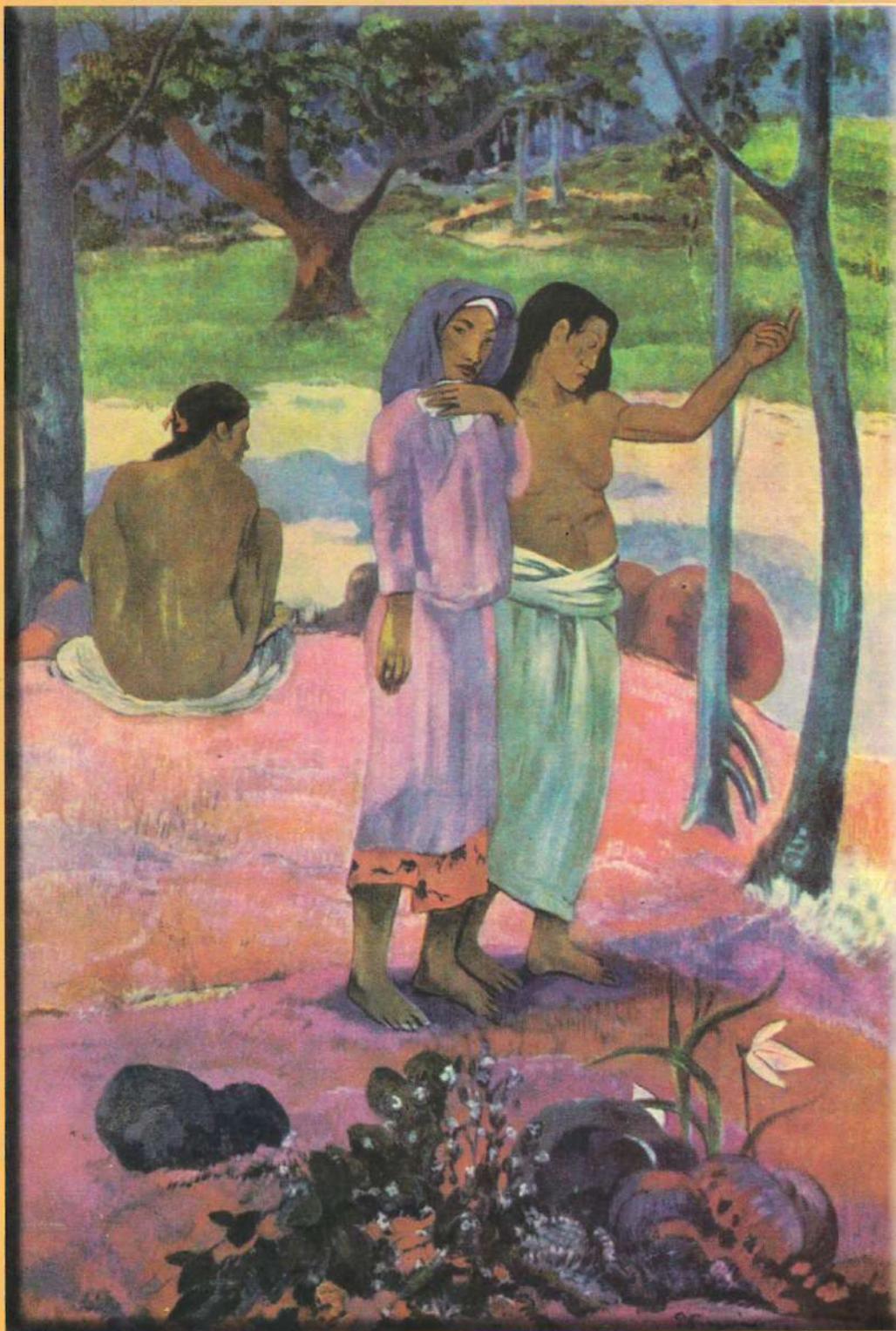


# CONTRASTES

Revista Trimestral de la Unidad UPN 097 D.F. Sur



**Directorio**

Mtra. Marcela Santillán Nieto

Rectora

Dr. Tenoch Cédillo Avalos

Secretario Académico

Dra. Aurora Elizondo Huerta

Directora de Investigación

Prof. Javier Olmedo Badía

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Mtra. Elsa Mendiola Sanz

Directora de Docencia

Mtro. Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades

Prof. Martín Antonio Medina Arteaga

Director de la Unidad UPN 097 D.F. SUR

C.F. Santiago Ayala González

Jefe Administrativo

Profra. María de Lourdes Salazar Silva

Coordinador Editorial

Profra. Ma. del Pilar Chapela Blanco Mendoza

Apoyo de la Coordinación Editorial

**Consejo Editorial**

Dr. Francisco Alvarado Pérez

Profra. Ma. del Pilar Chapela Blanco Mendoza

Prof. Martín Antonio Medina Arteaga

Profra. María de Lourdes Salazar Silva

Capturo

Blanca Rosa Canul Chan

**CONTRASTES**El llamado. *Paul Gauguin***EDITORIAL**

Los proyectos culturales, en sociedades como la nuestra, siempre están condicionados a que existan los recursos necesarios para desarrollarlos y a que las personas que los tienen estén dispuestas a facilitarlos para empresas que no tienen como propósito la generación de ganancias económicas. De tal suerte, la aventura de elaborar una revista, como espacio de discusión, análisis y comunicación, se ve siempre amenazada por la posibilidad de desaparecer por la falta de apoyo monetario, en aras de dedicar los recursos a cosas "más importantes" o "más indispensables" para las instituciones, como si la cultura y su difusión no fueran uno de los aspectos más trascendentes en la vida de una sociedad, en una Universidad, evidentemente, este tipo de actividades se hacen tan necesarias como los planes de estudio mismos o como los proyectos de investigación. En nuestro caso, la Revista Contrastes continúa, afortunadamente, como un proyecto vivo. Requerimos de la participación de la comunidad académica de nuestra Universidad para seguir construyendo este espacio de diálogo y expresión de las ideas. La línea que nos hemos planteado seguir es la del reconocimiento de la diversidad de concepciones y de la multiplicidad de factores que confluyen en el hecho educativo. Pretendemos recuperarnos como sujetos inmersos en una de las prácticas sociales más complejas y trascendentes, como lo es la práctica docente, para, a partir de la reflexión conjunta, replantear y resignificar nuestra acción con miras a transformar nuestra realidad.

Te invitamos a participar en la construcción de nuestra revista, haznos llegar tus artículos, poemas, reportes de investigación, reseñas bibliográficas o cualquier otro tipo de trabajo académico o de divulgación que te interese dar a conocer a la comunidad universitaria.

## ELEMENTOS A CONSIDERAR EN UNA CLASE CONSTRUCTIVISTA

*Mtra. Roxana Lilián Arreola Rico*  
Asesora Académica de la UUPN 097 D.F. Sur

**E**l constructivismo es una corriente pedagógica contemporánea que surge como una propuesta de integración teórico-metodológica, en la cual se recuperan los planteamientos de diversos autores cognoscitivistas, tales como Piaget, Ausubel, Vigotsky, Bruner y

didáctica general y no una metodología específica, no proporciona ningún procedimiento o "receta" para lograr que el estudiante construya su conocimiento; por el contrario, únicamente nos proporciona principios sustantivos a partir de los cuales habremos de generar estrategias particulares para cada caso. Ello permite que el docente proponga, cree e innove cotidianamente su práctica educativa. Es decir, el constructivismo no sólo considera al alumno como un sujeto activo, responsable de su propio conocimiento, sino que también concibe al profesor como un sujeto activo que, además de ser coordinador y guía, deberá realizar una tarea sumamente importante: el ajuste de la ayuda pedagógica a través de todas aquellas estrategias que implemente en el grupo escolar.

En primer lugar, anotemos cuáles pueden ser esos principios sustantivos del constructivismo para, posteriormente, analizar en qué consistiría la ayuda pedagógica del profesor.

Tenemos que toda práctica educativa que se fundamente en la postura constructivista deberá considerar los siguientes aspectos:

- La planeación didáctica.
- Los aprendizajes previos.
- La vinculación con la vida cotidiana.
- La promoción de la motivación del estudiante.
- La problematización o cuestionamiento al estudiante.
- La investigación o indagación de información por parte del alumno.
- La organización de los aprendizajes.
- El establecimiento de las relaciones de utili-



¿Adónde vamos? *Gauguin*

los de la teoría del procesamiento humano de la información. A partir de los planteamientos cognoscitivistas acerca del aprendizaje, el constructivismo genera una propuesta basada en principios teóricos y metodológica para favorecer el aprendizaje, entendido éste como una construcción del conocimiento, de ahí su nombre como corriente teórica.

Dado que el constructivismo es una estrategia

- dad de lo que se aprende.
- El aprendizaje socializado.
- La aplicación y consolidación de lo aprendido.
- La evaluación.

Previo a cualquier interacción con los estudiantes es importante que el docente analice cuidadosa y concienzudamente el programa de estudio y los objetivos de aprendizaje que se pretende alcanzar, con el fin de que el profesor tenga claridad acerca del tipo de conocimiento a desarrollar -declarativo, procedimental o actitudinal-, así como de los aprendizajes antecedentes que se requieren para construir significativamente el nuevo conocimiento. Este análisis permitirá, por un lado, diseñar las estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas y pertinentes al tipo de conocimiento que el estudiante habrá de construir y, por el otro, identificar qué y cómo deberán explorarse los aprendizajes previos que posee el alumno, a fin de que éstos sean realmente utilizados y relacionados con la información nueva, así como la evaluación del aprendizaje en general.

Una vez que se ha realizado el análisis del programa y si partimos del supuesto que todo alumno cuenta con una serie de aprendizajes o experiencias previas -ya sea de tipo académico formal adquiridas en la vida escolarizada o de tipo informal obtenidas en la vida cotidiana- se debe recuperar esos aprendizajes para relacionarlos con los aprendizajes Nuevos. Una forma es a través de evaluaciones diagnósticas que nos permitan conocer qué es lo que sabe el alumno para, posteriormente, establecer andamiajes o "puentes" con lo que va a aprender, mediante analogías, juegos, comentarios, ejercicios, etc.

Debemos recordar que no se trata de explorar todos los conocimientos previos con que cuenta el alumno, lo cual resultaría imposible; únicamente debemos indagar aquellos que se consideren necesarios y pertinentes para el nuevo aprendizaje, de tal forma que éstos pue-

dan efectivamente relacionarse con lo que se va a aprender. Resultaría inútil explorar aprendizajes que no vamos a retomar en ningún momento del proceso.

Es muy importante que, en la medida de lo posible, se vinculen los aprendizajes nuevos con aspectos de la vida cotidiana, especialmente cuando dichos aprendizajes tienen un alto grado de abstracción en los que difícilmente podrá el alumno, por sí solo, establecer esos vínculos. Esto se puede realizar a través de plantear ejemplos, analogías y casos en donde se pueda observar o inferir lo que se está aprendiendo.

En la medida en que se cumplan los dos aspectos anteriores estaremos promoviendo el interés y motivación de los estudiantes. También es recomendable que al vincular los aprendizajes con la vida cotidiana se retomen aquellas cosas que son de interés para el alumno de acuerdo con sus gustos y características de desarrollo.

Otra forma de generar el interés se logra mediante el cuestionamiento o problematización a los estudiantes, ya que se pretende que entren en conflicto cognitivo y sientan la necesidad de aprender para resolver o dar respuesta al cuestionamiento.

Bajo este esquema el profesor deja de ser un mero expositor para transformarse en un guía que debe promover la curiosidad e iniciativa del estudiante para investigar o buscar información, desarrollando una actitud activa frente a su aprendizaje. Entonces el profesor deberá guiarlo y orientarlo,



¿Qué somos? *auguin*

ya sea sugiriendo algunas fuentes, trayectorias a seguir, autores, lugares en donde encontrar la información, etc.

La información investigada requiere ser organizada, para ello el profesor debe ayudar al alumno a darle una organización lógica y un sentido; esto puede lograrse a través de la elaboración de cuadros sinópticos, cronologías, mapas mentales, mapas conceptuales, diagramas de flujo, síntesis, cuadros comparativos, esquemas, etc. Estos tipos de estrategias pueden ser presentadas por el profesor, solicitadas al alumno, o bien, elaboradas en conjunto.

Es muy importante que de todo aquello que se aprenda se conozca su utilidad, de lo contrario se percibirán como aprendizajes arbitrarios y sin sentido. Se deberán plantear situaciones en las que el alumno tenga la necesidad de aplicar o transferir lo aprendido, de tal forma que lo que aprende lo pueda reconocer en la naturaleza, la casa, en los artefactos tecnológicos, las actividades cotidianas, etc. Ello posibilitará un aprendizaje más permanente, significativo y útil para la vida.

Otro aspecto fundamental es valernos de los compañeros ya que éstos constituyen una influencia educativa para el aprendizaje. Se debe posibilitar la interacción e intercambio entre alumnos, ya que ellos pueden, en muchas ocasiones, ser mejores promotores, guías o expositores de los contenidos escolares. La relación entre iguales es de suma importancia pues ellos comparten intereses, gustos y características de desarrollo que facilitan la comunicabilidad didáctica. Las aportaciones, curiosidades, inquietudes o explicaciones entre compañeros favorecerá el aprendizaje socializado y, por ende, la construcción del conocimiento en los alumnos.

Para favorecer la permanencia del aprendizaje, así como que el estudiante observe sus avances y el impacto de lo que ha aprendido, se debe permitir la aplicación de los aprendizajes, y en la medida que esto sea de manera continua, se estarán consolidan-

do los conocimientos.

No podemos olvidar la necesidad y relevancia que tiene la evaluación del proceso en sus tres modalidades diagnóstica, formativa y sumativa. Debemos recordar que desde la planeación se habrá de definir el qué, cómo y cuándo evaluar.

La evaluación en su modalidad diagnóstica tiene la función de explorar los aprendizajes previos; la evaluación formativa permitirá, tanto al profesor como al estudiante, percatarse de los avances, fortalezas y debilidades que se presentan para retroalimentar y corregir el proceso cuando se requiera para orientar y enriquecer la formación del alumno; y la evaluación sumativa nos posibilitará evidenciar el logro de los objetivos y, en su caso, asignar calificación.

Todo este proceso de interacción, organización y actuación física y mental contribuirán a que el estudiante construya su conocimiento en el cual, como se dijo anteriormente, el docente juega un papel activo muy importante y corresponderá a éste diseñar, planear y ejecutar la intervención pedagógica adecuada para la consecución de este fin.

