

LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA

CARMEN CAAMAÑO

“...soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, chimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de la narrativa”.

Bárbara Hardy¹

Presentación general del tema

Desde hace ya un tiempo parece apreciarse un interesante giro de la educación hacia la consideración de la narrativa como una de las estrategias centrales para la enseñanza. Este giro, de acuerdo a los múltiples investigadores que abordan la temática, parece ser uno de los mayores cambios en la historia de la investigación educativa. Es que la misma, de acuerdo a esta línea de investigación, se constituiría en la capacidad más profunda de cada individuo y ella representaría un *don universal* (de la especie). En las narraciones es difícil, por no decir, casi imposible, que estén ausentes los sentimientos humanos más profundos.

La narrativa sería un don universal fundamental que permitiría la construcción de la existencia misma de la humanidad. De ahí que su inclusión en la educación debe considerarse en forma especial.

Para Bruner, la importancia de la narrativa en la educación se fundamentaría, básicamente, en que *“Somos fabricantes de historias. Narramos para darle sentido a nuestras vidas, para comprender lo extraño de nuestra condición humana. Los relatos nos ayudan a dominar los errores y las sorpresas. Vuelven menos extraordinarios los sucesos imprevistos al derivarlos del mundo habitual. La narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsto y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación. Y nunca es inocente”*.²

En relación a su forma, podría decirse que la narrativa tiene una estructura que, de una u otra forma, sigue las pautas implícitas en la vida de los seres humanos. Paul Ricoeur señalaba que *‘no existe separación clara entre el arte por un lado, ni entre los relatos y los acontecimientos que los relatos supuestamente describen’*.³

Lo que plantea esta línea de investigación, en definitiva, es la de devolver al contenido curricular y a otros aspectos de la enseñanza y del aprendizaje, las emociones humanas puesto que solamente a través de ellas se puede brindar significación y realización a las acciones del individuo.

¹ Hardy, B. 1977

² Bruner, 2003 (contratapa)

³ Ricoeur, P (1984), citado por McEwan y Egan (1998: 10)

La narrativa y, sobre todo, la forma especial que adquiere en el relato, sería, según autores como Lodge⁴ o Bruner⁵, la operación fundamental para la construcción de sentido que posee la mente y, por lo tanto, para la construcción de ‘mundos posibles’. El hecho de ser una capacidad tanto individual como universal la constituye en algo muy peculiar puesto que en los humanos parece haber pocas capacidades que tengan estas características. Sólo esta razón debería servir para convertirla en un constante foco de interés para la educación (proceso también específicamente humano puesto que, como dice Bruner, educar es humanizar).

Las narrativas le permiten a la especie humana (filogénesis) ser artífices de su historia, relatarla, explicar los cambios que se han ido produciendo en la misma, etc., etc. Al mismo tiempo le permiten a cada individuo relatar su crecimiento personal (ontogénesis) desde su propia mirada y desde su propia ‘verdad’ subjetiva.

*“Como nos cuenta Platón, los relatos constituyen el alimento natural de los jóvenes. Y además, las narraciones son el alimento intelectual y práctico de las culturas orales (...)...en la medida en que nuestra moderna cultura alfabetizada conserva prácticas orales, la narrativa sigue desempeñando un papel vital y fundacional en la enseñanza y en el aprendizaje”.*⁶

Para los autores que siguen esta línea de investigación, la narrativa sería ‘*un acto primario de la mente transferible al arte desde la vida*’.⁷ La capacidad de narrar sería una condición del aprendizaje de las formas más elaboradas del pensamiento y la escritura. La narrativa expresada, incluso, en una charla informal permite al ser humano darle forma a sus ideas a través de sus propias palabras. Esta capacidad es fundamental a la hora, por ejemplo, de aprender algo nuevo. Parecería que ‘*empezamos a aprender algo nuevo con una historia en la mente*’.⁸

