

# MEMORIA



## **XXI** Encuentro de Profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación



1, 2 y 3 de marzo de 2023  
Colegio de Ciencias y Humanidades  
Plantel Oriente

El Encuentro tuvo lugar en instalaciones del Krystal Urban Hotels; av. Licenciado Javier Rojo Gómez 630, col. Leyes de Reforma 3ra. sección, Alcaldía Iztapalapa.

Ciudad de México, Mayo de 2023.

# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b> -----	p.4
<b>TRABAJOS EXPUESTOS</b>	
Conferencias Magistrales -----	p.5
Ponencias de ls asistentes -----	p.6
Micritalleres -----	p.8
<b>LA NOVELA GRÁFICA EN EL AULA</b> -----	p.9
<i>Prof. Miguel Ángel Landeros Bobadilla</i>	
<b>EL TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EL LOGRO DE MIS ESTUDIANTES</b> -----	p.13
<i>Prof. Ramón Mateos Cruz</i>	
<b>CARACTERÍSTICAS DE LA GENERACIÓN Z Y SUS REPERCUCIONES ACADÉMICAS</b> -----	p.18
<i>Profa. Luna Zepeda Ana Bertha</i>	
<i>Profa. Itzel Ortiz Olivera</i>	
<b>PLAGIO, INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y ENSEÑANZA DE LA REDACCIÓN</b> -----	p.23
<i>Profa. Erika Arianna Romero Delgado</i>	
<i>Prof. Miguel ángel Pulido Martínez</i>	
<b>¿ESTAMOS CERCA DE ALCANZAR UNA CULTURA DE IGUALDAD DE GÉNERO EN CCH ORIENTE?</b> -----	p.29
<i>Profa. Patricia Gloria González Yáñez</i>	
<i>Profa. Brisa Romero Martínez</i>	
<b>IGUALDAD DE GÉNERO:ACCIONES PREVENTIVAS Y DE APOYO</b> -----	p.38
<i>Profa. Ixchel Tatiana Caldera Chapul</i>	
<i>Profa. Arely del Rayo Manrique Pérez</i>	
<b>ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ARGUMENTACIÓN EN EL TLRIID. UNA TAREA PENDIENTE</b> p.42	
<i>Prof. Gustavo Adolfo Ibarra Mercado</i>	
<i>Profa. Martha angélica Hernández Patiño</i>	
<b>IMPORTANCIA DE LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS UNIVERSALES</b> -----	p.50
<i>Profa. Ma. Refugio Serratos González</i>	
<b>PRESENCIAS Y AUSENCIAS: LA MADRE Y EL PADRE EN LA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA</b> ---	p.54
<i>Profa. Carla Mariana Díaz Esqueda</i>	
<b>POSTMODERNIDAD, DOCENCIA Y LITERATURA: UN RETO A RESOLVER</b> -----	p.60
<i>Profa. Edith Padilla Zimbrón</i>	
<b>LA POÉTICA EN LA INTERDISCIPLINARIEDAD</b> -----	p.70
<i>Profa. González Gottdiener Natalia</i>	
<i>Profa. Muñoz Lomelí Margarita Berenice</i>	
<b>APRECIACIÓN DE LAS ARTES VISUALES EN LA PERSPECTIVA DE GÉNERO. RUBRO: ARTE Y DISEÑO</b> -----	p.75
<i>Profa. Rosa Ilescas Vela</i>	
<b>LECTURAS Y RELECTURAS: ¿POR QUÉ LEER LOS CLÁSICOS EN UN MUNDO CAMBIANTE?</b> ----	p.85
<i>Prof. Aldo Fabián Morales Mancilla</i>	
<i>Prof. Jesús Soto Torres</i>	
<b>SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIO DE TLRIID II</b> -----	p.94
<i>Prof. Alfredo Enríquez Gutiérrez</i>	

# PRESENTACIÓN

El día de hoy, la vigésima primera edición del Encuentro de Profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, viene a continuar con el trabajo ininterrumpido de quienes le empezaron a dar forma desde hace ya algunos años.

Los pilares que le han dado sustento a esta XXI entrega son tan sólidos, que luego de haber transcurrido largos años de labor y reflexión académica, aún son fundamento para seguir construyendo saberes y ejemplos formativos para las nuevas generaciones de la comunidad cecechera de nuestro plantel.

Fue a partir de la gestión administrativa del entonces director Javier Ramos Salamanca, que dio inicio a esta aventura intelectual, y en la cual los cuerpos colegiados de nuestra Área, se comprometieron a seguir llevando de manera continuada este tipo de eventos. Así, de este modo, después bajo las gestiones de los exdirectores, Ernesto García Palacios, Miguel Ángel Rodríguez Chávez, Arturo Delgado González, Víctor Efraín Peralta Terrazas, hasta llegar al día de hoy, bajo la batuta de la maestra María Patricia García Pavón, que se ha venido consolidando este proyecto.

No menos importante en el liderazgo académico, fue la labor de nuestros queridos profesores Arcadio Alemán Noyola, Miguel Miranda Téllez, Remedios Campillo Herrera, María Eugenia Regalado Baeza, Javier Centeno Ávila, Rosa María Nieto Cruz y tantos y tantos más.

Finalmente, y por fortuna, quedan abiertas muchas sesiones de análisis reflexivo, en las que, en actividades colegiadas, habremos de seguir luchando en este mar proceloso llamado educación.

Hoy en día debemos “cerrar filas” ante problemáticas no esperadas hace unos cuantos años: los cambios paradigmáticos nos sacuden, con todo y nuestra sólida formación académica, así como el poderío que posee, y cada vez más, la incompreensión de lo que es la tecnología del futuro.

No obstante, ahí están los eternos clásicos que siempre han dado señales de por dónde proseguir el futuro de la humanidad.

---

## COMITÉ ORGANIZADOR

Agustina Mendoza Martínez  
Edith Padilla Zimbrón  
Federico Jesús Vargas Rodríguez  
Gerardo García Palacios  
Gustavo Ibarra Mercado  
Haideé Jiménez Martínez  
María Edith Talavera Córdova  
Martha Angélica Hernández Patiño  
Patricia Gloria González Yañez

# TRABAJOS EXPUESTOS

## CONFERENCIAS MAGISTRALES

*Literatura chicana: enlaces intergeneracionales en la obra de Gloria Anzaldúa y Valeria Luiselli.*

Dr. Valentín González - Bohórquez y Dra. Marcela Rojas - González

*Particularidades de la formación docente en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.*

Dra. Virginia Fragoso Ruíz

*La argumentación en el programa de estudios de TLRIID del CCH.*

Dra. María Alejandra Gasca Fernández

# **PONENCIAS DE LOS ASISTENTES**

## ***La novela gráfica en el aula***

Prof. Miguel Ángel Landeros Bobadilla

## ***El Taller de diseño Ambiental y la educación ambiental, el logro de mis estudiantes***

Prof. Ramón Mateos Cruz

## ***Características de la Generación Z y sus repercusiones académicas***

Profa. Ana Bertha Luna Zepeda y Profa. Itzel Ortiz Olivera

## ***Plagio, inteligencia artificial y enseñanza de la redacción***

Prof. Miguel Ángel Pulido Martínez y Profa. Erika Ariaana Romero Delgado

## ***¿Estamos cerca de alcanzar una cultura de igualdad de género en CCH Oriente?***

Profa. Patricia Gloria González Yáñez y Profa. Brisa Romero Martínez

## ***Igualdad de género: acciones preventivas y de apoyo***

Profa. Ix-chel Tatiana Caldera Chapul y Profa. Arely del Rayo Manrique Pérez

## ***La poesía en la tradición oral, un acercamiento***

Profa. María Edith Talavera Córdova

## ***Enseñanza y aprendizaje de la argumentación en el TLRIID. Una tarea pendiente***

Profa. Martha Angélica Hernández Patiño y Prof. Gustavo Adolfo Ibarra Mercado

***Importancia de la lectura de los Clásicos Universales***

Profa. Ma. Refugio Serratos González

***Presencias y ausencias: la madre y el padre en la narrativa autobiográfica.***

Profa. Carla Mariana Díaz Esqueda

***Docencia y literatura, un desafío en la era posmoderna***

Profa. Edith Padilla Zimbrón

***La poética en la interdisciplinariedad***

Profa. Natalia González Gottdiener y Profa. Margarita Berenice Muñoz Lomelí

***Apreciación de las artes visuales a partir de una perspectiva de género***

Profa. Rosa Illescas Vela

***Lecturas y relecturas: ¿Por qué leer los clásicos en un mundo cambiante?***

Prof. Aldo Fabián Morales Mancilla y Prof. Jesús Soto Torres

***El dibujo y la docencia en las asignaturas del Área de Talleres***

Prof. Gilberto Reyes Martínez

***Seguimiento y evaluación del Programa de Estudio de TLRIID II***

Prof. Alfredo Enriquez Gutiérrez

# **MICROTALLERES**

## ***Del texto al contexto. Los objetivos de Desarrollo Sostenible en la Agenda 2030***

Mtra. Lizbeth Nájera Mancilla. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información, UNAM

## ***Encuentro con el lenguaje***

Dra. Práxides Hidalgo Martínez. directora del Centro de Investigación y Estudios Lingüísticos y Literarios (Oruro - Bolivia)

## ***Modelado en barro***

Lic. Enrique Cacheux, profesor de la ENP, UNAM y Lic. elisa Luna Torres, profesora de la ENP, UNAM



# LA NOVELA GRÁFICA EN EL AULA

*Prof. Miguel Ángel Landeros Bobadilla*

**E**n 1992, un suceso causó controversia y debate dentro del mundo literario: Maus, una obra de Art Spiegelman que habla sobre el sufrimiento de los judíos en el campo de concentración de Auschwitz, obtuvo el afamado premio Pulitzer en 1992. ¿Cuál fue la razón de la polémica? Que “Maus” no era un texto narrativo tradicional, digamos cuento o novela, sino un cómic, historieta o, como se diría ahora, una novela gráfica.

Como docentes del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Colegio, tenemos la constante preocupación de acercar a nuestro estudiantado a la lectura de diversos géneros textuales. De este modo, se revisan escritos autobiográficos y poéticos, argumentativos y científicos, abarcando lo periodístico, así como obras dramáticas. Y por supuesto, se analiza y reflexiona sobre aquellas obras literarias, consideras clásicas o no, que sirven de apoyo y aliciente para que las y los jóvenes se acerquen al fascinante y mágico mundo de las letras.

De este modo, se recurre a una amplia diversidad de títulos, además de autoras y autores, que cumplan con determinados criterios de trascendencia histórica, aportaciones culturales, calidad literaria e impacto cultural, para atraer a las cecehacheras y cecehacheros hacia aquellas novelas, noveletas, cuentos,

fábulas y microhistorias que puedan sembrar la inquietud por la lectura y la curiosidad por esas historias que los animen a acudir a la biblioteca, a la librería o a consultar internet para su disfrute y, en el mejor de los casos, a iniciar su propia biblioteca cimentada, como debe ser, a partir de sus gustos, intereses e inquietudes personales y formativos.

Como profesoras y profesores, debemos asumir y aprovechar para el trabajo educativo que, en pocos años y de manera acelerada, se ha ensanchado la oferta de lectura, ya sea porque el mercado editorial que cada vez ofrece más títulos y novedades como una estrategia mercantil, o porque las nuevas fuentes mediáticas, sobre todo internet, ha impactado y transformado las prácticas académicas y el hábito de la lecto-escritura. Ello ha dado pie a nuevos fenómenos, por ejemplo, los Wattpad, que han generado nuevas tendencias lectoras entre la juventud, por citar un ejemplo, la escritora forjada en internet, Flor Salvador, con el éxito “Boulevard”.

Si bien internet ha presentado desafíos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde mucho antes de la existencia de la red de redes, ha existido un formato comunicativo que ha tenido una gran presencia, no solo en el ámbito del entretenimiento, también en la construcción ideológica, en la cultura

popular y en el imaginario colectivo. Las historietas, cómics, “revistas de monitos” o las llamadas novelas gráficas, son referencias cotidianas para los jóvenes, ya sea en su formato original, en digital o en múltiples adaptaciones en otros medios como el cine o el streaming.

En nuestros Planes y Programas de estudio, lo icónico-verbal se profundiza en TLRIID II en la Unidad I. Anuncio publicitario, y en TLRIID III en la Unidad II. Editorial y Caricatura política. Comentario analítico. Son temas necesarios, pues el programa reconoce que estamos inmersos en la era de la visualización (CCH, 2016, p.34), por lo que debe fomentarse la alfabetización visual, es decir, la competencia lectora de la imagen. En estos casos, se hace tanto con anuncios publicitarios como con caricaturas políticas, en sus distintos recursos como prosopopeyas, hipérboles, sinestesias, etc.

Sin embargo, la historieta tiene la ventaja de combinar los contenidos del análisis icónico con la reflexión del texto narrativo, lo que permite fomentar la competencia literaria, pues mediante su revisión, las y los estudiantes se acercan a un modelo narrativo distinto que cuenta con sus propias características, lo que permite contrastar los diferentes recursos de un texto tradicional y otro icónico-verbal tanto en estructura, medios narrativos e impacto emocional.

Por lo tanto, la novela gráfica es aquella obra donde se conjunta los lenguajes icónico-verbales para narrar una historia en viñetas en secuencia y utiliza diversos elementos

semióticos-narrativos, como los bocadillos o globos para reproducir el sonido, así como onomatopeyas, recursos visuales para representar el movimiento, de tipografías para expresar estados emocionales o de las líneas para visualizar sentimientos.

La novela gráfica, a diferencia del cómic tradicional que permite que una historia se alargue indefinidamente a través múltiples aventuras, está pensado y se edita como un todo, es decir, es un relato autoconclusivo, aunque puede abarcar en uno o varios tomos, como acostumbran algunas sagas literarias, digamos, Harry Potter. En este sentido, es coherente, pues para su comprensión y disfrute no se requiere haber leído “series” previas o posteriores, muchas veces interminables y que desalientan a los potenciales lectores.

Por otro lado, es posible afirmar que la novela gráfica enfrenta, muchas veces, a sus lectores con productos sofisticados con ambiciones creativas. Se puede resaltar el uso complejo de los recursos semánticos y simbólicos (por ejemplo, la ya comentada Maus de Art Spiegelman), el desarrollo de complejas técnicas narrativas, el uso de dibujos a veces con un estilo vanguardista y otros con un formato más tradicional. Del mismo modo, existen autores y autoras cuyas obras recibe el reconocimiento crítico y que son esperadas con las mismas expectativas de afamados literatos. En otras palabras, son obras de autor, donde nombres como Alan Moore, Grant Morrison y otros, son autores reconocidos y valorados.

Sobre todo, destacan sus temáticas que abarcan una enorme variedad de

inquietudes personales y artísticas. Desde la reflexión sobre el sinsentido de la violencia de la guerra, la dureza de la enfermedad, el proceso de envejecer, el amor y el desamor, la denuncia del control social y mediático, la reflexión sobre la existencia. Todo esto y más ha sido tratado por estas obras, en espera de que nuestros estudiantes las descubran. Asimismo, es posible afirmar que las novelas gráficas son una expresión artística. Si entendemos al arte, como lo hace la Real Academia Española (RAE), como una “manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros”, las novelas gráficas son un objeto artístico en tanto expresan y sintetizan la capacidad expresiva y reflexiva autorales, y brindan experiencias estéticas, críticas y catárticas para sus consumidores, al igual que una novela.

De este modo, en el salón de clases, se puede emplear también para la alfabetización visual y el desarrollo de la competencia lectora de la imagen, tal como lo señalan nuestros Planes y Programas de Estudio. Así, la novela gráfica puede ser un recurso pedagógico que cuenta con un lenguaje icónico-verbal propio, donde se conjugan imágenes, diálogos y textos, colores, líneas, esquemas narrativos y temáticas que las convierten en obras universales. De este modo, su revisión en el salón de clases amplía y complementa nociones teóricas como el orden de la historia, tipos de personajes o pacto de ficción o verosimilitud, con la ventaja de que representa una forma distinta y lúdica de abordar la narrativa.

Ejemplos de novelas gráficas destacables por sus aportaciones sobran. Se pueden mencionar títulos como “V de vendetta” de Alan Moore, una fábula acerca de la revolución, el fascismo, la pérdida de libertades y criticar a ese, cada vez más omnipresente, “Gran Hermano” que todo lo vigila y nos tiene plenamente identificados, ahora a través de las redes sociales. ¿Acaso no es una historia que recuerda a otras como “1984”, de George Orwell, pero ahora utilizando recursos icónico-verbales que nos sorprenden?

También nos encontramos con “Arrugas”, de Paco Roca, un conmovedor trabajo sobre la demencia senil y el Alzheimer. “Berlín”, autoría de Jason Lutes que, en sus más de 500 páginas, nos cuenta la transformación de la capital germana durante la República de Weimar mientras se infiltra el veneno nazi. Mientras en “El escultor”, de Scott McCloud, nos hace reflexionar sobre la importancia del arte en la vida y muerte de un creador, el mexicano Bernardo Fernández, mejor conocido como Bef, en “Habla María”, nos enfrenta al amor y preocupación de un hombre ante el autismo de su hija. Propuestas existen, y seguramente alguna será útil en el trabajo académico.

Sin embargo, muchas veces como docentes, existe desconocimiento de la importancia cultural de la novela gráfica y su valor pedagógico y artístico, pues se le suele vincular con ideas como ser un entretenimiento superficial, o relacionársele con frecuencia con historias de super héroes, con lo que se omite sus aportaciones artísticas, riqueza temática

y estilística, así como sus contribuciones narrativas e innovaciones formales. Por ello, conocer estos productos narrativos permitiría, por un lado, romper con esos estereotipos que ligan a la novela gráfica como una expresión cultural menor y, por otro, posibilitaría la oportunidad de utilizarla como una herramienta didáctica para la enseñanza de lo icónico-verbal y, al mismo tiempo, alentar un enfoque novedoso de lo literario.

Esta desconfianza hacia la historieta surge cuando se le relaciona con actividades como el simple esparcimiento, hasta considerársele un instrumento de evasión o una herramienta propagandística. Así, durante mucho tiempo, se le consideró un subproducto enfocado al público infantil, una mera diversión desechable con una limitada utilidad académica o educativa o, peor aún, una estrategia ideológica de grupos de poder. De este modo, su lectura se vinculó como un indicativo o estereotipo de analfabetismo funcional que consumía productos narrativos de baja calidad y no “verdadera literatura”.

No obstante, como ya se comentó, las novelas gráficas pueden ser un recurso educativo valioso y representar un alto valor artístico. Su uso en el aula se justifica en tanto las y los jóvenes están acostumbrados a sus códigos y convenciones, lo que facilita su trabajo y revisión. Asimismo, motiva a la práctica de la lectura de una forma lúdica y permite desarrollar sus destrezas y competencias lectoras, además de que fomenta la alfabetización visual y el pensamiento crítico, finalidad esencial dentro del modelo

educativo del Colegio. De este modo, el análisis riguroso de la novela gráfica, con sus diversos elementos semióticos-narrativos, lo que junto la revisión de sus componentes icónicos y la reflexión y crítica de sus tramas y argumentos, permite vincularla con asignaturas de TLRIID en los contenidos ya señalados, con lo que lo dota de un gran valor pedagógico.

De este modo, dicho formato artístico, muchas veces desconocido o poco valorado, puede motivar a nuestros estudiantes a emprender la lectura por un camino novedoso por medio de este producto artístico válido, como campo de expresión personal, con profunda riqueza temática, narrativa y estética y que ofrece una experiencia lectora distinta.

Entonces, es posible aseverar que utilizar la novela gráfica en el aula, puede enriquecer la práctica docente y permite estimular en el estudiantado el amor por la lectura y el descubrimiento de nuevas posibilidades del relato, con un producto capaz de generar impacto emocional y sensitivo, que incita a la imaginación y que expande las posibilidades analíticas de lo narrativo por medio de propuestas estéticamente y visualmente sofisticadas.

Finalmente, las novelas gráficas con revistas “con monitos”, es cierto, pero también representan un tesoro narrativo, visual, artístico y pedagógico, que permiten experimentar una nueva aventura literaria tanto en docentes como en el profesorado.

Muchas gracias.

# EL TALLER DE DISEÑO AMBIENTAL Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EL LOGRO DE MIS ESTUDIANTES

*Prof. Ramón Mateos Cruz*

## **INTRODUCCIÓN**

**E**n esta ponencia se expone los resultados que he tenido en la aplicación de las estrategias de aprendizaje contempladas en el Programa de Estudios de Taller de Diseño Ambiental (PETDA), resultados que están representados en trabajos elaborados por los alumnos en las dos asignaturas contemplada en el plan de estudios considerada materia optativa que se cursan en los dos últimos semestres del Colegio; para el 5o. Semestre, el propósito es el diseño de un objeto cultural sustentable y para el 6o. Semestre corresponde el diseño de un ámbito y entorno sustentable (espacio y su entorno natural y sociocultural).

## **DESARROLLO**

El Taller de Diseño Ambiental (TDA) como una de las seis materias que integran el área de Talleres de lenguaje y comunicación por el manejo de un lenguaje que, al igual el área de matemáticas, pero en este caso utiliza un lenguaje gráfico del que se vale para comunicar ideas que dan solución a necesidades fisiológicas y psicosociales mediante el diseño de objetos y espacios con el fin de lograr un confort para el usuario. También comparte con las áreas

de Histórico social y Experimentales una metodología de investigación para determinar su objeto de estudio.

La materia se forma de tres conceptos: Taller, Diseño y Ambiente, términos de por si complejos pero que le dan sustento y que de acuerdo con el Modelo Educativo del Colegio coadyuva a adquirir una cultura básica del estudiante.

Desglosaré de forma simple estos conceptos que forman la concepción de nuestra disciplina con respecto al término Taller es un aspecto básico de trabajo que se realiza en un espacio definido como un ámbito en donde se realiza una actividad específica y que cuenta con el mobiliario y las condiciones naturales para su buen funcionamiento.

El siguiente concepto, diseño, término que proviene del italiano Disegno que significa dibujo, con representaciones gráficas que permiten la comunicación del diseñador con los usuarios y en su caso con el constructor.

*“A fin de comprender que es el diseño, es necesario remitirse al origen etimológico de la palabra misma; diseño viene del italiano disegnare que significa dibujar, que a su vez*

*se deriva del latín designare que evoca: marcar, trazar, ordenar y disponer. Sin embargo, la palabra latina designare también proviene del término: signa que se refiere a seña. Lo que actualmente conocemos como diseño se gestó en Inglaterra por lo que en inglés la palabra design funciona como verbo y como sustantivo, mientras que en español la palabra diseño puede usarse como un sustantivo y en la conjugación del verbo en la primera persona. que diseño como verbo denota las acciones de: “proyectar”, “bosquejar”, “conformar” y hasta “proceder estratégicamente”, mientras que como nombre hace referencia a: “intención”, “plan”, “propósito”, “meta”, y “forma”, entre otras connotaciones. Bajo esta perspectiva, la postura de Heskett (2) es válida el afirmar que diseñar es una de las características básicas del ser humano, y que esta determina esencialmente la calidad de vida del mismo.”*

El término del ambiente es sin duda el que en este momento tiene gran relevancia ya que es la relación del ser humano con la naturaleza y que está en concebida como una crisis de civilización o crisis de la modernidad, interpretación de Houbart y Víctor Toledo en la que se menciona y que se presenta como una crisis global, ya que el sistema de producción capitalista en su afán de beneficiarse de los productos naturales y de la explotación del trabajo humano, además de producir una gran cantidad de mercancías que debe distribuir para su consumo y que nos invade y trata de convencernos de consumirlos, y con ello traer todas las consecuencias de deterioro de vida de todos los seres en el planeta. La relación del ser humano con la naturaleza es de tomar los productos que existen en

esta para aprovechar sus propiedades y características para adaptarlos a satisfactores como objetos que a través del tiempo han sufrido una transformación a partir del avance de la tecnología. La idea transmitida a los estudiantes es que para aminorar los estragos en la explotación de los productos de la naturaleza se trate de lograr un confort austero<sup>1</sup>

En el Programa de Estudios de la materia de Taller de diseño ambiental (PETDA) se contempla en el enfoque disciplinario la vinculación con la Educación Ambiental en el que se adoptan estrategias con carácter sustentables<sup>2</sup> para responder coadyubar a lograr un equilibrio y una conciencia ambiental en contraparte de una ideología consumista de un sistema de producción que rige al mundo y que se visualiza en la práctica en el salón de clases.

La Educación Ambiental se apoya en tres campos teóricos de conocimiento; el campo educativo, el campo epistemológico y el campo ambiental, por ello, se requiere prestar interés en la reflexión filosófica, la construcción teórica y en la búsqueda de aplicaciones a nuevas estrategias pedagógicas vinculadas a lo ambiental.

---

<sup>1</sup>Fiori S. Diseño Industrial sustentable

<sup>2</sup>Informe Brundtland, formulada en 1987 “Nuestro futuro común” “ desarrollo sostenible”: aquel que garantiza las necesidades del presente sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades.”

El PETDA cuenta con tres unidades para cada una de las asignaturas, con tres aprendizajes en cada unidad (declarativos, actitudinales y procedimentales). En la tercera unidad de cada una de estas se plantea el propósito del diseño correspondiente, así se tiene que para TDA I corresponde el Diseño de un objeto sustentable y para TDA II su propósito es el Diseño de un ámbito y entorno sustentable.

### Unidad 3. Diseño de un objeto sustentable <sup>17</sup>

<b>Propósito:</b> Al finalizar la unidad el alumno: Desarrollará de manera creativa el diseño de un objeto sustentable que dé solución a una necesidad identificada en su entorno.		<b>Tiempo:</b> 16 horas
Aprendizajes	Temática	Estrategias didácticas sugeridas
<b>El alumno:</b> Describe las necesidades prioritarias del individuo singular y la comunidad en su ámbito inmediato.  Representa su propuesta en dos y tres dimensiones.  Estima el impacto ambiental de su propuesta al seleccionar determinados materiales.	<b>Identificar objeto o espacio:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Problema, necesidad, deficiencia o error.</li> </ul> <b>Proceso creativo, diseño e impacto ambiental del objeto.</b>  <b>Diseño de objeto seleccionado.</b>	<b>El alumno:</b> <i>a)</i> Identifica en el entorno de su vida cotidiana, una necesidad en que interviene el diseño para la creación de objetos que pertenecen al ámbito del diseño ambiental y deciden por equipo, si es problema, necesidad o error. <i>b)</i> Solicita a sus profesores de todas sus asignaturas sobre qué le pueden aportar para el diseño de un objeto sustentable. <i>c)</i> Justifica en equipo, qué objeto o espacio se abordará. <i>a)</i> En trabajo de equipo, investiga posibles soluciones así como datos para definir y dar alternativas de solución a su problema de diseño. <i>b)</i> Elabora bocetos y desarrolla su propuesta a nivel gráfico; representaciones tridimensionales, perspectivas e isométricos. <i>c)</i> Construye y representa la propuesta de diseño en un modelo tridimensional. <i>a)</i> Reflexión y análisis sobre el producto de diseño presentado, primero de manera individual y luego grupal. <i>b)</i> Los alumnos identifican sus aprendizajes adquiridos en el transcurso del semestre, además de las aportaciones de sus profesores que enriquecieron sus propuestas. <i>c)</i> Valora la importancia del cuidado del entorno con el uso de los materiales y su ciclo en la naturaleza, y distingue los diferentes niveles de responsabilidad: personal, social, gubernamental y planetaria.

### Unidad 3. Diseño de un ámbito y entorno sustentable <sup>23</sup>

<b>Propósito:</b> Al finalizar la unidad el alumno: Diseñará un ámbito y entorno para acercarse a un ambiente sustentable en donde integrará conocimientos, habilidades y actitudes.		<b>Tiempo:</b> 28 horas
Aprendizajes	Temática	Estrategias sugeridas
<b>El alumno:</b> Plantea un proyecto considerando sus fases y orientaciones generales de la sustentabilidad.  Desarrolla un proyecto interdisciplinar que promueva la biodiversidad y la multiculturalidad.  Evalúa su proyecto considerando la multiculturalidad, biodiversidad y ahorro de energía.	<b>Metodología:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Recopilación de información.</li> <li>Análisis.</li> <li>Síntesis.</li> </ul> <b>Síntesis de la problemática a través de su representación.</b>  <b>Estudio preliminar.</b>	<b>El alumno:</b> <i>a)</i> En equipo y de acuerdo con los estudios realizados en las unidades anteriores, plantea un proyecto interdisciplinar. <i>b)</i> Identifica y esquematiza las principales características de la metodología. <i>c)</i> Cada equipo acota los alcances del proyecto y socializa. <i>a)</i> Acorde con su elección profesional, se conforman grupos interdisciplinarios para obtener propuestas de diseño con diferentes enfoques. <i>b)</i> Seleccionan las propuestas más adecuadas y elaboran las representaciones requeridas para un estudio preliminar (proyecciones ortogonales, perspectivas y maqueta). <i>c)</i> En equipo se reflexiona si cumple con los alcances planteados. <i>a)</i> Presentación de los proyectos en la que comenten los lineamientos de diseño y sustentabilidad. <i>b)</i> Reflexión de manera individual, en equipo y grupal de todo el proceso de diseño. <i>c)</i> Reflexionan los aprendizajes, declarativos, procedimentales y actitudinales durante el curso.