Como se puede observar, los principios sustantivos enunciados anteriormente son de carácter general, nos proporcionan una metodología de trabajo que puede ser aplicada independientemente del tema, contenido o nivel educativo y, corresponde al docente hacer que estos principios se concreten en actividades específicas acordes a las características y naturaleza del propio contenido de aprendizaje, así como a las de la población estudiantil con la que se trabajará. Así, reiteramos que la propuesta constructivista constituye una estrategia didáctica general en donde se insertarán las acciones que habrán de contener la especificidad o particularidad necesaria evocando a la iniciativa, creatividad e innovación del profesor.

## DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA: TAREA DE TODO EDUCADOR

Ma. del Pilar Chapela Blanco Mendoza  
Asesora Académica de la UUPN 097 D.F. Sur

### Presentación

Describir la práctica educativa constituye una tarea obligada en todos los que realizamos actividades relacionadas con la EDUCACION; ya que a partir de ésta se puede llevar a cabo su evaluación y/o valoración. La evaluación y/o valoración implican ya una actitud comprometida con la práctica propia y quizá la intención de transformarla, en búsqueda de algo mejor. En un artículo anterior, hablaba de algunos elementos que consideraba indispensables para esta descripción, ahora, en este trabajo, presento algunas concepciones alrededor de esta acción y algunos instrumentos para su registro y, posteriormente, para su descripción, que espero incidan en la tarea de transformación, hacia la calidad de nuestra labor.



¿De dónde venimos? Gauguin

### Educación y práctica educativa

La educación es, en el marco de la Declaración de Hamburgo, un derecho y clave del siglo XXI y condición para la participación plena de

las personas en la sociedad, permite fomentar el desarrollo, promover la democracia, la justicia y la igualdad entre hombres y mujeres y el desarrollo científico, económico y social. La educación dice César Pichón, es una tarea histórica social, es una responsabilidad social de los pueblos, de los gobiernos, de los Estados y de todas las instituciones intermedias de la sociedad global. Es componente esencial de la práctica creadora del hombre, crea el orden social y a su vez puede transformarlo. Es un producto social, un reflejo del orden existente.

Es una tarea teórica-práctica de transformación de la realidad que supone la posibilidad y el esfuerzo de cambiar a la sociedad en su conjunto,

afirma Joao Bosco Pinto. Entonces, la educación, continúa diciendo Bosco Pinto, implica una toma de conciencia y una lucha por transformar la realidad histórica. Todo proceso educativo es de hecho y de derecho un proceso político, no es neutral.

Lo que la educación no es: un proceso de integración de los individuos a lo ya dado; un proceso funcional, aunque muchos lo consideran así. A eso nombrémoslo de otra manera.

Siendo la educación un proceso teórico práctico, histórico, social, cultural, humano y creativo, que implica la toma de conciencia, la valoración, la explicación y la transformación de la realidad hacia una realidad tenida como ideal, que implica la toma de postura política; entonces la práctica educativa participa de todas estas características. Los sujetos que tienen como actividad comprometida: reconocer, descubrir, valorar, interpretar, explicar la realidad y transformarla en la búsqueda de un mundo mejor y acompañar y promover en los otros en este proceso podemos decir que son educadores y que realizan una práctica educativa.

Entonces la práctica educativa se entiende, en el marco de este trabajo, como la acción histórica, social, cultural e ideológica, realizada, de manera consciente, por los sujetos con la intención de favorecer en las mujeres y los hombres el descubrimiento, el reconocimiento, el fortalecimiento, la construcción y/o transformación de conociemien-



La Ofrenda. Gauguin

tos, competencias, habilidades, cosmo- visiones con los que se interactúa en y con el entorno .

### Descripción de la práctica educativa

Describir significa establecer las características, atributos o cualidades distintivas, únicas y peculiares de algo, en este caso la práctica educativa. La descripción de nuestra práctica educativa lleva a su reflexión, valoración, crítica, comprensión y transformación. Constituye uno de los primeros pasos de reflexión sobre ella. Con la descripción de la práctica, dice Fernández Cruz, convertimos en texto escrito algunos retazos de pensamiento y /o comportamiento profesional en los que se manifiestan los principios que guían nuestra práctica educativa, esto implica una actividad introspectiva que está en la base del ciclo reflexivo.

La descripción de la práctica educativa se considera como parte de un proceso de investigación y por lo tanto dentro de un proyecto educativo. Según Stenhouse la investigación tiene la finalidad de enriquecer la práctica educativa mediante la reflexión crítica y cuando ésta se realiza en forma colectiva se convierte en fuente de formación, transformación y liberación. Con ella se busca la formación de los educadores a partir del análisis de la propia práctica educativa, es decir, ésta puede ser interpretada y reinterpretada buscando y dando explicaciones a los cuestionamientos que plantea su entorno: las autoridades, la comunidad, la escuela, los alumnos, la currícula, uno mismo. Esta descripción requiere ser enmarcada, también, en la descripción de nuestra vida profesional y hasta de nuestra propia vida. Resumiendo: lo que hacemos como profesores y podemos describir abarca el contexto organizativo en que realizamos nuestra práctica educativa, las experiencias previas que han formado parte de nuestro ser docente actual y nuestra historia.

La descripción de nuestra práctica educativa debe hacerse de tal mane

ra que permita su análisis, su problematización y la construcción de objetos de estudio y transformación. Lo importante es llegar a la comprensión de lo descrito. En este sentido, el trabajo de descripción adquiere mayor riqueza y sentido si logramos hacerlo en forma colectiva donde la interactividad y la colaboración juegan un importante papel.

La observación juega un papel muy importante dentro de la descripción y dentro de la descripción de la práctica educativa. ¿Cómo describir sin observar? Mediante la observación se tiende a captar los aspectos más significativos y se recopilan los datos que se consideran pertinentes. Para ello es importante definir el objeto de nuestra observación, en este caso, lo es la práctica educativa. También es importante definir el marco de referencia de nuestra observación y de nuestra descripción.

Para Goffman la base de la realidad social es la vida cotidiana de las microsociedades a las que apunta las observaciones y otras estrategias de indagación. Una microsociedad que puede observarse y describirse es uno o varios grupos escolares, una escuela, una comunidad.

Entre los instrumentos que apoyan una descripción de la práctica educativa se encuentra el Diario del Profesor, La Carpeta de Materiales, la Biografía y la Viñeta Narrativa. Pasemos a hablar de éstos.

El diario del profesor, según Porlán, es un instrumento que sirve de guía para describir, analizar, reflexionar sobre la práctica educativa para mejorarla. En un cuaderno se registra sistemáticamente lo que ocurre en la cotidianidad en la clase y su entorno, se anotan también, aquellas reflexiones que van surgiendo en el diario acontecer, así como valoraciones sobre los alumnos, los procesos y sobre uno mismo y después se procede a la reflexión de lo registrado. El diario permite, pasado el tiempo, tener una visión amplia de la evolución de los procesos y hasta de la capacidad crítica del profesor y de su colectivo. Este diario puede trabajarse en grupo con otros docentes para compartir y confrontar las concepciones y posturas explícitas e implícitas y así cons-

truir soluciones fundamentadas teóricamente que permitan elevar la calidad de las prácticas educativas.

La carpeta de materiales en la que se albergan todos los documentos generados u obtenidos durante nuestra práctica educativa: programaciones de clases (semanario), programación de unidades de trabajo, esquemas de lecciones, esquemas de trabajo



Mujer Maori estilizada y su hijo. *Gauguin*

con los niños, instrumentos de evaluación, trabajos de los niños, informes, etc. constituye una fuente rica para conocer la práctica educativa y su respectiva evolución. La descripción y reflexión sobre ellos facilita la reflexión y análisis de la práctica educativa

Es importante realizar el reencuentro con nuestra vida profesional. La realización de nuestra biografía nos permite valorar la evolución presente en nuestra práctica educativa. Escribir nuestra biografía nos permite conocer qué y cómo hacíamos antes, después y ahora. Esto forzosamente nos lleva a una reflexión y a remirar, a reinterpretar a la luz del presente nuestra trayectoria profesional y humana.

Cuando el relato descriptivo de nuestra práctica educativa se somete a una descripción reflexiva en el que se busca la relación entre la práctica educativa y la trayectoria personal, en donde se incluye la descripción y la interpretación estamos en el terreno de lo que se denomina la viñeta narrativa. El profe-

sor se convierte en narrador de historias y la práctica educativa en una historia narrada. En ésta, la narración se ve enriquecida por sentimientos, posiciones morales y estéticas, diversas emociones y reflexiones. La participación de los colegas en esta narración enriquece la reflexión e interpretación de la práctica educativa de los compañeros.

He aquí algunas nociones e instrumentos que pueden apoyar la tarea de describir nuestra práctica educativa y poner en juego nuestra reflexión, creatividad e inteligencia para generar propuestas de innovación. Actividad que constituye, para mí, una verdadera aventura, donde la honestidad, el arrojo y la existencia de una utopía que nos mueva, juegan un papel primordial en la búsqueda de una educación liberadora, transformadora y donde nosotros, como educadores, asumamos un papel protagónico en la búsqueda y consecución de una sociedad libre y vivible para todos.



¿Por qué estás enojada? *Gauguin*

## SALUD Y TRABAJO DOCENTE

*María del Carmen Montero Tirado*  
Asesora Académica de la UUPN Ajusco

El desarrollo del tema que a continuación se presenta es un apartado del proyecto de Investigación intitulado "Las relaciones Laborales de los Profesores de Educación Primaria en México", es también fruto de la lectura de la obra de 18 autores, de todos ellos por lo menos se leyeron tres trabajos (libros y artículos), con el fin de conocer su concepción sobre la complejidad del trabajo docente y los diversos factores que giran en relación a esta problemática.

Entre las lecturas y el análisis del discurso, vimos diversas posiciones, algunas de ellas encontradas, contrapuestas, fruto de lógicas y ángulos de lectura diferentes, las cuales tratamos de exponer en este escrito y que están pensados desde las categorías (trabajo, trabajo docente, proceso de trabajo) que consideramos son eje de la problemática laboral de los maestros de educación primaria.

Aunque este tema de Salud y Trabajo Docente, no es objeto de nuestra investigación, lo encontramos permanentemente a lo largo de nuestra revisión bibliográfica y entrevistas a profesores<sup>1</sup>, como condicionante en el desarrollo y desempeño del trabajo docente en la Escuela primaria. Autoras como Deolidia Martínez, Etelvina Sandoval, Justa Ezpeleta, Beatriz Calvo, Alicia Carvajal, Citlali Aguilar, entre otras..., hacen referencia al problema de salud a lo largo de su obra.



Jovenes bañistas bretones. Gauguin

Estas autoras coinciden en tres problemas básicos en los que se realiza el trabajo docente y que inciden en la salud de los profesores, éstos son: el control social que existe sobre este trabajo, el eficientismo que se espera del mismo y el apego al formalismo, causando con esto estrés, ansiedad, frustración y fatiga psíquica<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> En el transcurso del presente año, hemos efectuado 2 entrevistas a profesores de primaria en el Distrito Federal con más de quince años de experiencia y efectuado diez encuestas a profesores del Estado de Michoacán y Oaxaca, con un instrumento que presentamos al final del presente ensayo, el cual fue retomado del ensayo inédito de Virginia Morton y que es de Ramiro Reyes Esparza y Rosa Ma. Zúñiga. Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial Fundación SNTE, México, 1994.

<sup>1</sup> Este producto de investigación, así como la base de datos y fuentes de información, no hubiera sido posible sin el apoyo de la ayudantía de Rocío Verdejo Saavedra, pasante de la licenciatura en Sociología.

De las autoras mencionadas, quien desarrolla ampliamente el problema de salud y trabajo docente es Deolidia Martínez y José M. Esteve, la primera autora afirma: "...el trabajador, árbitro de su propia salud, tiene generalmente una ocupación para sobrevivir. Le cuesta reconocer la relación en



Naturaleza muerta con el retrato de Ch. Laval. Gauguin

tre el trabajo y su propia salud<sup>3</sup> ... el docente tiene una representación muy débil y contradictoria de sí como trabajador, por ello le cuesta más que otros la relación de la salud con el trabajo...". Mientras que el segundo autor, ve el problema de salud como uno de los indicadores del malestar docente, particularmente el estrés y la tensión<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> El tema de Salud y Trabajo Docente, ha sido abordado por diversos autores, especialmente en Europa y en el Continente Americano, en Argentina se han efectuado diversas investigaciones. Ver la Rev. Ensayos y Experiencias. Colecc. Psicología y Educación. Ediciones y Novedades Educativas. Buenos Aires Argentina. Año 2002 No. 42.

<sup>4</sup> MARTÍNEZ, Deolidia. EL RIEGO DE ENSEÑAR. Fundación SNTE para la cultura del Maestro Mexicano, 1ª. Ed, México, 1992, p. 56.

Nos llama también la atención que las autoras citadas coinciden en señalar la Descalificación y Desvalorización del trabajo docente que, como dice Deolidia Martínez, aunado a la relación entre estímulos psicosociales productores de fatiga psíquica y los desequilibrios orgánicos, pueden provocar consecuencias imprevisibles en la vida privada del maestro. "...las cosas pueden ser buenas o malas, estar bien o mal hechas ... pueden cambiar los criterios, hay que estar preparados, tener flexibilidad, darse cuenta a tiempo... el caso es que acumular frustración y no poder descargarla o diluirla en otra actividad compensadora es muy nocivo para la salud..."<sup>5</sup>.

En nuestra preocupación sobre el análisis del trabajo docente encontramos frecuentemente alusión a la sobrecarga de trabajo tanto en la revisión bibliográfica, como en las entrevistas efectuadas, la cual se manifiesta especialmente en el alto número de alumnos en clase<sup>6</sup>, por el trabajo extraenseñanza, las presiones de los padres de familia y las tensiones en la escuela. Esta problemática, ocasiona un desgaste emocional en el maestro y nuevamente frustración ante la incapacidad de atender todas esas demandas que requiere el trabajo docente. Aunado a esta situación se presenta una baja remuneración económica y problemas para obtener la definitividad en la plaza, ascender de puesto, lograr cambio de adscripción o prestaciones solicitadas. Ante esto el docente opta por burocratizarse en el trabajo dejando de lado el empeño o bien busca alternativas, construye defensas para no dejarse abatir por la problemática laboral que implica su trabajo.

Otro de los factores que nos llama la atención es la tensión tan fuerte que se genera en el maestro de primaria, por la compulsividad en el control individual de la gran responsabilidad que implica ser maestro y dar cuenta de accidentes o cualquier incidente que ocurra a los niños dentro y fuera del salón de clases. Ante esto, el maestro siente falta de colaboración y aislamiento, don

<sup>5</sup> ESTEVE, M José. "Consecuencias del Malestar Docente". EL MALESTAR DOCENTE. ED. Piados, 2ª ed., España, 1998.

<sup>6</sup> Idem. P.53

de prevalece más la competitividad y ansiedad por remitirse cada maestro a su trabajo y hacer lo único que le corresponde, según su perspectiva.