Bruner emplea la metáfora del paisaje para explicar cómo el habla y el relato comparten funciones narrativas. En ese sentido señala: “*El relato debe construir dos paisajes simultáneamente*”.⁹ Se trataría del paisaje exterior de la acción (como una escenografía) y el paisaje interior del pensamiento y de la intención. Ambos están siempre presentes en la narrativa. “*El lenguaje narrativo nos permite bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar los pensamientos, sentimientos e intenciones de los agentes. La narrativa es una ‘descripción densa’ en el sentido que le da Clifford Geertz (1973)*”.¹⁰

Parece razonable pensar, a partir de estos y otros argumentos de la misma envergadura, que la narrativa, inherente al ser humano, debe ser reconsiderada y revalorizada en la educación. Sin embargo, los investigadores en estas cuestiones

⁴ Lodge (1990) citado por McEwan y Egan (1998: 12)

⁵ Bruner (1988)

⁶ McEwan y Egan, op. cit. p. 14

⁷ Hardy (cit. por McEwan y Egan, p.14)

⁸ McEwan y Egan, op cit. p.15

⁹ Bruner, op. cit. p. 14

¹⁰ McEwan y Egan, op. cit. p. 15

advierten que si bien la narrativa es necesaria para nuestra autocomprensión así como para la comprensión del ‘mundo humano’, puede inducirnos al engaño. Ello puede suceder cuando el individuo se rinde ante la seducción de mitos e ideologías, sobre todo cuando los mismos se utilizan con el fin de distorsionar u ocultar perspectivas o para promover y legitimar un punto de vista en detrimento de otros.¹¹

McEwan y Egan sostienen que “...los relatos tienen un importante papel que desempeñar en la comprensión del curriculum, las prácticas docentes, los procesos del aprendizaje, la resolución racional de cuestiones educativas y la práctica de una enseñanza que sea rica y sutil”.¹²

Aportes fundamentales de la narrativa a la educación

Teniendo en cuenta las argumentaciones presentadas por los autores seleccionados, se puede apreciar la importancia insoslayable de la narrativa y los relatos para la educación en general y, en especial, para la educación institucional.

Jackson sostiene que cuando se habla de narrativa en la educación formal se piensa irremediamente en las clases de literatura y de historia, asignaturas que, tradicionalmente tiene una estructura esencialmente narrativa. Sin embargo, sostiene que es probable que no haya una sola materia en la que los relatos no cumplan un rol preponderante. En ese sentido, aunque el contenido que se enseña no sea en sí mismo un relato, el intento de enseñar suele incluir distintos segmentos en los que pueden reconocerse segmentos claramente narrativos: bromas, recuerdos, testimonios, anécdotas, ejemplos, biografías, etc.

Dada la preponderancia que tiene la narración en la vida del individuo y en la sociedad, tal como ya se ha manifestado en la argumentación preliminar, esto no sería extraño. Lo extraño sería que los relatos faltaran en las instituciones educativas. Jackson¹³ cita a Sartre para confirmar esta verdad: “*El hombre es siempre narrador de historias; vive rodeado de sus historias y las ajenas, ve a través de ellas todo lo que sucede y trata de vivir su vida como si la contara (Sartre, 1965:63)*”. Es posible que al vivir rodeados de relatos su importancia en los asuntos de la educación pase inadvertida. Sin embargo, se piensa que los relatos tienen un profundo valor educativo. La principal razón para que a los alumnos se les pida que acudan a los relatos es porque se piensa que los mismos contribuyen a generar ciertos cambios buenos y duraderos en los estudiantes.

Pero, ¿cómo educan los relatos y qué beneficio duradero aportarían? Para responder a estas interrogantes, Jackson acude a las respuestas que han dado históricamente los educadores. Una respuesta dice que la función educativa de los relatos consiste en equipar a los estudiantes con conocimientos que luego les serán útiles. La otra respuesta que encuentra el autor es la que plantea la posibilidad de utilizar

¹¹ *Apud* McEwan y Egan

¹² McEwan y Egan, op. cit. p. 18

¹³ Jackson, 1998

los relatos para lograr objetivos educativos más profundos. Esos objetivos tendrían poco que ver con la adquisición del conocimiento específico. Más bien debería pensarse en objetivos que se relacionan con lo que se quiere que los estudiantes sean como seres humanos, lo cual los hace mucho más difíciles de determinar y, por supuesto, de alcanzar.

