



De la imaginación crítica al discurso

Número 6  
Segunda temporada  
Abril 2021  
Proyecto Infocab:  
PB401020

# La importancia de las humanidades en el Colegio



1971-2021



Con textos de:

- Iriana González Mercado • Mariana Mercenario O.
- Gabriela López García • Pablo Jesús Sánchez Sánchez
- Arcelia Lara Covarrubias • Ana Lydia Valdés Moedano
- Miguel Galván Panzi (compilador) • con entrevistas a las profesoras Piedad Solís y Rosa Villavicencio





De la imaginación crítica al discurso

*Delfos. De la imaginación crítica al discurso.*  
Segunda temporada



Delfos. *De la imaginación crítica al discurso.*  
Segunda temporada

Joel Hernández Otañez  
**Director**

Paola María del Consuelo Cruz Sánchez  
**Coordinación editorial y redacción**

Miguel Galván Panzi  
**Responsable invitado de Mythos**

Reyna I. Valencia López  
**Dirección de arte**

Cristo Rey Policarpo Martínez  
**Formación y diseño de portada**

Isaac H. Hernández Hernández  
**Diseño de logotipo**

Carlos Cruzado Campos  
Paola María del Consuelo Cruz Sánchez  
Elizabeth Hernández López  
Efraín Refugio Lugo  
Paola Elizabeth de la Concepción Zamora Borge  
**Comité editorial**





© Derechos reservados 2021 Universidad Nacional Autónoma de México.

*Delfos de la imaginación crítica al discurso. Segunda temporada* (Núm. 6, año 3) es una publicación semestral (la presente corresponde al periodo Agosto-noviembre 2020), editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Naucalpan, Calzada de los Remedios 10, Colonia Los Remedios, Naucalpan, Edo. de México, CP 53400, teléfonos 53600324, 53600325, correo electrónico: joelhernandezotanez@yahoo.com.mx.

Editor responsable: Paola María del Consuelo Cruz Sánchez, correo: paolacruz@yahoo.com.mx, Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo: solicitud en trámite, ISSN: 26831619, Certificado de Licitud de Título y Contenido: solicitud en trámite. Impresa por Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades; este número se terminó de imprimir el mes de enero de 2021, con un tiraje de 500 ejemplares, impresión tipo offset, con papel couché de 130 grs. para los interiores y cartulina couché de 250 pts. para los forros. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros y del editor. Se autoriza la producción de los artículos (no así de las imágenes e ilustraciones) con la condición de citar la fuente y se respeten los derechos de autor.

# Índice

**04** Palabras en torno al  
50 aniversario

*Keshava Quintanar Cano*

**06** Presentación  
*Paola María del Consuelo Cruz Sánchez  
y Joel Hernández Otañez*

## ***Dossier***

**17** El TLRIID y su vínculo con la  
noción de humanidades en el  
Colegio  
*Iriana González Mercado*

**27** Menos competencias y  
más humanidades  
*Mariana Mercenario O.*

**37** La impronta  
humanística de la  
Filosofía de la ciencia  
*Gabriela López García*

**47** Línea transversal humanista y  
transdisciplinar.  
Las narrativas en Inglés,  
Comunicación & Talleres  
*Pablo Jesús Sánchez Sánchez*

**59** Las prácticas textuales,  
eje estructurante de la  
formación en  
Humanidades en el CCH  
*Arcelia Lara Covarrubias*

## ***Ariadna o de la perspectiva de género***

**71** Piedad Solís Mendoza,  
pionera del Colegio  
*Ana Lydia Valdés*

**77** Entrevista a la profesora  
Rosa Villavicencio  
*Joel Hernández Otañez*

## ***Mythos o de la narración creativa***

**87** La poesía es un arma  
cargada de pasado,  
presente y futuro:  
poetas de CCH

**88** Presentación  
*Miguel Galván Panzi*

**90** 14/4/20  
*Víctor Bahena*

**92** Poética  
*Benjamín Barajas*  
**Lagarto**  
*Benjamín Barajas*

**94** IV  
*Reyna Barrera*  
**XVIII**  
*Reyna Barrera*

- 95 III  
*Rafael Catana*
- VIII  
*Rafael Catana*
- 97 Berlín  
*Rita García Cerezo*
- 98 El poema más largo  
*Mixitli Frías*
- 99 Nostalgia de los cementerios  
*Miguel Ángel Galván*
- 100 Vals del hipopótamo  
*Miguel Ángel Galván*
- 101 Yo quisiera, Isabel (Glosa)  
*Eduardo García Anaya*
- 103 Labios  
*Miguel Garza De la Huerta*
- 105 Calendario  
*Francisco Guzmán Burgos*
- 107 Salmo 22  
*Arcelia Lara Covarrubias*
- 108 I  
*Guillermo Marín Castillo*
- 109 V  
*Guillermo Marín Castillo*
- 110 Acerca de tu ausencia  
*Édgar Mena*
- 111 Efímero  
*Nancy Mora Canchola*
- 112 No digo: piedra, de la piedra  
*Luis Paniagua*
- 113 El mar es un prisionero  
*Octavio Patiño*
- 114 Coloquio  
*Yamilé Paz Paredes*
- 115 El misterio del contagio  
*Refugio Pereida*
- 116 Sick of Living  
*Arturo Pedroza*
- 117 Mirage  
*Arturo Pedroza*
- 118 Semblanzas

# Palabras en torno al 50 aniversario

Keshava Quintanar Cano  
*Director del Plantel Naucalpan*

El claro azar o las secretas leyes  
que rigen este sueño, mi destino,  
quieren, oh necesaria y dulce patria  
que no sin gloria y sin oprobio abarcas  
[cincuenta] laboriosos años,  
que yo, la gota, hable contigo, el río,  
que yo, el instante, hable contigo, el tiempo,  
y que el íntimo diálogo recurra,  
como es de uso, a los ritos y a la sombra  
que aman los dioses y al pudor del verso.

*Jorge Luis Borges*

6

Desde sus inicios, el Colegio de Ciencias y Humanidades se ha preocupado por la formación integral de sus estudiantes, sobre todo centra sus esfuerzos en una educación que sensibilice a la comunidad estudiantil ante los sucesos de su entorno, así como ante las expresiones artísticas y culturales. Las humanidades forman parte de la esencia del Colegio, sería imposible concebirlo, por ejemplo, sin el estudio de la filosofía o la literatura.

Día a día, nuestros alumnos y alumnas hacen visible el resultado de nuestra labor de formar seres humanos con un pensamiento crítico, pues en las aulas se plantean y resuelven problemas, realizan preguntas, observan su realidad, la cuestionan; asimismo, cuentan con espacios para expresarse,

dar a conocer quiénes son, sus inquietudes y sus pasiones. A través de distintas plataformas publicamos creaciones de alumnos de los distintos semestres que van desde el ámbito literario hasta las artes visuales, lo cual sería imposible si no enfocáramos nuestros esfuerzos al desarrollo de la reflexión, la comunicación, el análisis y el diálogo.

En tiempos pandémicos, se ha vuelto necesaria y urgente una mirada integral de los fenómenos sociales, así como una constante observación de lo que sucede en nuestro interior. En medio de esta crisis, ofrecer una educación humanista permeada del arte, la literatura, la filosofía y los idiomas que contribuya a la necesidad de entender al mundo y comprendernos en él es un regalo invaluable para nuestros estudiantes. Como docentes, saber que somos nosotros quienes contribuimos con un granito de arena a esta mirada profunda encaminada a entender la complejidad del ser humano nos llena de satisfacción, pero también nos da a la tarea de crear y ser parte de espacios que nos permitan reencontrarnos con docentes humanistas, comprometidos con la reflexión y el diálogo, tal como lo es la revista *Delfos. De la imaginación crítica al discurso*.

Por otra parte, es imposible no mencionar que en México existe un constante cuestionamiento acerca de la pertinencia de las humanidades en la Educación Media Superior, prueba de ello es la reforma educativa de 2009, la cual proponía suprimir a la Filosofía de los programas de estudio. En este sentido, continuar con la enseñanza de las humanidades en el bachillerato en tiempos donde se prioriza la vida práctica y se desea suprimir cualquier esbozo de pensamiento crítico es resistir. Es ser fieles a los valores de la Universidad y a la certeza de que ante el mundo de hoy en día uno de nuestros tesoros es la capacidad de reflexionar.

Por último, Miguel Ángel Garrido Gallardo, filólogo y semiólogo español, habla de la importancia de la enseñanza de la literatura en la actualidad, menciona que “la enseñanza obligatoria de la literatura y general: sólo debe tener un fin: formar lectores: ingenieros lectores, vendedores lectores, abogados y médicos y hasta políticos lectores. Y, por su puesto, filólogos lectores”<sup>1</sup>. Si bien, las palabras anteriores sólo se refieren al ámbito de la literatura, también es posible hablar de las humanidades, es necesario entender que su propósito en el bachillerato, una época decisiva

<sup>1</sup> Garrido Gallardo, Miguel Ángel. “Didáctica de la literatura”. Nueva introducción a la Teoría de la Literatura. Madrid: Síntesis, 2004. p. 355

para los alumnos y las alumnas, el cual radica en contribuir a su formación como seres humanos, que sean hombres y mujeres íntegros con la capacidad de cuestionar su alrededor y pensar sobre sí mismos.

Se trata de que nuestros alumnos y alumnas empapen su vida de saber y lo empleen para su crecimiento tanto de manera personal, como en el área profesional que elijan, que se desarrollen como abogados humanistas, médicos humanistas, ingenieros humanistas, políticos humanistas... Asimismo, como decentes se trata de continuar nutriendo nuestro camino profesional, enriquecerlo a través de las experiencias en el aula y a través de estos espacios de lectura, creación y pensamiento.

Así, es un gusto presentar este número de la revista *Delfos. De la imaginación crítica al discurso*, dirigida por el doctor Joel Hernández Otañez, en esta emisión docentes de las áreas histórico-sociales y de los Talleres de Lenguaje y Comunicación nos comparten su mirada entorno a la importancia de las humanidades en el bachillerato.

Sean bienvenidos a este río, a este tiempo, a esta patria de lo humano.

# Presentación

---

Paola María del Consuelo Cruz Sánchez y  
Joel Hernández Otañez

El Colegio de Ciencia y Humanidades cuenta con una tradición educativa de 50 años. A partir de 1971, por iniciativa del entonces rector de la UNAM Pablo González Casanova, el bachillerato universitario se robusteció. Como su propio nombre lo indica, el Colegio se aboca desde entonces, a educar en dos vertientes fundamentales de la comprensión: las llamadas *ciencias de la naturaleza* y las denominadas *ciencias sociales*. Admitiendo que ambas instancias son indispensables en la formación del alumnado; nosotros queremos destacar la importancia de las que hemos mencionado al final, es decir, aquellas que estructuran precisamente a las *humanidades*.

Bajo la satisfacción de pertenecer a este proyecto educativo, el presente número de *Delfos. De la imaginación crítica al discurso*, lleva como título: “La importancia de las humanidades en el Colegio”. Con ello queremos sumarnos a la remembranza de nuestro bachillerato y, así, enfatizar lo indispensables que son las humanidades en la formación de quienes enseñan y aprenden habitualmente en las aulas. La evocación es un replanteamiento propio. Celebrar es pensarse. Esto no es resultado de un gesto espontáneo o intermitente; por el contrario, sabemos que todo humanista entrevé el mundo involucrándose en el escenario de la indagación. Por lo tanto, pensar en la



enseñanza de las humanidades implica una acuciosa exploración; pero también un asentamiento de ideas que nos den más solidez.

En las humanidades todos estamos implicados. El estudiantado, el profesorado, las y los profesionistas, las y los ciudadanos. Esta gran colectividad, por muy abstracta que pueda parecerlo, nos compete. Y lo hace porque nos va definiendo. Definir no es valerse de conceptos cerrados o concluyentes; por el contrario, es priorizar nociones dinámicas que, por tal razón, permiten a cada individuo estar compelido a comprenderse y a realizar su vida. Aunado a la urgencia de fortalecer los lazos comunitarios y sociales que, hoy a nivel mundial, se requieren tanto.

Parecería demagogia, pero no lo es. Hoy las humanidades son más urgentes que nunca. Estamos atravesados por el desconcierto de una pandemia que azota a la humanidad. Nunca habíamos sido tan plenamente conscientes de que somos un “todo” y un “cada uno”. Exigidos por la nebulosa oscuridad del virus SARS-CoV-2, requerimos alumbrarnos mediante el pensamiento, la palabra, el argumento, la reflexión, el análisis y la praxis. Por desgracia no sabemos cómo, cuándo, ni quiénes nos veremos; pero estamos ciertos de que toda existencia es persistencia y, en el ánimo universitario, nuestro espíritu se fortificará.

Nuestro número abre con un escrito de la maestra Iriana González Mercado: “EL TLRIID y su vínculo con la noción de humanidades en el Colegio”. En él refiere a la importancia del TLRIID en la formación humanística del estudiantado. A partir de una contextualización histórica de nuestro Colegio, Iriana ahonda en la prioridad que tiene esta materia para desarrollo intelectual, crítico y reflexivo del alumnado. Se detiene en la “cultura básica”, el “bachillerato universitario”, el “perfil de egreso” (estipulados en el Modelo Educativo del Colegio), para sustentar de qué modo se estructuran con los contenidos y los aprendizajes de esta materia.

Por su parte Mariana Mercenario con su ensayo “Menos competencias y más humanidades”, analiza la relevancia de las humanidades en la educación, en contraposición a la idea pragmática de las competencias. Explora los imaginarios que caracterizan a ciertos alumnos que eligen carrera por influencia social, familiar o, bien, por la hipotética idea de que algunas profesiones les asegura una amplia solvencia económica. Al entrever este fenómeno, Mercenario va evidenciando la permanente tensión entre los

saberes humanísticos y las ideologías que ponderan la eficacia, la producción y la ganancia como fines últimos del estudiante.

Gabriela López García en “La importancia humanística de la filosofía de la ciencia”, reflexiona sobre la importancia que tiene el saber filosófico en el universo de lo científico. Mediante esta exploración va incentivando que las áreas del conocimiento no necesariamente se contraponen o rivalizan, sino que, por el contrario, hallan su consumación en los vínculos conceptuales. Mediante preguntas que han acompañado al ser humano y, en particular a la filosofía, establece los criterios epistémicos que a la filosofía de la ciencia le caracterizan y, por tanto, contribuyen a la formación humanística de quien la estudia.

En “Línea transversal humanista y transdisciplinar”, Pablo Sánchez Sánchez plantea las disyuntivas que pueden presentarse en la educación, cuando se vive en una sociedad tendiente a fortalecer el capital y no el conocimiento. Incluso, aludiendo al egoísmo que caracteriza a las prácticas actuales de la modernidad; el humanismo aparece como una referencia

transversal que bien puede contrarrestar las visiones individualistas. Este humanismo puede ser estructurado mediante las narrativas personales que crean conciencia de sus propios discursos. Lenguaje, autorreflexión y humanismo, confluyen en este trabajo.

Por su parte, Arcelia Lara en “Las prácticas textuales, eje estructurante en la formación en humanidades en el CCH”, especifica la propia historicidad del concepto de “humanidades” (diferenciándolo, incluso, del humanismo como elemento subyacente de los textos grecolatinos). Su ensayo transita por autores, épocas y tendencias, que han dado una dimensión más precisa a esta noción. El trabajo de explorar antecedentes es, como lo expone Lara Covarrubias, con miras a discurrir sobre la importancia de las humanidades en nuestro Colegio.

El presente número incorpora, en su sección *Ariadna o de la perspectiva de género*, una semblanza biográfica de la profesora fundadora del Colegio: Piedad Solís, realizada por la maestra Ana Lydia Valdés. Allí se explora parte de las experiencias y vivencias de la académica decana que, sin duda, han forjado la historia de nuestro bachillerato y, por ende, su fortalecimiento educativo. La mirada de quien realiza el escrito y, ob-

viamente, la perspectiva de la homenajeada, permiten una lectura intimista y alentadora para la educación. Como un juego de resonancias y para beneplácito del lector, las ideas de Piedad son evocadas por Ana Lidia con profunda sororidad.

La sección de *Ariadna* concluye con una entrevista a la maestra Rosa Villavicencio, con la finalidad de explorar qué significa la trayectoria de una docente alentada por las humanidades y, además, por el compromiso educativo. Narrar, describir, explicar y sintetizar, cobran tangibilidad en las ideas expuestas por Villavicencio. Saber lo que han vivido nuestros colegas es parte nodal de lo que significa el Colegio. El asomo al pensamiento del otro es también una aproximación a lo vivencial.

Finalmente, *Delfos* cierra en su sección *Mythos* con una compilación de poemas de la autoría de docentes de nuestro Colegio, trabajo que estuvo a cargo del maestro Miguel Galván Panzi.

En suma, pregonar el 50 aniversario del Colegio nos enorgullece. Este número está dedicado a nuestros amigos, amigas, compañeras, compañeros universitarios, que son universo pleno. En paz descansen.



*CCH Naucalpan,*  
Foto: Fernando Gallo (2021)



# El TLRIID y su vínculo con la noción de humanidades en el Colegio

✦ Iriana González Mercado

*La escritura debe convertirse en una práctica cotidiana en el Colegio*

**[Ensayo]** El artículo que desarrollo a lo largo de estas páginas intenta explorar el papel del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) como materia fundamental en el ámbito humanístico en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Específicamente, me centro en la importancia de la escritura académica, como una de las habilidades fundamentales que promueve el TLRIID. Para cumplir este propósito, el artículo se divide en tres apartados generales: i) la parte contextual que nos permite acercarnos al surgimiento del CCH como una nueva opción educativa que se enfoca al estudio de las ciencias y las humanidades, ii) la exploración

**Sobre los Programas TLRIID IV**

**Tema:**  
Plan de lectura

**Aprendizaje:**  
“Diseña un plan de lectura de obras narrativas, poéticas, teatrales y ensayísticas, mediante el establecimiento de vínculos temáticos, para la indagación de un asunto de interés desde diferentes expresiones literarias”.

**CCH (2016):**  
*Programa de Estudios del Área de Talleres del Lenguaje y Comunicación.*  
México: Autor. p. 72.

del TLRIID y su vínculo con la noción de humanidades en el Colegio y, por último, *iii*) algunas consideraciones finales para reflexionar acerca de los retos de una enseñanza humanística en el Colegio.

## i) El contexto

El 26 de enero de 1971, el Consejo Universitario aprobó la creación del CCH, proyecto que marcaría, en definitiva, la transformación histórica en la vida educativa del país. El surgimiento de esta institución formativa representó una respuesta oportuna a las circunstancias históricas que se vivían en esos momentos, no sólo en el ámbito de la educación, sino en el político, económico y social que motivaron notablemente la consolidación del Colegio (Vivanco, 2005: 88). Así, el CCH se promovía como una opción distinta, no sólo en sus métodos pedagógicos, sino en su estructura misma, dotándolo de ciertas diferencias importantes del resto de las instancias educativas que ya existían en ese entonces, dicha distinción se centra, básicamente, en los siguientes aspectos publicados en la *Gaceta amarilla*, el 1 de febrero de 1971 (UNAM, 1971: 91).

Desde la concepción inicial del Plan de Estudios del Colegio, se piensa en un Modelo Educativo representado por tres rasgos

distintivos: un bachillerato universitario, de cultura básica y en el que el alumnado es sujeto de la cultura. El Colegio es un **bachillerato universitario** porque comparte con la universidad el compromiso de formar estudiantes bajo un carácter crítico de la realidad; además de considerarse propedéutico para el ingreso a la educación superior.

Por otra parte, el Colegio fue concebido con la finalidad de que el alumnado se forme en una *cultura básica*, pero ¿qué debemos entender por “cultura básica”? La profesora Araceli Llaguno Ledesma, en su artículo “El Colegio de Ciencias y Humanidades como un bachillerato de cultura básica y universitaria”, menciona que “cultura es un conjunto de formas de ser, de conductas o comportamientos, de valores y principios comunes a un grupo humano” (2005: 158). A su vez, el término “básica” se refiere a la selección de los contenidos curriculares necesarios para generar una educación de calidad (158).

