

La narrativa en la educación básica

Aurora Elizondo Huerta

Universidad Pedagógica Nacional. México D. F. (*)



RESUMEN

Se analiza el uso de la técnica narrativa en el aula, en especial a través del cuento, como estrategia que permite organizar los contenidos escolares para hacerlos accesibles al niño potenciando la capacidad imaginativa propia al mundo infantil. El análisis muestra sus potencialidades para el establecimiento de un sentido de coherencia y causalidad, la ampliación del mundo de lo posible, el fortalecimiento de la capacidad de dejarse sorprender por las maravillas del mundo y de la actividad humana y la expresión de la sensibilidad que permite desarrollar el sentido moral.

El salón de clases como una aventura para conocer el mundo

Cuando nos preguntamos por el sentido de la educación básica no podemos dejar de pensarla como un espacio en el que los niños y los jóvenes realizan una aventura de exploración y crítica sobre convicciones y valores que permiten comprender la producción del saber y las luchas que ha mantenido la humanidad. Hoy se habla de pensar al ámbito escolar como un lugar en el que se hace una reconstrucción de la cultura en el aula, tarea que no sólo exige de una estructura semántica académica sino sobre todo de recuperar la estructura semántica experiencial del alumno. En esta forma, la comunicación entre el maestro y el alumno requiere crear un espacio de reconocimiento compartido que tome como base la cultura experiencial del alumno. ¿Cómo crear este espacio?

No decimos nada nuevo al señalar la necesidad de tomar en cuenta la experiencia y el mundo del estudiante, todas las pedagogías activas lo han planteado ya, y en particular Dewey lo propone como una columna vertebral de su propuesta educativa. Sin embargo cabe abrir la discusión sobre lo que entendemos por mundo cotidiano del niño. Generalmente, por pensamiento infantil hacemos referencia a la presencia de un mundo concreto que carece de conceptos abstractos, pero ¿qué queremos decir con abstracto y concreto? Por ejemplo, cuando escuchamos hablar a los niños de preescolar, sobre todo en el juego -que es una de las actividades que ocupa la mayor parte de su tiempo- vemos que su mundo está lleno de fantasías cuyo contenido difícilmente podría relacionarse con lo que connotamos como concreto. Las historias infantiles están llenas de conceptos que de alguna manera designaría-

(*) Carretera al Ajusco N° 24
Col. Héroes de Padierna
México D. F. 04700



mos como "abstractos", y que están referidos a valores tales como bueno y malo, bondad y crueldad, miedo y esperanza. Estos conceptos generales y abstractos son necesarios para que la historia concreta de la Cenicienta, por ejemplo, tome sentido para un niño (Egan, 1992b).

De la misma manera Egan (1986) pone en discusión la forma en que entendemos la propuesta didáctica de enseñar partiendo de lo conocido a lo desconocido. Cuando nos preguntamos qué es el mundo conocido del niño lo hacemos siempre desde la lógica del adulto, desde lo que el adulto ve cercano al niño, pero difícilmente nos dedicamos a escuchar lo que es conocido para el niño. Los niños tienen herramientas conceptuales que desde la perspectiva lógica no son abstractas y que tienden a catalogarse como fantasías, pero que son precisamente los medios a través de los cuales conoce sobre el mundo y la experiencia. Este mundo construido por la imaginación se relaciona con el conocimiento, es la forma en que el niño va construyendo sentido para conocer las cosas que lo rodean. La imaginación se constituye en el descubrimiento de lo real en lo irreal, lo creíble en lo increíble, lo fidedigno en lo no fiable (Eggof, 1981). No se trata aquí de mitificar el mundo de la fantasía pero sí de señalar que no hay pedagogía del conocimiento posible sin pedagogía del acto de maravillarse. No es posible producir conocimiento científico sin que se abran los ojos hacia aquello que parece en un principio imposible de pensar, un científico es un conquistador de lo imposible. Dice Niels Bohr: la física no sólo expone la lógica de la racionalidad sino más bien plantea la realidad en términos que ya han sido informados por nuestros propios modos de dar sentido a las cosas.