#### Evaluación

Los alumnos reflexionan las actitudes y evidencias de aprendizaje y cada uno efectúa una autoevaluación diagnóstica, formativa y sumativa del proceso de diseño de un ámbito y entorno sustentable.

A partir de que ambos productos se maneja el criterios de sustentabilidad, el trabajo con los alumnos es sensibilizarlos ante los problemas ya descritos de la crisis ambiental que tenemos en nuestra vida cotidiana con la producción de desechos a partir de nuestro consumo, reflexionando sobre la producción, distribución y consumo de las

mercancías que de una forma lineal se nos plantea llanamente en la economía de los materiales<sup>3</sup> pero que él en todos los pasos tiene una gran cantidad de problemas como lo plantea el video “La historia de las cosas” y que a partir de los aspectos que sugiere el PETDA se planteen soluciones en tres condicionantes lo natural, lo polisensorial y lo sociocultural.

Se organizan se realiza trabajo con los alumnos de forma individual y grupal para lograr los aprendizajes teóricos y prácticos en el aula, de forma individual se solicita que cada alumno plantee sus propuestas y las comparta con sus equipos para que entre ellos elijan la que trabajarán colaborativamente en la conformación del estudio preliminar.

La siguiente es la manifestación de uno de los equipos que se organizan para realizar un estudio preliminar (anteproyecto) de un jardín con varias funciones (lectura al aire libre, descanso, clases al aire libre, etc).

<sup>3</sup>video “la Historia de las cosas” de Annie Leonard

La siguiente es un extracto del trabajo que los estudiantes elaboraron como justificante de la propuesta de un equipo del grupo 607

*“...También, en concordancias con los propósitos que sustentan la materia, se espera plasmar conciencia social y ambiental, que le permita identificar en este siglo, las necesidades de interacción entre la humanidad y la naturaleza, para garantizar el derecho humano a una economía y cultura propia, además crear un ambiente sano gracias a la construcción de objetos y espacios mediante el proceso y herramientas propias del diseño; imaginación, creatividad y técnicas de dibujo para la reflexión y mejoramiento del espacio físico desde la perspectiva ambiental.*

*Con este proyecto se toma una conciencia ética, crítica y reflexiva ante cualquier situación en la que puedan ser consumidores responsables y ciudadanos activos en la investigación y mejora de su ámbito y entorno en el que habitan; tomando en cuenta una mejor relación del hombre con la naturaleza y el bienestar de las futuras generaciones (como en el informe Brudtland que dió origen al término de “sustentabilidad” en 1987).*

*Habiendo dicho todo lo anterior, se propone que con este documento sean analizados los principales componentes naturales, polisensoriales y cognitivos que forman parte de nuestro colegio, con la finalidad de integrar elementos en el sitio de diseño escogido que tomen en cuenta todos los ámbitos que lo componen.”*

Proyecto de TDA: Jardinería sustentable en el CCH.  
Morales Coronel Diana Michelle  
Primo Cruz Eros Valentín  
Ramírez Nava Iris Algebra  
Rodríguez Muñoz Mayram  
Velázquez Raya David Alexander  
Zamarripa Jiménez Aitana Alexa  
Profesor: Mateos Cruz Ramón.  
13 de mayo del 2022

La siguiente liga es para mostrar el trabajo de otro equipo que trabajó en TDA I un ámbito y entorno sustentable, se puede observar que mencionan materiales que han reflexionado tienen poco impacto en el ambiente además que practican el reciclaje.

Liga para un ejemplo de Taller de Diseño Ambiental I:

<https://docs.google.com/presentation/d/1DeVODJ-JqwYKS3DwcQXg7N2Kzi4TVIdYD6ctrIMw2BU/edit?usp=sharing>

Liga para un ejemplo de Taller de Diseño Ambiental II:

## **PROYECTO URBANO.PDF**

### **CONCLUSIONES**

Los resultados que se presentan tuvieron como marco de referencia el PETDA así como la bibliografía propuesta y alguna más en que se apoyaron los alumnos, se lograron aprendizajes que corresponden a una cultura básica.

Por mi parte es necesario proponer nuevas actividades como visitas a zonas urbanas en que la gente se haya apropiado de los lugares. También me ha faltado realizar trabajos que se puedan realizar para que los alumnos vean de forma tangible el deterioro ambiental, de hecho hay alumnos que en clase proponen eso y que ya tienen experiencia que les parecería interesantes para sus compañeros.

### **Bibliografía**

CCH (2018). Programas de Estudio-Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación- Diseño Ambiental I y II. Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM

François Houtart. (2013) El bien común de la humanidad: un paradigma post-



capitalista frente a la ruptura del equilibrio del metabolismo entre la naturaleza y el género humano, Publicado en Cultura y sociedad, EconomíaPolítica.

ONU. (1987). Informe Brundtland. Informe de la Comisión Mundial Sobre Medio Ambiente y Desarrollo. Recuperado el 4 de octubre de 2016, a partir de <[https://es.scribd.com/doc/105305734/ONU-Informe-Brundtland Ago-1987-Informe-de-la-Comision-Mundial-sobre-Medio-Ambiente-yDesarrollo](https://es.scribd.com/doc/105305734/ONU-Informe-Brundtland-Ago-1987-Informe-de-la-Comision-Mundial-sobre-Medio-Ambiente-yDesarrollo)>.

Toledo, Víctor. (2009). Dimensiones de la Crisis: ¿Otro mundo es posible? La Jornada, 17 de marzo 2009. México.

Schjetnan, Mario, Calvillo, Jorge y Peniche, Manuel. (1997). Principios de Diseño Urbano/ Ambiental. Colombia: Editorial Árbol.

Videografía

Leonard, A. Historia de las cosas. <https://youtu.be/lrz8FH4PQPU>

# CARACTERÍSTICAS DE LA GENERACIÓN Z Y SUS REPERCUSIONES ACADÉMICAS

*Profa. Luna Zepeda Ana Bertha  
Profa. Ortiz Olivera Itzel*

## **Resumen**

La ponencia aborda las características de la generación de jóvenes con los que convivimos en las aulas actualmente, mejor conocida como “Generación Z” y mal nombrada “Generación de cristal”. Conocer sus cualidades y problemáticas nos sirve para identificar las acciones a realizar para trabajar con ellos en el aula, para fomentar nuevas técnicas de estudio, así como entender que las circunstancias que viven en su contexto histórico social repercuten también en la cuestión académica.

## **Introducción**

Día a día como docentes compartimos nuestro espacio y tiempo con jóvenes de diferentes edades, observamos dentro del salón de clases que todo el tiempo se encuentran “pegados” a dispositivos electrónicos, que su forma de interactuar y hablar son diferentes a la de nosotros, a tal punto que nos hemos visto en la necesidad de buscar qué significa dicha acción.

Recordemos que trabajamos con adolescentes, quienes por su propia edad tienen conflictos de identidad y de afirmación individual ante los otros. Saber esto nos ayuda como profesores para entender que las circunstancias que viven los alumnos repercuten también en la cuestión académica, esto es, no solamente

los cambios tecnológicos y sociales, sino también su contexto más próximo (familia, amigos, profesores).

Estamos ante una nueva generación de jóvenes, la generación Z, erróneamente nombrada por muchos “la generación de cristal”. Las características de esta generación la ya mencionada “engloba a las generaciones más jóvenes que han crecido en los albores de la sociedad digital y que, en algunos casos, se refieren exclusivamente a los adolescentes que ahora cuentan con menos de 20 años de edad” (Cerezo, Revista de Estudios de Juventud, p.95)

## **¿Por qué no debe de ser nombrada la generación de cristal?**

Además de que resulta un término ofensivo para los adolescentes, se debe de tomar en cuenta que son chicos sin filtros, que expresan sus inquietudes, inconformidades, logros y fracasos con los medios que tienen a su alcance, los tecnológicos; no es que sean débiles, simplemente es su forma de expresión.

Si se pudiera comparar, los jóvenes de finales e inicio de los años sesenta, lograron un cambio en la ideología y política de nuestro país, fueron quienes

se manifestaron y expresaron, y lo hicieron a través de sus propios medios de comunicación. Tal vez si hubieran tenido los dispositivos que actualmente utilizamos el impacto hubiera sido mucho mayor. Ahora gozamos de gran rapidez y facilidad para tener información, pero falta la conciencia social y hasta el conocimiento e interés por saber lo que sucede a nuestro alrededor.

Es importante resaltar que los medios masivos de comunicación juegan un papel importante en la vida del adolescente de la generación Z, ellos son “nativos mobile”, puesto que desde pequeños han estado expuestos a las nuevas tecnologías y al internet. Han crecido en un mundo hiperconectado, donde la interacción social y familiar se realiza a través de la movilidad. Sin embargo, como es de esperarse, los cambios no sólo se visualizan en la forma de comunicarse, sino también en la forma de investigar, analizar, jerarquizar, entre otras más acciones que resultan importantes en un mundo dominado por el internet.

### **Características de la generación 8 segundos de atención**

¿Cuántas veces hemos notado que los alumnos se encuentran viendo videos en TikTok y que pasan rápidamente de uno a otro sin ver en su totalidad el contenido del video?, demasiadas. Pero, ¿por qué sucede esto? De acuerdo a Jeremy Finch, es porque son una generación que ha crecido con opciones ilimitadas pero cuyo tiempo evidentemente no lo es, por lo tanto, han tenido que aprender a identificar rápida y eficazmente, entre toda la ingente cantidad

de información que les llega, para saber qué es relevante para ellos, a esta capacidad se le conoce como el “filtro de los ocho segundos”, ya que se requiere prestar poca atención y poco esfuerzo.

*Herbert Simon (premio Nobel de Economía en 1978), comenta que la abundancia de información crea pobreza de atención, y esta generación vive en flujos de información muy intensos y constantes. Como media, son capaces de estar atentos durante 8 segundos. Mensajes cortos, sencillos, y con emoticonos. (Piqué, El Periódico, <https://www.elperiodico.com/es/mas-valor/20180430/8-segundos-tiempo-maximo-de-atencion-joan-miquel-pique-6788112>)*

Aquí cabe cuestionarse, ¿realmente los jóvenes saben aprovechar estos beneficios o capacidades que los medios digitales les ofrecen?. Aquí algunos aspectos tanto positivos como negativos.

#### **POSITIVAS**

- Son autodidactas en tecnología o intuitivos digitales
- Tienen más formas de expresión
- Se crean diferentes y nuevos códigos
- Creatividad
- Libertad de expresión en cuanto a temas que se consideraban tabú

#### **NEGATIVAS**

- Pérdida de concentración
- Múltiples distractores
- Arrastran deficiencias gramaticales
- Pérdida de análisis
- Pérdida del gusto y uso por fuentes que

no sean digitales

- Pérdida de las competencias comunicativas

## **MEDIOS DIGITALES PARA LA EXPRESIÓN**

Aunado a lo anterior, tenemos que día a día crecen las opciones de medios digitales y de redes sociales que ofrecen opciones ilimitadas de entretenimiento, lo que implica mayor distracción pero también mayores oportunidades de expresión e incluso de trabajo.

*Según datos de un estudio de Trifecta Research sobre el acceso a los medios de los actuales adolescentes, se desprende que pasan más tiempo en servicios de video online en streaming como Netflix, Hulu o YouTube que viendo la TV tradicional. Se estima que del total del tiempo que acceden a contenidos audiovisuales el 59% se realiza en páginas web de streaming. Otras denominaciones como 'Generación streaming' nos servirían también para definir a los actuales adolescentes cuando nos referimos a las principales características que definen su consumo de medios. (Cerezo, Revista de Estudios de Juventud, p.95)*

Medios digitales como Youtube, TikTok, Instagram, Facebook son atractivos para los jóvenes debido a que ofrece un contenido variado, cualquier tema que busques lo puedes encontrar. Es sabido que muchos jóvenes buscan aumentar sus conocimientos por lo que se suman a las filas de seguidores de personalidades como Julio Profe, Spangler, Tuprofetv, Adresetego, entre otros; e incluso buscan replicar estos conocimientos creando

sus propios canales, los cuales los hacen responsables de sus acciones y palabras debido a que se dan cuenta a que deben de tener constancia, dedicación, creatividad, honestidad, paciencia y el respeto hacia al otro si quieren lograr monetizar su contenido, los acerca a la experiencia de trabajar formalmente.

Ahora bien, no sólo se puede hablar de lo positivo, también se deben de enfatizar las repercusiones que provocan estos medios. Muchos de ellos sueñan únicamente con la viralidad, ser famosos, por lo que la mayor parte se adentran a hacer contenido peligroso, realizando challenges que ponen en riesgo su vida con tal de ganar dinero a cantidades y de manera rápida. Lamentablemente este tipo de contenidos son los más vistos.

Por otro lado, en el ámbito escolar se observa que cada vez son más los jóvenes que se distraen en clases porque se la pasan viendo un dispositivo, actitud, necesidad o adicción que se incrementó con la pandemia del Covid-1. Esto ha provocado que se pierda la atención, no realicen las actividades e incluso de no poder lograr una competencia comunicativa básica, pues a ellos les cuesta trabajo leer en voz alta, escribir en su cuaderno, escuchar con atención a sus profesores y a sus pares, e incluso hablar en público.

## **DIFICULTADES ACADÉMICAS PARA LOGRAR LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS**

**Escritura:** La mitad de los adolescentes prefieren tomar fotos de la teoría que se expone en clase que escribir en su cuaderno lo que conlleva a una falta de práctica en la redacción y por ende la ortografía, sintaxis, coherencia se ven afectadas. De igual manera las redes sociales promueven nuevos códigos de escritura para comunicarse, ahora los jóvenes utilizan sólo siglas para transmitir una idea. También realizan contracciones de las palabras para ahorrarse caracteres, mezclan palabras del español con otros idiomas e incluso se comunican con símbolos para simplificar la escritura.

**Oralidad:** A los jóvenes se les dificulta construir su pensamiento con palabras y sobre todo hablar en público, algunos tartamudean y otros sufren de pánico al no poder escudarse detrás de una pantalla o un avatar. La nueva normalidad evidenció que la socialización virtual perjudicó las relaciones cara a cara, sacó las inseguridades y la timidez a flote y ahora impide la comunicación de manera asertiva.

**Lectura:** Los medios audiovisuales han simplificado la información con videos cortos que tienen información a veces básica, esto ha provocado la falta de lectura, lo que conlleva a la poca comprensión lectora de los jóvenes que buscan que la información esté sintetizada y con palabras sencillas que les facilite la comprensión “todo digerido”.

**Escucha:** La falta de escucha de los jóvenes es que se enajenan viendo un video, jugando un videojuego o escuchando música mientras realizan una actividad dentro del salón de clases, lo cual provoca la pérdida de atención ya que tienen un ruido como distractor. Por otro lado, los adolescentes oyen pero no escuchan, si no es algo que les llame la atención muy probablemente el mensaje no sea codificado de manera adecuada y no produzca el efecto deseado.

## **CONCLUSIONES**

Una vez estudiadas las características de la Generación Z dentro del salón de clases, proponemos a manera de sugerencia los siguientes puntos para mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

Evitar la satanización de los dispositivos y medios de comunicación que los jóvenes utilizan para la expresión. Se pueden adaptar a la materia de manera didáctica.

Incluir dentro de la planeación de clase trabajos con recursos digitales, (infografías, audios, videos), esto propiciará la creatividad del alumno.

Capacitación para que el profesorado tenga las herramientas, creatividad e inventiva para mantener el interés del alumnado.

Motivar el uso de la biblioteca, acercar a los jóvenes a la búsqueda de información y material impreso.

Retomar la lectura en voz alta dentro del aula, esto permitirá mejorar el habla y la escucha.

Elaboración de borradores para practicar

la redacción y ortografía. La idea es dotar al alumno de capacidades analíticas y de reflexión ante la prueba y el error.

## **REFERENCIAS**

Cerezo, P. (diciembre, 2016). La Generación Z y la información. Revista de Estudios de Juventud.

[http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos\\_7\\_la\\_generacion\\_z\\_y\\_la\\_informacion.pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos_7_la_generacion_z_y_la_informacion.pdf)

Espiritusanto, O. (diciembre, 2016). Generación Z: Móviles, redes y contenido generado por el usuario. Revista de Estudios de Juventud.

[https://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos\\_8\\_generacion\\_moviles\\_redes\\_y\\_contenido\\_generado\\_por\\_el\\_usuario.pdf](https://www.injuve.es/sites/default/files/2017/28/publicaciones/documentos_8_generacion_moviles_redes_y_contenido_generado_por_el_usuario.pdf)

Piqué, J. (30 de abril de 2018). 8 segundos, tiempo máximo de atención. El Periódico.

<https://www.elperiodico.com/es/mas-valor/20180430/8-segundos-tiempo-maximo-de-atencion-joan-miquel-pique-6788112>

# PLAGIO, INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y ENSEÑANZA DE LA REDACCIÓN

*Profa. Erika Ariaana Romero Delgado*  
*Prof. Miguel Ángel Pulido Martínez*

A finales del año pasado, gracias a la prensa nos enteramos de dos sucesos que, aunque de naturaleza distinta, pronto vislumbraron implicaciones a corto y a mediano plazo en el ámbito educativo. Uno de ellos, es el caso que pronto se volvió mediático acerca de la denuncia de plagio de la tesis de licenciatura por parte de la ministra Yazmín Esquivel Mossa. El otro acontecimiento fue la irrupción a nivel mundial de un tipo de inteligencia artificial llamado ChatGPT, capaz de generar textos escritos y audiovisuales a partir de breves instrucciones o preguntas y con una velocidad de respuesta verdaderamente asombrosa. Como se advierte, ambas informaciones no tardaron en resonar en los espacios académicos para repensar la manera en que estas informaciones repercutirán en la enseñanza de la escritura y la forma de evitar el plagio académico.

Sobre el primer caso, la noticia dio inicio a una trama política que aún continúa. De hecho, durante la escritura de este trabajo, una investigación del diario español El País, habría demostrado que la ministra también plagió “209 de las 456 páginas” de su tesis de doctorado. La licenciatura la obtuvo en una escuela de la UNAM por lo que, desde hace más de dos meses, el rector de nuestra Máxima Casa de Estudios ha estado en el centro del debate.

La ministra declaró en uno de los primeros episodios de esta serie que ella inició su tesis en 1985, por lo que le habían plagiado su proyecto. Existe la anécdota de un compañero de universidad que señaló que su titulación sería fácil, ya que pediría a un familiar en Estados Unidos que le tradujera una tesis de alguna universidad; al final, decía, ¿quién iba a darse cuenta? Y en efecto así era: en 1985 no había forma de demostrar un plagio; no había internet, ni Google, ni aplicaciones antiplagio, como Plagium, Plagiarism Checker o Turnitin, utilizadas en muchas universidades.

Durante el desarrollo de este caso mediático, el rector recomendó el uso de aplicaciones para detectar plagio en tesis de licenciatura. Los comentarios han sido, hasta ahora, privados: desde pensar que habrá más trabajo hasta cierta desazón por suponer que un acto de buena fe, como lo es la relación académica entre docentes y estudiantes, tenga que pasar por la sospecha y aplicar por igual recursos antiplagio.

## **INTELIGENCIAS ARTIFICIALES**

En este sentido, cabe mencionar que las herramientas digitales para detectar esta forma de deshonestidad intelectual “son programas destinados a facilitar la detección y prevención de plagio. Para ello contrastan un documento con diferentes Bases de Datos (Internet, base de datos de la propia Universidad, etc.) en busca de coincidencias y generan un informe con el porcentaje de similitudes, permitiendo de forma sencilla comparar el documento enviado con la posible fuente de plagio”.

No obstante, hace unas semanas apareció en el mundo un tipo de inteligencia artificial que, desde las primeras noticias, ha provocado asombro, aun entre quienes están al tanto del desarrollo de la tecnología, por sus posibilidades de generación de textos e imágenes, pero también ha causado revuelo en muchos ámbitos sociales, particularmente, en el de la educación y que se ha caracterizado como algo que traerá problemas o acentuar los ya existentes, sobre todo, en lo que concierne al plagio de textos académicos.

Para acercarnos a esta promesa de revolución tecnológica, se hace necesario exponer algunos antecedentes, en particular, la manera como trabajan los algoritmos en aplicaciones y de manera especial en recursos digitales que buscan contrarrestar el plagio.

## **BIG DATA**

Big Data es un tipo de Inteligencia Artificial (IA) que se refiere a todo aquello que se puede obtener de colecciones de datos en gran escala y de los procedimientos usados para identificar patrones recurrentes (PORD, 2023; Nota INCyTU No. 001, 2016).

Estos conjuntos de datos son de gran tamaño (volumen) y variedad, por lo que se necesita cierta velocidad para procesarlos, verificar la veracidad de los mismo, así como su valor. Para poder extraer todos los elementos de esa gran cantidad de datos se manejan técnicas conocidas como Big Data Analytics o simplemente Analytics.

Los que se pueden utilizar o conciernen a la educación son:

a) Minería de datos, que se utiliza para encontrar patrones de relación y coincidencias.

b) Aprendizaje computacional o automático (Machine learning): Es una aplicación de la inteligencia artificial donde una máquina o computadora “aprende” a partir de un gran número de casos.

Es importante señalar que el uso efectivo del Big Data se puede aplicar en Call Center, en contenido de redes sociales, Streaming, detección y prevención de fraudes y transacciones, entre otros.

La minería de textos es parte de la minería de datos concentrada en el análisis de textos. Es relevante no por lo que hace sino por la



cantidad de textos y datos que pueden ser procesados; de ahí que la mimería de textos sea una manifestación del Big Data, la cual, en este caso, consiste en la acumulación de enormes cantidades de textos, datos y metadatos; su gestión; y su posterior análisis para obtener información útil.

La minería de textos consiste en la extracción de palabras clave en diferentes documentos de texto. Se trata, pues, de encontrar en los datos masivos patrones repetitivos que puedan ser empleados posteriormente para diferentes propósitos. Por lo que la minería se puede utilizar para hallar elementos con propiedad intelectual. De allí, el software antiplagio.

Se considera que una obra ha sido plagiada si no se hace la citación correcta o bien tiene un alto porcentaje de coincidencia con una obra ajena. Por lo que se han creado programas con la finalidad de facilitar el trabajo docente a la hora de revisar trabajos escritos.

Estos programas son automáticos y muchos de ellos se integran a una plataforma que es utilizada en las instituciones educativas, por lo que existen muchos programas que pueden ser independientes, gratuitos, con costo o integrarse con otra empresa. Tal es el caso del Turnitin que está integrado con Microsoft Teams. Aunque se le conoce como software antiplagio, no detecta el plagio, ya que lo que detecta son coincidencias, pues compara el texto (entregado por el alumno) con diferentes bases de datos como pueden ser repositorios, blogs, revistas, artículos, etc. Éste software se considera como uno de los

que contiene una gran cantidad de datos albergando 70 billones de páginas web, más de 900 millones de trabajos de estudiantes y más de 1788 millones de periódicos y publicaciones académicas. Aunque, claro, existen muchos otros programas antiplagio.

El proceso suele ser muy similar en todos los programas, desde la identificación de los elementos textuales hasta la generación de los informes respectivos sobre las coincidencias.

### ***DEEP LEARNING (DL) VS MACHINE LEARNING (ML)***

Hay, no obstante, otros dos tipos de IA en los que podemos enseñarle cosas: el llamado Machine Learning, con aprendizaje automático) y uno que puede aprender por sí mismo nombrado Deep Learning, que se refiere a la capacidad de una máquina para aprender conceptos.

Por un lado, el ML puede obtener patrones para generar predicciones con la información aprendida. El deep learning, a partir de una gran cantidad de datos y capas de algoritmos se puede conseguir que un ordenador termine aprendiendo por cuenta propia y realizando tareas similares a las de los seres humanos, como la identificación de imágenes, el reconocimiento del habla o la realización de predicciones, de forma progresiva.

¿Qué significa esto? Por ejemplo, en reconocimiento de escritura, cada vez que escribimos una letra B a mano la letra es ligeramente diferente. No solo eso, sino que

además cada persona lo hace a su manera. Los sistemas de deep learning tienen la capacidad de identificar el trazo, realizado en cualquier momento y por cualquier persona, como la letra B con un alto nivel de acierto.

Para ello se basan en plataformas de código abierto como TensorFlow, que se utiliza para desarrollar modelos de inteligencia artificial, especialmente modelos de deep learning. La plataforma proporciona una gran cantidad de herramientas y librerías para crear, entrenar y optimizar modelos de deep learning, lo que la convierte en una de las plataformas más populares para este tipo de trabajo.

Esa inteligencia artificial puede ayudar en la generación de texto, haciendo traducciones o en la búsqueda de información, entre otras.

Aquí entra ChatGPT el cual es un modelo de lenguaje desarrollado por OpenAI que se utiliza para realizar conversaciones con humanos en una variedad de contextos. El modelo ha sido entrenado con enormes cantidades de texto, lo que le permite responder con gran precisión a preguntas sobre una amplia gama de temas. Es decir, sus algoritmos han sido diseñados para comprender casi cualquier cosa que le pregunten en estilos, gramática, idiomas y sintaxis variadas y, haciendo uso de la información disponible, responder con mucha precisión lo que se le pregunta, incluyendo la capacidad de generar respuestas acertadas, completas o de ir ampliando la información o, a petición del

usuario, de cambiar el estilo, desarrollo o intenciones comunicativas. En todo caso, genera textos originales o nuevos, por ejemplo, la redacción de un ensayo sobre Juan Rulfo, un poema de algún tema al estilo de los sonetos de Sor Juana Inés de la Cruz, imágenes de personas que no existen en la realidad o una fotografía de la Ciudad de México al estilo de Vincent van Gogh.

## **CONCLUSIONES**

Gracias a algunos estudios sobre el plagio (Hernández, 2007, p. 6), desde hace tiempo sabemos que el plagio es “apropiarse de las ideas, procesos, resultados o palabras de otra persona sin otorgar los correspondientes créditos de autoría”, según una definición acuñada en 1995 por la Comisión para la Integridad de la Investigación de los EE.UU, y que con algunos matices continúa vigente. Obviamente, la preocupación de la instancia norteamericana se debió a que el plagio se incrementó de manera notable, sospechosamente a la par del desarrollo tecnológico de internet y las computadoras personales.

Ahora sabemos, gracias a algunos investigadores españoles (Sureda, 2009, p. 197) quienes entrevistaron a muchos profesores que éstos atribuyen el plagio entre el alumnado (en orden de relevancia) a “la comodidad que ello implica, a las facilidades que ofrece Internet, al sentimiento de impunidad y a no saber realizar trabajos académicos”. No obstante, en su estudio, destacan que los mismos profesores reconocen que su propio comportamiento como educadores tiene

“gran parte de culpa de tal práctica”. Hubo 15 causales y de ellas seis atribuibles al profesorado: por cargar de trabajos, clases y exámenes al alumnado; porque no leen las tareas, porque no dan cuenta del proceso de los trabajos; por la complejidad de trabajos que solicitan; porque no saben detectar el plagio con las herramientas digitales.

En una investigación propia, aún sin publicar, el alumnado también reconoce como causas de haber cometido plagio, además de las anteriores, a la flojera, a que todos lo hacen, a que no tenían tiempo para elaborar el trabajo y a que no saben citar.

Según Soto Rodríguez (2012), hay otras formas de plagio académico como auto plagio –que afecta a quienes tienen los derechos de comercialización-, la falsa autoría –cuando se incluye el nombre de alguien que no participo en el trabajo-, por supuesto copiar y pegar, parafraseo inapropiado, referencia perdida, referencia falsa, fabricación de datos y robo de ideas.

