

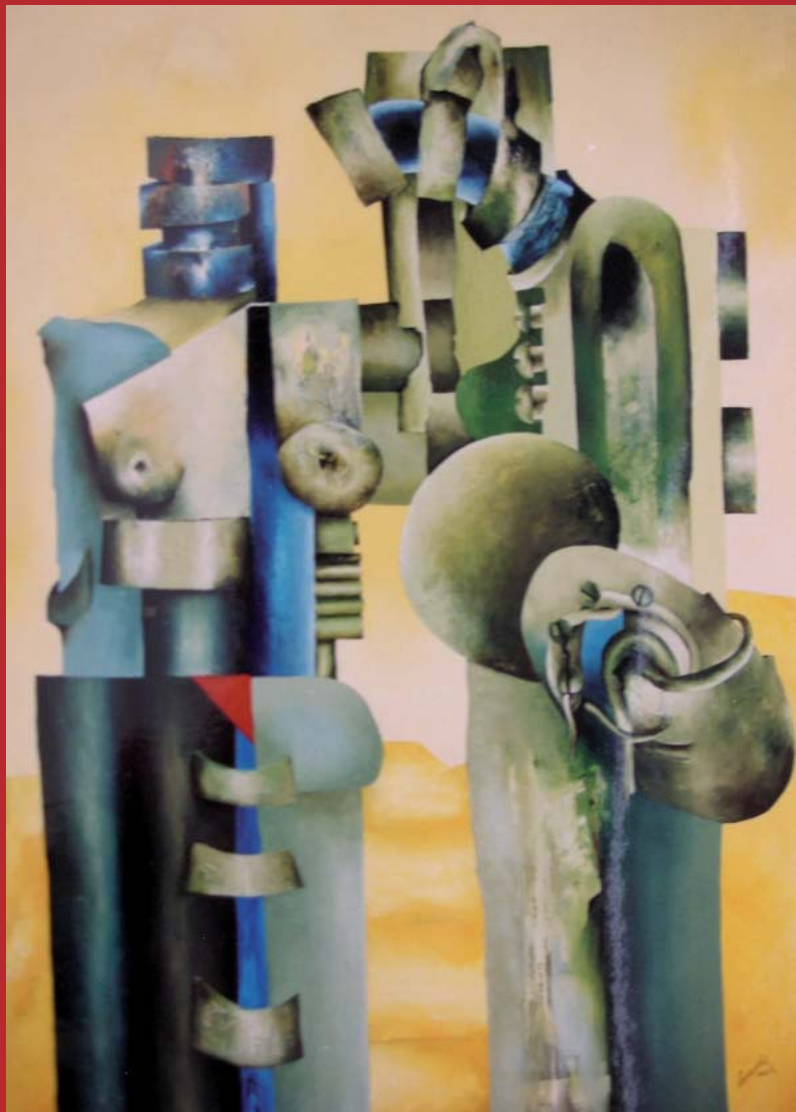
P Docencia Investigación Extensión OIÉTICA A

Colegio de Ciencias y Humanidades

Plantel Naucalpan

No. 0

Noviembre 2012



¿Por qué enseñar?

POIÉTICA

Docencia Investigación y extensión



UNAM

Dr. José Narro Robles
Rector

Dr. Eduardo Bárzana García
Secretario General

Lic. Enrique del Val Blanco
Secretario Administrativo

Dr. Francisco José Trigo Tavera
Secretario de Desarrollo Institucional

M.C. Miguel Robles Bárcena
Secretario de Servicios a la Comunidad

Lic. Luis Raúl González Pérez
Abogado General

Enrique Balp Díaz
Director General de Comunicación Social

CCH

Lic. Lucía Laura Muñoz Corona
Directora General

PLANTEL NAUCALPAN

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director

Mro. Keshava Quintanar Cano
Secretario General

Mtra. Ana María Córdoba Islas
Secretaria Académica

Mtra. Olivia Barrera Gutiérrez
Secretaria Docente

Mtro. Víctor Fabián Farías
*Secretario Cómputo y Apoyo
al Aprendizaje*

Mtro. Ciro Plata Monroy
Secretario de Servicios Estudiantiles

C.P. Guadalupe Sánchez Chávez
Secretaria de Administración Escolar

Biól. Guadalupe Mendiola Ruiz
Secretaria Técnica del Siladín

Lic. Raúl Rodríguez Toledo
Secretario Administrativo

POIÉTICA

Docencia Investigación y extensión

Directora

Iriana González Mercado

Coordinadores Editoriales

Fernando Martínez Vázquez
Fernando Rosales Flores

Consejo Editorial

Benjamín Barajas Sánchez
Miguel Ángel Galván Panzi
Iriana González Mercado
Elizabeth Hernández López
Fernando Martínez Vázquez
Enrique Pimentel Bautista
Fernando Rosales Flores

Consejo de Redacción

Miguel Ángel Galván Panzi
Enrique Pimentel Bautista

Vinculación Institucional

Elizabeth Hernández López

Ilustraciones

Carlos Márquez González (CMG)
Edgar Iván Bautista García (EIBG)

Noviembre 2012

Poiética. Docencia Investigación y extensión es una revista cuatrimestral de Divulgación Académica de las Ciencias y las Humanidades del Plantel Naucalpan del CCH, dirigida a la comunidad académica del Colegio. El contenido de los textos es responsabilidad exclusiva del autor. Contacto: poieticacchnaucalpan@gmail.com



Contenido

- 3 Presentación Poética**
Dr. Benjamín Barajas Sánchez
- 4 Presentación del Número**
Iriana González Mercado
- 5 Educomunicación de base ética y holista a partir de la dignidad de la persona**
Manuel de Jesús Corral Corral
- 15 La importancia de la lectura de literatura en el bachillerato: una propuesta [re] conocida**
Carlos Rivas Enciso
- 19 La enseñanza de la investigación en el bachillerato**
Enrique Pimentel Bautista y Fernando Martínez Vázquez
- 25 ¿Qué es y para qué estudiar historia?**
Valeria Hinojosa Manrique
- 29 ¿Por qué enseñar–aprender Bioética en el CCH?**
Salvador Rangel E. y Humberto Serrano T.
- 33 ¿Por qué enseñar/aprender matemáticas bajo la visión de la resolución de problemas?**
Luz Manuel Santos Trigo
- 39 Aprender Matemáticas, ¿para qué?**
José Alberto Monzoy Vásquez
- 43 ¿Por qué enseñar Opciones Técnicas en el CCH?**
Aureliano Guadalupe Marcos Germán
- 48 Le français? Oui, bien sûr!**
(Erasmus) Gerardo Contreras
- 50 El por qué y el para qué de la Educación Física en el CCH**
Russell Cabrera González
- 55 El existencialismo en el teatro de Elena Garro**
Ángela Yáñez López
- 63 Arte, Cuerpo y Fotografía**
Lizbeth González Herrejón
- 68 Pie de página**
Iriana González Mercado
- 69 Todo o nada**
Fernando Martínez Vázquez
- 71 Ventanas**



Presentación

Poiética. Docencia, investigación y extensión

Poiética. *Docencia, Investigación y extensión* es una revista de divulgación académica que tiene como propósito ser un espacio de interacción y comunicación para las y los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Esta publicación es parte del Proyecto Académico del Plantel Naucalpan, el cual responde a la necesidad de contar con un medio de intercambio y discusión académico en el campo de la educación media superior, con énfasis en la docencia, investigación y extensión de la cultura.

Poiética toma su nombre del término *Poiesis*, evocando el proceso de creación e imaginación humana y todo lo que de él se deriva. La *poiesis* remite a la producción y reproducción del conocimiento a nivel físico y simbólico. Así, la revista busca ser una ventana en la que se asomen las miradas creativas de las y los profesores del Colegio, en donde se exhiba su realidad, sus preocupaciones y circunstancias, sus búsquedas, encuentros y desencuentros.

La filosofía editorial parte de valores como la *pluralidad*, el *compromiso*, la *identidad cultural* y la *participación*, que en conjunto promueven una visión crítica del quehacer divulgativo y académico en el CCH. Nuestro compromiso es procurar responder a inquietudes relacionadas con el ejercicio docente: ¿Para qué? ¿Para quienes? ¿Cómo? En este sentido, la publicación desea ofrecer propuestas para formar–nos, moldear–nos, tejer–nos, crear–nos y recrear–nos en la búsqueda de profesionalizar nuestra labor educativa.

Poiética aparecerá cuatrimestralmente para compartir con todas y todos ustedes artículos, ensayos y reseñas que marquen perspectivas para la reflexión y la investigación educativa.

Dr. Benjamín Barajas Sánchez
Director del Plantel Naucalpan del CCH



Presentación del número

el Número Cero de *Poiética* tiene como propósito dar voz a las diferentes visiones de las y los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades y de otras instituciones que tengan como referente la educación media superior. Iniciamos el camino esperando ser un referente de lo que somos.

En este número de *Poiética* se presentan respuestas, desde distintas miradas, a la pregunta ¿Por qué enseñar? El Doctor Manuel Corral en su texto “Educomunicación de base ética y holista a partir de la dignidad de la persona” reflexiona acerca de la necesidad radical de enseñar desde bases éticas, holísticas y humanas. Carlos Rivas Enciso, en “La importancia de la lectura de literatura en el bachillerato: una propuesta [re] conocida”, aborda la trascendencia de la literatura en el CCH al responder a dos cuestiones básicas: ¿Por qué leer literatura? y ¿cuál es el papel del profesor en la enseñanza de la literatura? La investigación es una habilidad fundamental para el estudiante del bachillerato, situación que es considerada por Enrique Pimentel en el texto “La enseñanza de la investigación en el bachillerato”, en el cual se argumenta por qué éste es un conocimiento propio del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación y su razón de permanencia en los programas de estudio del TLRIID.

Para el Área Histórico Social, Valeria Hinojosa responde dos preguntas esenciales: ¿Qué es? y ¿Para qué estudiar historia?, a través de la revisión de distintos autores plantea una visión central: el ser humano es un sujeto histórico.

En el Área de Ciencias Experimentales Salvador Rangel y Humberto Serrano reflexionan sobre una de las manifestaciones científicas que unen a las ciencias y humanidades en su artículo “¿Por qué enseñar–aprender Bioética en el CCH?”

La sección correspondiente a Matemáticas se inaugura con un texto de Luz Manuel Santos Trigo, profesor del CINVESTAV del IPN, quien argumenta sobre “¿Por qué enseñar/aprender matemáticas bajo la visión de la resolución de problemas?” La mirada a esta disciplina se complementa con el texto de José Alberto Monzoy “Aprender Matemáticas, ¿para qué?”

Para *Poiética* es importante dar espacio a todas las prácticas educativas fundamentales del Colegio, como son las Opciones Técnicas, los Idiomas y la Educación Física. Para ello, Aureliano Guadalupe Marcos Germán explica “¿Por qué enseñar Opciones Técnicas en el CCH?”, Gerardo Contreras nos plantea la importancia del francés en su texto “Le français? Oui, bien sûr!” Igualmente es de trascendencia la enseñanza de la educación física, lo cual se aborda en el texto “El por qué y el para qué de la Educación Física en el CCH”, de Russell Cabrera González.

Poiética contiene una sección de Cultura en la que se ofrecerán propuestas cinematográficas y literarias. En este número se cuenta con la reseña de la película *Pié de página* y de la novela *Todo Nada*. Se suma la sección Ventanas en la que se asomarán fragmentos de textos literarios.

Esperamos que este proyecto editorial sea útil a la comunidad académica y a todos los lectores que de una u otra manera participamos en el maravilloso mundo de la educación.

