

**Egan, Rieran**

*Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza.*

Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia/Ediciones Morata, 1994.

**Zelmanovich, Perla y otros**

*Efemérides, entre el mito y la historia.*

Buenos Aires, Paidós, 1994.

Al compás de los avances de nuestra reforma educativa y de la fuerte inspiración que en ella puede reconocerse de la experiencia española, se han intensificado las visitas a nuestro país de los pedagogos ibéricos, la aparición de sus publicaciones en nuestro medio y —también— la de aquellos libros que ejercen influencia en su pensamiento sobre la educación.

En este último aspecto, no es un secreto que las corrientes predominantes en la perspectiva hispana se forjaron en estrecho contacto con los estudios ingleses y, por extensión, con la pedagogía del mundo sajón. Es así como en los últimos tiempos, las obras provenientes de Estados Unidos,

Australia y Canadá han tenido una fuerte repercusión en España e, indirectamente, comienzan a ejercer influencia en nuestro país.

Esta situación puede percibirse en el catálogo de las coediciones de Morata y el Ministerio de Educación y Ciencia en el que está incluida la primera obra que nos ocupa, cuyo autor es profesor de la Universidad de Western Ontario, Canadá.

En **Fantasia e imaginación...**, Rieran Egan plantea una visión novedosa y controversial de la enseñanza, que se sintetiza claramente en el título original del libro: **Teaching as story telling**. Esta identificación de la actividad docente con la narra-

ción de cuentos está referida a la consideración que el autor piensa debe darse en la enseñanza al potencial de la fantasía. En este aspecto, su planteo es ampliamente revulsivo, ya que la enseñanza debe partir no de la negación de la natural fantasía del niño y de su reemplazo por una consideración psicologista excluyente, sino del reconocimiento de que, en principio, todos somos poetas. Las bases de la educación, por lo tanto, deben ser poéticas aprovechando nuestro carácter básico de «animales narradores» y que lo afectivo y lo imaginativo no deben ser considerados como elementos diferentes del pensamiento racional, sino como partes necesarias del auténtico pensamiento. La narración no sería un obstáculo para la consideración racional de los problemas sino, por el contrario, un elemento clave que permitiría enriquecer su desarrollo y su maduración.

Esta línea teórica lleva a Egan a estructurar un modelo de enseñanza para la escuela primaria aplicable a las ciencias naturales, la matemática, la educación artística, la lengua y la literatura y —por supuesto— las ciencias sociales. En el caso específico de la Historia, la construcción de relatos con sujetos o circunstancias históricas deben hacerse con la finalidad de mejorar su estudio, logrando integrar conocimientos a partir de un argumento en el que se entrecrucen los conflictos, intenciones y acciones y que promuevan la empatía con sujetos del pasado.

Egan se propone unir lo «cognitivo» con lo «afectivo» apelando a las narraciones, pero éstas deben entenderse de un modo preciso. «El cuento al que me refiero», dice, «no es el clásico de ficción, sino

que se acerca más al que manifiesta el director de un periódico cuando le pregunta al periodista '¿qué historia me tienes?'... En realidad, el director quiere saber en qué medida se ajustan los hechos al marco de un conflicto binario: cómo encaman los hechos el desarrollo conflictivo de la escena del bien contra el mal, la seguridad frente al peligro, la derecha política frente a la izquierda, etcétera. La pregunta del director se refiere a cómo puede convertirse el conocimiento concreto de unos hechos en algo significativo e interesante para los lectores. Del mismo modo, cuando defiende el uso de ciertas características de la forma narrativa del cuento, pretendo conseguir que los conocimientos nuevos resulten significativos e interesantes para los niños.» (P. 56).

Para estos fines, el autor desarrolla un modelo de la forma narrativa del cuento para ser aplicada con propósitos didácticos, con cinco pasos a cumplir y una o más preguntas a responder dentro de cada uno de ellos.

El ejemplo elegido para la aplicación a la historia es el estudio de los vikingos, un tema que, advierte, no es frecuente en la escuela primaria. La perspectiva para desarrollarlo tiene su clave en los dos primeros pasos propuestos: «descubrir lo importante» y «encontrar pares opuestos». En el caso que desarrolla, la elección es entre «barbarie» y «civilización», contraponiendo luego en la narración las salvajes invasiones de los nórdicos a las pacíficas poblaciones de las islas británicas. El enfrentamiento entre ambos opuestos, nos dice el autor, permitiría (si lo continuamos a través del tiempo) un desarrollo completo de la histo-

ria universal desde esta perspectiva (barbarie contra civilización) y resulta fácilmente reconocible para el niño en su vida cotidiana, ya que son frecuentes los enfrentamientos de este tipo en su familia, su barrio, su escuela.