Estos factores, y otros que analizaremos posteriormente, nos permiten plantear el carácter del trabajo docente como atomizado, profundamente individualizado a pesar de su peso social, en el que se articulan las características propias del trabajo docente, las Políticas Educativas y la historicidad de la escuela.

Al respecto, Justa Ezpeleta nos dice: "...la confirmación del clima de trabajo en las escuelas es semejante ... todos los docentes contribuyen a formarlo y todos lo padecen, pero no parece ser una dimensión "consistente", pensada de la dinámica institucional. La importancia que los maestros le asignan contrasta con los criterios de la normatividad y la organización que no sólo lo ignoran, sino que más bien tienden a plantear reglas que obstaculizan el logro de un ambiente estimulante".

Un ejemplo de lo anterior es precisamente el escalafón, este tiene solo una categoría que es la de "maestro de grupo"<sup>8</sup>, de tal forma que no hay manera de valorar entre el maestro que hace un buen desempeño docente y el que no

lo efectúa. A pesar de la Carrera Magisterial, con los criterios que utiliza, no se logra aún valorar el trabajo del maestro en términos de empeño, entereza y aportes en el proceso de enseñanza aprendizaje, entre otros factores.



Sed amorosas y seréis felices. Gauguin

Por otro lado, nos dice Etelvina Sandoval, que "...las condiciones materiales precarias en que operan las escuelas y las constantes presiones administrativas a que están sujetos los docentes, explican el deterioro de la imagen social del maestro y apuntan explicaciones a un fenómeno paralelo: la auto desvalorización del trabajo docente, que también es propiciada por la falta de reconocimiento institucional hacia el trabajo de los maestros...".

Parece una cadena viciosa difícil de romper, la desvalorización del trabajo docente genera impacto en el desempeño y eficiencia en el docente, lo cual a su vez genera frustra-

ción, desesperanza y auto desvalorización a la que Beatriz Calvo llama enajenación del maestro "...que se expresa como una insatisfacción vaga, fruto de la incomprensión por parte del docente del papel que juega en la institución educativa, de cómo sirve al sistema. La falta de formación e información impedía a

<sup>7</sup> Incluso en este aspecto influyen las condiciones materiales de la escuela, como muchos alumnos en poco espacio, el ruido al interior y fuera de la escuela, falta de áreas de juego.  
<sup>8</sup> A veces hay lugares de riesgo en la escuela, escaleras, terrenos sin pavimentación, combustibles mal almacenados y alguna construcción abandonada dentro de la escuela o en proceso) malas condiciones ambientales, sin materiales

didácticos u otros recursos que faciliten el trabajo de la enseñanza, como bibliografía actualizada o tomar cursos para capacitarse en el sector privado cuando el Estado aún no los tiene.  
<sup>9</sup> EZPELETA, Justa. Escuelas y Maestros. Condiciones de Trabajo Docente en Argentina. UNESCO-ORELAC. Santiago de Chile 1989. pp.160

los maestros tener conciencia de estas condiciones y eventualmente trascenderlas, además de que provoca una baja autovaloración de su papel y de su misión"<sup>10</sup>.

Además, en esta auto desvalorización y desvalorización del trabajo a nivel institucional y social, está implicada también la política educativa y su lógica frente al currículo en el que el maestro pasa a ser objeto más que sujeto en la educación al quedar en el papel de aplicador de métodos, técnicas o procedimientos diseñados sin la intervención y experiencia profesional del docente; aunque la formación docente (tan cuestionada) difícilmente posibilita al maestro intervenir y apropiarse de su materia de trabajo y contrarrestar su frustración.

Esta situación se hace aún más compleja cuando el maestro está en servicio y su baja remuneración salarial lo obliga a estudiar otra carrera para abandonar la docencia, a trabajar en dos turnos, en el mejor de los casos, porque un buen número de maestros realiza otro tipo de actividades de diversa índole, que van desde el comercio hasta el de taxista, lo cual nuevamente redundará en la salud del maestro, en su rendimiento laboral y esencialmente en la pauperización de la profesión. O como también lo menciona Carlos Imaz,<sup>11</sup> que ni los mismos maestros se conciben a sí mismos como profesionales<sup>12</sup>, el maestro incluso desvaloriza su propio trabajo, subestima sus esfuerzos, el maestro abandona incluso su arreglo personal, descuida su casa, amistades, familia, hasta llegar al asilamiento. El trabajo del maestro se convierte tan agotador y rutinario que llega in-

<sup>10</sup> SANDOVAL Etelvina. "Condición Femenina valoración social y autovaloración del trabajo docente". Rev. NUEVA ANTROPOLOGÍA. Vol. XIII. No. 42 México. D.F. julio 1992. pp. 59-60.  
<sup>11</sup> Calvo, Beatriz. Docentes de los niveles básico y normal". En SUJETOS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE. La investigación Educativa en los Ochentas Perspectivas para los noventa. Ed. COMIE. México. 1996. pp. 109

cluso a desear sólo "...dormir, descansar, relajarse...es frecuente que padezca insomnio...está tan agotado que ir al médico significa un esfuerzo extra...llega al médico cuando ya no puede más..."<sup>12</sup>.

La autora nos menciona que en Argentina se ha encontrado en maestras cáncer cérvico uterino y que llagan al servicio médico cuando ya poco se puede hacer, por lo que un médico dijo que había llegado a descubrir un nuevo síndrome, docentitis"<sup>13</sup>.

José Esteve, nos habla de otro fenómeno que se manifiesta en la problemática laboral de los profesores y que está vinculada al de su salud, el abstencionismo laboral y abandono de la profesión docente como un recurso para evitar la



La casa solitaria. Gauguin

implicación personal de la docencia y las tensiones que de ella se derivan. Es la forma de buscar un respiro que permita al profesor escapar momentáneamente de las tensiones acumuladas en el trabajo. Se recurre entonces a la

<sup>12</sup> SALINAS, e Imaz, "Contradicciones acerca del >Profesionalismo: El caso de los maestros de Primaria en México", Rev. Reflexiones en Torno a la Educación en México. Acta Sociológica. Vol. IV, No. 6., septiembre-diciembre, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. México 1992. pp. 100-108.

<sup>13</sup> Martínez, Idem. Pp. 60-61

petición de bajas laborales o bien, simplemente, a la ausencia del centro escolar por períodos cortos que no exigen más que una excusa<sup>14</sup>.

Finalmente, no queremos dejar de mencionar que en la profesión docente está presente la cuestión de género, en este caso femenino, se considera que el 79% del personal docente, en México, D.F., son mujeres, lo cual se debe a diversos factores que van desde la cuestión del maternaje hasta la tradición y las facilidades que ofrece el trabajo como madres trabajadoras y esposas<sup>15</sup>. Lo importante para nosotros es destacar lo que menciona Esteve, las mujeres en la docencia se ven más afectadas que los hombres en la profesión por los problemas cotidianos que surgen al interior del aula, mientras que los hombres se afectan más por el contexto en el que se ejerce la docencia<sup>16</sup>.

Con esta exposición hemos querido dejar claro que el problema de salud en el maestro es fundamental en las condiciones de trabajo, las cuales están determinadas por la política económica y en particular por la política educativa que se ha implementado en nuestro país. Aunque también influye la subjetividad y la formación sociocultural de los sujetos docentes, que como menciona Deolidia Martínez, al maestro le es difícil tomar distancia entre lo que es propiamente su trabajo y lo que es responsabilidad del estado, "reconocer la relación entre el trabajo y su propia salud"<sup>17</sup>.

Finalmente, consideramos que uno de los temas a investigar es el del desgaste emocional que está presente en el trabajo docente y que es también un problema de salud, es decir, que en la cotidianidad del trabajo docente se presenta la relación con los padres de familia, estudiantes, autoridades y los propios compañeros de trabajo

con los que con frecuencia hay más desacuerdos que acuerdos. En todas estas relaciones hay un cruce de emociones y por qué no decir pasiones, que alteran la conducta del profesor y que llega a ocasionar serios problemas tanto, en su desempeño docente como en su salud; estos son problemas que van más allá de un malestar docente y que pueden causar en el profesor indiferencia en su labor o enfermedades crónicas. En fin, consideramos que lo presentado en este pequeño ensayo fue sólo un bosquejo del complejo problema de salud y trabajo docente.

### BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, Citlali. El Trabajo de los Maestros. Una Construcción Cotidiana. DIE-CINVESTAV. IPN.

CALVO, Beatriz (1996). "Docentes de los niveles básico y normal". En Sujetos Sociales de la Educación y Formación Docente. La investigación Educativa en los Ochenta Perspectivas para los Noventa. Ed. COMIE. México.

CARVAJAL, Juárez Alicia. (1993). El Margen de Acción y las Relaciones Sociales de los Maestros: Un estudio Etnográfico En la Escuela Primaria. México. Tesis de Maestría. DIE-CINVESTAV. México.

ESTEVE, M. José. (1998). "Consecuencias del Malestar Docente". El Malestar Docente. Ed. Paidós, España.

EZPELETA, Justa. (1989). Escuelas y Maestros. Condiciones de Trabajo Docente en Argentina. UNESCO-OREALC. Santiago de Chile.

IBARROLA, Et. al (1997). Quiénes son nuestros profesores. Fundación SNTE. México.

MARTÍNEZ, Deolidia (1992). El Riesgo de Enseñar. Fundación SNTE para la cultura del Maestro Mexicano, Ed. México.

MORTON, Virginia. Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial. Fundación SNTE, México. 1994.

SALINAS e Imaz. "Contradicciones acerca del profesionalismo: El caso de los maestros de primaria en México", Rey. Reflexiones en torno a la Educación en México, Acta Sociológica, Coordinación

de Sociología, Vol. IV No. 6, septiembre, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM. México. 1992. pp.100\_1<sup>18</sup>.

SANDOVAL, Etelvina (1992). "Condición Femenina Valoración Social y Autovaloración del Trabajo Docente." Revista NUEVA ANTROPOLOGÍA. Vol. XII. No. 42 México, D.F. Julio.



Poemas bárbaros. Gauguin

<sup>14</sup> Idem. P.61.

<sup>15</sup> Esteve, J. Idem. Pp. 63,64 y 65.

<sup>16</sup> Ibarrola. Quiénes son nuestros profesores. Fundación SNTE. México. 1997. p.33.

<sup>17</sup> Esteve, J. Idem. P.77.

<sup>18</sup> Martínez. Idem. P.61.

## ¿CÓMO INCORPORAR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS EN MI TRABAJO DOCENTE?

*María de Lourdes Salazar Silva*

*Asesora Académica de la UUPN 097 D.F. Sur*

El Seminario "Nuevas tecnologías en el campo educativo" de la Maestría en Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Aragón, me llevó a reflexionar acerca de cómo incorporo y cómo podría incorporar la Tecnología educativa en el trabajo educativo que realizo en la unidad 097 de esta Universidad Pedagógica Nacional, reflexión que comparto con ustedes en este artículo.

lo tanto, el uso y éxito de estos recursos dependerá de la capacidad del profesor responsable del grupo; por lo que no podríamos pensar que el utilizar tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje garanticen por sí mismas el éxito de estos procesos. Dentro de los recursos tecnológicos que pueden constituir estas tecnologías tenemos los videos, las computadoras, las televisiones, etc.



I raro te Oviri. *Gauguin*

Partimos de la idea de Tecnología como un proceso, más que como un producto, encaminado a la solución de problemas; las tecnologías educativas, por su parte, son consideradas como un recurso de apoyo a la labor de los profesores en las aulas, por

Para continuar con el objetivo de este escrito, es necesario recordar que las Unidades UPN surgen como un sistema de educación a distancia en 1979, inicialmente impartían licenciaturas en educación abierta y semi presencial; los



El hombre del hacha. *Gauguin*

primeros alumnos estudiaban con antologías y cuadernillo o reactivos de autoevaluación, se apostaba al autodidactismo del alumno y se pensaba en la función de los asesores (maestros) como guías de esos procesos educativos autodidactas; la asesoría, se pensaba, se brindaría de manera individual a través de medios tales como el correo, el teléfono y después el fax. Sin embargo, durante mucho tiempo, y hasta la fecha, esas propuestas se quedaron únicamente como sugerencias teóricas, nunca se llevaron a la práctica. Los cursos abiertos y semiescolarizados se limitaban a la interacción verbal directa entre el alumno y el asesor, no se empleaban mayores recursos tecnológicos.

Actualmente la situación es la misma en las unidades, ahora trabajamos la Licenciatura en Educación Plan 94 la cual se imparte principalmente en el Sistema de educación semi presencial, es decir, los alumnos deben estudiar individualmente pero también deben acudir, una vez a la semana, a sesiones grupales en las que socializan, con sus compañeros

y el asesor, su trabajo individual. Los materiales con los que trabajamos son antologías y guías para los alumnos, en estas guías se proponen actividades de aprendizaje y autoevaluación. Nuevamente a los asesores se nos sugiere, para las asesorías individuales, el uso de medios como el teléfono, fax, etc., y una vez más, caemos en el desuso de esos medios de comunicación.

Como sabemos, el avance de la tecnología en comunicaciones nos permite acceder a recursos como el internet, con todas las posibilidades que trae consigo, correo electrónico, "chats", la comunicación vía satélite que hace posible las teleconferencias, etc. Con todos estos elementos se amplía la gama de apoyos a los procesos educativos en que nos involucramos con los alumnos en nuestro quehacer docente, pero son recursos que se desaprovechan, no se hace uso de ellos a pesar de que, limitadamente, contamos ya con algunos recursos tecnológicos que se requieren. En la Unidad 097 D.F. Sur, contamos, con "cañón", con la infraestructura para la comunicación vía satélite como es el caso de la programación de EDUSAT y con varias computadoras con servicio de internet. No obstante, pocos asesores apoyamos nuestro trabajo docente en estos recursos, en ocasiones por desconocer su uso o por ignorar la forma cómo podemos incorporarlos a nuestro quehacer en las aulas.

En lo personal, en la Unidad UPN, trabajo en la línea metodológica de la licenciatura, en ella existen 9 cursos seriados y el objetivo es orientar y acompañar a los alumnos a lo largo de un proceso de investigación sobre su propia práctica docente. Esta investigación se formalizará en un proyecto de innovación de su trabajo docente. El trabajo de estos seminarios implica no solo trabajo grupal, sino un buen tiempo de asesoría individualizada para comentar personalmente con los alumnos, las observaciones que se hacen a sus trabajos previamente revisados. Es común que los tiempos de los alumnos (por lo general trabajan en dos turnos) no coinciden con mis tiempos como asesora (soy profesor de medio tiempo y solo asisto a la

Universidad 2 días a la semana porque cuento con descarga de tiempo como apoyo a mis estudios de posgrado), es casi imposible hacer coincidir nuestros horarios, por lo que se dificulta la asesoría individualizada, ante este problema desaprovechamos medios como el teléfono, fax, el correo electrónico, el chat, etc.