Así las cosas, ¿deberían quitarle el título a la ministra? Como cuestión política, es irrelevante. La reflexión académica acerca de la enseñanza de la redacción es lo que importa, sobre todo, con las inteligencias artificiales. Sabemos que:

1. Es común ver a los alumnos copiar tareas de cuadernos o libros, así como encontrarnos con tareas iguales de dos o más alumnos del grupo.
2. No sólo los estudiantes han plagiado, sino también profesores cuando fueron estudiantes y también como

docentes. Se sabe de plagio de textos y documentos: desde el caso del ex Coordinador de Difusión Cultural de la UNAM, Sealtiel Alatríste, hasta el profesor de asignatura que diseñó e imprimió sus propias constancias.

3. Con demasiada probabilidad, muchos hemos plagiado, algunos por error o de manera no deliberada y otros de manera intencionada.
4. La reflexión sobre el plagio es urgente, sobre sus formas, los daños que ocasiona, las sanciones en caso de cometerlo y las formas de evitarlo.
5. Los métodos o prácticas docentes están más encaminadas a detectar o a sancionar, pero no para evitarlo. En estos casos, se advierte el uso de la experiencia en la detección de una sintaxis, léxico, o de propiedades textuales en escritos que no corresponden a estudiantes de 15 o 16 años. En dichos casos, aplican herramientas digitales o googlean el fragmento sospechoso.
6. Otros docentes han optado por solicitar trabajos a mano.
7. Se sabe que es preferible acompañar el proceso de escritura y revisar los productos de redacción. En estos casos, la tarea docente es muy compleja dadas las condiciones laborales: 250 alumnos por 30 horas del TLRIID a la semana. La exigencia de grupos de 25 alumnos no parece tener respuesta.
8. Urge enseñarles a citar correctamente.

Esto nos lleva al segundo punto más complejo: las inteligencias artificiales. Hace 20 o 25 años no terminábamos de entender el sustento científico de la comprensión

lectora o de la escritura epistémica, cuando hizo su aparición Google y entonces poco tiempo después ya teníamos una computadora en el bolsillo; hace 10 años nos convocaba a los eventos académicos la reflexión de la lectura y la escritura digitales, y hoy iniciamos nuevas reflexiones sobre estos procesos: la inteligencia artificial y su aplicación en la creación de textos como resúmenes, reportes de lectura, ensayos o poemas.

Obviamente ya no somos los mismos y ya no creemos que esto represente un problema difícilmente solucionable. Ahora contamos con herramientas tecnológicas, no sólo para la detección de plagios, sino como en el caso de las inteligencias artificiales, como ChatGPT o similares, podemos emplearlas en la enseñanza de la redacción y no comenzar satanizando el desarrollo tecnológico que se vislumbra asombroso.

Habrá que buscar más momentos para reflexionar sobre cómo una inteligencia artificial ya crea ensayos originales y nosotros todavía seguimos discutiendo qué entendemos por ensayo, no sólo en materias como historia, química o taller de lectura, sino entre los mismos profesores del Área de Talleres.

Lo que sí parece certero es enseñar a que alumnas y alumnos encuentren su voz en la redacción de textos. No importa que al principio tengan errores ortográficos: en todo caso, eso se corrige al final y, si no, las máquinas lo podrán hacer por ellos.

## **REFERENCIAS**

Garza-Almanza, V. (2015). PLAGIO: Qué es y cómo evitar caer en la trampa. CULCyT: Cultura Científica y Tecnológica, 5(25), 18-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2734236.pdf>

Hernández, Dania. S., Cuevas, Raquel. L., & Silva, Arlene. (2007). Manifestaciones impropias en la publicación científica. CULCyT: Cultura Científica y Tecnológica, 5(25), 5-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2734222>

Lanzarini, L. C., Hasperué, W., Estrebou, C. A., Ronchetti, F., Monte, A. V., Aquino, G. O., Quiroga, F., Basgall, M. J., Rojas, L. B., Corvi, J. P., Luna, C. R., Santana, P. J., Fernández, A. Á., Puente, C., Olivas, J. A., & Rosete, A. (2017). Minería de datos y big data: aplicaciones en señales y textos. XIX Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación (WICC 2017, ITBA, Buenos Aires). [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61737/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/61737/Documento_completo.pdf?sequence=1)

# ¿ESTAMOS CERCA DE ALCANZAR UNA CULTURA DE IGUALDAD DE GÉNERO EN CCH ORIENTE?

*Profa. Patricia Gloria González Yáñez  
Profa. Brisa Romero Martínez*

## RESUMEN

Este escrito plantea una reflexión sobre las posibilidades reales de lograr una cultura de igualdad de género en el CCH Oriente. Por una parte, definimos qué es la igualdad de género y sus diferencias con la equidad de género, además, ejemplificamos las acciones de equidad de género que se llevan a cabo en el CCH Oriente. Por otro lado, retomamos el caso una alumna transexual víctima de violencia de género, agredida por algunos de sus compañeros de grupo y una de sus profesoras. Lo cual manifiesta que, aunque hoy en día existen los mecanismos de equidad de género en nuestro Plantel, para acercarnos al ideal de igualdad de género, falta empatar el discurso institucional con las prácticas reales del alumnado y profesorado.

**E**n esta ponencia no pretendemos juzgar los hechos, instancias o personas de las que se hablará aquí, simplemente llevaremos a cabo un análisis de los eventos que se viven y suscitan dentro de nuestro plantel y la vida académica. Ya que, como profesoras integrantes del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, nos interesa dar a conocerlos para sensibilizar y analizar en este Encuentro algunos aspectos en torno a la igualdad de género y qué tanto se ha

alcanzado en el Plantel Oriente.

En años recientes, hemos escuchado que, en la UNAM, en sus diferentes espacios universitarios incluido el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Oriente, se ha puesto énfasis en la igualdad de género. Oímos frecuentemente que se habla de equidad de género, violencia de género y perspectiva de género, términos que parecen estar de moda, pero que en realidad, no hemos entendido todavía. En diversas ocasiones, nosotras hemos escuchado comentarios por parte del profesorado en los que se refieren con cierto desdén o hartazgo, cuando escuchan estos términos.

Al parecer, son temas que resultan quizá “trillados”, repetitivos, molestos o sobre los cuáles existe un desinterés o desconocimiento. Por ello, compañeros y compañeras queremos iniciar con esta primera reflexión: como profesorado del Área de Talleres ¿creemos que es necesario conocer, reconocer e integrar en algún punto estos contenidos en las asignaturas o materias que impartimos? o por el contrario, ¿es innecesario por lo que tendría que quedarse sólo en los discursos institucionales? ¿Deberíamos visualizar, analizar y concientizar sobre dichos asuntos con nuestro estudiantado? y, por otro lado, ¿en alguna ocasión hemos

sido, sin reparar en ello, parte de quienes invisibilizan esto con el alumnado?

La violencia de género es un problema que existe desde tiempos remotos, pero a la que no hace tanto tiempo se le ha dado esta denominación, el término fue acuñado apenas en la década del 90. La violencia de género es un fenómeno de “[...] carácter estructural, social, político y relacional, constituye una violación a los derechos humanos, afecta principalmente a las mujeres, no excluye a personas con identidades de género diversas, rompe el derecho a la vida, la dignidad, la integridad física y moral, la igualdad, la seguridad, la libertad, la autonomía y el respeto” (Jaramillo Bolívar y Canaval Erazo, 2020, p. 183). Las épocas transcurren, las problemáticas y los discursos cambian y se acoplan con ellas.

La violencia de género es una muestra clara de que aún no hemos alcanzado la igualdad de género. En esta parte de nuestro escrito, resulta conveniente señalar las diferencias entre igualdad y equidad de género, términos que muchas veces se utilizan como sinónimos, pero que en realidad no lo son.

La igualdad de género de acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) “[...] significa igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades para mujeres y hombres, y para niñas y niños. Supone que se tengan en cuenta los intereses, las necesidades y las prioridades de mujeres y hombres, reconociendo la diversidad de los distintos grupos de personas [...]” (Arango Restrepo y Corona

Vargas, 2016, p.11). En ese sentido, la igualdad de género es un ideal que aspira a que los seres humanos no sean discriminados o privilegiados por el hecho de haber nacido mujeres u hombres, además, toma en cuenta sus particularidades y diferencias.

Por otro lado, la equidad de género se refiere al concepto y mecanismo que surge para corregir las desigualdades entre hombres y mujeres que se reflejan en acciones discriminatorias. De tal modo, que desde la equidad de género se van a promover prácticas que visibilicen, reconozcan y reivindiquen el derecho a la igualdad que tienen los sujetos. Ejemplos de prácticas en torno a la equidad de género son las acciones que lleva a cabo la Universidad y que están señaladas en el Plan de Desarrollo Institucional: impartir cursos y diplomados sobre igualdad de género; atender las recomendaciones de la Comisión Especial de Equidad de Género del Consejo Universitario y del Centro de Investigaciones y Estudios de Género (CIEG); impulsar que más mujeres ocupen puestos directivos; incorporar la perspectiva de género a los programas de inducción, elaboración del Protocolo de Atención de casos de Violencia de Género de la UNAM<sup>1</sup>, etcétera.

<sup>1</sup>La Universidad publicó en agosto de 2016 en la Gaceta UNAM el “Acuerdo por el que se establecen Políticas Institucionales para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de Casos de Violencia de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México” asimismo, publicó la primera versión del “Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México”, en el año 2019 se actualizó

dicho Protocolo (Protocolo, 2022, p. 3).

En palabras de Ana Buquet, ex directora del Centro de Investigaciones y Estudios de Género de la UNAM, “la igualdad es el fin, es un derecho humano exigible”, mientras que, “la equidad no es un derecho, es la posibilidad de establecer los mecanismos para alcanzar la igualdad” (Igualdad de Género UNAM, 2020, 29min 25s). En pocas palabras, la igualdad y la equidad de género no refieren a lo mismo, la igualdad de género es la meta a la que queremos llegar y la equidad de género es el medio por el cual conseguiremos esa meta.

Es así, que en el Plan de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades 2022-2026, se plantea como uno de sus objetivos generales “Crear una cultura de la igualdad de género en el Colegio, mediante el desarrollo de diversas acciones y la coordinación con las instancias universitarias encargadas de esta importante responsabilidad” (Barajas Sánchez, 2022, p. 55). Entonces, a nivel institucional en el CCH, se pretende alcanzar ese ideal de condiciones de igualdad entre mujeres y hombres, por medio de prácticas o acciones de equidad de género.

De esa manera, como ejemplo de esas prácticas de equidad tenemos la difusión entre la comunidad del Colegio del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM y el Acuerdo por el que se establecen Políticas Institucionales para la Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de casos de Violencia de Género.

Así también, a algunos grupos de primero

y segundo semestre, les imparten el curso Igualdad de género, el cual “[...] obedece a las necesidades institucionales de promover la igualdad de género de manera transversal, en este caso, enfocado a la población estudiantil [...] tiene, entre otros, el propósito de que las y los estudiantes obtengan elementos para identificar las causas que promueven la desigualdad entre hombres y mujeres”. (CCH, 2021, p. 1). Otra de estos mecanismos de equidad de género se llevó a cabo en 2020, cuando se creó la Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM (CIGU) “[...] órgano con carácter ejecutivo con capacidad para el diseño, instrumentación y operación de políticas institucionales en materia de igualdad de género y es esta comisión quien lleva a cabo la creación de las CInIG Comisiones Internas para la Igualdad de Género” (Lineamientos, 2020, p. 1).

Es de ese modo, que existe la CInIG en CCH Oriente, cuya función como se menciona en la página del Colegio es la siguiente: “Un órgano auxiliar en el plantel cuyo objetivo es impulsar la igualdad de género y prevenir cualquier tipo de discriminación y violencia por razones de género con acciones sistemáticas y profundas con la participación de autoridades y la comunidad” (CCH Oriente, s.f.). Quienes forman dicho órgano son la dirección del plantel, estudiantado, profesorado, integrantes del consejo técnico o interino y personal administrativo. En el plantel, este órgano se encuentra integrado según su página de Facebook por diez profesoras. Así también, se señala que hay cuatro personas orientadoras comunitarias (POC)

en CCH Oriente. Las POC son promotoras institucionales de la igualdad sustantiva, prevención y erradicación de la violencia por razones de género. Han sido sensibilizadas y capacitadas en temáticas de violencias de género, primer contacto y procedimientos jurídicos universitarios.

Como parte de las acciones de equidad de género específicas, en el plantel Oriente, se llevó a cabo la apertura de los baños neutros en febrero de este año. En la plática de sensibilización sobre el tema, realizada el 24 de octubre de 2022, Rubén Hernández Duarte, encargado de la Dirección de Políticas de Igualdad y no discriminación de la Coordinación para la Igualdad de Género, mencionó que estos baños son denominados de diferentes maneras: baños género neutro, espacios neutros, espacios multigénero, espacios inclusivos, espacios mixtos y espacios unisex. Baños en los que el género está neutralizado, no se te exige que tengas un tipo de cuerpo, no se te exige que tengas un tipo de apariencia, no se te exige nada en tus atributos corporales y personales para que puedas entrar al espacio. Señaló que las personas potenciales usuarias de estos baños, es cualquier persona, de cualquier condición sexual y de género, dijo que lo que está de fondo es qué reconocimiento estamos queriendo construir (CCH Oriente UNAM, 2022, 1h 23 min).

A propósito de estos recién inaugurados baños neutros, e indagando con alumnado de distintos grupos, algunos(as) mencionaron que les es indiferente, pero la mayoría refiere que están “bien”, que

les parecen “inclusivos” o que deberían ser sólo para la “comunidad trans”, ya que, a diferencia de los primeros baños neutros que se encontraban en el edificio E, éstos les parecen “normales” y que son baños “más para mujeres”, puesto que sólo hay un mingitorio al final de dicho espacio. Cabe destacar que los alumnos varones enfatizaron el hecho de que en los baños neutros ¡sí hay espejos!, a diferencia de los sanitarios para hombres en donde éstos no existen.

Referente a la asistencia a estos baños por parte del alumnado, la minoría mencionó que sí hace uso de ellos y, en la mayoría de los casos, si llegan a entrar es sólo por su cercanía en relación al lugar donde se encuentran; otros(as) definitivamente prefieren los baños de acuerdo a su identidad de género.

Según lo expresado por el estudiantado, en general, les parece irrelevante o que están bien los baños neutros, pero yo no lo ven como ese espacio transgresor que fue el primer baño, cuando un grupo de estudiantes lo tomaron de forma intempestiva y en el cual, señalaron algunos(as) alumnos(as) se llevaban a cabo “acciones y actos” fuera de lo normal que se hace en un baño, esto les parecía a parte del alumnado que era un “baño” divertido y que gozaba de “libertad”, y al resto, estos baños: los peligrosos, sucios y repugnantes.

Según lo expresado por el estudiantado, en general, les parece irrelevante o que están bien los baños neutros, pero yo no lo ven como ese espacio transgresor que fue el primer



baño, cuando un grupo de estudiantes lo tomaron de forma intempestiva y en el cual, señalaron algunos(as) alumnos(as) se llevaban a cabo “acciones y actos” fuera de lo normal que se hace en un baño, esto les parecía a parte del alumnado que era un “baño” divertido y que gozaba de “libertad”, y al resto, estos baños: los peligrosos, sucios y repugnantes.

En conclusión, los baños neutros, para la mayoría del estudiantado, son un espacio que entienden como algo que el Colegio hizo para poner “orden” y reconocer que se les toma en cuenta; ya que no desaparecieron, sino que fueron reubicados y se mejoraron las condiciones, lo perciben como un baño en el que cualquiera puede entrar; más no existe un conocimiento real del significado de este baño en torno al término de igualdad de género o lo que simboliza este espacio en el contexto de prácticas para la equidad de género.

Los anteriores, son algunos ejemplos de mecanismos de equidad de género que se han implementado tanto en la Universidad como en el CCH. A continuación, hablaremos de la realidad sórdida y violenta que vivimos en nuestro Plantel, que está muy alejada del ideal de igualdad entre hombres y mujeres.

Como tutora de tercer y cuarto semestre en el presente ciclo escolar 2022-2023<sup>2</sup>, me he enfrentado a distintas problemáticas y entre ellas, he identificado violencia de género por parte de estudiantes hacia sus pares, pero también de docentes a estudiantes. Para efectos de esta ponencia me centraré en el caso de mi alumna a quien mencionaré

como “Angelica” por respeto a su privacidad. “Angelica” quien se denomina así misma de esta forma por ser el género femenino con el que se identifica. “Angelica” es una chica trans que ha sufrido violencia de género desde que inició su tercer semestre en el regreso a la modalidad presencial; debido a que un conjunto de sus compañeros de grupo, al enterarse de su transexualidad, hacían mofa de ello apodándola como “la Transformer”, burlándose y expresando su desagrado hacía ella por su tono de su voz, la forma de vestir, su cabello, su maquillaje (aunque solo se miran sus ojos pues tiene pavor a quitarse el cubre bocas y mostrar su rostro) Esto se volvió con el paso de los días en algo normal para los demás miembros del grupo.

En un inicio, yo desconocía la situación por la que “Angelica” atravesaba, fue cuando la vi llorando sentada al final del salón de clase, cuando todos los demás ya se habían retirado y observé que una amiga la consolaba. Fue entonces, cuando ella me contó que le dolía mucho que sus compañeros la vieran como una persona enferma, anormal, que era digna del desprecio y la risa de una parte del grupo y que, para el resto de sus compañeros y compañeras, ella o lo que sucedía con ella les fuera indiferente.

---

<sup>2</sup> Testimonio de la profesora Patricia Gloria González Yáñez.

Decidí acudir al departamento de Tutorías y a Psicopedagogía para que dieran apoyo a la alumna. En Psicopedagogía recibió pronta ayuda por parte de la profesora María Luisa Novoa quien inmediatamente entabló pláticas programadas con “Angelica”. Desconozco cuántas sesiones fueron a las que asistió, ya que al final del tercer semestre dejó de asistir.

Durante este tiempo tuve pláticas con el grupo para visualizar esas conductas nocivas. Además, pedí el apoyo de la profesora Novoa para que diera una plática a este grupo y hablara sobre la violencia de género y la división tan marcada que existía por parte de las secciones. Al parecer funcionó en un principio, pero no cesó dicha violencia.

Posteriormente por pláticas y comentarios de un grupo de alumnas, incluyendo a “Angelica”, me refirieron -ya que soy su tutora- que su profesora de Historia hacía ciertos comentarios despectivos en torno a las alumnas mujeres en general y les recomendé que dialogarían con la profesora sobre su sentir al respecto. Al transcurrir tercer semestre se suscitó un hecho grave entre la mencionada profesora y Evelyn que nos habla precisamente de esas violencias de género que se dan por diferentes factores como pueden ser: la ignorancia, falta de empatía, el nulo conocimiento o desinterés en la perspectiva y violencia de género por parte de algunos integrantes de la comunidad docente.

Tal hecho se resume en que “Angelica” aparece obviamente en la lista de asistencia

con su nombre de nacimiento: “Ramsés”, que sus padres asignaron según su sexo biológico (hombre). “Angelica” pidió en reiteradas ocasiones a la docente que, por favor, se refiriera a ella de acuerdo al género con el que ella se identifica y el nombre con el que se autodenomina y no lo hizo, pues la profesora argumentó que ella no podía denominarla de esa forma ya que legalmente ese no era su nombre. Evelyn decidió no entrar en confrontación y prefirió no participar en la clase y sólo asistir y cumplir con actividades y tareas. Sin embargo, un día la maestra le dijo: “A ver tú niña responde esto...” después le dijo “- ¡Ah no!, tú no eres ni mujer, no eres esa, eres ese”. La burla y celebración de algunos de sus compañeros no se hizo esperar y “Angelica” simplemente salió del aula, me buscó y contó lo sucedido.

Encontré a Julieta Sierra (persona orientadora comunitaria), me comentó que estaba enterada del hecho y que iría al salón para apoyar con esta problemática, pero hasta la fecha “Angelica” no ha recibido ayuda por parte de la Comisión Interna para la Igualdad de Género del plantel, ni la maestra de Historia ha recibido alguna sanción o llamada de atención por dicho comportamiento y a “Angelica” la evaluó con NP, a pesar de haber asistido y cumplido en su mayoría con tareas y actividades. Levantó un acta en jurídico a la cual ya no se le ha dado seguimiento a la fecha y desconozco los motivos.

Es aquí en donde nos hacemos la pregunta, ¿estamos cerca de alcanzar una cultura de igualdad de género en el caso específico del

CCH Oriente? Nosotras como profesoras, desde lo que observamos y dimensionamos en el día a día con el alumnado y la comunidad del CCH Oriente, decimos que no. Existen los mecanismos de equidad de género en nuestro Plantel, pero pierden su razón de ser cuando no son coherentes con las necesidades específicas de la población a las que van dirigidas, como es el caso de la alumna "Angelica".

En la plática que ofreció sobre los baños neutro, Hernández Duarte dijo que los espacios son el resultado de las prácticas, y nuestras prácticas son las superficies de nuestra ética, no de los espacios por sí mismos. Sin embargo, en el Plantel Oriente esas prácticas siguen siendo violentas, siguen cargadas de odio, prejuicios e ignorancia. Tal parece que estamos empezando por el final cuando tenemos baños multigénero, pero al mismo tiempo una alumna transexual es víctima de transfobia verbal y psicológica por parte de algunos de sus compañeros y una de sus profesoras. Eso sin mencionar que "Angelica" no usa los baños neutros, siempre va a los de mujeres.

Para finalizar, estamos convencidas de que en CCH Oriente debemos empezar por el principio si es que en verdad queremos alcanzarse ideal de igualdad entre hombres y mujeres. En primer lugar, reconocer que la violencia de género existe y que es un problema terrible que incumbe a todos y a todas; en segundo lugar, tener disposición para formarnos en estos contenidos y así, tener claridad de conceptos teóricos clave; después, visibilizar las violencias de género en nuestros contextos escolares y

cotidianos, poner especial atención a las violencias simbólicas<sup>3</sup> y sutiles de las que ni siquiera somos conscientes que existen en nuestro Plantel<sup>4</sup>. Posteriormente, modificar nuestras prácticas y creencias, educar al alumnado desde nuestra asignatura y, en la medida de nuestras posibilidades, intentar erradicar las violencias de género en los espacios por los que transitamos... Luego de todo lo anterior, probablemente, unos baños neutros tengan más sentido.

Proponemos también, que el discurso institucional corresponda con lo vivenciado en el Colegio y en el Plantel Oriente, que haya consecuencias si se lleva a cabo violencia machista, misógina u homófoba en cualquiera de sus formas. Además, que como profesorado aceptemos la invitación a formarnos en perspectiva de género, puesto que, en varias ocasiones, el alumnado sabe más que muchos(as) docentes.

---

<sup>3</sup>Tipos de violencia, que por la sutileza y naturalidad con que se presentan, no son fáciles de identificar. Tiene características como las que a continuación se enuncian: se reconoce y establece como normal natural y cotidiana. Logra determinar a través de la socialización de género y de una práctica continua, la subordinación de las mujeres, lo femenino, al dominio de los hombres, de lo masculino. Impone y reproduce jerarquías, significados y valores simbólicos, que producen discriminación, negación y principalmente subordinación simbólica. (Tamés, 2007, p. 425).

<sup>4</sup>Ejemplo de esa violencia sutil o simbólica es el siguiente: el 30 de noviembre en la sala 2 de audiovisual del Plantel Oriente, transmitieron el tercer partido de México contra Arabia Saudí del Mundial de Qatar 2022, la mayoría del alumnado asistente gritaba las frases homófobas: "Arabia va a probar el chile nacional" y "Eeeehh puto".

## REFERENCIAS

Arango Restrepo, M. C. y Corona Vargas E. (2016). Guía para la Igualdad de Género en las Políticas y Prácticas de la Formación Docente. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado el 13 de febrero de 2023, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002608/260891s.pdf>

Barajas Sánchez, B. (2022, agosto). Plan de Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades 2022-2026. México: UNAM-CCH.

CCH Oriente UNAM. (2022, octubre 24). Plática de sensibilización “¿Qué onda con los baños neutros?” Ponente: Maestre Rubén Hernández Duarte de la Coordinación para la igualdad de Género UNAM. [Video]. Facebook. Recuperado el 11 de febrero de 2023, de [https://fb.watch/iP\\_4CRPpCd/?mibextid=2Rb1fB](https://fb.watch/iP_4CRPpCd/?mibextid=2Rb1fB)

Colegio de Ciencias y Humanidades. (2021). Curso Igualdad de género. Universidad Nacional Autónoma de México.

Colegio de Ciencias y Humanidades Oriente. CinIG Oriente. (s. f.) Recuperado el 10 de febrero de 2023, de <https://sway.office.com/aspr67Bmo13Erke1>

Igualdad de Género UNAM. (2020, junio

24). Conferencia Igualdad de Género Desafíos de la UNAM. [Archivo de video]. YouTube. Recuperado el 11 de febrero de 2023, de <https://www.youtube.com/watch?v=REk6RL9s-KM&t=1767s>

Jaramillo Bolívar, C. D. y Canaval Erazo. (2020). Violencia de género: Un análisis evolutivo del concepto [versión electrónica]. Universidad y Salud, 22(2), 178-185.

Lineamientos generales para guiar la conformación y el funcionamiento de las Comisiones Internas para la Igualdad de Género en entidades académicas y dependencias universitarias de la UNAM. (2020, febrero 17). Gaceta UNAM. Órgano informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 10 de febrero de 2023, de <https://www.icmyl.unam.mx/Pdf/HeForShe/201117-Lineamientos-Generales-Comisiones-Internas-para-la-Igualdad-de-Genero.pdf>

Manual para la conformación y funcionamiento de las Comisiones Internas para la Igualdad de Género en entidades académicas y dependencias universitarias de UNAM. (2020, noviembre 17). Coordinación para la Igualdad de Género en la UNAM. Recuperado el 12 de febrero de 2023, de <https://coordinaciongenero.unam.mx/2020/11/manual-para-la-conformacion-y-funcionamiento-de-las-comisiones-internas-para-la-igualdad-de-genero-en-entidades-academicas-y-dependencias-universitarias-de-la-unam/>

Protocolo para la Atención Integral de Casos de Violencia por razones de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México. (2022, noviembre 17). Gaceta UNAM. Órgano informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 15 de febrero de 2023, de [https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/2022-11/suplemento\\_protocolo\\_0.pdf](https://gaceta.cch.unam.mx/sites/default/files/2022-11/suplemento_protocolo_0.pdf)

Tamés, M. E. (2007). Televisión, género y la representación en la vida cotidiana. En M. Jiménez (coord.). Violencia familiar y violencia de género. Intercambio de experiencias internacionales (pp. 419-431). México: UACM.

# IGUALDAD DE GÉNERO: ACCIONES PREVENTIVAS Y DE APOYO

*Profa. Ixchel Tatiana Caldera Chapul*

*Profa. Arely del Rayo Manrique Pérez*

Con el propósito de dar seguimiento a las demandas de las y los estudiantes en relación con la desigualdad de género que se vive hoy en todo el mundo, la Universidad Nacional Autónoma de México trabaja en un proyecto para la erradicación de la violencia de género dentro de la Institución, con la finalidad de crear una comunidad igualitaria, como un aspecto transversal que esté presente en todas las acciones y ámbitos de la vida universitaria.

Una de las necesidades más apremiantes que la UNAM ha identificado, es que la educación con perspectiva de género puede crear sensibilidad y conciencia sobre la problemática, mejorar las prácticas sociales, e impactar profundamente en los diversos espacios académicos; es por eso por lo que se ha creado un Protocolo para la atención de casos de violencia de género en la UNAM, así como la creación de la Asignatura de Igualdad de Género.

Esta asignatura es creada por el Colegio de Ciencias y Humanidades y según el Programa de Estudios (2020) “busca formar al estudiante con elementos teóricos y metodológicos para que sea capaz de comprender algunas problemáticas relativas al género, el impacto que generan en la sociedad, desarrollar habilidades y procedimientos que le permitan adquirir, seleccionar y analizar información con

el propósito de ampliar su conocimiento y perspectiva, así como aprender a problematizar e investigar desde una visión crítica”.

Ahora bien, hablemos sobre la asignatura de Igualdad de Género, el programa de estudios fue diseñado por un grupo de 8 profesoras de los cinco planteles de CCH, este, está dividido en dos unidades, la Unidad I. se titula Perspectiva de género y cultura de la igualdad, y la Unidad II se titula Violencia de género y acciones para su erradicación.