A esta altura, se hace necesario hacer algunos reparos. Si bien la necesidad de encontrar formas novedosas para lograr atrapar la atención de los niños (especialmente de aquéllos tan pequeños como los que tiene en cuenta Egan) se vuelve cada día más imperiosa para los docentes y cierto esquematismo es imprescindible para que accedan a la temática considerada, las vías propuestas presentan algunos riesgos. Si bien Egan se refiere a una utilización del método de difícil empleo en nuestro medio para la edad que propone (5, 6 y 7 años), es fácil suponer que sus técnicas se emplearán por extensión en nuestras escuelas con alumnos mayores (como sucede, por ejemplo, con **La enseñanza de la historia a través del medio** de Jean-Noél Luc). Por lo tanto, es necesario alertar sobre algunos riesgos implícitos en sus afirmaciones.

En primer lugar, se parte de que la base oral de la historia está constituida por el mito. Ahora bien, en las culturas orales se apela a la forma narrativa para que los individuos memoricen comprometiéndose emocionalmente, suspendiendo la racionalidad, siendo este objetivo exactamente inverso a lo que se debe desarrollar en el aula. La determinación de pares opuestos (como el caso de civilización-barbarie en el tema propuesto de los vikingos) puede derivar en un nuevo auge de una historia escolar maniquea, patrioter y nacionalista.

En segundo término, Egan parece fascinado por la novedad de su descubrimiento y desarrolló sus puntos de vista de una forma más sistemática en los años siguientes en otra obra (**La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria**, M de E y C/Morata), que por una de esas curiosidades editoriales apareció con anterioridad en español al libro que nos ocupa. Sin embargo, la utilización de la narración para enseñar historia no es en modo alguno novedosa. Basta con mencionar los **Episodios de la Revolución** de Bartolomé Mitre y valorar los peligros de un «revival» de las series de cuadros heroicos, carentes hoy de mayor relevancia.

En tercer lugar, esta visión puede derivaren una vuelta no querida a la narración de viejo cuño justo en el momento en que se intenta dejarla de lado, definitivamente, en la escuela, tal como sucedió en la historiografía académica a lo largo del siglo XX donde las grandes explicaciones (el modelo braudeliano, el econométrico norteamericano, el marxista) desplazaron a la historia acontecimental.

Ultimamente, sin embargo, muchos historiadores han reclamado la vuelta a una representación narrativa en historiografía, imbuidos en el movimiento que generalmente se agrupa bajo el término de «posmodernidad». La narración, en esta perspectiva, lejos de ser una forma más de discurso que puede llenarse de diversos contenidos, por reales o imaginarios que puedan ser, posee ya un contenido previo a cualquier materialización en el habla o la escritura. Toda realidad es texto, dicen, y la historia misma es, en definitiva, un texto. Por vía indirecta, entonces, una aplicación

indiscriminada de la técnica de Egan podría terminar en esta controvertida versión de la historia como «giro lingüístico» (como dice Hayden White), que pone en serio riesgo el carácter científico de la disciplina.

Claro está que estos peligros no salen de lo que directamente afirma el autor en su libro, sino de lo que podría entenderse por lectores poco avisados desde el punto de vista histórico y centrados en la preocupación de encontrar recursos didácticos eficaces para aliviar la carga de lo que ellos mismos sienten como una pesada monserga escolar.

El rescate de la fantasía y la imaginación, la complementación de lo afectivo y lo cognitivo y el recurso de la narración construida con un sentido pedagógico son los grandes méritos de la propuesta de Egan. Sin embargo, la inconsistencia de algunos conceptos, la generalidad del planteo y la extensión de la propuesta (que se recomienda para estructurar el conjunto del currículum) puede resultar en riesgos de envergadura para aquéllos que inadvertidamente realicen una aplicación acrítica de esos principios.

Curiosamente, en forma paralela y con independencia de este libro, apareció en nuestro medio otra obra que presenta con la anterior la similitud general de ocuparse de la construcción de narraciones como técnica para la enseñanza: **Efemérides, entre el mito y la historia**. Sin embargo, son las diversidades las que hacen diferencia con la ya comentada. En primer lugar, **Efemérides...** trata de un tema específico: la historia que se desarrolla en la escuela primaria al compás del paso de las

hojas del almanaque y que —sin duda— ha perdido todo interés para los niños.