Iriana González Mercado
Directora de *Poiética*



Educomunicación de base ética y holista a partir de la dignidad de la persona

Manuel de Jesús Corral Corral*

Lo nuevo, no por nuevo, necesariamente mejor.

~~~~~  
\* Colegio de Ciencias  
y Humanidades,  
Plantel Sur.

**a** como están las cosas quién iba a pensar que la educomunicación apareciera hoy como una necesidad radical. Ahora que por designios sistémicos la están convirtiendo en campo de restricción y mercancía al servicio de las grandes compañías. Cada año, en el mundo, y particularmente en Nuestra América, miles de jóvenes son víctimas de la exclusión de las instituciones educativas. El subsistema educativo se declara incapaz de atender esa demanda. Surge entonces la rebelión juvenil contra ese estado de cosas. Por doquier encuentra fuertes y nutridas “bolsas de resistencia”. Y es que ofrecer oportunidad de educación para todos y todas implicaría que el sistema global hegemónico, centrado en el mercado, dejara de ser lo que es.

Al margen de lo anterior, y a pesar de ello, cabría preguntar. ¿Qué es lo que las instituciones educativas enfatizan y ponen como prioritario en sus planes y programas de estudio? Parecería que la meta última es ir preparando al estudiante para su posterior incorporación, sea como sea, al mercado de trabajo. Tal es la exigencia del sistema global a las instituciones educativas. Y, tal vez, sí, esa pueda ser una meta. Pero, ¿es la principal y única meta? Parecería que esto se ha convertido en una obsesión difícil de superar. Los condicionamientos de todo tipo a que esas instituciones se ven sometidas son cuasi determinantes. Condicionamientos que exhiben las limitaciones de la educación.

Ante las limitaciones: pensar con cabeza propia...

Asediada por el sistema global, parecería que la tendencia generalizada de las instituciones responsables de impartir educación es concebirla, no en el discurso sino en los hechos, como una instancia de mera instrucción: el conocimiento en función de saber hacer cosas. Es decir, conocer para desplegar las habilidades y destrezas de las manos. Aliento del pensamiento utilitario. Condición necesaria, pero no suficiente. ¿Ahí se agota la educación?

Pero la educación ha estado también más centrada, si acaso, en la formación del pensamiento. Pero, cargada de un deforme racionalismo, el pensamiento resultante es aceptable sólo en la medida en que se ciña a las líneas de la ortodoxia académica o a los poderes establecidos. Rebasar esas líneas es considerado *académicamente y políticamente incorrecto*. Concepción del pensamiento racionalista.

Más todavía. La educación adolece de un cierto grado de inconexión entre los elementos que conforman el subsistema. Inconexión, por ejemplo, en la forma e importancia desigual que se ha venido otorgando al área científico-tecnológica y al área de las humanidades y las artes. Pero inconexión también en la presentación de los aprendizajes de conocimientos y saberes de cada disciplina particular.

Lo anterior expresa palmariamente las limitaciones de la tarea educativa de la escuela. Conviene hacer algunos breves señalamientos acerca de esas tres limitaciones.

En primer lugar, habría que decir que por encima, y mucho más allá, de la enseñanza e instrucción para saber hacer cosas está la función de las instituciones educativas de formar *personas*. Personas que, en el lento y gradual proceso educativo, vayan cobrando conciencia de *ciudadanía* para desempeñarse éticamente y para participar en el espacio público. Y eso implica cobrar conciencia de un sentido mínimo de responsabilidad social.

En segundo lugar, sólo resulta socialmente productivo un conocimiento que al tiempo que plantea dudas suscita en la persona la curiosidad y la imaginación suficientes para, en uso de su facultad de *pensar* lo fácticamente ya sabido, seguir preguntando sobre lo dudado y seguir buscando una respuesta. Se precisa de un conocimiento que estimule el atreverse a pensar con cabeza propia. Único del que se puede decir, como lo hace el místico poeta: "Más vale un pensamiento del hombre que todo el mundo". Esa es la vía para aprender a aprender.

En tercer lugar, para alcanzar ese nivel de desarrollo del pensamiento, es preciso recuperar y reafirmar la idea fundamental de que el conocimiento es uno, pero también amplio y acumulativo. Y

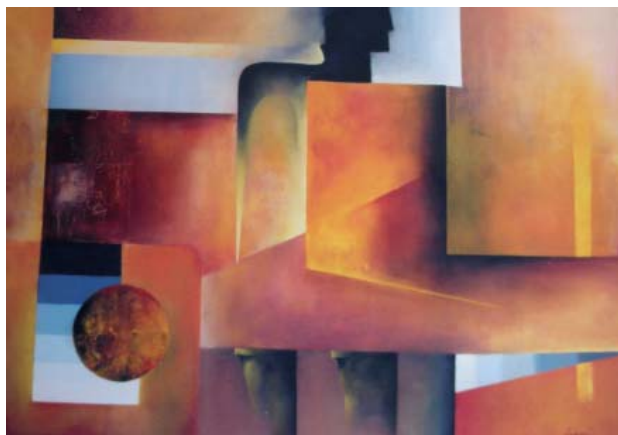




para iniciarse en él, y solamente por eso, la escuela lo ha segmentado en múltiples disciplinas. El riesgo de ello: perder la visión del conjunto, de la totalidad, y quedarse sólo con las partes. Las disciplinas particulares aparecen como compartimentos estancos. Riesgo que, por lo general, no es resuelto positivamente por el estudiante. Ni aun por las y los profesionistas superespecializados. Esto exhibe una ausencia de capacidad para establecer las debidas y necesarias *relaciones* entre los múltiples conocimientos y saberes disciplinarios.

Un conocimiento adecuado de la realidad, incluida en ella el mundo del deseo y de los imaginarios, requiere por fuerza del aprendizaje de un método que ayude a pensar el entramado de relaciones que se establecen al interior de esa realidad. Ver entonces el mundo, la naturaleza, la sociedad, con nuevas miradas y actitudes. Para lograr, en la medida de lo posible, un conocimiento más totalizador e integrador. Tal sería el planteamiento general de lo que se ha denominado *Teoría de la Complejidad*, desarrollado, entre otros, por Edgar Morin.

Desde esa teoría es preciso, entonces, aprender a ver el conocimiento como una totalidad de *relaciones* al interior del mundo natural y social. Cargado éste, además, con el mundo del deseo y del imaginario que la persona lleva consigo. Desde esa teoría ha de pensarse, además, que el sujeto cognoscente establece un cierto tipo de relaciones políticas con el conocimiento mismo. Morin es concluyente al afirmar: "La incapacidad de concebir lo complejo y la reducción del conocimiento de un conjunto a una de sus partes, provoca consecuencias aún más funestas en el mundo de las relaciones humanas que en el del conocimiento del mundo físico" (s/f: 131).



CMG

Y para efectos del bien pensar, éste consiste según Morin, en ser capaces de aprehender simultáneamente, es decir, en conjunto, el texto y el contexto: el ser y su entorno; lo local y lo global; lo multidimensional, en resumen, lo complejo, es decir, las condiciones del comportamiento humano. Él nos permite comprender igualmente las condiciones objetivas y subjetivas (self-deception, enajenación por la fe, delirios e histerias) (s/f: 133).

### ... Pero pensar con todo el cerebro

Pero aun entonces el conocimiento resultaría insuficiente para dar respuesta cabal a la persona que lo genera. Porque, si el conocimiento es uno, también lo es el ser humano. Ya en los albores de la filosofía los griegos presentaban al *ánthropos* como un microcosmos. Y es que éste no es sólo una máquina paridora de pensamientos, razones e ideas. Por más correctas y elevadas que éstas sean. Es también un ser portador de sentimientos, emociones y afectos. Ser que ríe y llora, se alegra y se entristece, sufre y goza. Amplio mundo frecuentemente olvidado en la tarea formadora de la escuela. Para percibir esta afirmación se requiere de una visión antropológica y filosófica de carácter holista que permita ver al estudiante en la complejidad que ofrecen todas sus dimensiones. Lo anterior indica, por lo pronto, que no hay una separación

*En síntesis, la educomunicación desde la perspectiva de la complejidad de la realidad y de la persona conlleva la responsabilidad de vivir con miras la participación como ciudadano/a en el espacio público. Y formar personas orientadas a la participación no es, por consiguiente, tarea de una sola disciplina académica.*

total entre el sujeto cognoscente y el objeto por conocer. Son dos instancias interrelacionada. En su observación del objeto el sujeto pone simultáneamente en acción todas sus facultades: no únicamente su pensamiento y sus razones, sino también sus sentimientos, emociones y afectos o desafectos, creencias o increencias. Esto pone en cuestión la supuesta neutralidad de la ciencia y del conocimiento.

Sólo una mirada y un abordaje desde la complejidad, la acción educomunicati-

va puede hacerse cargo del pensamiento y la razón, pero también del sentimiento y la emoción, como vía para aprender a ser persona con conciencia ciudadana. Y esto desde lo íntimo y personal hasta lo social. Desde esta óptica, el individuo (Yo) en relación con su sociedad (Tú), en mutua realimentación, se ponen en posibilidad de constituirse en comunidad (Nosotros). Y, en el centro de ésta el respeto, en actitudes y comportamientos éticos, a la dignidad de la persona por el hecho mismo de ser persona.

En síntesis, la educomunicación desde la perspectiva de la complejidad de la realidad y de la persona conlleva la responsabilidad de vivir con miras la participación como ciudadano/a en el espacio público. Y formar personas orientadas a la participación no es, por consiguiente, tarea de una sola disciplina académica. En ella estarían comprometidas cuantas disciplinas ofrezca la institución educativa. Cada una concurriría, con sus propios aportes teóricos y vivenciales, al logro de un mismo objetivo: la formación de personas con conciencia

gradual de ciudadanía. Se impone, por otra parte, superar el absurdo de mantener en el aislamiento, y hasta rivalidad, a las diferentes áreas de conocimiento y a las diferentes disciplinas. A fin de cuentas, todo tiene que ver con todo. Pero esto es así si se le sabe relacionar.

Una aproximación al diagrama de esta visión, ciertamente parcial, podría representarse de la siguiente manera:



EBC

## EDUCOMUNICACIÓN HOLISTA DE LA PERSONA

### BASE HUMANA

| YO                                                                                                                          | TÚ                                                                                                                      | NOSOTROS                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identidad (Autoconocimiento)</li> <li>• Autoestima</li> <li>• Autonomía</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alteridad (Reconocimiento)</li> <li>• Aceptación</li> <li>• Respeto</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entendimiento mutuo</li> <li>• Convivencia social</li> <li>• Trabajo colaborativo</li> </ul> |

### DISCIPLINAS CONCURRENTES

| YO                                 | TÚ                                 | NOSOTROS                           |
|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Biología                           | Biología                           | Biología                           |
| Química                            | Química                            | Química                            |
| Psicología                         | Psicología                         | Psicología                         |
| Antropología                       | Antropología                       | Antropología                       |
| Filosofía (lógica, ética-estética) | Filosofía (lógica, ética-estética) | Filosofía (lógica, ética-estética) |
| Política                           | Política                           | Política                           |
| Matemáticas                        | Matemáticas                        | Matemáticas                        |
| Derechos individuales              | Derechos individuales              | Derechos colectivos                |
| Lenguas, lenguajes y semiótica     | Lenguas, lenguajes y semiótica     | Lenguas, lenguajes y semiótica     |

Educomunicación, pues, de los dos hemisferios cerebrales, sedes de los pensamientos y de los sentimientos. Educomunicación para aprender a pensar-sentir-hacer adecuadamente con todo el cerebro. Dos hemisferios cuyo desarrollo, simultáneo y continuo, requiere y se expresa por fuerza, en el despliegue simultáneo del potencial corporal de la persona: pensamiento-sentimiento, potencial hecho visible en la proxemia y la cinética, pero también, y se ha de insistir en ello a los

estudiantes, en la cronemia. Cronemia no sólo para organizar y usar el tiempo que se ha de invertir en la comunicación, sino también para enriquecer la vida y hacerla más productiva. El desarrollo del pensamiento racional ha de dejar manifestarse al corazón pensante (Hillesum, 2007: 193) o a los pensamientos del corazón (Stein, 1959: 214) dos mujeres víctimas de las cámaras de gas de Auschwitz.

La escuela como instancia formadora de personas ha de centrar entonces su

atención, desde la perspectiva de la teoría de la complejidad, en el desarrollo multilateral de las mismas. De ahí las bondades, de lo que hoy se habla mucho, de la multidisciplinariedad: a) como recurso para estar en posibilidad de relacionar los saberes y valores de las diferentes disciplinas, sean de índole humanística, científica, técnica o artística, y b) como condición sine qua non para poder trabajar la interdisciplinariedad, en tanto asociación y combinación de conocimientos y habilidades alcanzados en cada disciplina particular, y para la transdisciplinariedad, en estricto respeto a lo específico de cada disciplina, para ir más allá de la inconexión y segmentación de los saberes y conocimientos de cada disciplina.

### **Retomar los ejes del pensamiento nuestroamericano**

Darse una vuelta al pasado para enjuiciar el presente con proyección de futuro. La escuela nuestroamericana, ha venido funcionando uncida a los dictados de los imperios, políticos o culturales, en turno: español, francés, anglosajón. De allá han venido los modelos educocomunicativos desde la formación de los estados-nación nuestroamericanos. Y se ha desoído y desatendido la visión de sus mejores pensadores y educadores: Simón Rodríguez, José Martí, José Enrique Rodó, José Vasconcelos, Pedro Enríquez Ureña y Paulo Freire. Por mencionar sólo unos cuantos. Pensadores que, desde la ladera sur, han pensado la educomunicación desde perspectivas muy otras: más integrales e integradoras de la persona.

Tomemos como ejemplo el caso de la educación racional propuesta por el uruguayo José Enrique Rodó. Propuesta de carácter holista y omnilateral,

en la medida en que está centrada en la articulación de los dos mundos: pensamiento y sentimiento. Rodó toma como modelo al milagro griego, que logró conciliar “el sentido de lo ideal y el de lo real, la razón y el instinto, las fuerzas del espíritu y las del cuerpo” (1984, p. 6). El pensamiento utilitarista de corte individualista y el pensamiento racional exacerbado son para Rodó producto de una visión segmentada del conocimiento y del sujeto mismo de la educación. Su propuesta, por el contrario, es integradora, holista. Y ello porque plantea como exigencia de la educación racional el “perfeccionamiento moral de cada facultad del espíritu en relación con las otras [facultades]” (*Ibid.*, p. 11). Visión rodosiana con exigencia:

a) de una fuerte carga de valores y sentimientos morales, estéticos y sociales contrapuesta al utilitarismo individualista



CMG



- b) de superación de todo rasgo de racionalismo exacerbado con la toma en consideración de toda la persona
- c) del desarrollo individual, pero articulado con, y hecho en función de, la sociedad en la que debe incidir con su acción

De la propuesta de Rodó se desprende que la escuela, como formadora de personas, ha de repercutir en la educomunicación del pensamiento. Pero también, y con el mismo énfasis, en la educomunicación de los sentimientos morales, estéticos y sociales. Y ello porque nunca la persona “será más plenamente buena que cuando sepa, en las formas con que se manifiesta activamente su virtud, respetar en los demás el sentimiento de lo hermoso” (*Ibid.*, p. 9). Y, más aún, porque el educado sentido de lo bello es “el colaborador más eficaz en la formación de un delicado instinto de justicia” (*Ibid.*, p. 9).

Rodó insiste, como se señaló antes, en la necesidad de extender la educomunicación a las fuerzas del espíritu y las del cuerpo. Referente obligado de su visión holista es, entonces, la persona entendida como Cuerpo. Educomunicación para reconocerse y valorarse como cuerpo en permanente despliegue de sus potencialidades.

Cuerpo en toda su extensión: exterioridad-interioridad, como entidad dinámica en unidad simbiótica. Expresada la primera en los ejercicios calisténicos: educación física y sus aledaños. Ellos permiten al educando adquirir fuerza y gracia en los movimientos de su exterioridad; y la segunda por la pneumática con sus expresiones en la introspección, la reflexión y la meditación como desarrollo de su interioridad. Asunto de urgente atención en la actual sociedad de la prisa y del ruido. ¿A fin de cuentas qué es un cuerpo bello, pero vacío interiormente? De ahí que Rodó insista repetidamente de la necesidad de cultivar también en el educando el trabajo de la interioridad.



CMG

En términos de este pensador la educación ha de hacerse cargo, e insiste una y otra vez en este punto, del trabajo del reino interior. Y conceptúa a éste como “lo más delicado del espíritu humano” (*Ibid.*, p. 9). Ello al menos por una triple razón:

- a) porque es la instancia donde se forma la conciencia en la que cada uno, en forma autónoma y no heterónoma, toma sus propias decisiones (*Ibid.*, pp. 8-9). La decisión, por ejemplo, de irse construyendo como ente autónomo
- b) porque es el espacio donde se verifica la condición de “hombres libres” (*Ibid.*, p. 8) ya que, si se le cultiva, “aun dentro de la esclavitud material hay la posibilidad de salvar la libertad interior: la de la razón y el sentimiento” (*Ibid.*, p. 7).
- c) porque es también desde ahí desde donde cada individuo, mediante el desarrollo armónico y simultáneo de todas las

facultades de su espíritu, está en posibilidad de convertirse en un ejemplar no mutilado ni desentendido, y sí consciente, de la unidad fundamental del género humano.

Más tarde en el tiempo, pero en el mismo contexto nuestroamericano, el pedagogo brasileño Paulo Freire entendería la educación como práctica de la libertad y como recurso necesario para la autonomía. Y el Colegio de Ciencias y Humanidades surge precisamente en ese contexto en el que este educador nuestroamericano despliega su panoplia teórica.

La escuela, pues, se ha apuntado arriba, no ha de ser una fábrica de aprendizajes mecánicos y meramente instruccionales. Ha de concebirse más bien como una instancia de formación de personas capacitadas, como lo propone la teoría de la complejidad, para saber relacionar las partes con el todo y viceversa. A fin de cuentas, no se trata únicamente de enseñar a saber y conocer bien. Se requiere enseñar a pensar-sentir bien lo que se sabe y se conoce. Y uno de los primeros aprendizajes consiste en saber o conocer el lugar social desde el que se aprende a saber y conocer. Para evitar dejarse llevar por lugares comunes, fórmulas hechas, novedades y modas. Y no limitarse a repetir cuasi-miméticamente lo que viene de otros horizontes geográficos, culturales o lugares sociales. Y en este caso el lugar social, en sentido amplio, donde se lleva al cabo la práctica educativa es el contexto inmediato de Nuestra América, abierta al mundo pero valorando y conservando lo propio. “El sur también existe”, ha escrito Mario Benedetti. Y también piensa, podría agregarse.

José Enrique Rodó hablaba a la juventud de su tiempo de la nordomanía de que eran víctima las naciones nuestroamericanas. Nordomanía entendida como la tendencia enfermiza a sobrevalorar lo que viene del norte industrializado. Tendencia que pone en riesgo no sólo la soberanía de estas naciones, sino también su identidad

*A fin de cuentas, no se trata únicamente de enseñar a saber y conocer bien. Se requiere enseñar a pensar-sentir bien lo que se sabe y se conoce. Y uno de los primeros aprendizajes consiste en saber o conocer el lugar social desde el que se aprende a saber y conocer.*

cultural. Soberanía e identidad que la educación ha de enseñar a resguardar sin dejar por ello de abrirse al mundo. Con toda atinencia José Martí, contemporáneo de Rodó, apuntaba, y el apunte es válido hoy: “Injértese en nuestras repúblicas el mundo, pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas”. Que por su raza hable su espíritu, según el lema de José Vasconcelos.

La educación es hoy un campo en disputa. ¿Qué hacer?, preguntaría Lenin. Ya desde la reciente emancipación de Nuestra América, el primer pedagogo nuestroamericano Simón Rodríguez, educador de Simón Bolívar, planteó y advirtió, con amplia visión de futuro: “O inventamos o erramos”. La advertencia mantiene hoy su vigencia ante la intervención y las agresiones del mercado total en la educación de los países del área. En ese punto de quiebre está la escuela nuestroamericana.

Hoy más que antes, en los procesos educativos al pensamiento único hay que oponer el pensamiento crítico. Y dígase lo mismo del sentimiento. Aprender a pensar-sentir diferente a lo establecido como exigencia del modelo económico vigente. Porque las políticas educativas formuladas por el mercado global pretenden instituir una sola cultura. Aquélla que encajone la diversidad de pensamientos y sentimientos, de razones y emociones. Y los fusione y los haga funcionales a una sola: la cultura hegemónica del mercado globalizado. Desde esas políticas es imposible construir “un mundo donde quepan

muchos mundos”, como ha planteado el pensamiento crítico y antisistémico de los zapatistas.

Hacia ese objetivo último de fusionar y funcionalizar las culturas subalternas en la pretendida cultura hegemónica está enfilado el accionar de la tecnología mediática globalizada en pocos y grandes corporativos. Tecnología mediática, incrustada en el centro mismo del poder político y económico, y cuyos dispositivos han mostrado su eficacia deseducativa. Se trata de que quienes hacen uso de ella, renuncien inconscientemente al pensamiento crítico, y se conviertan en mónadas en tanto sustancias indivisibles, es decir, vueltos sobre sí mismos. Individualismo utilitarista puro.

Pero por las grietas espaciotemporales que el mercado no llena se cuele la resistencia de quienes proceden con pensamiento crítico. En Nuestra América, los estudiantes, desde su lugar social, han levantado la voz y llenado las calles y las plazas en demanda de una educocomunicación de calidad. En Chile, el movimiento estudiantil exige educación pública, gratuita y de calidad. En México la exigencia central del #yoSoy132 es la democratización de los medios. En éstos, hasta ahora, dicen en su último manifiesto: “la educación pública es la educación de las telenovelas, donde el fin de enseñar no es el aprendizaje sino el suministro de mano de obra barata para las trasnacionales”. Y, en su cerco a Televisa, concluyen: “Venimos aquí con nuestros cuerpos que gritan: ¡¡¡Ya basta!!!”. En uno y otro caso la utilización de las Redes Sociales, aun en su ambivalencia, están contribuyendo a descongelar el témpano deseducomnica

### Fuentes de consulta

1. Corral C., Manuel de Jesús, (2011). *Educomunicación. Reflexiones desde la ladera sur (Nuestra América)*, México: Col. Ensayos de Ciencias y humanidades. CCH-UNAM.
2. \_\_\_\_\_, (2003), *La comunicación y sus entramados en América Latina. Cambiar nuestra casa*, México: Plaza y Valdés Editores.



CIMG

3. \_\_\_\_\_, (2009), *Cuerpo, comunicación y sensibilidad*, México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
4. Freire, Paulo, (1970), *La educación como práctica de la libertad*, 2ª edición, México: Siglo XXI Editores.
5. \_\_\_\_\_, (1984), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México: Siglo XXI Editores.
6. \_\_\_\_\_, (1997), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México: Siglo XXI Editores.
7. Hillesum, Etty, (2007), *Una vida conmovida, Diario 1941-1943*, Barcelona: Anthropos Editorial.
8. Martí, José, (1975), *Obras Completas*, tomo 9, La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
9. Morin, Edgar, (1966), “Un tercer problema”, en *El espíritu del tiempo*, Madrid: Editorial Taurus.
10. \_\_\_\_\_, (s/f), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México: Universidad Juárez del Estado de Durango.
11. Rodó, José Enrique, (1984), México: Ariel, FCE-Crea, (Col Biblioteca Joven).
12. Rodríguez, Simón, (1990), *Sociedades Americanas*, Caracas: Biblioteca Ayacucho.
13. Stein, Edith, (1959), *La ciencia de la cruz*, San Sebastián: Ediciones Dinor.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES,  
SECRETARÍA DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE  
PROGRAMA JÓVENES HACIA LA INVESTIGACIÓN  
EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES,



CONVOCA



**3<sup>er</sup>** concurso  
**de ensayo**  
**Los jóvenes**  
**y los Medios**  
**de Comunicación**

<http://academia.cch.unam.mx/humanidadesysociales>

**26 de Abril de 2013**

Departamento de Actividades Editoriales

LDG Verónica Espinosa Mata

Para mayores informes, comunicarse con Julia Rosalía Luna Vilchis,  
responsable del Programa de Jóvenes hacia la Investigación en Humanidades  
y Ciencias Sociales, al 5622 2499 y 5622 2347 extensión 403 o al correo  
lunavilchis@hotmail.com y con los responsables del programa en planteles:  
Azcapotzalco: Norma Irene Aguilar Hernández, norma\_irene\_aguilar@yahoo.com.mx





# La importancia de la lectura de literatura en el bachillerato: una propuesta [re] conocida

Carlos Rivas Enciso\*

*[...]La escuela debe hacerte conocer bien o mal cierto número de clásicos entre los cuales (o con referencia a los cuales) podrás reconocer después “tus” clásicos. La escuela está obligada a darte instrumentos para efectuar una elección; pero las elecciones que cuentan son las que ocurren fuera o después de cualquier escuela.*

*Ítalo Calvino. Por qué leer a los clásicos.*

\* Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan.

**L**eer literatura en el bachillerato, especialmente en el Colegio de Ciencias y Humanidades, no es cosa fácil, ya que el profesor del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación Documental debe enfrentar una nueva realidad, con la aparición de las nuevas tecnologías (TIC) y el “imperio de las imágenes” que, aparentemente, apabullan y desplazan a la letra escrita. Hace por lo menos veinte años, fecha de mi ingreso al CCH, en 1992, teníamos perfectamente delimitado y claro el espacio dedicado a la literatura y nadie se planteaba la posibilidad de desaparecer los talleres de lectura de los diversos autores, tanto clásicos como modernos, distribuidos en los cuatro primeros semestres.

No obstante lo anterior, en 1996, cuando se aprobó en Plan de Estudios Actualizado (PEA), ya se había dado una amplia discusión al respecto, no siempre concluida, que indicaba que los nuevos tiempos robarían su espacio privilegiado a la literatura y la situarían, dentro del “nuevo enfoque” que adquirirían las materias de nuestra área, dentro de un taller “fusionado” donde se leerían diversos tipos textuales, incluido el texto literario, con un enfoque

discursivo, en un inicio, que terminó en adoptar el membrete de enfoque comunicativo. Así, los diversos textos, aunado el literario a ellos, se estudiarían con base en su estructura textual y los propósitos que perseguían. Sin embargo, las negociaciones “naturales”, que los procesos de actualización curricular implicaron, dieron por resultado cuatro “monstruos”, al puro estilo del doctor Frankenstein, que padecimos durante un buen número de años, donde la literatura no salió bien parada.

Sería hasta el año 2004, después de varios años de trabajo con el PEA, cuando los programas se “ajustarían” y el nuevo enfoque de la materia, el enfoque comunicativo, adquiriera renovado y real vigor, con una unidad, la cuarta, dedicada específicamente a la lectura de literatura, en los TLRIID I, II y III, y una unidad no numerada, sin valor en la evaluación, denominada “Círculo de lectores”, en el TLRIID IV. Esta nueva conformación de los programas nos pareció a muchos una renovación adecuada y pertinente para poder abordar y darle su espacio a la lectura de textos literarios, desde los relatos hasta el teatro, pasando por la poesía y la novela, aunque estos cambios no lograron aminorar el debate.

Así, la conformación del Seminario de Estudio para el Análisis de la Enseñanza de la Literatura, Proyecto INFOCAB SB403606, permitió que un grupo de profesores (conformado por José de Jesús Bazán Levy, Cristina Carmona Zúñiga, Austra Bertha Galindo Hernández, José Miguel Góngora Izquierdo, Margarita Krap Pastrana, Gloria Hortensia Mondragón Guzmán, David Ochoa Solís y quien esto escribe) del Colegio de Ciencias y Humanidades ampliáramos nuestras reflexiones acerca del papel que juega la lectura de literatura en la formación de los alumnos del bachillerato. Además, llegamos a compartir la idea de hacer de nuestros jóvenes asiduos lectores de obras literarias porque ésta es una de las mejores maneras de apoyarlos para que participen plenamente



EIBG

en el mundo que les ha tocado vivir, idea base de los trabajos del Seminario, que se vio reflejada en un documento de trabajo titulado *Comprender el mundo: leer literatura en el bachillerato*. Posteriormente, este documento serviría como punto de partida para las ponencias que se presentaron en el coloquio titulado “Leer literatura en el bachillerato”, durante los días 8 y 9 de abril del 2008 en el plantel Vallejo.

Hoy, el Colegio de Ciencias y Humanidades se encuentra en un nuevo proceso de revisión del plan y programas de estudio, titulado “Rumbo a la actualización del plan y los programas de estudio”, proceso que posibilita la rehabilitación del debate en torno a la enseñanza de la literatura en el CCH y la vigencia, desde mi punto de vista, de los postulados y propuestas, que de manera muy seria dieron origen al documento de trabajo antes mencionado, que se sustenta en los respaldos de autoridad de reconocidos estudiosos del tema como Teresa Colomer y Louise Rosenblatt, por citar sólo a algunos. La propuesta del documento, repito, me parece sólida y rescatable porque pone el dedo en la llaga y se plantea como preguntas básicas —que debe plantearse todo profesor que imparta el TLRIID— para continuar la discusión las tres que reproduzco a continuación: ¿Por qué leer literatura?, ¿cuál es el papel del profesor en la enseñanza de la literatura? y ¿qué lecturas seleccionar?

La conclusión del debate en torno a las tres interrogantes antes mencionadas



EIBG

nos llevó a replantear varios asuntos, motivos de la discusión; por ejemplo, la idea irrenunciable de formar a los alumnos como lectores de literatura porque es uno de los caminos más viables para conocer y comprender al mundo y situarse en él, ya que, al lograr esa comprensión, de “una manera cada vez más reflexiva es una manera de responder a las demandas del mundo actual” (Seminario de Estudio para el Análisis de la enseñanza de la Literatura, 2008: 15). O, como afirma Teresa Colomer:

La educación literaria sirve para que las nuevas generaciones incursionen en el campo del debate permanente sobre la cultura, en la confrontación de cómo se ha construido e interpretan las ideas y los valores que la configuran. Por ende, se trata de desarrollar una capacidad interpretativa que permita tanto una socialización más rica y lúcida de los individuos como la experimentación de un placer literario que se construye a lo largo del proceso. (Colomer, 2005: 35,36).

En este sentido, no hay que olvidar, también, que a través de la lectura de textos literarios el alumno del CCH accede a nuevos mundos, quizá inalcanzables en su realidad cotidiana, que se constituyen en una serie de experiencias vicarias, experiencias fundamentales para la pre-

tensión de la comprensión “totalizadora” (si es que algo así es posible), o parcialmente totalizadora, del mundo:

El acceso a mundos posibles abre al lector el ingreso a experiencias vicarias, obtenidas por así decirlo en cabeza ajena, de aspectos de la realidad humana de otra manera vedados o inalcanzables. Gracias a la recepción figurativa, esta experiencia puede ser de una intensidad y complejidad mayores que muchas de las propias experiencias de la existencia cotidiana y tener como resultado una percepción vívida de sentidos. [...] (Bazán, 1994: 16).

La segunda conclusión se refiere a la necesidad de que el profesor se replantee las prácticas escolares al interior del taller de lectura. El taller de lectura debe de convertirse en un espacio donde, realmente, se lea y se escriba. Con respecto a la lectura, se debe privilegiar la llamada Lectura extensiva, tal y como lo propone Rosenblat, en detrimento de la Lectura intensiva. Resulta más provechoso leer más que detenerse a analizar de manera pormenorizada un texto literario, tratando de convertir al estudiante de bachillerato en un mini crítico literario. Por otra parte, ¿qué conceptos o categorías de análisis debe manejar un alumno en el bachillerato? Desde mi punto de vista, sólo las que le sirvan para nombrar, comentar y compartir sus experiencias con la lectura de textos literarios:

[...] Por eso nunca se recomendará bastante la lectura directa de los textos originales, evitando en lo posible la bibliografía crítica, comentarios, interpretaciones. La escuela y la universidad deberían hacernos entender que ningún libro que hable de un libro dice más que el libro en cuestión. [...] (Calvino, 1994: 15,16).

Por último, es necesario hacer hincapié en la tercera propuesta básica: la necesidad de que la lectura de textos literarios se haga por gusto y no se convierta en una imposición de los textos que han impactado o marcado al profesor; no obstante, por nuestra amplia experiencia, podemos reconocer que los alumnos no están habituados a leer literatura, así que hay que resolver la interrogante que se planteó líneas arriba: ¿Qué lecturas seleccionar? Estoy convencido que lo más adecuado es que el profesor elabore listas de lecturas amplias, que incluyan textos que fluctúen desde los clásicos hasta las propuestas más novedosas que la literatura pueda aportar. Aun cuando Roland Barthes menciona, en su célebre libro, titulado *El placer del texto*, refiriéndose a lo que él denomina textos de placer y textos de goce, que “Aquel que mantiene los dos textos en su campo y en su mano las riendas del placer y del goce (sic.) es un sujeto anacrónico [...] un sujeto escindido, dos veces perverso.” (Barthes, 1989: 25), siempre será productivo contar con todas las posibilidades de lectura y tipos de textos porque, a final de cuentas, el lector siempre será único e irrepetible, quien buscará y formará su “repertorio” de lecturas invaluable, surgido de los textos que nos reafirman así como de aquellos que nos confrontan y ponen en crisis:

Texto de placer: el que contenta, colma, da euforia; proviene de la cultura, no rompe con ella y está ligado a una práctica confortable de la lectura. Texto de goce: el que pone en estado de pérdida, desacomoda (tal vez hasta una forma de aburrimiento), hace vacilar los fundamentos históricos, culturales, psicológicos del lector, la congruencia de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, pone en crisis su relación con el lenguaje. (Barthes, 1989: 25).

Finalmente, considero muy relevante el poner a debate los puntos anteriormente expuestos porque representan el eje nodal de la discusión en torno al tema de la enseñanza de la literatura en el CCH. Además, propongo que se considere la necesidad de aumentar el número de horas, en las materias del TLRIID, que, hoy por hoy, resultan insuficientes para abordar el texto literario durante la clase. Por otra parte, la lectura de literatura debería de ser obligatoria, sin duda, en TLRIID IV; no obstante, le toca a la Comisión revisora de los planes y programas de estudio la ardua tarea de conciliar todas las visiones que se tienen en torno al tema. Espero que, por lo menos, estas propuestas sean debatidas, evaluadas y, por qué no, consideradas para la redacción de los nuevos programas.

### Fuentes de consulta

1. Barthes, Roland, (1989), *El placer del texto y Lección inaugural de la Cátedra de Semiología Literaria del Collège de France*, México: Siglo Veintiuno Editores.
2. Bazán Levy, José de Jesús y otros, (1994), *Formación de lectores de textos literarios*, México: CCH-UACB-Comisión para la Revisión del Plan y los Programas de Estudio del Bachillerato. Área de Talleres.
3. Calvino, Ítalo, (1994), *Por qué leer a los clásicos*, Barcelona: Tusquets.
4. Colomer, Teresa, (2005), *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*, México: Fondo de Cultura Económica.
5. Rosenblatt, Louise, (2002), *La literatura como exploración*, México: Fondo de Cultura Económica.
6. Seminario de Estudio para el Análisis de la enseñanza de la Literatura, (2008), “Comprender el mundo: leer literatura en el bachillerato” (Documento de trabajo), México: UNAM-CCH.

# La enseñanza de la investigación en el bachillerato

Enrique Pimentel Bautista y Fernando Martínez Vázquez\*

*La reflexión es una tarea de vagos y maleantes. Hay que saber trazar un mapa, salir de los caminos trillados, vagar: deambular por las encrucijadas, abrir senderos a través de las mieses o el desierto, penetrar en callejuelas sin salida; asumir que todo camino recorrido sin mapa es caótico (luego será posible tender o recoger puentes, bordear pozos o simas, perforar agujeros o taparlos).*

Jesús Ibáñez

\* Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan.

El presente texto tiene como propósito presentar algunas ideas acerca de la enseñanza de la investigación, por lo que se recuperan planteamientos de autores que han abordado esta temática, así como el trabajo realizado en el Plantel Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Por investigación entendemos un conjunto de prácticas y procesos que tienen como propósito la producción de conocimientos. En su caso, la enseñanza de la investigación busca que los alumnos se apropien de habilidades investigativas para la adquisición de información que les permita generar conocimientos útiles en su trayectoria escolar, profesional y en su vida cotidiana.

La investigación es una competencia que puede desarrollarse y perfeccionarse, la cual se deriva de la inteligencia. Los factores más importantes dentro de la competencia para investigar son la curiosidad y la capacidad de dudar. Se investiga porque se quiere saber algo, entenderlo, formar patrones de explicaciones que sirvan para predecir el comportamiento de personas y objetos. Pero también se investiga porque se quiere crear, diseñar, construir, poner a prueba, en práctica algún objeto, instrumento, sustancia, equipo, etc.

La investigación requiere ser entrenada y practicada; sirve para saber y para saber para hacer; recupera la cualidad de preguntar y buscar respuestas estando comprometidos con el proceso. Es una búsqueda deliberada (intencional), organizada (planeada) y accidentada (confrontada a lo incierto o imprevisto) realizada con la finalidad de responder preguntas, ya sea para saber, o bien para saber y hacer cosas. La investigación es una práctica importante, que pone en juego un conjunto de habilidades, propias y necesarias para el bachillerato.

La enseñanza de la investigación debe ser entendida como el conjunto de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores que se promueven en el alumno y que tienen como objetivo formarlo para la práctica de la investigación.

Por lo anterior se requiere revalorar la investigación para el desarrollo y desempeño en el ámbito académico, recuperando su sentido teórico práctico y su relación con las distintas actividades en el bachillerato, en la futura carrera de los alumnos y en la vida cotidiana.

### Las habilidades

Las habilidades son un tema abordado desde la psicología y la educación. La primera centra su atención en el desarrollo cognitivo de procesos mentales en los cuales el sujeto procesa información para el desempeño de sus acciones y comportamientos; la segunda enfoca su interés en los procesos de aprendizaje sin necesariamente pasar por la enseñanza o los contenidos.

Es justo el enfoque educativo desde donde proponemos pensar el desarrollo de habilidades para el aprendizaje de la investigación. Paradójicamente las habilidades no están centradas en los procesos de enseñanza, pero son éstos los que las



CMG

determinan a partir de una planeación estratégica.

Las estrategias de aprendizaje no se centran en contenidos o temáticas, pues éstos pueden modificarse de acuerdo al contexto, temporal y espacialmente. No podemos decir que los contenidos son lo de menos, o que los procesos de aprendizaje los excluyan, sino que los temas deben estar ligados entre el saber, el hacer y las actitudes.

Los discursos sobre las habilidades en la educación están fuertemente vinculados con las teorías constructivistas y la implementación de competencias. Estas últimas han figurado fuertemente en el escenario educativo desde hace pocos años, y están cobrando un impulso cada vez mayor.

Desde un punto de vista del aprendizaje, las competencias son procesos genéricos que posibilitan al sujeto saber, sentir y hacer de acuerdo a modelos, cuyo resultado se muestra de manera evidente y contundente en el “de acuerdo a la norma”; es decir, en saber, sentir y hacer bien ese saber, ese sentir y ese hacer.

Si consideramos que las competencias abarcan situaciones genéricas entonces la generación de conocimiento debe garantizar esta producción y en un sentido estricto se deben desarrollar condiciones para ello. Es aquí donde aparecen las habilidades.

Una habilidad es el proceso por el cual el sujeto realiza operaciones internas para el desarrollo de ciertas actividades de acuerdo a protocolos establecidos que se verán reflejadas en acciones externas. Las habilidades se expresan en actividades que buscan el desempeño de algo más, esta meta se logra a partir de cómo se ponen en práctica ciertos lineamientos que permiten la calidad en el resultado.

Las habilidades parten de las condiciones físicas del sujeto, con ellas se nace y vive cotidianamente. A partir de esta determinación la persona puede desarrollar las habilidades de índole cognitiva, sensitiva y pragmática. En este desarrollo el resultado óptimo se garantiza. La destreza, hacer bien algo, es la consecuencia de este proceso. Las habilidades son múltiples, deben desarrollarse a través de una serie de procesos determinados. Al estar en el ámbito de la cognición, de la operación práctica y de las actitudes pueden abarcar todas las dimensiones del acontecer humano.

Las habilidades pueden desarrollarse por dos vías, por repetición o por método. En un proceso educativo se debe privilegiar este segundo aspecto, pues involucra una estrategia de aprendizaje, la cual debe implementarse en los ámbitos de la enseñanza de la investigación.

### Habilidades para la investigación

Todas las habilidades comparten dos características que pueden considerarse rasgos constitutivos de su naturaleza: por un lado, desarrollar una habilidad implica que entren en función diversos procesos cognitivos en desempeños (acciones y operaciones) que realiza un individuo hábil; y por el otro, demanda poner en juego ciertas actitudes y hábitos personales. Si bien es cierto que el individuo ya ha desarrollado ciertas habilidades antes de realizar una investigación, será necesario detenernos y tomar conciencia de ellas.

Moreno Bayardo agrupa en núcleos las habilidades para la investigación de acuerdo a sus semejanzas y características.

| Perfil de habilidades investigativas |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Núcleo A: Habilidades de percepción: | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilidad a los fenómenos</li> <li>• Intuición</li> <li>• Amplitud de percepción</li> <li>• Percepción selectiva</li> </ul>                                                                                                                                        |
| Núcleo B: Habilidades instrumentales | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominar formalmente el lenguaje: leer, escribir, escuchar, hablar</li> <li>• Dominar operaciones cognitivas básicas: inferencia (inducción, deducción, abducción), análisis, síntesis, interpretación</li> <li>• Saber observar</li> <li>• Saber preguntar</li> </ul> |
| Núcleo C: Habilidades de pensamiento | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pensar críticamente</li> <li>• Pensar lógicamente</li> <li>• Pensar reflexivamente</li> <li>• Pensar de manera autónoma</li> <li>• Flexibilizar el pensamiento</li> </ul>                                                                                             |

| <b>Perfil de habilidades investigativas</b>                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Núcleo D: Habilidades de construcción conceptual              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropiar y reconstruir las ideas de otros</li> <li>• Generar ideas</li> <li>• Organizar lógicamente, exponer y defender ideas</li> <li>• Problematizar</li> <li>• Desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio</li> <li>• Realizar síntesis conceptual creativa</li> </ul>                                                                                                                                                  |
| Núcleo E: Habilidades de construcción metodológica            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir el método de investigación</li> <li>• Hacer pertinente el método de construcción del conocimiento</li> <li>• Construir observables</li> <li>• Diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información.</li> <li>• Manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información</li> </ul>                                                                                   |
| Núcleo F: Habilidades de construcción social del conocimiento | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajar en grupo</li> <li>• Socializar el proceso de construcción de conocimiento</li> <li>• Socializar el conocimiento</li> <li>• Comunicar</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Núcleo G: Habilidades metacognitivas                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivar la involucración personal con el objeto de conocimiento</li> <li>• Autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación del conocimiento</li> <li>• Autocuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento</li> <li>• Revalorar los acercamientos a un objeto de estudio</li> <li>• Autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la Investigación</li> </ul> |



*Proponemos que la investigación —como eje transversal e inherente al nivel medio superior y al Colegio de Ciencias y Humanidades— se le asigne el lugar que le corresponde en las políticas de formación de profesores, en la revisión del plan de estudios del Colegio.*

De una revisión minuciosa de los núcleos de habilidades podemos decir que algunos son parte inherente del Colegio, otros son propios de niveles educativos como licenciatura y posgrado. Cabe ahora plantear una propuesta de trabajo en el Colegio que revalorice a la investigación como eje pedagógico.

### Propuesta

Siguiendo a Bazán y Terán podemos plantear que la Educación Media Superior tiene un conjunto de funciones y prioridades, entre las que destacan aquellas que consideramos se relacionan con la investigación, como son las siguientes:

- La misión de la educación media superior es enseñar a pensar.
- Es necesario desarrollar en el alumno una mayor capacidad de búsqueda, de contrastación, de verificación y de expresión.
- Se pretende que el joven de EMS logre una autonomía de pensamiento que lo haga reflexivo de la

cultura, de sus valores y de la orientación que éstos dan a toda su vida.

- Se trata de que logre un horizonte educativo amplio, lo cual implica la reflexión y la investigación sobre los propios conocimientos, habilidades y actitudes.
- Habrán de llegar a ser sujetos que saben por qué saben, es decir, son conocedores, responsables de sus opciones cognitivas y de sus decisiones, e inseparablemente, de las razones que las justifican.
- No podrán saber todo de todo, pero sí todo lo que requieren para aprender de todo, cuando saber algo les sea necesario.
- Desarrollarán capacidad para aprender.

Si consideramos estos puntos, podemos afirmar que la enseñanza de la investigación es un aprendizaje indispensable en el Bachillerato y que se relaciona directamente con los siguientes núcleos de habilidades: Instrumentales, de Construcción Metodológica, de Construcción Conceptual, y Metacognitivas. Trabajar sobre ellas implica un compromiso que se ha



CMG

prospuesto en búsqueda de priorizar otros saberes y habilidades.

Proponemos que la investigación — como eje transversal e inherente al nivel medio superior y al Colegio de Ciencias y Humanidades— se le asigne el lugar que le corresponde en las políticas de formación de profesores, en la revisión del plan de estudios del Colegio.

## Conclusión

La investigación es un aprendizaje indispensable para la formación de los alumnos en cualquier nivel. De ello depende la capacidad de producción de conocimiento y la independencia de pensamiento. Sabemos del lugar secundario que tiene la investigación en el país debido a las políticas públicas y a la priorización del conocimiento bancario. Desde el Colegio y desde la UNAM se debe contribuir a que esta situación cambie incidiendo en la enseñanza de la investigación como un aprendizaje que defina e identifique al CCH, como lo fue durante los años 70 y 80.

Recuperar la idea de los núcleos de habilidades nos parece pertinente en la medida que integran un conjunto de saberes y actitudes que son útiles para la vida cotidiana, académica y profesional. La enseñanza de la investigación debe ser un eje pedagógico indispensable en el Bachillerato nacional e inherente al Colegio de Ciencias y Humanidades, se debe revisar el lugar que ocupa la investigación en los Planes de Estudio, y en las Áreas de de Talleres de Lenguaje y Comunicación e Histórico Social.

Los saberes, habilidades y actitudes que derivan de la investigación no deben considerarse secundarios o complementario a la enseñanza de la lengua, sino paralelos, pues son necesarios para cubrir los perfiles que se han propuesto como ideales en el Bachillerato de la UNAM.

## Fuentes de consulta

1. Bazán Levy, José de Jesús, (2001), "Horizontes actuales de la educación media superior, en *Educación media superior. Aportes*, Volumen I, México: Colegio de Ciencias y Humanidades, pp. 15–46.
2. Díaz Barriga, Ángel, (1993), "Investigación, formación y currículum. Notas para una discusión", en *Cuadernos del CESU*, núm. 31, México: UNAM.
3. Sánchez Rivera, Virginia, (2001), "El modelo educativo del bachillerato y los jóvenes", en *Educación media superior. Aportes*, Volumen I, México: Colegio de Ciencias y Humanidades, pp. 197–208.
4. Moreno Boyardo, María Guadalupe, (2002), *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, México: Universidad de Guadalajara.
5. Moreno Bayardo, Guadalupe, (2005), "Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación" en *REICE*, Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol. 3, No. 1, México: Universidad de Guadalajara, pp. 520–540.
6. Lloréns Baez, Luís y Castro Murillo, María Luisa, (2008), *Didáctica de la investigación*, México: Universidad de Baja California, M.A. Porrúa.
7. Reyes Esparza, Ramiro, (1993), "La investigación y la formación en las escuelas normales", en *Cero en Conducta*, año 8, núm. 33–34, mayo, México.
8. Rojas Soriano, Raúl, (1992), *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*, México: Plaza y Valdez.
9. Terán Olguín, Rito, (2001), "Los desafíos de la enseñanza media superior", en *Educación media superior, Aportes*, (Volumen I), México: Colegio de Ciencias y Humanidades, pp. 91–112.
10. Sánchez Puentes, Ricardo, (1987), "El caso de la enseñanza de la investigación histórico-social en el CCH", en *Cuadernos del CESU*, núm. 6, México: UNAM.
11. \_\_\_\_\_, (1991), "Por una didáctica diferente de la investigación en la enseñanza media superior", en *Cuadernos del CESU*, núm. 25, México: UNAM.
12. \_\_\_\_\_, (1995), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en Ciencias Sociales y Humanas*, México: CESU-ANUIES, México.

# ¿Qué es y para qué estudiar historia?

Valeria Hinojosa Manrique\*

\* Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan.

En el transcurso de nuestra trayectoria estudiantil ocasionalmente hemos escuchado ¿y esto para qué me va a servir?, una pregunta que se deriva de una gran confusión de lo que nos están enseñando. Sólo en algunas ocasiones nuestros profesores supieron dar respuesta, profesores que a través de su cátedra respondían a la pregunta por sí sola, y otros que alejados de su quehacer docente simplemente se podrían considerar expertos en una disciplina. En esta breve reflexión se abordarán algunas de las implicaciones que intentan dar respuesta a la pregunta inicial haciendo referencia específica al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, una disciplina con la que se propone iniciar a los estudiantes en el conocimiento y proceder histórico: tarea ardua, pero que en el libro Antimanual del mal historiador se complementan y detallan algunos de los planteamientos aquí vertidos.

Al comenzar a intentar descifrar qué es la Historia, surgen muchas otras preguntas, entre ellas, ¿cuándo se inició la Historia? Y la respuesta, como todo en Historia, es un gran debate; dentro de los orígenes de la acción de historiar, los vestigios, pinturas rupestres y demás fuentes históricas, nos dicen que en las sociedades más prehistóricas se hacía Historia; sin embargo, también sabemos que durante el Siglo V, Herodoto de Halicarnaso redactó "Historias", una compilación de nueve tomos en las que describió las costumbres y los enfrentamientos entre bárbaros y griegos durante las Guerras Médicas en la antigua Grecia.

La característica distintiva entre éste y otros escritos anteriores o de la época, consistió en que dicho historiador griego, comenzó a escribir el relato de los acontecimientos desde una visión mundial, con la conciencia del carácter histórico de la cultura, y de examinar los hechos sociales, buscando la ley que rige la ac-

ción de los hombres<sup>1</sup>, es decir, comenzaba a dejar de lado aquellas crónicas de glorias que únicamente engrandecían a los personajes o enumeraban los sucesos pasados y comenzaba a recopilar la documentación que describía al mundo antiguo, a través de fuentes orales, listas, documentos oficiales, literatura de esos tiempos, etcétera; de esta forma, la acción de indagar el pasado bajo una mirada más “objetiva” comenzaba a tomar forma. Sin embargo, y aunque existan diferentes puntos de vista en cuanto a los orígenes de la Historia, no debemos omitir que el Hombre es el único ser con capacidad de autognosis, quien tiene la conciencia de trascender, de actuar, de producir, y por lo tanto, de hacer la Historia.

Otra de las preguntas comunes respecto a la Historia deriva de su significado: ¿qué es la Historia?, lo que nos lleva a cuestionar, a cuál Historia se hace referencia, es decir, nos podríamos colocar frente a una clasificación básica y discernir entre la Historia anecdótica (de donde obtenemos datos de un hecho histórico), descriptiva (proporciona información detallada y recopila datos), cronológica (simple sucesión de fechas y nombres), ideológica (donde se glorifica al Estado, o se construyen héroes sin llegar a la verdad) o científica (basada en el conocimiento, investigación y comprensión de los hechos históricos, y fundamentada en la verdad, el juicio crítico, al análisis científico y la metodología).

En este sentido, y en atención al marco académico-científico en el que nos si-



CMG

tuamos, me referiré específicamente a la visión científica de la Historia, la que denominaremos Historia objetiva; aquella que para Schopenhauer no podía considerársele ciencia, más que como un saber que hablaba de los individuos, los hechos irrepetibles y únicos, lo cual era suficiente impedimento para llevar a cabo las generalizaciones que la “verdadera ciencia” lleva a cabo para lograr el análisis. Trabajemos entonces, con la Historia que Bloch denomina como la ciencia de los Hombres en el tiempo<sup>2</sup>, aquella ciencia que basa su carácter científico en la explicación objetiva y racional de la realidad, que posibilita la obtención metodológica de conocimientos y permite la interpretación sistematizada y analítica de los hechos, la Historia que ubica temporal y espacialmente los distintos acontecimientos históricos para estudiarlos, comprenderlos e identificarlos en el presente, y concluir en planteamientos críticos y fundamentados.

En la obra de Historia ¿para qué?, tanto Luis Villoro como Carlos Pereyra, plantean la Historia a la que nos referimos a través de una clara distinción que hacen

1 Brom Juan, *Para comprender la Historia*, México, Editorial Nuestro Tiempo, 2001, p. 23.

2 Sobre esta concepción véase Bloch Marc, *Introducción a la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985.



CMG

de la función de la Historia: por un lado, plantean la función cognoscitiva u objetividad de la historia, aquella historia imparcial que habla de los datos y las fechas, del suceder de los hechos en sí, sin juicios de valor, y que cuenta con la cualidad de la cientificidad<sup>3</sup>. Por otro lado, refieren a la función social de la Historia o lo que denominamos la Historia subjetiva, la cual consiste en las múltiples formas de interpretar un hecho histórico con toda la carga “tendenciosa” que un juicio de valor pueda contener acompañada de igual manera de todo un cuerpo ideológico<sup>4</sup>, pero que aún así, poco podría alejarse de la primera función para llevarse a cabo.

.....

3 Pereyra, Carlos, et al., *Historia ¿para qué?*, México, Siglo XXI.

4 Pierre, Vilar, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona, Editorial Crítica, 2005. (libros de Historia).

Al concebir la Historia como una enumeración seca de acontecimientos pasados, nos olvidamos del verdadero sentido que tiene el quehacer histórico, no solo de la documentación exacta y parcial de los acontecimientos pasados, sino de la interpretación científico-histórica que trata de dar cuenta de la realidad en su momento, y de intentar explicar el porqué y para qué de los acontecimientos históricos cuestionando la relación que guardan entre sí. Recordemos que el historiador, aborda el estudio de un objeto intangible, un momento del acontecer humano que ha quedado en el pasado y que sólo puede acceder a éste mediante la consulta de documentos. Es por ello, que la importancia de enseñar y aprender Historia radica en que si no se ha conocido y distinguido la Historia objetiva, la historia del qué, cuándo, quién, dónde, cómo, nunca lograremos entender el porqué y mucho menos llegaremos al para qué.

Dentro de una innumerable lista de respuestas al para qué, y en el sentido de nuestro contexto educativo, primeramente identificamos que es por medio del estudio de la Historia que se realiza (casi siempre) la educación cívica de las personas lo que supone una sociedad más desarrollada y todo lo esto conlleva, porque al resaltar los principales procesos históricos y relacionarlos con las habilidades intelectuales se propiciará la reflexión para el desarrollo de actitudes y valores éticos. Cuando distingamos la función ideológica de la función cognoscitiva de la Historia, sabremos tam-

bién que existen diferentes corrientes de interpretación histórica y la dimensión en que el contexto del historiador influye en él para realizar sus planteamientos. El intentar comprender una coyuntura en nuestra realidad inmediata nos llevará a indagar en los antecedentes y en las causas, la dialéctica de Braudel o el carácter regresivo de la historia según Chesneaux <sup>5</sup>, porque en tanto se le otorgue valor a los hechos pasados, más fácil será ubicarlos en el presente. Por ello, también es importante la correcta ubicación espacial y temporal de los acontecimientos económicos, políticos, sociales, e ideológicos (apoyados con la lectura de mapas históricos), para identificar las interrelaciones y niveles de impacto entre el acontecer de la historia Universal con la Historia Nacional.

En el mismo tenor, el conocimiento histórico se hace necesario para el proceso de asimilación de nuestro papel dentro del entorno social; entender aspectos de identidades, de estructuras y de problemas sociales. El conocimiento de la Historia, debe servir para identificarnos como un ser histórico, parte de una nación y del mundo, porque en la medida en que se estrechan las relaciones internacionales y se influyen los hechos políticos y económicos, se hace necesaria la comprensión de las situaciones que nos llevan a hacer historia trascienden de la individualidad a las necesidades colectivas. Se trata de adquirir una conciencia histórica que nos ubique en tiempo y espacio, que nos lleve a comprender que toda obra cultural se produce en una sociedad en constante cambio, y entender las justificaciones de las luchas sociales, porque un Hombre solo no hace historia.

En nuestro quehacer histórico, no debemos perder de vista los nexos entre el pasado y el presente, la problematización y el cuestionamiento de los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales

de la humanidad, con el único objetivo de analizarlos y criticarlos, más no de enjuiciarlos como escribía el historiador francés Lucien Febvre, y erróneamente, intentar analizarlos de forma aislada. Conocer la interrelación de los factores económicos, políticos, sociales y culturales para comprender el carácter multi-causal de los acontecimientos y de los procesos históricos, indagar en el pasado y construir conocimientos, entender que la Historia es dialéctica porque cuenta con procesos, rupturas, coyunturas y cambios que no se pueden explicar sin relacionar pasado y presente

Finalmente y tomando en cuenta el contexto académico dentro del área de lo Histórico Social, cada uno de nosotros debemos promover en los estudiantes el desarrollo de una concepción integral a través del ejercicio interdisciplinario del conocimiento, ejercitarlo en la transdisciplinariedad, donde la Historia tiene un papel fundamental en tanto que busca la comprensión de las líneas fundamentales del desarrollo histórico, y ello la convierte en la base para la comprensión de las demás Ciencias Sociales y las Humanidades. La importancia de enseñar Historia a nuestros estudiantes, radica en promoverles una actitud crítica, propositiva, flexible, tolerante, reflexiva, pero ante todo, fundamentada.

### Fuentes de consulta

1. Brom, Juan, (2001), *Para comprender la Historia*, México: Editorial Nuestro Tiempo.
2. Bloch, Marc, (1985), *Introducción a la historia*, México: Fondo de Cultura Económica.
3. Chesneaux, Jean, (2000), *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*, México: Siglo XXI.
4. Pereyra, Carlos, et al., (2010), *Historia ¿para qué?*, México: Siglo XXI.
5. Vilar, Pierre, (2005), *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Barcelona: Editorial Crítica.

.....

5. Chesneaux, Jean, *¿Hacemos tabla rasa del pasado? A propósito de la historia y de los historiadores*, México, Siglo XXI, 2000.



# ¿Por qué enseñar-aprender Bioética en el CCH?

Salvador Rangel E. y Humberto Serrano T.\*

\* Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan.

**J**ueves 19 de abril de 2012. CCH Naucalpan, a un costado de la biblioteca. Una pareja se detiene a platicar. Ella baja la cabeza y le musita algo a él. ¡No puede ser! —dice Mario a Daniela, a la vez sorprendido y molesto— ¿por qué no te cuidaste? Y ahora ¿qué vamos a hacer?

No lo sé, le responde Daniela afligida y en espera de apoyo por parte de Mario, su novio, con quien tuvo relaciones sexuales por primera vez, hace justo un mes y medio. Mario le comenta que su amigo Víctor vivió esa situación con su novia Jimena y recurrieron al aborto. Daniela se pone lívida, desconcertada le dice que no sabe si eso es correcto o no. ¿Abortar será lo más adecuado? piensa.

Ante el desconcierto de Daniela, Mario le comenta que sería peor traer al mundo a una criatura a sufrir, pues ellos no cuentan con las condiciones para mantener a un bebé, ni brindarle todo lo que ello conlleva. Así que esa es la única opción, concluye Mario.

Por la noche, Daniela se entera vía internet que durante el 2008, en México se realizaron 880 000 abortos entre mujeres de 15 a 44 años y que el 50% de los mexicanos están de acuerdo en su práctica bajo ciertas circunstancias<sup>1</sup>. Y que de abril de 2007 a abril de 2012, 120 mil 541 mujeres solicitaron información acerca de la Interrupción Legal del Embarazo (ILE), que de 99 mil 858 que lo solicitaron, 77 mil 524 lo llevaron a cabo; lo que significa que 22 mil 334 ya no lo hicieron y no indicaron sus razones para ello<sup>2</sup>. Ahora Daniela está más confundida y sigue sin saber qué hacer ¿Tú qué harías en esa situación? ¿Qué le aconsejarías? Vaya problema ¿no?

El escenario es ahora una habitación de paredes blancas con una pequeña ventana que tiene mica en lugar de cristales y está

protegida por una reja. Víctor se despierta y se sorprende pues no le es familiar dicha habitación. No sabe cómo llegó ahí ni por qué. Al tratar de levantarse se lo impide una cinta que le cubre los brazos y le mantiene unido a la estructura metálica de la cama. En su brazo izquierdo hay una aguja conectada a una pequeña manguera que le suministra un líquido, suero, supone al ver el frasco al otro lado de la manguerita.

