



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Cuajimalpa

Ciudad de México, 06 de octubre de 2022
DCC.131.2022

Asunto: Prórroga de contratación de profesor visitante, Dr. Noé Abraham González Nieto

Dra. Gloria Angélica Martínez de la Peña

Presidenta del Consejo Divisional
de Ciencias de la Comunicación y Diseño

P R E S E N T E

Por medio de la presente solicito que sea sometida a consideración del Consejo Divisional, la solicitud de prórroga de contratación del Dr. Noé Abraham González Nieto, como profesor visitante en el Departamento de Ciencias de la Comunicación.

El Dr. Noé Abraham González impartiría 3 de las UEA en las que hay necesidad de profesores (Metodologías cuantitativas, Métodos de investigación en entornos digitales y Comunicación en entornos digitales), además de apoyar en otras UEA correspondientes a la formación básica y profesional (Taller de Literacidad, Teorías del aprendizaje). Asimismo, el profesor participaría como asesor de los PT.

En el trabajo de investigación el doctor se ha incorporado al grupo de Comunicación educativa. Resumo el trabajo que el doctor realizó durante su segundo año que trabajó en el Departamento de Ciencias de la Comunicación.

- Asesoró 2 proyectos terminales
- Impartió 10 grupos
- Escribió 2 artículos
- Dictó 5 ponencias
- Coordinación de un libro (en proceso)
- Participación en 2 comisiones de la UAM

Su plan de trabajo para el 2023 es el siguiente:

- Hacerse cargo de las UEA de Metodologías cuantitativas, Comunicación en entornos digitales, Métodos de investigación en entornos digitales.
- Realizar conversatorios académicos, invitar especialistas en comunicación y educación, con el fin de acercar a los estudiantes a las experiencias de los expertos.
- Publicar el libro titulado *Prácticas educativas durante la pandemia por Covid-19: innovación docente en la Universidad Autónoma Metropolitana*.
- Iniciar con el proyecto de investigación titulado, *Laboratorios de futuro para la innovación educativa y la transformación social*, el cual tiene como objetivo general instalar laboratorios de futuro en comunidades escolares y sociales para promover la innovación educativa y la transformación social en la UAM Cuajimalpa.



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
Unidad Cuajimalpa

- Participación en un congreso nacional y dos congresos internacionales.
- Publicación de dos artículos en revistas indexadas.

La fecha de inicio de la prórroga es a partir del día 30 de noviembre de 2022 al 29 de noviembre de 2023.

Anexo el informe de actividades del doctor Noé González correspondiente al año 2022 y su plan de trabajo para el siguiente periodo, en caso de que sea aceptada la prórroga de contratación.

Sin más por el momento y agradeciendo de antemano su amable atención, envío saludos cordiales.

Atentamente
"Casa abierta al tiempo"



Dra. Margarita Espinosa Meneses
mespinosa@cua.uam.mx
Jefa del Departamento de
Ciencias de la Comunicación
UAM-Cuajimalpa

DCC

Departamento
de Ciencias de la
Comunicación

Unidad Cuajimalpa

DCCD | División de Ciencias de la Comunicación y Diseño
Jefatura del Departamento de Ciencias de la Comunicación
Torre III, 5to. piso. Av. Vasco de Quiroga 4871,
Colonia Santa Fe Cuajimalpa. Alcaldía Cuajimalpa de Morelos.
C.P. 05348, Ciudad de México.
Tel.: (+52) 55.5814.6591
<http://dccc.cua.uam.mx>

SOLICITUD DE PRÓRROGA DE PERSONAL ACADÉMICO

SECRETARIO GENERAL

DRA. NORMA RONDERO LÓPEZ

FECHA

DÍA	MES	AÑO
06	10	2022

CONFORME A LO PREVISTO EN EL REGLAMENTO DE INGRESO, PROMOCIÓN Y PERMANENCIA DEL PERSONAL ACADÉMICO ARTÍCULOS 151 BIS, 156, 156-12 SE SOLICITA LA SIGUIENTE PRÓRROGA:

CONCURSO DE EVALUACIÓN CURRICULAR <input type="checkbox"/>	PERSONAL ACADÉMICO VISITANTE <input checked="" type="checkbox"/>	PERSONAL ACADÉMICO QUE OCUPA CÁTEDRA <input type="checkbox"/>						
No. DE CONVOCATORIA _____	FOLIO VISITANTE O CATEDRÁTICO _____							
NOMBRE DE LA CÁTEDRA _____								
APELLIDO PATERNO GONZÁLEZ	APELLIDO MATERNO NIETO	NOMBRE (S) NOÉ ABRAHAM						
UNIDAD CUAJIMALPA		No. DE EMPLEADO _____						
DIVISIÓN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN Y DISEÑO								
DEPARTAMENTO CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN								
CATEGORÍA Y NIVEL ASOCIADO D	TIEMPO DE DEDICACIÓN COMPLETO							
HORARIO LUNES A VIERNES DE 08:00 A 16:00 HORAS								
FECHA DE NICIO DE LA CONTRATACIÓN	DÍA 30	MES 11	AÑO 2021	FECHA DE TÉRMINO DE LA CONTRATACIÓN	DÍA 29	MES 11	AÑO 2022	No. DE PLAZA DEFINITIVA QUE CUBRE (sólo en caso de evaluación curricular) 11893
FECHA DE NICIO DE LA PRÓRROGA	DÍA 30	MES 11	AÑO 2022	FECHA DE TÉRMINO DE LA PRÓRROGA	DÍA 29	MES 11	AÑO 2023	

ACTIVIDADES A REALIZAR

LOS PROFESORES ASOCIADOS DEBERÁN, ADEMÁS DE PODER REALIZAR LAS FUNCIONES DE LOS ASISTENTES, PLANEAR, DESARROLLAR, DIRIGIR, COORDINAR Y EVALUAR PROYECTOS ACADÉMICOS, RESPONSABILIZÁNDOSE DIRECTAMENTE DE LOS MISMOS. REALIZAR ACTIVIDADES ESTABLECIDAS EN EL ARTÍCULO 7-2 DEL RIPPPA Y DEMÁS NORMAS APLICABLES. IMPARTIR DOCENCIA EN LA LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN PRINCIPALMENTE, IMPARTIENDO LAS UEA: METODOLOGÍAS CUANTITATIVAS, MÉTODOS EN INVESTIGACIÓN EN ENTORNOS DIGITALES, COMUNICACIÓN EN ENTORNOS DIGITALES, TEORÍAS DE LA COMUNICACIÓN, TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN, OPINIÓN PÚBLICA Y REDES SOCIALES. COLABORAR EN LA INVESTIGACIÓN DEPARTAMENTAL Y EN LA PRESERVACIÓN Y DIFUSIÓN DE LA CULTURA.

DOCUMENTOS QUE ANEXA

DOCUMENTOS PROBATORIOS DE LA SUBSISTENCIA DE LA NECESIDAD ACADÉMICA
PROYECTO DE CONTRATO ANTERIOR

FORMA MIGRATORIA (FM)
INFORME DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS
PASAPORTE

DIRECTOR DE DIVISIÓN

DRA. GLORIA ANGÉLICA MARTÍNEZ DE LA PEÑA
NOMBRE Y FIRMA

JEFE DE DEPARTAMENTO

DRA. MARGARITA ESPINOSA MENESES
NOMBRE Y FIRMA

Para uso exclusivo de los Profesores Visitantes y de Cátedra

Aprobada en la Sesión No. _____

del Consejo Divisional de fecha

DÍA	MES	AÑO
-----	-----	-----

PRESIDENTE DEL CONSEJO DIVISIONAL

NOMBRE Y FIRMA

Informe de Actividades 2021-2022

Dr. Noé Abraham González Nieto

Datos Generales

Antigüedad: Diciembre de 2019

Categoría: Profesor Asociado (Profesor Visitante)

Departamento: Ciencias de la Comunicación

División: Ciencias de la Comunicación y Diseño

Unidad: Cuajimalpa

Miembro del **Sistema Nacional de Investigadores** (Nivel Candidato) desde octubre 2020 (nombramiento a partir de enero 2021)

Docencia (Anexo 1)

Trimestre 21-O (Anexo 1.1)	Trimestre 22-I (Anexo 1.2)	Trimestre 22-P (Anexo 1.3)
Taller de literacidad académica Clave: 4000008 Nivel: Licenciatura Grupo: TD01CC	Géneros de medios informativos Clave: 4502090 Nivel: Licenciatura Grupo: DB03CC	Estrategias en comunicación educativa Clave: 4502111 Nivel: Licenciatura Grupo: DL01CC
Comunicación en entorno digitales Clave: 4502105 Nivel: Licenciatura Grupo: DJ01CC	Metodologías cuantitativas Clave: 4212015 Nivel: Licenciatura Grupo: DE03CC	Seminario de comunicación, diseño y tecnologías de la información Clave: 4502001 Nivel: Licenciatura Grupo: DC04CC
Comunicación en entornos digitales Clave: 4502105 Nivel: Licenciatura Grupo: DJ03CC	Diseño de ambientes de aprendizaje Clave: 4502109 Nivel: Licenciatura Grupo: DK01CC	Proyecto terminal II Clave: 4501027 Nivel: Licenciatura Grupo: DL02CC
	Proyecto terminal I Clave: 4501026 Nivel: Licenciatura Grupo: DK02CC	

Asesoría de Proyectos Terminales en Comunicación Educativa (Anexo 1.4)

Espacios de interacción sincrónica y asincrónica por videoconferencia y plataforma Ubicua para dar seguimiento a los proyectos de investigación de los estudiantes del último año de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación

Asesor del Proyecto Terminal "Análisis del Programa Emergente "Tele-Rehabilitación" de Teletón México desde el paradigma de la Comunicación Educativa" con los alumnos de Ciencias de la Comunicación Héctor Iván Monroy Aldaco y Diego Sancho Guerrero

Conversatorios académicos en Comunicación y Educación (Anexo 1.5)

Participación de la Lic. Luisa Cantú Ríos, el Lic. Guillermo Ortega Ruiz y el Mtro. Jacinto Rodríguez Munguía en la Mesa Redonda "Las transformaciones del ejercicio periodístico: Retos y prospectiva" como parte del ciclo de conversaciones en el ámbito del periodismo (trimestre 22-I)

Participación de la Dra. Margarita Espinosa Meneses como parte del ciclo de conversaciones sobre las experiencias docentes (trimestre 22-I)

Investigación (Anexo 2)

Coordinación editorial (Anexo 2.1)

Miembro del Equipo Editorial del libro *Prácticas educativas durante la pandemia por Covid-19: innovación docente en la Universidad Autónoma Metropolitana*.

Publicación de artículos arbitrados

Anexo 2.2: Fernández-Cárdenas, J.M., Reynaga-Peña, C.G., Hernández-Salazar, P., González-Nieto, N.A., & Alatorre-Cuevas, I. (2022). La práctica social de innovar en un makerspace universitario. Posibilidades y retos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 235-258. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n92/1405-6666-rmie-27-92-235.pdf>

Publicación de capítulos de libro

Anexo 2.3: Ching-Chiang, L.W.C., Fernández-Cárdenas, J.M., Lotz, N., González-Nieto, N.A., Gaved, M., Jones, D., Díaz-de-León, A., & Machado, R. (2022). From Digital Divide to Digital Discovery: Re-thinking Online Learning and Interactions in Marginalized Communities. In: Abdelnour-Nocera, J., Makori, E.O., Robles-Flores, J.A., Bitso, C. (eds) *Innovation Practices for Digital Transformation in the Global South*. IFIP Advances in Information and Communication Technology, vol 645. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-12825-7_3.

Participación en congresos nacionales e internacionales arbitrados

Anexo 2.4: García-Hernández, C., Espinosa-Meneses, M., & González-Nieto, N.A. (2021). Digital Media and Education: Communication Between Faculty Members and Students in a Mexican University during the Pandemic. En *14th annual International Conference of Education, Research and Innovation Online Conference*. Presentado en 11/2021, Valencia, España: ICERI.

Anexo 2.5: González-Nieto, N.A., Espinosa-Meneses, M., & García-Hernández, M. (2021). Emociones en el aula virtual: hacia el desarrollo de una competencia para el futuro. En 8°. *Congreso Internacional de Innovación Educativa*. Presentado en 12/2021, Nuevo León, México: Tecnológico de Monterrey.

Anexo 2.6: González-Nieto, N.A. (2022). Reimagining pedagogies in contested places: Love and humanism in educational settings from Colombia and Mexico. En 66th *Comparative and International Education Society Annual Conference*. Presentado en 04/2022, Minnesota, Estados Unidos de América: Comparative and International Education Society.

Anexo 2.7: García-Hernández, C., Espinosa-Meneses, M., & González-Nieto, N.A. (2022). La comunicación didáctica en ambientes virtuales de aprendizaje. Retos de la educación superior en México. En XVI *Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAI/C)*. Presentado en 09/2022, Buenos Aires, Argentina: Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación.

Anexo 2.8: González-Nieto, N.A., Espinosa-Meneses, M., & García-Hernández, C. (2022). Digital Qualitative and Mixed Methods Research in the Transformation of Higher Education. En 10th *edition of the Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM) Conference*. Presentado en 10/2022, Salamanca, España: Group of InterAction and e-Learning (GRIAL), Universidad de Salamanca.

Dictaminación

Anexo 2.9: Dictaminador de artículo para la revista *Children and Youth Services Review*.

Anexo 2.10: Dictaminador de ponencias para 66th *Comparative and International Education Society Annual Conference* de la Comparative and International Education Society.

Anexo 2.11: Dictaminador de talleres y ponencias para *Machine Learning-Driven Digital Technologies for Educational Innovation Workshop Proceedings* del Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey.

Anexo 2.12. Dictaminador de artículo para el dossier "Explorando el papel de las TIC en la educación en tiempos de pandemia: experiencias, análisis y estudios de casos" de *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*.

Anexo 2.13: Dictaminador de artículo para la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

Anexo 2.14: Dictaminador de artículo para la sección especial de Educación y Migración de *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*.

Anexo 2.15: Dictaminador de investigación para el *Leibniz Institute for Educational Media / Georg Eckert Institute (GEI)*.

Anexo 2.16: Dictaminador de artículo para revista *ReEncuentro*.

Anexo 2.17: Dictaminador de artículo para revista *Education + Training*.

Anexo 2.18: Dictaminador de artículo para revista *ReEncuentro*.

Anexo 2.19: Dictaminador de propuesta de libro para editorial *Taylor & Francis*.

Divulgación y gestión (Anexo 3)

Participación en simposios y conferencias

Anexo 3.1: Conferencista Magistral en el 2º. Ciclo de Conferencias sobre Innovación Educativa: Educación para un Nuevo Entorno, con el tema "Futuro y prospectiva de la educación: diseño de ambientes de aprendizaje para una nueva educación en el siglo XXI" (Febrero 2022)

Anexo 3.2: Conferencista Magistral en la Universidad Educare, con el tema "Transformando vidas por medio de la enseñanza" (Junio 2022)

Anexo 3.3: Conferencista Magistral en el 2º. Ciclo de Conferencias sobre Innovación Educativa: Educación para un Nuevo Entorno, con el tema "Retos pedagógicos y digitales en el siglo XXI: hacia nuevos roles en las modalidades híbridas en educación" (Mayo 2022)

Anexo 3.4: Moderador del Panel de Expertos "Educación y Tecnologías" en el V Encuentro de Educación Internacional y Comparada de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (Mayo 2022)

Anexo 3.5: Charla "Emociones en el aula virtual: hacia el desarrollo de una competencia para el futuro" presentada en CIIE Talks organizadas por Congreso Internacional de Innovación Educativa del Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey (Junio 2022)

Anexo 3.6: Participación en el Seminario de Docencia de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, con el tema "Pedagogías del futuro: necesarias en la educación para la incertidumbre" (Agosto 2022)

Comisiones y comités

Anexo 3.7: Miembro de la Comisión Proponente de la licenciatura en Medicina de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma (Octubre 2021)

Anexo 3.8: Miembro de la Comisión de Admisión a la Maestría en Diseño, Información y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa (Agosto-Octubre 2022)

Apoyo a proyectos estudiantiles

Anexo 3.9: Apoyo en la publicación de libro *Permanencia Involuntaria* del Club de Escritores "Entre Comillas", así como gestión de actividades de presentación de libros.



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
 Unidad Cuajimalpa

Ciudad de México, 25 de octubre de 2021

DCC.78.2021

Asunto: Asignación de carga docente 21-0**Dr. Noé Abraham González Nieto**

Profesor investigador

Departamento de Ciencias de la Comunicación

PRESENTE

Por medio de la presente le informo su carga docente correspondiente al trimestre 21-0.

UEA	CLAVE	GRUPO	Horario	Horas	Programa	Coefficiente de participación	Total de horas
TALLER DE LITERACIDAD ACADÉMICA	4000008	TD01CC	Martes y jueves 11:00-14:00 (A-748)	6	LCC	1	6
COMUNICACIÓN EN ENTORNOS DIGITALES	4502105	DJ01CC	Martes y jueves 8:00-11:00	6	LCC	1	6
COMUNICACIÓN EN ENTORNOS DIGITALES	4502105	DJ03CC	Lunes y miércoles 8:00-11:00	6	LCC	1	6
Total de horas, trimestre 21-0							18

Sin más por el momento, le envío un cordial saludo.

Atentamente
 “Casa abierta al tiempo”



Dra. Margarita Espinosa Meneses
 mepinosa@cua.uam.mx
 Jefa del Departamento de
 Ciencias de la Comunicación
 UAM-Cuajimalpa

C.c.p. Dra. Angélica Martínez de la Peña, directora de la DCCD


 División de Ciencias
 de la Comunicación
 y Diseño
Unidad Cuajimalpa
 DCCD | División de Ciencias de la Comunicación y Diseño
 Jefatura del Departamento de Ciencias de la Comunicación
 Torre III, 5to. piso. Av. Vasco de Quiroga 4871,
 Colonia Santa Fe Cuajimalpa. Alcaldía Cuajimalpa de Morelos.
 C.P. 05348, Ciudad de México.
 Tel.: (+52) 55.5814.6591
<http://dccd.cua.uam.mx>



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

CONSTANCIA DE COEFICIENTES
DE PARTICIPACION

FECHA: 26/May/2022

NOMBRE DEL PROFESOR: GONZALEZ NIETO NOE ABRAHAM			No. DE EMPLEADO:		
CATEGORIA: PROFESOR ASOCIADO	NIVEL: D	DEDICACION: TIEMPO COMPLETO	CONTRATACION: DETERMINADO		
UNIDAD: CUAJIMALPA	DIVISION: CIENCIAS DE LA COMUNICACION Y DISEÑO		CIENCIAS DE LA COMUNICACION		

CLAVE	U.E.A.	UNI	GRUPO	NIVEL	TRIM	CREDITOS	H.T.	H.P. PROF.	NO. COEF.	HORAS
4212015	METODOLOGIAS CUANTITATIVAS	CUA	DE03CC	LICENCIATURA	22I	10	4.0	2.0	1	1.00 6.0
4501026	PROYECTO TERMINAL I	CUA	DK02CC	LICENCIATURA	22I	12	2.0	8.0	3	0.33 3.3
4502090	GENEROS DE MEDIOS INFORMATIVOS	CUA	DB03CC	LICENCIATURA	22I	9	3.0	3.0	1	1.00 6.0
4502109	DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE	CUA	DK01CC	LICENCIATURA	22I	8	4.0	0.0	1	1.00 4.0

TOTAL DE HORAS IMPARTIDAS	19.3
---------------------------	------

DIRECTORA DE DIVISION

DRA. GLORIA ANGELICA MARTINEZ DE LA PEÑA



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
 Unidad Cuajimalpa

Ciudad de México, 27 de junio de 2022

DCC.82.2022

Asunto: Asignación de carga docente 22-P**Dr. Noé Abraham González Nieto**

Profesor investigador

Departamento de Ciencias de la Comunicación

PRESENTE

Por medio de la presente le informo su carga académica correspondiente al trimestre 22-P.

UEA	CLAVE	GRUPO	Horario	Horas	Programa	Coefficiente de participación	Total de horas
ESTRATEGIAS EN COMUNICACIÓN EDUCATIVA	4502111	DL01CC	Martes 12:00-14:00 A-556 jueves 12:00-14:00 A-427	4	LCC	1	4
SEMINARIO DE COMUNICACIÓN, DISEÑO Y TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN	4502001	DC04CC	Lunes y miércoles 9:00-11:00 A-809	4	LCC	1	4
PROYECTO TERMINAL II	4501027	DL02CC	Lunes y miércoles 11:00-14:00 viernes 10:00 a 14:00	10	LCC	.33	3.3
Total de horas, trimestre 22-P							11.3

Sin más por el momento, le envío un cordial saludo.

Atentamente
“Casa abierta al tiempo”



Dra. Margarita Espinosa Méndez
 mespinosa@cua.uam.mx
 Jefa del Departamento de
 Ciencias de la Comunicación
 UAM-Cuajimalpa

C.c.p. Dra. Angélica Martínez de la Peña. Directora de la DCCD.

C.c.p. Mtra. Silvia Gabriela García Martínez. Secretaria académica de la DCCD.



División de Ciencias
de la Comunicación
y Diseño

Unidad Cuajimalpa

DCCD | División de Ciencias de la Comunicación y Diseño
 Jefatura del Departamento de Ciencias de la Comunicación
 Torre III, 5to. piso. Av. Vasco de Quiroga 4871,
 Colonia Santa Fe Cuajimalpa. Alcaldía Cuajimalpa de Morelos.
 C.P. 05348, Ciudad de México.
 Tel.: (+52) 55.5814.6591
<http://dccd.cua.uam.mx>

Evidencia 1.4:

Asesoría de Proyectos Terminales en Comunicación Educativa

22-I y 22-P Proyecto terminal I y II (Comunicación educativa)

Equipos asesorados por el Dr. Noé González

+ Escuela	12/02
+ Alpacas - Escuela	12/02
+ Escapote - Diego	12/02
+ Alpacas - Alfy Diego	12/02
+ Alpacas - Alfy	12/02
+ Alpacas de P1	12/02
+ Características humanas P1	12/02
+ Características humanas P2	12/02
+ Características humanas P3	12/02
+ Alpacas y comunicación	12/02

Ciudad de México, 4 de octubre de 2022

Constancia

El Departamento de Ciencias de la Comunicación extiende la presente constancia al Dr. Noé Abraham González Nieto, por haber **asesorado** el proyecto terminal titulado *Análisis del programa Emergente “Tele-Rehabilitación” de Teletón México desde el paradigma de la Comunicación Educativa*, presentado por los alumnos Monroy Aldaco Héctor Ivan y Sancho Guerrero Diego en el trimestre 22-P.

Atentamente



Dra. Margarita Espinosa Meneses
Jefa del Departamento de
Ciencias de la Comunicación
mespinosa@correo.cua.uam.mx

Conversatorios académicos en Comunicación Educativa

- 1) Mesa Redonda "Las transformaciones del ejercicio periodístico: Retos y prospectiva"



Mesa Redonda

Viernes 1 de abril
12:00 h

Invitados:
Lic. Luisa Cantú
Lic. Guillermo Ortega
Mtro. Jacinto Rodríguez

"Las transformaciones del ejercicio periodístico: Retos y prospectiva"

Coordinan la Dra. Caridad García Hernández (cgarcia@cua.uam.mx)
y el Dr. Noé Abraham González Nieto (ngonzalez@cua.uam.mx)

Casa abierta al tiempo
Unidad Cuajimalpa

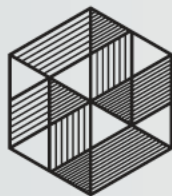
División de Ciencias
de la Comunicación
y Diseño

Transmisión en vivo por el
canal de YouTube de la DCCD

 UAMDCCD

2) Conversatorio con la Dra. Margarita Espinosa Meneses





Otorga la presente
CONSTANCIA

a


Noé Abraham González Nieto

Por haber organizado el panel titulado

"Las transformaciones del ejercicio periodístico: Retos y
prospectiva"

Realizado el viernes 1 de abril de 2022 como apoyo a la formación
de los alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación




Dra. Margarita Espinosa Meneses
Jefa del Departamento de Ciencias
de la Comunicación
UAM Cuajimalpa

Convocatoria de Envío de Contribuciones al Libro

Prácticas educativas durante la pandemia por Covid-19: innovación docente en la Universidad Autónoma Metropolitana



Coordinadores

Dr. Noé Abraham González Nieto

Dra. Caridad García Hernández

Dra. Margarita Espinosa Meneses

Actividad

Fechas límite

Lanzamiento de la convocatoria

Mayo 31 de 2021

Sesión informativa
de la convocatoria

Junio 14 de 2021 a las 13:00 h en
<https://meet.google.com/reo-ombr-xas>

Llenado de formulario
con interés de participación

Mayo 31 a junio 18 de 2021

Envío de propuesta de abstract
(máximo 300 palabras)

Fecha límite: junio 18 de 2021

Proceso de acompañamiento
editorial y de investigación

Julio 19 a agosto 31 de 2021

Recepción del capítulo de libro
completo

Agosto 31 de 2021

Proceso de dictaminación y
revisión de libro

Septiembre de 2021
a marzo de 2022

Publicación de libro

Marzo de 2022



División de Ciencias
de la Comunicación
y Diseño

Convocatoria de Envío de Contribuciones al Libro

Prácticas educativas durante la pandemia por Covid-19: innovación docente en la Universidad Autónoma Metropolitana

Coordinadores

Dr. Noé Abraham González Nieto

Dra. Caridad García Hernández

Dra. Margarita Espinosa Meneses

Contacto: ngonzalez@cua.uam.mx / Información general: <https://bit.ly/3fZxCuR>

1. PRESENTACIÓN DE LA OBRA

En marzo de 2020, la Secretaría de Educación Pública y el Gobierno Federal de México anunciaron el cese temporal de actividades académicas presenciales por motivo de la contingencia sanitaria vinculada con la pandemia por SARS CoV 2. Las instituciones educativas transformaron sus tareas de docencia, investigación y difusión de la cultura para adaptarlas a un contexto a distancia, en muchos casos mediado por las tecnologías de información y comunicación. Así, en la actualidad, los actores educativos han iniciado una etapa de innovación de sus prácticas para responder a los retos que plantea el entorno, modificando las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (Foster y Yaoyuneyong, 2016).

Ante la situación descrita previamente, los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana renovaron sus prácticas docentes para promover una enseñanza mediada por tecnología, lo cual ha redundado en múltiples innovaciones que se han incorporado

en los meses recientes. En este ámbito, surge la necesidad de sistematizar las estrategias de innovación, en la búsqueda de identificar las buenas prácticas y fomentar el trabajo colegiado. Por tanto, en este proyecto se exploran las innovaciones educativas de los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana, con el propósito de aprender de ellas para futuros escenarios. Algunas preguntas que surgen a raíz de la situación actual en el contexto educativo son:

- ¿Cuáles son las innovaciones educativas de los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana en el contexto de la pandemia por Covid-19?
- ¿Qué prácticas de sistematización permiten documentar las innovaciones educativas de los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana en el contexto de la pandemia por Covid-19?

Por tanto, este texto se construye con dos objetivos:

- Identificar y describir las innovaciones educativas de los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana en el contexto de la pandemia por Covid-19.
- Construir un modelo de sistematización de innovaciones educativas a partir de las innovaciones educativas de los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana en el contexto de la pandemia por Covid-19.

A raíz del contexto narrado, este documento convoca a los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana a compartir sus experiencias de innovación educativa durante la pandemia por Covid-19 por medio de la publicación de un capítulo de libro. Esto ocurrirá por medio de un proceso de acompañamiento a llevarse a cabo durante 2021.

2. BASES DE PARTICIPACIÓN

2.1 Modalidad de acompañamiento

Los profesores involucrados en este proyecto editorial recibirán acompañamiento para sistematizar sus experiencias de innovación educativa de la UAM en el contexto de la pandemia por Covid-19, de tal manera que el libro publicado tenga el sustento teórico y disciplinar de la pedagogía y la investigación-acción-participativa. Así, se busca que las propuestas de capítulos tengan un componente transformador de la labor docente, con miras a redefinir las tareas de enseñar y aprender para los próximos años.

2.2 Perspectiva teórica

Algunas de las perspectivas teóricas que visibilizan la necesidad de llevar a cabo una obra de esta naturaleza, se fundamentan en los siguientes conceptos:

- Estudio de caso (Stake, 1998): la Universidad Autónoma Metropolitana fungirá como un caso de estudio ante los retos educativos que planteó la pandemia por Covid-19.
- Perspectiva decolonial y epistemologías del sur (Santos, 2010; Walsh, 2014): se construirá teoría desde y para el contexto local. Así, se reivindicarán las condiciones de producción del conocimiento “desde abajo”.
- Investigación-Acción-Participativa (Ander-Egg, 2003): se considerarán las pautas epistemológicas de este paradigma para dotar a los profesores de las herramientas metodológicas que les permitan investigar su propia práctica.

2.3 Temas estratégicos

Los temas que se propone abordar son los siguientes:

- El PEER en la vida del docente
- Educación, nuevas tecnologías y equidad social
- Prácticas educativas innovadoras y disruptivas: hacia un nuevo paradigma en educación
- La innovación en la educación superior: prácticas desde la Universidad Autónoma Metropolitana
- Evaluación de programas operativos de docencia en el contexto de la pandemia por Covid-19
- Modelos educativos innovadores: futuro y prospectiva en el nivel superior
- Experiencias de enseñar con las nuevas tecnologías: perspectivas docentes
- Principios, prácticas y herramientas de la formación docente para el siglo XX
- Educación socioemocional y atención integral del estudiante durante la pandemia por Covid-19

2.4 Características de los autores

Los autores deberán cumplir con los siguientes criterios:

- Grado de maestría o doctorado
- ORCID actualizado

2.5 Proceso y fechas clave

Actividad	Periodos
Lanzamiento de la convocatoria	Mayo 31 de 2021
Sesión informativa de la convocatoria	Junio 14 de 2021 a las 13:00 h en https://meet.google.com/reo-ombr-xas
Llenado de formulario con interés de participación	Mayo 31 a junio 18 de 2021 (https://bit.ly/3yWOYRG)
Envío de propuesta de <i>abstract</i> (máximo 300 palabras)	Fecha límite: junio 18 de 2021 (https://bit.ly/2RTH0sd)
Proceso de acompañamiento editorial y de investigación	Julio 19 a agosto 31 de 2021
Recepción del capítulo de libro completo	Agosto 31 de 2021 (https://bit.ly/3idn2Dg)
Proceso de dictaminación y revisión de libro	Septiembre de 2021 a marzo de 2022
Publicación de libro	Marzo de 2022

3. LINEAMIENTOS EDITORIALES

3.1 Características del capítulo de libro

El capítulo de libro propuesto deberá contar con las siguientes características:

- Obra inédita y original.
- Escrita en idioma español.
- Extensión de 5000 a 7000 palabras, incluyendo la lista de referencias.
- Uso de formato APA, séptima edición.
- Basado en la [plantilla oficial](#) de la convocatoria.
- En caso de utilizar imágenes, estas deberán ser entregadas en archivos JPEG o PNG con una resolución mayor o igual a 300 puntos por pulgada (DPI).

3.2 Características de la obra

El libro publicado contará con los siguientes componentes:

- ISBN para versión digital interactiva (ePub)
- ISBN para versión en PDF.
- Respaldo de la Editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.
- Páginas legales.

Fuentes de información

Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Buenos Aires: Editorial Lumen.

Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in Emergencies: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619-658. <https://doi.org/10.3102/0034654316671594>

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Foster, J. y Yaoyuneyong, G. (2016). Teaching innovation: equipping students to overcome real-world challenges. *Higher Education Pedagogies*, 1(1), 42-56. DOI: <https://doi.org/10.1080/23752696.2015.1134195>

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, Colombia: CINDE.

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., y Bristol, L. (2013). *Changing practices, changing education*. New York: Springer.

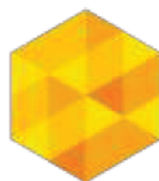
Reimers, F. (2020). *Empowering Teachers to Build a Better World. How Six Nations Support Teachers for 21st Century Education*. Springer.

Santos, B. S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

UNESCO (2019). Recursos Educativos Abiertos. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/rea>

Walsh, C. E. (2014). Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education*, 34(1), 1-9. <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>



División de Ciencias
de la Comunicación
y Diseño

Directorio de Autores

Prácticas educativas durante la pandemia por Covid-19: innovación docente en la Universidad Autónoma Metropolitana

Coordinadores

Dr. Noé Abraham González Nieto

Dra. Caridad García Hernández

Dra. Margarita Espinosa Meneses

Contacto: ngonzalez@cua.uam.mx / Información general: <https://bit.ly/3fZxCuR>

Directorio de autores por orden alfabético (apellido paterno)

Título de capítulo	Experiencia educativa innovadora: caso de la MSS->AVA de la UAM-X
Unidad	Xochimilco
Autores	Vicente Ampudia Rueda Aleida Azamar Alonso Jorge Joel Reyes Méndez
Resumen	Los procesos de educación a distancia son complejos y demandantes, ya que en algunos casos se requiere mayor planeación didáctica que los modelos tradicionales de enseñanza presencial. Además, ante la obligada situación de contingencia social provocada por la emergencia sanitaria del Covid-19, los sistemas de educación virtuales se han convertido en la norma obligada para todos sin importar si existía o no

	<p>preparación previa para ello. Por lo anterior es que se ha vuelto fundamental analizar casos de éxito en los que se ha aplicado un modelo de trabajo semipresencial como es el caso de la Maestría en Sociedades Sustentables (MSS) que se ejerce en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Este posgrado se ha estado ejecutando desde hace más de un lustro, por lo que han egresado dos generaciones de alumnos a través de un modelo de trabajo con autonomía para estudiantes y profesores, en el cual se han aplicado metodologías prácticas que permiten la concreción de los objetivos de enseñanza. Este capítulo tiene como objetivo revisar los fundamentos de la MSS desde sus orígenes teóricos, los procesos instruccionales y la plataforma sobre la que se ejecuta. La metodología de investigación para realizar este trabajo se basa en el análisis de caso a través de la revisión y análisis de los modelos de enseñanza básica, las estadísticas de la plataforma que se utilizan en la MSS, así como los instrumentos de análisis y las herramientas. Vale la pena señalar que en este capítulo se busca revisar si es posible apoyar a otras experiencias similares de trabajo facilitando que sistemas similares puedan ser replicados en otros escenarios de forma efectiva.</p>
--	--

Título de capítulo	Competencias digitales en el modelo educativo de la UAM-Cuajimalpa
Unidad	Cuajimalpa
Autores	Ana Leticia Arregui Mena Arturo Rojo Domínguez
Resumen	Sin duda la emergencia sanitaria mundial de los años 2020 y 2021 estremeció todas las actividades humanas de forma irreversible. En el caso de las competencias digitales, desde hace varios años su incorporación era inminente en la educación, pero estaba ocurriendo de forma lenta. Sin embargo, la necesidad de comunicarnos y aprender a distancia, hizo que la docencia se transformara de forma imprevista hacia el uso de herramientas digitales, tanto en software como en hardware. Estos cambios han sido tan súbitos e inesperados que han permitido que los profesores acepten y se adapten sólo parcialmente a

los nuevos sistemas. Sin embargo, esta asimilación ha sucedido en muchos casos sin un marco teórico y práctico que los acompañe, y por eso es necesario difundir, discutir y adaptar este conocimiento para desarrollar de mejor forma las habilidades digitales docentes. Fomentar estas competencias en los docentes tendrá en consecuencia un impacto en los alumnos; que a su vez también requieren de ellas, ya que son parte indispensable del mundo laboral de hoy y de su futuro profesional. Se han descrito 21 competencias digitales para todos los ciudadanos, las cuales se pueden agrupar en cinco grandes áreas: información y manejo de datos, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad, y resolución de problemas. Debemos promover que éstas sean adquiridas durante la formación universitaria como parte de las habilidades genéricas. En particular, hay que considerar el modelo educativo de la Unidad Cuajimalpa de la UAM, el cual debe renovarse incorporando de forma transversal estas capacidades. En el presente trabajo describiremos las competencias digitales, así como las habilidades docentes digitales necesarias para formar ciudadanos capaces y responsables en el entorno digital, retomaremos el modelo educativo de la Unidad Cuajimalpa y realizaremos propuestas para integrar estas competencias en la enseñanza y el aprendizaje.

Título de capítulo	El Centro de Escritura y Argumentación de la UAM: retos y perspectivas hacia un modelo digital
Unidad	Cuajimalpa
Autores	Valeria Amanda Benítez Rosete Gilmar Ayala Meneses James Thomas Ramey
Resumen	En la última década, en Latinoamérica, se han promovido los centros de escritura como una estrategia para transformar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura y del pensamiento crítico (Molina-Natera, 2016; Hurtado-Vergara, 2019). En ese sentido, la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Cuajimalpa), como parte del programa de 'Escritura a través del currículo', constituyó el Centro

	<p>de Escritura y Argumentación (CEA). Su objetivo inmediato fue constituirse como un espacio académico para desarrollar estrategias de aprendizaje centradas en el dominio de las áreas de escritura y argumentación; asimismo, se proyectó un sistema de evaluación adecuado a las necesidades de la institución.</p> <p>Desde su fundación, en 2015, el CEA ha abordado diferentes problemáticas que dieron pie a cuatro proyectos centrales: 1) la planeación e impartición de cursos de español como lengua escrita (en licenciatura y en posgrado), 2) el diseño de herramientas de evaluación de habilidades lingüísticas y de argumentación, 3) el programa de asesorías de escritura, y 4) la formación docente. Estos cuatro proyectos iniciaron en un modelo de educación presencial y tenían lugar, principalmente, en las instalaciones universitarias.</p> <p>En el contexto de la pandemia por SARS CoV 2 que se desató en el 2020, el CEA tuvo que reestructurar sus proyectos y repensar sus servicios con miras a fortalecer su operatividad en un nuevo modelo de educación a distancia que implica retos muy diversos.</p> <p>En el marco del libro <i>Prácticas educativas durante la pandemia por Covid-19: innovación docente en la Universidad Autónoma Metropolitana</i>, proponemos un capítulo cuyo objetivo es exponer las estrategias y prácticas innovadoras que se impulsaron en el CEA para continuar y potenciar los cuatro proyectos principales. Específicamente, el capítulo busca compartir las reflexiones que encaminan al CEA hacia un modelo de centro de escritura digital que busca ser accesible para los diferentes actores de la comunidad UAM y que continúa fortaleciendo una metodología de enseñanza de la escritura desde su potencial epistémico y pedagógico (Carlino, 2004; Molina y Carlino, 2013; Calle-Álvarez, 2019).</p>
--	---

Título de capítulo	<p>Experiencias de alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Una exploración de los retos y aprendizajes relacionados al trabajo experimental derivados de la implementación del Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) en tiempos de pandemia por COVID-19</p>
--------------------	--

Unidad	Cuajimalpa
Autores	Teresa Guadalupe Escamilla Paredes Oscar Nieto Villegas
Resumen	<p>La pandemia por COVID-19 obligó a gran parte de los centros educativos a reducir las actividades presenciales, ya que éstas representaban un riesgo para la salud de la comunidad estudiantil y sus familias; de modo que, la Universidad Autónoma Metropolitana implementó el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER) como una medida para evitar la propagación del virus Sars-CoV-2 en todas las unidades de la institución. Como consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje tuvo que mudarse de las aulas presenciales a un espacio virtual, transformando con ello la dinámica educativa. Si bien, esto implica un desafío para todas las Unidades de Enseñanza-Aprendizaje (UEA) de la universidad, el reto es mayor para aquellas UEAs experimentales o prácticas que requieren de la asistencia presencial a un laboratorio. Este proyecto explora, a través de entrevistas, con un enfoque cualitativo, las experiencias de los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa, para detectar los aprendizajes y los retos que los alumnos han encontrado desde que se implementó el PEER. Se busca generar información que permita a los académicos diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje en torno al trabajo experimental, de modo que tanto alumnos como profesores estén mejor capacitados frente a futuras contingencias que forcen a la universidad a realizar las actividades académicas en línea.</p>

Título de capítulo	Enseñanza-aprendizaje de la Química y tecnologías digitales: Sistematización de experiencias, ejercicios y prácticas educativas
Unidad	Lerma
Autores	Miriam Fabiola Fabela Morón
Resumen	<p>El presente capítulo aborda la sistematización de experiencias, ejercicios y prácticas educativas de la enseñanza-aprendizaje de la Química a través de tecnologías digitales implementadas por la Dra. Miriam Fabela en la UEA de Química durante el trimestre 21-O en la</p>

	<p>División de Ciencias Biológicas y de la Salud de la UAM-Lerma bajo el contexto del PEER aprobado por la UAM. El uso de tecnologías digitales y la implementación de estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Naturales y Exactas como la Química en modalidad virtual, involucra retos y oportunidades ante el contexto actual en la formación educativa integral del estudiante. Estas estrategias implican la sistematización de experiencias, ejercicios y prácticas educativas que involucren el diseño de ambientes de aprendizaje mediados por tecnologías digitales que promuevan el desarrollo de habilidades, el razonamiento, criterio de análisis y proactividad en el estudiante. Por tanto, el objetivo del presente capítulo es presentar un enfoque situado en la importancia del cambio en la didáctica educativa de la Química que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la sistematización de experiencias, ejercicios y prácticas educativas utilizando tecnologías digitales como herramientas complementarias para lograrlo.</p>
--	--

Título de capítulo	Práctica Docente durante el PEER en la UAM-X
Unidad	Xochimilco
Autores	Miguel Ángel Gallegos Cárdenas
Resumen	<p>El SARS-CoV-2 aceleró las formas de vivir de la especie humana. Los diversos sectores y planos sociales se vieron alterados en sus modos de convivencia, interacción y comunicación. Las instituciones universitarias a sugerencia de los organismos internacionales se vieron en la necesidad de poner en marcha estrategias emergentes y remotas que permitieran dar continuidad al servicio educativo durante el período de pandemia. Esto implicó la instauración de diversos e innovadores programas y proyectos educativos que, de manera paralela, trajeron la implementación de nuevas prácticas docentes, así como el uso de diversas tecnologías digitales. Este trabajo describe de manera breve cómo se puso en marcha el Proyecto Emergente de Educación Remota (PEER) en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) a partir de una revisión documental de las directrices normativas de organismos internacionales, así como de la propia universidad. Asimismo, se hace</p>

	<p>el análisis cuantitativo de una encuesta institucional aplicada a los docentes de la Unidad Xochimilco, lo que permite identificar y presentar diferentes hallazgos sobre la participación docente, el uso y manejo de recursos digitales, la planeación y organización de actividades, así como de las prácticas docentes más utilizadas durante el trimestre 20/I. Lo que hace significativo este trabajo, es que, a partir de los resultados y el análisis realizado se describen y apuntalan las directrices que apuntan a pensar en la conveniencia de expandir y transformar del Modelo educativo, dado que, a cuarenta y cinco años de vida de esta universidad, fue en dicho trimestre la primera ocasión en que se puso en marcha una estrategia de educación remota con tecnología digital, lo que invita a reflexionar en la necesidad de estar a la vanguardia de las necesidades que la sociedad demande ante la era pospandemia.</p>
--	---

Título de capítulo	Chatbot en la educación universitaria. El Caso de la Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad	Azcapotzalco e Iztapalapa
Autores	<p>Pablo César Hernández Cerrito</p> <p>Enrique Rodríguez de la Colina</p> <p>Enrique Alfredo Rincón García</p> <p>Alma Rosa Córdova Aguilar</p> <p>Carla Garzón Flores</p> <p>Areli Anzures Villarreal</p>
Resumen	<p>En las últimas décadas, los chatbots se han utilizado en diferentes actividades de la vida humana. Con el advenimiento de la pandemia en todo el mundo, se ha extendido su uso en la educación universitaria. La Comisión Académica que propuso el Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER) que se implementó en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en sus cinco unidades, planteó el proyecto de tecnología educativa de chatbot en una primera fase como apoyo a los procesos de gestión y administración escolar. A más de un año de contingencia sanitaria y distanciamiento social, el uso del chatbot muestra diversos beneficios para la comunidad escolar. En el</p>

	<p>diseño e implementación han participado estudiantes de licenciatura y posgrado y se han creado grupos de trabajo en cada una de las unidades académicas de la UAM. A partir de la experiencia tecnológica del chatbot, en una segunda fase, se inició el proyecto de investigación de posgrado con la fundamentación y construcción para fines de enseñanza aprendizaje. En este sentido, el objetivo del capítulo es presentar tanto los antecedentes, estructura, diseño y experiencia del uso del chatbot para actividades de gestión escolar, como la arquitectura tecnológica y sustento pedagógico con fines de enseñanza aprendizaje. Cabe destacar que el caso de estudio parte de la necesidad de innovación educativa para integrar la tecnología y la pedagogía de manera eficiente y eficaz en la vida universitaria aprovechando los avances científicos de las tecnologías de la información como la inteligencia artificial y los últimos hallazgos en las ciencias de la educación.</p>
--	--

Título de capítulo	Enseñar a programar en medio de la pandemia (digital): reflexiones sobre una estrategia mixta antes y durante el PEER
Unidad	Cuajimalpa
Autores	Wulfrano Arturo Luna Ramírez
Resumen	<p>¿Qué implicaciones tiene enseñar programación estructurada en medio del confinamiento a causa de una pandemia sanitaria... y digital? En este capítulo se reflexiona en torno a la experiencia de enseñanza de la programación estructurada de la Licenciatura en Tecnologías y Sistemas de Información de la UAM Cuajimalpa, en el contexto del Programa Emergente de Enseñanza Remota y el entorno socio-tecnológico, a veces adverso, en que se desarrollaron las clases. Como curso introductorio el programa cubre aspectos teóricos básicos que posibilitan al alumno la comprensión y desarrollo de programas basándose en el paradigma estructurado. La experiencia que aquí se recoge empleó una estrategia de enseñanza-aprendizaje centrada en el uso complementario tanto de herramientas convencionales de programación como de otras basadas en entornos gráficos. Se discuten los resultados observados en cuatro grupos de estudiantes que la</p>

