

Narración mítica: necesario tejido espiritual en la formación de los niños

RUTH MILENA PÁEZ MARTÍNEZ
Coordinadora Colegio Distrital, Bogotá, Colombia

1. Introducción

En este artículo se aborda el pensamiento narrativo y la narración mítica, el primero como condición inherente al ser humano que no puede ignorarse, ni pasarse por alto, por constituir una de las formas de conocimiento del mundo, y la segunda como realidad simbólica y modelo ejemplarizante de la pluralidad de acciones humanas encaminadas a una búsqueda de trascendencia. En ambos casos, se señala su importancia en relación con la formación de los niños¹.

Para el desarrollo de las temáticas, se tienen en cuenta dos referentes problematizadores. El primero, enmarcado en el ámbito de la educación básica primaria donde la presencia formal del pensamiento narrativo, en el ámbito escolar, parece no ser vertebral ni nuclear. La narrativa se ha tratado como un tema más dentro del currículo, mas no como uno de los modos de conocer el mundo ligado esencialmente a la cotidianidad, a la intuición, a lo afectivo. El segundo referente está relacionado con la manera como se han separado, muchas veces de modo tajante, unas y otras disciplinas de la enseñanza, pretendiendo aislar lo afectivo de lo racional. Es como si el pensamiento lógico, que predomina en las matemáticas por ejemplo, careciera de contacto y de necesarios vínculos con el pensamiento narrativo. Se pasa por alto que nuestra mente funciona como totalidad y no es posible desligar el concepto de la imagen, ni de la narrativa, cuando se pretenden procesos pedagógicos de enseñanza en los niños.

Se hace necesario, entonces, referirse tanto a la estructura originaria que hace posible el pensamiento narrativo, esto es: el *pensamiento mítico*, como a una manifestación esencial de ese pensamiento, esto es: la *narración mítica*, realizando las conexiones pertinentes con la formación de los niños en el ámbito escolar.

2. Pensamiento narrativo, anclado en lo mítico

El *pensamiento mítico* se comprende como la primera forma del pensamiento gracias a la que se da sentido al mundo desde el momento de nacer; es la primera forma de *racionalidad* que permite la inserción del ser humano en una familia y una comunidad particular; es la forma de pensamiento a partir de la cual, sólo con y a través de la mediación del lenguaje, posteriormente, puede llegarse a un pensamiento lógico-científico o pensamiento racional. Las culturas primitivas permanecieron en el pensamiento mítico,

¹ Este artículo surge de las reflexiones generadas en el desarrollo de la investigación doctoral de la autora "*Lo mítico en la formación de niños en educación básica primaria*", y concretamente de uno de los "alcances de lo mítico" allí identificados, el de la *narrativa*, que se presenta como asunto que merece ser estudiado y comprendido en el ámbito escolar.

pero fue gracias a las preguntas existenciales que se hicieron, a sus modos de vida y cosmovisión que emergieron razonamientos que tomaron cierta distancia del mundo mítico, con la pretensión de ser *puros, libres de falsedades, de fantasías*, denominados razonamientos lógicos, pero que jamás han alcanzado a desprenderse totalmente del mito². Por su parte, el *pensamiento narrativo* se constituye en una de las manifestaciones de este pensamiento mítico, quizás la más importante.

Todo ser humano recorre un trayecto en su inmersión en la cultura, con y a través del lenguaje, pero específicamente con el narrativo³. Para el caso de la formación de los niños es importante puntualizar cuatro premisas⁴ que luego permitirán señalar la importancia del pensamiento narrativo en el ámbito escolar:

A. *El objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas*, intenciones que son *primitivas* o mejor, inmediatas a la hora de ser reconocidas por un espectador; o sea, no se necesita de una interpretación compleja para captarlas. B. Es cierto que del estadio de desarrollo de los niños, pensamiento concreto en la clasificación de Piaget, se deduce la conveniencia de trabajar con ellos los conceptos *nítidos o netos*, pero también es cierto que los conceptos *difusos* pueden ser abordados intencionalmente con la narrativa. C. La narración contiene dos niveles de desarrollo, el de los *hechos* (cosas que ocurren y que son llevadas a cabo por los seres humanos y que pueden ser reales o ficticias); y el nivel de la *subjetividad* o de la conciencia de los personajes, ya sean reales o ficticios. D. Es cierto que el pensamiento concreto de los niños es un rasgo de su forma de conocer y relacionarse con el mundo, pero también es cierto que la narrativa de ficción les posibilita comprender conceptos muy abstractos y bipolares (amor-odio, valiente-cobarde, expectativa-satisfacción, bien-mal...) que no sólo se aprenden en las situaciones concretas que experimentan.

Pero, ¿cómo la narrativa provee al niño de conceptos netos o precisos? ¿Qué repertorio de narraciones son las más pertinentes para los niños de la primaria? Las edades y desarrollo de los niños de la educación básica primaria de nuestro país (de 6 a 11 años aproximadamente) son un referente de interés para decir que:

2.1. El pensamiento narrativo tiene mayor juego y posibilidades de desarrollo en los niños cuando las narraciones de ficción, que se abordan pedagógicamente con ellos, son de predominio de la *acción* de los personajes sobre la *conciencia* de los mismos. Los cuentos maravillosos y los mitos, por ejemplo, están cargados de acciones que permiten mayor comprensión de la historia que se cuenta, sin que por ello se esté diciendo que carecen de *subjetividad*; sólo que al estar el énfasis puesto sobre los *hechos*, en este caso ficticios, la narración tiene mayor acceso a la mente del niño.