Justo en ese instante se abre la puerta de la habitación y entran su hermano mayor, Manuel y la madre de ambos. Ella, afligida y con ojos hinchados por llorar, cambia su expresión al ver que su hijo está despierto. Mientras ella se abalanza hacia Víctor y toma su cabeza que baña en lágrimas de alegría, Manuel detrás de ella grita a Víctor: ¡Ya estarás contento! ¡Mira cómo tienes a mi mamá! ¡Si quieres morirte hazlo, pero a ella ya no la friegues más! ¡Todo por tu maldita adicción! ¡Tus pinches drogas se la están acabando! ¡Bien sabes que no debes entrarle a eso y sigues! ¡Ojalá te hubieras quedado en el viaje!

De pronto, Víctor recuerda que está muy mal de los riñones, que requiere de un trasplante para sobrevivir y que sólo su mamá es compatible; pero sus hermanos no quieren que sea donadora, pues por su diabetes y edad temen un mal desenlace. Ante dicha situación Víctor se ha refugiado en las drogas desde hace unos meses. Recuerda que fue al departamento de Javier, su amigo de toda la vida, y aprovechando una salida de éste a la tienda se drogó con dosis muy altas, con la intención de olvidar su problema o morir. ¿Por qué no?, se pregunta Víctor, cuando todos te niegan su apoyo y estás prácticamente condenado a morir tan joven.

En México, sólo 20 mil de 100 mil personas que requieren un órgano o tejido para mejorar su salud podrán disponer de él, los demás están a la

espera de que un verdadero milagro mejore su condición. 80 mil potenciales receptores ven lejana la posibilidad de un trasplante por falta de información y los mitos generados al respecto en la sociedad. En nuestro país el número anual de muertes por problemas que podrían resolverse con un trasplante es alto: enfermedades renales 8 mil, cardiovasculares 90 mil, hepáticas 45 mil<sup>3</sup>, y así por el estilo. ¿Será válido que mueran tantas personas por la falta de información, mitos, y poca solidaridad de los donantes, quienes son generalmente familiares de los pacientes? ¿Quién determina si una persona posible donadora puede hacer o no tal regalo de vida? ¿Qué harías tú en una situación similar?

Podría pensarse que los cuadros anteriores pertenecen a una novela trágica, sin embargo, no son situaciones alejadas de la realidad, sino por el contrario. Día a día nos enfrentamos con una serie de situaciones que independientemente de la idiosincrasia particular se convierten



CMG



en problemas que abarcan el área de la ética, convirtiéndose en problemas bioéticos; otros ejemplos de ellos son: la eutanasia, la fecundación in vitro, la ingeniería genética, los alimentos transgénicos y los problemas ambientales, entre otros. No obstante, para enmarcarlos como problemas bioéticos, es necesario definir esta disciplina.

La bioética es una asignatura que tiene su sustento en la concepción de la vida como un valor en sí, que es base, soporte y fundamento para que cualquier otro valor moral pueda desarrollarse en su proyección personal y social. A pesar de la falta de una definición absoluta del término de bioética, debe señalarse que es un vocablo relativamente nuevo, empleado por primera vez en 1971, y que se refiere al intento de reflexión sistemática de índole ético-filosófico sobre problemas que plantean la intervención del hombre sobre los seres vivos. Se refiere al estudio sistemático y profundo de la conducta humana en el campo de las ciencias de la vida y de la salud a la luz de los valores y de los principios morales. Es indispensable no pasar por alto el contexto histórico, social y cultural, pues lo que en algunas sociedades resulta normal en otras no lo es y viceversa.

Asimismo, es fundamental considerar que la vida humana incluye el concepto de calidad, por vida humana no se entiende tan solo el hecho de existir, la existencia como mera contraposición a la muerte sino también una vida que tenga la calidad y la dignidad de ser llamada humana. Para ser considerada como tal deben brindarse a la persona los requerimientos básicos como alimento, vestido, vivienda, etcétera; además de respeto, educación y la libertad de elección para actuar con-

forme a la normatividad de su conciencia y la protección de la vida. Concretamente, la Bioética es la disciplina que combina el conocimiento biológico con el de los valores humanos. Esta disciplina ha renovado notablemente la ética médica tradicional generando grandes debates acerca de los derechos de las futuras generaciones.

Por su alcance interdisciplinario se hace necesario que el estudio de la bioética se integre a los planes de estudio hoy día, pues si en los últimos 50 años el desarrollo científico ha sido mucho mayor que en todos los siglos pasados, es lógico pensar que todos los esquemas sociales humanos han cambiado también. Se re-

quiere una revisión de situaciones ya existentes desde hace siglos, y de las nuevas que han aparecido con el avance de la ciencia.

El Colegio de Ciencias y Humanidades dentro de su filosofía educativa contempla un enfoque humanista que no escapa a los planteamientos científicos actuales. Para seguir ofreciendo un modelo educativo eficiente, debe brindar a

sus alumnos los elementos, conocimientos, habilidades y competencias que le permitan una inclusión adecuada al campo y ritmo laboral actual. Gran parte de la visión crítica que se fomenta en los alumnos del Colegio podría brindarse a través del estudio de la Bioética, pues implica poner en juego capacidades, conocimientos, análisis y disquisiciones diversas e interdisciplinarias. Todas las asignaturas académicas enfrentan en algún momento situaciones que caen dentro del campo de la Bioética. En este momento de análisis de los Planes y Programas de estudio sería interesante considerar la propuesta de que se incluya el estudio de la Bioética.

*Para seguir ofreciendo un modelo educativo eficiente, debe brindar a sus alumnos los elementos, conocimientos, habilidades y competencias que le permitan una inclusión adecuada al campo y ritmo laboral actual.*

La propuesta anterior no es fácil de solucionar y mucho menos de aplicar, pues aparecen de inmediato interrogantes tales como ¿quiénes serían los profesionales más adecuados, dentro del Colegio, para impartir dicha disciplina? ¿Cuáles serían los contenidos? ¿Se presentaría dentro del marco de alguna asignatura existente o sería necesario crear una nueva? ¿En qué nivel del Plan de Estudios se impartiría? ¿Se impartiría sólo un curso? ¿Qué necesidades concretas cubriría? ¿Dada su multidisciplinariedad se presentaría como un eje básico en el Plan de estudios? ¿Prepararía a los egresados para tomar mejores decisiones profesionales? ¿Sería un factor que ayude a disminuir algunos de los problemas que se presentan en la comunidad del Colegio, tales como embarazos no deseados, adicciones a drogas, falta de solidaridad, etcétera?

Por tratarse de una situación que permea la instrucción, educación y formación

de los alumnos, quienes como personas tienen derecho a un buen nivel educativo en dichas áreas, debe considerarse una última pregunta: ¿es éste un problema bioético?

### Fuentes de consulta

1. (2012), "Aborto en México", recuperado en proceso.com.mx. Recuperado, <http://www.proceso.com.mx/?p=306309>, 30 de septiembre de 2012, a las 09:16.
2. (2011), "Principales problemas de la Bioética", recuperado en <http://www.buenastareas.com/ensayos/Principales-Problemas-De-La-Bio%C3%A9tica/2273332.html>, mayo de 2011.
3. (2010), "Donación de órganos en México", recuperado <http://www.buenastareas.com/ensayos/Donacion-De-Organos-En-Mexico/362651.html>, mayo de 2010.
4. (2007), "Qué es Bioética" en, Revista Colombiana de Bioética, recuperado en [http://www.bioeticaunbosque.edu.co/publicaciones/que\\_es\\_bioetica.htm](http://www.bioeticaunbosque.edu.co/publicaciones/que_es_bioetica.htm), marzo de 2007.
5. [www.ugr.es/~eianez/Biotecnologia/bioetica.htm](http://www.ugr.es/~eianez/Biotecnologia/bioetica.htm)



### XXXIV Feria Internacional del Libro del Palacio de Minería

Ciudad de México, Tacuba núm. 5, Centro Histórico.  
Del 20 de febrero al 4 de marzo de 2013

Estado Invitado: Quintana Roo

Jornadas Juveniles 25, 26 y 27 de febrero

# ¿Por qué enseñar/aprender matemáticas bajo la visión de la resolución de problemas?

Luz Manuel Santos Trigo\*

\* Cinvestav. Instituto Politécnico Nacional.

**L**a resolución de problemas es una actividad fundamental en el desarrollo de las matemáticas. Se reconoce que los procesos de formulación de problemas, la búsqueda de métodos para resolverlos, los intentos de solución y sus soluciones contribuyen directamente en la construcción y el desarrollo de las matemáticas. Así, la información que caracteriza las actividades de resolución de problemas (¿cómo se formula un problema o una definición?, ¿qué procesos de pensamiento se exhiben en la resolución de problemas?, ¿cómo se sustenta una relación matemática?, o ¿cómo se comunica la solución de un problema?) resulta importante para organizar, estructurar y promover el estudio o aprendizaje de los estudiantes.



CMG

Desde hace varias décadas, un gran número de países identifica a la resolución de problemas como un eje importante en la estructura y organización de propuestas del currículo matemático (Santos Trigo, 2007). Se sugiere que el enfocar la atención hacia la resolución de problemas puede guiar a los estudiantes en el proceso de comprender conceptos matemáticos, en el desarrollo de estrategias y recursos y en formas de pensar acerca de la disciplina que reflejen de manera consistente la actividad matemática. Sin embargo, el énfasis en la resolución de problemas no implica un consenso sobre las formas de organizar y estructurar las actividades que promuevan el desarrollo del conocimiento matemático de los estudiantes. Como consecuencia, resulta necesario identificar los rasgos fundamentales alrededor de una propuesta para aprender o desarrollar un conocimiento matemático a partir de la resolución de problemas. En este artículo se intenta identificar los principios fundamentales que rigen y sustentan una propuesta de aprender matemáticas con énfasis en la resolución de problemas.

Un aspecto importante en la resolución de problemas como propuesta de aprendizaje se relaciona con el desarrollo de un método inquisitivo, por parte de los estudiantes, al interactuar con situaciones matemáticas. Así, el estudiante constantemente formula preguntas y busca diversas maneras para responderlas. ¿Cómo se construye una propuesta que enfatice la resolución de problemas en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cuál es el papel del profesor en un escenario de aprendi-



CMG

zaje que promueva el desarrollo del conocimiento matemático en términos de la resolución de problemas? La discusión de este tipo de preguntas ofrece información importante para los profesores que intenten relacionar y promover el aprendizaje. En este contexto, se comienza con una serie de preguntas que intentan establecer un marco de referencia que sustente actividades de resolución de problemas en la construcción del conocimiento matemático de los estudiantes.

### **A. ¿Qué es la resolución de problemas como una propuesta para el desarrollo o construcción del conocimiento matemático de los estudiantes?**

La resolución de problemas es una forma de interactuar y pensar acerca de las

situaciones (problemas o conceptos) que demandan en los procesos de comprensión y solución el empleo de recursos y estrategias matemáticas. La resolución de problemas se sustenta en el desarrollo y empleo de un método inquisitivo que permite al estudiante conceptualizar a las matemáticas como un conjunto de dilemas o preguntas que se representan, exploran y responden a partir de recursos, estrategias y formas de razonar que son consistentes con el quehacer de la disciplina. Es decir, aprender matemáticas va más allá de que el estudiante domine un conjunto de reglas, algoritmos, fórmulas o procedimientos para resolver listas de problemas rutinarios. Involucra problematizar la situación, pensar distintas maneras de comprender o resolver un problema, utilizar diversas representaciones, encontrar el significado o interpretar la solución y comunicar resultados. Así la resolución de problemas es un dominio inquisitivo donde los estudiantes formulan preguntas, identifican conjeturas o relaciones, buscan varias maneras de sustentarlas (incluyendo argumentos formales) y presentan resultados. Implica el desarrollo de una disposición para cuestionar, explorar preguntas y desarrollar una comprensión matemática dentro de una comunidad que valore y aprecie el trabajo individual y de colaboración, y la necesidad de reflexionar constantemente sobre el proceso de construcción del conocimiento. Además, el proceso de resolver problemas o comprender un concepto matemático, involucra ciclos iterativos de discusión y colabo-



CMG

ración en los que se expresan, revisan, contrastan, interpretan, refinan sus ideas y métodos de solución.

### **B. ¿Qué tipos de problemas o situaciones son importantes para que los estudiantes desarrollen un método inquisitivo?**

El proceso para abordar una situación matemática y las metas que se intentan alcanzar en

su resolución caracterizan su naturaleza e importancia. Es decir, no es necesario identificar una serie de características en las actividades de resolución de problemas. Los ejercicios rutinarios pueden ser un medio importante para que los estudiantes transformen los enunciados iniciales en actividades que demanden el uso de diversos contenidos y procesos matemáticos como el uso de diversas representaciones, búsqueda de relaciones y la utilización de distintos argumentos para sustentar y comunicar resultados. Un aspecto importante en esta caracterización es que la comprensión de las ideas matemáticas, conllevan un proceso de reflexión. Lo relevante en esta visión es que el estudiante desarrolle recursos, estrategias y herramientas que le permitan recuperarse de posibles dificultades iniciales, y afiance sus formas de pensar acerca de su propio aprendizaje y la resolución de problemas. De manera general, es importante ofrecer oportunidades a los estudiantes para interactuar con situaciones que involucren contextos variados y además se valore y promueva:

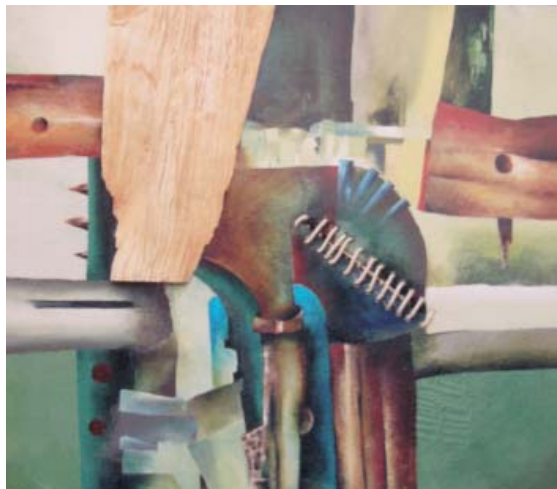
- i) La búsqueda de diferentes métodos o caminos para resolver un problema o situación. Además, es importante que el estudiante contraste las cualidades y procesos matemáticos asociados con los diversos métodos de solución.
- ii) La discusión de actividades que orienten a los estudiantes hacia la formulación de nuevas preguntas y extensiones de los problemas.
- iii) El reconocimiento de que algunos métodos de solución pueden aplicarse a un conjunto de problemas.

La meta no es solamente reportar una respuesta sino identificar y contrastar diversas maneras de representar, explorar, resolver y extender el problema. Así, más que centrar la discusión sobre lo que sería un problema lo que interesa es que la actividad sea considerada por los estudiantes como un punto de partida para involucrarse en un proceso inquisitivo que les permita formular y explorar diversas relaciones matemáticas (Santos-Trigo & Camacho-Machín, 2009).

**C. ¿Cuáles son los contenidos fundamentales de la educación preuniversitaria, por ejemplo, y cómo se estructuran u organizan en términos de actividades de resolución de problemas? ¿Cómo hacer visible en la propuesta la interdependencia entre los contenidos y los procesos del quehacer o práctica de la disciplina?**

No existe un consenso sobre una propuesta curricular, que refleje la resolución de problemas, debe incluir en términos de contenidos, más allá de utilizar solamente un discurso o de señalar la necesidad de fomentar las actividades propias de esta perspectiva. En la resolución

de problemas interesa que los estudiantes identifiquen, representen, exploren y justifiquen diversas conjeturas asociadas con la comprensión de los conceptos matemáticos, entonces, resulta esencial que el currículo se organice alrededor de las ideas o conceptos fundamentales que se deben estudiar de manera profunda en los distintos niveles educativos. Es decir, es necesario transformar las listas extensas de temas o contenidos que aparecían en las propuestas tradicionales del currículo en un conjunto de temas relevantes donde se muestre su desarrollo y las formas de conectarse con diversos dominios que antes se estudiaban de manera independiente, como el álgebra, la geometría, la estadística, el cálculo y la probabilidad. Existen varios caminos para organizar y estructurar contenidos matemáticos. Por ejemplo, conceptos relacionados con el razonamiento proporcional y el estudio de la variación son esenciales en la formación del estudiante y pueden ser los ejes que estructuren una propuesta del currículo. En los procesos de comprensión y empleo de conceptos fundamentales interesa que los estudiantes reflexionen de manera profunda acerca de las diversas representaciones y significados asociados con esos conceptos, así como en su apli-



CMG

*el entendimiento o comprensión de las ideas matemáticas no es un proceso final sino gradual y dinámico que se va robusteciendo en función de la necesidad de responder y resolver series de cuestionamientos que emerjan dentro y fuera de la propia comunidad de aprendizaje.*

cación en la resolución de problemas situados en varios contextos. La resolución de problemas es una forma de pensar que construye el estudiante donde se destaca un proceso inquisitivo y de reflexión que le permite cuestionar y examinar no solo las ideas y conceptos matemáticos, sino también los enunciados y representaciones de los problemas.

**D. ¿Qué significa aprender o construir el conocimiento matemático en términos de la resolución de problemas? ¿Cómo los estudiantes desarrollan o construyen las ideas matemáticas? ¿Qué formas de pensar manifiestan y exhiben los estudiantes en la resolución de problemas?**

Una forma de promover y caracterizar el desarrollo del pensamiento matemático de los estudiantes en la resolución de problemas consiste en analizar el comportamiento y las competencias de los alumnos a partir de un conjunto de dimensiones interconectadas:

- i) El conocimiento o recursos básicos que incluye definiciones, hechos, fórmulas, algoritmos y conceptos fundamentales asociados con un dominio matemático particular o tema

- ii) Las estrategias cognitivas o heurísticas que involucran formas de representar y explorar los problemas con la intención de comprender los enunciados y plantear caminos de solución. Algunos ejemplos de estas estrategias son dibujar un diagrama, buscar un problema análogo, establecer submetas, descomponer el problema en casos simples, etcétera.
- iii) Las estrategias metacognitivas que involucran conocimiento acerca del funcionamiento cognitivo propio del individuo (¿qué necesito? ¿cómo utilizo ese conocimiento?) y estrategias de monitoreo y control del propio proceso cognitivo (¿qué estoy haciendo? ¿por qué lo hago? ¿a dónde voy?)
- iv) Las creencias y componentes afectivos que caracterizan la conceptualización del individuo acerca de las matemáticas y la resolución de problemas, así como la actitud y disposición a involucrarse en actividades matemáticas.

En esta perspectiva se sugiere que las actividades de resolución de problemas deben:

- a) ayudar a los estudiantes a desarrollar un gran número de estrategias de resolución de problemas con cierto grado de especificidad y que relacionen de manera precisa clases particulares de los problemas en las que se aplican.
- b) favorecer la construcción de estrategias de monitoreo que permitan a los estudiantes aprender cuándo pueden utilizar estrategias apropiadas y el contenido matemático relevante en la resolución de problemas.
- c) desarrollar formas de robustecer las creencias de los estudiantes sobre la naturaleza de las matemáticas, la resolución de problemas y sobre sus propias competencias o formas de interactuar con situaciones problemáticas.

Además, el entendimiento o comprensión de las ideas matemáticas no es un



proceso final sino gradual y dinámico que se va robusteciendo en función de la necesidad de responder y resolver series de cuestionamientos que emerjan dentro y fuera de la propia comunidad de aprendizaje.

### **E. ¿Cuál es el papel del empleo de distintas herramientas digitales en los procesos de resolución de problemas?**

Es importante mencionar que el empleo de herramientas digitales en la resolución de problemas no solamente puede facilitar la implementación de las estrategias, sino también potenciar o extender el repertorio de las heurísticas y formas de exploración. En este contexto, el uso de la tecnología influye directamente en la conceptualización y forma de interactuar con los problemas y como consecuencia incide en la forma en que los estudiantes representan, exploran y resuelven los problemas. El uso de herramientas digitales ha permitido la introducción y consideración de aspectos cognitivos matemáticos nuevos en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, ofrecen un potencial para repensar formas novedosas de construcción del conocimiento matemático.

Se reconoce que diversas herramientas pueden ofrecer distintas oportunidades a los estudiantes para reconstruir o desarrollar conocimiento matemático. Por ejemplo, el uso del software favorece la construcción de representaciones dinámicas de los objetos matemáticos. Como consecuencia, algunas heurísticas tales como la medición de atributos (longitudes, áreas, perímetros), el arrastre de algunos elementos dentro de una configuración, la descripción de lugares geométricos, y el uso adecuado del sistema cartesiano resultan importantes en la búsqueda de conjeturas y las formas de justificarlas. El uso de la calculadora o sistemas CAS (Computer Algebra Systems) pueden permitir al estudiante realizar de manera eficiente operaciones algebraicas y dirigir



CMG

su atención hacia aspectos relacionados con el significado o interpretación de los resultados.

Finalmente, la perspectiva de aprender matemáticas por medio de la resolución de problemas afronta el reto de no sustentar un currículo que defina los contenidos fundamentales y las formas de abordarlos en la enseñanza sino también identificar y promover las formas de razonar que los estudiantes pueden construir a partir del empleo sistemático de varias herramientas digitales.

### **Fuentes de consulta**

1. Santos Trigo, L. M., (2007), *Resolución de problemas matemáticos. Fundamentos cognitivos*. México: Trillas.
2. Santos Trigo, M. & Camacho Machín M., (2009), "Towards the construction of a framework to deal with routine problems to foster mathematical inquiry", en *Primus*, pp. 260-279.





# Aprender Matemáticas, ¿Para qué?

José Alberto Monzoy Vásquez\*

\* Colegio de  
Ciencias y  
Humanidades,  
Plantel  
Naucalpan.

La importancia de aprender Matemáticas parece indiscutible, por qué hacerlo, cómo hacerlo y qué aprender son interrogantes que se responden con diferentes argumentos. A partir de considerar los aspectos de la realidad estudia esta disciplina científica y las características de los objetos que construye, planteo la necesidad de crear escenarios propicios para que el aprendizaje tenga sentido.

Explicar porqué el Plan de Estudio de cualquier institución educativa que ofrece estudios de nivel medio superior, incorpora el estudio de las Matemáticas, es un cuestionamiento que ofrece múltiples respuestas. Por ejemplo, se dice —como es el caso del CCH— que su inclusión es imprescindible en la formación intelectual del estudiante como elemento para comprender, estudiar, modelar y hacer predicciones sobre el entorno físico y social, además de ser parte importante de la herencia cultural de la humanidad (*Orientación y sentido del Área de Matemáticas*, 2006).

De forma más específica, se dice que son necesarias en la formación previa para realizar estudios profesionales o para que pueda enfrentar con mayores recursos la interpretación de situaciones de la vida cotidiana o para incorporarse —si este fuera el caso— al trabajo productivo al término de los estudios de bachillerato.

Cada uno de los aspectos antes mencionados, parecen ser suficientes para establecer que el bachiller debe aprender matemáticas; es más, se pueden dar otros argumentos; por ejemplo, interpretar la vida cotidiana tiene un significado más profundo, ya que no es únicamente para “hacer cuentas de manera eficiente”, sino para dotarlo de elementos que le permitan orientarse ante la gran cantidad de información que la sociedad actual proporciona. Insistiendo en este significado, en PISA (2006) —refiriéndose a lo

que se debe aprender del ámbito de las Matemáticas— se menciona “...y también que deben aprender a utilizar tales ideas para resolver problemas no rutinarios en una variedad de situaciones definidas en términos de funciones sociales”.

Pero, si todavía no estamos convencidos del porque es necesario aprender Matemáticas en el CCH, es oportuno argumentar desde las características propias de la disciplina, intención que a continuación me propongo explicar.

Una primera característica que presentan los conceptos matemáticos<sup>1</sup> es su alto grado de abstracción; estos conceptos se distinguen porque “tratan fundamentalmente de las relaciones cuantitativas y formas espaciales, abstrayéndolas de todas las demás propiedades de los objetos” (Aleksandrov, 1973). Esta consideración debe conducirnos al cuestionamiento de como estos conceptos son incorporados a las matemáticas; una respuesta establece que para llegar a ser reconocidos como tales, han pasado por un largo proceso en el cual se fueron precisando sus propiedades esenciales. Por ejemplo, los conceptos de variable y función se pueden considerar “generalizaciones abstractas de variables concretas (tales como tiempo, distancia, velocidad, ángulo de rotación y área de una superficie barrida) y de las interdependencias entre ellas (la distancia depende del tiempo, etcétera”, (Aleksandrov, 1973).

Considerar a los objetos matemáticos abstracciones de la cantidad y la forma, nos conduce a explicarnos una característica fundamental de las matemáticas, su gran aplicabilidad —algunos

aspectos los comentamos anteriormente—. Al respecto, Aleksandrov y colegas (1973) mencionan:

No hay probablemente un solo proceso técnico que pueda realizarse sin cálculos más o menos complicados [...] Las *ciencias exactas*, mecánica, astronomía, física y una gran parte de la química expresan sus leyes, como todo estudiante sabe, por medio de fórmulas y utilizan ampliamente el aparato matemático en el desarrollo de sus teorías.

Esta gran aplicabilidad de las matemáticas que se origina al considerar que sus objetos de estudio son abstracciones de relaciones de cantidad y de formas espaciales de cosas concretas, nos permite establecer una interrelación entre la situación real y el concepto matemático, que tiene como resultado el continuo desarrollo de las matemáticas como disciplina científica. Esto debiera convencernos del porque es necesario aprender matemáticas, con todas las vicisitudes que esta gran aventura representa.

Es necesario plantear ahora cómo proporcionar al estudiante de bachillerato los elementos necesarios que le permitan irse



CMG

.....

1 Considerando el concepto como instrumento para describir los objetos y permitir su reconocimiento.

apropiando de esta interrelación y con ello darle sentido a las ideas matemáticas. En primer término, se deben considerar características de los conceptos matemáticos. El carácter abstracto de los objetos matemáticos conduce a que estos sean accesibles únicamente por medio de sus representaciones, a la vez que mediante éstas sean reconocidos como tales objetos, situación que plantea un primer reto para su aprendizaje: la manipulación de los objetos matemáticos mediante sus representaciones. Duval (1998) llama a esta contradicción paradoja cognitiva del pensamiento y señala que “por un lado, la aprehensión de los objetos matemáticos no puede ser otra cosa que una aprehensión conceptual y, por otro lado, solamente por medio de las representaciones semióticas es posible una actividad sobre los objetos matemáticos”.

La importancia que tiene en la apropiación

de un concepto matemático la interacción de diferentes representaciones de éste, lleva a considerar apropiadamente la estructura formal de las matemáticas como disciplina científica. La complejidad que esto conlleva la presentan Imaz y Moreno (2010). Al analizar el conflicto que se presenta al considerar los fundamentos científicos del Cálculo y el enfoque que resulta adecuado para la enseñanza —en un primer acercamiento—, a sus conceptos principales; para dar una respuesta, toman la siguiente cita de René Thom.

El verdadero problema al que se enfrenta la enseñanza no es el del rigor, sino el problema del desarrollo del significado y de la existencia de los objetos matemáticos [...] si hay que elegir entre el rigor y el significado, sin duda elijo el significado. (Subrayado nuestro)

El otro aspecto de la interrelación, la llamada situación real, para la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos matemáticos, ha sido interpretada de muy diversas formas, tanto en la elaboración de libros de texto, como en la propuesta de escenarios que permitan al alumno apropiarse de los contenidos de la disciplina y los métodos presentes en la actividad matemática. En las dos situaciones, o se privilegia el trabajo en el ámbito matemático, o se utilizan situaciones concretas para mostrar su aplicabilidad.

Monzoy (2002), al hacer un análisis de cómo se manifiesta esta interrelación en libros orientados a la enseñanza del Cálculo, los clasifica en tres grupos: 1) aquellos que consideran relevantes el concepto y en el que se utilizan principalmente sus interrelaciones matemáticas, 2) los que a partir del conocimiento del concepto, presentan sus aplicaciones y 3) los que pro-



CMG

ponen un contexto a partir del cual se trabaje con los conceptos implicados.

Por otra parte, al proponer escenarios que permitan al alumno apropiarse de los contenidos y los métodos, se establecen contextos que privilegian, ya sea el trabajo únicamente en el ámbito matemático, o situaciones reales o simplificaciones de situaciones reales. Al respecto en (Barrera y Santos, 2001) se establecen contextos que permiten incentivar la participación de los estudiantes en actividades esenciales en el quehacer de la disciplina.

Contexto puramente matemático. El referente en donde se desarrolla la situación, involucra solamente aspectos matemáticos. [...].

Contexto del mundo real. En esta situación, el entendimiento del problema se relaciona con la identificación de variables de la situación real. [...]. Contexto hipotético. La situación se construye a partir de una serie de suposiciones acerca del comportamiento de la variable o parámetros que explican el desarrollo de la situación.

Independiente del contexto que se elija, cada uno de ellos debe reflejar las características propias de la disciplina como son los contenidos y métodos de las matemáticas. Esto es, al alumno se le debe ofrecer un escenario en el que "...desarrolle una disposición y forma de pensar con la que constantemente busque y examine diferentes tipos de relaciones, plantee conjeturas, utilice distintos sistemas de representación, establezca conexiones, emplee varios argumentos y comunique sus resultados" (*Orientación y sentido del Área de Matemáticas*, 2006); es decir, aprenda matemáticas.

### Fuentes de consulta

1 Aleksandrov, A. D., Kolmogorov, A. N., Laurentiev, M. A., (comps.), (1973), *La matemática: su contenido, métodos y significado I*, Madrid: Alianza, Madrid.



CMG

- 2 Barrera-Mora, F. y Santos-Trigo, M., (2001), "Cualidades y procesos matemáticos importantes en la resolución de problemas: un caso hipotético de suministro de medicamentos", en *Memorias del Seminario Nacional de Formación de Docentes: Uso de Nuevas Tecnologías en el Aula de Matemáticas*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media /ed.), pp. 166-185.
- 3 Duval, R., (1998), "Registros de representación semiótica y funcionamiento cognitivo del pensamiento", en F. Hitt (comp.), *Investigaciones en Matemática Educativa II*, México: Grupo Editorial Iberoamérica, pp. 173-201.
- 4 Imaz J., Carlos y Moreno A. Luis, (1910), *La génesis y la enseñanza del Cálculo, las trampas del rigor*, México: Trillas.
- 6 Monzoy V., J. A., (2002), "Una situación real como registro de representación en un entorno computacional. Un sustento cognitivo para promover la aprehensión conceptual", Tesis de doctorado, México: Departamento de Matemática Educativa del Cinvestav-IPN.
- 7 *Orientación y Sentido del Área de Matemáticas*, (2006), México: Colegio de Ciencias y Humanidades.
- 8 PISA, (2006), *Marco de la evaluación, Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*, OCDE.

# ¿Por qué enseñar Opciones Técnicas en el CCH?

Aureliano Guadalupe Marcos Germán\*