El Consejo Técnico aprobó el 10 de agosto de 2021 la implementación de la asignatura en su modalidad de pilotaje, el cual comenzó en los 5 planteles el 6 de septiembre del mismo año; la asignatura está programada para las y los estudiantes de primer ingreso, comenzando el semestre 2022-1, seguido del 2022-2 y el 2023-1.

Esta asignatura crea conciencia en los estudiantes de la situación real que se vive hoy en día en nuestro país y dentro de nuestra Universidad, es una asignatura que deja ver a las y los estudiantes los diferentes puntos de vista que se tienen sobre las temáticas abordadas y las problemáticas a las que nos enfrentamos

La asignatura no es poner en contra a las mujeres de los hombres, sino es darnos cuenta del daño tan grande que nos ha ocasionado este sistema patriarcal tanto a las mujeres, como a los mismos hombres quienes lo ejercen.

Los temas que se abordan en estas dos unidades a lo largo de un semestre son persona y derechos humanos, cultura patriarcal, roles y estereotipos de género, términos desde la perspectiva de género, las olas del feminismo, las nuevas masculinidades, los tipos, formas y marcas de violencia, el violentómetro y por supuesto el protocolo contra la violencia de género.

Estas temáticas nos ayudan a que las y los estudiantes se enfrente a la realidad desde una perspectiva de género, un trato igualitario de todos para todos, donde se dan cuenta que todos somos personas, seres humanos y que somos únicos, que debemos tener los mismos derechos y las mismas oportunidades.

Abordar estos temas, es complicado y debemos seleccionar el material adecuado ya que estamos trabajando con estudiantes de primer ingreso, se realizan un sinnúmero de actividades y de acuerdo con mi experiencia las que más les han llamado la atención son el análisis que realizamos de canciones que ellos escuchan, que están de moda, para poder detectar los tipos de violencia que se manejan y como ellos y ellas lo han ido normalizando.

También abordamos otra temática sobre qué estereotipos de género aplican en

su casa y en la escuela, esa actividad los enfrenta a la realidad y hasta llegan a molestarse con ellos mismos.

Estos son solo unos ejemplos, sin embargo hay un tema muy importante como lo es el Protocolo contra la violencia de género en la UNAM, el cual se revisa y se explica paso por paso, se trata de crear una cultura de la denuncia y cumplir con el protocolo como se solicita, para ello es importante que se sepa que existen personas denominadas POCs, que son Personas Orientadoras Comunitarias y que ellas son las encargadas de apoyar para que se lleve a cabo el protocolo de la manera correcta.

Consideramos que es nuestra responsabilidad para con ustedes poder dar a conocer lo que es la asignatura de Igualdad de Género, ya que dentro del área de Talleres y Comunicación soy la única que imparte la asignatura y en esta ocasión también tenemos la suerte de contar con una Persona Orientadora Comunitaria, la cual nos va a explicar en qué consta su función. Maestra Tatiana Caldera, le cedo la palabra.

La violencia de género en México, en la UNAM y, específicamente, en el Colegio es considerada una “pandemia” desde el punto de vista social. De manera que se han impulsado varias acciones preventivas con el fin de visibilizar, así como acciones posteriores para combatirla en los espacios universitarios.

De manera preventiva se encuentra la implementación de la materia de perspectiva de género en el primer semestre del bachillerato, ya mencionado anteriormente. Esto para impactar directamente en la población estudiantil en sus primeros momentos en el Colegio. Sin embargo, también se han creado procedimientos posteriores al hecho con lo que se busca la protección para todo integrante de la comunidad universitaria que considere haber sido violentado. En este sentido la presencia de las Personas Orientadoras Comunitarias, más conocidas como POC son aquellas encargadas de informar, guiar, escuchar, apoyar, canalizar y promover la igualdad de género en la UNAM. En este sentido se propone como el primer contacto de la víctima de violencia.

La POC forma parte de la comunidad universitaria y ha sido sensibilizada y capacitada en tipos de violencias de género, primer contacto y procedimientos jurídicos universitarios. Esta persona forma parte de la Coordinación para la Igualdad de Género (CIGU) de manera central, lo que significa que no existe una directa vinculación con la Comisión interna para la igualdad de género (CINIG) del plantel de adscripción.

La razón de la POC es evitar la revictimización y proporcionar los primeros auxilios psicológicos y emocionales al mostrar empatía y respeto al afectado. De acuerdo con el Protocolo de Atención en Casos de Violencia de Género de la Oficina de la Abogacía General (2016):

La razón de la POC es evitar la revictimización y proporcionar los primeros auxilios psicológicos y emocionales al mostrar empatía y respeto al afectado. De acuerdo con el Protocolo de Atención en Casos de Violencia de Género de la Oficina de la Abogacía General (2016):

El primer contacto tendrá como objetivo:

- Orientar a las personas sobre los actos que se consideran contrarios a las políticas institucionales de igualdad de género;
- Explicar a las personas sobre las posibles alternativas de solución al interior de la Universidad, en caso de que quiera presentar una queja en contra de un acto de violencia de género, y,
- Referir a la persona, en caso de ser necesario, con las instancias correspondientes]... para que se gestione un apoyo de contención psicológica de la manera más expedita posible. (page. 14)

El apoyo siempre se mantendrá bajo tres principios de atención:

1. debida diligencia;
2. confidencialidad, e
3. información adecuada y accesible.

Cabe señalar que la POC jamás emitirá juicios de ninguna índole o formará parte del proceso que pudiera desprenderse de una queja, solo acompañará como observadora en caso de ser solicitado por la persona afectada.

El segundo paso del proceso corresponde a la persona promovente, esto es decidir si interpone o no una queja. En caso positivo se deberá comunicar con la Defensoría a través de sus distintas



vías de comunicación, como son: correo electrónico, vía telefónica o de manera presencial. En este punto es importante señalar que no se puede promover un procedimiento a partir de quejas anónimas. Una vez identificada la situación de violencia de género la Defensoría asesora en la redacción de la relatoría de hechos de acuerdo con los estándares legales existentes con perspectiva de género. Dicha queja deberá estar firmada de manera autógrafa o digital para que tenga validez legal y se abra un expediente y se le asigne un número. La Defensoría dará seguimiento y acompañamiento durante todo el proceso a la persona promovente.

En lo referente a los procedimientos se identifican de dos tipos: el primero corresponde cuando la persona señalada forma parte de la comunidad estudiantil. En este caso le corresponde al Tribunal Universitario dar resolución, ya sea que no haya elementos para sancionar o, en caso contrario, definir la sanción: una amonestación; la suspensión de hasta un año de todos los derechos escolares, o la expulsión de la Universidad.

El segundo tipo de procedimiento se da en el caso de que la persona señalada forme parte de la planta docente o trabajadora. En esta situación se dan dos resultados. El primero, se declara sin elementos para sancionar. El segundo, en caso de tener elementos que lleven a la sanción, se presentan tres escenarios: la amonestación; la suspensión de hasta por ocho días, o la rescisión de contrato.

Cuando exista alguna inconformidad por la resolución dada por el Tribunal Universitario, el sancionado podrá acudir a la Comisión de Honor donde la sanción podrá ser confirmada, modificada o revocada, dando fin al procedimiento.

Hasta aquí este breve, muy breve repaso a la ruta para la atención para casos de violencia de género.

Ahora bien, es nuestra opinión que la prevención es la mejor manera de evitar la violencia; sin embargo, apenas se está iniciando en este camino como ya lo vimos con la creación de la materia de igualdad de género. Debido a lo anterior la existencia de un Protocolo para atención integral de casos de violencia por razones de género del año 2022, es una manera de responder a esta “pandemia social” en la que estamos inmersos ya sea como víctimas o como victimarios.

En conclusión, con este trabajo damos a conocer algunas de las propuestas o herramientas que buscan dar una respuesta institucional a la violencia de género, así como dar luz a este fenómeno muy presente en la UNAM y, en general, en México. Claro está, no esperamos ser portadoras de una verdad absoluta, al contrario, consideramos que el hecho de presentarlo en este Encuentro nos da la oportunidad de crear una dinámica de intercambio y apertura con los profesores del Área que deseamos mantener e, incluso, transmitir a otros espacios universitarios. Gracias por su atención.

Gaceta, CCH, 1691 21 de noviembre de 2022.

# ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ARGUMENTACIÓN EN EL TLRIID. UNA TAREA PENDIENTE

*Prof. Gustavo Adolfo Ibarra Mercado*

*Profa. Martha Angélica Hernández Patiño*

## RESUMEN

A pesar de la importancia que tiene la argumentación en la formación del estudiantado en el CCH, para abonar en el desarrollo de un pensamiento crítico, el programa de estudios del TLRIID carece de una propuesta coherente, graduada y sustentada que oriente y fundamente el proceso enseñanza - aprendizaje en el ámbito que nos ocupa. Esa carencia y la ausencia de una sistemática formación docente en materia de argumentación, constriñe la labor del profesorado al instrumentalismo y el aprendizaje a la repetición de instrucciones.

**E**n materia de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la argumentación, la situación de los programas de estudio del TLRIID aprobados en mayo de 2016 no dista mucho de sus predecesores. Aunque se vislumbra una tendencia hacia la escuela retórica, con leves visos de un acercamiento a la dialéctica, ninguna de las dos tendencias logra concretar una propuesta didáctica - disciplinaria; pervive la intención de revisar de manera aislada términos vinculados a la argumentación, pero sin que se ofrezca un firme sentido conceptual y cohesión entre ellos, más allá de su interconexión por pertenecer al mismo campo semántico.

Una debilidad de los programas vigentes (ENCCH, 2016) con respecto a la argumentación se halla en la ausencia de cualquier referencia a la competencia argumentativa, es inexistente; se privilegia la revisión de diversos géneros textuales: “los aprendizajes, las unidades y los semestres están organizados en este programa [sic] alrededor de la competencia textual” (ENCCH, 2016, p. 11). En los programas se reconoce a esta competencia textual como “el eje del programa institucional” (p. 14)<sup>1</sup>, en detrimento, incluso de la propia competencia comunicativa. Sólo se reconoce el desarrollo de “otras competencias”.

Esa omisión de la competencia argumentativa en la mente de los diseñadores de los programas, del cuerpo colegiado que los aprobó y, por lo tanto, del horizonte curricular formal, es la génesis de la multiplicidad de interpretaciones y visiones sobre cómo abordar el estudio de la argumentación, pero sin trascender el espacio de lo preconcebido, de la presuposición, del conocimiento eminentemente empírico - cotidiano y de lo común. Escenario que se agrava por la carencia generalizada de una formación docente en ese rubro.

---

<sup>1</sup> Debido a la constante referencia al programa de estudios vigente del TLRIID, se incluirán sólo la o las páginas de éste cuando se lleva a cabo una cita de su contenido.

Los programas de estudio vigentes del TLRIID aluden a la argumentación situándola únicamente en un nivel de concepto utilitario o para la identificación de un género discursivo, sin manifestar o reconocer su complejidad, a pesar de su relevancia en la formación del estudiantado: Inclusive el programa del TLRIID III donde se reconoce que la argumentación es el eje del semestre, se conjetura que el alumnado cuenta con una preparación previa suficiente como para enfrentar con éxito la revisión de los textos ahí sugeridos. Una revisión de los resultados del EDA ofrece una visión de que tan alejada de la realidad está esa idea.

Al efectuar una minuciosa revisión de la publicación que contiene los programas analizados, tenemos una primera alusión a la argumentación junto con otros tres tipos de textos que se leerán y producirán: narrativo, descriptivo y expositivo (p. 10, p. 12). En ese espacio introductorio no hay más referencia. La noción de argumentación vuelve a aparecer en la Unidad III “Nota informativa y artículo de opinión. Comentario Libre”, TLRIID I, donde se anota que el texto argumentativo es el “menos ejercitados entre el alumnado, aunque indispensable en la formación universitaria” (p. 27).

En esa unidad se afirma que su estudio correrá de manera paralela a la del texto narrativo presente en la nota informativa “para identificar sus peculiaridades discursivas concretizadas, a través del artículo de opinión” (p. 27); también se señala el estudio del “circuito argumentativo del artículo de opinión”. Resalta que desde

ese momento se integra como temática la “estructura argumentativa: título, premisas, tesis, argumentos, conclusión” (p. 28), lo que implica un mínimo tratamiento conceptual ¿o se espera que el alumno ya domine cada una de esas nociones como para lograr su ubicación en un artículo de opinión?

Con la aseveración de que “en el primer semestre de bachillerato es prematuro producir un texto argumentativo académico complejo” (p. 27), se omite cualquier mención a la argumentación en el resto del primer semestre y las tres primeras unidades del segundo; retomándose hasta la Unidad IV “Artículo académico expositivo. Reseña crítica” del TLRIID II, porque el artículo académico “comparte el tipo textual argumentativo o expositivo” (p. 49).

En esa unidad “Se pretende que el estudiante del bachillerato adquiera las habilidades cognitivas para argumentar en la reseña” (p. 49). El logro de esa finalidad se sitúa en el momento que “elabora una reseña crítica de un artículo académico expositivo, a partir de la sistematización de la información, para el desarrollo de su capacidad crítica y de investigación.” (p. 51), particularmente cuando argumenta con citas textual es o respaldos de autoridad. ¿Será suficiente el tiempo que se le pueda destinar a cumplir con el respectivo Aprendizaje del programa de estudios del TLRIID II y las actividades que en ese lapso se tenga la posibilidad de desarrollar para cumplir con esa finalidad? Evidentemente no es posible. Aún más, si se pide que se estimulen las habilidades cognitivas para argumentar en el ámbito de la reseña, es porque se asume que el

estudiantado ya tiene un cierto dominio de esas habilidades.

Desde la creación de la materia, con la aprobación del Plan de Estudios Actualizado en 1996, los programas de estudio del TLRIID III aseveran que el eje formativo es la argumentación, los programas vigentes así lo anotan: “la argumentación constituye un eje a lo largo de este semestre” (p. 53). En la Unidad I “Texto dramático. Representación teatral. Reseña crítica” parten del supuesto que el alumnado alcanzó aquella pretensión de adquirir habilidades cognitivas para argumentar en la reseña, pues sin más las retoma aquí para lograr el propósito de la unidad.

Es en la Unidad II “Editorial y caricatura política. Comentario analítico” cuando se indica que el y la joven identifiquen “las características del tipo textual argumentativo”, ¿qué sucede entonces con lo aspirado en el primer o y segundo semestre? Se dice que

habrá avances con respecto al análisis del tipo textual argumentativo, con relación a la unidad III del primer semestre, donde se abordó el artículo de opinión y la nota informativa; el artículo posee semejanzas con el editorial. Sin embargo, ahora se profundizará al relacionar el mismo contenido en dos expresiones argumentativas: la caricatura política y el editorial, así como en la producción de un comentario analítico. (p. 57)

Lo que se presenta de ninguna manera testimonia un avance. La temática del segundo Aprendizaje establece el estudio de la estructura argumentativa: premisa, tesis, argumentos, conclusión; tal y como se pidió en el primer semestre. Al argumento lo equiparan con el dato o la evidencia. En la cita anterior se reconoce a la caricatura política 4 como un texto argumentativo, pero la temática se concentra en los elementos estructurales; la introducción del término “contexto” es la única mención que nos lleva a pensar en la argumentación.

De ahí se pasa a la redacción del comentario analítico, sólo con las breves nociones contempladas anteriormente se busca que el estudiantado produzca un texto a partir de la elaboración de “un punteo de la estructura argumentativa como base de su comentario analítico” (p. 59), siendo éste: título, premisas, tesis, argumentos, conclusión (p. 28); según el programa del primer semestre. En el programa del tercer semestre se omite el título. En esa lógica, el punteo que servirá de base para su comentario estará compuesto de premisas, tesis, argumentos, conclusión.

Ante la inexistencia, reiteramos, de una orientación teórica y metodológica, el sentido que se le imprime a esas nociones permanece en lo común y coloquial, a lo que se le suma la generalidad y, posiblemente, la desorganización con la que se estaría planteado la postura del alumnado. En los casos de producción de textos argumentativos y como ejercicios de preescritura que le permitan al alumnado observar la jerarquización y funcionalidad

de sus ideas, se podría recurrir - por ejemplo - a la V de Gowin, la Bitácora OP o el modelo de Toulmin. Su recomendación en los programas de estudios tendría que estar acompañada de las referencias necesarias para que la y el docente las conozca, comprenda y aplique.

El debate, como octava unidad del tercer semestre, estaba presente en el programa de estudios de 1996, el actual programa del TLRIID III lo recupera en la Unidad III. Sin duda es un acierto reconsiderar y formalizar su presencia curricular, pues aun cuando es inherente al TLRIID el desarrollo de la producción y comprensión oral, la habilidad lingüística de la oralidad pocas veces es atendida de manera sistemática en la materia. Los estudios sobre la argumentación ofrecen un importante panorama para soportar una propuesta didáctica que abone en el desarrollo de la competencia argumentativa del alumno; la pragmatialéctica es uno de ellos.

Apesar de lo favorable que resulta considerar al debate, lo establecido en el programa de estudios nuevamente se queda en un nivel superficial. No es capaz de formular una propuesta coherente que le permita conocer, comprender y aplicar a docentes y 5 estudiantes la especificidad de un diálogo racional, razonado y razonable, en donde se compartan, defiendan y critiquen ideas para arribar a acuerdos. Lo establecido en el programa atiende a la forma en detrimento del fondo. Parte de la temática es la revisión de los recursos verbales, los paraverbales, las funciones de quienes participan en él, sin que se concrete su función dialógica,

interactiva y dialéctica.

Al mismo tiempo y sin dar ninguna otra opción de interpretación, asume que el debate es una confrontación de personas. Esta visión se aprecia en la presentación de la unidad cuando los diseñadores del programa advierten que

se cumplan los comportamientos encaminados a plasmar la tolerancia, el respeto, la responsabilidad y la integridad académica, puesto que la naturaleza polémica de este género oral podría suscitar controversias, al margen de la cortesía, la formalidad y las normas académicas universitarias. (p. 61).

Frente a esa postura cabe la revisión de las clasificaciones que sobre diálogo formulan autores como Miranda (2004), Morado (2014), Vega Reñón (2015), quienes reconocen un abanico de manifestaciones en la interacción dialógica la cual se extiende desde la disputa personal hasta el diálogo académico. Es responsabilidad del profesorado promover la reflexión entre el estudiantado para que valoren la conveniencia y pertinencia de cada una de las manifestaciones dialógicas y prefieran la que privilegie el acuerdo razonado a través de un intercambio responsable y sustentado de ideas. La consideración de las reglas postuladas por la pragmatialéctica (Campos, 2013, p. 54) en la dinámica de una discusión crítica serían un auxiliar favorable.

El programa de estudios del TLRIID III cierra su ciclo con la Unidad IV "Ensayo

literario. Ensayo académico”; sobra decir que el producto final es la redacción de un ensayo. Sin detenernos a definir, explicar y caracterizar lo que es este género discursivo y al contrario de quienes aseguran que no necesariamente es un texto argumentativo, en este análisis asumimos que al fundamentar una aseveración propia se inscribe en el espacio de la argumentación, además de ser un texto con matices singulares que exige un conocimiento adecuado del asunto polemizado, claridad de la postura defendida y capacidad expresiva que facilite alcanzar el propósito comunicativo.

Conseguir un escrito de esa naturaleza que sea coherente, claro, preciso y adecuadamente defendido, es un reto para el y la joven debido a las persistentes limitaciones formativas que permean su actividad escolar, a lo que se suman las expuestas debilidades del programa con respecto al fomento de la competencia argumentativa. Sin embargo, el programa establece en el propósito de la Unidad que el alumnado redacte un “ensayo académico” (p. 67); asiente que al finalizar el tercer semestre el alumnado posee un nivel cognitivo, lingüístico y comunicativo suficiente como para lograrlo.

En cuanto a la argumentación, la Unidad contempla aspectos temáticos similares a los indicados desde el primer semestre, los cambios no son significativos. Considera como “características del ensayo académico: propósitos, premisas, tesis, argumentos, conclusión, apartado crítico” (p. 68). La amplitud o profundidad con la que se abordan en el marco del ensayo es

la misma que con el artículo de opinión, si existiera algún avance estaría marcado por el interés e iniciativa docente, mas no por ser parte de la propuesta curricular del programa de estudios del TLRIID.

En la unidad y los programas, en general, la noción de argumentos tiene tres vertientes, la primera lo sitúa como parte de una estructura genérica (tesis, argumentos y conclusión), la segunda como el conjunto de los diversos recursos que pueden respaldar una opinión: “argumentos (hechos, opiniones, analogías y respaldos de autoridad, entre otros)” (p. 58), en tanto que la tercera, asume a los argumentos como los planteamientos que sustentan la tesis.

Esas acepciones no son incorrectas, la segunda y tercera tienen una frontera difusa, el caso es que se pierde la perspectiva de que el argumento es la suma de una serie de proposiciones en donde una es la conclusión, la cual se deriva de las anteriores; también se difumina que en un texto argumentativo, como lo textos auténticos utilizados en el proceso EAE en el TLRIID, es probable que exista un argumento principal, sustentado por (sub)argumentos, cada uno con su propia conclusión que a su vez es proposición de otro argumento o del principal. Este reconocimiento provee de herramientas conceptuales y reflexivas para la identificación del propósito específico del enunciador y la manera en que lo hace, o bien para la construcción organizada de un texto propio. Requisitos sustanciales en el conocimiento, comprensión y elaboración de un ensayo.

La situación en el programa de estudios del TLRIID IV no es diferente, la tendencia es la misma. En la primera unidad se solicita nuevamente la redacción de un ensayo académico, se considera que para ese momento “el alumnado está en condiciones de buscar, procesar información y valorar su pertinencia, lo cual permite comunicarse y ofrecer un punto de vista ” (p. 71), (el subrayado es nuestro).

La intención de ese último semestre es que la o el alumno lleve a cabo un proceso de investigación que les permita la verificación de una hipótesis y, en consecuencia, la defensa de la tesis derivada de ésta o de su adecuación después del ajuste que se realizó durante la fase de búsqueda y acopio de información. ¿Con la propuesta curricular que ofrecen los programas de estudio del TLRIID, el estudiantado tiene la posibilidad de “ofrecer un punto de vista”, necesariamente fundamentado? El cuarto semestre del TLRIID presumiblemente sintetiza los aprendidos a lo largo de los tres semestres anteriores, lo que hace pertinente la cita del párrafo anterior. Sin embargo, el análisis de los resultados del EDA ( v. infra ), en materia de argumentación ofrecen un panorama alejado de esa pretensión.

En el resto de las unidades del programa de estudios del TLRIID IV únicamente se menciona a la argumentación cuando se estipula la elaboración de las fichas de trabajo, como se hace en la Unidad III del TLRIID III. En este semestre, es comprensible la omisión de Aprendizajes y Temáticas que mencionen a la argumentación pues ésta se imbrica en todo el proceso de la

investigación. Es el momento de que el y la estudiante muestren el nivel de desarrollo de la competencia argumentativa; el inconveniente es que ese resultado, cuando se da, es consecuencia del azar y no de una formación holística, sistemática y gradual producto de una adecuada programación curricular.

Otro indicio de la limitada visión que sobre argumentación prevalece en los programas de estudio vigentes del TLRIID se encuentra en la “bibliografía básica”. Éste es un indicador importante ya que las referencias sugeridas en un programa de estudios representan el sustento teórico y metodológico ofrecido al docente o, en su caso, al estudiantado con el que puede mejorar o complementar el conocimiento y comprensión de los contenidos atendidos, igualmente sirven para ampliarlos o profundizarlos. Las fuentes propuestas en un programa de estudios deben ser cuidadosamente seleccionadas, observando su actualidad, vigencia, accesibilidad, pertinencia, confiabilidad y utilidad. Cabe recordar las palabras de Paulo Freire (1987):

Una relación bibliográfica no puede ser una simple serie de títulos, hecha al acaso o de oídas. Quien la sugiere debe saber lo que está sugiriendo y por qué lo hace. Quien la recibe, a su vez, debe encontrar en ella, no una prescripción dogmática de lecturas, sino un desafío. (p. 47)

Las obras incluidas en la propuesta curricular para el TLRIID cuentan con casi todos los criterios enunciados, el problema es que

no son suficientes ni cubren el espectro básico de la teoría de la argumentación a las que el o la docente puedan recurrir para mejorar sus conocimientos. Las obras de reconocidos lingüistas expertos en enfoque comunicativo son un importante apoyo, sólo que en ellas no se da la orientación conceptual requerida para traspasar la idea típica de que un argumento es lo que se utiliza para sustentar un punto de vista y el conjunto de éstos es a lo que se reconoce como argumentación, junto con el proceso que le da forma.

Las obras incluidas en la propuesta curricular para el TLRIID cuentan con casi todos los criterios enunciados, el problema es que no son suficientes ni cubren el espectro básico de la teoría de la argumentación a las que el o la docente puedan recurrir para mejorar sus conocimientos. Las obras de reconocidos lingüistas expertos en enfoque comunicativo son un importante apoyo, sólo que en ellas no se da la orientación conceptual requerida para traspasar la idea típica de que un argumento es lo que se utiliza para sustentar un punto de vista y el conjunto de éstos es a lo que se reconoce como argumentación, junto con el proceso que le da forma.

En la bibliografía propuesta están ausentes las voces de connotados pensadores que han hecho aportaciones sustanciales al estudio de la argumentación, las únicas reconocidas son las de Perelman y Olbrechts - Tyteca, además de la de Lo Cascio. Es probable que su relación con la lógica formal o clásica, o bien su complejidad filosófica, estimule la creencia que su presencia queda fuera

del espectro didáctico y disciplinario que contempla el TLRIID, tal vez se arguya que no son propicias para el nivel medio superior. Tomar este planteamiento como argumento refleja un desconocimiento del origen y composición del propio enfoque comunicativo, asimismo muestra la estrechez con la que se asume la formación docente.

¿Por qué incluir a Perelman y Olbrechts - Tyteca o a Lo Cascio y omitir, por ejemplo, a Toulmin, Hamblin, Marraud, Eemeren y Grootendorst, Pereda, Vega Reñón, Leal, Anscombe y Ducrot, Plantin, Campirán, Johnson y Blair, Weston, Lipman, entre muchos otros? La presencia de estos autores, u otros que retoman sus estudios para formular propuestas prácticas de análisis y aplicación, ofrecería un horizonte amplio para promover el interés por acrecentar y ahondar conocimientos y enfoque sobre la argumentación. La presencia de obras especializadas enmarcadas en la teoría de la argumentación de ninguna manera sería para ofrecerlas al estudiantado, son para el uso del y la docente; con ellas se abre la posibilidad de ofrecer un amplio fundamento teórico - conceptual al diseño de estrategias didácticas que promuevan la competencia argumentativa.

## **REFERENCIAS**

Campos V., H. (2013). El miedo en la argumentación: una aproximación ética. *Revista de Ciencias Sociales*. III (141). 49 -59. <https://www.redalyc.org/comocitar.oua?id=15329875004>



ENCCH (2016). Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I – IV . México: UNAM.

Freire, P. (1987). La importancia de leer y el proceso de liberación (5ª ed.). México: Siglo XXI Editores.

Miranda A., T. (2004). Capítulo 4. La argumentación como diálogo basado en razones. El juego de la argumentación. México: Ediciones de la Torre.

Morado, R. (2014). Estilos de argumentación occidental. Innovación educativa . 14 (64), 52 -72.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732014000100006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000100006)

Vega R., L. (2015). El campo de la argumentación. Introducción a la teoría de la argumentación . Problemas y perspectivas . Lima - Palestra. 13 - 76.

# IMPORTANCIA DE LA LECTURA DE LOS CLÁSICOS UNIVERSALES

*Profa. Ma. Refugio Serratos González*

Los programas actuales deben tomar como punto de partida y como elemento fundamental la lectura de obras literarias de todos los tiempos, porque éstas dan al joven bachiller un nivel cultural que todo universitario debe poseer y que va de acuerdo a los requerimientos del mundo actual.

La importancia de la literatura está presente a lo largo de la historia universal, la trascendencia que tienen las palabras en los textos literarios es sorprendente, y nuestros alumnos, al leer textos llenos de belleza y sabiduría, logran amar su lengua que es el español, y conocer que nuestro español que, por cierto, posee una riqueza especial, diferente al español de otros lugares, porque usamos cotidianamente muchas palabras del náhuatl, tales como itacate, guajolote, chis (orinar), papalote, tejocote por mencionar algunas y del maya otras tantas como: cenote, chapopote, chicle que han enriquecido nuestra lengua y de lo cual debemos estar orgullosos.

