

Lo mítico en la formación de los niños

Una propuesta para integrar lo imaginario, la narrativa,
la comunicación, el rito, la memoria
y lo estético en la escuela

Lo mítico en la formación de los niños

Una propuesta para integrar lo imaginario, la narrativa,
la comunicación, el rito, la memoria
y lo estético en la escuela

Ruth Milena Páez Martínez

LO MÍTICO EN LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS

© Ruth Milena Páez Martínez
Primera edición, agosto de 2017

Coordinación Editorial
Fernando Vásquez Rodríguez

Ilustración carátula:
David Shannon

Diagramación
Nancy Patricia Cortés Cortés

ISBN: 978-958-48-1942-0

Impresión:
Editorial Kimpres S.A.S.
PBX: 413 6884
Bogotá, D.C., Agosto de 2017

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra, incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuere el medio, mecánico o electrónico, sin el consentimiento por escrito de la autora hasta el momento de su publicación virtual y gratuita.

*A Gael Yoshuá, sentí que llegarías
y aquí estás vida mía.*

Tabla de contenido

Prefacio	13
Agradecimientos	17
Introducción	19
Capítulo 1. Hacia una fundamentación de lo mítico	57
Lo imaginario	58
La narrativa.....	66
Del pensamiento lógico-científico y el pensamiento narrativo	67
De la narración mítica.....	74
De la legitimidad de la narración mítica	78
De los niños y la narración mítica	80
La comunicación	82
El rito	86
La memoria	94
Lo estético	100
Capítulo 2. Lo imaginario: su <i>topografía</i> y dinamismo permiten una pedagogía	105
Lo angustiante en lo imaginario.....	106
El permanente estado de vigilia	106
El temor a la muerte, al tiempo que se acaba y no retorna ...	108
Las bondades de lo imaginario que disipan la angustia.....	109
Su estructura relacional	109
La vida que anima la historia.....	110
La libertad que ofrece al espíritu.....	113
La acción eufémica y de salvaguarda.....	114

La <i>topografía</i> de lo imaginario	116
Planos de lo imaginario	118
Plano del sujeto creador	118
Plano del sujeto actor	119
Plano del objeto.....	120
Coordenadas y puntos cardinales de lo imaginario	121
Brújula de lo imaginario	125
El dinamismo de lo imaginario	126
En la homología	126
En el esquema cíclico del calendario escolar	126
En el esquema cíclico de la vida.....	127
En los ciclos lunares	128
En la música.....	129
En el cuerpo	132
En el mito	133
La estructura del Régimen Nocturno: base para una pedagogía de lo imaginario	135
Consideraciones para una pedagogía del espacio fantástico..	138
 Capítulo 3. La narración mítica: una experiencia de lo sagrado ...	149
Características de la estructura de la narración mítica.....	149
Produce un “acontecimiento”	150
Evidencia una armonía de contrarios.....	150
Se manifiesta en planos imaginarios.....	152
Favorece la construcción de identidad personal	157
Favorece el acercamiento al conocimiento disciplinar	157
Favorece la calidad de vida	159
La experiencia de lo sagrado por la narración mítica.....	160
Mediación de la narración mítica en la enseñanza	161
Quien narra.....	161
Lo que se narra	164
Los “narratarios”	166
Mediación estructural entre los elementos de la enseñanza	170
 Capítulo 4. La comunicación: encuentro con el otro en la imagen	177
Condiciones para el encuentro con el otro	177
El necesario papel del lenguaje	178
El reconocimiento de las características propias del ser humano.....	182

Lugar de encuentro con el otro	185
El “mundo de la vida”	185
El mundo de la vida cotidiana	186
El universo simbólico en el mundo de la vida	187
Mediaciones educativas para el encuentro con el otro.....	189
Mediación del lenguaje en tiempo futuro	190
Mediación del conocimiento	192
Mediación de los procesos de socialización	193
Mediación de la cultura, de la educación	194
Mediación del símbolo	195
Mediación de las narraciones infantiles.....	197
Mediación de la participación y la repetición en el colectivo	198
Mediación de la logomítica	200
Riesgos cuando se ignora el universo simbólico	202
“Ausencia real” de expresividad humana	203
Concepto sin imagen e imagen aconceptual	204
Supuestos frente al poder de la razón	205
Supuestos frente al mito	205
Supuestos frente al conocimiento	206
Presencia de una “crisis mítica”	206
 Capítulo 5. El rito: su reactivación en la escuela favorece	
la experiencia de lo sagrado	209
Experiencia del espacio sagrado, de participación	209
Presencia de un umbral	210
Orientación hacia un “centro” o un “punto fijo”	211
Instalación en un territorio.....	212
Interacción con el <i>otro</i>	214
Experiencia del tiempo sagrado, de repetición	217
Unidad de tiempo sagrado	217
Reactualización del tiempo sagrado	219
Detención del tiempo profano	221
Modelo ejemplar del mito en un espacio y tiempo sagrados	222
Experiencia de los ritos	226
Ritos periódicos	226
Ritos no periódicos	227
Ritos de iniciación	228
Ritos de compensación	229
Componentes del rito que favorecen su experiencia	230

Capítulo 6. Dinamismo de la memoria y de lo estético.....	239
Condición dinámica de la memoria	239
Movimiento de rememoración: formación en el recuerdo....	240
Construcción de identidad	241
Convivencia humana	243
Movimiento de anticipación: formación en la esperanza.....	244
Movimiento del olvido: formación en el perdón.....	245
Práctica oral de contar	247
Necesidad de un Centro	249
Memoria sonora en el cuerpo.....	249
Memoria de un ritmo	251
Repetición constante por la evanescencia de la palabra.	251
Condición dinámica de lo estético	253
Movimiento inmersivo: formación de la interioridad.....	254
Recepción del sujeto actor que es narrador oral.....	256
Recepción del sujeto actor “narratario”	258
Activación del objeto de la recepción:	
narrador y “narratario”	264
Dinamismo entre los sujetos actores y el objeto	269
Movimiento expresivo: formación de la exterioridad	271
Expresión narrativa en el juego	271
Condición dinámica de la formación	274
 Capítulo 7. Hacia una pedagogía de lo mítico	 279
Pedagogía de lo mítico: gramática de lo imaginario	
y de la memoria	281
Pedagogía de lo mítico: praxis del relato mítico y del rito.....	285
Pedagogía de lo mítico: el logro del encuentro	289
Una metodología para el estudio de lo mítico	294
 Índice de cuadros.....	 305
 Índice de esquemas	 307
 Referencias bibliográficas	 309
 Apéndice	 319

Prefacio

Sin deseo de serlo, a los 17 años me inicié como maestra de niños de 4 años. Mis opciones de estudio profesional se hallaban por las ciencias naturales pero quizás, más con la idea de salir del grupo de familiares ya insertos en el campo laboral de la escuela. Cuando ingresé a trabajar en un colegio de preescolar de la provincia de Ubaté¹, los pequeños de “kinder” me encaminaron hacia un reconocimiento: yo era valiosa para ellos (luego me daría cuenta que ellos mucho más para mí), su necesidad de mi presencia, interacción y “transacción” permanente me había llevado a crear un *vínculo* con ellos. Fue así como a cambio de huir, me ayudaron a tomar la decisión más importante de mi carrera profesional: sería maestra de niños.

Por más de 15 años ejercí en la educación básica primaria, convirtiéndose este escenario en un tiempo próspero para la creación de proyectos de aula, salidas de campo y lectura de textos narrativos. Dentro de ellos, empecé a desarrollar una tentativa propuesta de lectura estructural para abordar el relato mítico. En este ejercicio observé que los mitos atrapaban de modo particular la atención de los niños, en especial porque les generaba preguntas sobre la existencia del ser humano y cuanto le rodea; sobre su parecido o no con las historias de la Biblia; sobre las diferentes miradas y comprensiones del mundo según la cultura; acerca del porqué nos parecemos a culturas tan lejanas a la propia, y sus preguntas por cuál de todas las historias es la “verdad”. Dicha propuesta, dentro de los límites que pone el estructuralismo, fue desbordada por los interrogantes, emociones y

¹ Ubicada en el departamento de Cundinamarca, Colombia.

diálogos generados en los niños a partir de las narraciones míticas. Y generó en mí una preocupación particular por este tipo de “encantamiento”.

A la par que trabajaba en ello, inquietudes por la suerte de estos niños una vez salieran del colegio no se hicieron esperar: modificar sus condiciones de pobreza material o suplir la carencia o abandono de los padres por ejemplo, eran cosas que físicamente no podría hacer. Con el tiempo fui comprendiendo que mi real misión consistía en ofrecerles algo “para toda la vida”, inquietud que de nuevo me volcó sobre el poder de la narrativa. La riqueza de los relatos iría más allá del ámbito escolar, iría con ellos a donde fuesen y contribuirá de algún modo, en su felicidad. Esa fue la *constante flexible* de mi labor con los niños.

En el fondo de esa acción docente se gesta este libro. Se presenta a los lectores como una construcción conceptual, un texto de corte teórico-reflexivo donde se considera *lo mítico* como un territorio trascendente en la vida humana, donde los relatos están contenidos y donde este universo se constituye en condición y prioridad para la formación de los niños².

En esta dirección, una pregunta recorre estas páginas: *de qué manera lo mítico contribuye en la formación de los niños*. Aproximarme a la respuesta implicó acercarme a temáticas distintas de las estrictamente pedagógicas de la mano de la psicología, filosofía y antropología, en especial desde una perspectiva más “instaurativa” que “reduccionista”³. Es decir, me ubiqué en relación con ellas en la medida que toman distancia de una mirada positivista que reduce la imaginación y el símbolo a estructuras, modelos y objetos de análisis, y en la medida que se acercan a entender el universo simbólico como un orden distinto de cosas, poderoso y determinante en la construcción del sujeto, y gracias al que se da sentido al mundo.

En esta indagación, no exhaustiva cuanto sí selectiva, descubrí convergencia de problematizaciones donde se aspira a dirimir la fuerte oposición que (desde hace varios siglos) se ha dado entre el mundo de lo mítico y el de la lógica. Este encuentro, una vez más me llevó a volcar la mirada sobre la escuela que, como institución social, no ha escapado a tal tensión

² Este tejido conceptual tiene como base la tesis doctoral *Lo mítico en la formación de niños en educación básica primaria* de la autora, que fue desarrollada entre los años 2007 y 2010, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

³ Se toman los conceptos empleados por Gilbert Durand en su obra *La imaginación simbólica*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2000.

y ha centrado su organización y dinámica en un eje agitado de progreso, de ascenso afanoso, de aspiraciones jerarquizadas; y a cambio, ha tendido a subvalorar o pasar desapercibido el universo mítico que se construye para dar sentido y para conocer todo lo que es posible conocer. Aquí hallé un lugar de estudio y reflexión que, como maestra, me ha llevado a pensar la manera como se pueden armonizar el *mythos* y el *logos* en el escenario pedagógico de la educación primaria, sobre la base de su comprensión.

A lo largo de los siete capítulos de este libro he puesto en juego mi experiencia como maestra, así como un deseo personal por comprender pedagógicamente la manera como se significa el mundo a partir de una dimensión común, del imaginario, la simbólica. Se espera entonces que este texto, presentado como un modesto registro y repertorio clasificado de los alcances y sentidos de lo mítico en la formación de los niños, pueda ser empleado como lugar de reflexión pero también como fuente de imaginación en la labor pedagógica con los pequeños. Podrá ser de utilidad a los docentes en formación, a los maestros de la educación básica, a psicólogos, trabajadores sociales, e incluso, a los adultos que trabajan y/o acompañan a los niños en escenarios no escolarizados. Es probable que también pueda resultar de interés a investigadores que deseen conocer una forma de tejer vínculos entre la pedagogía, la antropología, la psicología y la filosofía educativas (en una perspectiva simbólica y humanista especialmente) con el fin de ahondar en la comprensión del ser humano: esa condición polifacética, ambigua, contradictoria, contingente, finita y frágil, y sobre todo, en su infinita capacidad para transformar de modo permanente dicha condición gracias al rasgo simbolizador que le provee el lenguaje.

Agradecimientos

No puedo dejar pasar mis sinceros agradecimientos a tantas personas que en el ámbito académico contribuyeron al tejido de estas líneas, fueron muchas voces que resonaron en el ir y venir de las ideas y de la memoria. Pero en especial deseo agradecer a quienes hacen parte de lo *otro*, de la emoción y los relatos, el mundo del mito, el mundo de la vida. Así pues, mis estudiantes de primaria de los colegios del Distrito Capital de Bogotá, San Isidro Nororiental y Campestre Monteverde entre los años 2002 y 2005; el tutor de tesis doctoral Jaime Alejandro Rodríguez quien orientó e interactuó con los productos que soportan esta publicación, evidenciando con sincero júbilo sus posibilidades; mi maestro y amigo de muchos años Fernando Vásquez Rodríguez quien despertó alguna vez el interés por este campo y siempre consideró valiosa la publicación; mi amiga querida Alejandra Zúñiga, presente de diversas maneras en mi historia. También a mi madre, siempre fraterna y acogedora en el poderoso *Régimen Nocturno* de mi andar. Y a mi esposo Fernando Antonio que me apoyó decidida y amorosamente durante los años pasados dedicados a este material.

Introducción

¿De qué manera lo mítico puede contribuir a la formación de los niños en el ámbito escolar? Responder la pregunta implicó determinar la manera como lo mítico puede relacionarse con lo formativo en el ámbito escolar, y en especial, mirar cómo puede aportar en este campo. Pero antes conviene conocer algunos motivos que justifican el presente libro. Luego se hará un acercamiento al estado actual de su temática y a los conceptos base desde donde se hablará.

Motivos iniciales

Por una parte, material teórico específico que muestre los alcances de lo mítico en la formación de los niños es escaso. En particular, aún no se ha elaborado un campo analógico y conceptual que, en la misma dirección de evidenciar la relación entre *mythos* y *logos*, contenga un inventario y repertorio que caracterice las posibilidades de lo mítico en dicha formación, y que pueda, tentativamente, ser de utilidad a los maestros de educación básica primaria y a todas aquellas personas interesadas en los pequeños.

Los siete capítulos del libro podrán contribuir a replantear, cualificar y/o contrastar la formación de docentes en educación básica especialmente (tanto estudios formales a nivel de pregrado y postgrado, como estudios en la formación para el trabajo), así como aportar a investigaciones interdisciplinarias relacionadas con la niñez (no sólo pedagógicas). Sobre todo porque se trata de equilibrar los asuntos que actualmente se trabajan en la básica primaria, de modo que se atienda con igual nivel de importancia la formación del pensamiento racional como la del pensamiento relacional,

sobre la base de que *lo imaginario* es la fuente de todo el conocimiento posible del que es capaz el ser humano.

De acá se deriva un segundo motivo. Dentro de las prácticas de los maestros en el ámbito escolar se carece de un reconocimiento del sentido y valor de lo mítico como elemento presente y necesario en los procesos de formación⁴. El afán y acciones escolares suelen centrarse en trabajar con mayor intensidad sobre procesos de “pensamiento racional”, en contraste con el poco reconocimiento de acciones pedagógicas que aporten al desarrollo del pensamiento relacional de los niños.

Por otra parte, en relación con el fortalecimiento de la capacidad científica en nuestra región, se espera que este libro pueda contribuir teóricamente a las reflexiones que se están construyendo sobre el lenguaje como sistema organizador del sentido que las comunidades dan al mundo que habitan, y sobre el ámbito mítico (imaginario) que el mismo sentido ha permitido revelar, en contraste con una concepción del lenguaje concebida sólo desde la lógica. Sin duda quedan aportes que pueden fortalecer el “polifacetismo” de la palabra en el ámbito escolar, con miras a complementar los opuestos *mythos* y *logos*, en últimas, las relaciones humanas.

Por último, con este producto se deja abierta la mirada a las posibles construcciones y/o renovaciones pedagógicas y didácticas tanto de maestros como de adultos interesados en la formación de los niños. No se proponen expresamente unas didácticas, dado que este no ha sido el fin del libro, pero sí se deja un campo teórico que permita a los interesados comprender el valor de la dimensión simbólica en el desarrollo de las demás dimensiones humanas, y con ello, contar con nuevos insumos en la creación de propuestas concretas para la escuela.

Acercamiento al estado de la cuestión

Pensar un “estado de cosas” acerca de los asuntos que competen a este libro desborda el terreno pretendido. Por eso la selección de material bibliográ-

⁴ Esta afirmación no significa que lo mítico no esté presente en la escuela. De hecho, la cotidianidad escolar se construye con la propia palabra y la de *los otros*, con las imágenes, los símbolos, los ritos que son propios de este ámbito. Lo que pretende señalarse es que esa presencia, o suele colocarse por fuera de los asuntos que, deliberadamente deberían hacer parte de la estructura curricular, o si se incorpora se hace tímidamente dentro de este esquema escolar.

fico que se realiza se enuncia como un “acercamiento” o como un esbozo pues no se quiere acaparar todo cuanto de mito y *logos* se ha empezado a reflexionar y escribir desde el siglo XIX especialmente sino, de modo general, algunas perspectivas que, desde cinco lugares disciplinares (filosófico, antropológico, psicológico, literario y pedagógico) se han venido desarrollando a lo largo de los dos últimos siglos y que, para efectos de esta conceptualización, resultan pertinentes. Es de anotarse que los intentos hasta hoy realizados para definir exhaustivamente el alcance de lo mítico no son suficientes⁵, y que la múltiple cadena de lecturas que cada autor seleccionado remite, permitirá a su vez, a quienes estén interesados en el tópico presentado, indagar y ahondar mucho más por su propia cuenta.

DEL CONCEPTO MYTHOS

A la palabra “mito” se le han dado distintos usos e interpretaciones, tres de los cuales han sido recogidos por Nicola Abbagnano⁶ y que, por su valor *histórico*, se presentan en esta parte del libro de cara a precisar más adelante, cómo se comprende dicho concepto. La primera alusión al mito se refiere a una “forma atenuada de intelectualidad” es decir, como un producto inferior o deformado de la actividad intelectual. Esta mirada predominó en la antigüedad clásica. Para Platón, el mito se opone a la razón o al relato verdadero, y al mismo tiempo le reconoce verosimilitud cuando no hay otra cosa que explique de modo verdadero algo; el dominio del mito está por fuera del estrecho espacio del pensamiento racional, en el que sólo es lícito aventurarse con suposiciones verosímiles. Para Aristóteles, la mirada sobre el mito es la misma: una verdad imperfecta o disminuida. A esta concepción se le agrega una validez moral o religiosa como se observa en Platón (en donde se supone que el mito no es demostrable ni concebible claramente, pero se reconoce en éste una enseñanza moral respecto a la conducta humana con otros hombres y la divinidad. En este mismo grupo, puede ubicarse también la corriente científica surgida del cartesianismo que asegura el triunfo del signo sobre el símbolo, el universo material reducido a un algoritmo matemático,

⁵ Así lo reconoce Lluís Duch, en *Mito, interpretación y cultura*, Barcelona, Herder, 1998. Pp. 241-242.

⁶ En el *Diccionario de filosofía*, Nicola Abbagnano, México, Fondo de Cultura Económica, 2004. Pp. 723-725. En este párrafo, la mención a los autores y las fuentes es referida como lo presenta Abbagnano: Gorg., 523 a; tim., 29 d.; hist. An., VIII, 12, 597 a 7; Gorg., 527 a-b.

el pensamiento y el método como único símbolo del ser, el cartesianismo como rechazo a la imaginación y la sensación pues estas “inducen al error”⁷.

La segunda alusión a mito tiene que ver con una forma autónoma de pensamiento y de vida. Con esta visión, el mito no está subordinado a la conciencia racional ni tiene una función secundaria, ni tampoco se trata de una verdad “degenerada”; el mito se ubica en un plano diferente, como una verdad auténtica sólo que distinta a la intelectual, por su forma poética o fantástica. En esta perspectiva, la afirmación de Ernst Cassirer resulta precisa: “el mito surge espiritualmente por encima del mundo de las cosas, pero en las figuras y las imágenes con las cuales sustituye este mundo, no ve más que otra forma de materialidad y de nexo con las cosas”⁸. Lo mismo la de Duch, en donde el mito está “constantemente presente en la experiencia humana en forma de *ausencia*”⁹, como un medio simbólico que aporta a la experiencia humana en la comprensión de ese ¿de dónde vengo? ¿por qué la vida, por qué la muerte? ¿hacia dónde voy? En esta línea, se trata de una mirada en donde “la significación del mito más que definirse, se intuye, pertenece más al ámbito de lo *implícito* que al de lo *explícito*, sugiere más que afirma, impregna subrepticamente mucho más de lo que se puede deducir por medio de los mecanismos lógicos habituales”¹⁰.

En la tercera referencia al mito presentada por Abbagnano, se alude a una teoría sociológica en donde Frazer y Malinowski lo entienden como la justificación retrospectiva de los elementos fundamentales de la cultura de un grupo, con una función específica sobre la tradición y la continuidad de la cultura, y en donde el mito es indispensable a toda cultura. Lévi- Strauss, en su trabajo sobre análisis estructural del mito¹¹, ha mostrado que éste no es un relato sino la representación generalizada de hechos que se repiten uniformemente a lo largo de la vida del ser humano, sobre hechos como la vida y la muerte, la lucha contra las fuerzas de la naturaleza, la relación entre sexos; para este autor, entre el mito y la realidad que lo inspira o genera

⁷ Gilbert Durand dedica un capítulo al análisis de la reducción del símbolo en contraste con las hermenéuticas instaurativas más coherentes con las funciones y lógica del mismo. Véase *La imaginación simbólica*, Buenos Aires, Amorrortu, 2000.

⁸ En *Filosofía de las formas simbólicas II. El pensamiento mítico*, México, Fondo de Cultura Económica, 1972, p. 24.

⁹ Duch, Lluís. *Mito, interpretación y cultura*, Barcelona, Herder, 1998, p. 85.

¹⁰ Ibid., p. 46.

¹¹ En el libro *Antropología estructural*, Buenos Aires, Eudeba, 1977, capítulo 11 referido por Abbagnano.

hay una relación dialéctica y funcional. Aquí interesa la función que cumple el mito en las sociedades humanas.

De modo más extenso y detallado, yendo más atrás del señalamiento que hace Abbagnano, Luís Duch¹² hace un recorrido por la definición de mito –también histórico– en donde afirma que la cultura occidental ha realizado innumerables esfuerzos para organizar la convivencia humana de acuerdo con dos conceptos que se creían “autoexcluyentes”, sin ninguna concesión de encuentro: *mythos* y *logos*. A partir de esto, desde los presocráticos hasta nuestros días, presenta las diferencias y semejanzas en la interpretación que de mito se ha realizado en occidente, de acuerdo con los modelos empleados para ella, asunto que resulta pertinente puesto que se agrupan tendencias y concepciones afines. Esto servirá, a manera de contexto, al posterior desarrollo de ambos conceptos.

Duch plantea que fueron los presocráticos (Anaximandro, Jenófanes, Heráclito, Parménides, Anaxágoras, de finales del siglo VII hasta mediados del siglo V a. C) quienes primero se plantearon “la cuestión de la verdad o la mentira del mito”¹³; pueden considerarse “los instauradores de la tradición intelectual de Occidente”¹⁴ ya que su crítica a los mitos procedía de una reflexión sobre aspectos fundamentales en la existencia humana y no de un “divertimento”. Desde entonces, hasta el siglo XIX, no se había iniciado con intensidad el estudio de la *mitología*, asunto que puede reconocerse en la rica y abundante bibliografía de Duch.

Los aportes de Lluís Duch resultan pertinentes por el recorrido histórico que hace para situar y recoger algunos modelos de interpretación del mito en la cultura occidental (con autores y escuelas) a partir de los contextos histórico-culturales del tiempo en que estos han aparecido. El autor parte de reconocer que toda formulación de clasificaciones interpretativas y de normatividad conlleva cierta reducción arbitraria, y nunca totalmente justificada, pero que se intenta en aras de aportar a la comprensión de la complejidad de la temática. Es así como presenta (en grandes grupos) cuatro modelos de interpretación del mito.

El primero recoge algunos modelos interpretativos clásicos, con raíces en la antigüedad grecolatina, como el racionalista donde se aporta a la

¹² Duch, Lluís. Op. Cit. “El mito y su definición” y “Breve panorámica histórica”, 1998. Pp. 44-140.

¹³ Ibid. P. 44.

¹⁴ Ibid. P. 45.

explicación alegórica del mito (con Filón de Alejandría y Henry Corbin entre otros), y a la interpretación evemerista de las narraciones del mito (con Evémero). El segundo grupo de modelos se asocia de una u otra manera con la psico-sociología. De una parte, el funcionalismo, que aporta a la investigación antropológica, se ve representado por Bronislaw Malonowski; de otra, en la interpretación psicológica del mito que aporta al descubrimiento de la subjetividad, se recogen los modelos de Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud, Carl Jung y Eugen Drewermann; y aquí mismo tienen lugar el modelo de interpretación estructuralista del mito con la mirada de Lévi-Strauss. En el tercer grupo de modelos se encuentran los referidos a la explicación del mito como poesía con Philipp Moritz, Gottfried Herder, Friedrich Schlegel; y los referidos a la explicación trascendental de mito (con base en modelos clásicos) con autores como George W. Hegel, Georg Creuzer, Friedrich von Schelling. Y el cuarto grupo, que corresponde a modelos modernos de explicación trascendental del mito, con raíces ideológicas en los pensadores ya enunciados, contempla las perspectivas de Ernst Cassirer, Mircea Eliade, Hans Blumenberg y Karl Hübner.

DE LAS CINCO PERSPECTIVAS DISCIPLINARES

Cada una de estas miradas presenta unos asuntos relacionados con la temática del libro y su elección responde a esa necesidad de rastrear, no sólo desde la pedagogía, convergencias que arrojen elementos para pensar la formación de los niños.

Desde la *filosofía* se han realizado innumerables aportes al concepto de **sujeto** y otros menos, al concepto de **formación**. La selección bibliográfica en este espacio se ha hecho con base en la relación sujeto-formación que de una u otra forma algunos escritores han realizado. Martin Heidegger (*Ser y tiempo*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria, 1997) al plantear la relación del hombre con el tiempo, con la acción; Edgar Morin con quien el sujeto se ubica en relación con un todo complejo (*Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 2001); la mirada de G. Hegel quien enfatiza en el concepto mismo de formación (“Prólogo”, en *Fenomenología del espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica, 1985); y la perspectiva de Hannah Arendt sobre la educación como relato de formación en donde gracias al narrador, el otro puede alcanzar el sentido de su acción (Bárcena, Fernando y Mélich, Joan-Carles, *La educación*

como acontecimiento ético, Barcelona, Paidós, 2000). Por la misma línea de Arendt, *Entre las lenguas* de Jorge Larrosa (Barcelona, Laertes, 2003) presenta el concepto de **experiencia** vinculado con la formación, a propósito de la lectura, la lengua y el cuerpo. Más próximo a la mirada de Husserl y de Dewey, Guillermo Hoyos (“Comunicación, educación y ciudadanía”, en *Borradores para una filosofía de la educación*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2007) retoma el concepto **experiencia** a partir del cual sería posible una filosofía de la educación.

También desde la **filosofía** se hallan insumos a la comprensión del **mythos** y el **logos**, cuando Ernst Cassirer (*El mito del Estado*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004) aborda los conceptos de pensamiento mítico y pensamiento racional, ambos atravesados por el lenguaje; con Martin Heidegger (*El final de la filosofía y la tarea del pensar*, Madrid, Narcea, 1978) cuando precisa la palabra poética en relación con la palabra racional, el pensamiento poético con el pensamiento lógico para afirmar que gracias al primero, es posible el segundo. Y con Hans Gadamer (*Mito y razón*, Barcelona, Paidós, 1997) cuando afirma que la relación entre mito y ciencia es connatural a la palabra ‘mito’ y que se precisa darle el valor no por oposición a la ciencia sino como potenciadora de aquella.

Desde la **antropología**, los aportes a la distinción y complementariedad de los conceptos **mythos** y **logos** vienen de Mircea Eliade (*Mito y realidad*, Barcelona, Labor, 1992), de Claude Lévi-Strauss (*Mito y significado*, Madrid, Alianza, 1990) y de Gilbert Durand (*La imaginación simbólica*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2000 y *Las estructuras antropológicas del imaginario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004). Cada uno, respectivamente, contribuye a la distinción entre mito y realidad, pensamiento ‘primitivo’ y mente ‘civilizada’, hermenéuticas reductivas y hermenéuticas instaurativas, redimensionando la necesidad de darle al mito el estatuto que le corresponde como elemento estructural de la existencia humana. Así mismo, y de cara a evidenciar los alcances del mito, se hallan Francois Laplantine (*Las voces de la imaginación colectiva*, Barcelona, Granica Editor, 1977) por el concepto de imaginación colectiva; Joseph Campbell (*El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997), por el concepto de heroísmo; Lluís Duch (*Mito, interpretación y cultura*, Barcelona, Herder, 1998 y *Antropología de la vida cotidiana*, Madrid, Trotta, 2002) por el desarrollo que ha hecho en cuanto a la logomítica, el lugar del lenguaje en el mito, y el reconocimiento

a los procesos de simbolización humanos; y de nuevo Mircea Eliade (*El mito del eterno retorno*, Madrid, Alianza, 1997 y *Lo sagrado y lo profano*, Barcelona, Paidós, 1998) por la pertinencia de los conceptos tiempo y memoria, símbolos y ritos.

Desde la **psicología**, Jean Piaget (*La formación del símbolo en el niño*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1994) y Jerome Bruner (*Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 2004), también contribuyen en la comprensión del **mythos** y **logos**. El primero desde las precisiones entre pensamiento racional intuitivo y el segundo con la diferenciación entre el pensamiento lógico-científico y el narrativo, ambos presentes y necesarios en el normal desarrollo cognitivo de los niños. Bruner enfatiza la complementariedad de ambas modalidades de pensamiento donde la primera busca la abstracción y pretende lo universal, es o no convincente el argumento teórico; y la segunda busca la explicación en lo particular, en los relatos con sus desenlaces tristes o cómicos o absurdos. También aparecen contribuciones para tener en cuenta en **los alcances del mito** con Jean Chateau (*Las fuentes de los imaginario*, México, Fondo de Cultura Económica, 1976) por la relación desarrollada de los conceptos imagen, imaginación, imaginario.

En la **literatura**, un sinnúmero de fuentes podrían ser presentadas pero se han elegido cuatro que aportan directamente a la claridad de los conceptos sobre **lo analógico** por el **lenguaje** y la imagen. Herbert Read (*Imagen e idea*, México, Fondo de Cultura Económica, 1980) con la distinción entre idea e imagen, lo ideal y lo real; Octavio Paz (*El arco y la lira*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1998) por la relación establecida entre imagen, lenguaje y poesía; Paul Ricoeur (*Tiempo y narración I*, México, Siglo XXI Editores, 2004) por su interpretación al concepto de mimesis, de *hacer como si* en el acto narrativo; y George Steiner (*Lenguaje y silencio*, Barcelona, Gedisa, 1990 y *Los logócratas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007) por la relación que establece entre mito y lenguaje.

Desde la perspectiva **pedagógica** se hallan tres grupos de fuentes. Uno referido a posibilidades concretas de trabajo pedagógico vinculadas de una u otra manera con conceptos que vienen de la psicología y la literatura. Con Lev Vygotski (*Imaginación y creación en la edad infantil*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1987) donde resultan de interés los conceptos **imaginación**, realidad y creación literaria en la edad infantil.

Con el estadounidense Kieran Egan (*La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia / Ediciones Morata, 1991), quien propone una “pedagogía imaginativa” (1983) como alternativa que revalorice la importancia de la imaginación y la fantasía en tanto instrumentos para el aprendizaje, en contraste con el racionalismo excesivo en la educación de los niños más pequeños. En su teoría se reflexiona la necesidad de cambiar el currículo, las prácticas de enseñanza y la institución de la escuela con base en la presencia de la **narrativa** en la educación básica primaria, como eje central de todo el trabajo escolar. Y de otro lado, la brasileña Angélica Sátiro (*Jugar a pensar con mitos*, Barcelona, Octaedro, 2006) quien dentro del Proyecto Noria intenta utilizar el relato mítico como recurso pedagógico para que los niños piensen creativamente y actúen con ética a través de unas actividades que pretenden el desarrollo de habilidades de pensamiento, valores y actitudes éticas en niños entre 3 y 11 años de edad. El material impreso contiene una guía para educadores y una serie de historias para los niños de acuerdo con su edad.

El otro grupo de fuentes, recoge los aportes nacionales que se han hecho, a nivel de investigaciones y reflexiones pedagógicas, en torno de las didácticas de la literatura en la escuela. Aquí se encuentran dos investigaciones en Colombia, *Didácticas de la literatura en la escuela*, (Fernando Vásquez, Rosa María Cifuentes y otros, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Educación, 1999) y *Didácticas de la literatura en la escuela* (Yolanda Aguirre, Álvaro Díaz y otros, Universidad de Caldas, Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Educación, 2000). Los resultados de ambas evidencian la necesidad de abordar conscientemente, en el ámbito escolar, unos modos específicos de trabajar la literatura puesto que se le suele usar como medio para y no como un fin en sí mismo. De igual modo, se encuentra el estado de la discusión en Colombia sobre la *Didáctica de la literatura* (Alfonso Cárdenas, Fernando Vásquez y otros, Bogotá, Universidad del Valle e Icfes, 2005) donde se advierte el desequilibrio, dentro de los contenidos curriculares de programas de pregrado asociados con la literatura, la lengua materna y las lenguas extranjeras, entre el número de asignaturas teóricas y el número de asignaturas sobre la pedagogía y la didáctica, siendo de mayor cantidad las primeras. Estas fuentes revelan tanto la necesidad de tratar el lenguaje literario en el ámbito escolar (en tanto imagen y mythos), de acuerdo con sus propias “leyes”, como la

necesidad de dejar unas bases conceptuales que puedan contribuir a futuras reflexiones en la escuela.

Y el tercer grupo se refiere a los libros de texto que circulan en la educación básica primaria y que son empleados en la asignatura de lengua castellana para hablar del “mito”¹⁵. En estos materiales, la alusión a mito se centra en dar una definición muy reducida del término, centrada básicamente en el relato mítico, en presentar uno o dos ejemplos de estos relatos, adaptados de otras versiones, y finalmente en plantear una serie de preguntas a los niños, a manera de cuestionario, para que den cuenta de la comprensión lectora de los relatos presentados. Estos materiales servirán para contrastar el desfase entre el campo relacional que ofrece lo mítico, desde lo conceptual, y la inclinación de los docentes (guiados por los libros de texto) a reducir el “mito” a un tema más en el aula de clases.

DE LOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES

En la base teórica de este libro se reconoce que existen unas “estructuras antropológicas del imaginario”, que el imaginario es el nicho o el hontanar de todo el conocimiento humano posible (se asumen las posturas de Gilbert Durand y de Ernst Cassirer¹⁶); y que lo mítico no se opone tajantemente a lo lógico sino que ambos, como modos distintos de ordenar el mundo y de conocerle, requieren coexistir de modo armónico. Sobre este fundamento general, en primera instancia se contemplan los conceptos de mito-logomítica, lenguaje-símbolo y sujeto-formación-experiencia, en la medida que se va evidenciando la relación del *mythos* y el *logos* en el campo educativo-escolar y, a partir de esto, la necesidad de la reinstauración y reconocimiento de la presencia del mito allí mismo. Plantear, con y en esa misma relación, la necesidad de reconocer lo mítico en el ámbito escolar significa que, por ser constitutivo del ser humano, no puede evadirse ni reducirse a una temática disciplinar sino que requiere ser pensado como dimensión vital para el niño y el maestro (o el adulto interesado en su formación).

¹⁵ Dentro de las variadas editoriales se han revisado Santillana y Norma con sus publicaciones de los años 2005 y 2006, para el caso de básica primaria y del área de lengua castellana.

¹⁶ Durand en *Las estructuras antropológicas del imaginario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004, y Cassirer en *Filosofía de las formas simbólicas*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

En segunda instancia, se asumen seis alcances de lo mítico relacionados con *lo imaginario, la narrativa, la comunicación, el rito, la memoria y lo estético*, cada uno de los cuales se constituye en una puerta a la comprensión de lo mítico y su relación con la formación de los niños. La identificación de tales alcances atiende a la indagación realizada a manera de “estado de la cuestión” (que no pretende abarcar lo inabarcable) y a los propios referentes teóricos desde donde se soporta la manera como lo mítico aporta en la formación de los niños. Tales alcances constituyen los capítulos 2 a 6 del presente libro.

Mito - logomítica

Teniendo la referencia de las tres perspectivas históricas de mito presentadas por Abbagnano¹⁷, y el panorama histórico del mito que presenta Lluís Duch desde la interpretación occidental, en este libro se entiende que la experiencia humana no se halla anclada en ningún extremo (ni absolutamente racional ni completamente relacional), sino que ésta tiene lugar como un proceso sincrónico y continuo, que va y viene de adentro hacia fuera y de fuera hacia adentro, como lo muestra Ortiz-Osés¹⁸. Así mismo, se comprende que en el ser humano se da un proceso de lo mágico-mítico a lo racional-científico, en el sentido del menor al mayor raciocinio (la explicación), pero también del mayor al menor relaciocinio (la implicación): “lo que se gana en *objetividad* (científica) se pierde en *subjetividad* (mágico-mítica), y viceversa”¹⁹, sin que la una excluya la otra. Luego se evitará la oposición absoluta entre magia-ciencia, mito-logos, sin que por ello se desconozcan las bondades particulares de cada uno, puesto que ambos elementos son parte inseparable de la experiencia humana.

Se prefiere entonces comprender el mito no como oposición al logos sino como fuente de aquel, situación que genera una estrecha y permanente relación entre ambos. De este modo, se entiende que “todas las creaciones literarias, filosóficas, jurídicas y lógicas que irán surgiendo en el transcurso de los tiempos se hallarán predeterminadas, negativa o positivamente, por una ‘profundidad mítica’, la cual no constituye un punto de partida que se

¹⁷ *Diccionario de filosofía*, op. cit.

¹⁸ En *Diccionario de hermenéutica*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2004, p. 381.

¹⁹ *Ibid.*

haya superado (o que se deba superar), sino una atmósfera real, pero imprecisa, que con frecuencia adopta una forma inconsciente, ancestral, no directamente tematizada ni tematizable en todo el pensamiento y en todo el resto de actividades del ser humano”²⁰.

Se toma el mito como “relato de fondo o cosmovisión que sirve de horizonte constitutivo de sentido a la religión como institución ritual y moral de un ethos o axiología compartida”²¹; el mito, más allá de un estadio prelógico de la cultura, como poseedor de una “verdad” no expresada en formas conceptuales, sino como fruto de la mitopoiesis, “de la capacidad intensamente humana que confiere sentido, buscando consenso, a todas las actividades interactivas que dan rostro y vitalidad a una cultura”²²; el mito, capaz de “expresar un más allá del saber y de la ciencia en la vida del lenguaje y de las lenguas”²³; el mito, no como un producto de la historia, sino lo que vivifica con su corriente la imaginación histórica y lo que estructura las propias concepciones de la historia²⁴; el mito, proveedor de un orden de donde se excluye la muerte pues cuando aparece el ‘desorden’ de la muerte, “el mito no es más que la expresión del método seguido (...) por los hombres para restablecer el orden en la medida de lo posible y limitar los efectos de la muerte. Por lo tanto, contiene en sí un principio de defensa y conservación que comunica al rito”²⁵.

Pero el mito también como relato que evidencia el dinamismo de unas estructuras de lo imaginario²⁶, siendo “...este relato –recorrido por los estilos de la historia y las estructuras dramáticas de las historia– lo que llamamos *mito*”²⁷. El mito como nicho dinámico de “enjambres de imágenes cargadas de una significación afectiva mucho más que intelectual” que por eso no se puede reducir ni en una metáfora, ni en armonía musical, pues “el mito jamás es una notación que se traduce o se descifra; es presencia semántica y,

²⁰ Lluís Duch, *Mito, interpretación y cultura*, op. cit., p. 46.

²¹ Andrés Ortiz-Osés, *Diccionario de hermenéutica*, op. cit., p. 381.

²² Sante Babolin, *Producción de sentido*, Bogotá, San Pablo y Universidad Pedagógica Nacional, 2005, p. 158.

²³ Hans-George Gadamer, *Mito y razón*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 23.

²⁴ Gilbert Durand, *Las estructuras antropológicas del imaginario*, op.cit., p. 397.

²⁵ Cita de Griaule tomada por Durand, *ibid.*, p. 412.

²⁶ Para Durand (2004) serán las estructuras místicas pero especialmente las sintéticas, del Régimen Nocturno de lo imaginario, las que lleven al simbolismo a organizarse en un relato dramático o histórico, es decir en un dinamismo.

²⁷ Gilbert Durand, *Las estructuras antropológicas del imaginario*, op.cit., p. 364.

formado de símbolos, contiene comprensivamente su propio sentido”²⁸. El mito tiene tal “espesor semántico” que desborda los límites del significante, así como de todo esfuerzo de traducción pues este le empobrece.

En este sentido, no se está de acuerdo con la postura de Lévi-Strauss (1977) cuando pide que se asimile el mito a un lenguaje y sus componentes simbólicos a los fonemas. La razón, el universo del mito “no sólo está hecho de relaciones diacrónicas o sincrónicas sino de significaciones comprensivas, universo cargado de un semantismo inmediato y que sólo es torcido por la mediatización del discurso (...) [Es decir], lo que importa en el mito no es exclusivamente el hilo del relato, sino también el sentido simbólico de los términos. Porque si el mito, al ser discurso, reintegra cierta ‘linealidad del significante’ (lo que es relativo dice el autor), este significante subsiste en cuanto símbolo, no en cuanto signo lingüístico ‘arbitrario’”²⁹ (el término arbitrario es de Strauss). Tampoco cuando afirma que el “nivel más elevado” en el aparato lingüístico es el de la frase o mitemas (cuando se refiere a mito), ya que lo más “elevado” es el nivel simbólico (o mejor arquetípico) “fundado en el isomorfismo de los símbolos en el seno de constelaciones estructurales”, ni tampoco cuando considera la “estructura” como una simple forma³⁰.

Pero sí se está de acuerdo con Lévi-Strauss en que, como también lo comparte Durand³¹, defina el mito como “ese modo del discurso donde el valor de la fórmula *traduttore, traditore* tiende prácticamente a cero (...) un arquetipo no se traduce, y por lo tanto, no puede ser traicionado por ningún lenguaje”. Si bien, el mito es lenguaje por el aspecto diacrónico del relato, éste se “despega” del fundamento lingüístico que fue su punto de partida. Y también con que se acerque a decir que “las verdaderas unidades constitutivas del mito no son las relaciones aisladas sino paquetes de relaciones”³² por cuanto esto se asemeja al “isomorfismo semántico” del que habla Durand, sólo que a diferencia de “paquetes” de relaciones prefiere hablar de paquetes de significaciones.

Esto significa que la referencia a *lo mítico*, en medio de la gran dificultad para definirle y delimitar sus fronteras por tratarse de un campo

²⁸ Ibid., p. 366.

²⁹ Ibid., p. 365.

³⁰ Ibid., pp. 365 y 367.

³¹ Ibid., p. 365.

³² Lévi-Strauss citado por Durand, *ibid.*

caracterizado de “inconsistencia”, de inacabados procesos de transformación, de multiplicación de datos y representaciones (como lo muestra la mayoría de autores que se abordan en esta publicación), se asume como parte del equipamiento del ser humano (así como lo es *lo lógico*), consubstancial al ser humano porque se trata de “algo inherente a la palabra humana, que es, como el mismo hombre, polifacética y polifónica. ‘El mito’, en cambio, se habría originado en las grandes culturas del neolítico (...) como ‘experiencias de un déficit o de una carencia’”³³. Una concreción de *lo mítico* en *el mito* puede verse con la invención de la escritura que permitió ver los cambios de las relaciones del hombre con la naturaleza, su intervención técnica en el mundo material, donde el mito depende de ese dominio del mundo que resultó efectivo a partir del neolítico³⁴. Se comprende así que tanto el *mythos* como el *logos* son formas polifacéticas de la palabra, son conceptos en tensión que hacen parte de la experiencia humana; el reconocimiento de esta mutua y armónica presencia (como algo esperado) es lo que Duch denomina, *logomítica*.

Lenguaje – símbolo

Existe un desequilibrio en la educación de occidente donde ha hecho falta un “andamio más plástico, más literario”, más pasión, una postura más mítica y simbólica “sin renunciar al *Logos*”, ausencia que se debe al estudio de la realidad humana, tanto en antropología como en pedagogía, orientado más por la vía de lo racional y lo tecnocientífico, que por “lo simbólico y lo mítico, para alcanzar lo ritual”³⁵.

Una manera de armonizar tal desequilibrio consiste en asumir el *lenguaje* como logomítica e identificar el conocimiento científico pero sin negar al arte, al mito o a la religión su “capacidad de conocer” porque conocer no es representarse el mundo, ni reflejar la realidad, sino crearle, “construir el mundo, fabricar un mundo”³⁶; porque “conocer no es copiar lo real sino construirlo” y lo real es *real* “desde el momento en que se encuentra

³³ Lluís Duch, *Mito, interpretación y cultura*, op. cit, p. 500.

³⁴ Ibid.

³⁵ Joan-Carles Mèlich, *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona, Paidós, 1996, p. 14.

³⁶ Ibid., p. 17.

en cierta relación con nosotros”³⁷. En esta labor mediadora entre el logos y el mythos, la educación cumple un papel esencial.

La educación es un sistema de mediaciones que en sí mismo está hecho de lenguajes y tiene sentido por el lenguaje. El lenguaje no se considera como mero instrumento del pensamiento; tampoco como le suele considerar la ciencia cuando le supone por fuera de ella misma y como “continuación” o precedente que expresa sus contenidos científicos. Por el contrario, con Barthes³⁸ se entiende que el ser humano no existe antes del lenguaje, “no preexiste al lenguaje” pues no es posible un ser humano separado del lenguaje ya que es el lenguaje “el que enseña cómo definir al hombre, y no al contrario”. En otras palabras, el lenguaje constituye al ser humano en los diferentes momentos o niveles de la vida humana; el sujeto es quien es por el lenguaje, luego éste no puede estar por fuera de sus posibilidades de formación. Esto significa que, como la narración mítica y el rito están hechos de lenguajes, a la educación escolar (como sistema de mediaciones) le compete identificar y conocer esos lenguajes, reconocer el papel que juegan en la construcción de identidad y en la armonización de los contrarios que caracterizan el devenir o el “mundo de la vida”³⁹.

Desde otra perspectiva pero en un mismo sentido, Ernst Cassirer⁴⁰ considera el lenguaje como mediador e intermediario obligado entre el pensamiento mítico⁴¹ (presentacional) y el pensamiento lógico-científico (metarrepresentacional) y por lo tanto, como hilo conductor que fluctúa entre ambos. Este movimiento permanente se logra por el carácter *relacional* y *dialógico* del lenguaje donde coexisten tanto el mito como el logos, es decir, toda posibilidad humana de conocer, comprender e interpretar el mundo. Siendo reiterativos, lo que humanamente es posible conocer del mundo, se da *en* y *por* el lenguaje.

En últimas, el lenguaje se entiende como mediación simbólica (esencialmente) y signica (necesariamente), que combina todas las formas posibles de expresión y comunicación humana, de acuerdo con el colectivo en general y con los sujetos en particular. El lenguaje es la manifestación viva

³⁷ Ibid., p. 20.

³⁸ En *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 25.

³⁹ En la reflexión que orienta Joan-Carles Mèlich, *Antropología simbólica y acción educativa*, op. cit.

⁴⁰ Ortiz-Osés, “Cassirer y las formas simbólicas” en *Diccionario de hermenéutica*, op.cit., pp. 41-48.

⁴¹ Y como dice Barthes (1997), en lo que concierne a la *literatura*.

de la existencia humana, totalmente cohesionado con la condición misma de ser humano: por eso su carácter multívoco, polifacético, ambiguo, creativo, crítico, multiexpresivo, polivalente, etcétera. En el escenario escolar, el ser humano no deja de ser polimorfo, ni polifacético, ni políglota, lo que significa que las mediaciones que se empleen deberían atender con más explicitud a esta condición inherente e irreductible del ser humano. Sin duda, el relato mítico y el rito son mediaciones del lenguaje que no pueden quedar por fuera respecto de tal condición. Cuando se habla de ambos no se deja al margen el lenguaje puesto que es en éste, y por medio de éste, que aquellos tienen lugar, así como lo tienen la imaginación, el encuentro con los otros, la memoria y lo estético.

Símbolo. Es inevitable hacer referencia expresa al símbolo, dado que el mito y lo mítico están constituidos de redes simbólicas. Luego toda vez que éste se mencione se entenderá como una puerta o entrada que “nos abre la infinitud de los espacios interiores”, como una “intermediación” que ayuda al ser humano a enfrentar esos procesos de homogenización y caos a que se ve sometido, como “un artefacto que hace *mediatamente presente lo que es inmediateamente ausente*”⁴² aunque no sea de modo definitivo ni absoluto sino siempre como una intuición, como una “temporal” presencia. Dicho en otras palabras, como no es posible acceder de forma inmediata a sí mismo ni a los otros, el ser humano encuentra en el símbolo la *mediación* para hacerlo. Luego el símbolo es una mediación, “mediación del lenguaje”, “imprescindible para suplir toda suerte de limitaciones y deficiencias que experimenta el ser humano”, necesario en “la organización de las variadas facetas del universo humano” y en “el paso del caos al cosmos, de la indiferenciación a la diferenciación...”⁴³.

¿Por qué hay símbolo?⁴⁴: “Porque todo es mucho más que lo que aparece, todo posee un trasfondo no directamente perceptible, un plus de significación que, como una especie de calidoscopio, va mostrando, incesantemente, nuevas facetas y alusiones inéditas (...) constantemente nos movemos en un mundo dotado con referencias infinitas; todo y todos somos referencias de referencias, y así *ad infinitum*”. Porque no basta la univocidad en el mundo; porque el ser humano busca un “paraíso perdido”,

⁴² Lluís Duch, *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, op.cit., pp. 223-224.

⁴³ Ibid., p. 239.

⁴⁴ Ibid., pp. 226-231.

el conocimiento de sus orígenes, la reinstauración de la unidad perdida, lo que jamás encontrará en la homogeneidad del tiempo y el espacio, en la historia, aunque sea desde ella y solamente desde ella, que se aventure en su búsqueda. Porque hay una historia, unas condiciones y contextos particulares en la vida cotidiana, una conciencia de la contingencia humana⁴⁵, es que hay símbolo.

De esto se deriva la inevitabilidad de la simbolización dado que toda construcción de realidad que el sujeto haga, necesita del símbolo (como artefacto simbólico, como mediación del lenguaje); de los materiales simbólicos (como la materia prima de la que están hechos los símbolos, es decir de lenguaje, de imagen); de capacidad simbólica (como un rasgo humano que permite ser parte de un grupo social, de una cultura, y que permite *formarse* humanamente).

Sujeto - formación - experiencia

En esta parte se crean los puentes y se muestran las relaciones entre los tres conceptos con el norte puesto en la formación de los niños en edad escolar⁴⁶. Se procura definir estos conceptos desde su centro más que desde sus fronteras pues no se podrá saber con exactitud por ejemplo, hasta dónde va el concepto de sujeto o de formación o de experiencia, cuáles son sus límites precisos. Se prefiere exponerles más desde su “núcleo” y más desde

⁴⁵ El concepto “contingencia” se entiende como “aquellas cuestiones sobre las que no es posible expresar algo que sea definitivo, concluyente e irrefutable” y que se relacionan con la vida, la muerte, el bien, el mal, la justicia, la injusticia, la libertad, la dependencia, el universo, el hombre, etcétera; se trata de acontecimientos y cosas que no son “enteramente explicables a partir de sus causas”, lo que significa que el *sentido* dado por el sujeto a los mismos siempre se halla sometido a revisiones, modificaciones, giros; y que no basta el logos para la “solución” de ese “horizonte contradictorio” sino que se requiere del símbolo (Duch, 2002, op.cit., pp. 243-244). El papel del término “contingencia” en esta investigación se cifra precisamente en la insuficiencia –no por defecto– de soluciones unívocas y unidireccionales frente a interrogantes fundamentales en el ser humano, y en la inaceptabilidad del mundo tal como es, lo que hace esencial el trabajo del mito y con este, todo el universo simbólico que sea posible para construirse, conocerse y reconocerse más allá de la condición finita humana pero siempre, desde ella como referente central para la acción simbólica.

⁴⁶ Para ello, las bases se toman de las ideas trabajadas por Alfred Schütz y Thomas Luckmann (*Las estructuras del mundo de la vida*, op.cit.); Edgar Morin (*Introducción al pensamiento complejo*, op.cit.); Hannah Arendt en Bárcena (*Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*, Barcelona, Herder, 2006) y Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich (*La educación como acontecimiento ético*, op.cit.); Mèlich (*Filosofía de la finitud*, Barcelona, Herder, 2002) y Jorge Larrosa (*La experiencia de la lectura*, Barcelona, Laertes, 1996).

la “complejidad” en el sentido de Morin⁴⁷. Por tratarse entonces de conceptos complejos no se pueden definir del todo de manera clara ni ordenada sino bajo ciertas franjas de confusión, incertidumbre y oscuridad que son propias del ser humano, sujeto que experimenta la formación. Aunque el concepto “complejidad” no se agota en sí mismo o no es definible de manera simple o bajo cierto modo simplificador del conocimiento, tampoco los conceptos acá señalados. Lo que no significa que un pensamiento complejo rechace el orden y la claridad sino que “los sabe insuficientes, sabe que no podemos programar el descubrimiento, el conocimiento, ni la acción”⁴⁸.

Sujeto. Cada sujeto es un mundo, “con cada nacimiento comienza un mundo, con cada muerte muere un mundo” dice Arendt⁴⁹. “El sujeto emerge al mismo tiempo que el mundo (...) Cuando, sobre todo, el término ‘auto’ lleva en sí la raíz de la subjetividad”⁵⁰. Lo que hay para el sujeto que nace es la posibilidad de un mundo, creado en su relación con el mundo de los otros (que a su vez es su propio mundo), un mundo siempre nuevo y singular donde el cambio y la transformación corresponden con esta naturaleza humana.

Con la ciencia occidental, marcada por Descartes, se instauró un concepto de sujeto que debía existir con independencia de los objetos para evitar que éste los deformara o distorsionara, por su cualidad de indeterminación, debido a que sólo era posible una mirada “objetiva” separada de la subjetiva: el sujeto “...no es más que ‘ruido’ y error frente al objeto”⁵¹.

Pero sujeto y objeto no pueden anularse mutuamente pues son inseparables: “la parte de la realidad oculta por el objeto lleva nuevamente hacia el sujeto, la parte de la realidad oculta por el sujeto, lleva nuevamente hacia el objeto (...) no hay objeto si no es con respecto a un sujeto (que observa, aísla, define, piensa), y no hay sujeto sino no es con respecto a un ambiente objetivo (que le permite reconocerse, definirse, pensarse, etc., pero también *existir*)”⁵². El concepto de sujeto se asume así desde su capacidad de reflexividad, de mirarse a sí mismo, allí en su interior, y hallar en

⁴⁷ Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, op. cit, pp. 21-24 y 105.

⁴⁸ Ibid., p. 117.

⁴⁹ Fernando Bárcena, *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*, op.cit., p. 179.

⁵⁰ Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, op.cit., p. 63.

⁵¹ Ibid., p. 69.

⁵² Ibid., pp. 66-67. Esta idea será tomada por Jesús Ibañez cuando se refiere al concepto “reflexividad” en “Las técnicas de investigación”, *El regreso del sujeto*, 1994 y se tiene en cuenta en la misma construcción metodológica del presente material impreso.

la búsqueda una evolución, una tradición, una sociedad, una familia, pero también desde su posibilidad de observar el mundo y encontrarse en él. El sujeto es un sujeto reflexivo que hace parte del ambiente, de un “sistema auto-eco-organizador” como lo denomina Morin, lo que sugiere dinamismo y movilidad, en últimas, un sujeto que construye su realidad⁵³.

El sujeto es entonces un ser complejo, capaz de actuar en el mundo, de tener conciencia de sí, de vivir con los otros; alguien que puede educarse en el sentido de aprender una tradición y tener posibilidades de crear algo nuevo sobre la base de su conocimiento. Es alguien en constante proceso de formación que necesitará de la acogida y reconocimiento de los otros para configurar su identidad, su tiempo y espacio en el mundo. Es alguien que se constituye como “unidad de sentido para sí mismo en la temporalidad de una historia, de un relato” como dice Larrosa⁵⁴; alguien compuesto no sólo “de una lucha a favor de lo que uno quiere ser, sino también de una lucha por lo que no se es, ya que toda identidad, más que la revelación de una esencia inmutable y siempre única, es un relato, una narrativa”, o sea un sujeto que es el resultado de una narración y una lucha⁵⁵.

Luego el sujeto niño necesita del maestro y de la institución escolar para *formarse*, aunque este no sea el único escenario de posibilidades de formación. Dentro de las particularidades de la escuela está la de constituirse en tránsito o en zona intermedia entre la vida privada de la familia y la vida pública en la sociedad: “el niño es un recién llegado, es nuevo ante un mundo ya constituido que le resulta extraño y que, en esa medida, por estar en proceso de transformación, precisa que se le acompañe en su tránsito hacia la madurez”⁵⁶. Esta situación ha de ser aprovechada por los maestros con la “responsabilidad educadora”, como dicen estos autores, por la maduración de los niños, su acogida en el mundo, y también por la transmisión de una tradición.

⁵³ El concepto “realidad” se emplea de modo frecuente en este libro y se entiende como una construcción social que hace un sujeto situado en relación con un colectivo y con un mundo de la vida que le es dado. No se considera que lo real es solamente aquello que puede ser verificado o demostrado o percibido directamente por un sujeto; lo real es también, y esencialmente, lo intuitivo, lo soñado, lo ambiguo, lo incierto, enmarcado en la complejidad humana.

⁵⁴ En *La experiencia de la lectura*, op.cit., p. 27.

⁵⁵ Fernando Bárcena, *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*, op.cit., p. 186.

⁵⁶ Fernando Bárcena y Joan-Carles Mèlich, *La educación como acontecimiento ético*, op.cit., pp. 86.

Formación. Se trata de un proceso permanente que va del nacimiento a la muerte configurando una identidad, un sujeto, un mundo.

La formación es trayecto interior y permanente gracias al que el ser humano se hace humano. Como el sujeto es un ser de movimiento “siempre está en trayecto (...) es imposible para el ser humano eludir esta condición de movilidad (...) cualquier fin de trayecto, representa el fin de la finitud, es decir, la muerte (...) La finitud es el *trayecto* que va desde el nacimiento hasta la muerte”⁵⁷. El ser humano se hace en el movimiento, vive y se construye en el dinamismo de su cuerpo y de su espíritu; estar vivo significa funcionamiento biológico de los sistemas y actividad imaginativa con el lenguaje, aprehender el mundo, el lenguaje, a sí mismo⁵⁸. Este trayecto de formación se vincula íntimamente con el tiempo y espacio humano que constituyen al ser humano.

La formación y el tiempo: movilidad del sujeto. La formación se da en el dinamismo de la vida, con la temporalidad del sujeto que participa de ella. Este tiempo del sujeto, que le condiciona humanamente a envejecer y a morir, se convierte a su vez en el impulso o el dinamizador de su búsqueda por la trascendencia, por la experiencia del no tiempo, la que hallará en el mito, sobre la base de su deseo por la inmortalidad o la eternidad. Pero el ser humano no tardará en descubrir, no siempre de modo consciente, que ese trozo de eternidad será siempre provisional y que por ello siempre necesitará hacer presente el mito.

Porque el presente es “un punto minúsculo que sin cesar se esquivo; un instante que muere tan pronto como nace. Acabo de hablar, acabo de actuar y mis palabras o mis actos se hunden en el reino de la Memoria”⁵⁹; porque “el tiempo humano (...) siempre permanecerá rebelde a la implacable uniformidad, así como a la rígida división del tiempo del reloj. Necesita compases acordes con la variabilidad de su ritmo y que a menudo acepten por límites no conocer sino zonas marginales, porque la realidad

⁵⁷ Joan-Carles Mèlich, *Filosofía de la finitud*, op.cit., p. 29.

⁵⁸ Es interesante que Gilbert Durand concibe el universo de lo imaginario como un trayecto reversible entre el gesto y la cultura, trayecto formado de constelaciones de imágenes, de símbolos, trayecto que el ser humano está en condiciones de recorrer. En *Las estructuras antropológicas del imaginario*, op.cit., 2004. Esto sugiere lo imaginario como lugar simbólico de formación, idea que se ahonda en el capítulo 2 de este libro.

⁵⁹ Marc Bloch, *Apología para la historia o el oficio de historiador*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 64.

así lo requiere”⁶⁰. Ni el historiador escapa a su presente, es inevitable que su discurso quede al margen pues desde allí lo construye, “incluso si es cierto que no construyo más que el sueño de un pasado, en el que no hablan más que mi deseo y el de mi época, tengo que hacer *como si* descubriera, con independencia de mi voluntad, el fruto fuera de mí, y resistiéndose a mi ocupación” como dice Duby en entrevista con Lardreau⁶¹.

El tiempo humano es una condición en el proceso formativo de los niños que requiere tomarse en cuenta en el ámbito escolar.

La formación y el espacio: corporeidad del sujeto. El ser humano hace parte de un mundo de la vida cotidiana que se aparece naturalmente como “el ámbito de mis actos corpóreos...”⁶². Este ámbito hace parte de un “ordenamiento espacial” de la experiencia cotidiana que según estos autores gira en torno del sujeto como centro: “el lugar en que me encuentro, mi ‘aquí’ concreto, es el punto de partida de mi orientación en el espacio. Es el origen del sistema de coordenadas dentro del cual las dimensiones de la orientación, las distancias y perspectivas de los objetos quedan determinadas en el campo que me rodea...”⁶³. Pero además de esta orientación de proximidad y distancia se da un ordenamiento de este mundo en el campo visual, auditivo, de toda la percepción, según las modalidades del sentido.

La corporeidad del sujeto permite el encuentro cara a cara con los otros, una experiencia del *otro* y del *otro* conmigo, en una relación que es inmediata y que por ello es “la relación social originaria y genéticamente más importante”⁶⁴. En este caso prima esta inmediatez aunque de hecho, tal experiencia se emplee luego en relaciones y experiencias mediatas del otro y con el otro.

En este contexto, la formación de los niños no puede darse por fuera de la espacialidad que ocupa el sujeto. La evidencia física de una presencia humana, de una parte, es evidencia de manifestación visible; la evidencia

⁶⁰ Ibid. P. 173.

⁶¹ En *Georges Duby: diálogo sobre la historia*, Madrid, Alianza, 1988, p. 18.

⁶² Alfred Schutz y Thomas Luckmann, *Las estructuras del mundo de la vida*, op.cit., p. 53. El concepto “mundo de la vida” es tomado por estos autores de la fenomenología de Husserl y puesto en situación como un mundo intersubjetivo que se presenta al sujeto como “contexto subjetivo de sentido” que se comparte con otros. Dicho sentido es el resultado de explicitar las vivencias pasadas y captarlas desde un presente reflexivo, a través de esquemas de referencia actuales. Comprensiones como esta por parte de los adultos que trabajan con los niños, son básicas para afinar el papel formativo con ellos.

⁶³ Ibid. P. 54.

⁶⁴ Ibid. P. 82.

simbólica, por otra, muestra un espacio no físico pero sí de construcción cultural del sujeto: pintura, escritura, música, cine, literatura. En todo caso, este cuerpo se va constituyendo dentro de ese mundo de la vida que “no es mi mundo privado ni tu mundo privado, ni el tuyo y el mío sumados, sino el mundo de nuestra experiencia común”⁶⁵.

En síntesis, se entiende la formación como movilidad interior del sujeto ocasionada por una experiencia o acontecimiento no programado ni automatizado sino presente en un tiempo y espacio propicios para un sujeto particular. Esta formación, aunque no sólo se genera dentro del ámbito escolar sino en cualquier otro escenario de vida, cobra especial importancia para la institución escolar que ha de prepararse para construir unos tiempos y espacios adecuados para que el niño tenga reales y virtuales posibilidades de formación.

Experiencia. De acuerdo con lo anterior, la comprensión de Larrosa resulta pertinente al considerar que la experiencia es un saber humano que se aprende “en y por aquello que a uno le pasa. Ese es el saber de la experiencia: el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es”⁶⁶. En este sentido, la experiencia es saber humano que genera alguna movilidad, algún cambio o trans-formación en el sujeto, situación que le va constituyendo o mejor, *formando* en su *ser* sujeto.

Pero también la experiencia es acontecimiento que escapa a causas y efectos al no ser ocasionada ni anticipada por situaciones concretas. Como la experiencia no es “experimento” ni acumulación de verdades objetivas externas a la vida humana, ni depende de secuencias previsibles en el desarrollo de un sujeto abstracto como en ocasiones la pedagogía ha pretendido (por supuesto influenciada por formulaciones de la ciencia moderna), sólo “la prueba por la prueba, con toda la incertidumbre que eso implica”, sólo lo que tiene sentido para el sujeto puede generar ciertas “condiciones de posibilidad: sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia”⁶⁷, así como las mediaciones provocadas por el arte en general.

⁶⁵ Ibid. P. 82.

⁶⁶ Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura*, op.cit. P. 23.

⁶⁷ Ibid. Pp. 24-29.

En ello radica el papel pedagógico de la escuela, precisamente en crear unas condiciones de posibilidad que permitan a los niños de primaria tener experiencias en su vida escolar, acordes con la forma fragmentaria y a la vez lineal del ser humano, con la claridad y la confusión, con la coherencia y contradicción, o sea acordes con la forma de la narración⁶⁸.

De otra parte, se considera que todo ser humano tiene experiencias que pueden ser primarias, directas e inmediatas, y secundarias, indirectas y mediatas las que tienen lugar en la vida cotidiana, en el mundo de la vida. No se sabe con exactitud de sus límites pues las unas se hallan involucradas con las otras ayudando en la anticipación de acciones, estimulando la cotidianidad, evocando recuerdos, impulsando planes de vida y demás.

En medio de ese vaivén y de cara a lo pretendido en este libro, se considera que la realidad cotidiana del mundo de la vida se constituye de la experiencia del sujeto pero también del mundo social en que se encuentra; de los objetos y sucesos materiales pero también de “los estratos de sentido que transforman las cosas naturales en Objetos culturales, los cuerpos humanos en semejantes y los movimientos de los semejantes en actos, gestos y comunicaciones”⁶⁹. Y esa experiencia del sujeto “no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir, en la palabra y el relato (...) [aunque] lo que caracteriza al tiempo presente es que toda autoridad se fundamenta en lo inexperimentable y nadie podría aceptar como válida una autoridad cuyo único título de legitimación fuese una experiencia”⁷⁰.

