

UNIVERSCIENCIA

Publicación arbitrada cuatrimestral
Enero-abril 2021
Núm. 56, año 19
\$50.00

Revista de divulgación científica

DESARROLLO DEL ENTORNO RURAL, UNA PROPUESTA PARA LA INNOVACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO EN MÉXICO

ENRIQUE ROBERTO PERALTA MAZARIEGO

LA GAMIFICATION POUR AMÉLIORER L'APPRENTISSAGE DES APPRENANTS JOUER

ESTEFANY CAROLINA HERRERA ARZATE

DECODIFICACIÓN EN TEXTOS DE INVESTIGACIÓN, PARA LA ESTRUCTURACIÓN DE TESIS EN MAESTRÍAS DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE PUEBLA 2020

CLAUDIA TÉLLEZ ALCÁNTARA

LA GRUPALIDAD EN LA CONFORMACIÓN DEL SIGNIFICADO DE LO PÚBLICO EN EL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR

FLORENTINO SILVA BECERRA

HACIA UNA TRANSFORMACIÓN DOCENTE CON MENTALIDAD DE CRECIMIENTO Y RESILIENCIA

SHARON OSORIO BENÍTEZ

LA NUEVA VIRTUALIDAD EN EL MODELO EDUCATIVO LIDERAZGO TRASCENDENTE DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE Y EL COLEGIO SN. ÁNGEL

EDUARDO HERNÁNDEZ DE LA ROSA

IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA TUTORÍA DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL BACHILLERATO

MÓNICA MORALES HERNÁNDEZ

EL CUENTO. ¿RECURSO DIDÁCTICO PARA LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y LINGÜÍSTICAS?

JOSÉ JAVIER CONTRERAS VIZCAINO

ÍNDICE

ÁREA DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS Y DESARROLLO ESTRATÉGICO

PÁGS. 1 – 7

DESARROLLO DEL ENTORNO RURAL, UNA PROPUESTA
PARA LA INNOVACIÓN Y EL DESARROLLO
ECONÓMICO DE MÉXICO

ENRIQUE ROBERTO PERALTA MAZARIEGO

ÁREA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA GAMIFICATION POUR AMÉLIORER
L'APPRENTISSAGE DES APPRENANTS

PÁGS. 9 – 12

ESTEFANY CAROLINA HERRERA ARZATE

PÁGS. 13 – 24

DECODIFICACIÓN EN TEXTOS DE INVESTIGACIÓN,
PARA LA ESTRUCTURACIÓN DE TESIS EN MAESTRÍAS
DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE PUEBLA 2020

CLAUDIA TÉLLEZ ALCÁNTARA

LA GRUPALIDAD EN LA CONFORMACIÓN
DEL SIGNIFICADO DE LO PÚBLICO EN EL
CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR

PÁGS. 25 – 41

FLORENTINO SILVA BECERRA

PÁGS. 43 – 50

HACIA UNA TRANSFORMACIÓN DOCENTE CON
MENTALIDAD DE CRECIMIENTO Y RESILIENCIA

SHARON OSORIO BENÍTEZ

LA NUEVA VIRTUALIDAD EN EL MODELO EDUCATIVO
LIDERAZGO TRASCENDENTE DE LA UNIVERSIDAD
DE ORIENTE Y EL COLEGIO SN. ÁNGEL

PÁGS. 53 – 63

EDUARDO HERNÁNDEZ DE LA ROSA

PÁGS. 65 – 76

IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA TUTORÍA DE
ACOMPañAMIENTO EN EL BACHILLERATO

MÓNICA MORALES HERNÁNDEZ

DOSSIER

PÁGS. 77 - 87

EL CUENTO. ¿RECURSO DIDÁCTICO PARA LAS
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y LINGÜÍSTICAS?

JOSÉ JAVIER CONTRERAS VIZCAINO

THE STORY. DIDACTIC RESOURCE FOR COMMUNICATIVE
AND LINGUISTIC COMPETENCES?

JOSÉ JAVIER
CONTRERAS VIZCAINO¹



Resumen

La educación por competencias guarda el sentido primordial de estimular la autonomía de las y los estudiantes en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento, de acuerdo con esta apuesta, no se reduce al pensamiento abstracto de identificación y análisis de conceptos, datos y teorías, sino busca servir como un conocimiento para la vida práctica-profesional de las y los estudiantes. En este sentido, este artículo surge de la experiencia como docente en el curso de Redacción de Textos Universitarios y de la pregunta personal de: ¿cómo lograr conocimiento útil a través de los contenidos de la materia? El texto tiene dos intencionalidades: la primera, problematizar la utilidad del cuento como recurso didáctico para el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas; así como reflexionar acerca de las características particulares del cuento y la narración. La segunda intención, es servir como testimonio de la experiencia de escritura de cuentos con alumnos de la licenciatura en Estomatología de la Universidad de Oriente, campus Puebla.