La imaginación del niño que se despliega a través del juego y las narraciones es la herramienta más poderosa que tiene para

tratar de comprender el mundo que le rodea. El mundo cotidiano existe para él a través de la fantasía. En su mundo hay ambientes y personajes exóticos, muy distantes de la vida cotidiana pero que se entretienen con ella. De alguna manera podemos decir que la fantasía refleja la realidad y se refleja en ella y este mundo de fantasía es un mundo de afecto y emociones: antes de que los niños empiecen a andar o a hablar conocen la alegría y el miedo, el amor y el odio, la expectativa y la satisfacción, la esperanza y la desilusión (Egan, 1988).

No se trata aquí de que la escuela fortalezca este mundo imaginario por encima del mundo de lo racional, pero sí de entender que la connotación y la denotación de los conceptos van siempre juntos. El niño irá "creciendo" en la escuela en la medida en que pueda distinguir ambas dimensiones del lenguaje. En este sentido hemos de enfatizar la necesidad de romper la tiranía de lo local sobre la imaginación y reconocer la necesidad de lanzar la imaginación más allá del yo. Debemos tratar de fomentar ese sentido de significación y de interés en relación con la realidad. Poner en juego la razón y la creación, poder combinar lo inusual y lo eficaz. El punto está en la asociación del saber y la imaginación del individuo; nos dice Piaget (1951) que el saber debe servir de alimento para la imaginación.

Cuando hablamos de hacer un pasaje de lo conocido a lo desconocido o de lo concreto a lo abstracto habremos de referirnos a un pasaje del pensamiento contextualizado al descontextualizado. Y en este sentido podría decirse que establecer una diferencia entre realidad y fantasía implica hacer un tránsito hacia la comprensión de la realidad. En la medida en que recuperemos esta habilidad infantil para convertirla en una herramienta para el trabajo escolar, evitando que se convierta en un aspecto adyacente y de distracción, po-

dremos hacer de la escuela un espacio de aventuras a través de las cuales el niño podrá vivenciar el modo en que el hombre ha construido el mundo. Trabajar con la imaginación nos va a servir para que el niño aprenda las categorías centrales con base en las cuales damos sentido al universo y la experiencia humana, vinculando en forma explícita a la razón con la ética y la estética.

La narrativa y los cuentos como estrategia didáctica

El problema escolar está en encontrar la mejor manera de organizar un contenido para hacerlo accesible al niño, teniendo como punto de partida los conceptos abstractos que poseen. De esta manera debemos enseñar contenidos que puedan articularse en función de conceptos abstractos subyacentes que funcionan como medios para acceder a la comprensión de un contenido en particular. Podemos partir de la base de que los conceptos abstractos que dominan el mundo infantil se muestran como pares opuestos: lo bueno y lo malo, etc... razón por la cual habrá que recuperarlos para iniciar la tarea de enseñanza sin olvidar que la actividad escolar tiene como propósito central el ayudar a avanzar en la comprensión de las categorías intermedias entre estos pares. En otras palabras, parece necesario articular los conceptos abstractos de los niños en un contenido contextualizado, para ayudarle a realizar un pasaje intelectual que le permitirá comprender el mundo que lo rodea.

Nos queda como pregunta cómo hacer uso de estos pares. En los niños es impresionante el predominio de la inteligencia práctica, no así su habilidad "intelectual". Y esto es así porque muestran capacidades orales muy estructuradas sin haber desarrollado la capacidad de disociar el pensa-

miento de su universo vital. En este sentido podemos afirmar que el niño es capaz de hablar sobre lo que sucede en el mundo cuando analizamos más detenidamente el contenido de sus expresiones, teniendo como marco de referencia el uso del significado del contexto (Bruner, 1990) por encima del uso correcto de un razonamiento lógico.

