



**ANEP**

CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN



INSTITUTOS NORMALES DE MONTEVIDEO  
María Stagnaro de Munari y Joaquín R. Sánchez

# **LA NARRATIVA COMO MODALIDAD DE PENSAMIENTO**

UNA CONSIDERACIÓN DE ESTA TEORÍA DESDE LO EDUCATIVO

**Análisis Pedagógico de la Práctica Docente**

**Kevin Bravo**

**Docente: Gabriela Ferreira**

Montevideo, Febrero de 2023

# ÍNDICE

---

<b>1. Resumen.....</b>	<b>pág. 2</b>
<b>2 . Marco teórico</b>	
2.1 Introducción .....	<b>pág. 5</b>
2.1 ¿Qué es narrar?, ¿por qué analizar la narrativa?	
Algunas definiciones .....	<b>pág. 5</b>
El lenguaje y el pensamiento.....	<b>pág. 7</b>
2.2 Conocer y aprender	
El aprendizaje y la experiencia .....	<b>pág. 9</b>
La narrativa en las aulas desde lo didáctico .....	<b>pág. 14</b>
2.3 Pensar en el aula	
El pensamiento en otras áreas .....	<b>pág. 18</b>
Pedagogías y decisiones .....	<b>pág. 22</b>
<b>3. Experiencias</b>	
3.1 Analizar la práctica docente (introdutorio) .....	<b>pág. 25</b>
3.2 Primera experiencia “Narrar es pensar por mí mismo”.....	<b>pág. 26</b>
3.3 Segunda experiencia “Narrar es reflejo de mi interpretación”.....	<b>pág. 29</b>
3.4 Tercera experiencia “Narrar nace con mis ideas”.....	<b>pág. 32</b>
<b>4. Reflexiones finales .....</b>	<b>pág. 35</b>
<b>5. Bibliografía / Referencias .....</b>	<b>pág. 38</b>

## Resumen

La educación entendida como práctica que pertenece y hace al humano, se define y se torna acción en la definición de aquellos conceptos ligados a la misma, es decir, la perspectiva que se tiene respecto a lo que verdaderamente constituye un educador, educando, la enseñanza en sí misma, y como es entendido el aprendizaje. Para definir este último concepto, también se debe tener una postura sobre lo cognitivo, lo que significan conocimiento y conocer. Mi presente objetivo, sin embargo, no es lograr una conceptualización del término “conocer”, que desde nuestro Programa de Educación Inicial y Primaria ya se considera “complejo, social, abierto y cambiante”, sino de atender a una teoría, enriquecida por varios autores, que caracteriza al pensamiento no solo como paradigmático o lógico, sino también como narrativo.

Son notorias entonces las implicancias que tiene esta correspondencia pensamiento-narrativa para nuestras aulas, ya que los docentes se pueden favorecer de una mirada que considere a la narrativa, es decir, “una historia acerca del pasado que tiene un bien marcado comienzo, un medio y un final” (Tolchinsky, 1992), como una de las formas básicas de construcción de significado. Se observa en la producción de textos de los alumnos, en la creación y transmisión de cuentos, en los espacios que tienen los niños para comunicar experiencias, y podría esta perspectiva ser una herramienta para maestras y maestros que deseen enfatizar en el desarrollo de dichos aspectos, acompañando con esta teoría las fundamentaciones que surgen estrictamente del área de conocimiento de la Lengua y de la Literatura (ya que la narración es, al menos en el manejo usual del concepto, un acto literario).

Para hacer referencia a una experiencia personal que sume a la presente fundamentación, retomo lo planteado por mi docente adscriptora de 4to respecto a la capacidad de los niños de narrar. He observado, y así me lo ha confirmado ella, que constantemente habilita instancias, planificadas desde la escritura y/o la oralidad, para que los alumnos puedan contar y, ¿por qué no?, narrar, algunas de sus experiencias en sus casas, cómo fue su proceso al realizar la previa actividad de la jornada, o su interpretación de un texto abordado. Este último ejemplo, desde

la temática que aquí se propone, puede resignificarse más allá de las simples metodologías paradigmáticas relacionadas con lo hermenéutico, porque si se usa la narración, entre otras cosas, para la interpretación de textos, se beneficia la enseñanza de la lectura en tanto el docente comprende que narrar es más que presentar un secuencia de hechos, es organizar la experiencia dándole sentido. Al desarrollo de esta última premisa se abocará el ensayo.

Por otro lado, cabe considerar que se trabajará, como en el ejemplo previo, en base a experiencias. Partir un estudio teórico desde la experiencia implica reflexión por encima de la simple defensa de un objeto de conocimiento, porque, al igual que lo afirma Dewey, la experiencia involucra tanto una acción o actividad como una consecuencia de la misma, elementos que son inseparables ya que la actividad sin consecuencia no configura aprendizaje alguno y no está cargada de sentido. Esta conceptualización que realiza el autor es aplicable y se observa en el marco mismo en el cual se realiza el ensayo, el análisis pedagógico de las prácticas docentes, en tanto es lógico que el estudio de los acontecimientos en las prácticas se dé bajo la modalidad de “recabar y compartir experiencias” porque en sus fines generales la práctica debe ser eso, una acción con consecuencia que sea significativa, que aporte verdadera experiencia al futuro docente.

Respecto a los aportes de Larrosa, si bien no comparte todos los puntos entre su definición general de experiencia y la del autor previamente citado, es posible aplicar alguno de los principios que identifica. Distanciandonos un poco del contexto del ensayo, y conviniendo que la temática específica es “el pensamiento narrativo” (término acuñado por numerosos autores en sus artículos para referir de forma simplificada a la propuesta extendida por Bruner, del cual se hará uso), sería válido aplicar el principio de singularidad. Este principio, como su nombre lo indica, califica a la experiencia como única para cada sujeto, dependiente no de una regla universalizable como el experimento, sino de la subjetividad del sujeto mismo. Por ello, se puede tomar esta postura para el tratamiento del pensamiento narrativo, ya que en las aulas la narración suele sistematizarse o automatizarse, tornándose un recuento básico de hechos en sucesión y de descripciones (Aguirre, 2012: 86), que no son en verdad experiencia porque alejan al alumno del derecho a la interpretación, a la narración individual, singular.

A modo de proyección, cabe la generación de interrogantes, para que la búsqueda de sus respuestas logre reflejar la utilidad que tiene la teoría de la narrativa como modalidad de pensamiento para la realidad de nuestras aulas escolares, desde lo tangible. Algunas de ellas podrían ser: ¿Desde qué posturas el sistema educativo considera actualmente a los educandos desde lo cognitivo?, ¿estas posturas se condicen con las prácticas educativas?, ¿qué lugar ocupa la narrativa en el aula y en la currícula?, ¿existe interés docente por interiorizarse en este tipo de teorías?, ¿qué es posible hacer en las prácticas docentes para favorecer el pensamiento narrativo?, ¿qué importancia tendrá el desarrollo del pensamiento narrativo para la construcción de la autonomía del niño en su pensamiento en general, esa formación de “niños críticos” a la que se dice apuntar?.

**Palabras clave:** Narrativa, pensamiento narrativo, prácticas docentes, conocimiento, experiencia.

## Marco teórico

### 2.1 - Introducción

Plantearse el abordaje teórico de cualquier temática suele no solo beneficiarse sino requerir de un marco de aportes que, principalmente, denote el reconocimiento de las producciones previas en el tiempo que tomaron en consideración dicho tema, para que la actual logre ser realmente significativa y a través de lo interpretativo y lo relacional verdaderamente configure un aporte en la materia. Al mismo tiempo, el manejo de autores es, junto al registro y el análisis pedagógico de las experiencias, la fuente por excelencia cuando la intención académica no es la investigación de campo. En consideración de lo previo, plantearse el abordaje particular de la narrativa como modalidad de pensamiento no escapa de esos requerimientos, en tanto esencialmente es una temática disciplinar que se pone en diálogo con la realidad de las aulas cuando se presenta en conjunto con los sucesos de la práctica docente.

El andamiaje teórico presentado responde a los autores que han sido más fructíferos en la temática, de los que es posible jerarquizar aportes para mantener un coherencia y poder desarrollar algunos de los términos que se definieron como “claves”

#### 2.1 - *¿Qué es narrar?, ¿por qué analizar la narrativa?*

##### Algunas definiciones

La narración en sí misma se ha definido de incontables formas, en tanto es un acto y producto humano que varía en cada instancia en que se da, tomando una forma para cada individuo que la lleva a cabo, sea el sujeto de creación (quien narra) o el sujeto que interpreta (quien lee, escucha, etc.) Esto naturalmente conlleva cierta complejidad al querer plantear una delimitación del concepto, y desafortunadamente Bruner, autor que más se extiende sobre el pensamiento narrativo, opta por desarrollar la narrativa específicamente en el sentido sobre el que quiere teorizar, en relación con el pensamiento, y no hace uso explícito de una base sobre lo que narrar significa.