2.2. Cuanto más se exponga al niño, de seis años en adelante, a la escucha y lectura de narraciones, mayor será su posibilidad de distinguir entre el contenido en sí del texto y la interpretación del mismo, entre el autor y el narrador, la ficción y la no ficción, asuntos que no son

³ Se habla de narrativa como un campo que incluye no sólo géneros literarios (cuento, novela, fábula...) sino también todos aquellos relatos que permean y constituyen la vida cotidiana de las personas, y que siempre dependen de sus interacciones y relaciones con el mundo. Es interesante la precisión hecha por Rodríguez (2004, pp. 3-4) cuando afirma que la narrativa es ejercida tanto por el que cuenta como por el que recibe la narración; ambos están comprometidos con develar un sentido y el orden íntimo de la misma.

⁴ La primera premisa corresponde al libro de J. Bruner, (2004, pp. 27-29); la segunda y tercera fueron tomadas del seminario de doctorado "La argumentación: incidencia de factores cognitivo-discursivos en la enseñanza-aprendizaje", dirigido por la Dra. Adriana Silvestri, noviembre 19 a 22 de 2007, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, al interior del Doctorado Interinstitucional en Educación; y la cuarta pertenece a la postura de K. Egan, (1991, pp. 25-53).

fáciles pero que dependen de las mediaciones y lecturas constantes que se les faciliten. Estas distinciones son de potencial ayuda al desarrollo cognitivo, de modo que cuando ellos accedan a la lectura de textos no narrativos su comprensión se verá ampliada.

Pero, ¿qué es lo que comprende un niño de entre 8 y 11 años cuando lee o le relatan oralmente un mito? Al hallarse en un estadio de lo concreto, con iniciales acercamientos a un estadio de operaciones más abstractas, el niño comprende que hay una historia que *una vez sucedió*, qué pasó, cómo pasó... Los conceptos netos, nítidos, fácticos están combinados con conceptos difusos, opacos, subjetivos. Si desde la perspectiva de la psicología del lenguaje hay que empezar con los conceptos netos por el mismo desarrollo de los niños, emergen dos cuestiones más: ¿qué de neto y fáctico tienen los relatos míticos? ¿cuáles son los conceptos netos en las narraciones míticas?

Todo aquello perceptible por los cinco sentidos, aún a través de un texto escuchado o leído, es lo fáctico. Cuando las narraciones míticas se leen o se cuentan oralmente, están en el campo de la oralidad secundaria; son dialógicas y consustanciales a lo humano. Pero, ¿qué las diferencia esencialmente de otras formas narrativas? El relato mítico presenta una serie de hechos directos que se han *descrito* y *narrado* de tal modo que es posible tener una y muchas escenas nítidas de lo que allí se describe y narra. Una vez se tiene la ubicación de lugar o de circunstancias, estas narraciones llegan directo a la mente del niño; son concretas en su presentación ficticia, y aunque están cargadas de subjetividad, ésta es invisible al niño pero no por ello carente de sentido; lo más abstracto logra comprenderse con la narración mítica, aún cuando las mismas palabras no alcancen a decir esa comprensión.

2.3. Aunque la vida cotidiana de los niños está plena de relatos que oyen, comparten o ellos mismos cuentan, es necesario exponerlos intencionalmente a la narrativa. Como al inicio el niño no tiene los modos simbólicos para comprender lo cognitivo ni lo afectivo, a través de la narrativa y su predominio sobre lo fáctico, éste se va acercando poco a poco a un terreno de mayor complejidad. Son las narraciones que oye o que lee, y son también sus propios relatos cotidianos, en red con los relatos de otros, los que van cobrando importancia para su desarrollo cognitivo.

2.4. Las narraciones de ficción distancian temporalmente a los niños de su vida cotidiana y los llenan de otras posibilidades de conocer mundos. Los personajes y lugares suelen ser exóticos, distantes y muy diferentes de su experiencia más familiar; los personajes y ambientes que hacen parte de la fantasía de los pequeños tienen sentido por su *inexistencia real* (Egan, 1991, p. 37); los personajes y los relatos que llevan *parecen estar contruidos sobre la base de simples pares opuestos* (Egan, p. 36): hay conflictos sin tregua entre el pequeño y el grande, el valiente y el cobarde, entre la seguridad y el miedo, el amor y el odio, la expectativa y la satisfacción. Aunque la fantasía de los niños les *distancie* de su cotidianidad, también los acerca, pues los asuntos que tratan los relatos fantásticos *en cierto sentido están inmersos también en la trama de su vida cotidiana* (ibídem, p. 36).

