exigen nuevas habilidades, como el enfoque que aporta la educación para la paz y perspectivas de desarrollo para sus estudiantes y por supuesto para sus egresados.

La URC ha ido avanzando en la formulación y cumplimiento de metas alineadas con ese espíritu. Ampliar la cobertura ha sido una de ellas y eso se demuestra con el hecho de que, desde su creación, se han matriculado ya cerca de 38 mil estudiantes, han egresado alrededor de tres mil, e incluso cincuenta personas han obtenido ya un título profesional. Aunque no bastaban solamente estos logros.

Fue necesario avanzar en una perspectiva de investigación y en la consolidación de modelos educativos

que brindaran una opción para atender las diversidades de la población y de las necesidades sociales que tenemos en la ciudad, por lo que considero que la incorporación de la educación para la paz como parte del modelo educativo de la URC redundará en avances significativos tanto en la práctica docente como en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En la actualidad reviste una enorme importancia la aprobación de la iniciativa con proyecto de decreto por el que se reforman diversas disposiciones de la Ley de Educación de la Ciudad de México, suscrita por la doctora Claudia Sheinbaum Pardo. Entre otros aspectos, supuso la transición del Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México “Rosario Castellanos” a Universidad Rosario Castellanos como un organismo descentralizado que, al poder tener patrimonio propio, con recursos y capacidad autogestiva, nos permita atender con mayor dinamismo, con mayor oportunidad, los grandes desafíos de una educación superior pública y gratuita que constituyen un bien público y social.

Se atienden aquellos aspectos que ayudan a reducir la injusticia social y la inequidad. La misión de la Universidad Rosario Castellanos tiene que ver con la reducción de brechas cognitivas, tecnológicas y de género que permitan, en el caso de las mujeres, tener una inserción crítica en este contexto y participar en

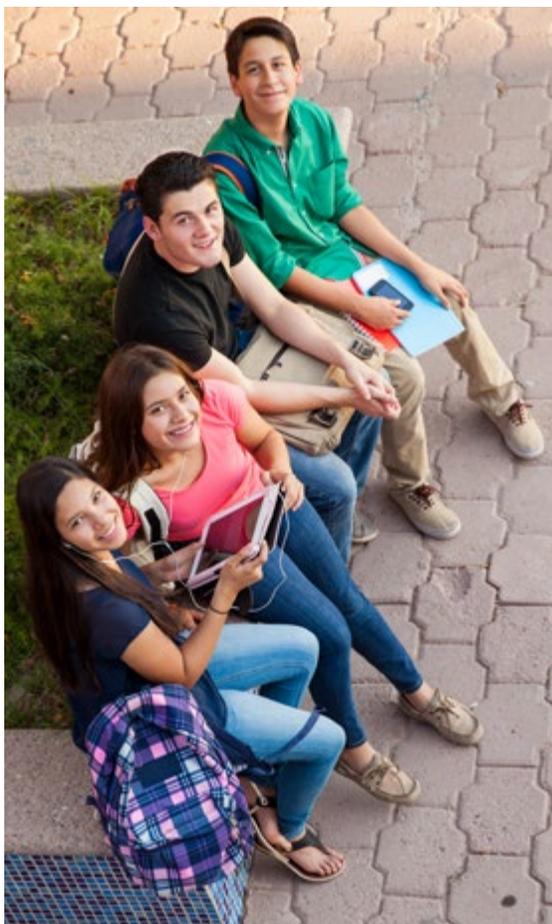
La Universidad Rosario Castellanos pretende mantener los pilares que dieron un carácter especial en su momento al IRC, fundamentalmente los relacionados con la innovación crítica y la responsabilidad social.

la construcción de un modelo de sociedad y ciudad donde la inclusión y la equidad constituyan la base del desarrollo, como bien lo establecen los pilares de la educación para la paz.

Hay todavía muchas tareas pendientes por atender. Como instituto se avanzó notablemente en la conformación de un modelo educativo que tiene la capacidad de establecer esquemas dialogantes con el entorno y modelos de vinculación y de trabajo con los distintos sectores que conforman la Ciudad de México para atender las necesidades sociales expuestas.

Como universidad se asume un compromiso en la conformación de un modelo de responsabilidad ética basado en enfoques alternativos de humanismo, que efectivamente sean comprensivos de los grandes desafíos sociales y humanos sostenibles que nuestra ciudad y país requieren, en concordancia con el modelo educativo de educación para la paz.

La Universidad Rosario Castellanos pretende mantener los pilares que dieron un carácter especial en su momento al IRC, fundamentalmente los relacionados con la innovación crítica y la responsabilidad social, pero hoy más que nunca la acción social tiene que mantener aquellos otros aspectos que nos permitan seguir avanzando en propuestas estratégicas e inteligentes que permitan una cobertura mayor, así



como el óptimo aprovechamiento del de los presupuestos que se asignan a educación y que también permitan garantizar que la formación que estamos desarrollando en la URC se traduzca en una masa crítica que el siglo XXI requiere para poder alcanzar diseños sociales alternativos con justicia social, con inclusión y equidad.