Es posible comenzar considerando la definición a la que ya se ha hecho referencia, la de Tolchinsky (1992), quien refiere a la narración desde su estructura, como historia con comienzo, medio y final. En este sentido, narrar es una manifestación, un estructurado arreglo del lenguaje que comunica, la organización y transmisión de esa "historia". Pero entonces, para poder continuar delimitando, corresponde tomar posición sobre lo que es un historia, por ser un término de igual naturaleza que el mismo "narrar". Una historia, desde su concepción generalizada, es el conjunto de sucesos o acontecimientos pasados, aclarando una de sus acepciones que pueden ser los ocurridos a una persona durante su vida o en un período de ella, así que en esencia, una historia se da cuando la lengua da forma a la experiencia. Nótese, sin embargo, que la definición cambia desde la Literatura, porque es posible narrar tanto la experiencia real como la ficción, de intención artística. Considerando entonces estas acepciones, y en búsqueda de una perspectiva que aboque a la temática que compete al ensayo, es que se recupera la definición de Graciela Reyes (1984):

(La narrativa) es la forma discursiva que, al parecer de manera universal, refleja la organización humana de la humanidad, su significado, el sistema de valores en que se asienta ese significado. Contar es poner orden y lugar, ya sea a actos humanos, ya sea a acontecimientos naturales, ya sea a las abstracciones del pensamiento (dinamizando, metafóricamente, incluso el estatismo de los modelos (p. 20)

Desde aquí es pertinente hacer centro en un fragmento, la mención de "las abstracciones del pensamiento" en lo que postula Reyes. Se hace evidente que una forma discursiva, concepto que generalmente es considerado solo desde la formalidad de lo disciplinar, como objeto o temario de conocimiento para incluir en las currículas junto a otros contenidos, resulta ser un reflejo de lo cognitivo, de nuestro pensamiento mismo, y se vuelve de interés cómo tamaña premisa no ha sido foco mayor en el ámbito educativo.

## El lenguaje y el pensamiento

En el marco de la educación primaria, entendida siguiendo las formas generales de institucionalización que han prevalecido en el Uruguay en la historia reciente y extendiendo lo propuesto a todo lugar donde implique la educación de la infancia (término cuya profundización será propicia posteriormente), las apreciaciones teóricas de Lev Vygotsky y Jean Piaget sobre el lenguaje y los niños, en ocasiones contrapuestas pero siempre de utilidad para diversificar una mirada, constituyen aportes esenciales.

En primer lugar, la metodología de Piaget caracteriza al lenguaje, como a todos los otros elementos de la niñez que fueran su objeto de estudio, desde la Psicología y adjudicando categorizaciones científicas al producto de sus observaciones. Para el autor, el lenguaje “no es más que una forma particular de la función simbólica”, función que significa la organización de la realidad como una acción que se va desarrollando y es parte de la naturaleza humana, lo que lo lleva a declarar que “el pensamiento precede al lenguaje” (1991: 115). Un análisis descuidado de esta premisa podría generar la impresión de que es opuesta a los postulados de, por ejemplo, Bruner y Vygotsky, que llevan de la mano a la narración como elemento del lenguaje y al pensamiento mismo, sin embargo, Piaget no excluye al lenguaje como forma de pensamiento, sino que simplemente clarifica que este no conforma su totalidad. En resumen, el lenguaje sí es pensamiento, aunque no todo el pensamiento se limite al lenguaje, y a partir de esta idea finalmente se habilita considerar a Piaget como otro de los autores del marco.

En lo que concierne directamente a Vygotsky, su aporte para enriquecer la temática parte de su perspectiva sobre la adquisición del lenguaje. Desde su obra “Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas”, se articula una relación entre los factores estrictamente biológicos del pensamiento, de los que derivan las funciones que habilitan el lenguaje, y los factores culturales, sociales e históricos que dan variación y “modelan” el mismo. El autor refiere a una unidad dialéctica entre ambos conceptos, unión tal que en el adulto dan la impresión de ser incapaces de entenderse de forma separada. Vygotsky incluye también la



idea de palabra-significado como unidad, concepto que sirve también de crítica al tratamiento por parte de Piaget de lo que ambos denominan el “lenguaje interior” o las instancias en que el niño dialoga consigo mismo en su respuesta e interpretación de los estímulos externos, y particularmente estímulos sociales, que recibe.

En una búsqueda de diversificar más profundamente los criterios manejados, cabe también en el presente apartado la referencia a Paulo Freire y su mirada, como defensor de las posturas críticas, sobre la temática en cuestión. Para esta referencia, no parece existir mayor ni mejor resumen que sus propias palabras, plasmadas en la obra “Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire”:

El lenguaje no es exclusivamente un medio de expresar nuestras impresiones frente al mundo. El lenguaje es, en sí mismo, conocimiento. Y el lenguaje implica una inteligibilidad del mundo que no existe sin la comunicación. Con esto quiero decir que es imposible acceder al significado simplemente a través de la lectura de las palabras. Primero debemos leer el mundo en el que esas palabras existen. Una de las cosas que hicieron los seres humanos a medida que comenzaron a connotar la realidad a través de su acción, a medida que comenzaron a tornarse aptos para hablar sobre la realidad, fue actuar sobre la realidad. Una de las cosas más importantes que hicieron las mujeres y los hombres fue entender y, acto seguido, comunicar su entendimiento. No hay inteligibilidad de la concreción de la realidad humana sin comunicabilidad de las cosas que entendemos (1997).

Ante todo interesa destacar que lenguaje y conocimiento se presentan nuevamente en este autor como términos en estrecha relación, reiterando la idea de que lenguaje siempre es pensamiento, aunque no necesariamente se cumpla en viceversa. No obstante, la elección de palabras de Freire fue “el lenguaje es conocimiento”, lo que pone en juego otra conceptualización que no fuera explicitada

por los previos autores, saber qué es el conocimiento. Y en materia de conocimiento se extienden lo pedagógico, lo psicológico, lo epistemológico y hasta algunas corrientes de la Filosofía, de modo que en nada beneficiaría un intento de definir qué constituye conocimiento a la precisión de los conceptos clave en un marco teórico, porque el término se presta incluso para su propio trabajo académico. Pero retornando a la cita, Paulo Freire hace mención directa de las acciones del hombre y la mujer para la comunicación, la lectura, el habla, los hechos concretos para comunicar lo que se entiende. Hechos visibles, para “bajar a tierra” el contenido teórico, en la clasificación de campos que se utiliza en los programas del currículo escolar: lectura y oralidad, en este caso. Vislumbrar conceptualizaciones de la Lengua, estrechas a la narración, ya adoptadas por la comunidad y las autoridades educativas, siendo manejadas en la dialéctica de variados autores para relacionarlas con lo cognitivo es otro punto de fundamento a favor de la relevancia de la temática en las aulas, y para el acervo de conocimiento de los docentes.

## *2.2 - Conocer y aprender*

### El aprendizaje y la experiencia

El aprendizaje, desde lo que compete e interesa a la teoría del pensamiento narrativo, se encuentra fuertemente ligado a la experiencia. Como ya se explorara al referir a Freire y habiendo acompañado con ejemplos del aula, narrar suele ser sinónimo de pensar específicamente basándonos en lo experimentado en algún momento del pasado. Manténgase el término “suele”, porque nuevamente se reconoce la posibilidad de “narrar la ficción”, al menos en el sentido de la organización de aquellas ideas que produzca la interpretación o la imaginación para ser comunicadas, aunque esta no es la forma de narrativa crucial para la teoría. Cabe entonces distanciarse ligeramente de las nociones y definiciones de la palabra

“pensamiento”, para enriquecer el marco a través de un breve abordaje de la palabra “experiencia”, obviamente, en su vínculo con el aprendizaje, vínculo por el que en verdad es que incumbe al trabajo docente.

La experiencia ha sido foco de numerosos autores cuando se pretende poner en diálogo lo que implica el aprender. El hecho de si la recepción de un estímulo externo, en el marco de las explicaciones físicas - psicológicas, y las correspondientes consecuencias y cambios que genere en el receptor resulta o no suficiente para sostener que el individuo ha atravesado un aprendizaje es complejo. Se presenta la necesidad de analizar con mayor “detalle” a la experiencia, derivando Bruner y Olson, en su trabajo “Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada”, una clasificación. Si se priorizan los aportes clave del documento, la experiencia se divide, como lo indica el título, en directa y mediatizada, determinando entonces dos acercamientos diferentes al aprendizaje.

El aprendizaje por experiencia directa es aquel que es consecuencia de la acción del individuo que aprende, acción que surgirá como interacción del mismo con su ambiente, de la manera en que un niño actúa sobre el mundo obteniendo información de este. Bruner se presta del pragmatismo general y las ejemplificaciones que regularmente acompañan a las propuestas teóricas de Piaget para desarrollar este “tipo de experiencia” (Bruner y Olson, 1973). Pero al mismo tiempo, se entiende entonces que el individuo experimentará inevitablemente, porque si surge la experiencia de la relación con el mundo, y esta última es parte de la naturaleza humana, siempre habrá experiencia, dejando como interrogante si esto es sinónimo de que siempre habrá aprendizaje .