Parece ser que un buen instrumento para dar contexto al contenido lo ofrecen las poesías, los cuentos y las narraciones. La investigación en diversos campos (Bruner, 1990; Winnicott, 1979; Dolto, 1987; Held, 1985; Jean, 1979; Postic, 1989) han demostrado la importancia que tiene la comprensión poética y el mundo de la fantasía en los niños, señalando que cierta cantidad de relatos fantásticos generan o dan forma a la actividad intelectual que está en ebullición. Podríamos afirmar que los cuentos son mucho más que cuentos "para pasar el tiempo", y lejos de infantilizar a los niños se relacionan con su porvenir como adultos (Bettelheim, 1976). En este contexto, reconociendo que el cuento es una versión concreta de los hechos entre conceptos morales como el bien y el mal, la valentía y la cobardía, el miedo y la seguridad, etc. y que el maestro puede verse como una máscara que hace resonar la voz (Savin, 1992), podríamos pensar a la escuela como un espacio de narración de nuestra propia cultura, un espacio a través del cual se hace una revisión histórica del desarrollo de la humanidad. Si esto es cierto, ¿por qué no mirar el currículum como un conjunto de narraciones importantes que contar (Egan, 1988) y no sólo como objetivos a alcanzar? El maestro es en realidad un gran narrador de la historia del conocimiento y el desarrollo de la civilización, y esta condición nos lleva a recuperar la técnica narrativa que, a su vez, permite mostrar las posibilidades que tiene el lenguaje para ampliar nuestra pro-

pia experiencia haciendo posible la producción de significados sin perder con ello el sentido racional, estético y ético. Con base en el uso de esta técnica podemos ir reconociendo cómo el lenguaje irrumpe la participación con la naturaleza poniendo distancia entre el yo y el objeto, creando generalizaciones al transformar la percepción única en otra común y permitiendo transmitir las realidades en abstracciones.

Hablar de comunicación de significado, sobre todo para los niños, es más fácil a través de la forma narrativa ya que ésta permite organizar el significado. La narrativa es una forma primaria e irreductible de la comprensión humana. En tanto asumimos que la cohesión de la narración es la unidad fundamental de la cognición (Fuller, 1982), podemos partir de la base de que hay una forma de urgencia humana para dar sentido al mundo y ponerlo bajo control consciente (Donaldson, 1978; Bruner, 1990). Las narraciones ayudan a crear expectativas de cómo es el mundo (sus vocabularios, su sintaxis, sus gentes, sus lugares) sin estar sometidos a una presión perturbadora para separar lo real de lo que se hace creer. A través de ellas se asumen, por lo general, pautas de valores y expectativas respecto a roles y relaciones en una cultura determinada, aún cuando se reconozca el carácter ficticio de los personajes que los portan. Estas pautas y expectativas no son estructuras argumentales abstractas, sino contenidos específicos en torno a valores, papeles y relaciones de una cultura. El fin en un texto narrativo no es cuando todos vivieron felices, sino cuando sabemos cómo sentirnos ante los incidentes que conforman la historia (Bettelheim, 1986).

Si bien es cierto que la investigación de la ciencia racional y empírica no tiene la forma de la narración, ya que reflejan la lógica de su tema, sus resultados proporcionan material para confeccionar relatos. Se trata de descubrir lo más relevante del

tema y darle la forma que los niños están predispuestos a encontrar interesante y significativa. Con la narración no se busca exponerlos a los hechos clave, sino que exponemos los hechos clave a la luz de nuestro argumento. Además la narrativa posibilita condiciones que favorecen el aprendizaje escolar; entre ellas podemos decir que favorece el desarrollo de la capacidad de establecer un sentido de coherencia y causalidad entre los hechos, apoya la comprensión y uso de la metáfora y demás tropos del lenguaje, apoya el desarrollo del concepto de causalidad y amplía el sentido de lo posible, además de estimular un interés vital por el mundo, lo que permite mantener la sorpresa y dejarse sorprender por el mundo y sus maravillas. Finalmente cabe decir que posibilita el juego de emociones, favoreciendo la expresión de la sensibilidad a partir de las cuales crece nuestro sentido moral.