Para hacer frente a este problema de mi práctica docente, en el Seminario que imparto actualmente, SEMINARIO DE FORMALIZACIÓN DE LA INNOVACIÓN, me dí a la tarea de crear una Comunidad de discusión en Internet, la intención es que a través de este medio, proporcione las observaciones y comentarios a los trabajos de los alumnos, que este medio sea el canal que me permita y permita a los alumnos la socialización de sus trabajos de investigación, el compartir e intercambiar observaciones sobre ellos. Con esa finalidad les pedí a los alumnos crear su dirección de correo electrónico, para que también, a través del correo, pudiésemos comunicarnos en torno a dudas y observaciones sobre sus proyectos de innovación, me enviaran los avances de sus trabajos y yo les devolviera esos escritos con las observaciones pertinentes, sin necesidad de esperar a la sesión semanal en la que todo el grupo nos reunimos.

Al respecto, es necesario, comentar que prácticamente tuve que obligar o exigir a los alumnos a incursionar en el uso de las computadoras y del INTERNET porque, aunque la mayoría cuentan con computadora e internet en sus casas y en las escuelas donde trabajan y que tienen hijos o parejas que saben el manejo de estas herramientas, muestran resistencia a aprender y utilizar estas tecnologías. Les comentaba a los alumnos del analfabetismo que vivimos en cuanto al dominio de estos medios de comunicación y de la necesidad de adquirir competencia comunicativa en este ámbito de las nuevas tecnologías, pues todo parece indicar que la tendencia es la informatización y virtualización -si es válido el uso de este término- de vastos campos de la vida cotidiana (compras por línea, acceder a algunos servicios como el pago de luz, teléfono, tarjetas de crédito y próxima



Barril tallado. Gauguin

mente el pago de impuestos). Tratando de exhortarlos les decía que es irrisorio que siendo alumnos del último semestre de una licenciatura, que estando en la era de las comunicaciones cibernéticas, las realidades virtuales y los ciberespacios, ellos se mantengan al margen de este avance, cómo podrán acceder a las nuevas y constantes informaciones, al avance de los conocimientos que circulan por la red (ciberespacio); los cuestionaba sobre cómo podrán acceder a las bases de datos de las bibliotecas, si actualmente todos esos servicios son a través del uso de computadoras y ellos no son competentes en este campo?

Después de persuadirlos y exigirles sus direcciones de correo electrónicos, actualmente solo he logrado que el 70% tenga dirección de correo y menos de la mitad de ese 70% han empezado a utilizar el correo para comunicarse conmigo, para enviarme sus trabajos, para recibir a través de ese medio las observaciones del caso, no obstante sigo insistiendo para que incursionen en el uso de estos medios de comunicación. Por lo que hace a la Comunidad, aun cuando ya está creada, su uso se ha retrasado porque los alumnos no contaban con direcciones de correo, y porque no han podido acceder a ella, aquí también cuenta mi escasa habilidad en el manejo de estos espacios de interacción, obstáculo que poco a poco estoy superando. La Comunidad se llama "La innovación" y la dirección es: <http://communities.msn.com.mx/lainnovacion>. Es una espacio de acceso restringido, es solo para los

alumnos inscritos en el Seminario FORMALIZACIÓN DE LA INNOVACIÓN, se requiere mi autorización como administradora de la Comunidad. La idea, en cuanto al funcionamiento o uso de este canal de comunicación es que los alumnos y yo nos pongamos de acuerdo en un horario para chatear, plantear dudas y hacer observaciones en torno a sus proyectos de innovación, enviar men-

sajes, indicaciones o sugerencias al grupo, intentando con ello minimizar el problema de la falta de asesorías individualizadas por incompatibilidad de horarios. Estas actividades que ya he puesto en práctica, con las limitaciones señaladas, pienso seguir implementándolas una vez que los alumnos egresen de la licenciatura pues sus trabajos de investigación son susceptibles de ser retomados como trabajos de titulación, siempre y cuando cumplan con los requerimientos académicos que se exigen, y si ellos deciden que yo continúe asesorándolos, el trabajo personalizado se complementaría con la comunicación que podamos establecer vía la Comunidad o el correo electrónico.

Algunas otras actividades en las que he incursionado en mi práctica educativa, y pienso seguir incursionando, en torno al uso de tecnologías educativas, ha sido la impartición de las Tele conferencias de apoyo a la licenciatura en Educación plan 94, denominadas: "Investigación de la práctica docente propia", transmitida el mes de octubre del 2000 por la red EDUSAT (La Red Satelital de Televisión Educativa), con una duración de 60 minutos y "La formación de valores en la escuela primaria", transmitida el 31 de mayo del 2001 por la red EDUSAT, con una duración de 60 minutos. La idea de invitarnos a los asesores a participar en estas teleconferencias es la de generar espacios de intercambio académico, hasta cierto punto interactivos pues las conferencias se transmitieron en vivo, es decir, no fueron pregrabadas, el tele auditorio al que iban dirigidas podría plantear dudas, o hacer comentarios en el momento mismo de la transmisión a través del teléfono, sin embargo, hubo poca participación del auditorio pues los horarios de transmisión no fueron los más idóneos, no se transmitieron en los horarios de clase de los alumnos, lo que hubiese sido ideal.

Otra actividad en la que he incursionado y pienso incursionar nuevamente es el uso del video, en semestres anteriores he utilizado un video para presentar un panel de discusión en tor-



La siesta de un fauno. Gauguin

no a la Investigación-Acción, la pertinencia de esta propuesta metodológica para la formación de maestros de educación básica en Servicio; si bien es cierto lo tedioso de presenciar un panel de discusión pregrabado, dada las limitaciones de tiempo de los maestros alumnos, siempre es preferible acercarlos a estos eventos a través de videos que dejarlos al margen por completo. Con este panel los alumnos tuvieron la oportunidad de conocer puntos de vista en relación a la metodología que trabajan en sus proyectos de innovación, diversos todos ellos a los que manejamos los asesores del eje metodológico de la licenciatura, lo cual creo yo, enriquece la visión, los horizontes de los alumnos en ese tema.

Un aspecto más, en el que no he incursionado y me gustaría hacerlo, es en el diseño de una página Web para la Unidad UPN de la que formo parte, esta página sería un canal de comunicación con otras unidades o incluso con otras entidades académicas, fuera de la UPN. Nos permitiría proyectar nuestro trabajo académico, y serviría de apoyo a la profesionalización de los profesores alumnos. Pensemos en generar un espacio en esa página para las materias de la línea metodológica en el que se "suban" documentos actuales sobre la investigación acción, experiencias de investigación con esta metodología, bibliografías en torno a esta temática, documentos, todos ellos, que podrían ser consultados por los alumnos.



Te Fare Anu. Gauguin

Otro aspecto para experimentar a corto plazo sería la realización de un video educativo sobre lo que es la UPN, el proyecto de formación que maneja, y como parte de él, la presencia y el trabajo de la Unidad 097 D.F sur. Este recurso se utilizaría en el curso propedéutico que cada año impartimos a aspirantes a la Licenciatura en Educación Plan 1994; en este curso también podríamos auxiliarnos de la computadora portátil para presentar, de manera interactiva, información diversa como el plan de estudios de la licenciatura, el organigrama de la Universidad, etc. Finalmente, también se me ocurre que el uso del video podría ser útil para que el alumno registre su práctica docente y posteriormente pueda analizarla, esto como apoyo en el Seminario del Segundo semestre de la licenciatura "Análisis de la práctica docente propia".

Como podemos ver las posibilidades de innovar nuestra práctica docente haciéndola más atractiva a los alumnos con la incorporación de las tecnologías educativas, son enormes. Creo que todo depende del compromiso que tengamos con nuestro trabajo docente, con los sujetos con los que interactuamos en las aulas y con la institución en la que trabajamos. El compromiso y nuestra voluntad, en juego con nuestra creatividad, nos permitirán diseñar las formas para incorporar los avances de la tecnología en nuestra práctica docente.

## COMPETENCIAS DE LENGUAJE, FORMAS DE PENSAMIENTO Y RELATO INFANTIL

Victoria Yolanda Villaseñor López  
Asesora Académica de la UUPN Ajusco

### Preliminares

Proponemos que diversas definiciones de competencia lingüística (gramatical, estratégica, discursiva y sociolingüística entre otras), pueden ser integradas en un concepto más amplio y complejo, el de *com*



Palabras susurradas. Gauguin

*petencia semio-narrativa*. Dicha noción comprende, a través de dos niveles básicos (de expresión y contenido en la perspectiva de una teoría general del lenguaje), formas de competencia cognoscitiva, discursiva, textual, semántica, narrativa, pragmático-comunicativa y en general semiótica.

Es decir, la competencia semiótica constituye la puesta en juego y el ejercicio de las competencias de lenguaje, cognoscitivas y culturales que se ponen en marcha al producir e interpretar cualquier acto de comunicación. Tales actos en general dependen, al ser definidos, de una teoría general del lenguaje a partir de la cual puede comenzarse a comprender en qué consiste una vaga noción que circula desde hace algunas décadas en los espa-

cios escolares, la de comunicación educativa la cual, a su vez invoca un término más o menos cercano, el de competencia comunicativa (Lomas, 1999).

Así, a través del concepto de competencia semio-narrativa o semiótica se integrarán tanto el plano de la enunciación (o "comunicación") representada en el discurso producido, como el plano de lo enunciado o contenido, abarcando así, a la vez, el significado discursivo de las producciones narrativas de niños pequeños (en 2o. grado de primaria) y el "contexto comunicativo" en el que se generan.

Otras consideraciones relativas a este contexto, como la dimensión cultural (atribuible a una competencia sociolingüística) será incorporada según el caso, a través de información que se pueda recuperar en el ámbito del grupo escolar o la situación particular de aprovechamiento, en la que se ubicaría tentativamente cada niño.

Estableceremos lo más claramente posible, la integración de las diversas competencias en una definición semiótica y discursiva. De tal manera que los componentes semánticos, cognoscitivos y sintácticos tengan aquí una lectura y articulación discursivas<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> El discurso considerado como una unidad de significado, refiere a la totalidad de un acto de lenguaje cuyo inicio y final operan como delimitadores del dato-texto a analizar (Flores, 1991). Dicha definición de discurso abarca tanto la situación comunicativa (comprendida en las definiciones de competencias comunicativa, textual y sociolingüística), marcada o enunciada en el propio discurso, como el contenido propiamente dicho del discurso (Urbain, 1991 y Assarat, 1993).

### Componentes, subniveles y/o clases de competencia

Algunos autores parten de lo que se ha identificado como *competencia comunicativa* para deducir, a partir de ésta, los demás componentes (competencias) que intervienen en un acto de lenguaje (Cummins y Swain, 1986, Allen, Harley, Schachter, 1990, Lomas, 1999).

En primera instancia planteamos un conjunto de acepciones y definiciones de competencias. Reseñamos las dos posiciones al respecto: un grupo de teorías consideraban alrededor de los años 70 que la competencia estaba integrada por un solo componente global, holístico que regularmente se asimiló a la gramática de una lengua (Oller, 1975 y 1979; Spolsky, 1979 y 1983). Se identificó esta posición como *modelo unitario de la competencia de lenguaje*.

En tanto que paralelamente, se desarrolló con enorme vitalidad y diversidad una posición contraria: la visión de que la competencia está integrada por varios componentes, tales como el gramatical, estratégico, discursivo y sociolingüístico. La articulación de estos componentes además de compleja plantea diversos retos a las distintas perspectivas teórico-metodológicas (Cummins y Swain, 1986; Harley, Allen, Cummins y Swain, 1990; Vollmer, 1983). Se trata del *modelo múltiple de competencia de lenguaje*.

En el contexto de este amplio y diverso paradigma los componentes o competencias de lenguaje reciben definiciones lingüísticas y contextuales. Por ejemplo, Cummins y Swain (1986) plantean un modelo de competencia desde el cual se abordan las dimensiones cognoscitiva y contextual (sociolingüística) así como los niveles de exigencia académica en las actividades comunicativas. Desde esta definición de competencia múltiple, se discute la viabilidad de integrar a la concepción de competencia semio-narrativa las descripciones semióticas de producciones narrativas infantiles.

### Competencia semiótica (semántica, cognoscitiva, discursiva)

Desde nuestra perspectiva, la competencia semiótica está vinculada estrechamente con una concepción particular de lenguaje, texto y discurso. Desde tal lugar, el de la semiótica greimasiana, puede considerarse que la *competencia semiótica* se conforma como el conjunto de condiciones y presupuestos que posibilitan el ejercicio del lenguaje. Toda actividad humana, puede ser, en una división inicial pragmática y/o cognoscitiva: la puesta en escena del lenguaje depende predominantemente de la dimensión cognoscitiva.

La competencia semiótica es fundamentalmente una potencialidad y un ejercicio *cognoscitivos* que se articulan a partir y en los *procesos de significación*. Tales procesos se manifiestan en los actos de lenguaje individuales ya sean orales o escritos. De ahí que el análisis de las producciones infantiles constituyan el conjunto de datos (corpus) que nos interesa describir, a fin de reconstruir en éstas, el funcionamiento de las competencias de



Una página de Noa Noa. *Gauguin*

lenguaje y aún las características de los procesos cognoscitivos que involucran.

Todo acto humano portador de sentido, o toda serie de comportamientos, presupone una secuencialidad de actos o *programa* (Greimas y Courtés, 1982), cuyos componentes lógico y semántico pueden dar cuenta de una *competencia semiótica particular* que define al sujeto en ejercicio de tal programa, y sólo en relación a tal situación, delimitada ésta, temporal y espacialmente. Consideramos que esta concepción resulta pertinente para definir el estatuto de la *competencia semiótica* y su lugar en los *procesos cognoscitivos* en la interacción didáctica.

La idea aquí, consiste en vincular los componentes textuales de cada producción infantil con las diversas definiciones de competencia múltiple, así como la inclusión de éstas en una definición general de competencia semio-narrativa.

### Producción lingüística y relato infantil

A un grupo de 11 niños, se les ofreció la lectura de una fábula de Esopo. Enseguida, se les solicitó que *contaran un relato semejante o diferente*.

La implementación de esta tarea a los niños, tuvo como finalidad obtener producciones más o menos cerradas; es decir, textos que pueden configurar una *unidad de sentido* a la que podemos llamar *relato*, y que nos permite emprender la descripción y el análisis al interior de conjuntos relacionales y limitados de datos. De esta manera, cada uno de los niños delimitó de manera intuitiva lo que consideró globalmente como un relato, tanto como las partes integrantes de éste, así como su articulación particular.