La URC seguirá constituyendo, de acuerdo con el programa de gobierno propuesto por la doctora Claudia Sheinbaum Pardo, la plataforma, la palanca de desarrollo y co-construcción de una posibilidad educativa distinta. Por lo anterior

se asume un compromiso con la creación de un futuro diferente en el que la educación siga constituyendo la base de nuestra identidad y la base del ejercicio de un derecho humano. ✚

Referencias

- » Acuña G. L. (2019). Itinerarios de la formación de investigadores educativos en México. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- » Galtung J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz.
- » Herrera, A. y Montero, M. (2021). *La hibridualidad en educación superior*. UNAM.
- » Instituto Rosario Castellanos (2023). *Investigación Formativa: Criterios para su evaluación y desarrollo*.
- » Malaret, J. (2007). *Negociación en acción: Acuerdos eficaces en la mesa de negociación*. Ediciones Díaz de Santos.
- » McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Educación.

Webgrafía

- » Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. (s/f). *Reglamento de la Asamblea General*. <https://www.un.org/es/ga/about/ropga/>
- » Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. (s/f). Resolución 65/283 *Fortalecimiento de la función de mediación en el arreglo pacífico de controversias, la prevención de conflictos y su solución*. <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4e71a2482>
- » Benavides, L. (2015, noviembre). *Derecho Internacional Humanitario*. http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas_CTDH_DerInternacionalHumanitario2aReimpr.pdf
- » Dallanegra, L. (2009). *El derecho internacional y los límites a la violencia. Reflexión Política*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11011851002>
- » OCDE. (2023). *Researchers (indicator)*. 10.1787/20ddf0f-en
- » ONU. (s/f). *Carta de las Naciones Unidas*. <https://www.un.org/es/about-us/un-charter>

Leyes

- » IRC. (2019). *Reglamento de Investigación del Instituto de Estudios Superiores de la Ciudad de México "Rosario Castellanos"*.

Si eres víctima o testigo de algún delito como:

#SESNSP

Extorsión



Secuestro



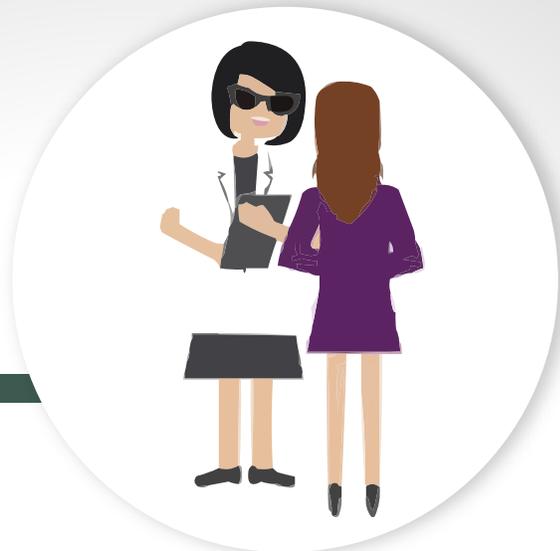
Robo de combustible



Venta de droga



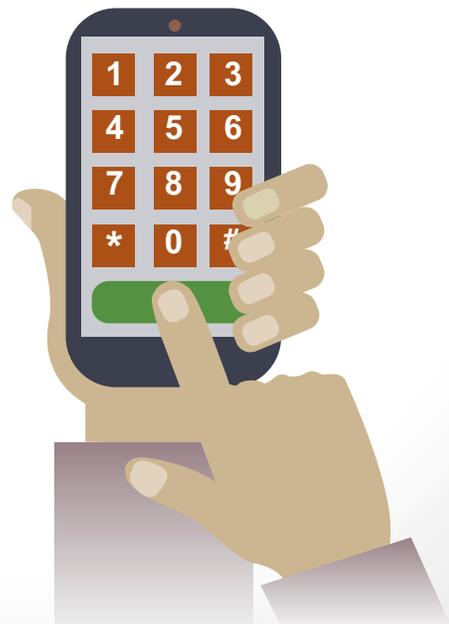
Trata de personas



Fosas clandestinas



Denuncia al



#089DenunciaAnónima fácil de recordar, ¡sencillo para denunciar!



SEGURIDAD
SECRETARÍA DE SEGURIDAD
Y PROTECCIÓN CIUDADANA



**SECRETARIADO
EJECUTIVO**
DEL SISTEMA NACIONAL
DE SEGURIDAD PÚBLICA

Cuetlaxóchitl:

flor que se marchita

Itzel Campos

Licenciada en Letras Hispánicas. Fue docente de la licenciatura en Humanidades y Narrativas Multimedia de la URC. Actualmente labora en la Casa Editorial Rosario Castellanos.

Cuetlaxóchitl, flor roja que se marchita, flor que nació de las huellas de sangre de los chontales, habitantes del pueblo de Tlachco (hoy Taxco, Guerrero), lugar en el que una sublevación llevó a los pobladores originarios de la zona a enfrentarse al ejército de Moctezuma, ante su negativa por pagarle tributo. En ese territorio de la batalla, se dice que crecía un arbusto de flores blancas, que hermosamente cubrían los bosques. Luego de la masacre, las flores se marchitaron y los aztecas la

nombraron como “flor que se marchita”. Cuando florecieron nuevamente, los arbustos se llenaron de flores, pero las que fueron blancas, se volvieron rojas, como el color de la sangre de los chontales muertos.