⁶⁸ Más adelante se fundamenta conceptualmente la narración como alcance de lo mítico para la formación de los niños. De igual modo, en el capítulo 3 se muestra su importancia y relación con dicha formación.

⁶⁹ Alfred Schutz y Thomas Luckmann, *Las estructuras del mundo de la vida*, op.cit. P. 27. Para estos autores, son siete los presupuestos que enuncian la actitud natural de la vida cotidiana: “a) la existencia corpórea de otros hombres; b) que esos cuerpos están dotados de conciencias esencialmente similares a la mía; c) que las cosas del mundo externo incluidas en mi ambiente y en los de mis semejantes son las mismas para nosotros y tienen fundamentalmente el mismo sentido; d) que puedo entrar en relaciones y acciones recíprocas con mis semejantes; e) que puedo hacerme entender por ellos (lo cual se desprende de los supuestos anteriores); f) que un mundo social y cultural estratificado está dado históricamente de antemano como marco de referencia para mí y mis semejantes, de una manera, en verdad, tan presupuesta como el ‘mundo natural’; g) que, por lo tanto, la situación en que me encuentro en todo momento es solo en pequeña medida creada exclusivamente por mí” (pp. 26-27).

⁷⁰ Giorgio Agamben, *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 2007, p. 9.

En últimas la experiencia, que se hace relato, es una manera de saber que estamos vivos, que sentimos y soñamos, que somos humanos y a veces, de modo intermitente e inevitable, nos dolemos, alegramos, entristecemos, enojamos, gozamos, reímos, desesperamos, emocionamos. Si no experimentamos, estamos “muertos en vida” o sencillamente muertos. La experiencia nos atraviesa, nos jalona y hace que nos pasen cosas que, antes de que ésta se padeciera, hubiese sido imposible comprender, aprender de ella, sentir que nos hacemos más débiles o más fuertes. La experiencia no se delega, nadie ni nada puede hacerlo. Cada ser humano, de modo individual (aunque siempre en relación con los otros), necesita experimentar la vida en sus diversas facetas y lenguajes. El relato mítico y el rito son mediaciones que pueden generar una *experiencia*, lo que se fundamenta más adelante y luego se muestra en los capítulos tres y cinco respectivamente.

A partir de estos autores se proponen y desarrollan las categorías tiempo y espacio como condiciones inherentes a la formación, por cuanto ayudan a mirar al sujeto en permanente proyecto, como alguien complejo, en construcción y tránsito, capaz de experimentar el mundo y a sí mismo puesto que “el mundo se convierte en *nuestro* mundo, en mundo humano, en la medida en que se haya experimentado, practicado, franqueado”⁷¹. Se reconoce que ambas categorías hacen parte del devenir humano, y que por lo mismo, en este libro se ha considerado hablar de movilidad del sujeto y corporeidad del sujeto. De ahí que se vincule ese sujeto en movimiento con la idea de una formación inacabada y pluralmente situada.

ALCANCES DE LO MÍTICO EN LA FORMACIÓN

Una vez esclarecido desde dónde se hablará de *mythos* (y sus términos más relacionados), de sujeto, formación y experiencia, ahora se presentan los alcances de lo mítico justificando la necesidad de reconocer su significación en el campo educativo-escolar, por ser lo mítico constitutivo y consustancial al ser humano. Para ello, se explica y muestra el valor de *reinstaurar y reconocer* lo mítico en esta época donde su presencia tiende a despreciarse y subvalorarse tal y como se hizo con la imaginación en el momento que primó el cartesianismo. Se trata de advertir lo mítico en la vida cotidiana y reconocer sus posibilidades en el campo educativo-escolar

⁷¹ Fernando Bárcena, *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*, op.cit., p. 181.

por su estrecho vínculo con **lo imaginario y la imaginación, la narrativa, la comunicación, el rito, la memoria y lo estético**, en un esfuerzo por ratificar y/o develar su sentido en la existencia humana.

Valga precisar que se prefiere hablar de *re-inauguración* mas no de *recuperación* pues no se puede “recuperar” aquello que nunca se ha ido. Desde siempre, lo mítico ha hecho parte del ser humano, es algo latente, sólo que a veces adormecido a los ojos de algunos y despreciado a los ojos de otros. En esta publicación se trata de volver a situarlo como parte fundamental de la existencia humana en una época tan particular como esta, y de reconocer su riqueza en la formación de los niños. Para cumplir tal pretensión, se presentan los alcances de lo mítico como accesos o entradas comprensivos (en el capítulo uno se ahonda en su fundamentación y en los capítulos dos a seis se encuadra la pregunta por la manera como lo mítico, visto desde cada uno de esos alcances, puede aportar a la formación de los niños):

Lo imaginario

Se tiene en cuenta la perspectiva de Gilbert Durand⁷², concretamente su tesis doctoral *Las estructuras antropológicas del imaginario*⁷³, donde presenta un nuevo método de aproximación a la imaginación creadora y donde el territorio de lo imaginario aparece, como nunca antes, organizado y diferenciado del bagaje de ficciones que posee cada comunidad. Su valor radica en el reconocimiento de lo imaginario como el conjunto de imágenes mentales y visuales mediante las cuales el individuo, la sociedad y, en general, el ser humano organiza y expresa simbólicamente su relación con el entorno; dicho de otro modo y siguiendo la tesis de Durand, se considera lo imaginario como el nicho de todo conocimiento humano, de todo proceso creativo y simbólico gracias a unas estructuras antropológicas que

⁷² Gilbert Durand es especialista de lo imaginario, mundialmente reconocido y representante del “nuevo espíritu antropológico”, que, marcado por las investigaciones de Carl G. Jung, Mircea Eliade, Gaston Bachelard y Henri Corbin, funda en 1966, el Centre de Recherche sur l’Imaginaire, además de participar activamente como integrante del Círculo de Eranos, cuyo tercer tomo de sus Actas al español ha sido coeditado por el CRIM y la editorial española Anthropos (Hombre y Sentido, Círculo Eranos III, 2004). La obra de Gilbert Durand se desarrolla desde hace cuarenta años a través de más de una decena de libros y más de doscientos artículos traducidos a diversas lenguas.

⁷³ Esta obra fue presentada por primera vez en 1960. Para este libro se ha tomado la edición en español del Fondo de Cultura Económica, 2004, op. cit.

le constituyen. La identificación de estas estructuras, ayudados en parte del “carácter dilemático” de la existencia humana puede ayudar a revelar a los adultos que participan de la formación de los niños, que las contradicciones del vivir y convivir humanos le constituyen, y que por tanto no hay soluciones únicas ni unidireccionales a las “dificultades” de convivencia, y que el camino verdaderamente humano, es el de la *sabiduría*. En el capítulo dos se responde de qué manera lo imaginario, en cuanto alcance de lo mítico, puede contribuir en la formación de los niños.

La narrativa

De modo general, se han tenido en cuenta los aportes de Ernst Cassirer (*El mito del Estado*, 2004)⁷⁴ a través del análisis de Ortiz-Osés (2004)⁷⁵, y de Jerome Bruner en *Realidad mental y mundos posibles* (2004)⁷⁶ para señalar las distinciones entre pensamiento lógico-científico (racional) y pensamiento narrativo (mítico) y sus relaciones con el pensamiento lingüístico, lo que resulta pertinente en la comprensión de la narrativa en general y de la narración mítica en particular⁷⁷. En específico, se toman los aportes de Lluís Duch (“Los grandes temas en torno al mito (I). Mito y estructuras narrativas”, en *Mito, interpretación y cultura*, Barcelona, Herder, 1998)⁷⁸, de Kieran Egan en su reflexión sobre la presencia de la narración en el currículo escolar (“La forma narrativa y la organización del significado” en *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Morata, 1991)⁷⁹ y Jean-François Lyotard (*La condición postmoderna*, Cátedra, Madrid, 1998).

El mito es relato y como tal, más allá de nombrar cosas y acontecimientos, ordena y clasifica la experiencia humana. “El mito como narración es un fenómeno del lenguaje; de ninguna manera una creación junto al lenguaje”⁸⁰, que comprende unas características que tienden a distinguirlo del cuento y demás formas narrativas, aunque no de modo estricto.

⁷⁴ Ernst Cassirer, *El mito del estado*, op. cit.

⁷⁵ En el apartado “Cassirer y las formas simbólicas” en *Diccionario de Hermenéutica*, op. cit.

⁷⁶ Jerome Bruner, *Realidad mental y mundos posibles*, op. cit.

⁷⁷ Se entenderá *narración mítica* en el mismo sentido de *relato mítico* y de *historia mítica*.

⁷⁸ Lluís Duch, *Mito, interpretación y cultura*, op. cit.

⁷⁹ Kieran Egan, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, op. cit.

⁸⁰ Burkert. *Mythisches Denken*. Citado por Lluís Duch en *Mito, interpretación y cultura*, op.cit. P. 168.

Dos de estos rasgos: el relato mítico desarrolla su trama en un pasado atemporal, mientras que en los cuentos la acción suele transcurrir en un tiempo histórico; 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 cotidiana⁸¹. Por ello 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 través de una “narración aplicada” como dice Burkert⁸². Será entonces la “pragmática del saber narrativo” como afirma Lyotard⁸³, lo que va permitiendo su reconocimiento en tanto forma por excelencia del saber. Este alcance de la narrativa se presenta en el capítulo tres.

La comunicación

Acá se tienen en cuenta las reflexiones de Lluís Duch (“El alcance de la logomítica”, en *Mito, interpretación y cultura*, Barcelona. Herder, 1998)⁸⁴ y de Joan-Carles Mèlich (“Los elementos del mundo social”, en *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona, Paidós, 1996). A lo largo del siglo XX, el desarrollo de la reproducción de la imagen por una parte y de las tecnologías que permiten transmitirla, por otra, ha provocado lo que Gilbert Durand denomina un “efecto perverso”. El exceso de imágenes en la actualidad no significa que el ser humano habite en un universo simbólico más rico y complejo que en la edad media o en cualquier sociedad primitiva. Pero sí que se enfrenta a un mayor número de imágenes icónicas cuyos gestores o productores no son instituciones identificables con lo sagrado, sino con agentes del consumo y la información regulados por parámetros de moda, eficiencia, supuesta ‘calidad de vida’ en buena parte de los casos. ¿Cómo mediar entre este mundo de la información y la imaginación simbólica? Al lado de esto (o a causa de esto), también parece que los niños y adolescentes han empobrecido su léxico, han silenciado su voz por la misma “cortedad expresiva” de los adultos y los medios de comunicación.

⁸¹ Estos rasgos se han tomado de los aportes de Kirk G., *El mito*, Barcelona. Paidós, 1990; y de Gerhard Schlatter, *Mythos*, Manchen, Trickster, 1989.

⁸² En *Mythisches Denken*, citado por Lluís Duch en *Mito, interpretación y cultura*, op. cit. Pp. 178-179.

⁸³ Jean-François Lyotard, *La condición postmoderna*, op.cit.

⁸⁴ Lluís Duch, *Mito, interpretación y cultura*, op. cit.

Y no se trata de la cantidad de vocabulario empleado sino de los puntos de contacto o intersección reales entre los adultos y los niños: “el mito constituye un antídoto muy eficaz contra la incomunicación”⁸⁵. El capítulo cuatro está dedicado al desarrollo de este alcance de la comunicación.

El rito

Los aportes de Mircea Eliade (“El espacio sagrado y la sacralización del mundo”, “El tiempo sagrado y los mitos” y “Existencia humana y santificada”, en *Lo sagrado y lo profano*, Barcelona, Paidós, 1998; “Arquetipos y repetición” y “La regeneración del tiempo” en *El mito del eterno retorno*, Madrid, Alianza, 1997; “La vegetación, símbolos y ritos de renovación” y “Morfología y función de los mitos”, en *Tratado de historia de las religiones*, México, Biblioteca Era, 2005)⁸⁶ y de Lluís Duch (“La inevitabilidad de la simbolización. El trabajo de la rememoración y de la anticipación: culturalidad y utopía” en *Antropología de la vida cotidiana*, Barcelona, Herder, 2002)⁸⁷ son centrales en el desarrollo de la relación mito y rito en esta investigación. “El mito es el complemento natural del rito. Mientras que el rito es la acción sagrada, el mito es la palabra sagrada que sigue esta acción y la explica. Al contrario, se puede afirmar que el rito, como acción o gesto, ilustra la palabra sagrada o el texto sagrado”⁸⁸. El interés por esta relación nace de la idea de renovar y/o afianzar el sentido de rituales cotidianos en el hogar de los niños y en el mismo ambiente escolar: espacios, tiempos y acciones especiales para la comida, el nacimiento, la muerte, cada etapa del desarrollo y crecimiento de algún miembro de la familia, la Navidad el día del nacimiento de cada uno. Como dice Françoise Laplantine, la gente busca en apariencia, de manera ansiosa y desesperada, ‘darse buena vida’; “pero nunca lo logra, porque el impulso mítico gracias al cual las celebraciones adquirirían antes un sentido se ha extenuado, ha concluido su carrera y ya no es capaz de asegurar su función simbólica de comunicación y celebración. Y a partir del momento en que se deja de reconocer y vivir como sentido su dimensión festiva y mítica, las reuniones de Navidad y

⁸⁵ Lluís Duch, *Mito, interpretación y cultura*, op. cit. P. 156.

⁸⁶ Las dos primeras fuentes de Eliade ya citadas.

⁸⁷ Lluís Duch, *Antropología de la vida cotidiana*, op. cit.

⁸⁸ Widenengren G. *Fenomenología de la religión*, Madrid, Cristiandad, 1976. P. 134.

Año Nuevo degeneran en ritual obsesivo y neurótico...”⁸⁹. El rito indica un “tiempo sagrado” para recuperarse y repetirse indefinidamente, cada vez que un hecho o encuentro se convierte en un acontecimiento sagrado; un tiempo que permita pasar de la linealidad cronológica de los días al momento del “eterno presente mítico”⁹⁰; de un aula de clase –y desde un aula de clase– a un espacio remoto pero presente y trascendente. El alcance del rito tiene un espacio detallado en el capítulo cinco.

La memoria

De nuevo se toma la mirada actual y los aportes de Lluís Duch donde presenta el “trabajo de la memoria” y la “constitución de lo ausente” como asuntos correlacionados con los inevitables procesos de simbolización de ser humano (“La inevitabilidad de la simbolización. Rememoración y anticipación”, en *Antropología de la vida cotidiana*, Madrid, Trotta, 2002)⁹¹, así como también las reflexiones de Kieran Egan (“La domesticación de la mente ‘sauvage’”, en *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Morata, 1991)⁹². El mito es dispositivo de memoria, de la memoria colectiva o primordial que es común a todos los humanos; éste contiene imágenes que van directo a la psique permitiendo esa conexión con el pasado mítico en un presente sagrado. En esta línea, la investigación da juego a cuestiones más precisas: ¿qué se recuerda con el relato mítico? ¿qué recordar si con el relato mítico no todo ha tenido una “afección” como dice Aristóteles, no todo ha sido experimentado directamente (por los sentidos)? ¿con la lectura del relato mítico, de quién es la memoria, de la humanidad, de cada uno?... Se tendrá en cuenta que los afanes de esta época llevan al olvido de la historia, nuestros orígenes, lo que somos. Leer relatos míticos con niños por ejemplo⁹³, resulta una oportunidad para el reencuentro con los tejidos espirituales de

⁸⁹ Laplantine, Francois. *Las voces de la imaginación colectiva*, Barcelona, Granica Editor, 1977. P. 65.

⁹⁰ Ibid. P. 54.

⁹¹ Lluís Duch, *Antropología de la vida cotidiana*, op. cit.

⁹² Kieran Egan, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, op. cit.

⁹³ La atención se centra en los pequeños pero no cabe duda que esas bondades del mito pueden hacerse presentes con los adolescentes (bajo la óptica de sus propios modos de ser y estar en el mundo) y con todo aquel que dé un lugar al mito en la perspectiva que esta investigación expone.

la humanidad, todos en uno solo. En el capítulo seis se aborda este alcance de la memoria junto con el de lo estético.

Lo estético

En este caso se recogen aportes de Hans-Georg Gadamer (“Estética y hermenéutica I”, en *Estética y hermenéutica*, Madrid, Editorial Tecnos (grupo Anaya), 2006)⁹⁴, de Rainer Warning (“La estética de la recepción en cuanto pragmática de las ciencias de la literatura”, en *Estética de la recepción*, Madrid, Visor, 1989) y de Wolfgang Iser (“La estructura apelativa de los textos” y “La realidad de la ficción”, en *Estética de la recepción*, Madrid, Visor, 1989), específicamente en lo referido al valor estético de la obra literaria por la relación que se genera entre ésta y la lectura o muchas lecturas posibles de los lectores que dan sentido a lo que leen. Esta investigación no escapa a una concepción sobre la lectura enmarcada en la teoría de la estética de la recepción donde “un texto se abre a la vida sólo cuando es leído”⁹⁵ y en donde es el lector quien actualiza el texto literario mediante la lectura. El relato mítico garantiza una variedad de posibilidades de “actualización” para las distintas épocas y las diferentes perspectivas de los lectores, por cuanto un mismo relato permite una gama variada de lecturas. En la relación texto-lector quedan elementos por atar, vacíos por llenar, o como lo mencionan Rainer Warning e Iser⁹⁶, es el grado de “indeterminación” del objeto literario en su interacción con el lector. Tales indeterminaciones, imposibles de evitar en su totalidad, pueden disminuir en la medida que el lector se exponga o sea expuesto a contextos e intertextos asociados, a estructuras literarias semejantes y a lecturas hechas desde ópticas distintas, en este caso asociados con lo mítico. Es entonces cuando, en la lectura del relato mítico, el maestro o el adulto que acompaña al niño puede contribuir y enriquecer la mirada del pequeño mientras la suya propia también se enriquece. El capítulo seis también contiene este alcance.

⁹⁴ George Gadamer, *Estética y hermenéutica*, op. cit.

⁹⁵ Iser, Wolfgang. “La estructura apelativa de los textos”, en *Estética de la recepción*, Madrid, Visor, 1989. P. 133.

⁹⁶ Véanse respectivamente en los ensayos “La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura” y “La estructura apelativa de los textos”, en *Estética de la recepción*, Madrid, Visor, 1989.

El heroísmo

Se ha identificado el heroísmo como otro de los alcances de lo mítico. No obstante, su desarrollo amerita un espacio mayor a un capítulo, razón por la que se deja apenas enunciado con la idea de presentarle más adelante en otro espacio. Dentro de las fuentes primarias de interés se encuentran Gilbert Durand (*Mitos y sociedades*, Buenos Aires, Biblos, 2003) en la idea de un permanente y posible nacimiento del ser humano gracias a su heroísmo; y a Joseph Campbell (Parte 2 “El ciclo cosmogónico”, en *El héroe de las mil caras / psicoanálisis del mito*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997)⁹⁷. Parte de la condición humana es el proceso de simbolización. Esto explica que por la soledad de la gente de esta época, hay mucha facilidad de parte de niños y jóvenes para aferrarse a “héroes de moda”, “símbolos de belleza”, “cánones de éxito”, signos de interés comercial y hasta político, que llegan a incidir en su modo de pensar y vivir en la familia, la escuela, la sociedad; signos que distan de la esencia humana en su historia. En contraste con ello, Joseph Campbell plantea la idea de la construcción y/o afianzamiento de un “canon mitológico”⁹⁸, de una organización de símbolos con la fuerza suficiente para despertar y persuadir el corazón a través del cerebro; es un modo de ver que los mitos contienen símbolos cargados de mensajes de los que se espera fluyan, no se detengan y conecten a los sujetos con el universo entero, con su esencia inicial mítica⁹⁹. ¿Qué se podrá hacer para el afianzamiento de ese “canon”?

LA PRESENCIA DE LO MÍTICO EN LA FORMACIÓN

Los alcances de lo mítico identificados y arriba descritos, dejan ver en su mayoría que los aportes teóricos provienen de disciplinas distintas a la pedagogía. Con la idea de enriquecerlos y ponerlos en relación con la formación de los niños, se acogen también algunos autores que se han acercado e intentado dicho vínculo, cuando se refieren a la narrativa, la imaginación y la analogía. En esta sección se muestra la importancia de la *presencia de lo mítico en la formación*, evidenciando algunas de sus posibilidades a

⁹⁷ Joseph Campbell, *El héroe de las mil caras*, op. cit.

⁹⁸ Campbell, Joseph. *Las máscaras de Dios: Mitología creativa*, Madrid, Alianza, 1992. P. 25.

⁹⁹ Gilbert Durand ha profundizado en ello con el concepto “el retorno del mito”, en *Mitos y sociedades*, Buenos Aires, Biblos, 2003.

quienes están interesados en la formación de los niños, con el lenguaje como condición de aquel.

Narrativa para niños

Respecto al lugar de lo mítico en el ámbito escolar en esta investigación, se incluye la compilación de Hunter McEwan y Kieran Egan (*La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2005) para centrar la atención en las bondades de la narrativa y sus efectos en los niños, y a Kieran Egan (“La forma narrativa y la organización del significado”, en *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia / Ediciones Morata, 1991)¹⁰⁰ quien deja esbozada una fase de trabajo escolar y curricular donde se incluya la narrativa de modo explícito, sin que se fragmenten las disciplinas del conocimiento. En este mismo sentido, los aportes de Bárcena y Mélich (“Paul Ricoeur: educación y narración”, en *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona, Paidós, 2000)¹⁰¹. En esta investigación se apuesta a que lo mítico puede ser trabajado en consonancia con los conceptos de formación-sujeto-experiencia ya mencionados, y en relación con los alcances del mito ya descritos. Entran en juego algunas cuestiones: ¿cuáles son las condiciones que ofrece la escuela para abordar lo mítico con los niños? ¿qué opciones tienen los docentes para aproximarse a lo mítico en el ámbito escolar? Con esta investigación se dejan derroteros y un campo de posibilidades que permita a los adultos acercarse a lo mítico y ubicarlo en un lugar distinto, no único pero sí necesario para la narración, el desarrollo de la fantasía y la imaginación creadora en los pequeños.

Imágenes e imaginación en los niños

Para este punto, las posturas de Lev S. Vygotski (*Imaginación y creación en la edad infantil*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1999) y de Jerome Bruner (Parte 1 “Dos clases naturales”, en *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 2004)¹⁰² son incluidas puesto que

¹⁰⁰ Kieran Egan, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, op. cit.

¹⁰¹ Fernando Bárcena y Joan-Carles Mélich, *La educación como acontecimiento ético*, op. cit.

¹⁰² Jerome Bruner, *Realidad mental y mundos posibles*, op. cit.

evidencian un fuerte vínculo entre la fantasía e imaginación y el desarrollo mental de los niños, en donde el mito es una de las construcciones que refleja esos mundos posibles en la comprensión de la realidad. De igual modo, los aportes de Kieran Egan (*La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999) con quien la relación mencionada se ve enriquecida por la estructura narrativa presente en relatos míticos escritos y/u orales, y los aportes de Jean Chateau (“Imaginación e imágenes, en *Las fuentes de lo imaginario*, México, Fondo de Cultura Económica, 1976)¹⁰³. Se toma como idea central que el mito favorece la creación. Afirmar Karl Kerényi que “la mitología debe trascender al individuo y debe ejercer sobre los seres humanos un poder que capture el alma y la llene de imágenes”¹⁰⁴. Las imágenes en el mito hacen perceptible o visible aquello que está muy dentro del ser humano, en su psique; son imágenes que le llegan directo al “alma”. Quizás porque en la primaria carecemos de ellas desde lo mitológico, las otras imágenes, las más evidentes puestas frente a los niños a través de la televisión por ejemplo, resultan absorbentes e irremplazables; atrapan “ciegamente”. El maestro y los padres han de favorecer la conciencia sobre las mismas para no “comer entero”; las imágenes que provee el mito al disponer al ser humano a desarrollar procesos creativos y complejos en todos los campos, pueden contribuir por contraste a esa acción de reconocimiento, de análisis y comprensión de la cultura. Con respecto a la imaginación que es provocada por el mito, más allá de la mera identificación y reconocimiento que se logra por la percepción, ésta consiste en un proceso de “simbolización” que puede no ser voluntaria como en el sueño, puede estar regulada por un sistema de creencias colectivas¹⁰⁵, y que depende de la estructura que se tenga como base para generar algo ingenioso. ¿Qué hacer para dejar las bases en los niños?

Mímesis y analogía para niños

Se toma el concepto de mimesis de Paul Ricoeur (“Tiempo y narración. La triple mimesis”, en *Tiempo y narración I*, México, Siglo XXI, 2004)¹⁰⁶ para resaltar el carácter temporal de una acción humana en

¹⁰³ Jean Chateau, *Las fuentes de lo imaginario*, op. cit.

¹⁰⁴ Kerényi, Karl. *Los dioses de los griegos*, 1997. P. 13.

¹⁰⁵ Chateau, Jean. *Las fuentes de lo imaginario*, op. cit., 1976. P. 277.

¹⁰⁶ Paul Ricoeur, *Tiempo y narración I*, op. cit.

contraste con el de la narración, y en donde *hacer como si* durante el acto narrativo (de lectura, de “contar” o de escucha) logra mediar en la *configuración* mental que se construye el lector, antes y después de la narrativa; en otras palabras, se trata de un proceso de simbolización¹⁰⁷. Como en sus inicios 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 a este terreno de mayor complejidad. Son las lecturas que oye o que él mismo hace y son también sus propias narraciones sobre episodios cotidianos las que van cobrando importancia para su desarrollo cognitivo. La forma de pensamiento narrativo se desarrolla primero. Por su cercanía con la historia particular del niño y con los géneros primarios, por las posibilidades de analogar el “mundo textual” al “mundo real”, y por ende iniciar a comprender esos mundos, la modalidad narrativa resulta imprescindible de trabajarse en el campo de la formación. Se complementa esta idea con el concepto de “inmersión textual” de Marie-Laure Ryan (*La narración como realidad virtual*, Barcelona, Paidós, 2004) y con los capítulos “Un ‘currículum’ para la educación primaria” y “Un marco para la enseñanza primaria”, en *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Morata, 1991, de la autoría de Kieran Egan¹⁰⁸. Mímesis y analogía afianzan los propios conceptos del apartado e.1.

UN MÉTODO COHERENTE CON UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LO MÍTICO

En este punto he considerado necesario describir en breve el método investigativo empleado que subyace al contenido del libro. Me anima pensar que puede ser de utilidad a otros maestros e investigadores interesados en el tema y la manera como se estudió.

El método estuvo conformado por una racionalidad lógico científica y a la vez por una racionalidad simbólica. Se puede decir que osciló entre ambas formas de comprensión e interpretación del mundo.

Si hablamos de la primera, diremos que se usó la investigación documental, orientada por la lógica abductiva y el presupuesto de *reflexividad*.

¹⁰⁷ La misma idea de *hacer como si* en Jean Chateau, op.cit., pp. 284-285, tiene que ver con dar un sentido al símbolo sobre la base de imposibilidad de su decodificación, puesto que guarda consigo un “implícito oculto”.

¹⁰⁸ Kieran Egan, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, op. cit.

Abductiva porque siguiendo a Carlo Ginzburg¹⁰⁹ nos movemos en un “paradigma indiciario” donde las pistas, los detalles que parecen poco valiosos, insignificantes u obvios van marcando la ruta del investigador de cara a la solución de un problema. Y orientada por la reflexividad pues no centró su atención en “encuestas estadísticas” ni en trazar arbitrariamente la frontera entre un sistema (conjunto de variables dependientes o variables de estado) y el ecosistema (conjunto de variables independientes, de control). Al contrario, al concebir el orden social como ámbito de lo complejo, se entendió que el sujeto es interior al “orden social” y este orden es interior al sujeto: “un objeto sólo es definible en relación con un sujeto, un sistema está en realidad compuesto por un sujeto y la realidad que este sujeto intenta objetivar”¹¹⁰. En otras palabras, gracias a la reflexividad (al permanente acto intersubjetivo) se logró observar la minucia que reveló un importante hallazgo para la formación de los niños.

Tales indicios se evidenciaron con el empleo de las técnicas de lectura y documentación que contribuyeron al develamiento del problema, a partir de documentos teóricos. Fue documental en el sentido de Miguel S. Valles, como “estrategia metodológica de obtención de información”¹¹¹ donde primero el investigador se instruye sobre algo para luego tratarlo y escribir sobre ello, pero también en el sentido de Ruiz Olabuénaga e Ispizua¹¹² donde, a todos los documentos que contienen significado para el investigador “se les puede ‘entrevistar’ mediante preguntas implícitas y se les puede ‘observar’ con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera, una manifestación popular. En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas”.

La recolección de dicho material se canalizó a través de fichas temáticas especializadas donde quedaron registrados los indicios que iban aportando en la solución de la pregunta central por la manera como lo mítico aporta en la formación de los niños. Se acopiaron entonces asuntos referidos a los seis alcances de lo mítico (frente a la *reinstauración* y

¹⁰⁹ “Morelli, Freud y Sherlock Holmes”, en *El signo de los tres*, Barcelona, Lumen, 1989.

¹¹⁰ Jesús Ibañez, *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*, Madrid, 1994. P. 109. Nótese que el concepto de *reflexividad* de este autor tiene como base el paradigma de complejidad de Edgar Morin quien inicia a desarrollar a partir de 1976.

¹¹¹ “La investigación documental: técnicas de lectura y documentación”, en *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis, 2000. P. 119.

¹¹² Citado por Valles, *ibidem*. P. 120.

reconocimiento de lo mítico); la *formación* de los niños y su relación con manifestaciones de lo mítico como la narrativa, imágenes e imaginación, analogía y mimesis), así como del concepto mismo de *formación*. En estas fichas temáticas se tomaron las fuentes bibliográficas de corte teórico de 17 autores que esbozan, enuncian, sugieren y/o desarrollan algunos alcances de lo mítico en la vida del ser humano (véase el cuadro 6 en el capítulo siete).

Por su parte, el análisis del material documental recopilado se hizo con la técnica de análisis de contenido, entendida como un “método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos”¹¹³, donde se asumió que su validez depende del carácter inferencial. Se asimiló que este “análisis de contenido”¹¹⁴ cuenta con un criterio de descomposición siempre de orden semántico con correspondencias como palabra-palabra tema, frase-unidad significativa, entre otros, y se adaptó a la investigación haciendo énfasis en “campos relacionales” más que en “parcelas excluyentes”. Esto correspondería con el modo de comprender el universo mítico, más como “enjambres de imágenes” o “constelaciones de símbolos” que como un objeto sin sujetos ni cultura relacionados.

Ahora, si hablamos de la racionalidad simbólica, diremos que se optó por una *hermenéutica simbólica educativa* y esto permitió en síntesis, la mirada interdisciplinar a la pregunta por cómo lo mítico contribuye a la formación de los niños; la recuperación de un relacionismo simbólico que plantea la pregunta por el sentido humano y no sólo por el significado; y la adopción de la mediación (en relación, en comunicación, en diálogo). Dicha hermenéutica contempló la oposición co-implicada de la *explicación* lógica (propia de toda hermenéutica) y de la *implicación* mítica (propia de la simbólica donde se experimenta e intuye el sentido encarnado en el símbolo).

Desde esta perspectiva, se entendió que no hay un mundo por fuera del ser humano, “el mundo que habitamos es el que imaginamos, un mundo mítico” y esto es válido para los físicos, los poetas, los aztecas¹¹⁵. Y se dejó como alerta que el campo educativo requiere muchas más conexiones con disciplinas como la antropología y filosofía simbólicas.

¹¹³ Krippendorff, Klaus. *Metodología de análisis de contenido*, Barcelona, Paidós, 1990. P. 27.

¹¹⁴ Bardin, Laurence. “Organización del análisis”, en *El análisis de contenido*, Madrid, Akal, 1986. P. 71.

¹¹⁵ En *Antropología simbólica y acción educativa*, op. cit. P. 74.

En suma, este libro deja un campo de posibilidad, un repertorio de sentidos conceptuales de lo mítico desde donde se puede conocer y comprender su papel en la formación de los niños. Es probable que desde ahí puedan pensarse nuevos modos de contribuir con esta formación.

La opción de concentrar el material en esos hilos conceptuales obedece tanto a una elección procedimental como a una opción personal. Preferí iniciar con una reflexión conceptual que me permitiera comprender desde una perspectiva educativa y humana (en disciplinas como la filosofía, la psicología y la antropología especialmente), el poder de lo mítico en el ser humano. En este terreno, las comprensiones siempre serán escasas pero sin duda podrán ser enriquecidas con los matices, énfasis, preferencias, relaciones, intuiciones, sueños y deseos de los mismos lectores, es decir, con el universo simbólico que cada quien haya podido construir a lo largo de su historia.

En efecto, los capítulos siguientes responden a la construcción de un campo analógico y conceptual que muestra la relación entre el *mythos* y el *logos* desde una perspectiva *formativa* enfocada a niños en edad escolar de educación básica primaria, con el lenguaje como condición necesaria en tal relación.

Estos capítulos no pretenden ser fines en sí mismos; más bien, y en correspondencia con el papel que juegan los símbolos y las narraciones míticas, han de entenderse como *mediaciones*: en la comprensión de lo mítico por ser un campo tan evasivo y ambigüo (como la misma naturaleza del ser humano); en las reflexiones que susciten a los adultos interesados en la formación de los niños, por cuanto tratan asuntos consustanciales a lo humano; en las posibles y tentativas didácticas que los directivos docentes y los maestros podrían crear (en consonancia con la propia profesión), entrando en una necesaria relación con disciplinas y estudiosos de la antropología educativa (“antropología simbólica” como dice J.-C. Mèlich¹¹⁶), la antropología de la vida cotidiana (como plantea LL. Duch¹¹⁷) y la filosofía de la educación (“humanista” como lo manifiesta G. Hoyos¹¹⁸); en

¹¹⁶ Véase *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona, Paidós, 1996.

¹¹⁷ Véase *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, Madrid, Trotta, 2002.

¹¹⁸ Véase *Mito, interpretación y cultura*, Barcelona, Herder, 1998.

la posibilidad de construir una organización curricular que contemple los alcances de lo mítico (en una perspectiva polifónica y polifacética del lenguaje, como lo entiende Ll. Duch¹¹⁹).

El capítulo uno está dedicado a la fundamentación de los seis alcances de lo mítico que se desarrollan en los capítulos siguientes y parte de considerar lo imaginario como el nicho de todo el conocimiento humano posible. Los capítulos dos a seis se desarrollan en torno de la pregunta *¿de qué manera lo mítico puede contribuir a la formación de los niños en el ámbito escolar?* Allí, los alcances de lo imaginario, la narrativa, la comunicación, el rito, la memoria y lo estético respectivamente, se presentan a manera de una construcción conceptual donde se muestra la relación entre mythos-logos-formación, se explican en tanto alcances y se presenta la importancia de reinstaurarles y reconocerles respecto de la formación de los niños. También se ofrecen algunos campos de posibilidad de lo mítico en dicha formación, consiguiéndose en cada caso un campo relacional de conceptos incluyentes y prácticas posibles centradas en los niños.

En el capítulo siete se dejan unos referentes para una pedagogía de lo mítico dejando ver las imbricadas relaciones entre los alcances ya abordados. Se cierra con un apéndice que muestra un ejemplo de constelaciones simbólicas en un filme japonés, una provocación para exploraciones futuras.

¹¹⁹ Ibid.

Hacia una fundamentación de lo mítico

Los aportes teóricos a *lo mítico en la formación de los niños* se centran en la construcción de un campo analógico y conceptual que vislumbre o muestre la relación entre el *mythos* y el *logos* desde una perspectiva esencialmente *formativa*. Se pretende aportar en claridad y comprensión sobre los seis alcances de lo mítico o conceptos que constituyen lo mítico y posibilitan una formación: *lo imaginario, la narrativa, la comunicación, el rito, la memoria y lo estético*. Se trata de un campo de posibilidades y relaciones que sólo el lector podrá descubrir en la medida de su propio involucramiento.

En esta base teórica se reconoce que existen unas “estructuras antropológicas del imaginario”, que el imaginario es el nicho o el hontanar de todo el conocimiento humano posible¹²⁰, y que lo mítico no se opone tajantemente a lo lógico sino que ambos, como modos distintos de ordenar el mundo y de conocerle, requieren coexistir en armonía. Sobre este fundamento general se han identificado los seis alcances de lo mítico ya mencionados, cada uno de los cuales se constituye en una puerta a la comprensión de lo mítico y su relación con la formación de los niños¹²¹.

¹²⁰ Se asumen las posturas de Gilbert Durand y de Ernst Cassirer en *Las estructuras antropológicas del imaginario*, op. cit., y en *Filosofía de las formas simbólicas*, op. cit., respectivamente.

¹²¹ La base conceptual de este libro y la identificación de tales alcances atiende a la investigación doctoral realizada por Ruth Milena Páez, titulada *Lo mítico en la formación de niños de básica primaria*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2011.

Lo imaginario

Si lo imaginario es nicho de todo conocimiento, si es el trasfondo de todo proceso de simbolización y creativo en el ser humano, desde el ámbito escolar ¿cómo se puede visualizar y comprender? Conviene reconocerle desde una *topografía fantástica*¹²² y un dinamismo propio, de modo que la acción pedagógica pueda organizarse según las coordenadas que forman las estructuras antropológicas de lo imaginario y según los tiempos que las movilizan.

Para Durand, lo imaginario es constitutivo del comportamiento humano. Este autor demuestra la presencia universal de unas estructuras del imaginario, no de una “infraestructura totalitaria”, sino la existencia de unas “constantes formativas e informativas absolutamente heterogéneas, irreductibles, persistentemente recurrentes a través de las ‘diferencias’ de tiempos, de momentos históricos o existenciales, de climas culturales”¹²³. Y enfatiza que “lo que hay de universal en lo imaginario no es una forma en desuso sino realmente el fondo”. En otras palabras, lo universal de lo imaginario son sus “estructuras antropológicas”, entendiendo por estructura “todo sistema que también es instaurativo” y que implica significaciones cualitativas en más cosas que las que se pueden medir o resolver en una ecuación formal. Para este autor, la función fantástica de lo imaginario, por su carácter universal en la especie humana, “se encuentra en la raíz de todos los procesos de la conciencia, se revela como la marca originaria del espíritu”: “el amanecer de toda creación del espíritu humano, tanto teórica como práctica, está gobernado por la función fantástica”¹²⁴.

Por ello mismo, Durand afirma que no hay equivalencia entre el concepto de estructura de lo imaginario, o sea del mito, y los procesos formales de la lógica y las matemáticas, dado que tal estructura (de lo imaginario) “no puede formalizarse del todo ni despegarse del trayecto antropológico que la engendró”, está llena de “un peso semántico inalienable”, así como de signos y sintaxis, y por lo mismo, está más cerca del síntoma o el síndrome, que de la función¹²⁵. Se trata de unas estructuras antropológicas de

¹²² El concepto *topografía fantástica* se emplea para hablar de un lugar imaginario que puede describirse a través de unas estructuras que cobran sentido por la relación entre el sujeto y el objeto.

¹²³ En *Estructuras antropológicas del imaginario*, op. cit. P. 12.

¹²⁴ Ibid. P. 404.

¹²⁵ Ibid. P. 368.

lo imaginario, invariantes, encargadas de domesticar el tiempo y la muerte a través de una rica y múltiple constelación de símbolos e imágenes, que años después Durand preferiría llamar “cuencas semánticas”¹²⁶.

Más en detalle, para comprender el término “estructuras de lo imaginario” y siguiendo el razonamiento hecho por el mismo Durand en su obra doctoral, es necesario reconocer los conceptos **esquema** y **arquetipo** en lo imaginario¹²⁷. El término de esquema se refiere a la unión, no entre la imagen y el concepto (como planteara Kant), sino “entre los gestos inconscientes de la sensoriomotricidad (...) y las representaciones”; estos esquemas son precisamente los que forman el “esqueleto dinámico, el boceto funcional de la imaginación”, son “los trayectos encarnados en representaciones concretas y determinadas”¹²⁸. Ejemplos: al gesto postural corresponde el esquema de la verticalización ascendente, esa tendencia natural del niño por erguirse o estar en pie; al gesto de engullimiento corresponde el esquema del descenso y el acurrucamiento en la intimidad, es el gesto de comer, de llevar el alimento adentro.

Estos gestos, ya diferenciados en esquemas, al contacto con el entorno natural y social van a determinar los grandes arquetipos. Los arquetipos, como lo imaginario, tienen el carácter de trayecto antropológico; los arquetipos son los “sustantivos simbólicos” donde se halla “la zona matricial de la idea”¹²⁹. Durand apuesta a probar si hay una realidad idéntica y universal del imaginario¹³⁰, luego de haber verificado que es posible evidenciar el semantismo de las imágenes, por lo que revelan sus estructuras, a través de tres grupos de esquemas tratados en las partes uno y dos de su obra magistral: los esquemas diaréticos y verticalizantes, simbolizados por los arquetipos del *cetro* y la *espada*; los esquemas del descenso y la interiorización simbolizados por el arquetipo de la *copa* y sus componentes simbólicos; y los esquemas rítmicos, con matices cíclicos o progresistas,

¹²⁶ Por la dificultad que implicaba delimitar esos trayectos antropológicos constituidos por símbolos, Durand emplea un método de convergencia “pragmático y relativista”, que ayuda a localizar constelaciones de imágenes más o menos constantes, que parecen “estructuradas por cierto isomorfismo de los símbolos convergentes” (2004, op.cit. Pp. 45-54).

¹²⁷ Al respecto, se mantiene el orden de razonamiento del autor, así como los ejemplos y conclusiones relacionadas con los conceptos esquema, arquetipo y estructura que son fundamentales en su tesis. Por esa razón podrá observarse una síntesis de las ideas de Durand.

¹²⁸ En *Estructuras antropológicas del imaginario*, op. cit. P. 62.

¹²⁹ Durand citando a Jung, *ibid.* P. 63.

¹³⁰ *Ibid.* P. 386.

simbolizados por la *rueda* denaria o duodenaria y el *basto* lleno de brotes (el árbol).

Y concluye¹³¹: a) que en los estados psíquicos llamados “normales” “jamás se tiene una separación clara de los regímenes de la imagen”, los que constituyen toda conciencia; b) que el régimen de las imágenes no está estrechamente determinado por el tipo de carácter de un sujeto sino que parece influido por factores fácticos, históricos y sociales que desde el exterior suscitan uno u otro encadenamiento de arquetipos y evocan una u otra constelación (ejemplo, ciertos personajes en obras literarias, neuróticos o psicóticos, no coinciden por regla con el carácter de su creador-escritor); c) las imágenes no coinciden ni confirman un consenso sexual ni de género (ejemplo, un varón no tiene obligadamente una visión viril del universo); todo individuo es un “andrógino psicofisiológico” tanto en sueños como en proyecciones imaginarias del estado de vigilia; cada varón está habitado por representaciones feminizantes, el “ánima” y cada mujer por “el animus” masculino. Y el ánima puede aparecer como dulce virgen, mendiga, hechicera, prostituta, ángel o demonio y lo que importa es el contenido material y semántico que se da a esa imagen. Tanto lo femenino como lo masculino tienen lugar en ambos regímenes.

En la comprensión de las estructuras de lo imaginario, es el isomorfismo de los esquemas, los arquetipos y los símbolos en el seno de los sistemas míticos y las constelaciones estáticas, lo que lleva a Durand a comprobar la existencia de “protocolos normativos de las representaciones imaginarias”, definidos y con cierta estabilidad, agrupados en “esquemas originales”, llamados **estructuras**¹³²: las estructuras no son “formas” en el sentido de abstracciones resultantes de un proceso deductivo y estáticas; al contrario, implican cierto “dinamismo transformador” y significan por tanto, que sus “formas” están sujetas a “transformaciones por la modificación de uno de sus términos”, y que constituyen modelos que sirven a la clasificación y también, por ser transformables, sirven a la modificación del campo imaginario; la estructura es una “forma transformable, que representa el papel de protocolo motivador para toda una agrupación de imágenes, y que a su vez es susceptible de agruparse en una estructura más general que llamaremos Régimen”; los modelos de la estructura no son cuantitativos sino

¹³¹ Ibid. Pp. 388-389.

¹³² Ibid. Pp. 65-66.

“sintomáticos”. Durand denomina “régimen del imaginario” a esas estructuras, llenas de un rico semantismo.

Respecto de estas estructuras de lo imaginario, el mito es la **presencia dinámica** de esquemas, arquetipos y símbolos¹³³: el mito no es el revés interpretativo del acto ritual, a cambio, es “un sistema dinámico de símbolos, arquetipos y esquemas” que impulsado por un esquema tiende a constituirse en relato; ha de advertirse que el mito es “ya un bosquejo de racionalización, porque utiliza el hilo del discurso, en el cual los símbolos se resuelven en palabras y los arquetipos, en ideas”; “el mito explicita un esquema o un grupo de esquemas”; así como el arquetipo promueve la idea, el símbolo engendra el nombre, el mito promueve el relato histórico y legendario. Durand va a comprobar que “la organización dinámica del mito corresponde a menudo a la organización estática que hemos llamado ‘constelación de imágenes’”¹³⁴.

De ahí que el imaginario, así como el mito, “muy lejos de mostrarse como un momento superado en la evolución de la especie, se manifestaron como elementos constitutivos –y creemos haberlo mostrado: instaurativos– del comportamiento específico del homo sapiens”¹³⁵. No se puede pretender “desmistificar” la conciencia dado que el ser humano está constituido inevitablemente por el mito y lo imaginario. Si se hiciese, cosa imposible, esa “desmistificación” supondría “un esfuerzo imaginario para reducir al ser humano a una cosa simple, inimaginable, perfectamente determinada, o sea, incapaz de imaginación y alienada de la esperanza. *Pero la poesía, como el mito, es inalienable*”; cualquier palabra, “la más estrecha comprensión del más estrecho de los signos”, es mensajera de una expresión que siempre desborda el sentido objetivo por estar cargada de algún sentido simbólico y mítico¹³⁶.

Desde otra perspectiva de finales de los años 60’s, pero en sintonía con la de Durand¹³⁷, Szilasi considera la imaginación como un saber que no es dado por las teorías sino que se construye con la experiencia. La experiencia excede los conocimientos que se han “racionalizado” y ofrece un saber que da seguridad al ser humano y le permite mantenerse en el mundo. Dicho

¹³³ Ibid. Pp. 64-65.

¹³⁴ Ibid. P. 65.

¹³⁵ Ibid. P. 433.

¹³⁶ Ibid.

¹³⁷ Por la relación entre *trayecto*, como recorrido que se hace desde el momento de nacer, en relación con la cultura, y *experiencia*, como lo que acontece en quien realiza ese trayecto. Ambos conceptos hacen parte de la manera como se entiende la *formación*.

saber configura la unidad entre la intuición y el entendimiento¹³⁸. Este autor señala que fue Heidegger el primero en advertir el papel de “la facultad de imaginar” como “condición de posibilidad de la experiencia”, inherente a esa posibilidad, “que configura y promueve la experiencia en general”¹³⁹. Esta facultad de imaginar no es la de representar un objeto ausente, ni la de evocar con antelación imágenes de cosas, sus nexos y variaciones, sino la facultad que constituye “la fuente que unifica intuición y pensamiento (entendimiento)”¹⁴⁰, o la ontología de la imaginación y la ontología de la razón¹⁴¹.

Para Durand, las estructuras antropológicas de lo imaginario están en el fondo de toda la vida y acción humana, algunas veces expresadas en el deseo de “salir adelante”, de ascender y ser un “héroe”, de mirar hacia afuera y hacia el futuro, en el deseo de separar y distinguir, en la “objetividad”. Este es el régimen diurno, con símbolos que sugieren escalar y con una organización patriarcal que, en términos del progreso, resulta importante para el ser humano, eso sí cuando éste no cae deslumbrado frente al anhelo ascensional. Es el lugar de “...búsqueda de la pureza, de la luz, de la ascensión heroica hacia la meta ideal, mundo de héroes y paladines que la imagen de la espada ilustra”¹⁴². En la óptica de Verjat, su estructura contiene las filosofías de Platón y de Descartes, “basadas en el estatismo de la trascendencia opuesta al fluir temporal, en la distinción de la idea terminada y precisa, en el maniqueísmo originario del día y la noche, de la luz y las tinieblas, del bien y del mal... La visión esquizomorfa del universo lleva a la representación de un cosmos mecanizado, puesto que la antítesis entre el yo y el mundo es llevada hasta sus últimos límites” y esto desemboca en un “conflicto constante con el entorno, que constituye sin duda una práctica muy fatigosa y descorazonadora”¹⁴³.

Otras veces, esas estructuras se manifiestan en la necesidad de hacer un alto, de la “subjetividad”, de mirar hacia adentro, de unir, de hallar sentido en el descenso, en el símbolo de la copa: es el régimen nocturno. En este lugar de lo imaginario se canaliza y amortigua la angustia que produce el régimen diurno. Este régimen está compuesto por estructuras sintéticas o dramáticas, regidas por el principio de causalidad, caracterizadas por la

¹³⁸ En *Fantasía y conocimiento*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2001, p. 93.

¹³⁹ Ibid.

¹⁴⁰ Ibid. P. 94.

¹⁴¹ Ibid. Pp. 87-88.

¹⁴² Alain Verjat, *El retorno de Hermes*, Barcelona, Anthropos, 1989, p. 15.

¹⁴³ Ibid., Pp. 15-16.

confusión y el color, y un dinamismo de *ciclo*; y por estructuras místicas o antifrásicas, cuyos principios son la analogía y semejanza, con una movilidad ya no cíclica sino espiral. En el **cuadro 1**, de modo general se pueden observar las diferencias entre ambos, quedando expuesta la presencia de los dos regímenes en la vida del ser humano. Nótese que lo importante está en el encuentro armónico de contrarios en la existencia humana.

Cuadro 1. Comparación general entre los regímenes diurno y nocturno de la imagen. Estructuras que se oponen pero se necesitan mutuamente para armonizar la existencia humana. Realizado a partir de Gilbert Durand, *Las estructuras antropológicas del imaginario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

Régimen Diurno de la imagen	Régimen nocturno de la imagen
- Mundo de la “iluminación”.	- Mundo de la “caverna”.
- Día, su atmósfera es la luz.	- Noche, su atmósfera es el espesor nocturno.
- Como se rige por el pensamiento solar, nombra.	- Como se rige por el pensamiento lunar, nocturno, penetra y disuelve a través de la música, el color...
- Sus colores son los blancos, azulados y dorados.	- Sus colores son los prismas y gemas.
- Constante vigilancia de sí, estado de vigilancia.	- Estado de ensoñación, de sueño.
- Puede desembocar en vacuidad absoluta o tensión polémica.	- Desemboca en plenitud y tranquilidad.
- Se dan procesos lógicos.	- Se dan procesos imaginativos.
- Es intransigente, no “perdona”.	- Es redentor, indulgente.
- Prima un dios soberano, único, varón, de la imaginación religiosa de la trascendencia.	- Priman Grandes Diosas, protectoras del hogar, benéficas y dadoras de maternidad; pero así mismo, diosas terribles, sanguinarias y belicosas.
- Se pretende el ascenso, la subida a la cima con técnicas ascensionales.	- Se pretende el descenso, la penetración de un centro con técnicas de excavación.
- El ascenso “magnifica” valores de fragmentación, análisis, separación, exposición.	- El descenso magnifica la gravedad y reclama el hundimiento o excavación en agua y tierra hembra, en la intimidad.
- El ascenso es un llamado a la exterioridad.	- El descenso es un llamado a la intimidad, la fragilidad, la interioridad.
- Es un régimen antitético, de la oposición, de la negación.	- Es un régimen de la antífrasis, de la doble negación (cazador cazado, engullidor engullido).
- Régimen heroico de la antítesis.	- Régimen pleno del eufemismo.
- Es preciso.	- Es ambivalente, ambigüo.
- Es la ida, hacia adelante.	- Es el regreso, el retorno hacia el centro; retorno imaginario más o menos cenestésico y visceral.
- Se requiere un sentido heroico en las acciones.	- Es de mayor precaución que la ascensión: exige corazas, escafandras y hasta un mentor pues se trata de “desaprender el miedo”.

La tendencia o prevalencia de un régimen sobre el otro, deja ver cómo los seres humanos ordenan su mundo, ya sea aferrándose más al trabajo y al estudio pues hay que “progresar”, o bien centrándose en una alta sensibilidad hacia los sueños, lo romántico, el más allá, la conciencia mítica, pero eso sí, deseando en cada caso alguna seguridad y modo de protección contra el inevitable correr del tiempo. Ni la escuela ni la sociedad en general escapan a estas tendencias.

En el fondo de esta situación probablemente se halla un problema que ya revelaba Durand¹⁴⁴ a mediados del siglo pasado: hoy carecemos de regímenes simbólicos claros. Dice el autor que los regímenes simbólicos que antaño no se ponían en duda por el fuerte papel de los sistemas religiosos, los que representaban el papel de “conservatorio de los regímenes simbólicos y las corrientes míticas”, ahora se desvanecen, su importancia declina, no son referentes de acción como entonces; y hoy, dependiendo un tanto el status socioeconómico, para una élite cultivada son las bellas artes, y para las masas, los lugares que conservan ese repertorio de la fantástica son la prensa, los magazines ilustrados, el cine...¹⁴⁵ Como posible solución, Durand considera necesario y viable “reparar individualmente el déficit imaginario, originario de angustia” por la psicoterapia, pero también es posible repararlo con las “experiencias sociodramáticas”¹⁴⁶. De acá se desprende un punto alternativo a esta crisis, que en este libro se traduce en la necesidad vital de reconocer la coexistencia entre el *mythos* y el *logos*¹⁴⁷ en el ámbito escolar.

De cara a la formación de los niños, se trata de armonizar ambos regímenes en la vida humana, tanto el diurno como el nocturno. La educación y los maestros han de contribuir en este paso de un régimen a otro, detectando tendencias en los niños hacia uno u otro (lo que corresponde con la

¹⁴⁴ En *Estructuras antropológicas del imaginario*, op.cit.

¹⁴⁵ Ibid. Pp. 434-435.

¹⁴⁶ Moreno, J. L., citado por Durand, ibid. P. 434.

¹⁴⁷ Para el ámbito escolar, otros aportes pueden resultar enriquecedores a los adultos interesados en la formación de los niños, sobre la base de lo imaginario como fuente creadora: las posturas de Lev S. Vygotski (*Imaginación y creación en la edad infantil*, 1999, op.cit.) y de Jerome Bruner (Parte 1 “Dos clases naturales”, en *Realidad mental y mundos posibles*, 2004, op.cit.) puesto que evidencian un fuerte vínculo entre la fantasía e imaginación y el desarrollo mental de los niños, en donde el mito es una de las construcciones que refleja esos mundos posibles en la comprensión de la realidad. De igual modo, los aportes de Kieran Egan (*La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, 1999) con quien la relación mencionada se ve enriquecida por la estructura narrativa presente en relatos míticos escritos y/u orales.

cultura y la época), para así plantear un trabajo pedagógico que favorezca el equilibrio necesario entre ambos.

Ha de reconocerse que lo imaginario está constituido de estructuras que ofrecen un lugar a la domesticación del tiempo, al acto creativo, a la necesidad de una seguridad, todas ellas posibilidades de formación en el ámbito escolar. Junto a Durand, con Kieran Egan¹⁴⁸ e Italo Calvino¹⁴⁹ se comparte la preponderancia de lo imaginario (la imaginación) en la constitución del ser humano. En esta línea, algunos de sus planteamientos sientan las bases para una pedagogía de lo imaginario de cara a la formación de los niños.

Se toma en cuenta que el reconocimiento de esas estructuras de lo imaginario orienta a los maestros en la comprensión de la manera como los niños expresan simbólicamente su relación con el mundo y consigo mismos. Así mismo, que la identificación de estas estructuras, ayudados en parte del “carácter dilemático” de la existencia humana que Lévi-Strauss subraya cuando se refiere a los mitos¹⁵⁰, puede ser de ayuda a los adultos que participan en la formación de los niños, por cuanto les revela que “los aspectos contradictorios, antinómicos del vivir y del convivir humanos constituyen su substancia profunda: intuir todo esto nos permite desconfiar profundamente de los ‘sistemas’ que pretenden ofrecernos ‘soluciones’ monolíticas, infalibles a los enigmas de la existencia humana y posibilita que nos dirijamos aunque sea a tientas hacia el camino, quizá el único camino verdaderamente humano, de la *sabiduría*”¹⁵¹.

Ahora bien, esas estructuras de lo imaginario del régimen diurno y nocturno, comparten esencialmente un “orden mítico” que atiende a la propia lógica de lo imaginario. En ambos regímenes cabe todo lo que el ser humano crea en imágenes; lo diurno y lo nocturno están coimplicados por la inacabable red de símbolos que hacen presencia en la medida que el ser humano se relaciona con lo otro y los otros, en una dinámica que sólo acabará con la muerte. Esa coimplicación entre lo imaginario y la razón no pretende reivindicar un “derecho de igualdad” entre ambos conceptos sino más bien, “un derecho de integración” de lo imaginario y sus modos arquetípicos, simbólicos y míticos, “sobre el sentido propio y sus

¹⁴⁸ En *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, op.cit.

¹⁴⁹ En *Seis propuestas para el próximo milenio*, Madrid, Siruela, 1998.

¹⁵⁰ En *Antropología estructural*, op.cit.

¹⁵¹ Lluís Duch, *Mito, interpretación y cultura*, op.cit. P. 341.

sintaxis”¹⁵². Este reconocimiento en el ámbito escolar, lleva a pensar un cambio sustancial en el lugar que se da a lo imaginario, muchas veces visto como “agregado” o “complemento” mas no como núcleo esencial en la construcción de todo conocimiento.

Afirma Karl Kerényi que “la mitología debe trascender al individuo y debe ejercer sobre los seres humanos un poder que capture el alma y la llene de imágenes”¹⁵³. Las imágenes en el mito hacen perceptible o visible aquello que está muy dentro del ser humano, en su psique; son imágenes que le llegan directo al “alma”. Quizás porque en la primaria carecemos de ellas desde lo mitológico, las otras imágenes, las más evidentes puestas frente a los niños a través de la televisión por ejemplo, resultan absorbentes y parecen irremplazables. En el ámbito escolar, los maestros han de favorecer la conciencia sobre las mismas para no “comer entero”; las imágenes que provee el mito, en la medida que disponen al ser humano a desarrollar procesos creativos y complejos en todos los campos, pueden contribuir por contraste en esa acción de reconocimiento, de análisis y comprensión de la cultura, pero especialmente de sí mismo.

La narrativa

En la exposición que sigue se concibe la mimesis como un proceso simbólico, íntimamente vinculado con la narración, que permite mediar en la configuración mental que construye el lector antes y después de la narración, gracias a ese acto simbólico de *hacer como si* durante el acto narrativo (de lectura, de “contar” o de escuchar)¹⁵⁴. Frente a esto, se considera que en los primeros años de edad el niño no tiene modos simbólicos distintos de la narrativa para comprender la complejidad de lo cognitivo y lo afectivo. Por ello la forma de pensamiento narrativo se desarrolla primero, por su cercanía con la historia particular del niño, por las posibilidades

¹⁵² Gilbert Durand, *Estructuras antropológicas del imaginario*, op.cit. P. 367.

¹⁵³ En *Los dioses de los griegos*, Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamérica, 1997, p. 13.

¹⁵⁴ El concepto de mimesis puede mirarse con más amplitud en la hermenéutica de Ricoeur, “Tiempo y narración. La triple mimesis”, en *Tiempo y narración I*, op.cit. La misma idea de *hacer como si* en Marie-Laure Ryan quien concibe el acto de la narración como un gesto inmersivo donde el lector construye una realidad virtual que sólo existe dentro de él, en *La narración como realidad virtual*, 2004, y en Jean Chateau, op.cit., pp. 284-285, tiene que ver con dar un sentido al símbolo sobre la base de imposibilidad de su decodificación, puesto que guarda consigo un “implícito oculto”.

de analogar el “mundo textual” (o mejor el “mundo del relato mítico”) al “mundo real”.

DEL PENSAMIENTO LÓGICO-CIENTÍFICO Y EL PENSAMIENTO NARRATIVO

El legado del llamado “pensamiento racional” o “pensamiento lógico” viene de la Grecia Clásica y al parecer, la radical oposición entre este y el mito allí nació. Aún con la oposición, Platón empleó el mito para explicar el discurso lógico, o por lo menos, su naturaleza. En el *Timeo* por ejemplo, la historia del universo es presentada con un mito donde se cuenta la formación del hombre, de los cuatro elementos, de los órganos del cuerpo humano, los sentidos, tejidos, huesos, los fenómenos de la respiración y la deglución, las enfermedades del cuerpo y del alma, el origen de los “otros animales”. En su explicación, no verdadera cuanto sí “verosímil”, hablando en los términos de Timeo, se plantea centralmente que existen dos materias en el universo: la de lo Uno y la de lo Múltiple, lo inmutable y lo que cambia. Tal idea está en la raíz de la dicotomía establecida donde se contrapone la razón a la opinión, el orden al desorden, la ciencia a la “no ciencia” y que hasta nuestros días deja ver sus matices.

Esa oposición antagónica, por la misma forma como es expuesta por Timeo, se diluye cuando se observa que el mismo “discurso” a través del que se explica, no se puede decir “estable”, ni “verdadero” en palabras de Timeo, sino que se trata de un *mito*. Es decir, es en el discurso verosímil donde se muestra la oposición, no en el “verdadero”, y no podría serlo de otro modo pues el discurso “inquebrantable e invencible” del que se mofan las corrientes que pretenden hacer de la “razón”, la “única verdad”, jamás podrá ser tal: es desde un discurso que emerge de la imaginación, como todo discurso posible, que habla Timeo, aun cuando él mismo diga (hablando de la imagen y la razón), que “mientras dos cosas difieran entre sí no podrán existir la una en la otra, de manera de ser simultáneamente dos cosas y una sola cosa”¹⁵⁵. El **cuadro 2** muestra los contrastes que presenta Platón sobre la razón y lo sensible cuando supone su radical oposición. Lo que no alcanzó a ver en su momento, fue el equilibrio que crea la presencia de ambos elementos.

¹⁵⁵ Platón, “Timeo o de la naturaleza”, en *Diálogos* No. 13B, México, Porrúa, 2007, p. 333.

Cuadro 2. Lo distinto del universo en *lo Uno* (la razón) y en *lo Otro* (lo sensible). Elaborado a partir de “Timeo o de la naturaleza”, en *Diálogos*, Platón, 2007, pp. 301-375.

La razón	Lo sensible
- Lo <i>Mismo</i> . Lo que siempre existe sin jamás haber nacido. Lo eterno. Permanece siempre lo mismo. Su naturaleza es buena y perfecta.	- Lo <i>Otro</i> . Lo que siempre está naciendo sin jamás llegar a existir. Lo finito. Nace y perece. Tiene principio y fin, existe el <i>tiempo</i> . Su naturaleza es rebelde.
- Siempre es: el modelo, la verdad. Lo exacto.	- O <i>fue</i> , o <i>será</i> (o pasado o futuro). Lo inexacto.
- Lo eterno es la razón.	- Lo finito es el hombre y todas sus derivaciones.
- El alma es divina.	- El alma es mortal (no oye a la razón).
- Lo <i>Uno</i> . El Dios bueno y perfecto.	- Lo <i>Múltiple</i> . Todo lo demás creado por Dios.
- Esencia indivisible y siempre la misma (intelecto divino).	- Esencia divisible y corporal (imagen de la materia de las ideas).
- Es lo <i>Uno</i> .	- Apariencia de lo <i>Uno</i> .
- Como sigue un modelo único, no cambia, se obtiene algo “bello”. El universo ha sido creado según el modelo de la razón.	- El modelo es lo efímero, es variante, se consigue obra no bella.
- Hay un <i>modelo</i> eterno, original.	- Hay una <i>copia</i> del modelo.
- El discurso es estable, inquebrantable, invencible: es verdadero.	- El discurso es verosímil (por ser copia del modelo “verdadero”).
- Prima la verdad.	- Prima la creencia, lo verosímil.
- Su género es el de la inteligencia, pertenece a Dios (y a poquísimos hombres) y nace de la ciencia; por ser verdadera y conforme a la razón, produce una “convicción inquebrantable”.	- Su género es de la opinión, pertenece a los hombres y nace la persuasión; es vacilante e “irrazonable”.
- Pensamiento unido al raciocinio.	- Conjetura y opinión, inconsciente impresión de los sentidos.
- Prima el orden y la quietud. Es el lugar de lo bueno, lo bello, de las “causas razonables”.	- Prima el desorden y el movimiento sin reglas. Es el lugar del azar y el desorden.
- Busca las causas razonables en primer lugar, y luego las causas movidas por la necesidad, o sea, las “causas vagabundas”.	- No se preocupa por hallar las causas.
- Reina la uniformidad, luego no puede haber movimiento, hay reposo.	- Su especie es siempre móvil, está en medio de la diversidad.
- Su especie no admite en ella misma nada ajeno y jamás se transporta a nada extraño.	- Su especie es semejante a la otra, pero sensible, se deja seducir por fantasmas e imágenes.
- Invisible, inasequible a los ojos.	- Visible de principio a fin.

Así pues, pretender la desvinculación del pensamiento mítico, donde tienen lugar la fantasía, la imaginación, la comprensión del mundo en lo

emocional, la no linealidad del tiempo, la finitud humana, lo cambiante, entre otros, respecto del pensamiento lógico, no permite una reflexión armoniosa o equilibrada cuando se piensa la formación de niños. Es necesario considerar ambos elementos, con el reconocimiento de que son distintas formas de racionalidad donde, gracias a *lo Otro*, puede nacer *lo Uno*.

En este sentido, el punto de vista de Cassirer en palabras de Ortiz-Osés¹⁵⁶ contribuye a aclarar el panorama cuando habla de tres formas simbólicas de la realidad: el mito (pensamiento mítico), el lenguaje (pensamiento lingüístico) y la ciencia (pensamiento lógico-científico), siendo el lenguaje la forma simbólica fundacional y todas ellas, “las funciones de la conformación de lo real”¹⁵⁷. Uno de los matices que hace Cassirer, y de mucho interés para las reflexiones que acá se plantean, está en considerar dichas formas simbólicas como elementos dinámicos, en un movimiento que siempre es evolutivo y ascensional: del mundo del mito (mundo del devenir y de la apariencia, de la diversificación: el subjetivismo); al mundo del lenguaje (mundo de la denominación, de la multivocidad e identidad (unidad) de los nombres; mundo de los conceptos organizados (filosofía)); al mundo de la ciencia (mundo del concepto lógico, de la unificación y la univocidad; del objetivismo). Así mismo, describe esas formas como coactuantes y coexistentes en una correlación dialéctica: el pensamiento científico supone el pensamiento lingüístico y éste el pensamiento mítico y viceversa: “ya en el mundo mítico coactúa el espacio de la representación que el lenguaje abre y en cuyo recinto a su vez se incoa la conceptualización que dará lugar a la ciencia”¹⁵⁸. En el **cuadro 3** se muestran con más detalle las diferencias entre estas tres formas simbólicas de realidad, lo que permite ver su necesaria coimplicación.