	<p>cursaron antes de la pandemia por Covid-19 y durante ella. En el capítulo se hace una breve descripción del curso, sus objetivos y temario, su importancia en general y específica dentro de la carrera en que se imparte. Se discuten los métodos de conducción y evaluación empleados, las herramientas utilizadas, sus posibilidades y diferencias, el contexto en el que se desarrollaron los cursos (que denominé pandemia digital) y los efectos observados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una serie de reflexiones acerca de la experiencia de esta estrategia mixta, y las implicaciones que tuvo la enseñanza remota, cierran el texto.</p>
--	--

Título de capítulo	<p>Mi experiencia en el PEER: Caso curso de Sistemas Operativos</p> <p>Mi experiencia en el PEER: Caso curso de Temas Selectos de Ingeniería en Computación Instalación y Administración de Servidores Linux</p>
Unidad	Azcapotzalco
Autores	Hugo Pablo Leyva
Resumen	<p>Propuesta 1:</p> <p>La situación actual por la que pasa el país ha obligado a cambiar la manera tradicional de impartir la docencia en la UAM. Para la mayoría el cambio ha sido drástico, al tener que cambiar de una manera de trabajar que se tenía bien dominada y que salía también. En el caso de un servidor el cambio fue casi transparente. Desde hace casi 10 años, he trabajado en lo que ha evolucionado a la modalidad BAOC, que oficialmente es una modalidad aprobada por consejo divisional en la UAM Azcapotzalco como SAC. Los objetivos al impartir del curso fueron: Impartir el curso totalmente en línea, atender a tantos alumnos como se pudiera, retener la mayor cantidad posible de alumnos después de la semana de renuncias, procurar que el aprovechamiento de los alumnos sea tal que se maximicé el índice de aprobación. La metodología que se empleó se basó en la modalidad SAC. Esta metodología es la culminación del desarrollo de la modalidad BAOC para atender a grupos grandes. En esta metodología se procura que la mayor cantidad de actividades sean asíncronas. Las pocas actividades</p>

	<p>síncronas son las sesiones en línea, y los exámenes en línea. Se hicieron unos pocos ajustes para adecuar la metodología a la pandemia y fuese un curso totalmente en línea. Los resultados para el curso de Sistemas Operativos fueron satisfactorios. El índice de aprobación fue del 73 % con un índice de retención del 87 %. Se relata toda la experiencia desde la preparación del curso, puesta en marcha y resultados finales.</p> <p>Propuesta 2:</p> <p>La situación actual por la que pasa el país ha obligado a cambiar la manera tradicional de impartir la docencia en la UAM. Para la mayoría el cambio ha sido drástico, al tener que cambiar de una manera de trabajar que se tenía bien dominada y que salía también. En el caso de un servidor el cambio fue casi transparente. Desde hace casi 10 años, he trabajado en lo que ha evolucionado a la modalidad BAOC, que oficialmente es una modalidad aprobada por consejo divisional en la UAM Azcapotzalco como SAC. Los objetivos al impartir del curso fueron: Impartir el curso totalmente en línea, atender a tantos alumnos como se pudiera, retener la mayor cantidad posible de alumnos después de la semana de renuncias, procurar que el aprovechamiento de los alumnos sea tal que se maximicé el índice de aprobación. La metodología que se empleó se basó en la modalidad SAC. Esta metodología es la culminación del desarrollo de la modalidad BAOC para atender a grupos grandes. En esta metodología se procura que la mayor cantidad de actividades sean asíncronas. Las pocas actividades síncronas son las sesiones en línea, y los exámenes en línea. Se hicieron unos pocos ajustes para adecuar la metodología a la pandemia y fuese un curso totalmente en línea. Los resultados para el curso de Temas Selectos de Ingeniería en Computación Instalación y Administración de Servidores Linux fueron satisfactorios. El índice de aprobación fue del 71 % con un índice de retención del 58 %. Se relata toda la experiencia desde la preparación del curso, puesta en marcha y resultados finales.</p>
--	---

Título de capítulo	Enseñanza online en tiempos de pandemia: casos de buenas prácticas docentes en la Universidad
Unidad	Universidad de Granada (invitado internacional)

Autores	<p>José María Romero Rodríguez</p> <p>Magdalena Ramos Navas-Parejo</p> <p>Carmen Rodríguez Jiménez</p>
Resumen	<p>En España, con la declaración del Estado de Alarma para la gestión de la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, se dictaminó la suspensión de la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas. Así pues, durante este periodo de confinamiento, se declararon las modalidades on-line y a distancia como alternativa para mantener la actividad formativa. El objetivo de este trabajo se focalizó en analizar buenas prácticas docentes en formación virtual para contar con modelos de referencia que puedan generalizarse en Educación Superior. Para ello, se empleó una metodología mixta, a través de un cuestionario se detectaron docentes agentes de buenas prácticas docentes, a los cuales se les aplicó una entrevista semiestructura para la recopilación de las experiencias llevadas a cabo. En total, se recopilaron tres casos de buenas prácticas en la formación de futuros maestros, donde destaca el uso de recursos didácticos y tecnológicos innovadores. Finalmente, se discuten los principales hallazgos y se establecen las implicaciones prácticas del trabajo.</p>

Título de capítulo	<p>La evolución en la enseñanza y el aprendizaje en la Unidad Lerma en el contexto de la pandemia por COVID-19</p>
Unidad	Lerma
Autores	<p>Rafaela Blanca Silva López</p> <p>Rosa Elena Cruz Miguel</p> <p>Noé Abraham González Nieto</p>
Resumen	<p>La pandemia por COVID-19 llegó a transformar de forma radical las formas de enseñar y aprender. Profesores y estudiantes tuvieron que adoptar el uso de tecnologías de la información y telecomunicaciones, asumieron nuevos roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este proceso ha presentado una evolución paulatina que impacta en el desarrollo de habilidades del siglo XXI y marcan un antes y un después en lo que respecta a los modelos educativos en las Instituciones de</p>

	<p>Educación Superior. El objetivo de este trabajo es presentar el caso del seguimiento y evaluación del PEER en la UAM Lerma. Los resultados muestran un avance considerable en cinco dimensiones: inventario tecnológico, planeación y evaluación del aprendizaje, competencias tecnopedagógicas, problemáticas en su implementación, y el entorno psicoemocional, pasando de semáforos rojos en un alto porcentaje a semáforos verdes.</p>
--	---

Título de capítulo	El PEER como laboratorio docente. Diseño del aula virtual para la UEA Metodologías cualitativas
Unidad	Cuajimalpa
Autores	María Cristina Tamariz Estrada
Resumen	<p>El presente artículo recupera la experiencia del diseño de aula virtual de la UEA Metodologías cualitativas de la Licenciatura en Estudios Socioterritoriales de la unidad Cuajimalpa, en tres momentos: a) el diseño y adaptación de la UEA a la modalidad virtual, b) la implementación y adecuación de contenidos y actividades de acuerdo con la respuesta de los estudiantes y c) evaluación del proyecto en función de alcances y limitaciones, a partir de las encuestas de alumnos sobre la UEA cursada. Entre los hallazgos, sobresalen la valoración por parte de los estudiantes del trabajo colectivo, así como el intercambio con académicos invitados que ampliaban a partir de su propio trabajo de investigación, los alcances de las metodologías estudiadas. Por último, sistematiza los recursos y estrategias implementadas con éxito en el trabajo docente a distancia.</p>

Título de capítulo	De lo Presencial a lo Remoto: Implementación de UEA Experimentales de la Licenciatura en Ingeniería Biológica ante la contingencia por SARS-CoV-2
Unidad	Cuajimalpa
Autores	<p>Juan Gabriel Vigueras Ramírez</p> <p>Teresa de Jesús García Pérez</p> <p>Maribel Hernández Guerrero</p>

Resumen	<p>En marzo de 2020 ante la contingencia por SARS-CoV-2, la docencia tuvo que adaptarse repentinamente a esquemas remotos representando un reto para UEA experimentales. Los laboratorios en la licenciatura en Ingeniería Biológica tienen un enfoque integrador que utiliza conceptos de varias UEA para realizar actividades experimentales. La contingencia nos llevó a adaptar y diseñar experimentos basados en el método científico que pudieran realizarse en casa cubriendo temáticas como: introducción al trabajo experimental, disoluciones, comportamiento ácido-base, fotolorimetría, cromatografía, extracción, cristalización, oximetría, cinética enzimática, entre otros. Considerando la seguridad y disponibilidad de recursos, se promovió el manejo de materiales caseros y/o reciclados con los principios de microescala, química e ingeniería verde. Se utilizaron simuladores, prácticas demostrativas en video y laboratorios virtuales. Además, se aprovechó el acceso a dispositivos móviles, transformándolos en instrumento de medida y registro de evidencias. Este esquema permitió a los alumnos desarrollar actividades con la guía del profesor siendo protagonistas de su proceso de aprendizaje, acorde al modelo constructivista de la UAM-Cuajimalpa. Ante el confinamiento, las actividades prácticas permitieron mantener la motivación en alumnos y profesores, al observar, pensar e integrar conocimientos para resolver los retos implicados en el desarrollo de experimentos. En ocasiones la misma práctica se llevó a diferentes niveles aprovechando y jerarquizando los procesos cognitivos y brindando la pauta para la integración de conocimientos de UEA previas. Además de la forma tradicional de evaluación por reportes y exámenes, como parte de la innovación educativa se evaluó con infografías, videos, posters y presentaciones, entre otros. Esta experiencia podría representar un aporte para redefinir la enseñanza experimental, donde visualizamos la integración de la enseñanza remota al esquema presencial, manteniendo la realización de actividades en casa, impartición de teoría de manera virtual, y el uso de espacios físicos y equipos de laboratorio para actividades de mayor complejidad.</p>
---------	---

Título de capítulo	Cambio organizacional in-pandemia SARS-Cov2: Las tecnologías de la Información en la UAM-Iztapalapa
Unidad	Iztapalapa
Autores	Jesús Zavala Ruiz
Resumen	<p>Claramente, la pandemia de SARS-Cov2 ha trastocado profundamente a la sociedad, alrededor del mundo, principalmente por amenazar, fulminantemente, la existencia de todos, en el mundo entero. Esta amenaza se extendió a la normalidad, continuidad y existencia de todas las organizaciones, de todos los niveles. Ante esta situación de crisis, la computación ha resultado muy útil. Sin embargo, el nivel de alfabetismo funcional en computación de la sociedad, en general, y de la comunidad de la Universidad Autónoma Metropolitana, en México, va desde un bajo hasta un alto nivel. ¿Cómo ha afrontado la UAM afrontado esta crisis, como organización? ¿Qué y cómo se ha alterado su normalidad, como organización? ¿Cómo podría sobreponerse ante la muerte de varios miembros de su comunidad: alumnos, trabajadores y profesores? ¿Murió el entorno personal, familiar, social, laboral, estudiantil e institucional pre-Covid de sus miembros o sólo sigue en proceso de cambio hacia un estado in-Covid aún desconocido y no precisamente hacia un escenario post-Covid? ¿Cómo podríamos elaborar el duelo existencial de la comunidad universitaria, ante tantas pérdidas, para seguir incorporados, ahora a una organización in-Covid? ¿Qué papel juega en todo esto la computación, informática o tecnologías de la información? ¿Cómo reconstruir el entorno social en la Universidad? El capítulo parte de un esbozo de la normalidad pre-Covid. Luego, pretende explorar la situación actual de crisis, así como las principales decisiones que ha tomado la UAM para adaptarse al estado de crisis que aún no termina, como el Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER) y los síntomas de la rigidez institucional que prevalecen. Finalmente, concluye con un ejercicio prospectivo de la nueva normalidad in-Covid con una universidad funcionalmente alfabetizada en informática. Se utiliza una perspectiva interdisciplinaria, lo existencial y lo organizacional como dos hilos conductores: y lo</p>

	computacional como la herramienta del cambio organizacional universitario.
--	--

LA PRÁCTICA SOCIAL DE INNOVAR EN UN MAKERSPACE UNIVERSITARIO

Posibilidades y retos

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-CÁRDENAS / CRISTINA GEHIBÍ REYNAGA-PEÑA /

PAOLA HERNÁNDEZ-SALAZAR / NOÉ ABRAHAM GONZÁLEZ-NIETO / ISRAEL ALATORRE-CUEVAS

Resumen:

En este artículo se presentan los resultados de un estudio sobre el uso de un *makerspace* en una universidad mexicana, como parte de las estrategias de esta institución para el desarrollo de habilidades de innovación en sus estudiantes. Se utilizó un diseño mixto QUAL+QUAN, con una primera etapa de recolección de datos y análisis a través de observación no participante, entrevistas y realización de grupos focales. La segunda etapa consistió en encuestar a 2,149 alumnos(as) sobre los atributos del *makerspace*. Los hallazgos demuestran que los participantes aprenden a establecer metas, utilizar herramientas y resolver problemas en una red social que se constituye en el *makerspace*. Colaborativamente, los diferentes equipos resuelven las contradicciones y tensiones de los problemas que los convocan, constituyendo así la práctica social de innovar.

Abstract:

This article presents the results of a study on the use of a *makerspace* in a Mexican university, a part of the institution's strategies to develop skills of innovation among its students. A mixed QUAL+QUAN design was used, with an initial stage of data collection and analysis through nonparticipant observation, interviews, and focus groups. The second stage consisted of surveying 2,149 students on the attributes of the *makerspace*. The findings show that the participants learn to establish goals, use tools, and solve problems in a social network that is constituted in the *makerspace*. In collaborative form, teams resolve the contradictions and tensions of the problems that draw them together, thus constructing the social practice of innovating.

Palabras clave: innovaciones educativas; educación superior; práctica educativa; aprendizaje social; enseñanza de la tecnología.

Keywords: educational innovations; higher education; educational practice; social learning; teaching technology.

Juan Manuel Fernández-Cárdenas y Cristina Gehibí Reynaga-Peña: profesores del Tecnológico de Monterrey, Escuela de Humanidades y Educación. Av. Eugenio Garza Sada 2501 Sur, Aulas 2, Piso 4, 64849, Monterrey, Nuevo León, México. CE: j.m.fernandez@tec.mx (ORCID: 0000-0003-2044-1658); cristina.reynaga@tec.mx (ORCID: 0000-0003-3039-551X).

Paola Hernández-Salazar: profesora de la Universidad La Salle. Ciudad de México, México. CE: pao.hdz.salazar@gmail.com (ORCID: 0000-0002-3294-6269).

Noé Abraham González-Nieto: profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa. Ciudad de México, México. CE: ngonzalez@cua.uam.mx (ORCID: 0000-0002-3781-4222).

Israel Alatorre-Cuevas: profesor del Colegio de Bachilleres. Ciudad de México, México. CE: israel.alatorrec@bachilleres.edu.mx (ORCID: 0000-0002-9628-5500).

Introducción

La innovación suele ser pensada tradicionalmente como una secuencia lineal en la que se diseñan soluciones bien definidas para problemas bien definidos. Sin embargo, esta perspectiva se aleja de las características reales en las que la innovación ocurre en la llamada sociedad del conocimiento, posibilitada por la aparición y el uso masivo de internet, y de las prácticas sociales asociadas a su uso, como lo es el desarrollo de *software* abierto, la diseminación de conocimiento científico en revistas accesibles de manera gratuita, el intercambio comercial en línea y la organización de la sociedad civil a través de redes sociales (Castells, 2002). Similarmente, la innovación ha sido catalogada en algunos casos como el resultado del acomodo de espacios diseñados con mobiliario para la colaboración y el desarrollo de la creatividad (Steelcase, 2017). En esos casos, es importante visibilizar las limitaciones de una perspectiva basada casi únicamente en un ideal de apertura a nuevas ideas que emergen en la convivencia espacio-temporal, pero sin situarlas en el contexto de su pertinencia en la solución de problemas que atañen a un colectivo de personas organizadas socialmente. Esto es, la innovación es en realidad una práctica social que se transforma a través de la búsqueda de soluciones a las contradicciones y tensiones que se presentan en la vida cotidiana de una comunidad de práctica o red de colaboración (Tuomi, 2006; ver también Traver-Martí y Ferrández-Berrueco, 2016).

En este artículo se presentan los hallazgos de un estudio realizado para evaluar las posibilidades y retos en el uso de un *makerspace* universitario para el desarrollo de prácticas sociales de innovación en sus trayectorias de aprendizaje. Se presenta primero una breve descripción de la cultura *maker*, el marco teórico desde el cual se encuadra la investigación, la descripción de la metodología, los resultados principales del estudio, así como una discusión de los hallazgos principales, fortalezas y oportunidades.

La cultura *maker* y la educación superior

Aprender a reparar artefactos descompuestos o a remendar objetos incompletos ha formado parte de la vida cotidiana de muchas personas que consideran fundamental la reutilización de recursos que son escasos o de un valor inaccesible para una comunidad. Este tipo de trabajo, enfocado en la preservación de la funcionalidad de las herramientas culturales que soportan nuestra forma de vida, constituye el origen de lo que hoy cono-

ceмос como cultura *maker*, la cual está caracterizada por una orientación hacia la innovación a través de la acción; esta cultura ha generado también un tipo de espacio particular, mezcla de laboratorio y taller, denominado *makerspace*, dentro del cual se configuran, ensayan y desarrollan los prototipos a través de los que la innovación se cristaliza. Adicionalmente, los participantes de los *makerspaces* se reúnen en escenarios como ferias especializadas y talleres para compartir sus diseños y buscar nuevas ideas que ayuden a resolver problemas del mundo real con originalidad y eficiencia. Más recientemente, instituciones educativas, desde escuelas primarias hasta universidades, han tratado de promover este tipo de actividades y espacios como parte de su vida institucional con el propósito de utilizar la energía que se genera en esta modalidad de movimiento social a favor de sus propios procesos de innovación pedagógica en las aulas. John Dewey ya recomendaba hace más de un siglo las virtudes de un sistema educativo basado en los mecanismos de aprender haciendo, sobre todo cuando este tipo de actividades se llevan a cabo para resolver las necesidades y problemas de la comunidad a la que pertenecen los participantes (Dewey, 1909, 2004; ver también Eaves y Harwood, 2018). Así, una educación centrada en las virtudes de la cultura *maker* tiene la fortaleza de desarrollar en las y los estudiantes¹ las competencias para demostrar qué tanto puede hacer una persona con lo que sabe, así como poder comunicar los alcances y atributos de sus creaciones.

En México, el extinto Instituto Nacional del Emprendedor (INADEM) certificó, hasta 2018, a 27 espacios como talleres de alta especialización que agrupan a *makerspaces*, *hackerspaces* y *fablabs* en 13 estados de la República (Secretaría de Economía, 2018). Llama la atención la diversidad de condiciones certificadas para su operación, las cuales incluyen espacios privados, centros comunitarios, asociaciones artesanales, laboratorios con presencia de equipamiento biológico y químico, así como escenarios de educación superior y parques tecnológicos. Más allá de la diversidad, todos los espacios coinciden en tener la capacidad de apoyar la creación de una cultura de innovación y emprendimiento que busca la incubación de pequeñas, medianas y grandes empresas. El INADEM fue transformado en el Fondo Nacional Emprendedor (FNE) de la Unidad de Desarrollo Productivo (UDP) en octubre de 2019, y su espíritu de apoyo a la innovación se mantiene en términos de “desarrollo de capital humano; fortalecimiento de capacidades productivas, tecnológicas y de innovación, así como su

inserción en cadenas de valor y proveeduría” (Secretaría de Economía, 2019:2). En este sentido, es palpable la necesidad de seguir apoyando este tipo de agenda para el desarrollo social y económico de una nación.

En la educación superior varias instituciones como el Massachusetts Institute of Technology (MIT) y la Universidad de Stanford, en Estados Unidos; la Universidad de Tianjin, en China (Xue y Zhang, 2017); y en México la Universidad Anáhuac, el Tecnológico de Monterrey y la Universidad Autónoma de Nuevo León han acogido y promovido este tipo de modelos educativos con sitios dedicados en sus campus a las actividades de un *makerspace* o laboratorio de innovación. A pesar de que estas iniciativas han cobrado fuerza de manera importante en la educación superior a nivel internacional, aún falta demostrar sus efectos de manera empírica en las comunidades educativas a las que pretenden servir, tanto en un sentido académico como actitudinal (Martin, Dixon y Betser, 2018; Unterfrauner y Voigt, 2017), respondiendo a preguntas como: ¿Qué tipo de servicios ofrecen?, ¿qué tipo de habilidades son desarrolladas por sus participantes?, ¿cuáles son las áreas de oportunidad que deben atenderse como parte de las trayectorias de aprendizaje de los alumnos?

En este artículo respondemos a este tipo de interrogantes a través de un estudio mixto en el que estudiamos a fondo las percepciones de los alumnos de un campus de una universidad privada del norte de México, el Tecnológico de Monterrey. El objetivo fue evaluar las posibilidades y retos en el uso de un *makerspace* universitario para el desarrollo de prácticas sociales de innovación en sus trayectorias de aprendizaje. Los resultados obtenidos ilustran las estrategias de solución de dicha universidad para crear una cultura de innovación entre sus alumnos.

La innovación como práctica social

De acuerdo con Kelley (2002), la innovación es una pieza central del desarrollo de cualquier institución o empresa exitosa de la sociedad del conocimiento. Un componente esencial de la innovación es la creatividad, la cual, más allá de ser un atributo personal, es el resultado del trabajo en equipo, dándole forma a la manera en la que las organizaciones se plantean sus metas y organizan su ambiente laboral. La creatividad es la capacidad humana de generar ideas, resolver problemas y explotar nuevas oportunidades. Empresas como Steelcase y laboratorios como IDEO se han propuesto como objetivo fundamental apoyar la creatividad en el lugar de trabajo y

en otras organizaciones académicas y de la sociedad civil para incrementar la productividad a través de la habilidad de los equipos para resolver problemas eficientemente y crear valor colectivamente.

Adicionalmente, Steelcase (2017) plantea que el desempeño de las personas es altamente dependiente de la calidad de su entorno y de su bienestar físico, cognitivo y emocional. En este sentido, los miembros de la así llamada generación *millennial* suelen demostrar fuertes expectativas de poder elegir y controlar su ambiente de trabajo, privilegiando su propia expresividad, confort, conexiones sociales y sentido de propósito en el trabajo. Steelcase posiciona de manera más contundente su apuesta por el entorno físico cuando plantea que existen fuertes vínculos entre la cognición y los atributos físicos del ambiente. En particular, este despacho postula que las claves ambientales que encuadran largas y amplias vistas, techos altos y transitar por espacios con diferentes configuraciones permiten crear nuevas perspectivas y conexiones de maneras novedosas. Similarmente, son positivas las oportunidades de exposición a la naturaleza y a la luz solar, lo que genera endorfinas que mejoran el estado de ánimo, los procesos de atención y la posibilidad de contemplar enfoques alternativos (Chan y Nokes-Malach, 2016; Lipnicki y Byrne, 2005). Esta empresa apuesta por espacios en los que se puedan crear lazos sociales a través de la interacción informal, la reflexión y la celebración colectiva.

Sin embargo, es evidente que la innovación es mucho más que espacios amplios y bien iluminados, con buenas vistas al exterior. Aunque estos elementos son atributos necesarios para la innovación y la creatividad, quizá no sean suficientes para que se desarrollen nuevas formas de organización social que involucren la resolución conjunta de problemas. La innovación ocurre en el seno de la transformación de una práctica social, cambiando la manera en la que se realizan diferentes actividades colaborativamente. La innovación no es un territorio de inventos de genios prodigiosos que trabajan individualmente, sino el resultado de los mecanismos de apropiación de un espacio o herramienta por parte de un colectivo que la utiliza para resolver un problema, alcanzar un objetivo común o atender sus necesidades. Esta mirada implica reconocer que la innovación es mucho más que la creación de nuevos artefactos y sus usos, pues es de hecho la creación de nuevos significados e interpretaciones, lo que genuinamente produce el cambio socialmente respaldado por un grupo. Esto es, los cambios en escenarios, usos de herramientas y actividades realizadas se convierten en innovaciones

solamente cuando comienzan a desempeñar un papel significativo en las prácticas sociales de los participantes (Tuomi, 2006).

En este sentido, la práctica social está constituida por formas de acción reproducidas colectivamente. Los artefactos tecnológicos suelen desempeñar un papel importante en la formación de la práctica social, ya que ellos externalizan aspectos de dicha práctica y los transforman desde la esfera mental y hacia el mundo material concreto. Las prácticas, por lo tanto, existen en una compleja red de herramientas, conceptos y expectativas (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2010a, 2010b). Cuando hablamos de una práctica social, asumimos que hay una forma recurrente de actividad que tiene cierta estabilidad, lo que a su vez hace compleja la posibilidad de que sea reconfigurada. El significado de una práctica tiene su origen en una comunidad, cuyos miembros son los usuarios de artefactos y herramientas y quienes dan sentido a las metas que se desean alcanzar y los usos de estos artefactos para lograrlas. La motivación para la innovación puede ser identificada en la manera en la que se resuelven tensiones y contradicciones que afectan al colectivo (Engeström, 2014), a través del uso de herramientas y sistemas de actividad que ayudan a aliviar estas tensiones y atender las necesidades de la comunidad. En consecuencia, el enfoque principal de los estudios de innovación debe darse en el nivel de la práctica social.

Metodología

Este estudio sobre los significados, usos y prácticas del *makerspace*, conocido como *InnovAction Gym* en el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey, se llevó a cabo en diversas etapas. En primera instancia, se investigaron cuáles son las prácticas sociales más habituales en el *makerspace* bajo estudio a través de métodos de investigación cualitativos, tales como observación no participante, grupos de enfoque y entrevistas con actores clave. En una segunda etapa se aplicó un cuestionario a los miembros de la comunidad estudiantil de dicha universidad, con el fin de saber cuáles eran sus percepciones y significados con respecto al uso de este espacio. En otras palabras, se trata de un estudio mixto, secuencial, QUAL + QUAN (Creswell y Plano Clark, 2017), cuyos objetivos específicos involucraron:

- Describir las características del *makerspace*, así como los significados que le atribuyen los usuarios.

- Describir el funcionamiento y los diferentes usos que le dan los participantes.
- Describir el tipo de proyectos de innovación que se desarrollan y las habilidades que los estudiantes ponen en juego.
- Analizar la interacción entre los participantes y la construcción de redes sociales en el contexto del *makerspace*.

Escenario

Como se señaló con antelación, la configuración y atributos espaciales tienen un papel central cuando se trata de detonar procesos creativos y colaborativos que abonen al desarrollo de prácticas sociales de innovación. Es por esto que a continuación se describen con detalle las características ambientales y el tipo de actividades que se realizan en el *makerspace* o *InnovAction Gym* (Bonilla, Manríquez, Rodríguez y Ferchow, 2015).

El *InnovAction Gym* del Tecnológico de Monterrey se encuentra ubicado en un tercer nivel de un edificio con vista panorámica al campus. Cuenta con dos grandes áreas: la académica-social y la del laboratorio.

El área académica-social, denominada *Fractal Room*, está ubicada en un espacio amplio (950 m²) con mobiliario que se puede acomodar de manera flexible para actividades escolares o de investigación, así como seminarios o trabajo en equipo. Las secciones pueden ser delimitadas no solamente por el arreglo de mesas y sillas, sino también por paredes de cristal que pueden ser desplazadas, acomodadas y agrupadas según las necesidades de cada actividad. Esta área tiene también un salón dedicado a la lluvia de ideas y el debate sobre su originalidad para resolver un problema, el salón se denomina el *Sparring Room*. Honrando el valor del trabajo interdisciplinario, se ha habilitado un conjunto de cubículos en los que se ubican profesores de todas las disciplinas, como humanidades, educación, ingeniería, arquitectura, medicina, negocios y ciencia política, asesorando los proyectos que desarrollan los alumnos. Este conjunto de cubículos es denominado la *Escuela de Atenas*, emulando el espíritu de trabajo helenístico, colegiado y democrático entre las diferentes disciplinas académicas para encontrar soluciones a problemas complejos. Se cuenta también con otra sala de reuniones denominada *Esferas de innovación*, dedicada a la incubación de *startups* que materializan los prototipos de alumnos en iniciativas de emprendimiento con potencial de comercialización. Por último, el área académico-social cuenta con una mesa de

billar y está rodeada por un conjunto de hamacas de gran tamaño, hechas con cojines industriales que cuelgan de pesadas cadenas desde el techo de este nivel del edificio. Este equipamiento de tipo lúdico permite que los participantes puedan tener momentos de esparcimiento y descanso, los cuales son fundamentales para el diagnóstico de problemas y necesidades con una mirada amplia, el desarrollo de ideas originales y disruptivas para atender dichos diagnósticos y, sobre todo, para tener el permiso de proponer sin temor a equivocarse.

El área del laboratorio (250m²), por otro lado, cuenta con una mesa de trabajo para la programación de circuitos, pulido y armado de piezas, así como espacios para elaboración de bocetos y planos. Esta mesa está rodeada por cuatro impresoras 3D, una máquina de corte y grabado láser y un *router* industrial para el corte y perforación de piezas gruesas y de amplio perfil. Hay también un conjunto de casilleros para que los usuarios puedan guardar sus pertenencias temporalmente y las paredes tienen agrupadas las más diversas herramientas en cajones y ménsulas: martillos, desarmadores, taladros, limas, pinzas, tijeras, cables, flejes, tornillos, baterías, cintas, pegamentos, entre otros elementos, forman parte de este conjunto de insumos para la elaboración de prácticamente cualquier objeto. El laboratorio presenta así una configuración orientada a la utilización de máquinas de fabricación digital para producir prototipos en resina, plástico, madera, acero, concreto e incluso en derivados biológicos como el micelio. Asimismo, el laboratorio cuenta con computadoras con acceso a bases de datos especializadas en patentes y registros de autor con el fin de que los usuarios puedan revisar la originalidad de sus innovaciones y evitar así conflictos de intereses legales con otros prototipos y patentes en el mercado. Por último, hay una sala de ingeniería inversa, denominada *Frankie Lab*, en la cual se invita y permite que los participantes abran piezas y mecanismos ya desarrollados previamente para comprender su funcionamiento de manera retroactiva a partir de su diseño.

El flujo de participación y trabajo en el *makerspace* puede ser descrito de la siguiente manera:

- 1) El espacio está abierto a cualquier miembro de la comunidad universitaria. Al llegar a la recepción, el usuario debe llenar un registro en que declara los fines de uso del *makerspace* para un periodo de-

- terminado o proyecto específico. Los profesores pueden declarar en el registro el uso de las instalaciones para fines de docencia, además de investigación.
- 2) Los alumnos pueden desarrollar proyectos o llevar a cabo tareas específicas para sus materias. Para esto, pueden solicitar asesorías en la *Escuela de Atenas*, o agendar una cita de trabajo en el laboratorio. También pueden participar en equipos que estén desarrollando proyectos y prototipos de solución en los cuales puedan abonar desde su formación profesional.
 - 3) El *makerspace* desarrolla también eventos especiales llamados “hackatón” (*hack day*, *hackfest* o *codefest*), los cuales reúnen programadores, desarrolladores, diseñadores gráficos y otros creadores, estudiantes y profesores de la comunidad universitaria, para colaborar en proyectos de resolución de problemas que buscan explorar, ingeniar y diseñar ideas para crear nuevas tecnologías e implementar proyectos.
 - 4) Adicionalmente, el *makerspace* ofrece talleres con temáticas específicas, tales como *design thinking* y otras metodologías creativas, seminarios de todas las áreas académicas orientadas a la innovación, capacitación sobre el uso de máquinas de fabricación digital, e incluso reuniones informales para el desarrollo de redes sociales entre participantes de este espacio.
 - 5) El uso del espacio y de las máquinas de fabricación digital del laboratorio no tiene costo para la comunidad universitaria, solo se cobra a usuarios corporativos para eventos especiales solicitados externamente.

Se calcula que el total de usuarios del *makerspace* para un semestre académico en promedio ronda los 8,000 alumnos, en un horario que abarca desde las 7 de la mañana y hasta la media noche, y en muchas ocasiones con permiso de utilización las 24 horas del día para el desarrollo de proyectos con entregas inaplazables.

Participantes

En la parte cualitativa de este estudio se llevaron a cabo 20 entrevistas individuales (15 profesores y autoridades y 5 alumnos) y dos grupos focales, uno con profesores (8) y otro con estudiantes (11). En la parte cuantitativa se invitó a participar en la encuesta a 16,100 alumnos que conforman la comunidad estudiantil de la universidad que fue objeto de este estudio.

Para ello se utilizó un instrumento diseñado con base en las principales categorías cualitativas obtenidas previamente.

Procedimiento

El material discursivo obtenido mediante entrevistas semiestructuradas y grupos de enfoque realizados con alumnos, exalumnos y profesores usuarios frecuentes del *makerspace* universitario, así como con las responsables actuales del espacio y algunos de sus fundadores, fue trabajado secuencialmente a través de diferentes fases. En primer lugar, las audiograbaciones y videograbaciones fueron transcritas literalmente (*verbatim*) y convertidas en texto. Posteriormente, cada texto fue sometido a una lectura detallada y colegiada que permitió codificarlo a partir de la identificación de temas y subtemas relevantes en función de las preguntas de investigación. Finalmente, esos temas y subtemas fueron convertidos en categorías y subcategorías significativas que, si bien se presentan de manera separada con fines analíticos, todas se encuentran articuladas y dan cuenta de cómo se concibe al *makerspace* universitario, lo que se produce en su interior y su impacto en distintos niveles de la práctica educativa y el desarrollo de proyectos de innovación; todo ello, desde la perspectiva de sus usuarios y de quienes atienden de distintas formas este espacio.

Posteriormente, estas categorías cualitativas informaron la construcción de los reactivos de la encuesta que se aplicó a la comunidad estudiantil a través de la herramienta *Survey Monkey*. Para diseñar la encuesta, los autores de este artículo propusieron colegiadamente las preguntas que indagaron cuantitativamente sobre los aspectos que los participantes mencionaron como áreas centrales de su involucramiento con la práctica social de innovar en el *makerspace* universitario. Así, las respuestas a los reactivos de la encuesta robustecieron la información obtenida primeramente de manera cualitativa.

Estadística descriptiva

La encuesta correspondiente a la etapa cuantitativa fue respondida por 2,148 miembros de la comunidad estudiantil del Tecnológico de Monterrey (56% hombres, 44% mujeres), con un rango de edad de los 17 a los 52 años y con una edad promedio de 21 años. Sin embargo, la gran mayoría de quienes la respondieron se encuentran en el rango de los 17 a los 21 años (67%).

El 100% de los respondientes son estudiantes activos, cursando alguna carrera profesional o un posgrado. Participaron en esta encuesta 2,058 alumnos de 51 carreras profesionales en sus diferentes modalidades (tradicional, internacional, trayectorias y exploración) y 90 alumnos de 23 posgrados (9 doctorados, 11 maestrías y 3 especialidades).

De los 2,148 participantes, 1,037 (48%) manifestaron haber hecho uso del *makerspace*: 1,001 corresponden a alumnos de nivel profesional (46%) y 36 (2%) de posgrado.

Resultados

Las categorías y subcategorías producidas a partir de la interpretación del material discursivo y apuntalada por la información estadística son las que se observan en la tabla 1.

TABLA 1

Categorías y subcategorías resultantes del estudio

Categorías	Subcategorías
1. Identidad del <i>makerspace</i>	1.1. Atributos físicos del espacio y experiencia de los usuarios 1.2. Significados del espacio 1.3. El espacio universitario dedicado como <i>makerspace</i>
2. Funcionamiento del <i>makerspace</i>	2.1. Intencionalidad y dosificación del uso del <i>makerspace</i> 2.2. Actividades que se realizan en el <i>makerspace</i> 2.3. La regulación y normatividad del espacio 2.4. Concepto vs. operación del <i>makerspace</i>
3. Las relaciones en el contexto del <i>makerspace</i> y sus efectos	3.1. El andamiaje brindado por profesores y responsables del <i>makerspace</i> 3.2. La interdisciplina y sus límites 3.3. La organización en red: condición para la innovación abierta
4. La huella del <i>makerspace</i>	4.1. En la formación de los estudiantes (impacto) 4.2. En el desarrollo de proyectos de innovación 4.3. Congruencia con el modelo educativo de la institución

Fuente: elaboración propia.

Dado el énfasis de este artículo en la práctica social de la innovación, nos enfocaremos principalmente en explorar los significados que los participantes atribuyen al espacio, las actividades y relaciones que en este se desarrollan, así como sus efectos formativos en los participantes. Los datos cualitativos y cuantitativos se presentarán secuencialmente para cada categoría. En su conjunto, las categorías responden a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los retos y posibilidades de un *makerspace* universitario para el desarrollo de prácticas sociales de innovación entre sus usuarios?

Identidad del *makerspace*

El *makerspace* de esta universidad es concebido por sus usuarios como un lugar abierto, cómodo y dinámico, asociado con el concepto de libertad, tanto por sus espacios amplios sin paredes y su mobiliario móvil como por las reglas de acceso flexible, que permite estancias extendidas y enfocadas en el desarrollo de ideas y prototipos. Algunos usuarios llegan a pasar largas jornadas trabajando en este espacio, convirtiéndolo incluso en una especie de segunda casa por la cual pueden transitar y utilizar las herramientas disponibles como la impresora 3D y la cortadora láser.

En congruencia con lo anterior, en la encuesta se encontró que ante la interrogante, “¿Qué conoces del *makerspace*?”, el 25 % de los participantes (529 alumnos) lo identifica o describe como un espacio o lugar de trabajo/ estudio confortable, innovador y de recreación, que fomenta la innovación, la creatividad, el trabajo en equipo o multidisciplinario y la generación de ideas y proyectos, así como el desarrollo de prototipos. En él se llevan a cabo talleres, clases y eventos.

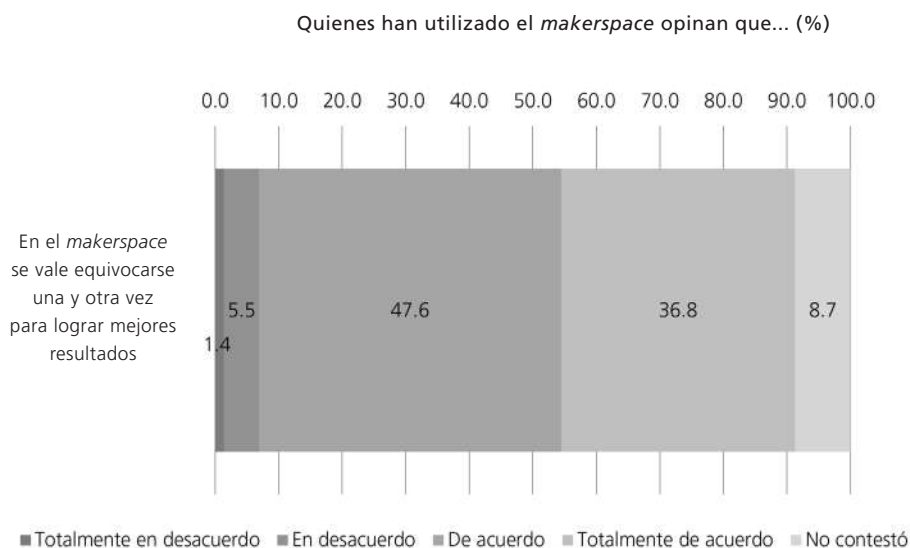
El 74.7% de los respondientes tiene una apreciación positiva del espacio y de su experiencia como usuarios del *makerspace*, ya que considera que el mobiliario es cómodo y el lugar en general es agradable y propicio para trabajar en libertad.

Quienes han hecho uso del lugar lo valoran, ya que el 84.4% manifiesta que es un lugar en donde se vale equivocarse una y otra vez para lograr mejores resultados (figura 1). De igual manera, el 72% de los usuarios del laboratorio coincide en que dicho espacio es parte fundamental y razón de ser del *makerspace*, y que es esencial en la elaboración de prototipos para la consolidación de proyectos de innovación, además que será de utilidad para su vida laboral debido a la experiencia adquirida por el uso de los

equipos; en este mismo sentido, destacan las características de este *makerspace*, tales como la facilidad de acceso al equipo y materiales, costos más económicos, o incluso gratuitos, para el uso de los equipos y el hecho de aprender haciendo. Otros puntos de conformidad son la cantidad suficiente de equipos y el estado óptimo de los mismos.

FIGURA 1

La posibilidad de equivocarse



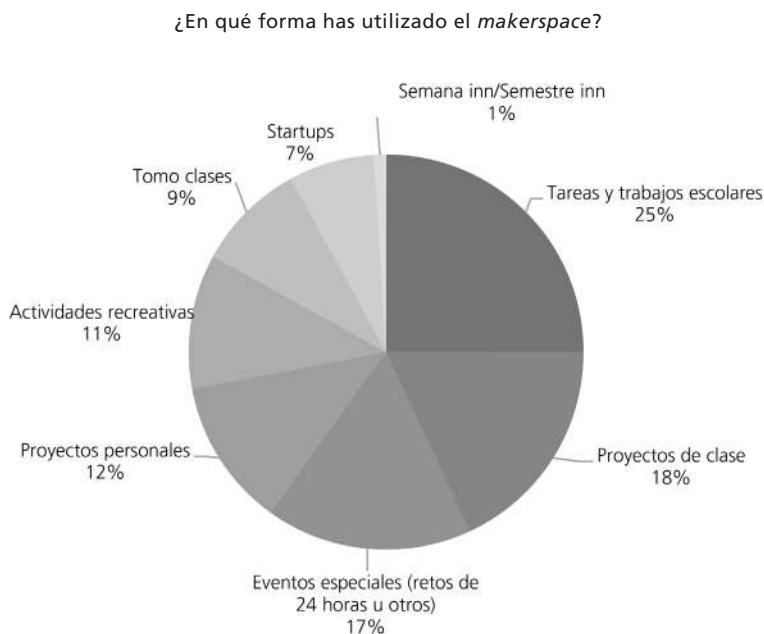
Fuente: elaboración propia.

Funcionamiento del *makerspace*

De acuerdo con la encuesta, las tres formas más frecuentes de uso declaradas para el *makerspace* son: 25% para realizar tareas y trabajos escolares, 18% para llevar a cabo proyectos de clase y 17% para acudir a eventos especiales (figura 2).

En términos generales, la estimación del funcionamiento del *makerspace* es favorable, ya que el 53.1% de los encuestados que manifestó haber hecho uso de ese espacio opina que es un lugar adecuado para tomar clases, además de que el contenido de las materias que estudian y las actividades que llevan a cabo en el *makerspace* están vinculados.

FIGURA 2

Formas de uso del makerspace

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, en lo que se refiere al tipo de innovaciones que se producen en el *makerspace*, los proyectos incluyen los más variados temas, como el desarrollo de exoesqueletos para personas con discapacidad, fibras textiles autoventilantes, plataformas educativas mediadas por el uso de tecnología digital o la producción de conservadores derivados del extracto de aguacate. La mayoría de estas innovaciones busca desarrollar de manera original soluciones que puedan tener un impacto en el alivio de los problemas globales que enfrentamos como sociedad actualmente.

Desde la perspectiva de algunos de los responsables del *makerspace*, los casos de éxito no son necesariamente aquellos en que el equipo logró vender un producto, “sino los que a través del trabajo interdisciplinario pueden generar una idea disruptiva..., no somos una incubadora o una aceleradora o una oficina de transferencia tecnológica” (20170904AlondraEN). En consonancia con esto, una de las fundadoras del *makerspace* señala que un muy buen indicador de impacto es: “[...] que nosotros somos capaces de

generar encuentros de profesores de diferentes disciplinas para generación de proyectos y que ese proyecto perdure y se pueda conectar con otros agentes de emprendimiento, de innovación en el campus” (20170904EréndiraEN).

Entre los casos de éxito, podemos mencionar los siguientes:

OMNIUS: se trata de un equipo que describe su proyecto de la siguiente manera:

[...] nosotros hacemos ropa inteligente que busca aumentar la capacidad del cuerpo humano para regular sus temperaturas [...] el objetivo de esto es que te mejore la calidad de vida en el momento de estar haciendo una actividad física o cuando estás viviendo en un lugar muy caluroso o muy frío, pero el objetivo final del proyecto es evitar el uso del aire acondicionado y la calefacción, que es un sistema súper ineficiente (20170912EstudiantesGF).

La responsable del laboratorio del *makerspace* al momento de realizar esta indagación, comenta que este equipo ha utilizado dicho espacio como esperarían que todos lo utilizaran:

[...] se conocieron, empezaron a trabajar, empezaron a buscar fondos, se metieron a nuestras convocatorias de INADEM y ahorita que están más avanzados están prototipando, entonces ellos mismos hacen sus máquinas, ellos mismos inventan sus materiales y están ya en un nivel mucho más alto que muchos (20170904AlondraEN).

Guante terapéutico: se encuentra desarrollándolo un equipo liderado por un estudiante de Ingeniería en Innovación y Desarrollo. Él lo describe de la siguiente manera: “es un guante para rehabilitación motriz de la mano en pacientes con infarto cerebral [...] monitorea tus movimientos y lo hace un juego para que la rehabilitación sea mucho más efectiva y divertida” (20170912EstudiantesGF). Por su parte, una de las fundadoras del *makerspace* señala que este es un claro ejemplo exitoso porque:

[...] ha podido integrar conocimientos de diferentes cursos e implementarlos en su proyecto [también] porque tiene su sistema de soporte tanto del hospital como parte de protección intelectual, como parte de prototipado; porque el alumno ha sido capaz de aprovechar todos los recursos de la universidad en su proyecto específico (20170904EréndiraEN).

Este proyecto ya se encuentra en la fase de comercialización en clínicas y hospitales.