La forma narrativa se desarrolla primero, y con ella toda una riqueza de posibilidades que el niño va descubriendo y haciendo parte suya (algunos hablarán de competencia narrativa), en su interacción con el ambiente al que pertenece y con el que entra en relación desde su nacimiento. La oralidad, con toda la narrativa que carga, va de la mano con el propio cuerpo del pequeño que es lo más concreto que éste tiene; su cotidianidad, en los primeros años de vida, se construye íntimamente con el afecto (otro modo del lenguaje) y el lenguaje propiamente narrativo de los seres allegados.

Este acercamiento inicial al mundo se da por vía corporal y emocional, desde el mismo hecho del amamantamiento y de las primeras caricias, acciones acompañadas de esa familiaridad con la palabra dicha o hablada⁵. Esta cercanía con la historia particular del niño, hace de la modalidad narrativa algo imprescindible de trabajarse en el campo de la formación.

El pensamiento narrativo se construye en el afecto, el gesto, el lenguaje, lo que constituye la base para el desarrollo del pensamiento lógico-científico. *Lo afectivo y lo imaginativo no deben ser considerados como elementos distintos del pensamiento racional; son partes necesarias del auténtico pensamiento racional.* (Egan, 1991, p. 99). De acuerdo con este autor, la forma narrativa, por ser responsable de la organización y fijación del significado afectivo, resulta más importante en la escuela si se la emplea más como núcleo del currículo en general que como elemento casual dentro de las clases de lenguaje. La forma narrativa ayuda a organizar el significado de las cosas y del mundo, a comprenderlas de modo más eficaz que las formas expositiva o argumentativa, sin que se les reste su valor para el desarrollo de la mente. En la óptica de Bruner (2004), esto se debe al valor de la forma narrativa por su semejanza con la vida misma. La forma narrativa ha crecido con nosotros, ha sido la *alimentación*, el lugar para recargar el sentido de todos los días de la vida.

Bárcena y Mèlich (2000, pp. 91-124), basados en la mirada de Arendt y de Ricoeur, plantean que la educación es acción y la vida humana praxis, lo que se traduce en *acción narrada*, que puede seguir narrándose en torno a cada sujeto que nace, quien es el protagonista. De ahí que el sujeto que nace se forma en un mundo narrado y él mismo es capaz de crear su propia narración; así se construye una *identidad narrativa* (p. 94), justo *en el espacio interpuesto entre historia y ficción* (p. 118), y la historia y la ficción son formas distintas del pensamiento narrativo. Lo que acontece en los confines de la historia y la ficción es lo que interesa a la formación de los niños, es lo que posibilita el pensamiento narrativo, es lo que pasa por el cuerpo mismo, es la emoción, es la intuición.

En particular, la fantasía de los niños se enriquece en el pensamiento narrativo cuando se tratan los pares opuestos en los relatos y en otras formas de la fantasía: *no nos dedicamos a vacíos intelectuales, sino a las formas primitivas y a los primeros desarrollos de los conceptos más profundos y fundamentales que utilizamos para dar sentido al mundo y a la experiencia* (Egan, 1991, p. 36). Para este psicopedagogo parece ser que son los *conceptos abstractos* los que ofrecen el medio de acceso a la comprensión de un contenido particular (p. 37) y no sólo, ni primeramente, la experiencia netamente concreta del saber cómo hacer, que ha sido extendida en los ambientes educativos por los seguidores *progresistas* de Dewey. Lo que no significa que se nieguen las posibilidades de comprensión del mundo a través de ese *saber* sino que, resulta más conveniente que las acciones pedagógicas empiecen con los conceptos más complejos que los niños han aprendido incluso antes de leer (del miedo, la alegría, el amor...) (p. 38).

⁵ Sobre la presencia y el papel del cuerpo en la formación pueden verse los artículos "El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños", en *Revista Iberoamericana de Educación* No. 47, Páez, Ruth, Madrid, OEI, 2008; y "Cuerpo reconocido: formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria", en *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, Vol. 7, No. 2, Páez, Ruth, Manizales, CINDE-Universidad de Manizales, 2009.

3. Narración mítica, mediación en la formación de los niños

Se entiende la narración mítica⁶ como aquellos relatos que expresan el drama de la existencia humana y los interrogantes que siempre le acompañan (de dónde vengo, hacia dónde voy, por qué este dolor, cómo lograr la felicidad...) y que aparecen durante toda la vida, sin distinción de culturas ni religiones. Caben acá no solamente relatos que en la escuela se conocen como *mitos*, sino todos aquellos que tratan dicho drama humano.

El poder de estas narraciones radica en que han sido *artefactos privilegiados para que el ser humano estuviera capacitado, en medio de su combate incesante y cotidiano con la contingencia como su 'estado natural', para articular como 'praxis (provisional) de dominación de la contingencia' (...) el 'más allá' de cualquier cotidianidad posible* (Duch, 2004, pp. 255-256). En otras palabras, el valor de la narración mítica, así como el del rito⁷, está en que sirve como recordación del inevitable estado de contingencia humano, pero sobretodo, como reanudación y *recarga* de argumentos para continuar viviendo; y esto se logra gracias a la vuelta al pasado y/o al futuro, desencadenada por la misma narración mítica. De acuerdo con ello, la narración mítica *está encaminada a destruir la barrera que separa el presente del pasado y del futuro* (Duch, 2002, p. 156), es un puente entre el mundo de los vivos y el *más allá*, de donde se puede entrar y salir libremente.