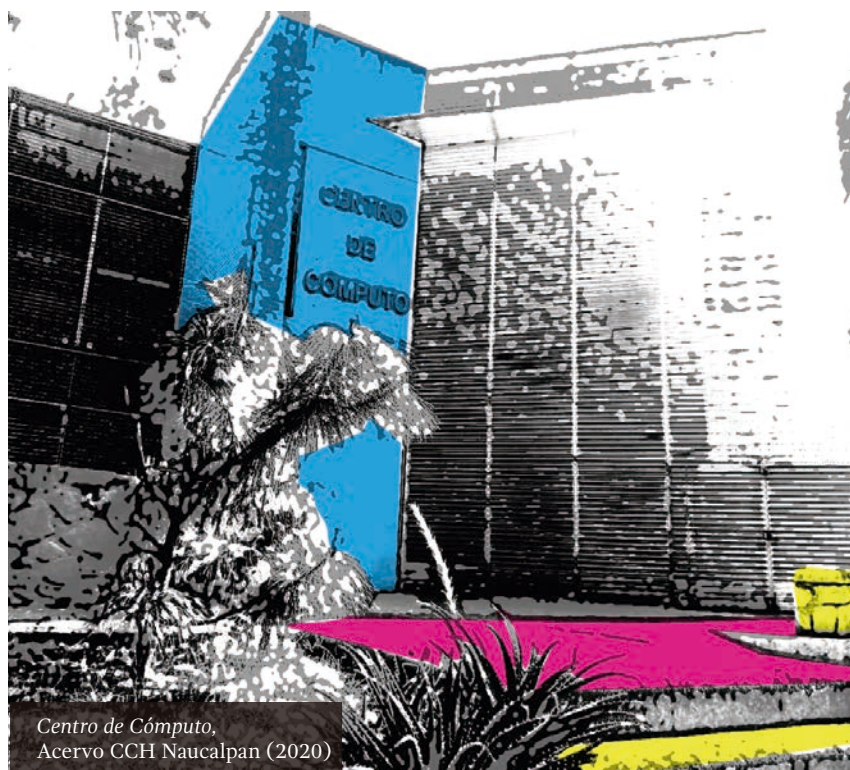
Uniendo estas dos expresiones, tenemos que *cultura básica* describe una enseñanza basada en saberes específicos y concretos que posibilitan y capacitan a los alumnos en el desarrollo de habilidades que faciliten la formación de aspectos como: una competencia comunicativa, habilidades para adquirir informa-



ción con fundamento, formular y resolver problemas, así como la capacidad reflexiva y crítica ante diversos acontecimientos, bajo el principio de la interdisciplina; es decir, a través del estudio del método científico experimental, el método histórico social, las matemáticas, el lenguaje y la comunicación. Hablar del CCH implica reconocer dos campos de formación para los alumnos: las ciencias y las humanidades.

El término humanidades es diverso y se ha transformado con la sociedad misma, quizá ello es lo que ha propiciado un

debate inacabado que enfrentan las ciencias y las humanidades. Desde la concepción primigenia del Colegio, esta confrontación ha trascendido, más bien, ambos rubros se entienden a partir de un vínculo que motiva una formación interdisciplinaria; ya que, nadie negaría que estas dos áreas persiguen el propósito de comprender mejor el mundo que nos rodea. En este sentido, me gustaría rescatar la concepción que Roberto Gutiérrez Laboy (2013) desarrolla en su artículo “Hacia un enfoque filosófico-científico de la vida: bioética,



Centro de Cómputo,  
Acervo CCH Naucalpan (2020)

ciencias y humanidades”. Para este investigador hay dos maneras de acercarse a las humanidades, la primera se centra en el conjunto de disciplinas como la historia, las artes, la literatura, la filosofía, las religiones, y los idiomas desde su propia individualidad epistemológica. La segunda, coincide más con la propuesta educativa del CCH, de modo que, ese conjunto de materias antes señaladas se concibe de manera integral, por ello, se enmarca el carácter *inter, multi y transdisciplinario* de las humanidades, cuyo diálogo coincide en la reflexión del ser humano y el mundo que nos rodea.

20 Así, en el Colegio se busca formar al estudiante no sólo desde el enfoque científico de sus disciplinas, sino desde la perspectiva de las humanidades que, en conjunto, velen por un estudiante crítico, autónomo, con valores cívicos y humanos, propósito que confluye con los principios filosóficos del CCH: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*.

## ii) El TLRIID y su vínculo con la noción de humanidades en el Colegio

La exploración del concepto de humanidades es diversa, pluralidad que permite resignificar mejor la noción de una educación humanística para los y las alumnas:

La palabra humanidades proviene del latín *humanitas*, que significa “humanidad”. Aunque no existe una definición única, en términos generales las humanidades se conforman por el conjunto de disciplinas centradas en el estudio de la expresión y de la experiencia humanas, cuya finalidad es brindar los lineamientos humanísticos para el mejor ser, es decir, transformar el mundo en un lugar más humano (Guerra, en Díaz Rivera, 2012: 18-19).

En líneas anteriores se destacó la idea de que en el Colegio se consideraron las ciencias y las humanidades como los dos pilares fundamentales en la formación de los alumnos, a partir de áreas de conocimiento como las ciencias experimentales, las ciencias sociales, las matemáticas, el lenguaje y la comunicación. Estas dos últimas disciplinas de carácter humanístico están insertas en el Plan de Estudios vigente de la asignatura del TLRIID que se estudia en los cuatro primeros semestres.

El TLRIID realiza importantes aportaciones al perfil de egreso de los alumnos en cuanto a conocimientos, habilidades, valores y actitudes que, en conjunto, deben colaborar en la formación de la

Competencia Comunicativa de los adolescentes. En el Programa de Estudios se advierte en la necesidad de superar el modelo prescriptivo para la enseñanza de la lengua, impuesto especialmente por la lingüística tradicional; en contraste:

[...] se deben adquirir herramientas para comprender información, llevar a cabo procesos sistemáticos de lectura y escritura, distinguir entre géneros y tipos textuales, identificar las funciones de los actores de la comunicación, así como el reconocimiento de los valores y las representaciones culturales (CCH, 2016: 9).

La propuesta teórica que encamina la enseñanza de la lengua en el Colegio es el Enfoque Comunicativo. Dicha perspectiva hace énfasis en la noción del uso de la lengua y no sólo de la norma gramatical como único referente, fundamento que pone de manifiesto la importancia de las interrelaciones sociales y la comunicación entre los sujetos para establecer significados dentro de su contexto. Hablamos de la Competencia Comunicativa de los estudiantes, una competencia que no sólo les permita *hablar, escuchar, leer y escribir*, para cumplir un aprendizaje académico, sino para responder a necesidades de un contexto social que los define como sujetos activos en una comunidad.

21

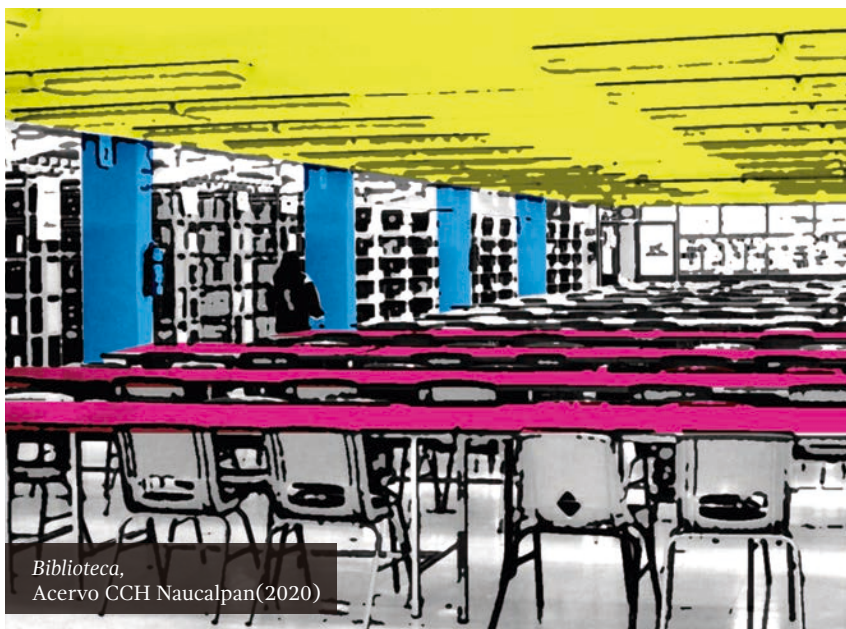


Edificio de Audiovisuales,  
Acervo CCH Naucalpan

Para abordar este segundo punto, y por motivos de espacio, quiero referirme concretamente a la escritura –y su acto de escribir– como una actividad fundamental que potencia el desarrollo de habilidades transversales que los alumnos del CCH requieren para consolidar su perfil de egreso. Por supuesto, la escritura académica aquí ocupa un lugar importante, pero, me interesa enfocarme a la escritura como una actividad *humana* que permite consolidar un sujeto, crítico, creativo y autónomo en diversos procesos comunicativos y sociales necesarios para construir ciudadanía. Bajo este contexto, valdría preguntarnos ¿cuál es el papel que juegan las humanida-

des en la escritura universitaria? Trataré de aproximarme a algunas posibles respuestas.

La actividad discursiva en la Universidad es un tema que cada vez adquiere nuevas dimensiones de estudio que han propiciado reflexiones significativas acerca del qué, cómo y para qué enseñar y aprender diferentes manifestaciones textuales. En este sentido, son importantes las aportaciones académicas que fundamentan la enseñanza de la lengua a partir del *enfoque comunicativo*, pero, hoy más que nunca, también se rescata la *función epistémica* del lenguaje en los procesos de lectura y escritura para la construcción de ciudadanía.



Biblioteca,  
Acervo CCH Naucalpan(2020)



Dicho planteamiento es valioso porque la experiencia muestra, incluso en el CCH en donde el enfoque disciplinar es claro, que prevalece una concepción muy práctica de la lectura y la escritura; es decir, se aprende ejercitando una a una las tareas para construir discursos que funcionen en diversas situaciones de comunicación; lo cual no es equívoco, al contrario, un alumno aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo, eso es lógico. La acotación se hace en el sentido que plantean González y Salazar-Sierra (2015) cuando refieren que se privilegia la enseñanza de los atributos formales del texto, practicando múltiples tareas de escrituración descontextualizadas, enfocadas principalmente en el producto final, resultado de la imitación de modelos textuales, sin valorar el desarrollo de los procesos de construcción de ideas y conocimientos que otorgan sentido a lo que se lee y se escribe. Al respecto, basta observar el diseño de las unidades temáticas del nuevo Programa de Estudios del TLRIID II: en cada una de ellas se propone un género para leer y otro distinto –quizá de menos complejidad– para ejercitar la escritura, situación que nos invita a pensar en ¿qué se lee? ¿cómo se lee? ¿para qué se lee?

La escritura es una práctica diaria en la escuela y constituye uno de los principales peldaños

de la *competencia comunicativa*<sup>1</sup>. En efecto, en el ámbito académico se escribe con mucha frecuencia. Como se apunta en el Programa de Estudios, la escritura es un encargo en prácticamente todas las asignaturas del mapa curricular del CCH. El profesor tiene como evidencia del aprendizaje escritos de toda índole, llámese “resúmenes, reseñas, comentarios, reportes de lectura, trabajos de investigación”, por citar algunos ejemplos (CCH, 2016: 9). Pero, si la lectoescritura se valora sólo en función del producto final: ¿en dónde quedan los procesos de construcción, las interacciones con los demás y las experiencias de convivencia y participación? ¿de qué manera se manifiesta la potencialidad epistémica de la lectura y la escritura como instrumentos para el ejercicio de una ciudadanía crítica?

Si retomamos la idea inicial de que de Yolanda Guerra acerca de que la función de las humanidades es brindar los lineamientos humanísticos para el mejor *ser*, es decir, transformar el mundo en un lugar más humano, me parece que deberían replantearse el enfoque del Plan de Estudios del TLRIID en cuanto a la manera de concebir y enseñar a escribir, dado que, no se trata de capacitar al alumno para producir textos para contextos diversos, sino recuperar las

experiencias cotidianas de los alumnos; es decir, un proceso de escritura bajo una formación humanística implica, necesariamente pensar en el *otro*, quizá es en este vacío teórico y conceptual de donde surgen las dificultades de la escritura y de la lectura en los estudiantes (Torres Perdigón, 2016).

En las actividades de lectura y escritura en el ámbito académico es cada vez más recurrente el empleo de textos expositivos, sin embargo, la inquietud de muchos especialistas radica en la complejidad que los alumnos muestran para redactar de manera coherente este tipo de escritos. La tesis compartida se centra en la funcionalidad que se le ha otorgado a la escritura como medio para producir evidencias del aprendizaje en el aula, sin contemplar procesos de construcción del pensamiento y de investigación que dirijan la creación de conocimientos propios. Evidentemente, la escritura académica está mediada por condiciones pedagógicas que en la mayoría de los casos imponen el qué, cómo y para qué escribir, sin contemplar el enfoque didáctico y disciplinar que orienta la enseñanza y el aprendizaje de la lengua desde lo humanístico (Carlino, 2004; Solé y Mateos, 2009; Castelló y Camps, 2013).

El adeudo al anterior planteamiento se centra en el reconocimiento de las prácticas de lectura y escritura como andamios para estructurar el pensamiento y lograr competencias discursivas necesarias para el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable (Serrano, 2014). En el ejercicio de la escritura en el aula falta enfatizar los aspectos actitudinales y éticos necesarios que contribuyan en la construcción de una ciudadanía con valores individuales y sociales. El papel que han de jugar los procesos educativos recae necesariamente en la vida cívica.

Al respecto, Paula Carlino plantea que se debe tener en cuenta que “la escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no sólo sirve para registrar información y comunicarla a otros, sino que puede ser un instrumento para acrecentar, revisar y transformar el propio saber” (Citada en González y Salazar-Sierra 2015: 144). Juan Antonio Núñez se suma a esta idea, considerando, además, que “escribir es tomar continuamente decisiones y, por lo tanto, reflexionar; y es a través de este proceso de reflexión como la escritura contribuye al aprendizaje” (Núñez, 2015: 18). Pero, a un aprendizaje que retome el valor de la escritura y de la lectura como campos fundamentales de las humanidades.

### iii) Consideraciones finales

Leer y escribir desde la mirada de las humanidades consiste en dotar a los alumnos de herramientas para conocer e interpretar su realidad, a partir de una lectura crítica que le ayude a conocer conceptos y definiciones, pero también a generar sus propias ideas para nombrar una complejidad social: “la situación de suma violencia que se vive actual-

mente en el país se podría revertir gracias a una educación que, además de dotar de conocimientos y técnicas a nuestros estudiantes, también les brinde valores que les permitan un mejor desarrollo social. Valores como tolerancia, respeto, dignidad, solidaridad, que modelen a los ciudadanos responsables desde las instituciones escolares” (Portal Académico CCH, 2019).



*Pasillos,*  
Acervo CCH Naucalpan

Leer y escribir son actividades ineludibles en los entornos escolares. En efecto, en el ámbito académico se lee y se escribe con mucha frecuencia. La enseñanza de la lengua, en prácticamente todos los niveles educativos, se encuentra inmersa en una cultura académica y pedagógica que, en la mayoría de los casos, determinan el qué, cómo y para qué leer y escribir. Un enfoque más humanístico de la enseñanza de la lengua en general debería insertar al joven “en una red de relaciones sociales que le permitan actuar y ser parte activa de una colectividad, integrarse en ella y proceder como participante de un tejido social y cultural” (Serrano, 2014: 117).

Por supuesto, mucho se ha avanzado en este tema: se rompió con el modelo convencionalista de sistemas y reglas gramaticales como las máximas del aprendizaje, en cambio, se otorgó un sentido más amplio a la lengua que puso a profesores y alumnos frente a un universo lingüístico definido socialmente. Hoy es necesario hablar de otro tipo de competencias que contribuyan a la estrictamente comunicativa, dada la diversidad de sistemas simbólicos que se aprecian en la sociedad contemporánea.

Se afianza la idea que el *enfoque comunicativo* es la pro-

puesta disciplinar que mejor responde a las necesidades de la enseñanza de la lengua en el bachillerato del CCH, pero también se sugiere contemplar la función humanística de la escritura para reflexionar en los procesos de construcción del conocimiento que involucren el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable por parte de los alumnos. El Colegio apuesta por una educación que, además de dotar de conceptos y habilidades a nuestros estudiantes, les otorgue valores para un mejor desempeño social. El respeto, la tolerancia, la justicia, la igualdad y la solidaridad pueden abonar en revertir muchos de los problemas que enfrenta la juventud en nuestro país, actitudes que indiscutiblemente deben fomentarse desde los haceres escolares.

## Notas

1 Para precisar la idea, la escritura es una práctica diaria en la sociedad, de ahí el interés de proponer una visión epistémica, de acuerdo al enfoque sociocultural, el cual critica que en la escuela se enseña a leer y a escribir para la escuela y no para la vida o para las funciones sociales, no para ejercer una ciudadanía crítica.

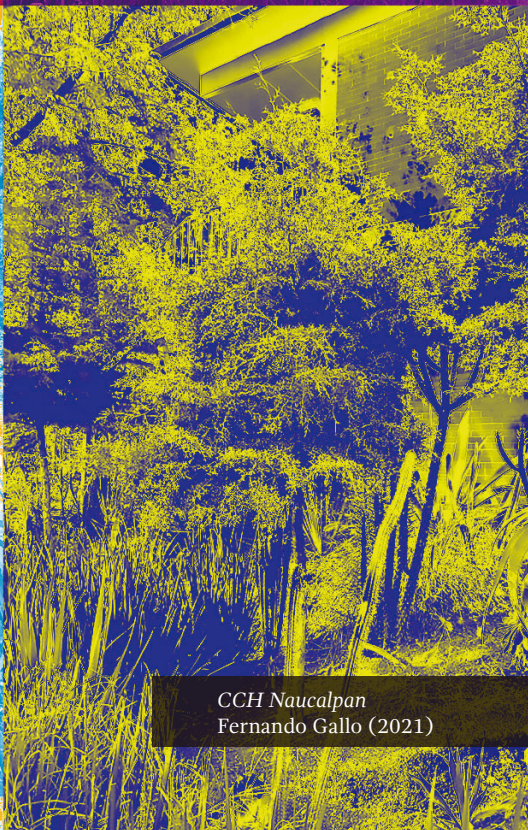
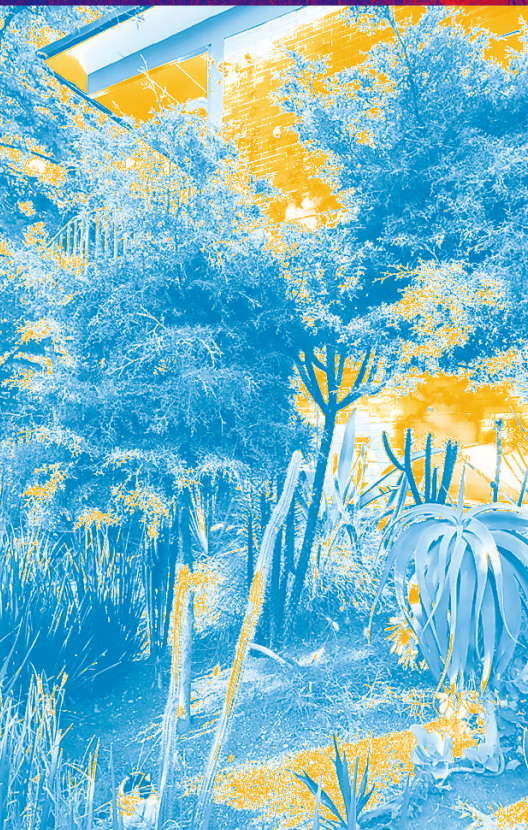
## Fuentes de consulta

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Edu-*



- cere, Revista Venezolana de Educación*, 8 (26). 321-327.
- Recuperado de:  
[http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos\\_actualizacion/recursos/carolino\\_cuatro.pdf](http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carolino_cuatro.pdf) (diciembre 2020).
- Castelló, M., & Camps M., A. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de docencia universitaria*, Vol. 11(1). 17-36. Recuperado de:  
<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5590/5580> (diciembre 2020).
- Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). (2018). *Cuadernillo de Orientaciones. Suplemento especial. Gaceta CCH*, número 4, 3 de mayo. México: CCH.
- CCH. (2016). *Programas de Estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. México: CCH.
- CCH. (2006). *Orientación y sentido de las Áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: CCH.
- Guerra, Y. (2008). “¿Las humanidades en crisis o la crisis de la humanidad?”, en *Revista Educación y Desarrollo Social*, vol. 2, núm. 2, 2008.
- Gutiérrez Laboy R. (2013). “Hacia un enfoque filosófico-científico de la vida: bioética, ciencias y humanidades” en *Prometeica. Revista de filosofía y ciencias*. Año IV (8). Disponible en: [www.prometeica.com](http://www.prometeica.com) (diciembre 2020).
- Llaguno Ledesma, A. (2005), “El Colegio de Ciencias y Humanidades como un bachillerato de cultura básica y universitaria”, en *Eutopía*, núm., 6 y 7, abril-junio y julio-septiembre, UNAM, México.
- Mateos, M., y Solé, I. (2009). *La lectura de textos académicos en la universidad. Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*, 50 (19). 12-20.
- Núñez Cortés, J. A. (Coord.) *Escritura Académica. De la teoría a la práctica*. Madrid: Pirámide.
- Solé, I. (2011). *Estrategias de lectura*. España: Graó.
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42 (1), 97-122. Recuperado en:  
[www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf) (diciembre 2020).
- Torres Perdigón, A. (2016). “¿Qué papel juegan las humanidades en la lectura y la escritura universitarias? Martha Nussbaum y François Rastier”, en *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. Medellín, Colombia, Vol. 21, Issue 3 (September-December, 2016), 313-323. Disponible en: [www.udea.edu.co/ikala](http://www.udea.edu.co/ikala) (diciembre 2020).
- UNAM, “Proyecto para la creación de ciencias y Humanidades y de la unidad académica del ciclo del bachillerato. Exposición de Motivos”, en *Gaceta amarilla*, 1 de febrero de 1971.
- Vivanco G., P. (2005). “Los principios filosóficos y pedagógicos fundacionales del CCH como orientadores en la definición del sentido de la labor educativa en las cuatro Áreas”, en *Eutopía*, No. 6 y 7, abril-junio y julio-septiembre de 2005.