Palabras clave: competencias, comunicativo, lingüístico, cuento, acto narrativo.

Abstract

Education by competences keeps the primary sense to stimulate the autonomy of the fostering in the teaching-learning process. The knowledge can't be reduced to the abstract thought of identification and analysis of concepts, data and theories, but seeks to serve as a knowledge for practical and professional life of the learners. Furthermore, this article emerges from the experience as a teacher in the course of Writing University Texts and the personal question of: how to achieve useful knowledge through the contents of the subject? This text has two main intentions: the first one, to problematize the utility of the story tales as a resource to achieve the communicative and linguistic competences. Also, to think about the characteristics of the story tales and the narrative that involves. The second intention, is to serve as a testimonial of the story writing experience with students in Stomatology at the Universidad de Oriente, Puebla campus.

Key words: competences, communicative, linguistic, story-tales, narrative act.

¹ Doctorante. Docente Hora Clase. Universidad de Oriente Puebla. Puebla, México. E-mail: jose.contreras@soyuo.mx ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2913-7751> Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=9e_pCu4AAAAJ&hl=es



Introducción

La finalidad de la educación radica en que las y los estudiantes adquieran las capacidades y habilidades necesarias para convivir con las sociedades en las que existen; es decir, sirve para socializar de maneras históricamente particulares a lxs individuos sociales. (UNESCO, 1981). En nuestras sociedades, el lenguaje y la comunicación aparecen como dos de los aspectos más relevantes para la convivencia humana; sin ellos, se apunta, el sujeto social perdería cualquier posibilidad de realizar su humanidad en nuestras sociedades. El despliegue tecnocientífico ha devenido en el uso masivo de las llamadas “tecnologías de la información y la comunicación” y ha implicado una propuesta de resignificación del ser humano caracterizado como *homo comunicans* o como *homo videns* (Mousseau, 1992; Sartori, 1998).

Más allá de las consideraciones morales acerca de dichos fenómenos, lo innegable es que las comunicaciones y las TIC's han adquirido importancia creciente en nuestras sociedades y, por ello, se vuelve menester que el currículo escolar contenga asignaturas en las que las y los estudiantes puedan adquirir y ejercitar dichas capacidades y habilidades -competencias-.

Por ello, la educación a nivel superior no puede descuidar dichas competencias; por el contrario, requiere profundizar en ellas con el fin de que las y los estudiantes comprendan y aprehendan de manera adecuada los conceptos, categorías, teorías y métodos propios de la disciplina en que se forman. Asimismo, las y los estudiantes requieren aprehender habilidades comunicativas que les permitan ser capaces de explicar los contenidos de su disciplina a los otros, sean éstos sus colegas o legos.

Por ejemplo, la importancia de las habilidades y capacidades comunicativas y lingüísticas en el campo de la clínica y la salud se observa en la necesidad de que las y los profesionales de la Salud cuenten con la capacidad de comunicar de manera clara y concisa las problemáticas, enfermedades, padecimientos, condiciones y tratamientos que aquejan a los pacientes. ¿Cuántos de nosotros hemos sufrido cuando un médico, una enfermera, el dentista o la nutrióloga, intentan “comunicarnos” nuestra condición por medio de un lenguaje técnico-especializado que, a nosotros, nos resulta incomprensible, confuso y ajeno? ¿Cuánta importancia ha adquirido el papel de un profesional de la salud como el Dr. Hugo López-Gatell durante los acontecimientos actuales?

La comunicación adecuada, no sólo en términos de la efectividad del mensaje sino de la concordancia con los gestos comunicativos, que incluyen la escucha, resultan tan necesarios para las relaciones entre médico y paciente, como para la relación entre pares o colegas. Imaginen ustedes que, dentro de quirófano, en plena operación, el/la cirujano a cargo sea impreciso al dar instrucciones a los instrumentistas o al anestesiólogo; o, por ejemplo, que alguien logre una mejora técnica en algún procedimiento, pero sea incapaz de explicarlo o comunicarlo.