Además del poder de la narración mítica sobre la contingencia humana, cinco bondades más le caracterizan y permiten mostrar su valor en la formación de los niños:

3.1. Como orden y clasificación de la experiencia

Más allá de nombrar cosas y acontecimientos, la narración mítica ordena y clasifica la experiencia humana en una trama que se desarrolla en un pasado atemporal. En algunos cuentos por ejemplo, la acción suele transcurrir en un tiempo histórico, mientras que la narración de un mito tiene una intención determinada que gira en torno a intereses existenciales y sociales concretos, al cómo podemos vivir y comportarnos en la vida cotidiana⁸.

La preocupación de la escuela por la *formación en valores* por ejemplo, está muy extendida. Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los colegios han incorporado proyectos pedagógicos, cátedras, talleres, charlas entre otros, sobre la *sana convivencia* para abordar asuntos tan complejos y abstractos para los niños como el respeto, la dignidad del otro, el cumplimiento de normas, la equidad. Y en efecto, jornadas de estas, centradas en situaciones concretas, han podido acercar a los niños a la comprensión de asuntos referidos a la convivencia. Sin embargo, la formalidad y linealidad que tienden a caracterizar estas acciones escolares parece no resultar muy efectiva todas las veces.

Sabemos que los niños disfrutan de las narraciones por todas sus posibilidades imaginativas, pero tal vez no se aprovecha intencionalmente esta fascinación para que con ellas se exploren las tensiones opuestas entre miedo y seguridad, amor y odio, egoísmo y compañerismo..., sobre las que se teje nuestra experiencia humana. No tanto para que se las defina lógicamente, sino para que se amplíe la comprensión

⁶ Se hablará de *relato mítico* en el mismo sentido que *narración mítica*.

⁷ Las posibilidades del rito en la formación de los niños hacen parte de la tesis doctoral ya mencionada. Téngase en cuenta que todo rito, en el sentido como allí se entiende, no se desliga de la narración mítica; para que haya rito se necesita esta forma narrativa.

⁸ Estos rasgos se han tomado de los aportes de Kirk, en *El mito*, Barcelona, Paidós, 2006, pp. 65-112.

de lo que significan, a la luz de las acciones y conflictos de personajes muy concretos. No para indicar a los niños *esta es la línea del bien y esta la del mal* sino para descubrir con ellos, poco a poco, que las tensiones reflejadas entre los seres humanos o en un mismo sujeto, son propias de la naturaleza humana; este descubrimiento quizás sea menos largo en la medida en que los pequeños se expongan más a esta narrativa.

3.2 Como realidad simbólica y supraindividual

La narración mítica no se restringe a la lógica lingüística, no se centra en las relaciones significado-significante que, en efecto, allí se encuentran, sino que trasciende esta frontera a través de la dimensión simbólica que le es característica. El valor de lo simbólico cabe en lo extralingüístico donde los símbolos dan sentido a lo narrado dentro y fuera del mismo relato, más allá de su materia estructural. Es por ello que, como dice Burkert (citado por Duch, 1998, pp. 178-179), el relato mítico proporciona una especie de orientación a quien le escucha o lee por cuanto éste se identifica con aquel, le ofrece una realidad significativa y supraindividual, a manera de una *narración aplicada*.

Esa aplicación de la narración mítica es posible, precisamente, por la presencia de símbolos, lo que se constituye en uno de los rasgos más sobresalientes de esta narración. El papel del símbolo es vital; sin símbolo no se puede hablar de narración mítica; las funciones que cumple dentro de esta forma narrativa proporcionan vida y dinamismo a la experiencia humana, precisamente, porque entra en circulación y red con otros símbolos y significaciones que conforman el drama de la narración.

Para el caso que nos ocupa, resulta de interés retomar tres de las funciones del símbolo que Chevalier (2007, pp. 15-37)⁹, presenta, estableciendo algunos vínculos con la formación de los niños. Una de estas funciones es su papel mediador. El símbolo tiende puentes, reúne elementos separados, enlaza cielo y tierra, materia y espíritu, naturaleza y cultura, lo real y el sueño, lo inconsciente y la conciencia. El símbolo *opera una fuerza centrípeta* gracias a la que establece un centro de relaciones donde reúne lo múltiple en una unidad. El símbolo vincula tendencias antinómicas, y en ese sentido es factor de equilibrio. La comprensión de los niños es mayor cuando una narración presenta símbolos que armonizan en una coincidencia de opuestos: (bien-mal, día-noche, luz-oscuridad) que se manifiestan a través de símbolos como león-hiena, reino-de-luz – reino-de-oscuridad, amarillo-gris.