Esta es la leyenda azteca de la cuetlaxóchitl o flor de nochebuena, como popularmente la conocemos. Nombre que le fue dado luego de que, después de la Conquista, los frailes evangelizadores la conocieran y se dieran cuenta de que su floración llegaba a su cúspide en diciembre, pocos días antes del 24, en un solsticio de invierno; es así como la bautizaron con el nombre de flor de nochebuena o flor de Pascua, enlazando su nombre a la natividad de Jesús. Luego, durante el periodo virreinal de la Nueva España, fue utilizada para adornar las capillas y altares en las fiestas de Navidad.

De hecho, su belleza es mencionada por fray Bernardino de Sahagún en la *Historia de las cosas de la Nueva España*: “Hay otros árboles en las florestas que se llama cuetlaxóchitl, que cuando quiebran las ramas de estos árboles mana de ellas leche o un humor blanco como la leche; estos árboles crían unas flores que se llaman cuetlaxóchitl, las hojas de las cuales son como las



hojas del cerezo, pero muy coloradas y blancas; tienen el colorado muy fino. No tienen ningún olor, pero son hermosas y por eso muy apreciadas". Además, también poseía algunas otras cualidades, ya que los naturales o antiguos mexicanos, como Sahagún llamaba a los nahuas, daban agua de esta flor a las mujeres para que tuvieran mayor producción de leche materna.

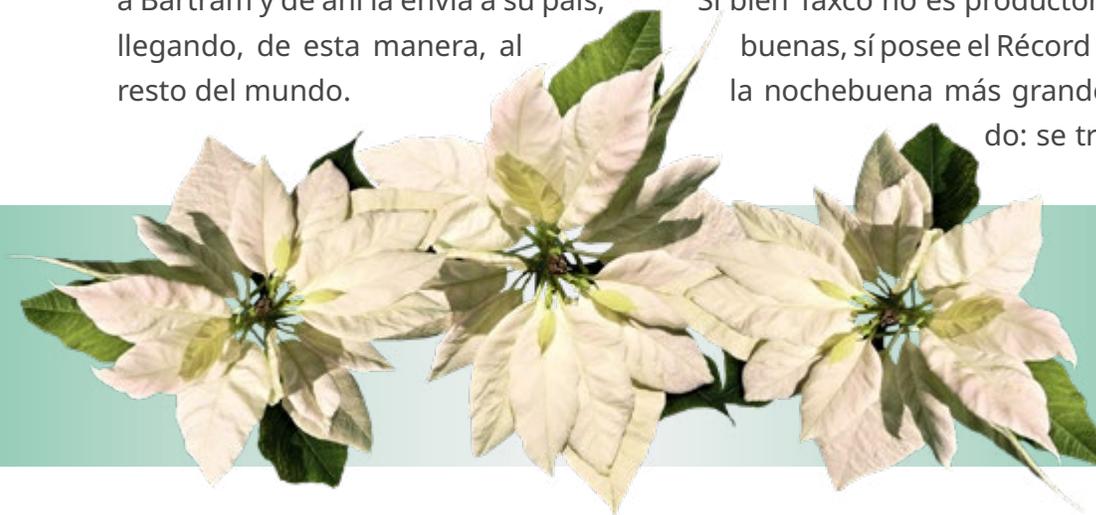
El hecho que llevó a la nochebuena a ser una planta de fama mundial fue dado por Joel R. Poinsett, ministro enviado a México en 1925 por el gobierno de Estados Unidos. A él se le atribuye la introducción de la planta a otras partes del mundo, pues se dice que encontró la nochebuena en Taxco, Guerrero en 1928 y que, tras una expedición realizada a diferentes lugares de México, envió al Jardín de Bartram, un vergel cultivado por una familia de botánicos estadounidenses ubicado en Filadelfia, cargamentos de diferentes plantas, entre los que probablemente se encontraban algunos ejemplares. Posteriormente, Robert Buist, un jardinero de Edimburgo, llegó a Bartram y de ahí la envía a su país, llegando, de esta manera, al resto del mundo.



La bautizaron con el nombre de flor de nochebuena o flor de Pascua, enlazando su nombre a la natividad de Jesús.

En México existen alrededor de 929 productores de la planta de nochebuena y los principales estados dedicados a su cultivo son Morelos, Michoacán, Distrito Federal, Puebla y Estado de México. El color más popular es el rojo, pero existen muchas más variedades de colores, como amarillo, blanco, salmón y hasta jaspeadas.

Si bien Taxco no es productor de nochebuenas, sí posee el Récord Guinness de la nochebuena más grande del mundo: se trata de una

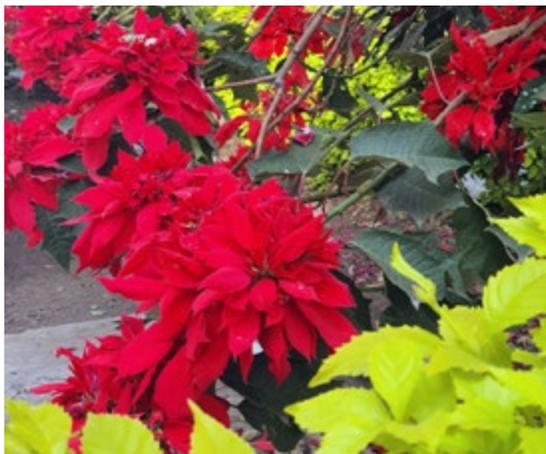




planta monumental formada por más de 5 mil macetas en la Plaza Borda; con ella se da inicio a las festividades de diciembre, lo cual es un evento que se convierte en un atractivo turístico de la ciudad.