CCH Naucalpan  
Fernando Gallo (2021)



# Menos competencias y más humanidades

✦ Mariana Mercenario O.

*Las humanidades deben anteceder y no subordinarse a las exigencias prácticas; especialmente en el campo educativo*

**[Ensayo]** Como ocurrirá a algunos colegas profesores, cada vez parece más difícil defender la importancia de las humanidades entre las nuevas generaciones de estudiantes. Dentro de las tareas que en el nivel medio superior buscamos, está que los alumnos identifiquen algunas razones que los motiven y responsabilicen en sus asignaturas actuales, pues sabemos que aún un alto número de jóvenes deserta de sus estudios. Al plantear el tema del proyecto de vida académica personal y en particular, sobre las carreras a las que se sienten inclinados, no son pocos los alumnos que, en conjunto o de manera individual, me preguntan en cuál de ellas se gana más dinero.

## Sobre los Programas

### Tema:

La comunicación humana como objeto de estudio.

### Subtema:

Multidisciplinario.

### Aprendizaje:

Reconoce el estudio de la comunicación como una disciplina humanística..

### CCH (2018):

CCH, (2018):

*Programa de Estudios del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación I.*

México: Autor. p. 19

Desde hace más de veinte años, ha sido evidente para mí que lo que determina el sentido de la vida escolar de muchos estudiantes y que incide en sus motivaciones cotidianas no siempre estriba en la búsqueda-encuentro del entusiasmo en el saber, ni de la utilidad para hallar en los aprendizajes un medio que les revele su vocación de vida más auténtica, ni la satisfacción en estudiar en espacios limpios, ordenados, de interacción honesta, puntual y de oferta cultural. No. La razón básica por la que un estudiante (y la familia que lo sustenta), puede soportar que todo lo anterior no ocurra –las diversas crisis por las que ha pasado nuestra Universidad, Colegio y

plantel, han servido como clara evidencia–, además de destinar seis horas (y tal vez otras cuatro de camino), es garantizar a ese adolescente un lugar para una licenciatura que pueda mejorar su actual situación económica, fenómeno detalladamente explicado por Palomar-Lever y Victorio-Estrada (2017).

Si bien es, absolutamente legítima la inquietud de un adolescente por un buen ingreso laboral, y aspiraciones de bienestar y hasta prosperidad económica, lo desafortunado es la serie de idealizaciones que el sistema económico en boga ha impuesto en el sentido del proyecto de vida de nuestros estudiantes y de sus familiares (Cruz López, Y. y Cruz López, K.: 2008). Que



Pasillo PECs,  
Acervo CCH Naucalpan (2020)

obtener un título profesional garantizar una prosperidad a futuro fue una aspiración pronto cercenada décadas atrás pero cuyo eco ha perdurado hasta hoy: ser “licenciado”, “doctor”, “contador”, “arquitecto” o “ingeniero” sigue formando parte de un proyecto de vida familiar en la que nuestros estudiantes creen y al que se aferran.

Por ello tal vez, no es extraño que, en el contexto actual, el valor conferido a las artes liberales y a las humanidades haya sido cada vez más marginado, así como tampoco puede resultar sorprendente que la educación, incluso universitaria, se vea direccionada hacia las prioridades del mercado, la globalización y las políticas de economía de tratados internacionales.



A pesar de lo anterior, atender a las humanidades en el nivel medio superior sigue siendo importante, no sólo porque nuestro centro laboral lo denomine, sino porque los profesores que lo integramos creemos que formamos vidas valiosas, pues las humanidades tienen que ver con encontrarse con sujetos más allá del nombre genérico, es decir, con individuos, con historias personales, a veces afortunadas y otras, sumamente desventajosas.

Es importante subrayar que por humanidades entenderemos a un conjunto de disciplinas que colocan en su centro al género humano, y, por lo tanto, exceden a toda religión, manifestación filantrópica o maniqueísmo justiciero. Antes bien, las humanidades remiten a lo laico; atienden a lo que significa el hombre: su cultura, su lengua, su visión de mundo; establecen un vínculo con las artes o las manifestaciones artísticas, mayores y menores, de alta cultura y estudio, como también las de cultura popular, folclórica, pero de fuerte arraigo y representatividad.

En este sentido, considero que la atención que se le ha brindado a las humanidades, al menos en los dos primeros años o bien primeros cuatro semestres que corresponden a la materia del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la

Investigación Documental I-IV, es terriblemente pobre debido a un equivocado enfoque didáctico. El “Enfoque comunicativo” de la materia pretende, esencialmente, formar al alumno en competencias, ya literarias, lingüísticas y sus derivaciones, pero donde el sentido de la formación humanística se ha extraviado, aunque se insinúe su presencia en aisladas unidades, en las que se revisan ciertos géneros literarios para que el alumno domine qué de genérico tiene un texto que –por su misma naturaleza artística–, es único y distinto de los demás.

Si bien el concepto de Competencia comunicativa acuñado por Dell Hymes (1972) en el marco de sus trabajos etnolingüísticos con los mayas de Yucatán, fincó un parteaguas en el análisis del discurso oral y al que siguieron otros valiosísimos trabajos,<sup>1</sup> es claro que su aplicación en los programas del TLRIID I-IV ha sido meramente nominal pues nunca encontramos en sus propósitos, aprendizajes o temáticas de unidad asuntos como *reglas de interacción social, situaciones, eventos o actos de habla, el tono, la negociación, las implicaturas, o el principio de cooperación*, por señalar sólo algunos términos esenciales del análisis de la Competencia comunicativa. En contraparte, en el TLRIID, hallaremos los mismos conceptos

tradicionales de siempre: un esquema de comunicación básico, secuencias de inicio, desarrollo y cierre en un texto, personajes principales, secundarios e incidentales en la narrativa, resumen, cuadro sinóptico, comentario y reseña en la producción de escritos. Tenemos entonces programas con un aparente enfoque de innovación teórico-didáctica, pero con una descripción incoherente e ineficaz, cuyo reflejo se aprecia en los reiterativos resultados reprobatorios del EDA.

En evidentiísima consecuencia, la didáctica de las humanidades se ha marginado, en contraste con la profusión de prácticas meramente instrumentales y ancilares en las que, con suma facilidad, el profesor y el alumnado se hayan inmersos dentro de un cúmulo de actividades y ejercicios, sin razón y sin sentido que parecen servir para mantener a los alumnos ocupados. Me pregunto, ¿es este escenario consistente con los propósitos y principios que motivaron la creación de nuestro Colegio, desde hace más de cuarenta y cinco años? Si en el TLRIID pudiera recobrase el sentido de una formación humanística tendríamos que reformular nuestros propósitos, pues el individuo aprende no sólo al experimentar (conocimiento propio de las ciencias), sino también al verse reflejado





Puma,  
Acervo CCH Naucalpan (2020)

en lo otro y en el otro (como lo consiguen las humanidades).

La identidad de un hablante se adquiere cuando el alumno se da cuenta que existen, en otras regiones de su país y del mundo, distintos acentos, vocablos y preferencias de construcción oracional; es decir su conocimiento y reflexión sobre su lengua se enriquece al comprender otras hablas y otros hablantes. En literatura, es muy desafortunado leer novelas como *Cien años de soledad*, *Fahrenheit 451*, *A la sombra del viento*, *Nada* o cualquier otra, para sólo verificar sus secuencias de acción, los tipos de personajes o la intervención del narrador,<sup>2</sup> mientras que un enfoque humanístico nos

permitiría advertir la necesaria existencia de las minorías, de las motivaciones personales, de la autenticidad de los valores frente al otro o de la deshumanización rapaz y silenciosa, asuntos más valiosos y trascendentes que la descripción de elementos constitutivos de un género.

Es innegable que los profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación conocemos que es a través de la lectura y de la escritura que se aprende, así en intransitivo porque compete a todas las posibilidades del conocimiento, y que por ello asumimos la importante labor de enseñar a redactar textos que ayuden a los alumnos a dominar la escritura académica,<sup>3</sup>

y la correspondiente a contexto más extensos; sin embargo, sería un error pensar que lo anterior puede superponerse al sentido humanístico que la lengua y la literatura pueden revelar al joven estudiante. La literatura y el estudio de las lenguas, desde un enfoque humanístico, nos instruye a asumirnos como parte de una sociedad, de una humanidad; nos encamina, como todas las humanidades, a rescatar y aprender de la voz de lo mejor de nuestra civilización; nos enseña que nuestra vida es más valiosa cuando nos ocupamos en el tipo de persona que nos estamos convirtiendo, cuando aprendemos a amar lo que merece ser amado, cuando admiramos a gente cuya buena opinión merece atesorarse; y por último, nos previene de convertirnos en marionetas ideológicas del poder, pues nos defiende contra la impostura de la cultura comercial y nos da un centro (Tobón Agudelo, S.: 2014).

Ya desde el siglo XIV, Petrarca nos mostró cómo literatura puede y debe construir el núcleo de una educación verdaderamente humana, pues los *studia humanitatis* no han de quedarse en la mera retórica, sino traducirse *in actum*, es decir, en hechos encauzados *ad vitam*, al encuentro de la vida. Por ello, el TLRIID necesita menos competencias instrumentales

y más humanidades, donde la escritura no sea sólo el reporte de una comprensión lectora, ni la redacción de modelos textuales, donde se dé prioridad a un modelo humanista que, sin ser enciclopedista, privilegie hallar en la lengua un objeto de inclusión cultural, histórica y proyectiva, y en la literatura un terreno donde el alumno vaya formando su sensibilidad, convicciones, reconsideraciones, juicios y criterios.

Para cerrar esta reflexión académica, valdría considerar la postura de los narradores que, en sus novelas de ciencia ficción, han ensayado un panorama al que nadie quisiera llegar, es decir, una era tecnológicamente incivilizada, en la que existe una alta tecnología, pero donde los seres humanos se comportan como bárbaros, con métodos de violencia sofisticada, y manipulación aspiracional, frívola, artificial, simulada y subyugante. En suma, la honestidad, ya en humanidades, ya en ciencias, donde el profesor revele las motivaciones de su enseñanza y el logro del aprendizaje en sus alumnos puede y debe impactar, hoy más que nunca –dada la próxima revisión de planes de estudio–, en vocaciones más sinceras y apegadas al sentido de acción que nuestros jóvenes estudiantes buscan revelar en sus proyectos vida.



## Notas

1 Me remito a las investigaciones de Austin (1962), Searle (1969), Gumperz y Hymes (1972), Grice (1975) y Schifffrin (1998).

2 Si bien no descarto que algunas de estos aspectos han constituido verdaderas revelaciones en la tradición literaria, considero que se ha confundido, a modo de metonimia, la existencia ejemplar de algunas obras particulares con la metodología de estudio de todo un universo de obras literarias que no atienden dichos aspectos.

3 Y que comprende desde la ortografía, cohesión y pertinencia gramatical, coherencia y organización jerárquica de ideas (principio, desarrollo y cierre; introducción, problema, contexto, justificación, aparato teórico, metodología, resultados, conclusión, fuentes), criterios de búsqueda y discriminación de fuentes, hasta el aparato crítico de citas y referencias, entre otras.

## Fuentes consultadas:

Cruz López, Y. y K. Cruz López. (2008) "Educación superior en México. Tendencias y desafíos", en: Ava-

liação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, p. 293-311, jul. 2008.

Disponible: <https://planeacion.uaq.mx/docs/secplaneacion/novedades/MODELOS-EDUCATIVOS/articulos/04.pdf>

Lafaye, J. (2014). "El humanismo, revolución cultural", en: *Estudios*, 111, vol. 12, invierno 2014.

Disponible: <https://biblioteca.itam.mx/estudios/111/000259858.pdf>

Palomar-Lever, J. y A. Victorio-Estrada. (2017). "Expectativas educativas de adolescentes mexicanos en condiciones de pobreza", en: *Revista de Psicología*. Universidad de Chile, Núm. 26, Vol. 1.

Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/264/26452899006.pdf>

Tobón Agudelo, S. (2014). "Humanidad y educación: Alteridad del siglo XXI", en: *Itinerario Educativo*. Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia, Vol. 28, Núm. 63, 12 de junio de 2014, 139-153.

Disponible: <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1483> o bien,

<https://doi.org/10.21500/01212753.1483>



CCH Naucalpan,  
Fernando Gallo (2021)

# La impronta humanística de la Filosofía de la ciencia

✿ Gabriela López García

*La filosofía de la ciencia contribuye al vínculo entre las ciencias sociales y las de la naturaleza*

Humanidades proviene del latín, *humanitas*, que hace clara referencia al ser humano (y a todos sus logros) como eje de estudio.

37

**[Ensayo]** La filosofía tiene tres características que la distinguen de otras disciplinas humanísticas, la reflexión, la crítica y el planteamiento de problemas fundamentales para la humanidad. La enseñanza de la filosofía se centra en el ejercicio de la racionalidad crítica a través del planteamiento de problemas fundamentales que atañen al devenir humano en todas sus actividades. El planteamiento de problemas y sus posibles vías de solución ha dado lugar a una diversidad de disciplinas filosóficas que se apropian de problemáticas específicas, con una finalidad determinada ya sea teleológica, ontológica o de conocimiento.

Gregorio Fingermann (1979) afirma que la filosofía tiene tres problemas fundamentales: del ser, del conocer y de los fines de la existencia humana (problema teleológico). Las diversas soluciones a estos problemas han dado lugar a las diferentes disciplinas filosóficas o áreas de la filosofía a lo largo de la historia de la filosofía.<sup>1</sup> Cada una de estas disciplinas se ha gestado siguiendo los problemas que han planteado los filósofos. Por ejemplo, los presocráticos se ocuparon de problemas ontológicos al preguntarse cuál es el principio del que se originan todas las cosas y que les da unidad. Otro filósofo del siglo XX, Martin Heidegger planteo preguntas ontológicas acerca del ser que pregunta por el ser.

El problema del ser que responde a la pregunta fundamental qué es o qué existe es central para la Ontología y la Metafísica. Indudablemente ambas disciplinas son distintas y han sido cultivadas por distintos filósofos a lo largo de la historia.

El problema del conocer (también denominado gnoseológico) plantea preguntas como: qué es el conocimiento, cuáles son las fuentes del conocimiento, qué es la verdad entre otros. Estos y otros problemas han sido planteados por distintas disciplinas de la filosofía en el rubro del conocimiento: la teoría del conocimiento, la epistemología y con algunos matices, la filosofía de la ciencia.

El problema de los fines o teleológico apunta a la problemática de los fines de la acción humana en este mundo y es tratado por la ética, la estética y la filosofía política.

El siguiente cuadro ilustra la relación de las disciplinas filosóficas y sus problemas.

A través de la historia cada una de estas áreas ha sido cultivada desde diversas tradiciones filosóficas en la que destacan algunos filósofos de gran relevancia para la historia de la filosofía.<sup>2</sup> Por ejemplo, el filósofo alemán Friedrich Nietzsche puede ser ubicado en el ámbito de la ética al plantear el proble-

| <i><b>Problema</b></i> | <i><b>Disciplinas filosóficas</b></i> |               |                         |
|------------------------|---------------------------------------|---------------|-------------------------|
| EL SER                 | Ontología                             | Metafísica    |                         |
| EL CONOCER             | Teoría del conocimiento               | Epistemología | Filosofía de la ciencia |
| EL HACER               | Ética                                 | Estética      | Filosofía política      |

ma del origen de la moral y los cuestionamientos acerca del bien y del mal.

En este escrito dedicaremos nuestro esfuerzo a mostrar cómo es que la Filosofía de la ciencia puede contribuir en la formación humanística de los individuos a partir de un conocimiento de sus problemas y cómo es que las tradiciones filosóficas que convergen en ella son una muestra de ese ejercicio racional y crítico para formular problemas.

La filosofía de la ciencia es una disciplina filosófica es una disciplina que es ubicada dentro de los problemas gnoseológicos o del conocimiento porque sus reflexiones apuntan a problematizar el campo de las ciencias. Esta disciplina se constituye como un producto de las reflexiones filosóficas sobre la producción y la validación del conocimiento científico a partir de la primera mitad del siglo XX.

Podemos señalar como inicio de lo que a lo largo del siglo XX se denominará Filosofía de la ciencia: la constitución del Círculo de Viena. La actividad filosófica de un grupo de hombres dedicados a la filosofía y a la ciencia bajo la Asociación Ernest Mach en 1929 que dio origen a este peculiar punto de vista sobre las tareas de la filosofía.<sup>3</sup>

### Sobre los programas

#### Aprendizaje:

Reflexiona críticamente la vinculación entre ciencias, tecnología y humanidades, las consecuencias en la vida individual y social en el ambiente colaborativo, ético y lúdico.

#### Temática:

Filosofía, ciencias, tecnologías y humanidades en el siglo XX y XXI.

Colegio de Ciencias y Humanidades (2018): *Programa de Estudios del Área Histórico Social. Temas Selectos de Filosofía II*. México: Autor. p.13



Diversas argumentaciones han visto la luz en esa tradición filosófica erróneamente llamada Filosofía analítica<sup>4</sup>. No es de nuestro interés profundizar sobre las controversias en esta línea de la filosofía, sino mostrar cómo los planteamientos emanados de la reflexión sobre qué es o cómo debería ser la ciencia inciden en la formación humanística de los estudiosos de esta disciplina.

Desde sus inicios, las tareas de los filósofos que se reconocen como herederos de esta tradición, se circunscriben a la ciencia, específicamente a las ciencias naturales, aunque debemos reconocer que también se interesaron por las denominadas ciencias sociales y humanas, pero caracterizadas desde el modelo de las ciencias naturales o empírico analíticas como las denomina el filósofo alemán Jürgen Habermas

Uno de los filósofos más importante dentro de esta tradición fue el alemán Carl Gustav Hempel. Él escribió un libro *Filosofía de la ciencia natural* donde explica las tareas de la filosofía de la ciencia en el área de las ciencias naturales,

El alto prestigio de que la ciencia goza hoy ha de atribuirse en gran medida a sus resonantes éxitos y al alcance cada vez mayor de sus aplicaciones. Muchas

ramas de la ciencia empírica han sentado las bases para que, asociadas a ellas, surjan tecnologías (1979: 14-15).

El conocimiento científico como productos de la investigación y aplicación de las ciencias naturales ha sido exitoso toda vez que sus aplicaciones han constituido un esfuerzo de “controlar” el medio natural, su principal objetivo a partir del conocimiento sobre él. Líneas más abajo de la reflexión de Hempel al presentar su texto dice, “la ciencia responde a otra exigencia, desinteresada, pero no menos profunda y persistente: a saber, su deseo de adquirir un conocimiento cada vez más amplio y una comprensión cada vez profunda del mundo en que vive” (1979: 15)

La reflexión sobre las ciencias nos permite, dice Hempel, una comprensión cada vez más amplia de nuestro mundo como un segundo momento de sus tareas gnoseológicas o de conocimiento. Este sentido de comprensión le imprime a esta tradición de la Filosofía de la ciencia una tonalidad humanística toda vez que se interesa por el lugar en el mundo del ser que conoce y hace ciencia.

Con el paso de los años esta tradición que centraba su reflexión en las tareas de la ciencia natural fue testigo del



nacimiento de otras tradiciones filosóficas que surgieron tanto como una reflexión sobre las ciencias sociales como una crítica sobre los puntos de vista de la llamada tradición heredada o estándar de la filosofía de la ciencia: la postura fenomenológica hermenéutica y lingüística y la postura dialéctica o crítico hermenéutica.<sup>5</sup>

Estas tradiciones filosóficas han generado puntos de vista distintos a la tradición anglosajona de la Filosofía de la ciencia. Sobre todo, porque las tareas de esta tradición se han centrado en las ciencias naturales. Sin embargo, se debe destacar el papel que cada una de estas tradiciones ha generado en torno al desarrollo de las ciencias y la importancia de éste en el acontecer histórico de los seres humanos.

De acuerdo con Antonio Diéguez, la Filosofía de la ciencia se ha centrado en estos problemas:

- Qué es la ciencia o el problema de la demarcación
- Cómo progresa la ciencia o el problema del cambio científico
- Cuál es el objetivo de la ciencia o el problema de la relación entre la realidad y la verdad.
- Cuál es la autoridad cognoscitiva, pero también social de la ciencia o el problema de las repercusiones del conocimiento científico en la sociedad.<sup>7</sup>

Consideramos que las tres primeras preguntas se refieren a la problematización que hace el filósofo de los aspectos internos de las ciencias como qué son las teorías científicas, cuál es la relación entre teorías y hechos, qué son las leyes científicas, qué es la predicción en la ciencia y

qué es la explicación, cómo se comprueban las teorías científicas, cuáles son los métodos científicos entre otros. Basta revisar cualquier texto de filosofía de la ciencia para darnos cuenta de los problemas que abordan<sup>7</sup>.