Otro aspecto que incrementa la relevancia de las asignaturas de formación lingüística y comunicativa en educación superior es que, en la Universidad de Oriente, de acuerdo con el Reglamento de titulación anterior, todos los estudiantes que pertenecen a licenciaturas del área de la Salud deben realizar, para la obtención de su título y cédula profesionales, una investigación de tesis, la cual deben presentar por escrito y defender ante un comité.¹

¹ Cfr: <https://www.uo.edu.mx/sites/default/files/bp/descargas/REGLAMENTO%20DE%20TITULACION%20B3N.pdf>

Por los motivos hasta ahora esgrimidos, las competencias comunicativas y lingüísticas resultan, actualmente, indispensables e ineludibles; las y los estudiantes tienen que desarrollar dichas competencias, aunque nos parezcan dislates o hasta fatigosas las materias diseñadas para tal fin.

En la Universidad de Oriente, campus Puebla, los alumnos de Estomatología, Nutrición y Dietética y de Psicología, deben cursar durante los primeros semestres la asignatura de “Redacción de Textos Universitarios”. A pesar de las diferencias puntuales entre licenciaturas, podríamos señalar que existe un programa más o menos homogéneo que se enfoca, principalmente, en dos cuestiones: a) el uso “correcto” y “formal” de la lengua española para la comunicación; y b) el uso de dicho lenguaje para la redacción de textos “académicos” y los formatos generales de dichos textos.²

El enfoque programático de la asignatura expresado en estas dos demandas institucionales, o en los dos objetivos de aprendizaje -en términos de la pedagogía institucional-, deja ver, de por sí, varios problemas. Sin embargo, me gustaría por ahora tratar el más inmediato y es al que nos enfrentamos las y los docentes cuando estamos preparando el contenido de la asignatura, éste es: el hecho de que existe una resistencia habitual por parte de las y los estudiantes a las actividades que impliquen leer y escribir.

Ante dicha resistencia siempre queda la duda, por parte de las y los docentes, sobre: ¿cómo podemos mejorar las competencias de los alumnos?; o si, ¿existen algunos ejercicios y técnicas que puedan ser útiles para la adquisición de la competencia sin recurrir a los procesos de memorización de reglas gramaticales u ortográficas?

En lo personal, la experiencia docente en dichas materias me ha permitido implementar y jugar con múltiples técnicas. Empero, considero que el hecho de que los educandos “deban” redactar algún cuento, ha sido de las más útiles y didácticas. La decisión de “obligarles” a escribir no fue tan fácil como se pensaría; siempre está la reserva del docente -y algo de pedantería también- de suponer que los educandos no “están listos” ni “preparados” para ello, o que son “casos perdidos”. Igualmente, es frecuente que la resistencia de las y los estudiantes hacia la redacción de cuentos se deba a que la han aprendido como una narrativa que consideran para niños o ancianos, lo cual se traduce también en un freno para su aplicación.

Sin embargo, la redacción de cuentos que tengan como espíritu difundir o divulgar, de la manera más didáctica posible, una patología, virus, condición, enfermedad, tratamiento, o cualquier tópico relacionado con la disciplina (incluso hasta explicar qué hace un estomatólogo y por qué se llama así, por ejemplo), me ha resultado uno de los ejercicios más completos en cuanto a la promoción de múltiples competencias y habilidades.

De tal manera que en este artículo nos proponemos preguntarnos: ¿qué son las competencias comunicativas y lingüísticas?, y ¿cuáles son las características propias del cuento que permiten desarrollar dichas competencias? Posteriormente, problematizar la posibilidad de utilizar el cuento para la difusión y la divulgación de la ciencia y el papel que puede implicar dicho suceso. Asimismo, pretendo problematizar algunas de las implicaciones que permiten interpretar el menosprecio histórico del cuento. Finalmente, terminamos recalcando que este artículo es el

² Como puede observar quien lee este texto, me he permitido utilizar las comillas en muchas de las palabras y los conceptos del párrafo anterior, por ejemplo: “correcto”, “formal”, “académico” y “universitario”. El motivo de tal hecho es para hacer visible mi desacuerdo con el uso de tales motes, sobre todo cuando a la comunicación, la difusión y la divulgación científica se trata.

resultado del proceso educativo y por ello debe situarse, de justa manera, como introducción a lo verdaderamente importante que es el trabajo de escritura de cuentos de difusión y divulgación por parte de las y los estudiantes de la Universidad de Oriente, campus Puebla.³

1. ¿Qué son las competencias comunicativas y lingüísticas?

A partir de mediados de la década del 90, la Secretaría de Educación Pública comenzó a modificar el paradigma educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para impulsar un enfoque del proceso por competencias. ¿Pero, qué quiere decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje se mida en la adquisición por competencias? A pesar de las dificultades que presenta el concepto mismo de competencias, Díaz Barriga (2006) propone un análisis genealógico del concepto en el que, a partir de su articulación histórica con los campos lingüístico y laboral, reconoce como características principales del término la raigambre utilitaria que se expresa en “una puntualización minuciosa de los aspectos en los que se debe concentrar” la adquisición de aptitudes y habilidades.