El símbolo también cumple una función pedagógica y terapéutica, dice Chevalier. Proporciona un sentimiento, a veces de identificación, pero siempre de participación en una fuerza supraindividual. Al enlazar los distintos elementos del universo, hace sentir al niño y al hombre que *no son seres aislados y perdidos en el vasto conjunto que los rodea*; se vive como algo profundamente sentido, *como la presencia de una energía física y psíquica que fecunda, eleva y alimenta*, lo que asusta y tranquiliza a la vez, pero que *adiestra a vivir* (Chevalier, ibidem, p. 27). Es enfático el autor al decir que no se puede resistir a los símbolos pues sería tanto como amputar una parte de nosotros mismos. Esta identificación tiene sus ventajas y desventajas. Ventajas sí, por ejemplo, ayuda a adquirir, sobre todo en los niños, actitudes positivas de un héroe elegido, teniendo especial cuidado en no generar dependencia ni cierto *infantilismo* que retardaría la formación de la personalidad. De ahí que haya que trabajar con los símbolos más como un factor de integración personal, donde se trabajan la expresión espontánea, comunicación adaptada, imaginación

⁹ Se describirán tres de las funciones del símbolo, tal y como Chevalier las presenta, por considerárseles de mucha utilidad en el tema de la formación.

creadora y el sentido de lo invisible (Chevalier, *ibídem*, p. 28). En la primaria, habría que identificar los héroes positivos, tenerlos claros, hacerlos evidentes dentro de los diálogos pedagógicos, describirlos y contrastarlos con los no-héroes; trabajar metódicamente con ello.

Otra función del símbolo es la socializante. El símbolo es uno de los factores más fuertes de inserción en la realidad, pone en comunicación con el medio social. Cada grupo, cada época tiene sus símbolos; *vibrar con esos símbolos es participar con ese grupo y esa época* (Chevalier, *ibídem*, p. 28). El símbolo no es simple comunicación de conocimiento, es *convergencia de afectividad: por el símbolo, las libidos, en el sentido energético del término, entran en comunión. Es por ello que el símbolo es el instrumento más eficaz de la comprensión interpersonal, intergrupo, internacional, que conduce a su más alta intensidad y a sus más profundas dimensiones. El acuerdo sobre el símbolo es un paso inmenso en la vía de la socialización* (p. 28). Aún universal, el símbolo tiene la capacidad de introducirse en el corazón de lo individual y lo social: *quien penetra en el sentido de los símbolos de una persona o de un pueblo, conoce por el fondo a esa persona y a ese pueblo* (p. 28).

¿De qué símbolos participan los niños de nuestra ciudad, de nuestro país? Diálogos pedagógicos que traten los acuerdos acerca de los símbolos en un escenario escolar, no son muy frecuentes. Quizás sean estos los que faltan en nuestros colegios, distintos a los que imponen las modas y los programas de televisión. Es necesario saber que las narraciones míticas nos proveen de una riquísima *constelación de símbolos*, en términos de Durand (2004), que tienen su sentido dentro de la dinámica propia de determinada narración (en el conocido mito griego de Ícaro y su padre Dédalo por ejemplo, los mismos personajes son símbolo de rasgos humanos: Talos es el ingenio y el trabajo mientras que su primo Ícaro es la torpeza y el ocio; Talos tiene su razón de ser dentro de la narración porque se halla en tensión con Ícaro. En el mito celta sobre el Rey Arturo, la espada es símbolo de verticalidad y de lo masculino, mientras que la piedra donde se halla incrustada la espada es símbolo de horizontalidad y de lo femenino; Arturo se convierte en rey, otro símbolo en este relato, porque logra ser el mediador entre ambos). Esa constelación de símbolos aporta significativamente en la comprensión de una realidad *espiritual* que nos mueve internamente y ayuda a ver que los asuntos humanos tienen que ver con fuerzas que, paradójicamente, se repelen y se atraen, se distancian y se acercan.

La fascinación que experimentan los niños por los cuerpos celestes, los animales y las plantas puede también ser aprovechada al máximo con las narraciones míticas. Y quizás, poco a poco se podría despertar el espíritu de conexión con la naturaleza, de cuidado con la misma, de comunión de seres que coexisten en un ambiente, a cambio de extensas clases indicativas e imperativas sobre un tema obligado en el ámbito escolar, el del cuidado del medio ambiente, que no siempre logra resultados esperados en los niños. No se quiere decir con esto que debe prescindirse del corte expositivo en el aula, sino que las narraciones míticas, por ser más propicias para las edades de los niños, han de ser de mayor aprovechamiento en el ámbito escolar. Habría que generar situaciones que, a partir de la narración mítica, permitan a los niños, conseguir una *experiencia simbólica*, una *experiencia de totalidad y espiritual*, donde se sientan como parte del universo entero, no como extraños, y donde sientan que el universo cabe y habita también en su interior, y que esta experiencia trae como consecuencias por ejemplo, el cuidado por la naturaleza.

Para Lluís Duch, (2002, p. 53), *en el ser humano, 'lo más cotidiano' son los procesos de simbolización*". Y agrega: no existe otra criatura que utilice los símbolos; el ser humano tiene una capacidad

para la simbolización así como la tiene para la percepción y el lenguaje. Al ser la simbolización un rasgo consustancial al hombre, no se puede hablar de su desaparición ni de su eventual o casual aparición en la vida humana; allí está sin duda, siendo parte de cada quien. Han sido quizás, los efectos de las ciencias reduccionistas que aún se observan en las instituciones escolares, una de las razones por las que se tiende a priorizar el *conocimiento científico* en detrimento del *pensamiento mito-lógico* y de toda su riqueza simbólica.