Cabe señalar que la nochebuena crece en estado silvestre en la zona del centro de Guerrero y hasta el sur de Morelos y

El color más popular es el rojo, pero existen muchas más variedades de colores, como amarillo, blanco, salmón y hasta jaspeadas.



desde Sinaloa hasta Guatemala. La nochebuena silvestre posee características que la hacen diferente a la de cultivo, por ejemplo, son arbustos que pueden alcanzar hasta los cuatro metros de altura, sus brácteas están más separadas que las de las nochebuenas cultivadas, sus hojas son más delgadas y sus flores más escasas. Sin embargo, sí es posible encontrarla en otros estados de la República como plantas de jardín.

Un dato interesante sobre esta planta es que arroja más de una flor por cada tallo, es decir, brotan un conjunto de muy pequeñas flores amarillas que se encuentran agrupadas. Las hojas, que comúnmente son rojas, nos dan la impresión de pétalos, pero son en realidad hojas que cambian su color en diferentes épocas.

En nuestro país celebramos cada 8 de diciembre el Día Nacional de la Nochebuena con el fin de conmemorar su origen e importancia cultural e histórica, pues por años ha sido parte de la simbología que engalana las fiestas navideñas alrededor del mundo. ☸



16 DÍAS DE ACTIVISMO

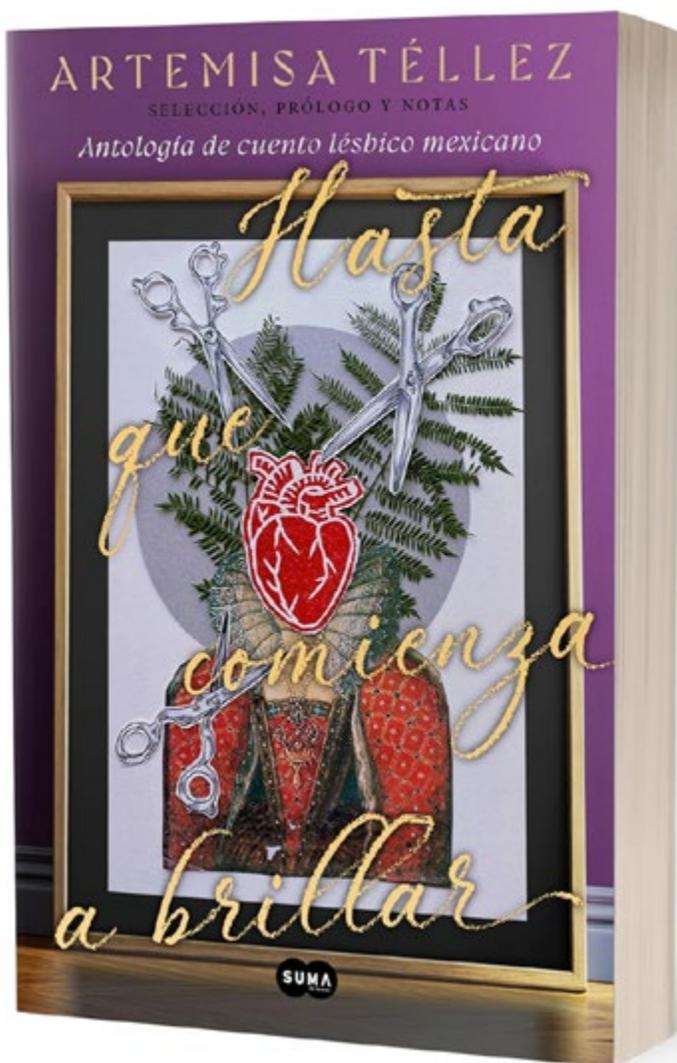


“ En la URC
reconocemos y
respetamos los derechos
humanos de todas las
personas ”



Cordón de Luna de 37 hilos y una bruja titiritera

Edna Ochoa



Tres aspectos generales llamaron mi atención en la *Antología de cuento lésbico mexicano*. *Hasta que comienza a brillar*, volumen que reúne 37 textos narrativos de escritoras mexicanas, bajo la selección, prólogo y notas de Artemisa Téllez¹.

El primero, la imaginación creadora dirigida hacia el género cuentístico; el segundo, la escritura hecha por mujeres, y el tercero, la temática que aborda lo lésbico.

¹ Esta presentación de *Hasta que comienza a brillar*. *Antología de cuento lésbico mexicano* se realizó en el Foro del Tejedor de la Cafabrería El Péndulo de la Ciudad de México, el 29 de julio de 2024. En la mesa de las presentadoras también participaron Artemisa Téllez y Criseida Santos Guevara.