Para favorecer el diálogo, la contrapartida dentro de la clasificación es el aprendizaje por experiencia mediatizada. La palabra “mediatizada”, en especial en un contexto en el que se utiliza para diferenciar de lo “directo”, indica la presencia de un medio o incluso intermediario entre la experiencia misma, aquel estímulo físico recibido por las acciones de interacción que son naturaleza humana, y el aprendizaje (que hasta ahora se ha remitido a ser la adquisición de información sobre lo que es y lo que pasa en el medio exterior a uno mismo). Nuevamente, otros autores (desde la perspectiva de que los autores en foco son Bruner y Olsen) pasan

a ser fuentes de ejemplo para ayudar a comprender los conceptos, además de generar una subdivisión dentro de este segundo “tipo de aprendizaje”. Una de las metodologías a la que el documento refiere es la observación misma, no de los individuos hacia el mundo, porque eso podría ya configurar una experiencia propia y directa, sino la observación del otro mientras experimenta. Para dicho caso, se sirven de las demostraciones de Herbert y Harsh (1944), en la que grupos de gatos aprenden a abrir una puerta observando a otros gatos hacerlo previamente. También se destaca de allí que los gatos que observaron un proceso de intentos y errores hasta que se lograra abrir la puerta finalmente aprendieron a hacerlo por su cuenta más rápidamente que aquellos gatos que observaron directamente la forma correcta de proceder, lo cual es de interés por lo que esto potencialmente significara para el aprendizaje en general en relación al error, aunque sea un aspecto a explorar en otras instancias.

Nótese que Bruner, Olsen o quienes llevaran a cabo la demostración, no toman mayor consideración al momento de trasponer lo obtenido del estudio de animales a los seres humanos y sus probables diferencias sobre aprendizaje, o al menos no se cita ejemplificación distinta para el aprendizaje mediatizado estrictamente en lo relativo a la observación de la experiencia ajena.

En simultáneo, dentro de lo mediatizado y como subdivisión de más interés por su vínculo con la temática de la narrativa como modalidad de pensamiento, se encuentra el aprendizaje mediado no por la observación de la experiencia ajena, sino por la transmisión de parte de quien experimentó. En este sentido, la argumentación de Olson es la mejor articulación del concepto:

Otra posibilidad de prescindir de la experiencia directa consiste en utilizar una información codificada, es decir, transmitirla por un tercer medio: la palabra oral o escrita, una película, un diagrama, etc. Este aprendizaje por experiencia mediatizada es el que reemplaza más fácilmente a la experiencia directa en la enseñanza tradicional. Vygotsky (1962) y Bruner (1966) han subrayado el lugar ocupado por el lenguaje, el cual representa el medio por excelencia para aprender y

enseñar fuera del contexto, en una situación en la que la acción misma y sus consecuencias contingentes no aparecen inmediatamente. El lenguaje representa, por tanto, el mejor medio de adquirir conocimientos cuya utilidad no se puede comprobar mediante una acción determinada. Es el instrumento que se presta más directamente a la organización de los conocimientos según las reglas del pensamiento abstracto... (Bruner y Olson, 1973, p. 4).

El fragmento incluye varias premisas que son clave para enriquecer la teoría del pensamiento narrativo, en tanto se fortalece la relación entre lo experiencial y lo relativo al lenguaje, con lo cognitivo y lo relativo al aprendizaje. La mediatización se lleva a cabo haciendo uso del lenguaje, que se califica como el medio de excelencia cuando se está “fuera del contexto”. Entiéndase el contexto como la situación de la realidad de la que se obtiene la información en cuestión, la situación de aprendizaje por experiencia directa, contexto con el que, por ejemplo, los alumnos de una clase no siempre tendrán contacto porque no podrían aprender en el marco de un salón de clases la correcta forma de cruzar la calle por experiencia directa, esto como un ejemplo entre infinidad de temáticas e información que se pretendiera enseñar y aprender. Tómese del mismo modo el aprendizaje sobre la cultura de un país extranjero. Sin embargo, viene a la mente la postura psicológica y pedagógica que se estaría tomando si se sostiene que el aprendizaje con facilidad puede darse por la transmisión de una experiencia ajena a través del lenguaje, en completa pasividad de quien aprende, como un simple oyente. El objetivo de los autores, no obstante, dista de profundizar en los roles de los actores del acto de enseñanza - aprendizaje, sino que apunta a la comprensión del aprender como acto humano, y simplemente especifica que esta premisa es modelo de la escuela tradicional.

Nos encontramos entonces con una elección, llámese generalización o falta de intención para definir, de parte de David R. Olson y Jerome Bruner; referir como ingenua la postura de la escuela tradicional, por la pasividad que se asume de quien aprende, pero al mismo tiempo apoyar la idea de que es posible aprender si el otro me comunica, escrita u oralmente, la información que obtuvo de la experiencia de

primera mano o que le fue comunicada de la misma manera. Posteriormente se dará lugar al análisis de diversas posturas pedagógicas.

El enunciado que cierra el fragmento resulta ser un gran argumento a favor de las teorías de la narrativa como forma de pensamiento. Se sostiene que el lenguaje es el más directo cuando de organizar el conocimiento se trata, en el marco de reglas del pensamiento abstracto. Allí queda claro, por un lado, la razón por la que el pensamiento y el aprendizaje son campos de investigación activos y de constante teorización, porque existe una cualidad de abstracto que no se ha definido por completo desde el estudio de sus manifestaciones psicológicas o en las conceptualizaciones científicamente “más duras” de las neurociencias. Por otro lado, lo propuesto implica que el lenguaje es la herramienta por excelencia para que la abstracción se organice, se comprenda, se comunique. La lengua pasa a ser el puente entre el concepto formal de conocimiento, eso abstracto, y lo que para el entendimiento colectivo es el pensamiento, una idea, un enunciado.

Para simplificar el concepto, se debe recordar que cada vez que alguien, aunque sea verdad que sin intención de mayor rigurosidad científica, considera “¿qué es pensar?”, suele definir el pensamiento en la generación de ideas, y las ideas se hacen materiales en el lenguaje, porque la información misma se entiende desde lo simbólico.

En recapitulación, la narración evoca a la experiencia, y experimentar es relacionarse con el mundo. De esta relación, directa o indirectamente, se aprende, y en ambos casos se involucra el lenguaje, porque quien experimenta directamente pone en palabras para configurar conocimiento y quien desea enseñar pone en palabras para generar conocimiento en el otro. Bruner, ya en 1966, definiría estos puntos, como activa, icónica (del que aprende al observar) y simbólica (del que aprende en la intención comunicativa de un tercero).

Un aspecto que se debe destacar es que los autores no ignoran el concepto de aptitud o habilidad. Defender ciegamente una teoría articulada sobre la enseñanza y el aprendizaje cuyas fronteras mueren en la definición de “conocer” sería

desconocer por completo el hecho, observable y comprobable, de que no todos los individuos aprenden al mismo grado o de igual manera.

### La narrativa en las aulas desde lo didáctico

Cuando se manejan teorías, los postulados, los documentos e informes, pueden tornarse elementos que parecen distanciarse de la realidad, porque no están envueltos en el dinamismo y la imprevisibilidad de un aula real. La consideran, claro, en la incansable búsqueda de máximas generalizables, pero se diferencian claramente de la práctica docente, que al final está “empapada” en contexto. Por ello, si de desarrollar la narrativa se trata, corresponde la inclusión de la didáctica, y de cómo los consensos teóricos de la comunidad educativa se terminan haciendo tangibles en el día a día de maestras, maestros y el alumnado, haciendo a la verdadera enseñanza de la actualidad.

Abocándose al acto de narrar, este se hace presente en la currícula a través de más de un área de conocimiento, destacando como ejemplo su inclusión desde lo didáctico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Estas tienen la particularidad de que las prácticas educativas en relación a las mismas solían centrarse puramente en lo descriptivo, sobre la noción de que el pasado es un objeto de conocimiento inamovible porque ya ha sucedido y no admite mayor estudio que el conocer lo que fue. A pesar de ello, las miradas actuales favorecen a lo explicativo por sobre la mera descripción, en razón de que una descripción no se vuelve la verdad misma simplemente porque se habla de un acontecimiento pasado, como si no existiera variedad de interpretaciones desde la actualidad mirando hacia atrás, perspectivas variadas en el momento mismo de los acontecimientos y/o hechos dignos de cuestionamiento. Las Ciencias Sociales en el aula hoy en día requieren tanto del conocer paradigmático como del pensamiento narrativo.

Lo que implica la narrativa, sin embargo, que no es requisito para llevar a la clase una propuesta que promueva el conocimiento desde lo paradigmático, es el sujeto o sujetos que experimentaron ese objeto de conocimiento al que se quiere tener acceso, porque, nueva y obviamente, la narración no puede dar forma a una

experiencia si esta no existió. La solución reside en traer narraciones al aula (Xicart, 2015), a las que en estos tiempos se puede tener variadas vías de acceso, libros, audios, material audiovisual, que fueran la voz directa de quien vivió, por ejemplo, un acontecimiento histórico en su propia piel, o bien de un historiador, que en su comunicación haga de los acontecimientos un cuento, un relato que siga la estructura de la narración como elemento literario.

El conocimiento histórico entonces, en manos de los historiadores, ha tomado forma de narración y es en estos aspectos y elementos que la abstracción de la teoría en relación a la narrativa se simplifica y materializa en un gesto tan práctico como elegir un texto particular de historia que siga a uno o más sujetos, que figuran a los “personajes”, y sigan una línea temporal de comienzo, desarrollo y desenlace; abierto a interpretación y más enriquecido aún si incluye variedad de opiniones sobre los hechos. Y es que el pensamiento sobre la Historia se ha estructurado así, siendo también la forma en que uno la comunica, la preserva, la interpreta, porque la Lengua es nuestra forma de dar sentido a la realidad.