Bien dice Leonardo Boff (1990, pp. 11-12): *No creemos que el hombre moderno haya perdido el sentido de lo simbólico y de lo sacramental. El hombre moderno es también hombre, como los de otros contextos culturales, y por eso es también autor de símbolos que expresan su interioridad y es capaz de descifrar el sentido simbólico del mundo. Quizás, se ha hecho ciego y sordo a un cierto tipo de símbolos y de ritos sacramentales que se endurecieron o volvieron anacrónicos.* Ese afán de vivir para y en el futuro, en medio de la sordera y ceguera, no deja por fuera los escenarios educativos escolares. Allí los maestros viven en el tiempo que vendrá, el que está por venir para los niños; trabajan para que ellos sean *buenos ciudadanos, líderes en la sociedad, cuidadosos de la naturaleza, mejores lectores*, entre tantas otras pretensiones. Entonces, de seguro sin darse cuenta, pues ellos mismos viven en el futuro, pierden de vista toda la carga simbólica que tienen la tradición y el presente. Para que estos pequeños y sus maestros puedan experimentar de un modo *sagrado* lo simbólico en el campo formativo, el abordaje deliberado de las narraciones míticas no tendría por qué hacerse esperar¹⁰. Quizás entonces los sentidos de ambos se encuentren en un tiempo que, aunque distinto, es semejante por el hecho de compartir humanamente una dimensión simbólica y espiritual.

3.3. Como experiencia de conocimiento de sí mismo

Sobre el mito, dice Cassirer, (2004, pp. 72-73), recogiendo el método socrático a través de Platón: No podemos confiar en 'racionalizar' el mito mediante una arbitraria transformación y reinterpretación de las antiguas leyendas de los hechos de los dioses y los héroes. Todo esto es vano e inútil. Para someter la fuerza del mito debemos encontrar y desarrollar la nueva fuerza positiva que es el 'conocimiento de sí mismo'. Debemos aprender a considerar la naturaleza humana entera bajo una luz ética más bien mítica.

La inmersión que permite la narración mítica en quien participa de ella, conlleva una toma de distancia de la realidad sensible hacia otra realidad que sólo existe en la mente de quien se sumerge. Lo que sucede en la mente del participante ya ha traspasado la superficie material o el cuerpo visible de las palabras como dice Larrosa (2003, p. 190) cuando se refiere a lo que se esconde detrás de la materialidad de las palabras. Este participante de la narración mítica, en tanto narración fantástica o de ficción, parte de un punto casi siempre claro, hacia un fin sin confin, ni límite absoluto, pero que en algún momento se *cierra*, aunque resulte indeterminada e impredecible la llegada a ese *otro mundo* para el participante de estas narraciones. Pero lo que sí se sabe, es que este tipo de narraciones permiten a sus participantes mirarse a ellos mismos a través de las acciones y conflictos de unos personajes. Ryan (2004, p. 140) muestra algunas ventajas cuando se leen textos de ficción, que bien podemos emplear para el caso de la narración mítica: La inmersión en un texto de ficción no sólo sitúa al lector en el punto central de la conciencia de los personajes

¹⁰ Advirtiendo que en este caso, las narraciones no se leen ni escuchan como medio para, sino como posibilidad de comprensión de la condición humana a través del reconocimiento de muchos otros en cada obra creada por un escritor, lo que se vuelca en el reconocimiento de sí mismo (quien lee, quien escucha). Otras advertencias sobre el uso de la literatura en la escuela pueden verse en Cárdenas, Alfonso y otros, en *La didáctica de la literatura*, Bogotá, Universidad del Valle e Ictes, 2005.

a quienes intenta comprender, sino que llega a participar emocionalmente de esto; permite razonar desde premisas consideradas falsas casi siempre, y *tener de este modo mayor tolerancia hacia los procesos mentales de personas con las que no estamos de acuerdo en lo esencial* (Ryan, (2004), p. 140); alimenta la comprensión hacia personas que normalmente condenaríamos o despreciaríamos o con las que nunca nos encontraríamos en la vida; puede convertirse en un *medio de autoconocimiento* (p. 140); se pueden descubrir verdades acerca de sí mismo, viviendo en la propia imaginación los destinos de unos personajes de ficción.

Siguiendo a Ryan, resulta vital esta inmersión que se convierte en una especie de *transportación*¹¹ interior desde una realidad sensible hacia otra realidad virtual que hace presencia en el momento inmersivo. En este recorrido narrativo, o gracias a él, se hace conciencia de *lo otro posible*, lo que puede ser, en un mundo que no es el más próximo, ni el *actual o real* sino en otro(s) que se crea en la mente de quien se adentra en la narración (téngase en cuenta que acá se habla de la narración en general). Es entonces cuando la autora habla de *mundos posibles* reconociendo sus variados usos pero asegurándose de aclarar, entre otras cosas, que debe haber un enlace entre el mundo posible y el centro o *mundo actual* y que este mundo posible direcciona la historia hacia el futuro. Para el caso de la narración mítica, no sólo se direcciona el *mundo interior* hacia adelante sino también, y especialmente, hacia el pasado, hacia lo que hemos sido y que aún somos, hacia nuestro origen y común unión con los ancestros. Así pues, *lo otro posible* que conocemos por la narración mítica, nos hace caer en cuenta, algunas veces de modo inconsciente y casi siempre de modo parcial aunque no precario, de lo que somos, lo que fuimos y especialmente lo que, potencialmente, podremos ser.