Cada uno de los relatos producidos por los niños, puede ser analizado desde la lingüística y la semiótica, es decir, en términos de las competencias lingüísticas y discursivas que los niños ya han adquirido y a las cuales se integran

las demás formas de competencia mencionadas al inicio de este artículo. Dicho análisis se realiza y se pone a disposición de los profesores para profundizar con ellos, la reflexión acerca de la naturaleza y los modos de competencia que los niños manifiestan. No se trata, entonces, de que el profesor realice tal análisis que compete a especialistas, sino que se sirva de sus resultados.

Por ejemplo, el profesor puede retomar en el aula, la lectura de fábulas y relatos más o menos cortos y emplear tanto las estrategias que aquí se sugieren como las que se desprenden del propio análisis; o elaborar otras actividades a partir de las propuestas que le presentamos. Tales ejercicios didácticos, si han pasado por la comprensión de los diversos componentes lingüísticos, discursivos y cognoscitivos que se propician en los niños y que aquí se describen, seguramente tendrán gran importancia para promover entre sus alumnos, capacidades que ya poseen y que pueden ir afinando y perfeccionando mediante la instrucción adecuada.

Al mismo tiempo, los siguientes ejercicios primero implementables a manera de orientaciones didácticas y luego recuperados analíticamente, esperarían contribuir en el terreno de la adquisición del lenguaje, a mostrar el control progresivo que los niños pueden ir tomando respecto a los recursos cognitivos y de lenguaje que poseen (Garvey, 1987).

A continuación, transcribimos la versión de la fábula de Esopo que sirvió a los niños de modelo narrativo y de referencia respecto a sus producciones.

### EL LEON Y EL RATON \*ESOPO

(1) *Estaba el león durmiendo la siesta bajo un árbol, y unos ratoncillos traviosos que pasaban por allí, al verle dormido se subieron encima sin el menor respeto y empezaron a jugar, escondiéndose en su larga*

melena y saltando entre sus patas.

(2) Pero tanto alborotaron que el león acabó despertándose, y ya se sabe que cuando alguien está durmiendo la siesta tranquilamente y lo despiertan, lo más probable es que se ponga de mal humor.

(3) El león lanzó un rugido terrible y los pobres ratones huyeron aterrados; pero con un rápido movimiento de su poderosa garra, la fiera atrapó al más pequeño de ellos y lo miró con expresión feroz.

(4) <<No me hagas daño>>, suplicó el ratoncillo, <<y seré tu amigo; si alguna vez estás en peligro, te ayudaré.>>

(5) Al león le hizo tanta gracia que lo soltó. ¡Aquel diminuto ratoncillo le ofrecía su ayuda a él, el rey de la selva!

(6) <<Está bien, valiente>>, dijo riendo, <<siempre es bueno tener un aliado tan fuerte como tú.>>

(7) Poco después el león cayó en la red de unos cazadores, y por más que se debatió y forcejeó no pudo soltarse. Ya se daba por perdido, cuando pasó por allí el ratoncillo, que royó con sus afilados dientes un nudo en la red y lo dejó en libertad.

(8) Cualquier amigo, por pequeño que parezca, es valiosísimo.

Una breve caracterización narrativa de la fábula

Como puede advertirse, en la fábula de "El león y el ratón" los acontecimientos se suceden linealmente en la perspectiva de un narrador externo<sup>2</sup> a la historia,

<sup>2</sup> Un narrador externo o *extradiegético* es aquél que no participa como personaje o actor dentro de la historia relatada.

como sucede en la mayoría de las fábulas. A continuación, emplearemos el concepto de *secuencia narrativa* para reseñar la estructura y contenido del cuento. También emplearemos la definición de relato como "sucesión de estados y transformaciones" aportada por el Grupo de Entrevernes<sup>3</sup> (1979), a su vez retomada del semiotista lituano A.J. Greimas.

### 1. El material contado

Tomando en consideración criterios gráficos, sintácticos y semánticos, distribuimos la fábula en siete segmentos que dan cuenta de la estructura narrativa y el contenido del relato.

Para elaborar la estructura secuencial de la fábula, iniciamos guiándonos por el contenido descrito en cada párrafo. Así, al combinar la disposición gráfica con el significado, podemos encontrar que:

- Un párrafo coincide con una secuencia (ésta puede abarcar un tema, una acción, evento o acontecimiento).
- Una secuencia abarca dos o más párrafos.
- Dos o más párrafos describen una secuencia.

Identificaremos cada una de las secuencias mediante números romanos y denominaciones temáticas diferenciadas.

### "El León y el ratón"

En la fábula de Esopo hemos localizado siete

<sup>3</sup> Durante los años 70, se reunía periódicamente un grupo de estudiosos del relato bíblico en la provincia francesa de Entrevernes. Esta reunión, integrada por filólogos, hermenéutas y narratólogos consolidó los aportes de sus análisis en un par de volúmenes: *Análisis Semiótico del relato. Teoría y práctica* (1979) y *Signos y parábolas* (1981?). Se les conoce entre los especialistas como "Grupo de Entrevernes", autores de los dos textos referidos.

secuencias narrativas que componen la estructura del relato. Les hemos dado las siguientes designaciones temáticas:

I. Ratones irreverentes - II. Furia de León - III. Ratoncito atrapado - IV. Súplica y propuesta inusitada de amistad - V. Poder, benevolencia y burla - VI. León cazado y vigencia del pacto - VII. La moraleja o el valor de la amistad.

A continuación describiremos cada secuencia para recuperar al final, la estructura narrativa de la fábula.

### Secuencia I: Ratones irreverentes

Este primer segmento coincide con el primer párrafo, donde se parte de una situación inicial (un estado): el león estaba durmiendo la siesta, entonces (cambio de estado o transformación) los ratones (que pasaban por ahí) se pusieron a jugar sobre él. La evidente desventaja de fuerza de los ratones respecto al león, es el rasgo que nos permite calificarlos colectivamente como "irreverentes".

### Secuencia II: Furia de león

Siguiendo el mismo criterio gráfico que en la secuencia anterior, retomamos ahora los párrafos 2 y 3, apoyándonos en el contenido narrado.

En esta segunda secuencia, el inicio está dado por una acción (o transformación): "el león acabó despertándose". Mientras que en

el siguiente párrafo (3), se describe al león enfurecido: "lanzó un rugido terrible", con la acción de huida consecuente de los ratones.

### Secuencia III: Ratoncito atrapado

Consideramos que el cambio o transformación principal del relato ocurre en el momento en que el león atrapa al más pequeño de los ratones: "pero con un rápido movimiento de su poderosa garra, la fiera atrapó al más pequeño de ellos y lo miró con expresión feroz" (párrafo 3). Este acontecimiento determinará en los siguientes momentos, la súplica del ratoncito y el "perdón" del león, así como la vigencia de un pacto de ayuda que, inesperadamente, salvará al león en un momento posterior (secuencia VI).

### Secuencia IV: Súplica y propuesta inusitada de amistad

Desde la perspectiva del ratoncito, desde su posición indefensa, éste formula un tipo inusitado de *intercambio*: ayuda abierta e infinita a cambio de su vida:

<<No me hagas daño>>, suplicó el ratoncillo, <<y seré tu amigo; si alguna vez estás en peligro, te ayudaré.>>

Situación de ayuda que en estas circunstancias aparece como absurda, fuera de lugar aún como posibilidad futura de reequilibrio.

### Secuencia V: Poder, benevolencia y burla



Ilustración para Noa Noa. Gauguin

La valoración que el león hace de las palabras del ratoncillo, parece conformar el mismo efecto que la interpretación externa que el lector podría darles:

“Al león le hizo tanta gracia que lo soltó. ¡Aquél diminuto ratoncillo le ofrecía su ayuda a él, el rey de la selva!”

Ofrecimiento ante el cual, la burla irónica del león aparece como algo natural, inherente al desequilibrio de posiciones:

<<Está bien, valiente>>, dijo riendo, <<siempre es bueno tener un aliado tan fuerte como tú.>>

Podemos decir que la transformación que está en juego, en esta respuesta del león, es esencialmente pasional: se trata del paso del enojo producido por la indolencia de los ratones a la risa incrédula que le produce la propuesta del ratoncillo.

#### Secuencia VI: León cazado y vigencia del pacto

Este segmento se aleja temporalmente del anterior, aparentemente dejando atrás el incidente de la benevolencia del león, para enseguida reactualizarlo:

“Poco después el león cayó en la red de unos cazadores, y por más que se debatió y forcejeó no pudo soltarse. Ya se daba por perdido, cuando pasó por allí el ratoncillo, que royó con sus afilados dientes un nudo en la red y lo dejó en libertad”.

Esta secuencia pone en escena un contraste de fuerzas: pese a su tamaño y energía, el león cazado no puede liberarse. En cambio el diminuto ratón, empleando como instrumento liberador “sus afilados dientes” desanuda la red y pone fuera de peligro al león.

Como puede observarse, esta secuencia

adquiere su relieve significativo al establecer sus contrastes en paralelismo con las secuencias IV y V: en éstas la desventaja recaía sobre el ratón, mientras que en la secuencia VI, es el león quién está en problemas. Podemos explicitar estas ideas en el siguiente ordenamiento de secuencias:

IV. Súplica y propuesta inusitada de amistad- V. Poder, benevolencia y burla- VI. León cazado y vigencia del pacto.

Donde las secuencias IV y V son el precedente necesario de desventaja del ratoncillo, para leer el reequilibrio que se instaura en la secuencia VI, en la cual, la desventaja para el león es esencialmente de las mismas proporciones que lo era para el ratón: se trata de la pérdida del mayor valor para un ser vivo: la vida, la libertad.

Así, la relación de /poder/ se invierte, mediando solo circunstancias de tiempo y dando por resultado la vigencia de un pacto de amistad (en la perspectiva del narrador, según la moraleja), en el que en un principio sólo el ratón creía.

#### Secuencia VII: La moraleja o el valor de la amistad

De manera evidente en tanto explícita, el enunciado que aparece al final del relato es la moraleja, la cual abarca la secuencia VII y toma su lugar canónico, según el modelo que conforma esta fábula clásica:

“Cualquier amigo, por pequeño que parezca, es valiosísimo”.

A través de la moraleja, el narrador propone una relectura de la fábula en la cual se remite desde la secuencia VII (Moraleja) inmediatamente a las secuencias VI (León cazado y vigencia del pacto) y V (Poder, benevolencia y burla); rearticulando hacia “atrás” las secuencias IV (Súplica y propuesta inusitada de amistad), III (Ratoncillo atrapado), II (furia de león) y I (Ratones irreverentes).



Ta matete (El mercado). Gauguin

Así, mediante la moraleja, el narrador erige dos valores correlativos en esta fábula: la vida y la amistad. Entre estos dos términos positivos, el más alto valor es la vida para los dos personajes puestos en el ejercicio de aprender a valorarla; en tanto que la amistad manifestada en la tolerancia, el buen humor y el agradecimiento conforman los recursos que permiten a manera de pactos intersubjetivos, preservar la vida.

#### 2. El contenido moral: su estructura discursiva en el relato

En primera instancia, lo que nos hallamos en los acontecimientos de la secuencia VI, respecto a las acciones del ratón, parece obedecer o ser consecuencia del agradecimiento de éste último al león; situación que reactualiza particularmente la lectura de las secuencias V, IV, III, II y I. En tanto, el tema de la /amistad/ que enuncia explícitamente el narrador parece depender, de acuerdo con las secuencias precedentes, de un tiempo futuro en el cual el “pacto de ayuda” que promete solitariamente el ratoncillo en la secuencia IV, se actualiza en VI, como un contrato intersubjetivo, cuyo valor enfatiza el narrador en la secuencia final, a manera de un consejo implícito para el lector: siempre será mejor, respecto al futuro, no usar la fuerza innecesariamente sobre un ser circun- tancialmente indefenso.

En el siguiente esquema, queremos representar la manera en que el narrador recupera en retrospectiva, desde la posición narrativa final de la moraleja, el sentido del conjunto de acontecimientos narrados previamente a ésta:

#### Lectura retrospectiva de acontecimientos según la moraleja:

VII. El valor de la amistad- VI. Vigencia del pacto de ayuda- V. Poder y benevolencia de león- IV. Súplica y propuesta de ayuda- III. Ratoncillo atrapado- II. Furia de León- Ratones irreverentes.

En las elaboraciones narrativas de los niños de segundo grado, a partir de la lectura de la fábula, prevalece la tematización de la amistad sobre la estructura de acontecimientos adversos en los que se involucra voluntaria o involuntariamente un personaje, el cual es salvado por otro, creándose una nueva dimensión intersubjetiva la cual parece ser resultado del /agradecimiento/.

#### Sobre el análisis de las producciones narrativas infantiles

A partir de la fábula de Esopo los niños de 2do. Grado de primaria<sup>4</sup>, produjeron de manera libre relatos que parafrasean o modifican la estructura narrativa de la fábula de Esopo. Una constante fue la transfiguración de los personajes en otras clases de animales, por ejemplo: gato-ratón, pato-zorra, pato-gusano, perro-gato, pato-gallina, pájaro-gato, conejo-sapo, etc.

Otro recurso constante fue el de la personificación de los animales que aparecen en los textos infantiles, caracterizados como seres que se comunican a través de un lenguaje articulado

<sup>4</sup> Estos niños cursaron 2do. grado de primaria durante el periodo escolar agosto, 1998 - julio, 1999. Sus edades fluctúan entre los 7 y 8 años, estuvieron a cargo de la Profa. María Elena Morales Borja, Escuela Primaria Federal Lic. Benito Juárez, turno matutino; Calle Emiliano Zapata s/n Municipio, Col. Ampliación Los Reyes, La Paz, Edo. de México.

(como los humanos), piensan, sienten y pueden reflexionar y valorar las acciones de los personajes con los que se relacionan en la historia narrada.

Como en el caso de la fábula de Esopo, fuimos precisando las secuencias narrativas que se manifiestan en los relatos infantiles y estableciendo tanto las semejanzas como las diferencias entre el "relato modelo" y las producciones de los niños.

Recuperaremos brevemente algunos hallazgos que hemos advertido mediante el análisis y respecto a la competencia semio-narrativa que los niños manifiestan a través de sus producciones.

I. Cabe advertir que algunos de los textos producidos conforman valoraciones, puntos de vista personales que ponen en escena la axiología explorada en la fábula de Esopo en torno, por ejemplo, a la amistad y al agradecimiento.

II. En tal sentido, algunas de estas producciones pueden ser consideradas como interpretaciones, en la propia voz del niño, de los contenidos morales que se exploran en la fábula.

III. Los criterios para describir las secuencias narrativas que propusimos en apartados anteriores, tuvieron que ajustarse a la forma en que se manifiestan las producciones infantiles. Entre otras particularidades, los niños no emplean, por ejemplo, la distribución de su escrito en párrafos. Más bien, todo el texto conforma gráficamente un solo párrafo.