En palabras de Reyzábal (2012):

...la educación por competencias debe partir de un currículo dinámico y flexible que permita su adecuación constante a la exigencia real de la formación de su alumnado, de manera que se garantice que cada estudiante pueda “construir”

sus competencias básicas a partir del mismo, erigiéndose este en documento metacognitivo de todas las enseñanzas y aprendizajes propuestos en el ámbito intelectual, emocional, ético y práctico, tanto en lo individual como en lo social (p. 67).

De tal manera que se ha venido presentando una distinción entre competencias de carácter “genérico” y aquellas denominadas “complejas”. (Díaz Barriga, 2006, pp. 14-16). Las competencias lingüísticas y las comunicativas las podemos encontrar organizadas en las competencias “genéricas”, es decir, son aptitudes y habilidades que “todo” ser humano tiene que desarrollar durante el proceso educativo. En particular, durante el nivel de educación superior, dichas competencias podrían contemplarse dentro de la distinción entre competencias “disciplinares/transversales”. A nuestra consideración, las competencias en cuestión se adecuan a la definición de competencias transversales, en tanto “los problemas que tienen que resolver reclaman de la conjunción de saberes y habilidades procedentes de diversos campos de conocimiento” (Díaz Barriga, p. 26).

Lo anterior se confirma si tomamos en cuenta que el producto de evidencia final para nuestra asignatura fue la redacción de un cuento o texto de divulgación científica y que, dado que la materia se imparte en el ámbito de formación inicial de la licenciatura -en tanto constituye una materia de “tronco común”-, la elección de dicha opción didáctica y metodológica relaciona la dimensión

³ Los cuentos se publicarán periódicamente en el blog de la Universidad de Oriente, la página es: <https://www.uo.edu.mx/knowledge-experiences>

⁴ El Dr. Díaz Barriga señala que existen las siguientes dificultades en lo referente al uso del concepto “competencias” en el ámbito educativo: la ausencia de una perspectiva genealógica del concepto, las limitaciones de su empleo en el campo del currículo, la ausencia de una reflexión conceptual y de claridad de las aportaciones frente a otras propuestas. (2006, pp. 12-18).

hermenéutica (interpretativa) y el universo de representaciones y esquemas cognitivos previos que disponen los estudiantes a la hora de realizar sus composiciones textuales (Martos Núñez, 1993).

Sin embargo, surge la pregunta acerca de qué competencia se debe desarrollar primero, la comunicativa o la lingüística. Al respecto de este punto nos encontramos que, para la generalidad de autores, la competencia lingüística tendría un carácter particular mientras que la competencia comunicativa uno general; es decir, la competencia lingüística pertenece o es parte de la competencia comunicativa, más general. (SEP, 2011, Reyzábal, 2012, Aguirre, 2005).

Es decir, el lenguaje es una herramienta de la comunicación, una herramienta que, en el esquema utilitario de las definiciones, sirve para aprender e interactuar en sociedad bajo marcos culturales compartidos. La competencia lingüística permitiría obtener y proporcionar información diversa, expresar, dialogar y debatir ideas, sensaciones, emociones, sentimientos, deseos y opiniones. (SEP, 2011).

De manera contundente, Reyzábal enuncia que "...sin competencia comunicativa no existiría la lingüística y sin esta no se podría alcanzar, por ejemplo, la literaria o la científica" (2012 p. 74). Ello, en tanto:

El sujeto, para comunicarse, debe saber pensar, identificar su intención comunicativa y tener en cuenta a quién se dirige con el fin de emplear los recursos adecuados... La competencia comunicativa así concebida debe servir para recoger información del entorno con el fin de aportar una respuesta activa y personal, única (Reyzábal, 2012, p. 69).

Es decir, en el proceso educativo se debe privilegiar la competencia comunicativa por encima de la competencia lingüística. En contextos sociales como los nuestros, en donde se experimenta un rezago importante en cuestiones de comunicación y manejo del idioma, en capacidad y comprensión lectora, resulta menester tomar en cuenta lo anterior para enfatizar y promover, en el estudiantado, aptitudes y habilidades comunicativas, más que lingüísticas.