Esos puntos intuitivamente me conectaron con el título de la antología, partiendo del prólogo, donde Artemisa Téllez pone de manifiesto que el nombre del libro procede de un verso de Emily Dickinson. Entonces, transcribo los dos versos de Dickinson, tal como están traducidos en español en el prólogo: “No conozco nada en el mundo que tenga tanto poder como la palabra. / A veces escribo una, y la miro, hasta que comienza a brillar”². Si bien, literalmente la frase “Hasta que comienza a brillar” se refiere a la palabra, de acuerdo con el verso de la poeta estadounidense, también sugiere que cada palabra es única, que resplandece, que posee su propio peso y especificidad dentro del conjunto y el sentido, por lo que esta antología, enmarcada o englobada en lo que comúnmente llamamos “literatura homosexual”, representa algo más que eso, representa la especificidad de la literatura lésbica, centrada en la relación erótica entre mujeres y bajo la autoría de mujeres, y particularmente, en este caso, del género del cuento. Sale a brillar con luz propia la literatura lésbica, se hace visible y en colectivo, con la reunión de los 37 textos que abarcan un periodo que inicia en 1979 y concluye en 2023. Textos narrativos que se espejean, con 54 poetas y sus poemas de la antología de poesía lésbica mexicana, *Versas y Diversas*³, publicada en 2020, bajo la coordinación de Paulina Rojas y Odette Alonso. Dos publicaciones de literatura lésbica escritas por mujeres, publicadas apenas en el siglo XXI, prueban el largo

camino histórico de las producciones de autoras en la conformación de la historia de la literatura mexicana. Tuvo que pasar mucho tiempo, muchos hilos de tiempo por la aguja de la luna, movimientos sociales de las mujeres por sus derechos políticos y económicos, luchas de las feministas, de homosexuales, sí, para que se dieran las condiciones sociales para la publicación de este tipo de escrituras.

En un sentido histórico amplio, ha sido arduo el camino de las obras escritas por mujeres para su inserción en la historia de la literatura mexicana, aunque más arduo ha sido el trayecto de la escritura de temática lesboerótica, censurada y considerada tabú en nuestra sociedad.

La narrativa lésbica escrita por mujeres, según tenemos noticia, empezó a dar pequeños brotes a finales del siglo pasado, con el cuento “Las dulces” de Beatriz Paredes en 1979, texto que abre la anto-

2 Prólogo. *Hasta que comienza a brillar. Antología de cuento lésbico mexicano*, pág. 12.

3 La antología de poesía *Versas y diversas* fue editada por la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

logía, y con la novela *Amora* de Rosamaría Roffiel en 1989.

Por otro lado, si nos dirigimos al proceso creativo, a la palabra desde experiencia del interior de la autora, desde esa reverberación de lo manifiesto, la obra necesita ser mirada, visibilizada por medio de la lectura. Para que brille el cuento de temática lésbica y se dimensione en su diversidad y múltiples capas, tiempos, movimientos y abordajes se necesitan los ojos de los lectores y su experiencia para entrar en esa revelación, y eso sólo es posible si se publican y difunden los trabajos de las autoras, si se estudian sus producciones literarias, pero en nuestro país hay un escaso interés por las creadoras.

Hay que tomar en cuenta también que la literatura escrita por mujeres involucra la lucha por la reinterpretación de las figuras femeninas, debido a que históricamente los personajes femeninos eran creados por autores y bajo los parámetros masculinos.

En la lucha por la reinterpretación de lo femenino las creadoras se han enfrentado a los estereotipos de la visión patriarcal y han propuesto en la creación de sus personajes otras lecturas de la "realidad" desde la óptica femenina. En

sus trabajos literarios integran las experiencias de las mujeres y construyen personajes femeninos desde su propia subjetividad, dándoles la condición de sujetos capaces de aceptar los valores establecidos o luchar por el cambio, sujetos pensantes, deseantes, sujetos que pueden agenciarse de poder o dejar la semilla de la creatividad, experiencia o reflexión para generaciones futuras. En esa batalla por la reinterpretación y reescritura de lo femenino, las escritoras desplazan desde los márgenes a los personajes femeninos dotándolos de protagonismo, recorriéndolos hasta en el centro del escenario donde los visibilizan, expresándolos en sus distintos matices e historias y ofreciéndonos nuevas lecturas que contrastan con las establecidas o que subvierten la concepción del modelo heterosexual como único, lógico, verdadero, moral y, donde bajo una normatividad fija, no hay cabida para la manifestación lésbica.

En los cuentos que conforman la antología *Hasta que comienza a brillar* la experiencia amorosa entre mujeres, sea desde relaciones lesboafectivas, sea desde las lesboeróticas, desfilan distintas historias y figuras femeninas; personajes que descubren el deseo por otra mujer o personajes en tránsito al lesbianismo o personajes lésbicos definidos, que aman a las mujeres. El erotismo se expresa de diversas formas; en algunos cuentos se entrelaza con la curiosidad o el descubrimiento de la otra, lo

erótico en otros textos se trenza con la violencia o con la exaltación del deseo saciado grupalmente, o con el proceso de escritura, o con la rivalidad entre lo lésbico y las relaciones heterosexuales, o con la muerte. En los cuentos se trazan personajes femeninos que luchan, o padecen, o dan rienda a sus deseos, o se agencian de poder, mujeres que arden al vivir festivamente el deseo lésbico. En esta diversidad de personajes la escritura manifiesta el deseo y el erotismo a veces de forma difuminada, a veces explícita. *Hasta que comienza a brillar* es un muestrario de cuentos de múltiples formas de abordar la escritura, con variados estilos, historias, personajes, técnicas, manejo del lenguaje, con la reinterpretación de mitos, la interpolación de tiempos, o con figuras históricas, o con cruce del contenido con lo político.