En definitiva, para el autor, la narrativa en la educación tendría dos funciones básicas: **una función epistemológica y una función transformadora.**

Función epistemológica

Como ya se mencionó, la razón central para exigir a los estudiantes de todas las edades que estudien relatos en las clases sería la de considerar que esos relatos contienen un saber que ya circula en el mundo exterior. Incluso, podría decirse que muchas veces no sólo contienen un saber sino que son el saber que se pretende que los estudiantes tengan. Para ilustrar la función epistemológica de los relatos, Jackson acude a Richard Kuhns quien sostiene que *'participar de una cultura es, por definición, tener experiencia de la comunidad establecida por medio de las formulaciones literarias de esa cultura (Kuhns, 1974, pág. 5)*. A través de la interpretación que realiza el autor de esta idea parecería que el saber compartido de una serie de historias consabidas sería el que funda, al menos bajo un aspecto, el sentimiento de formar parte de una comunidad. Si el ser humano carece de ese saber sería incapaz de participar en forma plena en la comunidad social a la que pertenece.

Para ilustrar las consecuencias que tendría esta cuestión en un individuo dentro de la sociedad, Jackson remite a tres historias que considera fundamentales vinculadas a la cultura occidental y a hechos ocurridos a nivel mundial y a nivel local, en el caso de su país: Adán y Eva; Segunda Guerra Mundial y asesinato de Lincoln. Sostiene que un hombre norteamericano que no tuviera idea de ninguna de estas historias seguramente sufriría algunos inconvenientes a causa de esa ignorancia. Incluso va más allá afirmando que alguien que no tiene ningún conocimiento de la Segunda Guerra Mundial, es posible que tenga dificultades para entender la situación del mundo actual. Por otra parte, en una reunión social, por ejemplo, no sabría de qué hablan los demás cuando aluden a esos acontecimientos, incluso cuando lo hacen metafóricamente (la pérdida del paraíso, la perdición a causa de la mujer, etc.).

Esta situación puede extrapolarse tanto a las historias verdaderas como a las de ficción. Otros ejemplos a los que se puede acudir pueden relacionarse con el desconocimiento o la mala interpretación que se le dan a algunos términos bastante usados en algunos ámbitos: por ejemplo, si en una reunión se dice que alguien o algo es 'maquilavélico' o 'sádico', términos bastante utilizados en algunos ámbitos, las personas que no cuentan con ningún conocimiento de estas historias se verán frente a algunos inconvenientes en la participación misma de la conversación.

Todas estas carencias provocarían lo que el autor denomina un *'grave desajuste social'*.¹⁴ Ante este panorama la pregunta que cabe sería la de ¿cuántas historias reales o ficticias pero canónicas, deberíamos conocer para no caer en es posible desajuste social? El autor se inclina por la necesidad de conocer cientos de ellos. En función de esa cantidad, ¿cuál sería la proporción a la que se accede en las escuelas (y/o en otros niveles educativos), por ejemplo? Es una pregunta de suma importancia porque es bien sabido que es en las escuelas donde la mayoría de las personas oye hablar por primera vez de Blancanieves, de Cristóbal Colón, los movimientos de rotación y de traslación de la Tierra, etc.

Sin embargo, es innegable que esta función epistemológica de los relatos se presenta como un gran campo de conflictos y de discusiones. Uno de los mayores problemas aparece cuando se debe acordar cuáles serían los relatos que deben ser enseñados. Esta cuestión de cuáles serían los relatos más apropiados para incluir en los *curricula* escolares ha inmovilizado bastante la cuestión en la educación en desmedro de la revalorización de la función epistemológica de los relatos. Esta cuestión ha generado incertidumbre y cuestionamientos en pro de cierto tipo de laicidad¹⁵, de ideología, etc. Hasta los famosos relatos que fueron tejiendo nuestra cultura occidental son puestos en tela de juicio.