¹⁵⁶ En *Diccionario de hermenéutica*, op.cit. Pp. 41-48.

¹⁵⁷ Ibid. P. 42.

¹⁵⁸ Ibid. P. 42.

Cuadro 3. Comparación entre las tres formas simbólicas de la realidad. Identificadas por Ernst Cassirer, elaborada a partir de la aguda mirada de Ortiz-Osés, “Cassirer y las formas simbólicas”, en *Diccionario de Hermenéutica*, op.cit., pp. 41-48.

Pensamiento mítico	Pensamiento lingüístico	Pensamiento conceptual o lógico-científico
- Mundo de la expresión intuitiva.	- Mundo de la representación.	- Mundo de la concepción abstracta.
- Mundo de la apariencia, el devenir y la diversificación.	- Espacio simbólico de representación lingüística gracias al que son posibles los mundos mítico y lógico.	- Mundo del concepto unívoco y del objetivismo.
- Funciona como aglutinante, como “pegamento” según el principio de participación.	- Funciona como mediación e hilo conductor de ida y vuelta entre el mito y el logos.	- Funciona como reducción de la realidad a relaciones.
- Encuentra su primera realización y objetivación en la forma simbólica del mito (del mundo imaginario al mundo simbólico), gracias a la mediación implícita e implicada del lenguaje.	- Funciona como mediación implícita e implicada, lo que posibilita la articulación narrativa que el mito realiza del mundo en su totalidad.	- Su primera realización y objetivación se halla en el nivel representacional propio del lenguaje.
- Mundo del pensamiento complejo y de la comprensión intensiva.	- Lugar límite entre el mundo del pensamiento complejo y el del análisis.	- Mundo del análisis, la abstracción y la distribución extensiva (teoría).
- Lugar de la presentación mítica.	- Lugar de intersección dialógica entre mito y logos, de la representación lingüística .	- Lugar de la metarrepresentación lógica.
- Queda anclado en la visión mágico-numinosa de la realidad (matriarcal).	- Logra emanciparse de su “humus originario” superando sus orígenes “matriarcales” y desplazándose hacia la dirección patriarcal (lógica).	- Queda anclado en la visión demostrativa y funcional de la realidad (patriarcal).
- Es lo permanente.	- Es el que pone en crisis y en oposición lo permanente y lo transeúnte.	- Es lo transeúnte.
- Es lo indefinido.	- Es el nivel intermediador entre ambos.	- Es lo determinado.
- Es lo anónimo.	- Es el nivel intermediador entre ambos.	- Es la generalización.
- Es lo temporal y concreto (o lo espacial-sustancial). Es el espacio-tiempo cualitativo-sustancial (mítico).	- Intermediario dialógico entre mito y logos.	- Es lo espacial e ideal (o lo espacial-relacional). Es el espacio-tiempo cuantitativo-funcional (lógico).

Pensamiento mítico	Pensamiento lingüístico	Pensamiento conceptual o lógico-científico
- Tiene un carácter simbólico donde el símbolo es pregnante.	- Intermediario dialógico entre mito y logos.	- Tiene un carácter simbólico donde el símbolo es vacío.
- Se observa un lenguaje mítico-mímico que funciona con un pensamiento sustancial que funciona por metamorfosis.	- Rompe el hechizo mítico y se abre al mundo del logos por la <i>relación</i> .	- Se observa un lenguaje lógico-simbólico donde el pensamiento es más y más funcional y funciona por interrelación de diferencias.
- Espacio de formación simbólica prehistórico-mítica.	- Paso obligado, previo y condicionante de la abstracción.	- Espacio de formación simbólica ahistórico-lógica
- Lugar para la diacronía vital y el sincretismo mítico.	- Lugar de la synkrisis y la diacrisis; sincrético-diacrítico.	- Lugar para la sincronía conceptual y la diacrítica abstracta.
- Ámbito inmediato de la subjetividad como expresión intuitiva-presentacional de lo sustancial.	- Ámbito mediador de la intersubjetividad como representación perceptiva orientadora de la realidad.	- Ámbito mediado de la abstracción (impersonal) como sistema formal de los significados puramente ideales.
- Hay relacionalidad polisintética.	- Hay relacionalidad dialógica o analítico-intuitiva.	- Hay relacionalidad funcional y abstracta.

Para el conocimiento humano del mundo o para la formación simbólica de la realidad, el pensamiento mítico es el primer paso que se tiene¹⁵⁹: es “el hontanar de nuestra experiencia simbólica: sus ubres nutricias”, es el “lugar, momento o nivel de la experiencia original y primigenia del hombre con las cosas, el ámbito de la experiencia inmediata de la realidad sinológica, omniabarcante, numinosa y emergente”; es el lugar o nivel donde cohabitan lo “simbólico-sensorial”, donde se experimenta la realidad como “presencia fisiognómica de la vivencia y de la visión prístina del mundo como un todo indiferenciado”; es el lugar donde se da una “intersección correlacional” entre la realidad como “expresión presentacional” y nuestra “intuición perceptual”, en donde se da una “metaforización sensible de lo real”; es el lugar de conexión con el mundo, altamente significado por el cuerpo, los sentidos, la emoción.

Las actividades y manifestaciones de este pensamiento mítico, según Cassirer, se observan en la magia, el mito, la religión y el arte. El mito, como las demás manifestaciones, es la “manifestación sensible de

¹⁵⁹ Ibid. Pp. 42-43.

un sentido suprasensible”, siendo “propriadamente presentacional” y aún no “propriadamente representacional”, si bien la representación anida ya en la lógica mitológica¹⁶⁰. Por su parte, y como se puede ver en el **cuadro 3**, el lenguaje es el paso obligado del mito al logos; por éste es posible que el ser humano cualifique, caracterice, configure, determine, objective y correlacione de acuerdo con la actividad interhumana.

Con esto se pretende aclarar, más que ahondar, en qué perspectiva se está de acuerdo con la postura de Cassirer. En síntesis, el pensamiento mítico se entiende como el inicio de un movimiento ascensional, imprescindible en el acto de empezar a re-presentarnos la realidad, que se carga de sentido con la mediación del lenguaje (no sólo en su forma gramatical). Esto significa que la primera formación simbólica de la realidad se realiza gracias a este pensamiento mítico, y que entonces el *pensamiento narrativo* se constituye en su principal “construcción”, en su manifestación “reina” gracias a la que se va otorgando un sentido más complejo y relacional a la experiencia. Es así como se entiende el pensamiento narrativo, como la manifestación de una de las formas de comprender la realidad, en la que se enlazan personas o personajes, con sus ambientes, sus acciones, sus emociones y vicisitudes; es decir, donde se otorga sentido a la experiencia en el escuchar, el contar o relatar, el actuar. Este pensamiento narrativo hace parte de la condición humana y se va construyendo en la relación que se establece con los otros más próximos, los allegados.

La distinción que hace Bruner¹⁶¹ sobre la existencia de dos modalidades de pensamiento, también contribuye con lo antes descrito y deja ver confluencias muy sugerentes que aportan a la conceptualización de nuestro asunto principal.

Se ha dicho, desde una mirada filosófica y antropológica que Cassirer asume el pensamiento mítico, el pensamiento lingüístico y el pensamiento lógico-científico como formas simbólicas de la realidad. Ahora, desde una óptica psicológica, Bruner habla del pensamiento narrativo y el pensamiento lógico-científico como modalidades del pensamiento o del funcionamiento cognitivo. Para el primero, la relación entre esas tres formas tiene un sentido ascensional y evolutivo donde el *mito* necesita al *lenguaje* y la *ciencia* a las dos anteriores; para el segundo, las dos modalidades de

¹⁶⁰ Ibid. P. 44.

¹⁶¹ En *Realidad mental y mundos posibles*, op.cit. Pp. 23-53.

pensamiento son irreductibles entre sí, no se puede eliminar la una a expensas de la otra, pero a la vez son complementarias, cada una ofrece unos modos particulares “de ordenar la experiencia, de construir realidad” en una rica diversidad¹⁶². En el **cuadro 4** se precisan más distinciones entre ambas modalidades, lo que ayuda a ver sus propias “lógicas” y pretensiones.

Cuadro 4. Comparación de las modalidades de pensamiento: narrativa y lógico-científica. Elaborada a partir de la perspectiva de Jerome Bruner (op.cit., pp. 23-53).

Pensamiento narrativo	Pensamiento lógico-científico
- Convince de su semejanza con la vida.	- Convince de su verdad.
- No se establece verdad sino la verosimilitud.	- La verificación se hace mediante procedimientos que establecen pruebas formales y empíricas.
- La estructura de un relato no siempre es cerrada ni obligatoriamente causal.	- La estructura de un argumento lógico difiere de fondo de un relato bien construido, predomina la linealidad y dar razón de motivos causales.
- Se buscan “conexiones probablemente particulares entre dos sucesos” de la vida.	- Se buscan “verdades universales”.
- El lenguaje mismo evidencia la contradicción de las vicisitudes humanas.	- Su lenguaje está regulado por la coherencia y la no contradicción.
- Su ámbito es de las intenciones y acciones humanas que son las que determinan su tránsito.	- Su ámbito se define por las entidades observables y por los mundos posibles que pueden generarse y verificarse lógicamente con la dirección de hipótesis.
- Los resultados se observan en relatos, obras dramáticas, crónicas históricas (...).	- Los resultados emergentes se ven en una teoría sólida, en análisis y pruebas lógicas, argumentaciones fundamentadas.
- La imaginación es la capacidad de “situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio”.	- La imaginación es “la capacidad de ver conexiones formales posibles antes de poder probarlas de cualquier modo formal”.
- Busca la explicación en lo particular, en los relatos con sus desenlaces tristes o cómicos o absurdos.	- Busca la abstracción y pretende lo universal, es o no convincente el argumento teórico.

¹⁶² Ibid.

Lo que interesa de ambos autores¹⁶³ (Cassirer en sus publicaciones que inician en los años 40 y de Bruner en los años 80), es la ubicación que dan ya sea al pensamiento mítico o al pensamiento narrativo respectivamente. Sin una oposición radical sino complementaria, que Durand denomina de integración¹⁶⁴, ambos reconocen la estrecha relación con el denominado pensamiento lógico-científico en la tarea de dar sentido al mundo.

Además de Bruner, desde una perspectiva de legitimación del saber narrativo y de su función narrativa, Lyotard plantea cómo “el saber científico no puede saber y hacer saber lo que es el verdadero saber sin recurrir al otro saber, el relato...”, que para Platón era el no-saber¹⁶⁵. De una u otra forma, no se puede pretender un “saber científico”, propio del pensamiento lógico-científico, sin la inevitable conexión con el pensamiento narrativo. Esto es lo que se ha venido dejando claro hasta el momento, de modo que cuando se habla de pensamiento narrativo no se excluye tajantemente el “paradigmático”, término de Bruner, pues el primero es el nicho del segundo. Además, la legitimación del relato mítico no está en cuestión y así lo ha señalado Lyotard¹⁶⁶. Las mismas prácticas narrativas son las que van reconociendo el papel de la narración, tanto para el saber científico como para el saber popular, lo que él denomina la pragmática del saber narrativo. Para este autor, la preeminencia de la forma narrativa en la formulación del saber tradicional hace notar que el relato es la forma por excelencia de ese saber. Sin embargo, la usual aceptación de la distinción adulta entre lo racional y lo afectivo ha llevado a eliminar del discurso en investigación pedagógica la imaginación y la fantasía de los niños¹⁶⁷.

DE LA NARRACIÓN MÍTICA

Por su parte, con miras a la comprensión de la narrativa y su relación con el mito, se asume que el mito es una construcción derivada del lengua-

¹⁶³ No se desconoce la comparación realizada por Platón en el *Timeo* (cuadro 2) pues, como se observa a partir de los cuadros 3 y 4 ya presentados, la caracterización de cada mundo o de cada “orden de cosas en el mundo” guarda una relación muy interesante. Sólo que, para el caso que nos ocupa, se prefieren las posturas que explícitamente acercan las dos formas de razonamiento a cambio de las que les oponen de modo tajante.

¹⁶⁴ En *Las estructuras antropológicas del imaginario*, op.cit.

¹⁶⁵ Lyotard citando a Platón en *La condición postmoderna*, op.cit. P. 59.

¹⁶⁶ Ibid.

¹⁶⁷ Kieran Egan, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, op.cit. P. 99.

je, emerge del lenguaje; que el mito es una forma de relato y como tal, además de nombrar cosas y acontecimientos, ordena y clasifica la experiencia humana; que a diferencia de otras narraciones “el mito desarrolla su trama en un pasado atemporal, mientras que ‘la trama de los cuentos populares da por supuesto que la acción ha transcurrido en un tiempo histórico’, el cual nunca es el pasado primordial”¹⁶⁸ y “posee una intención determinada, siempre es posible detectar unos intereses existenciales y sociales concretos, que, como apunta Gerhard Schlatter, pueden ser, simplemente, los de volver a conocer cómo debemos vivir y comportarnos en lo concreto de la vida cotidiana”¹⁶⁹; que “un mito en concreto no puede ser identificado a través de un texto único, porque, indefectiblemente, hay múltiples variantes de cualquier mito...”¹⁷⁰.

De igual manera, bajo la perspectiva de Egan se entiende la narración a partir de varias miradas¹⁷¹: como “la unidad lingüística que puede, en último término, fijar el significado afectivo de los hechos que la componen” (comillas del autor), unidad que lleva consigo su propio contexto¹⁷²; como la forma arquetípica en la que los bits se organizan en un todo coherente superior pues casi todas las “tareas intelectuales” del “mundo real” se necesitan organizar y esto es muy importante¹⁷³; como la “forma arquetípica en la que los elementos narrativos se unen en ‘todos coherentes’ para crear significados más amplios” que constituyen la forma como damos sentido a las cosas¹⁷⁴. Es decir y de acuerdo con el autor “la narración es una técnica para organizar acontecimientos, hechos, ideas, personajes y demás elementos, ‘reales’ o imaginarios, en unidades significativas que modelen nuestras respuestas afectivas. Constituye una herramienta conceptual básica para proporcionar coherencia, continuidad, conexión entre las partes y significado al contenido, elaborando a partir de su coincidencia un nivel o clase superior de significado”¹⁷⁵.

Nuestra capacidad para seguir una narración tiene que ver con la capacidad de construir imágenes mentales del mundo con las que damos

¹⁶⁸ G. S. Kirk, citado por Lluís Duch en *Mito, interpretación y cultura*, op.cit. P. 170.

¹⁶⁹ Ibid. La obra de Schlatter se titula *Mythos* y las páginas indicadas por Duch sobre esta fuente son 179-180.

¹⁷⁰ Ibid. Walter Burkert, citado por Duch.

¹⁷¹ En *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, op.cit.

¹⁷² Ibid. Pp. 97 y 103.

¹⁷³ Ibid. P. 107.

¹⁷⁴ Ibid. P. 112.

¹⁷⁵ Ibid. Pp. 109-110.

sentido, y que se pueden reajustar o reconfigurar de acuerdo con las experiencias que tengamos. Dicha capacidad “no es algo que aprendamos, sino algo que *somos*”¹⁷⁶, luego no se necesita enseñar. Pero sí se puede estimular, elaborar y desarrollar a través de los cuentos populares y narraciones míticas de todo el mundo. La escuela puede construir de modo sistemático un “*curriculum* de narraciones”¹⁷⁷.

Se está hablando de lo que significa la narración mítica, una narración que no se encasilla necesariamente dentro del tipo de relato que ha sido llamado “mito” sino que puede estar presente en formas narrativas como el cuento y la novela por ejemplo. Pero por lo mismo, se entiende que aunque se pueda llevar a cabo una morfología del mito como narración, con los aportes ya hechos desde distintas perspectivas por Vladimir Propp (ubicando secuencias narrativas y funciones de los personajes, 1985) y por Lévi-Strauss (hallando relaciones entre los elementos que constituyen la narración mítica, 1977¹⁷⁸), no es sencillo clasificar las narraciones que merecen el apelativo de mito.

Porque la forma mítico-narrativa puede estar influenciada por otras formas narrativas que a lo largo del tiempo han aflorado, cambiado, o se han combinado entre sí. Ciertos cuentos, ciertas leyendas, ciertas novelas pueden contener la forma de la narración mítica. No puede desconocerse que “la variedad y las modalidades de la palabra humana constituyen, en el fondo, los síntomas más elocuentes del polifacetismo radical del ser humano, que se muestra mediante la variedad de las formas expresivas, en el ámbito del pensamiento, de la acción y de los sentimientos”¹⁷⁹. Hay distintas formas en que la narración puede ser abordada, “hay una gama infinita de matices (...), de perspectivas de todas clases”, algunas más hacia el análisis gramatical, morfológico y semántico, otras más inclinadas hacia la crítica literaria, y otras centradas en la experiencia vehiculada a través de la “acción narrativa”, las cuales “no deberían comportarse entre sí por vía de la exclusión, sino mejor por la vía de la complementariedad”¹⁸⁰.

Con razón se pregunta Duch “...¿qué ‘situaciones narrativas’, qué ‘estilos narrativos’ se deben considerar en el seno de la inabarcable temática

¹⁷⁶ Ibid.

¹⁷⁷ Ibid. P. 113.

¹⁷⁸ Op. cit.

¹⁷⁹ Lluís Duch, *Mito, interpretación y cultura*, op.cit., p. 172.

¹⁸⁰ Ibid. P. 173.

de la ‘narración como mito?’¹⁸¹. En cualquier caso, y teniendo en cuenta que las dimensiones que adopte el mito son muy variadas puesto que a medida que evoluciona el ser humano también evoluciona históricamente el mito, la narración mítica siempre será una “estructura de sentido”, una “narración experiencial”¹⁸² y esto es lo que interesa en este libro.

Al ser una “estructura de sentido”, se apela a la vida interior del sujeto trascendiendo la linealidad del tiempo, haciéndose vigente en todo tiempo histórico. Para el caso de la enseñanza por ejemplo, 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”¹⁸³. La vuelta al mito, una y otra vez, no depende de leyes externas al ser humano 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 sujeto que laten y emergen de diversos modos en la vida humana. Porque la narración mítica aporta en esa construcción de sentidos simbólicos sobre las cosas y el mundo en general.

Se insiste entonces en que la narración mítica es del ámbito de lo simbólico mas no de la lógica lingüística en el sentido de la relación significado-significante; su sentido cabe en particularidades extralingüísticas donde los símbolos dan sentido a lo narrado dentro y fuera del mismo relato. Y que, por ser una estructura de sentido, “el mito representa la cristalización primitiva de las experiencias y de las comunicaciones colectivas de la realidad”, siendo “la primera y más elemental forma comunicativa y experiencial de la complejidad, que es inherente a la realidad del mundo y del hombre”¹⁸⁴. Por ello el relato mítico se emparenta tanto con los conceptos de formación y experiencia esbozados en la introducción del libro. La posibilidad de movilizar a los niños en sus procesos formativos es, no sólo amplia, sino especialmente oportuna por sus edades y el ámbito escolar donde se mueven.

¹⁸¹ Ibid. P. 177.

¹⁸² Ibid. En términos de Burkert, citado por Duch, p. 178.

¹⁸³ En *Lecciones de los maestros*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 2007b, p. 42.

¹⁸⁴ Lluís Duch, *Mito, interpretación y cultura*, op.cit. Pp. 177-179.

No está en cuestión dicha legitimidad. Lyotard¹⁸⁵ plantea que las mismas prácticas narrativas son las que van reconociendo el papel de la narración, tanto para el saber científico como para el saber popular, lo que él denomina la pragmática del saber narrativo. Para el autor, el saber no se comprende como un conjunto de enunciados denotativos sino como una combinación de ideas (saber-hacer, saber-vivir, de saber-oír...); el saber es lo que hace a cada uno capaz de emitir ‘buenos’ enunciados denotativos, prescriptivos, valorativos; es lo que permite ‘buenas’ actuaciones con respecto a varios objetos del discurso. El calificativo ‘buenos’ corresponde con la costumbre, con los criterios pertinentes admitidos en el medio constituido por los interlocutores del sabiente; en últimas, con la preeminencia de la forma narrativa en la formulación del saber tradicional, donde el relato es la forma por excelencia de ese saber¹⁸⁶.

Siguiendo a Lyotard, el saber científico “cuando busque la verdad de sus enunciados y no pueda legitimarla por sus propios medios”, de modo inevitable recurrirá al saber narrativo (para dar a conocer por ejemplo, unos resultados o un descubrimiento; emergerá el relato del científico quien cuenta la hazaña al público en general)¹⁸⁷ porque el saber científico se vale de las reglas de juego del lenguaje narrativo para legitimarse. El caso de los *Diálogos* de Platón es un ejemplo de naturaleza semejante: la discusión científica se hace con la “forma del relato”; “el discurso platónico que inaugura la ciencia no es científico, y eso aunque intente legitimarla”; porque el saber científico no puede hacerse ver como el “verdadero saber” sin tener en cuenta el relato, que para éste es el “no-saber”¹⁸⁸. Más distinciones entre el saber narrativo y el saber científico que contribuyen en la legitimidad del primero, pueden verse en el **cuadro 5**.

¹⁸⁵ En *La condición posmoderna*, op.cit.

¹⁸⁶ Lyotard presenta cuatro razones. 1. Los relatos populares cuentan los éxitos o fracasos del héroe, que dan su legitimidad a instituciones de la sociedad o bien representan modelos positivos o negativos de integración en las instituciones establecidas. 2. La forma narrativa admite una pluralidad de juegos del lenguaje (enunciados denotativos, deónticos, interrogativos, valorativos...). 3. La transmisión de esos relatos obedece a menudo a reglas que fija la pragmática. 4. El saber narrativo tiene incidencia sobre el tiempo; la forma narrativa obedece a un ritmo, un acento que modifica la longitud o la amplitud de sus elementos.

¹⁸⁷ Ibid. P. 57.

¹⁸⁸ Ibid. P. 59.

Cuadro 5. Comparación entre el saber narrativo y el saber científico. Elaborada a partir de la obra de Jean-François Lyotard, *La condición posmoderna*, 1989, op.cit., pp. 43-71.

Saber científico	Saber narrativo
- “No existe otra prueba de que las reglas sean buenas como no sea el consenso de los expertos”, lo llevará a la constitución de leyes científicas o leyes constitucionales.	- En el saber narrativo, estas normas son dadas por el héroe de quien se espera una respuesta como ese “sujeto cuyas prescripciones son normas para aquellos a quienes obligan”.
- Exige asilamiento del lenguaje denotativo y la exclusión de los demás.	- Permite una “pluralidad de juegos de lenguaje” donde pueden haber enunciados denotativos, deónticos e interrogativos que constituyen algunas de las competencias que se necesitan. “No se reduce a la ciencia” puesto que quedaría restringido a unos “enunciados denotativos”.
- Un enunciado se acepta según su “valor de verdad”.	- El saber contiene el saber-hacer, saber-vivir, saber-oír, saber-decir, lo que supone unas competencias que van más allá del criterio de “verdad”.
- “El que sabe” es quien puede pronunciar un enunciado verdadero y el científico quien pronuncia enunciados “verificables” con respecto a referentes de acceso a expertos.	- Quien “sabe” no es una persona sino el colectivo que comparte una narración.
- La competencia que se requiere sólo refiere al “puesto del enunciator”, quien no tiene competencias en cuanto destinatario ni referente: no hay “un saber ser lo que el saber dice que se es”.	- El relato puede convertirse en la “forma-clave” de la competencia (saber-decir, saber-escuchar, saber-hacer) en una colectividad.
- Se aísla de la posibilidad del “lazo social”.	- La significación de los relatos contribuye en la construcción de un “lazo social”.
- No es un componente inmediato y compartido como el saber narrativo. Es un componente indirecto que da lugar a una “profesión” y a “instituciones”.	- En el acto presente se despliega una “temporalidad efímera” que remite a un pasado inmemorial.
- El saber científico acumulado en enunciados que han sido aceptados anteriormente “siempre puede ser desechado”, “nunca está a salvo de una ‘falsificación’”.	- Este saber tiene al relato (relatos populares que contienen el mito) como su forma narrativa por excelencia que da legitimidad a instituciones sociales, presentando modelos positivos o negativos de los héroes, con éxitos y fracasos, entre otros. Se trascienden las funciones enunciativas: qué decir para ser escuchado, qué escuchar para poder hablar.
- Un enunciado nuevo sólo será aceptado como válido “si refuta el enunciado precedente por medio de argumentos y pruebas”.	- No requiere de pruebas ni argumentos; éste se acredita a sí mismo por la “pragmática de su transmisión” (p. 56).

Continúa

Saber científico	Saber narrativo
- Por lo mismo, la temporalidad de esta ciencia es diacrónica (p. 55).	- La temporalidad del relato, por su relación entre narrador, los “narratarios” y el mismo desarrollo de los hechos, es sincrónica aunque dependa de un orden estructural propio del relato.
- El científico requiere “iguales en competencia” que puedan verificar o no sus enunciados.	- Quien narra y los “narratarios” asumen roles distintos; en esta diferencia se halla el sentido del relato.
- Entra en juego el destinador quien se supone “dice la verdad” a propósito de un referente.	- Entra en juego el narrador.
- Entra en juego el destinatario quien puede validar o no su acuerdo con el enunciado del destinador.	- Entra en juego el ‘narratario’.
- Entra en juego el referente (es lo expresado en el enunciado que puede ser probado en el debate).	- Entra en juego la diégesis.
- El estudiante entra en el juego de la formación de saber científico cuando el maestro le transmite y participa su saber.	- “Lo que se transmite con los relatos es el grupo de reglas pragmáticas que constituye el lazo social”.
- Su regla de oro es la demostración . Se lleva a cabo en espacios probatorios, donde se pueda demostrar que es posible que la realidad sea “como yo digo”, por lo que las pruebas que se presenten no pueden ser contradictorias ni inconsistentes.	- Su regla de oro es el “ no olvido ” del saber que transmite y provee la narración. Se lleva a cabo de modo ritual y responde a “músicas repetitivas” con la finalidad de provocar ese “no olvido”.

El relato mítico entonces, hace parte de una legitimación por la experiencia emancipadora que provoca la dimensión simbólica humana; y esto es, si no suficiente por lo menos sí pertinente, para poner de cierto su importancia en la construcción social de realidad y de mundo en los niños. El saber narrativo, que no requiere ni puede someterse a la argumentación ni la prueba, vale por sí mismo y por ello no puede calificarse de modo peyorativo como subdesarrollado, atrasado, alienado, formado de prejuicios e ignorancias. Al contrario, el modo ejemplar de educar y “civilizar” a los niños se halla esencialmente en la narración mítica.

DE LOS NIÑOS Y LA NARRACIÓN MÍTICA

En la mirada de Egan¹⁸⁹, a los 7 años de edad los niños sufren una significativa reestructuración del pensamiento, y según los ambientes o

¹⁸⁹ En *Comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, op. cit.

culturas a los que pertenezcan ésta puede resultar más fácil o de difícil logro. Es cierto que los niños necesitan desarrollar su oralidad, hablar con fluidez, cantar, oír y repetir rimas, memorizar, cantar versos... pero en esta cultura letrada no podemos obviar lo que ofrecen la lectura y escritura como tales, así como tampoco implantar a la fuerza la alfabetización pues entonces carecerá de vida y significado para los niños.

De todos modos, es en los primeros años donde resulta fundamental desarrollar unas “bases ‘poéticas’ (...) para que la infancia madure en el niño”¹⁹⁰; es en estas edades donde se da una “comprensión mítica” del mundo. Esta comprensión mítica “es el estrato básico sobre el que crecerán otras formas de comprensión y con las que confluirá cuando estas últimas estén configuradas; metáfora difícil porque la educación no es un proceso ni mecánico ni orgánico”¹⁹¹; dicha comprensión, que es narrativa, se constituye en el “estrato mítico” que construye el niño como primera forma de conocimiento del mundo.

Porque, se insiste, la narración es base para dar sentido a las cosas, luego “todos los niños necesitan enfrentarse a poderosos relatos”¹⁹² que les ayuden en el desarrollo de capacidades lógicas, afectivas, morales. Además, la misma forma narrativa proporciona claves importantes acerca de cómo hacer que el material que se pretende transmitir sea más agradable y significativo para los niños.

En últimas, con las distinciones entre pensamiento lógico-científico y pensamiento narrativo, así como la claridad sobre la manera como se entiende la narración mítica se pretende hacer un aporte a una especie de ceguera y sordera frente a los afanes y “novedades” que se imponen socialmente, los que parecieran no dejan más opción que preocuparse por el futuro, por lo que se hará, por los proyectos, por el “bienestar” próximo, y cosas por el estilo. Con la pretensión de asegurar un “buen mañana”, los adultos pierden de vista y de oído el presente, la vida latiendo dentro, el alimento proveniente de la naturaleza, el encuentro con cada otro, la voz propia y de los demás, la riqueza del ámbito simbólico. Ese deseo y pretensión de “progreso” caracterizado por el “olvido” de las raíces que hacen posible nuestro transcurrir en un tiempo y espacio humanos, muchas veces

¹⁹⁰ Ibid. Egan citando a Havelock, p. 119.

¹⁹¹ Ibid. P. 120.

¹⁹² Ibid.

banalizados, situación que experimentan los colegios y que trae consigo dificultades para nutrir la imaginación, la tradición y los puntos de referencia fundantes para vivir. Con la narración mítica se contribuye en tal pretensión¹⁹³.

La comunicación

Frente a este alcance se tienen en cuenta las reflexiones de Lluís Duch (“El alcance de la logomítica”, en *Mito, interpretación y cultura*, 1998¹⁹⁴) y de Joan-Carles Mèlich (“Los elementos del mundo social”, en *Antropología simbólica y acción educativa*, 1996¹⁹⁵) pues vinculan la antropología, antropología educativa y antropología simbólica con la educación que se necesita en nuestro tiempo. En otras palabras, porque muestran la importancia de incorporar elementos de la antropología simbólica en el escenario educativo, haciendo con ello una “praxis antropológica”¹⁹⁶.

A lo largo del siglo XX e inicios del XXI, el desarrollo de la imagen y de las tecnologías que permiten transmitirla la ha ubicado en la agenda diaria y como centro de muchas de las actividades económicas, sociales, ambientales, recreativas, educativas y demás. Esto no quiere decir, mayor riqueza y más complejidad en la manera como los seres humanos construyen y viven su mundo de la vida y su universo simbólico, dado que muchas de esas imágenes distan de lo sagrado y privilegian el consumo y la información según parámetros de moda, eficiencia, progreso, competitividad. Esta situación descrita por Duch deja ver lo que él mismo anuncia¹⁹⁷: que los jóvenes han empobrecido su léxico, han silenciado

¹⁹³ Respecto al lugar de lo mítico en el ámbito escolar que se ha definido en esta publicación, y especialmente frente a la narrativa en la labor pedagógica con los niños, también puede tenerse en cuenta la compilación de Hunter McEwan y Kieran Egan (*La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, 2005) donde se plantean otras bondades de la narrativa y sus efectos en los niños, y el capítulo “La forma narrativa y la organización del significado”, en *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Egan, 1991, op. cit.) quien deja esbozada una fase de trabajo escolar y curricular donde puede incluirse la narrativa de modo explícito como centro del trabajo curricular en primaria y lejos de la fragmentación de las disciplinas del conocimiento. En este mismo sentido, los aportes de Bárcena y Mèlich en el capítulo “Paul Ricoeur: educación y narración”, en *La educación como acontecimiento ético*, 2000, op. cit.

¹⁹⁴ Op. cit.

¹⁹⁵ Op. cit.

¹⁹⁶ Lluís Duch, *Mito, interpretación y cultura*, op. cit.

¹⁹⁷ Ibid. P. 156.

su voz por la misma “cortedad expresiva” de los adultos y los medios de comunicación, y que no se trata de la cantidad de vocabulario empleado sino de los puntos de contacto o intersección reales entre los adultos y los niños donde “el mito constituye un antídoto muy eficaz contra la incomunicación”.

Por esta razón en general, la escuela ha de mirar cómo mediar entre este mundo de la información y el mundo de lo mítico de cara a la formación de los niños. Esta mediación, por ser la institución escolar en sí un lugar para la misma, tiene como centro la palabra humana expresada tanto en *mythos* como en *logos*, tanto en imagen como en concepto. Y como no hay expresividad por fuera de la relación con el otro, del encuentro con el otro, asumimos que la comunicación, ese encuentro con los otros, no es posible por fuera de la palabra humana, del lenguaje, razón por la cual tanto comunicación como lenguaje han de considerarse.

Son lenguaje tanto el *mythos* como el *logos*, ambos son palabra humana, necesaria en la armonización del hombre, necesaria en la constitución del ser-humano. La polifonía y el polifacetismo, rasgos característicos del ser humano, implican que éste se exprese de modo diferenciado y complementario a través de diversas dicciones, por medio de una *logomítica* como se esbozó en la introducción de este libro¹⁹⁸. Con esta combinatoria del lenguaje se llega a aprehender y a tener una relación “*con aquello que es*”: todo lo que el ser humano puede conocer, admirar, dudar, proyectar... frente a la realidad se da gracias a la “instrumentalidad del lenguaje”¹⁹⁹. Esto hace que el ser humano sea dependiente del mismo lenguaje que usa por cuanto este le constituye y le hace ser lo que es.

Luego la palabra es central en las variadas expresiones míticas pero también en la perspectiva del *logos*, porque “el *apalabramiento de las relaciones del ser humano con la realidad*, ya sea mediante el *mythos* o con el concurso del *logos*, es uno de los fundamentos más primarios e incontrovertibles de la existencia humana”²⁰⁰. La tarea del ser humano consiste en “dar consistencia verbal a la realidad y, pues, al mismo ser humano”²⁰¹. De ahí que, cuando tal apalabramiento se deteriora por el desequilibrio *mythos-logos*, en otras palabras “a causa de la perversión de nuestro léxico

¹⁹⁸ Ibid. Término empleado por Lluís Duch, 1998.

¹⁹⁹ Ibid. P. 457.

²⁰⁰ Ibid. P. 458.

²⁰¹ Ibid. P. 458.

habitual” que a su vez ha sido “la causa y los efectos de la perversión de los sentimientos humanos”²⁰², el riesgo de una “gramática de lo inhumano” propia de nuestro tiempo, se hace evidente en lo que Duch señala: dictaduras, campos de concentración, destrucción del planeta, indiferencia ante la muerte, desligadura entre lo uno y el todo, valoración excesiva a la materialidad de las cosas.

De acuerdo con Duch, la crisis global de nuestro tiempo es una “crisis gramatical”, una “crisis expresiva de la cultura occidental”²⁰³. Esta crisis se da en un momento de “epílogo”, después de la palabra, donde cabe la pregunta “¿qué clase de comunicación será posible en la época del epílogo, del tiempo posterior a la palabra?” Una época desbordada de información donde hay que pensar “¿cómo se deberán emplear las expresividades humanas para poder evitar las trampas de la *incomunicación*, es decir, de las palabras sin contenido ideológico, emocional y experiencial?”²⁰⁴.

Una crisis de esta clase, es una crisis de comunicación que llega hasta las instituciones escolares dejándose ver en esa ausencia de encuentro real con los otros. En muchos casos, el lenguaje ya no es “vehículo de la *presencia*”, las expresividades humanas “se han transformado en señales de *vacío*; el vacío en forma de opresión, de vulgaridad, de desmantelamiento de las creencias, de perversión de las palabras más sublimes”²⁰⁵. En otros, el lenguaje se ha reducido a la mera facticidad empírica donde sólo vale lo verificable; los sentimientos y pensamientos humanos se distancian del entusiasmo que da vida a la condición humana.

Es necesario entonces que la escuela contribuya al enriquecimiento de las relaciones de los niños consigo mismos, con los demás y con la naturaleza; al “buen uso de la palabra” para que la convivencia entre ellos no se pervierta; a que ese buen uso de la palabra sea el buen uso de la imagen y el concepto; a que el equilibrio entre el *mythos* y el *logos* sea un nuevo lugar de la palabra. Para Duch será la logomítica esa “genuina praxis antropológica”²⁰⁶ lo que favorezca dicha armonía. Para Mèlich será la antropología educativa la que se ocupe del sentido de lo mítico, de lo ritual y de lo simbólico como uno de los modos de conocer la naturaleza

²⁰² Ibid. P. 459.

²⁰³ Ibid. P. 460.

²⁰⁴ Ibid. P. 461.

²⁰⁵ Ibid. P. 461.

²⁰⁶ Ibid. P. 461.

humana que también ha de atenderse con seriedad en la escuela; será esta antropología la que recupere “*el significado del mito*”²⁰⁷.

Tanto Duch como Mèlich comparten la idea de una “praxis antropológica” cuyo escenario de acción ideal es la educación y cuyo propósito global es el equilibrio entre lo mítico y lo lógico. El primero lo expresa de modo general cuando habla de la necesidad de una logomítica y el segundo lo puntualiza cuando afirma que una antropología de la educación es una antropología simbólica con tres elementos esenciales (el símbolo, el rito y el mito). En ambos casos se pretende un equilibrio en la educación, un “andamio más plástico, más literario”, más pasión, una postura más mítica y simbólica “sin renunciar al *Logos*”²⁰⁸.

Para que este equilibrio tenga posibilidad en la escuela se requiere observar el papel de la acción educativa en dos sentidos: como la repetición del “acto originario fundamentador y legitimador” que vincula a sus participantes con el pasado, con la tradición, con el origen de la cultura²⁰⁹; como un lugar de sentido para la relación e interacciones sociales que se dan entre los sujetos y su mundo social²¹⁰. Porque la búsqueda de sentido del ser humano no puede hacerse en solitario sino que requiere de lo colectivo, del grupo social, de la interacción con quienes se construye el universo simbólico, en últimas, del encuentro con los otros; porque “encontrar el sentido significa asumir, por de pronto, el pasado, lo que ha ya sido, la tradición, y lanzarse al futuro, a la aventura, a la búsqueda de lo otro y del otro”²¹¹; porque no se puede vivir el tiempo sólo desde la perspectiva del calendario, lo que da sentido a este tiempo es lo mítico, el “relato ancestral”, la “narración originaria”, el mito.

De nuevo, será la mediación de la escuela un espacio para “*construir el mundo*”, ese “conjunto de enlaces que constituyen el horizonte de significado a partir del cual nos movemos y existimos”, para construir ese mundo de la vida con sus sistemas simbólicos y sígnicos, de lenguaje, modos de significado y de interpretación, instituciones²¹². Luego no se puede negar la presencia de la acción simbólica en los procesos

²⁰⁷ En *Antropología simbólica y acción educativa*, 1996, op. cit. P. 75.

²⁰⁸ Ibid. P. 14.

²⁰⁹ Ibid. P. 76.

²¹⁰ Ibid. P. 86.

²¹¹ Ibid. P. 76.

²¹² Ibid. P. 58.

educativos, ya que se trata de un elemento constitutivo de la existencia humana²¹³.

En esencia, dicha mediación simbólica permitirá que los niños se encuentren con lo otro y con los otros, que la comunicación tenga su lugar. El ser humano siempre está en busca del sentido de su vida, y lo signico no es suficiente para hacerlo; se requiere lo simbólico (con sus dos elementos expresivos, el mito y el rito)²¹⁴: “el ser humano depende de símbolos, necesita de ‘fuentes simbólicas’ para ‘orientarse’ en su mundo cotidiano. El símbolo está tan estrechamente ligado a lo humano que hace imposible que el hombre viva lejos de él”; el ser humano necesita los símbolos pues es “*biológicamente cultural*” y por lo tanto “*biológicamente simbólico*” (estas comillas e itálicas del autor). “En el mundo de la vida no hay hechos ‘naturales’ sino sólo hechos interpretados, simbólicos”²¹⁵. En el mundo de la vida no hay seres humanos en solitario, hay seres humanos que se encuentran signica y simbólicamente con otros.

El rito

Los aportes de Mircea Eliade en *Lo sagrado y lo profano* (1998²¹⁶); en *Tratado de historia de las religiones* (2005); en *El mito del eterno retorno* (1997²¹⁷) y de Lluís Duch en *Antropología de la vida cotidiana* (2002²¹⁸) son centrales para mostrar cómo se entiende el rito, su relación con el mito y su pertinencia en el desarrollo de esta publicación.

Se entiende el rito como una puesta en escena signica y simbólica —o logomítica— que irrumpe la homogeneidad del espacio y tiempo cotidianos dando lugar a un “abertura” simbólica que desplaza al ser humano de su “mundo profano” a un “mundo sagrado”, consiguiendo en el regreso a su “normalidad cotidiana” alguna forma de renovación o de transformación de su experiencia, especialmente en el campo de los sentimientos. Dicho en términos de Duch, “todo ritual pretende ser una praxis de la dominación de la contingencia, una terapia benéfica destinada a remediar, a nivel individual

²¹³ Ibid. Pp. 60-61.

²¹⁴ Ibid. P. 61.

²¹⁵ Ibid.

²¹⁶ Op. cit.

²¹⁷ Op. cit.

²¹⁸ Op. cit.

y colectivo, los estragos de la negatividad, una estrategia para volver a integrar las fuerzas que, en la existencia humana, actúan de manera caotizante en un cosmos con sentido, bello y armónico, una reintegración de todo lo que había sido ‘centrifugado’ en la vida humana como consecuencia de la acción del mal y de la muerte, una consolidación del nosotros colectivo y social, ya sea ocasional o periódicamente, a fin de evitar las disgregación y la desestructuración provocadas por los intereses creados de todo tipo, por la enemistad, por la incomprensión o el miedo”²¹⁹. Por esa posible “renovación” de la experiencia y por esa posible reintegración del “nosotros colectivo”, el ser humano necesita del rito. De acuerdo con Duch, cuando el hombre nace es lanzado o arrojado en un mundo que no ha escogido, ni tampoco previsto, pero “en cuyo interior deberá emprender la arriesgada tarea, jamás concluida definitivamente, de ‘pasar del caos al cosmos’”²²⁰, de pasar de ser alguien “descolocado” a un “empalabrador eficiente de él mismo y de la realidad”²²¹. Para cumplir esa tarea de la mejor forma, Duch muestra que se necesita de un conjunto de transmisiones, o sea de las estructuras de acogida, que le permitan insertarse en el recorrido de un trayecto vital donde debe ser recibido en el seno de una comunidad y reconocido por ella. Gracias a esta ayuda, el hombre adquiere una “competencia gramatical”²²² que reflejará la “calidad humana de sus relaciones, porque el ser humano en concreto *es* lo que son sus *relaciones*”²²³. Gracias a esa acogida y reconocimiento, continúa este autor, el recién nacido va adquiriendo una “fisonomía auténticamente humana” y va configurando su estatuto de *ser humano*; de ahí que la calidad de la instalación del ser humano concreto y también de las comunidades humanas en su mundo cotidiano depende de la calidad de acogida y reconocimiento que han experimentado y experimentan desde el nacimiento hasta la muerte²²⁴.

Y es en este último punto donde resulta pertinente relacionar la importancia del rito en la formación de los niños. El ser humano necesita del rito porque requiere **experimentar** que es reconocido y acogido en el interior de una comunidad humana y, la escuela como parte de esa gran

²¹⁹ En Antropología de la vida cotidiana. Ibid. P. 190.

²²⁰ Ibid. P. 11.

²²¹ Ibid.

²²² Las comillas son del mismo autor. El concepto mencionado se entiende acá como aquella construcción interactiva que va haciendo el ser humano desde su nacimiento, con y a través de diversos lenguajes.

²²³ Ibid. P. 12.

²²⁴ Ibid. P. 12.

comunidad a la que pertenecen los niños, se ve obligada, o mejor, comprometida con esa acogida y reconocimiento que ellos necesitan para que sus relaciones consigo mismos (que son múltiples y se derivan de su propia relación con el mundo) y con el mundo reflejen una “calidad humana” en el sentido que lo emplea Duch. Los niños requieren experimentar que hay un sitio y un tiempo particular de su existencia, también en el ámbito escolar, donde pueden descubrir paulatinamente su condición de *seres humanos* por la interacción con otros seres humanos, por el encuentro sógnico y simbólico con los demás, por la participación en narraciones míticas, así como alimentar sus posibilidades de formación.

Si bien es cierto que toda la institución escolar debe propender por esta acogida y reconocimiento, el rito en la escuela, deliberadamente entendido, se constituye en escenario propicio que le apuesta al estatuto de *ser humano* donde pueden construirse unas relaciones de calidad. Esto es posible porque el rito es un escenario para el encuentro con el otro; para sentirse parte del universo entero; para experimentar el recuerdo de un hecho primordial sucedido en un tiempo mítico, desde un “ahora” que trasciende el tiempo cronológico y reanima la vida que continúa, constituyéndose en un necesario “alto en el camino” que luego permite proseguir un trayecto cualificado humanamente; para contribuir en el dominio de la contingencia humana. Esto es posible también porque el rito “se compone de gestos, palabras y vehículos simbólicos que permiten la manifestación de sentimientos, actitudes y relaciones”²²⁵.

Ahora bien, ese trayecto vital que recorre el ser humano en su proceso de formación se hace con la presencia intermitente de la contingencia que caracteriza y hace propia la vida humana. Precisamente las “estructuras de acogida” se constituyen en el “marco” en cuyo interior el ser humano logra la dominación de esa condición²²⁶. Entonces el rito, así como el mito, viene a ser una de las manifestaciones de esa pretensión humana de dominio de la muerte y del tiempo.

Frente a esto, Duch expresa que se puede hacer una “praxis” o “pedagogía” de dominación de la misma²²⁷, situación que resulta pertinente

²²⁵ Lluís Duch. Ibid. Pp. 187-188.

²²⁶ Ibid. Pp. 11-34.

²²⁷ Del término “praxis antropológica” del autor, op. cit., 1998, parece derivarse el término “praxis” en el sentido que aparece en su posterior obra *Antropología de la vida cotidiana*, op. cit., 2002.

en el ámbito escolar por ser un espacio encaminado a la generación de prácticas reflexivas e intencionadas, acordes con una época, unas edades, unos contextos particulares. Siguiendo el concepto de praxis de Duch, esta acción responde a los necesarios procesos de *transmisión* que acompañan al ser humano en el curso de su existencia, donde aprende a expresarse en un(os) “lenguajes adecuados”²²⁸. Ahora, ese aprendizaje de lenguajes adecuados, incluye entre otros por supuesto, aprender a expresarse en el rito. Luego el reconocimiento del rito como objeto de una praxis en la escuela, ubicado en el interior del marco de las estructuras de acogida, puede garantizar la expresión polifónica de los niños en un escenario como este.

Esto sugiere que la misma condición polifacética que caracteriza al ser humano, con la que puede expresarse de múltiples maneras, le permite el uso de ese “lenguaje adecuado” dependiendo el escenario de vida donde se encuentre. Luego sí se precisa una pedagogía y formas de transmisión específicas, acordes con ese escenario. Sobre todo porque el rito no podría entonces ni transmitirse ni experimentarse sino a través del lenguaje que le constituye, un lenguaje mítico instalado en un presente muy particular determinado por las edades de los niños, los espacios y tiempos escolares, los adultos que orientan y acompañan intencionalmente la formación, entre otros; un lenguaje que revela acogimiento y reconocimiento como condiciones necesarias para la vida en comunidad; un lenguaje que se rehace y contextualiza según “la variabilidad de los espacios y tiempos que le cae en suerte vivir” al ser humano²²⁹.

De este modo, la particularidad del rito lleva a que el ser humano se exprese mediante un “lenguaje ritual” desde donde cobra sentido todo gesto de repetición²³⁰ e imitación de un gesto ejemplar. Dicho lenguaje comprende la repetición de un relato mítico, la imitación de ciertos gestos corporales, la inmersión en un mundo imaginario sólo posible en

²²⁸ Lluís Duch, *Antropología de la vida cotidiana*. Ibid. P. 15.

²²⁹ Ibid. P. 19.

²³⁰ Duch advierte la dificultad de abordar el rito por ser un fenómeno polivalente, diversamente manifestado en la condición polifacética del ser humano y, por tanto, estudiado en diversas perspectivas a través de disciplinas como la etnología, sociología, psicología social y el psicoanálisis. Sin embargo, resalta que algo común en esos estudios es la “*repetición rememorativa*” en los ámbitos individual y colectivo (Duch, 2002, op. cit., pp. 184-185). En el apartado siguiente se abordará el sentido de la rememoración, entre otros, en los procesos de construcción de identidad.

ciertas condiciones de tiempo y espacio que marquen una diferencia con lo profano.

Por otra parte, Duch muestra otra situación contemporánea que por supuesto no escapa al campo educativo ni cesa de emerger en los discursos que al interior del mismo se emplean: “crisis de comunicación de la sociedad occidental”, “violencia”, “frustración”, “degradación de los lenguajes humanos”²³¹, “crisis gramatical”²³². En congresos, foros, seminarios, cátedras y eventos afines a nivel nacional, referidos a la educación en el ámbito escolar, se señalan preocupaciones semejantes. Basta ver la programación y memorias de estos eventos en los últimos diez años para corroborar la insistente presencia de temáticas como estas.

La paradoja de esta problemática, que también se asocia con la denominada “pérdida de valores” en las nuevas generaciones es que, en términos de Duch, la misma palabra es la salvación del ser humano, cuando dice y se dice, cuando rememora y anticipa; y para decir y decirse, el ser humano debe emplear diversos lenguajes de acuerdo con las situaciones, escenarios y contextos que corresponda, dado que, como ya se mencionó, existe una condición polifacética que le constituye y es necesaria para su “real humanización”²³³. Al respecto, la educación escolar en general ha tendido a legitimar y priorizar aquellos lenguajes que se centran en explicaciones, demostraciones, argumentaciones, comprobaciones y demás, dejando en desequilibrio el trabajo pedagógico explícito con el lenguaje analógico de los relatos, de los ritos, de lo imaginario. A este último se le dedica menos tiempo, a veces se le ve como “relleno” o un “por pasar el tiempo”. En otras ocasiones, aunque los maestros verbalicen su importancia, parece que se desconociera el poder que tiene este lenguaje en la formación humana y en el desarrollo de cualquiera de las modalidades del pensamiento por tratarse de un sistema base sobre el que se construye todo el sentido(s) posible del que es capaz el ser humano.

En el mismo sentido de Duch hay que reconocer el “poliglotismo”, no de modo exclusivo por el manejo de varias lenguas sino también, y especialmente, por la pluralidad de lenguajes que permiten al ser humano crear mundos en esa necesaria tensión entre *mythos* y *logos*. No se puede estudiar

²³¹ En “Las acciones, rituales y míticas” y “Los lenguajes de la religión”, en *Antropología de la religión*, Barcelona, Herder, 2001, p. 229.

²³² Lluís Duch, 1998, op. cit. P. 480 y el mismo autor, 2001, op. cit. P. 230.

²³³ Lluís Duch, 2001, op. cit. Pp. 229-243.

la religión sólo desde las instituciones religiosas y los “procesos de institucionalización”; Duch sugiere que el estudio en detalle de los diversos lenguajes empleados al interior de la misma podrían acercarse a una antropología de la religión que considere al hombre, aún en medio de lo imprevisible y cambiante que es la vida, “siempre y en todo lugar, como *posible homo religiosus*”²³⁴. Para ello, tanto la religión como la educación cumplen un papel primordial si ambas se comprenden como “sistema de mediaciones”, en palabras del mismo autor: “Nos hacía falta reflexionar muy seriamente sobre el *poliglotismo* del ser humano, el cual siempre se ha concretado por medio de la tensión creadora entre *mythos* y *logos*. Porque la misión de la religión —y, en el fondo, la de cualquier sistema de mediaciones— tendría que consistir en hacer accesible, *presente*, naturalmente de manera *mediata*, lo que en la vida cotidiana aparece como *inmediatamente ausente*”²³⁵.

En la educación, como sistema de mediaciones, ¿de qué manera se hace presente, de forma *mediata*, lo que en la vida cotidiana aparece como “*inmediatamente ausente*”? La religión emplea diversos lenguajes y así lo hace la educación; la primera tiene los ritos, los mitos, y una serie de “vehículos expresivos de la religión” (el símbolo, el lenguaje de la naturaleza, los lenguajes estéticos y poéticos, el lenguaje de la imagen). El ámbito escolar en particular emplea también esos “vehículos expresivos”, con intenciones distintas, pero pareciera que no se han instituido los ritos ni los mitos como realidades mediadoras entre la cultura y la formación que va teniendo el niño a lo largo de los años; se les desconoce como mediadores fundantes de la cosmovisión del niño y de su relación con el mundo y consigo mismo.

Así pues, mito y rito son mediaciones, esos vehículos expresivos que hacen presente lo que está ausente. Y son mediaciones que se hallan coimplicadas, la primera como narración mítica y la segunda como acción ritual, en el proceso formativo de los niños.

Se entiende entonces que “el mito es el complemento natural del rito. Mientras que el rito es la acción sagrada, el mito es la palabra sagrada que sigue esta acción y la explica. Al contrario, se puede afirmar que el rito, como acción o gesto, ilustra la palabra sagrada o el texto sagrado”²³⁶.

²³⁴ Ibid. P. 247.

²³⁵ Ibid. P. 251.

²³⁶ Geo Widengren, en *Fenomenología de la religión*, Madrid, Cristiandad, 1976, p. 134.

El interés por esta relación nace de la idea de renovar y/o afianzar el sentido de rituales cotidianos en el hogar de los niños y en el mismo ambiente escolar: espacios, tiempos y acciones especiales para la comida, el nacimiento, la muerte, cada etapa del desarrollo y crecimiento de algún miembro de la familia, la Navidad, el día del nacimiento de cada uno. Como dice Francoise Laplantine, la gente busca en apariencia, de manera ansiosa y desesperada, vivir bien; “pero nunca lo logra, porque el impulso mítico gracias al cual las celebraciones adquirirían antes un sentido se ha extenuado, ha concluido su carrera y ya no es capaz de asegurar su función simbólica de comunicación y celebración. Y a partir del momento en que se deja de reconocer y vivir como sentido su dimensión festiva y mítica, las reuniones de Navidad y Año Nuevo degeneran en ritual obsesivo y neurótico...”²³⁷. El rito indica un “tiempo sagrado” que puede recuperarse y repetirse indefinidamente, cada vez que un hecho o encuentro se convierte en un acontecimiento sagrado; un tiempo que permita pasar de la linealidad cronológica de los días al momento del “eterno presente mítico”²³⁸; de un aula de clase –y desde un aula de clase– a un espacio remoto pero presente y trascendente.

Valga señalar que entre ambas realidades, mito y rito, aún no hay unanimidad entre las posturas de los distintos investigadores. Algunos como Walter Otto “se inclinan por la vinculación indisoluble del mito con el rito”; el rito es “acción sagrada” y el mito es “palabra sagrada, que sigue a aquella acción y la explica”²³⁹. Otros como Kerényi, Eliade, Goldammer, Mensching, Widengren, tienen posiciones metodológicas e ideológicas muy diferentes: reconocen la estrecha unidad entre el mito y el rito “aunque no se muestran unánimes en el reconocimiento de la primacía de uno u otro. Lo que sí afirman decididamente es la coimplicación de la *acción ritual* y de la *narración mítica*”²⁴⁰. Sucede que, cuando en una sociedad alguna de estas dos realidades “deja de ser efectiva, entonces el rito se convierte en un mero ritualismo y el mito en una fábula o una historieta sin fuerza espiritual”²⁴¹. Para esta publicación, se prefiere la segunda postura que reconoce semejante

²³⁷ Francois Laplantine, en *Las voces de la imaginación colectiva*, Barcelona, Granica Editor, 1977, op. cit. P. 65.

²³⁸ Mircea Eliade, 1998, op. cit. P. 54.

²³⁹ Citado por Lluís Duch, 2001, op. cit. P. 203.

²⁴⁰ Ibid. P. 204.

²⁴¹ Ibid. P. 204.

importancia tanto al mito como al rito, y advierte los límites hasta donde cada realidad sigue siendo ella misma y no otra cosa.

Porque cuando se habla de “costumbre” y “ritualismo” hay repetición de una acción efectivamente, pero ésta ha perdido o nunca ha tenido una estrecha relación con un “acto sagrado” ni con la narración mítica, mientras que en el rito, es precisamente en esa coimplicación donde radica su sentido, puesto que gracias a ella un sujeto o una sociedad logra tener una experiencia de vital importancia en su mundo de la vida.

En este sentido y de modo general, es como mediación y lenguaje que se reconoce el rito en la formación de los niños, y de modo particular, como un escenario de participación y repetición de gestos ejemplares que se transmiten a través del mito.

Para el caso, lo que importa de esos actos repetitivos y de imitación, cuando son sagrados para un sujeto o una comunidad, es su carga de sentido para quienes participan en ellos: se experimentan un tiempo y espacio sagrados que rompen con la monotonía del tiempo y espacio profanos, en la dirección que Eliade emplea estos conceptos²⁴². Y en este contexto, como lo recuerda Mèlich²⁴³, quienes participan del rito “se convierten automáticamente en contemporáneos de la cosmogonía y de la antropogonía, porque el ritual les lanza, les proyecta hacia el inicio de la historia”; “la comunidad recobra la armonía que había perdido o estaba vacilante” y por eso debe darse “el sacrificio” como “rito primario, fundamentador, el origen de todos los demás ritos”, así como vaciarse la “violencia perversa que ha dado origen a la crisis social”.

Además de esto, Eliade recuerda que el ser humano tiende a convertir objetos, situaciones, gestos, en hierofanías, en manifestaciones de lo sagrado: “es seguro que todo lo que el hombre ha manejado, sentido, encontrado o amado, ha podido convertirse en hierofanía”²⁴⁴. Los juegos de niños, danzas, gestos, juguetes... tienen un origen religioso, alguna vez fueron gestos u “objetos culturales”; también empezaron siendo objetos o actividades sagrados los instrumentos musicales, la arquitectura, los medios de transporte (animales, carruajes, barcos); no quedan por fuera los oficios, artes, industrias y técnicas que también tuvieron origen sagrado; tampoco

²⁴² En *Lo sagrado y lo profano*, 1998, op. cit.

²⁴³ En *Antropología simbólica y acción educativa*, 1996, op.cit. P. 89.

²⁴⁴ En *Tratado de historia de las religiones*, 2005, op. cit. P. 35.

los gestos cotidianos (levantarse, caminar, correr), ni los diferentes trabajos (caza, pesca, agricultura), ni todos los actos fisiológicos (alimentación, vida sexual...) ²⁴⁵. Estos ejemplos no significan que toda la especie humana haya pasado por todas esas fases como se creía tiempo atrás. Lo cierto es que “en algún lugar, en cierto momento histórico dado”, cada grupo humano transustanció por su parte animales, plantas, objetos en hierofanías. Luego las acciones cotidianas que hoy realizamos, pudieron ser alguna vez actos sagrados. Esto sugiere que llevar a cabo ritos en la escuela, en la perspectiva de una praxis como acá se entiende, permite actualizar ciertos gestos ejemplares y renovar su significación en la época y condiciones de vida actuales. Otra razón a favor de su importancia en el ámbito escolar.

En síntesis, el rito hace posible tanto la conexión simbólica con la especie humana que nos precede y la que nos acompaña en el presente, como la armonía con los congéneres de la comunidad que participa del mismo. Desde el presente de cada sujeto o colectividad, a través del rito es posible nutrir los vínculos o lazos sociales, así como es posible ir al pasado y proyectar el futuro renovados, alentados en las angustias, dispuestos a continuar con el día a día. El rito será entonces condición de posibilidad para que los niños tengan una experiencia mítica.

La memoria

De nuevo se tomará la mirada actual y los aportes de Lluís Duch donde presenta el “trabajo de la memoria” y la “constitución de lo ausente” como asuntos correlacionados con los inevitables procesos de simbolización de ser humano (“La inevitabilidad de la simbolización. Rememoración y anticipación”, en *Antropología de la vida cotidiana*, 2002²⁴⁶), así como también las reflexiones de Kieran Egan (“La domesticación de la mente ‘sauvage’”, en *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, 1991²⁴⁷), y del clásico libro de Maurice Halbwachs sobre *Los marcos sociales de la memoria*, el “Postfacio” de Gérard Namer (2004), quien mira esta obra desde el momento de su aparición en la década del cincuenta y de su pertinencia actual en el tema de la memoria.

²⁴⁵ Ibid. Pp. 35-36.

²⁴⁶ Op. cit.

²⁴⁷ Op. cit.

Se entiende la memoria como condición para ser *humanos*: “la memoria es la misma alma en tanto que recuerda o, si se quiere, el alma recuerda en tanto que es”²⁴⁸; es la evidencia de que estamos vivos, que “hemos sido” y “podremos seguir siendo” desde un presente siempre distinto cada vez, determinado por las condiciones espacio-temporales de cada sujeto.

Si la memoria es la misma “alma” por el recuerdo, también es actividad esencial: la memoria no es “un tipo de almacén estático que ha sido compuesto mediante el aprendizaje y al que puede accederse por procedimientos del recuerdo”²⁴⁹. Quizás el uso de ordenadores y la inteligencia artificial, junto con el uso de la escritura y las posibilidades de fijarla o materializarla, lleve a pensar en la memoria como almacenamiento pero no es así, dice Egan. A cambio, “la memoria humana es una facultad siempre activa, emocionalmente cargada, organizadora, clasificadora, reorganizadora y reclasificadora, cuya separación de la ‘razón’ e incluso de la ‘emoción’ sólo tiene un sentido limitado para unos objetivos también limitados (...) Nuestra memoria se parece más a un lugar de fermento creador que transforma el carácter de sus contenidos que a un conjunto de anaqueles de biblioteca en los que se buscan y se toman las cosas cuando se requieren”²⁵⁰.

La memoria es entonces un lugar de transformaciones vitales, nutridas por lo emocional y lo lógico; es el lugar donde se construye el ser humano, albergado en el mismo seno de lo imaginario que es el nicho de todo conocimiento como ya se mencionó en la sección respectiva. La memoria y lo imaginario entonces son lugares para el dinamismo humano en toda su expresividad logomítica. Ha de recordarse por ejemplo que “la fluidez y flexibilidad conceptuales de la imaginación permiten la expresión y el desarrollo de la vida emocional” de un modo muy distinto a la racionalidad; la imaginación es necesaria no sólo para el desarrollo emocional sino también para el intelectual²⁵¹.

La necesidad de incorporar el concepto de memoria en la presente investigación más como facultad o capacidad dinámica en el ser humano que como lugar estático de almacenamiento, se debe a que el concepto *formación*, como ya se vio en el respectivo apartado, se entiende como “movilidad del sujeto” pero también tiene que ver con que en la actualidad

²⁴⁸ Lluís Duch, *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, 2002, op. cit. P. 126.

²⁴⁹ Kieran Egan, 1991, op. cit. P. 82.

²⁵⁰ *Ibíd.* Pp. 82-83.

²⁵¹ Esta última idea es tomada de Griffiths, 1935, citado por Egan, *ibid*, p. 85.

se tiende a olvidar con mucha rapidez quiénes somos, de dónde venimos, lo que pone en riesgo la transmisión activa y actualizada o renovada de una tradición donde la escuela no es ajena a ello.

Esta última situación se vuelve oportunidad para reconocer y reinstaurar la vigencia de esa tradición, que es la vigencia de una “memoria colectiva”²⁵², hoy desestabilizada en lo que detalla Duch²⁵³: en los procesos de aprendizaje actuales, se ha planificado una amnesia²⁵⁴; por la sobreaceleración del tiempo y la banalización del espacio hay dificultades para nutrir el imaginario colectivo; el exceso de velocidad en mutaciones e innovaciones pone en peligro la existencia de una cultura y la salud de los individuos pues, al envejecer muy rápido la tradición, se provoca “la pérdida de todos sus puntos de referencia (criterios)”; los innumerables e incesantes cambios no logran integrarse en la vida cotidiana de individuos y grupos pues, son tantos que no alcanzan a asimilarse.

Frente a esta situación, que atañe a la escuela puesto que su labor tiene que ver con conservar y transmitir una tradición que luego posibilitará la innovación, se requiere mantener algunas constantes invariables en los procesos de cambio. Esas constantes son los puntos de referencia del entorno, las señales que deben ser compartidas por un colectivo y que los maestros de primaria han de conocer y ayudar en su preservación (el mito y el rito se constituyen en excelentes referentes de la memoria colectiva).

Siguiendo el razonamiento de Duch, no se puede partir de cero pues una cultura concreta se edifica a partir de los datos que ofrece la propia tradición y a partir de la memoria colectiva que concreta dicha tradición aquí y ahora²⁵⁵: “un ser humano o un grupo humano sin precedentes, sin premisas y sin prejuicios, sin memoria por consiguiente, resultan antropológicamente inviables y prácticamente inexistentes, porque ambos se constituyen por medio de las referencias, alusiones, campos semánticos, costumbres de todo tipo que, por acción o por reacción, han adquirido vigencia en un determinado lugar”; luego sólo hay vida humana donde esas señales y

²⁵² En 1925, Maurice Halbwachs crea la sociología de la memoria y con ella el concepto “memoria colectiva”, según el “Postfacio” de Gérard Namer (Halbwachs, 2004, op. cit., p. 348). Esta memoria se traduce en construcción social y en reconstrucción del pasado en el presente de acuerdo con las necesidades espirituales de ese aquí y ahora.

²⁵³ En *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, op. cit. Pp. 140-141.

²⁵⁴ George Steiner, citado por Duch, *ibid*.

²⁵⁵ *Ibid*. P. 143.

puntos de referencia, configurados socialmente, son a la vez conocidos y reconocidos, lo que permite que los individuos sean conocidos y reconocidos, a la vez que ellos mismos se van conociendo y reconociéndose.

Según Duch existen dos formas de utilización de la memoria que se constituyen en modelos ejemplares del trabajo del símbolo. Una de ellas va en dirección a la rememoración del pasado (culturalidad) y la otra en dirección a la anticipación del futuro (utopía). Ambas vías mantienen vigentes los límites entre lo sagrado y lo profano²⁵⁶ situación que interesa en esta investigación.

En la primera se reafirma la necesidad humana de los ritos (e incluso del juego en el sentido de Huizinga²⁵⁷) como “rupturas de nivel” en medio de la homogeneidad del tiempo y espacio profanos. Se participa en ritos (y juegos) porque de modo consciente o inconsciente se desea “escapar” a la continuidad del tiempo histórico y se desea retornar al pasado, a los gestos y relatos ejemplares. Es decir, se quiere rememorar lo que “ha sido” o lo que “hemos sido” con el concurso, por supuesto, de la memoria. Dicha rememoración, posible gracias a mediaciones simbólicas como el rito y el juego, se hace a través de la repetición o la imitación de gestos que antes fueron percibidos o que simplemente fueron (o son) intuitivos o presentidos. En este modelo de rememoración del pasado entonces, se pretende hacer presente lo ausente del pasado. Pero no como simple recordación sino también como posibilidad del reconocimiento de sí²⁵⁸.