Esta antología de cuentos, espacio de la creatividad de mujeres, de abordaje lésbico, tiene de sonoridad a territorio autónomo. Espacio que presiento también, en este momento que escribo, como un diálogo de hilo ancestro, acaso un cordón umbilical de mi imaginario, que me conecta con el linaje de las mujeres que aman a mujeres desde múltiples prácticas y saberes, capas históricas y tiempos, con todo lo que conlleva la experiencia del vivir, con sus complejida-

des, conflictos, pulsiones, encuentros, desencuentros, dolores, gozos, ironías, carcajadas, sustento. Madres, abuelas, hermanas, amigas, hijas, amantes, los tantos pliegues, como este tejido de treinta y siete textos que confluyen para conformar *Hasta que comienza a brillar. Antología de cuento lésbico mexicano*, prologada y compilada por Artemisa Téllez, bajo el sello editorial de Penguin Random House, donde múltiples universos hechos de palabras orbitan y brillan bajo sus propias leyes, esculpidos por la imaginación de cada autora.

Mis felicitaciones y admiración para todas mis colegas escritoras y para Artemisa Téllez, que hizo posible esta reunión de narrativas. Enhorabuena.

Para terminar, invito al público a leer esta antología, a que sigamos con la conversación... de ojos, palabras, presencia y tacto..., con los hilos colindantes..., en un ejercicio de respeto, inclusión, comprensión y reconocimiento.

Gracias. ✚

Gildardo Montoya Castro

Sinaloa, 1959. Estudió Ciencias de la Comunicación en la Universidad Autónoma Metropolitana. Cursó la Maestría en Letras Mexicanas en la Universidad Nacional Autónoma de México. Ejerció la docencia, por casi cuarenta años, en la Universidad Autónoma Chapingo. Libros publicados: El ladrón que sobornó a la luna, Armónica para desnudar el sueño y Ebria ilusión del aire.

UN TREN A NINGUNA PARTE

Una puerta se abre
en la aglomerada casa sola;
automóviles en fila,
pacientes en el lujo de la espera.

Aquí, escaleras, pasillos,
pasos imposibles; patios
que ya no existen.

“Soy tu boca, rama oculta.
Huele de noche.
¡Gritan mis senos!”.

Aquí, amplios, innumerables
ventanales;
pero ¿cómo te asomas, olvido,
a la fiesta del alba de los pájaros?

En la casa sola ayer se largaron —dicen, murmuran—
un hombre y su perro
antiquísimos;
huyeron, primitivos, romeros,
dicen, en un tren a ninguna parte.

Cantaban:
“Ilusión, ¿en qué neblina,
en qué borrasca te escondes?”

Aquí no hay nadie.

Por esta casa nunca pasó el mar.

Una puerta se abre.

NIÑOS DEL AIRE

Los vi; con su cajita,
nadería, su precariedad;
se acercaban, escuálidos,
ofrecían, leves, frágiles;
“niños del aire” pensé, sentí;
hoy, aquí, los evoco, en esta
hora alargada, dolor, aire,
insomne, oscura.

SÓLO MÚSICA

Caminaba, demasiado nocturno, casi cuerdo,
rumbo a casa.

Caminaba; atrás la chispa, el relajo, Mozart, divino Mozart, en alto voltaje.

Caminaba, allegro, allegretto, oscura carretera sin nadie, y sin nada,
en mis bolsillos.

Caminaba, sorpresa, tenazas, cuello, voltereta. "Pinche pobre".

Caminaba; pensé, no sé por qué, en los últimos días de Mozart en la tierra;
sin nada, sólo música, mucha música en sus bolsillos.

NUNCA

Desde algún lugar del
destino escucho lunes
acaricio jueves de tus
pasos nunca te miré te
sentí desnuda desde
algún lugar del destino.

AQUELLA MUJER

Un día aquella mujer anunció que se iba de viaje; requería una ración de música
para sus alforjas.

¿Qué proponerle?

Miré sus ojos en el verso
de Juan Ramón:
"¿estás más lejos que si yo estuviera lejos?".

¿Qué proponerle?

¿Música de ida y vuelta?
¿Música ayer, antier, nunca?