Dilucidar qué son las ciencias, qué es la investigación científica, cómo se relacionan las ciencias con la verdad entre otras tareas, implica una práctica racional que se expresa en la reflexión crítica para dar respuesta a estas y otras interrogantes. Quien se adentre en el ámbito de la Filosofía de la ciencia y sus problemas está en posibilidades de tener una formación humanística para dilucidar cuál es la importancia de la ciencia para los seres humanos en tanto sus aplicaciones tanto en sí mismos como el medio en que viven.

La última pregunta que plantea Diéguez tiene que ver con las relaciones entre ciencia y sociedad, ya que es imposible eludir las implicaciones del desarrollo científico en la humanidad y en las sociedades en las que viven. En este sentido existen implicaciones de las ciencias en el ámbito ético y político. Al decir de Mariano Artigas,

El doble objetivo de la ciencia tiene un carácter ético. En efecto, el objetivo teórico (conocimiento de la naturaleza) se relaciona con la búsqueda de la verdad y exige una actitud de objetividad, y el objetivo práctico (dominio controlado de la naturaleza) se relaciona con la consecución de medios que hacen posible una vida más humana, o sea con el servicio a la humanidad (Artigas, 1999: 275).



La filosofía de la ciencia se relaciona con otras disciplinas filosóficas como la ética y la filosofía política de acuerdo con el planteamiento de Artigas.

La labor científica, a través de las tareas de los científicos, tiene consecuencias ético-morales dado su compromiso con la búsqueda de la verdad, así como con las aplicaciones del conocimiento científico en el mejoramiento o empobrecimiento de la relación seres humanos-naturaleza. Aquí el compromiso social del científico es ineludible y en este sentido se torna político toda vez que sus acciones inciden en el ámbito público de desarrollo de las sociedades humanas.

Ahora bien, la actividad reflexiva y crítica del filósofo

de la ciencia sobre el devenir de las ciencias, también debe incidir en una actitud crítica ante las repercusiones del conocimiento científico y cuestionar sobre cómo se aplican y por qué estos repercuten en el mejoramiento de las relaciones entre seres humanos y naturaleza.

Finalmente, la inclusión de la filosofía de la ciencia en los planes y programas de estudio en las distintas escuelas y facultades a nivel medio superior y superior debe incidir en la formación de individuos reflexivos y críticos que busquen a través del diálogo razonado la supervivencia de la especie humana en un mundo cada vez más trastornado por una visión que ha exacerbado la supremacía del hombre sobre la naturaleza.



*Explanada principal,  
Acervo CCH Naucalpan (2020)*

De esto podemos inferir la importancia de la filosofía de la ciencia para el Colegio.

## Notas

1 Fingermann, Gregorio (1979) *Lógica y Teoría del conocimiento*, p. 241-242

2 Utilizó la noción de tradición en lugar de escuela o corriente: “las tradiciones tienen un ámbito práctico, relativo al comportamiento de quienes pertenecen a ellas. Pero tienen también un ámbito especulativo relativo al modo en que sus miembros interpretan el mundo”. Cfr. Jorge Eduardo Arbeláez Orejuela La filosofía como práctica en el pensamiento de Alasdair MacIntyre: tradición, historia, coherencia y verdad PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA. Bogotá D.C., 17 de octubre de 2019

3 Véase al respecto el libro de Victor Kraft (1976) *El Círculo de Viena* publicado por Editorial Taurus o la compilación de Alfred Ayer (1984) *El positivismo lógico* publicado en español por la Editorial FCE.

4 No profundizaremos en cómo se ha gestado y desarrollado esta disciplina en la diversidad de sus tradiciones filosóficas, principalmente la tradición anglosajona. Para esa tarea consúltense los textos de Ayer y Kraft ya citados.

5 Véase el libro de MARDONES, J.M. y URSÚA, N (s/f) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México, Editorial Fontamara.

6 Antonio Diéguez (2005) *Filosofía de la ciencia*. España. Biblioteca Nueva, Universidad de Málaga.

7 Véase el texto de Javier Echeverría (1998) *Filosofía de la ciencia*. España, Editorial Akal

## Fuentes de consulta

Arbeláez Orejuela, Jorge Eduardo (2019). La filosofía como práctica en el pensamiento de Alasdair MacIntyre: tradición, historia, coherencia y verdad. Tesis. Colombia, Pontificia Universidad Javeriana.

Artigas, Mariano (1999) *Filosofía de la ciencia*. España, Ediciones Universidad de Navarra.

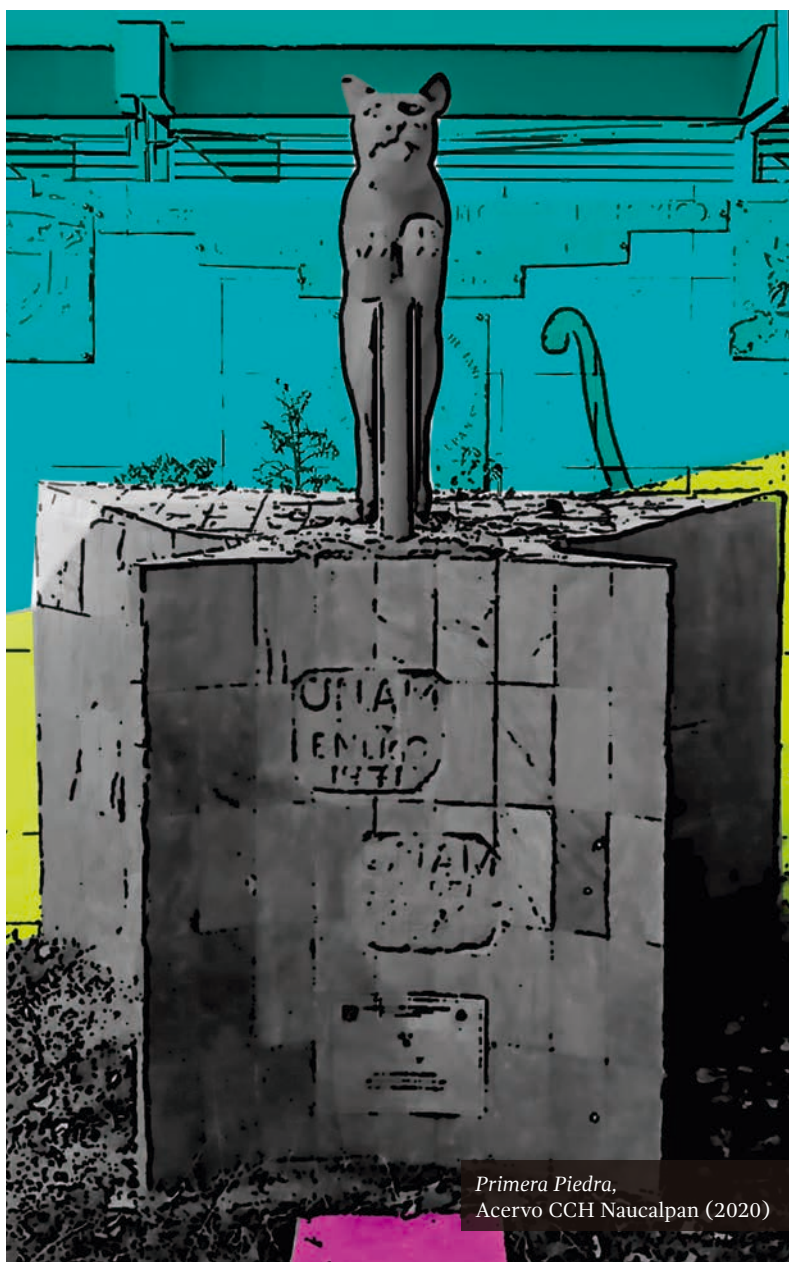
Diéguez, Antonio (2005) *Filosofía de la ciencia*. España. Biblioteca Nueva, Universidad de Málaga

Echeverría, Javier (1998) *Filosofía de la ciencia*. España, Editorial Akal

Fingermann, Gregorio (1979) *Lógica y Teoría del conocimiento*. Argentina, Editorial El Ateneo.

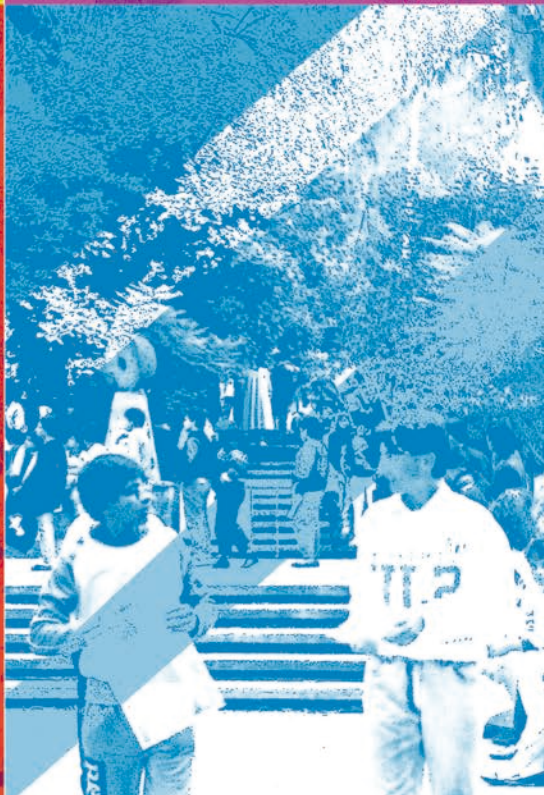
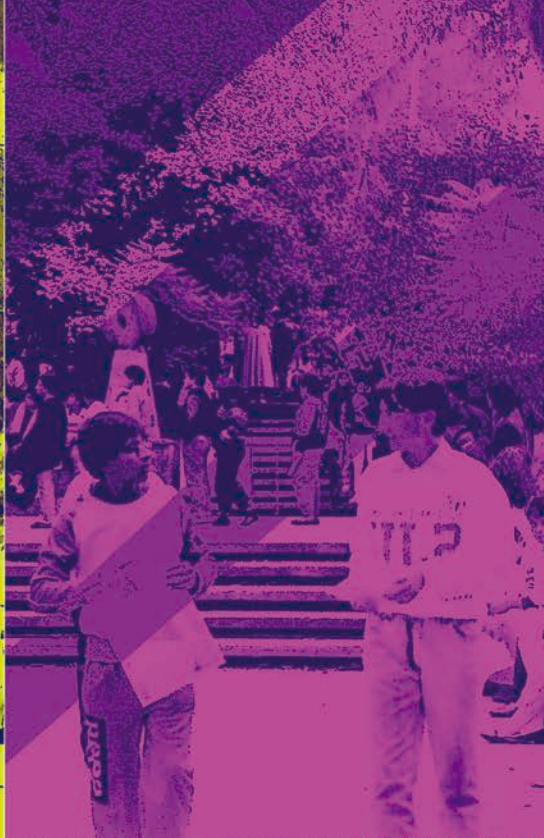
Hempel Carl G. (1979) *Filosofía de la ciencia natural*. España, Alianza Editorial

Mardones, J.M. y Ursúa, N (s/f) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México, Editorial Fontamara.



*Primera Piedra,  
Acervo CCH Naucalpan (2020)*







# Línea transversal humanista y transdisciplinar.

Las narrativas en Inglés, Comunicación & Talleres



Pablo Jesús Sánchez Sánchez

*Las herramientas  
lingüísticas son un  
aprendizaje de vida*

**D**e acuerdo con el Observatorio Laboral de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social del Gobierno de México (2020), las humanidades y las artes son un campo o corpus interdisciplinario cuyo encargo social es la comprensión del acervo cultural, la producción de manifestaciones artísticas y el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje con una meta formativa y términos en común, pero con ligeras variaciones conceptuales.

[Ensayo]

Entre las aptitudes y habilidades disciplinares meta del área de humanidades que se enfocan en los procesos de enseñanza-aprendizaje está el desarrollo de pensamiento abstracto, de habilidades para el buen uso del lenguaje y de la inteligencia intra-

## Sobre los programas

### Aprendizaje:

Reconoce el estudio de la comunicación como una disciplina humanística.

### Temática:

La comunicación humana como objeto de estudio.

### Subtema:

Multidisciplinario.

### CCH, (2018):

*Programa de Estudios del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación I.*  
México: Autor.p. 19.

personal (Observatorio Laboral, 2020). Con tareas curriculares tan nobles y significativas, se desbordaría de la imaginación de cualquier joven inquieto y talentoso cuestionar si las materias de este campo han sido suficientemente valoradas y cohesionadas, pero así es.

La vehemencia por la aceleración social está enfocada en una ciencia y una tecnología más al servicio del capital que de la sociedad, lo que, irónicamente, pone cada vez más lejos la línea de arranque en las asignaturas de bachillerato de la meta en las licenciaturas y posgrados, que empiezan a apiñarse alrededor de nuevas disciplinas como biotecnología, nanotecnología o robótica. En este escenario, ¿qué utilidad económica podría tener la lectura de un libro de aforismos de Benjamín Barajas o el análisis de una fotografía de Graciela Iturbide? Desde el punto de vista de su rendimiento para la economía nacional o de su contribución a la ciencia o la tecnología global, la ganancia posiblemente sería nula.

No obstante, la falta de productividad práctica cortoplacista de las materias del área de las humanidades contrasta con su efecto positivo a largo plazo, pues involucra el cultivo de valores que son indispensables para evitar, por ejemplo, el colapso de una biodiversidad en

la que el número de especies que se descubren es menor al de las que se extinguen. Y ¿qué clase de sensibilidad es el que va a hacer las veces de botón de alarma para no seguir cediendo a la fragilidad moral que hace privilegiar los intereses individuales sobre los de grupo? Correcto. El humanístico.

El Einstein que vivió para la ciencia, el que explicó la teoría general de la relatividad restringida o el que recibió el Premio Nobel de Física fue uno, pero el que se convirtió en activista por la paz después del lanzamiento de las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki fue otro: el humanista.

El animal que se sacó la lotería de la evolución quedará abandonado a sus instintos básicos si no alcanza a comprender el sentido de su existencia en el mundo sin una perspectiva humanista. Y, por concepción, seríamos como cualquier superorganismo al que analizamos sólo por sus rasgos biológicos, como una hormiga, una cucaracha o un gusano aterciopelado.

¿A quién le importa la humanidad de un superorganismo? ¿Quién va a juzgar la moral de las sanguijuelas o las garrapatas? Y, sin embargo, una abeja preferiría morir decapitada antes que ceder su panal a su depredadora natural: la avispa asesina; ella, a diferencia de la mayoría de los

humanos, no tolera la esclavitud. Y sería impensable e iría incluso contra su automatismo instintivo que una abeja vendiera su voto a la comunidad de avispas, si se instaurara algo así como una democracia de himenópteros.

El comportamiento paradójico para usar un eufemismo del ser humano, que lo lleva a priorizar su deseo egoísta sobre el interés de grupo no es objeto de estudio de las áreas fisicomatemáticas, químico-biológicas o económico-administrativas.

Y, aunque se ha estado estudiando la relación entre el gen egoísta y la inteligencia artificial desde 1976, ninguna rama de la

biología o la ingeniería ha podido explicar el comportamiento inclusivo o altruista (Dawkins, 1976; Zelinka, 2013; Robles, Tolá & Pacheco, 2017).

Desde un punto de vista biológico, el gen egoísta busca naturalmente la perpetuación de su bienestar y jerarquía de dominancia a toda costa, igual que un político, un empresario o un comentócrata de la élite. En esta lógica de supervivencia, cualquier individuo colocado un escalón abajo debe programar sus genes para aceptar que su estatus es inferior y que cualquier desafío a la clase dominante, además de ser inútil, va contra el



Áreas verdes,  
Acervo CCH Naucalpan (2020)



*Explanada cultural,  
Acervo CCH Naucalpan (2020)*



seleccionismo génico y en eso están de acuerdo autoridades políticas, empresariales, mediáticas y religiosas (Robles, 2020).

Hasta el delincuente de cuello blanco más arrogante necesita, aparte de imaginación ambiciosa y entrenada en mercadotecnia, economía y manejo de masas, una capacidad de pensamiento crítico para soportar la presión de grupo y la succión de sus emociones políticas más íntimas (Nussbaum, 2015). ¿Y qué va a posibilitar una educación analítica, crítica y liberal? Sí. Las humanidades.

Esta formación para resistir las tentaciones y los paseos inmorales<sup>1</sup> es lo que ofrece el CCH transversalmente, igual que cualquiera otra de las habilidades blandas del currículo, como toma de decisiones, sentido de compromiso, liderazgo, flexibilidad, gestión de tiempo, creatividad, resolución de problemas, cooperatividad, trabajo bajo presión o comunicación interpersonal.

Para el lector que no dé crédito de las cosas que estoy diciendo, sólo porque pertenecen a la realidad deóntica (a la del deber ser) y no a la epistémica (a la del ser), quiero intrigarlo más agregando que, en el Nivel Medio Superior, las humanidades se articulan desde cuatro puntos de flexión: la ética (com-

prender), la axiología (obrar), la idoneidad profesional (hacer) y la responsabilidad social (comunicar), pero la trazabilidad entre unos y otros radica en el desarrollo de competencias básicas para la lectura y la escritura (Dueñas, 2018).

El entendimiento de una deontología de la humanidad, la ciudadanía y la profesionalidad y la forma en la que se articulan entre sí es fundamental para la impregnación de valores y el desarrollo de habilidades que ayuden a los alumnos a encontrar sentido social a su existencia, a equiparlos con herramientas cognitivas y lingüísticas básicas para un aprendizaje para la vida, a orientar sus acciones y decisiones con base en principios enaltecedores, y a prepararlos para la creación y respeto de contratos sociales fundados en el reconocimiento del otro como interlocutor válido, en particular, en un mundo que, antes de atravesar la crisis sanitaria de la Covid-19, ya estaba inmerso en problemas de economía de capital, violencia estructural, abuso político-empresarial y degradación mediática.

En una crisis educativa en la que la enseñanza de las humanidades es un contenido transversal latente en la fachada, pero en peligro de extinción en el fondo, es de suma importancia revalorar



contenidos que no priorizan los contenidos técnicos o científicos, sino los de búsqueda de formación de seres humanos justos y éticos.

¿Cuál es uno de esos contenidos curriculares y disciplinares capaz de despertar metáforas contraculturales de capitalismo gore tipo zombi y provocar, al mismo tiempo, la acuñación de términos sexys y antojadizos como multidisciplinariedad, interdisciplinariedad o transdisciplinariedad? Espero que el lector no se vaya a ir de espaldas para atrás con las patitas para arriba con todo y silla, como el Condorito: la escritura.

De la misma forma que irse de espaldas con las patitas para arriba puede ser un síntoma diag-

nóstico diferencial de síndrome parkinsoniano (Vaamonde-Gamo, Ibáñez, Gudín, Hernández, del Real Francia, 2000), escribir puede ser un signo de multi, inter y transdisciplinariedad.

Tomemos como ejemplo la escritura de narrativas o relatos personales. Las habilidades de producción lingüística están presentes en todas las asignaturas del Plan de Estudios del CCH, pero en los programas de Inglés, Comunicación y Talleres de Lenguaje, Comunicación e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID) la función metalingüística es la misma: usar el lenguaje para escribir y reflexionar sobre la lengua en su código, forma y funcionamiento.

Así, en las cartas descriptivas del Programa de Inglés III, está tirada la línea de ayudar a los alumnos a aprender cómo describir sucesos personales y escolares para compartir experiencias pasadas propias y de otros (2016, pp. 59-66); en las del Programa de Comunicación I, hay una directriz de hacer entender la comunicación humana como recurso para la integración personal, así como para la comprensión y promoción de relaciones sociales éticas (2016, pp. 19-23); mientras que, en las cartas descriptivas del Programa de TLRIID I existe la consigna de orientar la redacción de un relato personal para la comunicación de la experiencia (2016, pp. 20-21).

Estas tres directivas forman una línea transversal. De acuerdo con Henao, García, Aguirre, González, Bracho, Solorzano & Arboleda, una línea transversal es multidisciplinar si existe un elemento en común entre varias disciplinas; es interdisciplinar, si se integran varias disciplinas con afinidad en su orientación hacia un objeto de estudio; y es transdisciplinar, si los límites de las disciplinas se trascienden (2017). Desde esta perspectiva, la creación de narrativas personales constituye una línea transversal multi, inter y transdisciplinaria entre las asignaturas de Inglés III, Comunicación I y TLRIID I. Y el vínculo entre estas asignaturas yace no sólo en la superficie, esto es, en las cuestiones de *focus on*

*form* o toma de conciencia de las formas lingüísticas y la conexión con sus significados en lengua materna o extranjera, sino de *focus on content* o planificación, monitorización, evaluación y autocorrección de las formas de comunicación en los ámbitos de negociación de significado durante la comprensión, producción e interacción (Dekeyser & Prieto, 2013).

Encima de las cuestiones metalingüísticas ligadas a la propiedad reflexiva de la lengua para explicarse a sí misma (Jakobson, 1956), están las condiciones de contexto de aprendizaje. Las características de las estructuras narrativas en los relatos personales involucran experiencias y características individuales de los alumnos, pero también rasgos de la forma objeto de aprendizaje propios de cada asignatura: estructura organizacional, estética literaria, coherencia, cohesión, autoconocimiento, intersubjetividad.