La memoria contribuye al reconocimiento de sí. La clave está en que esa presencia de la ausencia, en tanto “recuerdo” aparezca y sea reconocida como tal por quien recuerda. Al reconocer un recuerdo se le reencuentra desde un presente determinado; dicho reencuentro se traduce en un reconocimiento de sí. Luego el recuerdo del pasado se justifica por ese reconocimiento que cada quien, desde su condición histórica, logre hacer de sí mismo.

Por su parte, frente a la anticipación del futuro como otra de las formas de uso de la memoria, se considera que cuando la imaginación no se encuentra satisfecha, o cuando las sociedades se ven afectadas por conflictos, entonces se crean lugares y épocas deseados que pueden

²⁵⁶ Ibid. Pp. 179-180.

²⁵⁷ Johan Huizinga, en *Homo ludens*, Madrid, Alianza, 1996.

²⁵⁸ Paul Ricoeur, en *Caminos del reconocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006, pp. 160-164.

expresarse de diversas maneras que trascienden la realidad (no se hace referencia a la idea de progreso). En concordancia con lo expuesto a lo largo de esta Introducción, se asume esta anticipación sobre la base de que el ser humano es un “ser deseante” capaz de expresarse simbólicamente en distintos tiempos y espacios y capaz de dominar simbólicamente su contingencia; sobre la base de la posibilidad infinita de crear situaciones más aceptables y humanizantes respecto de una realidad determinada y actual²⁵⁹.

Así como hay rememoración del pasado, hay anticipación del futuro pero siempre con el presente como punto necesario de referencia. En ambos casos, la **imitación** es una acción que tiene como base la memoria. Se distinguen dos formas de imitación en esta investigación, que se separan en aras de la explicación mas no porque sean mutuamente excluyentes pues, de hecho, están coimplicadas: una relacionada con acciones directas percibidas (con la percepción²⁶⁰), y otra con acciones indirectas, más de lo intuitivo.

Frente a la *imitación de acciones directas* (percepción corporal de imágenes), un niño “repite” el caminar de los adultos allegados, la manera como se usa el teléfono o se lee un libro, los modos como se juega fútbol o como se toma un lápiz; un niño puede imitar todo (así como el adulto), lo que esté dentro de su mundo de la vida ya sea en las formas del lenguaje verbal o no verbal. Estos gestos que imita, recuerdan de una u otra forma como dice Eliade²⁶¹ los gestos del hombre primitivo que alguna vez fueron sagrados: gestos de cortejo en el baile, recordando danzas de emparejamiento y eróticas, de tiempos muy remotos; el gesto del maestro que lee un libro en voz alta a un grupo de niños, recordando el gesto del anciano contador de historias orales, poseedor de una tradición; el gesto de sentarse a la mesa en familia, recordado que en torno del alimento hay una común-unió con otros, se comparte el pan. Estos tres últimos ejemplos sugieren el recuerdo de acontecimientos pasados y por tanto la imitación de gestos ejemplares de los que hoy no siempre se tiene conciencia. En los tres casos se imita un gesto directo, observado en el hogar por ejemplo, pero también un gesto indirecto que viene de una memoria ancestral.

²⁵⁹ Lluís Duch, 2002, op. cit. Pp. 220-222.

²⁶⁰ Se entiende la percepción como un proceso activo que implica toda la experiencia, historia y deseos del sujeto que percibe, no como mero ejercicio mecánico desligado de la vida del sujeto lo que, en la perspectiva de Zunzunegui, es algo imposible por cuanto toda percepción ya está determinada por una manera particular de “ver”, según el presente y pasado vivido y el futuro deseado (1998, p. 43).

²⁶¹ En *El mito del eterno retorno*, op. cit.

En la *imitación de acciones no directas* (percepción espiritual de imágenes), se plantea la pregunta por ¿cómo es posible repetir un gesto corporal o lingüístico que no se ha percibido en un tiempo y espacio particulares, sino que tuvo lugar antes siquiera del nacimiento del sujeto que se espera, imite lo invisible?

Existen unas constantes simbólicas o unos puntos de referencia simbólicos que orientan a los seres humanos de las distintas culturas y que han orientado a la humanidad entera en su búsqueda incansable por la trascendencia. Tales constantes, gracias a la “memoria colectiva” entendida por Mircea Eliade²⁶² como “memoria ahistórica” y por Maurice Halbwachs²⁶³ como “tradición”, se han transmitido a lo largo de los tiempos, no siempre de modo consciente, y se hallan presentes en las narraciones míticas y en los ritos que las ponen en escena. Entonces, cada vez que un niño se enfrenta a un relato de estos se encuentra con el modelo o los modelos arquetípicos que constituyen la esencia del ser humano: su fragilidad en contraste con su valentía, el amor en contraste con el odio, el perdón con el rencor, lo justo con lo injusto, la lealtad con la hipocresía, en fin, todos ellos dinamizados gracias a un hilo narrativo.

Como estos rasgos de lo humano no siempre son directamente perceptibles, se hacen necesarias unas “señales en el camino”, se hace necesario el símbolo actuando como “plus de significación que, como una especie de calidoscopio, va mostrando, incesantemente, nuevas facetas y alusiones inéditas”²⁶⁴. A partir de los símbolos, esos modelos arquetípicos que contienen las narraciones míticas *pueden* ser hallados por el lector o el escucha de la narración y, posteriormente, sin saberse exactamente cuándo ni dónde, *pueden* ser imitados por los niños. (El llamado de atención sobre el verbo “poder” tiene que ver con su carácter de “posibilidad”, muy a tono con la libertad del niño para obrar como héroe de sus hermanos, o como velador de la justicia dentro los compañeros del aula escolar, o como los futuros padres o madres que serán. Por supuesto, muy a tono también con el concepto de formación de esta investigación).

En este sentido, la imitación de lo indirecto se hace por la vía del relato mítico, más exactamente por medio de los elementos simbólicos que le

²⁶² Ibid.

²⁶³ En *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004b.

²⁶⁴ Lluís Duch, en *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, op. cit. P. 226.

constituyen (pues el símbolo es mediación): concatenaciones de símbolos que dicen de la necesidad del amor, de la comunicación, de la palabra, de controlar la furia o el odio y que hablan a través de imágenes que llegan directo al “alma”.

En todo caso, la imitación se hace sobre la base de una rememoración (de lo que se percibió) y de una anticipación (lo que se desea hacer o ser). Pero cada vez que se rememora o anticipa el “presente” del sujeto en una acción imitativa, este no es el mismo ni la acción tampoco será la misma pues el sujeto le dará su propio “toque”, cambios tal vez, improvisará situaciones a partir del recuerdo que tiene sobre algo. Su recuerdo y deseo siempre estarán diferenciados del “modelo” que se recuerda.

En este orden de ideas, tanto el mito como el rito actúan a manera de “aberturas” que posibilitan el recuerdo de una memoria primordial de la humanidad. Su reconocimiento y reinstauración en el ámbito escolar permite a los niños conectarse con el pasado mítico y soñar un futuro feliz para todos, desde su presente particular. Como los afanes de esta época llevan al olvido de la historia, nuestros orígenes, lo que somos, la lectura de relatos míticos con los niños²⁶⁵ en un escenario ritual, resultará una oportunidad para el reencuentro con los tejidos espirituales de la humanidad, todos en uno solo.

Lo estético

En este caso se ha tenido en cuenta la síntesis de Rainer Warning (“La estética de la recepción en cuanto pragmática de las ciencias de la literatura”) a propósito de la atención por el lector, y los aportes específicos de Wolfgang Iser (“La estructura apelativa de los textos” y “La realidad de la ficción”), ambos en *Estética de la recepción*²⁶⁶, específicamente en lo referido al valor estético de la obra literaria²⁶⁷ por la relación que se genera entre ésta y el lector o lectores quienes dan sentido a esa obra.

La entrada por lo estético, para conocer de su alcance en la formación de los niños, se debe a que el sentido y significación del mito no se

²⁶⁵ La atención se centra en los pequeños pero no cabe duda que esas bondades del mito pueden hacerse presentes con los adolescentes (bajo la óptica de sus propios modos de ser y estar en el mundo) y con todo aquel que dé un lugar al mito en la perspectiva expuesta en esta investigación.

²⁶⁶ En edición del año 1989.

²⁶⁷ Se emplean los conceptos obra literaria, texto literario y obra de arte en el mismo sentido.

hallan por fuera de los sujetos que participan de esta historia sino que precisamente son ellos quienes otorgan ese valor. En esta dirección se acoge el relato mítico como “obra de arte”, como creación que trasciende los tiempos por los efectos y situaciones de interacción que puede generar en unos lectores u oyentes, entre estos y el relato. Caben dos afirmaciones de Gabilondo en la introducción a *Estética y hermenéutica* de Hans-Georg Gadamer: “La obra de arte declara (no es mudo vestigio, ruina, museo...) no sólo que algo ha sucedido, sino que lo sucedido corresponde a un suceder que puede reactivarse y recrearse. El ser de la obra es lo que es capaz de declarar y no se reduce a un mero objeto de placer (aunque este placer sea estético-histórico)”²⁶⁸; y “es la lectura, y no la reproducción, el auténtico modo de experiencia de la obra de arte y la forma efectiva de todo encuentro con el arte”²⁶⁹.

Esto sugiere tener clara la diferencia entre la obra literaria como tal y la forma como esta se concreta. Basado en Roman Ingarden, Iser plantea que hay dos polos en la obra, uno artístico (la creación del autor), otro estético (la concreción del lector): ninguno de estos polos tiene sentido de modo independiente ya que “el lugar de la obra de arte es la convergencia de texto y lector, y posee forzosamente carácter virtual, puesto que no puede reducirse ni a la realidad del texto ni a las disposiciones que constituyen al lector”; agrega que gracias a esa virtualidad hay dinámica en la obra de arte, esta se actualiza mediante la conciencia que lo recibe de manera que la obra adquiere “carácter procesal” en ese proceso de lectura²⁷⁰.

Si la convergencia entre lector y texto es virtual, se asume que el proceso de lectura es virtual pues este no se encuentra ni anclado al texto ni sujeto al lector de modo separado, sino que se halla en un territorio imaginario creado en la relación del lector con la obra. Iser expresa que en esta virtualidad cuentan las intuiciones, experiencias, actitudes y expectativas del lector en la configuración significativa del texto por lo que “no experimentamos con los textos, sino con nosotros mismos (...) los textos de ficción están siempre más allá de nuestra praxis vital”²⁷¹. También cuenta esa capacidad del lector de realizar un “agrupamiento continuo de señales

²⁶⁸ En edición del año 2006, p. 27.

²⁶⁹ Ibid. P. 29.

²⁷⁰ Wolfgang Iser, “El proceso de lectura”, en *Estética de la recepción* (Rainer Warning, ed.), op. cit. P. 149.

²⁷¹ Ibid. P. 148.

en una actividad elemental de estructuración. Tal proceso de agrupamiento significa el intento de ver globalmente lo que en fragmentos cortados de lectura pasa desapercibido, de manera que la lectura consiste en un proceso consistente de formación”²⁷².

En otras palabras, la experiencia lectora o estético-receptora que se tenga no dependerá en exclusiva del texto ni del lector. De una parte, Iser plantea que los textos literarios ni explican objetos de la realidad ni los producen; le ofrecen al lector enfoques y abren perspectivas “con las que el mundo conocido por la experiencia aparece de otra manera”²⁷³. De otra parte, el texto literario no se ajusta completamente ni a los objetos reales del mundo real ni a las experiencias del lector: “esta falta de adecuación produce cierta indeterminación” que el lector intenta normalizar en el acto de la lectura (la escala de reacciones es muy distinta); se consigue esa normalización cuando el texto se mantiene tan lejos de los datos reales y verificables, “que sólo funciona como su espejo”²⁷⁴.

Por eso el concepto “estética de la recepción” tiene su lugar en la presente investigación pues, al estudiar los modos como se da el encuentro entre la obra y su destinatario, así como los resultados de dicho encuentro, se considera lo que sucede en el lector o escucha a partir de esa obra ya creada: importan los relatos míticos por la virtualidad que puede crearse en la relación entre los niños de primaria y este material simbólico, por la experiencia que puedan tener, favorecedora de su formación.

Por lo tanto, esta investigación no escapa a una concepción sobre la lectura enmarcada en la teoría de la estética de la recepción²⁷⁵ donde “un texto se abre a la vida sólo cuando es leído”²⁷⁶ y en donde es el lector quien actualiza el texto literario mediante la lectura. El relato mítico garantiza una variedad de posibilidades de “actualización” para las distintas épocas y las diferentes perspectivas de los lectores, dado que un mismo relato permite una gama variada de lecturas. En la relación texto-lector

²⁷² Ibid. P. 156.

²⁷³ Ibid. P. 136.

²⁷⁴ Ibid. P. 136.

²⁷⁵ Siguiendo a Ingarden, dos conceptos constituyen la estética de la recepción: el de concreción y el de reconstrucción. La concreción se refiere al conocimiento de la obra de arte (situación que no se tiene por completo), lo que contempla su estructura; y la reconstrucción se encarga de fijar esos lugares de indeterminación en la obra, reconociéndose lugares que permanecerán sin completar (Warning, ed., 1989, op. cit. Pp. 14-15).

²⁷⁶ Ibid. P. 133.

quedan elementos por atar, vacíos por llenar, o como lo mencionan Rainer Warning e Iser²⁷⁷, es el grado de “indeterminación” del objeto literario en su interacción con el lector.

Para Iser²⁷⁸: la indeterminación se entiende como una condición básica en el efecto que tiene el texto literario en el lector, es de progresiva expansión y compromete al lector en la “coproducción de su posible intención”. La indeterminación está constituida por los “lugares vacíos” del texto literario que son llenados por el lector continuamente a través de “perspectivas esquemáticas” que él crea y relaciona con las del texto; por eso una segunda lectura dista de la primera. “Frente a una ausencia temporal de información aumenta la acción sugestiva de detalles que movilizan la imaginación de posibles soluciones”.

Gracias a esos espacios vacíos es posible el juego interpretativo y la adaptación variable del texto, y la participación de los lectores en la realización y constitución de sentido de los acontecimientos, de modo que no se aburra al lector pues sin espacios vacíos este se enfrentará a un “texto determinado en progresión creciente...”²⁷⁹. Los lugares vacíos son el elemento central en los textos literarios: “hacen adaptable el texto y posibilitan al lector, con la lectura, convertir la experiencia ajena de los textos en experiencia privada”²⁸⁰, experiencia propia sobre lo que antes era desconocido.

En síntesis, tales indeterminaciones, imposibles de evitar en su totalidad, pueden disminuir en la medida que el lector se exponga o sea expuesto a contextos e intertextos asociados, a estructuras literarias semejantes y a lecturas hechas desde ópticas distintas, en este caso referidas a lo mítico. Es entonces cuando el maestro o el adulto que acompaña al niño en la lectura, puede contribuir y enriquecer la mirada del pequeño mientras la suya propia también se enriquece.

Ha de agregarse que lo indeterminado del relato mítico (de la obra literaria en general) marca la diferencia con cualquier otro texto: los alcances de la misma son inmensurables, variados, inesperados como lo son las condiciones de vida y de acción humana. Quien entra en relación con la

²⁷⁷ Véanse respectivamente en los ensayos “La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura” y “La estructura apelativa de los textos”, en *Estética de la recepción*, 1989, op. cit.

²⁷⁸ Ibid. Pp. 135-140.

²⁷⁹ Ibid. P. 139.

²⁸⁰ Ibid. P. 148.

obra literaria, la actualiza, se conecta con lo indeterminado, con franjas insólitas de posibilidad, de imaginación.

En este libro se apuesta entonces a que lo mítico pueda ser trabajado en consonancia con los conceptos de formación-sujeto-experiencia ya mencionados, y en relación con los alcances del mito ya descritos. Entran en juego algunas cuestiones: ¿cuáles son las condiciones que ofrece la escuela para abordar lo *mítico* con los niños? ¿qué opciones tienen los docentes para aproximarse a lo mítico en el ámbito escolar? Se dejan derroteros y un campo de posibilidades que permita a los adultos acercarse a lo mítico y ubicarlo en un lugar distinto, necesario para la narración, el desarrollo de la fantasía y la imaginación creadora en los pequeños.

Lo imaginario: su *topografía* y dinamismo permiten una pedagogía

¿De qué manera lo *imaginario*, en cuanto alcance de lo mítico, puede contribuir en la formación de los niños?²⁸¹ En el capítulo uno se mencionó que lo imaginario es la base de todo el conocimiento que nos es posible; que está organizado en unas estructuras (diurna y nocturna) y que es el equipamiento con el que todo ser humano llega al mundo. Para ver su posibilidad dentro del ámbito escolar, en el presente capítulo se muestra lo que impulsa al ser humano a salir de la lógica y normatividad y le lleva a escenarios opuestos donde lo imaginario es el responsable. Las ganancias de este desplazamiento de lo lógico a lo mítico son enormes y podrán vislumbrarse a través de la *topografía* y dinamismo de lo imaginario.

²⁸¹ Las fuentes que han permitido un análisis y posición reflexiva al respecto, desde la antropología: “Prefacio a la onceava edición”, “Prefacio a la décima edición”, “Introducción”, en *Las estructuras antropológicas del imaginario*, G. Durand, México, Fondo de Cultura Económica, 2004. Parte uno (libro 2). “El descenso y la copa”, en “El régimen nocturno de la imagen”, en *Las estructuras antropológicas del imaginario*, G. Durand, México, Fondo de Cultura Económica, 2004. Parte dos (libro 2). “Del denario al basto” (sección uno), en “El régimen nocturno de la imagen”, en *Las estructuras antropológicas del imaginario*, G. Durand, México, Fondo de Cultura Económica, 2004. Parte dos (libro 2). “Del denario al basto” (secciones dos, tres y cuatro), en “El régimen nocturno de la imagen”, en *Las estructuras antropológicas del imaginario*, G. Durand, México, Fondo de Cultura Económica, 2004. Libro 3. “Elementos para una fantástica trascendental”, en *Las estructuras antropológicas del imaginario*, G. Durand, México, Fondo de Cultura Económica, 2004. Capítulo “Conclusiones”, en *Las estructuras antropológicas del imaginario*, G. Durand, México, Fondo de Cultura Económica, 2004. “Prólogo a la edición española” e “Introducción”, en *Diccionario de símbolos*, O. Puig y J. Chevalier, Barcelona, Herder, 2007. (Chevalier y Gheerbrant, atrs.). Y desde la pedagogía: capítulo “Algunas consecuencias educativas de la fantasía de los niños”, en *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, K. Egan, Madrid, Morata, 1991.

Lo angustiante en lo imaginario

Las angustias existenciales de todo ser humano son comunes y llegan a movilizar su imaginación hacia territorios que no se ajustan a una lógica ni un razonamiento conceptual. Lo que angustia, sea la permanencia en la absoluta claridad del día y el ascenso, o la lucha contra el tiempo que no puede recuperarse y que evidencia la inevitable muerte, son un impulso hacia una dimensión simbólica. Son los avatares y las tribulaciones temporales los que generan el movimiento, el trayecto del descenso con el fin de hallar una seguridad temporal que sólo es posible con el retorno cíclico a *casa*. La angustia generada en los niños por la soledad en la casa, el abandono de los padres, el maltrato físico o psicológico por parte de sus iguales o adultos es ocasión para acompañarles en un movimiento imaginario que les ofrezca alguna seguridad, alegría, un “ya pasó”, algo que atenúe su angustia. Se necesita entonces un tránsito de lo angustiante hacia lo que atenúa esa angustia, un antídoto del tiempo en la “cálida intimidad” del *régimen nocturno*²⁸². El tránsito a este régimen será genialmente favorecido por los relatos míticos y los ritos que más adelante, en los capítulos tres y cuatro, se detallan.

EL PERMANENTE ESTADO DE VIGILIA

En condiciones de normalidad no es posible que el ser humano permanezca en constante estado de alerta como sucede cuando la vida se confina exclusivamente al *Régimen Diurno* (esta situación la padecen los esquizofrénicos). El estado de permanente vigilancia, de control sobre las acciones y las palabras, de claridad absoluta sobre lo que se hace, no es algo que soporte el ser humano.

Aún así, en el conjunto de los cinco grados escolares de 1º a 5º que comprenden la educación básica primaria, como se entiende en Colombia según la Ley 115 de 1994, parece prevalecer un estado de vigilia. La mayor parte de los tiempos escolares obligan e inducen a estar despiertos (no sólo biológica sino mentalmente también), lo que concuerda con unas tareas precisas que se atienden: a los niños se les inicia o introduce en un conocimiento nuevo, se les pide estar alerta en la clase, atender instrucciones o explicaciones

²⁸² Gilbert Durand, *Las estructuras antropológicas del imaginario*, op. cit. P. 199.

o demostraciones, controlar los momentos en que pueden hablar para intervenir en la clase, controlar su cuerpo para ir al baño, escuchar atentos al otro, resolver preguntas o ejercicios matemáticos bajo cierta coherencia, cumplir unas tareas, permanecer sentados en clase, ser puntuales, saber qué hay que hacer. Son pocos, expresamente, los que tiempos que incitan al “sueño”, al descenso y tránsito de los niños que logra atenuar la angustia.

Entre ellos, el momento del descanso o recreo donde, bajo cierta libertad, se entra en el mundo juego o en el relato espontáneo. Las reglas del juego o del relato son establecidas por los mismos niños quienes imaginan o crean otros mundos y, aunque ellos estén “despiertos”, se hallan inmersos en una ensoñación que los libera de la normatividad y actividades vigilantes que se llevan a cabo dentro del aula o de la institución escolar. Otro tiempo para el descenso, que puede darse en la biblioteca escolar, en un corredor, debajo de un árbol o en la misma aula, es el dedicado a la lectura de narraciones míticas. La inmersión y este tipo de descenso se da gracias al relato que la posibilita y que es leído por los niños directamente o a través de la mediación del profesor (con la lectura en voz alta por ejemplo, la voz del maestro se convierte en la voz del narrador). En ella, cada lector descubre nuevas formas de vivir, de actuar, de pensar, gracias a las acciones de unos personajes, a la creación de un ambiente. Pero especialmente, en este descenso provocado por el texto narrativo, sea impreso o audiovisual, el niño lector puede calmar sus miedos, verse protegido por manos heroicas y/o divinas que alivian sus angustias muy internas, muchas veces no manifiestas verbalmente.

En la educación básica primaria, se hace necesario entonces provocar el descenso simbólico en los niños, bajar a la caverna, volver al punto de partida, al origen de la existencia, para que allí puedan captarse las fuerzas vitales del devenir, transmutarse todo aquello que resulte mortífero en “talismanes benéficos”, encontrarse símbolos de protección y fortaleza que les permitan luego vivir en el mundo diurno con más tranquilidad y alegría. En las profundidades del Régimen Nocturno de la imagen, se conserva la preocupación por la coraza, por la defensa, el reparto; este régimen se identifica con los gestos del descenso y del acurrucamiento y se concentra en las imágenes del misterio y de la intimidad, “en la búsqueda obstinada del tesoro, del reposo, de los alimentos terrenales”²⁸³. Este reposo e intimidad son fuente nutricia espiritual para los niños. Como

²⁸³ Gilbert Durand, *Las estructuras antropológicas del imaginario*, op. cit. P. 274.

ya se mencionó, se puede obtener en algunas situaciones de juego y en la lectura de narrativa mítica, pero también en ciertas condiciones rituales mediadas a su vez por relatos míticos donde los tiempos y espacios tienen un carácter sagrado. En el capítulo cuatro se presenta esa necesidad del rito en el ámbito escolar.

Es cierto que la escuela tiene una tarea relacionada con la enseñanza de los asuntos que competen a la racionalidad lógica, con todo lo que implica el conocimiento de distintas áreas académicas obligatorias, que para el caso de Colombia son nueve según la Ley General de Educación²⁸⁴. Pero como la formación humana no sólo se da en el ámbito de lo lógico, lo que además resultaría imposible, se hace necesario atender deliberadamente la racionalidad mítica, como la primera forma de conocimiento del mundo. Los niños, primero saben del mundo por esta dimensión mítica que involucra las emociones, los sentimientos, el lenguaje verbal y corporal fraterno: el mundo se percibe desde acá, en sus inicios, y esto nunca se va sino que acompaña toda la vida del niño, aún cuando se inicia en la vida escolar. La conexión entre la dinámica ascensional y de progreso del Régimen Diurno de la imagen con la dinámica del descenso propia del Régimen Nocturno, ha de advertirse en la escuela. Una combinatoria de ambos regímenes equilibraría esa angustia afanosa por las labores y responsabilidades escolares las que, a cambio de verse como un “peso”, podrían entenderse como una maravillosa oportunidad para comprender el afuera mientras simultáneamente los niños van aprendiendo a entender su propia condición humana, a encontrarse ellos mismos en el fondo de la caverna.

EL TEMOR A LA MUERTE, AL TIEMPO QUE SE ACABA Y NO RETORNA

La situación más angustiante en el ser humano es el temor al tiempo que se agota. Ese deseo por dominar el tiempo y con ello, la muerte, es recurrente en todas las culturas y pueblos humanos. Frente a ello, los símbolos cíclicos se anudan al tiempo para “vencerlo” y tienen una característica común: son más o menos “historias”, “relatos”, que han sido llamados “mitos”. Todos los símbolos cíclicos, que son medida y dominio del tiempo, tienden a desarrollarse según el “hilo del tiempo”, tienden a ser “míticos”,

²⁸⁴ Del año 1994, op. cit.

e intentan reconciliar la antinomia que implica el tiempo: terror frente a la fluidez del tiempo, angustia ante la ausencia, y esperanza en la conclusión del tiempo, victoria sobre el tiempo²⁸⁵.

Dicho de otra manera, gracias a la imaginación y al isomorfismo e isotopismo de las imágenes, el ser humano llega a crear relatos, mitos, música, rituales, ritos que operan como mediaciones en el dominio del tiempo. Los mitos (en el trasfondo de ciertos relatos, de los ritos y de la música) se convierten en atenuantes o “contras” o antídotos frente a esta normal angustia, que se manifiesta en los niños cuando son regañados, cuando no hallan en su familia o en el colegio quién les escuche en serio, cuando son ignorados, cuando se sienten excluidos de un grupo, cuando no encuentran confianza para conversar sobre un problema con el maestro, cuando se ven al desamparo de la voz, el abrazo, el lazo social. Gracias a los mitos, las múltiples cuencas semánticas con sus símbolos pueden enlazarse y armonizarse (incluso en una unión de contrarios o antagonistas), situación que equilibra la angustia.

Las bondades de lo imaginario que disipan la angustia

Los mitos obran como antídotos o disipadores de la muerte o el abandono de los niños porque: lo imaginario tiene una estructura relacional; lo imaginario da vida a la historia; lo imaginario ofrece libertad al espíritu; lo imaginario es acción eufémica y de salvaguarda.

SU ESTRUCTURA RELACIONAL

“...Con los mitos no hay que andar de prisa; es mejor dejar que se depositen en la memoria, detenerse a meditar en cada detalle, razonar sobre lo que nos dicen sin salir de su lenguaje de imágenes”²⁸⁶. En el lenguaje de la imagen se halla la gramática necesaria para escucharle, mirarle, leerle y comprenderle. El mundo de lo imaginario tiene su propia estructura relacional, en ningún momento por fuera del lenguaje pues sería imposible: se está hablando de una de las manifestaciones de ese lenguaje, donde las partes conforman “constelaciones de símbolos”, como dice Durand, y

²⁸⁵ Gilbert Durand, *Las estructuras antropológicas del imaginario*, op. cit. P. 292.

²⁸⁶ Italo Calvino, *Seis propuestas para el próximo milenio*, op. cit. P. 20.

donde su sentido se encuentra precisamente en esas redes semánticas que se tejen y dinamizan en el sujeto o el colectivo que participa de ellas.

Para el caso de la narración mítica por ejemplo, que ha sido llevada a la escritura, se sabe del papel que ha jugado tener a la mano y sin que se vaya, lo que antes era oralidad. Una muestra de ello fue el trabajo que realizó Vladimir Propp en *Morfología del cuento*²⁸⁷ donde logró reconocer que los cuentos de hadas compartían una serie de funciones que caracterizaban su naturaleza particular, es decir, la presencia de unos componentes que hacían de estos cuentos lo que son y no otra cosa. Este reconocimiento estructural no está diciendo que los niños deben saber o que se les deben enseñar unas funciones a la hora de leer un cuento de hadas, aunque ellos mismos, con la mediación del maestro o de un adulto, puedan descubrir posteriormente varias de ellas. Lo que sí es necesario en el ámbito escolar, es que los docentes identifiquen de fondo lo que hace que determinadas narraciones sean fantásticas (símbolos, ritos y mitos que se cuentan), saber cuál es su lenguaje particular; los beneficios que traen para los pequeños cuando se les expone frecuentemente a ellas; y la necesidad de abordar a profundidad y “sin afán” el interior de las mismas, los detalles que les componen, las analogías que entran en relación entre unos y otros símbolos en determinada constelación simbólica. En últimas, la potencial riqueza a nivel cognitivo y emocional que proporcionan las narraciones de este tipo, ha de reconocerse con la suficiente importancia en la formación de los niños. En el apéndice del libro puede verse un ejemplo de ello a partir de la película *Kiki la hechicera* de Hayao Miyazaki²⁸⁸.

LA VIDA QUE ANIMA LA HISTORIA

El mito no es un producto de la historia, es lo que vivifica la imaginación histórica y lo que estructura las propias concepciones de la historia²⁸⁹. Las manifestaciones de la razón y la inteligencia, expresadas en los registros históricos por ejemplo, no están lejos del mito ni se puede decir que han “madurado” por esta lejanía; sólo son puntos de vista más abstractos, pero siempre provenientes de la corriente de pensamiento fantástica

²⁸⁷ En edición del año 1985, op. cit.

²⁸⁸ Producida en 1989.

²⁸⁹ Gilbert Durand, *Las estructuras antropológicas del imaginario*, 2004, op. cit. P. 397.

que vehiculiza los arquetipos²⁹⁰. Ningún conocimiento alcanzado por el ser humano está por fuera del pensamiento imaginativo, ni la ciencia, ni la historia.

Cada momento histórico deja ver la tendencia hacia uno u otro régimen de lo imaginario, es decir, una presencia por completo de la imaginación en la historia, del “dominio de lo imaginario”²⁹¹. La época cartesiana dio inicio o fortaleció un tiempo donde la preocupación estaba en lo demostrable como única verdad de todo y donde la “razón” se erigía como señora única de esa verdad. Había que estar siempre despiertos, a la luz, gracias a la formalidad que daba razón. El Romanticismo por su parte, dejó ver un interés fuerte por las ciencias del espíritu, por la búsqueda de interioridad, por el retorno a las fuentes míticas con lo que se lograría una liberación del ser humano y la comprensión de su fundamento espiritual. Había que privilegiar la oscuridad.

En la actualidad, y en la perspectiva de la formación de los niños en el ámbito escolar, se hace necesario reconocer las tendencias de los regímenes de lo imaginario pero no para privilegiar la una sobre la otra sino para procurar, en lo posible, una armonización entre ambas.

Hoy, aunque los avances tecnológicos han dado lugar a una mayor exposición a las imágenes por medio de diversos formatos, físicos y virtuales, también es cierto que han dado lugar a cierta confusión frente a los regímenes de lo imaginario. Quizás se trate de esa toma de distancia que aún no podemos hacer, por lo menos del todo, por estar recientemente inmersos en una “nueva condición” de vida atravesada por narraciones hipermediales, intertextos virtuales, intercambio mediático, etcétera. En medio de esto, y quizás por ser evidente, se observa la fascinación de los niños y jóvenes por el recurso tecnológico cargado de imágenes y de múltiples opciones de acceso o otras tantas imágenes en sus más variadas posibilidades.

Para el caso, el encantamiento que ha producido una película como *Matrix* de los hermanos Wachowski²⁹², aunque no es la pretensión ahondar en su simbología ni estructura, de modo general permite decir lo siguiente. Producciones cinematográficas como esta presentan modos posibles de concebir la virtualidad de las imágenes, y con ellas, del tiempo y el espacio;

²⁹⁰ Ibid.

²⁹¹ Ibid. P. 398.

²⁹² Producida en 1999.

muestran los límites del “mundo real” y la entrada, o el descenso, hacia lo imaginario (la pantalla del computador), siempre desde la referencia de “lo real”; recrean diversos modos de dominio del tiempo (todos ellos simbolizados, de alguna manera, con el traspaso de una puerta: la salida de un ahora hacia un ayer y/o hacia un mañana, la salida de un ahora hacia *otro ahora* paralelo). En el trasfondo de filmes como este, el encanto por el mundo fantástico, lo posible de vivir en lo imposible, se hallan las fuentes míticas, los relatos míticos, sólo que actualizados y aprovechados como un “mestizaje de contenidos, géneros y técnicas” o como una “hibridación” como dice Eloy Martos²⁹³. Ese encanto no se reduce a “la imagen por ser imagen”, sino al mito que se narra y que es el fundamento de esa elaboración. En *Matrix* por ejemplo, el mito del dios Salvador, del Mesías que, como Jesucristo, ha sido llamado y elegido a cumplir una misión salvífica, pone a los espectadores frente a la evidencia de una destrucción total, de un fin que sólo puede transmutarse por la acción del elegido. Pero este elegido, que es un héroe algo divino y algo terrenal, sólo llega a trascender el “mal” o la “oscuridad” cuando se conoce a sí mismo. Es dentro de él que se halla la clave del poder transformador y salvífico; la “verdad” de la salvación, propia y del mundo, se atesora en su interior.

Quienes han creado materiales filmicos como este han sabido aprovechar, muchas veces con fines más comerciales que “humanizantes”, (y no con ello se quiere restar mérito a la compensación que han podido hacer en nuestros niños y jóvenes, ávidos de régimen nocturno, en medio de una cultura que ha tendido a formalizar el conocimiento y el aprendizaje, desconociendo y pretendiendo quitar la fuerza y riqueza que trae consigo lo imaginario), la necesidad vital de contar con regímenes simbólicos de lo nocturno, sobre todo en esta época donde se tienen a la mano muchas imágenes pero no siempre se garantiza que aporten en un sentido formativo a quienes acceden a ellas. Ese tal vez no sea el interés de sus creadores, ni tendría por qué serlo aunque, por la presencia del fundamento mítico en esta producción, existe “*algo más* que una demanda favorecida por una cultura mediática”²⁹⁴. Pero a la escuela sí le compete considerar los materiales, recursos y mediaciones, los tradicionales y los novedosos, que

²⁹³ En su artículo “‘Tuneear’ los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura”, *Revista Ocnos* No. 2, Cuenca, CEPLI-Universidad de Castilla-La Mancha, 2006. Pp. 63-77.

²⁹⁴ *Ibid.* P. 63.

puedan contribuir y potenciar lo imaginario en la formación de los niños, reconociendo incluso que el uso de la misma herramienta tecnológica ya es un acto que configura otras formas de comprensión de la realidad y de la fantasía.

Por lo tanto, pensar una “pedagogía de lo imaginario” como lo plantea Durand, para el momento histórico que ahora se vive, significa en primera instancia identificar la preponderancia de uno de los dos regímenes para luego diseñar una ruta que, deliberadamente, ayude a los maestros en la formación de los niños de esta época considerando una tensión armónica de fuerzas. Y aunque “es imposible prever cuándo el régimen privilegiado por el ambiente social será sumergido por el régimen reprimido”²⁹⁵, no se puede ocultar que: el régimen nocturno de la imagen ha emergido sin cesar en todos los tiempos, y seguirá aflorando en la vida humana, aun cuando se le haya pretendido desconocer y devaluar, por ejemplo cuando se habló de la imaginación como la “loca de la casa”. La especie humana requiere de regímenes simbólicos para obrar en el mundo y restablecer un orden, pero sobre todo para dar sentido a su existencia. Dicho sentido se halla en las profundidades de la nocturnidad pero no desconoce ese otro semantismo del régimen diurno. Identificar la topografía de estos regímenes, o aprender a hacerlo, es un asunto que compete a dicha pedagogía fantástica.

LA LIBERTAD QUE OFRECE AL ESPÍRITU

La imaginación vuela inmediatamente en el espacio, en el espacio virtual de lo imaginario: “el cubo percibido jamás será tan espontáneamente cubo como el cubo imaginado”; la imagen “engendra locamente en todos los sentidos, sin preocuparse por las contradicciones, un lujurioso ‘enjambre’ de imágenes”; “el pensamiento que imagina tiene conciencia de estar colmado instantáneamente y arrebatado al encadenamiento temporal”, como si se disolviera el tiempo²⁹⁶.

La fascinación por esta fantástica traspasa la frontera de la vida mortal y “prohíbe la alienación del espíritu en una acomodación objetiva”, lo que trae un enorme poder para la libertad del espíritu²⁹⁷. Porque “la

²⁹⁵ Gilbert Durand, *Las estructuras antropológicas del imaginario*, op. cit. P. 398.

²⁹⁶ Ibid. P. 405.

²⁹⁷ Ibid. P. 411.

verdadera libertad y la dignidad de la vocación ontológica de las personas no descansan sino en esa espontaneidad espiritual y esa expresión creadora que constituye el campo del imaginario”²⁹⁸. Es decir, la libertad que ofrece lo imaginario se refleja en esa aventura espiritual que logra experimentarse “por fuera del tiempo lineal”, pero paralelo al mismo, y que se alza por encima del destino fatal y de la muerte.

¿Cómo formar a los niños en esa libertad y dignidad humanas? La cuestión no es sencilla, pero la propia obra de Durand deja claro que el vasto y rico campo de lo imaginario es lugar para el aprovechamiento de toda posibilidad formativa. Una “pedagogía de la imaginación” propone este antropólogo, así como lo hace desde otro territorio y época, Calvino.

Habrà entonces que oír la voz de Egan a la hora de concebir la organización y el sentido de las disciplinas que hacen parte de los currículos escolares: “La imaginación será productiva y libre cuando la exploración que hace de las posibilidades se vincule con el deseo de concebir el mundo como realmente es”; las distintas disciplinas no deben “aprenderse separadas de nuestro crecimiento imaginativo”²⁹⁹. El sentido que damos al mundo depende de la comprensión imaginativa que tengamos del mismo.

LA ACCIÓN EUFÉMICA Y DE SALVAGUARDA

Henry Bergson³⁰⁰, entiende que la imaginación está más allá de una vulgar represión, “es una salvaguarda esencial”; y en esa aventura espiritual, no es el devenir fatal lo que se encuentra sino su negación, es decir, la “función fantástica”, un modo de salvación y liberación ante la muerte y la linealidad del tiempo.

El imaginario es acción de transformación eufémica del mundo. Los recursos del imaginario y los estilos expresivos de la imagen se orientan únicamente “por la preocupación de hacer ‘pasar’ el tiempo, por la forma espacial, del dominio del destino fatal por ser íntegramente objetivo al de la victoria ontológica”; aquí el imaginario aparece como una “actividad que transforma el mundo, como una imaginación creadora” y sobre

²⁹⁸ Ibid. P. 434.

²⁹⁹ En *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, 1999, op. cit. Pp. 38-39.

³⁰⁰ En 1945, citado por Durand, 2004, op. cit. P. 411.

todo, “como transformación eufémica del mundo, como *intellectus sanctus*, como mandato del ser a las órdenes de lo mejor”³⁰¹.

Precisa este autor que, al ser acción eufémica y transformadora, el imaginario añade a la “objetividad muerta” el interés de la utilidad, añade a esa utilidad la satisfacción de lo agradable, y a lo agradable añade el “lujo de la emoción estética”, y a esta emoción, en una asimilación suprema, “instala el pensamiento en el eufemismo total de la serenidad y de la rebelión filosófica o religiosa”³⁰². El imaginario da vida y sentido a la acción de los hombres y a su propio devenir; es posible absolver la muerte de alguien por imágenes³⁰³; el imaginario aparece como el “corazón viviente del alma” y “ninguna objetividad alienante y mortal” puede prevalecer sobre este³⁰⁴. En concreto, Durand insistirá en que la eufemización es una de las funciones de la imaginación, pero no como una falsa máscara que oculta el rostro de la muerte sino como “dinamismo prospectivo que, a través de las estructuras del imaginario, procura mejorar la situación del hombre en el mundo”³⁰⁵.

La importancia de la literatura, de las artes en general, tiene que ver con esta función esperanzadora y de salvaguarda ante la dureza, la angustia ante la muerte, el horror a desaparecer. De algún modo, el ser humano necesita vitalmente aferrarse a, saberse seguro en algún *lugar*. En este caso, no es un espacio físico aunque tenga que ver con los espacios físicos a los que pertenece o por los que transita; se trata de un espacio fantástico que virtualmente protege de las angustias ante el abandono, la pérdida, la muerte. Téngase en cuenta que no por ser virtual, deja de ser real, pues el acto mismo de la experiencia de ese dinamismo liberador que es el imaginario, le hace tan real, sólo que distinto, del mundo concreto. Sobre el valor del espacio sagrado en la formación de los niños puede verse el capítulo cinco dedicado al rito.

Es decir, que la acción de salvaguarda que cumple lo imaginario, como toda acción, se lleva a cabo en un espacio, en este caso un espacio virtual que sólo existe dentro de cada sujeto que lo vive. Pero no se trata de una especie de escondite, ni trinchera interior pues no se estaría

³⁰¹ Ibid. P. 436.

³⁰² Ibid. P. 437.

³⁰³ Ibid.

³⁰⁴ Ibid. P. 436.

³⁰⁵ En *La imaginación simbólica*, 2000, op. cit. P. 127.

restableciendo en verdad un orden que logre transformar en algo a quien está recorriendo y experimentando dicho espacio. Si así fuese, lo que se conseguiría es enconcharse o replegarse en una posición aterradora de inacción e impotencia. Al contrario, en esa virtualidad que provoca lo imaginario es posible la liberación del lastre temporal; es posible verse y sentirse “a salvo” del miedo y el dolor pero no como apariencia sino como una profunda transformación interior que, en el mundo no virtual, vendría a aparecer como una renovación, un volver a comenzar, una activación para continuar la vida diaria.

La función fantástica se alza contra el destino mortal, a través del eufemismo. Esto implica que “hay en el hombre un poder de mejoramiento del mundo”, pero no en el nivel objetivo, sino en el nivel de la creación, o sea, de la “transformación del mundo de la muerte (...) ese poder metafísico de alzar sus obras contra ‘la podredumbre’ de la muerte y del destino”³⁰⁶.

Dentro de esta acción eufémica que es el imaginario, tiene lugar entonces lo posible (lo finito) dentro de lo imposible (lo infinito). Con la imaginación es posible traspasar las fronteras de lo profano y sumergirse en la virtualidad del espacio sagrado. El valor de un espacio de lo imaginario, es tal que constituye la forma *a priori* de la creatividad espiritual y del dominio sobre el mundo. Este espacio “reconstituye libre e inmediatamente en cada instante el horizonte y la esperanza del ser en su perpetuidad”³⁰⁷.

La topografía de lo imaginario

Considerar un espacio de lo imaginario surge de las dificultades que se tienen cuando se piensa en la imaginación, en su campo de acción: no es fácil saber de dónde asirse, sobre qué pararse, hacia dónde mirar, cómo entender algo tan complejo pero tan poderosamente influyente y decisivo en la vida humana. Los adultos interesados en la formación de los niños intuyen la importancia de lo imaginario, y en ocasiones alcanzan a llevar a cabo acciones que favorecen procesos imaginativos cuando leen a los pequeños narrativa, o cuando les presentan un video-película infantil, o cuando incitan al dibujo o a la pintura, por ejemplo. Pero ese reconocimiento de la topografía de lo fantástico, de su relieve y coordenadas, parece distante de los maestros.

³⁰⁶ Gilbert Durand, *Las estructuras antropológicas del imaginario*, op. cit. P. 411.

³⁰⁷ Ibid. P. 436.

Italo Calvino señala esa situación a través de dos dificultades que se manifiestan en medio de la cantidad de imágenes que vienen de la cultura de masas: “El poder de evocar imágenes *en ausencia*” pues se tienen muchas a través de “imágenes prefabricadas” y cada vez es más difícil “distinguir ya la experiencia directa de lo que hemos visto unos pocos segundos en televisión” y lograr que, entre tantas, una de esas imágenes adquiera relieve³⁰⁸. De esto se deriva un “peligro”, dice el italiano, que consiste en “perder una facultad humana fundamental” y es esa capacidad de hacer brotar colores e imágenes de las letras del alfabeto, focalizar imágenes con los ojos cerrados, “*pensar con imágenes*”³⁰⁹.

Pero frente a esa idea de pérdida de la “facultad” imaginativa, se prefiere hablar de adormecimiento, tal vez de enredo o desubicación, mas no de desaparición de algo que es constitutivo del ser humano. La capacidad imaginativa nos es dada por el hecho de nacer en una comunidad simbolizada (que propicia la simbolización de los nuevos, los recién nacidos), por la interacción directa con otros seres humanos desde el nacimiento, por la misma mediación del lenguaje en ese proceso de humanización que necesariamente se da con los otros. Luego ese “peligro”, es mejor traducirlo en desorientación dentro de determinado espacio de lo fantástico, pérdida de los puntos de referencia que permiten a alguien sentirse seguro y libre en este lugar.

En síntesis, desconocer o abordar superficialmente lo imaginario en esta época donde pululan imágenes artificiales, se constituye en otro riesgo sobre todo cuando se piensa la formación de los niños. Es necesario reconocer la presencia de unas estructuras que permanecen en medio de lo que cambia continuamente (en la perspectiva de Durand, estamos hablando de esas estructuras antropológicas de lo imaginario y de esa “topología fantástica” que deja enunciada), y además, una *topografía de lo imaginario* como un modo de ayudar a entender el relieve y las coordenadas del espacio imaginario. Por tratarse de algo tan complejo, la figura analógica con la *topografía* permitirá al menos esbozar una serie de lineamientos para una pedagogía de lo imaginario.

Para ello, y teniendo en cuenta el valor de lo imaginario descrito en los puntos anteriores (a manera de alcances que dejan ver la importancia de considerar lo imaginario en su propio lenguaje, su papel vivificante en la historia, su poder para liberar y salvaguardar al ser humano), a continuación

³⁰⁸ En *Seis propuestas para el próximo milenio*, op. cit. P. 98.

³⁰⁹ Ibid.

se delinean tres aspectos que corresponden con una topografía fantástica: los planos de lo imaginario, las coordenadas y puntos cardinales de lo imaginario y la brújula de lo imaginario. De ningún modo, estos referentes pretenden ser exhaustivos ni totalitarios, de ahí que se presenten a manera de pistas para el trabajo pedagógico en el ámbito escolar, de cara al reconocimiento del poder de lo imaginario en la formación de los niños:

PLANOS DE LO IMAGINARIO

Sin pretender “cuadricular”, lo que no tiene “cuadrícula”, se propone hablar de tres planos de lo imaginario, el del sujeto creador, el del sujeto actor y el plano del objeto, (los dos últimos tienen como base las categorías que Jean Chevalier señala en su *Diccionario de símbolos*)³¹⁰. Ninguno de estos planos tiene sentido sin su relación con el otro:

Plano del sujeto creador. En el espacio de lo imaginario, si se toma como ejemplo el lugar geográfico literario, así como lo entiende Durand, “son las novelas y poemas los que inventan los paisajes del alma”³¹¹: es la mirada cultural, afectiva y legendaria la que ensalza un paisaje y privilegia una mirada sobre los espacios y las cosas; no son las cosas físicas y los lugares geográficos (sin que se les desconozca) los que “hacen el énfasis” sino es la literatura la que determina toda la geografía de un lugar en la obra, dando más peso a lo místico o a lo épico por ejemplo, incluso dentro de la misma obra y dependiendo de las acciones del héroe.

“La obra literaria crea su espacio, su región, su paisaje nutricional”³¹². “La novela, como el poema, tiene necesidad de *desarrollarse* en un lugar que la escritura crea en su propia cursividad. ¿Toda creación no es acaso la creación de un mundo, con sus sombras y sus luces, sus cimas y sus simas, con todo el arsenal de una ‘poética del espacio’ tal como la definió Bachelard?”³¹³. Lo que hace el creador de una obra literaria es construir un territorio imaginario que tiene vida en ese mismo acto creativo, pero que también “despierta” cada vez que el lector-actor le descubre en su propio acto de lectura.

³¹⁰ Op. cit. Pp. 15-37.

³¹¹ “La creación literaria. Los fundamentos de la creación”, en *El retorno de Hermes. Hermenéutica y ciencias sociales*, 1989. P. 26.

³¹² Ibid. P. 27.

³¹³ Ibid. P. 29.

La geografía literaria es un “espacio creativo y geográfico imaginario, reducido por fragmentos de percepción o de recuerdo; pero que, sobre todo, son creados por la acción o por la situación lírica, dramática o novelesca de los héroes imaginarios de la obra”³¹⁴. En medio de la trama literaria, y como parte esencial de la misma, hacen presencia constelaciones de símbolos que, según la mirada afectiva y cultural de quien participa de ellas, ayudan a dar sentido a la obra literaria.

El plano del sujeto actor. Lo que sucede o lo que pasa en “uno mismo”, la recepción estética de quien participa como “actor” más que como “espectador” en el espacio de lo imaginario, constituye el plano del sujeto. Para Chevalier³¹⁵ el símbolo añade al signo y a la realidad una dimensión, un relieve, al establecer a partir de ellos unas relaciones extrarracionales e imaginativas entre los planos de existencia y los mundos cósmico, humano y divino (aleja lo cercano y acerca lo distante). Pero esa dimensión y relieve que el símbolo proporciona no acontece por fuera del sujeto; su sentido y percepción exigen, más que un espectador, la “participación de un actor” pues el símbolo sólo existe en el *plano del sujeto*, pero siempre sobre la base del *plano del objeto*³¹⁶. Quien percibe el símbolo entonces entra en acción con el mismo, a partir del hecho, o el objeto o el signo que le represente. De acuerdo con Chevalier, el símbolo existe en quien le ha reconocido, en quien ha tenido una experiencia sensible, más allá de una conceptualización: “cada uno ve en él lo que su potencia visual le permite percibir”³¹⁷; la imagen que se percibe visible, se completa con una parte invisible sólo percibida ocultamente por el sujeto que le ha percibido.

La teoría de la estética de la recepción entra en sintonía con la idea del sujeto actor, quien da sentido a un objeto cuando éste ha tocado su experiencia o ha hecho alguna forma de conexión³¹⁸. El sentido de la obra de García Márquez, *Cien años de soledad*, no se halla en la materialidad del libro como tal sino en el lector que recorre las líneas y entra en interacción con el texto creando un mundo nuevo, sólo posible por la particular experiencia que ha vivido y/o que pueda estar viviendo. Del mismo modo,

³¹⁴ Ibid. P. 30.

³¹⁵ *Diccionario de símbolos*, op. cit. P. 23.

³¹⁶ Ibid.

³¹⁷ Ibid.

³¹⁸ Lo estético se ha considerado como un alcance de lo mítico por el valor que se da a la *experiencia* del sujeto actor inmerso en un mundo virtual enriquecido por el universo simbólico. Con más detalle, esto puede verse en el capítulo seis.

el sentido del símbolo no está en el objeto que le representa sino en el actor que le percibe sagrado, o vital, para comprender su existencia. De lo contrario, todo símbolo tendría sentido para toda la gente; pero no todos consideran lo sagrado del dragón y no todos los que dan algún sentido simbólico al dragón, coinciden en que sea el mismo, por ejemplo.

En otras palabras, “un símbolo no existe de no ser para alguien, o para una colectividad cuyos miembros se identifican, en cierto aspecto, para constituir un solo centro. Todo el universo se articula alrededor de este núcleo”³¹⁹. La “resonancia” de los símbolos depende de la disposición del espectador; de la “atmósfera espiritual de una persona, de una sociedad, de una época o de una circunstancia”³²⁰; de la “actitud de la conciencia y los datos del inconsciente. Presupone una cierta participación en el misterio, una cierta connaturalidad con lo invisible; los reactiva, los intensifica y transforma al espectador en actor”³²¹. Tanto el símbolo como el actor participan de la naturaleza y el dinamismo del otro en una especie de “simbiosis”; el espectador está dentro del símbolo, y éste dentro de aquel³²².

Tal vez por ello, Calvino habla de una posible “pedagogía de la imaginación” que sólo se aplicaría sobre uno mismo, “con métodos inventados cada vez y con resultados imprevisibles”, debido a que el mundo imaginario de cada quien se construye en la experiencia que se tiene en relación con particulares hechos, personas, invenciones y demás que inciden en la capacidad imaginativa individual³²³.

Plano del objeto. Lugares físicos, personas, libros, amuletos, objetos naturales o artificiales, hechos, todo objeto móvil e inmóvil, es susceptible de entrar en relación con el plano del sujeto; todo aquello que existe en la cultura y en la naturaleza es susceptible de interacción con un sujeto que le llena de sentido simbólico. La existencia de este plano del objeto se justifica por la presencia y actividad perceptiva de un sujeto, quien puede hacer del objeto el motivo o “detonante” de una potencial experiencia, donde reconoce en determinados hechos, sitios, cosas... o sea, en el mismo plano del objeto que se activa con el sujeto, un valor simbólico.

³¹⁹ Jean Chevalier, *Diccionario de símbolos*, op. cit. P. 25.

³²⁰ Ibid. P. 29.

³²¹ Ibid. Pp. 28-29.

³²² Ibid. P. 27.

³²³ En *Seis propuestas para el próximo milenio*, op. cit. Pp. 98-99.

Además de estos tres planos, específicamente para el caso de la obra literaria, Durand³²⁴ ha identificado los planos de la transmutación de lugares, de la transmutación de personajes, de la transmutación del destino y de la transmutación del léxico. Sobre ellos se hará referencia en el capítulo tres.

COORDENADAS Y PUNTOS CARDINALES DE LO IMAGINARIO

Cuando se desea contribuir en la formación de los niños, resulta no sólo interesante sino especialmente pertinente y atinado reconocer los posibles sentidos que tiene la constelación de símbolos que caracteriza los regímenes diurno y nocturno de la imagen, no por lo que significa cada símbolo por separado, sino por el dinamismo de las imágenes que se organizan en determinada red simbólica. Este tipo de comprensión lleva a pensar que un trabajo pedagógico con mayor claridad sobre la naturaleza y estructura de las coordenadas diurna y nocturna, puede potenciar en los niños su pensamiento relacional y analógico pero también el homológico³²⁵ o de “convergencia” como dice Durand. La razón es que la homología permite jugar más “sobre la materialidad de elementos semejantes que sobre una simple sintaxis”, es convergencia en medio de una “variación temática”³²⁶. Estas convergencias son tanto estáticas como cinemáticas, de modo que las constelaciones se pueden organizar al mismo tiempo en torno de gestos, de esquemas transitivos, pero también en torno de puntos cristalizados, objetos que materializan símbolos.³²⁷

Las principales coordenadas del espacio imaginario son la vertical, del Régimen Diurno, y la horizontal, del Régimen Nocturno, sin que esto signifique una marcada distancia entre la una y la otra, dado que las redes simbólicas permiten el paso o se vuelven puente entre ambas. La primera deja ver la presencia de unas estructuras, identificadas y denominadas por Durand estructuras esquizofrénicas³²⁸, que muestran una pérdida de contacto con lo real, con el mundo sensible; otras que separan y fragmentan;

³²⁴ En “La creación literaria. Los fundamentos de la creación”, en *El retorno de Hermes. Hermenéutica y ciencias sociales*, op. cit.

³²⁵ El término *homología* fue usado por Lévi-Strauss en *Antropología estructural* y por O. Spengler en *Le déclin de l'Occident*, citados por Durand, 2004, op. cit. P. 46.

³²⁶ Gilbert Durand, *Las estructuras antropológicas del imaginario*, op. cit. P. 46.

³²⁷ Ibid. P. 48.

³²⁸ Ibid, pp. 184-196.

otras donde se muestra el predominio de una representación geométrica, la necesidad de la simetría y el plano, y una última que deja ver una antítesis racional, un “dualismo exacerbado” que polariza todo (o es sí o es no, o es pensamiento o es sentimiento, o es análisis o es intuición, o hay espacio o hay tiempo...) y en donde sólo se cree en lo que se demuestra.

En la coordenada vertical³²⁹, hay un grupo de símbolos ascensionales (cetro, espada, escalera, cielo, montaña, pájaro solar, ala, ángel, cabezas y cuernos fálicos, padre, jefe...) que se manifiestan como la reconquista de un poder perdido y que hacen contrapunto con los símbolos de la caída al conquistar una “seguridad metafísica y olímpica”; estos símbolos ascensionales procuran la purificación celeste, una elevación espiritual y de la virtud moral, un poder, una iluminación, y una cualidad masculina de dominio paternal. Otro grupo de símbolos son los espectaculares o luminosos (Sol, rey Sol, color dorado, luz, rayo, corona, aureola, ojo, este...) que se oponen a los símbolos “tenebrosos” y se vinculan por isomorfismo con los ascensionales; la elevación imaginaria se homologa a horizontes dorados, y la pureza al cielo azul y al Sol; el Sol naciente, su ascensión es victoria sobre la noche y es expresión de trascendencia. Y la tercera constelación de símbolos corresponde a los diaréticos (héroe solar, flecha, espada, –arma cortante o puntiaguda y herramientas aradoras– aire, fuego) donde hay un fuerte interés por la figura del héroe en la purificación y la potencia espiritual con el uso de las armas.

Buena parte de este simbolismo ascensional ha sido empleado en programas televisivos como *Dragon ball z* (1989) y *The power rangers* (1993-1996) por ejemplo, cuando se ven guerreros, luchadores, defensores del bien y figuras del mal. Nuestros niños están expuestos o se han expuesto a ellos durante varias horas y, además de expresar la manera como ellos se “entretienen” viendo estos programas, los adultos no logran mediar en el acto de recepción de los pequeños. Se desaprovecha quizás, reconocer que el régimen diurno de la imagen está cargado de un semantismo que enriquece la idea de un nuevo comienzo, la confianza frente al padre o la figura paternal, la lucha contra el “mal” que, más allá de física es espiritual, la ambivalencia de las armas, entre otros temas que merecen ser trabajados pedagógicamente con los niños.

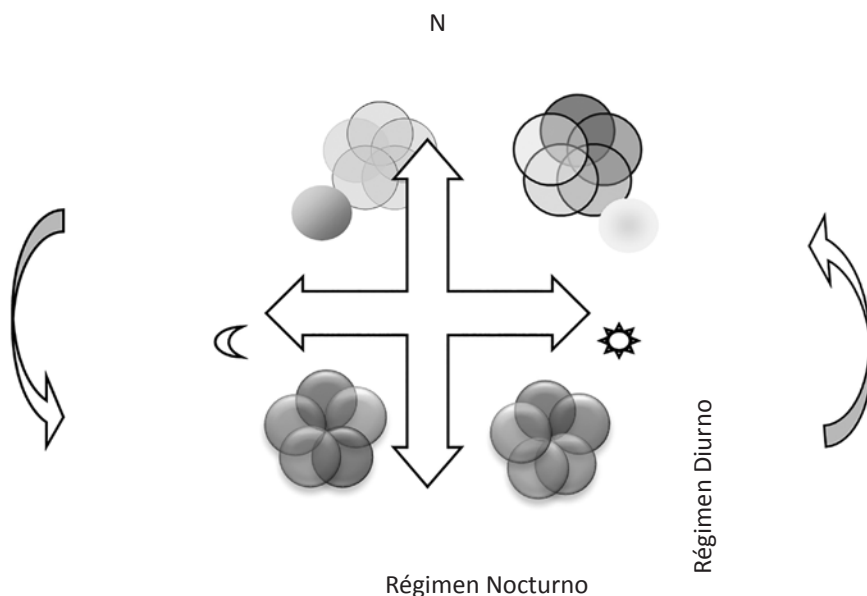
³²⁹ La descripción que se hará de las distintas constelaciones de símbolos atiende y sintetiza, no en su totalidad, lo expuesto por Durand, 2004, pp. 67-196 (del régimen diurno) y pp. 197-382 (del régimen nocturno), op. cit.

El reconocimiento de una serie de constelaciones simbólicas en este régimen diurno, no sólo permite estudiar lo que ven los niños a través de los medios masivos de comunicación, los énfasis dados hacia uno u otro régimen, sino planear y preparar los materiales, dispositivos y escenarios necesarios para que en la escuela se procure equilibrar la presencia de ambas coordenadas en el espacio de lo imaginario.

Por su parte, la coordenada de lo nocturno está constituida por unas estructuras místicas que subyacen a los símbolos de la intimidad (que se representan con la tierra, la casa, la cuna materna, la noche, la caverna, la gruta, la matriz, entre otros que se homologan) y de la inversión (aquellos que logran invertir el valor de los símbolos: de ascensión a penetración de un centro, de caída a descenso, de luminosidad a oscuridad...). Tales estructuras se describen en la página 37 y siguientes.

Ha de señalarse además, que las coordenadas diurna y nocturna hacen presencia a través de unos puntos cardinales: todo proceso imaginario siempre se “integra en una *topología fantástica* cuyos puntos cardinales están formados por los grandes esquemas y arquetipos constitutivos de las estructuras”³³⁰. (Véase el **esquema 1** que sintetiza la posición espacial de las coordenadas y los puntos cardinales, aunque, como todo esquema, reduce y deja por fuera la idea de un movimiento permanente que se da en medio de aquello que “no cambia”).

³³⁰ Gilbert Durand, *Las estructuras antropológicas del imaginario*, op. cit. P. 421.



Esquema 1. Coordenadas vertical y horizontal de lo imaginario. Las coordenadas vertical (del régimen diurno) y horizontal (del régimen nocturno) constituyen las estructuras antropológicas de lo imaginario, aquellas que permanecen en todos los tiempos y culturas, y en todo ser humano. Están representadas por dos ejes que se entrecruzan. Los puntos cardinales cubren, por decirlo así, cada extremo de las coordenadas; entre uno y otro tiene lugar un movimiento sin fin de imágenes y símbolos, que depende de la experiencia de cada sujeto con la cultura, y por ende, se constituye en aquello que da sentido a su existencia. El dinamismo de las imágenes, lo que depende del trayecto imaginario de cada sujeto en su cultura, se presenta a manera de círculos de diversos colores (constelaciones de imágenes de variado sentido, de acuerdo con la vida del sujeto) que se entre-cruzan con otros en un entramado infinito de posibilidades. La flecha curva es indicativa de movilidad cíclica. (Este esquema no pretende ser exhaustivo, ni abarcar lo inabarcable, tan sólo intenta una ubicación espacial). Elaborado a partir del planteamiento de Gilbert Durand en *Las estructuras antropológicas del imaginario* (2004, op. cit.).

Dice Durand³³¹: el norte y a veces el sur, es el punto de la muerte, con la que consiente el ritual de resurrección guerrera por el sacrificio, lugar de las “caras del tiempo”, de la caída y de las tinieblas. El este u oriente, sitio del Sol triunfante, de la ascensión luminosa, es el despertar a la iluminación y trae consigo el sentido del origen. Esta iluminación, por isomorfismo se homologa a la palabra, al verbo, a la omnipotencia del bien decir, así como al ojo y a la mirada que permite ver la claridad, la distinción y la “rectitud moral”. El oeste

³³¹ Ibid. P. 422.

u occidente, lugar del ocaso, es el lugar femenino del misterio, del “descenso y la copa”, de lo nocturno donde se eufemizan las tinieblas. Y el centro, lugar de cruzamientos, de las síntesis, del “denario y el basto”, del esquema rítmico que dinamiza, cíclicamente, el ir y venir de norte a sur, de oriente a occidente.

BRÚJULA DE LO IMAGINARIO

Reconocer unos planos de lo imaginario así como sus coordenadas y puntos cardinales, es ya un avance en la comprensión del espacio fantástico y de sus posibilidades en la formación de los niños. Pero ¿de qué brújula se puede hablar? ¿qué dejará ver la tendencia de uno u otro régimen de lo imaginario en determinado momento histórico? ¿qué “cosa” nos dejará ver el horizonte del Sol naciente o el repliegue de la nocturnidad en la vida imaginativa de los niños?

Como la imaginación es una experiencia de los seres humanos, y como su lenguaje sólo es comprensible para los humanos, de cara a la formación de los niños se va a preferir hablar de un sujeto-brújula, más que de un objeto-brújula (aunque éste pueda ser señal de una u otra dirección), donde el maestro, lejos de cumplir funciones mecánicas, es quien, en su interacción con los niños, movilizada por su experiencia en ambos regímenes simbólicos (asunto que éste necesita reconocer), puede identificar hacia dónde van los grupos o los sujetos en particular con quienes trabaja.

Se debe aclarar que, en su condición, podría detectar una o varias orientaciones ya que puede tener diversos grupos con tendencias distintas, y en un mismo grupo, niños con diferentes orientaciones. Luego su acción, distinta del objeto-brújula, no se centra en mirar exclusivamente el “norte” de todos, sino las direcciones hacia donde los procesos imaginativos de los niños parecen tender.

Se trata de un sujeto mediador, no de un objeto material indicativo de la ubicación de la imaginación en algún punto cardinal, que conociendo del relieve de lo imaginario, detecta en el lenguaje de los niños, en su propio cuerpo, en la televisión animada, en el cine infantil, en la música, los videojuegos, las sagas... presencias y/o ausencias de ese norte o sur, o del este y el oeste. Esta identificación podrá orientarle unas prácticas pedagógicas de lo imaginario que propendan por la armonización del plano del sujeto, en la armonización de las coordenadas diurna y nocturna.

El dinamismo de lo imaginario

El dinamismo de lo imaginario ya se ha visto a lo largo de las páginas precedentes en este capítulo, cada vez que se ha hecho referencia a la presencia del relato mítico, de la música, del tiempo cíclico y del lineal. Este dinamismo se genera por el drama mismo que contiene el mito, lo que se traduce en constelaciones de símbolos que se manifiestan en la psique humana. Este dinamismo no se halla por fuera del ser humano sino que tiene lugar en su vida psíquica. Pero no como un “elemento” que le es dado al sujeto sino como una experiencia simbólica y mítica, vivida y construida *in situ* en determinada cultura y grupo social, y en determinado momento de su existencia. Es la experiencia que tiene el sujeto con el mito (con la constelación de símbolos) aquello que dinamiza su interior, e incluso su propio cuerpo físico, muchas veces revelador de miedos y dolores, o de liberaciones y renovaciones. La movilidad de lo imaginario se da gracias a las múltiples constelaciones simbólicas que se manifiestan en la psiquis humana. Este dinamismo puede reflejarse:

EN LA HOMOLOGÍA

Distinto a la analogía, donde se halla una relación entre dos elementos, en el homología se establecen conexiones múltiples de símbolos que pueden converger por su isomorfismo, formando así una “constelación semántica” y temática gracias a la que se maximiza la comprensión de los diversos sentidos de una “cuenca semántica”. Porque la riqueza semántica de los símbolos, abordada por “paquetes” o “enjambres” de imágenes o “núcleos organizadores” de las mismas, dispara o potencia la creación verbal e icónica de los niños dado que comprenden mejor redes imaginativas a cambio de imágenes separadas o fragmentadas.