SÉ QUÉ ES ELLA

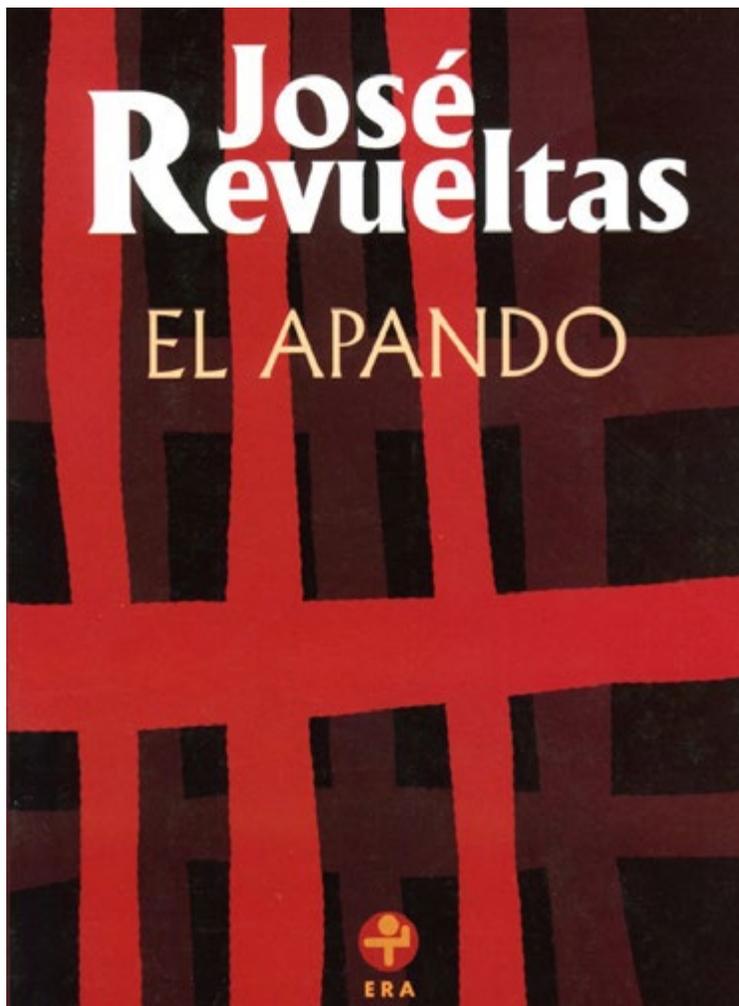
Afuera,
allá,
sin signos
para el tiempo;
ignorando
la cerrada oscuridad,
mi abuela alimenta sus aves.

Sé que es ella:
pródiga,
nítida,
la escucho todavía,
dulce su voz.

El Carajo o la personificación del nadie en una novela de José Revueltas

Germán Pérez Llamas

Sociólogo rural por la Universidad Autónoma Chapingo. Inconforme profesional y poeta. En su tiempo libre trabaja para el INEGI en Guanatos, o Guadalajara, que no es lo mismo y tampoco es igual.



Lo que para muchos resultaría un Ldesorden de la lengua española, manifestación de ignorancia o reminiscencia de distorsiones derivadas de un maridaje lingüístico irresuelto, provocado por lo indómito del aborigen ante el vasallaje, puede encerrar significaciones profundas que no saltan a la vista de la comprensión coloquial y llana.

Centremos la atención en el uso de palabras con las que uno nace, crece, se reproduce y muere sin antes desentrañar su peculiaridad escondida. Una con la que casi es seguro tropezar en la vida es el “muncho” o “muncha” para no entrar en estridentes rebatingas de género. La intromisión de la “n” en este adverbio de cantidad no constituye, de entrada, un revestimiento de virtuosismo del “mucho”, según el criterio del más agudo de los filólogos, ya no digamos al oído de

un poeta, cuya búsqueda de la musicalidad, ritmo o armonía resultaría de suyo dificultosa al tratar de incorporarla a sus composiciones, pues no es usual que recurra a palabras de ese orden fonético.

Es posible que la resistencia de estas expresiones a desaparecer del paisaje oral resida en una supremacía otorgada por la tradición, que a su vez conecta con una cultura milenaria; luego entonces, si quiere uno ubicarse en los terrenos de la filosofía empírico-espacial, el “muncho” alude a la dimensión de lo inabarcable, de lo inalcanzable o de lo indeterminado, lo cual encierra un conflicto cognoscitivo con el que tenemos que lidiar en los primeros años de vida. Porque al ingresar a la formación escolar se establece como aprendizaje obligatorio todo un sistema de entendimiento estructurado en el cual, en primera instancia, no entra el “muncho”. Es así que ante el cuestionamiento del defensor de lo correcto formado en las filas del *establishment* académico, el indomable se enfunda, como un acto de rebeldía naturalizada, en su magnanimidad ancestral para sostener que “muncho” es mucho más que mucho.

Veamos ahora lo que en el espacio sociocultural podría ser su contraparte, pensemos en un escenario tal como si en la trinchera de la lengua se desarrollara una batalla cosmogónica entre la totalidad abstracta de “el muncho”, lo incommensurable, y la nada, la inexistencia o lo indescifrable.

¿Qué es lo que viene a ocupar un referente limítrofe —si es que es posible aludir a fronteras— colocado en el otro extremo de “lo muncho”?