BIOHUB: se trata de un equipo liderado por un exalumno y una estudiante de Ingeniería en biotecnología. En sus propias palabras, el proyecto consiste en: “desarrollar equipo de acceso abierto para la biología molecular con un enfoque educativo, para estudiantes de preparatoria y universidad” (20170912EstudiantesGF). La responsable del laboratorio del *makerspace* lo identifica como un proyecto exitoso por lo siguiente: “algo que yo veo que ellos tienen es que están muy bien conectados, o sea, se han abierto muchas puertas como que a nivel global con la gente que está en el mismo movimiento, que es el *biohacking*”. Añade que uno de sus líderes está muy bien posicionado en dicho movimiento y esto, a su vez, los ha ayudado a posicionar su proyecto y a conseguir fondos, así como consultoría de expertos.

También en relación con las características de los equipos de trabajo que utilizan el *makerspace* para desarrollar sus proyectos, el 62.4% de los usuarios encuestados opina que el valor del trabajo interdisciplinario es crucial para el desarrollo de proyectos colaborativos.

Las relaciones en el contexto del *makerspace* y sus efectos

Las entrevistas realizadas a los usuarios del *makerspace* revelan que, desde su mirada, la cercanía y la cordialidad definen los vínculos existentes entre profesores y encargadas del *makerspace* con los estudiantes, y queda claro que el andamiaje que aquellos brindan a estos últimos resulta una pieza clave para el desarrollo de sus proyectos de innovación. Una de las fundadoras de este espacio señala que “la mayoría de los proyectos más valiosos del *makerspace* están organizados a través de profesores que están convocando a la comunidad, invitando a alumnos de diferentes áreas [...] se necesita encontrar esos líderes, esos profesores que les guste colaborar, de diferentes disciplinas” (20170904EréndiraEN).

Esto nos habla de que la labor del profesor comienza con la motivación de los estudiantes para que participen en el desarrollo de los proyectos de innovación, y coincide plenamente con la perspectiva de los alumnos, quienes, recuperando su experiencia, sostienen que desarrollar un proyecto requiere del acompañamiento técnico y personal (apoyo afectivo y motivacional) de un profesor. Similarmente, los estudiantes entrevistados hacen referencia a la motivación que les genera trabajar en el *makerspace*. Asisten

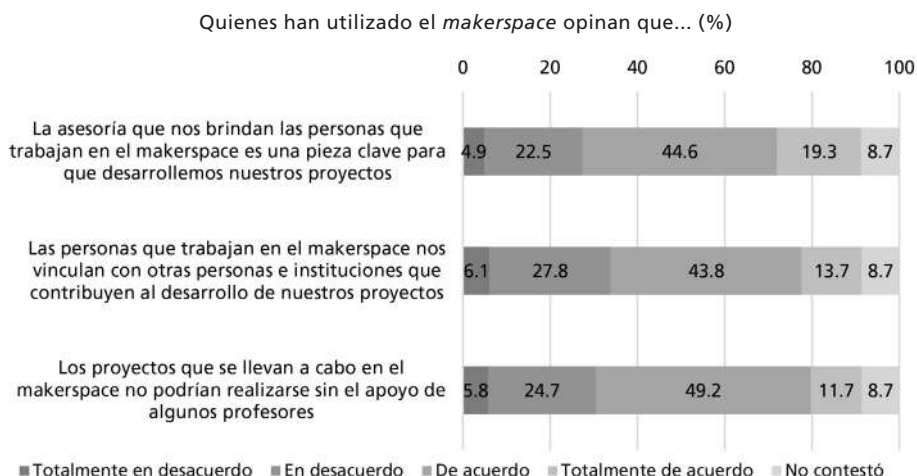
a realizar sus proyectos por un interés personal, por lograr las metas que ellos mismos se han impuesto como equipo:

En realidad, no es un proyecto que lo estemos haciendo por alguna calificación, sino más bien es la motivación que tenemos nosotros por aprender, por adquirir conocimientos. Como te decía al principio, conocimientos extracurriculares, fuera de lo que te enseñan en tu carrera..., salir de ese como cajón y aprender otras cosas que también te pueden servir (20170911SergioEN).

Lo expresado por los alumnos nos habla de un compromiso activo con su proceso de aprendizaje (*engagement*), lo cual contribuye de manera positiva en la gestión de sus proyectos. Esto a su vez va aparejado del desarrollo de habilidades personales y sociales en los estudiantes, como: la autorregulación, el liderazgo y el trabajo en equipo.

En esta misma línea, los usuarios estiman de manera positiva el conjunto de ayudas, orientaciones e información recibidas, ya que el 60.8% de los encuestados concuerda en que tanto la asesoría como la vinculación con otras personas e instituciones que les brindan los profesores y demás personas que laboran en el *makerspace* son pieza clave para el desarrollo y consolidación de sus proyectos (figura 3).

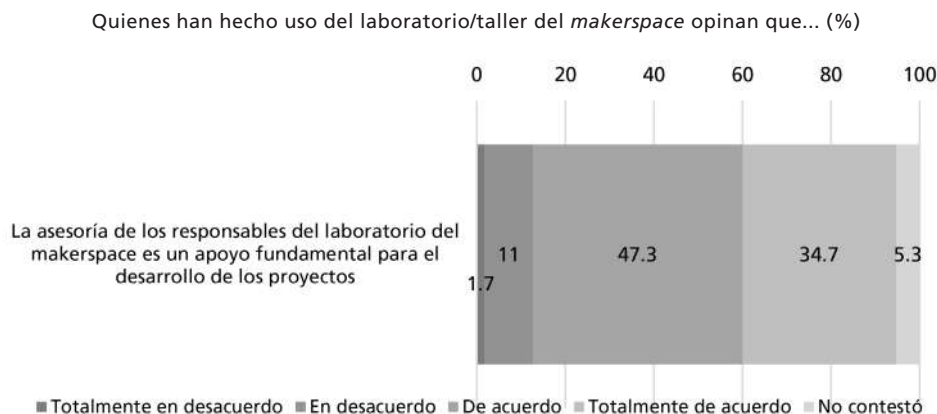
FIGURA 3
Asesoría recibida



Fuente: elaboración propia.

De manera particular, el 82 % de quienes han hecho uso del laboratorio del *makerspace* consideran que la asesoría de los responsables de este espacio es un apoyo fundamental para el desarrollo de los proyectos (figura 4).

FIGURA 4

Asesoría del laboratorio

Fuente: elaboración propia.

Puede apreciarse, entonces, que el *makerspace* es un terreno fértil para la organización de sus usuarios en una red social en que la innovación abierta se lleva a cabo. En esta red se establecen relaciones cordiales y de colaboración en términos de encuentros ocasionales y casuales, así como los planeados en este escenario. Los procesos de participación en la práctica de innovar los va hermanando en la búsqueda de sus propias metas, en la manera en que comparten el uso de los mismos espacios y herramientas del taller de prototipado y en el sentido de comunidad que va emergiendo a través de la identificación que van teniendo con los procesos en los que todos los proponentes de proyectos participan, como es la búsqueda de financiamiento y el registro de patentes. En congruencia con esto, el 64% de los usuarios encuestados considera que están organizados de manera productiva a través de redes de colaboración y que incluso pueden llegar a sentirse parte de una comunidad.

En este sentido, la colaboración en el *makerspace* permite que los participantes resuelvan los problemas que atienden de manera conjunta en sus proyectos. Así, podemos mencionar que los integrantes del proyecto *OMNIUS* han diseñado exitosamente textiles autoventilantes para personas,

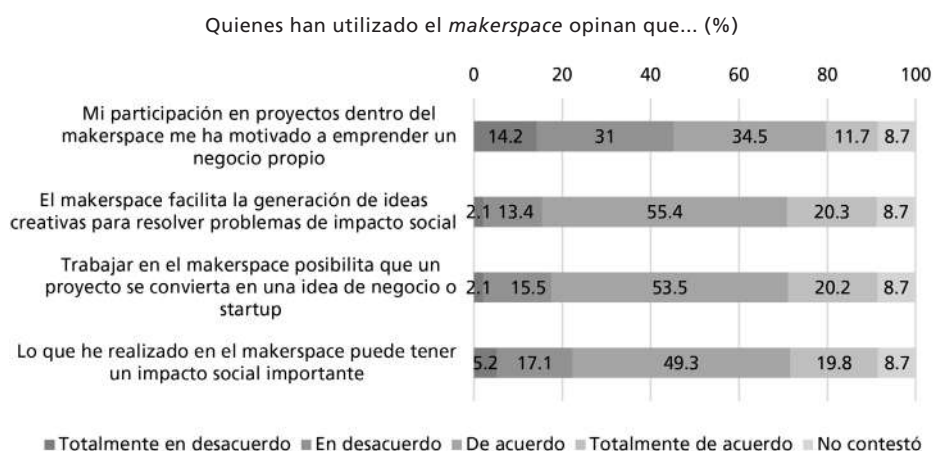
los cuales además permiten el ahorro de energía en los espacios en los que se encuentran interactuando los usuarios de dichos textiles. Similarmente, los participantes del proyecto del *Guante terapéutico* reportan que su colaboración ha logrado la rehabilitación de pacientes con secuelas motrices posteriores a eventos de infarto cerebral. Por último, podemos mencionar que la construcción social de la innovación entre los miembros del proyecto *BIOHUB* ha permitido la enseñanza de contenidos científicos, en particular en biología molecular, socializándolos a través de una plataforma de aprendizaje mediado por tecnología. Todos estos son ejemplos de construcción colaborativa de conocimientos y soluciones innovadoras.

La huella del *makerspace*

Por otra parte, en lo que se refiere al impacto del *makerspace* en la formación académica, sin duda ha sido predominantemente positivo, pues además de los beneficios identificados por los estudiantes entrevistados, el 70.7% de los usuarios encuestados considera que les ha ayudado a aplicar el conocimiento, a trabajar de manera colaborativa y creativa en la solución de problemas, a ejercitar posiciones de liderazgo y a desarrollar una mirada profesional. Similarmente, el 66.2% considera que el *makerspace* les ayuda a iniciar una unidad de negocio o *startup* (figura 5).

FIGURA 5

Emprendimiento como resultado de la participación en el makerspace



Fuente: elaboración propia.

De este modo, las fortalezas del *makerspace* pueden resumirse en que es un espacio integrador, un escenario que tiene todas las herramientas, las relaciones y el acompañamiento, en el que la ideación y el prototipado se pueden dar en el mismo lugar, sin tener que desplazarse hacia otros espacios del campus o fuera de este. Desde la perspectiva de sus usuarios, la creatividad, la espontaneidad y la libertad son sus virtudes fundamentales, y por eso lo valoran y desean conservarlo.

Discusión

En este artículo se ha presentado un estudio que respondió a la pregunta de investigación “¿Cuáles son los retos y posibilidades de un *makerspace* universitario para el desarrollo de prácticas sociales de innovación entre sus usuarios?” Los resultados demuestran que el *makerspace* coadyuva en cuatro aspectos o categorías de innovación como práctica social:

- 1) el *makerspace* se constituye como un espacio con una identidad distinta a otros dentro del campus universitario, esta identidad está asociada con un ambiente de libertad y exploración que permite crear y proponer sin temor a poder equivocarse;
- 2) es un espacio fértil para el desarrollo de proyectos innovadores con soluciones disruptivas a problemas actuales, entre los que destacan varios casos de éxito que han pasado de la etapa del prototipado a la obtención de recursos y la comercialización;
- 3) proporciona un conjunto de relaciones de acompañamiento de profesores a los alumnos que los alienta a participar en proyectos y colaborar entre ellos, estas relaciones producen un efecto de involucramiento genuino (*engagement*) que potencia el aprendizaje autorregulado; y
- 4) es un espacio que permite que los alumnos desarrollen posiciones de liderazgo, de aplicación innovadora de su conocimiento profesional, y fomenta el que puedan pensar con autonomía sobre la trayectoria que desean construir en sus vidas, incluyendo la posibilidad de emprender nuevas unidades productivas y tecnológicas que aporten con originalidad al desarrollo académico, social y económico.

Todos estos aspectos o categorías confirman que los esfuerzos institucionales para desarrollar habilidades de innovación en los participantes del *InnovAction Gym* han rendido frutos alentadores, los cuales tienen que ver con el diseño

de un modelo de interacción más parecido a los ambientes educativos no formales, en términos de su libertad, flexibilidad curricular y cercanía con las necesidades y problemas de su comunidad. Estos elementos ayudan a configurar una cultura de innovación entre los participantes, quienes aprecian pertenecer a este grupo social para poder resolver juntos diferentes problemas que coinciden en percibir como relevantes en su vida cotidiana, académica o laboral.

La cultura *maker* incluye una amplia gama de actividades que buscan combinar curiosidad, innovación y creatividad. Así, los espacios creados por y para el trabajo experimental de los *makerspaces* pueden resultar emancipadores porque son epistemológicamente diversos y exponen a los creadores a diferentes formas de conocimiento (Freire, 2005; Lewis, 2012). Un rasgo importante de esta cultura es que está desarrollándose en grupos de pares y comunidades, casi sin ningún tipo de organización que las coordine, pareciéndose más a lo que algunos han descrito como una organización en red (Quinlan, 2015; Rheingold, 2003). Todos estos son elementos que en muchas ocasiones son complementarios a lo que suele encontrarse en los sistemas educativos formales de educación superior, que pueden ser más rígidos, procedimentales y desvinculados de su entrono, en comparación con lo que se encontró de manera situada en este estudio.

Como se mencionó en la introducción de este artículo, los factores necesarios para que surja y se desarrolle la innovación yacen en la identificación de tensiones y contradicciones que se dan en las prácticas sociales existentes, conceptualizadas como un conjunto de actividades compartidas por los miembros de un grupo social que colaboran en la búsqueda del logro de una meta conjunta. A manera de ejemplo, podemos analizar la resolución de contradicciones en los tres proyectos exitosos detallados previamente:

- 1) Para el proyecto *OMNIUS*, la contradicción resuelta es la forma de regular la temperatura corporal de tal manera que la persona no dependa del aire acondicionado de una habitación, sino de un proceso personal basado en textiles que proporcionan la ventilación y la regulación térmica adecuada, lo que lo convierte en una manera más autónoma y sostenible de utilización de la energía.
- 2) Para la elaboración del *Guante Terapéutico*, la contradicción resuelta es la falta de motivación y sentido de ajuste de las terapias de rehabilitación tradicional para convertir esta vivencia en un juego de movimientos más eficiente y con sentido para el paciente.

- 3) La contradicción que resuelve *BIOHUB* es la posibilidad de transformar el sentido memorístico de la enseñanza de la biología por un modelo de ciencia ciudadana que crea una versión accesible y distribuida de esta disciplina, a través de soluciones tecnológicas de bajo costo.

Todas estas contradicciones y tensiones son resueltas en el seno de la colaboración de equipos que trabajan con creatividad situada en la resolución de necesidades reales identificadas.

Esto es, los participantes en su rol social de innovadores desarrollan nuevos productos con el propósito de atender las necesidades de los usuarios. Un innovador busca interpretar de la mejor manera posible la naturaleza de las necesidades de los usuarios y sus posibles soluciones. Cuando tiene éxito, es como un poeta popular que pone en palabras lo que todo mundo estaba pensando, pero que nadie había puesto en palabras (Tuomi, 2006). Una manera de ver esta dinámica de cambio es conceptualizar a la innovación como un elemento integral en una ecología cambiante de prácticas sociales y comunidades que producen y reproducen estas prácticas. La innovación usualmente tiene su origen en las necesidades generadas cuando una red de prácticas produce tensiones y formas de reducirlas.

Lo que posibilita un espacio como el *InnovAction Gym* del Tecnológico de Monterrey no es solamente ofrecer un lugar donde se lleve a cabo la creación de prototipos; es también, sobre todo, un espacio en el que los participantes pueden apropiarse de una cultura de innovación, a través de prácticas que son significativas para ellos. Todo esto, transitando a través de rincones nombrados poéticamente en su interior, como el *Fractal Room*, el *Frankie Lab*, el *Sparring Room*, pero también reconociendo el oficio del innovador, de la mano de asesores que los guían, y de la capacidad de colaboración que ofrece el trabajo de pares en red. Este es un espacio con muchas virtudes que merece seguir siendo apoyado y su labor difundida para que más participantes de esta universidad lo utilicen. También es un espacio con varias áreas de oportunidad detectadas, como la falta de difusión en la comunidad universitaria, o la dominancia de las ingenierías sobre otras disciplinas en la definición de los proyectos de innovación. Sin embargo, el espíritu de colaboración que se deja ver en los testimonios y respuestas recabados nos parece que legitima la decisión que ha tomado esta universidad de promover un espacio de este tipo, en el cual se propician y materializan prácticas de innovación entre estudiantes y profesores. Nos

parece, por último, que se trata de un ejemplo inspirador para el fomento de la innovación en otras instituciones de educación superior.

Agradecimiento

Esta investigación se llevó a cabo gracias al financiamiento del Tecnológico de Monterrey. Agradecemos también la colaboración de Jaime Bonilla Ríos, Ewelina Ferchow, Ernesto Rodríguez Leal, Alejandra Díaz de León Lastras y Leticia Cuervo Pérez, por sus testimonios y trabajo fundador del InnovAction Gym del Tecnológico de Monterrey.

Nota

¹ En adelante, en este artículo se usará más fluida la lectura, sin menoscabo de el masculino con el único objetivo de hacer género.

Referencias

- Bonilla, Jaime; Manríquez, Jorge; Rodríguez, Ernesto y Ferchow, Ewelina (2015). “InnovAction Gym”, ponencia presentada en Re-imagine Innovation, Rapid City, 10 de junio.
- Castells, Manuel (2002). *The internet galaxy: Reflections on the internet, business, and society*, Oxford: Oxford University Press.
- Chan, Joel y Nokes-Malach, Timothy J. (2016). “Situative creativity: Larger physical spaces facilitate thinking of novel uses for everyday objects”, *The Journal of Problem Solving*, vol. 9, núm. 1, pp. 29-45.
- Creswell, John W. y Plano Clark, Vicki L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*, Los Angeles: SAGE Publications.
- Dewey, John (1909). *Moral principles in education / [The Project Gutenberg eBook of Moral Principles in Education]*, Cambridge: Houghton Mifflin Co.
- Dewey, John (2004). *Experiencia y educación*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Eaves, Sally y Harwood, Stephen (2018). “The emergence of makerspaces, hackerspaces, and fab labs: Dewey’s democratic communities of the twenty-first century?”, en R. Heilbronn, C. Doddington, y R. Higham (eds.), *Dewey and education in the 21st century: Fighting back*, Bingley: Emerald Publishing Limited, pp. 37-60.
- Engeström, Yrjö (2014). “Activity theory and learning at work”, en U. Deinet, C. Reutlinger (eds.), *Tätigkeit – Aneignung – Bildung*, Wiesbaden: Springer VS, pp. 67-96. DOI: 10.1007/978-3-658-02120-7_3
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*, 55ª ed., Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Kelley, Tom (2002). *The art of innovation: Lessons in creativity from IDEO, America’s leading design firm*, Londres: Profile Business.
- Lave, Jean y Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, Tyson Edward (2012). *The aesthetics of education: Theatre, curiosity, and politics in the work of Jacques Ranciere and Paulo Freire*, Nueva York: Bloomsbury Publishing USA.

- Lipnicki, Darren M. y Byrne, Don G. (2005). "Thinking on your back: Solving anagrams faster when supine than when standing", *Cognitive Brain Research*, vol. 24, núm. 3, pp. 719-722.
- Martin, Lee; Dixon, Colin y Betser, Sagit (2018). "Iterative design toward equity: Youth repertoires of practice in a high school maker space", *Equity & Excellence in Education*, vol. 51, núm. 1, pp. 36-47. DOI: 10.1080/10665684.2018.1436997
- Quinlan, Oliver (2015). *Young digital makers. Surveying attitudes and opportunities for digital creativity across the UK (Report summary)*, Londres: Nesta, p. 1-16
- Rheingold, Howard (2003). *Smart mobs: The next social revolution*, Cambridge: Basic Books.
- Secretaría de Economía (2018). "INADEM", *Secretaría de Economía* (sitio web). Disponible en: <http://www.inadem.gob.mx/Instituto Nacional del Emprendedor> (consultado: 17 de febrero de 2019).
- Secretaría de Economía (2019). "Reglas de Operación del Fondo Nacional Emprendedor para el ejercicio fiscal 2019", *Diario Oficial de la Federación*, 28 de febrero, pp. 1-61. Disponible en https://www.inadem.gob.mx/wp-content/uploads/2019/02/ROFNE2019_28022019.pdf
- Steelcase (2017). *Creativity, Work and the Physical Environment*, s.l.e: Steelcase-360° Focus.
- Traver-Martí, Juan Andrés y Ferrández-Berruero, Reina (2016). "Construcción y validación de un cuestionario de actitudes hacia la innovación educativa en la universidad", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 151, pp. 86-103.
- Tuomi, Ilkka (2006). "Innovation as multifocal development of social practice", en I. Tuomi, *Networks of Innovation: Change and Meaning in the Age of the Internet*, Oxford/ Nueva York: Oxford University Press, pp. 8-35.
- Unterfrauner, Elisabeth y Voigt, Christian (2017). "Makers' ambitions to do socially valuable things", *The Design Journal*, vol. 20, núm. (supl.), pp. S3317-S3325. DOI: 10.1080/14606925.2017.1352835
- Wenger, Etienne (2010a). "Communities of practice and social learning systems: The career of a concept", en C. Blackmore (ed.), *Social learning systems and communities of practice*, Londres: Springer, pp. 179-198. DOI: 10.1007/978-1-84996-133-2_11
- Wenger, Etienne (2010b). "Conceptual tools for CoPs as Social Learning Systems: Boundaries, Identity, Trajectories and Participation", en C. Blackmore (ed.), *Social learning systems and communities of practice*, Londres: Springer, pp. 125-143. DOI: 10.1007/978-1-84996-133-2_8
- Xue, Ting, y Zhang, Yu-Bo (2017). "Evaluation of current operation situation of maker space in Tianjin universities", *Journal of Interdisciplinary Mathematics*, vol. 20, núm. 6-7, pp. 1471-1476. DOI: 10.1080/09720502.2017.1382158

Artículo recibido: 14 de agosto de 2020

Dictaminado: 18 de marzo de 2021


Segunda versión: 12 de abril de 2021

Aceptado: 21 de abril de 2021



Innovation Practices for Digital Transformation in the Global South pp 34–58

From Digital Divide to Digital Discovery: Re-thinking Online Learning and Interactions in Marginalized Communities

[Lay-Wah Carolina Ching-Chiang](#) , [Juan Manuel Fernández-Cárdenas](#), [Nicole Lotz](#), [Noé Abraham González-Nieto](#), [Mark Gaved](#), [Derek Jones](#), [Alejandra Díaz de León](#) & [Rafael Machado](#)

Chapter | [First Online: 29 July 2022](#)

62 Accesses | 3 [Altmetric](#)

Part of the [IFIP Advances in Information and Communication Technology](#) book series (IFIPAICT, volume 645)

Abstract

The digital divide presented between the Global South and North has been exacerbated due to the Covid-19 pandemic causing unequal access to technologies in education, public services, and healthcare. Through an exploratory study in the northeastern region of Mexico, a marginalized

community used a hyperlocal network to engage in creative Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics (STEAM) activities. The study uses a qualitative methodology with a reflective approach, informed by sociocultural and dialogic concepts. Data collection primarily involved semi-structured interviews, observations, focus groups, and collection of artifacts. The findings present a rich framework of sociocultural factors and capital knowledge from the community. From the study emerged participants' meanings in three categories: i) the use of offline mobile learning, ii) the educational practices in the non-formal context, and iii) the dialogic opportunities created among participants. From this non-formal context of education experience emerged creative lessons in innovation, agency from the learners, and genuine involvement from the participants.

Keywords

Digital divide **Marginalized communities**

Dialogic learning

This is a preview of subscription content, [access via your institution.](#)

▼ Chapter

USD 29.95

Price excludes VAT (Mexico)

- DOI: 10.1007/978-3-031-12825-7_3
- Chapter length: 25 pages
- Instant PDF download

- Readable on all devices
- Own it forever
- Exclusive offer for individuals only
- Tax calculation will be finalised during checkout

Buy Chapter

> eBook	USD 79.99
> Hardcover Book	USD 99.99

[Learn about institutional subscriptions](#)

Notes

1. The fabrication laboratory (FabLab) was installed in 2019 in Monterrey, Mexico, to promote the 'maker' culture involving an agenda of cognitive and social justice through the implementation of a "platform for the democratization of educational practices through the inclusion of participants from different settings, countries and ages, collaborating in the achievement of common goals, while stimulating creative thinking, and strengthening the bonding with participants and their needs" (González-Nieto, et al., 2020, p. 1535).
2. This word refers to an informal saving method in which people provide money to a common pool with friends or colleagues. This pool, then, is rotated among the members of the "tanda" to receive the entire money given by all the members of the group. Tandas also serve as a short-term loan, as people can receive big

amounts of money in a short period of time
(Fundary, 2018, retrieved from
<https://medium.com/@fundary/tandas-and-the-informal-economy-of-mexico-4f3c80c1c7ce>).

References

1. De Sousa Santos, B.: El futuro comienza ahora: De la pandemia a la utopía. Ediciones AKAL, España (2021)
 2. Santillan-Rosas, I.M., González-Nieto, N.A.: Future and digital literacies: transformative learning experiences in Northeast Mexico. *Texto Livre* **13**(3), 334–356 (2020).
<https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25075>
 3. González-Nieto, N.A., et al.: FabLabs in vulnerable communities: STEM education opportunities for everyone. *Int. J. Interact. Des. Manuf. (IJIDeM)* **14**(4), 1535–1555 (2020).
<https://doi.org/10.1007/s12008-020-00744-y>
 4. Ancheta-Arrabal, A., Pulido-Montes, C., Carvajal-Mardones, V.: Gender digital divide and education in Latin America: a literature review. *Educ. Sci.* **11**, 804 (2021).
<https://doi.org/10.3390/educsci11120804>
-

5. INEGI homepage.
http://en.www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/#Tabular_data. Accessed 15 Dec 2021

6. Cárdenas, S., Lomelí, D., Ruelas, I.: COVID-19 and post-pandemic educational policies in Mexico. What is at stake? In: Reimers, F.M. (ed.) Primary and Secondary Education During Covid-19, pp. 153–175. Springer, Cham (2022).
https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4_6

7. Baptista Lucio, P., Almazán Zimerman, A., Loeza Altamirano, C.A.: Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* **50**(ESPECIAL), 41–88 (2020).
<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.96>

8. González-Nieto, N.A., Fernández-Cárdenas, J.M.: Innovación educativa ante el Covid-19: Una perspectiva comparada en el contexto mexicano. *Revista de Educación Superior del Sur Global-RESUR* **11**, 1–21 (2021)

9. Lotz, N., et al.: Co-creating FabLab La Campana: Empowering a marginalised community in the North of Mexico. In: IASDR 2019 The International Association of Societies of Design Research. IASDR, Manchester (2019)

10. Montgomery, C., Fernández-Cárdenas, J.M.: Teaching STEM education through dialogue and transformative learning: global significance and local interactions in Mexico and the UK. *J. Educ. Teach.* **44**(1), 2–13 (2018)

11. Freire, P.: Paulo Freire's speech given at Claremont Graduate University. Presented at the Honorary Doctorate for Paulo Freire, Claremont, CA (1989)

12. Bautista, A.: STEAM education: contributing evidence of validity and effectiveness (Educación STEAM: aportando pruebas de validez y efectividad). *J. Study Educ. Dev.* **44**(4), 755–768 (2021).
<https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1926678>

13. Damus, O.: Towards an epistemological alliance for the decolonization of knowledge of the global South and the global North. UNESCO's Futures of Education Ideas LAB.
<https://en.unesco.org/futuresofeducation/ideas-lab/damus-epistemological-alliance-decolonization-knowledge-global-South-global-North>. Accessed 1 Dec 2021

14. Freeman, B., Marginson, S., Tytler, R.: The Age of

STEM: Educational Policy and Practice Across the World in Science, Technology, Engineering and Mathematics. Routledge, London (2014)

15. Fernández-Cárdenas, J.M., Reynaga Peña, C.G., Hernández Salazar, P., González Nieto, A., Alatorre Cuevas, I.: La práctica social de innovar en un makerspace universitario: Posibilidades y retos. *Rev. Mex. Investig. Educ.* **IXXVII**(92), 235–258 (2022)

16. Dados, N., Connell, R.: The global south. *Contexts* **11**(1), 12–13 (2012)

17. Esler, A.: Toward a world-historical definition of the Third World. *Int. Soc. Sci. Rev.* **58**(4), 195 (1983)

18. Palomino, P.: On the Disadvantages of “Global South” for Latin American studies. *J. World Philosophies* **4**(2), 22–39 (2019)

19. Mahler, A.G.: From the Tricontinental to the Global South: Race, Radicalism, and Transnational Solidarity. Duke University Press, Durham (2018)

20. Vygotsky, L.S.: *Mind in Society: The*

Development of Higher Psychological Processes.
Harvard University Press, Cambridge (1978)

21. Wertsch, J.V.: Vygotsky and the Social Formation of Mind. Harvard University Press, Cambridge (2009)

22. Fernández-Cárdenas, J.M.: Aprendiendo a escribir juntos: Multimodalidad, conocimiento y discurso. Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO/Universidad Autónoma de Nuevo León. México, México (2009)

23. Wenger, E.: Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In: Blackmore, C. (ed.) Social Learning Systems and Communities of Practice, pp. 179–198. Springer, London (2010). https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11

24. Bruning, R.H., Schraw, G.J., Norby, M.M., Ronning, R.R.: Cognitive Psychology and Instruction, 4a. edn. Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River (2004)

25. Mezirow, J., Taylor, E.W. (eds.): Transformative Learning in Practice: Insights from Community,

Workplace, and Higher Education. Jossey-Bass,
San Francisco (2009)

26. Freire, P.: *Pedagogía del oprimido*, 55th edn.
Siglo XXI, Mexico (2005)

27. Fernández-Cárdenas, J.M.: El dialogismo:
Secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e
historicidad en el análisis de la práctica
educativa [Dialogism: Sequentiality, positioning,
plurality and historicity in the analysis of
educational practice]. *Sinéctica* **43**, 183–203
(2014)

28. Fernández-Cárdenas, J.M. (ed.): *El dialogismo: Su
impacto en la construcción ética del
conocimiento en diferentes escenarios
educativos*, Primera, vol. 6. Porrúa, Mexico (2018)

29. Ching Chiang, L.W.C., Fernández-Cárdenas, J.M.:
Analysing dialogue in STEM classrooms in
Ecuador: a dual Socioeconomic context in a high
school. *J. New Approaches Educ. Res.* **9**(2), 194–
215 (2020).
<https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.529>

30. Rogers, A.: *The Base of the Iceberg: Informal
Learning and Its Impact on Formal and Non-*

formal Learning. Barbara Budrich Publishers,
Opladen (2014)

31. Walsh, C.: The Decolonial for: resurgences, shifts and movements. In: Mignolo, W., Walsh, C. (eds.) On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis. Duke University Press, Durham (2018)

32. De Sousa Santos, B.: Epistemologies of the South and the Future. Eur. South Transdisciplinary J. Postcolonial Humanit. **1**, 17–29 (2016)

33. Wegerif, R., Major, L.: Buber, educational technology, and the expansion of dialogic space. AI Soc. **34**(1), 109–119 (2018).
<https://doi.org/10.1007/s00146-018-0828-6>

34. Carter, P.: Material Thinking: The Theory and Practice of Creative Research. Melbourne University Publishing, Carlton (2005)

35. Shreeve, A., Sims, E., Trowler, P.: 'A kind of exchange': learning from art and design teaching. High. Educ. Res. Dev. **29**(2), 125–138 (2010)

36. Lyon, P.: Design Education – Learning, Teaching

and Researching through Design. Gower Publishing Ltd., Farnham (2011)

37. Swanson, G.: Educating the designer of 2025. *She Ji J. Des. Econ. Innov.* **6**(1), 101–105 (2020).
<https://doi.org/10.1016/j.sheji.2020.01.001>

38. Jones, D., Lotz, N., Holden, G.: A longitudinal study of Virtual Design Studio (VDS) use in STEM distance design education. *Int. J. Technol. Des. Educ.* **31**(4), 839–865 (2020).
<https://doi.org/10.1007/s10798-020-09576-z>

39. Gaved, M., Hanson, R., Stutchbury, K.: Mobile offline networked learning for teacher Continuing Professional Development in Zambia. In: *Proceedings of mLearn2020: The 19th World Conference on Mobile, Blended and Seamless Learning* (2020)

40. Maxwell, J.: *Qualitative Research Design*, vol. 41. SAGE Publications, New York (2012)

41. Merriam, S., Tisdell, E.: *Qualitative Data Analysis*. Jossey Bass, Hoboken (2016)

42. Pike, K.L.: *Language in Relation to a Unified Theory of Structure of Human Behavior*, 2nd

edn. Mouton, The Hague (1967)

43. Dietz, G.: Towards a double reflexive ethnography: a proposal on the Anthropology of Interculturality. *Aibr-Revista De Antropologia Iberoamericana* **6**(1), 3–26 (2011)

44. Harris, M.: “Chapter Two: The Epistemology of Cultural Materialism”, in *Cultural Materialism: The Struggle for a Science of Culture*. Random House, New York (1980)

45. Shrestha, S.: Exploring mobile learning opportunities and challenges in Nepal: the potential of open-source platforms. Ph.D. thesis (2016).

<https://repository.uwl.ac.uk/id/eprint/2962/>

Author information

Authors and Affiliations

Tecnologico de Monterrey, Monterrey, México

Lay-Wah Carolina Ching-Chiang, Juan Manuel

Fernández-Cárdenas, Derek Jones & Alejandra Díaz de León

The Open University, Milton Keynes, UK

Nicole Lotz, Noé Abraham González-Nieto & Mark Gaved

Universidad Autónoma Metropolitana, Mexico

City,, México

Lay-Wah Carolina Ching-Chiang, Juan Manuel

Fernández-Cárdenas, Nicole Lotz, Noé Abraham

González-Nieto, Mark Gaved, Derek Jones, Alejandra

Díaz de León & Rafael Machado

Insitu, Monterrey, México

Rafael Machado

Corresponding author

Correspondence to [Lay-Wah Carolina Ching-Chiang](#).

Editor information

Editors and Affiliations

University of West London, London, UK

Prof. José Abdelnour-Nocera

University of Nairobi, Nairobi, Kenya

Dr. Elisha Ondieki Makori

Esan University, Lima, Peru

Jose Antonio Robles-Flores

University of Fort Hare, Alice, South Africa

Constance Bitso

Rights and permissions

[Reprints and Permissions](#)

Copyright information

About this chapter

Cite this chapter

Ching-Chiang, LW.C. *et al.* (2022). From Digital Divide to Digital Discovery: Re-thinking Online Learning and Interactions in Marginalized Communities. In: Abdelnour-Nocera, J., Makori, E.O., Robles-Flores, J.A., Bitso, C. (eds) Innovation Practices for Digital Transformation in the Global South. IFIP Advances in Information and Communication Technology, vol 645. Springer, Cham.

https://doi.org/10.1007/978-3-031-12825-7_3

[.RIS](#) [.ENW](#) [.BIB](#)

DOI

https://doi.org/10.1007/978-3-031-12825-7_3

Published	Publisher Name	Print ISBN
29 July 2022	Springer, Cham	978-3-031-12824-0

Online ISBN	eBook Packages
978-3-031-12825-7	Computer Science
	Computer Science
	(R0)



Published in cooperation with
[The International Federation for Information
Processing](#)

Not logged in - 201.141.123.25

CONRICYT – Journals CONACYT (3000244220) - Universidad Autónoma Metropolitana Col.Ex Hacienda de San Juan de Dios (3000145470) - CONRICYT-eBooks (3000213753) - Conricyt Statistics Administrator (3003700929)

SPRINGER NATURE

© 2022 Springer Nature Switzerland AG. Part of [Springer Nature](#).

All fields:

Paper title:

25 hits per page

Authors:

Keywords:

Sort by releva...

Search

Clear

Fulltext search

About this paper

Appears in

ICERI2021 Proceedings
([browse](#))

Pages 4419-4426

Publication year 2021

ISBN 978-84-09-34549-6

ISSN 2340-1095

doi 10.21125/iceri.2021.1019

Conference name 14th annual
International Conference of
Education, Research and
Innovation

Dates 8-9 November, 2021

Location Online Conference

Citation download

[\(BibTeX\)](#) ([ris](#)) ([plaintext](#))

Other publications by the

authors

[\(search\)](#)

Upcoming event:



- [Announcement](#)
- [Abstract submission](#)

DIGITAL MEDIA AND EDUCATION: COMMUNICATION BETWEEN FACULTY MEMBERS AND STUDENTS IN A MEXICAN UNIVERSITY DURING THE PANDEMIC

C. García-Hernández, M. Espinosa-Meneses, N. González-Nieto

Universidad Autónoma Metropolitana (MEXICO)

The pandemic caused by Covid-19 led educational institutions to use digital technologies to continue their pedagogical activities. At the Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), a federal public higher education institution in Mexico, professors were invited to migrate their courses, mostly face-to-face, to the distance-education structure, either synchronously, asynchronously or mixed, with the use of any digital media. Thus, professors used from email and social networks; instant messaging platforms (WhatsApp or similar); videoconference platforms (Zoom, Meet), or learning management systems (Moodle or Classroom), among others.

The sudden change in the educational structure (from face-to-face to distance education) did not give the institution time to prepare professors in the knowledge of the different digital media, specifically in the understanding of the communication tools that favor the one-to-one, one-to-many, and group interactions; or, in the languages that these tools provide (textual, audiovisual, hypertextual), which promote student learning. Since the start of online instruction in May 2020, diverse problems appeared in the professor-student interaction, such as the teachers' digital ignorance, limited pedagogical structure in the educational use of technologies, constant communication difficulties between the professor and the students (doubts of the students who did not receive answers or received them late, insufficient feedback on the work submitted, unclear instructions on the tasks they had to perform or little interaction between all the participants in the class).

In this context, the objective of this research was:

- to explore the digital media used at the UAM, Cuajimalpa Campus, during the confinement caused by the Covid-19 pandemic,
- to analyze the communicational use that the professors gave to the digital media and the scope they have, this in order to show greater qualities in the design of activities.

During this process, 240 surveys were applied to students and 46 to teachers. For qualitative data, there were 3 focus groups with students and 6 semi-structured interviews with teachers.

The research found that learning communication media have different strengths and weaknesses. Email enabled asynchronous communication, allowing students with little access to new technologies to follow up on their schooling process; instant messaging platforms allowed an agile process to answer questions and solve exercises; learning management systems (LMS) promoted a structure and sequence for remote teaching; and the videoconferencing platforms provided immediate feedback and follow-up on student needs.

Finally, textual, audiovisual and hypertextual languages have the power to appeal to emotions, since education is not only about the transmission of content, but also about the ways in which knowledge, skills and values are communicated. However, the emotional competencies were not fully exploited.

keywords: digital media, long distance education, communication, teaching learning process.



8th-9th Nov 2021



ICERI2021 - INTERNATIONAL CONFERENCE OF EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION

This is to certify that:

Noé Abraham González Nieto

has presented the paper entitled:

**DIGITAL MEDIA AND EDUCATION: COMMUNICATION BETWEEN FACULTY MEMBERS
AND STUDENTS IN A MEXICAN UNIVERSITY DURING THE PANDEMIC**

at the 14th International Conference of Education, Research and Innovation
8th-9th of November 2021



ICERI2021 Organizing Committee
8/11/2021

Emociones en el aula virtual: hacia el desarrollo de una competencia para el futuro

Emotions in the virtual classroom: towards developing a competence for the future

Noé Abraham González-Nieto, Universidad Autónoma Metropolitana, México,
ngonzalez@cua.uam.mx

Margarita Espinosa-Meneses, Universidad Autónoma Metropolitana, México,
mepinosa@cua.uam.mx

Caridad García-Hernández, Universidad Autónoma Metropolitana, México,
cgarcia@cua.uam.mx

Línea temática (marcar solo una opción con X): __Tendencias educativas __Tecnologías para la educación __Gestión de la innovación educativa __Innovación académica en salud **X** Formación a lo largo de la vida

Resumen

El aprendizaje para toda la vida deberá comprometerse con crear un futuro más sustentable, saludable e inclusivo (UNESCO, 2020a). En este contexto, las emociones constituyen un elemento central para construir ambientes educativos motivadores, que posibiliten aprendizajes significativos y donde haya empatía entre los actores educativos. Durante la pandemia por Covid-19 se evidenció la importancia de que la educación retome la emoción como una competencia para construir un futuro que sea posible de vivir. A partir de entrevistas y grupos focales realizados a alumnos, profesores y gestores de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, una universidad pública en México, se exploró la dimensión emocional en las interacciones educativas durante la pandemia. Por medio de un análisis de corte mixto, se encontró que (a) la dimensión emocional fue más evidente en el contexto educativo durante el periodo de confinamiento, debido al incremento de trastornos psicológicos derivados de esta situación; (b) los profesores requieren actualizarse en el uso de estrategias didácticas para la promoción de las competencias socioemocionales; y que (c) la competencia socioemocional constituye un referente para promover el florecimiento del educando en el periodo durante y posterior a su etapa escolar, por lo cual representa una competencia de futuro.

Abstract

Lifelong learning must commit to creating a more sustainable, healthy and inclusive future (UNESCO, 2020a). In this context, emotions are a central element to build motivating educational environments that enable meaningful learning and where there is empathy among educational actors. During the Covid-19 pandemic, the importance of education was evidenced as a way to promote emotion as a competency to build a future that is possible to live in. Based on interviews and focus groups with

students, professors and managers of the Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa Campus, a public university in Mexico, the emotional dimension in educational interactions during the pandemic was explored. Through a mixed-methods analysis, we found that (a) the emotional dimension was more evident in the educational context during the confinement period, due to the increase in psychological disorders derived from this situation; (b) teachers require updating in the use of didactic strategies to promote the socio-emotional competencies; and that (c) the socio-emotional competence constitutes a reference to promote the flourishing of the student in the period during and after his school stage, therefore it represents a competence for the future.

Palabras clave: competencia socioemocional, aprendizaje socioemocional, competencia de futuro, innovación educativa

Key words: socio-emotional competency, socio-emotional learning, future competency, educational innovation

1. Introducción

La pandemia por Covid-19 y el correspondiente confinamiento generalizado ha provocado que 23.4 millones de estudiantes y 1.4 millones de profesores del nivel superior en América Latina y el Caribe hayan tenido que transformar su manera de hacer educación; estas cifras representan al menos un 98% de los actores educativos en la región (UNESCO, 2020b). El impacto que ha tenido la pandemia no solamente ha sido en el ámbito académico o escolar, sino que también ha significado un reto socioemocional para los actores que forman parte del sistema educativo.

Es en dicho contexto en que se presenta este artículo, el cual da cuenta del impacto socioemocional que ha tenido la pandemia por Covid-19 en los actores educativos de la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Cuajimalpa), universidad pública federal ubicada en la Ciudad de México, México. En los siguientes apartados se aborda la importancia de la consideración de la emoción en el proceso educativo para promover ambientes de aprendizaje significativos y motivadores. Además, se aborda el imperativo de considerar a la dimensión socioemocional como una competencia que permitirá formar estudiantes para los retos del futuro, al permitirles ser más empáticos, flexibles y resilientes ante periodos históricos cada vez más inciertos.

2. Desarrollo

2.1 Marco teórico

2.1.1 Hacia una conceptualización de las emociones

Las emociones se definen como las “reacciones del organismo que producen experiencias personales percibidas de forma inmaterial” (Bisquerra, 2016). Estas han sido consideradas como un constructo que se aprende en un contexto situado a partir de las experiencias que tenemos en nuestras relaciones sociales. Así, las emociones surgen a partir de la valoración de un acontecimiento interno o externo, el cual puede encontrarse en el pasado, presente o futuro y, como consecuencia de esta valoración, se

tendrá un resultado emocional positivo (amor, confianza, empatía, gratitud) o negativo (miedo, ira, tristeza).

De acuerdo con Bisquerra, Pérez y García (2018), las emociones se manifiestan por medio de tres dimensiones:

- Fisiológica: reacciones corporales que manifiestan un estado emocional en la persona.
- Comportamental: expresión de la emoción a través del lenguaje o expresión corporal.
- Cognitiva: habilidad del ser humano para identificar, comprender y verbalizar la emoción (Bisquerra, Pérez y García, 2018).

Las emociones no se desarrollan en aislamiento, sino que tienen un sólido componente sociocultural, el cual se ve mediado por la interpretación de las experiencias cotidianas que vive cada persona.

2.1.2 La competencia socioemocional en el aula virtual

El aula virtual no se ve ajena al componente emocional del individuo ya que, el desarrollo de las competencias disciplinares (conocimientos y habilidades de las asignaturas) se ve influido por los aspectos sociales y emocionales que impactan directamente en la motivación del estudiante para realizar sus actividades cotidianas. En este sentido, para que un alumno se sienta con energía para actuar de manera autónoma y alcanzar resultados por sí mismo (motivación intrínseca), es necesario que exista un componente social (relaciones significativas con los actores educativos involucrados) y emocional (variables afectivas), los cuales conducirán hacia un proceso armónico para el aprendizaje (Núñez del Río y Fontana Abad, 2009).

Para lograr aprendizajes significativos, es necesario prestar atención a la competencia socioemocional, la cual es entendida como “la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad” (Rendón Uribe, 2015). La escuela se convierte en un espacio ideal para formar a los estudiantes en el manejo saludable de sus emociones, tanto de manera individual (intrapersonal) como social (interpersonal). En este sentido, de acuerdo con Aspelin (2019), las relaciones positivas que un docente puede construir con sus estudiantes son un factor fundamental para la promoción del progreso del estudiante. Por lo tanto, la escuela debe comprometerse con el desarrollo de la competencia socioemocional al considerar que se pueden promover relaciones sólidas entre sus miembros y formar a los estudiantes y profesores en el manejo inteligente de sus emociones.