~~~~~  
* Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Naucalpan.

Cuando el proyecto de la creación del Colegio se gestó, se concibió con la intención de formar egresados capacitados para desempeñarse en el área de producción y servicios, debido a su capacidad de decisión, innovación y estudio, tanto por lo que aporta el plan académico como por la complementación de su formación con una capacitación técnica¹. Esta última desde entonces fue tarea del Departamento de Opciones Técnicas: ofertar de manera optativa a los estudiantes del Colegio la posibilidad de recibir capacitación técnica para ingresar al campo laboral. Además, el Departamento de Opciones Técnicas ha contribuido de manera integral a la formación de los alumnos y ha cumplido con cada uno de los propósitos del CCH desde su fundación, hace más de 40 años.

Es requisito cursar el tercer semestre para ingresar a una opción técnica con el propósito de proporcionar a los alumnos una preparación integral, que les permita incorporarse al campo laboral si así lo deciden, ya sea por la imposibilidad de continuar sus estudios o para contar con un ingreso extra mientras siguen estudiando. Además les brinda la posibilidad de llevar a la práctica muchos de los conceptos aprendidos durante su vida como estudiantes, haciéndolos significativos al aplicarlos en casos reales, o también proporcionándoles una orientación educativa que los acerca con el área de su interés para estudios superiores.

.....
1. *Gaceta Amarilla*, Colegio de Ciencias y Humanidades, "Reglas y criterios de aplicación el Plan de Estudios".



Por todo lo anterior es que la oferta educativa del Departamento de Opciones Técnicas ha servido como fuente de capacitación para aquellos que en su momento han decidido incorporarse al campo laboral, pero también se ha convertido en un instrumento importante como orientador vocacional y como complemento académico para los alumnos del Colegio.

El Departamento se mantiene en permanente actualización, en la búsqueda de la mejor oferta para los alumnos, que permita alcanzar el anhelo de los principios del Colegio: lograr que los alumnos sean profesionales en su quehacer con el *Aprender a Aprender, Aprender a Ser*, pero sobre todo con el *Aprender a hacer*, postulados aplicados en la impartición de las opciones técnicas, al procurar que los alumnos se adueñen del conocimiento, motivándolos, como debe ser para ejercer una profesión, a asumir una personalidad responsable y ordenada, pero lo más importante, volver significativos sus aprendizajes aplicándolos en el campo de una profesión o de la vida laboral.

Las opciones técnicas son de gran importancia en la formación del estudiante, lo cual es reconocido por las instituciones en las que nuestros alumnos realizan sus actividades prácticas, quienes han hecho llegar su agradecimiento y reconocimiento al CCH por la relevancia de la labor desempeñada. Incluso les han propuesto trabajo, lo que nos da un parámetro del trabajo realizado hasta ahora con los cursos ofertados.

Entonces, ¿por qué enseñar opciones técnicas?, porque son parte importante de la propuesta original de Colegio, porque al ser optativas no obligan al alumno a termi-



CMG

nar su bachillerato como técnico, pero si les da la posibilidad de enriquecer su vida académica con esta preparación. El Colegio es reconocido como institución de vanguardia educativa por otras instituciones del mismo carácter, lo es también por el sector empresarial, debido a la presencia que han tenido los alumnos en sus actividades prácticas.

Los profesores del Departamento en su mayoría, además de la docencia, ejercen una profesión, compartiendo con sus alumnos los conocimientos y experiencias adquiridos en el campo laboral, porque los programas que se ofertan por este Departamento se actualizan permanentemente para mantenerse vigentes con respecto a los avances disciplinarios y tecnológicos, porque estamos comprometidos con los objetivos del CCH, procurando hacer de nuestros alumnos, de nuestra institución y de nuestro país, los mejores en lo que nos corresponde.



¿Para qué Aprender Opciones Técnicas?

Un alumno que no se conforma con lo elemental, busca más allá. Las opciones técnicas le dan al alumno ese plus que complementa perfectamente sus estudios, le brinda la posibilidad de tener un acercamiento con el área de su interés a nivel profesional, lo pone en contacto con el ámbito laboral al desarrollar sus actividades prácticas, le capacita para desarrollar actividades de la vida real en las que pone en práctica todos sus conocimientos, le ofrece la posibilidad de incorporarse al campo laboral.

Las Opciones Técnicas se caracterizan por ser:

- Opcionales: Los alumnos cursan libremente cualquiera de las especialidades que ofrece el departamento.
- Terminales: Al concluir cualquiera de las especialidades, el alumno egresado será capaz de tener un desempeño técnico-laboral con un nivel satisfactorio.
- Experimental: Las Opciones Técnicas están basadas en poder adaptarse a cualquiera de los cambios tecnológicos, científicos, culturales y económicos del país, a su vez podrán ser rediseñadas para mejorar la enseñanza a los alumnos.
- Orientación Vocacional: Son capaces de orientar profesionalmente, ya que el alumno podrá familiarizarse desde el bachillerato con la carrera que desea cursar a nivel profesional: ofrecerá un marco para confirmar sus deseos o tomar alguna otra decisión.
- Propedéuticas: Otorgan las bases que permiten conocer la relación entre las carreras a nivel licenciatura y las Opciones Técnicas, contribuyendo en una formación integral.



CMG

- Tienen vínculos con materias curriculares: Cumplen como refuerzo para las materias obligatorias y otorgan nuevos conocimientos teórico-prácticos.
- Equilibrio Teórico-Prácticos: La formación teórico-práctica que ofrecen las Opciones Técnicas, cuentan con aulas, talleres, laboratorios o jardines, lo cual fomenta la práctica constante de cada uno de los procesos, métodos o técnicas.

Son trece las Opciones Técnicas que cumplen con la formación profesional y técnica de los futuros Universitarios. La mayoría se complementan con Actividades Prácticas en empresas de gobierno o privadas, otorgando a los alumnos experiencia en el ámbito laboral. Al finalizar los alumnos reciben un Diploma que los acredita como técnicos capaces de poner en práctica cada uno de los aprendizajes adquiridos.

Oferta Educativa:

Administración de Recursos Humanos

Apoya al responsable del área de recursos humanos en actividades de ubicación de las personas en los diferentes puestos de trabajo que se requieren ocupar en una organización. Lo auxilia en la aplicación de métodos, sistemas y procedimientos para llevar a cabo la definición, registro, control, valuación y desarrollo del personal de la empresa o institución, de acuerdo con la legislación laboral vigente en México.

Análisis Clínicos

El egresado colabora con los profesionales responsables del laboratorio de análisis clínicos, en la aplicación de diversos procedimientos para la toma y manejo de muestras biológicas humanas, así como en la realización de los correspondientes estudios bioquímicos inherentes a este tipo de laboratorios.

Banco de Sangre

Realiza la extracción, manejo, análisis, fraccionamiento, conservación y suministro de la sangre humana y sus componentes con fines terapéuticos, así como llevar a cabo el control de calidad básico, tanto del donador de sangre como del paciente candidato a la transfusión sanguínea. Estas actividades las realiza de acuerdo a la normatividad nacional vigente y las más estrictas reglas de bioseguridad.

Contabilidad con Informática

Aplica la técnica contable, con lo que puede auxiliar al responsable de la contabilidad en una institución pública o privada, manejando programas de cómputo diseñados específicamente para operar los auxiliares contables, cálculos mercantiles y fiscales y de valuación de inventarios.

Instalaciones Eléctricas en Casas y Edificios

El técnico en esta especialidad cuen-

ta con conocimientos y habilidades para atender las necesidades de suministro de energía eléctrica de baja tensión para espacios habitacionales y comerciales, sean éstas lumínicas, de potencia y especiales (sonido, voz, imagen y datos), aplicando los requerimientos y especificaciones que plantea el diseño arquitectónico, la seguridad, reglamentos, normas y leyes de la construcción vigentes en nuestro país.

Juego Empresarial Jóvenes-Emprendedores

Aplica los principios científico-técnicos y administrativos con los cuales llevar a cabo la promoción, investigación, gestión, organización, operación, control y evaluación de una microempresa de producción de bienes o de prestación de servicios, de acuerdo con el marco legal vigente.

Laboratorio Químico

Está capacitado para aplicar los procedimientos para efectuar e interpretar análisis químicos de materias primas y productos en proceso o terminados, así como para desarrollar ensayos elementales de control de calidad con productos elaborados por la industria química de transformación, siguiendo para ello la normatividad vigente de control de calidad, seguridad, higiene y protección ambiental.

Mantenimiento de Sistemas de Microcómputo

Proporciona el servicio de mantenimiento a equipos de microcómputo y sus periféricos, a fin de conservarlas en óptimas condiciones de operación.

Propagación de Plantas y Diseño de Áreas Verdes

Realiza la propagación y el manejo de plantas con fines alimenticios, medicinales, industriales, forestales y de ornato. Además sabe diseñar, conservar y mantener diferentes tipos de áreas verdes como los jardines públicos y domiciliarios.

Recreación

Auxilia al responsable del área recreativa en diversas actividades. Sabe diseñar,



desarrollar y operar con éxito programas recreativos para centros educativos, laborales, deportivos, culturales y comunitarios, dirigidos a todo tipo de personas con diferente edad y condición física, con la finalidad de promover en ellas una mejor calidad de vida mediante el aprovechamiento de su tiempo libre y el cuidado a su salud.

Servicios Bibliotecarios y Recursos de Información

Apoya en la organización y el registro de distintos recursos documentales. Asimismo, proporciona servicios de préstamo y atención a usuarios en diversas unidades de información: bibliotecas, hemerotecas, fonotecas, ludotecas, centros de documentación, etcétera.

Sistemas Computacionales. Desarrollo de Software

El técnico egresado de esta Opción está capacitado para desarrollar sistemas computacionales que impliquen la automatización de procesos. Domina el lenguaje de programación y cuenta con las bases de programación en lenguajes visuales.



CMG

Sistemas Computacionales

Aplicaciones Web. El técnico egresado de esta especialidad analiza, diseña e implementa soluciones a problemas diversos a través de la hoja de cálculo y bases de datos. Además está capacitado para diseñar aplicaciones Web (páginas Web), utilizando el lenguaje HTML y las herramientas de Dreamwaver.

Sistemas para el manejo de Información Documental

Aplica los métodos y técnicas manuales para organizar, procesar y conservar los diferentes materiales documentales, conoce técnicas actuales de automatización de la información, como microfilms y archivos electrónicos y aprende a valorar la importancia que tiene el estar bien informado para la toma de decisiones. Todo lo cual le permite brindar un buen servicio a los usuarios de las diversas unidades de información.

La historia del Colegio nos ha permitido tener conciencia de las diferentes situaciones a las que se enfrentan nuestros alumnos para concluir su bachillerato. Gracias a diferentes mecanismos para acreditar materias se ha logrado el egreso de muchos de ellos, pero otros cuantos no pueden terminar, viendo frustrado su futuro. El Departamento de Opciones Técnicas brinda la posibilidad de obtener una capacitación que les permita, sin concluir su bachillerato, ejercer una profesión a nivel técnico.

Pero las Opciones Técnicas no sólo son para quienes no pueden concluir su bachillerato, pues hay quienes han decidido trabajar y concluir su bachillerato; otros más mientras estudian el nivel superior se apoyan con los ingresos obtenidos por la labor desempeñada gracias a la capacitación adquirida. Por otro lado, sabemos de lo difícil que puede ser para algunos decidir que carrera elegir a nivel superior, cursar una opción técnica, podrán tener una visión clara del campo laboral que han considerado.

Le français? Oui, bien sûr!

Por (Erasmus) Gerardo Antonio Contreras*

“5.6 Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.”¹

~~~~~  
\* Colegio de  
Ciencias y  
Humanidades,  
Plantel Naucalpan.

**d**esde la fundación del CCH en 1971 el francés ha sido parte y motor de la formación de quienes hemos transitado por sus aulas, y vivido la experiencia de ser sus estudiantes. El Colegio plantea en sus postulados enseñar dos métodos: el científico y el histórico; dos lenguajes: el español y las matemáticas; y comprender otro idioma. En esta caso de abordará el caso del idioma francés.

A través de las modificaciones a los métodos de enseñanza, a los objetivos de aprendizaje, enfoques y programas de estudio, se pretende que los estudiantes cuenten con más opciones para que el francés sea una herramienta para su desarrollo personal. A la par que cumple con un propósito académico institucional contribuye a la expansión de perspectivas en la formación de los estudiantes.

Quienes optan por aprender francés ejercitan múltiples habilidades de pensamiento cotidianamente:

- Observar la manera de articular los sonidos necesarios del francés y su producción; la relación entre sonidos, ortografía y el modo de estructurar enunciados.
- Comparar semejanzas y diferencias entre el francés y otro(s) idioma(s) que conocen los estudiantes.
- Identificar sonidos, palabras, modos de expresión, significados e intenciones.

.....  
1 "Las fronteras de mi lenguaje significan las fronteras de mi mundo". Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus logico-philosophicus*. Londres, Kegan Paul, Trench, Trubner & Co., 1922, [www.gutenberg.org](http://www.gutenberg.org). Última consulta: 27 de octubre de 2012.

- Relacionar la distribución de los fonemas en las palabras y el sentido que se deriva de ellos; también conocen que léxico es el más pertinente para expresar ideas y emociones con precisión, todo enfocado a la interacción con otros hablantes del idioma.
- Clasificar palabras para crear sus propias categorías, plausibles y prácticas, para explicarse el idioma y seguir en su proceso de aprendizaje y en su formación integral como universitarios.
- Aplicar: lo aprendido en el salón de clases, o en otros espacios pertinentes y compartirlo con sus compañeros y seres queridos.

Con lo anterior queda claro que al aprender francés nuestros estudiantes consiguen desarrollar varias habilidades transversales que el Colegio espera de sus egresados.

Muchos alumnos han estudiado otro idioma distinto al español en la primaria y/o secundaria. Al ingresar al CCH los estudiantes que así lo deseen pueden reforzar sus aprendizajes previos. De este modo, al concluir el bachillerato, conocerán al menos dos idiomas extranjeros. Esto significa que en su ingreso al nivel superior tendrá una base sólida para su aprovechamiento y desempeño. El aprendizaje de una lengua extranjera también es útil para su futura inserción al mercado laboral.

Otra de las ventajas de aprender francés en el Colegio —debido a los convenios

con países francófonos— es la posibilidad de tener acceso a las llamadas “Secciones internacionales”. Esto es que durante su último año de estudios en el Colegio, podrán estudiar ciencias de la vida y de la tierra directamente en francés, además de las materias que elijan para quinto y sexto semestre. También existen las convocatorias para concursos, becas y estancias en el extranjero.

Con el aprendizaje del francés, hay una recuperación de la capacidad de producir sonidos, tal como fue al inicio de nuestra vida, aunada a la comprensión de nuevos patrones sonoros y modos de expresión distintos a los habituales. También es el inicio del conocimiento de otras personas, culturas y perspectivas de vida y su confrontación con la propia. Todo ello nos ayuda al reemplazo de falsas creencias, prejuicios e intolerancia, por conocimiento sólido y comprensión humana.

Y como todo, Confucio nos recuerda: “Lo que unos hacen de una vez, [otras personas] lo harán en diez veces; lo que otros harían en cien veces, otros lo harán en mil. El que siga verdaderamente esta regla de perseverancia, por ignorante que sea, llegará de modo natural a ser ilustrado; por débil que sea, llegará necesariamente a ser fuerte”.<sup>2</sup>

Y Lao-Tsé, con optimismo nos dice: “Un árbol que apenas se puede abrazar nació de una pequeña semilla / Una torre de nueve pisos empezó por un puñado de tierra / Un largo viaje empieza a nuestros pies”.<sup>3</sup>

...Y nosotros empezamos en nuestro salón: “Salut, comment t’appelles-tu?”<sup>4</sup>

2 Confucio, *Los cuatro libros*, Barcelona, José Janés Editor, 1954. Clasificación de la Biblioteca Central de la UNAM: B128 C75 E8.

3 Lao-Tsé, *Tao Te King*, México, Ediciones Coyoacán, 2000.

4 Erasmo es un becario recurrente del CCH, que tiene el placer de atender a entusiastas estudiantes que desean aprender francés en el plantel Naucalpan. Ocasionalmente también ha publicado en la revista Ritmo y en otros proyectos.



# El por qué y el para qué de la Educación Física en el CCH

Russell Cabrera González\*

~~~~~  
* Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur.

este texto trata de la importancia de la Educación Física en la formación integral de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades. La activación integra actitudes, habilidades motoras y crea sanas situaciones ambientales en los sujetos que la practican. Desarrollarla impacta directamente en el aprendizaje de los alumnos y en la creación de un ambiente sano e integral.