Otra cuestión que ha obstaculizado bastante la revalorización del valor epistemológico de la narrativa tendría que ver con el estatus que se le otorga al logro de habilidades, sobre todo laborales por sobre eso que por muchos es tildado de 'lujos imprescindibles (la narrativa). Según Jackson (fácilmente puede corroborarse en nuestro propio medio) parecería que hay una cierta tendencia a que los estudios de orientación humanística que, por supuesto, se apoyan básicamente en la narrativa, *'son conscientemente postergados, cuando no descuidados por completo'*.¹⁶ Es fácil ejemplificar estas cuestiones, incluso, en abundantes facultades de nuestra Universidad y aplicar a su funcionamiento, a su actitud, las conclusiones a las que llega el Informe de la Comisión sobre Humanidades, EEUU: *"...dondequiera que la educación básica se concentra exclusivamente en las tres destrezas fundamentales (lectura, escritura y cálculo) y dondequiera que los logros académicos se limitan a lo que puede ser medido por tests estandarizados, las humanidades son consideradas lujos prescindibles"*.¹⁷ O sea, lo que concluye este Informe es que en las Instituciones de educación circularía una cierta idea acerca de que hay otros objetivos educacionales a los que es preciso otorgar prioridad. Por otra parte, el hecho de que la narrativa sea objeto de una evaluación cuyos instrumentos sean los tests estandarizados, obligaría a un reduccionismo y a un simplismo de la propia narración, pudiendo inducir a los estudiantes a una idea de un aprendizaje superficial de la misma.

¹⁴ Jackson, 1998:29

¹⁵ Término usado no en el sentido amplio de ofrecer todo para que sea el alumno el que luego elija, sino en un sentido más restringido: no presentar nada, no dar a conocer por miedo a caer en un laicismo 'descafeinado'.

¹⁶ Jackson, op, cit. p.30.

¹⁷ Report, 1980: 28, Informe de la Comisión sobre Humanidades, citado por Jackson, 1998, p.30.

Sin embargo y pese a esta cierta realidad pesimista, está suficientemente probado que los relatos hacen por los sujetos algo más que brindar información que luego será (o no) aprovechada. Muchos estudiosos del tema afirman que los relatos nos modifican de una manera que depende relativamente poco del conocimiento *per se*.¹⁸ Las siguientes palabras de Jackson ilustran con claridad esta postura: “*Las historias producen estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones diferentes, etc.; ayudan a crear nuevos apetitos e intereses; alegran y entristecen, inspiran e instruyen, Los relatos nos ponen en contacto con aspectos de la vida que no conocíamos. En resumen, lo relatos pueden transformarnos, alterarnos como individuos*”.¹⁹

Los relatos y su función transformadora

La línea de investigación que se está siguiendo en este trabajo, sostiene que los relatos pueden transformarnos y transfigurarnos. Los ejemplos de los distintos investigadores pretenden evidenciar cómo los relatos nos transportan a diversos mundos, escenarios, problemas. En este sentido, la narrativa puede tener un efecto potente en los seres humanos. Sin embargo, en opinión de Jackson²⁰, serían pocos los relatos que pueden tener efectos potentes en cada ser y/o para cada sociedad. Recordemos que la narrativa puede tener efectos, tanto a nivel individual como a nivel social.

Pero los relatos puede que no tengan siempre los efectos que los docentes desean. Incluso puede pasar que no tengan ningún efecto. Según Jackson, si se demostrara que es altamente improbable que los relatos tengan efectos deseados por los docentes, sin duda, habría que dejar de usarlos en las aulas.

Se puede preguntar también hasta qué punto es razonable esperar que una persona experimente un cambio en sus sentimientos luego de una narración que, en general abarca unos minutos o algo más. Tal vez un solo relato sea insuficiente para hacer que algunas personas cambien. A otras personas, en cambio, un relato les bastaría que se produjeran en su persona cambios.