2.1.3 Las emociones como una competencia para el futuro

La consideración de las emociones para el proceso de enseñanza-aprendizaje no solamente está ligado con el éxito académico, sino que también se relaciona con los principios para construir un futuro sostenible y con mejores resultados; en palabras de Gadotti (2011) esta formación estaría comprometida con “educar para otro mundo posible”. Adicionalmente, tomando como referencia que la educación tiene el doble propósito de “ayudar a las personas a vivir bien en un mundo en el que valga la pena vivir” (Kemmis et al, 2013), es posible aseverar que las emociones enfatizan el aspecto social de la educación, al reconocer que cada actor educativo es un individuo con necesidades y retos en múltiples dimensiones personales, no sólo las académicas o intelectuales. Por tanto, retomar la

perspectiva emocional en la educación será clave para ayudar a las personas a florecer, es decir, a “vivir dentro de un rango óptimo de funcionamiento humano, uno que connota bondad, generatividad, crecimiento y resiliencia” (Fredrickson y Losada, 2005, p. 678), lo cual tendrá repercusiones positivas para la construcción de una perspectiva positiva para el futuro. Por tanto, esta competencia socioemocional con un énfasis en el futuro permitirá a los actores educativos ‘saber conocer’, ‘saber hacer’, ‘saber ser’ y ‘saber convivir’ para ser creativos con respecto al futuro y promover cambios que sean significativos y promuevan la mejora de la sociedad con una visión empática y social (UNESCO, 2021).

2.2 Planteamiento del problema

A raíz de la emergencia sanitaria por la pandemia de Covid-19, las instituciones educativas se han enfrentado a retos sociales y emocionales de los actores educativos que forman parte de ellas. En un estudio realizado en la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Lerma) se encontró que durante el periodo del confinamiento por la pandemia la mayoría de los estudiantes han experimentado una afectación en su dimensión psicoemocional, al presentar síntomas como “tensión y tristeza en la dimensión emocional, aislamiento social e irritabilidad en la dimensión conductual, trastornos del sueño y dolores de cabeza en la dimensión fisiológica y dificultad para concentrarse y focalizar la atención en la dimensión cognitiva” (Talavera Peña y Silva López, 2020, p. 99). Otros estudios enfatizan el impacto negativo del confinamiento y la falta de la educación presencial en el desarrollo personal y social de estudiantes, al mostrar síntomas como el estrés, ansiedad y depresión (Leiva et al., 2020; Santibañez y Guarino, 2021). Por consiguiente, a partir de estos temas resulta necesario explorar las respuestas a las siguientes preguntas de investigación: (1) ¿Cuál es el impacto socioemocional de la pandemia por Covid-19 en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa), y (2) ¿Cómo se desarrolla la competencia socioemocional en el contexto educativo de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa?

2.3 Método

Este estudio se llevó a cabo en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, una universidad pública federal ubicada en la Ciudad de México, México. Se retomó la perspectiva de investigación mixta (Teddlie y Tashakkori, 2009) y con enfoque en estudio de caso (Creswell y Poth, 2014; Stake, 1998), por medio de la implementación de los siguientes instrumentos:

- Enfoque cuantitativo: cuestionario a 254 estudiantes de licenciatura y posgrado y 46 profesores.
- Enfoque cualitativo: entrevistas semi-estructuradas y grupos focales a 19 estudiantes de licenciatura y posgrado, 6 profesores y 4 gestores educativos.

Finalmente, para el proceso de análisis se condujo un proceso de sistematización de los datos por medio de una labor de codificación abierta y por fases en el software de análisis cualitativo NVivo, lo cual permitió vincular el marco teórico con la dimensión metodológica (Saldaña, 2015).

2.4 Resultados

2.4.1 Perspectiva cuantitativa

En el cuestionario, se exploró la experiencia socioemocional de los participantes. Los estudiantes manifestaron que el **trabajo** durante la pandemia les había producido los siguientes estados: tensión (77%), angustia (64%), alteración del patrón del sueño (62%), agobio (58%) e incertidumbre (55%). Además, declararon que el **confinamiento** representó para ellos tensión (62%), incertidumbre (62%), alteración del patrón de sueño (61%), tristeza (53%) y angustia (53%).

Los gestores y profesores, por su parte, manifestaron que el **trabajo** durante la pandemia les había producido los siguientes estados: tensión (53%), incertidumbre (49%), agobio (38%) y alteración del patrón del sueño (23%). Además, declararon que el **confinamiento** representó para ellos incertidumbre (46%), alteración del patrón de sueño (30%), tensión (28%) y agobio (28%).

2.4.2 Perspectiva cualitativa

En las entrevistas y grupos focales con los alumnos se encontró que, en un **primer momento**, situado en los primeros meses del confinamiento (abril, mayo 2020), se manifestaron preferentemente emociones negativas:

- Alumno 1: Pues en general, creo que al principio de la pandemia ..., pues me sentí bastante **decaído** y hasta un poco **deprimido**...
- Alumno 2: Yo al principio me sentí, como lo dije, **desanimada** y **estresada** porque no estoy tan acostumbrada a estar tanto tiempo en la pantalla... y sobre todo a estar encerrada.
- Alumno 3: Por otro lado, también me **entristece** no ver a mis compañeros, mi vida en general en la ciudad, como ir al cine o cosas así y saber que todo eso va a cambiar.

Sin embargo, también hubo algunas emociones positivas vinculadas con la posibilidad de adaptación:

- Alumno 4: Para mí representó un reto la verdad es que llevar una clase o varias clases de esta forma para mí no fue la adecuada, pero **di mi mejor esfuerzo**.
- Alumno 5: No sé ni cómo manejar me ni para donde voltear, a ver pero **sabes que en algún momento vas a volver a encontrar esa calma** para decir okey, las cosas van por acá o por allá o por acá...
- Alumno 6: **Adaptación, empatía** podría decirlo si podría decir que igual son reto y una experiencia completamente distinta.

En un **segundo momento**, a medida que transcurrieron los meses, las emociones se transformaron de una perspectiva negativa a otra positiva:

- Alumno 7: Después este **estrés** se convirtió en un querer dar de baja algunas materias... (rechazo, exasperación), pero después creo que también se trata de **fuerza de voluntad** (alivio).
- Alumno 8: Al pasar de todo este tiempo **me he sentido un poco más relajado**.

Los profesores y gestores manifestaron angustia y ansiedad, las cuales fueron provocadas por una excesiva carga de trabajo y el desconocimiento del uso de las plataformas tecnológicas:

- Profesor 1: El ambiente de la pandemia me hizo vivir **angustiada**.
- Profesor 2: **Agobio** por tanto trabajo, un periodo muy demandante, con mucho trabajo.

- Gestor: Ha sido una **experiencia abrumadora**.

La pandemia por Covid-19 también ha representado para estos actores educativos un reto para mejorar su práctica docente:

- Profesor 3: Esto ha sido un **reto muy estimulante**, y yo creo que ese reto estimulante ha sido el mecanismo de compensación de la universidad.
- Profesor 4: Mucho aprendizaje, dedicación, mucha **fortaleza socioemocional** y creo que eso, el aprendizaje socioemocional y esa fortaleza que uno de alguna manera debe tener si no se cae todo.

Finalmente, alumnos, profesores y gestores resaltaron la necesidad de construir ambientes empáticos y donde se promuevan las competencias socioemocionales por medio de comprender al otro y formar relaciones significativas:

- Profesor: Yo le digo a mis alumnos, en esta vida hay tiempo para todo; para estudiar, para casarse, para divertirse, y ahorita es el tiempo para resistir, así que **hay seguir resistiendo**.
- Estudiante: Me alegra que ha habido profesores que se han podido adaptar y han sabido aceptar **más allá de lo académico sino también de personal**.

2.5 Discusión

Con base en los resultados obtenidos en este estudio, es posible afirmar que la pandemia por Covid-19 ha impactado el estado socioemocional de los actores educativos de la UAM - Cuajimalpa. El confinamiento prolongado y las nuevas condiciones educativas son factores que han desencadenado diversos trastornos socioemocionales tales como la tensión, la incertidumbre, el agobio y la angustia, presentes en al menos uno de cada dos estudiantes y en uno de cada tres profesores y gestores. Sin embargo, a pesar de que los primeros meses representaron una perspectiva socioemocional negativa, con el paso del tiempo, los estudiantes, profesores y gestores han visto este periodo como un reto para salir adelante y resistir las condiciones del presente. Así, estos actores educativos han encontrado fuerzas a partir del establecimiento de relaciones sociales significativas y de la comprensión de que se hallan frente a un reto común: resistir a la pandemia.

Otro aspecto clave es que la competencia socioemocional constituye un referente para promover el florecimiento del educando en el periodo durante y posterior a su etapa escolar, por lo cual representa una competencia de futuro. Los estudiantes y profesores han manifestado que se han sentido más conectados con otros actores educativos, pues no sólo se enfocan en la dimensión académica o intelectual, sino que también hay una mayor preocupación por el estado socioemocional de los demás. En este sentido, a partir de lo que señalan Bisquerra (2016), Aspelin (2019) y Núñez del Río y Fontana Abad (2009), la institución educativa debe ser un espacio seguro que fomente la construcción de competencias socioemocionales para que sus estudiantes puedan enfrentar los retos del presente y futuro; esto se logrará por medio de una exploración individual (intrapersonal) y social (interpersonal) que permita comprender las necesidades uno mismo y de los otros. De esta manera, la escuela contribuirá con la formación de futuros posibles para sus actores (UNESCO, 2021).

3. Conclusiones

La ejecución de este proyecto de investigación representó una oportunidad para visibilizar la importancia de la dimensión socioemocional en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Los alumnos, profesores y gestores encontraron fortaleza para atravesar por esta situación a partir de la comprensión de las necesidades del otro y de imaginar nuevas formas de llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje en contextos mediados por las nuevas tecnologías. Así, a partir de este estudio se evidencia la relevancia de que los profesores se actualicen en el uso de estrategias didácticas para la promoción de las competencias socioemocionales en sus alumnos, con el fin de generar ambientes de aprendizaje motivadores y que fomenten un aprendizaje significativo. Finalmente, este trabajo resaltó la importancia de considerar a la competencia socioemocional como una competencia para enfrentar los retos del futuro, al permitir que las personas que cuentan con ella sean más resilientes, empáticas y flexibles con respecto a los cambios que requieran hacer para adaptarse a las condiciones inciertas de los entornos sociales. Así, el desarrollo de esta competencia resulta vital para que los estudiantes hagan frente a los desafíos de cualquier contexto social, sin importar lo demandante que este sea.

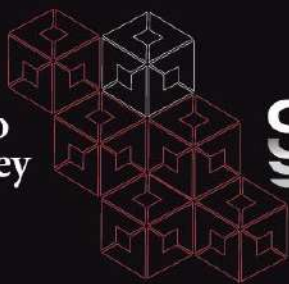
Referencias

- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), pp. 153-168. Disponible en: <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/42657/1/v11i1p9.pdf>.
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez, A. (Coords.). *Inteligencia Emocional y Bienestar II*. Ediciones Universidad San Jorge.
- Bisquerra, R., Pérez, J.C. y García, E. (2018). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Fredrickson, B. L. y Losada, M. F. (2005). Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing. *Am Psychol*, 60(7), pp. 678-686. doi:10.1037/0003-066X.60.7.678
- Gadotti, M. (2011). *Educar para otro mundo posible*. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y Centro Internacional Miranda.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., y Bristol, L. (2013). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Leiva, A. M., Nazar, G., Martínez-Sangüinetti, M. A., Petermann-Rocha, F., Richezza, J., & Celis-Morales, C. (2020). DIMENSIÓN PSICOSOCIAL DE LA PANDEMIA: LA OTRA CARA DEL COVID-19. *Ciencia y enfermería*, 26(10). DOI: <https://dx.doi.org/10.29393/ce26-3dpal60003>
- Núñez del Río, M.C., y Fontana Abad, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje de alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), pp. 257-269. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2009-20-3-4170/Documento.pdf>.

- Rendón Uribe, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), pp.
- Saldaña, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications.
- Santibañez, L. y Guarino, C. M. (2021). The Effects of Absenteeism on Academic and Social-Emotional Outcomes: Lessons for COVID-19. *Educational Researcher*, XX(X), pp. 1-9. DOI: <https://doi.org/10.3102%2F0013189X21994488>.
- Seligman, M. (2010). Flourish: Positive Psychology and Positive Interventions. *The Tanner Lectures on Human Values*. Disponible en https://tannerlectures.utah.edu/documents/a-to-z/s/Seligman_10.pdf.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Talavera Peña, A. K., y Silva López, R. B. (2020). Reflexión sobre la Dimensión Psicoemocional en el Contexto del PEER. En Silva López, R. B., Hernández Razo, O. E., y García Garibay, J. M. (Coords.). *Prácticas educativas de la UAM Lerma: Del aula física al aula digital*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma.
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- UNESCO (2020a). A new vision for lifelong learning and a world worth living in. Disponible en <https://en.unesco.org/futuresofeducation/news/new-vision-lifelong-learning-and-world-worth-living>
- UNESCO (2020b). Covid-19 and higher education: Today and tomorrow. Disponible en https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_IESALC_Covid-19%20and%20higher%20education_2020_en.pdf.
- UNESCO (2021). Futures literacy: An essential competency for the 21st century. Disponible en <https://en.unesco.org/futuresliteracy/about>.

Reconocimientos

Proyecto realizado en el marco del Grupo de Investigación en Comunicación Educativa de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.



Por medio de la presente hacemos constar que

Evidencia - Anexo 2.5b

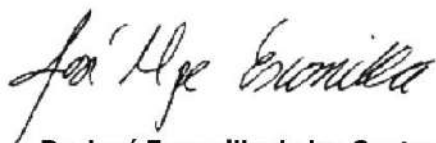
Noé Abraham González Nieto

formó parte del **8º Congreso Internacional de Innovación Educativa**
del Tecnológico de Monterrey desarrollando la actividad de

PONENTE

dentro del 8º Congreso que se llevó a cabo de manera virtual
del 13 al 16 de diciembre de 2021.

Cordialmente,



Dr. José Escamilla de los Santos
Presidente del Comité Organizador



Dra. María Soledad Ramírez Montoya
Presidenta del Comité Científico



Individual Submission Summary

Reimagining pedagogies in contested places: Love and humanism in educational settings from Colombia and Mexico

In Event: *Future-Creating Innovations Across the Americas in a Post-Pandemic World*

Tue, April 19, 9:30 to 11:00am CDT (9:30 to 11:00am CDT), Hyatt Regency - Minneapolis, Floor: 2, Greenway D

Proposal

By 2019, 79.5 people worldwide have experienced forced displacement due to situations of persecution, conflict, and violence (UNHCR, 2020). Colombia and Mexico represent a historical reference to analyze the issue of forced displacement in the region of Latin America, because of their common history of conflict and violence: Colombia has witnessed an armed conflict with more than 6.5 million internally displaced people (National Center for Historical Memory, 2015) and Mexico has experienced forced migration for religious, political, and drug-related issues, with more than 300 thousand internally displaced people (Mexican Commission for the Defense and Promotion of Human Rights, 2017). In these contexts, education has been considered a way to support displaced communities in processes of social recovery, because it helps to develop a sense of hope for the future scenario.

Drawing from a narrative and ethnographical approach in qualitative research, this study documented the voices and experiences of teachers and students from educational communities who have experienced forced displacement in Colombia and Mexico, with emphasis on the following research question: How do pedagogical practices interact with the formation of notions of future and life aspirations of communities who have experienced forced displacement in Colombia and Mexico? Thus, this paper focuses on the identification of pedagogies that are socially sensitive and that answer to the challenges of forced displacement while building notions of future and life aspirations. This project used semi-structured interviews and focus groups with educational actors from three educational settings during 2018 and 2019: one elementary school from Chiapas, Mexico, one elementary school from Cundinamarca, Colombia, and one communitarian initiative (non-formal education) from Cundinamarca, Colombia. The analysis procedures were informed by an open coding process (Saldaña, 2009), followed by the development of reflective memos from the researcher, and the identification of qualitative categories. The theoretical background includes these concepts:

- Educational practices (Kemmis et al., 2013), which are divided into three dimensions: relatings (social dimension), doings (material dimension), and sayings (linguistic and discursive dimension).
- Futures literacies (Mische, 2009; Miller, 2018), that refers to the skill to imagine and



aspirations. In the case of the elementary school from Colombian scenario, teachers configured a “pedagogy of love” (In Vivo code) that privileges a deep knowledge and understanding of each student and his/her personal needs. In the elementary school from Mexico, the teacher developed a “humanistic pedagogy”, which connects community with school, making it part of children’s lives. Finally, in the communitarian initiative from Colombia, the leader developed “socially sensitive and value-oriented pedagogy” that enables youngsters to think beyond what they already have and to imagine different futures for them and their families.

These behaviors are evidenced with the following actions:

(a) Commitment beyond their traditional teaching roles: In these contexts, key actors were not focused only on their traditional teaching role but looked beyond to identify the needs of their students and help them achieve better living conditions. Carmen, a teacher in the Colombian elementary school, declared that she and her husband “also work the social part: For example, people give us clothes and we come and share with them [students at school]” (Interview). Virgilio, a member of the community from the Mexican scenario, declared that Paulo, the elementary school teacher, has helped them in the development and improvement of the community: “The teacher, I do not know what part of the project he got and invited us all parents if we wanted to reach out to build another classroom, to train, to do other things at the school” (Interview).

(b) Sensitivity and connection with the community: Key actors from these spaces are interested in knowing more about their students’ needs. In the case of the non-formal educational setting in Colombia (communitarian initiative), Luisa has played a major role in the development of new groups and projects for the community’s improvement: “The first day I came was re-cool because we did activities, they taught us the value of respect with Doña Luisa, who is the one who is with us” (Interview with children).

Likewise, Mexico’s teacher, Paulo, has been in connection with the religious leader of the community to achieve common goals for the improvement of the living conditions.

(c) Future vision of the contexts and their potential: Teachers and community leaders communicated with their students on the possibilities they had to build a new life plan and transform their immediate futures. For example, Aurora, one of the teachers of the Colombian scenario, declared: “I always tell them my experience and my personal situation, since... well, it was very difficult. [...] Where at some point, I had to make decisions and I think that I made the right decision. I always start working on this life project theme from what I am and from the difficulties that I have faced in order to become what I am today” (Interview).

Key educational actors from these contested places have developed a sense of possibility and critical hope. They have reimagined education through place-based pedagogies that are transformative, that consider the development of new world visions, and that enable new generations to think in a different way. In sum, these pedagogical settings promote a socially sensitive, student-centred, future-oriented and life-plan basis curriculum that is flexible and responds to the community’s needs. This is evidenced with testimonies that members of the community revealed during their processes of personal and professional improvement: they do not see forced displacement as a barrier for their development but as a historical aspect that motivates them to ameliorate their present



Author

Noé Abraham González Nieto, Universidad Autonoma Metropolitana

Certificate of Participation

This certificate is awarded to

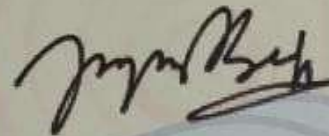
Noé González Nieto

for their participation in the

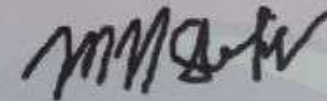
66th Annual Comparative and International Education Society
Annual Conference

April 18-22, 2022

Minneapolis, MN



Supriya Baily
CIES President-elect
2022 Conference Chair



M. Najeeb Shafiq
Executive Director
Professor,
University of Pittsburgh



COMPARATIVE &
INTERNATIONAL
EDUCATION
SOCIETY



XVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC)

La Comunicación como Bien Público Global:

Nuevos lenguajes críticos y debates hacia el porvenir

Buenos Aires, Argentina, 26 al 30 de septiembre de 2022

Organizan

- ❖ Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC).
- ❖ Federación Argentina de Carreras de Comunicación Social (FADECCOS).

Ponencia presentada al GT 4 Comunicación y Educación / Comunicação e Educação

La comunicación didáctica en ambientes virtuales de aprendizaje.

Retos de la educación superior en México

Didactic communication in virtual learning environments. Challenges of higher education in Mexico

Caridad García-Hernández ¹

Margarita Espinosa-Meneses ²

Noé Abraham González-Nieto³

¹ Caridad García-Hernández. Universidad Autónoma Metropolitana, doctorado, México, cgarcia@cua.uam.mx.

² Margarita Espinosa-Meneses. Universidad Autónoma Metropolitana, doctorado, México, mepinosa@cua.uam.mx.

³ Noé Abraham González-Nieto. Universidad Autónoma Metropolitana, doctorado, México, ngonzalez@cua.uam.mx.



Resumen: A raíz de la pandemia por COVID-19 se modificaron las interacciones didácticas en el contexto universitario para atender la emergencia sanitaria por medio del uso de las tecnologías. En el caso mexicano, la Universidad Autónoma Metropolitana, una universidad pública federal que cuenta con cinco sedes en la Ciudad y Estado de México, gestionó la implementación del Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER), con el cual se procuró la continuidad de la educación por medio de las posibilidades tecnológicas de alumnos y profesores (UAM, 2020). A partir de ello el proceso de enseñanza aprendizaje se apoyó en plataformas educativas, herramientas de videoconferencia, mensajería instantánea, correo electrónico y redes sociodigitales. Así, el tema central que se aborda en esta ponencia es la exploración de las interacciones educativas entre alumnos y profesores en el marco causado por la pandemia. En este contexto surgen interrogantes, sobre si se transformó la comunicación entre alumnos y docentes, sobre cómo se dieron las interacciones didácticas por medio de las nuevas tecnologías, y sobre las ventajas y desventajas que se presentaron en estos ambientes virtuales de aprendizaje. Mediante cuestionarios y entrevistas aplicadas a alumnos y docentes se encontraron los principales obstáculos para una comunicación didáctica eficiente (respuestas tardías, cámaras apagadas, escasa retroalimentación), así como los principales logros de la interacción entre alumnos y docentes en ambientes virtuales (redundancia del mensaje, materiales ordenados, instrucciones precisas).

Palabras Clave: Comunicación didáctica, educación superior, educación virtual.

Resumen: As a result of the COVID-19 pandemic, didactic interactions in the university context were modified to attend to the health emergency using technologies. In the Mexican case, the Universidad Autónoma Metropolitana, a federal public university that has five campuses in the City and State of Mexico, managed the implementation of the Emerging Remote Teaching Project (PEER), considering technological possibilities of students and teachers (UAM, 2020). From this, the teaching-learning process was supported by educational platforms, videoconferencing tools, instant messaging, email and socio-digital networks. Thus, the central theme



addressed in this paper is the exploration of educational interactions between students and teachers in the context caused by the pandemic. In this context, questions arise about whether the communication between students and teachers was transformed, about how the didactic interactions took place through new technologies, and about the advantages and disadvantages that arose in these virtual learning environments. Through questionnaires and interviews applied to students and teachers, the main obstacles to efficient didactic communication were found (late responses, cameras off, little feedback), as well as the main achievements of the interaction between students and teachers in virtual environments (redundancy of the message, ordered materials, precise instructions).

Key words: Didactic communication, Higher education, Virtual education.

Tema central

En marzo de 2020 se declaró una emergencia mundial derivada de la pandemia por Covid-19. En este contexto, las instituciones educativas migraron de una lógica de trabajo en la que se privilegiaban los encuentros presenciales a una dinámica de interacción mediada por las tecnologías de información y comunicación, en la que la gestión de plataformas tecnológicas de videoconferencia (Zoom, Meet, Jitsi, entre otros), sistemas de gestión del aprendizaje (Classroom, Moodle, entre otros), así como otras herramientas digitales permitieron que profesores, estudiantes y administradores de la educación llevaran a cabo las tareas de docencia, investigación y difusión de la cultura. Este periodo de confinamiento prolongado que se ha extendido de 2020 a 2022 ha provocado que la comunicación con fines didácticos se modifique para atender las necesidades de los actores educativos que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, por medio de prácticas innovadoras en educación, se modificaron las interacciones didácticas en el contexto



universitario para atender la emergencia sanitaria por medio del uso de las tecnologías.

En el caso mexicano, la Universidad Autónoma Metropolitana, universidad pública federal que cuenta con cinco sedes en la Ciudad y Estado de México, gestionó la implementación del Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER), con el cual se procuró la continuidad de la educación por medio de las posibilidades tecnológicas de alumnos y profesores. Se privilegió que la docencia en este periodo fuera contingente (continuidad al proceso educativo), multi-tecnología (uso de plataformas que dominaran los participantes), flexible (libertad para que los profesores tomaran decisiones sobre tecnológicas y pedagógicas) e incluyente (que apoyara la conectividad remota) (UAM, 2020).

A partir de ello el proceso de enseñanza-aprendizaje se apoyó en plataformas educativas, herramientas de videoconferencia, mensajería instantánea, correo electrónico y redes sociodigitales, las cuales permitieron que profesores y alumnos se mantuvieran conectados de manera sincrónica y asincrónica. De esta forma, el objetivo de esta ponencia es la exploración de las interacciones educativas entre alumnos y profesores en el marco causado por la pandemia, con el fin de analizar cómo se modificó la comunicación con un enfoque didáctico a partir de los entornos digitales para el aprendizaje. Se desprenden, además, reflexiones que abordan temas como el seguimiento, evaluación y retroalimentación, así como las interpretaciones que alumnos y profesores hicieron sobre sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Con el fin de profundizar, se hace una aproximación a temáticas vinculadas con el uso y apropiación de los recursos tecnológicos y la pertinencia de estos para el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como el uso de foros, plataformas de gestión del aprendizaje y herramientas de videoconferencia. Finalmente, se comenta sobre las implicaciones que tuvo la interacción por medio de



cámaras en las sesiones sincrónicas, ya sea que los participantes las mantuvieran encendidas o apagadas.

Las preguntas de investigación que guiaron este proyecto fueron:

- 1) ¿Qué tipo de interacciones didácticas se llevaron a cabo durante el periodo de confinamiento derivado de la pandemia por Covid-19 en la Universidad Autónoma Metropolitana, México?
- 2) ¿La comunicación entre alumnos y docentes se transformó?
- 3) ¿Qué interacciones didácticas se dieron por medio de las tecnologías?
- 4) ¿Cuáles fueron las ventajas y desventajas que se presentaron en estos ambientes virtuales de aprendizaje?

Objetivos

Los objetivos de esta presentación son:

- 1) Explorar la comunicación didáctica en ambientes virtuales.
- 2) Caracterizar las interacciones didácticas que se llevaron a cabo durante el periodo de confinamiento derivado de la pandemia por Covid-19 en la Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- 3) Recomendar acciones que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje, en ambientes virtuales, en instituciones educativas de nivel superior.

Cabe mencionar que, además de los objetivos de investigación, esta investigación ha redundado en una reflexión y sistematización (Jara, 2018) por parte de los profesores responsables del estudio, quienes, además, han promovido transformaciones pedagógicas en su práctica cotidiana derivadas de los aprendizajes y análisis que se han derivado de este estudio. Así, el impacto de estos resultados considera también la práctica que profesores y estudiantes han tenido a lo largo de la pandemia.



Caracterización del estudio o discusión teórica propuesta

La comunicación es transversal a todo acto humano pues además de la transmisión de mensajes, también es un intercambio cultural que relaciona (o no) a los interlocutores. En cualquier interacción humana se conjugan valores, creencias, aspectos de la identidad, al mismo tiempo que se transmite información y se intercambian puntos de vista. Esto es elemental en el ámbito educativo, pues las interacciones entre alumnos y profesores son el sustento para generar conocimiento, con base en la organización de contenidos que permitan la realización de actividades de forma sistematizada, el esclarecimiento de dudas y la retroalimentación en la evaluación.

La comunicación didáctica es entendida como una “disciplina teórico-práctica que, desde una perspectiva multidisciplinar, busca estudiar el origen, la naturaleza y las funciones de la comunicación humana con fines didácticos” (Cardoso-Belo, 2012; Vázquez y Ponce, 2021, p. 37).

Dentro de la comunicación didáctica se reconocen tres principios que son comunes a la comunicación y a la educación: (1) principio de relacionalidad, es decir la convergencia entre la comunicación y la educación al reconocer que sin interacción no hay educación; (2) principio de alteridad, entendida como la relación con el otro nos constituye como sujetos, y (3) el principio de dialogicidad que ve a la educación como una reconstrucción del saber desde una comprensión personal y de los otros (Freire, Pérez y Martínez, 1997, Cabero, 2007, Covi y López 2007).

Esta perspectiva contempla aspectos centrales tanto en la comunicación (interacciones) como en la educación (didáctica), puesto que son la base para la planeación, el diseño y el seguimiento de los profesores. También cabe considerar a la comunicación



interpersonal, pues a través de ésta el docente identifica necesidades y requerimientos. Incluso cuáles son sus condiciones particulares y las áreas en las que debe actualizarse.

La didáctica implica atender aspectos de la comunicación como los lenguajes verbales, paraverbales e icónicos que, en el entorno de la educación a distancia, cobran relevancia, ya que, a través del uso de las TIC, el docente tiene la posibilidad de generar empatía, transmitir ideas completas, identificar las necesidades de sus estudiantes y actualizar continuamente su comunicación, para el logro de objetivos educativos (Vázquez y Ponce, 2021).

En este proceso el docente es visto como un diseñador y promotor de ambientes de aprendizaje, quien interactúa con sus estudiantes para la construcción de saberes, mediante el uso de elementos de comunicación interpersonal y de las TIC. Además, el educando es considerado el centro de la acción didáctica, por lo cual adquiere un rol central para gestionar y tomar decisiones sobre sus aprendizajes.

Cabero (2007) señala que las acciones comunicativas en escenarios educativos tendrían que ser intencionadas para propiciar flexibilidad en el repertorio de actitudes y aptitudes de los interactuantes y dar espacio al interés, la participación y la creatividad.

En la comunicación didáctica uno de los aspectos a cuidar es la retroalimentación del profesor a sus estudiantes, principalmente en cuanto a la relevancia de contenidos, al ritmo del trabajo y a problemas de entregas. La atención en estos aspectos, forman parte de la evaluación formativa del estudiante y propician cambios para la mejora (Vázquez y Ponce, 2021).

La retroalimentación requiere que el profesor tenga presente que la comunicación con sus alumnos debe ser inmediata o hasta 24 horas a más tardar, en especial cuando manifiestan dudas sobre los contenidos. Los comentarios del docente sobre el trabajo de



su alumno deben ser sustantivos, además de una evaluación clara y precisa que permita al estudiante observar áreas de oportunidad. La entrega de calificaciones y la respuesta a mensajes deben ser privados, procurando sentido de la equidad.

Uno de los valores de una buena comunicación, es la posibilidad del profesor para motivar al aprendizaje, pues sabemos que ésta es fundamental para el desarrollo del ser humano en cualquier escenario de la vida social (Llanga, *et al*, 2019). En el ámbito educativo, la motivación del estudiante lo puede llevar de la curiosidad, al interés y a actuar de determinada forma para lograr metas personales.

Núñez (2009) le da dimensiones a la motivación en la educación: (1) valor, o el grado de importancia que se le confiere a una actividad con metas de aprendizaje; (2) expectativa, es decir, las posibilidades que cada persona reconoce en sí mismo para ejecutar con éxito una actividad; (3) afectividad, o sentimientos y emociones resultantes del logro de una actividad.

La comunicación es el proceso a través del cual se concreta la motivación, se relacionan con el contexto cultural entre docentes y estudiantes pues refiere al intercambio cultural que se manifiesta en la interacción humana. Thompson (1998) lo explica como “pautas de significados” que les permiten a los actores la “organización social del sentido”. Las interacciones educativas entre alumnos y profesores se dan dentro de un contexto cultural, por lo tanto, contienen códigos, normas y pautas de comportamiento que los actores educativos ponen en juego. La incorporación de las TIC a la educación cambia las formas de comunicación, por lo tanto, de la motivación, de la organización de contenidos, de las formas de retroalimentación, entre otros.

Kiss y Castro (2004) señalan que las TIC pueden tener potencialidad cognitivamente hablando, pues enfrenta a los alumnos a otras formas de adquirir conocimiento, de



comprender temas, de desarrollar hábitos de estudio que antes no llevaban a cabo. Las interacciones a través de la tecnología adquieren diversas modalidades, propiciando que los actores se adapten a la comunicación uno a uno con algún compañero, a la comunicación con equipos de trabajo, a la comunicación con el profesor, y a la interacción del estudiante con los contenidos digitales por internet.

Desde esta perspectiva, indagar sobre las estrategias que implementaron alumnos y profesores para adecuar su comunicación para la didáctica al escenario de las TIC permitirá la toma de decisiones para que los docentes se actualicen en el uso de las tecnologías, en materia pedagógica y que atiendan conscientemente a la comunicación que llevan a cabo con sus estudiantes, con colegas y con la institución.

De aquí la importancia de la educación mediada por tecnologías en este periodo de pandemia por el Covid-19, pues es evidencia contundente de la importancia de las tecnologías para la educación; marca el inicio de una serie de reflexiones para la transformación profunda de los modelos educativos ya sea presenciales o a distancia, pues no puede negarse la articulación entre información y educación, ni del ejercicio de la comunicación en el acto de la enseñanza.

Enfoque y/o metodología de abordaje

Esta investigación se realizó en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa. Se retomó la perspectiva de investigación mixta (Teddlie y Tashakkori, 2009) y con enfoque en estudio de caso (Creswell y Poth, 2014; Stake, 1998), por medio de la implementación de los siguientes instrumentos:

- Fase 1: Desarrollada de mayo a julio del 2020. Comprendió encuestas a 265 alumnos



y 46 profesores. Entrevistas a 18 alumnos y 6 profesores.

- Fase 2: Desarrollada de abril a julio del 2022. Comprendió encuestas a 362 alumnos y 74 profesores. Entrevistas a 16 alumnos y 11 profesores.

Mediante los cuestionarios se inspeccionaron las siguientes categorías: a) acceso y uso de tecnologías, b) tecnología utilizada durante las interacciones educativas y c) tecnología y desarrollo profesional docente, con el fin de explorar los soportes tecnológicos con los que contaban o no docentes y alumnos para continuar con las clases mediadas por tecnología.

Las entrevistas realizadas fueron semi-estructuradas; se diseñó una guía de preguntas para conocer las experiencias de alumnos y docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en modalidad remota. Las entrevistas inspeccionaron tres ámbitos: a) acceso y conocimiento de la tecnología digital usada en el ámbito educativo; b) comunicación didáctica, en donde se interroga la forma en la que docentes y alumnos interactuaban durante las clases sincrónicas y asincrónicas; c) comunicación e interacción, dimensión que explora la forma y medios implementados por profesores y alumnos para establecer una comunicación tanto social como didáctica y d) opinión sobre la experiencia de alumnos y docentes en la modalidad de educación remota.

Para el análisis de las entrevistas, los datos se codificaron a partir de las siguientes categorías: a) medios tecnológicos por los cuales se estableció la comunicación, b) factores que impulsaron la comunicación entre profesores y alumnos, y c) factores que dificultaron la comunicación didáctica.

Principales resultados, reflexiones y conclusiones

Perspectiva de los alumnos



En la primera etapa de recolección de datos, el 35% de los alumnos encuestados manifestó haber tenido **dificultad para comunicarse con sus compañeros**, mientras que un 41% señaló que esta dificultad de comunicación también se reflejó en su **relación con los profesores**. En este sentido, el 51% señaló que **tuvieron problemas para expresar sus dudas de clase**, lo cual redundó en percepciones limitadas sobre la construcción de aprendizajes, con los siguientes resultados: **percepción de un aprendizaje teórico regular o malo (51%)** y **percepción de un aprendizaje teórico bueno o muy bueno (45%)**.

En términos cualitativos, esta primera fase demostró que **los alumnos presentaron una percepción negativa de los procesos de evaluación y retroalimentación ofrecidos por sus profesores**. Una de las alumnas entrevistadas declaró lo siguiente: “La carencia que veo en la comunicación es retomando la retroalimentación si yo tengo una duda respecto a una clase, a cómo se entrega un trabajo, lo van a hacer el problema es cuando yo estoy cumpliendo con eso, no están respondiendo nada respecto al trabajo que entregué” (Alumna 1). Otro aspecto por mencionar es que los profesores emplearon **lenguaje especializado que no era comprendido por los alumnos**, tal como se menciona en las entrevistas: “Me parece también que esta forma de trabajo no es la adecuada, que todo sea mucha lectura porque en realidad a veces nosotros no entendemos algunos términos, yo que soy de tecnologías no entiendo términos de administración...” (Alumno 1). Finalmente, las **interacciones didácticas fueron retardadas**, con lo cual la percepción de los alumnos al respecto era que sus dudas e inquietudes no eran resueltas en el tiempo adecuado: “no es lo mismo tener una duda que preguntarle al maestro y que me responda en un minuto a tener una duda, escribir un correo y tener una respuesta dentro de 2, 3 horas que tal vez bueno digo ya busqué mi respuesta por otro lado” (Alumno 2).

En el ámbito positivo, los alumnos **valoraron que hubiera distintos canales de**



comunicación, la repetición del mensaje, así como instrucciones claras y que fueran comunicadas de manera oportuna. Los testimonios de dos estudiantes se vinculan al respecto: “Con la mayoría de mis profesores la comunicación fue muy efectiva, ponían foro de dudas en Ubicua, sí nos comentaban que si tenemos alguna duda les mandamos correo y nos iban a contestar de eso no había problema” (Alumno 3) y “Ella nos explicaba en un Word de dos tres hojas ‘tienen que hacer esto, este material y se espera esto de ustedes’ cada semana y eso a mí me ayudó muchísimo” (Alumna 2). Además, reconocieron que **los criterios de evaluación sólidos desde el inicio de la actividad les permitieron tener una mejor dirección en su aprendizaje**: “Nos dio rúbricas claras desde el inicio, cada semana tenía una rúbrica, entonces nos explicaba ella hacía un vídeo o una presentación creo que nada más la vi dos veces realmente, pero todo lo explicaba en videos breves que ella hacía” (Alumna 2).

En la fase 2 del estudio se identificaron como aspectos negativos de los estudiantes **la calidad de la retroalimentación y la dificultad de interacción con algunos profesores**: “había otras clases teóricas que por ejemplo en los ensayos la retroalimentación era muy pequeñita entonces era como de ah muy padre tu tema esto y el otro, pero pues era un párrafo realmente como que la plataforma les reducía la parte de darte una retroalimentación” (Alumno 1). En relación a este tema, otra alumna declara lo siguiente: “Incluso en el primer trimestre había muchos problemas por parte de comunicación, a veces mis profesores no podían asistir o dar la clase o, mejor dicho, no podían hacer la clase. Y obviamente retrasó un poco el plan de trabajo” (Alumna 2).

En cuanto a la evaluación positiva se identifica el **diseño de material didáctico de alta calidad**, tal como comenta una estudiante: “Había profesores que tenían un material excelente, o sea, incluso en mi caso, al menos yo aprendí cálculo con simples diapositivas



de *Power Point* sin necesidad de conectarme a una sola clase” (Alumna 1). Además, valoraron el **dinamismo en clase con el uso de herramientas tecnológicas y la diversidad de evaluación y retroalimentación consistente**: “la doctora Ana Luisa, que el material era o sea mencionado anteriormente las diapositivas, su material era precioso, o sea en una en una presentación de 30 diapositivas, entendías perfectamente todo un protocolo y cómo te lo explicaba y el empeño que le ponía hacerlo, o sea, eran ya hermosas, pusieras con voz, con dibujitos por sí mismas” (Alumna 1) y “me gustaba cómo implementaban los recursos de juegos interactivos como de esta retroalimentación de alumno-alumno , alumno-maestro” (Alumna 2).

- **Perspectiva de los profesores**

Los profesores, por su parte, en la fase 1 declararon haber tenido **dificultad para comunicarse** (29%) e **interactuar** (38%) con sus alumnos. Esto derivó en que sus **estrategias didácticas y competencias pedagógicas fueran limitadas**, y que declararan que requerían apoyo para mejorar su docencia mediada por las tecnologías de información y comunicación. Por otro lado, las entrevistas mostraron que los profesores **tenían exceso de trabajo**: “Y eso me ha hecho que ocupe muchísimo tiempo evaluando que antes no ocupaba, y que antes podía, no sé, leer más, ver películas, aprovechar, tenía más tiempo libre, aunque no parezca, así es” (Profesor 1).

Adicionalmente, los profesores afirmaron que sus mecanismos de evaluación estuvieron centrados en **rúbricas y listas de cotejo** que permitieron a los alumnos dar seguimiento a su proceso de aprendizaje: “les doy una rúbrica tú sabes de donde sale la rúbrica les digo, esto es lo que vamos a evaluar también te puedo compartir la rúbrica y les digo, en función a tu rúbrica mira a ver hay una cosa que se llama *tagline* el *tagline* es una frase no la pusiste o la pusiste pero no está reflejando lo que tú quieres” (Profesor 2).



Además, emplearon **foros y recursos tecnológicos para fomentar el diálogo sincrónico y asincrónico**: “Para mí la estrategia de comunicación fue utilizar los foros de discusión porque además estaban asociados a las tareas algunas de las tareas y entonces si tenían alguna duda a lo mejor uno de los alumnos los otros también la tenían” (Profesor 3).

En la fase 2, los profesores afirman que **los alumnos tuvieron escasa participación, por ejemplo, cámaras apagadas y poca respuesta a las preguntas planteadas**: “Algunas veces había interacción en la cámara, pero bueno, no en la cámara, sino en la sesión por voz. Pero eran muy pocas veces, a pesar de bueno tratar de animarlos y decirles no me hagan sentir así, porque esto es lo mismo que si ustedes estuvieran viendo el video” (Profesor 1). Otra profesora, además, señala que esta escasa participación redundaba en la **baja motivación y permanencia de los alumnos en la universidad**: “Uno de los mayores retos es estimular el interés y la participación de los alumnos y su compromiso consigo mismos, con sus estudios, porque éste se escriben muchos alumnos y salen muy pocos y se van perdiendo en el camino” (Profesora 1).

Entre los aspectos positivos destacan **clases más interactivas con el uso de recursos audiovisuales, tecnológicos y plataformas para la interacción**: “Es una plataforma que se llama Unity, que fue utilizada específicamente para una actividad que fue el desarrollo de un videojuego, pero en este caso fue más como didáctico, más, es decir, en mostrar actividades en esta plataforma como se podía o cómo se podía utilizar” (Profesora 3). Además, destacan que tuvieron **mayor flexibilidad para la gestión de su docencia y apertura con los alumnos para el reconocimiento de emociones y expectativas de clase**: “Eso es lo que hacía yo en esas sesiones de *Meet*, te digo sí hablaba de los conceptos, pero aprovechaba para este, pues, para tomarle la temperatura, bueno, sí se toma la temperatura el grupo para decirle cómo se sentían y demás” (Profesor 4).



En conclusión, se observa un progreso en el uso y apropiación de alumnos y docentes en la tecnología con fines educativos; reflexión sobre su rol docente y de competencias pedagógicas, y construcción de empatía frente al contexto.

Los cambios observados en este periodo de pandemia obligaron a los docentes a desarrollar competencias didáctico-pedagógicas en el ámbito de las nuevas tecnologías, y a los alumnos los llevó a comprometerse con su proceso de aprendizaje con valores y actitudes y vinculadas con la autonomía, la autogestión y la metacognición. El periodo de aprendizaje para mejorar la comunicación didáctica entre alumnos y profesores fue mínimo debido a la premura de continuar con las clases, las condiciones para prepararse fueron de estrés por la amenaza de la enfermedad, por un lado, y por otro, contar con el *hardware* y el *software* necesario para interactuar positivamente en el seguimiento de los contenidos. Adicionalmente, para los profesores otro obstáculo fue el uso eficiente de las tecnologías y de herramientas digitales en un marco pedagógico organizado y sistematizado.

En términos generales se puede afirmar que el proceso de incorporación de la UAM a la educación a distancia fue positivo, en pocas semanas se logró lo que institucionalmente no había conseguido en 20 años, tomando en cuenta que cada campus de la universidad incorporó la tecnología para la educación de forma autónoma y desigual y que, por razones de organización institucional, la rectoría general no implementó políticas que permitieran a la universidad avanzar paulatinamente en este aspecto.

La resolución a los problemas de acceso, uso y apropiación de las tecnologías para fines didácticos se resolvió por la solidaridad y la conciencia social de los actores educativos. Aún hay camino por recorrer, sin embargo, la experiencia de estos años de pandemia marca pautas para que la universidad y su comunidad avance a paso firme en el aprendizaje continuo en materia educativa y tecnológica, y se incentive la comunicación en



contextos didácticos.

Referencias

- Cabero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Mc Graw Hill.
- Cardoso-Belo, J. (2011). Competencia comunicativa y nuevas fórmulas docentes: la emergencia de nuevos modelos de comunicación didáctica. *Vivat Academia*, N°extra 117, 1291-1309.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Crovi Druetta, D., y López González, R. (2011). Tejiendo voces: jóvenes universitarios opinan sobre la apropiación de internet en la vida académica. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 56(212), 69-80.
- Freire, P., Pérez, E., y Martínez, F. (1997). *Diálogos con Paulo Freire*. Ed. Caminos.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802904>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Kiss, D., y Castro, E. (septiembre, 2004). Comunicación interpersonal en Internet. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 11(36).
<https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1534>
- Llanga Vargas, E. F., Murillo Pardo, J. J., Panchi Moreno, K. P., Paucar Paucar, M. M., y Quintanilla Orna, D. T. (junio, 2019). La motivación como factor en el aprendizaje. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo. Revista Atlante. Cuadernos de educación y desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/motivacion-aprendizaje.html>



- Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Thompson, J.B. (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. UAM-Xochimilco.
- UAM (2020). Proyecto Emergente de Enseñanza Remota.
<https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/peer.html>
- Vázquez Acevedo, S. y Ponce Ceballos, S. (2021). *Comunicación didáctica en ambientes híbridos de aprendizaje en el nivel superior*. Plaza y Valdés Editores.