EN EL ESQUEMA CÍCLICO DEL CALENDARIO ESCOLAR

Aunque cada año escolar sea nuevo, no deja de ser también repetición de un esquema rítmico que recuerda la imparable “regeneración del tiempo”, término de Mircea Eliade³³².

³³² En *El mito del eterno retorno*, 1997, op. cit.

Un año escolar consta de 10 meses del calendario gregoriano; un día escolar, dependiendo la institución educativa y la normatividad vigente, oscila entre seis y ocho horas que pueden ser de 60 minutos, tiempo en el que suele trabajarse una asignatura en particular; el horario escolar, organizado de acuerdo con las horas que se tengan, por lo general se repite cada semana, cada día, todas las semanas del año escolar.

Esta repetición, como garantía de un nuevo comienzo, tiene un significado simbólico. Repetir el tiempo escolar ofrece la tranquilidad y seguridad del encuentro que vuelve a darse, con los otros: se aguarda el nuevo día, la nueva semana, el nuevo año, en especial por lo que tiene que ver con el otro. A veces, también se espera ese día o esa semana por lo que se va a aprender, situación que siempre tendrá la mediación del maestro y/o de las diversas fuentes de consulta y estudio.

Pero esta repetición, no podrá ser garantía de que todos aprendan lo que se espera que aprendan al final de un período, porque los tiempos escolares marchan a un ritmo distinto de los tiempos personales, aunque los niños estén inmersos en la dinámica institucional. Es entonces donde vale mirar la necesidad de la reorganización del currículo de primaria de acuerdo con la dinámica propia de un tiempo repetitivo y cíclico sí, pero no fragmentado ni enmarcado en esos cortes de horas que atienden a una materia, sino planeado de modo más armónico y coherente con los ritmos propios de los niños que oscilan entre los seis y los once años de edad.

EN EL ESQUEMA CÍCLICO DE LA VIDA

La formación de los niños, acorde con sus edades, intereses, desarrollo socio-afectivo, espiritual, físico y cognitivo, tiene lugar a través de ciclos de vida que les caracterizan y hacen distintos de otros niños con otras edades y desarrollo. En la primaria, no son iguales los ciclos de vida de quienes tienen seis y siete años y aquellos con ocho o nueve años. Los primeros tienen una actitud más exploratoria, de más dependencia emocional hacia el docente, de más emotividad y sensibilidad hacia la plástica, la música, la expresión corporal; aprenden a ubicarse en un espacio y tiempo que son distintos de la familia. En las otras edades, la actitud es de más experimentación y la dependencia hacia el maestro es menor debido a los vínculos que construyen con sus compañeros, lo que ayuda en su autonomía frente a diversas tareas escolares; hay más dominio sobre el tiempo y el espacio

escolar, más apego al mismo, así como un fuerte valor a la narrativa cotidiana.

Aunque de modo general, esto deja ver que un esquema cíclico para el trabajo pedagógico en la primaria resulta pertinente en la formación. No se trata de los ciclos que primero acomoda la institución escolar de acuerdo con su organización administrativa, sino de los ciclos que constituyen la vida de los niños y que, con base en ellos, el colegio se organiza.

Con esta manera de entender lo cíclico, se advierte que en algún momento de la formación de los niños, ellos pasarán por uno u otro esquema cíclico que, una vez culminado, los arroja hacia uno nuevo, logrado gracias al anterior y por tanto, de carácter evolutivo. Esto significa que los niños atraviesan por una dinámica cíclica característica de unas edades y etapa de desarrollo, pero también de un modo de comprensión del mundo que ha sido posible gracias al universo simbólico construido en esa edad; también significa que los niños no se quedan en un mismo ciclo sino que, una vez culminado, continúan hacia otro que les ofrece nuevas experiencias y posibilidades de aprendizaje, relaciones humanas, emociones, experiencias. Como todo ciclo, hay señales de inicio y de cierre del mismo. Es entonces cuando los maestros han de prepararse para la apertura o para el cierre. En ambos casos, habrá que atender respectivamente a los ritos y rituales iniciáticos y a las fiestas y ceremonias del caos y desorden que señala Durand³³³ y en los que ahonda Eliade³³⁴.

EN LOS CICLOS LUNARES

Los ciclos de la Luna se han asociado con momentos específicos de cambio y renovación, reinicio y cierre, donde se mantiene la esperanza de un constante comienzo. La Luna es el símbolo concreto de la repetición temporal, es la primera medida del tiempo, es el “arquetipo de la medida”, el “carácter cíclico del año, es el fenómeno natural cuyas fases están marcadas y cuyo ciclo es suficientemente largo y regular”³³⁵.

La estructura curricular de la primaria, que en la actualidad se orienta de acuerdo con ejes temáticos, ejes problematizadores, objetivos de apren-

³³³ En *Las estructuras antropológicas del imaginario*, op. cit.

³³⁴ En *El mito del eterno retorno*, op. cit.

³³⁵ Gilbert Durand, *Las estructuras antropológicas del imaginario*, op. cit. P. 295.

dizaje, entre otros, podría aventurarse en una organización simbólica en homología con los ciclos de la Luna. La Luna tiene cuatro fases, cada una de 7 días, lo que da un número de 28 días que marcan el cierre del ciclo lunar y el reinicio del mismo. Simbólicamente, cada fase lunar tiene unos rasgos peculiares que podrían matizar los asuntos a tratar en el ámbito escolar. Si se hace una aproximación matemática, un año nuestro que corresponde al calendario gregoriano, con 365 días contiene 13 fases de la luna completas: 28 días por 13 ciclos es igual a 364 días (quedando un día “por fuera”). De estos 13 ciclos, 10 de ellos hacen parte del año escolar que en nuestro país, por norma, debe tener 40 semanas (10 meses).

Siguiendo con la idea, estos 10 ciclos lunares que participan del año escolar, por homología, podrían representarse en 10 ciclos de aprendizaje. La *Luna nueva* simboliza un momento para la siembra, la fertilización, la fecundación; su proyección en el currículo podría darse con el tiempo propicio para engendrar lo nuevo, para iniciar un proyecto escolar, para incubar un “conocimiento” sobre un asunto determinado. La *luna creciente* es indicativa de la continuación de lo que se ha sembrado; sería el momento para afianzar lo fertilizado, para provocar el crecimiento de lo gestado, sea de naturaleza mítica o lógica. La *Luna menguante* por su parte simboliza el punto máximo alcanzado en el ciclo, la maduración, la cosecha de lo sembrado o cultivado, es el espacio para ver y recoger los frutos; podría ser este el tiempo adecuado para ver los alcances de “maduración” de los niños frente a determinados asuntos, lo que ha sucedido con cada quien luego de las fases anteriores; podría ser el momento de “evaluar” o mejor de saber cómo va el crecimiento interior de los niños. La *Luna llena* simboliza un tiempo de cierre de ciclos que atenúa el crecimiento; así como se inicia la siembra, en algún momento hay que culminarla, recoger los desechos, dejar lista la tierra para el reinicio del ciclo, para la nueva fecundación.

EN LA MÚSICA

Sobre la trama continua del tiempo, la música se instala y conecta al ser humano con una dimensión de lo imaginario única, pasional, de alta emocionalidad y fuerte persuasión sobre el cuerpo.

Como lo expresa Durand, la música, en su más alto punto, es cruce ordenado de timbres, voces, ritmos, tonalidades, sobre el tejido continuo del tiempo; es el símbolo sublimado del drama del Hijo, del ciclo

dramático de las estaciones y las fases lunares, de la proyección mundana del “drama’ sexual”³³⁶. Es también “dominio del tiempo” (así como el año, las fases lunares y estacionales), organización del tiempo, producción en el tiempo de una cosa que en su unidad, “como poseedora de un sentido, es intemporal”³³⁷. El tambor por ejemplo, está ligado a la fecundidad y creación, “es síntesis creadora, unión de contrarios”, simboliza el cielo y la tierra³³⁸.

En íntima relación con la música, la danza toma esencialmente la parte erótica³³⁹: “todas las ensoñaciones cíclicas concernientes a la cosmología, las estaciones, la producción xílca del fuego, el sistema musical y el sistema rítmico no son más que epifanías de la rítmica sexual”. Y es erótica en dos sentidos: muchas danzas son preparación o sustituto del “acto amoroso”; la danza rítmica representa un fuerte papel en ceremonias solemnes y cíclicas que tienen por objeto la fecundidad y, sobretudo, “la perpetuidad del grupo social en el tiempo”. La danza, como parte constitutiva de las fiestas, también sirve para unir y tejer la palabra entre los miembros de una sociedad.

Durand hace notar dos cosas frente a la tecnología rítmica³⁴⁰: Una. Toda técnica, especialmente las del fuego y la rueda, comienzan con una ritmología. Dos. Ese ritmo circular que se engrama con el gesto sexual, “va a liberarse poco a poco del esquema del eterno comienzo para alcanzar una significación mesiánica: la de la producción del Hijo, uno de cuyos prototipos es el fuego”. Surge entonces otra noción de dominio del tiempo: la de producto que suscita a su vez los símbolos de progreso. Así mismo, el árbol, por sus esquemas verticalizantes, rompe con la mitología cíclica en la que se encerraba la imaginación estacional del vegetal.

En la básica primaria colombiana, algunas instituciones escolares tienen la música como una asignatura que hace parte del área obligatoria de Educación Artística y/o de modo simultáneo, la música es empleada en cualquier otra asignatura, como “motivación” a la clase o como recurso didáctico para centrar la atención de los niños o como medio de distensión o como una forma de conectar un tema disciplinar... Es cierto que la música en la institución escolar, a veces queda refundida, casi oculta e invisible

³³⁶ Ibid. P. 345.

³³⁷ Ibid. Durand cita a B. de Schloezer.

³³⁸ Ibid. P. 344.

³³⁹ Ibid. Pp. 347 y 346 respectivamente.

³⁴⁰ Ibid. P. 347.

dentro del plan curricular de primaria, en contraste con la gran importancia y gusto de los niños por la misma: la clase o el momento musical en la jornada escolar es esperado y de alto gozo para ellos.

Este encanto por experimentar lo “intemporal” a través de la música, ese intervalo de tiempo que da la medida musical, desde una perspectiva antropológica resulta un momento de “ensoñación cíclica” que concierne a la cosmología, así como las estaciones, la producción xílca del fuego, la rítmica sexual. El fragmento o medida musical es experimentado como “intemporalidad” que marcha sobre la línea continua del tiempo; es salirse del tiempo cronológico para experimentar el no tiempo en una rítmica vital; es traspasar virtualmente la frontera de Cronos.

En la escuela, experimentar esa intemporalidad de la música con el gozo que esta genera, se traduce en experiencia de la armonía de los contrarios pues lo que propicia la imaginación musical es precisamente dicha armonía. La música que puede favorecer tal “coincidencia de opuestos” es aquella que no raye en la monotonía sino aquella que combine a la vez, tanto la variación como la repetición, con temas que jamás permanecen estáticos sino que se desarrollan enfrentándose³⁴¹. Una música de contraste es una música de *drama*, una música propicia para armonizar los contrarios. Ejemplo magistral de ello es la *Novena sinfonía* de Beethoven.

En Colombia, una variedad de melodías propias guardan también esa característica musical, ejemplar en el contraste, unas más festivas que otras, lo que bien puede verse con la interpretación que hace la Orquesta Filarmónica de Bogotá³⁴² con temas como: en el ritmo de cumbia (*Colombia tierra querida* del compositor Lucho Bermúdez), de bambuco (*Soy colombiano* de Rafael Godoy y *La Guaneña* del folclor), de vallenato y paseo respectivamente (*La casa en el aire* y *El Testamento* de Rafael Escalona), de tropical (*Momposina* de José Barros). Música como esta, incorporada ritualmente en la escuela, no se olvidará y podrá quedar en los registros de vida de los niños.

Esto hace pensar qué tipo de música, tanto tradicional como actual, en cuanto “armonías rítmicas” que hacen parte del contexto de los niños colombianos pueden procurar ese necesario equilibrio, sobre todo cuando los medios masivos radiofónicos, televisivos y ciberespaciales, parecen

³⁴¹ Ibid. P. 358.

³⁴² Album musical en CD titulado *Orquesta Filarmónica de Bogotá es Colombia*, 2008.

no discriminar el público infantil del adulto, ni estar interesados –sobre todo en nuestro país– de trabajar una “educación musical” pensada en los pequeños, y a cambio, sí extienden y difunden al máximo un tipo de “música” con intereses más comerciales que formativos.

De modo semejante, la danza rítmica traspasa ese tiempo lineal y, como un necesario espacio de encuentro corporal y rítmico con otro(s), permite que se aprendan y compartan ritmos comunes con un par, estrechar las relaciones y los afectos en el tiempo. La música, así como la danza y la fiesta escolar, aportan en la construcción de lazos con otros; contribuyen en el tejido del vínculo, fundamento del encuentro con otros. Ese “no pensar”, esa distancia de la lógica propia del “rigor escolar” y académico, resulta un tiempo propicio para que las almas escolares se encuentren, comuniquen y expresen.

EN EL CUERPO

De cara a la relación de lo imaginario con la formación, no se puede pasar por alto su fuerte base psicomotora, física, corporal desde donde tienen lugar las imágenes y los símbolos. El cuerpo no puede estar por fuera de la formación de imágenes, dado que es desde este que se percibe y se experimenta el mundo. Desde que nacemos estamos expuestos a un contexto que favorece o no la asimilación y acomodación tanto biológica como psíquica.

Pertenecer a una misma especie *homo sapiens* no basta para tener la capacidad de simbolización pues ni para el ser humano concreto ni para los grupos humanos existen posibilidades por fuera de la cultura, por fuera de los procesos de simbolización llevados a cabo dentro de una sociedad³⁴³. Pero desconocer la propia condición corporal que se comparte con los miembros de la especie, esa estructuración básica que determina un modo particular de nacer, una postura erguida, unos modos de alimentación, unos movimientos de cercanía o distancia con los otros, unas maneras de abrazar y proteger, etcétera, no tiene sentido cuando se piensa lo mítico en la formación de los niños³⁴⁴.

³⁴³ Lluís Duch, *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, op. cit. Pp. 103-104.

³⁴⁴ En el ámbito escolar, un ejemplo de la necesidad de reconocimiento del cuerpo cuando se pretende una interacción no violenta entre los niños de primaria, puede verse en el artículo de investigación “Cuerpo reconocido: formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria”, Páez, R., 2009.

Sin duda, el papel de las madres (y de las maestras en los años iniciales) especialmente en la formación de los niños, dado el íntimo contacto físico y emocional con ellos, en el amamantamiento, la nutrición y la postura, es básico y determina desde sus inicios esa construcción de imágenes y símbolos, y el seguimiento del modelo arquetípico contenido en el mito.

EN EL MITO

El mito es eje dinamizador de los esquemas, arquetipos y símbolos, poniéndolos en relación dentro de un relato. Las estructuras antropológicas de lo imaginario son estables y se mantienen en diversas culturas y a lo largo de los tiempos; el mito las dinamiza, vivifica y renueva: hay movimiento y estabilidad a la vez. Sobre el mito se verán más propiedades en los capítulos siguientes.

Para Durand³⁴⁵: “el mito tiene la misma estructura que la música” y es de su *forma* “hojaldrada” donde se halla la comprensión cualitativa de su sentido; “más que *narrar*, como lo hace la historia, el papel del mito parece ser *repetir*, como lo hace la música”; sobre el marco diacrónico del discurso, “el mito añade la dimensión misma del ‘Gran Tiempo’, por su potencia sincrónica de repetición” y esas repeticiones de secuencias míticas tienen un contenido semántico donde la calidad de los símbolos importa igual que la relación repetida entre los protagonistas del drama; ese sincronismo del mito es música, pero a la que se añade un sentido verbal; el mito es “un encantamiento, un hacerse cargo del vulgar sentido verbal por el ritmo musical y, a través de él, una capacidad mágica de ‘cambiar’ el mundo”.

El mito es la estructura operatoria, es el “modelo dinámico” que necesita lo imaginario³⁴⁶. Es el relato dramático, el que da dinamismo a toda la constelación de símbolos, es el que teje elementos muchas veces opuestos y los hace coexistir en una “armonía de contrarios”. El mito es el “eterno comienzo de una cosmogonía” y de este modo, un “remedio contra el tiempo y la muerte, porque contiene en sí ‘un principio de defensa y conservación que comunica al rito’”³⁴⁷.

³⁴⁵ Gilbert Durand, 2004, op. cit. Pp. 369-370.

³⁴⁶ Ibid.

³⁴⁷ Ibid. P. 369.

El mito tiene que ver a la vez con la linealidad del discurso o del relato (diacronismo), y la no linealidad del símbolo, la pluridimensionalidad del semantismo (relaciones sincrónicas). En el mito importa su estructura, no su vocabulario ni la forma (distinto de estructura), puesto que es la “afinidad cualitativa” o el valor semántico de un solo término lo que contribuye a agrupar todo lo demás en “enjambres” de imágenes y de símbolos, en el sentido de todo el diacronismo y las relaciones sincrónicas; gracias al mito, se logra adaptar la linealidad del discurso a los encastres simbólicos, es decir, “intenta organizar en el tiempo del discurso la intemporalidad de los símbolos”, escapando así, de modo paradójico, a la “racionalidad del discurso”³⁴⁸.

El mito mismo es “un enjambre semántico ordenado por las estructuras cíclicas”, cargado de sentido y sentidos; en este “se ve en la práctica el esfuerzo semiológico y sintáctico del discurso, que viene a quebrarse sobre las redundancias del semantismo, porque la inmutabilidad de los arquetipos y los símbolos resiste al discurso”³⁴⁹.

En *Kiki la hechicera* por ejemplo, un filme de Hayao Miyazaki producido por Estudio Ghibli³⁵⁰, se observa una estructura mítica que repite ese deseo ascensional pero también esa necesidad de recogimiento e introspección en una niña de 13 años que sale de casa al mundo exterior para formarse como bruja. (La síntesis de esta película junto con algunos encastres simbólicos y el dinamismo de lo imaginario en situación, puede verse a manera de ejemplo en el apéndice).

De acuerdo con las estructuras antropológicas de lo imaginario³⁵¹ en lo diurno, los esquemas diaréticos y verticalizantes presentes en esta película, que son estables y constantes en las diversas culturas, agrupan una constelación de imágenes en torno del símbolo *cielo*: estrellas, nubes, tejado, cuervos, escalera, escoba, torre del reloj, “El Gran Zepelín” (nave aérea), avión, simbolizan esa búsqueda hacia adelante, de perfección y ascenso, búsqueda que la protagonista pretende una vez ha partido de su hogar.

Por su parte, en el régimen nocturno, esquemas del descenso e interiorización en el mencionado filme se despliegan con el símbolo del *gato negro*: noche, mar, vestido púrpura, cama, sueño, todas ellas imágenes que

³⁴⁸ Ibid. Pp. 379-380.

³⁴⁹ Ibid. Pp. 380-381.

³⁵⁰ Op. cit., 1989.

³⁵¹ Gilbert Durand, 2004, op. cit.

muestran la necesidad de búsqueda interior en medio de las angustias y temores esenciales de la vida cotidiana, como el miedo a perder la posibilidad de dejar de ser quien se quiere ser, como el caso de Kiki que deseaba ser una bruja de verdad pero un día descubrió su incapacidad para volar.

El dinamismo de estas constelaciones simbólicas es generado por el mismo relato mítico. Ninguno de los símbolos enunciados halla su lugar y sentido sin la relación hojaldrada con los demás, conexión que es sincrónica aunque el hilo del relato sea diacrónico. En este relato, otros símbolos muestran los esquemas rítmicos que marcan los límites entre la noche y el día, el sueño y la vigilia: Luna, bosque, cabaña. Sus características cíclicas marcan el ritmo de la narración y la manera como se tejen las imágenes diurnas y nocturnas antes mencionadas. Kiki encuentra en la espesura del bosque un lugar y una artista que le permiten ver hacia fuera (su deseo de ser una buena bruja) y hacia dentro (su necesidad de dar sentido a esa elección). La narración es significativa por esta doble situación que la protagonista debe enfrentar para continuar su vida cotidiana.

Identificar y comprender estas estructuras de lo imaginario aporta en la formación de los niños precisamente porque en ellas se condensan los procesos de simbolización que todo ser humano lleva a cabo cuando vive en sociedad, procesos que se dinamizan de modo particular en los niños, gracias a la narración mítica.

La estructura del Régimen Nocturno: base para una pedagogía de lo imaginario

Estructuras místicas y sintéticas se hallan presentes en el régimen nocturno de la imagen. La riqueza y a la vez complejidad de lo imaginario llegan a ser organizadas por Durand en una serie de estructuras agrupadas en dos partes: las místicas (donde se ven estructuras de repetición e insistencia en ciertas imágenes, de viscosidad y adherencia entre los símbolos, de apego al movimiento vital –realismo sensorial–, y de concentración, miniaturización o gulliverización de los símbolos) y las sintéticas (donde se especifican estructuras de equilibrio y armonización, dialécticas o de conservación de los contrarios, históricas y por último, del progreso). Tener en cuenta estas estructuras a la hora de abordar el mito y lo mítico en la escuela es fundamental para pensar una pedagogía de lo imaginario.

Las estructuras místicas del régimen nocturno de la imagen son cuatro³⁵²: una de *perseveración* o fidelidad a la quietud primitiva, ginecológica y digestiva, de fidelidad a las imágenes familiares, de fuerte apego a la patria materna, a la morada, al domicilio y por ende, a la tierra, la profundidad, la casa; otra de *viscosidad y adherencia* donde hay dificultad para desagregar y disociar las imágenes, rechazo a aislar, a separar unas imágenes de otras, y por el contrario, hay “la vocación de unir, de atenuar las diferencias, de sutilizar lo negativo por la misma negación”; una tercera de *realismo sensorial que muestra la* vivacidad de las imágenes y la resonancia íntima que se refleja en respuestas quinésicas; los colores y su percepción no sólo localizan el objeto sino también revelan su “íntima significación, su simbolismo sentimental”. Se trata de un apego al aspecto concreto coloreado e íntimo de las cosas, al movimiento vital... de los seres”; y la cuarta, de *gulliverización y miniaturización*, donde el valor de la imagen se asimila al contenido último, al más pequeño, al más concentrado de los elementos, la sustancia. Es en el microcosmos donde se halla la sustancia íntima; la inmensidad de la naturaleza y el universo se capta miniaturizada, reducida a un elemento que la concentra y “la transforma en sustancia íntima”.

Las estructuras místicas de este régimen nocturno permiten comprender los estrechos vínculos físicos y afectivos que se establecen con la morada, el seno familiar; las imágenes de seguridad y protección primaria se hallan en el espacio que habita el niño desde su nacimiento, quien no siempre tiene la fortuna de saberse y sentirse protegido. Identificar situaciones como esta puede ser de utilidad cuando se reconoce ausencia del regazo materno, un vacío en la cuna maternal, lo que llevará a los maestros a procurar “contrarrestar” esto con un enjambre de imágenes que, de algún modo, compense la falta del seno femenino. De igual forma, estas estructuras contribuyen a restar fuerza y valor a lo negativo con la doble negación (cazador cazado). En muchas ocasiones, los errores de los niños son maximizados en el ámbito escolar, lo que puede ponerles al borde del “abismo”, llevarles a una “caída” que puede reflejarse en introspección, alejamiento del grupo, agresividad, entre otros. La mediación deliberada que llegue a hacerse con algunas narraciones míticas y/o ritos, de seguro será más efectiva a la hora de ayudar en la formación de los pequeños, a partir de sus propias “faltas”. Las imágenes que puedan crearse en la mente de los

³⁵² Gilbert Durand, 2004, op. cit. Pp. 279, 281, 283, 287 y 286 respectivamente.

niños a través de mediaciones rituales y narrativas, es muy probable que hagan más que las normas y los castigos descritos en algunos manuales de convivencia de las instituciones escolares. (En los capítulos tres y cinco se amplía el papel de estas mediaciones, la narración mítica y el rito).

Así mismo, las estructuras místicas se revelan en el contacto directo y corporal de los niños con el color y la música. La música irrumpe la linealidad temporal y se hace viaje imaginario hacia mundos que los niños construyen en su mente; el oído y hasta la piel despiertan a la armonía (no a la monotonía), el contraste, la variedad sonora. Esta sensibilidad puede afinarse también en el imaginario cuando ellos descubren que en una planta o en un bicho del jardín o desde su propio cuerpo se puede leer el universo entero.

De igual manera, las estructuras sintéticas del régimen nocturno que hacen parte de los símbolos cíclicos tales como la Luna, el uroboros, el año, el árbol, son cuatro³⁵³. La primera, de *armonización de los contrarios*. Este es un rasgo que busca un “acuerdo viviente”; ya no se trata de buscar reposo sino de una energía móvil donde “adaptación y asimilación concuerdan armoniosamente”. La manifestación propia de esta estructura, y que le da tono, es la imaginación musical, ya que “la música es esa metaerótica cuya función esencial es a la vez conciliar los contrarios y dominar la fuga existencial de tiempo”. Esto implica identificar el concepto *armonía*, en este caso, como “disposición conveniente de las diferencias y los contrarios” y el concepto de *armonía rítmica* como “el acorde medido de los tiempos fuertes y los débiles, de los largos y los breves (...) y la organización general de los contrastes de sistema sonoro”. La segunda, de *carácter dialéctico o contrastante*. Las estructuras sintéticas no son de unificación sino de “coherencia que salvaguarda las distinciones, las oposiciones”. En la música por ejemplo, el contraste implica tanto variación como repetición del tema o refrán; “lo que amenaza a la mala música es la monotonía”. Durand comprueba que “el dramatismo musical desborda el microcosmos de los sentimientos humanos, e integra el drama cósmico en su totalidad en el contraste de las sonoridades”. La tercera es la estructura *histórica de lo imaginario*. Se caracteriza por el uso del presente narrativo y por ser una estructura que no intenta “olvidar el tiempo” (como la música o la cosmología),

³⁵³ Ibid. Pp. 355-363. Las ideas en este párrafo corresponden con la respectiva franja de páginas.

sino que conscientemente usa la hipotiposis y domina la fatalidad de la cronología. Esta estructura “consiste en repetir fases temporales que constituyen un ciclo, y a la vez contrastar dialécticamente las fases del ciclo así constituido”. Este modo del pensamiento historiador es el correspondiente al “siempre posible presente narrativo, de la hipotiposis del pasado”. Y la cuarta es la estructura *progresista*. Su secreto está en “acelerar la historia y el tiempo para perfeccionarlos y adueñarse de ellos”. La imaginación domina el porvenir, usando la hipotiposis, y tiene lugar entonces el mesianismo judío, el sueño de los alquimistas, el héroe la estructura de armonización de contrarios.

Los símbolos de la intimidad y la inversión del régimen nocturno consiguen un dinamismo continuo con los símbolos cíclicos. El tejido que hace posible tal movimiento imaginario es el relato mítico donde entran en tensión distintos enjambres de imágenes, la ambivalencia y ambigüedad de los símbolos, los contrarios que se atraen, las coordenadas diurna y nocturna de la imagen. La presencia de ambos regímenes en el mito, el diurno y el nocturno, hace de éste un recurso supremamente potente en la formación de la imaginación de los niños, en una pedagogía de lo imaginario.

CONSIDERACIONES PARA UNA PEDAGOGÍA DEL ESPACIO FANTÁSTICO

Una pedagogía de lo imaginario es una pedagogía del espacio fantástico. Esta pedagogía deberá tener en cuenta, de un lado, el tipo de imágenes a que se exponen los niños, los elementos homogéneos y heterogéneos en las mismas, de otro, los modos como los niños se relacionan con estas, y además, lo que estas imágenes provocan o producen en los pequeños. Existen investigaciones, publicaciones al respecto donde se sugiere a los adultos acompañar a los niños cuando ven una película, un programa de tv, estar atentos de las páginas de Internet que puedan consultar y conversar con ellos respecto de lo que ven, intentando una orientación, y qué bueno que este acompañamiento se pueda dar o se siga dando por parte de padres y maestros especialmente.

Pero cuando hablamos de una pedagogía de lo imaginario para los niños en el ámbito escolar, más allá de dialogar con ellos, resulta preponderante considerar dentro de la organización curricular que dicha pedagogía está constituida de un espacio, que tiene su particular topografía, sus coordenadas y puntos cardinales. No se pretende decir que se trata de construir

un único modelo, una única manera de abordar el espacio fantástico pues las posibilidades son tan ricas y múltiples como el propio campo de lo imaginario. Pero si se desea actuar pedagógicamente en este terreno, tan huido y complejo, es necesario e imprescindible que se tengan en cuenta:

Uno. La preparación de una serie de mediaciones y conexiones para que los niños desarrollen y exploren mucho más su interior, esas imágenes que sólo son posibles en la mente de cada uno, donde la literatura (en particular la narración mítica) y las artes en general cumplen un papel fundamental por su riqueza en imágenes, a veces expresadas con palabras, a veces con otras materias que, gracias a la forma como están construidas, alcanzan complejas e impensadas creaciones mentales en cada quien, infinitas, otras realidades.

Esto puede llevarse a cabo con la identificación del *plano del sujeto creador*, una labor de reconocimiento de la geografía literaria (en sus formas impresa o audiovisual por ejemplo) que permite la acción del sujeto actor; del *plano del sujeto actor*, una tarea de reconocimiento de la experiencia que los niños han tenido con las imágenes externas pero también con los otros; del *plano del objeto*, una tarea selectiva en materia de imágenes (ya sean del texto narrativo impreso, del audiovisual, del texto pictórico, las bellas artes...); de las *coordenadas y puntos cardinales*, una labor también selectiva de grupos de símbolos que reflejarán y representarán los dos regímenes de la imagen (pues se pretende armonizar) dependiendo el plano del objeto elegido; de las *cualidades* esperanzadoras de este espacio de lo imaginario, una tarea de pesquisa de elementos que puedan equilibrar el miedo, la angustia o el horror frente a la muerte y a situaciones trágicas.

Durand propone una pedagogía que esclarezca y/o asista “esa irreprimible sed de imágenes y sueños”; trabajar por una “pedagogía de la pereza, de la liberación y de los ocios”; trabajar para que las personas tengan el derecho al “lujo nocturno de la fantasía” (donde no se idolatre el trabajo de la hormiga); una pedagogía humana que no se funde “en la exclusiva conquista de la ciencia sino en el consentimiento y la comunión arquetípica de las almas”³⁵⁴.

Con una pedagogía de lo imaginario se aportaría a un despertar de los ojos de adentro de nuestros niños, al despertar de la mirada interior que se logra con los relatos míticos, con las diversas formas del arte, que sólo pueden llegar a nosotros a través de nuestra sensibilidad física e imaginativa.

³⁵⁴ Ibid. P. 435.

Dos. La necesidad de reconocer que una antropología permite una pedagogía de lo imaginario. Se toma el punto de vista de Joan-Carles Melich respecto de la antropología; no estamos hablando de una “antropología positivista” que desmitifica, desimboliza y reduce el símbolo a un “epifenómeno”, a una “parte de la superestructura ideológica”; sino de una antropología simbólica que concibe el símbolo (y con este el mito y el rito) como el punto de partida, como “generadores de la historia y la cultura”³⁵⁵.

Este reconocimiento del símbolo por parte de la antropología hace que la educación estreche sus propósitos y razón de ser en la formación del ser humano. A la educación le compete contribuir en la formación de los niños y a esta antropología recuperar el valor simbólico de nuestra vida. El campo simbólico necesariamente compete a la escuela por ser un sistema de mediaciones, así como la religión.

En palabras de Durand, una antropología que permite una pedagogía de lo imaginario remite a un humanismo constituido por la “vocación ontológica manifestada por la imaginación y sus obras”; hay que tener en cuenta que el imaginario constituye “la esencia del espíritu, es decir, el esfuerzo del ser para levantar una esperanza viva hacia y contra el mundo objetivo de la muerte”³⁵⁶. Para el autor, un “humanismo de verdad” ha de hacerse cargo también de cuanto agrada sin concepto, de todo aquello que vale sin motivo, de la “comunidad arquetípica de las almas”³⁵⁷. Quizás en esta cuestión radica la ausencia explícita de lo imaginario en la escuela, o su presencia marginal, mal llamada “lúdica”, al interior de ciertas materias o asignaturas como las de lenguaje. Pero ha de empezarse a comprender que la aparente “sin razón” de las manifestaciones de la imaginación a través del sueño, la ensoñación, la música, el relato mítico, tiene una vasta constelación de sentidos, de tanta vitalidad, que contribuye en la construcción de identidad de los niños.

Más adelante, en la obra de Durand publicada hacia 1964, frente a “un siglo de aceleración técnica”, éste vuelve a ratificar (lo hizo por primera vez en su obra doctoral presentada en 1959) la urgencia de una “pedagogía táctica de lo imaginario”³⁵⁸. Siguiendo al autor, la facilidad en la difusión masiva de obras maestras del arte cultural y su acceso, lleva a la aceptación

³⁵⁵ En *Antropología simbólica y acción educativa*, 1996, op. cit. Pp. 11-12.

³⁵⁶ Gilbert Durand, 2004, op. cit. P. 435.

³⁵⁷ Ibid. Pp. 432 y 435 respectivamente.

³⁵⁸ En *La imaginación simbólica*, op. cit. P. 132.

de regímenes y conjuntos de imágenes de culturas distintas a la nuestra, y por consiguiente, son un medio “de restablecer un equilibrio humanista realmente ecuménico”³⁵⁹.

De acuerdo con Durand, es una “antropología de lo imaginario” la que debe integrar los regímenes diurno y nocturno por tres razones: La primera, no sólo reúne imágenes, metáforas y temas poéticos, sino que debe tener como propósito “componer el complejo cuadro de esperanzas y temores de la especie humana, para que cada uno se reconozca y se confirme en ella”³⁶⁰. Sería algo así como saber de qué imágenes se está hablando pero también, y sobre todo, cómo nos reconocemos en ellas. La segunda, gracias a ella se reconoce el mismo espíritu que actúa en el “pensamiento primitivo” (que se aloja en lo más secreto del pensamiento domesticado por la ciencia) como en el “civilizado”. La tercera, acepta que lo imaginario se compone de una dualismo de lo diurno y lo nocturno, opuesto y complementario a la vez, en el que se dinamiza la esperanza del ser humano³⁶¹. Durand hace notar que un mito australiano de la creación del hombre no vale menos que la teoría evolutiva de Darwin; se está hablando de materias y objetos diferentes, ambos de rico valor dentro de las lógicas propias de lo mítico y de lo demostrable.

Esa integración de regímenes constituye una condición en la acción humana que armoniza pensamiento crítico y analítico, ascendente y progresista, y el pensamiento mítico y sintético, de descenso y vuelta a los orígenes. Ambos regímenes “organizan los símbolos en series que siempre conducen hacia una trascendencia infinita, que se erige como valor supremo”³⁶². Y es precisamente el símbolo, como lo comprueba este antropólogo, por “su dinamismo instaurativo en busca de sentido”, lo que le constituye en “el modelo mismo de la mediación de lo Eterno en lo temporal”³⁶³. El símbolo es mediación “entre la fugacidad de la imagen y la perennidad del sentido”, es una “mediación perpetua entre la Esperanza de los hombres y su condición temporal”³⁶⁴. Y si los símbolos son modelo de mediación entre lo infinito y lo finito, y si todo ser humano está

³⁵⁹ Ibid. P. 133.

³⁶⁰ Ibid. P. 134.

³⁶¹ Ibid. Pp. 134-135.

³⁶² Ibid. P. 136.

³⁶³ Ibid. P. 139.

³⁶⁴ Ibid. P. 140.

constituido simbólicamente, los procesos de formación en los niños en el ámbito escolar han de contemplar y asumir esta composición.

La necesidad de reconocer la inevitable presencia de dos regímenes de lo imaginario se cifra en su poderoso papel en la vida humana. Es verdad que hemos hecho parte de procesos de demistificación en la cultura occidental, pero Durand nos invita a instalarnos en una “realidad antropológica” mucho más vital e importante para la felicidad del ser humano que la “verdad objetiva”: “una ciencia sin conciencia, es decir, sin afirmación mítica de una Esperanza, señalaría la decadencia definitiva de nuestras civilizaciones”³⁶⁵. “La razón y la ciencia sólo vinculan a los hombres con las cosas, pero lo que une a los hombres entre sí, en el humilde nivel de las dichas y penas cotidianas de la especie humana, es esta representación afectiva por ser vivida, que constituye el reino de las imágenes”³⁶⁶.

Tres. Los medios generadores de procesos imaginativos. Estos procesos no son provocados por los mismos medios. Calvino señala tres de ellos³⁶⁷: unos surgen de lo que ofrece a la imagen, la palabra en el relato mítico; el proceso imaginativo parte de la palabra y consigue una imagen visual. Otras veces, los procesos imaginativos emergen de lo que ofrece la palabra en el discurso científico a la imagen. En las *Cosmicómicas* de Calvino, dice él, su intención era demostrar cómo el discurso de las imágenes que es propio del mito, “puede nacer en cualquier terreno, aun en el lenguaje más alejado de cualquier imagen visual, como el de la ciencia de hoy”. En medio de este lenguaje abstracto se puede hallar “una frase que inesperadamente sirva de estímulo a la fantasía figurativa” y donde una imagen pueda resolver algo que el lenguaje verbal y el pensamiento no alcanzan hacer. Este es un asunto sugerente para el trabajo escolar, pues hay cosas que las disciplinas propias de la educación básica primaria en nuestro país no alcanzan a mostrar ni solucionar cuando pretenden, erróneamente puesto que es imposible, restringir sus “propios lenguajes” a un lugar de la “sin imaginación”. Y en otras ocasiones, dice Calvino, esos procesos imaginativos son generados por imágenes directas (se hablaría del *plano del objeto* como se indicó anteriormente) que vienen de la tv, pintura, los cómics, el cine, (la Internet y todos sus enlaces, se dirá hoy, a través del video, la

³⁶⁵ Ibid. P. 140.

³⁶⁶ Ibid. P. 133.

³⁶⁷ En *Seis propuestas para el próximo milenio*, op. cit. P. 96.

fotografía, el chat, los juegos animados...) y van a la imagen mental, ampliándose con otras nuevas imágenes, pero además entrando en relación con otros textos en una cadena sin aparente fin.

Pero además de esto, o junto con esto, la experiencia con la música, con el teatro, con la danza, la experiencia del encuentro con los otros, también pueden ser puntos originarios de alguna forma de “resonancia” de símbolos³⁶⁸ y de imágenes que hacen sentido en quien las percibe y experimenta. De nuevo, se ratifica esa idea de que toda creación humana es susceptible de entrar en contacto con el *plano del sujeto*, donde este sujeto puede hallarse en el lugar de observador, interlocutor, lector, actor... Ahora bien, si existe esta susceptibilidad de conexión entre el sujeto y el plano del objeto (por lo que pueda experimentar el sujeto), en una pedagogía de la imaginación se ha de reconocer la presencia de imágenes en textos verbales y no verbales, en la naturaleza como en el relato de vida que, en el recreo, cuenta un niño a otro; pero además, se han de crear los mecanismos necesarios para que, de todas las posibilidades de interacción con las imágenes, se seleccionen aquellas que han sido tejidas dramáticamente a través de los mitos. Esto significaría identificar los regímenes diurno y nocturno en ellos, a través de los “enjambres de imágenes” que les caracterizan.

Como lo imaginario es el hontanar de todo cuanto es posible conocer y experimentar, su pedagogía no puede plantearse ni como ideal, ni como “salvación” sino como reconocimiento de la permanente fluctuación del ser humano entre su finitud y su deseo de infinitud. Lo imaginario, que es consustancial a la vida humana que se construye con los otros, no puede ignorarse en los procesos pedagógicos, ya que gracias a sus manifestaciones en el mito, en el arte y en toda creación humana, el ser humano puede tolerar la experiencia de la contingencia en la cotidianidad. “No podemos vivir sin los mitos. Sin ellos la experiencia de la contingencia sería insopor-
table”³⁶⁹, ni mucho menos pretender que alguna vez estos desaparecerán.

Cuatro. Los adultos interesados en la formación de los niños requieren agudizar sus ojos físicos y su mirada interior. Para que sean posibles la preparación de unas mediaciones y conexiones entre los niños y las imágenes, así como el reconocimiento de estrechar los lazos con la antropología para reivindicar el valor de lo simbólico, y la identificación de unos

³⁶⁸ Como dice Joan Chevalier, op. cit.

³⁶⁹ Joan-Carles Mèlich, *Filosofía de la finitud*, op. cit. P. 64.

medios generadores o “dispositivos” de enlace entre el plano del objeto y el del sujeto, los ojos de los maestros necesitan des-velarse, de modo que su *percepción*³⁷⁰ sobre los colores, las formas, las perspectivas, las constelaciones de símbolos, los planos del objeto, las coordenadas y puntos cardinales de lo imaginario no se halle invisible a su mirada. En otras palabras, de modo que sus ojos alcancen a ver relieves, tendencias, referentes espaciales de lo imaginario, encastrados de imágenes que hacen sentido en la vida de los niños y la propia, y que están presentes en toda cultura (sólo que muchas veces no se les alcanza a ver).

No se puede hablar de una pedagogía de lo imaginario que pase por alto la vida de los maestros que trabajan con los niños y que, generación tras generación, interactúan con ellos desde sus particulares regímenes simbólicos. Por supuesto, esta pedagogía pretende contribuir en la formación de los niños, pero quienes aportan en su configuración, también han necesitado de lo mítico-imaginario para hacerle frente a su propia fragilidad humana.

Por tal razón, de la mano de una pedagogía de lo imaginario resulta necesaria una *pedagogía de la experiencia* en la perspectiva que Joan-Carles Mèlich imprime³⁷¹: a la educación le compete, como “praxis pedagógica” no totalizante, “dotar al recién llegado de un aparato simbólico” con el que pueda hacer frente al dolor, a la muerte, al mal, a la razón de vivir, a todo aquello que no puede eludir; respetar el pasado y la tradición en la que se ha nacido pues no se puede innovar con independencia de la tradición; respetar el futuro, la novedad que traen los recién llegados; velar por las infinitas transformaciones que sufren los seres humanos en medio de su finitud. Esta praxis pedagógica no excluye la propia experiencia del maestro: con su particular historia (donde ha podido descubrirse indefenso y finito, así como protegido y eterno), con sus modos de simbolización del mundo (reflejados en su vida y, por lo tanto, en su labor pedagógica), es que puede entrar en relación con los niños y no al margen de los mismos.

Luego, no es un asunto de corrientes, ni de modelos pedagógicos, decidir si una pedagogía de la imaginación (y de la experiencia) debe ins-

³⁷⁰ Se entiende el concepto *percepción* como un acto íntimamente vinculado con la significación (en la perspectiva de Santos Zunzunegui, “Introducción”, en *Pensar la imagen*, 1998), y como un acto que no está por fuera de la misma interpretación (en la óptica de Régis Debray, “La transmisión simbólica”, en *Vida y muerte de la imagen*, 1998).

³⁷¹ En *Filosofía de la finitud*, 2002, op. cit. Pp. 86-90.

taurarse en el ámbito escolar. El peso y la preponderancia de lo imaginario en la vida de los seres humanos es tan decisiva y esencial que la educación no puede ignorarle al “darle por hecho”.

Cinco. En aras de armonizar ambos regímenes de lo imaginario en un espacio y tiempo fantásticos, conviene: reconocer cuáles son los mitos dominantes de una época, que se institucionalizan y sirven de modelo a todo imaginario en lo científico, pedagógico, filosófico y cuáles son los “contramitos” o “mitos compensados”, en los términos de Verjat cuando se refiere a Durand, a propósito de su concepto de *mitocrítica*³⁷²; identificar las posibilidades de armonización entre el pensamiento solar que es denotativo y pretende acabar con toda ambigüedad de sentido y todo el mundo de la ensoñación, y el pensamiento lunar o nocturno que está más cercano de los lenguajes no verbales, “y designa las cosas no directamente sino por analogía: su mundo es el de la metáfora”³⁷³; reconocer que en el símbolo, constituido por “la fugacidad de la imagen y la perennidad del sentido (...) se refugia la totalidad de la cultura humana, como una mediación perpetua entre la Esperanza de los hombres y su condición temporal”³⁷⁴. Y por último, reconocer que el mito, la palabra, el poema son mucho más vitales para la felicidad del hombre que la “verdad objetiva” y que en la afirmación mítica de una esperanza es que la ciencia tiene “conciencia”³⁷⁵. “...Por la actitud que promulga los valores de la intimidad, por la preocupación por las relaciones y las fusiones infinitas que implica el desarrollo redoblante de la conciencia, por la sutileza de los procesos de doble negación que integra el momento negativo, el Régimen Nocturno de la psiquis es mucho menos polémico que la preocupación diurna y solar de la distinción. La quietud y el goce de las riquezas no son agresivos y sueñan con el bienestar antes que con las conquistas. La preocupación por el convenio es la marca registrada del Régimen Nocturno (...) desbordante de riquezas y, por lo tanto, indulgente”³⁷⁶.

Una pedagogía de lo imaginario, en síntesis, no puede hacerse por fuera de su propio lenguaje y estructura, y mucho menos por fuera de la experiencia de los sujetos participantes en ella. A diferencia de la idea que se tiene sobre la organización escolar, convivencial y académica, donde se

³⁷² Alain Verjat (ed.), *El retorno de Hermes*, op. cit. Pp. 11-19.

³⁷³ Ibid. P. 17.

³⁷⁴ Durand, citado por Verjat, ibid. P. 18.

³⁷⁵ Durand, citado por Verjat, ibid. Pp. 18-19.

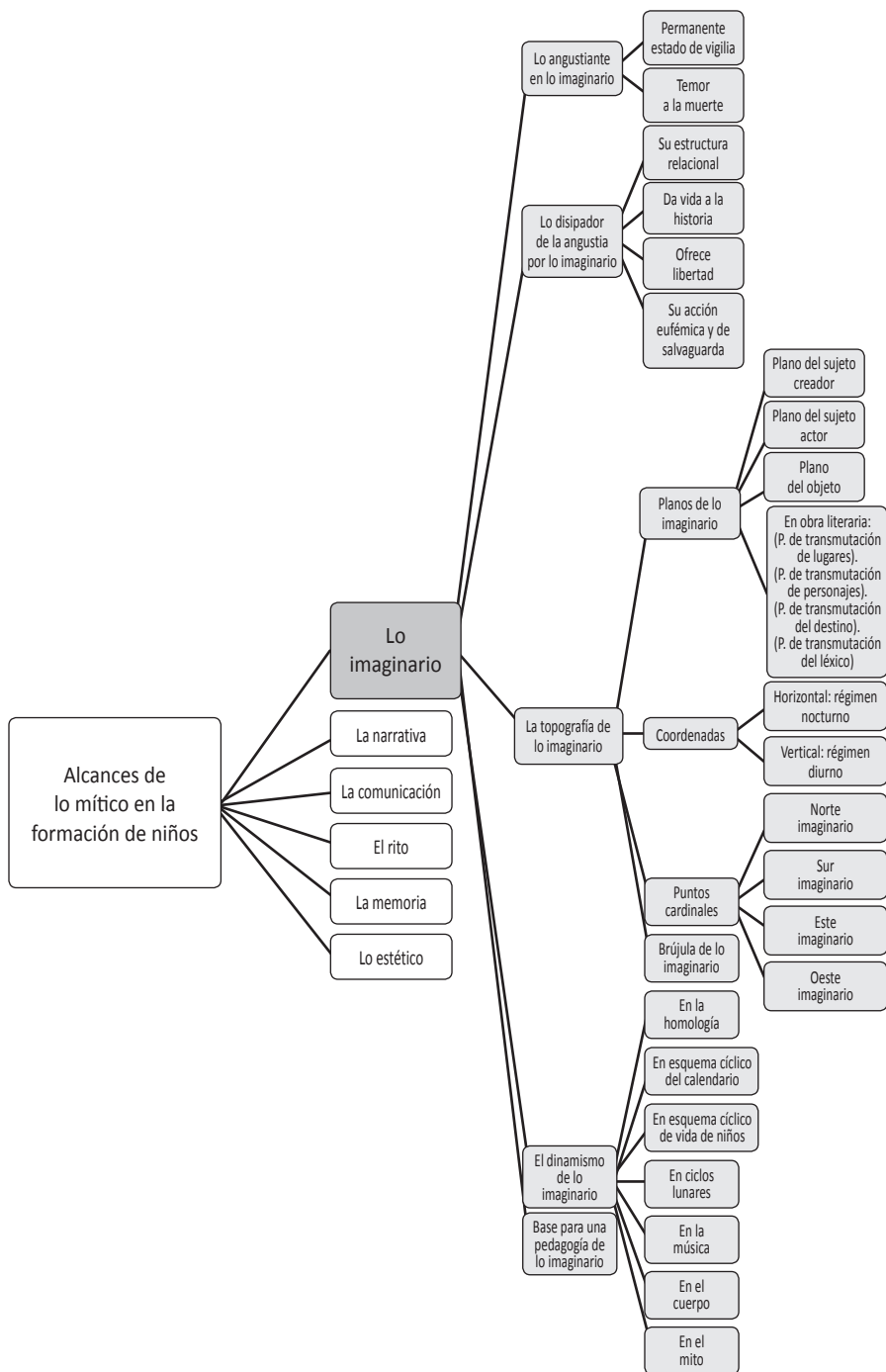
³⁷⁶ Gilbert Durand, 2004, op. cit. P. 275.

trazan líneas rectas con el fin de seguirles por determinados períodos de tiempo, una pedagogía de la imagen sugiere pensar no exclusivamente en la “linealidad” que obliga la historia (importante sí mas no regula toda la construcción simbólica del sujeto), sino en una red sincrónica de símbolos que se tejen en variados relieves, y que dependen de la imaginación de una época. Por su parte, cada fase histórica puede estar dominada por uno u otro régimen de la imagen y esto sugiere que “la pedagogía de la imagen no sigue un sentido histórico determinado”³⁷⁷.

Esto significa que las mediaciones y métodos que puedan emplearse en el ámbito escolar para aminorar la angustia de los niños, exacerbar sus sentidos (todo el mundo corporal) y enriquecer su vida imaginativa, tendrán que considerar los inevitables procesos de simbolización del ser humano, contruidos en la experiencia que se da entre el sujeto y la cultura donde vive, desde su nacimiento, y reflejados en las estructuras antropológicas de lo imaginario.

En el **esquema 2** se visualizan los conceptos emergentes de lo imaginario en cuanto alcance de lo mítico, empleadas en este capítulo sobre el alcance de lo imaginario.

³⁷⁷ Ibid. P. 398.



Esquema 2. Posibilidades del alcance de lo imaginario.

La narración mítica: una experiencia de lo sagrado

¿De qué manera la *narración mítica*, en cuanto alcance de lo mítico, puede contribuir en la formación de los niños? En este capítulo se deja ver que por la narración mítica es posible la experiencia de lo sagrado. Se definen así, la estructura de la narración mítica, base para experimentar lo sagrado, y la experiencia de lo sagrado por la narración mítica, ésta última posible gracias a la enseñanza de la narración y a la mediación estructural entre los mismos elementos de la enseñanza.

Características de la estructura de la narración mítica

Se trata de apreciar y valorar como se merece la narración mítica, viendo en ella una forma distinta de organización del significado, que no puede equivalerse a la estructura lógica (“científica”) ni tampoco compararse ni juzgarse de modo peyorativo con ésta pues vale por sí misma, por “ser como es” y no por la cercanía o distancia que guarde con aquella.

Se ha de mencionar que los relatos y juegos de los niños pequeños siempre adoptan “los ritmos y pautas de la forma narrativa”; esta forma narrativa “parece universal: presenta un comienzo que plantea una expectativa, un nudo que la complica y un desenlace que la satisface o resuelve (...) al principio, todo es posible; hacia la mitad, las posibilidades se reducen de forma gradual y se circunscriben a unas pocas y, al final, el universo del relato se completa y las posibilidades se reducen sin ambigüedad a una sola”³⁷⁸.

³⁷⁸ Kieran Egan, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, op. cit. P. 93.

Gracias a esa forma narrativa se ha podido estudiar cómo opera la mente; se ha visto que “solemos dar sentido a las cosas en forma de narración” y que “nuestro mundo está estructurado en gran medida de acuerdo con la forma narrativa”³⁷⁹.

Los rasgos esenciales de la estructura narrativa, aquello que constituye ese “ser como es” que aparece en el juego de los niños, han de conocerse en el ámbito escolar para que así se le pueda valorar, y ante todo se alcance a comprender su importancia en la formación de los niños. Dicha estructura universal (inicio, nudo y desenlace) mejor puede verse a lo largo de seis características constitutivas de la narración mítica, más específicas:

PRODUCE UN “ACONTECIMIENTO”

La narración mítica posee un principio y tiende a una conclusión. El punto de partida “permite cambios”, es “lábil”, “variable”; la conclusión es estable, “no conoce ningún cambio”; ambos momentos o situaciones crean una tensión y sorpresa entre los oyentes³⁸⁰. Este acontecimiento se identifica porque genera toda la situación narrativa que da sentido a la misma narración.

En la película *Matrix* por ejemplo³⁸¹, tomada como relato mítico contemporáneo, de la regularidad o normalidad de vida de Neo, siendo operador de sistemas para una empresa, éste advierte una novedad en la rutina, una señal que le invita a romper con ella; un “sigue al conejo blanco” en la pantalla de su computador, seguido de un “toc toc” en la puerta de su apartamento donde observa a una mujer, justo con un conejo blanco pintado en su brazo. El acontecimiento narrativo inicia cuando este personaje acepta seguir el juego, hacer caso a las señales que, serían absurdas desde una perspectiva lógica (del “mundo real”), pero totalmente posibles en una perspectiva mítica (del “mundo virtual”). Este es el punto de partida, el desencadenante del acontecimiento narrativo.

Por su parte, el momento conclusivo del filme, con alta tensión por la muerte de Neo, sorprende debido a que este personaje se ve “resucitar”, traspasar las leyes del tiempo “real” y detener las balas de fuego haciendo

³⁷⁹ Ibid. Pp. 93-94.

³⁸⁰ Lluís Duch siguiendo a Stolz, 1988, en *Mito, interpretación y cultura*, op. cit. Pp. 179-180.

³⁸¹ Dirigida por los hermanos Wachowski, op. cit.

uso de su potencial interior, que es donde radica el secreto de su poder, por él desconocido hasta el momento. En este final, Neo sabe cómo parar el mal. En su mundo virtual, termina desapareciendo hacia lo alto como el héroe que, los sujetos de la acción, o sea los espectadores, esperan tener y de algún modo, ser. Porque la figura del héroe en el mito aporta en la construcción de identidad personal³⁸².

Se deriva entonces que la identificación de los oyentes con el acontecimiento narrado lleva a que estos "...poco a poco, vayan interiorizando las intenciones de la narración" y se vayan identificando³⁸³.

EVIDENCIA UNA ARMONÍA DE CONTRARIOS

La palabra humana, con su diversidad de manifestaciones y su ilimitado poder, no está compuesta "de una complejidad amorfa, desestructurada, caótica, ni tampoco de una complejidad regularizada con una disciplina cuartelaría, 'vertical y piramidal', sino, en el sentido más amplio de la expresión, de una *complexio oppositorum*, de una armónica y creadora disposición de los diversos elementos que constituyen la humanidad del hombre, por muy opuestos y excluyentes que puedan aparecer a primera vista"³⁸⁴. En la narración mítica, caracterizada por la manifestación de esta armonía de opuestos, se coordinan el *mythos* y el *logos* "en un todo armónico y, al mismo tiempo, inestable, porque, como una especie de creación continua, hay que corregirlo ininterrumpidamente por medio de una *experiencia*, de una praxis *intercomunicativa* siempre iniciada de nuevo"³⁸⁵.

Con la narración mítica se irrumpe en el tiempo histórico y se da la inmersión del lector o del oyente o del sujeto actor en un mundo imaginario que va más allá de la lógica gramatical de las palabras que componen la narración. Pero por supuesto, gracias a esta lógica, a la manera como se ha estructurado el relato mítico, será posible que este sujeto actor experimente el acontecimiento narrativo donde los opuestos coexisten en armonía.

En *Matrix*, para seguir con el ejemplo, coexisten la "realidad" y la virtualidad en un orden donde se despierta al mundo virtual y se duerme el

³⁸² Del poder de las figuras heroicas en los mitos puede verse *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*, Campbell, 1997, op. cit.

³⁸³ Lluís Duch siguiendo a Stolz, 1988, en *Mito, interpretación y cultura*, op. cit. Pp. 179-180.

³⁸⁴ Lluís Duch, en *Mito, interpretación y cultura*, op. cit. P. 173.

³⁸⁵ Ibid.

mundo “real”. Hay que dormir en los límites de la realidad del cuerpo físico para poder despertar en la virtualidad de otro cuerpo, pero también, y de modo opuesto, en el mundo virtual hay que estar en vigilia para lograr despertar al otro lado, en el mundo “real”. De otra parte, y aunque cada mundo tenga sus propias reglas y límites, en ambos es posible morir. Será el protagonista Neo quien no muera, quien se salga de estas fronteras, cuando, muerto en el mundo virtual, desde el mundo real Trinity le desee vivo al descubrir que le ama. Entonces despertará animado por el amor del mundo real y descubrirá que nada en el mundo virtual puede hacerle daño; el bien vence al mal, el amor al odio. Del caos de la muerte renace el orden de la vida.

Porque los relatos míticos no pretenden excluir los aspectos característicos del ser humano donde se juegan la contradicción, la paradoja, la ambigüedad pues estos le constituyen, sino que apuntan a mostrar la necesidad del orden y el caos en la vida humana como condiciones inherentes que juegan un papel de opuestos que coexisten y que por tanto, se necesitan mutuamente.

De igual manera, estas narraciones hechas de conceptos abstractos como el bien y el mal, el odio y el amor, por su forma particular tienen un significado importante en la vida cotidiana de los niños. Serán estos conceptos abstractos los que se vayan quedando en el interior de los niños y que luego, en su vida cotidiana, ellos usarán porque les conocen con mayor profundidad a través de los relatos míticos, más que por haber sido instruidos sobre lo que significan. En este sentido, la enseñanza de los asuntos opuestos que constituyen al ser humano encuentra una pertinente mediación a través de la narración mítica.

SE MANIFIESTA EN PLANOS IMAGINARIOS

La narración mítica, como manifestación de esa topografía de lo imaginario que se describió en el capítulo dos, “Lo imaginario: su *topografía* y dinamismo permiten una pedagogía”, hace parte de este espacio imaginario.

Allí se vio que, en el plano del sujeto creador, la presencia del escritor o del contador de historias quien emplea la estructura narrativa como acto creativo (o recreativo), logra dinamizar las situaciones, los lugares, las acciones de los personajes en el conjunto de una lógica mítica. En el plano del sujeto actor, ese lector o escucha del relato mítico construye en

su mente unas imágenes que se ponen en relación con otras imágenes que ha podido crear a partir de su experiencia en el mundo de la vida; esta creación es nueva, y sólo posible en cada sujeto actor que interactúa con la narración. En el plano del objeto, los formatos cinematográfico o impreso por ejemplo, no son sólo medio sino también mediación de la narración mítica; son medio en tanto facilitan el acceso al relato y mediación en tanto posibilitan al sujeto creador la materialización de la narrativa y al sujeto actor la inmersión virtual en la narración.

Respecto del plano del objeto, es importante no confundirle con aquello que se vehiculiza a través de esa materialidad, es decir con la construcción visible que realiza el sujeto creador³⁸⁶ (a veces anónimo a veces no), como lugar intermediario y trascendente, altamente creativo, en la manera como lo asume Durand³⁸⁷. Se está hablando de la obra pues “la obra es acto creador de ella misma”³⁸⁸; a través de la palabra se crea un mundo nuevo, y en esta creación hay elección del orden de cosas que se escriben. Esta comprensión aporta al maestro por cuanto le deja ver, le ayuda a mirar, el material del que está hecha la narración.

Durand habla de unos *planos en la obra literaria*, que no son el plano del sujeto creador (aunque este la origine), ni del sujeto actor ni el plano del objeto, sino que se refieren al resultado del acto creativo como tal, al texto compuesto por el sujeto creador, al poder de la palabra expresado en una escritura. Estos otros planos de lo imaginario, especificados en la obra literaria y como fruto visible de lo imaginario, componen la estructura narrativa y se retoman acá con los mismos nombres y en el mismo sentido que ha sido empleado por este autor³⁸⁹:

Uno, la transmutación de los lugares. Toda obra literaria instala los lugares y las cosas que los amueblan en un “universo ejemplar”, el “*topoi*”; y la escritura delimita el *templum*. Con la literatura se pasa del lugar geográfico físico al imaginario. Dos, la transmutación de los personajes. Los protagonistas y sus acciones toman una dimensión épica en la que se opta

³⁸⁶ Se refiere una forma singular de este sujeto pero se entiende que, aunque en el plano del objeto se asignen nombres propios a determinadas creaciones narrativas, cuando se habla de narración mítica se trata de aquello que un colectivo ha construido a lo largo de un tiempo y en determinada época, y que luego se hace visible a través un sujeto(s) creador.

³⁸⁷ En “La creación literaria. Los fundamentos de la creación”, en *El retorno de Hermes. Hermenéutica y ciencias sociales*, Alain Verjat (ed.), op. cit. Pp. 20-48.

³⁸⁸ Ibid. P. 22.

³⁸⁹ Ibid. Pp. 24-25.

por configurar determinado héroe; y la escritura “hace figuras emblemáticas de los protagonistas *personae*...”. Con la obra literaria, la condición psicológica de un personaje es trascendida y llevada al estatus heróico; de personaje puede pasarse a héroe.

Tres, la transmutación del destino. La literatura crea un tiempo nuevo y domestica el transcurrir cronológico del tiempo a través de la escritura. El tiempo se acomoda a los deseos de quien escribe, se reencuentra el “tiempo perdido” y se da un valor y sentido distinto al tiempo, se pasa del *chronos* al *kairos*. Con la obra literaria se “arranca” algo de humano que ha sido vivido y escrito por el hombre, “al desgaste del tiempo y a la podredumbre de la muerte”, para que haya ese paso del *chronos* al *kairos*, de la temporalidad de los relojes a la temporalidad que restaura un sentido, gracias a la escritura que permite leer y releer³⁹⁰. La posibilidad de la repetición de la literatura, en el acto de lectura, le da un rasgo semejante al del mito, en este caso, donde “las palabras pasan, pero los escritos permanecen”: el tiempo perdido se recobra en la relectura de unas páginas³⁹¹. De otra manera, ese temor a la muerte que angustia al ser humano se desvanece con el acto de la lectura de la narrativa.

Este plano de la transmutación del destino permite entonces que el mito se actualice en la lectura del relato mítico, ya sea que esté presente en una novela, un cuento, un filme... y gracias a que en la actualidad, se accede a este por el hecho de estar escrito o registrado a través de medios físicos que perduran en el tiempo, diferentes al medio oral. Tener registros duraderos favorece alcanzar el “tiempo primordial”, ese tiempo “que hace posible todos los juegos de la escritura y de la relectura”³⁹². En otras palabras, la escritura facilita esa fuerte negación de la muerte y del tiempo que se halla tan enraizada en nuestro imaginario; la escritura fija “en una desgarradora eternidad lo que el tiempo y la vida que pasa degradan”³⁹³; la escritura celebra el dominio del hombre sobre la muerte, el exorcismo del tiempo mortal; quien escribe es el “maestro de las reminiscencias” y quien lee no sólo las actualiza de nuevo sino que se traslada al tiempo esencial. Y así como la literatura, también las artes plásticas y pictóricas, la música y el cine, pueden convertirse en el arte de dominio del tiempo cronológico. Aunque todas ellas son distintas, guardan semejanza en tal logro.

³⁹⁰ Ibid. Pp. 35-36.

³⁹¹ Ibid. P. 36.

³⁹² Ibid. P. 37.

³⁹³ Ibid. P. 37.

Así por ejemplo, la naturaleza común entre el “tiempo literario” y el “tiempo musical” se observa en que: “la música recoge el recuerdo musical y el impulso rítmico y melódico en un presente no semántico, ciertamente, sino dispuesto a amplificar (...) el semantismo del poema, poema ofrecido sin cesar a la relectura (...) La literatura, como la música, se calcan sobre el tiempo intemporal del mito, como la novela y el poema invocan la redundancia, las formas musicales de Occidente imponen el estribillo, repetición temática, las variaciones...”³⁹⁴. El músico y el escritor crean “un tiempo inaccesible al desgaste de la duración mortal”; “la creación literaria es realmente, también y de forma primordial –como toda la gesta del Imaginario– victoria sobre el tiempo y la muerte”³⁹⁵.

Una vez más, por la vía de Durand en sus reflexiones y apuesta sobre los planos de la obra literaria se ratifica la necesidad de instaurar con toda la fuerza y contundencia posibles las artes en la escuela primaria. En ellas, el mito y su estructura narrativa pueden presentarse llevando consigo de regreso a los niños al tiempo primordial y trayéndolos de nuevo.

Cuatro, la transmutación del léxico. La literatura tiene su propio lenguaje, así como lo tiene la pintura o el cine. “La creación literaria es motivada por su propio material que es, por delegación de la escritura –en nuestras sociedades que escriben–, la lengua natural”³⁹⁶. La composición literaria pone en juego el léxico, la fonética, la retórica y la gramática. Y en esta labor, el escritor pone la singularidad de su emoción lo que puede llevar a sentidos distintos e inesperados en el léxico; porque la creación literaria es “creación de sentido”; “ella infunde en las palabras fijadas y en los mecanismos sintácticos una sangre nueva que metamorfosea su sentido”³⁹⁷.

La escritura es una innovación del “más allá” del texto que es el sentido, y este sentido está “fuera del texto, más allá de la escritura”³⁹⁸. Tanto para quien lee (el sujeto actor) como para quien escribe la obra literaria (sujeto creador), la imaginación, las reminiscencias y los deseos desbordan las palabras que se leen o las que se escriben. Se pasa de la palabra en frío al sentido cuando se lee o cuando se escribe; hay transfiguración. Además, ha de advertirse en el ámbito escolar que “la obra de arte es la que crea la

³⁹⁴ Ibid. P. 39.

³⁹⁵ Ibid. P. 40.

³⁹⁶ Ibid. P. 25.

³⁹⁷ Ibid. P. 41.

³⁹⁸ Ibid. P. 42.

cultura y es la cultura —el mundo del mito, de la visión, de la sensibilidad, del gusto— la que en última instancia impone su inspiración a la sociedad. Porque lo que queda, en definitiva, del paso del hombre sobre la tierra, de las irrupciones y desapariciones de las sociedades que pasan ¿acaso no son los monumentos de la cultura?”³⁹⁹. Con las obras de arte se crea y recrea el “cauce semántico” o la “cuenca semántica” que son propios de una cultura y una época... “Toda obra es un agua viva que surca la toba de la materia mortal, el gran cauce fluvial en el que surca la toba de la materia mortal, el gran cauce fluvial en el que la corriente da sentido a la vida, tanto individual como social”⁴⁰⁰; “la obra de arte —la obra literaria en particular— como han expresado todos los creadores es una llamada hecha al hombre por alguna Lejanía que le sobrepasa para que triunfe de su destino perecedero y mortal. El artista (...) eleva poco a poco toda la humanidad hasta aquella divinidad absoluta que canta, tanto en la existencia como en la historia, nuestra única esperanza”⁴⁰¹.