En el ejemplo en el que trabaja Jackson: diálogo de Platón: *El Gorgias*²¹ parecería que cuando Sócrates decide acudir a una fábula para darle peso a sus argumentos con el fin de convencer a uno de sus amigos (Calicles)²² tal vez lo esté

¹⁸ *Apud* Jackson, 1998.

¹⁹ Jackson, 1998:33.

²⁰ *Op. cit.*

²¹ *Op.cit.* p. 37

²² Sócrates discute con cuatro de sus amigos. El tópico de discusión se centra en la cuestión de si es mejor sufrir el mal o hacerlo. Sócrates sostiene que el hombre que hace el mal está en peor situación que el que lo sufre. A través de sus argumentaciones parece convencer a todos menos a Calicles. Ante esto, le propone escuchar un relato que tiene que ver con el juzgamiento de los hombres. En el mismo se explica que, antiguamente, se juzgaba a los hombres en vida, vestidos y en presencia (con el apoyo (de sus seguidores, parientes, amigos, y demás. Ante este hecho, lo jueces, influenciados por los testimonios brindados los declaraban virtuosos cuando no lo eran, etc. Esto provocaba una enormidad de injusticias por eso se acude a Zeus quien desde ese momento resuelve que los hombres serán juzgados después de muertos, desnudos. Lo harán otros muertos también desnudos. O sea, se juzgarán sus

haciendo e insistiendo pensando en los otros tres amigos que lo están escuchando y en los que se aprecia una actitud diferente (o, incluso, en los posibles lectores del diálogo mencionado).

Por otra parte, esta forma didáctica de actuar requeriría un enfoque de la enseñanza muy diferente a lo que es habitual actualmente. *“Deberíamos pensar en los maestros no simplemente como individuos que actúan deliberadamente –es decir, como personas encargadas de ayudar a los estudiantes a alcanzar determinado conjunto de objetivos educacionales- sino como individuos comprometidos en lo que el filósofo Justus Buchler llamó una suerte de ‘metódica búsqueda a ciegas (...) una especie de camaradería con el azar. Buchler seguía calificando esta relación como ‘una alianza condicional (Buchler, 1961, pág. 84)’”.*²³

Esta ‘alianza’ implicaría hacer de vez en cuando lo que se siente que es correcto aunque no se lo pueda explicar con certeza.²⁴ Volviendo al ejemplo del diálogo de Platón, Jackson interpreta que Sócrates cuenta esta historia por lo que se podrían considerar razones intuitivas, lo hace porque le parece que ‘encaja’ para argumentar mejor sus razonamientos.

Es interesante la reflexión que hace Jackson al respecto de la afirmación anterior porque nos lleva a cuestiones que siguen discutiéndose dentro y fuera del campo educativo: la presencia del elemento intuitivo en la enseñanza. Afirma que esta idea seguramente resultará incómoda para aquellos que esperan que la enseñanza sea una ciencia o algo parecido. Al respecto el reconocido investigador P. Woods (1998) sostiene que la enseñanza tiene tanto de ciencia como de arte. El arte, justamente estaría en la forma de ejecutar la ‘sinfonía’ compuesta por los conocimientos teóricos y prácticos que se posee. Esa ‘sinfonía es irrepetible’ para cada circunstancia y para cada individuo, por eso no existen dos clases iguales aunque el docente sea el mismo.

Relaciones complejas

Para aceptar la idea de dejar espacio a los docentes tanto para introducir relatos cuando consideren que la ocasión lo requiera, como para usarlos de manera espontánea y natural, es imprescindible contemplar la narración y la enseñanza desde una perspectiva que acepte la existencia de la complejidad de las dos. Lamentablemente, eso no es lo que parece suceder actualmente, sobre todo, en algunos niveles de la educación. Hay aspectos de esta complejidad que tienen que ver con el docente y con los propios textos. Muchas veces, sobre todo para los estudiantes, los docentes actúan misteriosamente y, a veces, ese comportamiento es inexplicable hasta para el propio docente. En cuanto a los textos pueden ser tan enigmáticos y misteriosos como las

almas desnudas. Parecería que al realizar este relato Sócrates tendría un propósito central: *“El objetivo sería ‘transformar la autoconciencia de Calicles quien, en virtud de la identificación con la imagen (el hombre que después de la muerte es juzgado como malvado), reconocerá quién es y qué destino le aguarda’”.*²²