Empero, lo anterior no implica una decisión de corte dicotómico del tipo "esto o lo otro". Aquello a lo que nos referimos es que, reconociendo las "carencias" generales que se expresan cruelmente en nuestras sociedades, ante el constante alejamiento del estudiantado de las actividades de lectura y redacción de textos, y siendo congruentes con lo expuesto anteriormente respecto de la generalidad de las competencias comunicativas, sugerimos preponderar pedagogías y didácticas que amplíen el desarrollo de competencias comunicativas.

Lo anterior puede parecer un tanto obvio, empero, en el caso de los niveles escolares pareciesen más importantes las reglas ortográficas y gramaticales, antes que la competencia comunicativa por parte del estudiantado. Dicho en otras palabras, se quieren enseñar de manera teórica las reglas lingüísticas y se exige a los estudiantes expresarse de manera impoluta, antes que éstos y éstas desarrollen procesos comunicativos elementales. Tal como señala Arcos Hoil: "de manera tradicional en el aula se presentaban pocas actividades de escritura con propósitos comunicativos y se daba mayor importancia a cuestiones ortográficas en vez de centrarse en aspectos de coherencia, cohesión, organización y en sí al proceso escrito [*sic*]" (2014, p. 32).

De tal manera que, al contrario de autores como Reyzábal (2012) o Cavaliere et. al. (2014) que se empeñan e insisten en el desarrollo de las “correctas” competencias lingüísticas, verbales y textuales, -despreciando de paso el “pobre cuando no paupérrimo” desarrollo de dichas competencias-, concordamos en que, en todo caso, desarrollar con la competencia comunicativa de los “profesionistas” va en sintonía con:

la potencialidad que tiene el sujeto de lograr una adecuada interacción comunicativa a partir del dominio e integración en el ejercicio profesional de los conocimientos... habilidades comunicativas, principios, valores, actitudes y voluntad... en diferentes contextos y en las dimensiones afectivo cognitiva, comunicativa y sociocultural (Aguirre, 2005, p. 3).

Por lo tanto, aunque resulta importante no dejar de lado el desarrollo de las competencias lingüísticas, tendría que darse mayor peso en el aula al despliegue de las competencias comunicativas en relación directa al ejercicio profesional para el que se está preparando a las y los estudiantes de un nivel superior. En ese sentido, nos parece que es posible incorporar ambas competencias -comunicativas y lingüísticas- mediante el desarrollo de una tercera competencia que pertenece a ambas, pero que continuamente se menosprecia, como la competencia poética. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (1998): “la competencia poética se define como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos” (p. 29).

2. ¿Puede el cuento resultar un recurso útil para lograr las competencias comunicativas? Apuntes de su relación con la difusión y la divulgación científicas

Terminamos el apartado anterior señalando la posibilidad de desarrollar tanto las competencias comunicativas como las lingüísticas -poniendo énfasis en el despliegue de la primera en relación con el ejercicio profesional que realizará el estudiantado-, desarrollando como mediación una tercera competencia, la poética. La competencia poética permite innovar en el uso de los lenguajes y, por lo tanto, desarrollar la capacidad creativa e imaginativa de las y los estudiantes.

Para desarrollar la competencia poética, nos parece que uno de los recursos pedagógicos y didácticos más interesantes con los que contamos es la redacción de cuentos, en particular, cuentos de difusión y divulgación científica enfocados en los conocimientos o situaciones que deben aprehender para su ejercicio profesional las y los estudiantes.

La propuesta no es nueva, de hecho, en los últimos años se han desarrollado proyectos interesantes para el impulso en la redacción de cuentos infantiles de divulgación y difusión de la ciencia y la tecnología; por ejemplo, la Organización Sanitaria Integrada Araba junto con el departamento de Salud del Gobierno Vasco, han generado una cantidad importante de material en relación al cuidado y promoción de la salud, y a la explicación de tratamientos y enfermedades a pacientes pediátricos. (<http://osaraba.eus/es/tag/cuentos/>).

De igual manera, la Universidad de Bremen cuenta, desde hace unos años (2016), con un proyecto denominado “OUAT: Once Upon A Time”, conformado por científicos de diferentes países, que se dedica a compilar cuentos de ciencias del mar y ciencias naturales. Cabe señalar que, además, existen dos tomos traducidos al alemán, inglés y español. (<https://www.marum.de/en/Discover/Once-upon-a-time/Project.html>).⁴

Sin embargo, ¿por qué utilizar y promover el cuento como recurso didáctico-pedagógico y no cualquier otro tipo de texto como el ensayo o el artículo? La primera de las razones es que el cuento es un texto corto; cuando trabajamos con la resistencia de las y los estudiantes a escribir y leer, la extensión de los textos con los que trabajamos es importante. A pesar de su extensión, el cuento “es un relato completo que puede ser analizado sin tener que truncarlo como sucede con la novela. Es a la vez un todo y un elemento de una serie” (González Gil, 1986, p. 196).