IV. Podríamos decir que la propia manifestación gráfica de los relatos en un sólo bloque escrito contribuye, junto con las formas semánticas y narrativas, a dar unidad a la narración infantil.

V. Describimos las producciones tomando como material básico los escritos de los niños. A grandes rasgos, adoptamos en el análisis los siguientes criterios:

a) Se ubicaron las secuencias del relato a partir de los estados y las transformaciones (Grupo de Entrevernes, 1982), sobre la perspectiva de la transformación o cambio principal que se narra.

b) Se asignaron denominaciones a cada secuencia, recuperando lo más precisamente que se pudo la tematización<sup>5</sup> que cada niño explora.

c) Se representaron las formas narrativas que el niño elabora y se compararon con el texto-modelo.

d) Se describió el juego de valores textuales que el niño explora a partir de los papeles temáticos que asigna a sus personajes.



El pobre pescador. Gauguin

<sup>5</sup> Dentro de la semiótica greimaciana, se considera como tematización, al conjunto de unidades léxicas ("palabras"), frases u oraciones que caracterizan a los actores o personajes y contribuyen a forjar los roles o papeles sociales que representan al interior del discurso.

e) Se comparó la producción infantil con el texto modelo, particularmente en relación a la estructura de acontecimientos adversos que involucra a uno de los personajes y propicia la intervención del otro.

f) Se definió la tematización de la amistad en términos de la axiología que se elabora en cada producción.

g) Se vincularon los componentes textuales de cada producción con las diversas definiciones de competencia planteadas, así como la inclusión de éstas en una definición general de competencia semio-narrativa.

Si como señala Medero (1989), "el acto de leer supone la reflexión y la transformación de los significados" (1989: 15), el resultado de dicho acto puede nutrirse de contenidos al analizar las producciones infantiles y representar las formas narrativas y semánticas que se generan en tales textos. Es decir, en principio, solo en principio, los textos infantiles pueden considerarse como productos de la lectura.

El significado más fecundo que las producciones nos aportan, consiste en dotar de formas de contenido las definiciones antes sólo abstractas y generales de competencias de lenguajes. En tal sentido, el presente trabajo aspira a volver operativas las nociones de competencia con las que contamos hasta hoy. Se trata entonces de que las diversas definiciones de competencia puedan ser asumidas como componentes de una estructura integrativa, discursiva y

cognoscitiva y ya no sólo lingüística o situacional, a través de la concepción de competencia semio-narrativa.

*Formas de lenguaje, formas pensamiento*

La idea general que orienta el trabajo explorado con los niños, puede considerarse como una expansión, en el terreno de lo que se aprende durante los primeros años de escuela, de la siguiente imagen citada por Cairney (1990):

"Wells (1986) descubrió que los adultos que leen a sus hijos los estimulan a menudo a relacionar su experiencia del mundo con el cuento. Dice que hacer esto constituye una manera eficaz de ayudarles a dirigir y controlar los procesos de pensamiento y lenguaje. Parece que el pensamiento y el desarrollo de un sentido del relato están íntimamente relacionados." (Cairney, 1990 :57).

Independientemente de la formación de los profesores, extender y acercar el proceso de lectura a los niños, proveerles de las formas de comprensión que el profesor ya ha recorrido, tendería, según las concepciones anteriores, a apoyar y fundamentar los procesos de lenguaje y pensamiento en los pequeños.

Si estas ideas pueden probarse en él y con el análisis de la interpretación que los niños realizan de ciertos relatos, podría vincularse muy productivamente la idea de Greimas (1982, 1989), en torno a las formas de contenido que los relatos constituyen como estructuras sin-



El brujo (Hiva Hoa). Gauguin

tagmáticas de inteligencia humana. Tales formas de pensamiento, por provisionales e inconscientes que sean nos muestran, a manera de manifestaciones tangenciales si se quiere, el contenido y la estructura de algo, "en la cabeza" de los niños pequeños que hasta ahora no se había descrito.

Nos gustaría que las páginas anteriores permitieran explorar las ideas que Cairney refiere (1990): *la lectura orientada al significado exige del lector que revise el texto que construya en su memoria. Las propias experiencias antecedentes, los conocimientos, prejuicios e historias intertextuales (es decir, las lecturas literarias previas que tengan relación con la actual) entre otros variados procesos, ayudan a configurar el texto que construye cada lector.*

Los procesos de pensamiento y lenguaje que pueden ser propiciados, sugeridos y emprendidos por los niños a partir del relato y su relación intrínseca con la estructura narrativa, desde las formas de lenguaje como analogías de "formas de pensamiento", pueden constituir recursos vitales, alternativos para conformar el desarrollo cognoscitivo de los pequeños más allá de la programación curricular, hacia la constitución de una formación ética y estética que permita entender, desde temprano, el funcionamiento de la "aldea global" que, sin embargo y a pesar de los discursos publicitario y político de los medios, no somos aún nosotros.

#### BIBLIOGRAFÍA

ALLEN, P., M. SWAIN, B. HARLEY and J. CUMMINS (1990): "Aspects the classroom treatments: toward a more comprehensive view of second language education" in Cummins, J., M. Swain, B. Harley, P. Allen (eds.) *THE DEVELOPMENT OF SECOND LANGUAGE PROFICIENCY*. Cambridge/ New York/ Sydney; The Cambridge University Press.

ASSARAT, Albert (1993) *QUAND DIRE, C'EST LIER*. Pour une théorie des "ligaremes". Con la colaboración de Louis Panier. NOUVEAUX ACTES SEMIOTIQUES No. 28-Pulim, Francia; Université de Limoges.

BAZAN, José (1979) *Cómo leer narraciones*. México; ANUIES.

CAIRNEY, Trevor H. (1990) (1992) *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata. Tr. de Pablo Manzano.

CAREY, S. (1994) "Does learning a language require the child to reconceptualize the world? In GLEITMAN, Lila and Barbara LANDAU (1994) *THE ACQUISITION OF THE LEXICON*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts; London; England. Pp. 143-167.

CUMMINS, Jim and Merrill Swain (1986) *BILINGUALISM IN EDUCATION. ASPECTS OF THEORY, RESEARCH AND PRACTICE*. Longman Group UK Limited; London and New York.

\_\_\_\_\_, B. Harley, P. Allen (eds.) (1990) "The Nature of Language Proficiency" Cummins, J., M. Swain, B. Harley, P. Allen (eds.) *THE DEVELOPMENT OF SECOND LANGUAGE PROFICIENCY*. The Cambridge University Press; Cambridge/ New York/ Sydney.

ECO, Umberto (1979) (1987) *Lector in fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Ed. Lumen; Barcelona, España. Tr. Ricardo Pochtar.

FLORES ORTIZ, Roberto (1991) "Segmentación y clausura del discurso" en *MORPHÉ* No. 5. Revista del Centro de Investigaciones y Docencia en Ciencias del Lenguaje, Universidad Autónoma de Puebla. Puebla; México. Julio-diciembre.

GALISSON, R. et D. COSTE et al. (1976)

*DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE DES LANGUES*. Francia; Hachette.

GREIMAS, A.J. y J. COURTÉS (1986) *SEMIOTIQUE. DICTIONNAIRE RAISONNE DE LA THEORIE DU LANGAGE II*. Librairie Hachette; París.

\_\_\_\_\_, y J. COURTÉS (1986) (1991) *SEMIOTICA. DICCIONARIO RAZONADO DE LA TEORIA DEL LENGUAJE II*. Tr. Enrique Ballón Aguirre. Gredos; Madrid.

GRUPE D' ENTREVERNES. (1979) (1982) *ANALISIS SEMIOTICO DE LOS TEXTOS. Introducción, Teoría, Práctica*. Tr. Iván Almeida. Ediciones Cristiandad; Madrid.

KAUFMAN, Ana María y María Elena Rodríguez (1993) *LA ESCUELA Y LOS TEXTOS*. Argentina; Aula XXI, Santillana

LOMAS, Carlos (1999) *CÓMO ENSEÑAR A HACER A HACER COSAS CON LAS PALABRAS. Vol. I. TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA*. Barcelona; Papeles de Pedagogía, Paidós.

MEDERO, Marínés (1989) *VOLVAMOS A LA PALABRA. La literatura en el salón de clases*. México; SEP-CONAFE/LIMUSA.

OLLER, JR. John W. and Virginia Streiff (1975) "Dictation: A Test of Grammar Based Expectancies" en Jones R. L. y B. Spolsky: *TESTING LANGUAGE PROFICIENCY*. Center for Applied Linguistics. Arlington, Virginia. U.S.A.

OLLER, JR. John W. (1979) *LANGUAGE TESTS AT SCHOOL. A Pragmatic Approach*. LONGMAN (Applied Linguistics and language Study); London/U.S.A.

SCHACHTER, J. (1990) "Communicative competence revisited" in Cummins, J., M. Swain, B. Harley, P. Allen (eds.) *THE DEVELOPMENT OF SECOND LANGUAGE PROFICIENCY*. The Cam-

bridge University Press; Cambridge/ New York/ Sydney.

SHARDAKOV, M.N. (1978) *DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN EL ESCOLAR*. La Habana; Editorial de libros para la educación. Versión al español de José Ma. Bravo Fernández-Hermosa.

SPOLSKY, B. (1979) "The Comparative Study of First and Second Language Acquisition" en Eckman, F. R. and Hastings, A. J. (Editors) *STUDIES IN FIRST AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION*. Newbury House Publishers. Massachusetts, U.S.A.

URBAIN, Jean-Didier (1991) *IDILOGUES ET POLYLOGUES. Pour une sémiotique de la émun-ciation*. NOUVEAUX ACTES SEMIOTIQUES No. 14, Pulim, Université de Limoges; Francia.

WIGDOVSKY, Leopoldo (1983) "Vigencia del concepto de competencia lingüística en la enseñanza de la lengua materna". Concepción, Chile. Sobretiro de la Revista de Lingüística Aplicada.

## EL USO DEL DIBUJO DE LA FIGURA HUMANA EN EL DESARROLLO EDUCATIVO<sup>1</sup>

Mtra. Laura Arrieta

Asesora Académica de la UUPN 097 D.F. Sur

El presente artículo tiene dos propósitos; el primero radica en analizar el empleo de los dibujos de la figura humana en el desarrollo evolutivo de los niños; y, el segundo, consiste en describir el uso del dibujo para la evaluación tanto de la inteligencia, como de la personalidad de los infantes.

El dibujo forma parte del desarrollo de la humanidad; éste surge como expresión natural de los humanos, recordemos las estructuras pictográficas de las cavernas. A través de estos dibujos, el hombre primitivo expresaba su mundo interno; esto es; representaba lo que sentía y pensaba; expresaba sus deseos, frustraciones; necesidades e ideales. A lo largo del desarrollo de la humanidad, el dibujo sigue siendo una expresión genuina del hombre, ya que a través de éste puede representar lo que percibe sin necesidad de palabras. Sin embargo, cada representación tiene un simbolismo especial; así hoy en día podemos observar que las producciones de Picasso son muy diferentes a las de Salvador Dalí o a las de J. Miró. Evidentemente estos pintores poseen un gran talento que les permite una producción artística; pero al mismo tiempo revelan parte importante de su personalidad ya que son creaciones únicas e irrepetibles.

A los niños pequeños les agrada dibujar; en especial dibujar personas. A través del dibujo los

niños perfeccionan la coordinación psicomotriz fina; además de que dan rienda suelta a su imaginación. Durante los años de la escuela elemental, tanto los niños como las niñas pueden expresar sus sentimientos y su mundo interno mejor en imágenes visuales que en palabras. Los dibujos de la figura humana se desarrollan en forma natural en los niños de cinco a once años: los detalles de los dibujos suelen incrementarse en la medida en que los niños crecen. Por lo tanto, la estructura de los dibujos se relaciona directamente con la madurez mental en los niños pequeños.

Los dibujos de la figura humana son de gran utilidad para los educadores, pedagogos, psicólogos clínicos y educativos ya que proporcionan gran información en torno al desarrollo intelectual y emocional de los niños en un lapso muy breve y con relativo poco esfuerzo. El interés en el estudio de los dibujos de los niños para la evolución de la madurez mental y los rasgos de la personalidad se remonta a casi cien años. La historia de los dibujos infantiles se encuentra ampliamente documentada por Goodenough (1926), Goodenough y Harris (1950), Harris (1963), Klepsch y Logie (1982) y Swenson (1957, 1968).

Como herramienta de medición de la personalidad, el dibujo es un lenguaje y puede analizarse, al igual que el lenguaje hablado, en diversas formas: a) con base en su *estructura*: es decir, qué detalles están presentes; es un dibujo completo o incompleto, qué tamaño presenta, dónde está localizado en la hoja; b) por su *Calidad*; esto es, qué tipo de trazo presenta, existen omisiones e inclusiones importantes; y c) por el contenido de

la producción gráfica que representa.

Como herramienta para conocer el desarrollo mental de los niños el dibujo arroja, después de su análisis, un coeficiente intelectual de los infantes. Las calificaciones evolutivas se basan en el número de detalles que aparecen en un dibujo determinado. Los alumnos de los primeros grados de educación básica dibujan pocos detalles en las figuras humanas; el número de estos tiende a incrementarse conforme los niños crecen, hasta que alcanzan la pubertad; después de esta edad la cantidad de detalles en los dibujos ya no aumenta en forma significativa. Los adolescentes a menudo bosquejan las figuras o simplemente sugieren los detalles en lugar de dibujarlos de manera realista. Un estudio normativo realizado

por Koppitz en 1968<sup>2</sup> demostró que 15 *Reactivos Esperados o Esenciales* estuvieron presentes en más del 85% de los dibujos de la figura humana realizados por alumnos regulares de once a doce años; los demás reactivos ocurrieron con menor frecuencia y no pudieron considerarse seguros. Estos 15 reactivos son: cabeza, ojos, nariz, boca, cuerpo, piernas, brazos, pies, brazos bidimensionales, piernas bidimensionales, pelo, cuello, brazos hacia abajo, brazos en los hombros y dos o más prendas de vestir. La ausencia de los *Reactivos Esperados* en los dibujos de la figura humana de los adolescentes puede reflejar capacidad mental limitada o indicar problemas emocionales subyacentes, preocupaciones, retardos en el desarrollo o afección neurológica.