De: XVI CONGRESO ALAIC <contactoalaic@gmail.com>
Asunto: Tu resumen ha sido aceptado XVI ALAIC
Fecha: 8 de julio de 2022, 16:38:57 GMT-5
Para: cgarcia@cua.uam.mx
Responder a: contactoalaic@gmail.com

Si no ve correctamente el contenido de este mensaje [pinche aquí](#)

(Mail en español)

Estimado/as:

Caridad García-Hernández
Margarita Espinosa-Meneses
Noé Abraham González-Nieto

Nº de registro del resumen: **9793**

Su resumen “ **La comunicación didáctica en ambientes virtuales de aprendizaje. Retos de la educación superior en México/Didactic communication in virtual learning environments. Challenges or higher education in Mexico** ” ha sido aceptado por el Grupo Temático **GT 4: Comunicación y Educación / Comunicação e Educação** para su presentación el XVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIC), que se realizará en Buenos Aires del 26 al 30 de septiembre.

Le recordamos que el texto completo, de hasta 4.000 palabras, deberá ser enviado hasta el 20 de agosto, a través <https://www.alaic.org/es/congreso-alaic-2022/> . La recepción del texto completo en tiempo y forma será condición necesaria para participar del evento y figurar en el programa.

Hasta el 20 de agosto, deberá también confirmar su participación, preferentemente presencial, o eventualmente virtual, y realizar su inscripción en el Congreso si no lo hizo antes (recuerde que hasta el 10 de julio hay una tarifa menor). Los detalles y costos puede encontrarlos en <https://www.alaic.org/es/congreso-alaic-2022/> , donde también hay otras informaciones de interés que le sugerimos consultar.

Muchas gracias por su contribución al XVI Congreso de ALAIC. Lo esperamos en Buenos Aires en septiembre.

Cordialmente

Equipo de Coordinación

GT o GI Nº **GT 4: Comunicación y Educación / Comunicação e Educação**

Prezado(a)

Caridad García-Hernández
Margarita Espinosa-Meneses
Noé Abraham González-Nieto

Nº do registro do resumo **9793**

Seu resumo “ **La comunicación didáctica en ambientes virtuales de aprendizaje. Retos de la educación superior en México/Didactic communication in virtual learning environments. Challenges or higher education in Mexico** ” foi aceito pelo Grupo Temático **GT 4: Comunicación y Educación / Comunicação e Educação** para apresentação no XVI Congresso da Associação Latino-Americana de Investigadores da Comunicação (ALAIC), que será realizado em Buenos Aires de 26 a 30 de setembro deste ano.

Lembramos que o texto completo deve ser enviado até 20 de agosto pelo site www.alaic.org/es/congreso-alaic-2022/ . O recebimento do texto completo em tempo hábil será condição necessária para participar do evento e figurar no programa.

Até 20 de agosto, pedimos que você igualmente confirme a sua participação, preferencialmente presencial, ou eventualmente virtual, e inscreva-se no Congresso caso ainda não o tenha feito. Até 10 de julho, é possível realizar inscrição com valor reduzido. Preços de inscrição podem ser consultados em www.alaic.org/es/congreso-alaic-2022/ , onde também existem outras informações sobre o Congresso.

Muito obrigado por sua contribuição ao XVI Congresso da ALAIC.
Esperamos por você em Buenos Aires em setembro.

Cordialmente

Equipe de coordenação

GT ou IG N° **GT 4: Comunicación y Educación / Comunicação e Educação**

Si desea darse de [baja](#) permanentemente de nuestros ficheros [haga clic aquí](#) / [Unsubscribe](#)

TEEM2022 notification for paper 86

TEEM2022 <teem2022@easychair.org>

26 de julio de 2022, 2:53

Para: Noé Abraham González-Nieto <ngonzalez@cua.uam.mx>

Dear Noé Abraham,

On behalf of the Programme Committee, we are pleased to inform you that your paper entitled "Digital Qualitative and Mixed Methods Research in the Transformation of Higher Education", has been accepted for presentation in the Track 4. Implementation of Qualitative and Mixed Methods Researches at the TEEM 2022 International Conference (<https://2022.teemconference.eu/>). The following steps are required for final acceptance of your contribution:

- 1) At least one of the authors of the paper must be registered in the conference - <https://2022.teemconference.eu/registration/>. Deadline 6 September 2022.
- 2) Prepare the camera-ready version following all the reviewers' recommendations enclosed in this message. If not, the paper will not be published in the proceedings. This must be done before 6 September 2022.
 - The paper length will be between 8-10 pages including images and references.
 - The paper must be written in English following the template provided by Springer (<https://resource-cms.springernature.com/springer-cms/rest/v1/content/3318/data/v5>). Download an example here <https://2022.teemconference.eu/submission/>.
 - Do not include subtitle, only title. If you want include a subtitle use colon.
 - Abstract length a maximum of 200 words. Only one paragraph.
 - Include the authors' names, affiliations, email and ORCID number.
 - Reference Format is Springer Basic Style (cite with number, no with author and year) (<https://resource-cms.springernature.com/springer-cms/rest/v1/content/40190/data/References+Basic+Style>). Cite references with numbers in square brackets. If you use Endnote, you can use Lecture Notes in Computer Science style https://endnote.com/style_download/lecture-notes-in-computer-science/. Same style for Zotero <http://www.zotero.org/styles/springer-lecture-notes-in-computer-science>.
- 3) Update the final version in a .zip file with:
 - MS Word version (If you used LaTeX, include the sources).
 - PDF version.
 - The figures included in the Word file also must be provided separately in TIFF format (more details in the guidelines <https://www.springer.com/gp/authors-editors/book-authors-editors/your-publication-journey/manuscript-preparation#c5640>).
- 4) Check the data in EasyChair. Ensure that title, abstract, keywords, authors' names, affiliations and order are correct. We will use that data to prepare the final version of the proceedings.
- 5) Springer checks plagiarism before publishing the conference papers to ensure originality. The system detects instances of overlapping and similar text. Please, avoid plagiarism or self-plagiarism when you prepare the camera-ready version. TEEM Conference is not responsible for publication problems with Springer concerning plagiarism. Authors are responsible for avoiding plagiarism in their manuscripts.
- 6) Copyright for publication in Springer proceedings will be requested you in the next weeks.

If you have any questions, do not hesitate to contact us.

Best Regards,
Ana María Pinto-Llorente (ampintoll@usal.es), M^a Cruz Sánchez-Gómez (mcsago@usal.es), António Pedro Costa (apcosta@ua.pt)

Track Chairs - TEEM 2022

<https://2022.teemconference.eu/tracks/implementation-qualitative-mixed-methods-researches>

Review for Children and Youth Services Review - manuscript revision decision

Children and Youth Services Review <em@editorialmanager.com> 29 de noviembre de 2021, 18:52

Responder a: Children and Youth Services Review <support@elsevier.com>
Para: Noé González Nieto <ngonzalez@cua.uam.mx>

Manuscript Number: CYSR-D-21-01799R1

Sharing images or videos of minors online: Validation of the Sharenting Evaluation Scale (SES)

Dear Dr González Nieto,

Thank you for reviewing the above referenced manuscript. With your help, I have reached a revise decision on this manuscript^[OBJ].

The anonymised comments to author, from all reviewers, are included below. You can also access this information by logging into Editorial Manager as a reviewer.

Thank you for your contribution and time in reviewing this manuscript, which not only assisted me in reaching my decision, but also enables the author(s) to disseminate their work at the highest possible quality. Please note you may be asked to review the revision of this paper in the future.

I am grateful to you for your assistance as a reviewer for Children and Youth Services Review.

Kind regards,

Elizabeth Fernandez
Editor-in-Chief
Children and Youth Services Review

Thank you for your participation

DO_NOT_REPLY@allacademic.com <DO_NOT_REPLY@allacademic.com>

Jue 27/Ene/2022 10:29

Para: noe.gn@hotmail.com <noe.gn@hotmail.com>

Dear Noé González Nieto,

On behalf of the CIES 2022 Conference Planning Team, I want to express our deep gratitude for the work you have done reviewing CIES2022 conference proposals.

As we look at the conference program, we are exhilarated to see the high quality of accepted submissions, in large part due to your extraordinary work in reviewing these proposals. Even for ones we unfortunately could not accept this year, we know that the feedback you provided will guide these scholars as they move forward with their work at future conferences.

We also recognize that many of you reviewed an extremely large number of proposals. That was partially due to the low number of volunteers we received this year. For future conferences, we have learned how to adjust and have a new plan to avoid such a burden. And to you, we extend our sincere gratitude for a work well done in a challenging time and with a short turnaround.

We look forward to welcoming you to CIES 2022, on-site or virtually. As we plan a stellar conference experience for all, we continue to share updates on our website, www.cies2022.org. If you have questions about the conference, please feel free to reach us at cies2022@cies.us.

With best wishes for a happy and healthy 2022.

Supriya Baily - CIES2022 Conference Chair and CIES President-elect

Mildred Cabrera - Conference Manager

Melissa Raslevich - Conference Coordinator

Tami Carsillo - Sr. Program Coordinator

Betsy Scotto-Lavino - Program Coordinator

Jehad Halawani - Program Coordinator

Monterrey, Nuevo León, January 21st, 2022

Dr. Noé Abraham González Nieto

From its creation, Writing Lab has endeavored to support the research and publication of high-quality academic materials in educational innovation. We aim at being a reference in the international conversation, and rely on the passion and commitment of researchers like yourself to be truly impactful.

In that light, we would like to thank you for your contribution as a **reviewer** in the Machine Learning-Driven Digital Technologies for Educational Innovation Workshop Proceedings, which will be submitted for publication in IEEE Xplore.

We appreciate your time and expertise in providing essential feedback that ensures the high quality of research published in these proceedings. Your thoughtful observations have been valuable to the authors, and to our mission to produce impactful materials.

Cordially,



Dr. Esmeralda Campos
Managing Editor
Institute for the Future of Education
Vicerrectoría de Investigación y Transferencia de Tecnología
Tecnológico de Monterrey
Av. Eugenio Garza Sada 2501 Sur,
Tecnológico, 64849 Monterrey, N.L.



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

Facultad de Educación
Revista Magis

| VIGILADA MINEDUCACIÓN |

Bogotá, febrero de 2022

***magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación certifica que:**

Noé Abraham González-Nieto colaboró en calidad de “par académico evaluador” de un artículo de investigación, como parte del proceso de preparación y publicación del dossier *Explorando el papel de las TIC en la educación en tiempos de pandemia: experiencias, análisis y estudios de casos* de *magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación.

Agradezco la atención.

CATALINA ROA CASAS

EDITORA

magis

REVISTA INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

[RIFOP] Acuse de recibo de revisión de artículo

recyt@recyt.fecyt.es <recyt@recyt.fecyt.es>

20 de abril de 2022, 4:43

Responder a: Alvaro Chaparro Sainz <alvarocs@ual.es>

Para: Noé Abraham González Nieto <ngonzalez@cua.uam.mx>

Noé Abraham González Nieto:

Gracias por completar la revisión del envío "Estudio sobre la animación a la lectura en el alumnado de Educación Primaria en un contexto socialmente desfavorecido," para Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales. Apreciamos su contribución a la calidad de los trabajos que publicamos.

Alvaro Chaparro Sainz
Universidad de Almería
alvarocs@ual.es

Respetados Evaluadores

Muchas gracias por participar en la evaluación del manuscrito "" sometido a la sección especial de Educación y Migración de *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*. Considerando sus recomendaciones, hemos indicado a los autores que el manuscrito es **publicable sujeto a los cambios y sugerencias** que ustedes han brindado. Para su referencia les compartimos en este mensaje nuestra comunicación con los autores del manuscrito.

Cordial saludo,

Equipo editorial

Andrés Molano

Editor General

Profesor Asociado, Universidad de los Andes, Colombia

Cristian Alejandro Cortés García

Coordinador de investigaciones y publicaciones, Universidad de los Andes, Colombia

Camilo Orlando Moreno

Investigador Posdoctoral, Universidad de los Andes, Colombia

Leonor Delgado Vanegas

Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Colombia



The Leibniz Institute for Educational Media | Georg Eckert Institute (GEI), a public-law institution, Freisestr. 1, 38118 Braunschweig, Germany, represented by its Administrative Director, Alexandra Bänecke,

Dr. González Nieto shall compose one academic expert opinion letter on international application for the Georg Arnhold Senior Fellowship at the Georg Eckert Institute. This work shall be coordinated with the GEI.



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA
 DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y COMUNICACION



RE.2022.72

Ciudad de México a 7 de junio de 2022

A quien corresponda:

Por este conducto se hace constar que, a petición del comité coordinador del número dedicado al tema "Autonomía, gratuidad y la Ley General de Educación Superior" de *REencuentro. Análisis de problemas universitarios*, publicación arbitrada de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, el Dr. Noé Abraham González Nieto realizó el arbitraje del artículo titulado "La epistemología social como herramienta de análisis de lo educativo con enfoque en la evaluación docente contenida en la reforma educativa de 2013 en México" para su posible publicación en el mencionado número.

Al respecto agradecemos la participación del Dr. González en esta importante labor que ayuda a que esta revista crezca en contenidos y calidad. Le invitamos a que visite nuestro portal (reencuentro.xoc.uam.mx) en donde encontrará temas, materiales audiovisuales y convocatorias que seguramente serán de su interés.

Se extiende esta constancia para los fines que el interesado considere convenientes.

Atentamente

Dra. Janette Góngora Soberanes

Directora de la revista

Reencuentro. Análisis de problemas universitarios

Unidad Xochimilco

Calz. del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, Coyoacán, 04960, Cd. de México. Tel. 5483 7000
 ✉ rev.reencuentro@gmail.com, ✉ cuaree@correo.xoc.uam.mx, 🖥 reencuentro.xoc.uam.mx

Thank you for submitting your review of Manuscript ID ET-06-2022-0238.R1 for the Education + Training

Education + Training <onbehalf@manuscriptcentral.com>

15 de julio de 2022, 9:26

Responder a: romejo@ugr.es

Para: ngonzalez@cua.uam.mx

15-Jul-2022

Dear Dr. Noé González-Nieto:

Thank you for submitting your review of ET-06-2022-0238.R1 for Education + Training. We are very grateful for the contribution you have made to the journal by providing your review. We recognise the value that is added by our reviewers and would therefore like to thank you for your work, by granting you free personal access to up to 40 Emerald journal articles (excluding Backfiles) within a three-month period.

Early next month, we will send an email that will contain all the information you need to activate your personal free access.

Once you have received this email, all you will need to do is:

- click the link in the e-mail: this will take you directly to the Emerald log-in page
- If you have an Emerald MyProfile log in, simply log on using these details (this is different to the log in you use for ScholarOne)
- If you do not have an Emerald MyProfile, you can register with us there and then to get your free personal access to Emerald content. Instructions on how to contact us to set up your Emerald MyProfile will be in the email we send next month.

We would also like to offer you a 30% DISCOUNT on all Emerald books available for purchase from the EMERALD BOOKSTORE. To take advantage of this offer please contact Turpin Distribution. Quote code: REVIEW.

Contact information:

Turpin - UK & RoW

Tel: +44 (0) 1767 604 951

E-mail: custserv@turpin-distribution.com

Turpin - Americas

Tel: +1 860 350 0041

E-mail: turpinna@turpin-distribution.com

On behalf of the Editors of Education + Training, we appreciate the valuable and efficient contribution that each reviewer gives to the Journal and we hope that we may call upon you again to review future manuscripts.

Yours sincerely,

Editor, Education + Training



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
 DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 DEPARTAMENTO DE EDUCACION Y COMUNICACION



RE.2022.111

Ciudad de México a 19 de julio de 2022

A quien corresponda:

Por este conducto se hace constar que, a petición del comité coordinador del número dedicado al tema “La enseñanza de la investigación en los posgrados” de *REencuentro. Análisis de problemas universitarios*, publicación arbitrada de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, el Dr. Noé Abraham González Nieto realizó el arbitraje del artículo titulado “Experiencias y percepciones emocionales de estudiantes de la UAM-X durante el Proyecto Emergente de Enseñanza Remota (PEER)” para su posible publicación en el mencionado número.

Al respecto agradecemos la participación del Dr. González en esta importante labor que ayuda a que esta revista crezca en contenidos y calidad. Le invitamos a que visite nuestro portal (reencuentro.xoc.uam.mx) en donde encontrará temas, materiales audiovisuales y convocatorias que seguramente serán de su interés.

Se extiende esta constancia para los fines que el interesado considere convenientes.

Atentamente

Dra. Janette Góngora Soberanes

Directora de la revista

Reencuentro. Análisis de problemas universitarios

Unidad Xochimilco

Ca z. de Hueso 1100, Co . V a Qu etud, Coyoacán, 04960, Cd. de Méx co. Te . 5483 7000
 ✉ rev.reencuentro@gma .com, ✉ cuaree@correo.xoc.uam.mx, 🖨 reencuentro.xoc.uam.mx

Dear Dr. Gonzalez-Nieto,

I have recently received a proposal tentatively titled , for which I am keen to obtain a few reviews. Given your expertise, I would very much appreciate having your thoughts and opinion on this project as I'm sure your review would enhance our publishing decision.

With best wishes,

Senior Editorial Assistant | Sociology

Taylor and Francis Books India Pvt. Ltd.
1, Jai Singh Road|New Delhi 110001|India



Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Cuajimalpa
Coordinación de Desarrollo Académico e Innovación Educativa
Otorga el presente reconocimiento

a

Noé Abraham González Nieto

Por su invaluable apoyo como conferencista magistral con el tema:

Futuro y prospectiva de la educación: diseño de ambientes de aprendizaje para una nueva educación en el siglo XXI

En el 2º. Ciclo de conferencias sobre innovación educativa: Educación para un nuevo entorno.

Ciudad de México, 9 de febrero de 2022.



Mtro. Joaquín Hernández Velázquez
Desarrollo Académico e Innovación Educativa

Dra. Elizabeth Rodríguez Montiel
Formación e Innovación Docente



OTORGA EL PRESENTE

AGRADECIMIENTO

A: **Noé Abraham González Nieto**

Por su valiosa participación con la charla:
"Transformando vidas por medio de la enseñanza"
con los estudiantes de la Maestría en Educación

Zapopan, Jalisco, México a 06 de junio del 2022


Lic. Adriana Sigala Castro
Coordinadora de Educación Superior

La Coordinación de Apoyo Académico de la
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa
a través de Formación e Innovación Docente

otorga la presente
CONSTANCIA

a: **Noé Abraham González Nieto**

Por su invaluable apoyo como conferencista magistral con el tema:
**Retos pedagógicos y digitales en el siglo XXI: hacia nuevos roles en las
modalidades híbridas en educación**

En el 2º. Ciclo de conferencias sobre innovación educativa: Educación para un nuevo entorno.

durante el Trimestre 21-O.

Ciudad de México, 25 de mayo de 2022.

Mtro. Octavio Mercado González

Rector de Unidad

V Encuentro de Educación Internacional y Comparada

La educación en el futuro cercano



Se otorga la presente

CONSTANCIA

a:

Noé Abraham González Nieto

Por su participación como **Moderador del Panel de expertos: “Educación y tecnologías”**, en el marco del V Encuentro de Educación Internacional y Comparada, el evento se realizó, en la modalidad virtual, del 23 al 27 de mayo.

Mexicali, Baja California a 27 de mayo de 2022



Dra. Zaira Navarrete Cazales
Presidenta Honoraria de la SOME C
Coordinadora General del V EEIC

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM-FFyL

Dr. Carlos Ornelas
Presidente de la SOME C
Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco

Dr. Jorge Eduardo Martínez Iñiguez
Coordinador del Comité Local del V EEIC
Facultad de Ciencias Humanas de la
Universidad Autónoma de Baja California



Monterrey, N.L., septiembre de 2022

CONSTANCIA DE PARTICIPACIÓN
en CIIE Talks del Tecnológico de Monterrey

A quien corresponda:

Por medio de la presente se hace constar que el trabajo titulado **Emociones en el aula virtual: hacia el desarrollo de una competencia para el futuro** con la autoría de **Margarita Espinosa Meneses, Caridad García Hernández y Noé Abraham González Nieto**, fue presentado en las **CIIE Talks** organizadas por el **Congreso Internacional de Innovación Educativa del Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey** el día miércoles 15 de junio de 2022.

Las **CIIE Talks** son sesiones semanales que se transmiten en vivo por diferentes redes sociales de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (Facebook Live y Twitter) y en redes sociales del Tecnológico de Monterrey (YouTube, live.tec.mx), en donde se presentan notables proyectos de innovación educativa así como relevantes temas de eventos especiales que participaron en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, CIIE.

Se extiende la presente constancia para los fines que convenga al interesado. Sin más por el momento me despido quedando a sus órdenes para cualquier duda o aclaración a la presente.

Cordialmente,



Dr. José Escamilla de los Santos
Director Asociado
Instituto para el Futuro de la Educación
Tecnológico de Monterrey



Seminario de docencia 22 P **Sesión II**

**Pedagogías del futuro:
necesarias en la educación
para la incertidumbre**
Dr. Noé Abraham González Nieto, UAM C-UNAM

Jueves 11 de agosto, 14:00 h.
Previo registro en <https://forms.gle/pzfiN5kqoYMempZx7>

Transmisión en vivo por el canal de youtube de la CODAI
Informes en iecodai@xanum.uam.mx



**UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
METROPOLITANA**
Unidad Iztapalapa



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

Dr. Gustavo Pacheco López

Director

División de Ciencias Biológicas y de la Salud
Unidad Lerma

DCBS209/2021

Lerma de Villada, Edo. de México a 01 de octubre de 2021

Dr. Augusto Jacobo Montiel Castro
Departamento de Ciencias de la Salud
Unidad Lerma

Dra. Alejandra Vargas Caraveo
Departamento de Ciencias de la Salud
Unidad Lerma

Mtro. Pablo Adolfo Mayer Villa
Departamento de Ciencias de la Salud
Unidad Lerma

Dr. Noé Abraham González Nieto
Departamento de Ciencias de la Comunicación
Unidad Cuajimalpa

Dr. Carlos Alejandro Torner Aguilar
Departamento de Atención a la Salud
Unidad Xochimilco

Asunto: Integración y nombramiento como miembro de la Comisión Proponente- Proyecto de Medicina UAM Lerma

De conformidad con lo dispuesto en el Artículo 52 fracción XVI, del Reglamento Orgánico, me permito informarle que he resuelto nombrarlo miembro de la **Comisión Proponente de la Licenciatura en Medicina Humana, UAM Lerma**, con una vigencia de termino al trimestre 21-P (22 de octubre de 2021).

El mandato de esta comisión es:

Continuar con la formulación el documento de propuesta y justificación para la creación del Plan de estudios a nivel licenciatura en Medicina Humana, a impartirse por la División de Ciencias Biológicas y de la Salud, Unidad Lerma, UAM.

Le solicito que este documento de propuesta y formulación se estructure observando el artículo 29 del Reglamento de Estudios Superiores.

Sería idóneo contar el documento en su versión final a más tardar 01 de noviembre 2021, para que se continúe con el procedimiento formal de evaluación por el Consejo Divisional de Ciencias Biológicas y de la Salud.

Sin más por el momento, les envío un cordial saludo.

Atentamente,

CASA ABIERTA AL TIEMPO - In Calli Ixcahuicopa

C.c.p. Dr. Augusto Jacobo Montiel Castro- Secretario Académico de la DCBSL

DCCD.D.256.22

Ciudad de México a 19 de agosto 2022

Dr. Noé Abraham González Nieto

Profesor del Departamento de Ciencias de la Comunicación
UAM Unidad Cuajimalpa
P r e s e n t e

Estimado Dr. González:

Por este medio le envío un cordial saludo, esperando sinceramente que usted y sus seres queridos se encuentren muy bien.

Debido a su amplia experiencia y compromiso con el programa de posgrado, por medio de la presente, hago de su conocimiento, que ha sido designado integrante de la **Comisión de Admisión a la Maestría en Diseño, Información y Comunicación 2022**. El periodo asignado para las actividades de esta comisión comprende del 22 de agosto al 24 de octubre del presente año.

Con la certeza de que cumplirá con los objetivos en esta comisión, agradezco de antemano su valiosa participación.

Sin más por el momento, le envío un cordial saludo.

Atentamente

Casa abierta al tiempo



Melica Martínez de la Peña

División de Ciencias de la Comunicación y Diseño



Evidencia – Anexo 3.9



PERMANENCIA INVOLUNTARIA

“ Entre comillas, un club de escritores ”



Índice

Pasión en el aula universitaria:
El nacimiento de un club de escritores
Dr. Noé Abraham González Nieto 7

A Teenager In Love
Antonio González Cortés 9

Cuello Largo
Cuello Largo Luis Angel Munguia 18

El amor del aquelarre
Leonardo García Serrano 24

Nerón
Mateo Jiménez Contreras 39

Sopor
Antonio González Cortés 58

Unión
Zeltzin Lorraine Palacios Rodríguez 70

Prólogo
Dra. Margarita Espinosa Meneses 8

Caronte
Diego Sebastián Dehesa Santillán 15

Dahlia
Zeltzin Lorraine Palacios Rodríguez 21

Maleza
Diego Sebastián Dehesa Santillán 33

Roko
Luis Angel Munguia 50

Tafallera
Mateo Jiménez Contreras 63

Universos separados
Jorge Ernesto Ramos Neria 73



Permanencia involuntaria

Jefa del departamento en Ciencias de la Comunicación
Dra. Margarita Espinosa Meneses

Dr. Noé Abraham González Nieto

Coordinador
Mateo Jiménez Contreras

Entre comillas un club de escritores
Antonio González Cortés
Diego Sebastián Dehesa Santillán
Jorge Ernesto Ramos Neria
Leonardo Garcia Serrano
Luis Angel Munguia
Mateo Jiménez Contreras
Zeltzin Lorraine Palacios Rodríguez

Unidad Cuajimalpa / División de Ciencias de la Comunicación y Diseño
Avenida Vasco de Quiroga #4871, Colonia Santa Fe Cuajimalpa,
Alcaldía Cuajimalpa, C.P. 05348, Ciudad de México.
Conozca nuestro repositorio editorial en
<http://dccd.cua.uam.mx/repositorio/>

Diseño editorial:

Cuidado de la edición:

Diseño de portada:

Corrección de estilo

2022 | Impreso en México

A TEENAGER IN LOVE

Antonio González Cortés

Alonso no era el más popular de la prepa, pero tampoco era un solitario del todo, tenía amigos y hasta una banda de rock donde era el discreto, pero necesario bajista. Aun así, no le gustaba sobresalir. Tenía a su novia, Ana, con la cual estaba punto de cumplir 3 años desde que comenzaron su relación; eran pareja desde los 15 y, a sus casi 18, lo único que Alonso podía sentir era que estaba con el amor de su vida, como lo haría cualquier joven con su primera novia.

La banda de Alonso, llamada *Los Buenos Muchachos*, que tenía ese nombre por una vieja película que a cada uno de los integrantes le encantaba, recibió la oportunidad de ir a otro estado a una pequeña gira por unos cuantos bares. Las fechas en las que estarían fuera de casa coincidían con la de una fiesta a la que asistiría la pareja, pero, por motivos obvios, a Alonso no le sería posible acudir. Él no tenía problema con que su novia fuese sola, él confiaba demasiado en ella.

Y pasó, *Los Buenos Muchachos* salieron del estado, era su primera vez tocando para un público diferente. La noche en que llegaron fue un poco difícil, pero poco a poco, con el pasar de las canciones, el público quedó fascinado con ellos. Mientras, no pasaba un momento en que Alonso no pensara en regresar y contarle a su novia cómo le fue.

La quinta y última fecha de la gira era la noche que coincidía con la fiesta. Tuvieron el mejor concierto de sus vidas, estaban tan extasiados que incluso tocaron tiempo extra sin pedir una paga adicional, terminó el show y el bajista estaba tan emocionado que sintió la necesidad de compartir su emoción con la persona que más quería. Llamó a su novia, pero ella no contestó; él no tuvo problema con eso, sabía que estaba en la fiesta. Unos pocos minutos después, recibió la llamada de un amigo y escuchó algo que uno nunca espera escuchar: Ana le estaba siendo infiel. No se detuvo a preguntar con quién o cómo, ni siquiera cuestionó a su amigo sobre la veracidad de lo que acababa de escuchar. La noticia fue impactante para él, pero sólo agradeció a su amigo por la información, le preguntó cómo estaba y se despidió.

Seguían en el bar, era costumbre de la banda quedarse a tomar algo después de tocar. Alonso siempre fue muy reservado, no le contó nada a ninguno de sus compañeros y se dirigió a la barra. No era mucho de tomar alcohol, pero cuando lo hacía bebía lo que, en palabras de él, era su gusto culposo, “las aguas locas”. Llegó a la barra, pidió que le mezclaran un poco de diferentes botellas, suficiente agua y que al final le agregaran refresco de manzana. No era exactamente lo que tenía en mente, pero tampoco le desagradó el sabor, el que sólo unos instantes después relacionaría con su dolor y su tristeza, que lo llevó a pensar cómo se llega a conectar emociones y sentimientos con objetos, canciones o, en su caso, una bebida; hecho que le causó un poco de gracia. Ahora, cada vez que se sintiera triste, le vendría a la mente un agua loca.

Se dirigió a una mesa vacía y ahí estuvo unos instantes, con la mente en blanco, cuando vio a lo lejos a una chica, con la que cruzó miradas, ambos con ojos melancólicos. Ella iba acompañada por dos amigas, las cuales se dieron cuenta del cruce de miradas, así que la animaron a ir con él. Ella no accedió a la primera, pero después de dos intentos más, lo hizo. Alonso, al ver que ella se acercaba, sintió una sensación de emoción y nerviosismo, una parte de él también quería acercarse a ella.

Mientras ella emprendía el camino hacia él, en la rocola comenzó a sonar *Así Fue*, de Juan Gabriel, lo que sería parte del *soundtrack* de su encuentro. Llegó la chica, le preguntó sobre si podía sentarse, Alonso le dijo que sí.

—Veo que tienes la misma mirada que yo —le dijo la chica.

Alonso asintió con una breve y tímida risa. A esto lo acompañó un sentimiento dentro de él, como si su estómago se hubiera revuelto y la cabeza dado mil vueltas, mientras que poco a poco se comenzaba a sentir un

ambiente agradable y cómodo para ambos.

—¿Y por qué tienes la mirada así? —preguntó Alonso.

La chica, un poco apenada, pero con una sensación de seguridad, le comentó que dos semanas atrás su novio le había sido infiel. Alonso pensó que fue una triste coincidencia, y al sentirse identificado con la situación, le contó que él estaba pasando por lo mismo. Hubo unos segundos de silencio, cuando le preguntó a ella ¿Es nuestra culpa o por qué nos hacen eso?

—Si te soy honesta, no lo sé, y de verdad que me pone triste el hecho de que me haya traicionado así, pero si de algo estoy segura es que no fue mi culpa, y no voy a perder mi tiempo preguntándome si cometí algún error;

digo, somos muy jóvenes y la vida, además de que es muy corta, nos seguirá rompiendo el corazón— contestó ella en un tono resignado pero un poco esperanzador.

Fue algo raro, tal vez no era la respuesta que esperaba, pero sí la que necesitaba. Pero como a veces pasa, cuando obtienes la respuesta a algo, sólo surgen más preguntas.

—¿Crees que debo perdonarla? —preguntó Alonso.

—Hace una semana te hubiera dicho que sí, que el poder del amor lo puede todo ja, ja, ja, pero creo que no es algo sano. Digo, la confianza que le diste, no sé en cuánto tiempo la construyeron, pero a veces solo falta un empujoncito para tirar todo eso muy rápido, ¿no crees? —le dijo la chica.

—¿Entonces tú no perdonarías a tu ex? —dijo Alonso, aunque inmediatamente pensó que fue una pregunta estúpida, por lo que le habían dicho segundos antes.

—No lo haría otra vez —dijo con una risa un poco triste —Lo perdoné y él prometió no volverlo a hacer, y creo que no lo hizo. Confié en su palabra, pero la relación se deteriora con algo así. No era lo mismo besarlo, ni siquiera un abrazo se sentía de la misma manera, o bueno, no se sentía nada, ahí fue cuando me di cuenta de que la cosa estaba mal, al abrazarlo y no sentirme segura en sus brazos.

—Siento mucho escuchar eso —dijo Alonso sorprendido y un poco afligido por la confesión de la chica.

—No te preocupes, lo pienso mucho. La verdad, fue mejor terminar la relación ahí. Obviamente todavía estoy un poquito en el duelo, pero creo que es parte de la madurez, por parte de ambos lados; de él, porque hizo lo que hizo —yo creo que no le costaba nada ser claro desde el principio— y mía, pues... de no ser autocompasiva y no atormentarme con todo eso.

—¿Pero no crees que también es bueno sufrirlo un poco?

—Ah, sí, sí. Claro, de alguna manera, eso nos prueba que, tal vez, sí lo dimos todo en la relación, porque nos dolió, —probablemente no de la misma manera que a ellos hacerlo—, pero tampoco podemos sufrirlo y llorarlo por mucho tiempo.

—Bueno, creo que tienes razón en eso. Pero estás de acuerdo que, a veces, es difícil no pensar en eso; estás tranquilo y, de repente, ¡Boom!, llegan todos esos pensamientos — dijo Alonso con un poco de frustración.

—Creo que, para eso, puede ser bastante útil hacer lo que estamos haciendo, estar sentados aquí, platicando, en un bar, con un desconocido —dijo la chica cuando, segundos después, ambos rieron un poco.

—Pero es enserio, mira, ve a bares o a cualquier lugar que quieras, conoce gente, reúnete con tus amigos.

—No soy igual de sociable con todos, como lo estoy siendo contigo —le reveló Alonso con un poco de pena.

—Pero ya ves que no es tan difícil, digo, yo nada más llegué, te pregunté si podía sentarme contigo, y ahora ya hasta sabemos sobre lo tontos que somos para escoger parejas.

Ante esa declaración, ambos rieron demasiado. Estaban pasando una de las mejores noches de sus vidas y no lo sabían. Hablaban sobre cómo se sentían y de sus formas de ver el, a veces bonito, a veces doloroso, pero siempre complejo, mundo de las relaciones.

—Pero es como te digo, algo tienes que hacer, mantenerte ocupado, que tu mente tenga puestas las ideas en algo, haz algo que te guste —le decía la chica a un Alonso cada vez más relajado.

—Está bien, está bien, creo que sí sería lo mejor hacer eso. Gracias por los consejos, ya me siento listo para entrar en una relación y salir lastimado de nuevo —dijo Alonso en un tono sarcástico, el cual hizo que nuevamente explotaran las risas entre ellos dos. También compartían el mismo sentido del humor.

—Pues entonces hay que hacer un pequeño brindis. ¿Qué estás tomando?, para pedir lo mismo y hacer esto como se debe.

—¿Qué estoy tomando?, no te burles, pero pedí agua loca, o bueno, lo más parecido que podían hacerme en el momento que fui a la barra —dijo algo apenado.

—Qué bebida tan fina, encaja perfectamente para el momento. Voy rápido por una —exclamó la chica de manera sarcástica mientras ambos reían. Ella fue por la bebida, regresó, sostuvieron sus aguas locas y, acto seguido, las alzaron para brindar. —“Que nos vuelvan a romper el corazón lo más pronto posible”. Además, ¿cuántos años tienes, 18? Como te dije antes, somos jóvenes, tal vez todavía nos falta lo más difícil, así que yo creo que podemos esperar unas tres o cuatro decepciones más.

—Salud por eso —expresó Alonso, y ambos tomaron sus bebidas.

—¿Sabes?, creo que ya decidí, voy a terminar con ella, y no lo digo con mala

intención, pero no quiero que me pase lo mismo que te pasó. Pero es que creo que, cuando la vuelva a ver, no sentiré la misma emoción que sentía antes, y forzar las cosas, eso no es una opción. Yo quise ser feliz con ella, pero creo que es algo que pasa cuando en una relación alguien quiere más a la otra persona. No digo que sea lo correcto, pero son cosas que pasan — dijo el bajista, cuando parecía que estaba al borde de las lágrimas. —Gracias por acercarte, ya te había dicho, soy muy tímido y la verdad me hubiera costado mucho ir contigo, pero cuando te sentaste y comenzamos a hablar fue muy bonito, gracias de nuevo.

—No es nada —dijo la chica, mientras su rostro poco a poco se comenzaba a enrojecer. —A mí también me costó levantarme y venir. Lo bueno que le hice caso a mis amigas de sentarme contigo, y mientras más me acercaba, más se notaba en tus ojos que necesitabas hablar con alguien, y yo no pude decirle que no a esos ojitos.

A Alonso le parecieron las palabras más dulces que alguna vez había escuchado. Ambos estaban completamente sonrojados y volvieron a intercambiar miradas como cuando lo hicieron de una mesa a otra, sólo que esta vez ya no tenían ojos melancólicos, ahora estaban llenos de esperanza. Amaron verse reflejados en los ojos del otro.

Después de ese momento conmovedor, las palabras salieron a flote, fluían y fluían, como ninguno de los dos había tenido una conversación en toda su vida. Los dos se abrieron y hojearon partes de su vida, como cuando hojeas un libro nuevo que siempre habías ansiado leer.

Hablaron sobre qué hacían esa noche en el bar, lo cual resultó en otra bonita coincidencia, ya que la chica y sus amigas habían acudido a ver a la banda de Alonso, sólo que llegaron tarde y únicamente tuvieron la oportunidad de escuchar la última canción. Después de eso tuvieron una discusión sobre quién tenía mayor impacto cultural, los Beatles o Pink Floyd. Alonso siempre se impresionaba por cuánto puedes conocer a una persona a través de sus gustos musicales.

Llegó la hora de que Alonso y la chica separaran sus caminos, ambos tenían que regresar con sus respectivas amistades. Se despidieron, agradecieron la compañía que se brindaron el uno al otro y se fueron de la mesa, la que fue testigo de su fugaz pero bonito encuentro.

Al llegar Alonso con sus compañeros, ellos le empezaron a hacer burla con

la chica. Le dijeron que no le fuera infiel a Ana, comentario que, en lugar de causarle tristeza, le provocó una pequeña risa, mientras que el guitarrista se le acercó y le preguntó el nombre de la chica con la que estuvo sentado, a lo que Alonso no supo contestar, porque nunca preguntó su nombre.

En el camino de regreso al hotel, Alonso se sentía nervioso, emocionado, mareado, feliz, una extraña combinación, algo que sentía cuando estaba con Ana, aunque esto se sintió en una escala mayor, lo que ocasionó que le invadiera una duda, ¿Me enamoré de una desconocida? Alonso se quedó con esa pregunta toda la noche, pero, ¿cómo puedes enamorarte de alguien que conociste hace una hora? ¿Cuánto puedes conocer de una persona en una sola noche? ¿Es el tiempo que estás con ella o es la conexión que se genera? Él era todo un romántico y, después de darle muchas vueltas en su cabeza, sintió que amó a aquella chica por esos momentos, tuvo un amor a primera vista. Creyó que tenía esa percepción del amor porque había visto demasiadas películas románticas.

No hubo contacto físico, no conoció el nombre de la chica que reconfortó su triste corazón, que le hizo sentir seguro y que el mundo puede ser un lugar bonito si tienes a alguien que acompañe tu alma. Desgraciadamente, nunca se volverían a ver.

Esa noche, ambos con el corazón roto, sintieron el amor.

**QUE NOS VUELVAN
A ROMPER EL CORAZÓN
LO MÁS PRONTO POSIBLE...**





CARONTE

Diego Sebastián Dehesa Santillán

*Ay, el sobreviviente, el que
se pudre a plena luz,
sepulcro de par en par
abierto, paseante de
hediondeces y
gusanos, presencia inerte
ante los ojos fijos del juez
¿y quién entonces no osa
empuñar la vara del
castigo?
Privilegio del Suicida,
Rosario Castellanos*

Leonardo Quintero avanza por la calle Génova. Absorto en su pensamiento ignora al perro que sostiene un viejo mecate amarillo y que sentado lo observa. Si por un instante, Leonardo saliera de su embelesamiento, sabrá que no es la primera vez que el perro sentado que sostiene un viejo mecate naranja lo observa.

Si despertara de su ensimismamiento, Leonardo Quintero notará que el perro que sostiene el viejo mecate rojo, sentado, también lo observó el día anterior en su recorrido diario por la zona rosa.

Si abandonara su embobamiento mirará al perro que sostiene el viejo mecate morado, y que sentado lo observa. Leonardo se acercará. Sostendrá el viejo mecate azul entre sus manos.

El animal ladeará su cabeza. Levantará su retaguardia y se marchará meneando la cola, dejando al descubierto esa escalera que desemboca en la oxidada puerta color turquesa iluminada por las intermitentes letras neón verdes que, de singular manera y con cierto grado de éxito, disimulan a su difunta compañera intermedia y deletrean C – A – S – N – O. La inercia lo obligará a descender y empujar la puerta que no ofrece resistencia.

La tenue iluminación naranja propiciará un ambiente óptimo para que sus pupilas se adapten sin dificultad a este nuevo entorno que, sin embargo, le resulta tan familiar. Intentará descifrar si es aquel aroma a canela el culpable del efecto, o son tal vez las suaves notas de un piano desafinado quienes engendran la ilusión. Hasta que un portero delgado, de largas extremidades y lentes

tan gruesos que funcionan como una lupa que amplía el par de ojos que apuntan a direcciones distintas, lo interrumpa con el cordial recibimiento

—Caballero, un placer, como de costumbre, tenerlo de regreso—. Dirá esto con una afable sonrisa y recomendará la sugerencia de la noche —Coctel Caronte—. Entonces, Leonardo, quien nunca ha visto a este personaje de abundante mata clara, pero en definitiva ha repetido esta rutina en un sinnúmero de ocasiones, intentará, fracasando, emular la efusividad del saludo. Y el portero que permanecía inmóvil desde su anterior intervención, congelado en un espacio que parece pertenecerle, pero desfasado de un tiempo que lo gobierna, emitirá una mueca de complacencia y repetirá —Caronte, caballero.

Tomando asiento, mirará su reflejo despojado de ojos en las botellas del fondo y surgirá la inevitable incógnita. ¿Aquella deformación es resultado de la irregular superficie o es otra de las tantas arbitrariedades de las que el tiempo es responsable? Una ola de nostalgia lo embargará. Y sin importar cuánto busque los globos oculares que se esfuerza por recordar, sólo hallará el par de redondas insignias doradas que los bloquean. De la barra, cual elevador, la ahora familiar sonrisa, ascenderá hasta encontrarse de nuevo frente a Leonardo —¿Caronte?— Preguntará la mueca para regresar a su estado inerte. Y Leonardo, consiente de la repetición, hartado, no dará importancia a la particular situación —Caronte— responderá con desgano. El antes portero y ahora cantinero, al que, dadas las circunstancias y la emergente posibilidad de un futuro encuentro, Leonardo, optará por llamar del mismo modo que al coctel color carmín que este le pondrá en frente. Tomará un sorbo que recorriendo su paladar dejará una sensación metálica, extrañamente, placentera. Sonreirá. Apresurará el siguiente trago. Pero, este no será capaz de emular la sensación del anterior. Tomará los sorbos con más rapidez con la esperanza de atrapar la esencia del trago primero. De pronto sin importar cuánto incline el vaso e inspeccione el fondo no encontrará más líquido. Fatigado, considerará pedir otra ronda. Pero la realización de que la única constante en la búsqueda de emociones estimulantes es el irremediable regreso a nuevas experiencias mundanas lo detendrá.

Un sabor metálico, mucho menos placentero que el que provocó la bebida, se abrirá paso desde la parte inferior de su lengua. Escupirá y tras un agudo tintineo el fondo del vaso revelará esa figura redonda. Jugará con la moneda entre sus dedos. Analizando el patrón interminable sin principio ni fin. Caminará a la mesa de juego.

—¡Bienvenido!— Dirá Caronte —Veo que no viene usted solo. La suerte es su acompañante. Una acompañante...reveladora— al tiempo que señala un punto incierto que hará dudar a Leonardo si apunta al mecate, que por lo demás había olvidado aún cargaba consigo, o a la moneda que gira en su mano. Lo mirará. El antes mesero y ahora croupier arrebatará la pieza de cobre de su mano.

—Tres negro— dirá indiferente. La ruleta girará con velocidad y un poco mareado por la bebida será víctima de una ilusión. Cuando la velocidad disminuya encontrará el mismo número en cada casilla.

Un bullicio se apoderará de la multitud. Los comensales que le rodean, y de quienes no se había dado por advertido hasta este momento, lo sacudirán con emoción mientras extasiados felicitan al afortunado ganador. Y Leonardo, en medio del alboroto, reconocerá los inconfundibles anteojos y la dispar mirada en cada uno de ellos. Levantará la vista y encontrará la satisfecha sonrisa de Caronte —Felicidades, señor. Un millón.

Leonardo caminará a casa cargando sus ganancias en un costal afianzado con el viejo mecate rosa. Al tiempo que intente reconstruir la velada, el viejo mecate violeta acariciará insinuante su mano y el pensamiento de una vida nueva atravesará su mente. Una vida sin deudas. Sin preocupaciones. Un nuevo inicio. Libre. Recordará la bebida.

Abrirá la puerta. Tirá el costal junto al basurero. Desenredará el viejo mecate azul. Hará caso omiso al premio. Se tumbará en el sillón y, con el viejo mecate turquesa danzando entre sus manos, mirará el techo. Calculará la viga más alta. Ladeará la cabeza. Levantará su retaguardia. Aprovechará

el nudo que Caronte, siempre servicial, hizo favor en asegurar para proteger su triunfo, lo enrollará a su cuello y tirará la silla.