Podemos afirmar que leyendo obras literarias se aprende la historia de una manera agradable, fácil y veraz, porque el escritor posee una indiscutible sensibilidad para presentar una visión profunda de la realidad; una realidad que no sería la de los vencedores que son los que tradicionalmente escriben la historia. En otras palabras, el escritor no tiene ningún

*“La escritura es el resultado de tu propio desarrollo, de tus propias emociones y, por supuesto, de tus relaciones con el mundo exterior, con lo social y lo político”.*

*Nadine Gordimer  
Premio Nobel 1991*

tipo de presión para decir esto o aquello, ya que puede decir: “mi obra es ficción, yo no digo tal o cual cosa, la dice el personaje y ese personaje no pertenece al mundo real, sino al mundo de la ficción”. La literatura es un producto social que manifiesta toda la historia de la humanidad, motivo por el cual se debe estudiar el contexto de producción y el contexto de recepción.

El estudiante de bachillerato debe entrar al mundo de la cultura a través de la literatura. La literatura es la fuente del conocimiento, del saber universal. La literatura nos lleva al conocimiento de infinidad de temas como la ciencia, la historia, la política, la economía, la filosofía la psicología etcétera. Podríamos mencionar infinidad de ejemplos que apoyarían lo dicho, pero solamente mencionaremos dos: si leemos a Alejandro Dumas aprendemos historia de Francia, si leemos novelas y cuentos mexicanos como Los de abajo, de Mariano Azuela; Relatos de la revolución, recopilación por Luis Leal; La sombra del caudillo, de Martín Luis Guzmán; ¡Vámonos con Pancho Villa!

de Rafael F. Muñoz; tendremos una visión clara y profunda de la Revolución Mexicana.

Debemos empezar a leer textos sencillos tanto en su forma como en su contenido, y que logren atrapar al joven estudiante y que poco a poco lo lleven a adquirir el gusto por la lectura. Que el alumno comience a escribir sinopsis, resúmenes y paráfrasis de lo leído y que, a la vez, realice comentarios, así como, pequeñas investigaciones sobre el autor y el contexto de producción.

El joven bachiller, al leer textos literarios, podrá adquirir un nivel cultural que todo universitario debe poseer, y logrará alcanzar un desarrollo académico en la lectura, en la redacción y en la investigación, que le facilitará realizar más tarde sus estudios profesionales.

El Colegio de Ciencias y Humanidades, con sus más de cincuenta años de existencia, tiene una problemática muy significativa: los programas originales han sufrido cambios y, según mi opinión, no precisamente para avanzar en la capacidad de saber leer, escribir, expresar lo leído y escuchar. En los primeros programas, la Literatura era la fuente del conocimiento en nuestra área y se podría decir que el Colegio tuvo su época de oro. Las primeras generaciones que entraban a las facultades madres, si bien no tenían un conocimiento enciclopédico, sí sabían investigar, además de que siempre sobresalían porque eran alumnos muy críticos y participativos, además de que habían leído a escritores rusos como Máximo Gorki, con su novela La madre, a los grandes cuentistas como

Antonio Chéjov, a León Tolstói con sus cuentos y su gran novela Ana Karenina por mencionar algunos.

Considero que se debe leer, por un lado, Literatura Mexicana para reforzar nuestra identidad y apreciar nuestras diferencias con otros países, y por otro, la Literatura Iberoamericana; para conocer a los escritores de nuestro continente con toda su problemática y, además, la Literatura Universal; para tener un conocimiento profundo de las obras de reconocidos escritores de todo el mundo, incluyendo a chinos y japoneses. Estos escritores son, han sido y seguirán siendo fundamentales en el entorno cultural de un estudiante de nivel medio superior.

Es importante que conozcan a los trágicos griegos Esquilo, Sófocles y Eurípides, al gran comediógrafo Aristófanes, sus obras que pertenecen al siglo V a. C. plantean temas vigentes en nuestro tiempo. Tenemos al personaje de Lisístrata que lucha para recuperar la paz, y, también para que la mujer participe en la política, esto lo estamos viviendo, México es un gran país, pero, es muy machista y misógino, motivo por lo cual no hemos tenido ninguna mujer presidente o presidenta como por ejemplo otros países latinoamericanos como: en Filipinas que gobernó la presidenta Corazón Aquino (1986-1992); en Nicaragua gobernó Violeta Chamorro (1990-1997); en Argentina gobernó Cristina Kirchner (1986-1992), en Chile gobernó Michelle Bachellet (2006-2010) entre otras. Estas dos últimas fueron reelectas por haber realizado avances políticos, económicos y sociales

en su gobierno. Es decir, las mujeres han demostrado en la práctica que tienen capacidad para gobernar con sabiduría y conciencia de los problemas de sus respectivos países.

Después de este paréntesis volvamos a la literatura, la cual es de suma importancia en la cultura de nuestros estudiantes, leer a William Shakespeare, Jean Baptiste Poquelin (Moliere), Miguel de Cervantes Saavedra, Benito Pérez Galdós, Leopoldo Alas Clarín, Gustavo Flaubert, Guy de Mupassant por mencionar algunos. El profesor debe enseñar a leer, después a reflexionar sobre lo leído, para enseguida entrar al análisis, no solo de lo explícito, sino también de lo implícito que tienen todas las grandes obras de la literatura y lo podemos comprobar al releer una obra siempre encontraremos algo que en la primera lectura no habíamos percibido, es decir la verdadera obra de arte siempre nos dará alimento a nuestro espíritu. El texto literario es como dice el escritor italiano Humberto Eco, una obra abierta, en la cual cada lector deberá introducirse, dando su propio aporte, porque el escritor deja aparentemente inacabado su texto para que el lector se convierta en partícipe de esa obra abierta.

El estudio de la literatura se debe trabajar gradualmente, primero textos cortos y sencillos después algunos más largos y complejos, se puede usar el libro seleccionado por el maestro y escritor mexicano Juan José Arreola titulado Lectura en voz alta, porque en él se encuentran una gran variedad de relatos

de tamaños y complejidades diversas y de autores universales. Esta riqueza de narraciones, imágenes y pasajes conducirá a los alumnos al disfrute de los textos y a la vez, a adquirir nuevos conocimientos y a ampliar enormemente su vocabulario.

En Radio Educación existen grabaciones de textos literarios como: La Tregua, de Mario Benedetti, cuentos de Guy de Maupassant, capítulos del Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha y muchas otras obras clásicas. Todas estas grabaciones tienen un nivel de excelencia en la adaptación radiofónica, las voces, la musicalidad, la actuación y los efectos. Es importante que nuestros alumnos escuchen grabaciones de alta calidad y que desarrollen la habilidad de escuchar, desafortunadamente poco cultivada.

Los profesores debemos inducir a los alumnos a que escuchen estaciones de radio como Radio Educación, y nuestra Radio Universidad, verdaderos oasis en el cuadrante. Por lo general un alto porcentaje de alumnos desconoce estas radiodifusoras. El profesor debe inculcar el interés por ellas, para que, cuando el joven termine el ciclo de bachillerato, no solamente las conozca, sino que también las escuche habitualmente.

Es importante que el profesor del Área de Talleres asista regularmente a librerías, conferencias, obras de teatro, a ver películas, cursos, talleres, actividades que le permitan estar al día en su área de conocimiento, para que, de esta manera, logre conducir acertadamente a los alumnos al mundo de la literatura, al mundo de la cultura, a un

mundo que lo haga sensible, que lo induzca a comprender mejor su realidad. noche de noche y de día. Va la minificción.

### **Novio sudamericano**

Yo tuve un novio  
que no era tan tonto,  
porque en su país  
no había televisión.

Pero cuando viajó  
a mí país, y conoció  
la televisión, se encantó con ella,  
la veía de noche y de día,  
y de día y de noche,  
y de esa manera, pronto, muy pronto,  
se volvió idiota, idiota.

Cuca Serratos

Se debe retomar la lectura de las grandes obras de la literatura universal como base del aprendizaje y como fundamento del desarrollo de las habilidades lingüísticas de leer, escribir, escuchar, exponer e investigar. Leer es el mejor camino hacia el gusto por los libros. Hace muchos años existía un Seminario en el cual se discutían las nuevas novelas de grandes escritores de ese momento como Gabriel García Márquez y Mario Vargas Llosa, a ambos después se les otorgó el premio Nobel de literatura. Yo como maestra de literatura cada año leo por lo menos dos obras de los escritores que son galardonados con el Nobel de literatura.

Quiero cerrar mi ponencia con una minificción, sobre algo que me preocupa, como es el uso de las nuevas tecnologías que han traído grandes avances, pero, también grandes retrocesos. Recuerdo que en mis primeros años de profesora los alumnos ya no sabían sumar ni multiplicar, porque todo lo hacía la calculadora. En esa época a la televisión se le llamaba la caja idiota y efectivamente mis alumnos que no veían tanta televisión eran más reflexivos porque leían más y tenían un conocimiento menos televisivo, tenían en general un grado mayor de cultura. Ahora Televisa y T.V. Azteca son lo mismo ni a cuál irle.

Agradezco mucho que hayan escuchado mis ideas acerca de la importancia que tiene la literatura en la vida de los jóvenes del Colegio, reitero que la lectura de las grandes obras literarias nos hará más libres, más cultos y más humanos.

En este momento histórico en que ha proliferado el uso de la tecnología veo que los estudiantes en el salón de clase tienen debajo de la mesa el celular, es decir ahora la tarjeta idiota la traen consigo de día y de

# PRESENCIAS Y AUSENCIAS: LA MADRE Y EL PADRE EN LA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

*Profa. Carla Mariana Díaz Esqueda*

La novela autobiográfica y la novela -diario han sido textos bien recibidos en los primeros semestres de TLRIID . En el Programa de Estudios de 2016 , sobre todo en TLRIID, unidad I, se ha consagrado como facilitador es para la expresión escrita de los estudiantes más jóvenes , quienes han desarrollado en su mayoría la narración, sea de manera sistemática o con la informalidad de las redes sociales, las cuales permiten difundir textos de diversa índole: escritos, icónicos, icónico verbales y audiovisuales , para registrar el día a día. Independientemente del soporte y formato, los propósitos de estas prácticas de la escritura son similares: narrar la experiencia vivida , al mismo tiempo que se afianza una identidad , gracias a la expresión de estados de ánimo e inquietudes; y buscar afinidades entre los destinatarios para desarrollar la pertenencia.

Documentar la cotidianidad se concreta hoy de varias maneras, pero la narrativa literaria es una vía enriquecedora y eficaz para iniciar o mejorar el relato de una vida ; para abordar episodios dolorosos, edificantes o alegres, que necesitan ser repensados y revalorados.

Entre sucesos y circunstancias , para cualquier persona, la madre, el padre o ambos no pasan desapercibidos en una autobiografía; capítulos o a veces

volúmenes enteros son dedicados a pensar en estas figuras como robustos pilares que inspiran gratitud, como columnas resquebrajadas que merecen compasión, como muros infranqueables que ni siquiera mudos resentimientos hacen colapsar , o simplemente como personajes secundarios vistos con cierta indiferencia.

En las novelas *La cabeza de mi padre* (2022), de Alma Delia Murillo (Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, 1979) , y *Todos se van* (2006), de Wendy Guerra (La Habana, 1970) , se despliegan diferentes maneras de materno y paterno narradas desde el punto de vista de una protagonista en edad adulta (y que apela a sus recuerdos e interpretaciones en el presente) , en el caso de la novela mexicana, y de una protagonista niña y posteriormente adolescente (que se expresa como tal), en la novela cubana. En ambos textos de corte autobiográfico la madre es en ocasiones fuente de fortaleza y confusión. El padre, por su parte, es igualmente complejo, pues encarna la ausencia que desampara , pero también la presencia nefasta que todo inhibe.

Un denominador común es el padre alcohólico; esta adicción, de origen diferente en ambas novelas, afecta directamente

las decisiones y el comportamiento de los progenitores, así como la percepción de los personajes femeninos en torno al padre, el cual se ausenta y por consiguiente no deja constancia de su amor (La cabeza de mi padre) o, si está presente, es castrante y violento (Todos se van).

En la novela mexicana la fatalidad llega tras un breve tiempo de unión y ternura; Porfirio Murillo, padre de la protagonista, no resistió los embates de la tragedia, y después del accidente que deja desfigurada a su primera hija, se aleja para siempre de la familia en un exilio que cuarenta años más tarde comprenderá la hija menor como un acto amoroso: "...nos pagaba bien muriendo lejos, en silencio, sin avergonzarnos con el triste espectáculo de su alcoholismo, sin condenarnos a cuidarle una larga enfermedad, sin heredarnos deudas ni enemigos" (Murillo, 2022, p. 187).

Por el contrario, en la novela cubana no hay redención ni perdón para el padre que sí estuvo presente, aunque de manera intermitente y lastimosa; el motivo de su alcoholismo es desconocido, sólo se sabe desde la perspectiva de la niña de ocho años que es iracundo, que practica la brujería contra su exesposa y que realiza obras de teatro al servicio del régimen. Lo único con lo que se cuenta es con testimonios de la niña sobre los regaños y golpes constantes por cualquier motivo:

"Mi padre llegó borracho y tiró la casa abajo. Me dio una paliza delante de la maestra" (Guerra, 2006, p. 85).

Las reacciones de las madres ante el alcoholismo de sus cónyuges es igualmente distinta. Mientras en la novela nacional ella se encarga del devenir de sus hijos cumpliendo jornadas laborales extenuantes y construyendo una ambigua imagen del padre (pues al principio no se tiene la certeza de por qué los abandonó o si alguna vez los quiso), en la novela caribeña ella está constantemente sometida a la tiranía del exmarido (la recrimina, la golpea y la hace llorar), así como del Estado cubano, el cual aplica mecanismos de vigilancia, intimidación y castigo, con el pretexto de corregir su inestabilidad emocional y subversión política.

La primera se liberó, sin desearlo, de un hombre que no pudo lidiar con la tristeza, y asumió la total responsabilidad frente a la familia, lo cual ha valido a las miles de mujeres que hacen lo mismo en México una absoluta veneración. La segunda, aunque con nueva casa y pareja, siguió padeciendo durante algún tiempo el reclamo y la amonestación del hombre despechado, el cual se afanó en suprimir la libertad y la creatividad de la madre y la hija.

Los textos literarios que me ocupan juegan con las presencias y las ausencias, así como con la construcción identitaria de las hijas: para la niña Nieve, la presencia de un padre representó una tormentosa experiencia de infancia, pues durante el tiempo que vivió sólo con él le fueron negados la escritura de su diario, el juego, la amistad con niños de su edad y la socialización con otros adultos; para la niña y posteriormente joven Alma Delia, la ausencia del padre fue el estigma

de una carencia, que le valió la burla de otros niños, la lástima de los adultos e incluso fue un criterio de contratación en diversos empleos, junto con el lugar de nacimiento y el tipo de educación recibida (pública o privada). Las presencias y las ausencias son, pues, determinantes en una identidad, en la imagen que cada individuo guarda de sí mismo y ante la percepción de los demás; prácticamente decretan las oportunidades de desarrollo, en este caso, de mujeres que viven en entornos hostiles, en ambientes machistas.

En Todos se van, el padre quiere que su hija esté con él, pero sólo lo para ganarle la batalla a la madre; el aparato judicial del Estado cubano lo apoya completamente, pues a decir de los camaradas cercanos, varones todos leales al régimen, ella es “problemática y difícil” y emocionalmente inestable, además de educar a su hija con una marcada ligereza e inmoralidad.

Mi padre nunca quiere lo que nosotras queremos. Mi padre siempre está entre mi madre y yo. Siempre pienso que mi madre se me va a ir por culpa de su manía de probar fuerzas con ella. Mi madre casi no tiene fuerzas. Yo lo sé. (Guerra, 2006, p. 33)

Una vez lograda la custodia de la niña, el hombre visiblemente infeliz y amargado, golpea a Nieve cuando está borracho, tiene relaciones sexuales enfrente de ella, no la lleva a la escuela y deja de darle de comer. La niña lo acusa ante los camaradas de la comunidad (grupo de artistas de teatro al servicio de una ideología) y sobre todo con el jefe, quien afirma: “No se sabe qué es peor, una madre lunática o un padre alcohólico” (Guerra, 2006, p. 87).

En posteriores ocasiones Nieve no quiere ver a su padre o pide verlo en compañía de alguien; por el contrario, extraña a su madre porque le une el gusto por los libros para combatir cualquier dolor; la madre es quien propicia el apego de la niña hacia la literatura y la escritura, quien le recomienda llevar un diario mientras están separadas. En efecto, la autora Wendy Guerra ha afirmado en diversas entrevistas gratitud hacia su madre, quien le recomendó la expresión escrita para enfrentar los momentos difíciles, los momentos de soledad bajo la custodia de su padre.

Por su parte, la ausencia de su padre hizo a Alma Delia Murillo una mujer independiente, que a los 19 años deja la casa materna en Ecatepec para probar suerte en la Ciudad de México, entre ello el ingreso a la Universidad Nacional para estudiar Literatura dramática. Y la presencia de su madre le proporcionó la fuerza para enfrentarse al descenso a los infiernos que representó mudarse, abrirse paso en empleos de oficina y en los recorridos por editoriales para que se publicaran sus primeros cuentos:

Mi madre me daba el mar y me daba las herramientas para navegarlo. Mar y ballena. Ballena y barco ballenero. Mar y capitán Ahab. Madre y padre. Cómo no amarla. (Murillo, 2022, p. 98)

Fueron la ausencia y la presencia, presencia de una madre que no abortó emocionalmente, que no negó afecto, las que le enseñaron a buscar y encontrar; de ahí que 40 años después ella decidiera buscar al padre para mostrarle en lo que se



había convertido.

En el sentido de la ausencia del progenitor como una desventaja en una vida complicada, Alma Delia Murillo de arriba el mito del padre todopoderoso, aquél que sería un apoyo fundamental en momentos de vulnerabilidad ( cuando la atropelló un trolebús ), aquél que incluso podría evitar una agresión sexual con su sola preesencia ( cuando un vecino abusó de ella ):

Hasta hace algunos años creía, ingenua de mí, que un padre presente protege de una violación, del hostigamiento sexual con el que el mundo atormenta los cuerpos de las mujeres. Lo creía porque tenía seis años cuando un vecino entró a la casa y abusó de mí, yo estaba enferma y ese día no había ido a la escuela con mi hermana. Mi madre trabajaba triple jornada y todos los demás estaban en la escuela, así que me quedé sola . (Murillo, 2022, p. 154)

Murillo ha afirmado de manera reiterada que en México hay muchos hijos e hijas de Pedro Páramo por haber crecido sin una figura paterna que de cualquier manera, de estar presente, sería distante, autoritaria o irresponsable; por otra parte, tendría que hacernos pensar y concebir la figura del padre de manera dis tinta, ya no como el que todo lo puede , sino como alguien igualmente a merced de sus circunstancias y sobre todo al deber - ser, constructo sociocultural que ha comprobado ser una falacia.

No era que pensara que si en ese momento justo mi padre hubiera estado en casa , aquello [el abuso sexual] no habría ocurrido; era que invocaba al arquetipo de la protección titánica que encuentra acomodo en las fantasías desde que somos niños. En mi imaginario como en el del mundo entero, un padre era un estandarte de seguridad en la puerta, un edicto del rey, un ojo vigilante, un rayo solar, un brazo protector, un sello de legitimidad , un símbolo heroico y todopoderoso. Lo absurdo de esa construcción imaginaria no es sólo que exige de los hombres esa conducta imposible, si no que también deja fuera a todos los padres que no son eso, que son millones; y a todas las hijas e hijos que no tenemos padres así, que somos miles de millones. (Murillo, 2022, p. 156)

Con esta aceptación , Alma Delia perdona a su padre, por lo que decide visitarlo para despedirse de él, pues soñó que pronto moriría, y no quiere que lo haga en una soledad total. Cuando Porfirio Murillo fallece, su hija menor siente que había dejado de ser huérfana, que lo recobra gracias al perdón y a que le otorga un lugar distinto: “ Yo maté a aquel padre de la leyenda de hombres débiles que abandonan por desamor” (p. 191).

No sucede lo mismo en Todos se van , pues el padre de Nieve emigra de Cuba cuando ella aún es una niña, no se produce el perdón como tal; lo que se tiene es una especie de alivio para la protagonista. La última vez que la niña ve a su padre es en una visita

desagradable en la que el hombre le niega su permiso para que ella y su madre puedan salir de la isla; argumenta que de concederles esta petición estaría traicionando al partido. Queda claro entonces el daño irreversible que provoca en la familia, pues cierra toda posibilidad de que ellas den un giro a sus vidas. Y él, que se jactaba de ser fiel al régimen y todo un revolucionario, fue quien aprovechó la oportunidad de huir a Florida cuando un número importante de cubanos tomó la embajada peruana y solicitó asilo político en 1980. No se despidió de su hija: no hubo perdón sino una ruptura, y con esa ausencia voluntaria, el padre liberó de su yugo a Nieve y su madre.

En su momento, este padre cubano cobijado por el gobierno revolucionario, camarada que se esforzó por ser bien visto ante colegas y superiores, no era en absoluto revolucionario: conservaba creencias y prácticas de inequidad y opresión contra la mujer, ejercía una lucha entre géneros a pesar de decirse reformista y no se responsabilizaba por su hija a pesar de decirse comprometido. De este modo, se constata que el sistema gubernamental, además de las características personales, determina las dinámicas familiares y sociales; el Estado solapa y perpetúa prácticas de inequidad entre hombres y mujeres.

En su artículo "La imagen del yo en la novela - diario femenina del siglo XXI" (2014), Daniel Mesa Gancedo, plantea que Wendy Guerra eligió el formato de diario para facilitar la construcción de cierta imagen femenina, aquella que durante

mucho tiempo depende de los varones a su alrededor o se cría en un sistema patriarcal que regula su actividad creativa o artística, sus afectos y apegos o simplemente que necesita fortalecer su identidad, como en el caso de Nieve, que elige la escritura para resistir el maltrato del padre y la debilidad de la madre.

La novela diario o auto - ficción diarística es favorable para la representación de una identidad que se va construyendo con sorpresa, agrado, desagrado y múltiples intentos por comprender una realidad. A decir del autor, y a pesar de incurrir en un cliché, parece que el diario es un medio de expresión femenino; convergen género textual y sexual: el diario como forma narrativa se despliega "como una cinta" que expone la condición femenina. La motivación política de la escritura se evidencia: se escribe para reafirmarse y para enfrentar a las fuerzas que oprimen. En una Cuba machista, Nieve y su madre se subordinan a los hombres: ellos son la vía de salida de ese régimen, ellos definen sus destinos, y al final, ellos los abandonan: "el hombre es básicamente una presencia defectiva" (Mesa Gancedo, 2014, p. 153). De ahí también el título de la novela; los hombres están un tiempo, y mientras están se comportan en calidad de censores porque no dejan escribir a Nieve (y forjar su identidad), así como no dejan vivir a su madre (quien si se porta mal recibe el castigo de un juicio por la custodia de su hija o la sanción de ser enviada a Angola para prestar servicio a la patria).

Además, el diario es un esfuerzo por conservar la memoria, escribir sobre la

madre y el padre es recuperarlos y repasar la vida , así lo afirma Wendy Guerra en el prólogo: “Mis padres ya no están, se han ido poco a poco. Sin embargo, en esa orfandad, se imponen con un peso mayor al de sus antiguas ordenanzas” (Guerra, 2006, p. 10).

Para Alma Delia Murillo, La cabeza de mi padre es un intento de comprender y perdonar a su padre, gracias a “un mar de palabras”:

Éste es el relato que hago de ti y con el que te recupero, Porfirio Murillo Carrillo. Si los muertos leen, ojalá te llegue esta botella que hoy arrojo al mar, porque esta historia también es tus cenizas en el mar, uno de palabras que crucé, lado a lado, para ti . (Murillo, 2022, p. 204)

Su texto autobiográfico no tiene la forma de diario, sino de memorias organizadas por capítulos que corresponden a diversos temas que le preocupan . Considera que escribir es su forma de fertilidad y gratitud: el libro es su hijo y el nieto de Porfirio. Con este relato se reintegra: “Yo escribo para que mis padres no desaparezcan” (Murillo, 2022, p. 179).

Ahora, en la didáctica de la literatura y de la escritura, ¿cómo podrían funcionar estas narraciones? ¿Y cómo podrían favorecer la construcción de relatos personales de los estudiantes de TLRIID? De entrada, incluyen situaciones para muchas y muchos conocidas: son muestras de trayectos con obstáculos por franquear, literatura iniciática para la y el adolescente que busca a sus padres, los ama profundamente o

les teme. Son igualmente expresiones de lo dañino que resulta materner y paternar desde el autoritarismo, la sumisión o la irresponsabilidad afectiva ; las madres y los padres, ausentes o presentes, son cimientos.

Conocer relatos de esta índole, con la fluidez y sensibilidad de escritoras que apuestan al arte para transformar paradigmas, es favorable para la lectura y escrituras críticas a la vez que emotivas; además, son oportunidades para el empleo de la perspectiva de género en la literatura y, por consiguiente, permiten edificar nos con equidad y respeto: pensar, vivir y convivir con los demás de otra manera.

# POSMODERNIDAD, DOCENCIA Y LITERATURA: UN RETO A RESOLVER.

*Mtra. Edith Padilla Zimbrón*

La finalidad de esta comunicación es compartir con ustedes, compañeros docentes, una serie de reflexiones respecto al momento socio cultural que vivimos y cómo enfrentamos diversos retos desde nuestra profesión cuya misión es acompañar a los alumnos en su formación académica a través de estrategias en las que adquieran hábitos de estudio, desarrollen sus habilidades comunicativas y amplíen su competencia literaria.

El documento consta de tres partes:

En la primera esbozo algunas características de la sociedad posmoderna para lo cual retomo al filósofo y sociólogo francés Gilles Lipovetsky y al crítico literario Manuel Alberca.

En la segunda parte se aborda el papel de la escuela y del docente en una sociedad que va más allá de lo posmoderno, es decir, una sociedad hipermoderna. Tomo ideas de Martín Barbero, Pedro Cerrillo y Gemma Lluch.

La última parte está enfocada a mencionar los retos que sorteamos como docentes para desarrollar en el alumno la competencia literaria.

## I. MODERNIDAD VS POSMODERNIDAD

El posmodernismo irrumpe en nuestra sociedad a mediados del siglo XX, los grandes relatos realizados por el hombre " blanco ", occidental , heterosexual se fracturan para dar paso a otras narrativas que poco a poco se han ido acomodando en nuestro colectivo social. Sin duda, el avance de la humanidad se ha realizado a partir de estos cambios bruscos que surgen como una reacción a lo establecido con anterioridad.

Pues bien, el Posmodernismo surge lógicamente como una reacción al Modernismo . En sus inicios, esta reacción hacia las estructuras establecidas, implicaba un compromiso social, un hartazgo en el que se promovía un cambio para el bien común en donde se diera oportunidad a un entorno más democrático e inclusivo . Ejemplo de este paradigma es precisamente el nacimiento del CCH, resultado de una búsqueda de democratizar la educación. Sin embargo, este proyecto posmoderno con el tiempo se anquilosó por diversas circunstancias y cuya consecuencia es lo que ahora estamos viviendo. Una sociedad individualista y descomprometida tal como lo señala Lipovetsky en su libro De la ligereza . Ya en su libro La era del vacío

, publicado en la década de los 80s, este sociólogo y filósofo francés hablaba de un hueco existencial que se estaba gestando en las generaciones a partir del consumismo y del aligeramiento de la vida. El rápido desarrollo tecnológico, el crecimiento desmedido de las grandes industrias y el abaratamiento cultural han provocado que vivamos en una sociedad en la que la construcción y reconstrucción incesante del yo, identificado fundamentalmente con el cuerpo, se ha ya convertido en el máximo imperativo del capitalismo, un capitalismo de ficción. Vivimos en una sociedad hiperindividualizada, en la que el yo no conoce límites ni barreras, pues todo debe plegarse o adaptarse a la medida de los deseos del individuo con el lema "me amaré a mí mismo". Estamos, dice Manuel Alberca, ante un "yo nómada", siempre en busca de otro nuevo "yo" en el que se busca la perfección a partir de satisfactores fugaces, mostrados muchas veces en las redes sociales en busca de aprobación, aunque paradójicamente, el individuo vivencie una soledad muy profunda en su ser.

El neo-individualismo ejerce un poder omnímodo, que se manifiesta en la disponibilidad de un mundo a la carta y una realidad artificial. Aparentemente se vive en una libertad absoluta en esta nueva sociedad, pero es un poder engañoso, porque el individuo que disfruta en teoría de la máxima libertad de elección, de movimiento y de satisfacción de sus necesidades, se encuentra cada vez más subordinado a las supuestas libertades y prerrogativas individuales del capitalismo ultraliberal, que necesita cada vez más, para

acrecentar su expansión, de una mayor movilidad y fragilidad sociales, además de una mayor demanda consumista.