Los cuentos, suelen jugar con los tiempos y los espacios, con la interrelación entre personajes y sus acciones, pueden pasar muchos años antes que algo que ocurrió “hace muchos años” en “un lejano lugar” afecte a alguien... un día, casi de improviso, ese acontecimiento afecta la vida de los personajes, de seres que viven en otro tiempo y otro espacio sin aparente conexión directa. Es decir, la narración de los cuentos no suele ser lineal, en todo caso, “el cuento nos convoca a pensar en red, en tejido, en urdimbre... convocando a la conquista de extraños territorios pedagógicos” (Agudelo, 2016: 10).

En ese sentido, la explicación en los cuentos no se parece a las explicaciones causalistas de las ciencias nomotéticas que pretenden establecer leyes universales a través de una lógica formalista; más bien, podemos decir que los acontecimientos que se suceden en los cuentos “desbordan los límites de aquello que se podría esperar a la luz de la razón ilustrada” (Agudelo, 2016: 14).

Lo anterior implica que analizar un cuento conlleva, necesariamente, a preguntarse de múltiples maneras y desde diferentes lugares de enunciación. El ejercicio narrativo de los cuentos implica, pues, pensar en red y, además, rompe con la construcción estructuralista del acto comunicativo en tanto, la narración no se puede reducir al encuentro individual; por el contrario, implica un ejercicio comunicativo que es eminentemente social.

Tal como señala Benjamin (1936) la narración puede entenderse como “la facultad de intercambiar experiencias”. Resulta interesante que Benjamin enfatice como elemento central del acto comunicativo el intercambio de experiencias. Actualmente, a partir del llamado *giro lingüístico*, lo central de la comunicación suele ser el intercambio de información. Para Benjamin, anterior a dicho giro, el acto narrativo implica una manera fundamental de transmisión de conocimiento, no en un sentido acumulativo de información para la “mejor toma de decisiones” sino en un sentido propiamente humano, es decir, de reconocimiento de la experiencia social, del encuentro con el otro y de las preguntas por las dimensiones colectivas de la existencia (Benjamin, 2013).

⁴ Igualmente existe el ejercicio por parte de un grupo de médicos de transmitir experiencias mediante cuentos (Dabbah Mustri, 2013).

Agudelo (2016), señala que:

Narrar es construir conocimiento, en tanto se imbrica dicho conocimiento con lo humano, es una posibilidad de heredar la palabra y la emergencia de una palabra para heredar al conocimiento; en dicho ejercicio no solamente se “cuentan” cosas, sino que se interroga a quien narra y a quien escucha. Así, la narración es dialéctica y dialogadora, ella está interesada en el devenir y en el movimiento de aquellos quienes la convocan, la evocan y la practican (p. 26).

De tal manera que, el cuento es inherente a la narración, pero no a la narración entendida como acumulación de conocimiento e información, sino que “se narra para aprender a preguntar y para generar más y mejores preguntas” (Agudelo, 2016: 14). Como señala González Gil (1986) el cuento posibilita el trabajo de competencias comunicativas y lingüísticas “al asociar lo oral y lo escrito, porque la tradición oral llama a la escritura en su auxilio con el fin de perpetuarse, [con ello] permite trabajar a la vez la expresión oral y la escrita” (p. 197).

En lo singular, no concordamos con la opinión de González Gil respecto del “auxilio” que brinda la escritura a la tradición oral, pues lo que hemos venido planteando con la caracterización del cuento es, precisamente, que el cuento proviene de otra matriz distinta a la que se sustenta en la racionalidad moderna logocéntrica; por ello, no “necesita” de la escritura para su existencia. Empero, González Gil tiene razón al llamar la atención a la forma particular en la que se imbrican en el cuento, históricamente, la matriz de tradición oral con la matriz de tradición escrita.

De igual manera, en la cita de Agudelo se trasluce otra característica propia de la narración que se traduce en los cuentos, el ejercicio narrativo comprende la posibilidad de interrogar tanto a quien narra como a quien escucha; es decir, la narración parte del reconocimiento cognoscitivo tanto de quien habla como quien de escucha: ambas partes son sujetos cognoscentes, ambas partes saben algo.