Con respecto al diseño de los programas de estudio y de acuerdo a los materiales de lectura proporcionados a las comisiones especiales para la actualización de las materias del Colegio, es importante señalar que el propósito de la materia de Educación Física, debe considerar los siguientes puntos:

- El “qué de la actividad a realizar.
- El cómo, es la condición a través de la cual se realizará la actividad o acción.
- El para qué, es decir, la finalidad de la actividad de conocimiento.

La importancia del movimiento

La Psicokinética, creada por Jean Le Boulch, es método pedagógico que utiliza todas las formas del acto motor para desarrollar capacidades físicas y mentales, este autor plantea que “no podemos pretender educar de forma integral sin tener en cuenta el comportamiento motor”. Agrega que muchos problemas de reeducación académica no se plantearían si junto a la lectura, escritura y aritmética, una parte del horario escolar fuera dedicado al ejercicio.

Es justamente en la adolescencia, cuando la actividad física juega un papel pedagógico activo como herramienta de ayuda a su



aprendizaje y a su formación. Es esta característica con la que trabajamos cotidianamente los profesores de esta asignatura.

Al realizar actividades físicas sistematizadas el sujeto desarrolla su inteligencia motriz, en ese sentido, la Educación Física pretende intervenir en la personalidad del alumno para conseguir objetivos que, de alguna manera, afectarán a todos los dominios: desarrollo del dominio emocional y de la inteligencia motriz, entre otros.

Durante la manifestación del acto motor se manifiestan los siguientes procesos mentales:

- Pensamiento.
- Lenguaje.
- Aprendizaje.
- Procesos emocionales.
- Integración.
- Adaptación.
- Resolución.
- Autoestima.
- Procesos Corporales.
- Conciencia corporal.
- Coordinación.

Un aspecto fundamental del movimiento corporal se refiere al tema de la percepción. La adquisición de datos de la realidad empieza por todo aquello que percibimos, nuestro cerebro lo interpreta respondiendo al estímulo dado. Ésta es la manera en la que nuestros estudiantes

obtienen un tipo de conocimiento sobre su medio ambiente, con ello logran una conducta adaptativa. La obtención de tal aprendizaje necesita una gran cantidad de energía física que estimule los sentidos del organismo.

La forma en la que las personas actúan o se adaptan frente a los estímulos del exterior es determinante para enfrentar los retos de la vida diaria.

Durante el ejercicio y la práctica de actividades recreativas, deportivas y pre-deportivas, los estudiantes experimentan distintas situaciones en las que deben adaptarse rápidamente a cada situación, según los estímulos que percibe. El entrenamiento constante de la percepción permite que los jóvenes conozcan la relación con su medio exterior y respondan adecuadamente ante situaciones cotidianas.

Generalmente nuestro cuerpo se encuentra sintonizado a los cambios, contrastes y movimientos, e intenta adaptarse de la mejor manera posible, ya que esto nos permite prevenir hasta cierto punto la conducta que debemos tomar frente a sucesos que requieren ajustes.

Aunque nuestro principal sentido para ubicarnos en el espacio es la vista, no podemos olvidarnos de los otros, los cuáles también participan al momento de realizar ejercicio y actividades académicas. Son todos ellos los que se integran al momento de la activación física.

Toda esta entrada y salida de información se realiza por medio de las células afectoras y efectoras que se encuentran en los músculos, articulaciones, glándulas, órganos, etc. y son las que nos permiten actuar. Lo anterior se encuentra controlado por el sistema nervioso central.

Percepción, Aprendizaje, Razonamiento y Ejercicio

La percepción “es un proceso cognoscitivo, es una forma de conocer el mundo”; es decir, que de él un ser humano recibe o extrae datos acerca de su medio. A su vez, el aprendizaje es un proceso en donde se adquiere información por medio de las experiencias adquiridas, que pasa a formar parte del almacenamiento en la memoria del individuo. El más complejo de estos procesos es el razonamiento, éste indica la forma en la que “se usan diversas estrategias de toma de decisiones para responder de manera precisa a preguntas”. Es la manera en la que una persona se dedica a resolver problemas.

Durante la práctica de ejercicio estos procesos participan activamente en la resolución de problemáticas, principalmente motoras, éste es un primer paso para activar los sistemas involucrados en el pensamiento. Aquí radica la importancia del movimiento, pues estas activaciones pueden ser aprovechadas por los estudiantes al momento de sus actividades académicas.

La relación entre estos procesos no es unidireccional, de tal forma que el resultado del pensamiento modifica los aprendizajes nuevos y a su vez el aprendizaje puede influir en la forma en la que percibimos al mundo y nos comportamos.

El movimiento, por medio del ejercicio físico, es un instrumento perfecto en dónde los jóvenes no solamente trabajan aspectos corporales, sino que involucran e socialización y provoca las condiciones para empezar a pensar y razonar, ya que al resolver tareas motrices también se utilizan la percepción, el aprendizaje y el pensamiento.

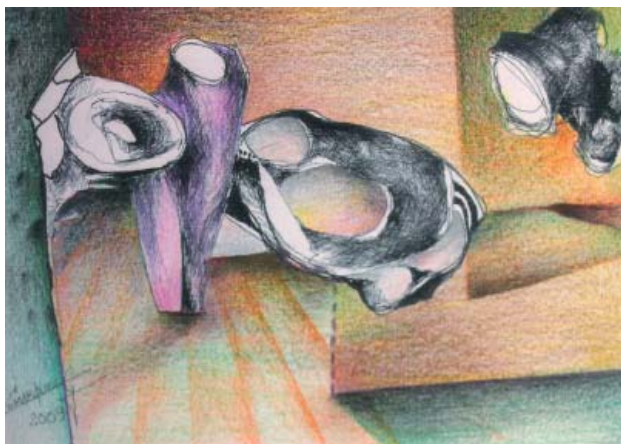
Neurotransmisores

Los neurotransmisores, son sustancias químicas “capaces de activar las neuronas cercanas” en el sujeto, lo que provoca que al realizar actividades físicas sistematizadas, éstas sean activadas y pueden influir en la ruta que tomen sus actividades diarias. Por otro lado, se ha dicho mucho sobre la influencia que ejercen estas sustancias en los seres humanos y sus funciones corporales y mentales. Lo cierto es que éstas afectan tanto el comportamiento como el aprendizaje de nuestros alumnos.

Cloninger, creador del modelo psicobiológico de la personalidad, en su “método de evaluación de la conducta” divide el temperamento de los individuos en las siguientes cuatro dimensiones:

1. Evitación del daño.
2. Búsqueda de novedad.
3. Dependencia de la recompensa.
4. Persistencia.

Al ser activadas estas dimensiones por medio del ejercicio y de la práctica deportiva, se segregan sustancias químicas (neurotransmisores) que tienen influencia con la regulación del aprendizaje y del comportamiento.



CMG



Neurotransmisores, atención y aprendizaje

La baja producción de estos neurotransmisores por algún motivo, puede ocasionar un fuerte impacto en la atención y en el aprendizaje de los jóvenes. La atención es una función cerebral que nos permite realizar una selección entre los estímulos internos y externos, esta manifestación es fundamental ya que

nos permite la adquisición de aprendizajes cognitivos y de habilidades de ejecución de movimientos complejos. “A esta apertura selectiva hacia una pequeña parte de los fenómenos sensoriales incidentes se le llama atención”.

La atención desempeña un papel sumamente importante en el aprendizaje. Si el proceso de aprender es digamos, la asociación de estímulos y respuestas, es necesario que el que aprende detecte el estímulo y lo discrimine de cualquier otro estímulo. Se puede decir que la falta de atención puede provocar problemas en el aprendizaje.

Se conoce que la dopamina y la norepinefrina participan en los procesos de atención, concentración y funciones asociadas con aspectos cognitivos como la memoria.

Podemos ahora darnos cuenta de la importancia que tienen estas sustancias en las actividades cotidianas de nuestros alumnos y de la forma en la que por medio del ejercicio pueden mejorar su desempeño académico.

A partir de información recabada en entrevistas a médicos neurólogos, realizadas por quien esto escribe, se afirma que al realizar ejercicio se refuerzan o se crean nuevas redes neuronales y esto permite el desarrollo de habilidades útiles para el estudio. Al realizar actividades físicas, el ce-

La conducción de mensajes en el sistema nervioso se realiza por medio de impulsos eléctricos, pero para que éstos lleguen a las neuronas receptoras a través de la hendidura sináptica, necesitan a los neurotransmisores.

Algunas de estas sustancias químicas se encuentran relacionadas con las 4 dimensiones del temperamento de Cloninger:

- Dopamina. Búsqueda de novedades.
- Norepinefrina. Deseo de evitar daño.
- Acetilcolina. Dependencia de la gratificación.
- Serotonina. Constancia.

Estos neurotransmisores desempeñan también las siguientes otras funciones:

- Acetilcolina. Permite la acción muscular, el aprendizaje y la memoria. Se encuentra en las sinapsis terminales de los nervios motores y hacen mover los músculos esqueléticos.
- Norepinefrina. Ayuda a controlar el estado de alerta y la excitación.
- Dopamina. Influye en el movimiento, el aprendizaje, la atención y la emoción.
- Serotonina. Afecta el humor, el enojo y el sueño.

rebro segrega dopamina, norepinefrina, acetilcolina y serotonina, lo cual ayuda a la activación de los sistemas de almacenamiento y recuperación de la información del cerebro.

Los especialistas comentan que la creación y reforzamiento de redes neuronales tienen relación con el uso de ambos hemisferios y que la producción de neurotransmisores por medio del ejercicio ayuda a la atención, a la motivación, a la percepción y a los procesos mentales superiores.

La importancia de la educación física

El ejercicio y la práctica deportiva deben formar parte importante de las actividades de los adolescentes, dentro y fuera de la escuela, ya que el realizarlos de forma cotidiana puede tener un impacto positivo en su aprendizaje y en su desempeño académico. El cómo lograr este efecto, es un tema que pocos conocen o sobre el cual no se encuentra mucha información.

La mayoría de las personas piensan que la Educación Física es una clase de deportes, pero la realidad es diferente. Para los profesores del área es de suma importancia que el alumno adquiera conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales y los utilice en su vida diaria, es decir que traspasen la barrera de la escuela y sean aprovechados en otros ámbitos.

Nuestra disciplina se caracteriza principalmente por mejorar las cualidades físicas naturales de los alumnos, siempre tomando en cuenta sus diferencias y aplicando distintos métodos para lograr que ellos adquieran hábitos de ejercicio físico, disciplina, valores, entre otros, y que esto conlleve a que adquieran estilos de vida saludable.



CMG

Las actividades que realizamos en la clase no se limitan al aspecto deportivo solamente, se tocan temas conceptuales de salud, cultura física, alimentación en la adolescencia, prevención de adicciones, administración del tiempo libre, entre otros. Además desde el punto de vista procedimental trabajamos con los estudiantes actividades físicas como metodología del calentamiento, plan personal de ejercicios, juegos modificados y pre-deporte, entre otros.

La Educación Física ha evolucionado a través de los años y valora la importancia de ofrecer diversidad de herramientas en el campo cognitivo, busca que los jóvenes estudiantes sean partícipes de su aprendizaje y que el conocimiento que adquieran lo hagan suyo, lo transformen y lo utilicen adecuadamente.

Todos estos contenidos llevan una carga importante implícita de cuestiones actitudinales que se reflejan antes, durante y después de las actividades en la clase. Por todo ello, queremos que los jóvenes adquieran las herramientas necesarias para mejorar y mantener estilos de vida saludable durante toda su vida. La educación física es el principio de este posible logro.

El existencialismo en el teatro de Elena Garro

Ángela Yáñez López*

*“Como Sísifo, condenado a subir eternamente su piedra,
así estamos los hombres,
condenados a la libertad de construirnos
a nosotros mismos a cada instante”.*