El uso práctico de la narración, en vistas de ser usada como herramienta para avanzar hacia los objetivos de un proceso de enseñanza - aprendizaje, se extiende por sobre la simple capacidad de interpretación. El alumno que narra debe hacer uso correcto de posicionamiento temporal y secuenciación, el cambio y la permanencia, jerarquizar cuando fuera necesario, reconocer si una u otra apreciación está cargada de la perspectiva de uno de los actores, pensar en función de un contexto, etc. De este modo se hace visible la utilidad de que los alumnos narren en actividades cuyo propósito sea el promover avances en criterios varios de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales, como aptitudes también generales que harán al acervo de cada niño frente a la realidad social. La narración pasa a ser un paso más hacia la formación de esos alumnos “críticos”, a los que constantemente se dice apuntar en los ámbitos de la educación pero sin definir verdaderamente en qué consiste el ser crítico, que en ejemplos se observa con más claridad.

Un elemento mencionado cuyo potencial en las aulas no debería verse desperdiciado es el de la narración de ficción. Si bien el contenido de lo narrado



puede no representar el objeto mismo de conocimiento al que se relaciona el propósito de la actividad del docente, ya se ha explicitado el provecho de la narración en el sentido del desarrollo de aptitudes y, sumado a ello, no se debe desestimar el factor motivador. El cuento, por ejemplo, en su forma más común y que suele estar en contacto con los alumnos incluso fuera del contexto de la escuela, no deja de ser una forma de entretenimiento, por mucho que se resignifique en las prácticas educativas. Esto, lejos de ser un obstáculo (por fortuna el ocio y el juego ya no son vistos como opuestos a las situaciones de aprendizaje) es una oportunidad para involucrar a los niños y niñas en los procesos del aula, generar disfrute por aprender.

Narrar lo ficticio, lo que no ha sucedido, es la representación más común de la narración que el individuo percibe cuando piensa en ello, seguramente por la predominancia de la clasificación aportada por la Literatura sobre los géneros literarios, entre ellos el narrativo, como contenido que es parte de la mirada generalizada de la sociedad actual, al menos uruguaya. Esto a pesar de que a nadie extrañe luego la posibilidad de narrar lo real, porque también es de uso social recurrente. Pese a todo, la predominancia de la ficción no es en detrimento del desarrollo del pensamiento narrativo en vínculo con la enseñanza de las Ciencias Sociales, y con precisión de la Historia, ya que, como lo propone Paul Ricoeur (1987):

Lo mismo que sucedía en la poética, la narración apunta ficticiamente a modos de ser nuevos, aunque lo narrado no haya acontecido o no vaya a realizarse. La vinculación historia-ficción obliga, sin duda, a replantear el problema de la referencia en términos de "redescripción", como sucedía con la metáfora, en cuanto que la narración apunta hacia modos "excéntricos" de la experiencia temporal, pero no por eso ajenos a ella. Incluso la narración de ficción es mucho más rica en informaciones sobre el tiempo que el mismo relato histórico. Todo ello exige la discusión con historiadores y con narratólogos (p. 27)

El autor centra su atención, no solamente en el fragmento sino como objetivo general de su obra “Tiempo y narración”, en el pensamiento sobre la temporalidad que habilita el pensamiento narrativo, siendo este otro factor a favor de la inclusión de cuentos y relatos fantásticos e imaginativos en la escuela porque, a su entender, la ficción enriquece aún más las perspectivas del tiempo que el relato de lo real, justamente porque se puede permitir ciertas libertades como el regreso en el tiempo para agregar información del pasado con efectos en un hecho del presente o el desarrollo mismo de dos o más líneas temporales entre las que “saltar” al leer un libro. Todo esto potencialmente sumando interés a los niños.

Tomando distancia de la enseñanza específica de la Historia en las escuelas, cabe recuperar las apreciaciones de Carmen Caamaño, en lo referente a como las didácticas que se ponen en juego en las aulas también se corresponden con una función epistemológica de la narración. La autora recupera lo afirmado por Philip. W. Jackson (1998) en su artículo “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza”, donde se interpreta que la escuela participa en la generación de una suerte de patrimonio social respecto a narraciones compartidas, que en parte terminan haciendo a la identidad y pertenencia del sujeto a su contexto. Con esto la elección de calificarla como “función epistemológica”, en razón de que busca justificar parte del conocimiento humano en base a “lo real y lo ficticio” que se cuenta regularmente y se conoce en un grupo social. Los ejemplos en el documento son variados, mas puede resultar más claro a la perspectiva uruguaya la ejemplificación con una narración local. No sería extremo sostener que todo habitante de Uruguay, con un nivel mínimo de desarrollo para el manejo relativo de la lengua, tiene en su conocimiento cierta noción de los acontecimientos de la vida de José Gervasio Artigas. Imaginando entonces un Uruguayo con completo desconocimiento de la figura, puede verse frente a inconvenientes al querer ser partícipe de una conversación al respecto, justamente por no formar esos relatos locales parte de su conocimiento (Caamaño, s.f). La escuela y el docente, en consecuencia, juegan un papel crucial en la elección de aquellas narraciones que, por alcance del sistema educativo y en consideración de la función epistemológica, pasarán a configurar parte del pensamiento de la sociedad local.

## 2.3 Pensar en el aula

### El pensamiento en otras áreas

Tanto las Ciencias Sociales como la Lengua y la Literatura son áreas de conocimiento y/o disciplinas de las que se conoce el vínculo con el pensamiento narrativo; es más, son la fuente primordial de ejemplos cuando se busca la fundamentación de la teoría a través de la realidad de la escuela. Ahora bien, sin perjuicio de esa facilidad para identificar su presencia en dichas áreas, si se propone defender al pensamiento narrativo como verdaderamente inherente al humano, entonces debe de manifestarse de una u otra forma en las situaciones de enseñanza - aprendizaje de todas las áreas de conocimiento. Se toma en consideración que, naturalmente, para algunas áreas y contenidos ha prevalecido el pensamiento principalmente paradigmático, en parte bajo fundamento y en otra parte por la naturaleza más lógica y menos interpretativa de ciertas ciencias.

Un lugar o momento del aula en el que normalmente no se piensa cuando se hace referencia al pensamiento narrativo es el de las actividades de Matemáticas. Como ciencia que involucra su propia variedad de códigos y sistemas de símbolos, el acto de narrar no despierta la noción de algún vínculo con los procesos de la aritmética o la geometría. Y la relación entre la Semiótica y las Matemáticas no está exenta de dificultades para el alumno, en la medida que dista de los signos del lenguaje utilizados más frecuentemente por los individuos en su comunicación, su idioma de habla general. Surge, consecuentemente, la incógnita de si el pensamiento narrativo tiene lugar en las Matemáticas y, de tenerlo, si puede favorecer a la comprensión de las mismas.

Para desentrañar la relación de las Matemáticas con lo narrativo, y continuar en la defensa de esta última como pensamiento, favorecen los recientes aportes de Rey y Vidal (2020) al respecto:

Los contenidos deben proporcionar una experiencia significativa, ser atractivos y sobre todo deslegitimar la idea de la dificultad presente en las matemáticas. En sí,

indica establecer nuevas formas para entender el pensamiento matemático como una actividad propia del saber no conceptualizado, sino aplicado a comprender los fenómenos de la realidad (p. 33).

Examinando lo propuesto, se vislumbra la intención de sortear el obstáculo de la dificultad que pudieran presentar los sistemas de símbolos en la Matemática a través de la búsqueda de conexión entre esos contenidos que normalmente se abordan como conceptos fijos, lógicos e inamovibles, y la realidad de las situaciones en las que estos últimos son necesarios para actuar en el mundo y resolver problemas. Contextualizar a las Matemáticas en la realidad, en suma, parece ser la respuesta, y es en ese punto en el que entra la narración. Si narrar es interpretar la realidad, aportando los valores y apreciaciones propias, cabe pensar que las narraciones pueden dar contexto a los desafíos matemáticos, no solamente favoreciendo el diálogo sobre ellos sino también propiciando la intención de los alumnos por afrontarlos, en tanto ya no son solo conceptos teóricos sino conflictos con consecuencias en su mundo y aquello que los rodea.

Desde la generalidad, el caso de las Matemáticas termina remitiéndose a la relevancia ya conocida, distribuída y sobre la que mucho se ha escrito de la presentación de situaciones problema a la clase para que estas sean punto de partida hacia la búsqueda de soluciones. Allí está el vínculo: el problema en sí mismo, si pertenece a lo social (requiera o no el uso de nociones matemáticas), será presentado a través de una narración, requiriendo también de este tipo de pensamiento para su resolución (porque no sería digno de ser llamado “problema” si su resolución no dista más de “saber de memoria” o conocer un postulado paradigmático).