Pongamos por caso, resulte kafkiano o no, que en el México de inicios del siglo veintiuno existan 14 millones de personas que no tienen acta de nacimiento, según datos oficiales, con frecuencia ofrecidos para alimentar juiciosas reflexiones empapadas de mortificación genuina u obligada. A estos seres, que por disposición también oficial son puestos primero y luego declarados en el desamparo, se ha dado en llamarles “los nadien”. ¿Es esto la simple pluralización del “nadie” o una acreditada referencia a lo etéreo como recurso para materializar lo que no entra en la lógica de lo funcional? O, ¿qué hace entonces, de nueva cuenta, nuestra entrometida “n” al final de este vocablo?, ¿incrementando la fatídica realidad de certificada pobreza de esas personas?, ¿incorporar a lo negado un ingrediente de fatuidad incomprensible?

En los corrillos de la sapiencia popular, “nadien” (o su derivación “naiden”) es la respuesta que se da en muchos pueblos ante la dificultad que encierra el delatar a alguien o algo, el revelar un hecho insólito o perteneciente al mundo de lo indecible; es el “yo no fui”, pero llevado al infinito, a lo inacabable, el fuente ovejuna galáctico que aparece de súbito cuando se le pregunta a una constela-

ción “¿Quién fue?”, buscando divulgar los secretos de sus vecinas: “No es nadie” viene a significar, pues, no es de aquí. No pertenece a esta realidad percibida.

El Carajo revueltiano de *El Apando* es un ser que se acerca a este mundo de lo “nadien”, de lo que no se puede verificar en lo real, de aquello que no nos remite a algo concreto con la sola pronunciación, decir “un carajo” es decir “lo nada”; sin embargo, aunque cercano, no es como los nadies de Eduardo Galeano, que siendo tan presentes en la vida, los intentos de su negación por parte de las estructuras de poder, o de la propia sociedad como manifestación de la hegemonía de aquellas, se constituyen en la constatación de la ruina de “lo otro”, porque los nadies, por definición, mueren la vida, no se mueren en ella.

El Carajo de José Revueltas desborda la calamidad humana y coloca su pertenencia a lo mortal sólo a partir de rasguños que le lanza a las desgracias colindantes; deambula con su pata coja por los lindes de la desesperación porque lo suyo es perfilarse la existencia oscilando en el filo de una navaja, entra y sale de su cuerpo como si fuera su propio capullo, porque su madre, o, más correctamente, su pinche madre, no terminó por parirlo del todo; y por ello, el rencor y los remordimientos que ella sufre —quizás efímeros, quizás orgánicos— se alojan

en los territorios de una culpabilidad que no elige territorio alguno. Atorada en ese limbo, cada suspiro espeso y ronco que deja escapar, ingobernable, da razón y constancia de su falta de acomodo en la tierra; de ahí resulta entonces que la aparición y presencia de *El Carajo* en estos lares del planeta “de nadie era culpa, del destino, de la vida, de la pinche suerte, de nadie”.

El nadien es visto como la suma de un sinnúmero de significaciones. Ahí está para dar fe de ello la visión de Polonio, un apandado como *El Carajo*, al que conoció a mitad de uno de los senderos de los jardines de la enfermería de la cárcel¹ de donde era asiduo visitante *El Carajo*, luego de cada intento intencionalmente fallido de suicidio, bailando una danza semi-ortopédica y recitando atropelladamente versículos de la Biblia. De modo que *El Carajo* metido en su cuerpo, y este metido a su vez en la crujía del horror nombrada *El Apando* por José Revueltas, es la personificación misma del nadien, su impostura del dolor usada como herramienta para obtener piedad o rebajarse a lo más profundo de la condición humana, causaba en sus semejantes (*los apandados*) una suerte de asco y odio creciente, porque la razón de su existencia se fundaba en un no querer morir, incluso queriendo morir de todos modos. ✚

1 Del Palacio de Lecumberri, de donde José Revueltas fue distinguido huésped.

Los puntos de acceso CON SERVICIO DE WIFI GRATUITO

SALAS DE ESPERA

EXPLANADAS

INFORMES Y CAJAS

TRABAJO SOCIAL

FARMACIA

URGENCIAS



LABORATORIOS

IMAGENOLOGÍA

CUIDADOS PALIATIVOS

RADIOTERAPIA

ULTRASONIDO

QUIMIOTERAPIA



INSTITUTO NACIONAL
DE ENFERMEDADES
RESPIRATORIAS
ISMAEL COSÍO VILLEGAS



gea
hospital



CIUDAD DE MÉXICO
CAPITAL DE LA TRANSFORMACIÓN



AGENCIA DIGITAL DE
INNOVACIÓN PÚBLICA



SALUD
SECRETARÍA DE SALUD



INSHAE

COMISIÓN COORDINADORA DE
INSTITUTOS NACIONALES DE SALUD
Y HOSPITALES DE ALTA ESPECIALIDAD



gob.mx/insalud



Oferta académica



23

LICENCIATURAS

15

POSGRADOS

5

Especialidades

7

Maestrías

3

Doctorados

Próximas sedes en la República mexicana



MODALIDADES Presencial | En línea | Híbrido

CONVOCATORIAS



Estudiantes
Del 3 al 6 de diciembre 2024



P. Administrativo
Del 16 al 20 de diciembre 2024



Docentes*
Del 9 al 13 de diciembre 2024



Programa de ingreso
Propedéutico
Enero 2025

*Posgraduados de los IES y CPI.