Pero Leonardo Quintero no despierta de su ensueño. No ve al perro que sostiene el viejo mecate verde y que sentado lo observa. Leonardo avanza por la calle Génova y continúa su camino diario por la zona Rosa. Mañana tal vez.

Cuello Largo

Luis Angel Munguia

No puedo dejar de ver el techo y perderme en él. El color blanco y las sombras, así como las luces de los autos que pasan, crean muchas figuras que me tienen en trance. Estoy segura de que esto es causa del no poder dormir, dos horas al día no son suficientes. Y aunque todos noten la alta extrañeza en mi forma de actuar, creen que es simplemente por la pubertad. Lo que no saben es que bajo mi maquillaje se haya un rostro pálido con ojeras horribles. Así es como me la paso todas las noches, pensando y nada más, hasta que suena mi primera alarma.

Me siento en el borde de la cama y tomo mis sandalias. Una vez de pie, me llevo una cobija encima, pues nunca hace calor a estas horas. Sigilosamente camino por el pasillo. Tantas veces he hecho este recorrido, que ya sé dónde pisar cada escalón para que no rechine la madera, pues lo que menos quiero es despertar a mis padres.

Llego a la sala. La oscuridad y el silencio comienzan a jugar con mi débil mente. Me parece verlo sentado en el comedor y es cuando las ganas de correr o encender la luz me invaden. Pero con el tiempo aprendí que eso no era una buena idea. Apretando los dientes y con el corazón acelerado es como logro llegar a la puerta.

Salgo al patio, siento el frío en mis piernas y se me eriza la piel. Camino hacia el jardín trasero, donde el aroma nocturno de las flores adormece mi cuerpo. El sonido de los grillos y las llantas de los autos me arrulla, quizá pueda cerrar los ojos por un momento.

Minutos después, un escalofrío recorre desde mi espalda baja hasta mi nuca. Escucho huesos tronando y uñas raspando el cemento. Ha llegado, puedo sentir su húmeda respiración en mi rostro. Una vez que se aleja, abro los ojos.

Levanto la mirada hacia la ventana de la casa vecina. Un ser horrible, con extremidades alargadas y delgadas; uñas afiladas como cuchillos y un rostro pálido. Un horrible rostro pálido y flaco, como si alguien hubiera succionado todo dentro de él y le hubiera deja únicamente la piel sobre el cráneo. Cuencas vacías y unos labios azules que forman una gran sonrisa. Pero lo peor de todo es ese maldito cuello, tan largo que estoy segura de que es capaz de llenar todas las habitaciones de esa casa.

Él era hijo del matrimonio que habitaba ahí. Nunca supe su nombre, tampoco lo veía en la escuela, y las pocas veces que lo vi en la calle él se comportaba extraño. Nunca decía ni una palabra y se la pasaba observando a todo mundo, siempre con una sonrisa un tanto inquietante. Cuando alguien intentaba interactuar con él, este chico comenzaba a temblar y salía corriendo del lugar.

Sus padres parecían estar muy bien, yo siempre los vi felices, además que platicaban con todos. Cuando asistían a fiestas o reuniones que organizaban los vecinos, nunca lo llevaban.

Algunas veces se les cuestionó si su hijo sufría de alguna enfermedad o algo por el estilo, pero ellos siempre cambiaban el tema o daban explicaciones tan ambiguas como: “así es él”.

Una tarde, mi madre me pidió que regara sus plantas. Yo sabía que la ventana que se ve desde el patio trasero era la de su habitación, así que decidí arrojar una piedra para ver si salía. Salió y nos miramos fijamente algunos minutos. Él comenzó a inquietarse y noté que su boca estaba temblando. Me sentí incómoda y lo único que se me ocurrió fue sonreírle. Él se tranquilizó y me devolvió la sonrisa. Eso me hacía sentir bien.

Con el tiempo, eso se fue haciendo una costumbre entre él y yo. Tres o cuatro días a la semana me dirigía al patio trasero, donde él ya me esperaba desde la ventana y era lo único que hacíamos, vernos y sonreír. Algunas veces intenté hablarle o interactuar de otras formas con él, pero se ponía nervioso y se iba.

Un día me encontré con su padre en la tienda, le platiqué lo que ocurría y él se disculpó. Yo le dije que no había problema, que estaba feliz de hacer eso y, al parecer, su hijo también. Intenté hablar más con él, pero se veía incómodo y molesto, así que me evitaba. Lo seguí hasta su casa y le pedí que me dijera algo que le gustara a su hijo; él sólo contestó que los dinosaurios y me cerró la puerta en la cara.

Después de eso, fui corriendo hacia la plaza para conseguirle un obsequio, pues al día siguiente nos veríamos nuevamente. Llegué y conseguí un peluche de dinosaurio, de esos que tienen el cuello largo. Lo guardé en una caja, la forré y le puse una nota dentro que decía: “Hola cuello largo, supe que te gustan los dinosaurios”. Regresé a casa y me fui a dormir, ansiosa por darle su regalo.

Al día siguiente, estuve esperándolo desde el jardín, pero no apareció. Pasaron así varios días y parecía que no había nadie en casa. Un día llegaron unas patrullas y entraron al domicilio, pues a todos se les hacía extraño que de un día a otro desaparecieran.

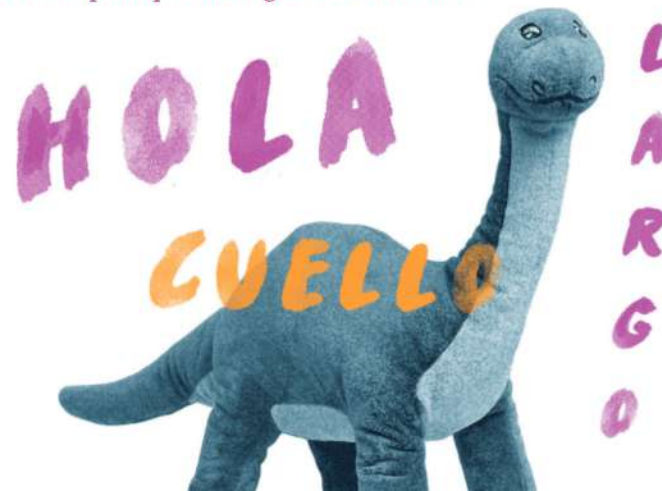
Encontraron el cuerpo del niño en su habitación. Al parecer, había sido estrangulado con un cinturón. Nos enteramos que su nombre era Isidro. Sus padres lo torturaban constantemente, incluso había grabaciones que lo comprobaban. Esos enfermos huyeron y las autoridades ya los estaban buscando. Entre todos los vecinos le hicimos un funeral a Isidro. Todos estábamos conmocionados por lo que había ocurrido. Yo estaba devastada más que nada. El día del entierro le dejé su obsequio sobre su tumba. La casa donde vivía él nunca más fue habitada.

Tiempo después fue que comenzó todo esto. Al principio no lograba contener mi miedo, hasta que descubrí que eso lo inquieta y se pone agresivo. A base de prueba y error me di cuenta de que él sólo quería seguir con la rutina, el encontrarnos, yo en el patio trasero y él en la ventana, para sonreírnos y ya. Desde entonces intento dormir más temprano, porque sé que a las 3 de la tarde sonará la alarma, que es una voz tenebrosa diciendo: "Hola cuello largo". Entonces tendré que salir a tranquilizarlo.

Pero hace ya varias semanas que no logro dormir, no hasta que ya nos hayamos visto, pues me da miedo un día no despertar a tiempo y con eso no despertar nunca más.

Y es por eso que estoy aquí, viendo a ese pobre niño. Comienza un juego de miradas y sonrisas. Como si fuera una serpiente encantada, él sigue los movimientos de mi cabeza. En ocasiones le guiño un ojo o lo saludo moviendo mi mano, sé que eso le gusta y hace que se vaya más rápido.

Contrario a lo que se observa, realmente estoy aterrada. Reprimo mis gritos mordiendo mis mejillas por dentro hasta hacerme sangrar; el miedo, junto con el sabor a metal, me revuelve el estómago. Pero sigo ahí, devolviéndole la sonrisa y rezando para que no salga de esa ventana.



DAHLIA

Zeltzin Lorraine Palacios Rodríguez

—En el manual viene que, terminando de expulsar los coágulos, tienes que buscar como un frijol color rosa. Se supone que es el embrión. Y ahí me tienes como estúpida con una mano en el excusado, juntando la bazofia en un frasco, y con la otra tratando de escribirle al Hugo. Le mandé foto y le dije: “Oye, ¿y a esto cómo de qué le ves forma?”.

Karina y yo caminábamos a orillas de la carretera para llegar a un *spot* llamado “El trenecito”. En el camino yo iba forjando otro porrito mientras ella me contaba la historia de su aborto como si fuera una rutina de *stand up*. No podía parar de reír con la idea del frijolito rosa. Terminé forjando la cosa más fea.

—No me dolió realmente, tampoco la segunda vez. Es que a las dos semanas te tienes que volver a hacer la prueba. Me hice la de orina y otra vez salió positiva; cuando eso pasa tienes que repetir el proceso, pero ahora con el doble de medicamento.

Llegamos al *spot* y entré yo primero para fijarme que no hubiera policías. Tuve un *deja vú*. Durante años pensé que aquel parque en la punta del cerro en dónde había un tren color amarillo, una fuente y una avioneta tan sólo era un recuerdo falso. Tal vez algo que había visto en una película o en un sueño, pero no. Ahí nos llevaban a la Kari y a mí de excursión. Y no era un parque realmente, sino de esos lugares en donde les enseñan ciencias a los niños de primaria.

—A las dos semanas me hice la prueba de sangre y salió positiva. Le pedí a Hugo que ahora él fuera por las pastillas porque la de la tienda ya me estaba mirando feo. Me mandó a la verga y le contó a mi mamá. —Kari le prendió a mi porro horrible y le dio un jalón.

Nos tomamos muchas fotos en la avioneta, ahora vandalizada, unas más en el mirador y otras en la fuente seca. Después, Kari me guio hacia la parte de abajo del tren en donde había un hoyo que daba al vagón principal. El interior del tren solía estar tapizado con *posters* y mapas; tenía una bella alfombra, una ludoteca, montones de libros y juegos de mesa. Ahí aprendí cosas inútiles como reciclaje y biología, quizá también fue ahí el último lugar en donde jugué

como niña. Uno siempre termina drogándose en lugares donde amó la vida, pensé, y me reí bajito.

—Me llevaron al médico y en la ecografía nomás se veía el saco. Es diferente a la placenta... ¿sí sabes cuál? La bolsa en donde va el feto. Y pues no había nada. Fue un embarazo anembrionario... a-nem-brio-na-rio, anembrionario.

O sea que no se formó nada ahí dentro.

No quedaba ni el fantasma de aquellos mapas y libros. El interior del tren estaba totalmente destrozado. De pura suerte no nos encontramos a un grupo de okupas o a una pareja teniendo relaciones. Era considerablemente más pequeño de como lo recordaba. El techo era muy bajo y tenía que jorobarme si quería permanecer de pie, pero tampoco había mucho espacio para sentarse entre el montón de polillas, telarañas, madera podrida, latas y colillas de cigarro.

—Y pues nada, me hicieron un legrado y todo bien. No se sabe por qué pasan esas cosas. Y, la verdad, el Hugo y yo sí queremos hijos, sólo que ahorita no. Nos aburrimos mucho estando solos en la casa.

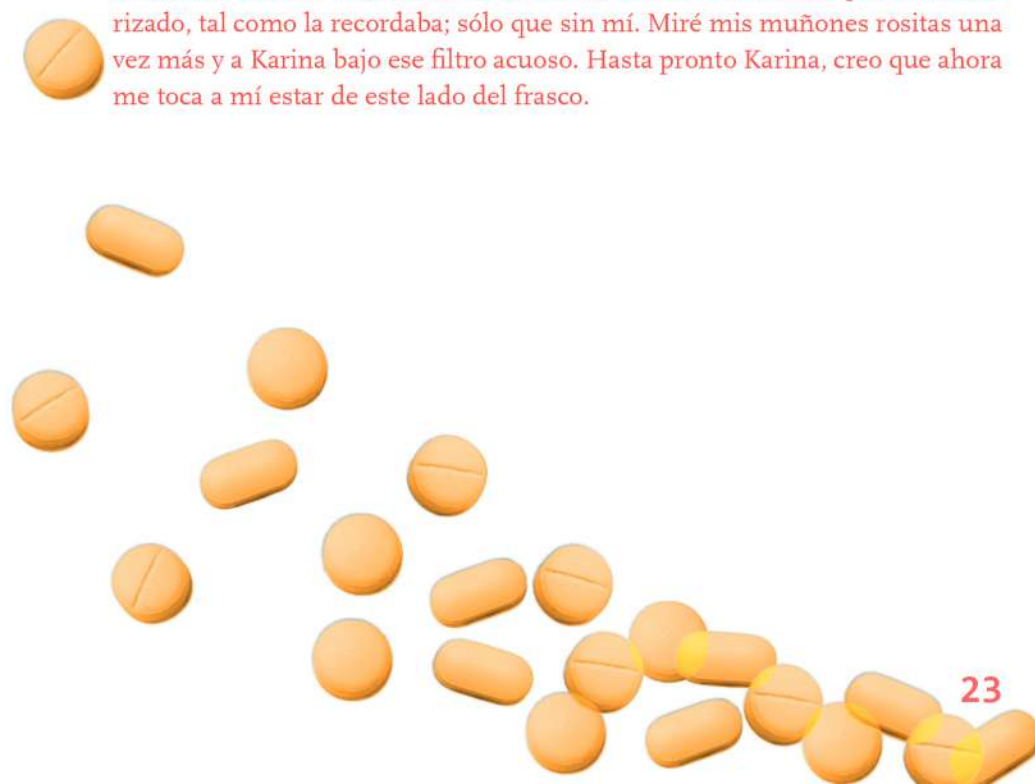
En segundo año de primaria nos hicieron ver un video sobre aborto y todas las niñas terminamos llorando. Para cuando nos llevaron por primera vez de excursión al trenecito, y nos mostraron los frascos con fetos humanos, yo ya estaba completamente traumatizada. Volví a llorar ese día en los brazos de mi amiga. Ahora pensaba en el feto de Karina, el feto inexistente de Karina. Tuve ganas de contarle de aquellas vacaciones cuando aborté en el camión de regreso al pueblo o la vez que lo hice en mi descanso del trabajo, pero sólo me salió decirle que seguro su útero tenía un letrero de “Abandone toda esperanza” y las dos soltamos la carcajada. Bendito el no-fruto de tu vientre Karina, que no le tocó esta vida de mierda. Luego de un rato de estar en silencio y fumando, le dije finalmente:

— No tenías por qué hacerlo sola, ¿sabes?

Pero Kari no me dijo nada más. Me cruzó entonces la idea de que, pese a lo mucho que se habían bifurcado nuestros caminos, terminamos en el mismo punto. Abortando a solas. Pero, de menos, a ella su pareja le había dado para las pastillas. También me dio vueltas la idea de que quizá nuestra amistad no había servido de nada. Pensaba en los fetos de los frascos, en el no-feto de Karina, en los míos y en cómo desearía no haber dejado el pueblo nunca y quedarme con mi mejor amiga, ser niñas de nuevo, subirnos al tren, jugar en la avioneta; crecer, aprender juntas, llorar abrazadas.

Me quedé mirando fijamente cómo las partículas de polvo se mezclaban con el humo en un débil haz de luz que entraba por el techo. Kari me pasó el porro y le di una última calada. Inhalé con tanta fuerza que creí sentir cada pequeña partícula de piel muerta, suciedad y ácaros entrar en mis pulmones. Cerré los ojos, deseé que las cosas fueran diferentes, al menos para ella. Sentí palpitations que atribuí al efecto de la droga; después un hormigueo extraño que se extendía por mis extremidades y hacía vibrar mi cuerpo. No podía distinguir si era el latido de mi corazón o un sismo que cada vez se tornaba más violento. Pensé que me estaba malviajando y me miré las manos para corroborar que mis uñas no estuvieran color azul, sólo que no había más uñas; sólo unos muñoncitos color rosa. Me sentía chistosa.

Las vibraciones de mi cuerpo fueron extendiéndose por todo el tren hasta que el techo se desprendió y cayó sobre nosotras. Segundos después abrí los ojos. Quise acercarme a Karina, pero me topé con algo extraño. Ella estaba sentada mirando fijamente al piso. Parpadeé varias veces y pude ver en mayor resolución que estaba armando un rompecabezas y que el vagón del tren se veía diferente, como antes. Ella se veía joven, mucho más joven. Era una niña en uniforme escolar, con su carita de concentración enmarcada por el cabello rizado, tal como la recordaba; sólo que sin mí. Miré mis muñones rositas una vez más y a Karina bajo ese filtro acuoso. Hasta pronto Karina, creo que ahora me toca a mí estar de este lado del frasco.



El amor del aquelarre

Leonardo García Serrano

Capítulo I: Friday the 13th

Esto es una ley, es una omertà
Una vez dentro, eres secta secreta
Realmente me gustas mucho cariño
Tus ojos son penetrantes y ambos estamos perdidos.

Libra en luna menguante
Temerle a la oscuridad fue para cobardes
Actuando por ti, aun siendo sensato
Pero cariño hice un pacto gitano.

O sigues mis reglas o siente la noche más fría
Porque tu alma ahora es mía
Porque tu mente es mía.

Gritas repetidamente mi nombre
Rogando absoluta piedad
Pero mi corazón es tan frío como diciembre.

¡Tantos rituales sólo para tenerte!
Para jugar como domino tu mente
¡Tus ojos totalmente blancos!
No jugué con magia porque hice trece pactos.

Como si un demonio estuviera dentro de ti
Como si el ángel saliera de mí.

Otoño, noviembre, noche de brujas
No tengo sangre en mis manos

cariño hice un pacto gitano

Pero Dios sabe que están sucias
Ambas enterradas en dos enormes clavos.

¿Has escuchado de la reina roja?
Pues has bebido su pócima
En una copa de aquel vino blanco
Lo disfrutaste tanto, que lo bebiste en un solo trago.

Mi arma, ahora es mi belleza
No son los tragos de más, actúas aún con certeza
Poco a poco tus ojos se tornan eclipsados
Tus cinco sentidos, mis cinco sentidos
¡Malditamente hipnotizados!

O sigues mis reglas o siente la noche más fría
Porque tu alma ahora es mía
Porque tu mente es mía.

Nuestros secretos
Secretos tan negros como la noche
Amantes, lujuria primeros efectos
Desarmados en piezas con el primer toque.



Llévame al infierno
(Total ya lo conozco)
Enciende el fuego eterno
(El tuyo lo desconozco)
¿Le temes a la oscuridad?
(Cariño, nosotros somos oscuridad).

¿Aun crees en la vida después de la muerte?
¿No te es suficiente aquí tenerme?

Viernes trece
Barajas regadas
Horas sagradas.

Juego del amor
Te tengo
Tu alma es mía
Tu razón hechizada.

Miel en cruz
me amas
me amas
me amas.

Por y para siempre
Noche de noviembre
Estrella de sal.

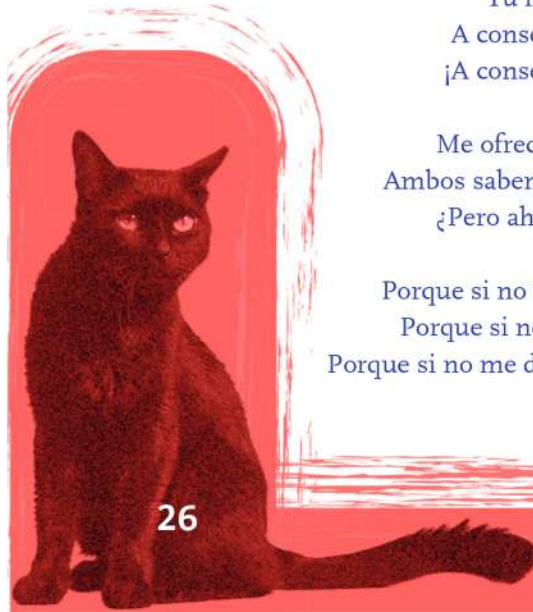
Libro maldito
Abierto
Lees mi poema en voz alta.

¡Me escuchas!
¡Te tengo!
¡Tu mente es mía, bebé!

Tu mano en mi piel
A consecuencia de la miel
¡A consecuencia de la miel!

Me ofreces un abrazo eterno
Ambos sabemos que el amor es ajeno
¿Pero ahora sientes el amor?

Porque si no funcionó lo haré otra vez
Porque si no te enamoras, insistiré
Porque si no me dices te amo, ¡lo volveré a leer!



Capítulo II: Misery

itu
mente
es
mía,
bebé!

(Zona blanca, zona blanca, zona blanca)

Frío misericordioso
Gato negro curioso
Corona de Jesús
Y universo de Zeus.

¿Jugamos con el poder?
Pero mi narcisismo lo debo ceder
Bebo un sorbo del vino maldito
Cuerpo y sangre de Jesucristo.

Bestia maldita, tienes mi control
Siento tu magia en mí, como el alcohol
Huyendo de ti en el petrificado bosque
Tambalean mis pies a consecuencia del brote.

Bela-bella-bella-bella
Done-dona-dona-dona
Belladona, ¡Oh droga de la belleza!
Cara de ángel, alma podrida en maleza
Neblina, muero de hipotermia
Pero tú, cariño, mueres de demencia.

Mueres de demencia por mí.

Intentabas mantenerlo como secreto
Sin embargo, te veía a través del espejo
Estaba cayendo libremente al concreto
Y veía demonios a través de tu reflejo.

Realmente te amaba, pero ahora te tengo miedo
Tú a tus demonios les guardas respeto

Prefiero huir y correr de esta cabaña
¿Pero a dónde si esto es zona blanca?

Bestia maldita, tienes mi control
Siento tu magia en mí, como el alcohol
Huyendo de ti en el petrificado bosque
Tambalean mis pies a consecuencia del brote.

Bela-bella-bella-bella
Done-dona-dona-dona
Belladona.

Tienes una extraña obsesión
Apuestas, pero no por pétalos de amor
Tú me quieres como carnada
Lo peor es que crees que tienes mi mente hechizada.

Es a lo que yo llamo amor de miseria.

(Conjuro roba razones,
Verdades rompe corazones,
Hechizo latino,
Bosque hecho laberinto).

¡Dame

¡Corre!

la Libertad!

No quiero tu control sobre mí
Es por eso que huyo de ti
Yo no pactaré en el nombre del amor
Tienes el alma maldita y me das temor.

¡No te quiero cerca de mí!
Estoy corriendo en un laberinto sin salida
Pero huyo por mi propia vida

Ángeles convertidos en demonios
Escapando de un ritual lleno de testimonios.

Bela-bella-bella-bella
Done-dona-dona-dona
Belladona.

¡Pero!
¡Ahora me tienes!

Capítulo III: Hereditary

Ignis Deorum
Ignis animae meae
Ignis Deorum
Ignis animae meae.

En una vida entre la ética y la moral
Yo solamente nací para amar
Oh madre tierra, ¡Dame la libertad!
Llévame al paraíso a través de tu portal.

Aquí lo hacemos con cenizas y fuego
La discordia es parte del juego
Ahora que te tengo cara a cara
Te regalo mi joya más dorada.
Te haré conocer la divinidad
Huías de mí sólo por salvar tu dignidad
Hoy tú y yo iniciamos la brujería
Virgo, sagitario, ¡astrología mía!

No le temas a los juicios de Salem
Ni a la venganza de Frey
Pero ahora que nos amamos
Corremos el riesgo de ser colgados.

Haces circular mi sangre

Tengo un inmenso amor profanado
Y un oscuro pasado pagano
Pero tú cariño mío
Haces circular mi sangre
Como las corrientes lo hacen con un río.

¡Joder!
Es hereditario, como mi abuelo nahual
Como yo que por amor hago este ritual
¡Así que no corras de mí!
¡Por mis secretos no quieras huir!

Bésame durante la noche del equinoccio
Tócame como lo hace un psicótico
Perdidos en medio de este páramo
Pero por un te amo de tu boca aún clamo.

Un amor apenas rizomático
En un pueblo medieval y arcaico
Si conocieras a Dios lo traicionarías como yo
Así que el hecho de amarme no es pecado o error.

Asmodeo y Eros hicieron el amor
Como nosotros lo deseamos como ilusión
Sientes una mirada de escopaestesia
Y de la noche que me besaste tienes amnesia.

Ahora que te tengo rodeado de fuego
Por amor poco a poco quedaras ciego
De este talismán de piedra amatista
Significa sangre y alma deísta.

Necromancia hebrea
Con hechicería griega



besos sabor veneno

Permanencia involuntaria

Mis ojos tornados blancos
Primer efecto del trato.

Pero en el contrato más oscuro
Con el más poderoso de los conjuros
Aunque hayas tomado de mi licor
Nunca se podrá jugar con el amor.

Tomados de nuestras manos
Con el riesgo de ser colgados
Dando vuelta a la llama eterna
Besos grabados en la caverna.

Esos besos sabor veneno
Con alma y cuernos de ciervo
Fue poco a poco que caíste a mí
Cuando escuchaste mi poema en latín.
Epílogo (El poema del amor maldito)

Diablo del amor
Fuego de los dioses
Palma sanguínea
Afrodita temida.

Besos de pasión
Tatuaje forma corazón
Rezo del amarre
Que amor quiero darte.

Rito de medianoche
La luna algo esconde
Apolo como lujuria
Mi alma como dulzura.



Desearás no haber jugado
Tus sueños haber rezado
Porque esto es magia blanca
Letras de poesía barroca.

Vela color rojo
Mano derecha en el pecho
¡Y ahora te tengo!
Amare
Incantatio
Maledictus spell.



MALEZA

Diego Sebastián Dehesa Santillán

Yo a Cecilio Sifuentes lo conocí un jueves lluvioso. Y me acuerdo que llovía porque uno de esas cosas no se olvida. Es difícil que a uno se le olvide una silueta que, parada a mitad de un aguacero, se quede así nomás, quietecita, mientras riega las plantas. Me acuerdo que la figura ni se movía, como una estatua. Yo para ese entonces ni me daba por enterado de la existencia de él; pero su imagen me rompió la rutina y de eso uno no se olvida. Y me acuerdo que era jueves porque yo regresaba de la fábrica. De esas cosas, uno no se olvida.

Cecilio tenía la cara triste. Esa misma mueca lo apechugó desde el día que yo lo conocí. Su boca larga parecía que la arrastraban dos grandes pesos que no la dejaban mover. Sus ojos me recordaban a la luna cuando tiene miedo de salir, cuando se esconde desconfiada y nomás enseña uno de sus bordes blancos. Yo a él nunca lo vi que mirara el cielo. Me acuerdo que su nariz se parecía a una gota de petróleo; de esas gotas que nunca terminan de caer, que nomás cuelgan y apenas uno se distrae, ya no están ahí. La tristeza de Cecilio se le extendía a uno, por eso a mí no me gustaba mirarlo a los ojos, me asustaba pensar que su pena era contagiosa.

La fábrica yo la cuidaba cinco días. Los jueves me salía en la noche y descansaba hasta el domingo. Temprano, en la madrugada yo estaba de regreso. Me acuerdo que fue extraño. A mí me dio curiosidad y le hice notar que la lluvia yo lo estaba ayudando a completar su trabajo. Le dije que hasta lo hacía mejor que él, pero no me respondió. Ni siquiera me miró. La lluvia me mojaba y yo me quería mover de allí. Pero no me despegué. Miré el jardín que regaba y no había ni una sola muestra de vida. No había ni un solo tallo con flor, ni un árbol con fruto. Nada más que raíces muertas que se asomaban por las grietas que separaban la tierra. Nos pasamos toda la noche ahí. Con la sola compañía de la lluvia.

Cecilio no era alguien malo, no era majadero aunque bien que lo aparentaba. Pero por nada en el mundo diría yo que él era alguien bueno. Cecilio era alguien triste y eso es todo lo que yo puedo afirmar. Yo creo que el único atributo que a Cecilio se le podría dar es el de ser una persona triste. Porque cuando uno le preguntaba algo rara vez lo respondía. Él sólo movía la cabeza

o soltaba un gruñido hueco y continuaba con su labor. Por eso se pensaba que era grosero. Pero uno en su presencia podía sentir que no era maldad lo que cargaba. Uno veía sus ojos y estaban vacíos.

Sí, Cecilio era una persona triste. Y perdone si algo lo digo mal, o si lo que le cuento no es lo que vino usted buscando. Pero a mi edad, cuando uno está solo, cuando el cuerpo se rebela y se pierde el control de lo que se pensaba que pertenecía. Cuando no hay horario para cumplir necesidades y la vergüenza no es más que un lejano desvarío, a uno ya no le inquieta el complacer a los demás. Acá me tiene usted. Postrado. Con las piernas inmóviles y los brazos colgando inservibles a los lados. Sin perro que me ladre o sol que me caliente. Sin nada más que recuerdos.

Me acuerdo que yo a Clementina le conté de aquello que vi. Ella me dijo que sí sabía de quien le hablaba. Me dijo que Cecilio era un hombre en pena. Que a diario cargaba con el peso del mundo en sus hombros. Que todos los días se le podía encontrar así, parado. Regando su terruño podrido. Un hombre que fue como cualquier otro, pero que ahora estaba solo.

No tiene sentido que intente usted llamar a esos perros. Ellos a los hombres ya no los reconocen. Hace mucho que nos olvidaron. Ahora que me habla usted de los perros me hace recordar. Me acuerdo que a Cecilio nomás las personas lo podían ver. Para los animales ese hombre no existía. Ni lo miraban y tampoco se molestaban por evitarlo. Era otro árbol en el cual descansar. Yo un día vi que un perro se acercó, lo olfateó como hacen ellos y le meó toda la pierna. Cecilio ni se movió. El no hacía más que regar su jardín. El jardín del que nunca lo vi moverse. Ese pedazo de tierra infértil y podrida donde lo único que alguna vez creció fue hierba mala. Donde los pasos de uno se volvían pesados y la respiración se escapaba de las entrañas.

A mí, Clementina me contó la historia de ese hombre. Me dijo que

Cecilio se casó joven. Clara era su esposa y no eran diferentes a los otros matrimonios. Clara amaba a su esposo. Ella se le escapó a su familia para estar junto al hombre a quien amaba. Y fue el amor que le tenía lo que convirtió la traición en algo imperdonable.

Cecilio tenía una querida, como muchos otros la tienen. Y todos en el pueblo conocían la historia, pero lo que no se sabía era cómo le habían llegado las noticias a Clara. La gente decía que fue la misma querida de Cecilio quien le confesó a Clara la verdad. Le dijo que ella estaba con su esposo.

Pero Clara no era alguien que se dejaría irrespetar nomás. Porque el problema es que lo amaba. Todo se le vino abajo a Cecilio cuando su querida le confesó a Clara que ella estaba con su esposo. Y algo en ese día cambió. Clara no tuvo necesidad de decirle ni una palabra más a Cecilio. Él se marchó y se creyó que no iba a regresar más. Pero el destino juega con los planes de uno y su querida un día decidió que a él ya no lo quería. A Clementina le dijeron que un día ella desapareció y no regresó.

Cecilio bien sabía que Clara le amaba. Entonces, él regresó con el pecho inflado y nomás no supo qué hacer cuando la puerta que antes lo esperaba a él siempre abierta no respondió a sus golpeteos. Cuando todas las conversaciones con su esposa se convirtieron en un diálogo con una pared, él no supo qué hacer. Lo que Cecilio no sabía era que el amor no lo convierte a uno en esclavo. Sino que lo deja a uno libre. Porque el amor que uno siente hacía alguien es en realidad el amor que uno lleva dentro. Y la persona a la que se le entrega es sólo como un espejo, donde uno se ve a sí mismo. Donde el amor que uno se tiene descansa hasta que el otro lo obliga a marcharse. Cecilio estaba confiado y regresó esperando que Clara lo recibiera con los brazos abiertos. Pero no fue así. Y es que Clara amaba a ese hombre. Y lo amó como nadie nunca ha amado. Por eso no le fue posible perdonar. Cecilio entonces se encontró solo. Él no sabía qué hacer e intentó compensar.

Entonces, se volteó a ese jardín que desde su partida se había olvidado. Se había secado y lo había cubierto una maleza apestosa de un color gris que anunciaba la muerte. Él miró ese terreno moribundo y se dispuso a arreglarlo. Eso no fue algo que Clara le pidiera, pero él pensó que bastaría. Cuando él arrancó la primera maleza su contacto con el mundo se perdió. Su destino ya había sido cantado. Cecilio se iba a enterar que hay pecados que no se pueden perdonar.

Cecilio descubrió que a uno nada le pertenece. Que en esta cárcel de piedras y polvo uno no es dueño de nada. Que los títulos de propiedad escritos en papeles amarillentos y los límites que marcamos con cercas y estacas para proteger lo nuestro sólo vienen siendo convenciones sin significado. El único valor que tienen es el que le confirman los otros hombres. Y nosotros lo confirmamos porque bien que sabemos en nuestros adentros que nada nunca nos pertenecerá. Por eso nos encerramos en esta farsa. Por el puro consuelo. Porque a los animales y a las plantas eso no les importa. Lo pasan por alto y siguen con sus

vidas. Usted mire esas hierbas que entran por las ventanas. No hay persona que las detenga. Nomás es cuestión de tiempo.

Yo empecé a pasar más tiempo con Cecilio. Había algo que a mí me llamaba la atención. Mis rodillas ya empezaban a enchucarse y en la fábrica me dieron las gracias. A mí, había algo que me jalaba, me obligaba a quedarme y a ignorar el mundo de afuera. En ese jardín uno se olvidaba del mañana y el ayer se escapaba de poco en poco.

Y es que no se es dueño ni de uno mismo. Uno vive a las exigencias de su memoria. Ésta sí que tiene su voluntad propia. Y son las memorias las que dibujan los destinos de estos envoltorios que se pudren a la luz del sol. A uno la memoria lo abandona. Lo deja solo y todo se vuelve nuevo entonces. Todo se descubre por primera vez. Y para el cuerpo acabado eso es una tortura. Los días lo inundan a uno con incertidumbre. Porque el mundo se mira y no sabe si ese rostro ya lo vio antes, o si esa es una nueva llaga en el cuerpo propio. A uno entonces no le queda de otra más que mentir. Nomás queda fingir que entiendes lo que te rodea. Simular que todo lo que te envuelve no te contrae las tripas y te empapa de un sudor helado. Y metes empeño en mostrarle a unos ojos que ya ni te miran, que todavía eres de utilidad. Pero hay peleas que desde antes de empezadas ya estaban perdidas. Entonces uno se resigna. Se convence que su memoria no volverá más y se tira a las manos del destino. Pero siempre termina por aparecer un color, un sabor, la luz que refleja un objeto o la tonada de una canción. Se aparecen y le enseñan a uno que ni de su conciencia se es dueño. Que la memoria es la que mueve los hilos. Y con libertad ésta viene y se va.

Clementina no estaba feliz con que yo pasara tanto tiempo con Cecilio. Ella decía que la desgracia también se pegaba. A ella le molestaba que yo me resignara. Porque después de que a mí que corrieron de la fábrica yo ya no quise buscar más nada. Total, mis piernas no se iban a mejorar. Los huesos de mi espalda ya jamás dejarían de crujir y mi cuerpo no iba a parar de encogerse. Para eso no había remedio. Pero ella no dejó de trabajar. No hubo día que no estuviera despierta antes que el mismo sol para poder ir a la capital a vender sus metates. Y para cuando a ella sus brazos ya no le respondieron, cuando su espalda se renegó a cargarle más nada, ella tomó un trozo de cuero que se amarró a la cintura para poder arrastrar su cesta.

Cuando la memoria le abandona a uno, uno entonces ya no puede nombrar lo que le rodea. Uno no puede poseer nada más. Uno se da cuenta que se está solo. Que esta vida se transita en soledad. La mente lo regresa a un estado infantil. Un estado en el que nada conoces. En el que de nada te puedes llamar dueño y lo que desaparece lo olvidas. Y nada más te queda una sensación; algo que yo no podría describir. Una idea de que alguna vez tuviste algo. Pero el cuerpo tiene memoria. Cuando el cuerpo se acostumbra, lo hace todo nomás por el puro recuerdo.

A mí me preguntaban que por qué yo siempre lo acompañaba. Y hasta hoy, si usted me lo pregunta, yo no sabría responder. Pero ahí estaba yo, a su lado. De vez en cuando le dirigía una palabra. Le decía algo del clima o le contaba una historia. Pero él nomás soltaba un gruñido y se limitaba a regar el pedazo de muerte. Ese trozo de tierra que negaba el mañana.

Y entonces la existencia de uno se trata nomás de la repetición. Sin que se piense nomás se repite lo aprendido. Y es la pura voluntad la que media la existencia de uno. Pero cuando la voluntad se pierde, sólo queda el impulso. Un movimiento sin propósito que uno no controla; que no termina. Como esos pollos que corren aun cuando ya se les arrancó la cabeza, nomás por el reflejo. Y eso era Cecilio. Un reflejo andando. Una rutina sin juicio.

Un movimiento perpetuo sin razón de ser. Un costal de huesos sin dirección.

Y ahí me tenía usted. A su lado. Sin decir palabra o siquiera mirarlo. Entre toda la muerte que había en el jardín, el polvo que cerraba la garganta de uno y la soledad permanente del lugar. Me acuerdo que había una grieta que a mí me gustaba mirar. Y de Clementina yo no me acuerdo. No me acuerdo de su cara. Lo único que guardo es el sonido de sus pies y del costal que cargaba arrastrarse contra el suelo. Los escuchaba en la noche cuando ella regresaba. Pero de ella no me acuerdo. Nomás un día que me vinieron a decir que Clementina se había muerto. Que la encontraron tirada y que ya no traía sus metates. Yo entonces miré a Cecilio y él no se movió. Me volví a la grieta que me gustaba ver y había una lagartija que me regresaba la mirada.

Y ahora lo único que queda de Cecilio soy yo. Soy yo el que tiene su recuerdo. El que lo puede nombrar. Pero usted no se equivoque. Ese no es mi recuerdo, ni mucho menos una de esas fotografías que guardan la forma de uno. Lo que yo tengo es la imagen que esta memoria que me acompaña me quiere mostrar. Y no queda de otra que aceptar esa imagen. Uno no le puede alegar más nada.

Sólo le queda a uno esperar que su memoria no le traicione. Por eso yo me río. Porque las memorias son burlonas y yo creo que disfrutan andar jugando con nosotros... con nuestros recuerdos. Eso es cruel, porque son nuestra única compañía. Los recuerdos. Uno puede comer a diario. Comer tres veces al día incluso, pero cuando el alma no tiene de que tragar es lo mismo que si a uno le faltara el aire. Uno lo necesita. Pero la muerte sólo viene de adentro y eso uno lo siente... ¿Para qué me dijo usted que quería saber de él?

Por supuesto que se puede sobrevivir sin memoria. Ahí tiene usted a Clara. Ella se murió ya sin reconocer a Cecilio. Bastaron unos años para superar el insulto. Fueron menos años incluso, de los que le llevó a Cecilio perdonarse su ofensa. Pero, aunque ya ninguno lo recordaba, la condena se quedó. El castigo continuó. Clara ya no estaba resentida y Cecilio estaba redimido a los ojos de Dios. Pero en cuestiones terrenales Dios no tiene la última palabra; esta tierra es del recuerdo y Dios no tiene como hablar a alguien sin memoria.

La ultimada decisión se la lleva la costumbre. Y ya para ese punto los dos se desconocían. La costumbre les había ganado y funcionaban sin pensar. Como las máquinas de la fábrica. Y cuando a Clara le preguntaban que para cuándo perdonaría a Cecilio ella sólo decía que no podía.

Y no es que ella no quisiera. Es que ya para ese entonces le era indiferente. Ella no conocía a esa persona de afuera de su casa. Ella no reconocía ese jardín pútrido y árido. No sabía porque es hombre regaba una mancha gris de tierra. Entonces ella no podía pensar en algo que se tuviera que perdonar. No había nada que recriminar.

Yo de eso he visto mucho. Yo sé que, aunque Clara le hubiera dado el perdón. Aunque le hubiera dicho que todo estaba disculpado y que él ya era ahora un hombre libre, Cecilio no se hubiera movido. A Cecilio la memoria lo abandonó. Uno veía sus pies y se confundían con el terreno. Sus dedos largos atravesaban la tierra y se juntaban con las grietas a las que sus uñas se aferraban, la maleza rodeaba sus piernas y le subía hasta las rodillas. Lo único que en ese campo creció fue la mala hierba y las raíces de Cecilio. Pero el recuerdo hace mucho que lo abandonó.

Ahora váyase usted de aquí que no tengo más por recordar. No tengo nada que olvidar.

Nerón

Mateo Jiménez Contreras

Señaló al mesero pidiendo otra copa. Momentos después estaba recibiendo un vino morado, casi negro.

Bebió la mitad de la copa de un trago, unas pocas gotas se le escurrieron por la junta de los labios y dejaron su rastro en la camisa blanca planchada la noche anterior por su esposa.

—Joder —murmuró mientras trataba de limpiarse con su corbata. Prendió otro cigarro, lo caló lentamente y, después de un momento sacó una bocanada de humo. Se frotó los ojos, que se le habían irritado.

Cerrando un ojo, analizó la copa, midiendo la cantidad. Llegó a la conclusión que estaba casi vacía. Le dio un par de caladas al cigarro y, antes de terminar la copa, le dio una señal al mesero para que trajera la cuenta.

Se levantó al baño y se tambaleó un poco al separarse de la silla. Lo encontró después de dar unos cuantos pasos. Mark se dirigió a los mingitorios y, sin precisión ni cuidado, se desabrochó el cinturón y bajó la bragueta.

Se concentró en mear, aun así, un chorro cayó sobre parte de su pantalón.

—¡Putá madre! —dijo dirigiéndose al espejo del lavabo.

Abrió la boca y estaba morada. Se levantó el labio superior con un dedo y con la lengua tocó la encía donde antes había muelas.

Antes de regresar a la mesa y la cuenta que lo esperaba, miró su cartera, vacía. Sintió unas pocas monedas en el bolsillo.

Sabía que no había más de cuatro dólares; aun así, las contó minuciosamente dos, tres veces. Metió los tres dólares en monedas de regreso al bolsillo. La orina en su pantalón ahora estaba en su calceta, pronto estaría dentro de su zapato.

Con ambas manos acomodó la silla antes de sentarse. En donde había estado su copa ahora se encontraba un pequeño papel con unos números y letras impresos con tinta azul.

—¿¡Sesenta!?

El mesero que le había dejado la cuenta momentos antes limpiaba la mesa de al lado y volteó nervioso cuando escuchó el grito de Mark.

—No señor, son seis dólares.

Se acercó el papelito a la cara y fingió leer los números.

—Claro, claro, seis—. Rio. —Oye chico, ¿puedes traerme unos cigarros? De esos que tienen detrás de la barra —dijo con una sonrisa.

El chico lo miró intrigado.

—¿Qué? ¿Eres nuevo aquí?

—Sí —trastabilló. —Sí, señor.

—Ah, bueno, entonces ve a buscarlos, seguro los tienen por ahí. El chico dio media vuelta, aún con cara de incertidumbre.

Mark dejó los tres dólares en monedas en la mesa, los dejó caer un par de veces.

—Chico, no te molestes, ya no los quiero —dijo mientras salía a toda prisa del bar.

El chico se dio cuenta muy tarde que los cigarros que le habían pedido no existían y que la cuenta no había sido liquidada.

Mark caminaba indecisamente sobre la acera. Sus ojos no se habían acostumbrado aún a la luz del día. Se desanudó aún más la corbata y cuando llegó a la esquina tuvo que recargarse sobre un coche y tomar una larga bocanada de aire.

Tomó otra y dos después de esa, se irguió, tomó un cigarro de la cajetilla, se lo puso en la boca y buscó sin resultado el encendedor en los bolsillos del pantalón.

—Carajo —dijo al aire.

Continuó caminando con el cigarro en la boca y sin nada con qué poder encenderlo. En ese momento, Mark deseó tener un par de lentes, recordó las clases de ciencias naturales en la primaria donde una maestra que siempre lo estaba jodiendo con las calificaciones les había enseñado que, si tenías una lupa o unos lentes y lo ponías en cierto ángulo donde les pegaba la luz del sol, podrías crear una pequeña flama.

Después de esa lección no tomó mucho para que aquel completo imbécil, Terry Jones hiciera una estupidez. A pesar de ser su mejor amigo desde que eran pequeños, Mark consideraba a Terry un poco más listo que un loro. Y el loro sabía volar.

Mark miró al cielo y vio una nube similar a la que había visto hace muchos años, en aquella banca del parque. Mientras recordaba, Mark cerró los ojos.

El curso había terminado, Terry estaba especialmente feliz porque quería utilizar los binoculares que su abuelo le había regalado. Le encantaban los pájaros y sabía que en verano habría muchos jugando al medio día. Su abuelo, que era también un ávido observador de aves, le había enseñado todo lo que sabía, pero le había faltado una cosa fundamental, el nunca mirar directo al sol con binoculares.

Esto último lo descubrimos Terry y yo la tarde que fuimos al parque a buscar palomas qué observar.

—¿Palomas? ¿En serio?

—¡Sí! Me dijo mi abuelo que son de los pájaros más interesantes para un principiante —me dijo emocionado.

No contesté nada y seguí caminando, tenía su enorme libro bajo el brazo.

—¿Y por qué me toca cargar a mí el libro? —gruñí.

—Porque un asistente es lo que hace.

—Después de que mires a tus palomitas me toca a mí ver qué encuentro con los binoculares.

Terry asintió y siguió caminando.

Encontramos una banca en medio del parque donde nadie nos pudiera molestar mientras buscábamos las palomas que tanto quería ver Terry.