Todavía más arriba de las cuestiones de objeto y metodología, están las de filosofía de aprendizaje. Como todas las asignaturas del Plan de Estudios, Inglés III, Comunicación I y TLRIID I tienen el compromiso de desarrollar capacidad de análisis y espíritu crítico para la vivencia y apropiación de ideas y valores distintivos de una sociedad libre y abierta. Necesitamos aceptar

que no ha habido, no hay y no habrá un mundo libre de injusticia porque la validez de cada idea se decide, primero, en la experiencia y, después, en el racionalismo (Popper, 1962). De modo que el conocimiento de la realidad lo decide, en última instancia, nuestra capacidad de entendimiento, pero sólo después de pasar por un proceso epistemológico de demarcación consistente en discriminar los enunciados verificables de los falsables. Esta forma de ver el mundo no obedece a una lógica de la cronología, sino de la comprensión de un historicismo personal cuyo análisis debe estimular la comprensión intra e interpersonal y propiciar la responsabilidad social sobre la toma de decisiones para hacernos artífices y predictores de nuestro futuro (Popper, 1980).

Así que, aunque en las cartas descriptivas de Inglés III, se haga referencia a un contenido lingüístico consistente en describir eventos, como las vacaciones, para utilizar verbos en pasado, lo que hacemos los profesores de esta asignatura y lo que hacen nuestros alumnos dista de ser un inventario de oraciones para enumerar una sucesión de acontecimientos. La construcción pedagógica de este aprendizaje implica la exposición de los alumnos a modelos visuales, el acompañamiento para la esqueletonización de conceptos y

nudos en organizadores gráficos, así como para la selección de experiencias relevantes, la descripción, reflexión y evaluación de las acciones del narrador y una síntesis o coda de lo que aprendieron, lo que presupone la utilización y pedagogización de modelos de estructura profunda en narrativas individuales y co-construidas (Labov-Waletzky, 1997).

De manera que el eje de expresión y comunicación emocional como base de la creatividad y del autodescubrimiento personal es compartido en Inglés, Comunicación y TLRIID, con sus matices multi, inter y transdisciplinares pues, a fin de cuentas, una narrativa es un acto de habla y de conciencia que permite ser planeado, construido, sistematizado, compuesto y verificado como una manifestación psicológica, sociológica, fenomenológica, comunicativa o literaria.

En medio de la cultura de consumismo en que vivimos, en la que todo caduca rápidamente de manera irremediable, ya sea que se trate de un dispositivo electrónico, un plan de estudios, un conocimiento científico o una canción de Natti Natasha, lo que nos define como individuos y nos da identidad es la lengua, la cultura, la historia y el arte. Por eso, la selección de la experiencia personal es fundamental para la construcción de la narrativa pues ésta condiciona

la forma de pensar el mundo y las acciones y, por tanto, la forma de enfrentar conflictos de comunicación significativa y, más importantemente, de superar desafíos morales que son primordiales para apreciar la diversidad y complejidad del rico universo de subjetividades en la adolescencia.

## Notas

- 1 Evocando a Gustavo Cerati.

## Fuentes de consulta

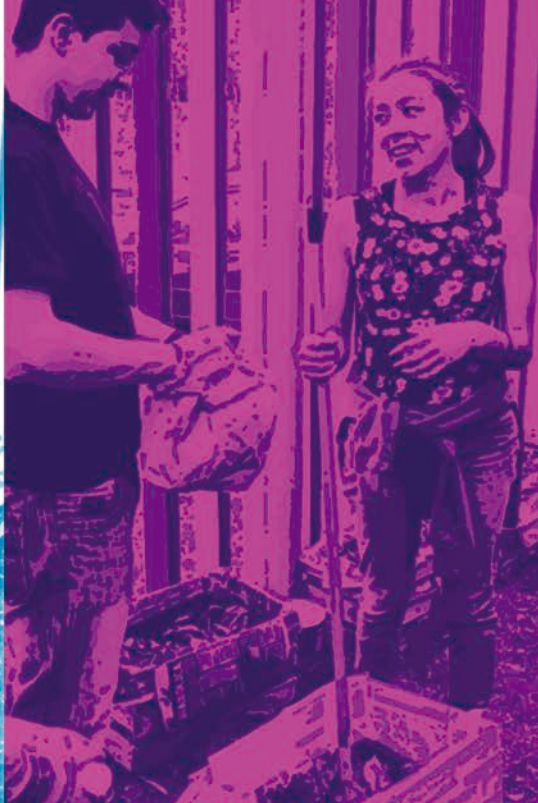
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). Programa de Estudio del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Comunicación I-II. México: CCH.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de estudio. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Inglés I-IV*. México: CCH.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). Programa de Estudio del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV. México: CCH.
- Dawkins, R. (1989). *The Selfish Gene*. Oxford: Oxford University Press.
- Dekeyser, R. & Prieto, G. (2013). Acquisition of Grammar by Instructed Learners. K. L. Geeslin (ed.) *Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, UK: WileyBlackwell, 449-465.
- Dueñas, Liliana. (2018). *La práctica docente una experiencia de transformación humanista*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

- Henao, C., García, D., Aguirre, E., González, A., Bracho, R., Solorzano, J., & Arboleda, A. (2017). Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en la formación para la investigación en ingeniería, *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 179-197.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 3-38.
- Jakobson, R. (1956). El metalenguaje como problema lingüístico. *Obras selectas (I)*, 1988, Madrid: Gredos, 369-376
- Nussbaum, M. (2015). *Political Emotions. Why Love Matters for Justice*. Belknap Press of Harvard University.
- Popper, K. (1980), *Los dos problemas fundamentales de la epistemología*. (Basado en manuscritos de los años 1930-1933), Albisu Aparicio, M. A. (trad.). Edición de Troels Eggers Hansen, Madrid: Tecnos.
- Popper, K. (1962), *La Lógica de la Investigación Científica*, trad. Víctor Sánchez Zabala. Madrid: Tecnos Editorial S. A.
- Observatorio Laboral. (2020). Perfil de ingreso: Área 4, Artes y humanidades. México: Servicio Nacional de Empleo, Secretaría del Trabajo y Previsión Social.
- [https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/que-quieres-ser/Perfil\\_area4.html](https://www.observatoriolaboral.gob.mx/static/que-quieres-ser/Perfil_area4.html)
- Robles, J., Tola, J. & Pacheco, P. (2017). *El gen egoísta extendido*. Madrid:
- Robles, R. (2020). Richard, Dawkins, *El gen egoísta extendido*. *Crítica*, 51(151), 123-128.
- Vaamonde-Gamo, J., Ibáñez, R., Gudín, M, Hernández, A., del Real-Francia, P. (2020). Caídas hacia atrás: signo atípico para la enfermedad de Parkinson idiopática. Utilidad de la apomorfina intravenosa como test diagnóstico, *Revista de Neurología*, 31(12).
- Wilson, E. (2014). *The meaning of human existence*. New York: W W Norton & Co.
- Zelinka, J. (2013) Selfish Genes and Elocutionary Computation. In Kelemen Romportl, J., Zackova E. (eds), *Beyond Artificial Intelligence. Topics in Intelligent Engineering and Informatics*. Berlin: Springer, Berlin, Heidelberg, 97-111.





*Edificio E,*  
Acervo CCH Naucalpan (2020)



*Estudiantes,  
Acervo CCH Naucalpan*

# Las prácticas textuales, eje estructurante de la formación en Humanidades en el CCH



Arcelia Lara Covarrubias

*Las humanidades se han revelado, a lo largo de la historia, como arquetipos del saber disciplinario*

**[Ensayo]** Hablar de Humanidades supone, por un lado, considerar varias disciplinas que se inscriben en su nombre –Filosofía, Historia y Literatura, entre muchas otras— y diversos acercamientos epistemológicos, y, por otro, ciertas consideraciones históricas que atraviesan cinco siglos que van del Renacimiento a nuestros días. En las siguientes líneas, tras una mirada fugaz al desarrollo de las Humanidades con la intención de encontrar su razón de origen y poder proponer una definición, se hablará de su presencia a partir prácticas de lectura y escritura en el proyecto educativo del Colegio de Ciencias

## Sobre los Programas

### Tema:

Naturaleza textual

### Aprendizaje:

Identifica características generales de la literatura

### Subtema:

Reflexiones filosóficas en torno a las problemáticas locales y/o global de la sociedad actual: Uso de la ciencia y la tecnología.

**CCH, (2018):** Programa de Estudios del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Lectura y análisis de textos literarios I. **México:**

**Autor. p. 12**

y Humanidades y, finalmente, se evaluará su actualización y su manera de responder a los retos de hoy.

En los albores del Renacimiento el término Humanidades se usaba para designar los estudios de las Letras humanas, en oposición al de las Letras divinas. Durante el medioevo la educación en Artes liberales se dividía en dos campos definidos; el *trivium* (gramática, dialéctica y retórica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música); las Humanidades serían las herederas de las disciplinas del primero; sin embargo, tienen una inspiración diferente.

60

No hay que confundir, a pesar de su intrínseco parentesco, las Humanidades con el Humanismo. Las primeras se refieren a un tipo de estudio, son una cuestión epistemológica; el segundo, en cambio, se centra en un *corpus*, el de los textos clásicos grecolatinos. La intersección se encuentra en que los oficios de las Humanidades —la traducción y el estudio lingüístico literario— rindieron fruto para fines del segundo —la difusión de la cultura clásica. Indicar semejanzas y diferencias entre ambos no es, simplemente, un acto de escrúpulo cognoscitivo, sino que explica el carácter del quehacer humanístico, en general. Quizás la palabra clave, la

que sirve de engarce entre Humanismo y Humanidades, sea “traducción”. Ante el creciente fortalecimiento de las lenguas modernas, se enfatizó la necesidad de traducir ciertos textos: tanto Homero como Cicerón o Tucídides como Terencio. La intención era promover el saber humano digno de ser tomado como modelo. Desde su cuna las Humanidades están marcadas por dos rasgos: 1) la importancia del mundo textual y 2) la centralidad del hombre. Esta segunda característica tiene una consecuencia digna de mención; Abbagano y Vislberghi las consideran una alternativa impor-



tante frente a las instituciones que seguían enseñando desde el canon escolástico; así pues, las Humanidades “representan la laización de la alta cultura” (1982, p. 221), cuyo cultivo se da en las academias. Los *studia humanitatis* incluían gramática, retórica, poesía, historia y filosofía moral, desde un enfoque diferente al religioso.

Aunque no fue en el Renacimiento que surgieron las academias —cuyo origen se remonta siglos atrás, precisamente en Grecia—, sí fue durante esta etapa histórica que proliferaron; primero como una especie de club de eruditos que formaban a

estudiantes jóvenes, luego, con una estructura más formal. Un hecho que contribuyó de manera importante a la formalización académica fue que en 1444 se inauguró la primera biblioteca pública de Europa, la de San Marcos en Florencia, para la que Cosme de Médicis contrató a un grupo de escribanos, que luego daría pie a la Academia Platónica de Florencia en 1459. De este hecho se derivó que se refinaran las técnicas de edición y que se promoviera “el sentido de identidad común entre los profesores” (Burke, 2002, p. 38). El florecimiento humanístico y la invención de la imprenta fueron los dos acontecimientos que más contribuyeron a la cultura occidental moderna, logro tan importante que a finales del siglo XVI las Humanidades comenzaron a estudiarse en las universidades.

En el siglo XVII la revolución científica orienta el conocimiento hacia la crítica de la visión clásica de la realidad y las Humanidades pasan por un periodo de descrédito porque no establecen un contacto directo con sus objetos de estudio a través de la observación y la experimentación; antes bien, están aletargadas en su sueño del pasado; así, comienzan a ser percibidas como un saber ornamental que no produce riqueza y, por lo tanto, son consideradas





como una forma inferior a la ciencia. La educación en esta etapa privilegió la enseñanza de conocimientos prácticos y científicamente sistematizados en detrimento de los humanísticos; el resultado, la oposición Ciencia-Humanidades. Para el siglo XVIII la crítica social y la autocritica pusieron en la mesa de debate la pertinencia de las Humanidades a partir de dos cuestiones de envergadura epistemológica: la primera se refería a los métodos de estudio, pues estaban reproduciendo lo que habían criticado a la educación conventual; como dice Alighiero, “El humanismo, en cuanto rigidez libresca y gramatical, en una palabra “escolar”, de la cultura, es criticado con las mis-

mas armas que él había usado contra la escolástica” (1999, p. 371), y la segunda apunta a los autores considerados en el canon, pues las lenguas modernas ya contaban con un legado que bien podría considerarse como los nuevos clásicos; de ahí que una pregunta frecuente fuera: “¿O acaso no han sido ahora ya superados y dejados atrás los modelos clásicos de la buena literatura?” (Highet, 1996, p. 413). De manera paralela se cuestionó el estudio del latín y del griego, pues las lenguas vulgares se habían legitimado como idiomas plenamente constituidos, así que era más urgente formar a los jóvenes en la lengua que hablaban y en la que se encontraban los textos

científicos que en las clásicas, que comenzaban a tener un retintín de bola de naftalina. Estas polémicas fueron el telón de fondo para ampliar el corpus de obras y autores que, para este momento, se unificaban como los que se centran en la condición humana, fueran desde una perspectiva social, personal, histórica, ideológica o artística.

En el siglo XIX el positivismo, con su énfasis en la ciencia experimental, así como en el método científico, se esforzó tanto por promover la formalización del conocimiento, tomando como modelo las ciencias de la naturaleza, que algunas disciplinas originalmente humanísticas comenzaron a pensarse como áreas científicas, bien que con sus particularidades. La consecuencia fue que las Ciencias Sociales se deslindaron de las Humanidades y éstas, con el tiempo, se segmentaron en busca de una mayor especialización. Entonces, ya no era posible hablar de las Humanidades como un área epistemológica cohesiva; lo que existía era la Historia, la Literatura, la Geografía, la Filosofía, etc. y el único criterio de que fueran consideradas en el mismo campo era que seguían concentrándose en “lo humano”, concepto que se volvió cada vez más borroso. Paulatinamente y por las exigencias de los tiempos, las Humanidades en el siglo

XX comenzaron a tecnificarse; de ahí la crítica de J. F. Lyotard, quien señala que la edad posmoderna vio caer los discursos que las legitimaban y tuvieron que reorientarse destacando su potencial performativo para adaptarse a las demandas del momento: “una jugada “técnica” es “buena”, cuando funciona mejor y/o cuando gasta menos que otra” (1984, p. 86). Entre la especialización y la tecnificación llegan las Humanidades a la época posmoderna; el punto de inflexión que las unificaba en su origen —las tareas textuales derivadas de la traducción y de edición— cambia por otro un tanto indeterminado —el asunto humano. En la formación profesional cada disciplina despliega una amplia gama de métodos, enfoques y perspectivas teóricas; “nunca hubo prodigalidad más agitada de erudición especializada: estudios literarios, musicología, historia del arte, crítica y el más bizantino de los géneros, la crítica y teoría de la crítica. Nunca florecieron más los metalenguajes de los custodios o la arrogante jerga alrededor del silencio de la significación viva” (Steiner, 1998, p. 138). En cuanto a la educación básica, media y media superior, se pretende que los estudiantes obtengan algunos barruntos de esos metalenguajes con paradas específi-

cas en asuntos considerados de interés particular como Historia de la independencia en México, Literatura barroca española, Lingüística estructuralista (con resabios de la gramática tradicional), por mencionar sólo algunos ejemplos.

En el contexto de los movimientos estudiantiles de unos años anteriores a su creación y de la introducción de los modelos de educación activa, el Colegio de Ciencias y Humanidades se funda en 1971, con una vocación social y de innovación epistemológica claras. El nombre mismo indica la importancia que tanto las Humanidades como las Ciencias tienen en la formación de los estudiantes, pero además se señala una ruta de tránsito que va de unas a otras; no se puede ser humanista sin ciertas bases científicas ni se arriba a las ciencias sin los oficios de aquéllas.

Entre las bases que constituyeron al CCH se nota el peso de las Humanidades; en la *Gaceta amarilla* se dice que se pondrá énfasis en “aquellas materias que permitan tener la vivencia y la experiencia del método experimental, del método histórico, de las matemáticas, del español, de una lengua extranjera, de una forma de experiencia plástica” (1971, p. 7). Desde su inicio se planteó que la Historia, por ejemplo,

no era solamente un área del conocimiento cuyos contenidos tenían que cubrirse, sino que aportaba uno de los métodos para el análisis de los saberes, y que la lengua no sería únicamente el motivo de estudio de unas reglas, sino un lenguaje para acceder a cualquier campo epistémico. Así, en la columna dorsal del Colegio, las Ciencias y las Humanidades conforman un solo camino: dos métodos (el científico y el histórico) y dos lenguajes (el matemático y la lengua materna).

¿Qué habría de entender por Humanidades, entonces, desde la perspectiva del CCH? No se trata de un corpus de textos de una época o en una lengua; tampoco de un núcleo conceptual o teórico que pudiera referirse a las disciplinas agrupadas bajo ese título; mucho menos, de la decoración cultural que enmarca los hechos científicos, técnicos y sociales. Por Humanidades, retornando a las tareas renacentistas que perduraron tres siglos, habría que entender el conjunto de prácticas textuales de lectura y escritura, tanto en la comprensión como en la producción del discurso.

En el CCH las asignaturas que en los primeros Programas de Estudio se ocupaban de esas labores eran los Talleres de Redacción y los de Lectura. Sin embargo, todavía se percibía

la impronta de la perspectiva de los años anteriores; de ahí que, de los cuatro semestres en los que se atendía la redacción, en tres de ellos el estudio de la lengua derivaba frecuentemente hacia las recomendaciones gramaticales y se dejaba el último para la investigación documental, enseñada como una técnica y, acaso, con algunos matices de las ciencias sociales. En cuanto a los Talleres de Lectura, se seguía la perspectiva de la historia de la literatura —clásicos universales, modernos universales, clásicos hispánicos y modernos hispánicos—, y las maneras de abordarlo (ya que no se trataba de un método sistematizado) podían considerar de igual manera la revisión de poéticas de ciertas corrientes que, en casos más audaces, algunos atisbos del formalismo o el estructuralismo.

Con esta propuesta la redacción y la lectura, atendidas por separado, no lograron proveer a las y los estudiantes de una formación que transitara de la lengua al texto y de éste a su inserción en el mundo de la cultura. La redacción promovida desde los talleres se convertía, en el mejor de los casos, en un compendio de normas sintácticas poco eficaces para redactar los textos exigidos en el mundo académico. La lectura se centró

exclusivamente en la literatura y no por ello las alumnas y los alumnos contaban con una formación literaria relevante. En resumen, el quehacer textual se encerró en las disciplinas de las que derivan —Lingüística, Letras, Periodismo y Comunicación. En cuanto al resto de las disciplinas humanísticas, cada una vivía la efervescencia de su abundancia teórica. El resultado fue el intento —fallido, por supuesto— de formar pequeños historiadores, filósofos y literatos, por mencionar sólo algunas asignaturas.

A lo largo de 25 años las limitaciones del planteamiento fueron quedando al descubierto y la necesidad de generar un cambio en la orientación de los Talleres se dejó sentir en los Planes y Programas de estudio de 1996. Las dos asignaturas se unificaron en una sola, el Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID). A partir de entonces, el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación a la que pertenece la materia ha ido ajustando su enfoque y los programas han ido actualizándose. En el documento *Orientación y sentido de las áreas* se exponen las ideas teóricas, pedagógicas y didácticas que sitúan cada materia; en la sección correspondiente al área aludida se dice que el propósito de estas asignaturas

es “[promover] la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la comprensión y producción de textos verbales, visuales e icónico verbales” (2006, p. 78). Podemos percatarnos de que, por un lado, no se habla solamente de conocimientos declarativos, sino de operaciones que involucran múltiples niveles, cuyo horizonte abarca lo que se hace (habilidades y destrezas) y lo que se es (actitudes); por otro, se consideran nuevos lenguajes, en esta declaración se amplía el espectro comunicativo, pues, además de la lengua materna es preciso atender el código visual y el mixto (imagen y palabra), y, en otro sentido, cambia el punto de inflexión; la unidad de estudio no es la oración o la producción discursiva aislada, sino el texto.

En el mismo documento se dice que el propósito de las materias del área es “formar estudiantes capaces de acercarse a diferentes tipos de texto con una actitud reflexiva y crítica que les permita no sólo tener acceso al conocimiento, sino asumirse como sujetos activos, capaces de intervenir en la construcción de la cultura” (2006, p. 78). Es decir, el concepto de lectura se extiende al análisis y a la formación de un criterio personal; luego, las y los estudiantes no se limitan

a decodificar, sino que *intervienen*, es decir, interpretan, construyen un sentido, *juegan* con el texto y, finalmente, estas operaciones pertinentemente ejercitadas y asimiladas les permiten entender que la lengua no sólo es un instrumento para representar la realidad, sino que, en buena medida, la crea, y que ésta es una forma de definir la cultura.