²³ Jackson, op. cit. pág. 43

²⁴ Apud Jackson, op. cit.

personas o más. O sea que la relación entre textos y docentes y entre textos y estudiantes no es siempre fácil. ¿Por qué entonces seguir insistiendo en la importancia de la narrativa en la enseñanza? A. Moger²⁵ creó una interesante teoría en torno a la relación que se daría en lo que llama la ‘**pedagogía narrativa**’.

Sostiene que la pedagogía y la narrativa “*coinciden en su confianza en el mecanismo del deseo como modus operandi. La enseñanza y la narración existen, perduran y funcionan por medio de la postergación, perpetuamente renovada, de la satisfacción. Si nace en nosotros el deseo y se mantiene como resultado de la inaccesibilidad de la otredad del objeto que nos gustaría domesticar o consumir, ¿no podemos acaso sostener que las operaciones narrativas y las operaciones didácticas se intersecan en su intención en su intención implícita de abstenerse de cerrar la brecha, que es el objetivo de sus pretensiones explícitas? (...) A un relato hay que perseguirlo; si no hay enigma, si no hay un espacio que atravesar, no hay relato*”.²⁶

Para la autora, también la enseñanza sería una especie de ilusión ‘óptica’ y funcionaría de la misma forma. La autora sostiene que así que como un buen relato trabaja prometiendo impartir información que en realidad nunca comunica, siempre suscitando el deseo de seguir, la enseñanza consistiría en seguir generando el deseo de conocimiento sin que haya un final. Jackson busca variedad de sentidos y problematiza estas afirmaciones. En la enseñanza se espera que los docentes enseñen algo. “*Pero, por otra parte, el nuevo conocimiento nos resulta satisfactorio en sí mismo y no como un prelude de nuestro anhelo de obtener más*”.²⁷

“*Creo que muchos maestros usan las historias como imaginamos que hizo Sócrates en Gorgias. Las leen o indican que sean leídas con la esperanza de que el esfuerzo produzca algo bueno; sin embargo, sería necesario presionarlos mucho para que dijeran con precisión qué bien sería ese. Además, no puede contar con que se produzca*”.²⁸

²⁵ Citada por Jackson, pág. 47

²⁶ Citada por Jackson, op. cit. pág. 47

²⁷ Op. cit. pág. 49

²⁸ Op. cit. pág. 50

BIBLIOGRAFÍA

BRUNER, J. (2003) *'La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida'*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BRUNER, J. (1997) *'La educación, puerta de la cultura'*. Madrid: Aprendizaje Visor.

BRUNER, J. (1988) *'Realidad mental y mundos posibles'*. Barcelona: Gedisa.

HARDY, B. (1977) *'Narrative as a primary act of mind'* en M. Meek, A, Warlow y G, Barton, eds. *The cool web* (pp12 – 33).

JACKSON, Ph. (1998) *'El lugar de la narrativa en la enseñanza'* en McEWAN, H. y EGAN, K. (1998) *'La narrativa en la enseñanza., el aprendizaje y la investigación'*. Buenos Aires: Amorrortu.

KUHNS, R. (1974) *'Structures of experience'*. Nueva York: Harper & Row.

McEWAN, H. y EGAN, K. (comp. 1998) *'La narrativa en la enseñanza., el aprendizaje y la investigación'*. Buenos Aires: Amorrortu.

RICOEUR, P. (1984) *'Tiempo y narrativa'*. México: Siglo XXI (traducción: 1985).

SARTRE, J. P. (1965) *'La náusea'*. Buenos Aires: Losada.

WOODS, P. 1998. *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación.* Barcelona: Paidós