En segundo término, se ocupa de un segmento distinto de estudiantes: aquéllos que por lo menos tienen ocho años.

Por último, este trabajo ha sido desarrollado por un equipo multidisciplinario de educadores, lo que permite criterios más precisos y una mayor riqueza en las propuestas desde el punto de vista de una aplicación directa por los docentes en el aula.

El grupo que ha elaborado la obra está dirigido por Perla Zelmanovich, educadora y psicoanalista, a quien se debe el análisis de las efemérides y su sentido mítico, el diagnóstico de los problemas en la enseñanza de la historia con niños y las bases psicológicas para lograr narraciones que permitan comprender los fundamentos históricos que se entretajan en las efemérides. Al respecto dice la autora:

«Es recomendable ...que las historias contadas a los niños contengan personajes envueltos en situaciones argumentales que incluyan relaciones familiares y personales. De este modo podrán gozar de su interés, ya que podrán trabajar en ellas sus propias fantasías.»

«Es probable que la presencia del personaje, con sus cualidades humanas y cotidianas, les permita ordenar el resto de los datos, ya se trate de elementos o acontecimientos, al facilitar el armado de una escena.»

«Para favorecer el establecimiento de los enlaces que ayuden a mantener las figuritas ordenadas, será necesario, pues, que las narraciones relatadas en las efemérides presenten a los personajes vinculados

argumentalmente a los escenarios de la época.»

«Será conveniente enriquecer las historias con abundancia de detalles personales y cotidianos, entramados en los hechos históricos, mostrando situaciones en las que ellos se encuentren involucrados personalmente junto a otros protagonistas.»

«Esto será posible en la medida en que también podamos presentar la trastienda de los héroes mostrando los entretelones de su condición de hombres a quienes la vida los enfrentó con situaciones que no son desconocidas para los niños, ya que amar, padecer, acordar y disentir, escapar y esconderse forman parte de aquello a lo que también la vida los expone.» (P. 40)

La segunda parte del libro es responsabilidad de Diana González, psicopedagoga y maestra, a quien se deben los encantadores cuentos de la Tía Clementina que son aquellas narraciones realizadas con los propósitos didácticos explicitados por Zelmanovich. En ellos, una niña, Eugenia Ortiz, escucha los cuentos de la Tía Clementina (una esclava que la tiene a su cuidado) quien le narra lo ocurrido entre 1810 y 1820. En tiempos de Rosas, la joven Eugenia discute con Clementina sobre las políticas del Restaurador. Finalmente, una Eugenia anciana cuenta a sus propios nietos sucesos vinculados con la organización nacional y a los comienzos de la modernización, terminando al promediar los años 70.

Por último, Silvia Gojman y Silvia Finocchio (dos especialistas en didáctica de la Historia de muy destacada labor en los últimos años) analizan el papel de las ef-

mérides en la enseñanza de la Historia desde el siglo XIX, los diversos significados que adquieren a través del tiempo y la diversidad de valores que permiten rescatar, como así también los distintos planos de análisis que pueden trabajarse a partir de ellas. Lo político, lo social y lo económico pueden enfocarse desde las efemérides a partir de esta visión renovadora del aparentemente más vetusto y menos interesante de los recursos para enseñar historia. Las sugerencias de Gojman y Finocchio atienden a hechos, conceptos, actitudes y valores.

En conjunto, esta obra permite su utilización directa por los maestros en el aula pero, más importante aún, hace posible realizar un trabajo análogo con otros temas a partir de la orientación que brinda desde el punto de vista psicológico e histórico.

En conclusión, tanto Egan como Zelmanovich confluyen en el rescate de la fantasía y la afectividad para desarrollar lo cognitivo. La generalidad del primer planteo, que intenta abarcar con la fórmula del cuento el conjunto del curriculum contrasta con el segundo enfoque, menos ambicioso pero más preciso y matizado. Los riesgos de una aplicación esquemática de estas teorías son muchos, como ocurre con todo dogmatismo. Sin embargo, estas herramientas bien usadas pueden contribuir para abrirnos nuevos caminos. Como decía José Luis Romero, «La historia es comprensión, y su enseñanza debe proporcionar elementos para alcanzarla. Con eso se modera el riesgo inevitable del maniqueísmo».

Gonzalo de Amézola  
(UNLP)