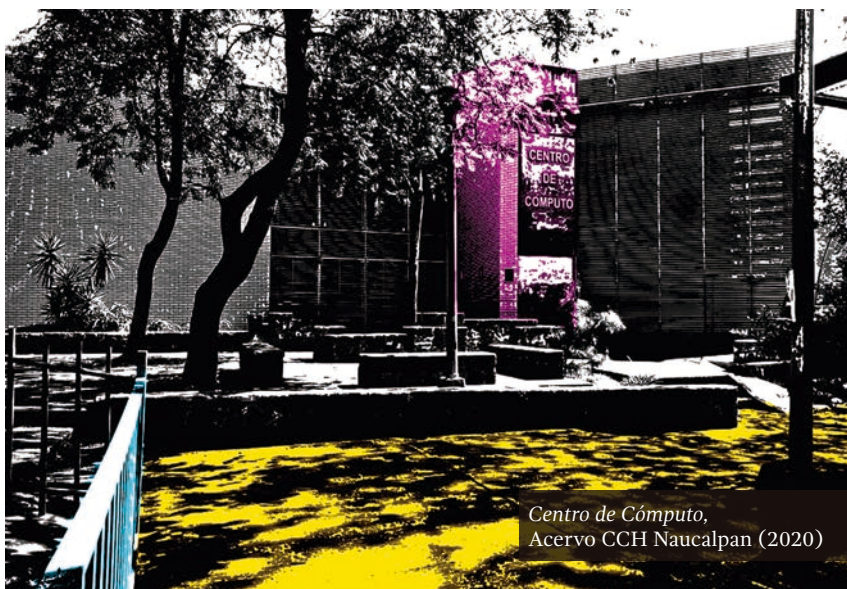
Aunque el enfoque comunicativo ha permitido ampliar el espectro discursivo en las asignaturas de TLRIID, así como nutrirse de las diferentes escuelas teóricas que permitan un acercamiento que ayude a la mejor comprensión y a la construcción de un punto de vista crítico, estamos lejos de decir que la lectura y la escritura ha logrado unificar las Humanidades. Las exigencias académicas y sociales del momento exigen que el CCH vuelva a poner en la mesa de discusión el papel de las prácticas textuales como eje que estructura un quehacer y una manera de ser en la formación de los estudiantes. Por lo pronto pueden enunciarse dos aspectos que exigen replantear la cuestión: el contacto con otras áreas del saber y la necesidad de actualizar el estudio del texto tomando en cuenta el mundo de la virtualidad.

No sólo las disciplinas orientadas a “lo humano” son pro-





*Edificio C*  
Acervo CCH Naucalpan (2020)



*Centro de Cómputo,  
Acervo CCH Naucalpan (2020)*

68

ductoras de textos; también la ciencia, la tecnología, las áreas sociales del conocimiento y diversas actividades no académicas poseen una rica textualidad que no puede simplemente ignorarse. Uno de los aprendizajes de mayor valía es que el conocimiento no se genera a trasmano de la lengua. Una alumna o un alumno del bachillerato que decida seguir cualquier licenciatura científica o tecnológica ha de ser buen lector y saber escribir los textos que su disciplina le requiera y los de otra índole igualmente importantes en su formación. Al hilo de estas ideas, Gombrich opina que “no son los hechos almacenados en los libros de

texto lo que constituye la ciencia, sino las preguntas que son formuladas y los problemas que exigen solución” (1999, p. 112). Las prácticas textuales han de tender al complejo campo de la interdisciplina.

Finalmente, no podemos sustraernos del hecho de que una nueva revolución comunicativa comenzó a gestarse desde hace más de medio siglo con la eclosión de la tecnología en la vida social y, específicamente, en la educación. Las consecuencias son que, por un lado, el concepto de texto se volvió más complejo y, por otro, la gestión del conocimiento exige nuevas habilidades y destrezas además de las ya consideradas.

De cara a los retos que nuestro tiempo le presenta al CCH, la formación de las y los jóvenes hoy más que nunca exige un amplio desarrollo textual que involucre nociones robustas de lectura y escritura, capaces de volver a la razón de origen de las Humanidades con una mirada más extensa, que logre dar unidad a la diversidad discursiva.

### Fuentes de consulta

- Abbagnano, N. y Visalberghi. (1982). *Historia de la pedagogía*. México: F.C.E.
- Alighiero Manacorda, M. (2009). *Historia de la educación 2*. México: Siglo Veintiuno.
- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado*. México: UNAM-CCH.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1 de febrero de 1971). "Se creó el CCH". *Gaceta UNAM*. [Gaceta amarilla]. Tercera época, Volumen II, Número extraordinario. México: UNAM.
- Gombrich, E. H. (1999). *Ideales e Ídolos. Ensayos sobre los valores en la historia y el arte*. Madrid: Debate.
- Highet, Gilbert. (1996) *La tradición clásica*. México: F.C.E.
- Lyotard, J. F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Steiner, George. (1998) *En el castillo de Barba Azul*. Barcelona: Gedisa.





# Piedad Solís Mendoza, pionera del Colegio

✿ Ana Lydia Valdés

*Yo quería ser maestra  
y el CCH me dio la oportunidad*

71

**[Reseña biográfica]** Las historias de vida de los docentes fundadores del Colegio describen otro México. “Hemos cambiado, no vemos aquella entrega a la docencia como hace 50 años”, reflexiona Piedad Solís Mendoza, mientras recorre su propio huerto. Con calma, prepara alimentos para sus invitados y disfruta al verlos comer. Ya en confianza accede a contar pasajes de su vida entregada a la docencia. Su relato está lleno de nostalgia; fechas y cargos son lo menos importante, lo valioso son los detalles y las anécdotas que colorean su propia visión de un Colegio que sigue formando estudiantes autónomos.

*Desde muy chica me gustó hablar en público. Platicaba con gente grande y nunca sentí miedo. Disfruté los concursos de oratoria y declamación desde la primaria y un día representé a mi escuela en la ‘Sala Manuel M. Ponce’ de Ciudad Universitaria; incluso di un discurso en la Alameda*



### Sobre los Programas

#### Tema:

Procesos de producción de mensajes

#### Subtema:

Medios impresos

#### Aprendizaje:

Identifica las técnicas para la producción de mensajes masivos alternativos

#### CCH, (2018):

*Programa de Estudios del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación II.* México: Autor.p. 42.

*Central y recibí muchos aplausos. Siempre me gustó la historia, sentí pasión por la asignatura desde niña, creo que fue por influencia de un maestro historiador que tuve en Huayacocotla, Veracruz, mi tierra natal. Me atraían sus relatos y anécdotas y establecimos lazos de confianza. Incidieron, además, otros relatos de maestros que habían sido recibidos por el entonces presidente de México, Lázaro Cárdenas del Río cuando perdió la República Española frente al franquismo. Desde chiquita traigo en mente que yo quería ser maestra. Mi mamá había sido maestra y con ella leí muchos libros. No teníamos luz eléctrica. Me subía al tapanco a leer a la luz de una parafina y siempre pensé en ser maestra. Y cuando llegué al Colegio, dije entre mí: ‘se me hizo’, la puerta se abrió sin que uno lo pidiera. Todavía no salíamos descasarón y ya nos ofrecían ser maestros. Fue la maravilla, un*



proyecto de vida que seguí y hoy a mis 80 años sigo en activo.

Todo empezó aquella mañana que vi un pedazo de periódico colgado en los pizarrones de la Facultad de Filosofía y Letras que decía: ‘se solicitan maestros en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)’ y entre los requisitos pedían habilidad para hablar frente a grupo; eso yo ya lo tenía.

### ¿Qué era CCH?

En 1970 nadie sabía qué era el CCH, yo tampoco pero no importaba. Quería ser maestra y esa era la oportunidad. Me dieron un tema y lo presente sin dificultad ante mis compañeros; fui aceptada. Llegar al Colegio fue una puerta que se abrió sin pedirlo.

Me casé un 16 de enero de 1971 y compramos casa en Jardines del Molinito, una colonia en el Estado de México muy cerca del Plantel

Naucalpan, ubicado en una zona de terracería. Esto me permitió estar cerca de mi trabajo y cumplir en mi casa. Desde el inicio tuve un paquete de materias completo, había cuatro turnos y yo impartía en dos de ellos la asignatura de Teoría de la Historia, que años después, quedó incluida en Historia de México. La oferta escolar en cuatro horarios era muy favorable, en particular para aquellos egresados de la Normal, pues para dar clases en el Colegio era obligatorio cursar el bachillerato. Por la edad, fui de las mayores, pero me veía chica, quizá por mi problema en los ojos. Teníamos alumnos más grandes que nosotros, algunos, incluso, eran maestros de primaria y secundaria, pero estaban ahí porque querían cursar una licenciatura. Me gustaba leer filosofía. Aún recuerdo el relato de los hombrecitos en las sombras escrito por Platón y el mito del Carro Alado, también de Platón

o aquel pasaje de Heráclito, según el cual, nadie puede bañarse dos veces en las mismas aguas. Estos conocimientos estaban implícitos en Teoría de la Historia y sentía el deber de estar preparada para llevarlos a los alumnos. También fortalecí sus conocimientos con prácticas de campo. Entre las actividades estaba sembrar semillas. La Universidad nos proporcionaba lo necesario y los llevé a conocer la pizca de maíz. En aquellos años era obligatorio enseñar el Materialismo Histórico y no sabía mucho. El profesor Manuel Díaz Salas impartía cursos de marxismo los sábados y me anoté. También me inscribí a todos los cursos del maestro Wenceslao Roces, quien fue traductor del libro *El capital*. Crítica de la Economía Política. Lo que me queda muy claro es que los alumnos de los primeros años no iban a jugar. El interés por el estudio se contagiaba. Los más jóvenes que veían a otros jóvenes dedicados al estudio y los imitaban. No iban a perder el tiempo. Aquellos alumnos nos respetaban mucho y eran muy dedicados, quizá por la edad. Ahora es otra cosa. Las niñas de las primeras generaciones se daban mucho a respetar y los niños las respetaban. Con el tiempo se fue relajando la situación. Era penoso abrazarse dentro del plantel y mejor se iban a las “cuevas” de Los Remedios. Terminando las clases aquello parecía peregrina-

ción. Otros preferían estar en el llamado ‘revolcadero’. Antes los jovencitos buscaban la manera de conquistar a las jovencitas; hoy las peticiones son en los pasillos. Esto del género ha degenerado. Sor Juana Inés de la Cruz luchó por su derecho a estudiar, pero una cosa son los derechos y otra es hacer desvanes. Soy chapada a la antigua y para mí, eso no estaba bien; es claro que la escuela cambió.

### La historia no se detiene

Elegí las humanidades porque son la historia de la vida. La historia es un proceso que no se detiene, aunque a veces pareciera que se da un estancamiento. Por ejemplo, después de la Conquista de México se pensaba en el final de todo un pueblo, pero la realidad es que la sociedad siguió avanzando. Otro momento de aparente estancamiento fue el posterior al crecimiento de México entre 1821 y 1854. Hubo caos como consecuencia de las aspiraciones de unos cuantos por el poder, pero la sociedad se mantuvo en movimiento; somos dialécticos. Las generaciones van cambiando y entiendo que los jóvenes de hoy tienen otra mentalidad. Ya no están de acuerdo con nuestros principios, pero tiene sus valores, incluso el más latoso tiene conocimientos, aunque no sean los que nosotros quisiéramos. Creo

en ellos, nadie puede dudar que del Colegio egresaron grandes investigadores y personas que ocupan altos cargos. Incluso podría egresar un futuro presidente de la República. Lo que si les digo a los que triunfan es que hay que devolverle a la Universidad lo mucho que les dio para llegar a donde están. A mis alumnos les dejo leer el librito del Doctor José Sarukhán Kermes sobre ¿Qué significa ser universitario? para que tengan presente que la institución nos ha dado mucho. Las alumnas han cambiado de manera radical. Son las que hacen los mejores trabajos, limpiecitos y con orden. Aunque también están las que se equivocan, se embarazan y se van. Hubo un año que tuvo siete alumnas embarazadas, no podía creerlo. Son muy pocas las que regresan después de tener a su bebé, pero sí las hay, me tocó un caso. Con el paso del tiempo uno va viendo los cambios. Yo les insisto que no se embaracen, primero acaben su carrera, porque teniendo un hijo no volverán a dormir en toda su vida, tendrán que cuidarlo; les insisto que primero deben forjarse un futuro. Aun así, hay más mujeres que hombres en un salón. Antes se hacían novatadas a los recién llegados al Plantel; es el caso de los diez pesos a cambio de mostrar la alberca. De no traerlos, los alumnos se exponían a una golpiza. Fue una época llena de conflictos dominada por los

porros. Cuando llegó el Doctor Barajas Sánchez como director del Plantel eso se acabó.

### Voten por Piedad

Ocupé distintos cargos administrativos, pero nunca moví un dedo para ganarme el puesto, todas fueron invitaciones de los directores. En tiempos del Doctor Jesús Bazán Levy fui la primera Jefa de Sección en Histórico-Social. Después me desempeñé cuatro años en la Secretaría de Estudiantiles y casi por siete años formé parte del Consejo Técnico. “Voten por Piedad”, decía el cartel. Alguna vez un maestro de Ciencias Experimentales me dijo que me propusiera como directora del Plantel: “Piedad tú haces muchas cosas que no cacareas, lánzate”. No acepté, no era lo mío, preferí seguir siendo maestra. Por 12 años organicé la Muestra Gastronómica, además de ofrecer alimentos a los maestros, dábamos conferencias sobre el origen de semillas, frutas y verduras. Mucho trabajo, pero valió la pena. ¿Por qué no se ha jubilado profesora Piedad? seguido me preguntan los alumnos. “Ustedes son mi vida y si vienen aquí es porque vienen a estudiar”, respondo. Lo mismo me dicen los docentes. Respondo así: “la docencia es mi proyecto, estar frente a grupo es lo le da a uno vida”.





# Entrevista a la profesora Rosa Villavicencio

✿ Joel Hernández Otañez

**[Entrevista]** La maestra Rosa Villavicencio es profesora del CCH Sur. Cuenta con 40 años de antigüedad, impartiendo las asignaturas de Economía I-II, Historia Universal Moderna y Contemporánea I-II e Historia de México I-II. De diciembre de 1980 a la actualidad ha dedicado su vida académica a nuestro Colegio. Cursó la licenciatura y la maestría en Economía en la Facultad de Economía de la UNAM. Obtuvo el reconocimiento “Sor Juana Inés de la Cruz”, otorgado por la UNAM en 2020.

**¿Por qué decide estudiar economía?**  
— Inicialmente me estaba perfilando para estudiar biología (Área 2); pero

## Sobre los Programas

### Tema:

Procesos de producción de mensajes

### Subtema:

Medios impresos

### Aprendizaje:

Identifica las técnicas para la producción de mensajes masivos alternativos

### CCH, (2018):

*Programa de Estudios del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación II.* México: Autor.p. 42.

pensándolo mucho y, a raíz de lo vivido en la preparatoria, es decir, en el contexto del movimiento de 1968, me decidí a buscar una carrera que me hiciera comprender la situación del país. Yo viví el movimiento estudiantil. Quería entender la situación política-social al respecto. Recordemos que no era una protesta exclusivamente nacional, sino tenía un impacto en distintos países: el mayo francés, los movimientos sociales en Checoslovaquia (con la intervención de la URSS), las exigencias de las juventudes en Japón, Estados Unidos, etcétera, eran ejemplo de ello. La discusión y el análisis de los activistas tenía una trascendencia en distintas partes del mundo. Protestas perfiladas, principalmente, por las clases medias. El mundo atestiguaba a miles de jóvenes intentando exteriorizar su opinión a nivel social y cultural. No olvidemos, también, la Guerra de Vietnam que impulsó reproches multitudinarios contra la intervención norteamericana. Aunado al impacto que había generado la Revolución cubana; obviamente, Fidel y el Che Guevara (quien fallece el 8 de octubre en Bolivia), fungían como íconos opuestos al capitalismo e impulsores de la izquierda de entonces. Todo este contexto me afectaba y

me interesaba. Por esa razón decidí estudiar economía. Entre Antropología y Economía; opté por esta última.

**¿A lo largo de la carrera pudo reafirmar su interés sobre las problemáticas sociales y políticas?**

—Sí. La carrera estaba muy enfocada a examinar los aspectos de índole social y cultural. Las materias se abocaban a un análisis económico destinado a las complejidades políticas y sociales. Esto llenó mis expectativas. Me dio elementos para comprender la situación social. Incluso, tuve la posibilidad de tener profesores provenientes de países de Sudamérica: chilenos, argentinos, brasileños; todos ellos exiliados. Ellos me permitieron entender, desde sus experiencias, los conflictos de sus lugares de origen. Ya no se trataba de ver únicamente el norte del continente, sino de voltear a ver a los hermanos de Latinoamérica. En ese ánimo, hicimos grupos de trabajo: sólidos círculos de estudio, entre alumnos y profesores, que contribuyeron a nuestra formación y conocimiento. Las afinidades ideológicas y políticas llevaron a la consolidación de estos encuentros de diálogo y reflexión. Se trataban de estudios que no estaban tan fragmentados

como ahora (orientados más a la microeconomía, la oferta y la demanda, los mercados, entre otros). Por el contrario, mis materias enfatizaban el interés por la investigación. Preguntas como: ¿qué permite el desarrollo económico de los países?, ¿Cómo se planifica en la economía?, eran fundamentales. Reflexionar sobre el propio sistema capitalista resultaba esencial. Las matemáticas y la estadística como un recurso y no como un cen-

tro era característica de los estudios de esos años.

También, cabe decir, que había profesores muy tradicionales y acotados a su disciplina; que no llevaban el análisis más allá de lo temático. Pero en general, la carrera sí cumplió con mis expectativas personales e intelectuales. Bajo el presupuesto de que me interesaba entender las relaciones sociales y lo que estaba ocurriendo; la carrera elegida ayudó de sobremanera.



**¿Podríamos decir que el estudio de los fenómenos políticos-sociales fue un puente o buen antecedente para su incorporación al CCH?, ¿Cómo llega al Colegio?**

— Antes de concluir el último semestre de mi carrera decidí hacer mi servicio social en Yucatán (a través de la Secretaría de Obras Públicas). Una experiencia muy importante. Trabajábamos para esta Secretaría que me permitió descubrir nuevos contextos y escenarios complejos. Llegamos a los lugares más inhóspitos de Yucatán donde la población campesina vivía en condiciones paupérrimas. Eso me abrió una nueva visión sobre la provincia.

Varios de los que éramos pasantes formamos grupos donde, incluso, viajábamos constantemente. Conocí todo el Caribe: de Chetumal hasta Islas mujeres; obviamente espacios más naturales y poco visitados; con pocos hoteles y mínima infraestructura turística. Los paisajes y la relación con la naturaleza me generaron una enorme impresión y sensibilidad.

Al regresar a la Ciudad de México pude concluir con mi carrera. Surgió una oportunidad de trabajo en la Universidad de Guerrero (Universidad Pueblo en esos tiempos). El contexto era álgido, pues había ocurrido la muerte de Lucio

Cabañas y Genaro Vázquez, es decir, el escenario de insurrección y guerrilla era muy latente. Me ofrecieron clases en Chilpancingo; en la Escuela de Economía. Sin embargo, allí todo estaba organizado por facciones. O eras maoísta, trotskista o guevarista. No pertenecer a una vertiente de ese tipo hacía la estancia más difícil. Estaba radicalmente politizado. Prevalecía lo político sobre lo académico. Eso hacía muy difícil la permanencia en la institución. Me ofrecieron una plaza en las preparatorias de Atoyac. Decidí ir allá. Soy fundadora de la Preparatoria 22. Ser estudiante de la UNAM me permitió estar en el Consejo Técnico y Consejo Universitario de esa institución guerrerense. Pudimos fundar una escuela secundaria en la sierra; puesto que muchos jóvenes no podían trasladarse de municipio a municipio y requerían, urgentemente, espacios donde educarse. Fue una gran experiencia estar en esos lugares y con esas personas tan comprometidas. Sin embargo, la politización tan fuerte fue agotadora. La ideología imperaba y distorsionaba el trabajo académico, docente y laboral. Por eso decidí irme. Me ofrecieron una plaza; pero decidí regresar. Ya estando en México me invitaron a participar en CCH Sur.

— **Entrar al CCH Sur, supongo, dio continuidad a sus intereses; especialmente porque nuestro Colegio se ha caracterizado, en distintas épocas, por la concientización social e, incluso, por tener una simpatía hacia la “izquierda”.**

El trabajo político ya era distinto en el Colegio. En diciembre de 1980 (momentos en que yo me incorporé), era diferente que a sus inicios. Antaño, las primeras generaciones estaban más politizadas y eran más contestatarias.

— **Admitiendo los cambios y diferencias de generaciones, tanto de profesores como del alumnado, el Colegio, sin duda, ha impactado en su persona. ¿Qué representa para usted el Colegio?**

Para mí representa, todavía, la posibilidad de innovar y de crear. No estamos bajo un control o vigilancia (como sucede en otras instituciones). La libertad de cátedra nos permite concientizar a los alumnos. Nuestra tarea es buscar mecanismos para generar el interés en los estudiantes. Hacerles ver las razones de las circunstancias sociales que vivimos.