En síntesis, los planos imaginarios de la obra literaria que son transmutaciones de lugares, personajes, destinos y léxicos, hacen parte de la estructura de la narración mítica. Todos ellos, tejidos en el orden de cosas que constituye el mito (cuencas semánticas, constelaciones de símbolos, coexistencia de contrarios...) pero también en el orden de cosas que la lógica, en la forma escritural obliga (gramática, retórica...) son elementos sobre los que también ha de centrarse la atención cuando se trabaja en este campo con los niños. Porque los pequeños necesitan experimentar el acontecimiento del triunfo sobre la muerte, el tránsito de un *chronos* a un *kairos* posibilitado por la narración mítica. El niño como sujeto actor (lector) tiene la posibilidad de establecer un *vínculo* con esa lejanía que añora y en la que, a su encuentro, recarga su espíritu en el tiempo del *kairos*, y así luego retorna renovado para continuar viviendo su tiempo *chronos*. De la recepción estética del lector de la narración mítica se hablará también en el capítulo seis.

Se tiene entonces que la estructura de la narración mítica, por “ser como es”, produce un acontecimiento, evidencia la armonía de contrarios y se manifiesta en unos planos de lo imaginario. Estas características llevan

³⁹⁹ Ibid. P. 47.

⁴⁰⁰ Ibid. P. 47.

⁴⁰¹ Ibid. P. 48.

a favorecer en los niños la construcción de identidad personal, el acercamiento al conocimiento disciplinar y su calidad de vida.

Favorece la construcción de identidad personal. La memoria organiza el tiempo en la mente, permitiendo distinguir pasado, presente y futuro, “categorías de la conciencia organizada, que son indispensables para la creación y fortalecimiento de la identidad personal”, lo que significa que la identidad personal está “íntimamente vinculada a la organización argumental de las experiencias vividas en el pasado en unas tramas más o menos coherentes que, casi siempre, adoptan formas narrativas”⁴⁰².

Por contribuir a la organización de la mente, las formas narrativas, que se manifiestan en esa “conciencia organizada” en el tiempo (pasado, presente, futuro), son necesarias en la formación de los niños. De hecho, nuestra primera y más cercana forma de conocimiento del mundo se da por vía narrativa en el seno de la familia, de los allegados con quienes se tiene el primer contacto y relación. No existe otra forma de que esto se haga; por fuera de la forma narrativa no es posible ordenar nuestro mundo y darle sentido; nuestra experiencia vivida se organiza en un tiempo.

Y en esa dinámica de organización del tiempo, la idea de mundo y de sujeto se construye, no lejos ni al margen de la construcción de identidad en los niños. Porque organizar el tiempo es organizar el mundo, un mundo que no está por fuera de la mente de los niños sino que existe por la construcción que ellos hacen del mismo. Este ejercicio va aportando en la constitución del sujeto, en eso que le hace ser como es, semejante a otros en su condición humana (que le permite una organización narrativa), distinto a otros en las vivencias y experiencias que nutren y son insumo en dicha organización.

FAVORECE EL ACERCAMIENTO AL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR

De otra parte, como esta es la primera forma de organización que se hace del mundo, para los niños resulta mucho más cercano que se les aproxime a las diversas disciplinas del conocimiento a través de la narrativa, más que a través de formas lógicas, precisamente porque se le siente más próxima. (Tales estructuras lógicas constituyen todo lo referido a formas demostrativas, argumentativas, científicas. Su estructura se organiza en hipótesis, procedimientos, resultados; se pretende el encuentro con una

⁴⁰² Lluís Duch, en *Mito, interpretación y cultura*, op. cit. P. 166.

“verdad”, o sea, con lo que ha podido verificarse bajo el rigor de unas “leyes científicas” y dentro de una “comunidad de expertos”).

Egan nos recuerda que “comprendemos el mundo y nuestra experiencia en narrativas, que podemos recordar temas mejor en estructuras narrativas que en listas lógicamente organizadas, que más las asociaciones afectivas que las asociaciones lógicas registran el saber en lo profundo de nuestra memoria...”⁴⁰³. Es claro que las matemáticas están constituidas de lo que Bruno Lussato denomina lenguaje “duro”, sencillo, sin ambigüedad, indeformable en el transcurso de una comunicación⁴⁰⁴, pero no por ello se puede desconocer que el acceso y comprensión de dicho lenguaje se da a través de otros lenguajes, mucho más complejos por la ambigüedad de su sentido(s) y por la multitud de posibilidades para ser expresados: narraciones, emociones, gestos (lenguajes “blandos”).

Ese deseo de “saber sobre el mundo”, aprender sobre la naturaleza en la biología y la geografía, o sobre las normas, valores y costumbres en una cultura, resulta más significativo si el “paisaje se humaniza en el contexto de las esperanzas, temores, amores, odios y demás pasiones humanas...” de unos personajes, ya que los relatos “encierran la fuerza que nos permite sentir con los otros”⁴⁰⁵. En particular porque “podemos ver el mundo a través de los ojos de los otros, a través de sus respuestas emocionales a los acontecimientos”, y si los relatos se complejizan, se expande la sensibilidad y susceptibilidad del oyente o lector a nivel emocional⁴⁰⁶.

Se quiere decir que la entrada para abordar disciplinas como la historia, la biología, la geografía y hasta las mismas matemáticas, ha de darse más desde el relato que desde textos expositivos y argumentativos, sin que ello signifique suprimirles, ni subestimarles pues de una u otra forma los pequeños están expuestos a estos, y más adelante (o de modo paralelo en cierto momento) podrán acceder a ellos sin problema. Porque “la tendencia de los humanos hacia la narración procede del hecho de que estamos

⁴⁰³ En *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, op. cit. P. 44. Este autor presenta una serie de ejemplos donde muestra cómo es posible vincular intencionalmente la narrativa y la imaginación a la enseñanza, ofreciendo un contexto histórico, mágico y muy humano en las temáticas que abordan las diversas disciplinas escolares. Esto se puede ver en la fuente citada.

⁴⁰⁴ En “Lenguaje duro, lenguaje blando”, en *El desafío informático*, Barcelona, Planeta, 1982. Pp. 17-23.

⁴⁰⁵ Kieran Egan, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, op. cit. P. 115.

⁴⁰⁶ Ibid. Pp. 115-116.

plenamente convencidos de que las narraciones, mejor que las presentaciones discursivas o que las definiciones de la realidad con el concurso de los conceptos, expresan plásticamente la *verdad de la vida*⁴⁰⁷.

Se trata de fortalecer la narrativa desde el comienzo de la vida escolar, de cara a una mayor comprensión pero también a un significativo acercamiento de los niños a las ciencias sociales y las ciencias naturales de un modo más enriquecedor, de posible acceso y muchas posibilidades de aprendizaje.

FAVORECE LA CALIDAD DE VIDA

Para Duch, la pérdida o deterioro de la narración tiene que ver con la pérdida del mito en occidente “y con el imparable aumento de los sistemas de control en las sociedades occidentales”⁴⁰⁸. El autor plantea que “la calidad de vida humana no puede desvincularse de la calidad de nuestras narraciones”⁴⁰⁹; “...nuestras vidas dependen de la calidad de expresar la esperanza, de confiar a las oraciones condicionales y a los futuros nuestros sueños activos de cambio, progreso y liberación”⁴¹⁰.

La calidad de nuestros relatos está en directa relación con la calidad de nuestra palabra, de los ritos en los que se participa, de los relatos que se oyen o se leen. El encanto porque nos cuenten historias es una suerte de señal protectora frente a lo que puede ser una vida cualificada. Se insiste en el relato como fuente nutricia que alimenta la vida en medio del implacable tiempo sin retorno.

En síntesis, la estructura de la narración mítica favorece al ser humano vivir una experiencia de la que no se sabe a ciencia cierta cuándo ni dónde tendrá lugar o si ésta se dará. Pero desde el ámbito escolar, con la mediación del maestro, del relato mítico y del rito que lo dinamice, se apuesta a posibilitar dicha experiencia, aun en medio de la incertidumbre de su presencia. Como el mito no funciona bajo fórmulas estrictas ni respuestas exactas, sería ilógico esperar que todos los niños que son expuestos pedagógicamente a ciertos relatos míticos respondieran o actuaran de un modo predeterminado.

⁴⁰⁷ Lluís Duch, 1998, op. cit. P. 165.

⁴⁰⁸ Ibid. P. 176.

⁴⁰⁹ Ibid. Pp. 176-177.

⁴¹⁰ Steiner, 1991, citado por Duch, ibid. P. 177.

De cara a la labor pedagógica, la utilidad del relato mítico no disminuye porque los efectos del mismo sean invisibles o muy poco observables a los ojos del maestro, sobre todo de modo inmediato. De hecho, no se espera que haya efectos visibles, y mucho menos en un tiempo inmediato. Bien dice Jackson que la dificultad de los maestros para saber lo que un relato mítico ha podido generar en los estudiantes es enorme, pero que este sigue siendo útil “porque nos recuerda que en el interior de cualquier encuentro pedagógico podemos descubrir capas de significación y sentido de las que ninguno de los participantes, incluido el maestro, tiene plena conciencia. Y es útil también porque solemos olvidar que tales descubrimientos requieren un tipo de reflexión que sólo puede producirse *después* de que hemos actuado, nunca *antes*”⁴¹¹.

Una vez más, será el rito el acto que haga posible ese tránsito del ser humano, de lo mediato a lo inmediato, del objeto narrado a la experiencia, situación que otorga esa cualidad sagrada de la narración mítica. Esto se detalla en el capítulo cinco.

La experiencia de lo sagrado por la narración mítica

Quienes narran y quienes oyen narrar experimentan la emoción de la narración mítica, la sensación de un “mensaje ejemplar”; los afectos y sentimientos se avivan, hay aprehensión con la narración; es posible organizar el significado afectivamente; se crea un “lazo social” con la comunidad que comparte determinada narración mítica. En otras palabras, quienes narran y quienes oyen narrar experimentan lo sagrado pues, frente a las angustias normales del tiempo y espacio históricos, hallan un tiempo y espacio imaginarios, que emergen en los rituales y se dinamizan gracias a la narración mítica.

Luego, no basta la materialidad de la narración, su forma sintáctico-morfológica, para que esta tenga su carácter sagrado. Ese rasgo sacramental es dado por unas mediaciones rituales que permiten pasar de lo inmediato de la experiencia narrativa a lo mediato: “Narrar alguna cosa no equivale a experimentarla o a sufrirla de forma inmediata. Acostumbra a ser el rito, el que se convierte en artefacto que pone en movimiento la sacramentalidad

⁴¹¹ En *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Hunter McEwan y Kieran Egan (comps.), op. cit. P. 49.

humana, y el dinamismo que posibilita el trayecto desde la mediatez del objeto narrado hasta la inmediatez de la experiencia”⁴¹². La eucaristía es un ejemplo de la participación inmediata del ser humano en lo sagrado, posible por la mediación ritual del sacerdote en el templo o por el mismo templo.

Como no basta dicha materialidad, la escuela en sí misma como contexto significativo en la construcción del universo simbólico de los niños, se constituye en escenario favorable donde puede experimentarse la inmediatez de lo sagrado (aquello que vive el niño en el curso de la narración mítica) gracias a la mediación de la lectura de un texto impreso o audiovisual por ejemplo, hecha por el maestro o por los mismos niños. Se tiene entonces que la experiencia de lo sagrado por la narración mítica puede darse en general, con la mediación misma de la enseñanza de esta narración y en particular, por la mediación entre algunos de los elementos para su enseñanza (la consideración de quien narra, lo que se narra y los “narratarios”).

MEDIACIÓN DE LA NARRACIÓN MÍTICA EN LA ENSEÑANZA

Una situación a favor del acto de enseñanza de la narración mítica está en que la narración es la puerta de entrada al sentido que damos al mundo. Tal vez de ahí se desprende esa necesidad y gusto porque nos narren historias ya sea de oídas o con el acto mismo de la lectura, en culturas letradas como la nuestra. El encantamiento de los seres humanos por la narración está con nosotros, no puede suprimirse, y en esta condición, o mejor, en el aprovechamiento pedagógico de esta condición, es que la escuela y los adultos interesados en la formación de los niños pueden entrar a trabajar intencionadamente con la narrativa mítica.

Así pues, la escuela puede ser ambiente propicio para la experiencia de lo sagrado por el relato mítico, en la medida que incorpora expresamente la enseñanza de la narración mítica: enseñar a contar, enseñar a escuchar la narración mítica en la institución escolar. Existen unos actores de la enseñanza y unos actores del aprendizaje. La enseñanza escolar, con narradores y “narratarios”, “destinadores”⁴¹³ y destinatarios, es un escenario que

⁴¹² Lluís Duch, 1998, op. cit. P. 177.

⁴¹³ Términos empleados por Lyotard, op. cit.

en sí mismo ya favorece la narración y la experiencia de lo sagrado por la narración. Desde el punto de vista de la narrativa, esta experiencia depende entonces de:

Quien narra. Los narradores y el encanto de narrar. Hay una innegable necesidad y fascinación de los seres humanos por narrar historias, escucharlas o leerlas. En esto coinciden innumerables autores, entre quienes se resalta la mirada de Pòrtulas, en prólogo a *Los héroes griegos* de Karl Kerényi⁴¹⁴, y de Guy Lardreau en el prefacio a *Georges Duby. Diálogo sobre la historia*⁴¹⁵, dado que, el primero desde la mitología y el segundo desde una mirada nueva a la historia coinciden en resaltar esa necesidad y ese gusto porque se narren historias, unas sin tiempo histórico, otras puestas en contexto, pero eso sí, ambas en el juego de la vida, la que se quiere conocer y la que se desea vivir.

Jaume Pòrtulas recuerda que tanto los conocedores de la Grecia Clásica como personas del común sienten un interés especial por los héroes míticos y sus historias, no son “insensibles al hechizo de los protagonistas de la saga heroica, con sus aventuras portentosas y sus sufrimientos a menudo espeluznantes”⁴¹⁶. Este prologuista presenta tres razones por las que se da esta situación, que entran en sintonía con esta investigación⁴¹⁷:

De un lado, la vigencia del placer de escuchar y/o narrar una historia mítica interesante, una “buena historia”, como algo inherente a la condición humana. Eso sí, advierte que se necesita narrar de un “modo competente”, lo que suele ser un déficit en la actualidad (incluso en el nivel universitario). A propósito de ello, Guy Lardreau menciona que la literatura en circulación⁴¹⁸ “ya no cuenta nada” y sugiere, para que haya “literatura valiosa”, alguien que sepa contar historias⁴¹⁹.

De otro, los mitos producen en sus lectores o escuchas “la sensación de significar algo más”, otro sentido, misterioso y profundo pero mucho más valioso que su “sentido obvio”; se percibe con ellos una “extraña familiaridad” que “estimula a la vez nuestra imaginación y nuestra reflexión”. Una última tiene que ver con el impulso que ha llevado a los seres huma-

⁴¹⁴ En edición de 2009.

⁴¹⁵ En edición de 1988, op. cit.

⁴¹⁶ En “Karl Kerényi y los héroes griegos” (prólogo), en *Los héroes griegos*, op. cit. P. 13.

⁴¹⁷ Ibid. P. 13-16.

⁴¹⁸ Guy Lardreau hace referencia a Francia en la década de los 80's, pero menciona tres autores como excepción: Simenon, Tournier y a veces Duras. Op. Cit.

⁴¹⁹ Guy Lardreau en entrevista con Duby, en *Georges Duby. Diálogo sobre la historia*, op. cit.

nos a la interpretación del mito y que parece ser el mismo desde sus orígenes hasta ahora: algo de esos relatos del “mundo arcaico”, “nos seducen y nos interpelan, no sólo por su indudable hechizo narrativo, sino también por su extrañeza y lejanía” y porque se intuye también que “conllevan un misterioso sentido de proximidad”.

En el punto de *quien narra* recae una importante responsabilidad frente a ese encantamiento por el relato. Y aunque los relatos míticos contengan una carga generadora de esa seducción, en el caso de los niños ésta se activa gracias al papel mediador de quien narra. Se requieren algunas cualidades con las que se está de acuerdo. Ana Padovani dice que un buen contador de cuentos ha de gozar con la fantasía, mantener la capacidad de asombro y ser capaz de entrar a ese mundo ficticio, lo que se consigue cuando esto se vive como un “descubrimiento personal”⁴²⁰. De hecho, resulta difícil que alguien poco apasionado por los relatos, logre contarlos de modo tal que los otros, los “narratarios”, sean parte de una misma situación narrativa. Quien cuenta, expresamente se halla en la posición de alguien que transmite una historia y un mensaje a lo largo de las acciones de diversos personajes. Además de la transmisión, en algunas comunidades indígenas por ejemplo, quien narra es un anciano que encarna la sabiduría del grupo, contada en los relatos. Para Jean-François Lyotard, el que narra tiene un saber reconocido por una comunidad a la que se transmiten “reglas pragmáticas” que crean ese lazo social que la une⁴²¹.

Además de la propia actitud de quien narra y de su rol en un grupo, el mediador del relato ha de identificar que la forma narrativa transcurre en un tiempo. Por eso no puede ignorar elementos musicales del relato como el ritmo, ese palpitir del tiempo en períodos constantes que deja ver el propio espíritu del relato; y el acento, ese cambio de amplitud en algunos de esos períodos cuyo fin es hacer un énfasis particular. Ambos conceptos son recogidos por Lyotard⁴²².

Y como lo señala Padovani, tampoco pueden ignorarse la voz que vehiculiza el relato ni el gesto que la acompaña⁴²³: En el caso del relato oral, la voz es el principal recurso del maestro, es generada por el llamado aparato fonador, y con ella pueden desplegarse la altura de un sonido, su intensidad y su timbre. Por su parte, el gesto del narrador considera la

⁴²⁰ En *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría*, Buenos Aires, Paidós, 2005. Pp. 20-21.

⁴²¹ En *La condición postmoderna*, op. cit. P. 48.

⁴²² Ibid.

⁴²³ En *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría*, op. cit. Pp. 163-177.

expresividad facial y movimientos con las extremidades superiores e inferiores los cuales complementan el uso de la voz pero, advierte la autora, será el rostro la parte del cuerpo que mejor refleje la propia narración que se hace, y su voz, el recurso central.

En otras palabras, quien narra no sólo se compromete con la predisposición de los niños al gusto por oír historias sino también con la creación de un “lazo social”, de un *vínculo* en el grupo donde participa; con la recepción de los sujetos actores de la narración (los “narratarios”); y con su propia corporalidad desde donde será posible el “despertar” de esa temporalidad que encarnan los relatos míticos. El cuerpo del maestro será el lugar más visible para los niños, antes siquiera de la materialidad del libro que contiene la narración mítica⁴²⁴.

Lo que se narra. Gracias a la invención de la escritura, a su uso y difusión, los relatos míticos pasaron de la fluidez de la oralidad a la estabilidad de la escritura. Dicha “quietud” los preservó y se pudieron hacer análisis e interpretaciones en tiempos posteriores. En la actualidad, frente al déficit de “buenos narradores” y a la necesidad de contar con buenos relatos en la básica primaria, las narraciones míticas antiguas que han pasado por la mirada de Karl Kerényi resultan interesantes y pertinentes por ejemplo, cuando se abordan mitos griegos con los niños. Porque en medio de la proliferación de muchas versiones, en formatos impresos y digitales, conviene mantener la riqueza propia de la narración, sus “grandes enseñanzas” y todo aquello que la mitología puede aportar con fines humanizantes⁴²⁵, como es el interés de este filólogo. Hay que reconocer en Kerényi ese “más que lanzarse a audaces interpretaciones personales, habitualmente tachables de arbitrariedad”, su interés por “abrir el ámbito del mito: hacerlo más accesible (en un sentido radical) para el hombre moderno, sometido a tantas y tan diversas formas de alienación”⁴²⁶.

⁴²⁴ Particularidades sobre el papel del cuerpo del maestro en la formación de los niños, véase Ruth Páez en “El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños”, en *Revista Iberoamericana de Educación* No. 47, May-Ags, Madrid, OEI, 2008, pp. 123-139.

⁴²⁵ Dentro de los recursos narrativos empleados por Kerényi en la presentación de los relatos míticos en el libro titulado *Los héroes griegos* (2009, op. cit), se encuentra el uso de un narrador omnisciente que cumple un papel a manera de “informante”, conocedor de los relatos míticos antiguos, quien los cuenta a un lector “extranjero” a quien se le detallan asuntos de interés para la comprensión de los relatos.

⁴²⁶ Jaume Pòrtulas, en “Karl Kerényi y los héroes griegos” (prólogo), en *Los héroes griegos*, op. cit. P. 19.

Los mitos en la Grecia clásica tomaron diversas formas, algunos con el rasgo de la épica, otros más rápidos con la lírica y otros con la mimesis teatral. En la medida que estos mitos se repetían y rememoraban, los griegos “no sólo entraban en contacto con sus dioses y con sus héroes; también afirmaban un sistema de valores compartidos (...) experimentaban sin duda un sentimiento intenso de pertenencia a su propio grupo”⁴²⁷. Son estas razones, que fueron válidas para los antiguos en su momento, las que de una u otra forma se han mantenido a lo largo de los siglos. En nuestros días, varias de esas narraciones han variado. Una manera de identificar esas “buenas narraciones” consiste en descubrir en su fondo, ese *otro* sentido que se percibe al leer o escuchar un relato mítico y que, aunque no se alcanza a comprender del todo, se sabe que “nos dice algo” que va directo a nuestro interior, a un encuentro con nosotros mismos.

A propósito de estas narraciones de los héroes griegos, dice Karl Kerényi que podemos hablar de una historia “nuestra”, “en el sentido de una herencia común que nos hace capaces de recordarla y asimilarla”⁴²⁸. Ese es su trabajo en el libro referido donde se ocupa del contenido de los mitos y especialmente de recrear la atmósfera del culto a los héroes, así como Virginia Woolf lo hizo con Orlando, pues considera que en esto se halla el “arte de contar historias”⁴²⁹. La obra de este autor, en medio de tantas versiones sobre los relatos míticos griegos, como ya se ha dicho, amerita tenerse como referente a la hora de seleccionar las fuentes que se narrarán a los niños.

Lo que se narre, esas lecturas ofrecidas a los niños en la práctica educativa, han de ser las mejores, “las que estimulan imágenes vívidas y variadas, organizándolas de acuerdo con una pauta de aprehensión afectiva”⁴³⁰; aquellas que a los docentes también emocionan y son leídas con placer; aquellas que sintonizan con los sentimientos y/o emociones de los lectores.

Lo que se narre, ese saber sobre el mundo y la experiencia humana contenido en las narraciones míticas, aquello que los niños y los maestros han de saber sobre el mundo y su experiencia, se conoce a través de las narraciones que unos y otros hagan (los docentes en su rol específico de

⁴²⁷ Ibid. P. 27.

⁴²⁸ En *Los héroes griegos*, op. cit. P. 31.

⁴²⁹ Ibid. P. 33.

⁴³⁰ Kieran Egan, en *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, op. cit. P. 101.

enseñanza y los niños en su capacidad de aprender). Cualquiera que sea el asunto a tratar con los niños, es necesario descubrir que lo más importante es lo que aporte a la “significación humana”, donde hay que prever “contextos humanos significativos”, o sea, contextos que presenten emociones y sentimientos humanos (esperanzas, miedos, amores, envidias...). Y ahí es donde tiene lugar predilecto la narración. En todas las disciplinas académicas, es necesario dar ese sentido de significación humana de modo que los niños, más allá del “gusto” por cada materia, incorporen en su memoria comprensiones significativas del mundo.

Lo que se narre, incluso desde la ciencia ficción, “...when it is good, is a wholly valid attempt at restoring a mythical element, with its adventures and tragedies, its meditations on man’s errors and man’s fate. For true tragedy is an essential component or outcome of myth. Possible, history can be given a minute of timeliness and then dismissed with its load of interpretations and apprehensions that last as long as the reading –but the real present, the only thing that counts, is the eternal Sphinx”⁴³¹.

Los “narratarios”. Antes de leer y escribir, puesto que hacemos parte de una cultura letrada que obliga el desarrollo de ambos procesos, los oídos han de formarse en los ritmos de la poesía, en las melodías musicales, en las rimas, los estribillos. Que el lenguaje con el que se familiarizan los niños se hincue en su memoria y en los eventos familiares, escolares, barriales y regionales a los que pertenecen.

Egan comparte con Havelock⁴³² que un dominio rico en lectura y escritura ha de tener un vínculo estrecho con el legado musical y poético, legado que ha de trabajarse de modo particular antes de que se le inicie al niños en las “disciplinas racionales”. En esta investigación, tal posición encaja con la teoría de Gilbert Durand en *Las estructuras antropológicas del imaginario* (2004, op. cit.), en el sentido de que las primeras formas de acceso al mundo y su sentido, se hallan en esos relatos cotidianos que entran en relación con el niño, los que favorecen la comprensión del mundo gracias a las estructuras antropológicas que subyacen en los mismos. El oído de los niños ha de alimentarse de esa música que trae consigo el relato en general, pero en particular el relato mítico. Dicha música, con las parti-

⁴³¹ Giorgio De Santillana y Hertha Von Dechend, en *Hamlet’s Mill. An essay investigating the origins of human knowledge and its transmission through myth*, Boston, Nonpareil books, Godine, 2007. Pp. 51-52.

⁴³² En *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, op. cit. P. 95.

cularidades de los “narratarios” niños, traerá su ritmo y su acento, ese que será avivado e interiorizado primero por el maestro, el contador de cuentos en la escuela en su inicio.

Pero ha de tomarse nota de lo siguiente. Para dar sentido a las cosas, los niños disponen de “herramientas” de orden afectivo y moral. Al comienzo, ellos captan el mundo con oposiciones binarias (bien-mal, amor-odio, alegría-tristeza) en un orden más afectivo que “lógico y racional”, lo que no significa como ya se ha mencionado, oposición entre lo afectivo y racional, sino que ellos no separan pensamiento y sentimiento⁴³³. Por eso se necesitan tanto la bruja y la madrastra como el hada y el padre bueno, pues los niños van entendiendo que las dificultades en la vida son inevitables, muchas veces injustas, inexplicables e inesperadas, que son parte de esa condición humana, y que al final, tarde o temprano, se puede salir de esa adversidad. La figura del héroe será importante pues, entre otras cosas, los niños verán y sentirán la presencia de una mano protectora y defensora ante el mal.

Para los niños de primaria con edades entre los seis y los ocho años aproximadamente, quienes cursan de primero a tercero primaria según la Ley 115 de Colombia⁴³⁴, se puede hacer más énfasis en el relato mítico a través de los cuentos maravillosos por cuanto “reflejan rituales de iniciación en la vida” y constituyen un “aprendizaje gozoso y propiciatorio para la vida”⁴³⁵. El comienzo de la vida escolar lleva a los niños a enfrentarse a desafíos nuevos como las normas institucionales y de convivencia, los horarios de clases y de descanso, la variedad de modos de ser de compañeros que comparten espacios comunes, la relación con adultos distintos a sus padres o familiares, lo que hará que ellos pasen por diversas pruebas, sean recompensados o “castigados”, así como sucede con los personajes de estos cuentos⁴³⁶. Por su parte, para los niños entre los nueve y los once años que en promedio cursan cuarto y quinto primaria en nuestro país, pueden ofrecerse relatos míticos con las historias de dioses, semidioses y humanos (creadores y/o destructores), por cuanto en ellos hay mayor interés por las aventuras, pero en especial porque se inician en el descubrimiento de los

⁴³³ Ibid. P. 99.

⁴³⁴ Del año 1994, op. cit.

⁴³⁵ Ana Padovani, en *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría*, op. cit. Pp. 70-71.

⁴³⁶ Pueden verse los aportes que Bruno Bettelheim ha dado a favor del uso del cuento de hadas con los niños.

ideales. En ambos casos, no se expresa que deban dejarse de leer relatos míticos en una u otra forma sino que, para el caso de la labor pedagógica se puede hacer mayor énfasis en los unos o en los otros de acuerdo con las edades de los niños.

Se reitera entonces, como ya se dijo en los referentes conceptuales de esta investigación, que el relato mítico puede presentarse en distintas formas, a veces en novelas, en filmes, en cuentos maravillosos... Y aunque varíe el medio que lo vehiculiza, sus rasgos a nivel de estructura de relato mítico son comunes y responden de una u otra forma a lo descrito en el numeral 3.1. Por ello, personajes como la bruja y el hada por ejemplo, propios de los cuentos maravillosos, hacen parte de esos contrarios que se necesitan mutuamente para existir, pero no serán estos por separado los que produzcan en los niños un “acontecimiento” o una experiencia. Será el relato en su conjunto, con sus diversos planos de lo imaginario y su estructura narrativa aquello que aporte ejemplarmente al niño sobre la vida en comunidad, sobre la diversidad de modos de ser, sobre la presencia de polaridades en el conjunto de la población humana, sobre lo parecidos que somos como especie humana a pesar de las fronteras geográficas que nos separan. Identificar con exactitud dónde se hace dicho aporte, es imposible saberlo, porque el relato en sí es mediación, aunque su lectura o narración se den un tiempo y espacio históricos. En otras palabras, no se lee un relato o no se le escucha para que, de modo inmediato, se consigan unos u otros efectos en los niños. Se narra para que los niños poco a poco vayan incorporando modos de vida, formas de comprender a los otros niños y a los adultos, formas de enfrentar la maldad, la envidia, el miedo; para que en su interior se vayan sedimentando unos referentes de vida que ellos podrán emplear en su cotidianidad pero también, y siempre hipotéticamente, en la creación imaginativa de otros mundos por ellos soñados y deseados. Se insiste, no se sabe ni la hora ni la fecha de los efectos de la narración mítica en los niños; lo que sí se sabe, más en detalle, es que estos relatos:

Uno. Fijan y ofrecen un tipo de significado que es *afectivo* porque a diferencia de la complejidad de los hechos cotidianos, con la narración hay un cierre, una conclusión en uno u otro momento; los hechos “no se agotan o detienen en algún punto arbitrario” y el final se completa según lo que se planteó al principio y se elaboró en el curso de la historia; por esto “nos muestran cómo hemos de sentirnos ante los hechos que han ido

apareciendo” y orientan nuestras “respuestas afectivas frente a los acontecimientos” y comprometen nuestras emociones⁴³⁷.

Dos. En relación con el primero, los relatos ubican un contexto que tiene delimitadas unas fronteras y esto favorece el significado que los niños dan a los relatos y, a través de ellos, a su experiencia. Los límites que pone la narración, y con ellos el *orden*, ayudan a los niños a captar el sentido de los acontecimientos del relato, mucho más que escenarios con límites imprecisos⁴³⁸.

Tres. Fijan una forma de sentir. “Nos garantizan la satisfacción (...) de saber cómo sentirnos ante los acontecimientos y los personajes. El mundo de la narración, como el del juego, reduce la realidad —de cuya totalidad la humanidad no puede soportar demasiado— a una escala que por una parte lo imita y por otra nos proporciona cierta comodidad para tratar con ella (...) Los universos limitados del relato y del juego, en donde los significados son claros y están determinados, proporcionan un refugio respecto al universo menos comprensible, desde el punto de vista conceptual, de la experiencia cotidiana”⁴³⁹. Gracias a los relatos se cuenta con un “ambiente cómodo y hospitalario para la fantasía de los niños”⁴⁴⁰. Los pequeños se sienten inmersos en un mundo que les es familiar, amigable y posible porque los relatos míticos son accesibles, interesantes y significativos para ellos.

Cuatro. Ayudan a enriquecer los aspectos afectivos del pensamiento (en lo mítico y lo racional) y a organizar afectivamente nuestra experiencia, incluso en el momento de dormir: “nos contamos cuentos a nosotros mismos”⁴⁴¹. El relato por ser “responsable de la organización y fijación del significado afectivo, contribuye de manera más importante al aprendizaje de los niños que su empleo casual en narraciones de ficción en las clases de lenguaje”⁴⁴². Las narraciones estimulan y desarrollan la organización del significado y el establecimiento de coherencia. Con el elemento de “causalidad” por ejemplo, los acontecimientos de un relato dejan ver “esquemas causales”, sucesiones de acciones que ocasionan determinadas emociones en quien lo escucha, una “causalidad afectiva” en donde “se incuban las concepciones lógicas y científicas de causalidad”⁴⁴³.

⁴³⁷ Kieran Egan, 1991, op. cit. Pp. 97-98.

⁴³⁸ Ibid. Pp. 96-97.

⁴³⁹ Ibid. Pp. 98-99.

⁴⁴⁰ Ibid. P. 96.

⁴⁴¹ Ibid. Pp. 100 y 107.

⁴⁴² Ibid. P. 100.

⁴⁴³ Ibid. P. 113.

Cinco. Estimulan y desarrollan unas “capacidades metafóricas”⁴⁴⁴ que son de utilidad en escenarios incluso distintos al propio de la narrativa. Entre más familiaridad haya con las narraciones, mayores conexiones y capacidades metafóricas se tendrán. Por eso la escogencia de “buenas narraciones” es determinante en la formación de los niños “narratarios”.

Seis. Aportan a los “narratarios” en la constitución o construcción de lazos sociales al interior de una comunidad y en el desarrollo de unas competencias propias del saber narrativo: saber-decir, saber-oír, saber-hacer, según lo muestra Lyotard⁴⁴⁵, donde se distinguen el narrador, el destinatario y la propia narración. La narración de un relato mítico en comunidad es ocasión para asumir un saber fundante que no se encuentra en fuentes de tipo argumentativo ni científico, sino que proviene del mismo relato en el que participa un grupo particular. Los niños con edades más o menos semejantes pueden crear un “lazo social” gracias a estos relatos.

Vistas las cosas desde la enseñanza de la narración mítica, el uso de la forma narrativa en la planificación de clases y otras tareas pedagógicas puede ayudar a que los docentes se ocupen más de la “comunicación del significado”, de su organización, y a que los niños capten con facilidad el mundo de “manera afectiva”. Sin interesar la disciplina escolar, las formas abstractas o los “argumentos” que subyacen a las narraciones pueden usarse “para organizar cualquier clase de contenido, académico o experimental, con el fin de hacerlo más accesible y significativo para los niños pequeños”⁴⁴⁶.

Precisamente en esto se halla la apuesta por la narración mítica. De su lógica, más de la contingencia y la ambigüedad no pueden esperarse respuestas matemáticas pues los seres humanos están constituidos de esa materia polifónica, polifacética, contradictoria, muy rica en posibilidades mil.

MEDIACIÓN ESTRUCTURAL ENTRE LOS ELEMENTOS DE LA ENSEÑANZA (quien narra, lo que se narra, y los “narratarios”)

Si la enseñanza de la narración mítica implica identificación y caracterización de quien narra, lo que se narra y los ‘narratarios’, la combi-

⁴⁴⁴ Ibid. P. 114.

⁴⁴⁵ En *La condición postmoderna*, op. cit.

⁴⁴⁶ Kieran Egan, 1991, op. cit. P. 103.

natoria de estos elementos en el ámbito escolar puede convertirse en una estrategia nuclear del currículo.

Quizás, una de las dificultades de los niños en la primaria, está en las divisiones que tiene el currículo por disciplinas, lo que hace que los horarios escolares estén marcados por tiempos muy reducidos en donde se espera o supone, se han de abordar unos temas. De acuerdo con el planteamiento de Egan⁴⁴⁷, la fragmentación en horas reducidas no favorece la comprensión de los niños acerca de un tema, puesto que la unidad didáctica significativa ha de contemplar tres principios narrativos que bien pueden desbordar “una hora de clase”: el comienzo, la parte central y el desenlace. Y como se trata de ubicar el tema que se vaya a abordar en un “contexto de significado humano”, más que correr para cumplir el objetivo (que también se cumplirá sólo que este no es el único fin ni el más importante) hay que hallar la “importancia afectiva” que puede tener dicho tema, ya que es la mejor manera como los niños pueden comprenderle e interesarse por este. Para el maestro de niños en la básica primaria, esto implica:

Identificar los temas que se tratarán en un año escolar. Planear cada tema de acuerdo con los principios narrativos como sugiere Kieran Egan, lo que supone pensar-se como “narrador de cuentos”, y estudiar cuál sería la “importancia afectiva”, o la “orientación afectiva”, o el “sentido afectivo”, o la “cualidad afectiva” que tienen unos u otros relatos para los niños. Elegir qué narraciones míticas emplear para conseguir “respuestas afectivas” en los niños y que estén relacionadas con uno u otro tema. Exponer a los niños, organizadamente, a “buenas narraciones” que poco a poco les vayan ofreciendo mayor comprensión del mundo, y que luego les permitan hacer sus propios relatos. Tener claro sobre qué elementos binarios presentar la situación narrativa a los niños. Preparar las preguntas clave que se harán para que se comprenda cada elemento en su secuencia coherente y causal, y así se cierre con unas conclusiones.

Por otra parte, es frecuente oír muchas quejas de los docentes de secundaria cuando trabajan con sus estudiantes, referidas en general a que los preadolescentes o adolescentes no entienden lo que leen, cuando lo leen. Es posible que, en la primaria, un currículo con más claridad acerca de la red de significación y coherencia que presentan las narraciones míticas, donde se haga una labor sistemática y gradual, favorezca de mejor

⁴⁴⁷ Ibid.

modo la comprensión de los diversos temas que se le presentan al niño tanto en la primaria como, posteriormente, en la secundaria. Y aunque el sentido fundamental de la narración mítica en la escuela no sea mejorar los procesos de lectura en las distintas disciplinas, sin duda, la frecuente exposición de los niños a buenos relatos redundará a favor de su comprensión de esos otros lenguajes que también ayudan a conocer el mundo.

En conclusión, para que la escuela aporte en la formación de los niños a través de la narración mítica, se insiste en que lo mítico es el “estrato primario” de la comprensión humana en los niños, como dice Egan⁴⁴⁸, antes que los conceptos abstractos propios del razonamiento lógico. Para este autor y para esta investigación la clave está, de un lado, en “empezar a considerar el saber sobre el mundo y la experiencia humana como narraciones que contar más que, o tanto como, conjuntos de objetivos que alcanzar”; y de otro pero en consecuencia de lo anterior, en “abstraer elementos de la forma narrativa” (inicio, nudo, desenlace) “y ver cómo pueden utilizarse para configurar el contenido de las clases o unidades didácticas a lo largo del *currículum*”⁴⁴⁹: el *comienzo* plantea una expectativa que llama la atención por su “cualidad afectiva”, cualidad que consiste en el planteamiento de elementos binarios en el conflicto (bien-mal, oscuro-claro, odio-amor...); la parte central o *nudo* de la narración “supone la elaboración de ese conflicto binario”, y el *desenlace* “trae la satisfacción, resolución o mediación entre los elementos”⁴⁵⁰.

En el mismo sentido, los maestros de niños han de ponerse en disposición de planear y organizar lo que se desea enseñar a los niños, de modo que los contenidos sean interesantes y significativos para ellos. Esto implica a su vez, preguntarse qué es lo importante de un contenido, por qué vale la pena tratarlo; darle una forma a lo importante del tema de modo que los niños los hallen significativo e interesante.

Como docentes, también conviene que se elijan las narraciones antes de ser trabajadas con los niños. En las buenas narraciones se establece un “sentido de coherencia y de causalidad entre los hechos, así como la flexibilidad de la comprensión y uso de la metáfora y demás tropos que se presentan en las mismas”⁴⁵¹. En efecto, la capacidad básica para construirlas

⁴⁴⁸ Ibid.

⁴⁴⁹ Ibid. P. 110.

⁴⁵⁰ Ibid. P. 110.

⁴⁵¹ Ibid. P. 112.

una imagen mental a través de un relato y así dar sentido al mundo, hace parte de nosotros; lo que se puede trabajar en la escuela es la “adquisición de fluidez en la gramática subyacente a las narraciones”, lo que desemboca en una “capacidad intelectual fundamental” gracias a la que se pueden ampliar otras técnicas para establecer coherencias. Dicha gramática exige exponerse a muchas y diversas narraciones con carga afectiva en quien las oye o lee⁴⁵².

Se trata quizás de organizar un currículo que, con base en mucha práctica sobre las narraciones, con la exposición a muchas de ellas y como parte de una enseñanza básica, lleve poco a poco a que los niños (que luego serán adolescentes) escriban sus propias narraciones de modo que éstas les generen un “éxtasis”, que sean significativas. Los niños podrían aprender a crear y configurar acontecimientos en una forma comprensible que lleve el sello de cada quien; exteriorizar la propia voz, oírla. Pero este proceso no resulta de un momento a otro, por lo que requiere mucha práctica, revisión y orientación en la etapa escolar⁴⁵³.

Se trata también de empezar a entender que no hay oposición tajante entre lo afectivo y la racional y que es precisamente la orientación afectiva generada por la narración mítica aquella que aporta en la comprensión del pensamiento lógico-científico; que “lo afectivo y lo imaginativo no deben ser considerados como elementos distintos del pensamiento racional; son *partes necesarias del* auténtico pensamiento racional”, porque “pensamos con nuestros sentimientos de manera no menos eficaz y sensible que con las particulares herramientas cognitivas” (del pensamiento racional)”⁴⁵⁴.

Por el contrario, han de identificarse unos **riesgos en la enseñanza** cuando se ignora la dimensión mítica en la formación de los niños como por ejemplo, desatender el principio humanista según el cual la “humanidad se educa con dignidad y libertad por medio del saber”, un saber que en sus inicios ha sido narrativo, y legitimar solamente enunciados denotativos “referidos a la verdad” como “la Tierra gira alrededor del sol”, creyendo que se pueden totalizar y unificar los juegos del lenguaje en un “metadiscurso”⁴⁵⁵. La presencia de la narrativa en primaria no puede correr el riesgo de quedarse en el “prejuicio” de adultos que la consideran por fuera del “conocimiento científico”, bajo la suposición de que se trata de

⁴⁵² Ibid. P. 113.

⁴⁵³ Ibid. P. 116.

⁴⁵⁴ Ibid. P. 99.

⁴⁵⁵ Lyotard, op. cit., pp. 69-70.

textos “recreativos” más que formativos (lo que no significa que la función recreativa sea una de las posibles en la narrativa)⁴⁵⁶.

Otro riesgo está en suponer que es posible controlar toda acción de los niños, toda norma social o escolar por el hecho de estar escritas en leyes o manuales de convivencia escolares, desconociendo que tanto los fenómenos científicos como los sociales dejan por fuera elementos imposibles de prever o controlar. Esta variabilidad de las acciones sociales se observa en el ámbito escolar. Siguiendo determinado modelo de organización social, la escuela intenta hacer lo suyo en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), en sus Manuales de convivencia y proyectos particulares. En efecto, las instituciones escolares intentan responder a unos propósitos educativos nacionales que se hallan en la Constitución Política de Colombia de 1991 y en la Ley General de Educación de 1994, pero los objetivos específicos que se trazan, las temáticas y metodologías que se planean, entre tantos otros, terminan modificándose o cambiando su énfasis. La novedad de la época, de los niños y sus familias, así como la de maestros y directivos hace girar la pretendida “ruta de acción” o “plan de acción” hacia nortes distintos, a veces opuestos a lo esperado. El plan orienta unas acciones pero en sí mismo no es garantía de su cumplimiento pues ese “mundo de la vida cotidiana”, esas características del ser humano llenas de ambigüedad, contingencia e incertidumbre pueden “desviar” la ruta trazada, así como se desvían las narraciones hacia fines insospechados.

Otro de los riesgos está en desviar la atención de los estudios investigativos en educación, más sobre “la comprensión de los niños”, las “técnicas racionales”, “dejando de lado la fluidez metafórica, la imaginación y el fundamental elemento emocional de la forma narrativa”⁴⁵⁷.

En el ámbito escolar, no ha de quedar por fuera la distinción entre lo que potencialmente aportan las narraciones míticas a la vida y formación de los niños y aquello que ofrecen los textos “no narrativos” que se introducen en el trabajo escolar en la primaria. Con esta distinción puede entenderse la necesidad de potenciar y explotar al máximo la narrativa desde el comienzo

⁴⁵⁶ Frente a las posibilidades de la literatura en la escuela, pueden consultarse la investigación *Didácticas de la literatura en la escuela* donde se hace una caracterización de las maneras como se emplea la literatura en este escenario y se dejan alternativas diferentes sobre su presencia en la escuela. En dos publicaciones colombianas del mismo nombre de la investigación: una de Bogotá, Fernando Vásquez, Rosa María Cifuentes y otros, op. cit.; y otra de Manizales, Yolanda Aguirre, Fernando Vásquez y otros, op. cit.

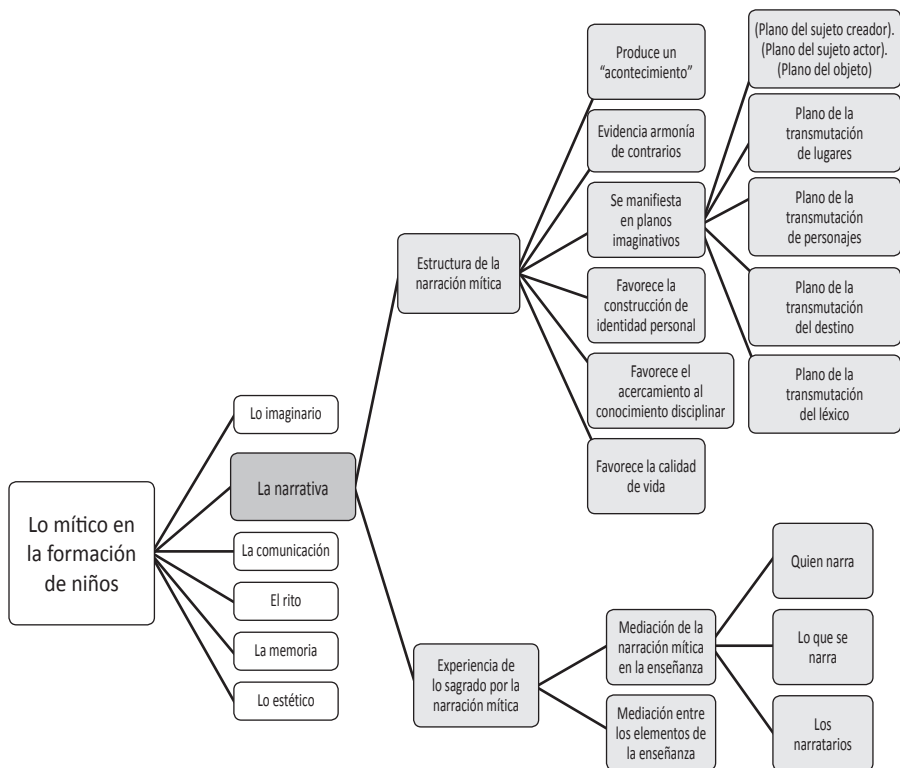
⁴⁵⁷ Kieran Egan, 1991, op.cit. P. 94.

de la vida escolar, de modo que el tránsito formal hacia el lenguaje lógico no resulte incomprensible ni tedioso para los pequeños. Esto sugiere, aunque sea o parezca muy obvio, la necesidad de “pensar organizadamente” en la “lógica mítica”. La planeación del currículo escolar en la básica primaria obliga a estudiar tanto la selección de historias narrativas como las didácticas que se emplearán por cada una, atendiendo al papel que juegan quienes participan de las mediaciones de la enseñanza de la narración mítica. En efecto, en tales didácticas habrán de considerarse quien narra, lo que se narra y los destinatarios o mejor, los niños en tanto sujetos actores del relato.

Finalmente, y en especial por lo que pueda acontecer en el niño sujeto actor (lector, espectador, oyente) la experiencia de lo sagrado por la narración mítica es un efecto estético, posible por las propias características de la narración, por la común-unió entre quienes comparten el relato mítico y crean con ello un *vínculo* o un “lazo social”, por el contexto humano significativo, con sus límites y fronteras, donde tiene lugar esta narración, por la necesidad de lo sagrado en el ser humano. Pero también, y quizás esencialmente, por la necesidad de transgredir los principios lógicos, es menester “una purificación, una cura del sueño contra el abuso de vigilia” así como “la ficción en Carroll es el embrujamiento de la inteligencia por medio del lenguaje”⁴⁵⁸. Es menester entonces ese espacio sagrado que hace posible el mito.

En el **esquema 3** se recogen las categorías emergentes del alcance de la narrativa.

⁴⁵⁸ Jorge Cadavid, en *Lewis Carroll. Los juegos del lenguaje*, Bogotá, Panamericana Editorial, 2005, p. 11.



Esquema 3. Posibilidades del alcance de la narrativa.

La comunicación: encuentro con el otro en la imagen

¿De qué manera la *comunicación* o el *encuentro con el otro*, en tanto alcance de lo mítico, puede contribuir en la formación de los niños? En este capítulo de construcción conceptual centrada en el alcance de la comunicación, se da cuenta de su importancia y posibilidades en la formación de los niños. En todo caso, se entiende la comunicación con base en el sentido de la palabra misma: el encuentro con los otros.

Las categorías que se emplearán son cuatro y muestran los asuntos que para el alcance de la comunicación han de considerarse en la formación de los menores: condiciones para el encuentro con el otro, lugares donde se da el encuentro con el otro, mediaciones para el encuentro con el otro y riesgos cuando se ignora el universo simbólico en el encuentro con el otro.

Condiciones para el encuentro con el otro

Fundamentalmente, para interactuar con los otros se requiere del lenguaje como clara manifestación de nuestra condición humana⁴⁵⁹. Este lenguaje se manifiesta de infinitas maneras y su fin es la comunicación con el otro. Estas “infinitas maneras” dependen de relaciones, expresividades humanas,

⁴⁵⁹ Se emplearán en singular los términos “palabra humana” o “palabra”, entendidos en el mismo sentido del “lenguaje”, de ninguna manera como forma exclusiva de la construcción verbal sino también como creación y manifestación de lo no verbal. En plural se hablará de “lenguajes” o “palabras” para hacer referencia a las múltiples manifestaciones del lenguaje debido a la condición polifacética, ambigua, políglota e inestable del ser humano.

contextos específicos, y posibilitan una construcción de significados y de sentidos donde se combinan el *mythos* y el *logos*. En otras palabras, con el lenguaje se construye todo lo que humanamente es posible construir, el mundo; así mismo, por el lenguaje se configura una particular condición de *ser humano*, imprescindible a la hora de hablar de encuentro con los demás.

En esencia, la condición del lenguaje y la condición de *ser humano*, que se da gracias a la primera, permiten participar y repetir rituales, configurar una simbólica del mundo, construir un acervo cultural, construir un horizonte de sentido. En ello radica su valor en el ámbito escolar con miras a la formación de los niños. Más en concreto, en el encuentro con el otro, es por la condición del lenguaje que se configura la condición de ser humano, por lo que no pueden obviarse:

EL NECESARIO PAPEL DEL LENGUAJE

Lo que puede ser el hombre depende de lo que éste pueda hacer con el lenguaje y el lenguaje con él. El ser humano conoce el dolor o el amor, el horror o la felicidad de muchas maneras, así como conoce también el universo o su casa, la naturaleza o la tecnología de diversos modos. Lo que se puede saber, tanto de la vida cotidiana como de la ciencia, tiene un estrecho vínculo con aquello que se puede decir: “toda meditación sobre el conocimiento implica la meditación sobre el lenguaje”⁴⁶⁰. Y acá se hace referencia a “decir” no sólo en el sentido oral y verbal sino en todas las posibles formas de expresión, o sea en lo referido tanto a las lógicas del *mythos* como a las del *logos* que, combinadas, Duch sintetiza como “palabra humana” bajo la denominación de “logomítica” y sobre la base de que “no existe conocimiento ni sentimientos ni deseos ni imágenes fuera del lenguaje”⁴⁶¹.

La palabra humana es entonces medio para el conocimiento, para la convivencia y para la creación, situaciones que no pueden darse sin el encuentro con los otros, pues no sólo cuando se habla de “convivencia” se hace referencia a relaciones e interacciones humanas. Toda acción humana es fruto del tejido humano que se construye con otros. Luego todo lo que desee hacer la escuela en materia de su actividad académica y convivencial

⁴⁶⁰ W. M. Urban, 1979, citado por Lluís Duch, en *Mito, interpretación y cultura*, op. cit. P. 463.

⁴⁶¹ Ibid. P. 464.

requerirá del otro como condición de posibilidad para la transmisión de la tradición, para el cambio, para la invención.

Esta consideración del lenguaje como condición para el encuentro con el otro, no puede evitar que se asuman el *mythos* y *logos* como elementos que siempre se hallan coimplicados y que actúan armónicamente⁴⁶² “con el fin de que la convivencia humana no resulte una existencia propia de un campo de concentración”. Tampoco puede obviar que se comprendan el *mythos* y el *logos* como formas de racionalidad ya que “vivir como persona implica *definirse* a partir y en relación con la racionalidad”. Pero la racionalidad no se demuestra solamente ordenando conceptos, ideas y creencias en estructuras y categorías fijas, sino también en la capacidad humana de responder a lo nuevo, de reconocer errores, de ver la propia contradicción, de asombrarse ante la vida. Porque “la racionalidad no es ningún privilegio de la *ciencia...*” ni se agota con el saber científico; porque “el saber es un *producto social*” y el acto de razonar se puede aplicar a diversas circunstancias. Porque la racionalidad es una condición de lo humano que no le pertenece en exclusividad al mito o al *logos* sino que cada una tiene su propia lógica y “...desde la de uno no es posible ni lícito evaluar la de los demás”⁴⁶³.

De acuerdo con Mèlich se prefiere hablar de una “racionalidad” distinta entre el *mythos* y el *logos* ya que “el *a priori* del conocimiento vale tanto para el modo de saber científico como para la filosofía, el arte o la religión”, y todas las formas de conocimiento son “formas simbólicas”, son “formas *a priori*”⁴⁶⁴. Este conocimiento del mundo implica que se le clasifique y ordene, implica una determinada percepción sobre el mismo, unas categorías, una teoría⁴⁶⁵: “nunca se puede llegar a ‘lo real’ sin la teoría porque todo ‘lo real’ para poder ser calificado de ‘real’ debe ser conocido de algún modo, y para conocer andamos necesitados de lenguaje, y todo lenguaje es previo a la experiencia, es *a priori*”; porque conocer es construir lo real, no copiarlo; porque “algo es real desde el momento en que se encuentra en cierta relación con nosotros”. En últimas, lo real no tiene que ver con que se le pueda demostrar científicamente sino con su presencia en interacción con el ser humano, en tanto construcción social.

⁴⁶² En este párrafo, Lluís Duch, *ibid.* Pp. 480, 481, 483, 490 y 491.

⁴⁶³ Joan-Carles Mèlich, en *Antropología simbólica y acción educativa*, op. cit. P. 18.

⁴⁶⁴ *Ibid.* Pp. 19-20.

⁴⁶⁵ *Ibid.* P. 20.

También lo dice el español Duch cuando afirma que el saber es un producto social que surge de la aplicación de la razón humana a las cuestiones y a todas las contingencias del mundo⁴⁶⁶. En consecuencia, la racionalidad “no está ligada a unos fundamentos subjetivos inamovibles e infalibles del saber...” en el sentido de las modernas teorías del conocimiento, porque la racionalidad no es una cualidad intemporal sino que, como cualquier racionalidad argumentativa, se halla situada en un contexto determinado histórico-cultural⁴⁶⁷. Luego la formulación de teorías no se da en el vacío pues no se trata de abstracciones puras y simples: siempre se dan relaciones y “elementos no-científicos”; “la realidad comprendida por la ciencia nunca es la realidad en sí, sino que siempre se trata de una realidad *ya* interpretada...”⁴⁶⁸. De modo semejante lo plantea Mèlich: la ciencia es una forma de conocimiento particular; en ella, la “verdad” o la “realidad” no se establecen científicamente sino de acuerdo con la construcción que determinados grupos hacen sobre ella. No hay un mundo por fuera del ser humano; “el mundo que habitamos es el que imaginamos, un mundo mítico” y esto es válido para los físicos, los poetas, los aztecas⁴⁶⁹.

Para puntualizar. La racionalidad (del *mythos* y del *logos*) no se da en el aire, no es posible que así sea, sino que se crea en el seno de un contexto histórico-social determinado que marca e impone unos límites a quien la emplea. No es una racionalidad “para todo” o “sobre todo” lo que se puede conocer. Es una racionalidad que se da en el marco de la condición contingente y finita del ser humano. De ahí la importancia de conocer en el ámbito escolar ese contexto en el que se ha construido un conocimiento y desde el que es posible construir nuevas cosas. Un conocimiento que abarca la vida cotidiana y los más finos descubrimientos científicos. Un conocimiento que, como se ha dicho, es fruto de la construcción social que posibilita el lenguaje en ese actuar y encontrarse *con* los otros, en ese decir y encontrarse *en* los otros; y que es fruto de la interacción humana que se da en el ámbito del *mythos* y del *logos*, sin que uno de los dos deba reclamar un dominio exclusivo respecto del otro.

⁴⁶⁶ En *Mito, interpretación y cultura*, op. cit. P. 495.

⁴⁶⁷ Ibid. P. 496.

⁴⁶⁸ Ibid.

⁴⁶⁹ En *Antropología simbólica y acción educativa*, op. cit. P. 74.

El mythos y logos son modos distintos en la explicación del mundo, constitutivos inseparables del lenguaje que guardan su rasgo de relatividad, puesto que dependen de un contexto histórico; todos los conocimientos científicos son “falibles y superables” y por lo tanto “siempre se pueden desarrollar más y más”⁴⁷⁰.

Y ¿qué significa esa relativización de cara a la condición del lenguaje en el encuentro con los otros? Esto significa que la comprensión de mundo del ser humano (su idea de realidad y de verdad), está ajustada a un contexto histórico concreto que puede no ser idéntico al de otro sujeto en condiciones distintas; que avanzar en la comprensión de un sujeto entonces supone entender el contexto en el que se halla inmerso; que no hay verdades únicas. También significa, como la plantea Duch, que no es que desaparezcan sistemas teóricos sobre los que se ha construido determinada verdad científica, lo que a su vez sería imposible dado que estos se basan en “axiomas pre-rationales”, pues cualquier conocimiento se origina en un contexto teórico determinado y es susceptible de ser corregido⁴⁷¹; que no puede considerarse la racionalidad por fuera de la condición finita y contingente del ser humano (pre) determinada por “la tradición intelectual, religiosa y cultural del individuo concreto”, y por “los desafíos, las urgencias y los intereses del propio momento histórico”⁴⁷²; y que no se construye realidad en solitario sino en la relación con los otros y lo otro.

La sabia combinación del logos y del mythos en la escuela, de modo diferenciado y complementario, como manifestaciones del lenguaje humano, puede favorecer ese encuentro con lo otro (un conocimiento que se expresa de múltiples formas por ejemplo) y los otros (un grupo social y escolar capaz de expresiones diversas). La institución escolar ha de entender que, como afirma Duch⁴⁷³: al margen de la “realidad polifónica” del ser humano, de sus diversas dicciones, no existe vida humana; es por el lenguaje que el ser humano llega a aprehender y a tener una relación “*con aquello que es*”: todo lo que puede conocer, admirar, dudar, proyectar... frente a la realidad se da gracias a la “instrumentalidad del lenguaje” y esto hace que el ser humano sea dependiente del mismo lenguaje que usa; la palabra es central en las variadas expresiones míticas pero también en la perspectiva

⁴⁷⁰ Lluís Duch, 1998, op. cit. P. 490.

⁴⁷¹ Ibid. P. 490.

⁴⁷² Ibid. P. 492.

⁴⁷³ Ibid. Pp. 456, 457 y 458.

del logos, porque “el *apalabramiento de las relaciones del ser humano con la realidad*, ya sea mediante el *mythos* o con el concurso del *logos*, es uno de los fundamentos más primarios e incontrovertibles de la existencia humana”.

No se puede pensar la armonía de la palabra humana por fuera del *mythos* o del *logos*. Se requieren ambos órdenes de cosas para compensar de algún modo la “crisis expresiva” y la “perversión de los sentimientos humanos” que han aflorado desde el siglo XX⁴⁷⁴. La apuesta educativa por el equilibrio *mythos-logos* favorece que se reinstaure el valor de la palabra humana y se contribuya a la “misión” que según Duch, tienen encomendada: “la *comunicación* entre los hombres”⁴⁷⁵. Si la “crisis global” que es una “crisis expresiva” desde la antropología (términos de Duch), en efecto se vive en las instituciones escolares, y se refleja en dificultades de convivencia entre los estamentos, en dificultades de comprensión e interpretación de textos, y por supuesto de creación, entonces se tiene en cuenta que no se puede escapar a la reflexión sobre el lenguaje y la necesidad de reconocer su poder en el escenario escolar.

Si las palabras tienen encomendada la misión de “la *comunicación* entre los hombres”, frente a la crisis expresiva serán ellas mismas las que contribuyan a recobrar su valor. Por fuera de las palabras no se halla la solución a la comunicación entre los seres humanos, lo que significa que por fuera de lo mítico tampoco. Luego la comunicación, en tanto alcance de lo mítico, aporta en la formación de los niños por cuanto está hecha de lenguajes, de palabras que permiten decir en una racionalidad científica y en una racionalidad mítica, el encuentro con el otro y con *lo otro*. En la escuela, distinguir ambas formas de racionalidad no sólo es cuestión de “estar enterado” sino esencialmente de asumir que los niños conocen el mundo y construyen la realidad gracias al lenguaje propio del logos y del *mythos*. Es decir, que todo lo que planea, ejecute y valore una institución escolar no puede dejar por fuera ninguna de estas formas de conocer y vivir en el mundo.

EL RECONOCIMIENTO DE LAS CARACTERÍSTICAS PROPIAS DEL SER HUMANO

Son condición del encuentro con el otro, las propias características del ser humano, aquello que le hace diferente de otros seres vivos, y que ha sido

⁴⁷⁴ Expresiones de Duch, 1998, op. cit.

⁴⁷⁵ Ibid. P. 465.

posible gracias al lenguaje; aquello que, aunque a veces parezca “olvidarse”, no puede desligarse de la condición humana de la que se está hecho. Lluís Duch señala algunos de estos rasgos que, identificados en esta investigación, se constituyen en condición de la comunicación en tanto alcance de lo mítico⁴⁷⁶:

El primero. El ser humano tiene la capacidad de “apalabrar la realidad”. Esa capacidad de apalabramiento es ambigua, como todos los aspectos de su humanidad: con la misma palabra que se crean las más sublimes producciones de la literatura se llega a ingeniar un campo de exterminio humano. El segundo. El ser humano es un ser de relaciones, y la calidad de las mismas está determinada por su “*comunicación con los demás*”. En la triada antropológica “relación-comunicación-alteridad” se halla la “altura humana de cada persona en concreto, manifestando sin error la realización buena, mala o débil de su humanidad”. Dicha triada permite “poner en movimiento –positiva o negativamente, según los casos– las disposiciones inteligibles, voluntariosas y afectivas del ser humano y de las colectividades”.

Una tercera característica tiene que ver con la inestabilidad del ser humano. Esto hace que las palabras pasen por “procesos de cambio” y hasta de “devaluación”, de “pérdida de valor a causa de la inflación de los significantes”: las palabras no escapan a esta condición móvil y cambiante del ser humano. Una cuarta es su alienación. “La palabra humana es un signo evidentísimo de la alienación radical del ser humano tanto por lo que respecta a sí mismo, como en relación con la realidad que le rodea”. Frente a la situación de contingencia, el ser humano usa la palabra para persuadir, evocar, implorar... pero nunca tiene la “palabra definitiva”, las palabras “se las lleva el viento” y esto le angustia, así que siente la necesidad de “apalabramiento incesante” lo que “le resulta fuente de gozo, de gratitud, de sentirse bien en su propia piel”.

Un quinto rasgo humano es su ambigüedad. La palabra muestra o evidencia la ambigüedad del ser humano: “las palabras no coinciden jamás con la realidad que nombran, siempre son caminos provisionales que, día tras día, se deben rehacer, rectificar y, a veces incluso, eliminar del mapa”; las palabras “siempre son aproximaciones más o menos torpes situadas en marcos espacio-temporales móviles y variables, siempre sujetas a la contingencia”. Una sexta característica consiste en su oficio de traducción. Está condicionado, desde que nace hasta que muere, a los procesos de

⁴⁷⁶ Ibid. Pp. 460, 463, 465, 466, 467, 468, 472 y 473.

traducción, al oficio de la “praxis traductora”. Para hablar es inevitable el “uso de *las mediaciones y de las traducciones, que siempre deben rehacerse*”. Pero no sólo se trata de traducir de una lengua a otra, sino de esa situación inevitable en la que se halla el ser humano, donde tiene que “transportar” y “acomodar” (comillas del autor) distintas situaciones: el pasado al presente, el lenguaje genérico a las particularidades dialectales de cada uno, los intereses de otros en los propios, etcétera. Nuestra finitud hace que no tengamos a disposición la “lengua original” con significados compartidos universalmente, sino sólo “formas expresivas culturalmente selladas con la huella de determinadas condiciones espacio-temporales”; por eso necesitamos “contextualizar los textos, las palabras” porque de modo incesante estamos sometidos a las exigencias de la historia, por la “separación” que hay entre el ser humano y la “realidad *externa*”, y a veces (de modo trágico) su “propia *interioridad*”. Un séptimo rasgo refiere esa incapacidad “para *decir* y para ‘*decir-se*’ al margen de oposiciones, de exclusiones y de ignorancias”. En síntesis, por ser seres *alienados* “nos vemos forzados a hablar, a contextualizar, a traducir (y a traicionar), siempre, pero, con el secreto deseo de poder recuperar la unidad perdida” (o el paraíso).

Una octava característica que comparte el autor con Mèlich es lo políglota. Es políglota “porque construye el mundo de formas múltiples en función de los distintos modos de conocimiento de que dispone”⁴⁷⁷. (“Lo real” y “la realidad”, en su uso, han de emplearse con la preposición “para”: “la brujería es real para esa comunidad”). Junto a ello, es un ser polifacético, situación que se manifiesta en el polifacetismo de su palabra, lo que no puede ignorarse en el ámbito escolar pues con esta condición y posibilidad es que llegan los niños y maestros.

Apalabramiento, calidad en las relaciones, inestabilidad, alienación, ambigüedad, oficio de traducción, incapacidad para “decir y decir-se” al margen de oposiciones e ignorancias, políglotismo son parte de la inevitable condición humana. Estos componentes inherentes al ser humano han de considerarse en el ámbito escolar donde en ocasiones, a cambio de reconocer por ejemplo, la vulnerabilidad humana, se pretende idealmente por parte de los niños, un comportamiento excelente, castigándose a veces sin proporción el error o la falta. La escuela pretende que los niños sean “mejores personas” así como “buenos estudiantes”, pero han de considerar-

⁴⁷⁷ En *Antropología simbólica y acción educativa*, op. cit. P. 28.

se la ambigüedad, la inestabilidad y el no poder decirse sin contradicción, por ejemplo, como acciones humanas que nos constituyen y hacen parte del tránsito que se hace cuando se empieza a habitar el mundo y a darle un sentido y significación. El reto estará en hacer de estas características humanas, posibilidades de formación.