La oralidad en la escuela

Podría decirse que en el mundo de la oralidad encontramos formas de aprendizaje y comunicación muy diferentes al de la escritura, razón por la cual la oralidad no debe entenderse como sinónimo de analfabetismo, ya que el analfabeto carece de las habilidades de ambas formas de expresión. Es innegable el papel que juega la escritura en la conformación de las estructuras del pensamiento actual: esta técnica produjo un cambio significativo entre las formas de pensamiento de las sociedades orales y las utilizadas en las sociedades industrializadas y su adquisición tiene efectos cognitivos que han sido considerados como característicos del pensamiento racional, sobre todo los asociados con el pensamiento abstracto (Ong, 1982).

El énfasis que se ha dado en la escuela a la escritura ha evitado que se pueda ex-

plotar el ejercicio de la oralidad en forma correcta. Muchas han sido las razones para ello, pero estudios en el campo de la lingüística, la antropología y la literatura han vuelto a poner en discusión la importancia de estas habilidades en el desarrollo del ser humano y, en particular, en la comprensión del mundo por parte de los niños y jóvenes. En este contexto podemos proponer a la oralidad como un elemento constitutivo del fin educativo -sin confundirla con él- y por ello se hace necesario comprenderla para usarla en forma correcta en la escuela.

Egan (1992a) ha señalado la necesidad de repensar el currículum de la educación básica y los criterios que hemos seguido para organizar los contenidos escolares. Aquí sólo voy a señalar el papel que le concede a la memoria poética en el ámbito de la educación elemental, considerándola una "bonne à penser" que recoge de la oralidad y que toma sentido no sólo porque se refiere al lugar de la voz del maestro narrador de la cultura, sino también porque está directamente vinculada a formas de conceptualización y memorización propias a los niños y jóvenes.

Podría decirse que el objetivo último de las técnicas orales busca asegurar un estado de compromiso total y, por lo tanto, de identificación emocional con la substancia del planteamiento poetizado que el público habrá de retener (Held, 1976; Jean, 1979; Egan, 1986). En esta forma, podemos encontrar en la memoria de la cultura oral un cierto nivel somático, en la medida en que se utiliza todo el cuerpo para ayudar a la memorización. El ritmo acústico del juglar se apoya en la métrica reiterativa, los movimientos rítmicos del cuerpo, las pautas marcadas por las fórmulas y la historia... El público es invitado a vivir el relato. El sonido es vivo y participativo (Egan, 1992a), dice Sócrates: "la palabra viva... tiene un alma... de la que, en

sentido estricto, la palabra escrita no es más que una imagen. (Platón: Fedro).

Una de las "bonnes à penser" de la oralidad es lo que se ha designado como poética de la memoria. La memoria no es un anaquel de biblioteca; es -haciendo uso de la metáfora más adecuada- un lugar de fermento creador que transforma el carácter de su contenido, metáfora que nos obliga a pensar en una enseñanza que no puede dejar de lado la afectividad y que debe mostrarse más preocupada por reconocer este aspecto de re-creación de la memoria que por el suministro de información.

Entre las técnicas de la memoria poética se encuentra la rima, el ritmo, la métrica, la forma narrativa y la metáfora, instrumentos de trabajo en el aula que muestran una gran capacidad recreativa y de desarrollo del pensamiento y la imaginación. Cuando se desarrolla un mundo poético o imaginativo rico y flexible, se elaboran las "bonnes à penser" (Egan, 1988) que nos permiten enfrentarnos adecuadamente al mundo de la naturaleza y establecer el significado de nuestra experiencia.

Hacer uso de la narrativa en educación básica exige no sólo un dominio adecuado de los contenidos de enseñanza sino de la posibilidad de recrearlos para organizarlos de manera tal que puedan ser comprendidos tanto afectiva como racionalmente por los niños y jóvenes. Además exige, al mismo tiempo, que el maestro recupere su rol como un narrador escénico sin menoscabo de resaltar las funciones que la escritura tiene para el desarrollo del pensamiento.