En el área emocional, Koppitz (1966) ha identificado 28 Indicadores Emocionales agrupados en

cinco categorías. Estas Categorías por indicador emocional son:

Categorías	Indicadores Emocionales
Impulsividad	Deficiente integración de las partes. Gran asimetría gruesa entre las extremidades. Transparencias. Figura grande. Omisión del cuello.
Inseguridad Sentimientos de inadecuación	Figura inclinada. Cabeza pequeña. Manos amputadas. Figura monstruosa o grotesca. Omisión de los brazos. Omisión de las piernas. Omisión de los pies.
Ansiedad	Sombreado de la cara. Sombreado del cuerpo, de las extremidades o de ambos. Piernas juntas. Omisión de los ojos. Nubes, lluvia, pájaros volando <sup>3</sup>
Apocamiento, Timidez.	Figura pequeña. Brazos cortos. Brazos pegados al cuerpo. Omisión de la nariz. Omisión de la boca.
Ira, Agresividad.	Ojos bizcos. Dientes. Brazos largos. Manos grandes. Figura desnuda, genitales.

<sup>1</sup> PSICOT. LAURA ARRIETA NIETO. ASESOR DE LA UNIDAD UPN 097 D.F. SUR.

<sup>2</sup> Koppitz, *Evaluación psicológica de los dibujos de la figura humana*, p.19

<sup>3</sup> Este indicador se refiere a la inclusión de partes adicionales a la figura humana.

Por otra parte, el dibujo de la figura humana también es una herramienta proyectiva útil para detectar signos orgánicos; esto, es daño neurológico. Sin embargo, es importante señalar que para establecer un diagnóstico probable de disfunción cerebral mínima, se requiere del empleo de otros instrumentos psicométricos y proyectivos adicionales; esto es, de una batería de pruebas Psicológicas completa; así como del diagnóstico diferencial del Neurólogo.

Machover (1949) observó que las figuras dibujadas por pacientes con daño cerebral eran con frecuencia "grandes vacías, escasamente proporcionadas y débilmente sintetizadas" y mostraban líneas gruesas y una cabeza desproporcionadamente grande<sup>4</sup>. A continuación aparecen los principales signos orgánicos mostrados en los dibujos de la figura humana.

#### Signos Orgánicos

Omisión del cuello.  
Brazos en forma de palo.  
Brazos horizontales o señalando hacia arriba.  
Brazos unidos al cuerpo de manera incorrecta, posición equivocada.  
Manos amputadas.  
Piernas en forma de palo.  
Una prenda de vestir o ninguna.  
Integración deficiente de las partes.  
Gran asimetría entre las extremidades.  
Transparencias<sup>5</sup>  
Figura inclinada.

Es importante señalar que los dibujos de la figura humana también nos ayudan a identificar la identi-

<sup>4</sup> Koppitz, E. Evaluación psicológica de los dibujos de la figura humana. P.39.

<sup>5</sup> Por transparencias se entiende que la figura humana pueda mostrar las partes internas del cuerpo; esto es, los huesos, intestinos, estómago, esófago o cualquier parte interna del cuerpo que solo pueda ser observada mediante radiografía.

dad del niño que los dibuja. Los niños son egocéntricos por excelencia, por lo tanto tienden a dibujarse a sí mismos. Los dibujos de los niños por lo general corresponden a la edad cronológica que presentan; sin embargo los dibujos que representan una edad biológica menor son indicativos de que el niño presenta dificultades para crecer y madurar. Por lo contrario, si el dibujo corresponde al de un niño de edad mayor, es indicativo de que el niño siente que está cargando con responsabilidades mayores que no le corresponden a su nivel de desarrollo.

En el caso de los adolescentes suelen predominar dibujos con una auto imagen idealizada. Las imágenes idealizadas de los adolescentes varones tienden a representar atletas y a exhibir fuerza física. En las mujeres se resalta el cuerpo femenino como un cuerpo atractivo y seductor.

Por último, debemos señalar que los dibujos de las figuras humanas sirven para incrementar el nivel de desarrollo psicomotriz de los niños y son también una forma de expresión de su personalidad.

#### BIBLIOGRAFÍA

- \*\*Anastasi, A. y Urbina, S. (1998) *Tests Psicológicos*. México. Prentice may.
- \*\*Hammer, E. (1990). *Tests Proyectivos Gráficos*, México. Paidós.
- \*\*KOPPITZ, E. (1994). *Evaluación Psicológica de los dibujos de la figura humana*. México. Manual Moderno.
- \*\*WEST, J. (1966). *Terapia de juego centrada en el niño*. México. Manual Moderno.

## COMENTARIOS SOBRE EL EVANGELIO SEGÚN JESUCRISTO DE JOSÉ SARAMAGO

Jesús Tenorio Flores  
Estudiante de la Maestría en  
Estudios Mesoamericanos en la UNAM

**E**l evangelio según Jesucristo es una novela interesante, placentera, se convierte en una lectura de las que perduran en la memoria. Constituye una visión crítica sobre la religión, y lo que se hace en nombre de Dios. La intención de este artículo es recordar algunos pasajes que ilustran esa visión crítica del autor y que nos hacen reflexionar, a unos más que otros, por ello, no se debe esperar un resumen de la novela ni una rigurosa reseña de la obra del autor. A continuación cito un fragmento de José Saramago sobre *El factor Dios*:

"Siempre tendremos que morir de algo, pero ya se ha perdido la cuenta de los seres humanos muertos de las peores maneras que los hombres han sido capaces de inventar. Una de ellas, la más criminal, la más absurda, la que más ofende a la simple razón, es aquella que, desde el principio de los tiempos y de las civilizaciones, manda matar en nombre de Dios... en nombre de un Dios convertido en asesino por la voluntad o por la acción de los hombres".

Está claro que Saramago no culpa a Dios de los crímenes humanos sino a los hombres que los cometen en su nombre; complementariamente en otra novela, *Ensayo sobre la ceguera*, encontramos una cruda crítica a la sociedad, al comportamiento real de los hombres llevados por sus



El Cristo amarillo. Gauguin

pasiones, al abuso del poder, ejercido por una violencia que a veces parece legítima; pero no es ésta la lectura que queremos proponer en este escrito. En *el evangelio según Jesucristo*, José Saramago nos transmite la idea de que Jesús, el hijo de Dios, era en realidad un hombre de carne y hueso, eso sí, un hombre virtuoso, tanto como cualquiera de nosotros puede serlo hoy en día, nos

dibuja un Dios humano pero al mismo tiempo, omnipotente.

En esta historia o evangelio, Jesús es acompañado por otros personajes igualmente importantes, como sus padres María y José, María de Magdala o Magdalena como la identificamos en la actualidad, Dios y su opuesto, el Demonio.

Cada uno de ellos contribuye a dar a la historia un sabor especial, tienen motivos y razones propios para actuar como lo hacen, aunque, ciertos es, que la mano de Dios a fin de cuentas, y casi siempre, está presente, de no ser así dejaría de ser el todopoderoso.

El evangelio comienza con la concepción de Jesús, donde José resulta ser el padre terrestre y Dios el divino (aunque este misterio se develará capítulos más adelante), quizá nos parezca de lo más común enterarnos que José apenas pasaba de los 20 años y María "no ha cumplido siquiera los dieciséis", él era un carpintero "regularmente hábil en el menester, aunque sin talento para perfecciones", en tanto ella acudía a la fuente con un gran cántaro en la cabeza y al mismo tiempo recogía bosta para el fuego, después preparaba los alimentos y atendía a José.

Saramago nos cuenta, que María solía asistir a la Sinagoga y, como lo mandaba la ley, entraba por la puerta lateral y no por la principal, ahí se reunía con más mujeres que, aunque pudiendo ser todas las de Galilea, deberían esperar a que llegaran al menos diez hombres para que pudiera celebrarse el servicio del culto. También era costumbre que las mujeres comieran después de los hombres, caminaran

detrás de ellos y sólo escucharan cuando aquellos les hablaban, así era la costumbre y María y José cumplían con ella.

Tras la concepción de Jesús, María fue visitada por un ángel en forma de mendigo quien le anunció que estaba embarazada, y nada más eso le dijo, pues nadie, sólo Dios, podría saber el destino de los hombres, y él, un simple ángel no podría saber lo que pensaba Dios. Curiosa forma de anunciación es la que nos presenta Saramago. Después de un viaje para ser censados por los romanos, Jesús nació en una cueva acondicionada como pesebre, María fue atendida por una esclava que servía a los dueños del lugar; José que se encontraba lejos, escuchó por casualidad, a unos soldados romanos decir, que iban a matar a todos los niños menores de tres años, entonces, José corrió a través de la ciudad



Cristo en el huerto de los olivos (Autorretrato). Gauguin

para poner a salvo a su hijo. Y he ahí, la causa de un enorme problema moral que seguirá a José por lo que le resta de vida problema que Jesús, haciéndolo suyo, tratará de resolver.

No está por demás decir que José no es quien logró salvar a Jesús, pues fue una extraña niebla la que ocultó la cueva donde nació, por supuesto, fue Dios quien lo protegió, pero José se culpó siempre por no haber dado aviso a la ciudad de que los romanos se acercaban con fines tan nefastos, quizá hubiesen tenido tiempo de poner a sus hijos a salvo, y es en aquel momento, que José se siente culpable de la muerte de aquellos inocentes. Entonces Saramago se pregunta ¿Por qué Dios no evitó la muerte de los niños en manos de los

romanos? ¿Por qué si cubrió a Jesús con una niebla, no protegió al resto de los niños hebreos? y el cuestionamiento es válido en todo lo que da.

La respuesta la encontramos más adelante, y sencillamente es porque Dios es Dios y hace lo que quiere. Saramago nos propone un diálogo entre Jesús y Dios, donde éste último se digna responderle los motivos por los que lo quiere a su servicio, el por qué y para qué lo ha elegido a él; porque Jesús, hay que decirlo, durante casi toda su vida no hacía más que seguir lo que el destino le marcaba.

Jesús cuando niño, vivió la muerte de su padre, crucificado por los romanos, José fue acusado, juzgado y sentenciado, junto a todo un pueblo, por sedicioso; tras conocer la pena moral que acompañó en vida a José, Jesús abandonó su hogar en busca de respuestas, no las encontró y en cambio se convirtió en pastor a lo largo de su infancia y adolescencia (es la versión de Saramago a los años perdidos de Jesús, y realmente en aquella época que otra cosa podía haber hecho, si Jesús nunca aprendió un oficio, entonces, sólo podía pastar ovejas). Después de algunos incidentes, que no es necesario comentar aquí, Jesús abandonó al pastor que le enseñó ciertas cosas de las necesidades humanas, en su viaje a casa conoció a María de Magdala, prostituta que lo instruyó en las artes del amor y que no lo abandonó jamás; tras un encuentro desafortunado con su madre y hermanos, volvió a alejarse de su familia para convertirse en pescador. Pero fue un pescador que hacía milagros, nunca arrojó las redes, tan sólo señalaba donde debían lanzarse, y esto le creó enorme fama por las costas donde

pasó, pues su presencia acarrearía abundancia de pescado.



La Orana María (Ave María). Gauguin

Jesús contaba ya con 25 años cuando ciertas señales marcaron de nuevo su camino, en una ocasión una mujer adúltera era apedreada

da conforme a la ley de Moisés, entonces él, que vivía con María de Magdala sin estar casados y habiendo sido ésta prostituta, se interpuso, diciendo, quién esté libre de pecado, que tire la primera piedra, y tuvo suerte de que no estuviese por ahí un puritano de duro corazón que le hubiese lanzado la primera piedra. Quizá -dice Saramago- si Jesús no viviese con Magdalena, hubiese arrojado

él la primera piedra, pues no hay que olvidar que la degeneración humana, llevada a su extremo, se evidencia claramente en la historia de Sodoma y Gomorra.

Otra señal fue cuando se encontró a un hombre poseído por múltiples demonios auto nombrados Legión, quienes al verlo se sintieron perdidos y llamándolo hijo de Dios (lo que el mismo Jesús hasta entonces ignoraba) le pidieron no los expulsara del país, Jesús, a su vez poseído por el poder que le conferían los demonios les ordenó ocupar los cuerpos de unos cerdos que por ahí se encontraban, pues a fin de cuentas pertenecían a hombres infieles, sin embargo no contó con que los cerdos sintiéndose poseídos se arrojaron por un precipicio cayendo al mar; Jesús no previó que el uso de su poder causaría la muerte de unos dos mil cerdos y el enojo de sus dueños, ni tampoco la lluvia de piedras que éstos le mandaron. Y es que los hombres no podemos saberlo todo.

En otra ocasión, el día comenzó extremadamente brumoso, entonces Jesús supo que había llegado el momento de recibir respuestas, tomó una barca y avanzó por el mar de Galilea, nadie, ningún pescador le siguió, llegado a un punto, la niebla se disipaba a su alrededor y en la barca, frente a él, se le apareció Dios, "vestido como Judío rico" aunque con sandalias gastadas que indicaban se trataba de un viajero. Y es el diálogo que sostienen Jesús y Dios en aquella barca, el que nos muestra a Dios, como debe ser un Dios, en una palabra "temible", en esa ocasión, cuentan con la presencia de un invitado no esperado, el Diablo, que resulta ser el pastor con quien vivió Jesús muchos años y que a fin de cuentas algo le enseñó de la vida.

Jesús confirma que es hijo de Dios, pero no como el resto de los hombres, sino hijo directo de Dios, que éste fundió su "simiente" con la de José para así concebirlo, también se entera que ha de morir por él, pero que no morirá sólo, sino muchos más lo acompañarán (y Saramago llena páginas de los nombres de aquellos que han muer-

to y morirán por la religión de este Dios; de hecho, podemos -si queremos- ver pasar la historia real en esas páginas: los mártires, las cruzadas, la inquisición, la conquista de América, todo en nombre de Dios. Cuando Dios responde al para qué de tanta muerte por él, la respuesta es ingeniosa, es divina (porque la expone Dios), es sencillamente porque así lo desea, porque quiere extender su religión a todo el mundo (recordemos que en tiempos de este evangelio sólo era Dios de los Judíos), quiere vencer a los otros dioses y ser el único Dios (no el verdadero pero si el único); con decir que hasta el mismo Demonio protesta ante tanta e innecesaria muerte.

Por último, sólo diré que después de ese pasaje, la historia de Jesús se vuelve la de la oveja que toma conciencia de su destino, pero que pese a lo que haga o deje de hacer, no logra cambiarlo, pues un poder supremo se impone sobre él, ni aún cuando consigue prematuramente su muerte logra desviarse del rumbo que le impuso su padre.

## EDUCAR PARA TRANSFORMAR

Ricardo Aguilar Zepeda

Egresado de la Licenciatura en Educación plan 94

Tengo el honor de representar a la generación 1998-2002 de la Licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad UPN 097 D. F. Sur.

Hoy culmina un ciclo, y a la vez da comienzo una nueva etapa dentro de nuestra vida profesional y personal, este día recordamos todos esos sábados que durante cuatro años compartimos con alegrías, con sufrimientos, con desvelos, con la cara llena de preocupaciones, pero el corazón y la mente repleta de buenas intenciones, con la idea firme y resplandeciente de dar forma, de dar vida, de llevar a la práctica el lema de la Universidad Pedagógica Nacional, Educar para Transformar.

práctica ya sea ésta directiva o docente, lo que permitió comprenderla.