Además de ello, los mismos límites de nuestra finitud humana hacen que *no nos comprendamos directamente, sino más bien interpretando signos fuera de nosotros, en la cultura y en la historia, pasando por el lenguaje y, sobre todo, por su potencial más rico: los símbolos y los mitos* (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 99, a propósito de la obra *Finitud y culpabilidad* de Ricoeur, 1982). El recorrido que cada quien sigue no puede, ni es posible, que dependa exclusivamente de sí, aunque éste sea intransferible; el autoconocimiento se da a través de los otros que hacen parte de la historia o de la ficción de cada quien. Con la narración mítica se puede comprender mejor la condición de otro ser humano *posible* y a través de ello, comprender la propia.

3.4 Como forma de trascender el tiempo profano

Desde la mirada antropológica, al 'vivir' los mitos, se sale del tiempo profano, cronológico, y se desemboca en un tiempo cualitativamente diferente, un tiempo sagrado, a la vez primordial e indefinidamente recuperable (Eliade, 1992, p. 24). Se deja de existir en el mundo de todos los días y se penetra en un mundo transfigurado, auroral, impregnado de la presencia de los Seres Sobrenaturales. No se trata de una conmemoración de los acontecimientos míticos, sino de su reiteración (...). No se vive ya en el tiempo cronológico, sino en el Tiempo primordial, el Tiempo en el que el acontecimiento 'tuvo lugar por primera vez' (...) Es el Tiempo prodigioso, 'sagrado', en el que algo nuevo, fuerte y significativo se manifestó

¹¹ Ryan hace ver que la metáfora de la transportación del lector viene de la psicología cognitiva donde se retoma el sentido de ese *perdersse en un libro*, y acoge a Richard Gerrig y Victor Nell. Gerrig desarrolla dicha metáfora como si fuese un *guión narrativo* de la inmersión donde el lector atraviesa por seis momentos: Alguien es transportado; en algún medio de transporte; con unas acciones que resultan de la ejecución de un interés o expectativa; el viajero se aleja de su mundo de origen; algunos aspectos del mundo de origen resultan inaccesibles; el viajero regresa al mundo de origen, en algo transformado por el viaje (Ryan, 2004, 119-125).

plenamente (pp. 25-26). Y este sentido, en el mito, es dado por una comunidad que observa algo que merece ser recordado ya sea porque ilustra sus costumbres, explica el mundo, ritualiza ciertas ceremonias, cohesiona una comunidad, conecta con el universo.

En el ámbito escolar, ¿qué es lo que merece recordarse?, ¿qué debe fijarse en la memoria de los niños? La relación narración-memoria cobra un lugar significativo frente a la tradición, lo que ha de transmitirse como herencia cultural. Al mito no se deja de volver, siempre y en todo tiempo se recurre a él, y la escuela debe saberlo. A las instituciones escolares les compete garantizar la conservación de una tradición, así como reconocer y trabajar con las transformaciones que se dan en las nuevas generaciones. Las narraciones míticas hacen parte de una tradición espiritual que ha trascendido generación tras generación, en diversas épocas y culturas, y la escuela no puede desconocerlo, tampoco subestimarlos en su propio currículo.

La narración mítica está vigente y lo seguirá estando mientras exista el ser humano. Dice Steiner que como casi ningún otro, los mitos que vuelve a narrar Platón, las parábolas que ofrece Jesús, encarnan •utilizo esta palabra a propósito• lo que es a un tiempo decisivo e inexplicable en el magisterio, en el arte de enseñar. El hambre de significado que tiene el alma, el intelecto, obliga al discípulo (a nosotros) a volver, una y otra vez, a estos textos (Steiner, 2004, p. 42). La vuelta al mito, una y otra vez, no depende de leyes externas al hombre ni de perspectivas investigativas que marquen las tendencias de un momento en las ciencias, ni de preferencias por uno u otro modo de conocimiento; este viraje depende más bien de leyes internas al hombre que laten y emergen de diversos modos en la vida humana.

3.5 Narración mítica como modelo

La narración mítica es modelo de vida: Construimos nuestros modelos, elaboramos nuestros mundos, de una manera muy diferente para guiar nuestras transacciones con otros seres humanos en la vida cotidiana (Brunner, 2004, p. 58). Esta narración es un referente, consciente o no, de nuestras acciones cotidianas. Esta narración es un modelo de organización del mundo: las narraciones contienen formas abstractas, argumentos, una serie de reglas que determinan la organización, unos acontecimientos que crean determinado sentido (Egan, 1991, pp. 93-120). De ahí que las narraciones puedan ser empleadas en diversos campos de la vida escolar con el fin de hacer del conocimiento algo más accesible y significativo para los niños; como es arriba es abajo, como alguna vez fue, mañana también será; todo juego tiene un inicio pero también un final.