Jean Paul Sartre

~~~~~  
\*Profesora de la licenciatura en Comunicación en la FES Acatlán y en el IPN.

**e**lena Garro (1916-1998), fue una de las primeras mujeres que formó parte del movimiento “Poesía en Voz Alta”, junto a Héctor Mendoza, Juan José Arreola, Juan Soriano, Octavio Paz y Juan José Gurrola, entre otros. Quienes en 1956 bajo el auspicio de la UNAM, aparecen como un grupo experimental, proponiendo el siguiente manifiesto en su primera temporada:

“Sinceramente, señoras y señores, creemos que es posible ponernos de acuerdo, si ustedes renuncian también y entran al juego con suficiente candor. Juntos podremos recobrar el perdido espíritu del teatro que no es, en fin de cuentas, más que antigua, recóndita y divertida poesía: poesía en voz alta”.<sup>1</sup>

Los estrenos iniciales del grupo tienen lugar en “El Teatro del Caballito” en 1957<sup>2</sup>. Integran los programas Juan José Arreola, Héctor Mendoza, Juan Soriano (escenógrafo) Octavio Paz y Elena Garro. Y es ese momento, cuando Elena Garro comienza la creación de sus primeras piezas cortas en un acto: Andarse por las ramas, Los pilares de Doña Blanca y Un hogar sólido.

No obstante, fue a partir de los años 50 que el teatro mexicano inicia una nueva época que tiene como características fundamentales la diversificación en la producción, la profesionalización como

.....  
1. Magaña Esquivel, Antonio, *Medio siglo de teatro mexicano*, INBA, México, 1964.

2. Meyran, Daniel, *Tres ensayos sobre el teatro mexicano*, Ed. Bulzoni, 1996, pág. 88.



CMG

herramienta necesaria para cualquier actividad en el trabajo escénico y el desarrollo de un nuevo concepto, el concepto de la dirección de escena, de la puesta en escena, gracias a las nuevas generaciones de autores, actores y directores, “los Herederos”.<sup>3</sup>

Pero tanto a “Los Herederos”, como al grupo “Poesía en Voz Alta”, les tocó vivir una época en que la identidad nacional, el gusto y el consumo artístico, pasaron a ser determinados por los medios de la modernización, la masificación y el capitalismo; procesos iniciados con Miguel Alemán (1946-1952) y prolongado por Adolfo Ruiz Cortinez (1952-1958).

Dicha masificación trajo consigo la nueva industria de la televisión —el primer canal se inauguró en 1950— y afectó notablemente a la creciente clase media, que comenzó a abandonar sus costumbres y a avergonzarse de sus gustos y predilecciones. Creándose así una nueva mentalidad “carente de cualquier entendimiento de las funciones dinámicas de la tradición y de toda perspectiva selectiva y crítica del pasado cultural; es decir, comenzó a perder su identidad.

3. *Ibidem*, pág. 66.

4. *Ibidem*, pág. 89 y 90

5. Ortiz Bullé Goyri, Alejandro (Coord.), *Temas y Variaciones de Literatura No. 23. El teatro mexicano del siglo XX*, UAM-Azcapotzalco, México, 2005, pág. 188.

Y es en este contexto en el que aparece el grupo “Poesía en Voz Alta” y en el que Elena Garro comienza la producción de la mayoría de sus piezas cortas, donde lo alegórico y lo fantástico se ironizan para alcanzar lo poético y poner de realce la fuerza de la puesta en palabras. Y donde los temas de su teatro proceden de la mitología popular, a la vez rural y urbana,

que no se conforma con describir lo anecdótico sino que va a la esencia de la existencia.<sup>4</sup>

Pero una existencia insustancial e insatisfactoria, esa donde los personajes sobreviven eternamente por medio de la fantasía y la elección, idea que desarrollaremos más adelante.

Por esto, comparto totalmente la opinión del dramaturgo e investigador Alejandro Ortiz Bullé Goyri, quien destaca que la síntesis y la conjugación que hay en el teatro de Elena Garro, ese de problemas existenciales expuestos en un ámbito referido a la cultura popular mexicana (...) o de la llamada identidad nacional. Además de refutar la idea de que el teatro de Garro sea “mágico, surrealista o teatro del absurdo”, pues ve en los “elementos no realistas recursos estilísticos” a los cuales la dramaturga recurre para expresar una “reflexión existencial”.<sup>5</sup>

De ahí que para el desarrollo de escrito que se haya elegido el existencialismo como eje conductual en las piezas teatrales: Un hogar sólido (1957), La mudanza (1958), y La señora en su balcón (1960).



El término existencialismo se ha oscurecido y disuelto en una pluralidad de sentidos vagos y difusos debido al abuso que se ha ejercido sobre él. Así, se habla de una literatura existencialista (Kafka, Dostoievski, Musil) o de una actitud existencialista ante la vida que llegó, con el tiempo, a convertirse en una moda.

Como movimiento filosófico, el existencialismo se desarrolló en Europa, primero en Alemania y luego en Francia, a consecuencia de la tremenda crisis provocada por las dos guerras mundiales. El mundo dejó de ser un lugar apacible y el proyecto ilustrado de una humanidad que conquistaría la justicia y el bienestar social con la sola fuerza de su razón fracasó por completo. Ni siquiera la ciencia o la técnica se mostraban útiles para mejorar el mundo.

Sin embargo, como movimiento filosófico y literario, pertenece a los siglos XIX y XX, y resalta el papel crucial de la existencia, de la libertad y la elección individual.

Así partiendo de estas premisas existenciales, que se irán desarrollando más detenidamente en cada obra teatral, a continuación propongo un breve análisis de tres piezas teatrales de Elena Garro: *Un hogar sólido* (1957), *La mudanza*

(1958), y *La señora en su balcón* (1960).

Ahora bien, es innegable que Elena Garro conocía el gran reto que tiene todo dramaturgo de generar verosimilitud, entendida como lo equivalente a la realidad; es decir, lograr personajes y situaciones que “se mueven dentro de acciones coherente, sin perder el hilo”, atendiendo a “la capacidad de escucha del público”.<sup>6</sup>

Y es que lo que se percibe en sus piezas teatrales, se juega en los diálogos más que en otras cosas. Por ello me parece que logra esa coherencia y realidad, aún con el camino ilimitado de sucesos que la imaginación produce en sus personajes.

Así, coincido plenamente con la profesora Flor Díaz de León, cuando señala que la obra de esta dramaturga mexicana alcanza la verosimilitud y además nos permite intuir una Elena Garro de muchas realidades y un universo humano existencial donde lo cotidiano se descompone en un abanico de infinitas posibilidades, en el camino liberador que nos ofrece la imaginación, en una concepción distinta del tiempo.... y en el manejo de un lenguaje poético cuyo papel es “el de la libertad interior”.<sup>7</sup>

### **Un hogar sólido (1957)**

(Interior de un cuarto pequeño, con los muros y el techo de piedra. No hay ventanas ni puertas. A la izquierda, empotradas en el muro y también de piedra, unas literas. En una de ellas, Mamá Jesusita en camisón y cofia de dormir de encajes. La escena está muy oscura).

6. Palabras de Elena Garro en entrevista con Carmen Alardín, *Op. Cit.*, pág. 210.

7. *Ibidem*, pág. 197.

Este es el escenario que nos propone Elena Garro para el desarrollo de esta pieza en un acto. Todo de piedra y oscuro, que alude al título de la obra “Un hogar sólido”. Pero conforme uno realiza la lectura, se da cuenta que los diálogos de los personajes subrayan la constante carencia de libertad, y no sólo por estar en el interior de un sepulcro, sino porque todo el tiempo que estuvieron con vida, estuvieron a la espera de un hogar sólido, para comenzar a vivir y a disfrutar el mundo.

Muni.—Yo quería una ciudad alegre, llena de soles y de lunas. Una ciudad sólida, como la casa que tuvimos de niños, con un sol en cada puerta, una luna para cada ventana y estrellas errantes en los cuartos (...) 8

En Lidia, se puede observar la misma idea, pero además, resalta el sentido poético que le da a su discurso. Ese que le ayuda a salir de la monotonía e insatisfacción de su vida.

¡Un hogar sólido, Muni! Eso mismo quería yo.. (...) Yo pulía los pisos, para no ver las miles de palabras muertas que las criadas barrían por las mañanas. Lustraba los espejos, para ahuyentar nuestras miradas hostiles. Esperaba que una mañana surgiera de su azogue la imagen amorosa. Abría libros, para abrir avenidas a aquel infierno circular. Bordaba servilletas, con iniciales enlazadas, para hallar el hilo mágico, irrompible, que hace de dos nombres uno...

De igual forma en Eva, se puede ver el discurso poético y fantasioso, además de la añoranza por ese hogar sólido.

También yo, Muni, hijo mío, quería un hogar sólido. Una casa que el mar golpeara todas

las noches, ¡bum! ¡bum!, y ella se riera con la risa de mi padre llena de peces y de redes.

En dichos diálogos, se abre la posibilidad de interpretar estas palabras como el anhelo humano de encontrar su ser profundo y su sentido, y el ser profundo de las cosas que les confirman una armonía consigo mismos y con su alrededor; asimismo, el camino que se le permite al hombre para ver y entender la realidad de otras formas (tanto la vida como la muerte). Así, “Un hogar sólido”, invita a hacer una resignificación de la realidad en la exploración de la perspectiva de la muerte, como continuidad de la vida, o como incógnita, como especulación, aunque en relación estrecha con la existencia humana.<sup>9</sup>

Además, las vivencias de los protagonistas de esta pequeña pieza y la caracterización de los obstáculos que encuentran, remiten a menudo a las condiciones existenciales en que se producen los textos. Porque recurren a la memoria, a su pasado, como medio de subsistir y de proteger una identidad personal, o bien, la ven como un asidero para buscar una identidad social, que los haga sentir pertenencia a algo.



CMG

8. Todas las citas que se hagan de las obras de Elena Garro, serán tomadas del libro: *Un hogar sólido y otras piezas*, Ed. Ficción., Universidad Veracruzana, Xalapa, México, 1983.

9. Ortiz Bullé Goyri, Alejandro (Coord.), *Op. Cit.*, pág. 192.

No obstante, este pasado como lo señala Sartre, no determina sus actos como el fenómeno anterior determina el fenómeno consecuente, la muerte y sin duda muestran que el pasado carece de fuerza para constituir el presente y prefigurar su porvenir. Porque el pasado es lo que está fuera de alcance, lo que a distancia nos infesta sin que podamos siquiera volvernos frente a él para considerarlo.<sup>10</sup>

Sin embargo, los personajes se rebelan de súbito contra el hecho mismo de la muerte, pero al rebelarse la están aceptando y es entonces cuando todo el pasado del que hablan los personajes y a través del cual tratan de consolidar su identidad personal, se convierte en presente y se funde insensiblemente con el presente que es su muerte; es la ropa que porta cada personaje, es cada una de las losas de su sepulcro, es la casa y la vida que se construyeron con el paso del tiempo, porque todo en su conjunto es lo que los hace ser, lo que los hace vivir su muerte.

Así, después de que la muerte pareciera lo inhumano, por ser lo que hay del otro lado de los muros, se observa de pronto en *Un hogar sólido*, la posibilidad de considerar a la muerte desde un punto de vista opuesto, es decir, como un acontecimiento de la vida humana, en el que el hombre aprende a disfrutar todo lo que en vida no le fue posible.

Incluso cuando llegado el momento, se resignan a su nueva identidad y a su nuevo hogar, ese por el que creían haber estado viviendo y que ahora en la muerte lo aceptan, su hogar sólido.

Ahora tu casa es el centro del sol, el corazón de cada estrella, la raíz de todas las hierbas, el punto más sólido de cada piedra (...) ¡Un hogar sólido! ¡Eso soy yo! ¡Las losas de mi tumba!



CMG

De tal manera que *Un hogar sólido*, conjuga de manera magistral y notable la imaginación, la síntesis y el lenguaje poético, dándole profundidad al tratamiento de los temas, que en esta pieza se cuestiona sobre la vida y la muerte, aún después de la muerte, siguen intentando justificar su existencia.<sup>11</sup>

Además, resulta una pieza donde se confirma lo dicho con anterioridad, el lenguaje poético y lo fantástico cumplen su papel de liberadores del interior humano.

### El suicidio como la realización plena del Ser

Si partimos de la premisa que plantea Jean Paul Sartre, respecto a la muerte,

10. Sartre, Jean Paul, *El ser y la nada: Ensayo de ontología fenomenológica*, Grandes Obras del Pensamiento, Edit. Altaya, España 1993. Op. Cit., pág. 520.

11. Adame, Domingo, *Teatros y Teatralidades en México Siglo XX*, Universidad Veracruzana, Ediciones AMIT, 2004, Op. Cit., pág. 156.

vista ésta como el sentido de la vida misma, como algo que es de mi propiedad al interiorizarla e individualizarla, ya no vista como el fin inevitable de lo humano, sino como el fenómeno de mi vida personal, que hace de esta vida única, es decir, una vida que no recomienza, en la que ya no se recobra lo jugado. Y con lo que me vuelvo responsable de mi muerte como lo soy de mi vida.<sup>12</sup>

Entonces estaríamos hablando, de que tanto Lola, de la pieza teatral *La Mudanza*; como Clara, de *La Señora en su Balcón*; eligen la muerte para darle sentido a su vida, como algo que será suyo, como el fenómeno de su vida personal, que será única, además de ser el medio por el cual han de recomenzar y lograr sus anhelos no realizados en vida.

Veámoslo más detalladamente en el análisis de cada una de las obras que Elena Garro, escribiera en 1958 y 1960, respectivamente.

### La mudanza (1958)

En esta pieza se puede observar claramente la representación de una situación existencial, que implica no sólo la pérdida del lugar de origen, sino también la pérdida de toda identidad social y personal, así

como la amenaza de que hasta la propia memoria desaparezca.

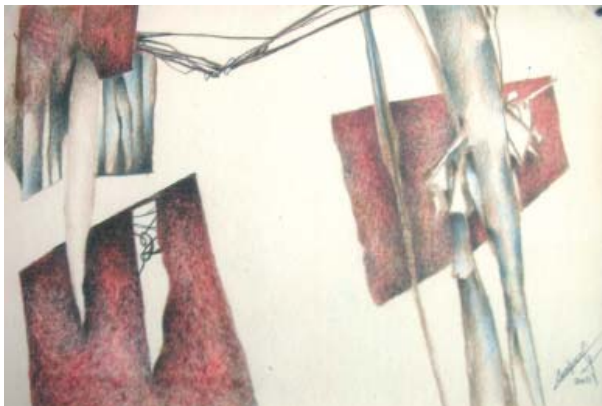
¡Increíble, que una pueda irse de la casa donde nació! Es como si dejásemos nuestros propios cuerpos para vivir en el de algún extraño...(…) Digo que me voy, aunque en realidad no sé lo que se va de mí. Pues todo lo que soy, aquí se queda, entre estas paredes.

Porque si desaparece su memoria y su pasado, representado por esa casa y por las fotos que colgaban de los muros, dejará de existir y dejará de pertenecer a una clase social y a un lugar que le ha ido formando su identidad a lo largo de los años. Así, se puede percibir que el pasado de Lola carece de fuerza para constituir su presente y prefigurar su porvenir, ya que está fuera de su alcance.

Primero, porque la dama que habita en ella se encuentra de pronto con un ser resentido que la insulta y la amenaza y segundo, porque de la noche a la mañana se convierte en una mujer sin casa, sin pasado y sin recuerdos para su porvenir. Condición que deriva de un proceso que va viviendo a lo largo de la obra, el cual se inicia con la expulsión de su hogar, de su vida y de sus recuerdos y termina con la imposición de normas arbitrarias cimentadas en el odio, que conducen a la negación de la persona misma.

Por ello, escapa al presente que está viviendo y al futuro que se avecina y trata de preservar su identidad personal y sus recuerdos, a través de su elección final, la muerte. Ejerciendo así su libertad individual, su libertad de elección, que como señala Sartre, esa elección conlleva compromiso y responsabilidad.

(…) Voy a cambiar de todo. Por eso sólo digo que llevo la muerte en el alma.



CMG

12. Sartre, Jean Paul, *Op. Cit.*, pág. 556.

## La señora en su balcón (1960)

Rilke señaló alguna vez, que el fin de cada hombre se asemeja a su vida, porque toda la vida individual ha sido preparación de ese fin. Y en esta pieza teatral, el fin de Clara, ratifica esa premisa.

Clara de 8 años, Clara de 20 años, Clara de 23 años, Clara de 40 y Clara de 50 años. Huyendo toda su vida, primero del profesor García, luego de Andrés y de Julio, posteriormente de sus sueños y al final de su vida, hasta que llega al convencimiento de que sólo una fuga era necesaria, la de la muerte.

Es cierto que ya he huido de todo. Ya sólo me falta el gran salto para entrar en la ciudad plateada. Quiero ir allí, al muladar en donde me aguarda con sus escalinatas, sus estatuas y sus templos, temblando en el tiempo como una gota de agua perfecta, translúcida, esperándome, intocada por los compases y las palabras inútiles. Ahora sé que sólo me falta huir de mí misma para alcanzarla (....) Eran inútiles las otras fugas. Sólo una era necesaria.

Sólo una era necesaria, la muerte, que le dará sentido a su vida como ese algo que por primera vez será sólo suyo, como el fenómeno de su vida personal, como la llegada a Nínive, como el medio por el cual ha de recomenzar y lograr sus sueños no realizados en vida. Y por medio de la cual, realizará el viaje tan añorado y verdadero, lejos de la monotonía y los infiernos.



CMG



¿Sabes lo que es el infierno? Es la repetición cotidiana. Y todos los días repetimos el mismo gesto, la misma frase, la misma ofical, la misma sopa. Estamos en el infierno, condenados a repetirnos para siempre.

Es entonces cuando se lanza por su balcón. Se oye el ruido del cuerpo que cae. Clara de 40 años desaparece también, pero su plumero queda a medio escenario, quizás simbolizando lo que Clara fue físicamente en vida.

Porque es innegable que Clara, vivió toda su vida en el desarraigo físico y psicológico, víctima de las normas sociales, por lo tanto fue infeliz todo el tiempo, vivió insatisfecha sintiéndose incomprendida e inadaptada en su propia vida, pero que encontraba una fuga en sus sueños de realidad.

Digo que no es eso el amo... el amor... el amor es estar solo en este hermoso mundo, y viajar por los árboles y las calles y los sombreros de las señoras y ser el mismo río y llegar a Nínive y al fin de los siglos(...) Sé lo que digo. No quiero vivir en un apartamento de la calle de Nazas, ni quiero ver a tu madre, ni ponerme tu anillo. Yo quiero el amor, el verdadero, el que no necesita de nada de eso, el amor que se reconoce sin necesidad de que nadie más lo reconozca... Adiós, Andrés.

No obstante, vivió muchos años en ese mundo redondo que la aprisionó, a pesar de la existencia de ese otro mundo "hermoso como una lengua de fuego que nos devora". Y donde se fue convenciendo a sí misma, que no había Nínive, porque su mundo se iba haciendo una esfera cada vez más pequeña, donde apenas cabía.

Por otro lado, la propuesta escénica que plantea Elena Garro al inicio de la pieza teatral, nos da un indicio de quién y en qué momen-

to se encuentra Clara. Primero porque la escena está desierta, que de alguna manera simboliza su soledad; después aparece Clara apoyada en su balcón mirando el vacío, reflexionando los momentos de su vida pasada y su situación actual; Clara vieja, de pelo gris y cara melancólica.

Pero hubo algo, alguien que me lanzó dentro de mí misma, a mirar para siempre este paisaje de Claras, del cual no podré escapar.

Se aprecia a Clara a lo largo de la obra teatral, mirándose, reprochándose y resignándose, ante las diversas etapas de su vida. Hasta que al final toma conciencia de la necesidad que tenía de existir y de la no menos necesaria emergencia de vivir. Y es entonces cuando elige tirarse al vacío y comenzar a vivir.

Antes bien, no está de más decir que Elena Garro a través de su obra literaria en general y de sus piezas teatrales en particular, subraya magistralmente la fragilidad de la vida humana en un contexto masificado, monótono, burocratizado y mercantilizado donde, vale más un bien inmueble, el odio, las apariencias y los convencionalismos, que los sueños y aspiraciones de los seres humanos.

Así, los personajes que nos presenta Elena Garro en estas pequeñas obras teatrales, se niegan a aceptar el camino de la vida trazado por lo inminente, por las imposiciones, o por los convencionalismos; por eso optan por la solución mágica y se atreven a dar el salto a la imaginación y a la libertad, aunque esta se logró en la muerte.

Además hemos observado que estas tres piezas teatrales, abordan el problema existencial expuesto en la pérdida o la conservación de la identidad, en la existencia misma y en la cuestión de la libertad para elegir. A pesar de que Elena Garro plantea



CIMG

muchas realidades e infinitas posibilidades, que liberan a sus personajes a través de la imaginación y del lenguaje poético.

De ahí, que me pronuncie a favor de la necesidad inminente de hacer una reevaluación con mayor objetividad y con criterios más sólidos de la aportación que Elena Garro hace a las letras mexicanas y latinoamericanas. Porque no creo que Jorge Luis Borges haya estado equivocado al considerarla como una de las mejores escritoras de teatro.

## Fuentes de consulta

1. Adame, Domingo, (2004), *Teatros y Teatralidades en México Siglo XX*, México: Universidad Veracruzana, Ediciones AMIT.
2. Garro, Elena, (1983), *Un hogar sólido y otras piezas*, México: Ed. Ficción, Universidad Veracruzana.
3. Magaña Esquivel, Antonio, (1964), *Medio siglo de teatro mexicano*, México: INBA.
4. Meyran, Daniel, (1966), *Tres ensayos sobre el teatro mexicano*, Ed. Bulzoni.
5. Ortiz Bullé Goyri, Alejandro, (Coord.) (2005), *Temas y Variaciones de Literatura, No. 23. El teatro mexicano del siglo XX*, México: UAM-A.
6. Sartre, Jean Paul, (1993), *El ser y la nada: Ensayo de ontología fenomenológica*, España: Grandes Obras del Pensamiento, Editorial Altaya,



# Arte, Cuerpo y Fotografía

Lizbeth González Herrejón\*

---

\* Egresada de la licenciatura de Comunicación de la FES Acatlán. Es diseñadora y fotógrafa.

**e**l presente texto es un ensayo que recorre brevemente la relación entre el arte, cuerpo y fotografía desde la mirada femenina. Se busca reflexionar cómo el poder atraviesa la mirada fotográfica y esto se refleja en la construcción de lo erótico.

## Del cuerpo del hombre

Es definitivo que hay muchas formas de abordar, explicar y reproducir una idea, así como hay distintos objetivos en cada producción de una imagen y un argumento; además, hay cierto gusto o necesidad por hacerlo, en este caso el cuerpo humano es la cuestión, el cuerpo del hombre, abordado en un principio sólo por el campo médico, de la ciencia, en esa perspectiva el cuerpo está resuelto y diseccionado en información e imágenes hasta la forma más microscópica y caprichosa, situación que se encuentra en total contraste con la asimilación del cuerpo masculino en el campo del arte, de su representación disonante a lo largo de muchos siglos y de su evasión por un gran porcentaje de los artistas.

A lo largo de la historia del arte, se ha representado el cuerpo de las mujeres de manera casi exclusiva, diciendo que la congruencia con lo bello es lo femenino, convirtiendo en el objeto central del tema del arte o de otros temas pero a través del cuerpo de las mujeres. Los hombres desnudos han sido representados de forma incongruente, con una desproporción entre el cuerpo y sus genitales, es mencionado en el libro *Erótica*<sup>1</sup>, de Andrés de Luna, que es complicado representarlos en erección o en reposo, pues combinan muchos elementos que pueden desbordar los significados.

1. De Luna, Andrés, *Erótica*, Tusquets Editores, México, 2003.



CMG

Como bien nos relata Oscar Tusquets en su libro *Contra la desnudez*<sup>2</sup>, desde los griegos, incisivamente se representaba a los dioses con penes infantiles, ha sido un problema irresuelto hasta la actualidad; no obstante, de la complicación estética surgió con el Renacimiento un problema moral, así que se cubrieron los genitales de gran parte de la obra barroca y relacionada en general con lo religioso, agregando paños a los cristos crucificados u hojas de parra adheridas en sus cuerpos desnudos, en pintura y escultura.

Se dejaron de representar dioses y se comenzaron a crear hombres, que debían llevar genitales acordes a su cuerpo, así que siguiendo la tradición de la época Rodin, de ser realistas, se representaron, pero nunca con detalle y dedicación como lo hay en el rostro o las manos de una escultura o pintura (dependiendo la técnica, claro).

La fidelidad de la fotografía, que no deja mentir ni eufemizar y con ella una producción de imágenes de hombres, donde se han elegido modelos generosamente proporcionados o donde a través de posturas se oculta el pene y los testículos, como lo es uno de los más famosos fotógrafos de desnudos masculinos Robert Mapplethorpe. También es importante mencionar que la producción de pornografía ha tenido millones de generosos retratos de varones hermosos, retratados por otros hombres y con el objetivo de venderse como producto estructurado, o más recientemente en publicidad que se cuelga de los tabúes para convencer de adquirir un producto.

Los genitales masculinos nunca han sido objeto de grandes ensayos como lo son las vaginas, tal vez porque la obra que se ve en galerías y museos es en un 98% de hombres que en un 90% representan a mujeres desnudas; también puede ser porque hasta hace poco más de 100 años, las mujeres no tenían acceso desvelado, de frente y con luz en un estudio de creación plástica, hombres desnudos.

Las mujeres en el arte: no más musas

Las mujeres como seres inmersos en una condición social dada como natural, han estado relegadas a ser la piedra angular de la sociedad, sosteniendo todos los valores éticos, políticos y religiosos que se le ocurrieron al hombre durante la historia. En un principio, las mujeres, como menciona Leonard Shlain, en su obra *El alfabeto contra las diosas*<sup>3</sup>, las mujeres eran la encarnación de la madre tierra, de la fuente de vida y sabiduría hasta la invención del alfabeto, que supuso la separación o mejor dicho la asignación de

2. Tusquets Blanca, Oscar, *Contra la desnudez*, Anagrama, Barcelona, 2007.

3. Shlain, Leonard, *El Alfabeto contra la Diosa*, Editorial Debate, Madrid, 2000.



las habilidades femeninas como lo gráfico, lo imaginativo y lo instintivo, lo mágico y lo figurativo dominadas por el lado derecho del cerebro; en tanto que los hombres dominados por el lado izquierdo, dominaron lo abstracto y el pensamiento lineal ideando el lenguaje escrito, que pronto sustituiría a la imagen como medio de enseñanza y poder, superponiéndose a lo femenino.

La mujer desde entonces ha sido la receptora y reproductora de la cultura y la ideología impuesta por las cúpulas del poder, y dado que el arte no es una actividad autónoma de un individuo, como afirma la feminista Linda Nolich en su ensayo "¿Por qué no han existido grandes mujeres artistas?"<sup>4</sup> sino que al final de cuentas la situación total de la creación artística, tanto en términos de desarrollo del creador, como en la naturaleza y calidad de la obra en sí, ocurren en una situación social, integrados en una estructura determinadas por instituciones que en el pasado fueron auténticas casas de represión y asfixia, las academias y los mitos del artista como creador divino, de genio inigualable y casi exclusivamente masculino; la mujer es representada como un objeto para el arte, más que como productora del mismo, donde no es la encarnación del conocimiento y la razón, sino espectáculo de belleza y sexualidad, de inspiración artística: como una musa.

Si hablamos de la mujer y el desnudo masculino en específico, tenemos que se acentúan los estigmas y paradigmas sobre la mujer siendo creadora artística, desde el apogeo de las academias artísticas en el siglo VIII y XIX, el acceso a las mujeres ha

sido restringido o muy limitado, en una forma declarada y aceptada de discriminación evitándole la efectiva participación en los géneros artísticos, el hecho de que las mujeres fueran excluidas de la clase de pintura "al natural" (desnudo), les impedía estudiar la anatomía humana con un modelo real.