— **¿Desde su perspectiva el Modelo Educativo del Colegio es todavía vigente?**

— Sí; pero considerando dos cosas importantes. La primera:

que el “Aprender a aprender” no quede en letra muerta. Que realmente incentive y propicie autonomía. Que posibilite decisiones con sentido profundo en la vida del estudiantado. La segunda: es la interdisciplina. De nada sirve la especialización cuando se deja de ver los que otras disciplinas proponen. Hay problemas sociales, ecológicos, culturales, que demandan la participación de distintas ideas. Los profesores no pueden encerrarse en la mera especialización. La interdisciplina es fundamental. Posibilita que se pueda trabajar colegiadamente, esto es, mediante el diálogo y un interés en común. No podemos subordinar nuestra labor docente a los puntos que nos otorgan las constancias; por el contrario, requerimos un trabajo colegiado que rebase esas posturas. En conjunto y mediante el diálogo interdisciplinario se puede seguir afianzando el papel del docente. Nosotros debemos fomentar y procurar el “aprender a aprender”. No sólo en el estudiantado sino en los académicos.

— **Siguiendo las ideas vertidas cabría preguntar, para usted, ¿cuál es la importancia de las humanidades?**

— Es central para nuestra especie. Somos parte de un mundo natural pero también ético. Esto sólo lo otorgan las huma-





nidades. Son importantísimas. Por ejemplo, la ética sirve para replantear el problema de los valores; mientras que la estética permite al alumnado sensibilizarse ante las creaciones artísticas o, incluso, ante elementos de la naturaleza. Reconocer la belleza natural y la que crea el ser humano. Es fundamental las humanidades para la formación. De allí que, por ejemplo, la filosofía sea la única materia obligatoria para los estudiantes de quinto y sexto semestres. Los valores deben ser fomentados y analizados. Eso solo se puede lograr en una formación humanística. El ser humano como un ser íntegro es la finalidad de la educación. La educación debe ayudar a ser felices a los seres humanos. La historia, la economía, entre otras, son igualmente fundamentales para la construcción de una visión humanista en el estudiantado.

Las revisiones de los programas han actuado bajo ese

sentido. Sin las humanidades quedaríamos como tecnócratas; como alfabetos funcionales. Las nuevas tecnológicas están fomentando elementos valiosos, pero también consumistas y enajenantes. Plantear las preguntas fundamentales sobre la realidad sigue siendo una tarea para docentes y estudiantes.

**— En el contexto actual hay una exigencia permanente por la equidad de género. ¿Qué piensa del papel de la mujer en el Colegio?, ¿Es consecuente nuestra institución ante las demandas de equidad?**

— Se ha ganado terreno. Los patrones culturales son de largo aliento; no se pueden cambiar tan rápidamente. La homofobia, el machismo, entre otros, son prácticas asentadas, por desgracia, en la sociedad. Nuestra universidad debe erradicarlo completamente. Paso a paso lo va haciendo. incluso,



entendiendo que el problema no afecta sólo la mujer, sino a las personas que tienen diferentes inclinaciones o preferencias sexuales. Sabemos que el género es una construcción. Por eso la educación abierta y laica es una contribución para estos escenarios. A diferencia de las ideologías conservadoras -muchas de ellas representadas por distintas religiones (no sólo la judía, la cristiana sino, también, la musulmana)-; nuestra universidad es un espacio de inclusión y apertura.

En el salón de clases debemos debatir estos temas; sobre todo asignaturas del Área Histórico-Social. Insistir al alumnado que las diferencias biológicas no pueden convertirse en asimetría social. Hemos ganado terreno; aunque falta mayor trabajo al respecto. La educación puede transformar las ideas que fomentan inequidad y, por tanto, eliminar el machismo.

**— Finalmente, y considerando lo anterior, ¿podemos decir que el profesorado del Colegio está a la vanguardia?, ¿Podemos decir que está a la altura de las exigencias sociales?**

Sí, el profesor del Colegio es un profesor de vanguardia. No sólo porque tiene un dominio de su disciplina, sino porque sabe leer la situación del alumnado. Esto es muy importante. Se requiere comprender que el estudiante vive dificultades familiares o personales; que para ellos y ellas la amistad es el único lazo familiar. Esto requiere ser entendido y atendido; de lo contrario, no se puede completar una educación plena. No se trata nada más de dar contenidos, sino de vislumbrar que estamos ante personas con dificultades sociales y personales. Por ejemplo, nosotros antes podíamos tener múltiples opciones de empleo; hoy en día no es así. Personas con una carrera concluida no tienen asegurada la posibilidad



*Explanada principal,  
Acervo CCH Naucalpan (2020)*

de encontrar trabajo. Esto es dramático. Es un contexto que les afecta de manera contundente. Esto nos debe llevar a pensar qué futuro tienen nuestros alumnos y alumnas.

El respeto es un elemento esencial. El estudiantado lee nuestras actitudes, nuestros tonos de habla y el modo en que nos referimos a ellos; incluso, la manera de hablarles en el trato cotidiano. Esto se sabe en el aula. La parte didáctica pedagógica tiene que permearse también con estas actitudes de respeto. No sólo es enseñar, sino entender que creamos las condiciones de un aprendizaje integral. Aplicar o transmitir contenidos de nada sirve sin la interacción humana que lleva a la consolidación educativa. La pandemia, por ejemplo, recrudeció la deserción.

Hay alumnos que no encienden sus cámaras por temor a mostrar su intimidad. Tampoco sabemos si han fallecido familiares o si viven personalmente una situación trágica.

La actualización tecnológica y disciplinaria es importante para el profesorado. La formación como un hábito del docente. Pero también conocer a los jóvenes y en qué condiciones viven; es parte de la sensibilidad que nos toca implementar. La idea de ayudarnos o de colaborar, debe ser un elemento que debe cultivar más al profesado. Que no nos gane el interés por los puntos. Debemos eliminar las prácticas perversas de la competencia por encima de los otros colegas. Aprender a aprender debe ser extensivo al profesorado y no sólo al alumnado.





*Explanada,  
Acervo CCH Naucalpan*



# La poesía es un arma cargada de pasado, presente y futuro: **poetas de CCH**

---

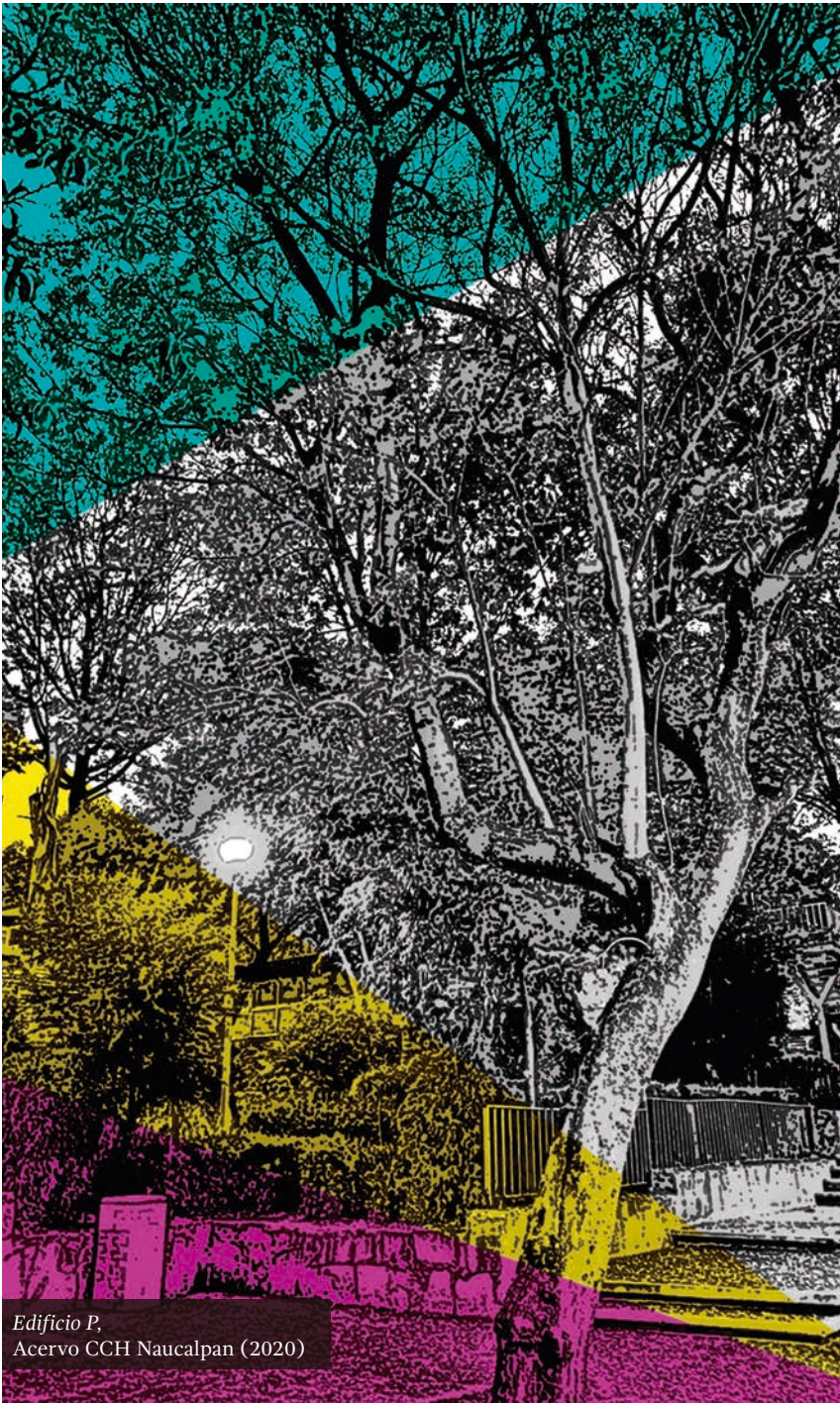
# Presentación

 Miguel Galván Panzi

88

**L**a breve muestra que el lector tendrá en sus manos, no intenta agotar un tema sobre el cual todavía habrá mucho que decir. A punto de cumplir sus primeros cincuenta años, por la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades han desfilado una gran cantidad de poetas; algunos de ellos, como Vicente Quirarte, tuvieron una breve estadía entre nosotros, algunas más, como Yamilé Paz Paredes, fueron – incluso – fundadoras del Colegio, y otros, en cambio, tal es el caso de Jorge Martínez, decidieron alejarse de la docencia y del Colegio. Durante su estancia en nuestros planteles se han iniciado y afianzado diversas vocaciones poéticas; el Colegio ha sabido, en ocasiones, dar cauce y aliento, a través de distintos medios, a voces y tendencias diversas. Poemas y poetas que transitan por vías tradicionales, poemas y poetas que prefieren otros caminos.

He seguido un criterio que, al igual que todo antologador que se precie de haberlo sido, puede ser cuestionable. He elegido poetas que me gustan y que, además, salvo alguna excepción, me han autorizado su publicación. No he creído pertinente incluir datos biobibliográficos, los cuales, en algunos casos, son bastante extensos y que, también en algunos casos, son conocidos ampliamente. Me he limitado a señalar cuál ha sido su relación con nuestro Colegio, ya sea como estudiantes o profesores, o bien como ambos. La mayor parte de quienes he incluido, han publicado por lo menos un libro. Casi todos los poemas son inéditos, aunque aquéllos que no lo son, pertenecen a libros cuyo título se señala al finalizar los poemas. Por supuesto, he considerado a poetas muy jóvenes a quienes he tenido el placer de leer, así como de publicar en la colección *Almendra*.



*Edificio P,*  
Acervo CCH Naucalpan (2020)

 Víctor Bahena

12/4/20

Un abrazo basta para darle vida a dos almas.  
Mi mano era una extensión de ti.  
Veía dos mundos porque aprendí a mirar con  
tus ojos.  
Éramos el contrapunto del silencio:  
Nuestros corazones palpitaban con furia.  
Nos entregamos por no darle tregua a la guerra.  
Hicimos el amor sin importar que la vida  
demandara odio.  
Coincidimos con bastante exactitud.  
Poco importó que el mundo fuera un lugar  
sórdido.  
Tus entrañas fueron un antro para nuestro  
contubernio.  
El tictac de los días era un reloj descompuesto.  
Por las sendas no había camino que labrar:  
Trazamos nuestros propios caminos.  
Seguimos el ave que crea un horizonte de fondo,  
Nos volvimos uno con ella en bajorrelieve.  
En otro tiempo las estrellas transitaron por tu  
sangre.  
El capricho de un Dios iracundo las hizo estallar.  
La combustión de tu corazón abrasó el orbe.  
El universo es diminuto como un dátil.





Pasillo de PECs,  
Acervo CCH Naucalpan (2020)



## ✿ Benjamín Barajas

### *Poética*

Solo la palabra que sube por la roca  
es digna de llamarse bella.  
Sólo la palabra  
que juega con la lengua,  
la palabra de rugosos pliegues  
que levanta la cabeza  
para alcanzar la redondez del sol  
con su copa de palmera,  
solo la palabra del alfarero merece la mirada,  
el trazo del poeta,  
sólo la palabra bien labrada  
debiera ser la nuestra.

### *Lagarto*

La memoria se complica  
cuando quieres recordar  
el rostro, el nombre,  
y aquel deseo,  
que sí existió,  
hoy es un lagarto  
que te mira sigiloso  
en el pantano

(De *Árbol separado*)



Edificio T,  
Acervo CCH Naucalpan (2020)

## Reyna Barrera

### **IV**

Desde su mutismo  
Ella desgranaba pensamientos tangibles  
peces de colores, ovillos de lana.  
Se tendía en la penumbra, mientras  
yo,  
barajando realidades ambiguas  
me abrazaba a ella como si la tarde tuviera quince años  
y se me hubiera desnudado de quejas  
para ofrecer a mis labios  
el centelleo de su lluvia ámbar.

### **XVIII**

Las oportunas lluvias  
amparan el amanecer  
de mis sueños detenidos sin ti  
en mi lecho oscuro  
que las horas ociosas aborrecen.  
Si te pienso, la selva inmensa  
devora cuanto la memoria guarda  
y el río de mi sangre fluye  
y late contra ese afán de olvido

(De *Material del olvido*)

## ✿ Rafael Catana

### III

Recuerdo que miraste mis zapatos aquella noche  
 lluviosa  
 Mientras en el campanario los amantes, espejo de la  
 lluvia  
 Los amantes que atrapaban las estrellas, y desnudo  
 corría  
 Entre los adoquines mirando el mismo manto de luz  
 Desnudo buscándote como si fuera un animal  
 Mirando entre la bruma a los espíritus  
 A la huella del tiempo en la luz  
 Recuerdo que en la fila en los andenes escribías un  
 diario  
 Una sola forma de buscar la fortuna de tu corazón

95

### VIII

Me he dado cuenta que tú eres el ángel  
 Ese animal que viaja en globo por la superficie de este  
 mundo  
 La muchacha que mantiene en sus tobillos la pasión  
 La misma ruta del amor en esta encrucijada  
 En esta carretera donde los autobuses se llevan mi  
 corazón  
 Y nadie dice nada y todos opinan  
 Me he dado cuenta que entre tú y tus rodillas se  
 estrellan los pájaros  
 Niños con el tatuaje del nágual  
 Ánimas que prenden el radio en la madrugada  
 Caigo en cuenta de que esta polvareda fin-de-siglo  
 Me envuelve y canta con el badajo en el campanario

(De *Los pájaros de la cervecería*)



*Flora del plantel,*  
Acervo CCH Naucalpan (2020)



## ✿ Rita García Cerezo

### *Berlín*

Como en Berlín,  
 un día llegó este muro de  
 ladrillos intangibles  
 y una lluvia de afiladas  
 cuchillas cercenó nuestros  
 brazos.  
 Corrimos, sin embargo,  
 corrimos tratando de  
 encontrarle el fin para  
 encontrarnos,  
 pero era inútil, porque no  
 podíamos cruzarlo.  
 Te miré desde lejos,  
 con los ojos nublados y la  
 boca sellada en pellón  
 blanco,  
 y no pude escucharte,  
 aunque sé que gritaste;  
 pero supe muy bien lo que  
 dijiste,  
 porque el viento susurraba  
 triste tu mensaje.  
 El tiempo se detuvo y  
 también el mundo.  
 Morimos un poco y  
 renacimos como pájaros  
 sin alas.  
 Fingiendo que el miedo  
 no había sustituido al  
 desconcierto,  
 tratamos de aprender a  
 encender de nuevo fuego,  
 para vencer al frío,  
 a este frío insoportable que

paraliza el alma  
 y crece cada día que un  
 nuevo adiós se calla.  
 Un día no pude más,  
 un día fue demasiado  
 y preferí burlar la  
 incertidumbre;  
 como en Berlín,  
 lo intenté todo por llegar al  
 otro lado,  
 donde tú estabas,  
 donde eras más que un  
 nombre y una voz  
 distorsionada.  
 Había que saltar el muro  
 interminable,  
 había que recuperar lo que  
 perdimos,  
 y creí que lo haría y subí al  
 sol,  
 torpe, casi ciego, mudo,  
 pero tuyo.  
 Subí tan alto como pude  
 y ahí estabas tú del otro  
 lado,  
 sin rostro, pero aún de mí,  
 sin brazos, pero con el  
 cuerpo aún tibio.  
 Caminamos juntos hacia  
 ninguna parte,  
 para estar a salvo,  
 para escapar del mundo,  
 para curarnos o morir,  
 ya qué más daba.

## Mixitli Frías

### *El poema más largo*

Mi casa es un callejón sin salida  
Descanso en una cama di-  
bujada en la ventana  
viajo al invierno con pasos de zapatos  
sordos y me detengo ante un corazón hu-  
meante.

En mi casa la muerte me humedece las  
manos, pone mi ropa limpia a escurrirse  
sobre el sol.

Abre todas las puertas del laberinto  
para que entren y salgan todos los lugares  
de la noche Enciende las luces del vacío  
con ojos atardecidos.

Mi casa está de fiesta. Mi casa recoge  
náufragos y bandidos y los tiende sobre  
las mantas blancas polveadas de acre para  
que narren sus sueños fracturados al oído  
orgánico del laúd.

Mi casa está en un viaje permanente.  
A mi casa llegan días sin nombre y salen  
después por la puerta despidiendo a la  
gran barca que lleva al horizonte.

Mi muerte festejará conmigo estas lar-  
gas estaciones sin porvenir.

En mi casa le sacudo el calor a las aguas  
y desaparezco tras la cortina.

Voy a donde el cielo ha huido solo. Voy  
al espejo, donde reina todo silencio.

Mi casa es un callejón sin salida.

(De *El sueño y otros poemas*)

 Miguel Ángel Galván**Nostalgia de los cementerios**

Paso el tiempo esperando acudir al llamado  
De mi especie: no sobreviviré mucho tiempo,  
Quisiera olvidar, pero memorioso como soy  
Me instalo en amargas cavilaciones  
Acerca del pasado y de lo que fui  
Volviendo en contra mía:  
Me alejé de la manada, quise viajar  
Y terminé tristeando los domingos,  
Los niños me arrojaban piedras,  
Yo escuchaba que decían que mi piel  
Se agrietaba, que mis colmillos daban pena,  
Y que, seguramente, me aterrorizaban los ratones.  
Viejo y desconfiado como soy ahora,  
Escucho voces que me sobresaltan,  
Veo fantasmas.  
Los más jóvenes dicen que enloquezco,  
Se burlan de mí.  
Aseguran que no hay ningún cementerio,  
Que lo que nos aguarda es el fuego,  
El olor de la carne que se quema.

### *Vals del hipopótamo*

Soy un gordo malhumorado,  
Sudo como un monstruo atado a una  
hoguera,  
Mis manos son grandes, rojas,  
Y mis dedos, ah, mis dedos, parecen conos  
De un helado enfermo.  
No quiero decir más:  
Sólo quiero aprender a bailar.  
Surcar la pista con pies alados,  
Manejar mi cuerpo como un bailarín  
Que, experto, le ofrece a su pareja  
La perfección de ese instante.

(De *Algunos animales y otros poemas*)

## Eduardo García Anaya

### *Yo no quisiera, Isabel (Glosa)*

*Yo no quisiera, Isabel,  
 Saber si tu amor primero  
 Se amalgama con el fuego  
 O me lo roba un clavel.*  
 Entre todas las razones  
 Que tú tienes para darme  
 A manera de halagarme,  
 Ya que tus besos no dones.  
 En principio, corazones  
 Brotados a flor de piel,  
 Tan cercanos a la miel,  
 Eran nuestras ilusiones,  
 Y que hoy mueran las pasiones:  
*Yo no quisiera, Isabel.*  
 ¿Pues acaso para ti,  
 Mi amor ha sido un mal rato?  
 No lo lastimes, que ingrato  
 Ha sido su frenesí,  
 Ahora pregunto, di:  
 ¿Si a fuerza de verdadero  
 Tu labio calla, sincero,  
 La duda de un soñador

Que no puede sin dolor  
*Saber si tu amor primero?*  
 Rescata, mi bien, las luces  
 Últimas ya de mis ojos,  
 Encontrarás los despojos  
 De un amor muerto de bruces,  
 Mas si acaso cuando cruces,  
 Y en ellos miras un ruego,  
 Ya podrás ver que de juego  
 No ha sido mi amor por ti,  
 Y en cambio ya ves que sí  
*Se amalgama con el fuego.*  
 ¡Pero basta, ya lo sé!  
 Es desencanto mi sueño,  
 Es dolor todo mi empeño,  
 Ha muerto ya bien se ve,  
 ¿Mas no comprendo por qué  
 La suerte ha sido, Isabel,  
 Benigna sólo con él?  
 ¿Qué caso tiene el color,  
 Si tu amor va al ruiñeñor,  
 ¿O me lo roba un clavel?