En los hechos, la modalidad de narración en lo matemático pasa a observarse muy claramente en las actividades que cotidianamente se califican como razonamientos, y pueden acompañarse de una consigna. De este modo “Juan tenía tres manzanas y se comió dos. ¿Cuántas manzanas le quedaron?” es un modelo simple y evidente del provecho de la narración, para transformar a la unidimensionalidad de la operación “ $3 - 2$ ” en algo más, algo que no pide al niño prescindir de un contexto,

un hecho o una razón por la que sería importante resolver la incógnita. Según esto último, tampoco sería excesivo sostener que integrar narración en la educación y reconocerla como pensamiento es un paso al frente en el camino a convencer al alumnado de que los contenidos de las currículas son en verdad relevantes, una perspectiva que no se ha logrado universalizar, en tanto se oiga el “¿de qué me sirve aprender sobre esto?” en los círculos jóvenes.

Pero el área de las Matemáticas no es el único en el que no se observa tan evidentemente la posible aplicación del pensamiento narrativo. El arte, por su parte, si bien incluye a lo literario, no se limita a ello. Las manifestaciones artísticas involucran lenguajes visuales, códigos pensados específicamente para lo sonoro y hasta formas de comunicar con el cuerpo desde lo no verbal. A pesar de esto, recordar dichas cualidades del arte no hacen sino enriquecer a la noción de “narrativa”, porque probando que en el arte también se narra, se da evidencia de que narrar no es solo la escritura o el habla.

Recupérese la unión inseparable entre narrar y la idea de experiencia. Quien cuenta desde su experiencia toma de lo personal, comunica lo interno y crea significado desde su perspectiva. Por eso, en comparación al pensamiento paradigmático, este da mayor lugar a uno mismo, propone que el alumno sea el centro de su propio pensamiento e “implica pensar una educación que ponga el centro del proceso educativo en el protagonismo de los propios sujetos” (Márquez y Ribeiro, s.f, p.12). En consecuencia, se deduce que el narrar estará en consonancia y su reconocimiento como forma de pensamiento representará una herramienta para el abordaje de cualquier contenido que ponga al individuo, a los niños y niñas de la clase, como aquello sobre lo que hay que aprender.

En materia de conocimiento propio no hay como las metodologías artísticas, y por eso Márquez y Ribeiro, en su artículo junto a la coordinación técnica del CEIP titulado simplemente “Narraciones”, adjuntan una extensa sección de propuestas, posibles actividades, para llevar a cabo junto a los niños y niñas desde el área de conocimiento artístico, que ponen foco en el “yo”. Las actividades van desde la narrativa escrita, con instancias en las que el alumno se enfrente con independencia a un texto y ponga en juego los procesos de lectura donde “se ve obligado a

colaborar con el escritor en ese mundo que va construyendo; como es imposible que esté todo dicho, debe rellenar vacíos, realizar elecciones” (Márquez y Ribeiro, s.f, p. 13), hasta actividades que involucren lo corporal. En estas últimas, el cuerpo, que configura gran parte de mi identidad, es decir, el cuerpo que soy yo, toma el lugar de la experiencia personal (si se quiere continuar dejando clara la dialéctica de narrar la experiencia), y es evidente que los niños no podrían comunicar esas experiencias de lo corporal si existiera solamente un pensamiento basado en paradigmas que determinara lo que el cuerpo significa.

Dedicando en particular a los “lenguajes del cuerpo”, más allá del foco en uno mismo como individuo, es posible hallar la relación con la temática en cuestión recordando la posibilidad de comunicar con el cuerpo. Si el acto de la comunicación en general requiere al menos de un emisor, un receptor y se pauta un código, un mensaje a través de lo corporal puede ser enviado, siendo los símbolos del código, por ejemplo, distintos movimientos o variaciones en la posición o el gesto. A través de este método, el pensar a partir los medios corporales para la comunicación no tiene nada que envidiar a la lengua oral o escrita, ya que posibilita completamente el dar significado a la experiencia, lo propio, el cuerpo, para referir a hechos o acciones concatenados y generar, como lo califican los autores, una “narrativa corporal” (p. 18).

En resumen, el área de conocimiento del arte es de utilidad para probar que la narración debe de ser considerada más que solo lo que la Lengua y la Literatura le permiten ser. Cuando uno puede prescindir de tal manera de lo oral y lo escrito y aún así dar significado a través de alguna forma de lenguaje a lo que experimento, se torna claro que lo importante para dar significado al mundo es narrar, y esta capacidad es intrínseca al humano independientemente del medio que se ponga en juego.

Igual espacio podría dedicarse a la fundamentación del pensamiento narrativo a través de su manifestación en más áreas, pero las referidas se consideran suficientes para aportar diversidad a la materia.

## Pedagogías y decisiones

Como parte de un marco en el estudio de toda temática que se quiera eventualmente enlazar con la práctica docente, corresponde hacer referencia a las diferentes posturas y paradigmas pedagógicos que se conjugan hoy en día en la intención de políticas educativas públicas, de la dirección de las instituciones y en la libertad interpretativa de cada maestro para hacer a la Pedagogía de las aulas reales y actuales. Sea esta referencia con foco en algún concepto clave de la temática en cuestión, el pensamiento narrativo, para así plasmar cómo la adhesión o defensa de ciertos postulados, sean tradicionalistas, escolanovistas, críticos, libertarios, etc., determina cambios en la manera en la que un docente considera y/o da espacio al pensamiento narrativo en sus prácticas.

El concepto, en relación a la narrativa como sinónimo de pensar, que más se presta para la comparación entre las distintas pedagogías, es el del rol del estudiante, más precisamente, cómo se valoran los aspectos cognitivos del mismo y la manera general en la que este piensa, al momento de definir cómo “debe ser” una situación y vínculo de enseñanza - aprendizaje. Un trabajo académico en la actualidad que se proponga extender el diálogo sobre el pensamiento narrativo sería totalmente infructífero si no existe seguridad de que las pedagogías que se manifiestan hoy en día en el aula dan importancia a la naturaleza cognitiva del niño y a su rol en la escuela.

En un modo de avance temporal, cabe el análisis del rol del estudiante para la Escuela Tradicional. Considérese primero que destaca en esta escuela la defensa de lo conductual, y los trabajos teóricos como el Conductismo con la mirada de Skinner, por ende el rol pretendido para el estudiante comienza a verse delimitado por intervenciones docentes que actúan en base al Condicionamiento Operante. El maestro que sigue sus prácticas bajo este marco entiende que el aprendizaje, o la repetición de una conducta particular por parte del alumno, se va a llevar a cabo dependiendo de las respectivas consecuencias de cada conducta y acto, de modo tal que basta con adjudicar un valor positivo a aquellas conductas que se desean transmitir y un castigo a las que se deben evitar para asegurar que el alumno repita las conductas correctas.

Desde otro punto, un reflejo del rol del estudiante para la educación tradicional es su naturaleza unilateral. El docente se permite considerarse a sí mismo como quien posee el conocimiento y va a transmitirlo al estudiante, por lo que este último no es más que un receptor, pasivo, cuya adquisición de los conocimientos no podría darse sino por sus capacidades relativas a la memoria y la memorización (Espíndola y Granillo, 2021). Tampoco se pone “sobre la mesa” el interés del estudiante; este no es importante porque de cualquier modo el conocimiento no va a surgir de él.

En pos de lo recapitulado, no podría resultar más explícito que un educador enmarcado en la Pedagogía Tradicional no daría lugar al desarrollo del pensamiento narrativo. No existiría razón para considerar las cualidades cognitivas de un estudiante más allá de su comprensión de lo moralmente correcto y del castigo, porque en cualquier caso no tomaría acción en el proceso de su propia formación.

En lo referente a la Escuela Nueva, como todo movimiento que nace en oposición y crítica al previo, el cambio en los roles adjudicados a los actores educativos es significativo. A los ojos de esta pedagogía, los estudiantes tienen aptitudes e intereses que deben ser tomados en cuenta, y el docente, lejos de ser un representante inapelable del conocimiento, pasa a ser un acompañante o ayudante en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Por primera vez, la reflexión tomaba un puesto en los ámbitos educativos.

Lo más destacable de la pedagogía de la Escuela Nueva, en particular si se retoma el pensamiento de John Dewey, es el papel crucial que se le da a la experiencia. Como ya se ha desarrollado, el trabajo a partir de la experiencia hace al pensamiento narrativo, y la mención de la misma en Dewey permite acercarse a un vínculo entre el concepto en cuestión y la Escuela Nueva. Pero no se limita a ser una mención en tanto, como se detalla en “La Pedagogía de John Dewey” (1994):

Lejos de una posición pragmatista cerrada que pusiera todo el énfasis en la experimentación, Dewey reclama para la experiencia la posibilidad de ser transformada en conocimiento, en concepto, más allá de una prueba de verificación o de obsesivo seguimiento del "método científico" (p. 22)



En base a lo postulado y en análisis del fragmento, podría ser seguro decir, al menos condicionalmente, que un docente bajo la Escuela Nueva, en su manifestación a partir de las ideas de John Dewey, no se opondría a la búsqueda del desarrollo de un pensamiento narrativo. Manténgase condicional, porque teniendo en cuenta que el concepto es, en relación a la historia de la educación, relativamente reciente en el tiempo, la adhesión al mismo de un autor fallecido a mediados de siglo solo puede ser hipotetizada, con fundamento en su obra intelectual.