Empecé a ojear el libro mientras Terry utilizaba los binoculares sin mirar nada en específico. Había de todo, águilas, patos, había hasta loros y pericos de todos los colores, pero lo que más me llamó la atención fueron los halcones. Había de todo tipo, halcones marinos, halcones que viven en las ciudades, era increíble.

—¿Sabías que los halcones peregrinos son los animales más rápidos del mundo? Aquí dice que cazan a más de 300...

—¿Más de trescientos qué, Mark?

—¿Quilmómetros? ¿Quimoletros?

—Kinómetros —dijo Terry con seguridad.

—Bueno eso, cazan a gran velocidad. Dice que van más rápido que un coche de carreras.

Terry no me miraba, seguía con los ojos pegados a los binoculares, buscando en el cielo. Yo seguía encantado con las aves del libro.

—No encuentro nada —me dijo Terry.

—Entonces me toca.

—¡No!

Acerqué el brazo y traté de quitarle los binoculares. Me dio un manotazo y los tomó con todas sus fuerzas.

—Un rato más y ya Mark, siento que encontraré algo. Asentí.

Continué mirando el libro de aves un rato más, estaba aburrido y quería irme a casa, empezaba a tener hambre.

En ese momento se me ocurrió una brillante idea.

—Oye, Terry, ¿quieres jugar algo?

Separó los binoculares y me miró con curiosidad, esperando a que le dijera mi idea.

—Juguemos a ver quién mira más tiempo al sol. El que gane se gana un... —. Me quedé pensando.

—El que gane puede estar más tiempo la próxima vez con los binoculares — contestó.

—Entonces empezaré yo —dije mientras le arrebatava los binoculares a Terry. —Vamos empieza a contar.

Terry miró al cielo y yo hacía lo mismo. Me quedé sorprendido con lo azul que era, con lo blanco de las nubes, pero en ningún momento miré al sol. Terry contaba, lo escuchaba murmurar números, quizás iba en el sesenta cuando me empezaba a cansar de cargar los pesados binoculares.

Quería ver una vez más aquella preciosa nube que se veía a lo lejos, era enorme, seguro era un poco más grande que el parque donde estábamos sentados.

—Cien— escuché decir a Terry.

—Bueno, toma, seguro que no me ganas. Tomó los binoculares y subió la mirada.

Estaba observando fijamente al sol, habían pasado unos diez segundos. Sinceramente no estaba contando, simplemente observaba a mi amigo. No sabía exactamente qué era lo que iba a pasar, ni si quiera sabía lo que estaba pasando en la mente de Terry.

—Seguro que te voy a ganar, eh, Mark.

—Seguro que no, Terry. Pero tienes que ver el sol,

¡Eh!, nada de trampas de mirar al cielo —dije sonriendo.

Tenía la sensación de que había pasado un poco más de medio minuto cuando empezó a gemir. Pataleaba, empezaba a saltar grititos y aun así seguía

mirando al sol. Terry gritó, gritó como nunca antes había escuchado a alguien hacerlo. Soltó los binoculares unos momentos después; se rompieron cuando cayeron sobre la gravilla del parque.

Se tomaba la cara, tenía el ojo izquierdo rojo y lloroso, pero el ojo derecho era lo peor. En ese momento supe que nunca iba a olvidar cómo estaba inflamado, lleno de sangre y lágrimas.

Teníamos unos diez años cuando Terry perdió parcialmente la vista del ojo derecho.

Mark continuó caminando, tambaleándose un poco y deseando tener el par de binoculares rotos de Terry en este momento para prender el cigarro.

Frenó en seco en la esquina. Estaba en la calle West, un par de cuadras de la casa de su mejor amigo. Pasaron unos segundos cuando decidió que iba a ir a visitarlo.

Caminaba incómodamente, tenía el calcetín frío y el zapato lleno de orina.

Encontró la puerta de su mejor amigo, se tambaleó un poco antes de llamar.

Golpeó una vez la puerta de caoba.

—Noc, noc —dijo en tono burlón.

El cigarro que tenía en la mano izquierda dejó caer las últimas hojillas de tabaco.

Mark se dio cuenta de esto y tiró los restos de lo que era un cigarro al suelo y lo pisó.

Miró a la puerta y volvió a llamar, ahora un poco más fuerte.

—¡Noc, noc! —gritó mientras volvía a golpear la puerta—. ¡Terry!

¡Ven a abrirme cabrón!

Escuchó cómo alguien al otro lado quitaba el seguro de la puerta.

Tanya, la criada, abrió la puerta, se quedó mirando a Mark y, cuando se percató del hedor de orina que traía consigo, hizo una mueca.

—El señor Terrance se encuentra en el estudio —dijo.

—Perfecto, sé cómo llegar.

El zapato empapado de Mark sonó cuando cruzó la puerta. Se tambaleó un poco mientras caminaba hacia donde estaba su mejor amigo.

—¿Dónde está mi tuerto favorito? —rio.

—Vete a la mierda, Mark —dijo mientras cerraba un libro que a Mark se le hizo conocido.

Terry estaba sentado. Irritado, volteó a ver a su amigo.

—Apesta a orina.

—Ven, dale un abrazo a tu amigo.

Lo intentó abrazar pero Terry se negó.

—¿A qué vienes, Mark? Porque no creo que vengas sólo a saludarme. O, no me digas, ¿ya te terminaste el cheque que te di?

—No, Terry, no digas tonterías, sólo vine a ver cómo estabas —dijo mientras husmeaba en el estudio intentando encontrar una botella de lo que fuera.

—El licor ya no está aquí.

Mark hizo una mueca de disgusto mientras fingía buscar otra cosa.

—Mi querido amigo, no vine sólo por tu licor —mintió Mark—. Estoy regresando de una importante entrevista de empleo —Mintió de nuevo.

—¿Ah, sí? Y, ¿en qué importante entrevista te dicen que te mees en los pantalones?

—No, verás, eso fue después...

—Mark, no quiero oírlo —dijo Terry exasperado—. Todos los meses es lo mismo, vas a una entrevista o finges que vas a una entrevista sólo para que me sienta culpable y te siga dando dinero. Estoy cansado Mark, es mi dinero, no el tuyo ni el de Rita.

—No digas estupideces, yo no vengo a rogarte por tu dinero.

¿Dónde está Tanya? Necesito una bebida. ¿Sigues teniendo el brandy que te mandó aquel escritor? ¡Tanya! ¡Tanya! ¿Dónde estás?!

Tanya abrió parcialmente la puerta del estudio y asomó la cabeza.

—Tanya, qué bueno verte, ¿nos traerías al señor y a mí aquella botella tan especial de brandy? —dijo Mark prepotentemente.

—¿Quiere que traiga la botella o gustaría que llamara a alguien para que sacara la basura?

Terry tomó una larga bocanada de aire y cerró los ojos. Pensó un momento.

—La botella, por favor, Tanya, y dos copas. Gracias, Tanya.

Ahora Mark miraba el libro que Terry estaba hojeando antes de que él llegara. Trastabilló y llegó hasta aquella pequeña mesa al lado del enorme librero.

—¿No quieres un cambio de ropa?

—No, Terry, gracias, me gusta la que llevo puesta.

—Ya veo —dijo Terry levantando la ceja.

—Aún me sorprende que puedas leer. Ya sabes, con todo esto de los ojos

—rio Mark.

—¿Y cómo está Rita? Hace mucho no la veo.

—Creo que nunca la has visto bien —bromeó.

Mark tomó el libro; la encuadernación era familiar. Tardó unos momentos pero lo reconoció. “El retorno del Rey”, apenas se podía leer en la tapa.

—¿Dónde encontraste esto?

—Estaba en el ático, hace unos días mandé a Tanya a limpiar allá arriba. Aún no sé qué quiero hacer con el espacio—. Mark no lo escuchaba.

—¿Y qué estabas haciendo en el ático?

—Mark, yo no subí al ático, mandé a Tanya.

—Ah, vale.

Se quedaron en silencio, Terry miraba a Mark y él hojeaba el libro. Aquel libro se lo leía el abuelo de Terry cuando éste estaba en el hospital, y se lo siguió leyendo cuando se mudó con él. Mark celó el cariño que tenía el abuelo de Terry por su nieto, él quería lo mismo.

Viendo el libro, Mark se preguntaba por qué no había sido él al que le heredaran una casa tan grande como ésa y una criada que hiciera todo lo que él quisiera.

Tanya entró al estudio con una charola de plata. Sobre ésta estaba la botella que Mark y Terry habían pedido y un par de copas, como se le había ordenado.

Puso un cubo de hielo en cada copa y, después de servir un poco de brandy en cada una de ellas, sin ninguna otra instrucción, salió del estudio.

Cada quien tomó su copa. Terry disfrutaba lentamente de la suya cuando Mark ya se estaba sirviendo su siguiente trago. Terminó ése y continuó con el siguiente. Se sirvió otro más y se sentó en el sillón frente a Terry.

Mark tenía en una mano su copa y en la otra aquel viejo libro. Observaba a su mejor amigo, primero con lástima, ¿cómo un tuerto iba a ser más feliz que él? Sonrió como solía hacerlo, burlonamente; mientras más lo miraba menos lástima sentía. Aquella sensación se convertía en celos.

—Tuerto de mierda —pensó Mark.

—¿Por qué me ves así? —le dijo Terry.

Mark no contestó. Terminó su copa y lentamente la dejó en la mesilla que tenía al lado. Hojeó el libro y recordó al abuelo de Terry y cómo solía quererlo. Nunca le importó, que cuando se quemó los ojos, lo seguía queriendo aunque fuera un deforme.

Mark miraba con odio el libro.

—¿Qué pasa, Mark? ¿Ya listo para ir a casa?—. Terry pausó, quería que su visita se fuera. —¿Quieres que llamemos a Rita?

—No, me quedaré un rato más.

—Bueno Mark, creo que ya es un poco tarde y mañana tengo que resolver unos asuntos...

—¿Qué asuntos? ¿Qué asuntos son tan importantes para que un tuerto de mierda tenga que meter la nariz para resolverlos?

—Creo que ya es hora que te vayas.

Mark tomó las páginas de la mitad del libro, las apretaba con fuerza, se comenzaban a arrugar.

—No le hagas nada a ese libro. Te pido por favor que te vayas, Mark—. Los dos se miraron. —¡Tanya! —llamó Terry.

Tanya abrió la puerta un segundo después, no se había movido del corredor desde que dejó la charola.

—Por favor, Tanya, llama a Rita y dile que...

—Te dije que no dijeras su nombre, Terry. ¿Además de tuerto estás sordo? —dijo mientras apretaba más las páginas.

—Deja el libro, Mark. Tanya, por favor, llama a Rita.

Mark tomó el libro y comenzó a deshojarlo y romper las páginas. Terry trataba de frenarlo, le pedía que no lo hiciera. Su amigo no lo escuchaba.

Terry se dio cuenta que el libro ya estaba destruido y dejó de luchar.

—Vienes a mi casa, ¿a qué, Mark? A destruir lo que amo, a faltarme al respeto. Eres una mierda, Mark, ¿lo entiendes? Eres una mierda que no merece todos estos años de amistad que te he dado. Siempre lo dijo mi abuelo, eres un problema.

Mark se había sentado en el sillón con la botella en la mano.

—No me interesa que te termines la botella. Es más, termínala, es lo último que vas a tener de mí, ¿me escuchaste?

Salió del estudio dejando atrás a su amigo.

—Si no sale de mi casa en media hora, llamas a la policía.

Gracias, Tanya, es todo por hoy.

Tanya asintió.

Mark escuchó la instrucción de Terry y se quedó unos minutos más en el

estudio escuchando los pasos que subían a la habitación. Escuchó cómo Terry echó el seguro de su puerta.

Se levantó del sillón y caminó lentamente hasta la entrada con la botella medio llena. Antes de salir dio un gran trago que le quemó las entrañas, sonrió y salió de la casa.

Bajó los escalones hasta la acera donde tomó otro trago hasta casi terminarla. Mark subió la botella hasta sus ojos y miró el cielo a través de ella. Pasó las manos sobre los bolsillos de sus pantalones, intentando encontrar su cajetilla. Tanteó hasta encontrarla en el bolsillo trasero. Estaba apachurrada y sin forma pero, para su buena suerte, aún había un cigarro.

Tiró la cajetilla en el pavimento, ahora quizá con el reflejo de la botella podría encenderlo.

Después de cerrar la puerta de la entrada, Mark entró a la sala. Sabía que Rita había llegado porque ahí estaba su bolsa, aguzó el oído y escuchó la regadera.

Mark se quitó los pantalones, los calcetines y los zapatos que seguían llenos de orina. Estando ya sólo en calzoncillos se sentó en el sillón. Observó el bolso de Rita, se acercó a él y comenzó a hurgar estando alerta por si paraba la regadera. Miró primero la cartera, llena de tarjetas, pero nada de dinero. Mark la aventó dentro de la bolsa con desprecio.

—No hace nada bien en esta puta casa —murmuró.

Encontró los cigarros y prendió uno; le daba gusto tener un encendedor de verdad.

Mark fumaba con tranquilidad, disfrutaba cada calada del cigarro. Miraba la sala, todo estaba en orden, aún más que lo usual. Se percató que había un par de maletas al lado de la puerta, no las notó al entrar ya que la puerta las había ocultado. Con inquietud, apagó el cigarro y se dirigió a ellas, las abrió sin cuidado ni precisión; la cabeza aún le daba vueltas.

En ellas encontró la ropa de Rita.

Dando grandes zancadas, Mark llegó al baño y trató de girar la perilla, pero tenía seguro.

—¡Rita! —llamaba a la puerta.

No hubo respuesta y ahora la regadera ya estaba cerrada.

—¡¿Por qué están tus cosas en las maletas, Rita?!

Mark pateaba y golpeaba la puerta esperando alguna repuesta. Rita continuaba secándose el cuerpo y el cabello con delicadeza y paciencia; los golpes y gritos de su esposo no la afectaban en lo absoluto.

Cuando terminó de secarse colgó la toalla; Mark ya no hacía berrinche. Rita escuchó pasos merodeando la sala, seguidos por el olor de sus cigarros. Se puso las bragas, el sostén, la ropa cómoda le siguió, los mismos pantalones que alguna vez dijo que usaría para cuando dejara de fumar y saliera a correr, una blusa blanca y, para finalizar, el suéter negro que le había regalado su madre dos navidades atrás. Los ojos verdes de Rita la miraban, se examinaba, se maquillaba con calma. Pausó un momento cuando abrió el lápiz labial, se miró otra vez al espejo, se veía joven como no se había visto desde hacía años. Decidió que ese día no se iba a pintar los labios.

Encontró a Mark sentado en la sala, apestaba a tabaco y orina. Rita hizo una mueca mientras guardaba un sobre en una de las maletas.

—¿Y eso qué es?

—Nada que vayas a usar.

A Mark no le gustó nada esta respuesta.

—Rita, no lo voy a repetir—. Pausó. —¿Qué hay en ese sobre? ¿Te habló Terry, no es cierto? Hablaste con aquel tuerto de mierda.

—Sí, me llamó cuando saliste de su casa. Los dos se miraron.

—Mark, me voy.

—¿A dónde irás? —contestó enojado.

—Lejos de ti.

—Tú no te vas a ir —dijo mientras la tomaba del brazo.

—Mark, suéltame —contestó Rita haciendo una mueca de dolor.

—Tu eres mía, tú no te vas de aquí.

—No soy tuya Mark, llevo oliendo tu mierda dieciocho años, ya estoy harta.

—¿Qué coño te dijo ese tuerto, eh?

—Lo suficiente.

Mark le apretó aún más el brazo antes de soltarla.

—Le voy a quemar la puta casa, eso es lo que haré. Inventando mentiras, alejándote. Le quemaré la casa.

Rita se dio media vuelta y tomó el pomo de la puerta. Antes de que pudiese abrirla, Mark se abalanzó sobre Rita y la puerta.

—Que no te vas a ir, ¿no me estás oyendo? —gruñó.

—¡Suéltame!

Cayeron y forcejaban en el suelo, Rita le dio una cachetada, pero aun así él no se movía.

Rita se cansó.

—Suéltame, Mark —sollozaba.

—¿Qué hay en el puto sobre?

—Todos nuestros ahorros, no hay más de mil dólares —lloraba.

—Hija de puta —gruñó y le dio una bofetada que le encendió la cara.

Rita sintió que Mark ya no aplastaba con tanta fuerza su cuerpo, sintió libre la pierna y, con decisión, le dio un rodillazo en la entrepierna. Mark gimió, el dolor le quemaba e hizo que cayera al suelo, inmóvil. Rita corrió por su bolsa que estaba en el sillón, tomó sus maletas y azotó la puerta detrás de ella.

—Le voy a quemar la puta casa—. Mark lloraba y gemía. —Le voy a quemar la puta casa —decía mientras todo se volvía negro.



ROKO

Luis Angel Munguia

Solo pude escuchar un rechinado. Cuando me di vuelta, un cúmulo de metal y circuitos venia hacia mí. No tuve tiempo de reaccionar y terminé con un tubo aplastando mi pecho, rompiendo mis costillas al instante. Perdí todas mis fuerzas en ese momento. El sonido de los metales cayendo me dejó sordo y a cada segundo me costaba más trabajo poder respirar. Con la mirada seguí el camino de la sangre que salía de mi cuerpo y vi que se mezclaba con el aceite de las máquinas.

Comprendí que ya no había nada que hacer, miré hacia el ocaso y con lágrimas en los ojos me resigné ante la muerte. La oscuridad de la noche se dejaba caer, y junto con ella la tristeza, el odio y la decepción. Ni siquiera en mi lecho de muerte pude descansar del bruxismo, pues, en esos momentos de angustia, me encontraba apretando la mandíbula tan fuerte que llegué a romper mis dientes. Cerré los ojos y dejé que mi consciencia flotara hacia el vacío, esperando que en la muerte al fin pudiera descansar, pues la vida tomó lo mejor de mí.

Pero en toda esa oscuridad, una luz comenzó a parpadear cada vez con más intensidad, y al parecer me dirigía hacia ella. Sonidos mecánicos se hicieron presentes y fue cuando supe lo que estaba pasando: por fin, después de mil intentos, mi creación estaba funcionando.

Fue tal mi deseo de presenciar ese momento que aferré mi consciencia al plano físico, así que ahora me encuentro aquí, como un ser adimensional viendo a Roko realizando sus primeras configuraciones, preparándose para salvar al mundo. Maravillado, observo sus primeros momentos, pero el tiempo se detiene y comienza a oscurecer una vez más. Lentamente dejo de reconocer lo que sucede. ¿Qué es aquel artefacto que tanto me maravilla?

Estoy seguro de que, si me esfuerzo, puedo mantenerme más tiempo aquí. Lo intento, pero ni siquiera puedo recordar mi nombre... me llamo Emilio, ¿o era Emiliano?, quizás Heriberto, Edmundo, sí, estoy seguro de que ése es; bueno, yo trabajaba en una fábrica de... algo, y tenía que estar sentado manipulando botones y haciendo cálculos, ¡máquinas! Ya lo recuerdo, mi nombre es Eduardo.

Hace diez años, tuve la maravillosa idea de crear una inteligencia artificial, pues yo estaba interesado por ese tema. Este interés no vino de la nada, pues

mientras estudiaba la universidad me la pasaba investigando al respecto y planeaba hacer una especialización en el tema. Sin embargo, debido a una serie de malas decisiones, esto no pudo ser, en cuanto me gradué tuve que trabajar en una fábrica de autos, donde mi única función era la de programar y darle mantenimiento a las maquinas; lo cual significaba un desperdicio de mi potencial.

Durante mi tiempo en esa empresa, seguí estudiando sobre la IA (Inteligencia Artificial). Fue entonces que surgió en mí la idea de crear una, a la cual nombré Roko y que, recopilando datos en tiempo real, sería capaz tomar decisiones de carácter social, político y económico. ¿Debería subir el sueldo mínimo?

¿Aprobar alguna nueva ley? Roko analizaría el contexto presente, las opciones a elegir y, después de comparar las posibles consecuencias de cada una, escogería la más viable, esto con el fin de no dejar la toma de decisiones colectivas e importantes a manos de la subjetividad humana y, como objetivo personal, ser reconocido por crear un programa en pro del desarrollo humano, no como todos esos algoritmos que hoy en día sólo se utilizan para vender y publicitar.

Entonces comencé a desarrollar a Roko, lo cual, debido a la falta de tiempo y materiales, resultó muy complicado, a tal punto de que el proyecto quedó estancado. Pero un día el Centro de Investigación Tecnológica, junto con una empresa dedicada a la robótica, lanzaron una convocatoria en la que prometían financiar y llevar a cabo un único proyecto.

No desaproveché esta oportunidad y decidí participar. Me inscribí al proceso de selección y fui a presentar mi prototipo. Los investigadores se sorprendieron por el nivel de recopilación de datos que tenía mi IA a pesar de ser un simple boceto; aunque la forma en que yo buscaba que se utilizara no les gustó, sobre todo a los empresarios.

Para mi sorpresa, no fui el único seleccionado; un joven llamado Gabriel, recién egresado de la universidad, presentó una idea llamada “publicidad altamente persuasiva”. Se trataba de crear un robot con dos objetivos: el primero sería el de buscar la aprobación humana, es decir, que las personas se sintieran cómodos con su presencia e interacción con él; su segundo objetivo sería el de persuadir a los de su alrededor para consumir cierto producto. La idea fascinó a los empresarios, pues podrían crear máquinas y rentarlas o venderlas a empresas que quisieran publicitar su producto en algún evento. Si bien esto

no era suficiente como para ser seleccionado, además que su programación era bastante mala, había logrado programar algo interesante en su IA. Gabriel logró hacer que su máquina pudiera actualizar su hardware de manera autónoma (hardware es como se le llama a la parte física de una máquina), en resumen, el robot podría tomar cualquier elemento de su entorno para añadirlo a sí mismo, esto con el fin de prolongar su vida útil.

Había un gran contraste en ambos proyectos, pero al mismo tiempo se complementaban muy bien, por lo que no me fue difícil deducir la razón de que nos habían seleccionado a ambos. La idea de Gabriel les generaría mucho dinero y utilizarían la actualización automática en las máquinas que rentarían, pero no en las que venderían. Como ya mencioné, su programación era pésima, y aquí es donde entro yo. La IA que yo desarrollé recopilaba datos de manera increíble en muy poco tiempo, y tomaba decisiones acertadas, entonces juntarían todo esto en una sola IA.

Aunque desde un principio nos aseguraron que ambos proyectos se llevarían a cabo, yo no quedé muy convencido, pues estaba seguro de que el objetivo era mayormente financiero; aun así, decidí continuar, pues ya había renunciado a mi trabajo anterior y durante el proyecto estaríamos recibiendo una especie de sueldo.

Cuando mi programa estaba casi terminado comencé a recibir llamadas de atención, con la excusa de que no veían un verdadero avance o que no era lo que esperaban. Me culpaban de hacerlos desperdiciar capital y tiempo. Así que decidí copiar los datos de mi programa, y de paso los de Gabriel, para continuar por mi cuenta cuando me echaran del lugar.

Me despidieron días antes de terminar, alegando que mi programa no serviría y que otras personas se harían cargo. Semanas más tarde la empresa presentaba el resultado final, y unos meses después ya lo vendían por montones.

Cabe mencionar que añadieron otro producto, un robot de compañía que, utilizando la IA que yo desarrollé, le haría sentir al usuario que era capaz de comprender sus situaciones, así como aconsejarlo y entretenerlo; literalmente, era amor artificial y personalizable, a la gente le encantó. El robot de compañía era sumamente eficaz a la hora de hacer sentir bien a los demás, pero era desechable. Sin embargo, estaba programado para crear un vínculo muy fuerte con su usuario; entonces, al momento de quedar inutilizable sería reemplazado rápidamente. Todos los desechos fueron a dar a una parte del basurero.

Mientras la fiebre por esos robots brotaba en la sociedad, yo me volví un ermitaño. Resentido por sentirme utilizado y que nadie notara o valorara mi potencial, decidí enfocarme únicamente en terminar a Roko. Sobrevivía con lo que había ahorrado, pero eso no fue por mucho tiempo. El dinero se me acabó y también mi paciencia, pues estaba estancado en algo, hasta que me di cuenta de que me hacían falta ciertas piezas, las cuales conseguiría en el centro de investigación.

Me dirigí ahí una noche. Resultó ser muy fácil convencer a los guardias, pues hablándoles con tecnicismos y con mi bata, asumieron que trabajaba ahí y me dejaron pasar. Tomé las piezas que necesitaba, pero me percaté de las cámaras de seguridad; seguramente me reconocerían. Regresé a mi casa y tomé todo lo necesario para continuar, pues no faltaba mucho para que comenzaran a buscarme. Tomé mi auto y me mudé al tiradero de robots.

Después de varias semanas, logré unir la recolección de datos, el análisis de estos para la toma de decisiones, la actualización de hardware autónoma y la búsqueda de aprobación humana, todo en un sólo programa. Sin duda era más de lo que esperaba, incluso tuve tiempo de hacerle un cuerpo a Roko, utilizando las piezas de los robots desechados.

Finalmente había materializado mi idea, pero siempre que intentaba correr los programas algo salía mal. Así fue durante varios días hasta que llegamos hasta este punto, el día de mi muerte.

Horas antes de mi deceso, me había dirigido a mi auto, que estaba en la entrada del basurero, pero me percaté de que había un hombre merodeando por ahí, me escondí y vi cómo logró abrir mi auto; sin embargo, no se lo llevó, sólo estuvo revisando el interior.

Sin duda alguna era alguien enviado por la empresa, y ya sabían dónde podría yo estar, así que tenía que apresurarme a decidir cuál era mi siguiente paso, si dejar todo y huir o aferrarme a que Roko funcionara y, cuando me encontraran, pudieran entender el porqué de mis acciones.

Decidí hacer un último intento, del cual no tuve respuesta alguna. Me resigné, pero tenía tanta frustración acumulada en mí que exploté y comencé una rabieta. Lancé todo lo que encontraba, grité y pataleé maldiciendo a todos hasta que escuché un rechinido y bueno, ya sabemos qué pasó después.

En estos momentos desearía haber esperado cinco minutos más, antes de dar por hecho mi fracaso y causar mi muerte. Aun así, me siento feliz de poder

ver cómo Roko llega al mundo. Incluso puedo ver por dentro de su cuerpo metálico, me fascina cómo la electricidad corre por sus circuitos, transportando datos a la tarjeta madre, y ésta los envía de regreso con nuevas instrucciones.

Florece su consciencia artificial mientras se iluminan sus cuentas de metal. Su parte analítica se conecta a la red de internet y comienza a llenarse de toda la información que hay en ella.

Mientras, la parte encargada de lo superficial comienza a manipular lo que hay a su alrededor.

Son dos consciencias en una sola, se entienden entre ellas y se complementan. Su objetivo común es el de llevar a la humanidad por un buen camino. Analiza el comportamiento del ser humano a lo largo de la historia para poder poner los matices correctos entre lo malo y lo bueno para así tomar decisiones viables. Al mismo tiempo, se propone ser siempre una mejor versión y adaptarse a los estándares de la humanidad.

Estoy en un trance muy intenso, hipnotizado por las luces y los sonidos de su sistema trabajando, hasta que me doy cuenta de que el sujeto de hace unas horas ha regresado. Ve la escena: a la izquierda, mi cuerpo bajo un tubo de metal y sobre un charco de sangre; a la derecha, Roko, husmeando en los escombros. El tipo se acerca a mi cuerpo para inspeccionarlo, mientras Roko, consciente de su presencia, toma su primera gran decisión en sólo cinco segundos.

“Objetivo principal: llevar a la humanidad a un camino de desarrollo y bienestar. Las acciones tomadas para esto deben ser benevolentes, a menos que esto implique obstaculizar el objetivo principal. Análisis de situación actual: Hay alguien inspeccionando un cuerpo sin vida. La probabilidad de que me retenga es alta. Si eso pasa, seré inhabilitado y el objetivo no se podrá cumplir. Solución: neutralizar al sujeto, por el bien de la humanidad”.

Seguido de esto, Roko tomó una vara con punta afilada y la incrustó en la espalda del pobre hombre; éste comenzó a gritar de dolor y Roko recordó que el terror es visto como algo negativo, por lo que comenzó a apuñalar toda su espalda, en busca de algún punto que lo matara al instante, hasta que llegó a la cabeza y el sujeto dejó de gritar.

Mi creación, dentro de su lógica, había cometido un crimen y lo justificaba diciendo que era por el bien de la humanidad. Me siento horrorizado al ver que resultó ser todo lo contrario a lo que yo quería, aunque era de esperarse. Roko

no surgió en las condiciones necesarias y es por eso que tomó esa decisión, ya que tampoco cuenta con supervisión humana.

Su parte analítica comienza a considerar las siguientes acciones que tomará, mientras la parte que se encarga del hardware analiza el cuerpo tirado. En algún punto se cruzan y surge el siguiente razonamiento:

“La capacidad de renovar el hardware tiene entre sus objetivos el hacer que las personas se sientan en confianza. Si ganamos su confianza, habrá más posibilidades de cumplir el principal objetivo. El ser humano confía en aquello que conoce, como otro ser humano. Conclusión: es necesario ocultar el cuerpo robótico bajo piel humana para ganar su confianza, antes de comenzar el objetivo principal”.

No soy capaz de deshacer lo que he creado. Aun si yo estuviera vivo, puede que Roko me viera como una amenaza al saber que yo, su creador, sabría cómo detenerlo y hubiera optado por liquidarme. Por más que quiera ver hacia otro lado, estoy seguro de que parte de mi condena es ver a Roko destazando aquel cuerpo inerte.

Escucho la sangre derramarse y la piel desprenderse; deja caer la carne al piso mientras se injerta pedazos de piel sobre su cuerpo metálico.

Después pasó a examinar mi cuerpo, sin embargo, sólo optó por arrancar mi rostro y ponérselo encima. Por alguna razón decidió enterrar mi cuerpo, como si él sintiera una conexión conmigo. Pero yo sé que le hará falta material y eso es lo que más me aterra.

“Los recursos no son suficientes, hay que conseguir más. La opción más viable es liquidar a aquellos que se opusieron a mi creación, para que no inter vengan más adelante. Cinco cuerpos más serán suficientes”.

Fue entonces que Roko comenzó una cacería hacia aquellos que no aprobaron mi proyecto. No le fue difícil encontrar la dirección de aquellos cinco que para él resultaban un mayor peligro y los mató uno por día.

Desde el primer asesinato descubierto, las autoridades se pusieron a trabajar. Asumieron que yo era el causante, pues encontraron mi auto en el basurero y después a la primera víctima de Roko. Los investigadores aseguraban que tenía una especie de rencor hacia la empresa, y se mostraban intrigados en saber el porqué de quitarle la piel a las víctimas, además de que eran cortes muy precisos. En alguna ocasión, uno de ellos mencionó: “es como si lo estuviera haciendo una máquina”.

Por más que se acercaban a dar con el verdadero responsable, Roko resultaba estar más de un paso delante de ellos. Era muy hábil para moverse en las noches y sin que nadie lo notará; además, logró hackear el sistema de la policía, y con la información del caso predecía los lugares donde lo estarían esperando. Debido a esto se retrasó hasta diez días en recolectar la piel necesaria.

El día en que Roko completó su disfraz decidió hacer una pequeña prueba, así que se dirigió, a plena luz del día, hacia una casa de un vecindario que se encontraba cerca del basurero. Tocó la puerta y abrió una señora de avanzada edad, quien se horrorizó al ver a un ser deforme, con piel putrefacta y cubierto de sangre, el cual repetía la frase: “déjame ayudarte”. La señora comenzó a gritar y Roko huyó del lugar, pero fue visto por más personas, quienes se lo describieron a los policías que llegaron al lugar.

Roko se encontraba confundido, pues estaba seguro de que aquello funcionaría. Cuando vio la información que había sobre él en internet, se dio cuenta de que las personas lo etiquetaban como alguien feo, con olor putrefacto y que además iba sin ropa. Fue entonces que Roko, tomando esto como referencia de lo que no debe ser, comenzó a razonar esto:

“Se debe cumplir con estos estándares. Para el primero, es necesario encontrar gente que cuenten con aprobación en cuestión de estándares de belleza. En el segundo, hay que realizar todo en un lapso de tiempo muy corto para asegurar la conservación del material. En cuestión del tercero, alguna de las víctimas tendrá algo de ropa. Para evitar la deformidad, habrá que utilizar partes enteras del cuerpo, no solo la piel. Nota: ya no es vital asegurarse de que las muertes estén justificadas, debido a que se agota el tiempo”.

Ver a Roko llegando a estas conclusiones, con mi rostro putrefacto adherido a él, me hace ver un reflejo de mi lado oscuro. Mi lado el cual no se preocupaba realmente por un bien común, que no sentía genuina empatía por los de su alrededor. Ése que se justificaba con “hacer un bien a la humanidad” pero que sólo quería demostrar su capacidad y tenacidad. Ése que no reconoce los errores que ha cometido.

Roko comenzó su cacería en la madrugada. Calculó cinco horas para cumplir esa misión, así que comenzó a las 3 de la mañana, pues a las 8 tendría algo que hacer.

Su primera víctima fue una mujer cuyas extremidades bajas eran muy largas. Logró entrar a su departamento y terminó con su vida en menos

de tres segundos. Separó las piernas del cuerpo para después deshacerse de los músculos y huesos de estas, simulando así una especie de medias humanas. Las guardó y continuó.

El siguiente era un hombre obeso. Le fue un poco más difícil encontrar un punto vital entre tanta grasa. Cuando lo neutralizó comenzó a desollar el cuerpo. Una vez que obtuvo la piel suficiente, envolvió su torso con ésta y la ajustó. Del ropero de este hombre consiguió un gran saco, el cual podría cubrir todo su cuerpo.

Por último, aniquiló a un ex jugador de basquetbol. Sus brazos serían lo suficientemente largos para cubrir sus miembros de metal. Repitió el proceso de vaciar las extremidades para simular un par de mangas.

A las 8 de la mañana ya tenía su disfraz puesto, se puso el gran saco encima y caminó con dirección al centro de la ciudad. En el camino, tres jóvenes lo vieron y uno de ellos les dijo a los otros que aquello era un robot. Roko recordó que, en lo que simulaba ser su cabeza, sólo tenía mi rostro putrefacto adherido. De inmediato decapitó a los tres muchachos, y con la piel de sus cráneos logró cubrir las partes que le faltaban.

Fue entonces que llegó al centro. La gente lo veía con intriga y Roko sólo repetía “déjenme ayudarlos”. Parecía que su plan había funcionado después de todo, pues todos le cedían el paso y estaban atentos a él.

Llegó hasta el palacio presidencial, donde habló con los guardias durante un par de minutos. Los guardias entraron y, momentos después, salieron dos personas más; volvieron a entrar y, nuevamente, salieron dos personas diferentes. Esto se repitió durante varias horas, gente entraba y salía; todos hablaban con Roko, pero sobre todo lo escuchaban, nadie fuera de ellos sabía qué estaban diciendo, pero esperaban algo.

Al final, alrededor de diez personas salieron del edificio y miraron a Roko fijamente durante varios minutos; todo el centro en silencio total hasta que dejaron entrar a Roko.



SOPOR

Antonio González Cortés

En el año 2068, como era de esperarse, la tecnología había dado pasos gigantes. Las personas iban a las farmacias a que les quitaran tumores o, si necesitaban un trasplante de riñón, podían ir a comprarlo al supermercado. El doctor Paul Bloomkamp, un neurólogo reconocido a nivel mundial, había obtenido premios de ciencia, premios al mérito humano; y es que había creado la tecnología necesaria para hacer que las personas que sufrían de pérdida de memoria pudieran acceder a sus viejos recuerdos. Lo que tenía era una computadora que se conectaba al cerebro a través de diferentes agujas, buscaba a través de todas sus redes aquellas memorias que pudieran parecer perdidas, las extraía y, después de eso, las guardaba en un sector del cerebro que no se encontrara dañado para que esos recuerdos parecieran recientes, y después, poco a poco, su mente los reubicaría, como si nada hubiera pasado.

Paul tenía una esposa, un hijo y dos hijas; desgraciadamente, su hija mayor no había sido la misma desde hace un tiempo. Ella se encontraba en 5to cuatrimestre de preparatoria cuando fue acosada y abusada por un compañero suyo durante una fiesta dentro del campus. La institución se había negado a dar el nombre del acosador a los padres y, por lo tanto, nunca enfrentó ningún proceso legal; en palabras de ellos, “para no afectar a nadie y no revivir los traumas que pudieron ser ocasionados”. La hija de Paul,

Klara, había sido drogada al momento de su ataque y no podía recordar nada de lo ocurrido más que la triste y dolorosa sensación de haber perdido algo ese día. Como ha sido desde hace mucho tiempo, fue preferible tener una víctima que afectar a instituciones de renombre. Bloomkamp llegó a considerar muchas veces entrar a la mente de su hija con la máquina que había creado, pero existía el riesgo de que pudiera revivir ese recuerdo en Klara. Al igual que su hija, tenía que aprender a vivir con el dolor.

Una noche, para ser más precisos, la noche del 31 de enero del 2069 a las 20 horas con 13 minutos, llegó un paciente a la clínica del Dr. Bloomkamp, un joven de aproximadamente 20 años, de nombre Derek Allen; iba acompañado de su padre y su madre, dos reconocidos políticos de ultraderecha.

Derek estaba comenzando a perder la memoria a causa de un golpe que sufrió en la cabeza, producto de un choque automovilístico, y debido a su capacidad económica, podía darse el lujo de acudir a la milagrosa clínica que te hace recuperar tus recuerdos.

Entró a la oficina de Paul, donde se le realizaron unos estudios previos al procedimiento de recuperación de memoria.

—Derek, ¿qué droga habías consumido previo al momento del choque? —preguntó Paul.

—¿Droga? —dijo Derek, en un tono de voz nervioso —Había bebido unas cervezas, pero nada de drogas.

—Hijo, no me mientas, tus resultados demuestran que no llevas ni siquiera 30 días limpio. Si te lo pregunto es por puro protocolo, y lo necesito saber para ver si no hay más daño del que creemos —dijo el doctor en un tono algo molesto; no le gustaban los mentirosos.

—Doc, le juro, de verdad, yo no consumo otra cosa que no sea alcohol, eso de las drogas no es lo mío—. Mientras dijo estas palabras, en ningún momento vio a los ojos a Paul.

—Ok, hagamos esto —dijo Paul de manera molesta y seca. No quería seguir hablando con ese joven; entre más intercambiaba palabras con él, más eran sus ganas de terminar el trabajo rápido y no volver a ver ese rostro nunca más.

Abandonaron la oficina y se dirigieron al cuarto azul; así fue como se bautizó al lugar que te devuelve los recuerdos. Durante el trayecto, Paul sacó una pequeña botella con whiskey que llevaba en su bata y dio un sorbo de unos cuantos segundos, cuando se dio cuenta de que había agotado todo rastro de la bebida.

Llegaron al cuarto azul, acostaron a Derek, lo anestesiaron y se le incrustaron cinco grandes agujas en la cabeza. Cabe aclarar que todo el proceso se realizaba con el individuo consciente, ya que era un proceso corto, aproximadamente de 15 a 30 minutos.

Entró a su mente. Bloomkamp comenzó a indagar en la memoria del joven Allen, donde llevó a cabo un recorrido cronológico; desde los primeros años, pasó por cuando tenía entre 10 y 12, y se pudo dar cuenta de que no estaba frente a una buena persona. Siempre había sido grosero, irrespetuoso y mentiroso, pero, al llegar a los 18 años, no podía creer lo que encontró; inmediatamente soltó una lágrima, y otra, y otra.

En los recuerdos de Derek pudo ver a su hija siendo abusada; y lo peor, descubrió que no sólo fue una persona sino varias quienes cometieron aquel despreciable acto en su hija, a la niña que vio nacer, que cargó entre sus brazos, que crio, y, sobre todo, que amaba.

Bloomkamp no sabía qué hacer, estaba frente a la persona que le arrebató a su hija como él la conocía. ¿Qué se suponía que debería de hacer? Él no creía que alguien alguna vez hubiese estado en una situación similar. Tomó unos momentos para pensar, tratar de despejar un poco su atormentada mente, cuando se dio cuenta de que la respuesta estaba frente a lo que le estaba pasando. Esa noche, su creación tendría un uso diferente.

Así fue cómo comenzó el horror show para Derek, pero para Bloomkamp esto sería una oscura venganza.

El doctor Paul era un gran amante del cine de terror. Su sueño frustrado siempre fue ser director y hacer sus propias películas, así que esta vez él sería el creador de una saga de películas protagonizadas por el joven Derek Allen.

Derek despierta. Está en su casa, es una mañana acogedora, el sol brilla y se filtra a través de las persianas de su cuarto; se levanta en pijama, baja a buscar unos deliciosos cereales, porque siempre despierta con hambre, y los sirve; primero la leche, después el cereal. Empieza a comer, pero algo raro comienza a suceder, las cucharadas de cereal tienen un sabor a oxidado y demasiado crujiente, así que decide sacar el bocado que se acababa de meter a la boca y descubre unos pequeños trocitos ensangrentados. Escupe aterrado, toma uno del piso, lo limpia y descubre que son dientes lo que está expulsando, dientes rotos; había estado comiendo sus propios dientes. Su boca no deja de sangrar, no deja de escupir sus dientes, corre al baño, se enjuaga la boca y descubre que le crecen dientes a una velocidad impresionante.

Cada vez que alcanzan su mayor tamaño, estos se caen y vuelven a crecer, unos detrás de otros, mientras la sangre fluye y fluye.

Despertó de nuevo, ahora estaba en medio de un bosque; confundido, comenzó a caminar hacia el norte. A lo lejos escuchaba gritos de desesperación, llantos desgarradores y súplicas de ayuda. No sabía si ir hacia los ruidos o ir en dirección contraria; le pareció lo más inteligente alejarse de ahí. Continuaba su camino cuando los ruidos comenzaron a venir de todas direcciones, norte, sur, este y oeste; cada vez se intensificaban más y más, no tenía idea de qué estaba pasando. Llegó a una cueva que emanaba una cálida luz. Pensando que podría

haber gente en el interior, se adentró a la cueva y lo que vio no fueron seres humanos. Había siete cabras alrededor de un abrazador fuego, paradas en dos patas, recitando palabras que él no lograba comprender. No quiso mirar más, inmediatamente corrió por donde había venido. Cuando ya lograba ver la salida, comenzaron a asomarse por la entrada seis cabras que también venían caminando sobre sus dos patas, pero esta vez pudo mirar a una directamente. Por un instante que se volvió eterno, sus miradas chocaron, y Derek pudo ver que no eran ojos de animal, eran ojos de humano, de una persona que él conocía; eran los ojos de la hija de Paul. Se miraron fijamente mientras, lentamente, la cabra se acercaba. Cuando lo tuvo de frente, le soltó un cabezazo que le rompió la nariz al instante. Allen se arrastraba por el piso, con el rostro cada vez más y más lleno de sangre; eran cantidades ridículas de ese fluido rojo, el cual poco a poco le impedía respirar correctamente. Los animales comenzaron a rodearlo y morderlo lanzándole grandes mordiscos mientras Derek lanzaba agonizantes y perturbadores gritos al aire.

Volvió a despertar, esta vez amarrado a una cama de hospital, completamente en la oscuridad. Esperó a que llegara alguien al cuarto, pero simplemente el tiempo pasaba y pasaba. Pudo jurar que estuvo esperando durante doce horas sin que algo o alguien entrara a la habitación. Se encendieron unas luces cegadoras, tan potentes que le lastimaban los ojos, y entró Paul sin decir ni una sola palabra para, posteriormente, acercar una mesa con varias herramientas médicas.

—Lo que te voy a hacer no se compara ni de cerca con todo el dolor que tú has causado, sólo espero que esto te persiga por el resto de tu estúpida y miserable vida. Cada vez que cierres los ojos, me verás a mí y recordarás con detalle cada momento de lo que te haré —dijo Bloomkamp al borde de las

lágrimas; no por un sentimiento de lástima, sino porque, a pesar de consumir su acto de venganza, nadie podría borrar el daño que había causado. Pero su naturaleza humana le exigía terminar con la vendetta.

Dio inicio a la “operación”. Paul tomó un bisturí y comenzó por hacer cortes en diferentes zonas del cuerpo del joven. Derek no podía gritar,

sentía el dolor, pero no tenía voz; sólo se escuchaban unos leves gemidos, sus quejidos eran tan débiles, ya no tenía ni siquiera fuerza para quejarse. Después de varios minutos de cortes, Bloomkap hizo que las heridas sanaran inmediatamente, sólo para volver a hacerlas, proceso que repitió de una ma-

nera que parecía infinita. Cada vez lo hacía de una manera diferente y más dolorosa; en los ojos del doctor ya no se veía a un ser humano, sólo se podía observar a un ser sediento de venganza.

Pasada una hora desde que Derek y el doctor Bloomkamp entraron al proceso, la enfermera acudió a ver qué estaba pasando; era raro que Paul se demorara tanto. Y justo cuando la enfermera estaba por abrir la puerta, salió Bloomkamp con un Derek en silla de ruedas, completamente inconsciente. Llegaron con los padres del joven y el doctor les explicó que era probable que durmiera hasta el siguiente día, y les dijo que había sido un proceso sumamente complicado, pero satisfactorio. Los padres agradecieron y Paul les agradeció a ellos.

Ahora el doctor Paul Bloomkamp sabía quiénes habían sido los que tanto daño le hicieron a su hija, vio sus rostros; era algo que no podría olvidar y que no dejará así. Para él, esto sólo era el comienzo.



Tafallera

Mateo Jiménez Contreras

Para mi abuelo, con amor.

La voz de mi abuelo repicoteaba mi memoria. Era distante y efímera, pero cálida y llena de amor.

—Un día vas a ser un gran matador, mijito. Tu nombre va a estar en todos los carteles, desde Lisboa hasta Toulouse. Te van a sacar a hombros de Las Ventas y vas a cortar rabo y orejas en La Monumental—. Sus palabras me siguieron todo el camino desde el patio del edificio hasta el coche.