A contrapelo de la institución académico-científica y su escritura en la que, constantemente, el lugar de enunciación de quien habla suele ser el lugar erudito de supuesto poder y de verdad (Foucault, 2014); el ejercicio narrativo de los cuentos urge la disposición de ambas subjetividades en cuanto tal -como subjetividades haciéndose en-y-a través del acto narrativo mismo-, partiendo del reconocimiento diferenciado del lugar de enunciación, pero reivindicando el ejercicio dialógico entre ambas. De tal manera que, durante el acto narrativo quien narra urge por la presencia de quien escucha -no puede existir un narrador sin otro-otro, y quien escucha interroga por la presencia de quien narra -la huella del último aparece a través de la narración misma-. (Benjamin, 1936).

De forma tal que los cuentos, su narración, no pueden partir de otro lugar que no sea el lugar de la experiencia misma de la memoria colectiva encarnada en quien habla, así como no puede dirigirse más que a otro lugar de enunciación de la experiencia colectiva -y su memoria- de quien escucha. Para las y los estudiantes, el ejercicio narrativo implica, a su vez, imaginar escenarios de encuentro con los otros a lo largo de su experiencia profesional -espacios de encuentro que no han sido aún-.

Ello les lleva a construir un diálogo todavía no existente más que de manera latente, dispone la imaginación de quienes buscan dicho diálogo y, por eso, les invita a preguntarse por el otro y por ellos y ellas mismas, permite destrabar muchas de las preguntas que ellos y ellas mismas tienen acerca de su propia experiencia profesional futura: ¿qué hacen como profesionistas?; ¿a qué se dedican?; ¿por qué y cómo llevan a cabo tal o cual procedimiento-tratamiento?; ¿qué significa éste u aquél concepto?; etc.

Finalmente, la utilización del cuento como recurso didáctico-pedagógico permite romper con la separación aparente, aunque real,⁶ entre “especialistas” y “legos”. En este sentido, hay que reconocer que el desarrollo de la especialización y super especialización en el conocimiento, un movimiento que al centrarse en el aspecto técnico de la construcción de la verdad científica produce, a la par, un lenguaje técnico; ello implica un distanciamiento y clara separación entre el conocimiento “científico” y el conocimiento “común”. Dicha ruptura provoca la separación entre doctos y legos, entre ciencia y vida cotidiana; produce una fragmentación entre aquellos que “poseen” y “producen” la “verdad”, y nosotros que “aprendemos” dichas verdades.⁷

Lo anterior nos lleva a preguntarnos: ¿cómo romper con la fragmentación social que causa el pensamiento identitario de la tecno-ciencia? ¿Es posible resarcir la ruptura entre conocimiento científico y la experiencia de la vida cotidiana sin recaer en la instrumentalidad propia de la racionalidad técnica?⁷ Me parece que una opción

puede ser cambiar la forma narrativa misma de los textos y de la divulgación del conocimiento científico disciplinar; es decir, contar cuentos puede ser una alternativa que rompa la separación entre lenguajes y conocimientos.

3. Cierre

Al comienzo de este texto señala que la intención del mismo era problematizar sobre el aspecto lúdico que puede llegar a tener la escritura y construcción de cuentos para la transmisión del conocimiento. A lo largo del texto encontramos un conjunto de características que posee el cuento que lo conjuran como dispositivo didáctico no sólo para la transmisión del conocimiento científico, sino, fundamentalmente, para la transmisión de la experiencia social y colectiva.

Por ello, el cuento es un modelo adecuado para la construcción de saberes emanados del cuestionamiento más que de la verdad; que facilita el encuentro entre otros diferentes a partir del reconocimiento de los distintos lugares de enunciación de quienes dialogan.

Dicho ejercicio dialógico, aunque proviene de y emula la tradición oral, lo cierto es que, en nuestras sociedades que algunos llaman “del conocimiento”, el cuento se actualiza requiriendo, así, a la escritura de los mismos. Dejemos algo claro, no es la escritura -la racionalidad moderna logocéntrica- quien auxilia al cuento -de tradición oral- para que perdure en el tiempo; sino, en todo caso, el cuento se actualiza históricamente a través de la escritura. Quizás con ello pierda algo de su

⁵ Sobre el concepto de “aparición real” puede verse el texto sobre crítica de la epistemología de Alfred Sohn-Rethel (2017).

⁶ Los problemas de la asimetría en la producción y consumo del conocimiento, y de la relación entre educador y educando, han sido ejes de múltiples autores que van desde Foucault (1999) hasta Freire (1970), pasando por Bourdieu (1997), Ball (1993), Zemelman (2011; 1992), De Sousa (2009), etc.