Como cierre al apartado, y en conocimiento de que todas las posturas referidas a la actualidad están en transformación, se hace breve mención a las teorías críticas en el campo de la Pedagogía. Con Paulo Freire como reconocido actor en la Pedagogía, todo movimiento que directa o indirectamente se permita o haga llamar crítico se hace en la disertación de lo teórico en relación con lo práctico, en la aceptación de lo variable y la apertura a lo interpretativo. Es en estos nuevos contextos que surge la actual relevancia del pensamiento narrativo, por lo que evidentemente, un docente crítico daría en su formación el espacio para el diálogo sobre lo que narrar significa y no ignoraría tamaña premisa como la de la posibilidad de que la narrativa sea una modalidad de pensamiento.

## Experiencias

### 3.1 Analizar la práctica docente (introdutorio)

El verdadero y desarrollado análisis de la práctica docente hace al mejor maestro. Como fuera explorado durante el curso dedicado A.P.P.D., la experiencia es una herramienta, un punto de partida para la reflexión sobre la propia práctica y el propio rol en el aula.

Existen innumerables temáticas a tomar que se prestan para lo investigativo, o para la recopilación de postulados de autores que previamente investigaran con la intención de poner en diálogo conceptos y nociones que hacen a la educación. Quien lleva a cabo la práctica docente, como docente de grupo o como practicante, no puede verse ajeno a dichas temáticas, y será con seguridad que algunos hechos o experiencias puntuales resultan clave para analizar; generar a partir de ellos intercambio en el ámbito de la educación y de la formación de educadores, para continuar siendo verdaderamente críticos.

Las experiencias que continúan fueron seleccionadas con el objeto de reflejar las manifestaciones del pensamiento narrativo en las aulas reales y actuales, atendiendo cada una de ellas a una diferente faceta del concepto y aportando lo observable en el alumnado cuando este se pone en juego. La inclusión de las experiencias se presta también para el planteamiento de posibles interrogantes o preguntas futuras, que sumen al continuo y posterior desarrollo del concepto en análisis y favorezcan la producción de más trabajos como el presente, para que el ensayo y la investigación educativa como producción docente sea producto de utilidad a través de la comparación, la oposición y la consonancia entre postulados.

En tanto la experiencia es personal y se corresponde con un aula en particular, nótese que ninguna experiencia representará en su totalidad la manera en que puede llegar a manifestarse un aspecto de educación en las aulas y, justamente, la intención crítica no busca máximas universalizables sino, tal vez, transformación positiva de la realidad educativa.

### 3.2 Primera experiencia “Narrar es pensar por mí mismo”

Dentro del contexto de una escuela montevideana, con la particularidad de ser perteneciente al programa A.PR.EN.D.E.R, la primera experiencia se da en un cuarto grado. Con la propuesta general de la docente de grupo apuntando hacia el potenciamiento de la autonomía de los alumnos en sus capacidades para opinar, comunicarse con sus pares y los adultos y defender en general sus posturas, y la consonancia de esto con los proyectos institucionales y de la comunidad educativa, que buscaban aminorar los efectos negativos que la pandemia del Covid-19 había tenido sobre las habilidades socio-emocionales de los niños, surge la posibilidad de destacar una elección, o llámese una manera de proceder o intervención docente a largo plazo, que se relaciona fuertemente con la teoría del pensamiento como narración.

Como se explicitó en extensión en el apartado teórico, una de las formas más representativas de la narración como acto humano es el relato oral. El hecho de que los niños del grupo hubieran atravesado un período de dos años en el que la presencialidad en la escuela era intermitente o nula tuvo consecuencias negativas, ya que las instancias de virtualidad que con esfuerzo de los actores de la escuela se lograban llevar a cabo, no representaron sustituto para los procesos sociales que se dan naturalmente en el aula y la institución en general, y lo crucial que estos son para el desarrollo social y expresivo de los niños.

El centro de la experiencia en sí no es un suceso puntual o una actividad llevada a cabo, sino una recurrencia de intervenciones docentes regulares que surgieron en respuesta de las nuevas necesidades de los niños al momento de llevar a cabo algo que es de suma importancia para el desarrollo de una clase en la actualidad, explicar lo que comprenden, manifestar su interpretación sobre una u otra temática que se estuviera abordando y, nuevamente, dar su opinión.

Lo que se observaba era una notoria dificultad de parte de algunos alumnos de llevar a cabo una explicación en general. Si un alumno deseaba dar razones por las cuales había realizado un ejercicio, por ejemplo, de Matemáticas, de una manera en particular y no de otra, la Lengua parecía ser un obstáculo para ello. Los errores de

organización sintácticos no tienen porqué ser objeto de excesiva preocupación en un cuarto grado, aunque no se desestime como dificultad que no requiera intervención, pero la recurrencia hizo valer la pena rescatarlos y jerarquizarlos entre las infinitas necesidades de un grupo de alumnos.

Nótese que no en todos los casos la falta de comunicación sucedía por dificultad en la organización de la información. Para algunos alumnos, el obstáculo era una negación al comunicar, una oposición a demostrar oralmente el manejo disciplinar que tanto para la docente como para el practicante era evidente que se tenía, porque este se manifestaba en otros medios y producciones del niño/a. En simultáneo se descartaba que este obstáculo fuera fruto natural de la timidez, en razón de que la docente de grupo estaba acompañando al mismo por un segundo año consecutivo y conocía el perfil de sus estudiantes. A menudo algunos alumnos comenzaban una oración al momento en que les surgiera una idea y, al ser oídos por la docente o el practicante y dado a ellos la palabra, manifestaban que “mejor no”, en el sentido de no querer realizar un aporte oral porque no tenían seguridad ante la respuesta. Con esta información, un análisis de parte de alguien externo, que no lo haya experimentado de primera mano, podría argumentar que en toda situación de enseñanza - aprendizaje suele existir el temor al error. Si bien, lamentablemente, esto es verdad, porque en toda relación social existen factores emocionales subjetivos que no se pueden regular, lo que marcó una diferencia es haber presenciado esta inseguridad cuando se invitaba a los alumnos a dar una opinión.

Las opiniones, aunque se reconoce que pueden ser objeto de disidencia, no admiten ser calificadas como correctas o incorrectas, y debería ser parte común de la interacción humana la capacidad de expresarlas y contrastarlas pacíficamente. A los niños se les explicitaba regularmente que el aula es un lugar seguro para la formación y comunicación de las opiniones.

La estrategia con la cual afrontar el mencionado obstáculo residió simplemente en la continua promoción de la expresión a pesar de la duda. En perspectiva de lo cognitivo, y de los aportes de Bruner, se puede sostener que la dificultad claramente no partía de un conflicto relacionado con el pensamiento paradigmático, por la falta

en sus medios de una “respuesta correcta”, sino del narrativo, ya que la opinión de cada niño y niña solo podía surgir de la experiencia, del contacto con el contenido al que debían dar su propio sentido al ponerlo en palabras, al, y destáquese el término, contar lo que pensaban.

Con motivo de redefinir esas instancias orales y caminar hacia una mejora, se hizo común una intervención, a través de la oralidad, que puede sonar mínima pero fue significativa. Ante la presentación de una opinión o explicación con errores, tanto docente como practicante devolvían la respuesta: “A ver esa idea.... yo se que me lo podés contar mejor”, promoviendo que el alumno/a no se rinda y abandone el proceso de mejorar sus capacidades relativas al pensamiento narrativo por la simple presencia de un desafío.

Si bien contar es inherente al humano, es conocimiento de todos que un niño no narra de la misma manera que lo puede llegar a hacer un adulto, e incluso que dos niños o dos adultos en comparación entre ellos pueden llegar a narrar de distintas formas. La importancia en la presente experiencia se halló en la observación clara de un problema, que surgió de la necesidad de seguir desarrollando el pensamiento narrativo. Son instancias como estas que promueven el reconocimiento docente de este tipo de teorías, la necesidad de formarse en lo que se teoriza respecto a lo cognitivo, más aún si incumbe a quien juega un rol de educador no solo en el contexto de la clase sino como papel social.

Sea esta experiencia elemento para futuro análisis, en virtud de que la práctica docente no vaya siendo dejada de lado a medida que los paradigmas cambian, sino que el maestro se construya progresivamente a partir de sus prácticas pasadas y estas determinen transformaciones futuras, evitando al maestro que da “las mismas clases” todos los años y que estas vayan perdiendo eficacia a medida que se desfasen y alejen de la realidad social y las necesidades del alumnado.

### 3. 3 Segunda experiencia “Narrar es reflejo de mi interpretación”

La segunda experiencia se da, obviamente, en el mismo contexto que la previamente analizada, siendo una situación simultánea pero, en este caso, más práctica de definir en el tiempo. Se debe tomar en cuenta que, bajo el mismo objetivo de reflejar el pensamiento narrativo, las acciones llevadas a cabo por docentes y alumnos durante las tres experiencias, en su contexto real, tuvieron todas efecto sobre las dificultades de los niños que se citen al respecto. Analizar permite segmentar y aislar, pero en el aula los procesos son simultáneos, se relacionan, hay intra e interdisciplinariedad, y no se pueden deslindar del contexto.