Paralela y contradictoriamente, el capitalismo actual necesita e impone situaciones de mayor explotación e internidad, que generan en los individuos una creciente inseguridad y fragilidad social.

Ahora el sujeto queda debilitado en sintonía con el fragmentarismo, la dispersión y la inestabilidad que los cambios sociales y de todos tipos le producen. Importa, pues la inmediata satisfacción de los deseos para obtener una efímera felicidad, atropellando incluso cualquier contenido moral y alimentando el ego del individuo, que en el fondo es un sujeto social, narcisista, desapegado, descreído, distanciado; un sujeto en crisis, escindido y dubitativo.

En este escenario, el sujeto queda convertido en el actor/espectador de un mundo sin tensiones, cuya única solicitud es la del placer sin ninguna restricción ni algún compromiso con determinada ideología.

La disolución de los preceptos de todo tipo (morales, religiosos, políticos o revolucionarios) transmite la falsa ilusión de un mundo más acogedor y plácido a cambio de una inevitable pérdida de intensidad.

En la hipermodernidad existe un exacerbado culto al ludismo y a la felicidad individual y un desentendimiento de las aristas más molestas de la realidad. Por eso, el sujeto, oportunamente fragmentado, es invitado

a desoír las voces más perturbadoras y desagradables de la historia y a anestesiar con una doble dosis de ficción la irreductible realidad: evasión.

A tal grado estamos llegando que corren videos en los que jóvenes se angustian porque “no quieren trabajar”, buscan de una u otra manera que los “mantengan”. Buscan lo fácil, lo cómodo, lo efímero y lo ligero.

Otra evidencia de esta sociedad que busca a toda costa la evasión a través del ludismo son los juegos de “Scape room” en los que los individuos ponen a prueba su estrés y su adrenalina sin tener un fin práctico sino el de evadirse por completo de responsabilidades inmediatas como sujeto social.

Se pueriliza la realidad, la verdad y se desatiende a las necesarias transformaciones sociales y se le da prioridad al bienestar y la diversión. La crítica social que se vive actualmente se reduce a mostrar una faceta superficial muchas veces exhibiendo una expresión “artística” y/o lúdica sin que haya mucha distancia entre una y otra. Arte y juego, muchas veces quedan igualados y confundidos. Estamos en una sociedad en la que todo es posible, y todo puede poseerse.

Esta postura ya está cobrando factura en algunas esferas de la sociedad: falta de compromiso en los nuevos profesionistas: médicos, profesores, abogados, funcionarios, árbitros en eventos deportivos.

## **II. EL PAPEL DE LA ESCUELA Y EL DOCENTE EN LA POSMODERNIDAD**

Ante este panorama hay que cuestionarnos, qué función cumple la escuela y el profesor en la formación de niños y jóvenes.

Hoy en día la educación y la información se encuentran en ámbitos diversos que conducen a que el individuo pueda aprender con, sin y a pesar del maestro. El sistema educativo en general ha quedado rezagado con relación al sistema de vida que se lleva actualmente en el que prevalecen el uso de la tecnología en todas las esferas cotidianas.

La pandemia puso al descubierto este atraso cuando las instituciones educativas en general no contaban con herramientas necesarias para hacer frente a la contingencia que se vivía.

La pandemia hizo que se acelerara la adaptación de los sistemas educativos al sistema de organización de la sociedad mediada por la tecnología. Dicha adaptación fue muy apresurada dadas las condiciones y se desveló el atraso mencionado, en el que el maestro estaba acostumbrado, en lo general, a dictar su clase, sin percatarse o estar consciente de que, como dice Martín Barbero (2010), el alumnado del día de hoy “por ósmosis con el medio ambiente tecnocomunicativo se halla “empapado” de otros lenguajes, saberes y escrituras que circulan por la sociedad. Saberes - mosaico”, (p. 44). Estos, los saberes mosaicos no son más que fragmentos, trozos de información que se puede traducir en conocimiento. El profesor ha dejado de tener el control del

conocimiento; el alumno puede adquirirlo fuera de la institución educativa porque lo puede encontrar en el amplio ecosistema de información y comunicación que se encuentra al alcance de su móvil.

Léase por ejemplo, los videotutoriales, son cápsulas de información y conocimiento fragmentado que no impiden, e incluso fomentan que el alumno aprenda y por qué no, esté más actualizado que el propio maestro. Esto acarrea, en algunos casos, que el alumnado pierda interés para entrar a una clase, sea indiferente o “rebelde” ante las tareas asignadas por los profesores y en general se perciba una desvaloración de la profesión magisterial y de la escuela como institución.

Esto nos lleva a reflexionar invariablemente en qué saberes debe tener un programa de estudios en esta sociedad, qué herramientas debemos de conocer y aplicar con nuestros alumnos del siglo XXI, cómo impartimos nuestras clases del TLRIID y lo que más me interesa, cómo fomentar una competencia literaria en el estudiantado.

La escuela debe considerar que el mundo atraviesa, dice Martín Barbero (2010), una “profunda reorganización de los lenguajes y las escrituras; y la consiguiente transformación de los modos de leer que está dejando sin piso la obstinada identificación de la lectura con lo que atañe únicamente al libro y no a la pluralidad y heterogeneidad de textos, relatos y escrituras (orales, visuales, musicales, audiovisuales, digitales) que hoy circulan” (p. 45)

Los cambios en el mundo de los jóvenes nos ponen ante una “generación cuyos sujetos culturales no se constituyen a partir de identificaciones con figuras, estilos y prácticas de añejas tradiciones que definen “la cultura” sino a partir de la conexión / desconexión (juegos de interfaz) con los aparatos.” (Ramírez en Martín Barbero, p. 46)

Ahora bien, cómo usar a nuestro favor estas condiciones sociales y culturales que nos ha tocado vivir. Pues bien, parafraseo lo que dice Martín Barbero (2010) cuando describe la investigación realizada en los años 80s por Enrique Gil Calvo en la que retoma los “modos de regulación de la conducta en los jóvenes” asumida a su vez por W. Ashby. Los modos de regulación primarios son los morales y los rituales; (religiones, nacionalismos); los segundos los modales y mimético-ejemplares (moda, comunicación masiva, opinión pública) y los modos terciarios son numéricos y experimentales (ciencia, técnica y dinero). Y efectivamente, los modos de regulación de conducta que permean en nuestra sociedad, y por ende en los jóvenes son los secundarios: publicidad, moda, medios audiovisuales, redes sociales, etc., estas esferas son las que instruyen y marcan las condiciones de vida de muchas personas, (p. 53).

Y es que paradójicamente, al margen de esto, hay una contradicción enorme en nuestra sociedad en la que, efectivamente, hay mucha información, muchas oportunidades de aprender sea de manera escolarizada, institucionalizada o no, pero hoy hay menos acceso a integrarse al mundo laboral. Dice

Martín Barbero (2010) que tenemos una juventud “más objeto de políticas que sujeto-actor de cambios”, (p. 53) . Esto lleva al joven a tener una inestabilidad laboral y emocional que sustituye con el consumo de entretenimiento para evadirse. Y vemos como está interconectado la primera parte de este trabajo con lo mencionado en este momento.

Las formas de leer han cambiado, nadie lo duda. Se está dejando de lado la lectura lineal, a la que hemos estado acostumbrados por nacer y crecer una época librocéntrica pero que, hemos aprendido o estamos aprendiendo a leer de manera hipermedial. Es decir, nosotros aprendimos y disfrutamos la mayor parte de la lectura líneal, basada en la temporalidad. En los tiempos hipermodernos, la lectura tiene una carga espacial muy importante. A la manera de una línea de tiempo, la primera modalidad de lectura y de un mapa, en la segunda modalidad.

### **III. EL POSMODERNISMO Y LA FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA LITERARIA EN EL TLRIID**

Hace ya algunos años que se ha asumido que la literatura no se enseña, se vive, como lo afirma Antonio Mendoza (Cerrillos, 2010, p. 86). Ante esta afirmación, entonces, nuestra tarea como docentes es enseñarle a vivir a los alumnos a través de la literatura, pero, ¿cómo hacerlo ante el panorama descrito con anterioridad?

Afortunadamente, la escuela en general en

América Latina tiene un papel todavía más o menos decoroso, mismo que hay que aprovechar mientras nos dure el gusto.

A partir de mi experiencia con alumnos de primer y segundo año del CCH, propongo el siguiente rumbo metodológico para desarrollar en el alumno su competencia literaria:

1. Que el alumnado reconozca que a lo largo de su vida que ha estado en contacto con manifestaciones artísticas y textos literarios: nanas, adivinanzas, trabalenguas, cuentos, (orales, escritos, icónicos, icónico - verbales). Los programas de caricaturas vistas en tv, los cómics, series, películas, narran algo. Es decir, que el alumno se da cuenta que existe en él lo que se le llama el intertexto del lector. (Cerrillos, 2010, p.91). Nuestras experiencias vinculadas al arte y a la literatura acumuladas a lo largo de su vida.

Actividades que fomentan este punto:  
Unidad I. TLRIID I. Autobiografías literarias. Relato personal. Escribir sobre las siguientes temáticas: Mi primer día en la escuela, el primer libro que leí, los relatos tenebrosos contados por los primos, Cuando mi abuelo, padre, nos contaba historias, etc.

2. Que el alumnado reconozca que ha contado inmensidad de historias a lo largo de su vida y ha elaborado textos que emulan u na obra literaria: decir una mentira, contar o escribir un cuento, continuar una historia, inventar un cuento, etc. El binomio lectura y escritura no puede disociarse , una actividad



conlleve a la otra invariablemente.

Actividades que fomentan este punto de reflexión : Unidad I. TLRIID I. Autobiografías literarias. Relato personal. Escribir y comentar las siguientes temáticas: Cuando dije una mentira ... , mis mejores vacaciones han sido...; el día de navidad o Reyes que más recuerdo..., cuando aprendí a andar en bicicleta ...; cuando aprendí a leer ...

Unidad II. TLRIID I. Cuento y novela. Variación creativa.

Es necesario explicar al alumno los cambios que ha habido a partir de la posmodernidad en torno al concepto de arte y literatura, para que él entienda las razones por las cuales se hacen productos artísticos a partir de otros ya elaborados. Es parte del momento sociocultural que se está viviendo, es decir, no es un capricho el que se quite o se ponga un final, o una focalización de un cuento<sup>1</sup>. Estas son producto de la posmodernidad.

3. Problematizar las causas por las cuales existe la literatura (y el arte) y su función social y filosófica a lo largo de la historia.

¿Por qué en los planes y programas del mundo se estudia la literatura y la filosofía, la matemática y las ciencias?

¿Qué me aporta en mi vida cotidiana y académica el que yo sepa que existe alguien llamado Eurípides, Miguel de Cervantes, William Shakespeare, Sor Juana Inés de la Cruz, Mary Shelly o Gioconda Belli?

Mostrar obras artísticas icónicas si es posible para problematizar su impacto al verlas. Paisajes de José María Velasco, murales de Diego Rivera, pinturas de Remedios Varo, o el tratamiento de determinado tema a lo largo de la historia por los artistas pintores: el destierro del paraíso, La Gioconda, etc.

Unidades, I y II del TLRIID I. Unidades II y III del TLRIID II.

Propongo a partir de este punto el trabajar con la Teoría de la Recepción o bien con la Teoría Literatura comparada. En la primera se puede inducir al alumno al horizonte de expectativas en el contexto de producción y pasar al horizonte de expectativas en el contexto de recepción. Si se parte de la Teoría Literatura comparada, se pueden conocer vida y obra de Sor Juana Inés de la Cruz por ejemplo y de su amigo Carlos de Sigüenza y Góngora, o bien su relación con Antonio Núñez de Miranda. Mary Shelley y John William Polidori; Colette y Henry Gauthier - Villar; Simon de Beauvoir y Jean Paul Sartre; Silvia Platt y Ted Hughes; Miguel de Cervantes y Lope de Vega; Juan Ruiz de Alarcón y Francisco de Quevedo y conocer las aportaciones que hicieron los escritores elegidos. Un buen recurso es la elaboración de una WebQuest.

<sup>1</sup>Nunca en una novela, en estos niveles, pues es difícil cambiar toda una estructura compleja de la novela.

4. Leer juntos literatura considerada clásica aplicando la teoría de la literatura comparada a partir de la tematología, por ejemplo. Lo que Guadalupe Jover denomina Constelaciones literarias.

Es importante leer a los clásicos porque es la base para desarrollar una buena competencia literaria y fomentar el intertexto en el alumno. Hay teóricos que proponen en que se lean adaptaciones para niños y jóvenes de los clásicos. No estoy de acuerdo porque se le quita la esencia a la literatura. Si se lee un texto clásico a partir de una novela gráfica, una edición para niños, o una versión cinematográfica, se desvirtúa la parte artística del lenguaje y nos quedamos muchas veces con la anécdota y se olvida el entramado que subyace en un texto clásico, porque por eso es clásico.

Retomo lo que dice Italo Calvino (2015) en el punto dos de su clásico libro *"Por qué leer a los clásicos"*. Se llaman clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlas" (p. 14). El autor italiano anota, palabras más, palabras menos, que, aunque no se entienda al cien por ciento un clásico leído en la juventud, lo aprendido, entendido y poco o mucho disfrutado, quedará latente en la esencia del individuo y conectará con él nuevamente, cuando en algún momento de su vida regrese a esa lectura. Dice Calvino (2010) "Hay una fuerza especial que consigue hacerse olvidar como tal, pero que deja simiente" (p. 14).

Las actividades que se planeen deben partir de la lectura conjunta entre maestro y alumnos para despejar dudas entre todos que tengan que ver con la estructura, el contenido, el tema, despejar dudas léxicas y de sentido. Avanzar juntos en la lectura hasta que estén preparados para leer solos en casa. Un recurso que funciona es leer textos cortos completos de la autora o autor en cuestión y pasar poco a poco a textos completos más largos o complejos, como lo marca Pedro Cerrillos (2010).

Los ejercicios de análisis pueden partir del libro de Lázaro Carreter, *Cómo se comenta un texto literario*, que es un clásico en la escritura académica universitaria.

5. Acercar al alumnado a otras manifestaciones artísticas y literarias en las que él tenga un papel más activo: literatura digital, écfrasis, transmedia, etc.

Desde mi punto de vista, dado que la posmodernidad aporta en el arte y por su puesto en la literatura una serie de rupturas, es importante que el alumno, tenga la capacidad, con nuestra ayuda, de entender el por qué de las nuevas manifestaciones artística y literarias y tengan la posibilidad de valorar, a través de una lectura crítica si tiene o no determinada calidad artística determinado producto literario artístico. Para ello, es necesario conocer a los clásicos.<sup>2</sup>

Los alumnos están acostumbrados a estar horas interminables frente a su móvil, manejan redes sociales, algunas plataformas educativas, y una que otra aplicación para actividades de recreación, compras o para estudiar.

En las redes sociales se hacen interconexiones con infinidad de seres que no conocen ni conocerán en muchos casos, pero forman parte de su horizonte cultural. Siguen en sus redes a Influencers que recomiendan lecturas y tal vez usan aplicaciones para “hacer literatura”, por ejemplo Wattpad, lo cual es válido, pero para escribir o valorar algún texto, desde mi punto de vista hay que tener un mínimo de lo que se le denomina “cultura básica” para tener conciencia de lo que se lee o de lo que se escribe y así fomenta en el alumno un pensamiento analítico y crítico. Por ejemplo, si se conoce el cuento original de Blanca Caperucita Roja, podemos entender este texto posmoderno que hace alusión a ella cuya autora es Lorena Escudero. (España) el cual se titula “Aullar a deshoras (síndrome de Estocolmo v)”.

Te restriegas contra mis piernas suplicando caricias, gruñendo quedo. Yo te las ofrezco, a contrapelo. Dejo que lamas mis talones, la piel que sube hasta las rodillas. Te permito morder despacio la puntilla de mi vestido. Desabrochas aparentemente sin propósito algún botón. Te concedo cada roce mientras incendio tus oídos y busco tus ojos. Para conseguir que olvides la edad de la carne, y la mía la desees de otra manera. Antes de que lleguen otros, cazadores, nietas, a robarnos nuestro cuento.

Como profesores interesados en fomentar la competencia literaria, y como parte de su cultura básica con la que debe egresar nuestro alumno, tenemos la obligación de conocer y promover las nuevas formas de hacer arte y literatura.

Vega Sánchez (2015) en su artículo Narrativas en cristal líquido: cinco apuntes de la videoescritura se describe de una manera puntual y amena, las diferentes manifestaciones que podemos retomar para trabajar en clase con los alumnos,<sup>3</sup> por ejemplo la Videoescritura. (Interacción directa o indirecta de texto e imagen filmada dentro de una creación artística). El Cross - media. (Aquellas creaciones visuales que, de manera semejante a las adaptaciones cinematográficas, reescriben o ilustran el argumento o la idea de una obra elaborada previamente, aunque se diferencian de las producciones del cine en su nivel de concisión, primera de las características señaladas de estos artefactos, y en su rechazo de la literalidad de las imágenes p. 175); El Performance; las narrativas **Transmedia**. (Proveen novedades al argumento. Estimula el consumo y la creatividad del público; también alimenta sus inquietudes con tácticas sugerentes. El formato transmedia esparce los elementos y otorga al espectador el ánimo de explorarlos, de ignorarlos, de reescribirlos o de generar nuevos materiales p. 176) y el **Book trailer**.

---

<sup>2</sup>Hablo de textos clásicos y no canónicos porque el canon literario cambia a partir de diversos factores externos.

<sup>3</sup>Cabe hacer aquí la aclaración que todavía no existe una categorización única de este tipo de manifestaciones literarias, pues cada grupo de investigadores, dependiendo de la institución para la que trabajen, señalan una u otra clasificación. Estamos pues, en proceso de conocer y entender este tipo de literatura o ciberliteratura, como define a estos productos artísticos, la escuela teórica encabezada por Laura Borrás en la Universidad de Barcelona. Nos quedamos con la clasificación de la Universidad de Salamanca España.

Pero también existen otras manifestaciones como la literatura ergódica y la literatura digital en la que se recorren caminos a veces interminables en los que el lector consumidor tiene el poder de ser el sujeto de su propia historia. En este tipo de literatura, hay una participación activa y se va realizando la historia a partir de la toma de decisiones del lector. De este modo se puede conceptualizar al hipertexto de ficción, dice Laura Borrás (2012) como un “producto textual compuesto por unidades narrativas, fragmentadas, unidades que pueden constar naturalmente de texto, sonido e imagen” (p.38). En estos productos artísticos se pueden advertir diversos procesos simultáneos como

a) la integración: combinación de formas artísticas y tecnológicas en una forma híbrida de expresión; b) Interactividad: capacidad del usuario para manipular e influir directamente sobre los medios a partir de su actividad; c) hipermedia: vínculo entre diferentes elementos comunicativos) inmersión: la capacidad de entrar en la simulación de un entorno tridimensional, e) narratividad: estrategias formales y estéticas que derivan de los conceptos mencionados y que dan lugar a formas y presentaciones no lineales. (Borrás, 2012, pp.38 y 39).

Y dentro de estas manifestaciones encontramos la a) Literatura /textualidad digital; b) Literatura textualidad; c) Literatura digital o electrónica; d) Cibercultura; e) la literatura hipertextual; f) la hiperliteratura; g) Literatura ergódica; h) Literatrónica; i) multicourse literatura; j) blende d ge nre; k) web text s. (Borrás, 2012, pp. 46).

No se trata de aprendernos las categorías y hacer una búsqueda minuciosa de este tipo de manifestaciones y productos artísticos, sino que sepamos que el mundo está cambiando, que no hay un marco ontológico que los dirija. Tampoco hay una metodología didáctica para acercarse a ello. Lo importante es que se sepa que existen y que sigamos asumiendo que la lectura, como dice Gadamer es establecer vínculos, leer es dialogar.

## FUENTES CONSULTADAS

Alberca, M. *El pacto ambiguo. De la novela autobiográfica a la autoficción*. Versión digital. Salamanca: USAL.

Arellano, G.A. (2010). Culturas juveniles y pedagogías en tiempos inciertos. Lluch, G. (ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. (pp.73 - 83). Barcelona:Anthropos.

Barbero, J.M. (2010). Jóvenes: entre la ciudad letrada y el mundo digital en Lluch, G. (ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. (pp. 39 - 56). Barcelona:Anthropos.

Borrás, L. (2012). Teorías literarias y retos digitales. *Textualidades electrónicas*. Barcelona: UOC.

Calvino, I. (2015). *Por qué leer a los clásicos*. Madrid:Siruela.

Cerrillo, P.C. (2010). Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios en Lluch, G. (ed.). *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. (pp.85 - 99). Barcelona:Anthropos.

Lipovetsky, G. (2018). *De la ligereza*. México: Anagrama.

Sánchez Aparicio, V. (2015). Narrativas en cristal líquido: cinco apuntes de la videoescritura. En Noguero, F., Pérez López, M.A. (eds). *Letras y bytes. Escrituras y nuevas tecnologías*. (pp. 165 - 182). Kassel: Reichengerber.

# LA POÉTICA EN LA INTERDISCIPLINARIEDAD

*Profa. González Gottdiener Natalia*

*Profa. Muñoz Lomelí Margarita Berenice*

La interdisciplina se concibe como el vértice entre dos o más disciplinas que convergen ideologías, objetivos, tendencias, perspectivas; dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje nos referimos a los aprendizajes hablando propiamente del terreno de la educación en CCH, los cuales están indicados dentro de los Programas de Estudios y que de acuerdo al Plan de Estudios, Orientación y Sentido del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación es un potencializador de los principios pedagógicos aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer; pues apoya el razonamiento, pensamientos reflexivos, que abren los panoramas no solo de las asignaturas hermanas de esta área sino del resto del currículo del Colegio. Esta ha permitido que la formación de los alumnos sea integral para fomentar los aprendizajes significativos.

La definición de poética nos viene desde los tiempos helenísticos por Aristóteles, quien vinculó desde la antigüedad el término latino *tecne* tanto con técnica como con arte; por lo que la poética era aquella que distinguía la técnica del artista en su interpretación. Esta definición se ha extendido a nivel interdisciplinar y constituye un puente entre las humanidades, las artes y las ciencias; invaluable. La poética observa, entonces, el dominio de la técnica.

Aunque se ha criticado de la poética de Aristóteles atender más al desarrollo de la técnica que al desarrollo artístico; es justamente esta característica la que hoy día la hace tan flexible y la permite oscilar entre diferentes áreas del conocimiento.

En la introducción a La poética, Juan David García Bacca, afirma que Aristóteles vincula la poética con la mimesis, aunque hay que atender en su definición de mimesis que va más allá del concepto de imitación y lo escala hasta el de reproducción imitativa. Un poeta para Aristóteles, a partir de su capacidad de reproducir la realidad, bien puede ser un escultor, un pintor o un músico.

La poética, desde Aristóteles y hasta sus actuales estudiosos; no es un estudio de lo bello, si no un tratado sobre las condiciones que hacen posible que una obra sea artística y secundariamente, en qué condiciones es técnica. Todos los estudiosos de la poética abrevan de Aristóteles y de la Carta de los Pinzones de Horacio. Han avanzado las técnicas, los principios siguen siendo los mismos.

Aristóteles coloca a la Poética entre la Filosofía y la Historia, cuando Platón la había desterrado. Rescata su importancia como creadora de necesidades y deseos y

llama al poeta “varón de deseos”. De hecho, reconoce a la Poética más cercana a la Filosofía que a la Historia.

Demos un salto histórico abrupto para posicionarnos en 1983, cuando le preguntan a Roman Jakobson por el vínculo existente entre poética y lingüística; él responde muy a la socrática con una pregunta “¿Qué hace que un mensaje verbal sea una obra de arte?” “La poética trata de problemas de estructura verbal”, continúa, “así como a la estructura pictórica le concierne el análisis de la pintura” (Jakobson, 1983, p 28) “no es exclusivo de lo verbal sino que se extiende al discurso [...] tiene que ver con la valoración.”

¿Cuántos años pasaron para que un estudioso viniera a poner en tierras movedizas los estudios poéticos concretados en el silabismo, la métrica, la rima o el ritmo, como si la poesía fuera un ser desfragmentado y no una totalidad significativa?

A lo largo del texto Lingüística y Poética, Jakobson recupera la operatividad de la poética no sólo en el lenguaje si no en la cultura. Recupera su importancia semántica, simbólica, léxica y gramatical, y le da un carácter funcional como la encargada de la selección y combinación del mensaje lingüístico.

La poesía, de acuerdo con Programa de Talleres de Lenguaje y Comunicación, es la oportunidad que se le brinda a los estudiantes para que disfruten de las creaciones literarias, y perciban la expresión artística. Al retomarla en la asignatura de

Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental II; como un taller se logran los aprendizajes señalados que dentro de la operatividad permite que los jóvenes creen, imaginen, sientan, por medio de componentes como la línea (verso), la estrofa; que tendrán un efecto de sentido que puede emplearse para relacionarlo con otros temas, problemas, aprendizajes de otras asignaturas.

Observemos el siguiente ejemplo:

La relación entre las matemáticas y la poesía; pues la segunda emplea un sistema numérico que además de ayudar a identificar versos de arte mayor o menor, número de verso, se le atribuyen nombres específicos:

### **A la divina proporción (Rafael Alberti)**

A ti, maravillosa disciplina,  
media, extrema razón de la hermosura,  
que claramente acaba la clausura  
viva en la malla de tu ley divina.

A ti, cárcel feliz de la retina,  
áurea sección, celeste cuadratura,  
misteriosa fontana de medida  
que el Universo armónico origina.

A ti, mar de los sueños angulares,  
flor de las cinco formas regulares,  
dodecaedro azul, arco sonoro.

Luces por alas un compás ardiente.  
Tu canto es una esfera transparente.

A ti, divina proporción de oro.

Observamos claramente que en este poema de Rafael Alberti, no sólo se relacionan las matemáticas sino la expresión gráfica y diseño ambiental gracias a la poesía. Pues

vemos una alegoría al álgebra que es una rama matemática que estudia los números de forma abstracta a través de letras, cuyo caso dio luz a la proporción áurea mediante la fórmula algebraica:  $\Theta$  es igual a uno más raíz cuadrada de 5 sobre 2. Es decir la proporción áurea tiene un valor de 1.618033... (número irracional) ¿Dónde se aplica la proporción áurea? ¿Para qué se utiliza?

El poema en el segundo verso, (media, extrema razón de la hermosura) se aprecia cómo se considera a la proporción aurea un identificador de la belleza pues las cosas que mantienen esta medida o sistema son más apreciados estéticamente por la armonía física, visual y sonora que generan pues se considera creada por Dios ya que se encuentra en muchas cosas, fenómenos de la naturaleza, como la concha de los caracoles, semillas de girasol, el anís estrella, carambola, margaritas, huracanes, galaxias, etcétera. (Flor de las cinco formas regulares) puesto que la base matemática de la proporción es el pentagrama, la estrella de 5 picos, pues la relación entre las medidas de cada una de las líneas con la intersección que generan de las otras puntas es el número dorado, al cual se le atribuye dicho nombre porque antiguamente en el siglo V A.C. Pitágoras desarrolló esta proporción y es apreciada como el oro.

El poema entonces sirve para explicar de forma creativa cualquier tema; sin embargo, los temas no pueden recurrir a la poesía para ser aplicados o resolver un problema, es decir la poesía ayuda a desarrollar la comprensión.

Esta es una aplicación práctica mediada por la interdisciplina.

Interdisciplina con Filosofía

### **Ecce Homo/ Friedrich Nietzsche.**

¡Sí! ¡sé de dónde procedo!  
Insaciable cual la llama  
quemo, abraso y me consumo.  
Luz se vuelve cuanto toco  
y carbón cuanto abandono:  
llama soy sin duda alguna.

Se observa una serie de preguntas que cuestionan el origen del hombre, es decir acerca de su existencia, la fuerza de la vida intensa haciendo analogía con una llama. Y en lo que culmina el cuerpo.

Interdisciplina con Química:

El átomo/Lara-Villalobos/IPN

El átomo es esencial para la materia como la vida a la comedia

Tiene en su centro  
quietos protones y neutrones  
y alrededor juguetones electrones  
los electrones van con mucha prisa  
pues no se les ve ni la risa.