 Miguel Garza De la Huerta*Labios*

Labios de corazón y  
terciopelo,  
de imaginada sabrosura,  
de caricia en temporada de  
frambuesas,  
de pasiflora y de canela,  
mórbidos labios.  
Con la miel de los deseos en la  
punta de la lengua  
de los dientes, de los besos, de  
los astros.  
De amordazado amor, de cielo  
censurado,  
coraza de coral, sensatos e  
insensibles,  
crepúsculo inmaculado.  
De circunstancias graves si  
tu silencio  
de alas de colibrí cuando tu  
risa  
dueños de sí, mensajeros de la  
brisa.  
Celestiales labios de las voces,  
de los versos,  
danzantes en la fiesta de las  
preguntas,  
cándidos y palpitantes,  
saetas luminosas, certeros  
labios.

En la bóveda celeste  
cuarto creciente    cuarto  
menguante,  
desfallecientes astros de la  
espera,  
para iluminar de amor la  
madrugada  
labios del alba inolvidable.  
Labios de nido, labios de ti,  
labios de nadie,  
de sangre adormecida  
o sangre iluminada.  
Huellas de labios para  
estrechar la ruta de los besos.  
Labios de amanecer un día de  
fiesta,  
signos labiales en la impronta  
de la vida  
En rosas de cristal, labios,  
besos comunicantes y dicha  
rebotando  
vasos y besos en veleidosos  
labios.  
Concupiscentes labios  
generosos  
para beber    sorbo a sorbo  
la dulcamara de mis horas y  
mis sueños.  
*In memoriam Jorge Luis Borges*

## Francisco Guzmán Burgos

### Calendario

El cielo es media esfera  
 por la que todo pasa.  
 La primavera,  
 de corazón de lince; la  
 primera casa  
 del fuego; la noche que  
 programa en blanco  
 y negro la historia de las  
 calles;  
 el valle ficticio donde fue  
 fundado México; el Banco  
 llamado del Atlántico, que no  
 es de arena ni de peces;  
 las rectas preces  
 en boca de sinuosos  
 navegantes;  
 el fraile que olvidó su lengua  
 madre, Gante;  
 la docta ociosidad;  
 el treinta y uno de enero, que  
 dura  
 lo que todo un año; la gris  
 ciudad;

las invasiones de los humos; la  
 tersura  
 de un pecho firme; Pegaso  
 que es hijo de Medusa, la  
 mujer fatal; el vaso  
 con agua y el de agua; lo  
 estéril y lo pródigo;  
 el código  
 que rige los poemas; los  
 pueblos que han urdido  
 el calendario;  
 la búsqueda del tiempo y del  
 amor perdidos;  
 la sombra del reloj de sol,  
 trocada en manecillas; el  
 horario,  
 que da su media vuelta de  
 perol,  
 y el minuterio,  
 que dice: sólo vuelve lo  
 verdadero.  
 El cielo es media esfera  
 que nada altera.

*(De Transfiguración de la  
 palabra)*



Áreas verdes,  
Acervo CCH Naucalpan (2020)



## Arcelia Lara Covarruvias



### Salmo 22

¿Por qué me abandonaste, oh Señor?  
¿Por qué jamás oíste mis plegarias?  
¿Por qué dejaste ahogado mi clamor,  
atrancado al fondo de mi garganta?  
Como a un gusano me ven los hombres;  
por amarte, los pueblos me desprecian,  
los gentiles menean la cabeza,  
padezco oprobio y perdí hasta el nombre.  
*Fuertes toros de Bazán me cercaron,*  
fui perseguido por malignos canes;  
tras las rejas, fui fiesta entre sus fauces  
y mi cuerpo quedó descoyuntado.  
Girones de mi carne degustaron  
las salvajes cuadrillas de sabuesos.  
Tan me miraron y me remiraron  
que pudieron contar todos mis huesos.  
*Mi lengua se pegó a mi paladar.*  
En mis entrañas quedó derretido  
mi corazón en llamas todavía  
y con mi sangre acrecenté los ríos.  
Cuando la muerte me llevó a su lado,  
echaron suertes por ganar mi ropa  
y ni un diente dejaron en mi boca.  
¿Por qué, Señor, me has abandonado?

## Guillermo Marín Castillo



### I

Mi alma se ha vuelto negra:  
negra como la luz más bella y  
resplandeciente de un río  
en la noche,  
negra, como la última visión  
de alguien que se tira al  
vacío,  
mi alma se ha vuelto negra,  
porque pensé que en el  
amor mi cuerpo sería  
luminoso,  
porque en la torre de marfil, la  
soledad, el sueño,  
el alma es negra.  
y aunque anhelamos la pureza,  
se nos olvida que una estatua  
cuando arde se convierte  
en ceniza,  
que cuando todo está perdido  
no hay nada que perder.  
sin límite, sin tiempo, mi alma  
se ha vuelto negra  
y ahora sé que, por fin,  
hiriente y fría,  
es el reverso de la nieve.

#### IV

El deseo es un enigma que se  
resuelve cerrando los ojos,  
La fiesta a la que vamos sin  
invitación,  
El laberinto del que  
escapamos después de la  
muerte.  
El deseo es una casa de  
espantos  
Y un manantial de sueños.  
Es la sombra de un cuerpo  
cuya lumbre caliente  
nuestra cama,  
El mar en cuyas olas se deja  
oír el nombre del vacío.  
Es miel, hierba quemada.  
El encuentro fortuito, la dicha  
pasajera.  
Es sentirse tan bien haciendo  
el mal.  
Es un cuchillo de agua,  
Un pájaro de humo.  
Deseo: leche y sombra,  
Eres el agujero negro donde  
nace la luz.

## Édgar Mena



### Acerca de tu ausencia

Acerca de tu ausencia  
se me ocurre una canción  
de niebla

*Hermana de mi  
cuerpo, tienes la  
edad del rebaño*

Nace un abrazo en la playa de tus hombros  
El contagio de trigo con que sueñas  
dibuja una palabra que recuerda tu risa  
Tus libros prometen felicidad a los barcos  
La mañana es un regalo a tus pestañas  
Eres un río en la salud de su descanso  
Amor mío, este colibrí vuela con tus alas  
Déjame habitar tu lengua con  
mi cuerpo  
para que tu voz  
sea mi silencio  
Abrazo de verano  
mi aliento reconoce tu caricia de vuelo o río  
Recuerdo el nombre de todas tus palomas  
pero no los barcos que conociste cuando niña  
Me ofreces el vuelo y la ventana  
Mi ofrenda será un telar al regreso del invierno.

(De *Elshiry*)

## Nancy Mora Canchola



### *Efímero*

Tus besos son alado  
páramo de mieles  
rocío de mis silencios.  
Tus brazos llueven  
como tristes melodías  
en mi cuerpo intempestivo.  
Tus labios rompen  
son olas vehementes  
resuenan candor.  
Tu cuerpo efímero  
frenesí de mis manos  
juventud delirante.  
Recorre mis secretos,  
dibuja perenes primaveras  
con un suspiro en mi piel,  
encuentra mi destino.  
Desnuda el olvido  
y el adiós con deseo,  
miente a los amaneceres  
dile a la noche eternidad.  
Siempre llegas a deshora  
cuando el ave emigra,  
tus intenciones como pájaros  
se anidan en el viento.  
Miente como miente  
una mirada, un sueño, el dolor.  
Al despedirte murmura  
que volverás y...  
no vuelvas.





## Octavio Patiño



### El mar es un prisionero

una cárcel enorme le ha caído encima  
a mis espaldas cuenta historias ronca-  
mente  
arrulla a mi hijo kilométricamente  
le camino a su lado  
le invito cerveza  
el mar fuma con peces espumosos  
se enfada por la noche  
luego de madrugada  
humedece a las chicas pierna-abajo  
el mar es una larga condena  
un sudor de tiburoneros locos  
rebelde taza de café nocturno  
el mar se maltrata contra las rocas  
luego quiere morirse  
es un viejo que llora niñamente  
es demasiado humano.

(De *escritos nómadas*)

## Yamilé Paz Paredes



### *Coloquio*

*La soledad es una mentira  
muy útil*

Roque Dalton

La soledad no es  
perro infernal  
poetizado  
golpea nada más  
madura  
sencillamente  
cae  
como la edad  
el fruto  
y  
la catástrofe

# Refugio Pereida



## *El misterio del contagio*

**1**

Ni ángel  
ni virgen  
ni historia ajena  
me hicieron andar por otro lado.  
Nada me obligó a tomar la esquina  
de las ilusiones.  
Al principio comí pan de semanas  
atrás.  
Como la primera mujer  
sorprendida en su descaro,  
me entretuve haciendo pasteles de  
lodo  
que fueron burla del granizo.  
Atenta leí el periódico de seres  
rupestres.  
La imaginación era un árbol de  
brevas  
al que subía con un araño de los  
gatos.  
Mis ojos fueron sorprendidos por  
largas caracolas naranjas y azules.  
Me arrojé al fuego.  
Maravillada, bailé sobre las brasas.

**3**

Si rompí los cristales fue  
porque mi voz  
me decía que era mejor  
estallar las sombras,  
reventar los focos,  
apagar las velas de ese pastel  
que no era nuestro.  
Lo confieso, he sido mezquina  
como gato de la calle.  
Me he revolcado, para  
certidumbre del ocaso,  
en mi propio páramo.  
Egoísta hasta en la caligrafía,  
se tiende en la ventana mi  
oficio de vivir,  
el equivocado itinerario de las  
esporas:  
vuela con tropiezos mi piel  
aporreada por la soledad.

115

## Arturo Pedroza



### *Sick of Living*

Los objetos se transforman en sombras,  
en estruendos y en pesadez abrupta,  
y la mirada gira y se desgarra,  
al perseguir un punto de apoyo.

Rodeado únicamente por el vacío,  
este cuerpo, mi cuerpo, despojado  
de esplendor, de dicha y de esperanza,  
se revuelve sin voz, en las penumbras.

Sin encontrar consuelo ni reposo,  
fatigado y, tal vez, lleno de odio,  
cargo conmigo el tiempo perdido  
y el brutal espejismo de estar vivo.

En medio de la calma y del silencio,  
con la noche filosa entre mis manos,  
se incorpora este terrible deseo  
mientras las ausencias se acumulan.

La noche se desploma. Surge el día.  
El mundo exterior se materializa  
y la vida despliega sus ficciones.  
No quiero vivir... y tal vez no importa.



### *Mirage*

Te observaba, mientras permanecías  
en silencio, encerrada en ti misma,  
envuelta en la atmósfera somnolienta  
de la tarde transparente y serena.  
En mis ojos inquietos estallaba  
el filo luminoso de tus muslos,  
bajo el roce insurrecto de la tela  
y la piel pudorosa y enigmática.  
Las luces aleteaban en tus labios,  
escurrían en medio de tu cuello  
y se desplomaban en el contorno  
delicado y profundo de tu escote.  
Prodigabas, con un gesto inocente,  
tu hermosura firme y tornasolada  
y llenabas, de nuevo, mis pupilas  
de invenciones obscenas y esplendores.

# Semblanzas

## **Iriana González Mercado**

Profesora desde hace 15 años en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación en el CCH Plantel Naucalpan. Imparte la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a Investigación Documental I-IV. Participa como ponente en el diplomado “Investigación en Comunicación. Nuevos campos y escenarios” en la FES Acatlán. Es egresada de MADEMS Español; actualmente dirige *Poiética*, revista académica de divulgación de las ciencias y humanidades del CCH. Es profesora incorporada al programa de Jóvenes Académicos en la DGAPA. Ha impartido diversos cursos para profesores, principalmente en el tópico de la enseñanza de la investigación en el bachillerato.

## 118 **Mariana Mercenario O.**

Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas, Maestra y Doctora en Estudios Mesoamericanos, grados todos obtenidos en la UNAM. Ha coordinado dos diplomados. Autora y coautora de cinco libros y más de veinte artículos académicos. Es profesora de Carrera de Tiempo completo, Titular A en el Área de Talleres del Lenguaje y Comunicación del CCH Naucalpan.

## **Gabriela López García**

Profesora de Tiempo Completo Titular C definitiva, 34 de servicio en el plantel Vallejo del Colegio. Imparto las materias de Filosofía I y II, y Temas Selectos de Filosofía I y II. He colaborado en distintos Grupos de trabajo a nivel interplanteles, que elaboraron distintos materiales didácticos para las materias de Filosofía I y II, y Temas Selectos de Filosofía I y II. Maestra por la UAM en Filosofía de la ciencia y por la UNAM en Historia del arte.

## **Pablo Jesús Sánchez Sánchez**

El profesor tiene 32 años de antigüedad docente en el

CCH Naucalpan; estudió literatura inglesa, traducción y lingüística aplicada; ha colaborado en el diseño de propuestas educativas, proyectos de investigación, programas indicativos, diplomados, cursos para profesores, cursos curriculares y no curriculares para alumnos, así como en dirección de tesis y sinodalía en exámenes profesionales de licenciatura.

### **Arcelia Lara Covarrubias**

Cuenta con las licenciaturas en Lengua y literatura hispánicas por la ENEP (hoy FES) Acatlán y en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras, donde también estudió la maestría en Literatura española. Doctora en Humanidades (Teoría literaria) por la UAM Iztapalapa. Hizo una Estancia de Actualización en la Universidad Autónoma de Madrid y otra en la Universidad de Extremadura (en Cáceres, España). Profesora Titular C de Tiempo Completo Definitiva en el CCH Naucalpan (UNAM). Ha impartido cursos en licenciatura y posgrado en la FES Acatlán. Ha participado con capítulos para 7 libros sobre su especialidad, así como con artículos para las revistas *Ritmo*, *Poiética*, *La experiencia literaria*, *Eutopía* y *Signos*. *Didáctica de la lengua y la literatura*, entre otras. En 2016 publicó el libro de cuentos *Lucina nunca duerme*. En 2006 recibió la Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos; en 2014, el reconocimiento Sor Juana Inés de la Cruz, y en 2019 el Premio Universidad Nacional.

### **Ana Lydia Valdés Moedano**

Licenciada en Comunicación por la Universidad Anáhuac y Maestra en Estudios México-Estados Unidos por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Cuenta con ocho diplomados relacionados con la enseñanza de la literatura y las tecnologías móviles. Amplia experiencia como periodista de Investigación para diarios: Uno

más Uno, Monitor y CNN Expansión. Ingresó al plantel Naucalpan en agosto de 2008 y en la actualidad combina su actividad docente del Taller de Comunicación I – II, y trabaja la Jefatura del Departamento de Comunicación. Ha publicado más de 1,000 notas en el órgano informativo Pulso. Colabora semanalmente para la Gaceta CCH y el Newsletter del Colegio

### **Joel Hernández Otañez**

Licenciado en filosofía por la FES Acatlán, maestro y doctor en filosofía por la FF y L de la UNAM, profesor de Tiempo Completo Titular B en el CCH Naucalpan. Cátedra Especial “Eduardo Blanquel Franco” (2013). Estancia de investigación en el Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM (2015-2017). Autor del texto *Estética desde la interioridad*, Naveluz, CCH, UNAM, 2019. Víctor Bahena (egresado de CCH Naucalpan).

**Víctor Bahena** (egresado de CCH Naucalpan. Estudiante de Lengua y Literatura Hispánicas en la F.F. y L. de la UNAM. Su libro más reciente es *Madréporas*, editorial Obra Negra).

**Benjamín Barajas** (egresado y profesor de CCH Naucalpan. Doctor en Lengua y Literatura Hispánicas por la UNAM. Director General de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. *Obtuvo el premio internacional Torno in sintesi Aforismo* 2014).

**Reyna Barrera** (profesora de CCH Vallejo. Doctora en Letras Iberoamericanas por la F.F. y L. de la UNAM. Medalla Sor Juana Inés de la Cruz (2012). Cátedra Rosario Castellanos (2006-2007). Autora del libro *Las Divinas mutantes* (Praxis, 1996).

**Rafael Catana** (Músico, compositor y poeta. Fundador del Movimiento Rupestre, así como conductor del programa de radio “Pueblo de patinetas”, en Radio Educación. Egresado de CCH Vallejo).

**Rita García Cerezo** (profesora de CCH Naucalpan. Licenciada en Letras Clásicas y Maestra en Docencia para la Educación Media Superior en Español, Especialización en Literatura Mexicana del siglo XX por la UNAM Azcapotzalco).

**Mixitli Frías** (egresado de CCH Naucalpan, interesado en la Ciencia y las Humanidades. Su primer libro *El sueño y otros poemas* fue publicado por el Proyecto Almendra del CCH, Naucalpan).

**Miguel Ángel Galván** (profesor de CCH Naucalpan. Estudió Lengua y Literatura Hispánicas en la UNAM. Poeta, narrador y autor de diferentes libros. Ha sido becario del IMBA y ganador de “Artes por todas partes. Coordina el Proyecto Almendra para jóvenes escritores. Algunos de sus poemas se han traducido al inglés, francés y alemán).

**Eduardo García Anaya** (profesor de CCH Vallejo. Licenciado en Literatura Hispánica por la UAM Iztapalapa y maestría en Letras Hispánicas por la UNAM. Ha publicado en revistas como *Tierra adentro*, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura y Continuum*).

**Miguel Garza De la Huerta** (profesor de Psicología del CCH Naucalpan. Licenciado en psicología por la UNAM. Autor del libro *Sonetos*, col. Naveluz, CCH Naucalpan / UNAM. Ha participado en diversas antologías electrónicas, en las antologías *Haiku Clarea el día y un viejo estanque y*, también, en el *Anuario de poesía mexicana 2007* del FCE).

**Francisco Guzmán Burgos** (profesor de CCH Azcapotzalco. Licenciado y maestro en Lengua y Literatura Hispánicas por la F.F. y L. de la UNAM, jefe del área editorial en la Coordinación de Difusión Cultural UNAM. Colaborador de *Revista de la Universidad de México y Tierra adentro*).

**Arcelia Lara Covarruvias** (profesora de CCH Naucalpan. Licenciada y maestra en Lengua y Literatura Hispánicas por la UNAM. Doctora en Humanidades por la UAM Iztapalapa. En 2016 publicó *Lucina nunca duerme*. Premio Universidad Nacional, 2019).

**Guillermo Marín Castillo** (Egresado de CCH Azcapotzalco, profesor de CCH Naucalpan. Licenciado en Filosofía y Maestro en Educación Media Superior en Filosofía, ambas por la FES Acatlán. Ganador del primer lugar de poesía en la revista Punto de parida en 1988. Ha sido responsable del Departamento de Difusión Cultural del CCH Naucalpan).

**Édgar Mena** (1978-2020) (egresado y profesor de CCH Naucalpan. Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas por la UNAM, Maestro en Enseñanza Media Superior en Español. Becario FONCA. Ganador de los premios de poesía José Emilio Pacheco y Punto de Partida. Autor del libro: *Miel para los rebaños*, 2020).

**Nancy Mora Canchola** (profesora de CCH Naucalpan. Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas por la UNAM. Maestra en Educación Media Superior en Español. Coautora de tres libros y ensayista en publicaciones del CCH)



**Luis Paniagua** (Estudió Lengua y Literaturas Hispánicas en la UNAM. Becario del Fonca (2011-2012), y del PECDA del Estado de México (2014-2015; 2015-2016). Premio Literal *Latin American Voices* 2013 por *Maverick 71*. XXXIX Premio Hispanoamericano de Poesía San Román 2014 por *Casa*).

**Octavio Patiño** (egresado de CCH Naucalpan. Licenciado en psicología y maestro en filosofía por la UNAM, con doctorado en Saberes sobre Subjetividad y Violencia por el Colegio de Saberes. Ha publicado el libro *Escritos Nómadas*).

**Yamilé Paz Paredes** (Licenciada en Letras Hispánicas y Maestra en Literaturas Española y Latinoamericana por la UNAM. Fundadora del Colegio de Ciencias y Humanidades. Premio Latinoamericano de Poesía Plural por *Alquimista de inmenso*).

**Refugio Pereida** (egresada de CCH Naucalpan. Estudió Periodismo y Comunicación Colectiva (UNAM). Recibió la Presea Internacional Gaviota y el XIII Premio Nacional de Poesía “Amado Nervo”, realizó el libro *De Ozumbilla, el pan de muerto. Fiesta de harina y canela* (PACMYC).

**Arturo Pedroza** (egresado y profesor de CCH Naucalpan. Estudió Lengua y Literatura Modernas Francesas (UNAM). Asimismo, publicó el libro de poemas *La noche en el espejo* y ha colaborado con varios textos para las revistas *Fanátika*, *Mulhier*, *Ritmo* y el *Pulso Académico*).



De la imaginación crítica al discurso

Delfos. *De la imaginación crítica al discurso.*  
Segunda temporada





dgapra

UnAm  
La Universidad  
de la Nación