Es propicio, si de pensamiento narrativo se trata, traer a discusión una experiencia en la que se pusiera en juego la narración en la rigurosidad literaria de la palabra. Después de todo, una de las herramientas propuestas por numerosos autores para el desarrollo del pensamiento narrativo es el trabajo mismo con las narraciones escritas, sean basadas en experiencia real o en lo ficticio e imaginativo.

Existe una práctica que, afortunadamente, es común a una gran mayoría de maestros y maestras del país, y es la lectura de textos, entre otras cosas, por el simple hecho de la intención lúdica. Es cierto que el uso de cualquier recurso llevado al aula puede aprovecharse como nexo para lo interdisciplinar, y resignificar, por ejemplo, un texto histórico que menciona cifras para el posterior abordaje de un contenido matemático, pero en el caso presente, lo destacable es la lectura regular de un texto, particularmente de una novela, con el propósito principal del disfrute estético del mismo.

La novela, cuyo nombre no es de interés en esta ocasión porque el vínculo con el pensamiento narrativo puede haberse dado con cualquier otro texto y fue verdaderamente en la modalidad de abordaje que se encuentra el mismo, fue un motivador particular para los niños de cuarto grado. Habiendo abordado en años anteriores la naturaleza narrativa de algunos textos, noción que debió ser retomada de todos modos a causa de los efectos naturales de la memoria y las condiciones

en que se pudo tratar considerando la pandemia, la novela como estructura representaba una novedad para la clase.

El potencial principal del texto elegido cayó sobre las posibilidades que daba su estructura para las actividades de aula. Con capítulos cortos e interesantes, la narración se hacía amena y propiciaba todos los beneficios de la misma. Resulta clave tener la información de que la lectura de los capítulos se realizaba intermitentemente a través de la docente y el practicante, bajo el argumento válido de que el objetivo era el disfrute estético, y la lectura de los capítulos por parte de un estudiante hubiera propiciado la atención a sus plausibles errores y la necesidad de tomar en cuenta las interacciones sociales del resto de la clase cuando es un alumno el que está leyendo. En estos términos, se denota el vínculo de la experiencia a la narrativa, con la presencia de un texto que narra en la clase, pero aún no se aclara la instancia de desarrollo para el pensamiento narrativo en sí.

Se procuró mantener la asiduidad de las lecturas, siendo estas diarias en el espacio de “encuentro inicial” que era consenso en la escuela, a excepción de los días en que, por la naturaleza dinámica de un instituto de primaria, era necesario jerarquizar otros contenidos o atender a emergentes. El factor clave por el que la lectura de la novela favorecía al pensamiento narrativo era el siguiente: previo a la lectura a través del docente de cada capítulo, se pedía a los alumnos que contaran “con sus palabras” lo sucedido en el capítulo previo, atendiendo a los hechos ocurridos, la organización de los mismos en el tiempo, la presencia y accionar de los personajes y la opinión personal que surgiera de cualquier elemento del capítulo que estuviera abierto a la interpretación. En esta consigna, no explícita sino que se había tornado costumbre de la clase en estos espacios y a menudo comenzaba sin la necesidad de que quien fuera a leer el nuevo capítulo preguntara “¿qué había ocurrido en el capítulo anterior?”, se observan todos los elementos que caracterizan al pensamiento narrativo, y en la práctica misma de su uso es que se favorece su desarrollo.

Un punto de la experiencia que no debe pasarse por alto es la voluntad de los alumnos de hacer la recapitulación, la narración con sus palabras de lo experimentado, como oyentes del docente, durante el capítulo previo. Este punto

gana dimensión si se recuerda que las lecturas de la novela fueron simultáneas al período en el que se tuvo la primera experiencia, cuando existía dificultad para que los alumnos hicieran uso de su pensamiento narrativo en otras circunstancias. Es de gran interés, entonces, como dependiendo del contexto los alumnos presentaban o no obstáculos para poner en juego su capacidad de narrar, y niños a quienes se dificultaba poner en palabras con correcta sintaxis su opinión o explicación sobre algunas áreas de conocimiento a menudo ponían en práctica su pensamiento narrativo para la recapitulación.

De todo lo expuesto se derivan dos apreciaciones. Primeramente, que el pensamiento narrativo se manifiesta de distintas formas dependiendo del contenido mismo de la narración. Si narrar es interpretar y dar sentido a la realidad y a lo que experimento, entonces es natural que sea al individuo más dificultoso narrar sobre aquello que le parece difícil en general que sobre aquello que lo motiva, le es de interés o le resulta “fácil”. Esto mantiene el sentido de la narración como sinónimo de pensamiento, porque es consenso teórico que los procesos cognitivos en sí mismos requieren mayor esfuerzo o atención del individuo, en comparación a lo que le es simple, dependiendo esto del mismo objeto de conocimiento, el contexto y las habilidades y aptitudes generales del individuo.

Un dato que puede aportar, no limitado a esta experiencia sino conectando la presente y la primera, es el hecho de que las intervenciones docentes, tanto las mencionadas que fueron desde la oralidad como el propiciar las instancias de recapitulación, ayudaron notoriamente al desempeño de los alumnos en lo referente a su capacidad de narrar y su pensamiento narrativo. Para la segunda mitad de año, los obstáculos para la organización de las explicaciones y opiniones eran notoriamente menores, llegando a generarse espacios de intercambio extremadamente enriquecedores con los aportes de la clase. Muy pocos casos mantenían su “cierre personal” ante la oralidad, y en ellos se trabajaron otros aspectos referidos al contexto y las trayectorias personales que potencialmente eran las causas del rendimiento de esos niños. En suma, todo es una prueba de que trabajar el pensamiento narrativo es una práctica didáctica que rinde frutos.



### 3.4 Tercera experiencia “Narrar nace con mis ideas”

La elección de presentar esta experiencia como la última responde a su utilidad para dejar ver al lector un progreso en los procesos llevados a cabo por los niños en materia de pensamiento narrativo. La primera hizo mención de un obstáculo, la segunda de un proceso y mejora, y sea la tercera evidencia de un logro significativo de parte de los alumnos del mismo cuarto grado.

¿Qué mejor suceso cultural local para el abordaje de la narración en un marco motivador que la Feria del Libro en Montevideo?. Se trae a discusión porque fue este mismo acontecimiento el disparador para la presentación y el reconocimiento de un proyecto de mediano a largo plazo con el grupo, con la narración como foco, que significó una de las intervenciones más enriquecedoras para el proceso de los niños y niñas.

Primeramente, es importante saber que la novela mencionada en la experiencia previa también estaba siendo abordada, en igual modalidad, por el otro cuarto del mismo turno, lo cual no fue coincidencia ya que las maestras hacían buen uso de la coordinación y la planificación en conjunto, contextualizando cada una las propuestas pensadas a la realidad de su clase. La novela, que por el ya mencionado interés que generó había sido leída por completo poco después de mitad del curso, fue disparador para una propuesta creativa. Ambas docentes y ambos practicantes propusieron a los grupos la escritura de una breve novela o nouvelle, en una modalidad particular, para incorporar en un gran proyecto sus habilidades en lo narrativo y bajo la inspiración de las temáticas y el formato de la novela leída originalmente.

La escritura se llevaría a cabo de la siguiente manera: ambos grupos se dividieron igual cantidad de capítulos, sorteando los mismos porque sus títulos ya se conocían, fueron resultado de la interpretación de los alumnos de las intenciones y decisiones artísticas que había hecho el escritor original para sus títulos, pero agregando ahora información que colocara a la novela nueva en el contexto de la escuela. La escritura era colectiva, cada capítulo fue dedicado a una actividad planificada y se

iba redactando, a través del docente o el practicante, sobre un papelógrafo en el pizarrón.

La manera en que fueron tomando forma los capítulos de la nueva novela deja ver al pensamiento narrativo en acción y es prueba de otra característica de este, abordada en el marco pero que no había sido tan visible en las previas experiencias. El contenido de los capítulos, si bien inspirado por las lecturas, fue por completo producción creativa de los alumnos. Las intervenciones docentes, enfocadas desde la atención a las reglas de la Lengua, se limitaban a proponer cambios en la sintaxis, interrogar sobre la posibilidad de enriquecer el texto con diferente vocabulario, y a promover el acuerdo cuando el grupo presentaba varias ideas que no necesariamente funcionarían bien juntas como parte de la narración. El verdadero valor de este proceso se encontró en ver a los alumnos narrar. Su pensamiento, sus preferencias respecto a lo que debía de hacer el personaje, el mejor lugar para que se desarrollaran los hechos, el orden de los sucesos y la estructura misma de los enunciados, todo estaba siendo producción suya.

La escritura de la novela corta había pasado a ser la mayor producción salida directamente del pensamiento narrativo de los niños. No se podía calificar como otra cosa, ya que fue notorio para todo el que estuviera ahí como el pensamiento mismo y la organización de lo que ellos querían que fuera la realidad del relato pasaba a ser transcrito en el papel como un capítulo de la novela. Difícil sería hallar una experiencia en la que la correspondencia del pensar con las reglas del narrar sea tan gráfica.