⁷ Quizás estas preguntas se puedan rastrear en las discusiones de la llamada Escuela de Frankfurt, en algunas de los textos más relevantes, por ejemplo: (Adorno & Horkheimer, 1987; Horkheimer, 2002; Marcuse, 2001).

carácter “cultural” (Benjamin, 1989). Empero, el ejercicio narrativo guarda el sentido, aún hoy, de la transmisión de experiencias y memorias colectivas, del encuentro con las y los otros.

Así pues, se pueden contrastar estas opiniones con el resultado del ejercicio narrativo y de reflexión que las y los estudiantes de la licenciatura en Estomatología de la universidad de Oriente, Puebla, realizaron en la asignatura de “Redacción de textos universitarios”. Fue a partir de la propia experiencia con ellas y ellos que se me ocurrió escribir algo sobre las reflexiones que provocaron para mi docencia. De modo tal que, las páginas anteriores son, en realidad, la apertura al mundo imaginativo de las y los estudiantes y, considero, es lo que realmente interesa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1987). *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Agudelo Torres, J. F. (2016). *El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensarse y narrarse en el aula*. Medellín, España: Fondo Editorial Luis Amigó.
- Aguirre Raya, D. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. *Revista Educ Med Sup*, 19 (3). La Habana: Facultad de Ciencias Médicas Finlay-Albarrán. Recuperado el 21 de diciembre de 2018 de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412005000300004
- Arcos Hoil, I. I. (2014). “La redacción de textos en español a través del cuento”. (Tesis de Licenciatura). Yucatán, México: UPN.
- Ayala, L. (2006). *Taller de Lectura y Redacción*. México: Organización editorial Nuevo Siglo.
- Ball, S. (1993). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, España: Morata.
- Benjamin, W. (1936). *El narrador*. (Trad. Roberto Blatt). (1991). Madrid, España: Taurus. Recopilado el 3 de junio de 2020 de: http://cc-catalogo.org/site/pdf/benjamin_el_narrador.pdf
- _____ (1989). La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica. En *Discursos Interrumpidos I*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- _____ (2013). *Historias desde la soledad y otras narraciones*. Buenos Aires, Argentina: El Cuenco de Plata.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Cavaliere, A., Doval Pais, A., Albert Guardiola, M. C., Navarro Colorado, F., Pinillos Laffón, A. y Girón Plaza, L. (2012). *Fomento y evaluación de las competencias de redacción*. Recuperado el 3 de junio de 2018 de: <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2012/documentos/posters/246359.pdf>
- Dabbah Mustri, H. (2013). *Medicina basada en cuentos. Cuentos y relatos*. México: Palabras y plumas.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI; CLACSO.

- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. México: IISUE-UNAM.
- Foucault, M. (1999). *Estrategia de Poder. Obras esenciales (Vol. II)*. Barcelona, España: Paidós.
- _____. (2014). *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gil, J. S. (2011). Didáctica de los textos narrativos: una propuesta para el desarrollo de la competencia poética. *Lenguaje, S.l.*(34). Recuperado el 3 de junio de 2018 de: <http://poligramas.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4840>
- González Gil, M. D. (1986). El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 9, 195-208. Sevilla: EUS.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid, España: Trotta.
- Marcuse, H. (2001). *El hombre unidimensional*. (Segunda ed.). Barcelona, España: Ariel.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares de la lengua castellana*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 06 de julio de 2020 de: <https://www.socialhizo.com/files/lineamientos-curriculares-de-lengua-castellana.pdf>
- Mousseau, J. (1992). L'homme communicans. *Communication et langages*, 94(4to trimestre), 4-13. Recuperado el 06 de julio de 2020 de: https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1992_num_94_1_2388
- Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (10). Recuperado el 3 de junio de 2018 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841006>
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro*. México: SEP. Recuperado el 3 de junio de 2018 de: http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/5/d1/p2/1%20PRIM_1ro2011.pdf
- Sohn-Rethel, A. (2017). *Trabajo manual y trabajo intelectual. Una crítica de la epistemología*. Madrid, España: Dado.
- UNESCO (1981). *Estudios y encuestas de educación comparada. Finalidades de la educación*. París, Francia: UNESCO.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid, España: Cátedra.
- Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón*. Barcelona, España: Anthropos.
- _____. (2011). *Los Horizontes de la Razón III*. Barcelona, España: Anthropos.

The background is a vibrant, abstract composition. It features a central, light blue, vertically-oriented shape that resembles a stylized flame or a drop. This central element is surrounded by a series of thick, black, wavy lines that create a sense of movement and depth. The colors transition from a bright yellow at the top, through a warm orange and red, to a deep blue at the bottom. The overall effect is dynamic and energetic.

UNIVERSCIENCIA