Otra excelente teórica de lo femenino, Giselda Pollock en su ensayo "Visión, voz y poder: historias feministas del arte y marxismo"<sup>5</sup>, explica como por casi trescientos años, desde el Renacimiento hasta finales del siglo XIX, el desnudo fue la base de las más reconocidas formas de arte, lo que las teorías académicas llamaban pintura de historia y que ubicaban en lo más alto del logro artístico; por lo tanto, si se negaba a las mujeres el acceso al desnudo, se les negaba la posibilidad de trascender.



CMG

.....

4. Nolich, Linda, "Por qué no han existido grandes mujeres artistas", en *Crítica Feminista en la Teoría e Historia del Arte*, Cordero Remain, Karen, UNAM, IBERO, CONACULTA, FONCA, CURARE, México, 2007.  
 5. Pollock, Giselda, "Visión, voz y poder: historias feministas del arte y marxismo", *Op. Cit.*, México, 2007.



C/M/G

Pollock asegura que el control de las academias sobre el acceso al desnudo fue un asunto maquiavélico que limitaba el ejercicio del poder sobre el significado del cuerpo, pues todo el arte se sustenta en éste; por lo tanto, la exclusión de las mujeres aseguró que no pudieran hacer sus propias representaciones del mundo desde su propio punto de vista, para resistir y responder a la hegemonía de clase o del sexo dominante.

### Mirar y representar

Más interesante aún, es plantear la problemática de mirar y de la vista, porque una mujer que contempla de forma crítica pone en peligro al patriarcado, pues podría, si se lo propusiera, convencer e insinuar de una forma muy sutil, y evidenciar las carencias o particularidades del hombre observado. Así que, como menciona Tamara Garb en el texto “La contemplación prohibida: las artistas y el desnudo masculino a finales del siglo XIX en Francia”<sup>6</sup>, respecto a la situación social de la mujer y la hegemonía patriarcal: “la historia debe contener y vigilar la sexualidad femenina, reinscribirla como carencia, y subordinarla

al deseo masculino para que el orden se mantenga”. Bajo esta lógica, las mujeres temen ser juzgadas por el cuerpo que miran y más aún por el cuerpo que pudieran llegar a representar.

Así que sumamos un elemento más en este esquema de las cosas que se deben contemplar para el futuro análisis de fotografías de desnudo, de sus encriptadas pero latentes implicaciones. “El foco de la historia se centra en la problemáticas de mirar y la vista, porque es por medio de ellas que el poder se codifica o se subvierte. La mirada de la mujer es culturalmente prohibida, pero no sólo la mirada de la mujer es potencialmente peligrosa. En la percepción del hombre de la mujer que mira reside una amenaza más profunda, pues mediante el descubrimiento de la amenaza de castración, la masculinidad está potencialmente en riesgo”, así lo expresa Tamara Garb en su texto “La contemplación prohibida”<sup>7</sup>.

### Las mujeres y la fotografía

La fotografía forma parte de la vida cotidiana. Se ha incorporado de tal manera en la sociedad que nos la encontramos en cualquier rincón, preside todos los acontecimientos, privados y públicos. Se le invocó en un principio más un carácter documental hasta el punto de hacerlo un procedimiento de reproducción fiel e imparcial de la vida social, aunque no tardó mucho en ser un elemento de información y arte, un instrumento de comunicación susceptible a toda clase de manipulaciones; por ello la historia de la fotografía no puede ser únicamente la historia de una técnica, es inseparablemente una historia social y política; comparto este pensamiento publicado por la autora GisèleFre-

6. Garb, Tamara, “La contemplación prohibida: las artistas y el desnudo masculino a finales del siglo XIX en Francia”, “Las fronteras de mi lenguaje significan las fronteras de mi mundo”, *Op. Cit.*, México, 2007.

7. *Ibidem*.



und en su famosísimo libro *La fotografía como documento social*.<sup>8</sup>

La historia de la mujer en la fotografía data del año 1850, cuando en Europa el instrumento fotográfico comenzó a fabricarse en grandes volúmenes y la distribución fue basta y estable, ya no era un oficio al servicio exclusivo de la realeza o la política, ni siquiera de los magnates, sino de la sociedad de clase media que gustaba de los retratos. Todo transcurrió de una forma común y casera, en un afán muy femenino de recordar y añorar el pasado, de reflejar estatus. La fotografía desde sus inicios ha sido parte de lo cotidiano, orgánica y natural en el siglo XIX y sobre todo en el XX.

Si la mujer a través de la fotografía realiza una imagen espejada, como lo afirma Alejandra Niederman en su libro *La mujer y la fotografía, una imagen espejada de autoconstrucción y construcción de la historia*<sup>9</sup>, afirma que las mujeres han elaborado un doble reflejo: en primer término, el de la mujer fotografiada y la mujer fotógrafa y en segundo término, el comienzo de dos escrituras, el de la historia general y el de la historia de la mujer.

Lo cual me parece gran aportación, lo reconoce también a su muy espectacular forma, el Museo de Arte Moderno de NY, que en 2011 realiza una exposición titulada "PicturesByWomen: A History of Modern Photography", donde repasa 170 años de historia con obra de alrededor 120 artistas; se incluyen fotografías desde ejemplares botánicos de hace casi dos siglos hasta fotoperiodismo de guerra.

No cabe duda que las mujeres han incursionado con sus cámaras en todos los temas de la vida, pero, conjugándolo con la historia del arte, tenemos ese déficit de obra sobre hombres, ensayos o reflexiones gráficas que reinterpreten la masculinidad.

Transgredir y subvertir es la tarea que se debe imponer a las tradiciones que excluyen, Anthony Giddens en su excelente recopilación *Un mundo desbocado*<sup>10</sup>, nos advierte que la tradición es una invención al igual que la costumbre. El ritual y la repetición son las características que conservan este concepto, propiedad de grupos o comunidades, pero lo importante y por lo que debe haber la ruptura, es porque la tradición define una especie de verdad.

### Fuentes de consulta

1. De Luna, Andrés, (2003), *Erótica*, México: Tusquets Editores.
2. Freund, Giselè, (1983), *La fotografía como documento social*, Barcelona: Gustavo Gili, Barcelona.
3. Garb, Tamara, (2007), "La contemplación prohibida: las artistas y el desnudo masculino a finales del siglo XIX en Francia", en Cordero Remain, Karen, *Crítica Feminista en la Teoría e Historia del Arte*, México: UNAM, IBERO, CONACULTA, FONCA, CURARE.
4. Giddens, Anthony, (2000), *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid: Santillana.
5. Niedermaier, Alejandra, (2008), *La mujer y la fotografía, una imagen espejada de autoconstrucción y construcción de la historia*, Buenos Aires: Leviatán.
6. Nolich, Linda, (2007), "Por qué no han existido grandes mujeres artistas", en Cordero Remain, Karen, *Op. Cit.*, México: UNAM, IBERO, CONACULTA, FONCA, CURARE.
7. Polck, Giselda, (2007), "Visión, voz y poder: historias feministas del arte y marxismo", en Cordero Remain, Karen, *Op. Cit.*, México: UNAM, IBERO, CONACULTA, FONCA, CURARE.
8. Shlain, Leonard, (2000), *El Alfabeta contra la Diosa*, Madrid: Editorial Debate.
9. Tusquets Blanca, (2007), Oscar, *Contra la desnudez*, Barcelona: Anagrama.

8. Freund, Giselè, *La fotografía como documento social*, Gustavo Gili, Barcelona, 1983.

9. Niedermaier, Alejandra, *La mujer y la fotografía, una imagen espejada de autoconstrucción y construcción de la historia*, Leviatán, Buenos Aires, 2008.

10. Giddens, Anthony, *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Santillana, Madrid, 2000, p. 54.

# Pie de página

Iriana González Mercado

**m**uchos son los sentimientos que provoca una buena película. *Pie de página* (Israel, 2011) es una cinta que cautiva e intriga desde las primeras escenas. Nos encontramos ante dos personajes burdos, rígidos, casi caricaturescos que se enfrentan ante una lucha entre la ética y la moral.

*Pie de Página* es un relato sobre la envidia, rivalidad y frustración, con una carga dramática, pero a la vez humorística, que refleja una historia poco convencional entre un padre y su hijo. Tanto Eliezer como Uriel Shkolnik son unos excéntricos profesores que han dedicado toda su vida a su trabajo en los Estudios Talmúdicos (síntesis de los escritos que recogen la tradición oral de la ley hebraica en complemento de la ley escrita, la Torah). El padre, Eliezer, es un obcecado purista que nunca ha sido reconocido públicamente por su trabajo y que su mayor mérito fue señalar una nota a pie de página en un libro de referencia sobre el tema (así surge el título del film) Mientras tanto, su hijo, Uriel, es un académico en crecimiento dentro del mismo campo, quien se esfuerza por obtener elogios y reconocimientos.

La rivalidad entre el padre y el hijo se encruce cuando a Eliezer se le notifica por error que ganó el Premio Israel, pero en realidad, Uriel, su hijo, es el ganador. Es aquí en donde la ética y la moral de los personajes se ponen en juego, ¿qué hacer ante esta situación que los separa aún más?, ¿qué pasa cuando están en juego los valores?

En este film llama mucho la atención la manera tan interesante de contar la historia, la cual da enormes saltos en el tiempo, pero casi siempre de manera lineal que descubre el original carisma de los personajes centrales y,

a prejuicio del espectador, se les puede considerar demasiado estructurados; pues lejos de representar estereotipos sociales, reflejan, por decirlo de algún modo, ciertas deformaciones de los patrones de conducta universales que caracterizan la relación entre padre e hijo varón.

Este es el quinto largometraje del director estadounidense Joseph Cedar, nacido en Nueva York en 1978, ganador de un Oso de Plata en Berlín en 2007 por "Beaufort", y premiado por "Pie de página" ("Footnote") por la Academia de Cine de Israel, quien además compitió por el Óscar a la mejor película extranjera en febrero del año pasado.

"Pie de página" es uno de esos productos cinematográficos requeridos, con un buen guión, excelente música que se conjuga con los planteos narrativos, actuaciones destacadas, interesantes secuencias y un ritmo acorde, con toques de humor irónico y ácido, un buen montaje y una buena dirección de arte.



# Todo nada

Fernando Martínez Vázquez

**L**a historia cuenta los últimos meses de la vida del gastroenterólogo Emilio Nassar y las charlas con su nieta –homónima– acerca de múltiples problemáticas humanas: la muerte, soledad, amor, desamor, la memoria y el olvido.

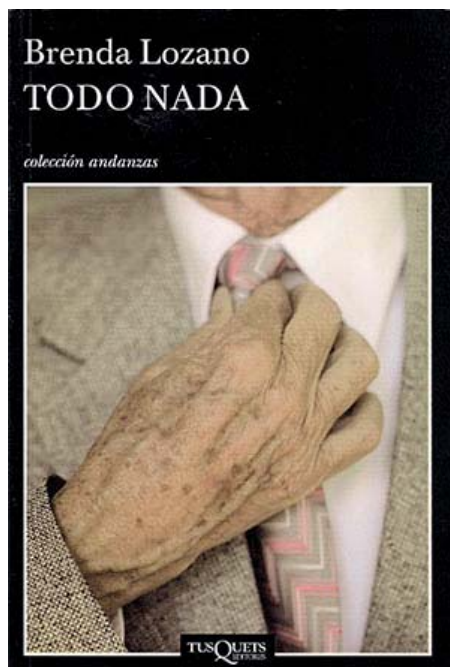
La novela consta de catorce capítulos, algunos de una línea. Escrita a través de frases concretas, sin adornos, nos lleva por los últimos días de la vida de Emilio Nassar, quien ha decidido dejarse morir, suicidarse lentamente, alejarse de un mundo en el que ya no cabe. Viejo, padre autoritario, abuelo consentidor, abandonado por su esposa –por un pediatra, lo que le genera un dolor extremo–, no entiende un mundo sin clase para todo: comer, beber, vestir, conducir, libros, autores, música. Hereda a Emilia sus libros y un conjunto de ideas que –para él– deben conservarse. Emilio Nassar es lo moderno que se opone a la modernidad. Desde niño decidió vivir como quiso, se hace lo que él dice, caprichoso, necio, hecho a la antigua, un caballero. Nadie

decidió sobre su vida, tampoco lo harán sobre su muerte.

Emilia Nassar, estudiante de letras, vive sola en su departamento y está sola en la vida. Si alguna situación la define es la incertidumbre. Se plantea múltiples preguntas sin respuesta. No entiende del todo a su abuelo, aunque lo intenta. Busca el amor, lo encuentra y lo vuelve a perder. Es el alter/ego de su abuelo, conversan, comparten sus mundos, hasta donde pueden. Lo acompaña a sus caminatas, viajes, comidas a tomarse un café con leche. Dialogan sobre la vida, sobre el padre ausente de Emilia, hijo reprimido e incomprendido por el abuelo.

Todo Nada es una novela nostálgica, que reconstruye a Emilio Nassar desde el presente de Emilia, pero a su vez confronta valores, actitudes, creencias, formas de ser y de estar en el mundo. Brenda Lozano (1981) logra un texto breve, fluido, divertido e intenso. En 153 páginas plasma una historia de amor/desamor, memoria/olvido, una relación entre abuelo y nieta. Ampliamente recomendable si se quiere leer una excelente novela.

Lozano Brenda,  
TODO NADA,  
México, Tusquets,  
2009, 153 págs.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES,  
SECRETARÍA DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE  
PROGRAMA JÓVENES HACIA LA INVESTIGACIÓN  
EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES,

CONVOCA



# 3<sup>er</sup> concurso de oratoria

22 de Mayo de 2013

<http://academia.cch.unam.mx/humanidadesysociales>



Para mayores informes, comunicarse con Julia Rosalía Luna Vilchis, responsable del Programa de Jóvenes hacia la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, al 5622 2499 y 5622 2347 extensión 403 o al correo [lunavilchis@hotmail.com](mailto:lunavilchis@hotmail.com) y con los responsables del programa en planteles: Azcapotzalco: Norma Irene Aguilar Hernández, [norma\\_irene\\_aguilar@yahoo.com.mx](mailto:norma_irene_aguilar@yahoo.com.mx) Naucalpan: Eduardo Juan Escamilla, [eduardojuanescamilla@hotmail.com](mailto:eduardojuanescamilla@hotmail.com), Vallejo: Adriana Ávila Bravo [adriana561@yahoo.com.mx](mailto:adriana561@yahoo.com.mx), Oriente: Miguel Ángel Pulido Martínez, [angeluz2k@yahoo.com.mx](mailto:angeluz2k@yahoo.com.mx) y Sur: Felipe Vargas Ortega [felixdelgato.vargas@gmail.com](mailto:felixdelgato.vargas@gmail.com)

**Los  
jóvenes  
y los  
Medios de  
Comunicación**



# Ventanas

## Ventana sobre la memoria (III)

*Quien nombra, llama. Y alguien acude, sin cita previa, sin explicaciones, al lugar donde su nombre dicho o pensado, lo está llamando.*

*Cuando eso ocurre, uno tiene el derecho de creer que nadie se va del todo mientras no muera la palabra que llamando, lo trae.*

## Ventana sobre la utopía

*Ella está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para que sirve la utopía?*

*Para eso sirve: para caminar.*

Eduardo Galeano, *Las palabras andantes*, México, Siglo XXI Editores, 1993, pp. 274 y 310.

## Preguntas

*Ya navegas por mi sangre y conoces mis límites y me despiertas en la mitad del día para acostarme en tu recuerdo y eres furia de mi paciencia para mí dime qué diablos hago porque te necesito eres muda sola recorriéndome razón de mi pasión por qué quiero llenarte solamente de mí y abarcarte acabarte mezclarme a tus huesitos y eres única patria contra las bestias el olvido*

Juan Gelman, *Pesar todo. Antología*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001. p. 63.

## Perra vida

*Despreciamos al perro por dejarse domesticar y ser obediente.*

*Llenamos de rencor el sustantivo perro para insultarnos. Y una muerte indigna es morir como un perro.*

*Sin embargo los perros miran y oyen lo que no vemos ni escuchamos.*

*A falta de lenguaje (o eso creemos) poseen un don que ciertamente nos falta.*

*Y sin duda piensan y saben.*

*En consecuencia, resulta muy probable que nos desprecien por nuestra necesidad de buscar amos y nuestro voto de obediencia al más fuerte.*

José Emilio Pacheco, *Tarde o Temprano*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 360-361.

## Cuerpo encarcelado

*Cuando te verdaderamente beso toda, cuando dejo de pensar estos son dientes, lengua tibia, tu saliva, lentamente me entero de tu historia; y algo que no sabes tuyo me trasmite, desencadenada mareas inaudibles, como si mi cuerpo tendido en la arena fuera bahía que recibe el mar de la resaca. Ese beso llega de sorpresa, sin que podamos conjurar al tiempo, y todo le es propicio: el marco de una puerta que nos guarda de la lluvia, el intermedio entre los trastos, la cómplice penumbra de los parques. Pero si el beso ocurre en una cama, las sábanas combaten, como si ellas quisieran enterarse de su propio cuerpo, de aquel pliegue antes dormido que la nueva caricia reconoce. Porque esos besos son como el milagro que nos deja vivir los otros días en que nada parece rescatable. Y los milagros ocurren, para gracias de todos los mortales, de cuando en cuando y sólo si son absolutamente necesarios.*

Vicente Quirarte, *La luz no muere sola*, México, Secretaría de Educación Pública, 1987 p. 143.



Convoca

## 3er Concurso de Ensayo

### BASES

I. Podrán participar profesores en activo y los alumnos inscritos en el Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Escuela Nacional Preparatoria, en dos categorías: profesores y alumnos.

II. La participación debe ser individual.

III. Los concursantes sólo podrán presentar un ensayo.

IV. El ensayo del alumno deberá ser asesorado por un profesor.

V. Los profesores podrán participar como asesores hasta con cinco ensayos de alumnos.

VI. Las participaciones de los profesores, estipuladas en esta convocatoria, recibirán constancia de acuerdo con los protocolos de equivalencias del Colegio.

VII. En los ensayos se evaluarán:

- Estructura del ensayo: Introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía;
- Manejo del aparato crítico;
- Argumentación y contenido;
- Redacción y Ortografía;
- Originalidad.

VIII. La temática a tratar será “Los jóvenes y los medios de comunicación”, y podrán abordar en su ensayo alguno de los siguientes tópicos:

- Libertad de expresión;
- Derecho a la información;
- Ética y medios;
- Redes sociales y medios de comunicación;
- Movimientos sociales y medios de comunicación;
- Medios alternativos de comunicación;
- La publicidad en los medios;
- La propaganda política y los medios.

IX. La recepción de los trabajos queda abierta a partir de la publicación de esta convocatoria y hasta el 26 de abril de 2013. Los

trabajos deben enviarse al sitio web <http://academia.cch.unam.mx/humanidadesysociales> en formato PDF, letra Arial 12 puntos, con interlineado a 1.5, extensión de tres a cinco cuartillas, firmado con seudónimo y número de cuenta o trabajador.

X. La evaluación final de este concurso estará a cargo de jurados expertos en la materia y los resultados serán publicados por los diferentes medios oficiales del Colegio: Gaceta CCH, portal académico, página de la Secretaría y gacetas locales.

XI. La ceremonia de premiación de este concurso será el 22 de mayo de 2013.

XII. El fallo del jurado será inapelable.

XIII. Cualquier caso no previsto en esta convocatoria será resuelto por la comisión organizadora de este concurso.

### PREMIOS

Los trabajos premiados formarán parte del acervo del Colegio. Los textos de los ganadores se publicarán en las páginas electrónicas del Colegio y en el boletín informativo “Las Ciencias y las Humanidades”.

### INFORMES

Para mayores informes, comunicarse con Julia Rosalía Luna Vilchis, responsable del Programa de Jóvenes hacia la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, al 5622 2499 y 5622 2347 extensión 403 o al correo [lunavilchis@hotmail.com](mailto:lunavilchis@hotmail.com) y con los responsables del programa en planteles: Azcapotzalco: Norma Irene Aguilar Hernández, [norma\\_irene\\_aguilar@yahoo.com.mx](mailto:norma_irene_aguilar@yahoo.com.mx) (Edificio T, planta alta); Naucalpan: Fernando Rosales Flores, [feros65@yahoo.com](mailto:feros65@yahoo.com) (Edificio Q, anexo salón 87); Vallejo: Adriana Ávila Bravo [adriana561@yahoo.com.mx](mailto:adriana561@yahoo.com.mx) (Edificio L, planta baja); Oriente: Miguel Ángel Pulido Martínez, [angeluz2k@yahoo.com.mx](mailto:angeluz2k@yahoo.com.mx) (Edificio F, planta baja); y Sur: Felipe Vargas Ortega [felixdelgato.vargas@gmail.com](mailto:felixdelgato.vargas@gmail.com) (Edificio W planta alta y cubículo del Edificio Z planta baja).





Universidad Nacional Autónoma de México  
El Colegio de Ciencias y Humanidades,  
Secretaría de Servicios de Apoyo al Aprendizaje,  
Programa Jóvenes hacia la Investigación en  
Humanidades y Ciencias Sociales,

CONVOCA

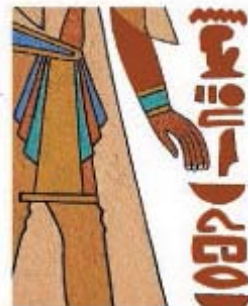
DISEÑO: ANA LUCÍA GARCÍA / ILUSTRACIONES: ANA LUCÍA GARCÍA



**11º** Foro Estudiantil de



# Iniciación a la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales



LITERATURA

HISTORIA

CIENCIAS SOCIALES

ARTE

FILOSOFÍA

**Del 15 al 19 de abril de 2013**

Para mayores informes, comunicarse con Julia Rosalía Luna Vilchis, responsable del Programa de Jóvenes hacia la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, al 5622 2499 y 5622 2347 extensión 403 o al correo [juliarilchis@hotmail.com](mailto:juliarilchis@hotmail.com) y con los responsables del programa en plantales: **Azacapoztcalco:** Norma Irene Aguilar Hernández, [norma.irene.aguilar@yahoo.com.mx](mailto:norma.irene.aguilar@yahoo.com.mx); **Nauzalpan:** Eduardo Juan Escarilla, [eduardojuanescarilla@hotmail.com](mailto:eduardojuanescarilla@hotmail.com); **Vallejo:** Adriana Ayala Bravo [adriana551@yahoo.com.mx](mailto:adriana551@yahoo.com.mx); **Oriente:** Miguel Ángel Valdez Martínez, [angeluz26@yahoo.com.mx](mailto:angeluz26@yahoo.com.mx) y **Sur:** Felipe Vargas Ortega [felixedelgado.vargas@gmail.com](mailto:felixedelgado.vargas@gmail.com)

Inscripciones en <http://academia.cch.unam.mx/humanidadesysociales>



# El Consejo Editorial de Poiética. Docencia, Investigación y Extensión

## Invita

A las y los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades a colaborar en *Poiética. Docencia, Investigación y Extensión*, con la publicación de un artículo académico, ensayo, reseña crítica o reporte de investigación.

*Poiética. Docencia Investigación y extensión* es una Revista trimestral de Divulgación Académica de las Ciencias y las Humanidades del CCH Naucalpan, dirigida a la comunidad académica del Colegio.

Esta publicación tiene como propósito integrar a las cuatro Áreas del Colegio: Talleres de Lenguaje y Comunicación, Histórico Social, Ciencias Experimentales y Matemáticas; así como a sus departamentos de Educación Física y Opciones Técnicas, a través de la difusión de artículos, ensayos y reseñas relacionados con la vida académica de la UNAM y del CCH.

## Política Editorial

### *Artículo académico*

Es un documento académico donde se presentan los resultados de una investigación documental, de campo o experimental en el que se exponen los resultados de forma sintética. Su objetivo es difundir los resultados y reflexiones a la comunidad docente. Se compone de las siguientes partes: título, autor (es), resumen, palabras clave, introducción, metodología, resultados, discusión y referencias.

Se recomienda la siguiente estructura:

- Título:** Debe ser claro y preciso, expresar claramente el problema investigado. Extensión máxima de 10 palabras.
- Autores:** Referir el nombre completo: nombre (s), apellido paterno, materno, plantel de adscripción, área académica, así como una síntesis curricular de tres a cuatro líneas.
- Resumen:** Se presenta de manera sin-

tética el contenido del artículo: objetivo, metodología, resultados y conclusiones. Su extensión es de 80 a 100 palabras.

- Palabras clave:** Indican los conceptos e ideas centrales del artículo.
- Introducción:** Presenta el problema, contextualización, objetivo y justificación.
- Metodología:** Explica la metodología y procedimientos de investigación empleados.
- Resultados:** Se exponen los principales hallazgos de la investigación.
- Discusión:** Se presenta la reflexión y análisis de los resultados. Se plantea si se respondió a la pregunta de investigación y se proponen nuevas líneas de investigación.
- Extensión:** Extensión de cinco a seis cuartillas tamaño carta (1500 a 2000 palabras) escritas en letra Arial de 12 puntos a 1.5 de interlineado, márgenes de 3 centímetros.

### *Ensayo*

Es un texto crítico y argumentativo de escritura académica, en donde se tratan temas de diversa índole: histórico, filosófico, literario, artístico, humanístico, y científico.

La escritura del ensayo debe mostrar de manera explícita la postura de su autor, la cual denominaremos "tesis" o "idea principal" que se va a defender en la escritura del texto ensayístico a partir del uso de argumentos. A lo largo del ensayo se deberán exponer los argumentos que refuercen la tesis, respondan a las ideas contrarias y propongan ideas novedosas para pensar el tema de manera particular.

Se sugiere elaborar propuestas o recomendaciones para concluir reafirmando la tesis.



- Se recomienda la siguiente estructura:
- a) Título: Frase sugerente que atraiga al lector
  - b) Tema: Palabra o palabras que definan los referentes concretos de lo que se va a hablar.
  - c) Tesis: Idea Principal del ensayo, que se defenderá con argumentos.
  - d) Palabras clave: Indican los conceptos e ideas centrales del artículo.
  - e) Desarrollo: Exposición de los argumentos.
  - f) Propuestas: Ideas sugerentes, son opcionales.
  - g) Conclusiones: Se refuerza la tesis y se marca de manera contundente la postura del autor
  - h) Referencias: Textos que se usaron para la presentación del ensayo.
  - i) Extensión: Extensión de cinco a seis cuartillas tamaño carta (1500 a 2000 palabras) escritas en letra Arial de 12 puntos a 1.5 de interlineado, márgenes de 3 centímetros.

### *Reseña crítica*

La Reseña es un género discursivo que permite contar y describir un suceso, reportar el contenido de un libro, la trama de una película o una propuesta musical, así como otras actividades culturales y deportivas. También es conveniente señalar que una reseña se puede escribir bajo el título del libro, artículo, película, obra de teatro o actividad cultural de que se trate. El reseñista puede elegir también un título para su creación, el cual sugerirá el contenido de la obra tratada y haga alusión a las partes sobre las que se está comentando de manera más enfática.

Se recomienda la siguiente estructura:

- a) Título: se puede escribir bajo el título del libro, artículo, película, obra de teatro de que se trate la reseña. El re-

- señista puede elegir también un título para su creación, el cual sugerirá el contenido de la obra tratada y haga alusión a las partes sobre las que se está comentando de manera más enfática.
- b) Estructura narrativa: Suele seguir el siguiente esquema: introducción, desarrollo y conclusión, aunque éstos deben inferirse en la redacción de la misma.
- c) Introducción: Comienza con la definición del objeto a tratar u opinión personal, continúa con la toma de posición (que se justifica ya sea contrastando con diversos argumentos o a través de opiniones personales), y cierra reafirmando la posición adoptada.
- d) Desarrollo: Se organiza siguiendo una estructura argumentativa.
- e) *Conclusión: Refleja la interpretación y evaluación crítica de quien la realiza.*
- f) *Referencias: Textos que se usaron para la presentación del ensayo.*
- g) Extensión: dos a tres cuartillas (1000 a 1200 palabras) escritas en letra Arial de 12 puntos a 1.5 de interlineado, márgenes de 3 centímetros.

Es importante subrayar que las partes que componen la reseña no necesariamente deben aparecer en ese orden; también se pueden intercalar, a lo largo del texto, tanto las opiniones o comentarios críticos, así como información acerca del autor o autora de la obra reseñada.

### **Formato de referencias**

Formato de referencias en APA.

Para mayores informes dirigirse a:  
poieticacchnaucalpan@gmail.com

**Se otorgará constancia de publicación, emitida por la Dirección del Plan-  
tel Naucalpan del CCH.**