De esta última experiencia sale como principio la relación intrínseca entre lo cognitivo y el acto de narrar, por lo ya propuesto. Al mismo tiempo, habiendo sido la escritura un proyecto largo, también fue de utilidad para vislumbrar las características del pensamiento narrativo señaladas en las experiencias previas. El hecho de que las habilidades para la narración pueden ser desarrolladas, y por eso varían las de un niño en comparación a las de un adulto (que fue el punto de la primera experiencia), se vio en la realidad al momento de llevar a cabo las intervenciones docentes. La docente y el practicante, habiendo pasado por procesos diferentes a los del grupo, naturalmente, por la diferencia de edad, debieron ser los

acompañantes que atendieran a los usos más complejos del orden y la jerarquización de ideas para que la narración se lograra en su mejor forma posible. Aún así, los alumnos demostraron en gran medida cómo hacer buen uso del pensamiento narrativo. Asimismo, sigue siendo verdad que la formulación y proposición de fragmentos de parte de los niños para agregar a los capítulos no fue de un desempeño uniforme, que es lo esperado (en referencia al punto de la segunda experiencia, la variada dificultad de contenidos que abordar con el pensamiento narrativo), y eso responde a los procesos individuales de cada alumno, de la misma manera que se ha considerado para cualquier otro aspecto del aprendizaje, porque los alumnos son diversos, y sus aprendizajes también lo son.

Como cierre de las experiencias, se recuerda el hecho de que este proyecto tuvo posterior relación con la Feria del Libro. La docente del grupo, testigo de la calidad de la narración producida por los alumnos de ambos cuartos y del excelente proceso llevado a cabo, descubrió que existía la posibilidad de inscribirse como grupo (ambos cuartos), representados por su narración para un concurso literario en el que podrían participar varias escuelas con sus correspondientes producciones. La inscripción se realizó a modo de sorpresa, en virtud de que este tipo de instancias son notoriamente motivadoras para continuar promoviendo el gusto por la narración y el disfrute general por el acto de narrar, pero considerando que también hay que saber hacer un buen manejo de las expectativas de los niños cuando de concursos se trata. Lamentablemente el cierre del concurso y la revelación de los ganadores fue posterior al fin del período de prácticas, por lo que los practicantes no pudieron estar presentes al momento de extender la noticia a los alumnos. Efectivamente, la narración de los alumnos recibió un reconocimiento en el concurso, siendo el factor final para consolidar el interés de los niños y niñas por narrar, desde lo literario, y la mayor prueba de sus capacidades en el pensamiento narrativo.

## Reflexiones finales

La conjunción de algunos de los argumentos teóricos de autores, recientes en el tiempo o de la misma actualidad, y las experiencias obtenidas directamente de la práctica docente son lo que configura un aporte significativo a las miradas sobre la educación y a la construcción continua de la misma. Todos los contenidos de los currículos escolares son frutos de la teoría, en razón de que no existe una fuente o certeza de lo que es verdadero y correcto, sino en las decisiones sociales conjuntas de lo que se tomará como lo verdadero y correcto. Apoyar la enseñanza de, por ejemplo, un determinado contenido de la Física, suele basarse en los consensos científicos, comprobados con su metodología, que determinan que ese conocimiento tiene validez para explicar cierto aspecto del mundo. Podrá, consecuentemente, ser “enseñado” en los sistemas educativos. La clave, sin embargo, se encuentra en tener presente que toda explicación del mundo es resultado de nuestro medios actuales y de nuestra capacidad actual de comprensión de lo que nos rodea, pudiendo cambiar o resignificarse en el futuro.

Ya en conocimiento de lo requerido para que se promueva la enseñanza de un contenido en las escuelas, es posible apreciar la importancia de que los docentes conozcan y contemplan lo que la teoría de la narrativa como modalidad de pensamiento significa para sus prácticas.

Contar con una amplia atención a modo de artículos, ensayos, tesis y libros testimonia a favor de la relevancia de una teoría para una determinada época y etapa de la educación. Bruner, como referente del concepto “Pensamiento Narrativo”, califica aún como un relativo contemporáneo, destacando su mayor desarrollo de esta noción hacia la mitad y las etapas más tardías de su carrera. El resto de los autores citados varía entre los aportes del pasado cercano y las reflexiones contemporáneas sobre la temática, pudiendo ser el presente ensayo otro elemento a favor de la defensa del pensamiento narrativo como digno de la reflexión de los docentes en práctica y docentes en formación de hoy en día.

El efecto de las teorías, la “vida” de las mismas desde su concepción, discusión, y potencial aplicación de las ideas a la vida de los individuos no es sino un proceso histórico, que se extiende en el tiempo y está lejos de representar un cambio brusco. Vale la pena la dedicación a la exploración, análisis e investigación de temas que tengan consecuencia en nuestro mundo inmediato, para que en las últimas el conocimiento formado sume a las funciones positivas de la educación en la sociedad, y ayude a cumplir más eficientemente con su objetivo emancipador, la formación de niños y jóvenes críticos y capaces de afrontar la vida en sociedad en la mayor plenitud posible.

En virtud de lo hasta ahora expuesto, se reafirma la pertinencia de la temática elegida. A lo largo de la historia de la educación, lo que representa el estudiante se ha visto notoriamente transformado. En los inicios de la educación institucionalizada los objetivos de la instrucción de los jóvenes no eran los mismos que los actuales, respondían a las necesidades y a los intereses de grupos sociales que ya no representan las formas de vida de las sociedades hoy. Es comprensible, por consiguiente, que la naturaleza cognitiva de los niños, niñas y jóvenes, las posibles categorizaciones, aspectos y facetas de la misma, no fueran en absoluto importantes en determinados momentos del pasado pero merezcan con creces ser objeto de estudio de quienes hacen educación en el siglo XXI.

En lo referente a las experiencias, en el presente fueron vistas desde dos facetas. Las experiencias desde el sentido del concepto que fue objeto del estudio, es decir, en relación con el pensar narrativo, y las experiencias como herramienta común a todo actor educador, los docentes y los estudiantes de formación en educación, siendo en este último parte de la modalidad de estudio y no del contenido del estudio en sí.

A pesar de que el valor de las experiencias obtenidas en la práctica, las que pasaron a ser objeto del Análisis Pedagógico de la Práctica Docente, fue explicitado en modo analítico junto a ellas, cabe aún, a suerte de resumen, recordar el valor de la observación y más que ello la completa experiencia de la práctica docente (en el sentido de lo que vive en su función un docente activo, no solo de la formación de practicantes). No existe fuente más fidedigna para la defensa de una teoría

educativa que las vivencias de un docente que atraviesa y hace de su día a día la situación de enseñanza - aprendizaje.

Finalmente, en una última contemplación y reflexión de la narrativa, calificarla como forma de pensamiento, como modalidad para que el alumno y el docente en relación construyan conocimiento, como acto inherente al humano que es su forma de interpretar y comunicar el mundo a sus ojos, y como teoría que sin lugar a dudas concierne a la educación.

Hágase la narrativa en todo acto educativo, por la mejora misma de la educación.

## Referencias

Aduriz Bravo, A., & Revel Chion, A. (2016). El pensamiento narrativo en la enseñanza de las ciencias.

Alheit, P. (2012). La entrevista narrativa. *Plumilla educativa*, 10(2), 11-18.

Alliaud, A. , Antello, E. (2011). *Los Gajes del oficio. enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor, Argentina.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación . *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid (España): Alianza.

Bruner, J. (2003). *La Fábrica de Historias. Derecho, Literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. S., & Olson, D. R. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Perspectivas*, 3(1), 21-41.

Caamaño, C. (s.f). *La Narrativa en la enseñanza*. Recuperado el 22/1/23 de <https://www.camaradellibro.com.uy/wp-content/uploads/2012/03/ART%3%8DCULO-Y-CONFERENCIA-LA-NARRACION-Y-LA-EDUCACION.pdf>

Carrasco, C. J. G., Sánchez-Manzanera, M. C., & Martínez, P. M. (2018). Pensamiento narrativo y aprendizaje de las nociones temporales en Educación Infantil. Una investigación evaluativa utilizando el modelo CIPP. *Revista de investigación en educación*, 16(1), 16-33.

Contreras, D. V. G., Álvarez, J. S. M., Alexis, J., & Leal, A. Pensamiento narrativo. Una perspectiva desde los planteamientos de Jerome Bruner.

Espíndola, M. y Granillo, R. (2021). Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún* (15), 30 - 34

Freire P. (1997). *Mentoring the mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire*. Peter Lang inc.

Márquez, M. y Ribeiro, M. (s.f). *Narrativas*. DGEIP, ANEP.

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

Núñez Ramos, R. (2010). *El pensamiento narrativo: aspectos cognitivos del relato*. *El pensamiento narrativo*, 1-202.

Rey, R. y Vidal, M. (2020). *El uso del pensamiento narrativo como una herramienta de comprensión de las Matemáticas en contextos reales*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y Narración*. Siglo XXI Ediciones.

Siciliani, J.M. (2014). *Contar según Jerome Bruner*. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 31-59

Tolchinsky, L. (1992). *Calidad narrativa y contexto escolar*. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 83-105.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.



Xycart, M.(2015). El uso de la narración en la clase de Historia. Revista QueHacer Educativo (129), 61-67.

Zuluaga, O, Molina O.,Velásquez A, y Osorio V.(1994). La pedagogía de John Dewey. Revista Educación y Pedagogía (10-11).