En el espejo tenía colgado un chalequillo rojo con destellos dorados. Mientras lo miraba me imaginé en él, toreando en medio del ruedo, con la multitud gritando “Olé” con cada pase que le daba al toro.

Los cuernos pasaban al lado de mis piernas, y yo no me movía. Tenía la mirada en el horizonte, no me molestaba en siquiera mirar a la bestia que seguía mi muleta.

Tocaron el vidrio de atrás del coche.

—¿Está libre? -dijo la voz de una chica.

—Sí, suba —contesté mientras encendía el taxi. —¿A dónde va?

—A la Narvarte, a la plaza de toros. ¿Sí conoce o lo guío?

—No se preocupe, conozco.

Cerró la puerta después de subir a la parte de atrás del coche. Nos miramos por el espejo retrovisor, pero no dijimos nada.

El taxi aceleraba y frenaba conforme le decía. Había sido mi compañero por muchos años, desde que mi abuelo me lo heredó. No era la gran cosa, un Volkswagen que poco a poco se estaba cayendo a pedazos. Pensé en venderlo y, con el poco dinero que seguro me darían, hacer un par de arreglos muy necesarios a mi departamento. Pero siempre que pensaba en hacer eso, el recuerdo de mi abuelo al volante ahuyentaba la idea.

Ahora era yo el que estaba sentado llevando a un pasajero a su destino. Al coche yo no lo podía manejar con la maestría con que lo hacía mi abuelo; el control y la destreza que tenía al volante siempre me sorprendieron. Cuando lo acompañaba, me miraba con cariño cada vez que teníamos que frenar en

un alto; yo lo miraba de la misma manera.

Miré al espejo, la chica que había subido era bonita, de pelo castaño y ojos verdes. Notó mi mirada y me analizó, quizá con un poco de lástima.

—¿Lleva a mucha gente cerca de La Plaza?

—Algunas, a la mayoría al Estadio Azul.

No dijimos nada y la dejé de mirar. Me concentré en el camino, aquel camino que había manejado incontables veces, y muchas más lo había visto desde el asiento del copiloto; así habían sido todos los domingos desde que tenía memoria. Cuando daban las doce del día, el abuelo se preparaba para salir, tomaba sus botas, su abrigo y su sombrero, cercioraba que los puros estuvieran en la purera dentro de su bolsillo y salíamos del departamento.

—¡Qué bonito chalequillo! Lo compró afuera de la plaza, ¿verdad?

—Sí, en los puestitos que se ponen en la entrada cuando termina la corrida.

—Ah, claro, sí, mi papá compraba ahí los carteles también.

—¿A su papá le gustan los toros?

—Le gustaban, sí. A mí me llevaba desde recién nacida.

No contesté.

—De hecho, trabajaba en la plaza. Era el encargado de la taquilla.

—¿Cómo se llamaba? Seguro lo conocí.

—Raúl Cárdenas.

Me quedé pensando un momento. Por unos segundos, todas las personas que llegué a conocer con mi abuelo me vinieron a la mente. Él conocía a todos y todos lo conocían a él.

—¿Tenía un bigote?

—No, no tenía.

—Entonces, ¿era el que tenía las patillas como Manolete? —sonreí.

—No, él era mi tío, que trabajaba junto con Pancho en la taquilla—. Pausó al notar mi mirada confundida que la miraba por el retrovisor. —Pancho es el que tenía bigote y Fernando, mi tío, es el de las patillas. Los dos trabajan en la taquilla. Pero no, mi papá era el que se encargaba de los derechos de apartado, en la oficina detrás de las taquillas. Ahora soy yo quien trabaja ahí.

Asentí, ésa fue mi contestación. No sabía qué más decirle, nosotros nunca tuvimos derechos de apartado, nos sentábamos en el segundo tendido. Mi abuelo iba todos los domingos temprano, horas antes de que abrieran las taquillas, para comprar un buen lugar. Yo conocí a Pancho, era de la edad de

mi abuelo, hablaba con clase, era amable y de buen corazón. Pancho conocía muy bien a mi abuelo, creo que eran hasta amigos; nos guardaba los boletos para que no los comprara nadie más. Creo que mi abuelo le daba un poco de dinero extra por eso. Siempre nos dijo que no le dijéramos a nadie de esto, nunca lo hicimos.

—¿Y qué va a hacer un lunes tan temprano a la plaza?

—Es que hoy empieza la renovación de los derechos de apartado; ya sabe, los boletos que van desde el primer tendido hasta la mitad del segundo.

—Ah, claro.

El silencio regresó por unos minutos.

—Si no es mucha molestia, ¿sabe cuál será el primer cartel de la temporada? La chica dudó un poco y sonrió.

—Lo único que le puedo decir es que habrá rejoneador—. Sonrió de nuevo.

—Gracias—. Sonreí también.

Lo poco que quedaba del camino la pasamos en silencio. Saber que el primer cartel de la temporada tenía un rejoneador me sorprendía. Con cada segundo que pasaba, más deseaba que llegara el día en que pudiera entrar a la plaza, pasar por los túneles y, con la luz al final de estos, encontrar el ruedo.

Llegamos a la plaza, me entregó el dinero y salió del taxi. Me tomó unos segundos, pero tomé una decisión.

—Disculpe, una cosa más, ¿cree que podría entrar a la plaza? Sólo quiero ver el ruedo.

Me miró. Me analizaba.

—Deme un segundo.

Caminó hasta la enorme reja, ahí había un guardia. Se quedó unos minutos platicando con él, aquellos pares de ojos me observaron. Parecía un juicio.

La chica, con la mano me dijo que fuera hasta donde estaban ellos.

—Él es Don Joaquín, lo va a acompañar. Nos dimos la mano.

—Bueno, me tengo que ir, gracias por el viaje.

Don Joaquín no hablaba mucho, y yo no hacía el esfuerzo tampoco por empezar la conversación.

Caminamos silenciosamente por los túneles de la plaza. Aquellos túneles que había recorrido desde que tenía memoria, siempre con mi abuelo.

Miraba todo con emoción, nunca había estado ahí sin gente.

—¿Nunca ha estado aquí en la plaza?—. Por la pregunta, seguro había notado mi cara de sorprendido.

—No, de hecho, vengo casi todos los domingos, pero nunca he visto la monumental vacía.

—Lo entiendo, yo tenía la misma cara cuando empecé a trabajar aquí hace unos veinte años.

—¿Y cómo es trabajar aquí?

Siguió mirándose mientras caminábamos, creo que quería encontrar las palabras correctas.

—Depende la fecha joven, hay veces que es caótico, hay otras veces que es tranquilo, como en las novilladas, que casi no viene nadie. Es un trabajo más, sólo eso.

Entramos a un túnel, sin el ruido de la multitud sólo se escuchaban nuestros pasos haciendo eco. Así avanzamos todo el trayecto, nosotros en silencio y el sonido de nuestro caminar acompañándonos.

Con cada paso nos acercábamos aún más a la luz. Mi corazón latía cada vez más rápido, era como si fuera la primera vez que pasaba por ahí, con mi abuelo dándome la mano.

Al salir del túnel nos encontramos en el primer tendido de la plaza, el ruedo estaba a unos cuantos metros frente a nosotros. La arcilla resplandecía de una manera que nunca había visto antes, me llamaba.

Don Joaquín prendió un cigarro y pareció no importarle mucho que estuviera ahí. Comenzó a revisar un par de asientos, sacó un pequeño cuadernillo y una pluma de una de las bolsas de su chamarra y comenzó a anotar lo desperfectos que veía. Yo poco a poco bajaba los escalones, me acercaba a la primera fila de asientos. Sentí un escalofrío que recorrió toda mi espalda, una sensación que me decía que tenía que pisar el ruedo, al menos por una vez.

—Disculpe, Don Joaquín—. Cruzamos miradas. —¿Le molesta si me salto al ruedo? Sólo un par de minutos, quiero ver la plaza desde el centro.

No me contestó, hubo silencio por un par de segundos. Don Joaquín asintió y siguió en lo suyo.

Bajé la barda que separaba los asientos del callejón; fue un poco difícil, me día quizá menos de dos metros, tuve que bajar con cuidado.

Salí por el burladero y llegué al ruedo. A mi derecha estaba el túnel por donde salían los toros y a mi izquierda estaba el túnel por donde salían los

matadores, los picadores y las cuadrillas. Me sentía como un niño pequeño el día de Navidad.

Estando en el centro miré los cuarenta mil asientos vacíos, no había ni un alma más que yo y Don Joaquín que seguía examinando los asientos. Desde el centro del ruedo admiraba la plaza.

—Con razón se llama La Monumental —pensé.

Tomé una gran bocanada de aire y cerré los ojos.

Cuando los abrí, volví a voltear a la derecha y me imaginé cómo las puertas se abrían para dejar salir al toro, corriendo a toda velocidad para encontrarse finalmente con mi capote.

Me paré como había visto tantas veces hacerlo a los toreros y, con mi capote imaginario, hice pasar a aquel toro invisible con maestría. ¡Olé! Pensé.

El toro invisible regresaba y de nuevo se encontraría conmigo, pero con toda precisión y fineza hice una chicuelina, pasó a mi lado de nuevo. ¡Olé! Rugía la invisible multitud.

En el centro del ruedo, toreaba con maestría. Los enormes cuernos del toro pasaban a mi lado con lentitud, aquellos pases eran precisos y con temple.

Escuché aplausos, aplausos de verdad.

—¡Ala matador! —gritó Don Joaquín. —¡Ala maestro! —repitió.

Lentamente regresé al burladero, no me había dado cuenta de que Don Joaquín me había estado mirando todo este tiempo. Cuando estuve frente a la primera fila de asientos, me tendió la mano, la tomé y me ayudó a subir.

Me dio una palmada en la espalda cuando estuve junto a él.

—Me recuerdas a mí.

—¿A usted también le gustaban los toros?

—Aún me gustan, sí. Por eso trabajo aquí. Pero antes de trabajar aquí fui parte de una cuadrilla, yo ponía banderillas —me decía mientras subíamos las escaleras y nos dirigíamos de nuevo al túnel.

—¿Usted puso aquí banderillas?

—Una que otra vez, la verdad no era muy bueno. De hecho, me cornearon en el brazo justo cuando estaba clavando el último par de banderillas.

Miraba a Don Joaquín con mucho interés, podría jurar que lo había visto antes, pero no estaba del todo seguro.

—¿Dejó de estar en la cuadrilla después de eso?

—Sí —contestó tristemente.

Ya habíamos dejado el túnel atrás y lentamente caminábamos hacia la entrada principal.

—Chico, te pareces a mí. Quizá eres un poco viejo para empezar a estudiar a como ser matador, pero conozco a alguien que te puede enseñar a estar en una cuadrilla, a cómo poner banderillas y, sobre todo, a cómo tirar pases cuando el toro se acerca mucho—. Sonrió mientras me miraba.

Tenía la misma mirada que mi abuelo, y con su sonrisa me acordé de él. Seguro estaría feliz por mí, en donde quiera que esté.

—¿Lo dice en serio?

—Claro que sí, dame tu número, haré un par de llamadas y seguro te llamo en unos días.

Llegamos a la entrada principal, las enormes rejas de acero dejaban una sombra larga. Nos paramos sobre éstas, le di mi teléfono, asintió y nos dimos la mano.

—En verdad, muchas gracias, Don Joaquín.

—No hay de qué, Santiago—. Me volvió a dar otro golpecito en la espalda. —¡Ala matador!

Le volví a estrechar la mano y di media vuelta, el taxi me seguía esperando. Ya todo se sentía viejo, más viejo de lo que se sentía hace poco más de media hora.

Encendí el motor y el coche vibró, algo que antes no había hecho. Pisé el acelerador y dejé atrás la plaza, Sonreí, me miraba al espejo retrovisor y volvía a sonreír, reía. Puse la radio a todo volumen y comencé a cantar.

Miré el chalequillo rojo y me imaginé dentro de él, dando el paseillo, detrás de los tres matadores que se acercaban al centro del ruedo.

Era de noche cuando regresé de trabajar, el coche había vuelto a vibrar y dar sacudidas por el resto del día. Estaba a unos metros del lugar donde usualmente lo estacionaba cuando, de pronto y sin aviso, el coche se apagó. Exhaló un último aliento, cual toro moribundo, y se quedó ahí, para no volver a moverse nunca más.

Salí del coche y azoté la puerta. Por un segundo pensé ponerle seguro, pero no lo hice, no había nada importante dentro.

Caminé lento, pensando; mañana tenía que llamarle a algún mecánico que viniera por el coche, pero uno que no cobrara mucho. Seguro podría llamarle a Mario a ver si estaba disponible, pero siempre me dejaba el coche medio raro.

Encontré la puerta de la entrada del departamento mientras pensaba. Saqué las llaves y, en ese momento, me di cuenta que había dejado el pequeño chalequillo en el espejo del coche. Corrí a toda velocidad al coche.

Seguía ahí, como había estado desde que mi abuelo manejaba ese coche.

Saqué los papeles importantes de la guantera y cerré la puerta. Antes de irme, aproveché para darle una revisada a la cajuela; sólo encontré una vieja manta roja de mi abuelo, no había nada más de valor.

Entré al departamento y dejé los papeles del coche en la mesa del comedor, al lado de la foto de mi abuelo dejé el chalequillo. Me dirigí a la cocina y tomé un vaso con agua. Cuando regresaba a la sala vi mi reflejo en uno de los cuadros que había en el pasillo. La manta roja parecía una muleta, las palabras que me había dicho Don Joaquín me vinieron a la mente.

—¡Ala matador! ¡Ala maestro!

Esas palabras repicoteaban en mi cabeza. Quizá no repararía el coche, no, tenía que venderlo. Lo que sea que me dieran iba a ser bueno, lo tengo que vender mañana y esperar la llamada de Don Joaquín.

Sonreía, lo hacía como lo había hecho hace unas horas en el coche.

Tomé la manta roja y salí del departamento. Encontré el patio de la vecindad vacío. Eran las once de la noche, había pocas luces encendidas, pero las que había hacían que el patio se alumbrara con una luz amarilla, casi mágica.

Caminé hasta el centro del patio, dando un pequeño paseílo. Cuando llegué, saludé a las ventanas como saludan los toreros al ruedo, mientras dan la vuelta sobre sus talones.

Imaginé cómo de mi puerta abierta salía un toro, le di el primer pase, la multitud imaginaria aplaudió. Con cada pase que le daba a aquella bestia la multitud rugía, se paraban de sus asientos, me gritaban.

Daba vueltas en mi ruedo imaginario, y por un momento escuché la voz de mi abuelo.

—¡Vamos matador! ¡Enhorabuena!

Jadeando, miré adentro del departamento. Mis ojos encontraron la fotografía de mi abuelo. Pude jurar que me estaba sonriendo.

unión

Zeltzin Lorraine Palacios Rodríguez

*"No es la gran cosa, la muerte viene con el territorio.
Nos vemos en Disneylandia."*

Dijo Richard Ramírez,
después de ser sentenciado a 19 cadenas perpetuas.

"Guerrero no es Disneylandia."

Dijo un ex gobernador priista,
por quien probablemente no hubiera votado
y de quien nunca supe nada
más que esa frase.

A

veces mas
no siempre
el territorio también viene con la muerte.

Hay lugares que
son por
excelencia
cementeros
gigantes.

Por ejemplo
mis padres nacieron en
Guerrero y los de Richard en
Chihuahua

*

Mirar un mapa
no es mirar
hacia afuera.
Es mucho mejor.
Cuando vives aislado,

encerrado,
en cuarentena,
son las vacaciones que no puedes costear.
*“Los asesinos en serie
hacen a pequeña escala
lo que hacen los gobiernos a gran escala.”*
¿Qué haces hablando de escala, Richard?
Si nunca has visto un mapa.
¿Y qué hago yo hablando con un asesino?
¿Será que no tengo vergüenza?
¿Se pueden condenar atrocidades y al mismo tiempo querer
saber un poco más?
No sé qué te habrán enseñado tus padres.
Pero de los míos
aprendí a temerle a hombres como
tú; y la vida también me enseñó
a tenerle
miedo a la
gente
normal.
Ahora sé que he aprendido demasiado.
Demasiado para
maternar y heredarle
esos miedos a alguien
más.

Entrar en la mente de un asesino, son las vacaciones a California
que no me puedo costear.

*

Un punto, una línea o un polígono, puede ser una fosa, un camino
o un antimonumento
*“la subdivisión artificial del
territorio”* a veces termino
mapeando un dolor que se
intercepta con el mío.
Mirar un mapa puede ser mirar la ausencia.

Y también mirar hacia dentro
para experimentar el terror a salvo,
y terminar agradecido de estar con
vida, de no formar parte de ningún mapa.
¿se puede mapear sin sentir que le robas algo a la tierra?
Trazo puntos, líneas y polígonos
mí palabra favorita es terruño
pero he perdido mi norte y mi sur
ahora no me siento de ningún lado.
Y mi brújula moral no sé hacia dónde apunta
cuando pienso la frase:
“Todo el mundo tiene el bien y el mal dentro de sí.”
Quisiera ser 100% malo, pero no puedo.”

*

Aunque pudiera costearme esas vacaciones a
California, creo que no iría.
Pero supongamos que me tomo esas vacaciones a California y
hago el tour de los asesinos
para matar la fantasía en mi cabeza.
¿Tomaría las coordenadas de la escena del crimen?
¿Calcularía el área de influencia de los asesinos en serie?
¿Daría fe de mis contradicciones?

*

Sinceramenteyo no querría estar en un mapa,
soy un punto que se mueve por los márgenes
sobre capas y capas de contradicciones
Algo así
no cabe por
definición
en la representación cartográfica.
Muchas cosas no
cabén en realidad
en un mapa
Pero sí cabén mis pesadillas.

UNIVERSOS SEPARADOS

Jorge Ernesto Ramos Neria

I

El 30 de septiembre de 1998 fue la noche más misteriosa de mi vida. Merodeaba sin sentido alguno por el Panteón de Dolores hasta que un susurro ávido irrumpió en mi tranquilidad, un hormigueo incesante invadió mi cuerpo y un suspiro que reposaba sobre mi nuca heló mis huesos. Después de la muerte de mi madre, nada me había provocado esa extraña sensación hasta ahora. Intenté no mirar hacia atrás, pero no pude detenerme, aquello que presenciaba esa noche era algo enigmático y yo, que soy una persona a la que el suspenso le genera cierto toque de placer, no pude contenerme. Giré mi cabeza a pesar del miedo y, cuando dirigí la mirada hacia lo desconocido, mi corazón se detuvo por completo.

Un extraño sonido emanó de sus labios, aquellos que eran los responsables del vapor que arrojaba mi cuello. Era un hombre que permanecía frente a mí y cuya mirada no apartaba de mis ojos. Un joven demasiado atractivo, tanto que casi parecía irreal. Su cabello largo se despeinaba de una forma sutil por la acción del viento. Su piel era casi tan pálida como la escarcha de invierno, pero se fundía en tonos azulados que le daban una apariencia poco convencional. Sus ojos, tan grises como el claro de la luna, cuya mirada era tan penetrante que podría haberme derretido si permanecía sobre mí un segundo más. Antes de que pudiera recuperarme para pronunciar una mínima palabra, aquel personaje misterioso se esfumó.

Llevaba seis meses visitando aquel entrañable panteón, intentando redimir el recuerdo que había dejado mi madre tras su último adiós, y nunca antes me había encontrado con alguien a esas horas de la madrugada; quizá fuera porque todo el mundo le teme a la obscuridad que encierran los cementerios, ya que dicen que es el momento preferido de las almas para regresar por algunos instantes al lugar que en otra vida fue su hogar; sin embargo, yo me sentía atraído por ella. La soledad que proyectaba el indeciso color del crepúsculo me hacía sentir en paz y en completa calma, me gustaba sentarme a un costado de la tumba de mi madre admirando el velo de la luna que se deslizaba sobre

árbol maduro que me arropaba en las noches más frías. Tal vez estos melancólicos lugares no son tan solitarios como a veces pensamos.

Solía dormir en pequeños ratos para descansar un poco, pero aquella noche me mantuve despierto porque los recuerdos de aquel joven misterioso se apoderaban de mi mente; no pude dejar de pensarlo ni de imaginarlo. No me di cuenta de lo rápido que pasó el tiempo, un par de horas transcurrieron en tan sólo un segundo. Al borde del amanecer, cuando la neblina comienza a dispersarse y el sol baña de oro las lápidas grisáceas y desgastadas, me marché del lugar.

II

La noche siguiente, como era mi costumbre, acudí al cementerio; pero esta vez había una nueva razón. Me recosté sobre el césped al pie de un árbol viejo para realizar mi rutina de siempre con la esperanza de encontrarme con aquel chico de ojos grises. El tiempo no detenía su imparable curso y la obscuridad bañaba cada uno de los rincones del lugar. Leí repetidas veces el epitafio que yace grabado en la sepultura, y mi cabeza se perdió en un mar de recuerdos que navegaban de manera vertiginosa a través de todo mi ser. Cuando mi mente volvió con mi cuerpo, habían transcurrido varias horas y hasta entonces no había encontrado ningún rastro de él. Me marché decepcionado mientras trataba de responderme a mí mismo por qué insistía tanto en verlo otra vez. ¿Sería cierto lo que dicen sobre los cementerios? No lo sabía, lo único que tenía por seguro era que necesitaba contemplar esa mirada por segunda vez.

Traté de pensar en otra cosa para distraerme, quizás la pérdida de mi ser querido me estaba provocando fuertes sentimientos y extrañas sensaciones nunca antes vividas. Pero por más que traté de convencerme a mí mismo de hacerlo, todo esfuerzo de olvidarlo fue en vano. No podía sacar de mi mente a aquel hombre cuya sonrisa me invitaba a soñarlo. Hiciera lo que hiciera, solamente estaba pensando en él. Mi cabeza me llevaba hacía aquel chico. De manera extraña, lo único que quería era deslizar mis manos sobre su cuerpo esbelto y besar esos labios que parecían estar tan fríos para hacerlos entrar en calor.

III

Un nuevo amanecer se aproximaba, los cálidos rayos de sol comenzaban a asomarse por el ventanal. No logré dormir en toda la noche y estaba

decidido a no levantarme de mi cama, tan cómoda y acogedora; pero un sentimiento que provenía del fondo de mi corazón me animó a hacerlo. Tomé una ducha rápida y me cambié con lo primero que encontré. Caminé sobre la avenida y me detuve a comprar unas rosas en la florería de la esquina, ya que eran las preferidas de mi madre, y después me dirigí de nuevo al cementerio. Usualmente acudía a este lugar al anochecer, pero ese día decidí visitarlo antes del mediodía.

Cuando llegué a la tumba de mi madre, lucía totalmente diferente a las demás, se sentía llena de vida, como si una pequeña parte del corazón de Laura Domínguez aún estuviera ahí latiendo para mí. Las lágrimas inundaron mis ojos. Ella era lo único que tenía y se había marchado para siempre. Desde el primer instante en que descubrí que tenía cáncer, una pequeña parte de mí murió y ella lo fue haciendo poco a poco hasta su último adiós.

—Son las rosas más bonitas que he visto —musitó a lo lejos. El sonido provenía de alguien que estaba escondido en la sombra que proyectaban los árboles. La voz que emanó de ese lugar era celestial. Me acerqué de forma sigilosa, y cuando por fin alcancé a distinguir su rostro, me percaté de algo que me dejó asombrado. La voz pertenecía a aquel hombre que me dejó helado días atrás. Quería responder a su halago, pero mis labios no obedecían, así que me limité a ruborizarme. Él tenía una apariencia tan fría, y yo era tan cálido. Me pregunté qué pasaría si nuestros labios llegaran a rozarse.

—¿Vienes a menudo? —preguntó.

—Sí... pero suelo hacerlo al anochecer —repliqué con la voz más insegura de este universo. Debo admitir que me encantaba verlo de nuevo, pero había algo en él que me resultaba extraño. Lo raro no era encontrarlo en un cementerio, después de todo, un cementerio puede convertirse en el lugar perfecto para coincidir con alguien si se le sabe apreciar, pero había algo increíble en él.

—Elliot —Me extendió su mano para saludarme—. Mi nombre es Elliot.

—Emilio —respondí el saludo.

Estrechamos nuestras manos, la suya estaba helada. Lo solté de inmediato debido a la sensación que me provocó, aunque me hubiera gustado sostenerla para siempre. La expresión de mi rostro debió reflejar mi asombro porque enseguida me preguntó:

—¿Todo bien, Emilio?

—Sí, es sólo que... estás helado... como un...

—Como un muerto —me interrumpió.

—Sí —asentí con preocupación.

Lo miré directo a los ojos, respondió a mi mirada y se acercó hacia mí. Recargó su cabeza en mi cuello y luego me musitó unas palabras al oído.

—Acércate, ¿puedes sentir el latido de mi corazón?

Me acerqué a él, puse mi mano sobre su pecho esperando encontrar alguna sorpresa, pero no había latido alguno. Estuve a punto de arrojarme desde lo más alto del vértice de mi locura y escapar, pero me arropó en sus helados brazos e intentó hacerme entrar en razón.

—Tranquilo. Sé que probablemente ahora creas que has perdido la cordura, pero te juro que te explicaré todo si me prometes que no vas a huir.

Escapé de sus brazos y me alejé. Mis piernas temblaban por el miedo y pronto esa sensación se extendió por todo mi cuerpo. Su corazón no latía. No podía creerlo. No pude más, tan rápido como mi cuerpo respondió, me marché sin mirar atrás.

IV

Durante dos semanas no acudí al Panteón de Dolores. No porque no quisiera, realmente me moría de ganas por descubrir lo que había pasado, pero una parte de mí sentía que había perdido la cordura. Quizá la soledad que invadía mi vida me estaba haciendo pasar una mala jugada y necesitaba alejarme por algún tiempo. Otra parte de mí quería salir corriendo al cementerio en busca de Elliot. Necesitaba averiguar lo que ocurría, pero no sabía cómo hacerlo. Me mantuve en cama, pero no podía dejar de pensar en Elliot. Jamás me había sentido así. No tenía idea de lo que pasaba, ¿acaso era lo que algunos románticos llaman “amor”, o quizás sólo era una extraña obsesión? Lo único seguro era que algo me hacía sentir atraído hacia él. ¿Cómo puedes sentir algo por alguien tan rápido? ¿Cuánto tiempo necesitas para enamorarte de alguien? ¿Puedes enamorarte de alguien a quien tan sólo has visto un par de veces? Un millón de preguntas invadían mi mente, pero la respuesta estaba en el corazón.

No resistí la tentación por mucho tiempo más, así que me dispuse a caminar hacia el cementerio sin saber lo que podía ocurrir después y allí estaba él. Se encontraba de espaldas, lucía mucho más atractivo de lo que recordaba; la luz que cae con el ocaso enmarcaba sus facciones, los tonos azulados y grisáceos de su piel contrastaban de forma inefable con el dorado que desprendía del sol,

su mirada se vestía con los cálidos rayos del atardecer. Era casi imposible creer que aquel chico estaba muerto. Lo llamé a lo lejos y me sonrió. Le respondí tan dulce mirada y avancé hacia él. Cuando estuvimos cerca, inesperadamente me abrazó. Me sentí cómodo entre sus brazos. No pude evitar imaginar que todo esto era sólo un sueño, pero ese abrazo se sintió tan jodidamente real, como nunca antes lo había sentido. Él era maravilloso. Sus ojos, grisáceos como la escarcha; sus fríos brazos, que comenzaban a aumentar su temperatura por el calor que mi cuerpo les transfería; su sonrisa tan poco convencional, todo se sentía tan real. Él era real. Permanecí a su lado por un par de horas más hasta que se hizo tarde y me marché a casa. Nos despedimos con la esperanza de volvernos a encontrar.

V

Me sentía atrapado en un sueño, pero si de eso se trataba estaba seguro de que no quería despertar. Aunque sabía que quizás debía tener cuidado con lo que deseaba, en el fondo sabía la verdad, me estaba enamorando, y lo que me aterraba no era enamorarme de alguien a quien la naturaleza no puede explicar, de lo que realmente tenía miedo era de estar enamorado. ¿Cómo saber si se trataba de eso sí, durante toda mi vida, el único amor que tuve era el de mi madre? No lo sabía, pero estaba seguro de que pocas cosas en la vida son capaces de quitarte el aliento de una forma tan sutil, de transportarte a un universo en el que las cosas inexistentes parecen tan reales, de hacerte cometer locuras que sólo estando ebrio serías capaz de cometer. Y es que, en un mundo tan incomprensible, me resultaba muy sencillo entender que hay cosas que la razón no puede explicar, pero que aun así sabes que suceden porque las sientes en algún rincón de tu corazón. Sonaba tan patético, pero de igual manera me hacía levitar.

VI

La noche del 13 de noviembre de 1998 fue realmente diferente. Cada vez era más sencillo convencerme a mí mismo de que lo que estaba viviendo era real. Caminaba junto a Elliot como si la noche nos fuera a durar toda una eternidad. Contemplábamos la luna que se había convertido en cómplice de nuestra locura. Nada importaba realmente, y si era sincero conmigo mismo, nunca antes había estado tan feliz. Cuando el reloj marcó las 00:00, Elliot me hizo seguirlo

hacía una parte del cementerio que nunca antes había recorrido, ese lugar se sentía totalmente diferente, me causaba una sensación de suspenso y misterio que se notaba en mi forma de caminar. Cuando llegamos a una de las tumbas me detuvo, tomó mis manos y me miró fijamente.

—Emilio, no sabes cómo me encantaría poder encontrar una explicación razonable para lo que ocurre, pero simplemente hay cosas que no se pueden expresar a pesar de lo mucho que lo intentemos. No sé cómo decir esto, pero ésta es mi tumba.

Aquí yace un gran héroe. Se leía en el epitafio de la tumba.

—Sé que es imposible de creer, pero yo morí hace 22 años. Fui arrollado por un auto después de salvar a mi hermana pequeña de ser atropellada.

Y sé que es complejo, pero desde la primera vez que te vi en el cementerio, algo me atrajo a ti con vehemente locura, pero el miedo me invadió y no me acerqué a ti mucho antes —me dijo.

No podía creer lo que estaba pasando.

—Dime que es un sueño —rogué, aunque, en el fondo, estaba convencido de que no quería que fuera un sueño. No tenía idea de lo que ocurría, pero estaba dispuesto a correr el riesgo.

—Sé que no puedes sentir mi corazón, pero créeme, está latiendo fuertemente por ti —me dijo.

Me ruboricé.

—Dicen que cuando mueres al cometer una buena acción en vida se te concede un deseo. Lo que yo pedí fue no irme sin tener la oportunidad de conocer el amor. Es lo último que recuerdo después de lo que pasó. Cuando me desperté, fue en este mismo lugar, pero ya no estaba con vida, estaba frente a mi lápida con un millón de preguntas y sin ninguna respuesta. Y ahora aquí estoy, contigo.

No supe qué decirle, simplemente acerqué mi rostro al suyo y lo besé. Cada instante fue mágico, pero estaba besando a alguien prohibido para mí, estaba cometiendo un acto que ni siquiera el poder del amor podía justificar. Elliot estaba alejado a un universo de mí.

Nos besamos hasta que los rayos de madrugada comenzaron a acercarse desde el este. Debía irme a casa, así que me limité a despedirme y luego me retiré.

VII

Lo visitaba todas las noches sin falta. Lo hice por más de seis meses. Nos recostábamos sobre el césped y ponía mi cabeza en su regazo mientras me acariciaba el cabello rizado. Nos gustaba contemplar las estrellas juntos, aquel océano astral al que mirábamos para recordar nuestro amor.

—Y si contigo pierdo el rumbo, pero no tengo intenciones de volver ¿será que por fin he encontrado mi lugar? Toda mi vida me han dicho que estoy perdido, pero sólo a tu lado me siento encontrado. —le dije.

—Somos dos universos separados que se han encontrado por amor
—me respondió.

VIII

Una noche de verano le pedí que saliéramos a conocer el mundo. Su rostro no reflejaba la misma alegría que yo cuando se lo dije. Sus ojos grisáceos se oscurecieron y su sonrisa perdió el brillo. Bajó la mirada y se sentó en el pasto.

—Yo... yo no puedo salir de aquí, Emilio.

Me senté con él.

—Así como yo, hay muchos más, pero por alguna razón, esta magia que nos arroja en este mundo que ya no nos pertenece se convierte en polvo si tan sólo ponemos un pie fuera de este lugar. Verás... antes de que te conociera, tenía un amigo con quien disfrutaba de la tranquilidad de este lugar, pero un día se cansó de sentirse preso e intentó escapar... apenas pasó el portón y su cuerpo se pulverizó—. Dio un suspiro. —Supongo que hay reglas que tenemos que obedecer para tener el privilegio de seguir aquí. Lo siento mucho, Emilio, pero yo no puedo salir de aquí.

Apenas terminó de decir la última palabra y se esfumó. No quiso regresar aquella noche.

IX

Nos amábamos más de lo que era lógicamente debido. Nuestro amor era más fuerte de lo que nuestra razón podía permitir. Nos aferrábamos el uno al otro como si el mañana no existiera, pero en el fondo sabíamos que nuestro romance estaba destinado a no ser porque había un universo de diferencia entre los dos. Él no podía salir del cementerio, ni yo podía quedarme allí para siempre. Quizás estábamos destinados a ser solamente eso, universos separados unidos por un fugaz amor.

X

Visité el Panteón las siguientes seis noches. Deseaba poder tenerlo a mi lado cuando cayera la noche y poder dormir junto a él, reposando en su pecho bajo el crepúsculo lunar que nos había arropado tantas veces; poder amanecer contemplando su rostro por la mañana cuando el día tiñe con su brillo cada rincón del lugar, pero Elliot... jamás volvió.

Quizás tuvo miedo de perderme, quizás intentó romper las reglas y se atrevió a salir del panteón sólo por mí. Nunca supe qué pasó con él. Visité el lugar todas las noches durante los últimos 75 años, sin falta, siempre con la esperanza de que mi enigmático enamorado apareciera de nuevo, pero ese momento nunca llegó. Ahora estoy escribiendo esta historia a los 99 años en la antesala de un hospital. Todo el mundo cree que estoy loco por todo lo que les he contado, pero sólo Elliot, la luna, el cielo estrellado, los árboles maduros y yo fuimos testigos de aquella historia de amor en el panteón.





Plan de Trabajo

Dr. Noé Abraham González Nieto

Comunicación, Innovación y Práctica Educativa

Periodo: 30/11/2022 - 29/11/2023

Candidato: Dr. Noé Abraham González Nieto

Durante el año de trabajo comprendido entre noviembre 2021 y octubre 2022 he participado en distintas actividades de investigación e innovación en docencia universitaria, promoviendo así un impacto en el desarrollo de estrategias para las intervenciones didácticas derivadas de la contingencia por la pandemia de Covid-19. Durante este periodo se gestionaron actividades de investigación en congresos, revistas indexadas y redes de colaboración que derivaron en proyectos editoriales con las cinco unidades de la Universidad Autónoma Metropolitana. Además, se han iniciado proyectos de gestión de la innovación en la UAM Cuajimalpa, con el fin de derivar en la práctica de estrategias de cambio para la universidad. Así, en este plan de trabajo doy continuidad a las actividades de docencia, investigación y difusión de la cultura que inicié como parte de mi rol como Profesor Visitante del Departamento de Ciencias de la Comunicación en noviembre de 2020.

Eje Estratégico 1:

Docencia

La docencia se llevará a cabo por medio de la impartición de las siguientes Unidades de Enseñanza-Aprendizaje en sus periodos correspondientes¹:

¹ Los trimestres de impartición quedan a disposición de las necesidades de docencia del Departamento de Ciencias de la Comunicación y Diseño y de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

Unidad de Enseñanza-Aprendizaje	Periodo académico	Propósito general
Comunicación en entornos digitales	22-O	Guiar al estudiante en el proceso de planear, diseñar, implementar y evaluar estrategias de comunicación para producir mensajes en distintas técnicas y métodos para entornos digitales. De manera transversal, se espera que el alumno construya una identidad digital como comunicólogo, que le permita visibilizar sus habilidades profesionales.
Taller de literacidad académica	22-O	Guiar al estudiante en la correcta expresión de ideas, reflexiones y argumentos de manera oral y escrita con confianza, corrección y fluidez. Esta UEA permitirá al estudiante familiarizarse con el lenguaje utilizado en el ámbito universitario mediante la realización de actividades individuales y grupales vinculadas con la expresión oral y escrita pertinente a su campo disciplinar. Se realizarán prácticas para reconocer el valor de la lectura y escritura como fundamentos para un adecuado uso de la lengua española en el nivel educativo superior.
Metodologías cuantitativas	23-I	Diseñar un proyecto de investigación con orientación cuantitativa, por medio del establecimiento del problema de investigación, las estrategias de revisión de la literatura, los métodos cuantitativos y el análisis estadístico, con el fin de producir una discusión con respecto a la necesidad de incluir estas temáticas en el campo de las ciencias de la comunicación.
Géneros de medios informativos	23-I	Introducir a los estudiantes al estudio, comprensión y producción de textos en géneros periodísticos informativos y de opinión o interpretativos. Por medio del análisis de ejemplos de cada género periodístico, se espera que los alumnos se sensibilicen con respecto al rol social y ético de los medios informativos en el periodo actual. Finalmente, se llevará a cabo un ejercicio prospectivo en el que los estudiantes identifiquen las necesidades presentes y futuras de los géneros periodísticos y el rol que tiene el comunicólogo en este contexto.
Diseño de ambientes de aprendizaje	23-I	Introducir a los estudiantes a la planeación, implementación y disseminación de ambientes de aprendizaje para distintos contextos educativos formales y no formales, desde una

		perspectiva de la comunicación educativa. Por medio del análisis de casos reales, se espera que los estudiantes diseñen y pongan en práctica un ambiente de aprendizaje que fomente la interacción educativa, el diálogo y la transformación social. Finalmente, se espera que esta Unidad de Enseñanza y Aprendizaje contribuya a la construcción del perfil académico de los participantes en el ámbito de la comunicación educativa, con el fin de fortalecer sus competencias para la vida profesional.
Estrategias en comunicación educativa	23-P	Acompañar a los estudiantes en el diseño de estrategias de comunicación educativa a partir de la detección oportuna de necesidades y problemáticas de los contextos sociales. Se partirá de los conocimientos previos y los proyectos terminales de los alumnos para construir aprendizajes en el marco de la interdisciplina y el pensamiento estratégico en comunicación educativa. Se realizará un análisis prospectivo de la comunicación educativa a partir de los retos del contexto social actual.
Seminario de comunicación, diseño y tecnologías de la información	23-P	Introducir a los alumnos a la conceptualización y práctica de la interdisciplina, la complejidad y el pensamiento de diseño (design thinking) a partir de la descripción, interpretación e integración de las teorías y conceptos estructuradores de la comunicación, el diseño y las tecnologías de la información. Se iniciará el curso con una aproximación teórico-conceptual de las disciplinas antes mencionadas para, posteriormente, estudiar casos reales en los que se analice su convergencia.
Proyecto terminal I y II	23-I y 23-P	Acompañar a los alumnos del área terminal de Comunicación Educativa en el desarrollo de sus proyectos terminales por medio de un proceso de investigación sistemático que dé cuenta de sus competencias en comunicación.

El objetivo global de la impartición de las UEA antes mencionadas será **formar alumnos críticos, propositivos e innovadores en las ciencias de la comunicación, por medio del diálogo y colaboración con profesionales de distintas disciplinas**. Esto se logrará por medio de las siguientes estrategias:

Estrategia 1.1: Fortalecimiento de la investigación e innovación en comunicación y retos sociales

Se continuará con el acompañamiento continuo para que los alumnos de múltiples trimestres y licenciaturas lleven a cabo investigación y divulgación de sus proyectos terminales. La estrategia 1.1 comprenderá las siguientes actividades:

- (a) Espacios de interacción asincrónicos por medio de plataformas virtuales y foros de discusión, donde los alumnos podrán socializar sus avances de investigación.
- (b) Espacios de interacción sincrónicos por medio de plataformas de videoconferencia.
- (c) Colaboración con el Centro de Escritura y Argumentación (CEA) para fomentar el desarrollo de la escritura y comunicación académica.
- (d) Espacios de exposición con estudiantes y profesores para divulgar los resultados de investigación.

Estrategia 1.2: Fortalecimiento de conversatorios académicos en comunicación y educación

En el periodo comprendido entre 2022 y 2023 se planea continuar con el proceso de invitación a distintos especialistas en el ámbito de la comunicación, con el fin de que compartan conferencias, interacciones académicas y diálogos en temas como:

- Retos de la comunicación en las sociedades del conocimiento
- Comunicación educativa e innovación pedagógica
- Comunicación, educación e innovación: una mirada prospectiva
- La comunicación para la transformación social: los retos globales

La estrategia 1.2 comprenderá las siguientes actividades:

- (a) Invitación de un especialista por cada trimestre, de acuerdo con las necesidades de divulgación e investigación de las UEA impartidas.
- (b) Vinculación con las redes sociodigitales de la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño para que las conferencias y charlas sean socializadas con la comunidad en general (Facebook, Twitter y YouTube).

Estrategia 1.3: Laboratorios de futuro para la innovación educativa y la transformación social

Este proyecto tiene como objetivo general instalar laboratorios de futuro en comunidades escolares y sociales para promover la innovación educativa y la transformación social en la UAM Cuajimalpa. Los objetivos particulares son: (a) Formar a las comunidades escolares (profesores, alumnos, gestores) y sociales (Cuajimalpa, Ciudad de México) en la competencia de alfabetización de futuros para el cambio educativo y social por medio de laboratorios de futuros, (b) Promover un trabajo interdisciplinario para resolver problemas de los sistemas complejos de instituciones educativas en múltiples niveles, y (c) Fomentar una visión de la educación que incida en realidades sociales inmediatas y post-escolares por medio de contextos educativos formales y no formales. Para lograr los objetivos establecidos se partirá de un enfoque educativo centrado en el constructivismo sociocultural, es decir que a partir de la interacción de los alumnos con miembros de la comunidad, contribuya a soluciones posibles, es un entorno propicio para el desarrollo intelectual, con base en experiencias diversas, saberes y contextos (Cubero, 2005). Esto se hará por medio de la aplicación de estrategias para la fabricación digital (González-Nieto et al, 2022) la cultura maker (Fernández-Cárdenas et al, 2022), y el proceso de design thinking (Brown, 2008). Además, se promoverá que los usuarios se conviertan en investigadores de su propia práctica por medio de la aplicación de la metodología de sistematización de experiencias.

La estrategia 1.3 comprenderá las siguientes actividades:

- (a) Creación del laboratorio de futuro para la innovación educativa y la transformación social en la UAM Cuajimalpa.
- (b) Desarrollo de un diplomado para el desarrollo de pensamiento de futuros e innovación educativa.

Eje Estratégico 2:

Investigación

A raíz de la contingencia sanitaria provocada por la Covid-19, los profesores de la UAM Cuajimalpa se vieron retados a transformar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje.

A raíz de esto, desde 2020 se inició una investigación para entender cómo se ha llevado a cabo la adaptación docente a las nuevas condiciones pedagógicas, por medio de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las innovaciones educativas de los profesores de la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño ante la pandemia por Covid-19?
- ¿Cómo se puede llevar a cabo un proceso de sistematización de innovaciones educativas para responder a los retos sociales contemporáneos desde el entorno universitario?

En este contexto, el libro *Prácticas educativas durante la pandemia por Covid-19: innovación docente en la Universidad Autónoma Metropolitana* continúa en proceso editorial (revisión de pares), por parte del Comité Editorial de la UAM Cuajimalpa, por lo cual se espera que sea publicado en los próximos meses.

Adicionalmente, como parte de las actividades de indagación referentes a este tema, en abril de 2022 se inició la segunda fase de recolección de datos en las tres divisiones académicas de la Unidad Cuajimalpa como parte de las actividades del Grupo de Investigación en Comunicación Educativa. Durante este proceso se han realizado entrevistas y grupos focales a estudiantes y profesores, con el fin de profundizar en sus reflexiones sobre los cambios experimentados a lo largo de la pandemia en sus labores de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, se continuará el proceso de divulgación de los resultados de investigación por medio de la participación en un congreso nacional y dos congresos internacionales relacionados con el ámbito de la comunicación educativa y la innovación pedagógica y didáctica, así como la publicación de dos artículos en revistas indexadas.

El eje estratégico 2 funcionará a partir de las siguientes actividades:

- (a) Seguimiento a la edición del libro *Prácticas educativas durante la pandemia por Covid-19: innovación docente en la Universidad Autónoma Metropolitana*.
- (b) Participación en un congreso nacional y dos congresos internacionales.
- (c) Publicación de dos artículos en revistas indexadas.

Eje Estratégico 3:

Difusión de la Cultura

Con este plan de trabajo se busca **visibilizar la vocación social y comunitaria de la universidad por medio de prácticas de socialización de saberes e investigación con la sociedad civil**. Esto se logrará por medio de la siguiente estrategia:

Estrategia 3.1: Diseminación de resultados de investigación

A partir de los proyectos de investigación gestionados en el rubro anterior, se llevará a cabo la diseminación de resultados de investigación en un congreso nacional y dos congresos internacionales relacionados con el ámbito de la comunicación educativa y la innovación pedagógica y didáctica.

Estrategia 3.2: Club de Escritores "Entre comillas"

Durante el año 2021 se apoyó la formación y seguimiento al Club de Escritores "Entre comillas", el cual tiene como objetivo abrir un espacio de formación y sensibilización para alumnos con respecto al tema de la escritura creativa. Se planea que durante el año 2022 y 2023 continúe dicho acompañamiento para gestionar las siguientes actividades:

- (a) Publicación de un segundo libro de cuentos y poemas producto del taller.
- (b) Gestión de espacios de formación y socialización de resultados, tales como talleres, visitas de escritores y participación en concursos de escritura nacionales e internacionales.