El átomo metálico  
busca a otro que no lo es  
y al unirse forman en enlace iónico  
cediéndole un electrón a él.

El enlace covalente  
ni se pierde ni se gana



y no es como mucha gente  
que recibe y no da gana.

En el caso del coordinado  
dos electrones se han donado  
y los no metales han actuado.

La interdisciplinariedad previene la  
especialización en los programas de estudio;  
pues media los conocimientos orientando  
los ejes temáticos y aprendizajes de la  
asignatura que se imparte, integrando la  
perspectiva de la vida social, es la respuesta  
a la búsqueda de soluciones de una visión  
y comprensión general del contenido y la  
adquisición de la cultura básica.

Incluir la noción de Poética en  
nuestros programas, inherente a la  
interdisciplinariedad no es sólo aconsejable,  
sino vital si consideramos que el Programa  
de Estudios nos pone hincapié en el análisis  
del texto y no tanto el análisis a partir de  
nociones y conceptos alrededor de la poesía.

El enfoque en el TLRIID II es la lectura oral  
de poesía, por lo que el análisis del sentido  
es fundamental. En TATLI II, por el contrario,  
ya se profundiza más en lo que señalaba  
Jakobson; esto es, la valoración cultural,  
semántica, léxica e incluso gramatical, del  
poema.

El enfoque del profesor en TLRIID II es el  
disfrute estético y la incrementación en la  
comprensión del texto; a partir de la lectura  
en voz alta. Es vital la combinación del análisis  
de las figuras retóricas y el análisis isotópico  
para encontrar el sentido. Preguntarles a los  
estudiantes por el mensaje — como señaló

Jakobson.

## CONCLUSIONES

Hemos podido ver cómo la Poética es  
importante para comprender el análisis  
de la poesía y de las artes. Cómo se vincula  
con la historia, con la filosofía y hasta con  
las matemáticas y la química. Este trabajo  
buscó ubicarnos en qué es la poética,  
cómo se vincula con las asignaturas más  
cercanas a su estudio, y cómo se presenta  
transversalmente en otras áreas del  
conocimiento.

Esperamos que este breve trabajo sea una  
oportunidad para ver la poesía y la poética  
de manera diferente y comprender el lugar  
vital que tienen en nuestro Programa de  
TLRIID.

## REFERENCIAS

Academy of American Poets (2022). Poems.  
<https://poets.org/>

Arias, F. (1998). La poesía cósmica de tres  
poetas revolucionarios. Marx, Nietzsche,  
Aristóteles (2000) Poética. Versión de Juan  
David García Bacca. México:  
Coordinación de Humanidades, UNAM.

Jakobson, R (1981) Ensayos de lingüística  
general. Barcelona: Seix Barral.

López, L. (2012) La importancia de la  
interdisciplinariedad en la construcción  
del conocimiento desde la filosofía de la  
educación Sophia, Colección de Filosofía

de la Educación, núm. 13, 2012, pp. 367-377  
Universidad Politécnica Salesiana Cuenca,  
Ecuador. REDALYC.

[https://www.redalyc.org/  
pdf/4418/441846102017.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102017.pdf)

Martí. Frente de Afirmación Hispanista. A.C.  
México.

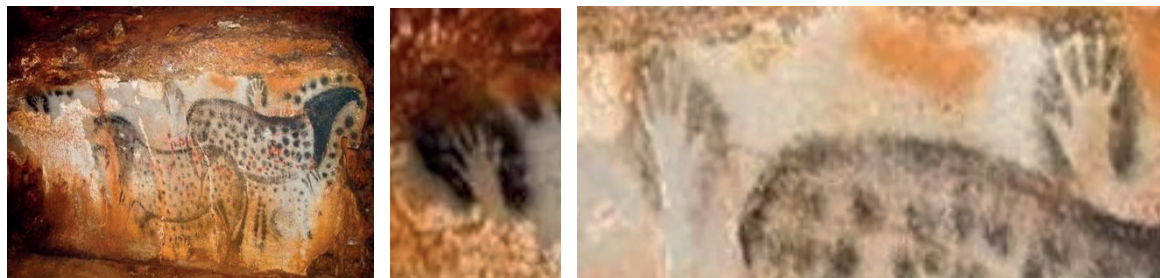
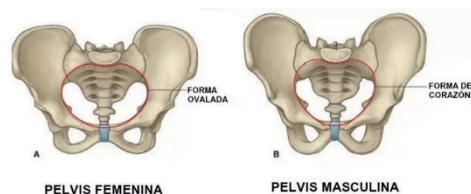
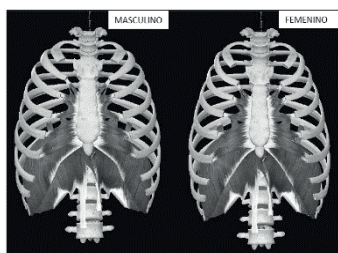
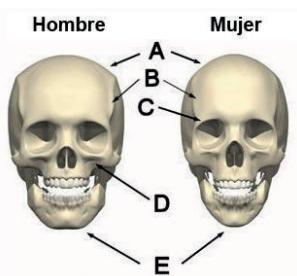
Ortega, J. (1987). Antología de la poesía  
hispanoamericana actual. Siglo veintiuno  
editores.

# APRECIACIÓN DE LAS ARTES VISUALES EN LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

## RUBRO: ARTE Y DISEÑO

*Mtra. Rosa Ilescas Vela*

El proceso creativo de la obra artística, desde la mirada de las artistas, ha estado a lo largo de la historia, segregado, condenado y anulado desde las esferas que detentan el poder en la vida cultural, económica y política de las sociedades, no podemos decir cuál es la autoría de las pequeñas Venus prehistóricas, que sugieren un simbolismo relacionado con la fertilidad, sin embargo, las manos impresas en las cavernas esconden en su anonimato, o desde hace unos diez años, estudios antropológicos refieren que el 70% de las manos que dejaron su impronta en las cavernas de todo el mundo son de mujeres, tomando como referencia las dimensiones de las falanges de los dedos, puesto que existen marcadas diferencias en el desarrollo



Cueva de Pech-Merle, Francia. Recuperado de <https://www.nationalgeographic.es/ciencia/los-artistas-prehistoricos-podrian-haber-sido-mujeres>

A grandes saltos, se observan ya en los testimonios históricos en diferentes épocas, en Grecia, sólo se encuentran referencias de pintoras, como Anaxandra, Eirene y Thamyris, cuyas obras se mencionan en los relatos de Plino, una constante en el reconocimiento de cada una de ellas, es que eran hijas de Pintores reconocidos, es decir, tenían la suerte de practicar la pintura por ser hijas de hombres que practicaban el estudio anatómico con modelos y el manejo de los procesos de la técnica de los materiales pictóricos, la molienda de los pigmentos, imprimaturas, decantación de resinas y ceras, etcétera, oficio que no era propio de la mujer.

<sup>1</sup>Hughes, Virginia (2013). El arqueólogo Dean Snow, de la Universidad del Estado de Pensilvania (Estados Unidos), llevó a cabo el análisis de las huellas en diferentes cavernas de Francia y España.

En la Edad Media, mucho se ha hablado de los monjes copistas, escribanos e iluministas, trabajo dedicado a manuscritos fundamentalmente religiosos, oficio representado magistralmente en la novela *El nombre de la rosa* de Umberto Eco, sin embargo, también fueron las mujeres, monjas, quienes realizaron esta labor. Aparece el nombre de la monja Hildegarda von Bingen, sólo pudo alcanzar su producción artística, una vez que, siendo nombrada abadesa, pudo fundar un monasterio exclusivamente femenino en donde realizó ejecuciones literarias de orden tanto religioso como filosófico y en el campo de la medicina, sus textos fueron ilustrados por ella misma y también compuso cantos litúrgicos<sup>2</sup> y representaciones teatrales.



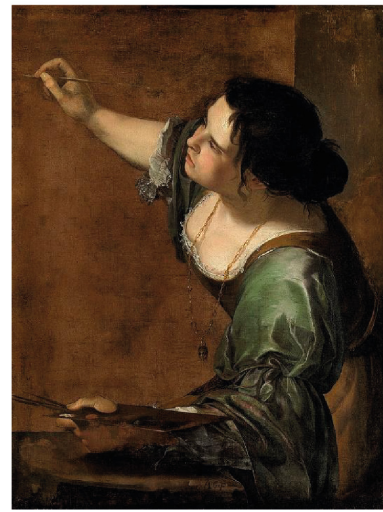
Hildegarda von Bingen. Del Cuerpo-cuarta visión. De la naturaleza del hombre-tercera visión

Artemisa Gentileschi, pintora del Barroco quien, a pesar de estarle vedado el estudio anatómico por ser mujer en el taller de su padre el pintor Orazio Gentileschi, logró una producción de obra que fue reconocida no solo en Italia, dónde fue violentada por un pintor de medio pelo y, tras ser violentada sexualmente, fue acusada de causar su propio ataque; migró a Inglaterra con su hija, dónde siguió pintando.

En su obra *Susana y los viejos*, ésta es acosada por dos jueces y al rechazarlos, ellos toman venganza y la condenan, bajo su investidura de autoridad, la acusan de adulterio y la condenan a muerte por lapidación. Sin embargo, logra su liberación por la intervención de quien después sería llamado el profeta Daniel, haciendo justicia al condenar sus acosadores a la muerte.

---

Hildegarda von Bingen, Voces de ángeles, voces de ascensión. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=v6qFCYRQKVA>



Susana y los viejos. Siglo XVII. Artemisa Gentileschi.

Las historias de las artistas y las historias de las mujeres a través de los mitos, leyendas y de los acontecimientos reales, proporcionan datos importantes a través de la obra de arte, nos permiten ver y analizar las diferentes formas en que se ha violentado a las mujeres en el tiempo, y no es secundaria la violencia hacia los hombres, ancianos o no, o a los infantes. En esta ocasión tratar de comprender cómo, a través del arte, la mujer ha sido un recurso, se vuelve susceptible de ser humillada, difamada, torturada y asesinada, para justificar tanto a los elementos de la naturaleza como a los actos cometidos para justificar un fin, como el surgimiento de una cultura mediante el secuestro y la violación, como el rapto de las sabinas, perpetrado para llevar a cabo la fundación de Roma.



Francisco Pardilla Ortiz. El rapto de las Sabinas

Mito o realidad, se ha hecho uso de la violencia para justificar un fin... El fin justifica los actos.

Así, a lo largo del tiempo, el arte visto desde la mirada de la mujer, ha sido un grito al aire en donde las mujeres denuncian la violencia física y psicológica que la silencia y normaliza en las sociedades el minimizar actos tan sutiles como ignorarlas, atacarlas y exhibiéndose públicamente, mediante insinuaciones o rumores infundados, y haciéndolas parecer públicamente culpables ante situaciones descontextualizadas. El colectivo Grupo guerrilla grils aparece en la década de los ochenta del siglo pasado en Nueva York para denunciar la discriminación, principalmente por motivos de género y racismo, el nombre gorilas se a que la pronunciación en inglés se parece a la pronunciación guerrilla, por su manera de aparecer en lugares estratégicos desde el anonimato usando máscaras de gorilas.



<https://imfutura.com.ar/2020/09/14/las-guerrilla-girls-y-la-palabra-con-f/>

**Demandan** su lugar en tiempo y espacio, un lugar digno y de respeto. Shirin Neshat, representa a la mujer y a su cultura desde otra perspectiva, el velo ya no la borra en la vida musulmana, la caligrafía brota de su piel y su voz rompe el silencio, las miradas de sus modelos son directas, seguras y poderosas, confrontando incluso al observador occidental que se remita al uso del velo como símbolo de represión y la autora lo expone como una decisión que no representa su prisión.



Por su parte, la artista mexicana Aline Chauvet, desde hace diez años ha llevado la instalación llamada Zapatos rojos a las plazas de por lo menos veinte ciudades del país haciendo evidente a los ojos de quienes comprenden la tragedia de las mujeres asesinadas y desaparecidas de Ciudad Juárez y que, hasta nuestros días los índices de feminicidios siguen a la alza, la obra artística ha trascendido las galerías, rebasa a la audiencia que decide visitar las galerías, la obra tiene contacto con la vida cotidiana de los habitante y sobre todo promueve la sororidad.



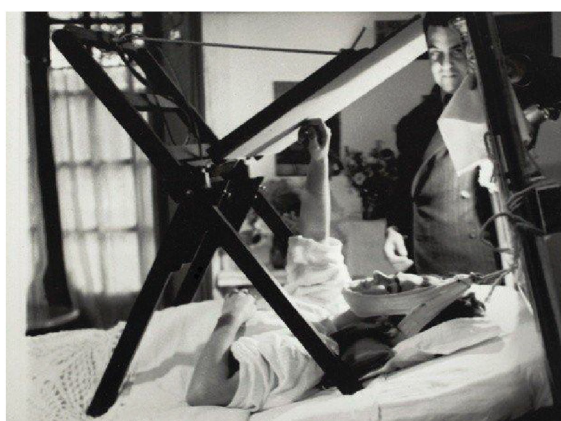
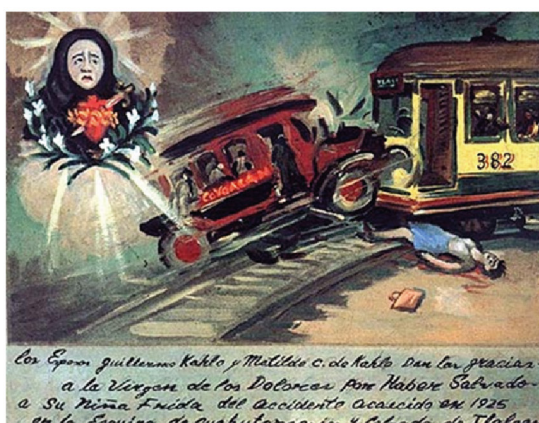
A través de la obra artística se evidencia el sufrimiento de sus pérdidas y padecimientos y las afrontan de mil maneras a través del arte. Frida Kahlo, es una muestra clara, a diferencia de quienes la catalogaron como surrealistas, ella no se asumió como tal, sino que ella representaba sus vivencias, sus emociones y sentimientos, su obra está impregnada de muchos elementos culturales, a través de los cuales nos deja ver su corazón desgarrado, desangrado y remendado.



Exvoto. Anónimo, 1915

Desde los seis años la poliomielitis le dejó secuelas para el resto de su vida, una pierna más corta, una lesión en el pie derecho, aunado al accidente de tránsito que sufrió a los dieciocho años y le causó fracturas en la columna, clavícula, pelvis y costillas, como consecuencia tuvo que someterse más de treinta cirugías, dolores constantes, usar chalecos ortopédicos rígidos que ella pintó, tres abortos, la amputación de una pierna y de la infidelidad de Diego Rivera con la hermana de Frida, y en su trayectoria artística, no fue, sino hasta los 46 años, que tiene la oportunidad de exponer por única vez de manera individual.

De ciento cuarentay tres obras, poco más de una tercera parte, la dedicó a los autorretratos, en donde se muestra de manera clara cómo su proceso creativo va madurando, sin dejar de lado el reconocimiento por el arte popular como los exvotos, pequeños retratos que representan una tragedia y en los que se agrega un texto en donde se narra una tragedia y el agradecimiento a un santo que logró realizar un “milagro” con el que, el o la protagonista libró la tragedia.



Ex voto en donde los padres de la pintora agradecen a la virgen de los Dolores porque su hija sobrevivió al trágico accidente vehicular en 1925. Frida Kahlo con un diseño de caballete que le permite pintar aún postrada en la cama.



Asimismo, sus autorretratos muestran una narrativa de cada una de sus tragedias, pero al mismo tiempo de cada una de sus pasiones, así, podemos ver su columna rota, en donde muestra cómo todo su cuerpo le duele, a manera de clavos que se entierran en su piel, mientras que los cinturones tratan de sostener un cuerpo resquebrajado que nos permite ver, cómo una columna jónica se fractura mostrando la caída de la cultura clásica. Su rostro permanece estoico, aunque las lágrimas brotan sin control, no se permite hacer gestos para reprimir su sentir. Así también, muestra su estado de ánimo en el momento de su divorcio con Diego Rivera, en la obra las dos Fridas, pinta del lado derecho a la Frida que estuvo presente y amada en la relación con el pintor, hace gala de uno de los vestidos de la región del Istmo, que la acompañaron y que portó con dignidad y que también ocultaban sus heridas y su andar, incluso impedía mostrar su única pierna, en su mano sostiene un retrato de Diego niño; del lado izquierdo se pinta con un vestido victoriano, marcando una distancia con la vida de pareja, el vestido blanco deja clara evidencia de la sangre que deja caer la vena que sostiene con la pinza quirúrgica para detener el sangrado.



Apesar de todo, Frida deja como legado al final de su vida, una pequeña obra con la leyenda “viva la vida” Coyoacán 1954 México.



En su arte, las mujeres también se **alegran** por las victorias obtenidas, tanto de ellas como de las otras mujeres, en el ejercicio de la sororidad. Hay alegría cuando se encuentra la armonía entre los géneros, ojalá sea posible disfrutar más obras de estos temas, pero para lograrlo promover la reflexión y sobre todo la acción, la obra de arte debe ser transgresora, romper paradigmas y llamar al cambio.



Nalini Malani. Soy todo lo que perdiste. 2016 Marina Abramović. Inhalando/Exhalando 1977. Armonía Rosales. La Cosecha - Primavera

Se **asombran** por los atrevimientos de sí mismas, por las maravillas del mundo y por la luz de una mirada, por los cambios de un cuerpo gestante y ofrecen y comparten sus pérdidas y logros para alumbrar el camino de otras mujeres. Senga Nengudi realiza la instalación RSP en donde utiliza medias en tonos naturales para evocar el cuerpo femenino, después de su experiencia de maternidad en donde experimentó cambios en su cuerpo y la elasticidad para cobijar en su vientre a su hijo, forma con estas formas orgánicas, estiramientos y volúmenes demostrando la versatilidad de la mujer. El material de la media que se utiliza habitualmente para mostrar un momento de gala o de presencia, es para ella un elemento de poder debido a la resistencia del material.



Tanto el arte visto desde la mirada de la mujer artista, cómo la narrativa de la misma obra, su obra, cobran factura a la historia y se remueve en el ánimo de estos tiempos.

El arte visto desde la mirada de la artista, cómo la narrativa de la obra, su obra, muestra las diferentes facetas en que la mujer reconoce en su entorno, bajo la mirada de una sociedad donde se ha abierto camino para explorar su entorno, su vida cotidiana, su cuerpo y su libertad.

Antes y ahora, el arte de la mujer ha logrado ser versátil en diferentes aspectos, desde las técnicas hasta sus narrativas, y como el arte en general, nos muestra los tiempos que se viven en cada época y lugar, así como su cultura pero también señala caminos que pueden ser una oportunidad que nos permita reconocernos como el potencial humano para la búsqueda de un camino mejor para la humanidad.



Louise Moillon. La vendedora de frutas y verduras. Albaricoques, un cesto de ciruelas, una cacatúa y un herrerillo.1610-1696

En la materia de taller de Expresión Gráfica se analiza la obra de arte desde su composición, su capacidad comunicativa, expresiva desde el contexto en el que se realizó, también se aborda como una forma de conocer y analizar la imagen para que los estudiantes interpreten lo aprendido en una narrativa de su propia autoría, sin embargo, es necesario interpretar el arte desde el entendimiento de que el mundo sigue cambiando y que los esfuerzos para lograr que se ejerzan los derechos de género no bastan, falta más, el respeto que merecen las diferencias de pensamiento, de creencias, del color de la piel, hacia la infancia, hacia la vejez y hacia las personas con capacidades diferentes.

La violencia hacia la mujer tiene innumerables matices, y los que todavía no se han socializado como debiera, es la violencia de la mujer hacia la mujer. El arte ha logrado romper las puertas de las galerías, también ha logrado que, quienes tengan contacto con este, firme parte de la obra en el proceso. Las mujeres han podido interactuar en obras como en la obra de El tendedero de Mónica Mayer en donde las mujeres completan la frase: "Como mujer lo que más me disgusta de la ciudad es...", en tarjetas de color rosa, la obra sigue su recorrido itinerante.

Hoy, el arte muestra un giro de visión y los temas de género, como otros más, se cuestionan y se reinterpretan, estallan en acciones creativas y acciones violentas, como un grito en el cielo que demanda respeto y justicia. Hoy podemos ver a una Medusa que, en un acto de justicia, tras de ser violada por Poseidón y

condenada bajo la maldición de Atenea, se defiende de Perseo quien va en busca de su cabeza, siendo ella quien decapita a éste último y da fin a su persecución para lograr su libertad.



# LECTURAS Y RELECTURAS: ¿POR QUÉ LEER LOS CLÁSICOS EN UN MUNDO CAMBIANTE?

## INTRODUCCIÓN

El nombre de la presente ponencia alude a la obra de Italo Calvino titulada *Por qué leer los clásicos*, en donde el autor italiano comenta una retahíla de obras que al paso de los años se han erigido como “clásicos”. Pero ¿qué es un “clásico” o una “obra clásica”? Italo Calvino, como preámbulo de su obra, propone catorce sentencias que intentan aproximarnos a una definición de lo que significa “clásico” (Calvino 2015, 13-19):

1. Los clásicos son esos libros de los cuales suele oírse decir: “Estoy relejendo...” y nunca “Estoy leyendo...”.
2. Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos.
3. Los clásicos son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual.
4. Toda relectura de un clásico es una lectura de descubrimiento como la primera.

*Prof. Aldo Fabián Morales Mancilla*  
*Prof. Jesús Soto Torres*

*Los clásicos son esos libros de los cuales suele oírse decir: “Estoy relejendo...” y nunca “Estoy leyendo”*  
*Italo Calvino, Por qué leer los clásicos*

5. Toda lectura de clásico es en realidad una relectura.
6. Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir.
7. Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres).
8. Un clásico es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima.
9. Los clásicos son libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos de verdad.
9. Llámase clásico a un libro que se configura como equivalente del universo, a semejanza de los antiguos talismanes.

10. Llámase clásico a un libro que se configura como equivalente del universo, a semejanza de los antiguos talismanes.

11. Tu clásico es aquel que no puede ser indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizá en contraste con él.

12. Un clásico es un libro que está antes que otros clásicos; pero quien haya leído primero los otros y después lee aquél, reconoce enseguida su lugar en la genealogía.

13. Es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo.

14. Es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone.

Aunque Calvino realiza un recorrido de más de dos mil años de literatura, es decir, desde Homero hasta Borges, sin duda los clásicos por antonomasia son los clásicos grecolatinos. De hecho, Italo Calvino comienza su obra con la **Odisea** de Homero, después hace referencia a la **Anábasis** de Jenofonte, en tercer lugar, reflexiona sobre las **Metamorfosis** de Ovidio, y concluye, respecto a los clásicos grecolatinos, con la obra **Historia Natural** de Plinio. Diversos autores, con justificación, demuestran que las obras literarias escritas en Occidente sean en prosa o en verso, constituyen un raudal continuo que fluye de su fuente primera en Grecia hasta el siglo XX. Por ejemplo, Gilbert Highet refiere que:

Nuestro mundo moderno es, en muchos aspectos, una continuación del mundo de Grecia y Roma. No en todos sus aspectos... Pero en la mayor parte de nuestras actividades intelectuales y espirituales somos nietos de los romanos y biznietos de los griegos... el impulso

grecorromano fue uno de los más ricos y poderosos. Sin él, nuestra civilización habría sido, no solamente distinta de lo que es, sino también mucho más raquítica y fragmentaria, menos pensadora y más materialista (2018, 11).

Incluso, Alfonso Reyes en un tono más grave y tajante señala que “está fuera de la civilización occidental quien no entiende las alusiones mitológicas, gula de las letras antiguas y modernas” (2015, 242). Por lo tanto, la lectura de los clásicos grecolatinos (y claro, de los clásicos en general) debe cultivarse en la actualidad, en este mundo cambiante. Aunque el contenido de tales clásicos parece remoto y discordante con los parámetros de la sociedad posmoderna, su lectura no debe restringirse ni mucho menos cancelarse por ningún prejuicio propio de nuestro tiempo. Umberto Eco nos recuerda un aspecto importante:

“La lectura de las obras literarias nos obliga a un ejercicio de fidelidad y de respeto en el marco de la libertad de la interpretación. Hay una peligrosa herejía crítica, típica de nuestros días, según la cual podemos hacer lo que queramos de una obra literaria, leyendo en ella todo lo que nuestros más incontrolables impulsos nos sugieren” (2017, 12-13).

El concepto clave que nos ofrece Eco es el de “libertad de interpretación”, una interpretación que, desde luego, no omita ni transgreda, los contextos históricos, políticos, literarios o sociales inherentes a cada clásico. Así, cualquier intento de acallar los clásicos grecolatinos representaría un intento de descepar los cimientos literarios

y culturales de Occidente. Una alternativa al potencial y peligroso soterramiento de los clásicos son las relecturas.

### **El Rāmāyaṇa de Vālmīki: la posibilidad de las relecturas**

El Rāmāyaṇa de Vālmīki aunque es una obra clásica que no pertenece a la tradición occidental, sino a la tradición sánscrita, nos parece ilustrativa por las siguientes razones. En primer lugar, el Rāmāyaṇa de Vālmīki, junto con el Mahābhārata, es sin lugar a duda el texto más conocido de la literatura sánscrita en virtud de su influencia absoluta y dominante dentro de la producción textual, una influencia que no se ha limitado exclusivamente a la región de Asia, sino que ha traspasado las barreras geográficas. (Hindery 1976, 289; Richman 1991, 5). La segunda razón, y quizá la más importante, se debe a que dentro de los diversos personajes que habitan la obra, hay dos figuras que han recibido una atención particular: Rāma y Sītā. Muchos de sus episodios perviven en la memoria de un copioso número de personas contemporáneas a nosotros. Sītā y Rāma son aquellos personajes literarios que, decía Umberto Eco, migran, es decir, que han logrado salir del texto en el que nacieron para establecerse en una zona del vasto infinito literario que resulta complicado delimitar (Eco, 2017). Incluso, nos parece justo señalar que Sītā y Rāma traspasan los meros personajes literarios, en vista de que numerosos eventos de sus vidas también se encuentran en el cine, la televisión, el teatro de marionetas, los debates, las tradiciones iconográficas y los ciclos de canciones en

India. Asimismo, la obra del Rāmāyaṇa se considera “el manual nacional de ética hindú” (Hindery 1976, 289). En tercer lugar, el Rāmāyaṇa se considera una guía de conducta para los indios, un manual que precisa proyectar arquetipos tangibles. Sītā y Rāma han encarnado estas hormas. Ambos han sido proyectados dentro del imaginario indio como la mujer y el hombre dignos de imitar.

Ahora bien, Rāma y Sītā en la obra de Vālmīki responden y promueve juicios de valor nacionalistas, en consecuencia, el Rāmāyaṇa al considerarse el manual nacional de ética hindú fomenta necesariamente juicios de valor nacionalista, maximizados ahora por el partido predominante indio: el BJP. Así pues, podemos decir que el tópico central del Rāmāyaṇa nacionalista se puede sintetizar en la descripción que ofrece Óscar Figueroa:

Rāma no sólo mantiene la ecuanimidad al perder el reino, sino que establece una división categórica entre el interés personal y el bien ético, y, así, inspirado en los ideales del ascetismo, se yergue como el paladín de un renovado dharma universal, lo que incluye un distanciamiento respecto a un ingrediente intrínseco al ejercicio del poder: la violencia” (Figueroa 2017, 144).

De tal suerte que, el arquetipo que proyecta Rāma es obedecer su dharma; el principal daño colateral es, sin embargo, mancillar a su esposa. Así, las injusticias que Rāma le propinó a Sītā son de sobra conocidas y pesan actualmente en la conciencia

colectiva de los hombres indios. Madhu Kishwar señala que las justificaciones que aún se conservan entre algunos hombres reposan precisamente en fundamentos nacionalistas:

Lo que debemos recordar es que Rāma no fue quien abandonó a Sītā; en realidad fue el rey quien abandonó a la reina, en el cumplimiento de su deber. Tuvo que elegir entre una familia o una nación. Rāma<sup>1</sup> sacrificó su felicidad personal por los intereses nacionales y Sītā brindó su total cooperación a Rāma (1997, 25).

La imagen de Sītā, en cambio, según el Rāmāyaṇa de Vālmīki, en palabras de Nabaneeta Dev Sen, puede resumirse de la siguiente manera:

“Aunque la vida de Sītā difícilmente puede considerarse feliz, aún se considera la mujer ideal a través de la cual los valores patriarcales pueden difundirse por todas partes y a través de la cual puede enseñarse a las mujeres a soportar toda injusticia en silencio” (Dev Sen 1997, 19).