Una vez comprendida se plantea el proyecto de innovación: la elaboración, desarrollo, seguimiento y evaluación de todo este proceso de trabajo se realiza bajo la investigación acción, la construcción de este tipo de didáctica para la formación de profesores se inscribe en un proyecto pedagógico educativo y cultural destinado a preparar a los educadores como formadores.

Los propios sujetos son quienes van construyendo esta didáctica en el proceso de aprendizaje, retroalimentando la práctica con la teoría y la teoría



Sed amorosas y seréis felices. Gauguin

Comenzamos con conocer elementos teórico-metodológicos que poco a poco nos permitieron desarrollar un proceso de problematización de nuestra

con la práctica; así la misma construcción es parte del proceso de formación. Investigar, en esta didáctica de formación, significa problematizar, cuestionar



¿Adónde vamos?. Gauguin

la realidad (de la cual el sujeto forma parte) para descubrir, a partir de lo aparente y en los acontecimientos a los que nos enfrentamos en la vida diaria, las condiciones sociales reales, formativas de los sujetos, lo anterior, para el logro de una conciencia crítica.

En este contexto, el proceso de formación es un proceso de modificación en el cual se da una revaloración o devaluación de la actuación docente; implica el trabajo para un cambio de valores al tomar al sujeto como su propio objeto de investigación y transformación.

A través de estos cuatro años hemos llegado a la conclusión como grupo de profesores alumnos que para mejorar la calidad de la educación hay que modificar la cultura y las formas de trabajo (de profesores, profesoras, alumnos, alumnas, directores, directoras, supervisores, supervisoras) es decir de todo los implicados en el propio centro educativo.

A través de la transformación de las institucio-

nes escolares, se busca construir una escuela que tome a la diversidad como una oportunidad de desarrollo, esta transformación debe constituirse en el eje rector de la tarea educativa, a través de ésta construir una respuesta a las problemáticas que se presentan en cada contexto escolar, transformar para planear colectivamente el cambio de la institución escolar, partiendo de la importancia de la participación, iniciativa y creatividad de los interesados en el cambio.

El aprendizaje grupal y la investigación acción convergen en una concepción del conocimiento que conjuga estos principios: aprender descubriendo, aprender expresándose y aprender interactuando socialmente.

A partir del principio de que, dentro de esta modalidad, el sujeto que investiga es su propio objeto de investigación y transformación, el docente – investigador se investiga a sí mismo en un grupo, como sujeto social, a la vez que descubre y analiza colectivamente la problemática a conocer, partiendo de las necesidades concretas.

En este proceso, va tomando conciencia acerca de cómo ha internalizado a lo largo del proceso de socialización, las relaciones sociales, los valores, y cómo los ha reproducido; cómo éstos han condicionado la interacción con sus alumnos, así como con los demás docentes y autoridades institucionales. A la vez, va tomando conciencia sobre cómo ha venido enseñando a partir de la imagen que socialmente se espera de un “deber ser”, a fin de abrir la posibilidad de producción de conocimientos a partir de formas alternativas al proyecto hegemónico.

No obstante esta transformación no debe iniciarse en la institución escolar, ni en el otro: “que cambie el director”, “que cambien los compañeros”, “que cambien los asesores de la Unidad 097”. Esta transformación debe iniciarse con cada uno de nosotros. Qué significativo que quedaron atrás esas prácticas de:

Ø Inscribirse en aquellas asignaturas del área específica que no respondan a mis necesidades,

Ø Inscribirse con los asesores que no son exigentes.

Ø Estudiar en la UPN para obtener el dictamen como director o supervisor.

Ø Permanecer en esta Universidad para subir de nivel en Carrera Magisterial (eso lo pensaron los más ilusos).

Ø Estudiar la línea de Gestión para contar con elementos para molestar a mi directora (pensaron otros).

Ø Aspirar a una calificación de 10 en las asignaturas únicamente por haber hecho acto de presencia en el salón de clases.

Ø Esperar que el asesor tenga y dé la respuesta para todo y pensar que si en algo me equivoqué es por que el asesor no me supo orientar.

Para lograr la transformación de las prácticas educativas, incluidas las de la Unidad 097, una de las tareas principales es generar espacios para reflexionar sobre aprendizajes que surgen de la práctica y los aportes de la sistematización para mejorarla y potenciarla, pero dentro de la unidad, como espacio de construcción colectiva entre profesores-alumnos y asesores.

Esto requiere de un esfuerzo mental que algunos no estamos acostumbrados a realizar de manera explícita y consciente: implica descomponer la realidad en distintos elementos, establecer relaciones entre ellos, comprender las causas y las consecuencias de lo sucedido. Se va relacionando la información con que se cuenta sobre la experiencia y su contexto, así como las interpretaciones y conceptualizaciones que se han ido desarrollando, haciéndose importante explicitar la ruptura entre la mirada eminentemente descriptiva y la mirada analítico-interpretativa.

La transformación de las prácticas a partir de un proceso reflexivo – crítico es un ejercicio novedoso para la mayoría de los profesionales de

la educación, y las exigencias de aquélla hacen que casi nunca se le dedique el tiempo y recursos necesarios, no obstante se ha demostrado que sólo se aprende a transformar haciéndolo

La propuesta transformadora tendría que ir entonces, dentro de una educación para el cambio y para la formación de un hombre nuevo, replanteando las relaciones sociales educativas y la redefinición de valores (competencia contra solidaridad; pasividad contra creatividad; egoísmo contra cooperación, etc.), en un intento de redistribución colectiva de las relaciones de poder, rompiendo con el vínculo de dependencia en el conocimiento y con la consecuente relación poder-saber, que al estereotiparse impide la producción colectiva de conocimientos, con la finalidad última de valorar, explicar y generar alternativas pertinentes de transformación del quehacer educativo.

Por último quiero agradecer a todos los compañeros de la L.E. 94, de la Unidad 097 D.F. Sur el haberme otorgado el honor y la oportunidad de representarlos; reitero mis felicitaciones a todos y cada uno de los profesores alumnos y a nombre de ellos nuestro agradecimiento a los asesores y director de la unidad y estoy seguro que nos encontraremos más adelante; en un una maestría, en un diplomado, en un doctorado, mismos que nos permitirán continuar con esta formación y actualización permanentes que comenzó hace cuatro años y que ya ha dado sus primeros frutos.



*Paul Gauguin*  
*Biografía*

Las obras presentadas a lo largo de este número 14 de la revistas "CONTRASTES" fueron creadas por Paul Gauguin.

**Paul Gauguin** pintor francés, nace en París durante las jornadas de la revolución de 1848 y muere en Atuana, islas Marquesas en 1903. Su padre se exilia tras el golpe de estado de 1851 y muere en Panamá. Su madre y su familia se trasladan a Lima, donde tiene ascendentes dentro de la nobleza peruana. El carácter mesiánico y fantástico de su familia imprime en él recuerdos extraños y suntuosos de su estancia en la casa del tío de Lima, Don Pío de Tristán y Moscoso. En 1855 la familia Gauguin se traslada a Orleáns donde sus años de escuela están llenos de sueños de evasión y de 1865 a 1871 se alista como pilotín de la marina mercante y navega de América del Sur a Escandinavia. A su regreso comienza una brillante carrera con un agente de cambio y en 1873 se casa con la danesa Mette Gad.

Su contacto con Arosa y con Pissarro animan a Gauguin a comprar cuadros impresionistas y a pintar y esculpir como aficionado. En 1876 presenta un lienzo en el salón oficial y muy pronto, influenciado por Pissarro, expone con los impresionistas causando admiración. Regresa a París en 1885 donde sufre el naufragio de su vida familiar y la miseria. Sin embargo en 1886 presenta, nuevamente en una exposición impresionista 19 óleos en los que su originalidad ya está latente en las inquietantes armonías de sus paisajes. Conoce a Van Gogh y recibe influencia de él, de Cézanne y de Degas.

A los cuarenta años de edad Gauguin elabora un estilo original al integrar el Cloisonismo y el Simbolismo de Anquetin y Barnard y el ejemplo de las estampas japonesas a su experiencia del color. En París realiza numerosas cerámicas con decoraciones antropomórficas y emprende una serie de 11 litografías. Se interesa también por la madera esculpida, donde encuentra la fuerza de los bajorrelieves primitivos.

Más adelante decide trasladarse a Taití donde, deslumbrado por la belleza de los indígenas, encuentra los amplios ritmos clásicos de los bajorrelieves egipcios, la tierna espiritualidad de los primitivos italianos y los empastes contornados de las estampas japonesas que utiliza con libertad plástica y cromática, exaltando la lujuria de los colores tropicales.

Regresa a Francia donde, deprimido por el aislamiento y sin recursos económicos, cultiva con ostentación y desprecio un exotismo artificial. Herido en una rifa y teniendo que permanecer inmóvil realiza un extraordinario conjunto de grabados sobre madera en donde expresa el silencioso terror de los cultos tahitianos.

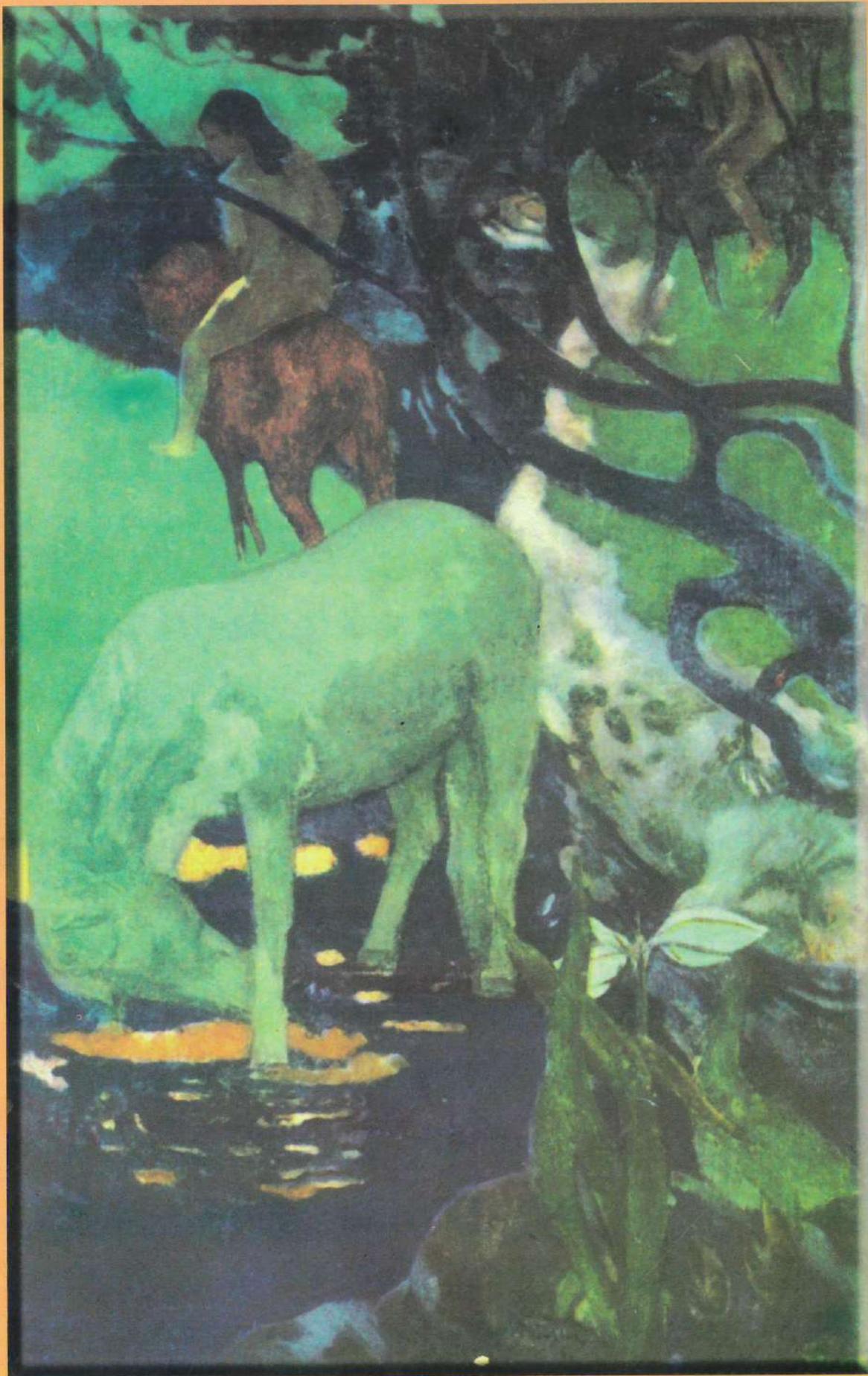
Decide trasladarse, nuevamente a Tahití en 1895, donde su soledad, endeudamiento, enfermedad, depresión y las inquietudes del destino humano, la necesidad de solidez plástica y de ritmos clásicos marcan más que nunca su arte. Apoyado por un grupo de amigos, Gauguin encuentra un cierto bienestar material y se compromete por la lucha judicial contra las autoridades civiles y religiosas de la isla.

Tras su instalación en la isla de Atuana, Gauguin cada vez más débil, acentúa con vibrantes pinceladas el profundo refinamiento de sus acordes verdes, violetas y rosas. Durante sus últimos años escribe muchas cartas a sus amigos, un estudio sobre "El Espíritu Moderno y el Catolicismo" y "Antes y Después" importante meditación anecdótica y novelada sobre su vida y su obra.

Parte de la obra de Gauguin se encuentra en el Museo El Louvre y en Tahití se ha inaugurado un museo Gauguin, que incluye numerosos documentos sobre su vida y su obra.

## INDICE

1	EDITORIAL
3	Elementos a considerar en una clase constructiva <i>Roxana Lilián Arreola Rico</i>
6	Descripción de la práctica educativa: Tarea de todo educador <i>María del Pilar Chapela Blanco Mendoza</i>
10	Salud y trabajo docente <i>María del Carmen Montero Tirado</i>
16	¿Cómo incorporar las nuevas tecnologías educativas en mi trabajo docente? <i>María de Lourdes Salazar Silva</i>
21	Competencias de lenguaje: formas de pensamiento y relato infantil <i>Victoria Yolanda Villaseñor López</i>
32	El uso del dibujo de la figura humana en el desarrollo educativo <i>Laura Arrieta</i>
35	Comentarios sobre el Evangelio según Jesucristo, de José Saramago <i>Jesús Tenorio Flores</i>
39	Educar para transformar <i>Ricardo Aguilar Zepeda</i>
43	<i>Paul Gauguin</i>



El caballo blanco. *Paul Gauguin*