Lugar de encuentro con el otro

Este encuentro se da en el mundo de la vida que le es dado al sujeto cuando nace, en un determinado contexto socio-histórico, en las instituciones sociales de las que participa (familia y escuela especialmente). Se trata de un “lugar intersubjetivo”, que se manifiesta materialmente en diálogos, hogar, clases, recreo, calle, pero que se va construyendo en el interior del sujeto como “universo simbólico”. Dicho lugar simbólico hace presencia en:

EL “MUNDO DE LA VIDA”

Con el concepto “mundo de la vida”, Ernst Husserl intenta “reencontrar la filosofía del viejo Heráclito”, dando valor a la opinión (doxa), al devenir y el fluir del mundo⁴⁷⁸. El mundo de la vida “es el mundo anterior a toda constitución científica, es un mundo precientífico” (que no ha desaparecido con la ciencia a pesar de la fuerte irrupción tecnológica y de la “racionalidad instrumental”); “el mundo de la vida es el horizonte de las certezas espontáneas, el mundo intuitivo, no problemático, el mundo en el que se vive y no en el que se piensa que se vive”; es un mundo “pre-reflexivo”; luego es un mundo “subjetivo, es *mi* mundo, tal y como yo mismo, en interacción con los demás, lo siento; no es, sin embargo, un mundo privado o particular, sino todo lo contrario: es *intersubjetivo, público, común*”⁴⁷⁹.

Este lugar del mundo de la vida es el sustrato que da sentido a todo lo que hacemos por cuanto allí se alojan los símbolos, los mitos y los ritos, elementos que son “portadores de significado”⁴⁸⁰. Pero ni los ritos, ni los mitos, ni los símbolos son “privados o personales”⁴⁸¹. He ahí tal vez la principal razón para que la institución escolar no sólo les identifique sino

⁴⁷⁸ Ibid. P. 36.

⁴⁷⁹ Ibid. P. 36.

⁴⁸⁰ Ibid. P. 37.

⁴⁸¹ Ibid. P. 36.

especialmente les trabaje como parte constitutiva de toda la vida escolar, la que se escribe y la que se juega, la que se habla y la que se canta. Porque el proceso educativo es “una interacción social que se edifica sobre un horizonte de significado y de sentido”, luego no se puede “olvidar el sustrato que orienta y da sentido a todo lo que hacemos ordinariamente de modo inmediato, sin detenernos a pensar las razones de nuestros actos”, esto es, el mundo de la vida⁴⁸².

EL MUNDO DE LA VIDA COTIDIANA

Alfred Schütz da un matiz especial al concepto de Husserl y habla de “mundo de la vida cotidiana”⁴⁸³. Este mundo es “intersubjetivo”, de una relación cara-a-cara con el otro, donde “la *actitud natural* (...) queda mediatizada por los otros. Yo me experimento a mí mismo a través del otro, y el otro hace lo propio conmigo”, concluye Mèlich.

La necesidad del otro es fundamental para la constitución subjetiva e intersubjetiva de cada quien. De modo particular para el caso de la escuela, esas relaciones “cara-a-cara” se dan entre los actores sociales que comparten una “comunidad de tiempo y de espacio”; es decir, cuando “el otro está presente en persona, y yo tengo conciencia de ella como tal”; cuando al otro se le percibe como “*persona*”, como “intimidad”; “cuando nuestras experiencias fluyen paralelamente, cuando *envejecemos juntos*”⁴⁸⁴. Además de la familia, la presencia del otro en la escuela se hace muy estrecha pues se comparten varias horas al día en un espacio común, en una comunicación que no sólo es verbal sino que se da con expresiones corporales muy variadas que van desde un guiño hasta juegos cuerpo a cuerpo. Esta relación con los otros implica que esos “miembros de la interacción” estén conscientes “uno del otro” y participen “directamente de la vida del otro”; cuando se da una relación recíproca (no “unilateral”), “el otro responde a mi acción, nos encontramos en una ‘orientación-tú’ recíproca” y en ello radica lo esencial de la relación cara-a-cara; para entender el núcleo de las interacciones sociales educativas, “la relación cara-a-cara es la clave”⁴⁸⁵.

⁴⁸² Ibid. P. 37.

⁴⁸³ Citado por Mèlich, *ibid.* P. 38.

⁴⁸⁴ Mèlich se basa en los planteamientos de Schütz en *La construcción significativa del mundo social*, 1993. *Ibid.* P. 40.

⁴⁸⁵ *Ibid.* Pp. 39-40.

Dicha relación, en efecto, se da en un espacio-temporal presente pero “necesita de la historia y de lo situado más allá del tiempo y el espacio históricos (el mito) para construirse”⁴⁸⁶. Es decir, no se puede construir ni significativa ni simbólicamente el mundo social por fuera de ese “más allá del presente”, sino que, según Mélich, se requiere de material tanto signico como simbólico donde se juegan las lógicas propias del logos y del mythos. Si la clave es la relación cara-a-cara, desde el mismo presente en el que esta tiene lugar resulta imposible desconocer el universo simbólico que han construido y seguirán construyendo quienes participan de cada encuentro con el otro.

EL UNIVERSO SIMBÓLICO EN EL MUNDO DE LA VIDA

Siguiendo a Mèlich⁴⁸⁷, este universo surge solamente en la relación cara-a-cara, luego de pasar por “esquemas interpretativos” y “esquemas de significado”: Los esquemas de significado que lo constituyen se refieren al mundo de la vida cotidiana y al mundo que se experimenta como “trascendente”; de todas las situaciones que necesita el ser humano para orientarse y dar sentido a su mundo, está hecho el universo simbólico, es decir, de todo el equipamiento necesario para vivir. Tales esquemas interpretativos “se construyen en la relación cara-a-cara, pero dependen también de las experiencias pasadas ya sedimentadas”; luego estos esquemas son el “acervo o sustrato que se transmite a través de la educación”, donde una parte de ese acervo de conocimiento se obtiene de la experiencia, pero la mayor parte se deriva de la transmisión de los adultos a los niños, de la herencia social.

Las ideas que deja este autor son pertinentes en el campo escolar por cuanto advierten el gran peso que tienen tanto la relación de los miembros de la comunidad educativa en ese “cara-a-cara”, la experiencia de los niños y maestros, como la transmisión del acervo cultural, en la construcción de esos esquemas interpretativos y de significado. Los aportes de la escuela en la configuración del universo simbólico pueden ser escasos cuando se deja a la suerte de la comunidad las posibilidades de transmisión de la tradición, de regulación de los grupos y de formación de sujetos responsables de sus actos⁴⁸⁸.

⁴⁸⁶ Ibid. P. 44.

⁴⁸⁷ Ibid. Pp. 41-42.

⁴⁸⁸ Mélich resalta el análisis de Habermas cuando habla de “la reproducción de las estructuras simbólicas del mundo de la vida” gracias a tres estructuras: la tradición (para asegurar su

Es frecuente que la escuela hable de la necesidad de reconocer los “pre-conceptos” que ya traen los niños cuando ingresan al aula, e incluso su historia familiar. Sin embargo, no debe confundirse esta idea con todo el tejido vital que constituye el mundo de la vida de los niños por dos motivos centrales: uno, no se trata de “algo que traen” a la escuela sino de algo que les constituye, gracias a lo que es posible toda interacción con los demás; dos, tampoco se trata de mirarle como un asunto que se ubica *al lado* de la novedad temática o de interacción con los otros que conocerán y/o experimentarán los niños en un período escolar, sino como la base de todo el aprendizaje y conocimiento que se pueda tener. La interacción con los demás y el aprendizaje que se consigue, se vuelcan a favor de la comprensión de sí mismos.

Habrà que prestar atención a esa “socialización primaria” en la perspectiva de la construcción social de conocimiento y la realidad. Esta socialización es esencial pues favorece la construcción inicial de ese universo simbólico de los niños, a través del lenguaje y por supuesto, de la interacción con otros (en el aula, el patio de recreo, los corredores, los escondites, la sala de video...). Tal construcción se hace sobre la base de unas estructuras míticas que hacen parte del mundo de la vida, estructuras que revelan una tradición y una herencia cultural, y que pueden renovarse a través de narraciones míticas que “actualizan” los mitos fundacionales (al respecto, puede verse el capítulo tres donde se considera la estructura de la narración mítica como fundamental para experimentar lo sagrado); o a través de diálogos y encuentros cotidianos en zonas distintas al aula donde tienen lugar los “ritos de paso”, o sea, en términos de Mèlich, los motivos alrededor de los que giran los mitos de la historia: el sexo, la violencia y la muerte y que llevan a tratar temas como el nacimiento, el noviazgo, el casamiento y la misma muerte (p. 69). (Véase en el capítulo cinco el rito como alcance de lo mítico).

Es así como las respuestas por el sentido de la existencia humana no se hallan en las “leyes racionales” (ese paso del caos al cosmos, del desorden al orden), sino que se encuentran en “lo imaginario”, en el símbolo, el mito y el rito”: es cierto que las instituciones sociales no se reducen a lo simbólico pero es imposible entenderlas al margen de este⁴⁸⁹.

continuidad), la solidaridad de los grupos (integración social del mundo de la vida), y la socialización (el sujeto se vuelve “competente”, es capaz de lenguaje y acción), 2006, op. cit. Pp. 48-50.

⁴⁸⁹ Idea derivada de Castoriadis en *La institución imaginaria de la sociedad*, 1983, citado por

Mediaciones educativas para el encuentro con el otro

Las mediaciones posibilitan la acción educativa. Las instituciones educativas tienen una organización escolar que favorece las relaciones entre maestros, padres de familia, estudiantes. Sus propios tiempos y espacios facilitan este encuentro. Para observar el papel que tienen esas situaciones educativas posibilitadoras del encuentro con el otro, se describen en su orden: el papel de las mediaciones en general para luego particularizar el lenguaje *con futuro* como mediación, la palabra misma como mediación, la mediación del conocimiento, la mediación de los procesos de simbolización, la cultura y educación como mediación, el símbolo como mediación, las narraciones infantiles como mediación, la participación y repetición como mediaciones, para decir finalmente que logomítica es la mediación integradora de todas las demás.

Del papel de las mediaciones. Debido a la alienación del ser humano, de modo inevitable éste se ve obligado al uso de las mediaciones, o sea, a “salvar la ‘distancia’” entre el sujeto y el objeto, el tiempo y la eternidad, entre los arquetipos y los artefactos espacio-temporales⁴⁹⁰.

“Nunca se puede captar lo real inmediatamente, siempre andamos necesitados de la *mediación*”⁴⁹¹. Esa mediación es una forma simbólica (mítica, religiosa, científica...) que permite “fijar ‘lo real’”, esto es, aquello que guarda alguna relación con el sujeto, pues “lo real” sólo existe desde el sujeto, no por fuera de él. Luego, poner en duda las creencias de un grupo respecto de las propias o las de otro, “no tiene sentido”, pues todo depende siempre del modo de conocimiento en el que los sujetos se mueven. “Lo que dice qué es la realidad no es ni Dios ni el mundo sino un modo de conocimiento”; y toda forma de conocimiento está construida con el lenguaje (que el mismo hombre ha inventado o ficcionado), por lo que, la ciencia es un modo más de conocer, una de las muchas formas simbólicas que emplea el ser humano “para conocer, para construir lo real”⁴⁹². También dice Mèlich que “no hay mundo sin palabras” y que las palabras equivalen a conceptos (íconos, metáforas, imágenes)⁴⁹³.

Mèlich, 1996, op. cit. P. 84.

⁴⁹⁰ Lluís Duch, 1998, op. cit. P. 473.

⁴⁹¹ Joan-Carles Mèlich, 1996, op. cit. P. 27.

⁴⁹² Ibid.

⁴⁹³ Ibid. Pp. 27-28.

No se puede conocer el mundo “en el aire”, se requiere una mediación. Dicha mediación, que supone la presencia de unos conceptos, unas imágenes, unos símbolos... puede pertenecer al ámbito de lo mítico o de lo lógico. Que “andemos necesitados de la mediación” fortalece y carga de más sentido aún el papel de la familia y la escuela en los procesos formativos de los niños. Esa mediación no se da “a solas” ni el aislamiento; obliga la presencia del *otro* con quien o a través de quien es posible la mediación del lenguaje mítico o del lenguaje científico; se requiere una comunidad que contribuya a dar sentido al mundo en el mismo juego de sus lenguajes, interacciones con los otros, procesos comunicativos; ese “mundo de la vida” que nos es dado cuando nacemos y desde donde se empieza la travesía por el dar sentido, con todo lo que este posibilita, tiene las condiciones para que el recién nacido entre en relación con lo otro y pueda así ir construyendo la realidad.

El mundo de la vida escolar se caracteriza por ser un escenario propicio para conocer el mundo a partir de unas formas simbólicas particulares. Este espacio escolar ha de aprovecharse al máximo, y las razones son muchas. Algunas de ellas: la confluencia de una colectividad que es llevada con la intención de “ser educada”; los espacios y tiempos comunes de esta colectividad (en lo cronológico y en el mismo “tiempo mítico” que, por la madurez psicológica y cognitiva de los niños estos comparten o pueden compartir); porque los niños se encuentran acompañados y orientados por un maestro quien, *en vivo*, también se constituye en un mediador de las formas simbólicas del “saber narrativo” y del “saber científico”; porque el maestro, de modo intencional no accidental, tiene una tarea primordial que es la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños. Los pequeños aprenden también con otro tipo de mediaciones, pero en especial, la escuela cumple esta labor.

Algunas particularidades de estas mediaciones del lenguaje se aprecian en la presencia del tiempo futuro, en el conocimiento, los procesos de socialización, la cultura, los símbolos, las narraciones infantiles, los gestos de participación y repetición en colectivo y en la logomítica en general.

MEDIACIÓN DEL LENGUAJE EN TIEMPO FUTURO

El empleo del verbo futuro en el lenguaje es tan necesario como el sueño para la economía del cerebro, dice Duch basado en la idea de una

“gramática del futuro” de Steiner⁴⁹⁴. Gracias a este futuro, el hombre “olvida”, “pasa por alto” “la certidumbre y absolutez de su propia muerte”: “los tiempos de futuro posibilitan concretar (...) sus dimensiones antropológicas y espirituales...”.

Si esto es así, quizás las evidencias acerca de la “incomunicación” de nuestros días observada en algunos jóvenes, tienen que ver con la ausencia de futuro en el lenguaje, con escasez de sueños, con el distanciamiento de Dios... Su capacidad para comunicar significados y sentimientos se halla interferida o bloqueada por el escaso desarrollo de una “gramática del futuro”. Entonces la escuela ha de pensar cómo enseñar el poder de esta palabra en tiempo futuro, incluso más allá de los límites de su proyección imaginativa actual; debe saber del poder de la palabra de cara a la comunicación, la convivencia humana, así como también los riesgos que se corren cuando esta es empleada para el combate, la atrocidad, la injusticia. Se debe pensar el enorme compromiso de la población adulta en la formación de los niños, dado el poder de la palabra: el cuidado con el *dar y recibir* la palabra, con el secreto encomendado, con la amistad creada, con la petición, la pregunta y la respuesta, con la protección.

Porque se trata de potenciar la *palabra* como condición humana. Aunque seamos usuarios de la palabra y nos hayamos constituido humanamente gracias a ella, a veces parecemos ciegos frente a su infinito poder y pluralidad de creaciones. Nuestro lenguaje marca la diferencia con otras especies de la naturaleza, situación que nos hace seres pensantes y con facultades múltiples de evolucionar, transformar, dialogar, actuar.

Porque frente a situaciones de interés en la escuela como la convivencia, a veces se buscan soluciones por fuera de las mismas instituciones como si se tuviesen fórmulas exactas y mágicas para disminuir la violencia física o verbal, o para estrechar los lazos entre estudiantes y maestros por ejemplo. Se pasa desapercibido que, nada lejos de los propios sujetos que hacen parte de una comunidad, se halla la mediación fundamental que aporta en la solución de problemas como el descrito. Parece necesitarse la configuración de un currículo escolar que expresamente proyecte el trabajo con la palabra y que tenga en cuenta su polifacetismo y polifonía.

Porque ¡en la palabra se halla el poder! Poder para que cada quien tenga un lugar, una voz que se escucha, un lugar con los otros; poder para conocer

⁴⁹⁴ Lluís Duch, 1998, op. cit. P. 475.

el mundo, para comprender a los otros y a sí mismos, para valorar al otro, para valorar la tradición y la novedad, para construir una realidad más armónica en medio de las contradicciones, ambigüedades y finitud humana.

Pero ¿cómo “rehabilitar” la palabra? ¿cómo “rehabilitar” la *imagen* y el *concepto*? No se puede pensar por fuera de la palabra misma, de la imagen y el concepto. Para empezar, esto significaría considerar, dentro de la lógica de la “racionalidad intersubjetiva” que el mismo Duch plantea, la importancia de emplear los conceptos afines bajo una misma comprensión dentro de la comunidad usuaria de los mismos: *mythos*, *logos*, intersubjetividad, palabra, comunicación, condición humana, convivencia, relaciones, “leer bien”. Además de dicho empleo, habrá que pensar los modos como se hace posible, dentro de la institución escolar “leer bien”, “administrar *dialógicamente* la palabra”, expresarse en imágenes y en conceptos, comunicarse, afinar los sentidos para entender *lo otro* y a los otros.

MEDIACIÓN DEL CONOCIMIENTO

El conocimiento “está mediatizado”; “para conocer necesitamos o bien conceptos o bien imágenes; o signos o símbolos”⁴⁹⁵. El conocimiento científico se mueve más en el lenguaje *signico* mientras que el arte o la religión en el lenguaje de la imagen y el símbolo. Para Mèlich, el fenómeno educativo ha sido visto de modo circular, que es como las tecnociencias del *logos* le conciben. Este modelo circular “no admite más lenguajes que el suyo, el *signico*, porque sólo ve una dimensión de la educación”; las otras caras del fenómeno educativo entonces, necesitan verse con un modelo esférico que es el del *mythos*⁴⁹⁶ y acá juega la antropología educativa un papel.

Se reconoce que⁴⁹⁷ “todo conocimiento es impuro porque todo conocimiento tiene lugar a partir de *formas de objetivación*, formas simbólicas”; que “nada ni nadie posee el patrimonio de lo real porque lo real es una construcción teórica y toda construcción es social, debe comprenderse en su contexto espacio-temporal”; que “todo es real, *no existe nada que no sea real*”; que las formas simbólicas de “lo real” pueden variar, ser míticas o religiosas, lógicas o técnicas.

⁴⁹⁵ Joan-Carles Mèlich, 1996, op. cit. P. 22.

⁴⁹⁶ Ibid. P. 23.

⁴⁹⁷ Ibid. Pp. 25-27.

La socialización es la “internalización de una visión del mundo, de unos esquemas de significado y, en definitiva, de un universo simbólico”⁴⁹⁸, “es la adaptación a la historia de una cultura que, a su vez, ha sido configurada por un orden simbólico”; con la socialización se interioriza el orden simbólico⁴⁹⁹. Las formas de internalizar esa visión de mundo son variadas y tienen lugar en los juegos del lenguaje (imágenes, banderas, himnos...); lo que se interioriza es un “orden simbólico” que es inseparable de las instituciones como la familia y la escuela; sin este orden no hay instituciones sociales ni historia⁵⁰⁰.

En la socialización primaria, la familia juega el papel más preponderante. Lo emotivo y afectivo es fundamental. En la socialización secundaria se interiorizan ‘submundos’ institucionales: se adquiere el lenguaje y las formas de vida de diferentes modos de ser sociales; se reconocen distintos roles o comportamientos. Es el paso del hogar y la protección de los padres al jardín preescolar o al colegio; la transición de hijo a estudiante. El tránsito de la socialización primaria a la secundaria está marcado por los “ritos de paso” en muchas sociedades; por eso la escuela juega un papel importante en esta socialización⁵⁰¹.

Gracias a la acción educativa (o simbólica), en tanto “instrumento cultural” que permite la adquisición del universo simbólico a través de los procesos de socialización, se favorece la interiorización del orden simbólico⁵⁰². Los niños adquieren una visión del mundo, un lenguaje particular. Gracias a los procesos básicos de socialización primaria y secundaria, favorecidos en la familia y la escuela, se interiorizan los universos simbólicos y las visiones de mundo: “en la socialización primaria, el niño se incorpora a las reglas sociales, y adquiere lo que denominamos el *universo simbólico*”. Entran en juego no sólo el aprendizaje cognoscitivo de los niños sino las connotaciones afectivas y emocionales también⁵⁰³. Así mismo, en la interacción social cara-a-cara se genera “un nuevo potencial simbólico”: aparecen “nuevos mitos

⁴⁹⁸ Ibid. P. 45.

⁴⁹⁹ Ibid. P. 46.

⁵⁰⁰ Ibid. P. 45.

⁵⁰¹ Ibid. P. 45.

⁵⁰² Ibid. P. 46.

⁵⁰³ Ibid. P. 46.

y rituales” para el niño, (pero “la novedad es sólo aparente”) que traen de vuelta la tradición, mitos fundadores, ritos que repiten el origen.

Entrar en esa socialización secundaria constituye un rito de paso, *del hogar a la escuela*. El hogar es el refugio y sitio seguro de los niños; prima lo afectivo; es el “paraíso”. El tránsito del hogar a la escuela es determinante para los pequeños ya que cuando ellos se incorporan a la institución preescolar y escolar, en este mundo de la vida se transmite un “acervo simbólico” que trae de nuevo símbolos esenciales, mitos clásicos y ritos de paso (de iniciación y de muerte)⁵⁰⁴. Ha de recordarse que los esquemas de significado y simbólicos del mundo de la vida, se interiorizan en los procesos de socialización primaria y secundaria; lo que se interioriza guarda una memoria de tiempos remotos que se incorpora en la vida de los nuevos sujetos.

MEDIACIÓN DE LA CULTURA, DE LA EDUCACIÓN

Para Mèlich la cultura es “interpretación, comunicación, cosmovisión”, es “*mediación*”, es “una forma de *construir* el mundo”⁵⁰⁵. Comparte la visión de Geertz quien entiende la cultura como “urdimbre”, como “conjunto de enlaces que constituyen el horizonte de significado a partir del cual nos movemos y existimos”, como entramado (de sistemas simbólicos y sígnicos, de lenguaje, modos de significado y de interpretación, instituciones...) de un mundo de la vida⁵⁰⁶.

Cada sociedad tiene su cultura y su propio mundo de la vida, y “una cultura puede poseer distintos mundos de la vida”⁵⁰⁷. “Cada uno de nosotros orienta su acción en función de la interpretación subjetiva que realiza de las acciones de los demás, pero esta orientación se edifica sobre el trasfondo del horizonte del mundo de la vida, de su acervo simbólico y significativo”⁵⁰⁸. De ahí que en las comunidades actuales se observe pluralidad de cosmovisiones, a veces opuestas, y este es uno de los problemas con que se enfrenta la educación: ¿cómo hacer compatibles tales cosmovisiones? ¿cómo pensar *al otro* y *lo otro*?⁵⁰⁹

⁵⁰⁴ Ibid. P. 56.

⁵⁰⁵ Ibid. P. 57.

⁵⁰⁶ Ibid. P. 58.

⁵⁰⁷ Ibid. P. 58.

⁵⁰⁸ Ibid. P. 59.

⁵⁰⁹ Ibid. P. 60.

El hombre siempre está en busca del sentido de su vida, “y lo sónico no basta” para hacerlo, se requiere lo simbólico (con sus dos elementos expresivos, el mito y el rito) como lo hace ver Mèlich⁵¹⁰: “el ser humano depende de símbolos, necesita de ‘fuentes simbólicas’ para ‘orientarse’ en su mundo cotidiano. El símbolo está tan estrechamente ligado a lo humano que hace imposible que el hombre viva lejos de él”; el ser humano necesita los símbolos pues es ‘*biológicamente cultural*’ y por lo tanto ‘*biológicamente simbólico*’; “en el mundo de la vida no hay hechos ‘naturales’ sino sólo hechos interpretados, simbólicos”. Luego, la manera como pueden entrar en sintonía diversas cosmovisiones dentro del marco educativo escolar, es precisamente por la condición biológica, cultural y simbólica de los seres humanos que comparten un contexto escolar, situado física y temporalmente.

MEDIACIÓN DEL SÍMBOLO

El símbolo es “portador de sentido, evoca un significado que no está presente”. Mèlich no comparte la posición de las “antropologías desimbolizadoras” y sostiene que “el símbolo puede camuflarse, esconderse, pero en ningún caso extirparse”⁵¹¹. El símbolo es una ‘cosa’ que no se refiere a sí misma sino que remite a otra; de ahí que no importe qué ‘cosa’ sea símbolo (objeto material, sueño, palabra, imagen, narración...), pues siempre se verán dos elementos: el símbolo y aquello que este significa. “El símbolo es la significación de la existencia humana. El signo forma parte del *mundo físico del ser*; el símbolo es una parte del *mundo humano del sentido*”⁵¹². Algunas características del símbolo, recogidas por Mèlich siguiendo de forma parcial a Mircea Eliade⁵¹³: construyen un aspecto del mundo que no es evidente a la “experiencia inmediata”; permiten “unificar lo heterogéneo”, “encontrar la unidad en la diversidad”; expresan “situaciones paradójicas” que de otro modo son imposibles de expresar; tienen un “valor existencial”, al dar sentido a la vida humana.

Dentro de los rasgos de lo simbólico que permiten comprender su lugar mediador están los siguientes: no hay dos mundos, el real y el simbólico, sino uno solo, pues el “real” siempre es simbólico, ya que es

⁵¹⁰ Ibid. P. 61.

⁵¹¹ Ibid. P. 63.

⁵¹² Ibid. P. 64.

⁵¹³ Ibid. P. 69.

construido, y lo que se construye “tiene lugar en función de un a priori: las formas simbólicas”⁵¹⁴; el significado del símbolo no está lejos o por fuera de su significante, o sea, del mismo símbolo; el símbolo no puede traducirse pues “el significado del símbolo se agota en el propio símbolo”; el símbolo no puede pasarse a un lenguaje distinto del símbolo, pues esto implicaría una “desimbolización”, es decir “la muerte del símbolo” (con el racionalismo de Descartes se inicia este proceso que reduce el símbolo al signo; otro ejemplo está en las ‘hermenéuticas reductivas’)⁵¹⁵. Por el contrario, el signo sí puede traducirse a otro lenguaje. Por otra parte, el símbolo se puede interpretar aunque no del todo, pues “siempre se me escapa”; hay que “dejar que hable y que se exprese”⁵¹⁶.

Esto significa que el sentido de una educación como acción simbólica, es decir como proceso intersubjetivo dador de sentido, implica reconocer⁵¹⁷: que el ser humano se expresa tanto en imágenes como en conceptos, en *mythos* y en *logos*; que los signos y los símbolos, las imágenes y los conceptos, el mito y la ciencia, coexisten; que una “educación simbólica es lingüísticamente plural” y reposa sobre lo diurno y lo nocturno al mismo tiempo; que las formas simbólicas del arte y el mito permiten construir una realidad distinta y desconocida a otros modos de conocimiento, y que “lo simbólico no enmascara el mundo, no es una alegoría de algo oculto, sino una creación de ‘ámbito’, de ‘horizonte de significado’”; que “fuera de lo simbólico nada –con sentido– puede existir”, y que toda forma simbólica lo es en la medida que construye un mundo (mito, ciencia, técnica, arte...); que “sin el símbolo el ser humano anda a la deriva, no tiene donde agarrarse y acaba en el ‘vacío existencial’”; que “...el símbolo construye la educación en la vida cotidiana”.

“El hombre, desde niño, vive inmerso en un universo simbólico, porque el símbolo es esencial al modo de ser de la realidad humana”⁵¹⁸. Con los símbolos se construye el “lado más hondo, más profundo” del ser humano; una dimensión a la que es imposible acceder desde otro modo de conocimiento⁵¹⁹. Y como la acción educativa es acción simbólica, por ser

⁵¹⁴ Ibid. Pp. 63-64.

⁵¹⁵ Ibid.

⁵¹⁶ Ibid. P. 65.

⁵¹⁷ Ibid. Pp. 66-68.

⁵¹⁸ Ibid. P. 68.

⁵¹⁹ Ibid.

un proceso social, todas aquellas acciones que se llevan a cabo en las instituciones escolares tienen una carga simbólica, que no es añadida sino que les constituye. Este elemento simbólico implica la presencia de símbolos en las acciones educativas. Para Mèlich, se trata de una “doble presencia”: en tanto “hecho social”, el símbolo se presenta como “*objetivo* de la educación”; y en tanto que “modo de expresión”, el símbolo es un *medio*⁵²⁰.

La idea del símbolo como medio en tanto “modo de expresión”, invita a pensar una didáctica de lo simbólico. Mélich reconoce que este tema es de interés dentro de la acción educativa, sin embargo prefiere centrarse en responder las cuestiones “cómo la misma acción educativa es una acción simbólica” y “cómo el símbolo construye la educación en la vida cotidiana”⁵²¹. La perspectiva de la “antropología pedagógica” de dicho autor ayuda a ver cómo se facilita a los niños el “acceso al universo simbólico de su mundo de la vida” y de su “entorno existencial”⁵²².

En el ámbito escolar, esa tarea de contribuir a que los niños accedan al universo simbólico de su mundo de la vida es preponderante y “obligatoria”, en el sentido de cumplir con una de las funciones que tiene la escuela como institución social. Facilitarle a los niños este acceso al universo simbólico, entre otras cosas, significa ayudarles a ver que nuestra existencia humana está llena de símbolos y de signos y que a través de ellos damos sentido y significado a la vida y a nosotros mismos. (La narración mítica será uno de los “mundos simbólicos” que ayuden en esta tarea). ¿Si los símbolos de siempre aparecen en el patio de recreo escolar por ejemplo, sin que la escuela lo tenga en su planeación curricular, qué pueden hacer los maestros entonces?

MEDIACIÓN DE LAS NARRACIONES INFANTILES

Estas narraciones se constituyen en una excelente mediación que logra conectar o vincular al niño con el “mundo simbólico arcaico” o con el “universo simbólico (mítico)” de su mundo de la vida. El niño necesita este universo para “orientarse dentro del grupo social”, para conocer el bien y el mal, los modos de vestirse y comportarse... Porque “no es posible vivir

⁵²⁰ Ibid. Pp. 67-68.

⁵²¹ Ibid. P. 68.

⁵²² Ibid.

sin mitos, porque sin ellos nos es imposible construir nuestra existencia, y vincular los lazos intersubjetivos del presente y del futuro con el pasado ancestral del grupo y del entorno social”⁵²³. Lyotard habla del “lazo social” que se construye con el “saber narrativo”. (Véase el capítulo tres).

Muchos cuentos “ponen en contacto al niño con el imaginario simbólico, con el conjunto de mitos que constituyen su mundo de la vida”, y de modo semejante lo hacen los juegos⁵²⁴. Pero no todos los cuentos ponen a los niños en contacto con el imaginario simbólico o con los mitos que constituyen su “mundo de la vida”.

Las historias míticas aportan también a la educación de la pluralidad de cosmovisiones. Habrá que aprovechar en la escuela ese rasgo que comparten los niños que llegan a la escuela, o sea, ese gusto por escuchar historias míticas, o leerlas, o ellos mismos relatarlas en un acto de repetición.

MEDIACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN Y LA REPETICIÓN EN EL COLECTIVO

La relación entre acción social y mito es explicada con las categorías que Joan-Carles Mèlich señala, de participación y repetición⁵²⁵. Se trata de lo que significa ser parte de un grupo, de una comunidad y de esa necesidad de volver una y otra vez sobre el mito y sobre el rito. Por una parte, la búsqueda de sentido del ser humano no puede hacerse en solitario sino que requiere de lo colectivo, del grupo social, de la “interacción con los otros” con quienes se construye el universo simbólico. Ese universo está constituido por “esquemas culturales” que son simbólicos; “encontrar el sentido significa asumir, por de pronto, el pasado, lo que ha ya sido, la tradición, y lanzarse al futuro, a la aventura, a la búsqueda de lo otro y del otro”⁵²⁶. Este sentido se encuentra, por una parte, en la ‘participación’ del actor social en un “relato ancestral”, en una “narración originaria”, en el mito; por otra, la acción educativa repite el “acto originario fundamentador y legitimador”, y vincula a sus participantes con el pasado, con la tradición, con el origen de la cultura⁵²⁷.

⁵²³ Ibid. P. 75.

⁵²⁴ Ibid.

⁵²⁵ Ibid. P. 76.

⁵²⁶ Ibid.

⁵²⁷ Ibid.

Al respecto, Mèlich considera necesario que haya una ‘educación del mito’, “que no es otra cosa que una educación de las formas diversas de la racionalidad”⁵²⁸. Para ello se ha de tener en cuenta que:

Los conceptos de *historia* y *tiempo* entran a jugar un papel comprensivo del fundamento mítico en las instituciones educativas. Ni la historia ni el tiempo histórico se construyen al margen de la narración mítica y del tiempo mítico. El tiempo es simbólico porque hay una vivencia del mismo: “el tiempo del reloj, lejos de mí, no existe”⁵²⁹. No se puede vivir el tiempo sólo desde la perspectiva del calendario; lo que da sentido a este tiempo es el símbolo, por la relación e interacciones sociales que se dan entre los sujetos y su mundo social⁵³⁰. Las fiestas, el horario escolar, el currículum, las estaciones del año, el recreo... tienen sentido por la relación que hay con el sujeto que los vive y participa de ellos⁵³¹. La institución escolar debe repetir el tiempo mítico pues “no hay futuro sin repetición del pasado”, luego se necesita asumir el “tiempo del principio” para que continúen la evolución y el progreso sociales; porque “la repetición no niega el sentido, sino que lo otorga”; porque “el sentido de la historia se constituye a partir del origen mítico”, esto es, desde el mito⁵³²; porque no hay “sentido del presente o del futuro sin el pasado”, un pasado que no sólo es histórico (del *kronos*) sino también simbólico (del *kairós*)⁵³³.

El espacio institucional, histórico, también es un espacio teatral, dramático, simbólico. Lo que cambia con el tiempo son “las técnicas utilizadas para la constitución de este espacio, pero la esencia del espacio institucional sigue siendo la misma”, una “escenografía simbólica”⁵³⁴. El maestro ha de saber que su rol es el de “actor de una obra dramática” que cuenta con unos “espectadores”, “físicamente presentes” quienes participan del escenario escénico⁵³⁵.

El currículum (en su forma temporal) es una construcción simbólica que asume una tradición, un proceso de la civilización⁵³⁶: La institución

⁵²⁸ Ibid. P. 72.

⁵²⁹ Ibid. P. 78.

⁵³⁰ Ibid. P. 86.

⁵³¹ Ibid. P. 78.

⁵³² Ibid. P. 85.

⁵³³ Ibid. P. 86.

⁵³⁴ Ibid. P. 79.

⁵³⁵ Ibid. P. 80.

⁵³⁶ Ibid. Pp. 70 y 81.

educativa “nos inscribe en una tradición social, en un universo simbólico y significativo, en un mundo mítico”, en un orden de cosas. Porque las instituciones sociales dan un orden al mundo de la vida, “el inmediato”, y también se encargan de “reprimir las acciones sociales” y esta “represión cultural” es necesaria para la existencia humana.

Como la búsqueda de sentido no puede hacerse en solitario puesto que se necesita de esa interacción con los otros para así ir construyendo ese universo simbólico de acuerdo con las edades de los niños, la labor que realiza el maestro con los pequeños en la intimidad de un grupo escolar o curso le exige valorar de modo suficiente el pasado, la tradición de una comunidad, y la mejor forma de hacerlo con los niños es a través de las narraciones míticas.

MEDIACIÓN DE LA LOGOMÍTICA

Dentro de los rasgos del ser humano, además de las ocho características antes descritas, en general está su capacidad de crear lenguajes y de ser en sí mismo gracias al lenguaje. Esta característica humana le permite varias cosas⁵³⁷:

El “*apalabramiento*”, “nombrar las cosas” y mostrar con ello su poder sobre la naturaleza; una “(auto) revelación” de la propia humanidad del hombre; la experiencia humana pues no hay experiencia que se dé por fuera del seno de una “comunidad lingüística”: es allí donde las palabras adquieren un significado y un sentido en un ámbito histórico-cultural; aprender numerosos lenguajes que le permiten “*comunicarse e ir edificando* progresivamente su auténtica humanidad”, “combatir la barbarie”, “superar el mal y la muerte”, “crear propuestas alternativas a la percepción canónica de la realidad...”, todo ello es lo que ofrece el polifacetismo de la palabra; manifestar la “radical ambigüedad humana”; la emancipación; la “creación incesante”, pues las palabras tienen un “poder plástico”, una “plasticidad” que pone de manifiesto “en el seno de las ‘historias’ de los individuos y de las colectividades, la *no-fijación* del ser humano”; se constituye en “el fondo más íntimo y auténtico de la persona...” donde el mismo hombre se ha encargado del “cuidado de la calidad de la Palabra”; contar con “vehículos insustituibles para sus *relaciones*” porque “la persona es, por encima de

⁵³⁷ Lluís Duch, 1998, op. cit. Pp. 476-480, 501-502.

todo, *relación*, y toda relación se constituye, viene mediatizada por unas determinadas expresiones verbales, mímicas, estéticas, etc.”, de ahí que “la salud física, psíquica y espiritual del hombre depende muy en primer lugar de la salud de sus palabras...”; la salvación, ese medio que libere al hombre “...del absurdo, del aburrimiento, de la incapacidad de imaginar un futuro mejor y más fraternal” pues no hay salvación al margen de la palabra, “de una palabra que para vehicular la *comunicación humana* ha de poseer en armonía y cordialidad un gran número de atributos y ha de ser expresión viva y generosa de las *diferencias*”; diferentes dicciones humanas que no pueden ser intercambiadas porque ambas hacen parte del equipamiento humano, *mythos* y *logos*. Si se suprimiera alguna de estas dicciones se pervertiría o acabaría la comunicación humana, originándose la violencia y el comportamiento agresivo.

De acuerdo con ello, la palabra humana, así como el ser humano y la realidad por este percibida, experimentada e interpretada debería ser “*polifónica e intersubjetiva*”, “porque posee múltiples registros y modulaciones, que se deben entonar en los momentos y en los lugares indicados, porque todos los registros de la palabra, aunque sean igualmente valiosos, no son, con todo, ni intercambiables ni equivalentes entre sí”⁵³⁸; porque la palabra es como un “enorme caleidoscopio” que cambia en formas sorprendentes, “vuelve y retorna con imágenes y conceptos imprevisibles *a priori*, adopta las formas más viles y las más excelsas”⁵³⁹.

La logomítica, así como la entiende Duch, “debería caracterizarse precisamente por poner al alcance de la mano una adecuada administración –justa y humanizadora– de las expresividades humanas” y, de este modo, se evitaría la “*desestructuración simbólica*”, las ‘retóricas del poder’⁵⁴⁰. Tanto el logos como el mythos tienen unas ventajas que favorecen el encuentro con el otro porque de acuerdo con Duch⁵⁴¹:

“*Mythos* y *logos* son expresiones distintas y complementarias para el descubrimiento de aquello que *es* el hombre”; como una faceta de “(auto) descubrimiento” que no puede sustituirse, ambos ayudan al ámbito de las “*relaciones humanas*, que son constitutivas de la persona como tal”; con el mismo lenguaje humano, con la *imagen* y el *concepto* es posible “alejar la

⁵³⁸ Ibid. P. 497.

⁵³⁹ Ibid. P. 498.

⁵⁴⁰ Ibid. Pp. 499-500.

⁵⁴¹ Ibid. Pp. 458, 460, 470, 480 y 502.

barbarie que nos asedia” pues el hombre es capaz de “combinar *sapiencialmente* el *mythos* y el *logos* sin caer en el dominio *exclusivo* de uno u otro”; con la palabra como *diálogo* se puede curar la “enfermedad babélica” y superar provisionalmente la alienación humana; “mito y logos son expresiones de la capacidad de apalabramiento que, como máximo atributo de su humanidad, posee el ser humano”; ambos modos de racionalidad (como logomítica) son aspectos imprescindibles de la pedagogía y hablar de pedagogía es hablar de lectura: “aprender a leer bien es uno de los ejercicios más convenientes para que la armonía, sin suprimir las tensiones, entre *mythos* y *logos* sea algo que se implante en el corazón del hombre desde su primera infancia”; con la mediación de la acción educativa potencian la enseñanza del diálogo, la transmisión del polifacetismo de la palabra; permiten que el ser humano tenga experiencias, que sus sentidos frente al otro y lo otro se agudicen, que aflore la fraternidad.

Una educación escolar implica trabajar por la distinción entre lo sagrado y lo profano en la escuela, entre lo simbólico y lo sígnico, de modo que a cada dimensión se le otorgue lo propio, lo que le corresponde, su estructura de significación e interpretación. En el caso del *mythos* habrá que entenderle desde su propio lenguaje (icónico, verbal, mímico) a través del arte y la religión que son los dos modos de conocimiento mítico⁵⁴².

Esto puede conseguirse en el ejercicio de la intersubjetividad que se presenta tanto en la “versión” de *mythos* como de *logos* y que “consiste en la renuncia a cualquier clase de discurso y de praxis totalitarios. Sólo así se puede establecer la auténtica *comunicación*...”⁵⁴³.

Riesgos cuando se ignora el universo simbólico

Se puede caer en discursos y acciones totalitarios; en la ideologización de los signos imperantes en una época; en la miniaturización de lo sagrado; en suponer que la “racionalidad objetiva” o “tecnocientífica” está por encima de otras formas de racionalidad (como la mítica); en pretender que la escuela gire siempre, o exclusivamente, en torno de progresos que nos llevan a pasos mil hacia un “delirante ascenso”.

⁵⁴² Joan-Carles Mèlich, 1996, op. cit. Pp. 24-25.

⁵⁴³ Lluís Duch, 1998, op. cit. P. 501.

Como la palabra humana puede ser usada tanto para la creación más sublime como para la más perversa (el ser humano tiene la libertad de emplearle de una u otra forma), Duch advierte una “gramática de lo inhumano” característica de nuestro tiempo que, en buena parte se ha generado a partir de acciones inhumanas del siglo XX (como dictaduras, campos de concentración, destrucción del planeta, distorsión de la realidad por parte de los mass-media...) y de algunos usos de la tecnología. El autor afirma que esa gramática se ha dado “a causa de la perversión de nuestro léxico habitual” que a su vez ha sido “la causa y los efectos de la perversión de los sentimientos humanos”⁵⁴⁴.

Pero si bien, el ser humano tiene ese poder en el uso de la palabra, desde las instituciones escolares la formación ha de hacerse en procura del respeto al otro, de saberle mirar y oír, abrazar y comprender, situación que no es fácil debido a que en esta época el tiempo para estar con los otros se ha reducido a costa de la producción y la información. Hay que pensar “¿cómo se deberán emplear las expresividades humanas para poder evitar las trampas de la *incomunicación*, es decir, de las palabras sin contenido ideológico, emocional y experiencial?”⁵⁴⁵. Los riesgos:

“AUSENCIA REAL” DE EXPRESIVIDAD HUMANA

Las afirmaciones de Duch⁵⁴⁶ son contundentes cuando dice que el peligro que asedia al lenguaje humano es la “*ausencia real*”; a cambio de ser “vehículo de la *presencia*”, las expresividades humanas “se han transformado en señales de *vacío*; el vacío en forma de opresión, de vulgaridad, de desmantelamiento de las creencias, de perversión de las palabras más sublimes”. Para Duch, hallar de nuevo el lugar de la palabra sería la labor de la logomítica en tanto “genuina praxis antropológica”. El lenguaje de la actualidad “es limitado y empobrecedor ya que reduce la realidad pluriforme al campo de la mera facticidad empírica con la consiguiente reducción del *ver* a lo empíricamente *verificable* (*experimentum*) (Horkheimer)”. Esto hace que los sentimientos y pensamientos humanos se distancien del entusiasmo y la inspiración que se experimentan más allá de lo verificable, y que haya

⁵⁴⁴ Ibid. P. 459.

⁵⁴⁵ Ibid. P. 461.

⁵⁴⁶ Ibid. Pp. 461-462.

que formular de nuevo “cuestiones fundacionales” en medio de la imparable variación de los “contextos vitales” en los que está inserto el ser humano.

La crisis expresiva de la sociedad también es la crisis expresiva en la escuela. La presencia de innumerables medios tecnológicos, de los mass-media, de abundante información, también interfiere en la dinámica escolar y las situaciones que son objeto del currículo, y por supuesto de la enseñanza y el aprendizaje de los niños. En medio de esta crisis expresiva de nuestro tiempo, se hace necesario volver permanentemente sobre los asuntos fundacionales del ser humano. La dispersión que causan las imágenes coloridas, móviles, multiformes, asombrosas, sorprendentes... que provienen de fuentes de consumo especialmente, sin mayor dificultad “engloban” y encantan de momento la mente de los niños. Con la vuelta sobre las “cuestiones fundacionales”, otras imágenes hacen presencia en su cabeza, menos directas, más profundas y creadoras. No se puede confiar una mayor creatividad proporcional con el número de imágenes que llegan sin parar a través de medios como la Internet o la tv.

CONCEPTO SIN IMAGEN E IMAGEN ACONCEPTUAL

Todo discurso totalizador, que se encumbra como único y omniexplicativo reduce las posibilidades de la palabra humana. Con la ley de la oferta y la demanda (como si fuese el único lenguaje), el logos se observa como el vencedor un sistema económico que no deja de ser totalitario. Como lo plantea Duch⁵⁴⁷, ningún extremo de “máximos exclusivos y excluyentes”, ni la pretensión de vencer con el logos o con el myhtos es lo esperado con el “buen uso de la palabra” que plantea Duch; ni la “ilustración total”, ni la “romantización sin límites”. “El *mal uso de la palabra* conlleva la radical desestructuración simbólica del ser humano y de las comunidades ya que pervierte (...) las *relaciones* con los demás, consigo mismo y con la naturaleza”. Esto sucede cuando alguna lengua, una cultura, se obstina en su ‘propia’ verdad y desconoce el “pluralismo lingüístico”. En síntesis, es un riesgo la “*irresponsabilidad* en el trato con la Palabra”. Casi sin excepción, la palabra irresponsable es la “palabra pervertida” (cuyo fin es el envilecimiento del ser humano y la convivencia), es la palabra que provoca destrucción de lo mítico en el mito y de lo lógico en el logos.

⁵⁴⁷ Ibid. Pp. 498, 499, 470 y 480 respectivamente.

SUPUESTOS FRENTE AL PODER DE LA RAZÓN

Una serie de supuestos que vienen desde la Ilustración y aún merecen en escenarios educativos también se convierten en riesgos frente al uso de la palabra en la interacción con los otros, por cuanto sobrevaloran el lugar del logos en detrimento del mythos en un discurso totalitario que desconoce el universo simbólico como constitutivo fundamental del ser humano. Algunos de estos supuestos: en Occidente y con la Ilustración por ejemplo, se creía que la explicación *racional* del mundo desterraría la “interpretación *mítica* de la realidad”⁵⁴⁸; que la razón tenía una capacidad casi ilimitada para explicar el mundo y la existencia humana; que era posible iluminar la oscuridad del mito con la luz de la razón⁵⁴⁹; que con la razón, era posible reducir el cosmos, la vida, la existencia humana a la materia y partículas materiales pues el cosmos y el ser humano se autoconfiguraban y auto-organizaban sin intervención exterior⁵⁵⁰; creer que la ciencia es realmente objetiva y que puede tomar distancia de la esfera de lo social y de las relaciones múltiples del ser humano⁵⁵¹; suponer que es posible “dar razón de forma exhaustiva de la *totalidad* de la existencia humana, del mundo y de la finalidad del hombre y del cosmos”. (Según esto, el hombre vivía racionalmente cuando acomodaba toda su existencia a unos “principios formales” universales)⁵⁵²; suponer que es posible eliminar todo lo subjetivo (gustos, sentimientos, imágenes, disposiciones éticas, deseos...) y que el axioma fundamental está en que sólo lo “verdadero” es lo verificable⁵⁵³.

SUPUESTOS FRENTE AL MITO

Al igual que los supuestos frente a la razón, algunas ideas que han cobrado forma en el currículo y organización escolar donde se deja de lado la vida cotidiana escolar de los niños o no se les asume como la importancia que merecen, ponen en riesgo la palabra misma y su vida en comunidad. De estos supuestos⁵⁵⁴: se consideran los términos y normas que configuran

⁵⁴⁸ Ibid. P. 484.

⁵⁴⁹ Ibid. P. 485.

⁵⁵⁰ Ibid. P. 486.

⁵⁵¹ Ibid. P. 487.

⁵⁵² Ibid. P. 488.

⁵⁵³ Ibid. P. 489.

⁵⁵⁴ Ibid. p. 495.

el mito como “imprecisos e incapaces de establecer un campo intersubjetivo”; se duda que el mito se base en hechos empíricos que todos admiten; se cuestiona que el mito siga alguna lógica y se cuestiona que está atrapado en muchas contradicciones lógicas y semánticas; se opina que el mito, por no poseer una racionalidad operativa, no puede oponer al progreso técnico su equivalente; se considera al mito como “ciencia’ sobrehumana”.

SUPUESTOS FRENTE AL CONOCIMIENTO

Algunos errores en la concepción del *mythos* y del *logos* llegan a interferir en la educación⁵⁵⁵: ignorar o desconocer los aportes de Cassirer para la teoría de la educación; creer que “el conocimiento es un reflejo de la realidad y el sujeto cognoscente es pasivo o receptivo” y suponer que el “modo de conocimiento válido o fiable” es la ciencia; pretender “reducir’ la *racionalidad* a la *racionalidad científica*”; negar tanto el *logos* como el *mythos* en el ámbito del conocimiento humano; suponer que el *mythos* es una “forma ‘primitiva’ de conocimiento que no refleja ‘lo Real’”; que el conocimiento mítico es una “minoría de edad cultural” mientras que el científico es ‘mayoría de edad’; suponer que la concepción mítica del mundo es un asunto que debe ser superado por representaciones superiores de otros pueblos, con preferencia por la “racionalidad científica”, dado que la ciencia está por encima de dicha concepción, y desconocer que se trata de lenguajes distintos, de formas simbólicas de conocimiento con sus particularidades (pero no hay “jerarquía” entre ambos modos de conocimiento); creer que “hay una realidad objetiva, más allá de nosotros y nuestro conocimiento debe encontrar el modo idóneo para hacerse con ella” (lo que a su vez supone que el mito es una forma primitiva de conocimiento que no refleja ‘lo Real’); ver en el *mythos* y el *logos* pares opuestos irreconciliables donde uno ha de imponerse sobre el otro.

PRESENCIA DE UNA “CRISIS MÍTICA”

Hay un “déficit mítico” que no es sinónimo de ‘ausencia’; no es que hoy vivamos un tiempo “en ausencia de mitos”, ni en un “tiempo secularizado”. Lo que sucede es que ahora, en el mundo de la vida, se ha refundido la diferencia entre lo sagrado y lo profano (lo profano se sacraliza, los signos

⁵⁵⁵ Joan-Carles Mèlich, 1996, op. cit. Pp. 21-25 y 66.

adquieren valor simbólico); se ‘miniaturiza lo sagrado’ o se ‘ideologiza’⁵⁵⁶. Es peligroso, para la subsistencia de la comunidad, “la violencia descontrolada” que se traduce en “ausencia de diferencias” y que difiere de la “violencia originaria” que es un elemento consustancial a nuestro origen humano⁵⁵⁷.

Con todo ello, la comunicación de los seres humanos en el ámbito escolar ha de darse en un encuentro con el otro donde la palabra humana es la principal mediación. No se requiere buscar por fuera de las aulas, ni de los patios de recreo, ni de los corredores escolares pues en estos lugares ya circulan y se construyen esquemas de significación sobre el mundo. Se necesita empezar por identificar qué tipo de esquemas simbólicos son estos (referidos a información impresa, virtual, oral...), qué fuentes específicas los nutren (cine, programas televisivos, juegos multimedia, juegos deportivos, familia, vecinos...), así como estudiar, dentro de la organización curricular, la manera como la comunicación entre los niños y de estos con los adultos, puede enriquecerse a partir de la necesidad del encuentro “cara-a-cara” con el otro, del poder de las narraciones míticas y del juego en equipo.

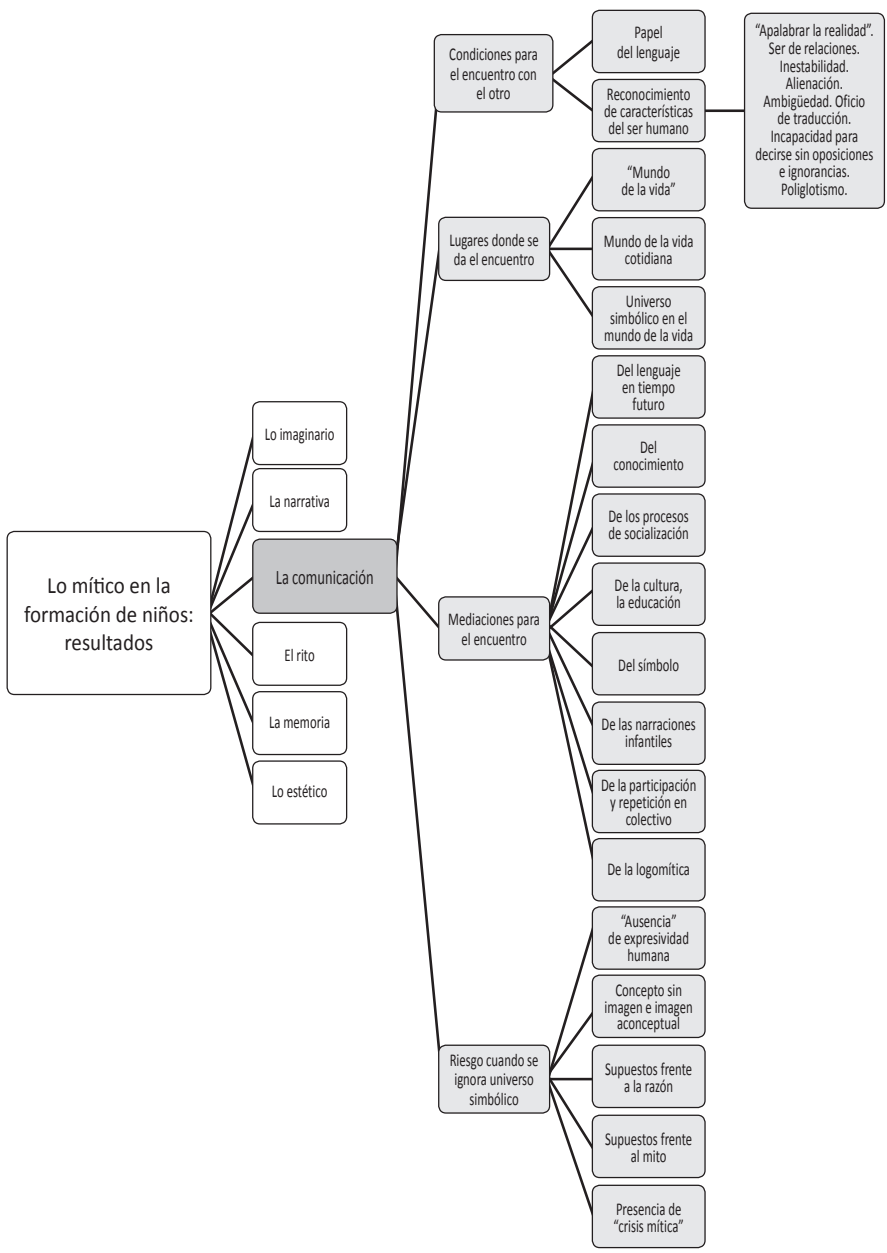
Pero lo realmente interesante de lo descrito en el párrafo anterior se concentra en dos aspectos distintos pero complementarios. Uno, saber que no podrá haber esquemas simbólicos, identificados en determinada institución escolar, que sean idénticos a los de otra. Es decir, la “racionalidad” empleada por los niños y adultos de un contexto geo-histórico-social particular varía respecto de otra comunidad, y en ello se ha de dedicar un tiempo considerable a la indagación y, por qué no, a la investigación dentro de la institución escolar. Dos, observar que tanto la racionalidad intersubjetiva de una comunidad escolar, donde se asumen ciertos conceptos esenciales que se entienden de modo común (por ejemplo, cuando se habla de convivencia y de violencia, ha de saberse lo que se entiende por cada concepto), como la condición mítica del ser humano, donde se comparten deseos, sueños, miedos aunque las comunidades escolares sean diferentes (el encanto por las narraciones míticas, por ejemplo, es compartido no sólo por los niños de todas las escuelas sino también por los adultos), son asuntos que tensionan positivamente la dinámica escolar: lo particular y lo colectivo, el concepto y la imagen, lo uno y lo otro. Para la interacción con el otro en el ámbito escolar, para ese encuentro que hace

⁵⁵⁶ Ibid. Pp. 74-75.

⁵⁵⁷ Ibid. P. 77.

posible la comunicación, ¿qué tal un “manual de convivencia” elaborado sobre oposiciones complementarias?

En el siguiente **esquema 4** se recogen los conceptos en torno de la comunicación como alcance de lo mítico.



Esquema 4. Posibilidades del alcance de la comunicación.

El rito: su reactivación en la escuela favorece la experiencia de lo sagrado

¿De qué manera *el rito*, en tanto alcance de lo mítico, puede contribuir en la formación de los niños? Se entiende el rito como un escenario de lo sagrado, del espacio y tiempo sagrados, donde el ser humano necesita participar y repetir unos gestos ejemplares o modelos arquetípicos contenidos en el mito. Se comprende además que la experiencia del rito pone en acción el imaginario (fuente de todo conocimiento), la narración mítica (dinamizadora dramática del universo simbólico) y el afortunado encuentro con los otros (la comunicación), como puede verse en los capítulos precedentes.

Las cuatro categorías empleadas emergen del análisis realizado a las fuentes correspondientes con este alcance: experiencia del espacio sagrado, de participación; experiencia del tiempo sagrado, de repetición; modelo ejemplar del mito en un espacio y tiempo sagrados; y experiencia de los ritos. A lo largo de esta construcción se muestra la manera como el rito es posibilidad de formación en los niños de primaria, sobre la base de entender la necesidad de acogida y reconocimiento que ellos tienen.

Experiencia del espacio sagrado, de participación

Porque existe un espacio que se experimenta como neutro y homogéneo, sin ruptura de nivel, el ser humano siente la necesidad de hallar un Centro, un “punto fijo”, un lugar cualitativamente diferente de esa vastedad amorfa que constituye su mundo profano. Ese *lugar-centro* es, en términos

de Mircea Eliade, un sitio sagrado, “el único que es real, que existe realmente”⁵⁵⁸. Algunas de las condiciones para que dicho lugar tenga el carácter sagrado y para que pueda considerarse su presencia intencional en las instituciones escolares:

PRESENCIA DE UN UMBRAL

La manera como el sitio sagrado se distingue del profano tiene que ver con la presencia de un “umbral”, una puerta que marca los límites entre el mundo profano y el sagrado y que permite el tránsito hacia la “casa de Dios”, una “comunicación con el mundo de los dioses”⁵⁵⁹. Con esta puerta de tránsito, ubicada en un centro o eje cósmico, se ha de “encontrar un punto de apoyo absoluto”⁵⁶⁰, lo que resulta vital para orientar al ser humano. Lo que hace el umbral es señalar la diferencia respecto de la homogeneidad del espacio y orientar al ser humano a su encuentro con “lo real”, un orden, el cosmos... Acá se supone la presencia de esa puerta, como un símbolo de tránsito hacia ese mundo sagrado en el que se anhela hallar una brújula espiritual que guíe la vida humana.

En otras palabras, hay una puerta, una frontera que distingue y opone el mundo de lo profano y el de lo sagrado; es un lugar paradójico que comunica los dos mundos y permite el tránsito del territorio profano al sagrado. Pero ¿cuál puede ser esta puerta en el escenario escolar? Algunas instituciones escolares religiosas cuentan con espacios físicos que “rompen” con la homogeneidad de aulas y patios de recreo e instalan sitios para el silencio, el “diálogo con Dios”, la introspección, a través de capillas, templos, oratorios, gruta de la virgen, entre otros. En este caso, la comunidad que hace parte del colegio identifica el significado de estos sitios y obra en consecuencia: allí se encuentra cada quien con el dios protector de la comunidad; la manera como están dispuestos los objetos del lugar, desde las sillas hasta el altar, invita a participar en una celebración que recuerda gestos ejemplares vencedores de la muerte y del tiempo histórico.

En otros casos, cuando las instituciones escolares no cuentan con espacios físicos tan evidentes y visibles que marquen la diferencia en medio

⁵⁵⁸ En *Lo sagrado y lo profano*, op. cit. P. 21.

⁵⁵⁹ Ibid. P. 25.

⁵⁶⁰ Ibid. P. 26.

de los demás, o mejor, cuando los sitios escolares se refunden unos con otros como si todos fuesen lo mismo, una masa amorfa y caótica sin aberturas ni salidas que permitan la comunicación con lo divino, cuando todo aparece como caos o sin orden en un sentido cosmogónico, en ocasiones se vive la transgresión de normas, violencia entre pares y hacia los adultos, y hasta falta de interés por el mismo estudio. De seguro, otras causas pueden relacionarse con estas situaciones que se ponen como ejemplo, pero acá interesa notar cómo se hace necesario un umbral, una puerta que señale la diferencia entre lo sagrado y lo profano. Habrá umbrales de madera, de papel, de plástico, de yeso..., alguna materialidad visible que advierte una abertura hacia el cosmos; pero esta ruptura sobre el espacio homogéneo tendrá su valor en el universo simbólico de quienes participen del tránsito imaginario entre ese lugar desprovisto de orden y el espacio sagrado. De fondo, la puerta que necesita abrirse es simbólica, como cuando los niños se introducen en la lectura de un cuento o la mirada de un filme.

ORIENTACIÓN HACIA UN “CENTRO” O UN “PUNTO FIJO”

Cuando el espacio que se pisa es el mismo en toda parte, sin emisión de signos y símbolos distintivos; cuando se vive en una tensión que es provocada por el “todo es relativo”, “todo es de lo mismo”; cuando hay ansiedad porque no hay sitio con sentido donde se pueda reincorporar el espíritu; cuando hay desorientación frente al rumbo de la vida, entonces es necesario encontrar un “punto fijo”, un sitio de apoyo, un lugar sagrado que marque la diferencia con todo lo demás. Mientras tanto, en ese vértigo que produce la homogeneidad del espacio se podría ocasionar una “deshumanización del hombre”.

Cuando se rompe con la homogeneidad del espacio para lograr comunicación entre el cielo y la Tierra, dicha ruptura se hace alrededor de un eje cósmico, del “Centro del mundo”, de la “columna cósmica”⁵⁶¹. Este centro es el punto que más acerca el cielo y la Tierra, lo divino con lo humano, y de ahí el valor de los templos por ejemplo, donde basta con penetrar en ellos para estar comunicado con el mundo de los dioses⁵⁶²; “el centro es precisamente el lugar en el que se efectúa una ruptura de nivel,

⁵⁶¹ Ibid. P. 32.

⁵⁶² Ibid. P. 37.

donde el espacio se hace sagrado, real, por excelencia. Una creación implica superabundancia de realidad; dicho de otro modo: la irrupción de lo sagrado en el mundo”⁵⁶³.

En la institución escolar, quizás a falta de “columnas cósmicas” o “postes sagrados” que orienten la comunicación del mundo profano con el sagrado, se cae en cerrar las puertas y a veces inducir el espacio escolar a la monotonía cotidiana, lo que se traduce en “caos”. Quizás se desconoce que en el espacio sagrado participa el *ser* y “*existe realmente*”, y se disminuye el terror al caos y la nada, situación vivida por todo ser humano.

En este orden de ideas, lo que podría “centrar la vida armónica escolar” no está en el mandato que se enuncia para que se cumpla, sino en que cada quien logre hallar un punto de encuentro con los otros (compañeros y docentes especialmente). Este punto de encuentro no está por fuera de la humanidad que se comparte con los demás, y no tendría que ser así, sino que se trata de aquello que nos hermana: se necesita del otro para que cada quien se forme humanamente. Aquello que nos une en lo sagrado también nos hermana y puede mejorar la vida en comunidad. Para ello, el rito es un escenario ejemplar.

INSTALACIÓN EN UN TERRITORIO

Instalarse es llegar a ser parte de la construcción del espacio sagrado, de hacer propio un territorio en un gesto permanente que recuerda una nueva creación; instalarse implica una organización del caos, la victoria sobre lo amorfo, sobre la muerte y las tinieblas, sobre el dragón y los enemigos de los dioses⁵⁶⁴. Quienes participan de ello, no se sienten extranjeros sino ocupando un sitio propio cada vez que se repite la cosmogonía. Con Eliade, en las sociedades tradicionales, el mundo conocido y habitado es el “cosmos”, “nuestro mundo”, mientras que todo lo que está por fuera de éste es el espacio desconocido, el caos. Ese territorio extranjero significa que no ha sido ocupado por ‘los nuestros’; cuando se le ocupa, y en especial cuando el hombre se instala en él, éste “lo transforma simbólicamente en cosmos por una repetición ritual de la cosmogonía”⁵⁶⁵. Que un

⁵⁶³ Ibid. P. 38.

⁵⁶⁴ Ibid. P. 40.

⁵⁶⁵ Ibid. Pp. 27-28.

territorio se transforme en cosmos significa que se le organiza siguiendo la obra ejemplar de los dioses, y que por tanto, hace del territorio un sitio habitable. A través del rito, el caos es cosmizado porque el ser humano no puede vivir en este y necesita de esa “‘abertura’ hacia lo trascendente (...) instalarse en un territorio (...) ‘situarse’ en un lugar”, o sea “consagrarlo” y “habitarlo”⁵⁶⁶.

En la actualidad hay una especie de desacralización de la morada que, en otro tiempo resultaba de alto valor sagrado para sus miembros. Una expresión como “nos falta sentido de pertenencia” que tanto hace presencia en las instituciones escolares de nuestro país, de algún modo tiene que ver con la “falta de ser parte de un orden”. Es entonces cuando los niños se sienten por fuera de un espacio, sin un punto fijo o sin un centro con el que orientarse; al no haber un orden de mundo, es inevitable percibir tanto en el espacio físico como en el espacio imaginario o simbólico, que *no se es parte de* este orden, lo que se traduce en ser parte del caos, de lo amorfo y lo homogéneo, de la nada. Ocurre entonces que los niños no hallan un eje cósmico orientador en el hogar y con frecuencia, tampoco en el espacio escolar. Esto explica, al menos en parte, las razones por las que ellos dedican largas horas a los medios que les proveen imágenes y sonidos que los sacan del territorio homogeneizado y los transportan a mundos distintos que, a veces y no siempre en un sentido pedagógico, colman sus angustias frente al abandono, la muerte, el caos.