---

<sup>1</sup>En el mito fundacional de Roma contenido en la Eneida, también encontramos que su protagonista, Eneas, se enfrenta a una situación parecida a la de Rāma: debe anteponer su felicidad personal y amorosa por los intereses nacionales. Primero, cuando Troya cae ante los aqueos, Eneas, por el deber sagrado romano de la pietas, debe huir con su padre a cuestas y llevar a su hijo de la mano, mientras que, a su esposa Creúsa, la abandona a su suerte. A la postre, Creúsa muere, pues en el canto II se le aparece a Eneas en forma de sombra. Otro acontecimiento que muestra que Eneas no gobierna su destino a voluntad aparece en el canto IV de la Eneida. Eneas arriba a Cartago, donde gobierna la reina Dido. Por influjo de Cupido, Dido se enamora de Eneas, y éste, por las artimañas de Juno, quien deseaba evitar a toda costa que Eneas llegara a Italia para fundar Roma, lo aleja de Dido. Eneas debe dejar a Dido, ya que su destino (fatum) es fundar Roma. Ella, presa del dolor y del arrebatamiento, se quita la vida. No deja de ser interesante cómo los mitos fundacionales representan a sus héroes: Rāma, atado por su dharma, y Eneas, preso de su fatum, ambos anclados a fatalidades que son más grandes que ellos.

Así, por un lado, tenemos a un Rāma obligado a cumplir su dharma a cualquier costo, mientras que, por el otro, tenemos a una Sītā coaccionada a obedecer a su esposo en silencio. En la actualidad, es inimaginable concebir siquiera una obra que contenga tales enseñanzas. ¿Qué hacer ante tal panorama?

### **Las lecturas alternativas del Rāmāyaṇa de Vālmīki**

A continuación, presentamos dos fragmentos de relecturas del Rāmāyaṇa de Vālmīki, a partir no de la voz ni del protagonismo de Rāma, sino de Sītā, una Sītā que funge como la protagonista, y en donde sus pensamientos, deseos y voluntades engalanan la escena principal. Disfrutemos de las siguientes reinterpretaciones con la finalidad de apreciar las voces femeninas de los diferentes Rāmāyaṇas<sup>2</sup>.

El primer fragmento que nos gustaría presentar corresponde a una canción en telugu cantada exclusivamente por mujeres brahmanes en Andhra Pradesh. Estas canciones se cantan en las bodas, bajo el tópico de “abrir la puerta”, lo cual representa al marido encerrado por la esposa. El fragmento dice así:

---

<sup>2</sup>Las canciones y poemas los hemos tomado del excelente libro editado y compilado por Paula Richman *Ramayana stories in modern South India: an anthology*. Asimismo, la lengua original se mencionará al inicio de cada fragmento; sin embargo, debido a nuestro desconocimiento de los idiomas del sur de la India, presentaremos nuestra traducción al español, tomadas de la versión en inglés del libro de Paula Richman.



Su amado esposo la llama, pero ella no viene. // Flores en su cabello, fragancia en su cuerpo, su esposo se encuentra animado. // Buscándola, espera y espera... // Cierra la puerta y echa el pestillo. // “¡Tú y tus quehaceres, Hija de la Tierra! // Te has vuelto demasiado orgullosa”, dice sacudiendo la cabeza, // y totalmente engañado, se acuesta en su cama. // Sita viene corriendo. // Rápidamente presiona los pies de su suegra Kausalya, le da hojas de betel a su suegro. Abanica a Kaikeyi y Sumitra también, y le hace la cama a Kausalya. // Luego toma su baño de cúrcuma, // elige un sari con flores doradas, // se peina y se hace un moño. // Se pone sus joyas— // hoja de tamarindo de oro en la parte de su cabello; // una gota de perlas coronando su frente; // una extensión de gemas alrededor de su moño; // aretes que valen mil, // una cadena de oro que vale dos mil, // un arete en la nariz que vale tres mil, // una gargantilla que vale cuatro mil, // y un colgante que vale diez mil, // un cinturón de oro con campanillas, // y brazaletes con incrustaciones de zafiros, // y un collar de piedras preciosas. // Se cepilla las pestañas con kohl // y se mira en el espejo de tamaño natural. Complacida consigo misma, la mujer sonríe... // Rama dice: // “Si pierdes el sueño, ¿qué me importa! // El candelabro me hace compañía. // ¡Si permaneces allí, qué me importa! // Las flores y el fragante aroma de bukka me hacen compañía. // ¡Si te detienes allí, qué me importa! // La sandalia y el almizcle me hacen compañía. // ¡Si te resistes allí, qué me importa! // El colchón y las almohadas me hacen compañía.” // Molesta por las palabras de Rama, Sita corre rápidamente a la casa de su suegra. // Cuando escucha todo, Kausalya llega a la puerta de Rama... // ¿Qué hizo Sita? // Dime, mi pequeño, si algo anda mal...” // ¿Quién sabe cuán enojada está Sita? // Rama se vuelve hacia el otro lado. // “Lo que tarda en derretirse la mantequilla //

cuando está cerca del fuego, es lo que dura la ira de una mujer”, // dice Sita y se mueve rápidamente // para hacer el amor. // Rama juega todos los juegos del amor. /

Este fragmento de la canción en telugu muestra algunos problemas cotidianos de las mujeres de la región: las dificultades matrimoniales. El esposo quien al no ser atendido en el momento requerido se muestra irritado y cierra la puerta a la esposa. Entonces aparece un tópico recurrente de las canciones cantadas por mujeres: la ayuda de la suegra. La madre de Rāma se solidariza con Sītā; Kausalyā ayuda a tranquilizar a su hijo y como resultado, la feliz pareja puede consumir su amor.

Otro detalle que no pasa desapercibido es la descripción de la escena<sup>3</sup> cuando Sītā se atavía. Aunque no podemos leer el poema en la lengua vernácula, la descripción, empero, es sencillamente delicada y sutil. Muestra una sensibilidad grácil. Los detalles de dicha descripción logran proyectar en el lector una imagen visual poderosa; es como si una cámara en close up mostrará lentamente el rostro de Sītā, comenzando por su cabello, luego su frente, sus oídos después, su nariz a continuación, su posteriormente su cuello hasta llegar a su cintura. Sītā una vez que se mira al espejo no puede menos que sonreír de su figura. La sensibilidad femenina sin duda es visible. Las narraciones de episodios cotidianos destacan en detrimento de los relatos castrenses.

El segundo fragmento que presentamos pertenece a la poetisa y activista Vijaya Dabbe. En una parte del poema, Dabbe intenta reflexionar por qué Sita nunca

escribió su visión de los eventos ocurridos en el Rāmāyaṇa cuando contaba con los recursos y el tiempo propicio para hacerlo. El poema dice:

Tenías las palabras // que te enseñó el padre Janaka, // las canciones que te dieron tus niñeras. // Hojas de palma yacían por todas partes. // Sita, ¿por qué no hablaste? El árbol Ashoka extendió su sombra. // Tu propio dolor estaba desbordante // y había tiempo suficiente. // ¿Qué más querías? // Sita, ¿por qué no hablaste? // Más tarde, el ocio te hizo suya, // Lava y Kusha crecieron, // el ashram lleno de paz // y toda tu vida fluyendo a tu lado: // Sita, ¿por qué no hablaste? // A todas mis preguntas, // solo su silencio, // pesado como la tierra. // Miro hacia arriba y los sentimientos fluyen // de sus ojos a los míos // —pero sin palabras. // Y mis propias preguntas vuelven a mí.

La reflexión que se desprende de este poema consiste en cuestionar por qué Sītā permaneció callada ante las acciones injustas de Rāma. Sītā, ¿por qué no hablaste?, insiste la poetisa, bajo una extrañeza total, pues Vijaya Dabbe relata que la hija de Janaka contaba con los recursos suficientes: el don de la palabra enseñado por su padre, las canciones que recibió de niña, el material necesario, un lugar favorable. La única respuesta que recibe de Sītā es un silencio tan pesado como la tierra, una cruel y bella metáfora que puede perfectamente trasladarse a toda mujer de cada época que ha tenido que callar contra su voluntad.

---

<sup>3</sup>La descripción que va desde Se pone sus joyas hasta La mujer sonrío.

## Las otras lecturas de la Odisea de Homero

Asimismo, similar es la actitud de Penélope, esposa de Odiseo, en otra obra cumbre de la civilización occidental a la que hace referencia Calvino.

Odiseo se casa con Penélope, hija de Icaro, algunos dicen que ayudado por Tindáreo, el hermano de Icaro, quien se las arregla para que derrote en una carrera a los pretendientes de Penélope y obtenga así su mano, puesto que él no permitía que nadie se casase con su hija Penélope a menos que el pretendiente ganara una competición, imitando la acción de Dánao.

Después de ser derrotado y casar a Penélope con Odiseo, Icaro suplica a éste que se quede en Esparta y, cuando él se niega, camina detrás del carro en que se alejaban los recién casados, rogando a su hija Penélope que vuelva. Odiseo, que hasta entonces ha conservado su paciencia, se vuelve a Penélope y le dice: “O bien, vienes a Ítaca por tu libre albedrío, o bien, si prefieres a tu padre, quédate aquí sin mí” La única respuesta de Penélope fue bajarse el velo, es decir, de la misma forma que Sītā emitió un “silencio tan pesado como la tierra”. Icaro, comprendiendo que Odiseo tenía derecho a ello, la dejó ir mientras del rostro de ella brotaba una lágrima<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>Cfr. Pausanias, III, 12, 1- 4; 13, 6.

Por otro lado, tras el rapto de Helena, Menelao pide ayuda a su hermano Agamenón para dirigir una flota a Troya y rescatar a su esposa, éste accede solamente si los mensajeros que envía a para exigir la vuelta de Helena y la compensación por la afrenta inferida a Menelao volvían con las manos vacías. Cuando Príamo se niega a tal petición, Menelao envía heraldos a todos los príncipes que habían jurado sobre los trozos sangrientos del caballo, recordándoles que la acción de Paris era una afrenta para toda Grecia<sup>5</sup>.

Agamenón, acompañado por Menelao y Palamedes, se dirige a Ítaca, donde le resulta sumamente difícil convencer a Odiseo de que debía unirse a ellos. Ahora bien, a Odiseo le había advertido un oráculo: “Si vas a Troya, no volverás hasta el vigésimo año, y lo harás solo e indigente”. En consecuencia, simula estar loco, y Agamenón, Menelao y Palamedes lo encuentran con un gorro de fieltro en forma de medio huevo, arando con un asno y un buey uncidos juntos y arrojando sal sobre el hombro mientras caminaba. Cuando finge no reconocer a sus distinguidos huéspedes, Palamedes arranca al niño Telémaco, su hijo, de los brazos de Penélope y lo pone sobre la tierra delante de la yunta que avanzaba. Odiseo se apresura a frenar a los animales para que no maten a su hijo único, con lo que queda demostrada su cordura y se ve obligado a unirse a la expedición<sup>6</sup>.

<sup>5</sup>Cfr. Pausanias III 20, 10-11. Tindareo sacrificó un caballo e hizo jurar a los pretendientes de Helena, colocándolos sobre trozos del caballo. Este juramento consistía en defender a Helena y al que fuese elegido para casarse con ella, si recibieran una ofensa. Después de hacerlos jurar enterró el caballo. El sacrificio del caballo es un ritual muy difundido en el mundo antiguo.

<sup>6</sup>Higinio: loc. cit.; Servio sobre la Eneida de Virgilio II.81.

Contra sus deseos Odiseo, de la misma forma que Eneas y Rāma, debe anteponer su nacionalismo, virtud y honra al amor que siente por su esposa y su pequeño hijo Telémaco; debe abandonar su hogar, pese a la advertencia del oráculo, y cumplir con su compromiso y destino. Su partida traerá a su esposa tristeza, pesadumbre y malestares, provocados con los pretendientes, a los que tiene que soportar por varios años, permaneciendo callada mientras acepta también su destino.

Sin embargo, Penélope, Dido y Creúsa, no son en la literatura grecolatina las únicas mujeres que debe permanecer calladas y aceptar, y padecer, el destino de su esposo. También lo padece Andrómaca ante la decisión de Héctor de hacerle frente en combate a Aquiles y morir, dejándola sola con su hijo para sufrir un cruento destino al término de la guerra de Troya.

Es tan frecuente este comportamiento que resulta ser alabado y sobresaliente en el mundo antiguo, así Penélope es laureada y reconocida como virtuosa por Agamenón y los héroes que le acompañan en el inframundo, debido a su “prudencia”, silencio y fidelidad hacía su esposo.

“Y entonces le dijo el alma del hijo de Atreo [Anfimedonte]: // Dichoso el hijo de Laertes, habilidoso Odiseo, // Pues, en verdad, con magna virtud adquiriste una esposa. // ¡Qué buenas entrañas tenía la callada Penélope, // la hija de Icarío! ¡Qué bien guardaba en su mente a Odiseo, // su legítimo esposo! Por eso, no ha de extinguirse la fama // de su virtud, jamás, y entre terrestres un canto

amable // crearan los inmortales por la prudente Penélope”<sup>7</sup>.

## REFLEXIÓN FINAL

Las canciones y poemas expresados por voces femeninas dejan varias reflexiones. En primer lugar, es necesario reconocer que los clásicos, muchas veces hechos por voces masculinas pueden ser completamente diferentes de los femeninos, lo cual no debe producir ningún juicio de valor, ya que en la literatura el tema no determina la calidad de una obra, sino la forma, es decir, cómo se presenta el tema: estructura, recursos literarios, figuras de dicción, tropos literarios. En segundo lugar, es menester entender que la tradición literaria que ha pretendido establecer una sola lectura y un solo significado de las obras clásicas no sólo limita la pluralidad de pensamientos, sino que además fomenta el esencialismo y el universalismo que paulatinamente ha ido desarticulándose. Regresar a las viejas prácticas resultaría un retroceso en todos los sentidos, puesto que las voces que por mucho tiempo han sido silenciadas siempre tiene algo que contar desde un ángulo contrario del tradicional, el cual permite desafiar la autoridad que se ha impuesto como legítima. Finalmente, debemos reconocer que los modelos que se han colocado como los ideales a seguir también deben ser desafiados en aras de no seguir reproduciendo aquellos constructos que conciben a los individuos como ya dados. Si consideramos estas reflexiones, entonces las diversas lecturas del Rāmāyaṇa, la Eneida, la Odisea y demás clásicos, no sólo nos parecerán adecuadas sino necesarias,

de modo que, las reinterpretaciones hechas por otras voces parecen como un rayo de luz al final del túnel.

---

<sup>7</sup>Homero, Od. XXIV, 191-200.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calvino, Italo. 2015. *Por qué leer los clásicos*. Traducido por Juan José Utrilla. Madrid: Siruela. Biblioteca Calvino.

Dev Sen, Nabaneeta. 1997. Rewriting the Ramayana: Chandrabati and Molla. *India International Centre Quarterly* 24, (2/3): 163-77.

Eco, Umberto. 2017. Sobre algunas funciones de la literatura. En Eco, Umberto. *Sobre literatura*, traducido por Helena Lozano Miralles, 9-23. Ciudad de México: Penguin Random House.

Figueroa, Óscar. 2017. “*La locura de Rāma. Rāmāyaṇa 3. 57-61*”. Estudios de Asia y África 52, núm. 1: 141-61.

Highet, Gilbert. 2018. *La tradición clásica. Influencias griegas y romanas en la literatura occidental I*. Traducido por Antonio Alatorre. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Hindery, Roderick. 1976. “Hindu Ethics in the Rāmāyaṇa”. *The Journal of Religious Ethics*, 4, núm. 2: 287-322.

Homero. 2014. *La Odisea. Traducción de Pedro Tapia Zúñiga*; BIBLIOTECA SCRIPTORUM GRAECORUM ET

ROMANORUM MEXICANA, UNAM, Ciudad de México.

Kishwar, Madhu. 1997. "Yes to Sita, No to Rama! The Continuing Popularity of Sita in India". *Manushi*, núm. 98 (enero-febrero): 20-31.

Pausanias. 1994. ***Descripción de Grecia***, libros III-VI, ed. Biblioteca Clásica Gredos, Introducción, traducción y notas de María Cruz Herrero, Madrid.

Reyes, Alfonso. 2015. ***Obras completas de Alfonso Reyes. XVI. Religión Griega y Mitología Griega***. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Richman, Paula. 1991. ***Many Rāmāyaṇas: The Diversity of a Narrative Tradition in South Asia***. Berkeley and California: University of California Press.

# SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIO DE TLRIID II

## RESUMEN

Las acciones que integran el proceso de evaluación y seguimiento a los Programas de Estudio, que se comenzaron a aplicar en el ciclo escolar 2016-2017, forman parte de las iniciativas que en materia curricular ha emprendido el Colegio de Ciencias y Humanidades. En esta idea, las líneas siguientes marcan una revisión general de ese proceso de evaluación y seguimiento a los Programas de Estudio de TLRIID II, reflexiones que surgen del Curso-Taller Resultados del Seguimiento y Evaluación del Programa de Estudio Vigente de la asignatura de TLRIID II en enero de 2023.

**E**l proceso de Actualización del Plan y los Programas de Estudio del Colegio de Ciencias y Humanidades, inició en diciembre de 2011 con la publicación del Diagnóstico Institucional. Dicho proceso está diseñado sobre la base de los planes de trabajo de Rectoría y de la Dirección General del Colegio, así como de la Legislación Universitaria.

En el Programa de Trabajo para la UNAM 2011-2015, del Rector de la UNAM, José Narro Robles, se consideran dieciséis líneas rectoras para fomentar el impulso de la superación institucional. La Línea Rectora 2 hace referencia al Colegio ya que se plantea:

*Prof. Alfredo Enríquez Gutiérrez*

“Fortalecer el bachillerato de la UNAM y su articulación con los otros niveles de estudio, lo que demandará el incremento de la eficiencia terminal, la mejoría de la calidad de los egresados, la actualización de los planes y programas de estudio, la formación de profesores y la puesta en práctica de un sistema integral de planeación, supervisión y evaluación de los programas” (Narro, 2011).

Asimismo, la Dirección General del CCH en el Plan General de Desarrollo (CCH, 2010), Eje II Reforma y el fortalecimiento de la docencia, y en el Plan de Trabajo 2011- 2012 (CCH, 2011), Eje 2, planeó impulsar una política de mejora y renovación del Modelo Educativo para fortalecer el aprendizaje de los alumnos y la labor docente.

Por su parte, el marco normativo de esta actualización está sustentado en la Legislación Universitaria, concretamente en el Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio (UNAM, 2003) y en el Marco Institucional de Docencia de la UNAM. Ambos instrumentos marcan las pautas, los mecanismos y los procedimientos para llevar a cabo este proceso.

Cabe señalar que el Consejo Técnico del CCH es la instancia facultada para aprobar,

tanto los mecanismos de participación de la comunidad del Colegio, como el tipo y la forma de Actualización del Plan y los Programas de Estudio.

En este contexto, es a partir de la puesta en marcha de los Programas de Estudio Actualizados en el 2016, que se han realizado diversos esfuerzos por parte del Colegio en cuanto a la evaluación y seguimiento de su aplicación en las aulas. Para llevar a cabo esta labor, desde la Dirección General del CCH se han creado y coordinado diversos grupos de trabajo institucionales llamados Seminarios Centrales para la Instrumentación, Aplicación, Seguimiento y Evaluación de los Programas de Estudio en cada asignatura.

El trabajo de estos Seminarios Centrales se ha complementado de manera institucional, entre otras acciones, retomar los programas de estudio, con el propósito de reflexionar sobre ellos, ponerlos en práctica y hacer propuestas para actualizarlos; considerando que lo más importante es mejorar la docencia y la calidad de los aprendizajes de los alumnos; son un espacio colegiado donde se elaboran materiales didácticos, se hacen propuestas para la formación de profesores y se abordan diversas temáticas sobre la investigación educativa, incluyendo la impartición de cursos en los periodos intersemestral e interanual con el objetivo de implementar los programas de estudio.

En esta línea, para dar continuidad, se dio el Curso-Taller Resultados del Seguimiento y Evaluación del Programa de Estudio Vigente de la asignatura de TLRIID II en

enero de 2023 para recoger las experiencias, propuestas, conclusiones y comentarios de los profesores que la imparten.

A continuación se enumeran varias conclusiones que parten de las respuestas y opiniones dadas por los profesores del CCH en el curso mencionado y el análisis realizado por el Seminario central para el Seguimiento y Evaluación del Programa de Estudio del TLRIID II en los años 2019-2020, 2020-2021.

### **Reflexiones vertidas por los participantes del curso:**

1. El post confinamiento ha traído comportamientos particulares en los alumnos (ansiedad, depresión, deseo de socializar o aislamiento total) por lo cual es importante que el maestro esté preparado para responder ante tales comportamientos.
2. El nivel académico con el que han ingresado los alumnos de esta generación es muy bajo, por lo que se ha tenido que invertir horas en la nivelación de los conocimientos previos para poder cubrir el programa. Consecuencia de ello es que el tiempo no ha sido suficiente para abarcar las cuatro unidades. En este tenor, se ha sugerido el “juntar” la última unidad del TLRIID I cuya temática y producto roza con la de la cuarta unidad del TLRIID II para condensar en una sola unidad el logro de los aprendizajes.
3. El docente se enfrenta a la brecha digital en la que los alumnos usan herramientas y programas como el Chat GPT que el profesor

- puede desconocer. Ante ello es importante darlo a conocer y como comunidad docente tomar una postura ante dicha situación. Esto conlleva a replantearse sobre el papel del docente en esta nueva realidad en la que la inteligencia artificial tiende a sustituir a lo humano.
4. Si bien se ha hecho una costumbre la citación APA, no se dice en la carta descriptiva que debe ser esa precisamente la que se trabaje en clase. El programa propone diversos estilos como el APA, entre otros, nuestra experiencia como docentes de la UNAM sabemos que cualquier trabajo para publicar, concursar o investigar debe entregarse en este formato.
  5. Considerar nuevas formas de acercamiento a manifestaciones culturales (transmedia). Nuestros alumnos ya tienen otra disposición y necesidad en donde recae la posibilidad de ajustar temáticas y aprendizajes mediados por este nuevo entorno.
  6. Repensar cómo evaluar las actitudes y los valores.
  7. Aprovechar los recursos tecnológicos como el teléfono móvil en las clases siempre con una finalidad que coadyuve al logro de los aprendizajes.
  8. Replantearse la manera de trabajar el esquema de la enunciación (situación comunicativa) para que no sea reiterativo y que el alumno le encuentre un significado pleno en su elaboración.
  9. Considerar temáticas transversales como Género, Cuidado del medio ambiente con los que se pueden abordar tanto contenidos conceptuales, como actitudinales y valores.
  10. En la segunda unidad equilibrar los contenidos teóricos del poema lírico con relación al goce estético que implica su lectura.
  11. Considerar fuentes que se encuentren en la biblioteca del plantel o en diversos repositorios físicos o digitales.
  12. Actualizar los programas de estudio considerando de manera clara y concreta el Modelo Educativo del Colegio y los documentos institucionales que sustentan la materia del TLRIID.
  13. Es imperativo el que se considere el enfoque didáctico disciplinario que será la columna vertebral del TLRIID. Por lo pronto hay que conocer las fuentes primarias del Enfoque comunicativo y su actualización.
  14. Homologar términos y teorías para que haya una continuidad a lo largo de los cuatro semestres que conforman el TLRIID, que vaya de lo simple a lo complejo.
  15. Rescatar el proceso de investigación como eje rector del Colegio desde el primer semestre.
  16. Hacer una reestructuración profunda en lo que concierne a lo que se denomina “estrategias didácticas”.



17. En cuanto a evaluación, considerar la evaluación diagnóstica, los conocimientos previos, la autoevaluación, la coevaluación para que el alumno llegue aprenda a autorregular su aprendizaje.
18. Actualizar el Portal Académico y considerar otros recursos digitales.
19. Confiamos en que estas reflexiones lleguen a buen puerto en cuanto a su materialización dentro de la actualización siguiente del programa de TLRIID del Colegio de Ciencias y Humanidades.
20. Actividades como esta son necesarias para comprender cómo puede darse y cómo se ha llevado a cabo la revisión de los programas de estudio de la asignatura.
21. Después de la experiencia vivida por el Covid19 los profesores nos hemos percatado de una nueva sensibilización, alfabetización digital y sería imposible regresar a impartir nuestras clases como hace casi tres años, como si nada de la pandemia nos hubiese afectado.
22. Es necesario unificar tanto conceptos como los aprendizajes, darles un seguimiento o continuidad de acuerdo a niveles cognoscitivos para que el alumno no se estanque solo en un nivel diferenciador entre conceptos sino que los aplique.
23. Necesario que se aclaren los propósitos y características de ciertos tipos de texto, por ejemplo la paráfrasis en el tema de la poesía, el artículo expositivo y ensayo, además de otorgarle mejor coherencia en el seguimiento de éstos a través de un mejor ordenamiento de las unidades.
24. Es importante que los alumnos se hagan productores textuales, de esa forma sus ideas toman mayor fuerza, pues es uno de los propósitos del enfoque comunicativo, que se ponga en práctica las cuatro habilidades con apoyo de la competencia lingüística dentro de un marco constructivista actual.
25. Respecto al orden de las unidades en TLRIID II, sería pertinente colocar en primera instancia la Unidad 2 de poesía, y la Unidad 1, anuncio publicitario, cambiarla a la segunda unidad, con la idea de que haya congruencia con el aprendizaje de las figuras retóricas.
26. Homologar conceptos y términos para lograr los aprendizajes de acuerdo con las temáticas.
27. La necesidad de la participación interdisciplinaria y el trabajo colaborativo entre docentes, de manera que se compartan estrategias, materiales y repositorios para llevar esta labor en conjunto.
28. El desarrollo de la oralidad es poco atendida en el programa de TLRIID II:
29. Las materias de TLRIID apoyan durante su proceso en todas las asignaturas del programa, la cual permite que los estudiantes puedan hacer trabajos académicos con el rigor que los procesos de investigación requieren, así como comprender diferentes tipos de textos académicos, a la vez que sean capaces de trasladar sus reflexiones

y críticas a diversos productos textuales, mismos que deben favorecer el perfil de egreso del Colegio.

30. Dentro del enfoque comunicativo las explicaciones gramaticales no pueden estar limitadas a la oración, sino que tienen que tomar como referencia el texto como unidad de comunicación completa. Saber cómo construir e interpretar textos, no sólo con corrección, sino también con coherencia, cohesión y propiedad, requiere un conocimiento de muchos aspectos gramaticales relacionados con dichas propiedades.

31. El conocimiento de la gramática nos aporta el conocimiento de las reglas que favorecen y regulan nuestros intercambios verbales, orales y escritos.

32. El conocimiento gramatical de una lengua favorece el proceso de adquisición de otras, como es el caso de la materia de Inglés en el CCH, donde sí se enseña gramática.

33. Es complicado hacer reactivos de acuerdo con la tabla de especificaciones del CAD (Examen Diagnóstico), considerando que hay huecos cognitivos e inconsistencias conceptuales que se encuentran en el programa.

34. La importancia de abordar el anuncio publicitario estriba en que se introducen elementos para abordar la representación teatral y la caricatura política, pero no se aprecia una valoración sobre la importancia de la publicidad en el contexto social y

cultural, ni enfatiza la importancia del enfoque comunicativo para el análisis respectivo, ni explica el referente teórico conceptual para abordar esta unidad.

35. En la presentación de las unidades, se explicita la manera de evaluar procesos y no productos, se encontró que en la mayoría de ellas no se anota algún aspecto evaluativo; ni de los productos, ni de los procesos.

36. En cada una de las cuatro unidades de esta asignatura no se explicitan referentes teóricos-conceptuales para abordar cada unidad temática.

37. Se encontró que existen casos en los que las estrategias didácticas propuestas no están enfocadas al logro de cada uno de los aprendizajes propuestos.

38. Existen algunas actividades que no hacen referencia a los aprendizajes y algunos de éstos no son contemplados por las estrategias.

En este contexto, y para cerrar estas ideas, la evaluación y seguimiento curricular de nuestros programas de estudio conlleva analizar, describir, comprender y explicar lo que ocurre en los procesos de implementación de los programas educativos, con el propósito de generar opciones de mejora que permitan alcanzar y consolidar la calidad en la formación integral de nuestros estudiantes del Colegio.

Gracias

# GALERÍA DE FOTOS