La narración mítica ayuda al niño a comprender las variadas formas de ordenar el universo. Dice Egan (1991, p. 40), que los niños viven su mundo cotidiano como pez en el agua, y el pez sólo descubre el agua cuando lo pescan. Así que estos relatos les dejarán ver a los pequeños que el orden de su realidad familiar es distinto del orden que descubren en esas otras realidades.

Esta idea de la narración como modelo que refleja o revela un orden de cosas, conduce a pensar la función que puede cumplir el maestro cuando se abordan las narraciones míticas con los niños. Estamos hablando de alguien que no sólo emplea el lenguaje sino que se ha constituido de lenguajes para ser quien es en su labor pedagógica; alguien que debe vérselas con muchos niños, a su vez formados con y de lenguajes. Es decir, un maestro que se ubica en una posición mediadora que posibilita la cercanía y el encuentro inmersivo de cada niño con la narración mítica; que prevé unas condiciones físicas adecuadas

para ello; que genera un escenario especial, el mismo que debe prepararse para el rito, donde se espera y desea que los niños tengan una experiencia vital con este acto; que hace las veces de puente mágico o puerta abierta para que los niños traspasen la frontera material de la palabra y se encuentren con lo otro posible que les traerá de vuelta, renovados, recargados.

4. Conclusiones

Por estar estrechamente ligada a la experiencia afectiva y vital de los niños, los adultos interesados en la formación escolar requieren posicionar el lugar que hasta el momento se le ha dado a la narración mítica, de modo que se la ubique más como centro que como periferia, más como fuente que como derivado. Para ello, la organización escolar de la básica primaria tendría que incorporar una modalidad que combine la experiencia de la vida cotidiana con la experiencia fantástica del relato, lo simple del mundo concreto con lo complejo del mundo abstracto (emociones y sentimientos). Pero eso sí, con el reconocimiento del *pensamiento mítico* como esa forma primera que nos acerca al mundo, y de la narración mítica como su manifestación ejemplar, con la que se comienza a dar sentido a la experiencia.

Las edades de los niños en la básica primaria son muy apropiadas para que los relatos míticos entren en contacto con ellos: les distancia de su lugar más cercano de vida, de su entorno más familiar, y los lleva a zonas con lógicas muy diferentes a la realidad cotidiana, que nutren su mente y espíritu de un modo único; pero a su vez les acerca mucho más a su comprensión de la realidad más cercana y al conocimiento de la compleja condición humana. Estos relatos son la mejor forma de tomar distancia del *ahora*, dado que a ellos se les dificulta hacerlo sin esta vital mediación.

En últimas, es imposible que la formación de los niños se rija exclusivamente por la idea de *progreso* y *luz* del dios Apolo, pues estamos constituidos esencialmente de fantasía, caos, emociones, intermitencias, es decir, de esa *sustancia* primera y contingente que nos hace humanos, de ese tejido espiritual que conforma la narración mítica. Necesitamos en la escuela un intencional equilibrio con Dionisios.

Bibliografía

- BÁRCENA, Fernando y MÈLICH, Joan-Carles. (2000). "Paul Ricoeur: educación y narración", en *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona, Paidós.
- BOFF, Leonardo. (1990). *Los sacramentos de la vida. La vida de los sacramentos*, Bogotá, Indo American Press Service-Editores.
- BRUNNER, Jerome. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- CASSIRER, Ernst. (2004). *El mito del Estado*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CHEVALIER, Jean. (2007). "Introducción", en *Diccionario de los símbolos*, Barcelona, Editorial Herder, pp. 15-37.
- DUCH, Lluís. (1998). "El alcance de la logomítica", en *Mito, interpretación y cultura*, Barcelona, Herder.
- DUCH, Lluís. (2002). "Precedentes humanos de la simbolización", en *Antropología de la vida cotidiana*, Barcelona, Herder.
- DUCH, Lluís. (2004). *Estaciones del laberinto*, Barcelona, Herder.
- DURAND, Gilbert (2004). *Estructuras antropológicas de lo imaginario*, México, Fondo de Cultura Económica.

- EGAN, Kieran. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata.
- ELIADE, Mircea. (1992). *Mito y realidad*, Barcelona, Editorial Labor.
- KIRK, G.S. (2006). "Lévi-Strauss y el método estructuralista", en *El mito*, Barcelona, Paidós.
- LARROSA, Jorge. (2003). *Entre las lenguas*, Barcelona, Laertes.
- PÁEZ, Ruth. (2009). "Cuerpo reconocido: formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 7, No. 2, Manizales, CINDE-Universidad de Manizales.
- PÁEZ, Ruth. (2008). "El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños", en *Revista Iberoamericana de Educación* No. 47, Madrid, OEI.
- RICOEUR, Paul. (1982). *Finitud y culpabilidad*, Madrid, Taurus.
- RODRÍGUEZ, Jaime. (2004). Módulos de narrativa. Obtenido de: http://recursostic.javeriana.edu.co/wiki/index.php/Contenidos_academicos_digitales:taller_de_narrativa:unidad1.
- RYAN, Marie-Laure. (2004). "El texto como mundo: teorías de la inmersión", en *La narración como realidad virtual*, Barcelona, Paidós.
- STEINER, George. (2004). *Lecciones de los maestros*, Madrid, Siruela.