No se trata de convertir esta estrategia en la única opción, ni tampoco darle el estatus de la mejor opción, pero sí es necesario resaltar su valor educativo para hacer de la escuela un espacio que involucre al estudiante en un recorrido por los caminos que la humanidad ha transitado, permitiendo entender su mundo actual a través de una perspectiva histórica.

REFERENCIAS

- BETTELHEIM, B (1976). *The Uses of Enchantment*. Nueva York: Knop. Trad. esp.: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica, 1978.
- BRUNER, J. (1990). *Acts of Meaning*. Harvard College. (Trad. al esp.: *Actos de Significado*. Madrid: Alianza Editorial, 1991.
- DOLTO, F.; NASIO, J. D. (1987). *El niño del Espejo. El trabajo Psicoterapéutico*. Barcelona: Gedisa.
- EGAN, K. (1992). The roles of Schools: The Place of Education. *Teachers College Record* 93 (4).
- EGAN, K. (1992). *Imagination in Teaching and Learning*. Canadá: University Chicago Press.
- EGAN, K. (1989). Layers of Historical Understanding. *Theory and Research in Social Education* XVII (4).
- EGAN, K. (1988). *Primary Understanding. Education in Early Childhood*. Nueva York: Routledge, Chapman and Hall. Trad. al esp.: *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: MEC-Morata, 1991.
- EGAN, K. (1986). *Teaching as Story Telling*. The Althouse Press. Londres. Chicago: University of Chicago Press.
- FULLER, R. (1982). "The story as the engram: is it fundamental to thinking?". *Journal of Mind and Behavior* 3 (2), 127-142.
- GIMENO SACRISTAN, J.; PEREZ GOMEZ, A. I. (1982). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- HELD, J. (1977). *L'imaginaire au pouvoir. Les enfants et la littérature fantastique*. París: Les Editions Ouvrières. Trad. al esp.: *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Barcelona: Paidós, 1985.
- JEAN, G. (1979). *Les voies de l'imaginaire enfantin. Les contes. Les poèmes. Le réel*. París: Editions du Scarabée. Trad. al esp.: *Los senderos de la imaginación infantil. Los cuentos. Los poemas. La realidad*. México: F. C. E. Breviarios 514, 1990.
- ONG, W. (1982). *Orality and Literacy. The technologizing of the Word*. Londres: Methuen & Co. Ltd. Trad. al esp.: *Oralidad y escritura*. México: F. C. E., 1987.
- PIAGET, J. (1951). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México: F. C. E., 1973.
- POSTIC, M. (1989). *L'Imaginaire dans la Relation Pédagogique*. París: Presses Universitaires de France.
- SAVIN, M. A. (1992). Identidad Docente. Tesis de maestría. *Normal Superior del Estado de Baja California Sur*.
- WINNICOT, D. W. (1979). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

SUMMARY

We analyze the use narrative technique classroom, especially through story telling, as a strategy that allows us to organize the scholastic contents and to make them accessible to the child; in this way we strengthen the imaginative capacity, very typical of the child's world. The analysis shows his potential for establishing a sense of coherence and causality and the expansion of the possible things in the world; the strengthening of the ability to be surprised by the wonders of the world and human activity as well as the expression of the sensitivity that allows us to develop a moral sense.

RÉSUMÉ

On analyse ici, l'usage du technique narrative dans les ambiances scolaires. On propose l'histoire comme stratégie qui permet l'organisation des contenus scolaires pour les faire accessibles aux enfants, en considérant la capacité imaginative de l'enfant. Cette analyse montre les potentialités des histoires d'établir un sens de cohérence et causalité, et d'élargir l'horizon des possibilités; en même temps, permet le développement du sens d'étonnement. Dans cette analyse on montre aussi comment la technique narrative peut développer la sensibilité et le sens de la moral dans l'enfant.