Pero ¿será posible crear espacios sagrados para una comunidad de niños escolares que comparten espacios cotidianos de vida, pero entre quienes su cultura puede ser al extremo distinta? Si se mira la cuestión desde el punto de vista de Lluís Duch⁵⁶⁷, esto parece muy difícil sobre todo porque se requieren unas condiciones comunes histórico-sociales que favorezcan lo que el autor denomina una “racionalidad intersubjetiva”, donde se comparten unos conceptos básicos que regulan la vida en comunidad. Sin embargo, aunque las culturas sean diferentes, son aquellos elementos míticos y simbólicos los que logran unir en fraternidad a los niños y maestros como si fuesen hermanos. Habrá que identificar qué lugares físico-simbólicos pueden hacerse o construirse como sagrados.

⁵⁶⁶ Ibid. P. 30.

⁵⁶⁷ En *Mito, interpretación y cultura*, op. cit.

Para esto, ha de considerarse que un lugar sagrado no existe por fuera de quien le siente o vive como sagrado, luego se necesita participar en su construcción. Quienes participen podrán pasar de una situación de caos a otra de cosmos; de un no haberse instalado en un sitio, o un no saberse parte de una creación, a sentirse participante y miembro de un lugar que se habita y organiza en colectivo, bajo una estructura y condiciones propias. Dicho de otra forma, cuando los niños participan en la construcción de un lugar sagrado protegido contra los demonios que son parte del caos y la muerte, lo que hacen es vivir una experiencia también sagrada que hace posible el rito.

Como se verá más adelante, los ritos vienen a ser aquellos actos intencionados que contribuyen en la identificación de un mundo escolar al que se pertenece, pero sobre todo, en la posibilidad de experimentar el espacio sagrado que se habita y donde se crea el mundo. Por ello, la sacralización de ciertos lugares físico-simbólicos en la escuela es una acción que aporta en la formación de los niños. Hacerlo, como se ha dejado ver en líneas anteriores, implica considerar la participación de los pequeños en esta tarea de modo que se sientan unidos a un centro que los orienta y a un colectivo que los cohesiona como grupo; sugiere también que participar en la construcción de un territorio imita el acto de creación del mundo, un nuevo comienzo, una “*nueva vida*” y posibilita “infinitud de comunicaciones con el mundo trascendente”⁵⁶⁸. Podrán entonces los niños habitar un aula o instalarse allí, a determinadas horas y con determinado maestro, sentirse “nacidos en ella”, jamás extranjeros.

En síntesis, es la participación en la construcción del sitio sagrado lo que lleva a sus actores a instalarse en el lugar, a tomar posesión del mismo en el sentido de *habitarlo*, de *sentirle propio*. Pero este acto de creación ha de repetirse y renovarse cada tanto para que tenga una eficacia simbólica (a excepción de los llamados ritos no periódicos que se describen en el numeral 5.4 pues dependen más de las particularidades de un sujeto en su cultura que de encuentros colectivos). Ese acto creativo no se puede hacer una vez, como la única vez, sino que ha de reiterarse pues esto “alimenta” el vínculo con ese espacio y en particular, con los miembros que hacen parte del mismo. Lo sagrado “hace durar la cosas” dice Eliade, luego el rito también las eterniza.

⁵⁶⁸ Mircea Eliade, en *Lo sagrado y lo profano*, op. cit. Pp. 46-47.

La fenomenología de Ernst Husserl con el concepto “mundo de la vida” en la perspectiva presentada por Joan-Carles Melich⁵⁶⁹, ofrece otro elemento que permite mirar la participación del ser humano cuando experimenta el espacio sagrado: la experiencia en el mundo tiene lugar a través de una mediación, que no es “teórica” sino de interacción con el otro como ya se citaba en el apartado tres sobre el alcance de la comunicación: “yo me experimento a mí mismo a través del otro, y el otro hace lo propio conmigo”.

Esa presencia del otro dentro de un escenario educativo y escolar es decisiva en la construcción de unos “esquemas de significado” y de un “universo simbólico”. En este proceso es que aparecen los mitos y los ritos como herencia de una tradición innegable en la interacción con los otros: “el universo simbólico no puede existir sin los mundos de la vida y las relaciones cara-a-cara y sólo podemos conocerlo desde estas manifestaciones históricas”⁵⁷⁰. Acá radica otro motivo a favor de la formación de los niños.

El rito encuentra un lugar muy pertinente en el ámbito escolar pues vincula al niño con sus orígenes, le permite y favorece recordarlos, así como lo vincula con un futuro que le aguarda para que lo viva con cierto *heroísmo*. Esta experiencia del rito se hace desde un presente que, como la irrupción de la música en el tiempo cronológico, se pone por encima de este como si fuese un “no tiempo” o un “tiempo sin tiempo”. Pero es la conciencia de una realidad escolar limitada física y normativamente, la que favorece distinguir la experiencia de esa otra realidad a través del rito.

Porque el ser humano necesita experimentarse primero como un “ser situado, limitado, constreñido por los límites de su propio punto de partida”, gracias a una “fijación” que lo pone en los límites de una tradición religiosa, cultural, social y de unos lenguajes, y luego sí, experimentarse en libertad y “extraterritorialidad”⁵⁷¹. En otras palabras, antes de “desligado” experimentarse “ligado” con “puntos de referencia fijos, acotados, situados en unas coordenadas históricas, sociales...” para luego sí “crear nuevos criterios” y aventurarse por el mundo de modo responsable y comprometido⁵⁷².

⁵⁶⁹ En *Antropología simbólica y acción educativa*, op. cit. P. 38.

⁵⁷⁰ Ibid. P. 44.

⁵⁷¹ Lluís Duch, “Las acciones rituales y míticas” y “Los lenguajes de la religión”, en *Antropología de la religión*, op. cit. P. 231.

⁵⁷² Ibid. Pp. 231-232.

Pero esa fijación se produce por el aprendizaje de los lenguajes gracias a los cuales se lleva a cabo la “real humanización”⁵⁷³, y por supuesto, gracias a los mecanismos de reconocimiento y acogida que cada cultura y familia particular lleven a cabo para que las nuevas generaciones se instalen en ellas.

Esa necesidad de las relaciones cara a cara en una etapa del desarrollo tan esencial como la niñez, tiene que ver con dos asuntos⁵⁷⁴: reconocer que “los significados cordiales de palabras, gestos, y alusiones nos vienen dados por aquel aprendizaje primordial, por ósmosis afectiva, de la lengua materna” la que permite al niño irse independizando poco a poco de su realidad familiar próxima; pero también con la necesidad de “empalabrar, concretar y saborear con vocablos y expresiones la realidad” en la medida que se recorre el mundo, se habla de él, se es sensible a sus maravillas o a sus horrores. Tan valioso es este proceso de empalabramiento, en nosotros mismos y en nuestro entorno, que cuando esa “gramática de los sentimientos”⁵⁷⁵, “no resulta operativa, entonces acostumbra a hacerse presente una descolocación afectiva y efectiva del individuo en su propio mundo, acompañada con frecuencia por la incapacidad de relacionarse con fluidez consigo mismo, con los otros y con la naturaleza” lo que pone en peligro la experiencia cotidiana propia y de los demás⁵⁷⁶.

Los niños requieren experimentar que pertenecen a un grupo, que están vinculados a este y sobre todo que sus voces y las de otros hacen parte de una dinámica que favorece ese sentimiento de ser acogido y reconocido. La cohesión entre los niños y maestros participantes del rito, en el sentido como acá se entiende, a cambio de distanciar las relaciones entre ellos, puede acercarlas en la tan anhelada “atmósfera de respeto” pues estamos hablando de una comunidad humana concreta que se reconoce común, y de algún modo *hermana*, aun cuando los *movimientos en la formación* sean muy singulares⁵⁷⁷.

⁵⁷³ Ibid. P. 230.

⁵⁷⁴ Duch, 2002, op. cit. P. 22.

⁵⁷⁵ Estas comillas son de Duch, ibid. P. 22.

⁵⁷⁶ Ibid. P. 22.

⁵⁷⁷ El concepto de *movimientos en la formación* atiende a la manera como se comprende la formación en esta investigación, en esencia como *movilidad del sujeto*. En la sección cinco de este capítulo de Resultados se aborda la innegable condición histórica del ser humano que le condiciona a vivir entre las constantes mudables de tiempo y espacio.

Experiencia del tiempo sagrado, de repetición

Según el rumano Eliade, se entiende que así como el espacio sagrado no es homogéneo ni continuo para el hombre religioso⁵⁷⁸, tampoco el tiempo lo es. En sus palabras, el tiempo sagrado es “reversible” porque es un “*tiempo mítico primordial hecho presente*” donde se reactualiza y repite un “acontecimiento sagrado que tuvo lugar en un pasado mítico, ‘al comienzo’ (...) El tiempo sagrado es, por consiguiente, indefinidamente recuperable, indefinidamente repetible (...) Es un tiempo ontológico por excelencia...”⁵⁷⁹. Para el hombre religioso hay intervalos que no participan de la duración histórica que les precede y les sigue, sino que reviven “un tiempo primordial” y rompen la linealidad de los días; para el hombre profano, no hay rupturas ni misterios: el tiempo tiene un comienzo y un fin, la muerte, y su vida es una experiencia humana que no da lugar a la presencia divina⁵⁸⁰.

En las instituciones escolares pueden tenerse en cuenta dos manifestaciones de la repetición que orienten el trabajo pedagógico de los maestros con los niños:

UNIDAD DE TIEMPO SAGRADO

Se halla marcada por un hecho que signifique el cierre de un ciclo y el inicio de uno nuevo. En las culturas tradicionales y aún en las actuales, el Año Nuevo por ejemplo determina esa unidad de repetición que muestra la extinción de un tiempo y el comienzo de otro: “...el cosmos renace cada año porque cada nuevo año el tiempo comienza *ab initio*”⁵⁸¹. Para el hombre religioso arcaico el Año Nuevo es tiempo de purificación y de expulsión de los pecados y los demonios pero también de abolición del tiempo transcurrido donde se anulan las faltas del individuo y la comunidad; este año inicia precedido de un momento caótico donde retornan las almas de los muertos... hay “regresión del cosmos al caos (...) del mundo

⁵⁷⁸ El término “hombre religioso” se toma de Eliade en la distinción que hace con el “hombre profano”, el primero con espacios y tiempos claramente sacralizados, el segundo más anclado al espacio y tiempo histórico, pero jamás desligado en su totalidad de una “experiencia religiosa”.

⁵⁷⁹ En *Lo sagrado y lo profano*, op. cit. P. 53.

⁵⁸⁰ Ibid. P. 55.

⁵⁸¹ Ibid. P. 56.

a una modalidad caótica...”⁵⁸². Dicha regresión significaba que se aniquilaba todo pecado, todo tiempo anterior, de modo que quienes participaban de dicho fin, comenzaban una existencia nueva: se habían liberado de sus faltas, se sentían más libres y puros⁵⁸³.

Las instituciones escolares se ven reguladas por momentos repetitivos que indican el inicio y cierre de un año escolar, un período académico, una semana de exámenes..., todos ellos unidades del tiempo profano que, por el hecho de repetirse con frecuencias similares, recuerdan la repetición ritual. Pero estos tiempos son de los que no tienen reverso, van hacia adelante sin que se puedan detener y hacen parte de la historia escolar. Dentro de esta implacable marcha temporal de los colegios, los niños requieren una ruptura o abertura en la temporalidad histórica, un rito que los traslade a un momento trascendente de encuentro con los *otros*, a un mundo sagrado que avive su espíritu y les proteja de demonios, la soledad, el miedo al abandono. Esta ruptura temporal puede prodigarse a través de la música, la narración mítica (en cuento, cine, series televisivas...), la meditación, el mismo juego, y el colegio necesita reconocerlo y obrar en consecuencia.

Cada vez que los niños participan en ritos, abren la puerta hacia lo sagrado, tienen la posibilidad de renovarse, de crear el mundo de nuevo, de vincularse al pasado sin tiempo en las voces ancestrales del relato mítico, de proyectarse al futuro sin el peso de los errores o las faltas cometidas en el mundo profano. Un nuevo año en el colegio puede significar la posibilidad de hacer arder los “pecados” y faltas cometidas por el grupo o el individuo en el año anterior. El hombre arcaico tenía la posibilidad de empezar de nuevo, de renacer una vez purificadas y desaparecidas las faltas. En ocasiones, las faltas de los niños se mantienen vivas sin el perdón que se necesita, de ahí que los miembros de una comunidad escolar necesiten liberarles y liberarse de esos errores y miedos del pasado, en un acto de retorno al tiempo primero.

Ese gesto de retorno del ser humano al tiempo primordial o tiempo mítico es un deseo consustancial a su naturaleza, se debe a una “nostalgia de la *perfección de los comienzos* (...)” y se puede decir que el deseo de vivir en la *presencia divina* y en un *mundo perfecto* (porque acaba de nacer)

⁵⁸² Ibid. P. 60.

⁵⁸³ Ibid. P. 61.

corresponde a la nostalgia de una situación paradisíaca”⁵⁸⁴. Siguiendo al autor, no es un retorno periódico por rechazo al mundo profano, ni por “evasión al ensueño y a lo imaginario”, sino que por el contrario, se deja ver ese deseo ontológico, ese deseo por reintegrar el tiempo del origen y reencontrarse con la presencia de los dioses, ese deseo por tener la certeza de empezar de nuevo: “Se trata a la vez de una sed de lo *sagrado* y de una nostalgia del *Ser*”⁵⁸⁵. Luego, cada vez que los niños participan de ritos en la perspectiva expuesta, nacen de nuevo.

Por su parte, las unidades de tiempo sagrado tienen como referente la medida del tiempo histórico (días, semanas, meses, semestres, años) pero la desbordan cuando en los ritos se tiene la posibilidad de retornar al tiempo del origen por medio de la recitación de una acción ejemplar. En la lectura de relatos míticos, en la música, en la danza, en la fiesta, en el cine... puede recuperarse periódicamente la eternidad; puede experimentarse la presencia de los dioses; puede reactualizarse una historia sagrada. Luego las unidades de tiempo sagrado se experimentan a través de mediaciones que favorecen la “salida” del tiempo cronológico y la entrada a un tiempo cósmico.

REACTUALIZACIÓN DEL TIEMPO SAGRADO

El tiempo profano tiene una duración evanescente mientras que el sagrado se recupera periódicamente a través de los ritos. Con la repetición temporal se reactualizan los mitos, imitan modelos ejemplares de los dioses y se expresa un deseo de nostalgia ontológica. Esta situación se constituye en la mayor esperanza del hombre religioso: “en cada reactualización reencuentra la oportunidad de transfigurar su existencia y hacerla semejante al modelo divino (...) gracias a dicho ‘eterno retorno’ a las fuentes de lo sagrado y de lo real, le parece que se salva la existencia de la nada y de la muerte”⁵⁸⁶. Por el contrario, cuando esa santificación periódica del tiempo cósmico se ve como inútil o insignificante, efecto de una mirada de la época moderna, esa “significación religiosa de la repetición de los gestos ejemplares se pierde (...) *La repetición despojada de su contenido religioso*

⁵⁸⁴ Mircea Eliade, *ibid.* P. 70.

⁵⁸⁵ *Ibid.* P. 71.

⁵⁸⁶ Mircea Eliade, *ibid.* P. 80.

conduce necesariamente a una visión pesimista de la existencia”⁵⁸⁷ y se hace del tiempo una “duración precaria y evanescente que conduce irremediablemente a la muerte”⁵⁸⁸.

El ser humano tiene la necesidad de repetir infinitamente los gestos ejemplares y paradigmáticos de los dioses y los héroes, revelados *in illo tempore*. El acto de repetir, de imitar y “hacer como si” en un hecho que no es un juego sino una “realidad” vital que permite la conexión y encuentro del ser humano en un tiempo y espacio determinados, con algo “más allá”, inexplicable desde una lógica “racional”, distinto de la realidad mundana, algo sagrado, permite la reactivación de ese dominio de la contingencia a través del rito. Tal necesidad es experimentada como un modo de asegurar la realidad, lo sagrado, la duración del tiempo, la vida eterna, y ha de aprovecharse pedagógicamente en el reconocimiento del modelo arquetípico que se encarga de tal repetición y que se encuentra en el mito.

La repetición es necesaria para generar hábitos tanto en los niños como en los adultos. Se repite el acto de comer cereales y frutas cada mañana, o de hacer deporte cada tres días, o de ir al colegio de lunes a viernes, o de ducharse en la mañana todos los días, entre muchas actividades humanas que se realizan a diario, y se logra llevarlas a cabo por nuestra propia cuenta. ¿Pero qué diferencia hay entre estas actividades cotidianas que se repiten y aquellas que también se repiten pero que conectan a los niños con el tiempo ancestral del que habla Eliade? Es claro que algunas personas pueden hacer de una caminata campestre, todo un acto que pueden llamar “sagrado” al disfrutar de aire limpio, del verde de la naturaleza o del canto de los pájaros sin que nada más les interrumpa. Pero acá nos referimos a aquellos actos que intencionadamente la escuela propicia en un tiempo y espacio determinados para que los niños hagan parte de un hecho que hace presente un evento del pasado que les recuerda lo unido que estamos los seres humanos de todos los tiempos por el hecho mismo de compartir una especie: la humana.

Repetir ese acto, o llevar a cabo el rito en el ámbito escolar en el período que las instituciones lo estimen pertinente, porque recordemos que todo dependerá de los rasgos y necesidades propias de los niños y de quienes comparten el rito y una época, podría lograr que se tejan los lazos de

⁵⁸⁷ Ibid. P. 81.

⁵⁸⁸ Ibid. P. 85.

fraternidad entre sus miembros, que se reconozcan entre ellos como parte de un tejido común, que los niveles de agresividad y ciertos bloqueos con el uso de la palabra quizás se atenúen.

DETENCIÓN DEL TIEMPO PROFANO

Los principales beneficios del rito en la vida humana atienden a la posibilidad de detener el tiempo profano, a experimentar el “dominio” de la contingencia humana y de la inevitable muerte a través de un acto sagrado. Con el rito, el tiempo profano es abolido, al *coincidir*, por la repetición, con “su ‘arquetipo’”⁵⁸⁹: el hombre primitivo por ejemplo convierte todos los actos fisiológicos en ritual, se inserta en lo sagrado, otorgándoles “valor espiritual”, “se defiende de lo insignificante, de la nada...”; en otras palabras, el rito sirve como defensa ante lo profano con ayuda de una “ontología pragmática” (símbolos ideogramas, mitos cosmogónicos y genealógicos...). El papel del rito en las religiones por ejemplo (así como el del mito), en tanto “formas prácticas de dominación de la contingencia”, según lo considera Duch⁵⁹⁰, resulta ser de utilidad en la comprensión de lo pretendido. Para Mèlich⁵⁹¹ mito y rito serán “artefactos simbólicos” que hacen frente a la “experiencia de la finitud”.

Así mismo, dado que el ser humano necesita enfrentar obstáculos y riesgos que la vida trae, el rito ayuda a asumir esta condición; “el rito es un medio idóneo para reducir la angustia del ser humano ante los aspectos imprevisibles y enigmáticos de la existencia humana”⁵⁹². La misión del rito es doble⁵⁹³: alcanzar una meta inmediata y precisa (buena cacería, excelentes cosechas, descendencia abundante...); y lograr finalidades más generales relacionadas con la *salud*, “porque conviene no olvidar que el rito es una expresión plástica y, a menudo también, dramática del ilimitado interés del hombre por la *vida*”. En últimas, es la fragilidad humana la que impulsa a practicar rituales, cumplir promesas, dar ofrendas con la esperanza de “escapar” de esta condición, así sea brevemente.

⁵⁸⁹ Mircea Eliade, en *Tratado de historia de las religiones*, op. cit. P. 54-55.

⁵⁹⁰ En *Antropología de la religión*, op. cit. P. 181.

⁵⁹¹ En *Filosofía de la finitud*, op. cit. P. 33.

⁵⁹² Lluís Duch parafrasea a Cazeneuve, 1972, en *Antropología de la religión*, op. cit. P. 186.

⁵⁹³ Lluís Duch citando a Hocart, 1973, ibid. P. 187.

Pero parece que nuestros niños no siempre se sienten acogidos ni reconocidos por los adultos cuando esa frágil condición aparece; al contrario, muchas veces es la desprotección y el miedo ante sus particulares circunstancias, sus errores o sus fantasías lo que predomina. Los niños, quizás más que los adultos, necesitan participar de ritos donde hallen un aire distinto frene a sus angustias, otros pares que comparten situaciones similares, unos maestros que les entienden porque son humanos también, un lugar y tiempo sagrados donde experimenten que esa angustia tiene un fin temporal y que “mañana será otro día”. Con niños más acogidos y reconocidos en la escuela, se puede alimentar una generación más tranquila aunque inevitablemente frágil ante las circunstancias, siempre nuevas, que en la cotidianidad ocurren y que la vida misma ofrece.

Por supuesto, tratar de hallar argumentos “razonables” y explicaciones comprobables frente a los “efectos” de las acciones y lenguajes propios del rito no tiene sentido, dado que la “materia” de la que está hecho rebasa la comprensión en la lógica de la demostración. Eliade ya lo decía respecto del hombre arcaico, cuyo pensamiento no usa exclusivamente conceptos sino también, y especialmente símbolos, en una “lógica simbólica”⁵⁹⁴; esta visión llevó a suponer que eran incapaces de “hacer teoría”, desconociéndose esta otra modalidad del pensamiento que sigue latente en el ser humano de hoy y que perdurará por tratarse de una dimensión propia de lo humano, por éste desarrollada desde el momento que nace y entra en contacto con la cultura.

Modelo ejemplar del mito en un espacio y tiempo sagrados

Lo sagrado tiene un modelo ejemplar que el mito sigue, mientras que lo profano carece de este modelo, del fundamento ontológico. Como el mito tiene la función magistral de “fijar” los modelos ejemplares de todos los ritos y de todas las actividades humanas significativas: alimentación, sexualidad, trabajo, educación, etc.”⁵⁹⁵, así como de “conservar *la verdadera historia*, la historia *de la condición humana*: en él hay que buscar y reencontrar los principios y paradigmas de toda conducta”⁵⁹⁶, su papel en el ámbito escolar es crucial.

⁵⁹⁴ En *Tratado de historia de las religiones*, op. cit. P. 55.

⁵⁹⁵ Mircea Eliade, en *Lo sagrado y lo profano*, op. cit. P. 74.

⁵⁹⁶ Ibid. P. 77.

Dos razones. La primera. Como el mito tiene su lógica propia, así como el símbolo la tiene, es su “coherencia intrínseca que le permite ser ‘verdadero’ en múltiples planos, por alejados que estén del plano en el que el mito se manifestó originalmente”⁵⁹⁷. Esa lógica mítica sigue un modelo que se transmite desde los tiempos más lejanos y se reactualiza en la literatura moderna con obras como las de Shakespeare, Mann, Cervantes, e incluso se presenta antes de grandes descubrimientos geográficos como lo muestra Eliade: el mito del país edénico, del paraíso terrestre ha precedido toda conquista del hombre; ha sido el mito lo que ha provocado cultura y ha perdurado en el tiempo. El ser humano entonces se halla “preso de sus intuiciones arquetípicas, creadas en el momento en que tomó conciencia de su situación en el cosmos” y no puede escapar a ello⁵⁹⁸, no puede estar fuera del modelo mítico.

Esto sugiere a la escuela identificar los modelos arquetípicos que han acompañado a la humanidad por siglos y conocer las formas que han tomado en la actualidad. La escuela necesita conocer los modelos arquetípicos esenciales que constituyen la razón de ser de las acciones humanas. Por eso el mito, expresamente hablando, ha de instituirse en el espacio escolar, no porque se carezca de su presencia pues ya se ha dicho, con o sin conciencia del mismo, éste se manifiesta en la vida cotidiana de los seres humanos, sino porque en la tarea de transmisión de una tradición y de conservación de unos valores, propia de la institución escolar, carece de sentido ignorar los relatos que han constituido una cultura y que han sido incluso dinamizadores y gestores de grandes descubrimientos científicos.

Ahora bien, y en particular siguiendo el modelo contenido en el mito cosmogónico que narra la creación, nada mejor que aprender de la vida vegetal a través del mito. Con el mito los niños pueden conocer el ciclo de la vida (nacer, crecer, morir, re-nacer...) y el necesario vínculo entre cielo y tierra, luz y oscuridad, como parte de un todo donde los contrarios opuestos coexisten. Dice Eliade que la riqueza de los mitos de la vegetación no se compara con la explicación científica que da la “mentalidad empírico-racionalista”, precisamente porque el relato contiene el elemento paradójico de la creación de los dioses y los hombres, de la vegetación y los animales, rasgo que bien se presenta en el mito.

⁵⁹⁷ Mircea Eliade, en *Tratado de historia de las religiones*, op. cit. P. 383.

⁵⁹⁸ Ibid. P. 389.

En otras palabras, la naturaleza no sólo se aprehende con las explicaciones lógico-rationales. Para el caso de los niños, enriquece que vean la creación natural como totalidad, como dinámica cohesionada y vinculada en sus elementos, como modelo integrador de sus componentes. Enriquece también que comprendan la oposición coincidente vida-muerte, nacer-morir, muerte-resurrección, lo que construye esa idea de creación periódica del cosmos. Es el mito el modelo que revela ese drama de la vegetación, el modelo que revela el propio drama humano. Pero ocurre que este deseo por conocer el mundo de este modo pierde su posibilidad cuando se fragmentan las disciplinas del currículo, cuando los maestros enseñan del agua, las estrellas, el viento, el fuego, la fuerza, la lluvia, la tierra... como si se tratase de casos separados, desvertebrados, aislados al azar o al capricho de alguien, y lo que es más riesgoso, como si esos elementos no tuviesen relación alguna con el propio ser humano.

Se está diciendo que el mito cosmogónico sirve de modelo para que se imite y repita la creación del cosmos y del hombre. Para Eliade, “desde cierto punto de vista, todo mito es ‘cosmogónico’, puesto que todo mito enuncia la aparición de una nueva ‘situación’ cósmica o de un acontecimiento primordial, convertidos así, por el simple hecho de su manifestación, en paradigmas para todo el transcurso del tiempo por venir”⁵⁹⁹. Con un modelo de renovación, además de aprehender la naturaleza en una lógica mítica por ejemplo, también se puede aprender la contingencia del ser humano y la manera de enfrentarla.

Con el modelo del mito cosmogónico, incorporado pedagógicamente en la escuela, los niños tienen la oportunidad expresa de “quemar sus pecados”, de corregir sus fallas, de ser perdonados por “errores” que se hayan cometido con los padres, los compañeros o los docentes, o con las labores escolares...; que los niños inicien un nuevo período escolar (bimestral, semestral, anual) con una existencia nueva, liberados de sus faltas, sintiéndose más “libres y puros” como dice Eliade⁶⁰⁰; se puede conseguir que los niños experimenten que pueden comenzar una vez más, que no van a ser juzgados “eternamente” por sus faltas, que tienen la oportunidad periódica de regenerarse.

⁵⁹⁹ Ibid. P. 372.

⁶⁰⁰ Mircea Eliade en *Lo sagrado y lo profano*, op. cit. P. 61.

Esto es de suma importancia pues los niños en la educación básica primaria tienen angustias vitales: el miedo a ser castigados severamente por sus padres, el miedo a la oscuridad y la soledad, el abandono de los progenitores, el rechazo de adultos y/o compañeros, las amenazas de compañeros, el miedo a no ser perdonado... Pero como en el espacio sagrado todo tiene su “contra” por ser un lugar de protección y alivio, de libertad y pureza, es posible equilibrar el alma atormentada.

Segunda razón. La experiencia del espacio sagrado no existe por fuera de quien experimenta ritualmente el mito. Este lugar está hecho de relato, de imágenes creadas en la mente de quienes participan de la narración, de una colectividad. Este lugar remite a un pasado mítico, inmemorial. Este lugar es un punto íntimo de encuentro entre el narrador (tan importante como el oyente participante) como el “narratario”, en términos de Jean-François Lyotard⁶⁰¹; es un punto de unión que posibilita otros lugares desde donde hablar; es un punto clave en la construcción del “lazo social” que se necesita para crear comunidad escolar; es el espacio donde ciertas “músicas repetitivas” se cantan y se cantan otra vez con el fin de “no olvidar”. Dice Lyotard que ese “no se olvide” es la “regla de oro” del saber narrativo⁶⁰².

El énfasis se pone en la repetición o recitación del relato mítico en un contexto que ha de ser sagrado, porque cuando se desacraliza la repetición ésta deja de ser un “vehículo para reintegrar una situación primordial y para reencontrar la presencia misteriosa de los dioses (...) el tiempo cíclico se hace terrorífico...”⁶⁰³. Todo tiempo desacralizado se manifiesta como una duración efímera de la vida donde es irremediable la muerte. Es un tiempo sin el sueño del principio del principio, sin el sueño del reencuentro regular con los dioses, sin el sueño de traspasar la inevitable muerte, sin el sueño de recibir la fuerza necesaria para continuar otro período de vida, otro año del calendario sagrado; es un tiempo sin el sueño del ayer y sin la esperanza del mañana.

Los niños requieren del tiempo sagrado para soñar y para esperanzarse. Este tiempo puede actualizarse periódicamente a través de los mitos que relatan el origen, la creación del cosmos, el principio de todo. Para que estos mitos logren su función ejemplarizante, el papel del narrador

⁶⁰¹ En *La condición postmoderna*, op. cit.

⁶⁰² Ibid. Pp. 48-49.

⁶⁰³ Mircea Eliade, en *Lo sagrado y lo profano*, op. cit. P. 81.

del mito, que sería el maestro en el ámbito escolar, de lo que se narra y de los “narratarios” se hace preponderante y definitivo. Dichos roles ya se han descrito en el apartado dos que se expone en el presente capítulo.

Experiencia de los ritos

Además de lo presentado, que muestra la manera como el rito aporta en la formación de los niños, es importante mirar las posibilidades pedagógicas de los ritos de iniciación y de compensación en dicha formación.

Para ello, se parte de la clasificación de Duch quien divide los ritos en periódicos y no periódicos⁶⁰⁴, situación que se acoge para luego ubicar y describir tanto los ritos de iniciación como los de compensación.

RITOS PERIÓDICOS

De una parte, la función de los ritos periódicos es producir un “impacto colectivo”; señalan el inicio del ciclo agrícola, el final de la época de las cosechas, conmemoración de fundación de la comunidad, aniversario de un hecho importante para la misma... Estos ritos suelen practicarse según el ritmo dado por las estaciones del año; el calendario de los rituales periódicos tiene un fuerte “matiz cósmico”; el cosmos (orden y belleza) “es el paradigma que el ser humano como *microcosmos* y la sociedad como *cuerpo* deben reproducir en lo concreto de su vida cotidiana”⁶⁰⁵.

En palabras de Eliade⁶⁰⁶, el valor de estos ritos está en la regeneración del tiempo dado que implican el paso por una serie de fases que se repiten incesantemente en una permanente dinámica de transformación y renovación. A esto se le suma que “lo esencial es que en todas partes existe una concepción del fin y del comienzo de un período temporal, fundado en la observación de los ritmos biocósmicos, que se encuadran en un sistema más vasto, el de las purificaciones periódicas (cf. Purgas, ayunos, confesión de los pecados, etc., al consumir la nueva cosecha) y de la regeneración periódica de la vida”⁶⁰⁷. Lo significativo es la necesidad que tienen las diversas culturas, donde no escapa la nuestra, de esta regeneración periódica.

⁶⁰⁴ En *Antropología de la religión*, op. cit.

⁶⁰⁵ Ibid. P. 189.

⁶⁰⁶ En *El mito del eterno retorno*, op. cit.

⁶⁰⁷ Ibid. Pp. 54-55.

Uno de los ritos con fuerte presencia en distintas culturas es del Año Nuevo, como ya se mencionó, que evidencia una fuerte necesidad humana de regeneración constante. Dicha necesidad en el ámbito escolar, quienes han sido maestros de niños y jóvenes saben que cada nuevo año escolar trae una serie de expectativas y de energía que no se evidencian en ningún otro momento del año, relacionadas con los amigos, es cierto, pero también con los maestros, las clases, los nuevos asuntos por conocer, etcétera. El año nuevo escolar viene recargado de novedades respecto del anterior: trae nuevos objetos (útiles, libros, maletas, uniformes, loncheras, pupitres...); trae nuevas personas y se lleva a otras que antes se conocían (estudiantes que antes no estaban, docentes o más jóvenes o más veteranos, otros directivos...); trae nuevos lugares y/o cambios en los sitios que ya estaban (un aula de informática más amplia, otro patio de deportes, ¡por fin una cafetería!, pintura fresca en las aulas y corredores, lockers para guardar los morrales...); trae nuevas acciones también (horario de clases que inicia más temprano o culmina más tarde, formación semanal en el aula múltiple...).

A la luz del papel de los ritos de regeneración que se presentan con el Año Nuevo, y del concepto de experiencia que se asume en esta investigación, en efecto la escuela ha de reconocer que cada nuevo comienzo trae consigo una nueva población estudiantil y docente que ya ha atravesado por una especie de caos o de carnaval donde se han dejado atrás aquellos asuntos que en algún momento irrumpieron la armonía de cada quien; ha de preparar deliberadamente los espacios, los objetos y las acciones que harán parte de este nuevo ciclo, pues cada año trae lo suyo, cada año renueva el espíritu de los niños y la institución escolar debe estar preparada para este acontecimiento del encuentro y/o reencuentro. Así mismo, la institución escolar ha de preparar el carnavalesco cierre de año donde se “purguen” las faltas y errores que, como especie humana contingente y frágil, todo niño puede cometer. De ahí que el Año Nuevo en la escuela sí deba comprenderse desde una idea de *regeneración*.

RITOS NO PERIÓDICOS

Estos ritos por su parte, a diferencia de los periódicos “se llevan a cabo en los momentos cruciales de la vida del individuo y de la sociedad”⁶⁰⁸:

⁶⁰⁸ Lluís Duch, en *Antropología de la religión*, op. cit. P. 190.

matrimonio, guerra, nacimiento, defunción, peste. Es decir, suceden sin que estrictamente se les esté esperando y dependen de modo particular de las vivencias que cada ser humano tenga en determinado momento.

Estos ritos no periódicos son también llamados “ritos de paso”⁶⁰⁹ cuando se trata de la “ritualización a que están sometidos los miembros de la sociedad, sobre todo los de las sociedades simples, para poder pasar de una situación social a otra”⁶¹⁰. “Los ‘ritos de paso’ tienen lugar en todos los momentos importantes de la existencia del individuo”, cuando hay una “mutación ontológica” que lo ubica en un nuevo rol dentro de la sociedad y donde éste debe identificar la importancia de ese “nuevo *status*”⁶¹¹.

Dentro de los ritos no periódicos, en el ámbito escolar es importante centrar la atención sobre los ritos de iniciación y los ritos de compensación.

Ritos de iniciación. Uno de los ritos no periódicos más importantes es el de iniciación donde se le revela al novicio, gradualmente, que hay un orden de cosas en esa nueva comunidad donde participará, que hay una particular “concepción del mundo”, que allí cambia su “*status* ontológico” y se convierte en *otro*⁶¹².

En el ámbito escolar, se podría por ejemplo llamar novicios a los niños que acaban de pasar de la educación preescolar a la básica primaria, o de un ciclo a otro⁶¹³. Pero cambiar de grado escolar o de ciclo no significa un proceso de iniciación, a no ser que, y en esto radicaría la particularidad, la misma institución escolar con el equipo de docentes, directivos y padres de familia matizaran y preparen unas acciones rituales en el cierre de una fase preescolar y la inserción en otra escolar, o en el cierre de un ciclo y el inicio de otro. Es decir, se necesitaría que la comunidad educativa preparase tanto los nuevos comienzos de los niños como los cierres de cada etapa teniendo en cuenta: que el niño primero se separa de algo que le acompañaba (unos lugares, maestros, a veces compañeros, unos hábitos); luego entra en un tránsito necesario donde ya no pertenece al grupo anterior

⁶⁰⁹ Así los denominó Arnold Van Gennep, 1909 (citado por Duch, 2001, op. cit., p. 191), identificando tres etapas por las que pasan los individuos que participan en ellos: separación, transición y agregación.

⁶¹⁰ Ibid. P. 191.

⁶¹¹ Ibid. P. 191.

⁶¹² Eliade citado por Duch, en *Antropología de la religión*, op. cit. Pp. 191-192.

⁶¹³ En el Distrito Capital de Bogotá se conciben los ciclos escolares en cinco grupos: ciclo 1 (transición, primero y segundo), ciclo 2 (tercero y cuarto), ciclo 3 (quinto, sexto y séptimo), ciclo 4 (octavo y noveno) y ciclo 5 (décimo y once).

pero tampoco al nuevo pues ya no posee las cualidades de ninguno de los dos, se halla en el umbral, en la “liminalidad”⁶¹⁴; y finalmente se incorpora al nuevo grupo y así sucesivamente hasta que se agrega al grupo de los adolescentes y luego al de los adultos.

Afirma Mèlich, “la educación resulta inseparable de los ritos de paso”⁶¹⁵. Porque educar garantiza la transmisión de una tradición que conserva algo inmutable: “los modelos arquetípicos, los paradigmas míticos” a pesar de la contingencia humana; porque “sin educación no puede sobrevivir la tradición”⁶¹⁶. Y los mitos y los ritos son símbolos y expresiones de esa tradición que logran ponernos en sintonía con un pasado y un futuro desde un presente determinado.

Los ritos de iniciación en el ámbito escolar son manifestaciones de una tradición que no podemos pasar por alto pues siempre se necesitarán para acompañar el tránsito de nuestros niños por la vida en la escuela.

Ritos de compensación. Dentro de la clasificación que hace Duch⁶¹⁷, los ritos de compensación pueden ubicarse también como ritos no periódicos. Su diferencia con los de iniciación está en el propósito que tienen; mientras los iniciáticos preparan al “nuevo” para el cierre de una etapa de vida y el inicio de otra, los de compensación pretenden redimir y reconciliar el espíritu que ha sido afectado por el dolor en la pérdida de un ser querido, el dolor al abandono, la angustia...

Frente a la muerte de los seres cercanos, o la partida del padre, la madre o un hermano, o frente a la violencia en los patios del colegio, y el rechazo de los pares, entre otros, los niños requieren de un tiempo y espacio “sagrados”, dentro de la misma escuela, para equilibrar el dolor y sufrimiento; ellos necesitan ritos que compensen y alivien interna y esencialmente su vida en un contexto específico como el de la escuela. De nuevo, su sentido sólo resulta posible por el rasgo polifacético y polifónico del lenguaje. De ahí que la atención que se ha de poner sobre este tema no pueda ser olvidada ni subvalorada por el maestro ni la institución escolar en general.

⁶¹⁴ Joan-Carles Mèlich, en *Antropología simbólica y acción educativa*, op. cit. P. 143.

⁶¹⁵ Ibid. P. 144.

⁶¹⁶ Ibid. P. 176.

⁶¹⁷ En *Antropología de la religión*, op. cit.

Los ritos de compensación⁶¹⁸ se encargan de restablecer el sentido de solidaridad entre quienes participan de una comunidad particular. Cuando un niño es amenazado en su tranquilidad o expuesto a burlas y distintas formas de “violencia”, es necesario restituir el orden en el grupo y la armonía en el niño; este niño debe experimentar que en el ámbito escolar existe el sentido de fraternidad y de unidad entre sus miembros, y que, de algún modo, el daño que se le ha causado se eleva al nivel de “faltas humanas” o “errores humanos” que pueden corregirse. Esto es posible gracias a estos ritos de compensación que la institución escolar ha de considerar y organizar a propósito, de modo que cuando vuelva a ocurrir un evento que ponga en riesgo la armonía de uno o varios miembros de la comunidad, este rito pueda desactivar el caos y reactivar enérgicamente la vida que continúa.

En el marco escolar, para que los ritos de iniciación y de compensación en la niñez se lleven a cabo, además de las condiciones arriba expuestas cuando se refiere al rito en general, son importantes: un espacio y tiempo particulares, es decir la ubicación de un “lugar sagrado” concreto donde estos se lleven a cabo; conciencia de las reglas que rigen lo sagrado y lo profano pues, como los ritos pertenecen al mundo de lo sagrado, es necesario saber hasta dónde van sus límites y por lo tanto, las prohibiciones que le son propias, lo permitido, lo prohibido; una elemental conciencia del inicio de una nueva etapa, es decir, conciencia de un cambio en la vida social de quien participa del rito.

No cabe duda, los ritos de compensación y de iniciación al interior de las instituciones escolares favorecen la necesidad de reconocimiento y de acogida que los niños requieren para formarse humanamente.

Componentes del rito que favorecen su experiencia

La escuela necesita saber cuáles son los elementos que constituyen el rito. En los cinco iniciales componentes se sigue a Duch⁶¹⁹ y en los cinco siguientes a Mèlich⁶²⁰. Seguido se plantean algunas reflexiones que acompañan otras posibilidades del rito en el ámbito escolar:

⁶¹⁸ Se ha tomado el término de Joseph Campbell, en *Los mitos. Su impacto en el mundo actual*, Barcelona, Kairós, 1994. P. 67.

⁶¹⁹ En *Antropología de la religión*, op. cit. P. 188.

⁶²⁰ En *Antropología simbólica y acción educativa*, op. cit. Pp. 90-91.

“Posee regularidad pautada y periodicidad, sobre todo en relación con fiestas determinadas y aniversarios”. Este rasgo indica la constancia pero también un paso a paso que se marca en su realización. También señala la frecuencia con que se realiza, marcada por eventos festivos y aniversarios. Formalmente, la escuela lleva a cabo un promedio de 10 izadas de bandera en el año escolar con el ánimo de celebrar un hecho histórico de relevancia para la sociedad nacional (como el día de la independencia), para el mundo entero (el día del agua, el día de la raza). ¿Pero se puede llamar a estos eventos *ritos*? Se necesita que cumplan con las demás condiciones o características del rito, en este caso señaladas por Duch.

“Tiene sentido para ciertas personas”. No todos comparten determinados ritos, quienes lo hacen participan del mismo y quienes no, pues no. En los colegios que tienen educación básica primaria tendría que trabajarse en el ejercicio de dar sentido a algunos ritos y/o de instaurar otros. Los niños no tienen por qué saber de antemano que deben dar sentido a un rito (podrían saberlo desde la familia pero no se puede dar por hecho esto), esto se aprende con la experiencia que ellos mismos tengan al interior del mismo. Y ¿cuáles son esos ritos que ya existen en el colegio? ¿qué acciones “sagradas” se podrían instituir para que, con el tiempo, puedan volverse verdaderos ritos?...

“Se acostumbra presentar de una manera dramática”. Este punto se convierte en pista para responder el par de cuestiones anteriores. Que tenga un rasgo dramático implica la presencia de la narración mítica. Los actos que se repiten periódicamente y que tienen sentido para determinadas personas están mediados por unas formas particulares del lenguaje (los gestos, la disposición espacial de un lugar particular, el pensamiento mismo en su modalidad narrativa...). Es por la narración que hay drama, que hay mito.

“Produce unanimidad de sentimientos en la población por medio de una experiencia vicaria y participativa”. Necesariamente, el rito es atravesado por la experiencia en donde se participa de los sentimientos que comparte un grupo; se podría hablar de los sentimientos que comparte determinado grado escolar, o varios de ellos, o toda la comunidad de la básica primaria. Y aunque la experiencia sólo puede ser vivida por cada quien, ha de tenerse claro que la comunidad a la que se pertenezca puede favorecer o no esa experiencia.

Consigue unanimidad cuando su frecuencia es suficiente, cuando no se formaliza en exceso, cuando son “suficientemente ‘visibles’” su

dramatismo y sentido, cuando no entra en conflicto con otros valores de la sociedad.

Estas cinco características que Duch presenta pueden entenderse pedagógicamente como la necesidad de que la escuela comparta una misma voluntad y sentimiento respecto de la periodicidad de ciertos ritos, de su flexibilidad (aunque deban mantenerse fieles a ciertas reglas que les constituyen), de su visibilidad dramática cada vez que estos tienen lugar (su drama y sentido ha de explicitarse con los lenguajes que mejor lo permitan) y de su “compatibilidad” con los particulares grupos familiares a los que pertenecen tanto los niños como los maestros y directivos. Junto a ello, en el ámbito escolar se ha de tener en cuenta que el rito se manifiesta, en términos de Mèlich, con:

Un *espacio escénico*. La “iglesia”, el “teatro” pueden corresponder a este tipo de espacio; los objetos que allí se encuentran tienen un valor y un significado simbólico. El “aula”, en el escenario escolar, juega este mismo rol: los pupitres, el tablero, las reglas que “nunca se ponen en duda”, constituyen un lugar donde cada quien posee un lugar y se define según la posición que ocupa con respecto a los demás.

Una *estructura temporal*. Se da una sucesión temporal de etapas y secuencias, de horas, semanas, meses. Hay un currículum, una planeación, unas asignaturas... cuya estructura tiene “carácter sagrado”. El tiempo escolar se impone a estudiantes, padres, profesores y no al revés.

Unos *protagonistas*. Se trata de ‘actores’ que desempeñan un rol. “El sentido del rito depende precisamente de las interacciones que establezcan los protagonistas del drama y el consenso que les une”. Según el espacio estarán el sacerdote y los fieles, o el maestro, los alumnos y los padres.

Una *organización simbólica*. Es jerárquica y “todos los actores deben compartirla”. Esto se observa en el respeto al docente, el cumplimiento de los deberes, horarios... Tal jerarquía posee una “eficacia simbólica” análoga al crucifijo en el altar, expresa Mèlich..

Una *eficacia simbólica*. La palabra del sacerdote es sagrada, así como lo es la del maestro. Esta eficacia simbólica de los ritos se ha debilitado en la postmodernidad⁶²¹.

De estos diez componentes del rito se derivan otras posibilidades de vínculo pedagógico con este, recogidas en cuatro condiciones (llamadas

⁶²¹ Ibid. P. 91.

ventajas) que tiene el ámbito escolar en especial y que potencialmente resultan propicias para la instauración y/o conservación de ciertos ritos como los de iniciación y de compensación:

Una. Pocas instituciones contemporáneas ofrecen la oportunidad de reunir sujetos de las mismas edades y con intereses más o menos comunes como sí lo hacen los colegios. En ningún otro escenario como este se encuentran los pares para descubrir en y con el lenguaje las múltiples posibilidades de comunicar, dialogar, expresar, actuar... Actualmente, cuando la tendencia de la vida cotidiana se afianza en la individualidad y el encerramiento de nuestros niños en “solitario”, con sus videojuegos, o la TV, o la Internet entre otros, esa condición de las instituciones escolares que favorece la presencia de una colectividad de semejantes características, ¡es realmente extraordinaria! Debería llenar de gozo el saber que, potencialmente, estas nuevas generaciones aún tienen esta oportunidad y que se ha de aprovechar o maximizar del mejor modo para crear lazos de fraternidad y aportar formativamente en esa construcción de identidad (la que se va construyendo desde que se nace hasta la muerte).

Dos. Desde el ámbito escolar se tienden a señalar y criticar fuertemente todos aquellos elementos externos a la escuela en sí, que interfieren en los modos como los niños se relacionan, piensan y actúan en el interior de la misma: el mundo del trabajo de los padres o adultos acudientes de los pequeños impide que estos dediquen más tiempo en su educación; las nuevas tecnologías “distraen” la atención de los niños frente a las tareas escolares; los niños no tienen referentes constantes de autoridad en la familia, muchas veces tampoco tienen clara la figura paterna (o masculina) dado que no viven con el padre sino con padrastros, o abuelos y/o tíos, y a veces tampoco la figura materna; los medios de comunicación inciden en la “violencia” que se presenta en los colegios... Sin que se trate de desconocer todo esto, también es cierto que la escuela, hacia dentro, muy poco sabe observarse para detectar en sus actuales condiciones, nuevas oportunidades que permitan la reinstauración de lo mítico y lo ritual en su seno, de cara a propiciar cierto equilibrio frente a las situaciones socioculturales que interfieren –no siempre negativamente– en la formación de los niños.

Tres. Cuando los niños ingresan al colegio, en el nivel preescolar o la básica primaria, muchas cosas son nuevas para ellos. Esto tiene la ventaja de que la escuela misma puede instituir y generar los ritos (también las costumbres), escenarios y reglas que considere apropiados para la inserción de

los pequeños en este nuevo mundo del estudio, el conocimiento, la disciplina, el juego (muchas veces otros juegos que las condiciones particulares de la institución escolar permiten). El niño llega a un mundo escolar que podría introducirle en el sentido de *lo sagrado*, reflejado en ciertos lugares, objetos, formas de relación humanas⁶²² que si bien, al principio le son ajenos, paulatinamente puede ir reconociendo como valiosos para el colectivo y para sí. Lo sagrado se aprehende y llega a valorarse en la medida en que la comunidad a la que se pertenece durante la niñez, así mismo lo considere y actúe en consecuencia.

Cuatro. Nada está exento de convertirse en sagrado, ni cosas, ni lugares, ni tiempos, ni figuras o personas⁶²³; “no existe nada que no pueda convertirse en sede de lo sagrado” y que de este modo se le apropie y valore con el prestigio que merece a los ojos de un sujeto o de una colectividad⁶²⁴. Y la escuela, algunos de sus tiempos y sitios interiores, no son la excepción. Siguiendo a Caillois, la cualidad de *lo sagrado* no la tiene un lugar o una cosa o una persona por el simple hecho de existir; esta gracia es “concedida” por la misma colectividad quien otorga un valor particular y, bajo ciertas reglas, puede llegar a darle el status de *sagrado*. En la escuela por ejemplo, cuando un lugar que era “del común” se convierte en lugar sagrado sufre una completa transformación: la manera de comportarse en su interior es distinta, ya no es posible utilizarle libremente, “suscita sentimientos de terror y veneración, se presenta como algo prohibido”, “un castigo automático e inmediato caería sobre el imprudente...”⁶²⁵, pero a la vez, cuando en este sitio se participa bajo las normas que le rigen, sería posible que los niños experimentasen allí una desconexión del mundo profano y, a través de la música o de la danza y/o de las narraciones míticas, viviesen la recarga que necesitan para continuar en la cotidianidad escolar.

Esta situación es ventajosa en el ámbito escolar porque ofrece la posibilidad de hacer de determinados sitios, objetos, personas (fundadores, gestores de las instituciones, objetos que permiten rememorar una historia esencial a la comunidad, objetos que cambiaron el curso de esa

⁶²² Estas formas de relación, que podrían aprenderse a reconocer y a experimentar como *sagradas* (por ejemplo, relaciones de respeto hacia el otro), se derivan de evitar la pretensión de sacralizar a personas concretas.

⁶²³ Aunque en el ámbito escolar se prefiera pensar en la sacralización de ciertas *relaciones humanas* atravesadas por determinados valores.

⁶²⁴ Roger Caillois, en *El hombre y lo sagrado*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006. P. 12.

⁶²⁵ Ibid. P. 13.

comunidad...) seres u objetos sagrados para la comunidad escolar. Esto lleva a que lo sagrado sea protegido y alejado del “roce profano” como dice Caillois, ya que de ser así perdería sus cualidades específicas y se vaciaría su virtud, pues “sólo el sacerdote penetra en el supremo tabernáculo”⁶²⁶. Eso sí, queda claro que así como se consagra un lugar o un objeto, éste tampoco queda libre de perder dicha cualidad. Todo dependerá del papel que los distintos miembros de la colectividad asuman frente a los mismos.

Con ello se reivindica esa necesidad vital del rito en la escuela: “No hay sociedad sin ritos porque el rito *organiza* la vida en común, *domina* la vida cotidiana y *marca* el tiempo y *delimita* el espacio de la existencia personal y colectiva”⁶²⁷. Pero también, porque el rito se presenta como una estructura de acogida que ayuda al ser humano a dominar su contingencia.

Desde el ámbito escolar, del rito puede hacerse una “praxis” o “pedagogía” de dominación de tal contingencia, en los términos de Duch⁶²⁸, sin que con ello se desvirtúe su esencia. El rito se constituye en una de las manifestaciones de las “estructuras de acogida”, en términos de Duch, siendo estas el “marco” en cuyo interior el ser humano logra dicha dominación de la muerte y del tiempo. Para el autor, esta praxis responde a los necesarios procesos de *transmisión* que acompañan al ser humano en el curso de su existencia, donde aprende a expresarse en un(os) “lenguaje adecuado”⁶²⁹.

Luego vivir y experimentar el rito es una de esas facetas necesarias para rememorar un *pasado* y anticipar un *futuro*; es parte del *trayecto* que se recorre en el oficio de ser niño o niña, hombre o mujer. Ahora bien, el reconocimiento del rito como objeto de una praxis en la escuela al interior del marco de las estructuras de acogida no desvanece su esencia, al contrario, la puede garantizar intencionalmente.

La escuela, en efecto hace parte de la gran comunidad humana a la que pertenecen los niños y se ve obligada con la acogida de ellos a través del rito. Es un hecho que los pequeños requieren *experimentar* que hay un sitio y un tiempo particular de su existencia, dentro de la escuela, donde pueden “desvelar” y nutrir sus posibilidades humanizadoras. Toda la escuela como tal debe propender por esta participación y repetición del rito, como un escenario propicio e intencionado que apuesta al estatuto de ser humano con

⁶²⁶ Ibid. P. 13.

⁶²⁷ Joan-Carles Mèlich, 1996, op. cit. P. 87.

⁶²⁸ Lluís Duch, 2002, op.cit.

⁶²⁹ Ibid. P. 15.

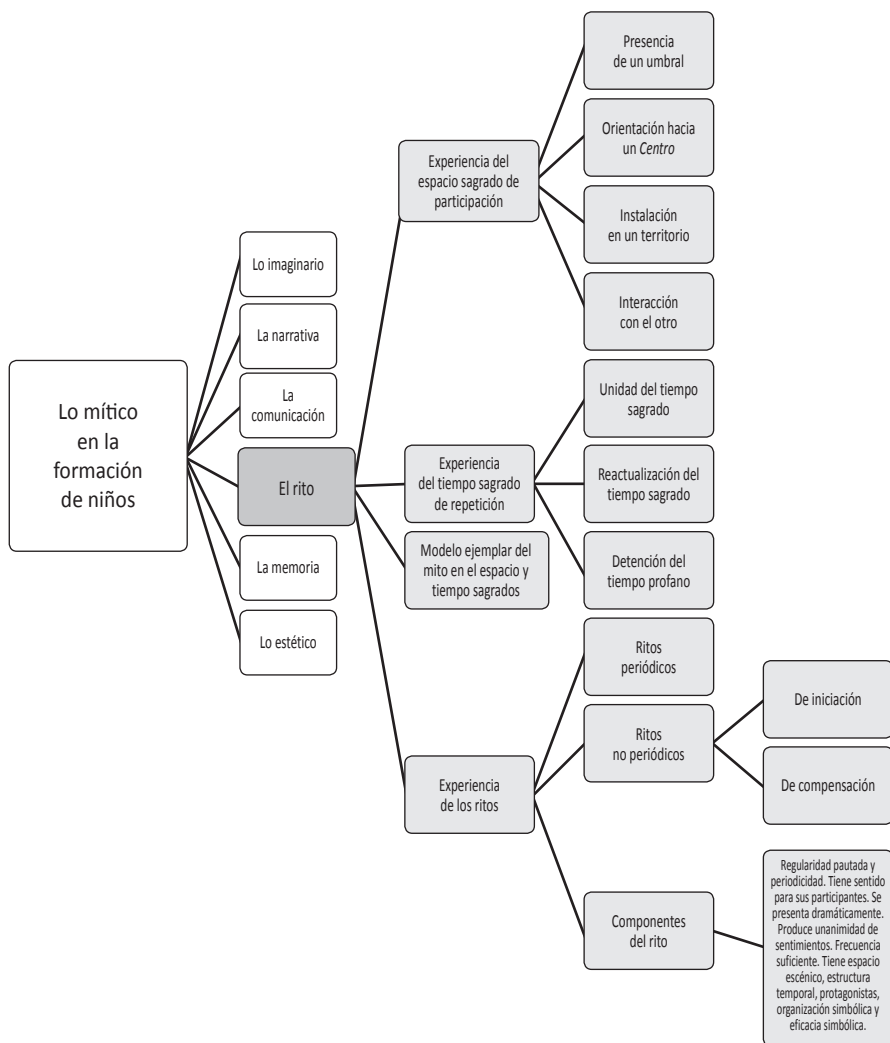
unas relaciones de calidad. Esto es posible porque el rito, esencialmente une y teje lazos de fraternidad entre quienes participan de él; convoca a un acontecimiento periódico que recuerda a sus participantes un hecho primordial sucedido tiempo atrás; permite experimentar esa fraternidad y ese recuerdo desde un “ahora” o “presente” que trasciende el tiempo cronológico y “reactiva la vida que sigue”, constituyéndose en un “alto en el camino” necesario para continuar un trayecto de vida cualificado humanamente.

En otras palabras, el rito como una de esas acciones humanas de dominio de la contingencia, deberá repetirse, volverse a hacer de acuerdo con las nuevas circunstancias e imprevistos, contextos, motivaciones, condiciones de los niños, los maestros, la escuela. Porque el acto de educar obliga una tensión imbricada entre el orden (regularidad y permanencia de dinámicas cotidianas e institucionales) y el caos (conflicto, imprevistos, miedo, soledad, confusión, ira, agresión, juegos...); la tradición (legado fundamental que una generación transmite a otra dentro de una cultura particular pero como parte de la gran comunidad humana también) y la novedad (aparición de nuevas formas de acceso al conocimiento, de modos de ser y actuar de los miembros de las comunidades educativas...). En medio de estas tensiones, las acciones rituales irrumpen un orden regulado e instauran uno nuevo que sienta sus raíces en actos humanos realizados desde hace muchísimo tiempo por otros hombres; así están presentes las oposiciones o mejor, la coincidencia de opuestos que bien ha descrito Gilbert Durand⁶³⁰.

La importancia del rito en la escuela radica en este inevitable encuentro de oposiciones que, trabajado bajo la idea de una “praxis pedagógica”, puede aquietar y armonizar la cotidianidad de los niños. Se quiere decir que el rito es una de esas acciones que puede prever la escuela para favorecer el encuentro entre miembros de una comunidad que comparte una condición humana, sus edades, unos espacios y tiempos juntos, una época particular, pero también es una oportunidad para hallar o dar un sentido distinto a nuestra existencia en un determinado momento histórico de quienes hacen parte de éste.

En últimas, como no hay un dominio definitivo de la condición contingente humana, se necesitan acciones periódicas como el rito que reactiven, de nuevo temporalmente, tal dominación. En el **esquema 5** se recogen las categorías empleadas en este capítulo.

⁶³⁰ En *Las estructuras antropológicas del imaginario*, op. cit.



Esquema 5. Posibilidades del alcance del rito.

Dinamismo de la memoria y de lo estético

En este capítulo se responde de qué manera la *memoria* y *lo estético*, en cuanto alcances de lo mítico, pueden contribuir en la formación de los niños en educación básica primaria. Ambos conceptos se han integrado y organizado en tres partes: la condición dinámica de la memoria, la condición dinámica de lo estético, la condición dinámica de la formación.

Se entiende la memoria como una facultad o capacidad humana sin la cual no es posible la construcción del universo simbólico que se manifiesta en la actividad imaginativa, la narración mítica, el encuentro con el *otro* y el rito; así mismo, se comprende la memoria como un “movimiento temporal” hacia el pasado y hacia el futuro propio, que es también un desplazamiento hacia el pasado y futuro de los otros. Por su parte, lo estético se asume como la capacidad de receptividad e interacción humana entre el plano del objeto y el plano del sujeto actor, espacio donde tiene lugar la experiencia con lo mítico. Y la formación, como se ha presentado en la introducción y el primer capítulo del libro, se asimila como situación constante e inevitable de movilidad interior del sujeto.

Por supuesto, se asumen el relato mítico y el rito como activadores de memoria y mediaciones de lo estético en los niños pues se hallan cargados de imágenes que van directo a su “corazón”.

Condición dinámica de la memoria

La memoria, como capacidad humana cumple un papel dinámico tanto en la rememoración de acontecimientos del pasado, como en la anticipación del futuro, siempre desde un presente, situación que ha sido mostrada por

Lluís Duch⁶³¹; “la vida aparece como un constante pensar y repensar, como un incesante hacer y rehacer, como un inevitable viaje al pasado y una proyección hacia el futuro”⁶³². Pero también cumple un papel necesario en el acto de olvidar pues “sin *olvido* (...) la existencia humana llegaría a ser insoportable”⁶³³. Rememorar, anticipar y olvidar son procesos necesarios en el ser humano sobre todo porque el tiempo de vida es breve, luego se necesita instalarse en el mundo y darle sentido con el concurso de la memoria. Estos tres procesos se hallan asociados con la formación humana⁶³⁴.

MOVIMIENTO DE REMEMORACIÓN: FORMACIÓN EN EL RECUERDO⁶³⁵

Como el ser humano no puede dejar de ser *histórico*, pues su pertenencia a espacios y tiempos concretos le condiciona a estos, los acontecimientos que recuerde siempre estarán tocados por sus sentimientos e intereses presentes, por el grupo social al que pertenezca, por la época en que viva y con ella, por las creaciones culturales del momento, o como dice Maurice Halbwachs⁶³⁶, por los “marcos sociales de la memoria” de su presente histórico, razón por la que esas situaciones y objetos del recuerdo jamás están “libres” de experiencia vivida y “siempre se hallan autobiográficamente coloreados”⁶³⁷.

⁶³¹ En *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, op. cit.

⁶³² Joan-Carles Mèlich, en *Filosofía de la finitud*, op. cit. P. 30.

⁶³³ Ibid. P. 92.

⁶³⁴ Los procesos sobre los que Duch se ha soportado para hablar del por qué de la simbolización humana (2002, op.cit), junto con el proceso del olvido que claramente propone Mèlich, en esta investigación entendidos como *movimientos*, son necesarios para conocer la condición dinámica de la memoria de cara a la formación de los niños.

⁶³⁵ Se asume el *recuerdo* distinguiendo *mneme*, palabra griega usada para designar “el recuerdo como algo que aparece, algo pasivo” igual que *evocación simple* o simple presencia del recuerdo ante la mente, ese recuerdo que viene a la mente, “no la persistencia del recuerdo respecto de su rememoración” (Ricoeur, 2004a, p. 33); de *anamnesis*, que es semejante a *rememoración*, palabra griega que significa “el recuerdo como objeto de una búsqueda llamada, de ordinario, rememoración, recolección”, como intervalo de tiempo entre la impresión primera y su retorno (ibid, p. 20). Con la *mneme* “el simple recuerdo sobreviene a la manera de una afección...”, mientras que la *anamnesis*, que es rememoración, consiste en una “búsqueda activa” (p. 26). “El esfuerzo de rememoración es el que ofrece la ocasión más importante de hacer ‘memoria del olvido’ (...) La búsqueda del recuerdo muestra efectivamente una de las finalidades principales del acto de memoria: luchar contra el olvido, arrancar algunas migajas de recuerdo a la ‘rapacidad’ del tiempo (Agustín dixit), a la ‘sepultura’ en el olvido” (p. 50).

⁶³⁶ En *Los marcos sociales de la memoria*, op. cit.

⁶³⁷ Ibid. P. 145.

De modo especial, el reconocimiento de este presente histórico como eje nuclear de movilidad de la memoria en el sujeto, en ese acto rememorativo, ha de interesar en la formación de los niños, entre otras por dos razones: ayuda en la construcción de identidad y en la convivencia humana.

Construcción de identidad. Desde el presente histórico, con la historia particular de cada niño, jamás por fuera de ella —lo que además es imposible— se pueden generar condiciones que evoquen el recuerdo de un pasado individual, pero en particular de un pasado mítico que se comparte con la humanidad entera. Este recuerdo provocado, más como anamnesis, “permite que el individuo recuerde y conozca quién es de verdad...”, cuál es su identidad “más allá de las peripecias históricas y de las preocupaciones de los mortales”, ayuda a que “...el individuo y la comunidad se autodescubran, es decir, lleguen a tomar conciencia de quiénes son en verdad”⁶³⁸. Dicho de otro modo, “la memoria nos dice quiénes somos, de dónde venimos, nos recuerda que nuestra vida no es absoluta, que antes de nosotros existían otros, antepasados. La memoria configura la identidad de los seres humanos. Sin ella jamás podríamos responder la pregunta ‘¿quién soy?’”⁶³⁹.

En efecto, “la memoria nos sitúa en otro tiempo, suscita una inteligencia alternativa del pasado que, por la vía de la rememoración, pone en cuestión las significaciones ‘normales’, heredadas casi mecánicamente, de tal manera que llegamos a ser capaces de leer y experimentar algo diferente allí donde sólo había uniformidad y banalidad”; de igual modo, la memoria permite el resurgimiento o casi una “verdadera resurrección, de las virtualidades *actuales* de la existencia *pasada* (el *tiempo reencontrado*) en medio de la monotonía de la hora presente”⁶⁴⁰.

Esta vuelta al pasado en el ejercicio de rememoración se traduce entonces en conocimiento y reconocimiento de sí mismo y en ocasión para experimentar novedosamente el pasado desde el presente. Es decir que cuando se va al pasado se va tras las huellas que nos constituyen hoy pero que fueron dejadas en nosotros tiempo atrás, por lo *otro* y los *otros*: huellas lingüísticas, geográficas, familiares, jurídicas, corporales... que configuraron socialmente a un sujeto y su grupo, que hacían parte (o aún lo son) de una tradición o “memoria colectiva” (término de Halbwachs que Duch

⁶³⁸ Lluís Duch, en *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, op. cit. P. 148.

⁶³⁹ Joan-Carles Mélich, en *Filosofía de la finitud*, op. cit. P. 92.

⁶⁴⁰ Lluís Duch, en *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, op. cit. Pp. 120-121.

asemeja con “tradición”) y que ayudan a conocer y reconocer lo otro y a los otros, en la medida que también nos conocemos y reconocemos a nosotros mismos.

De hecho, hay recuerdos de distintas etapas de nuestra vida que se guardan y reproducen sin cesar pero que a veces parece se escapan u opacan: hay recuerdos “a través de los cuales se perpetúa, como por efecto de una filiación continua, el sentimiento de nuestra identidad”; su repetición, guiada por nociones diferentes cada vez que se repiten, hace que se vaya perdiendo “su forma y aspecto de antaño”; es entonces cuando cobran importancia los testimonios orales y/o escritos por ejemplo, pero eso sí ha de tenerse claro que toda reconstitución o reconstrucción del pasado será siempre una “aproximación”⁶⁴¹.

En esa rememoración, al adulto le favorece buscar huellas de su *ser* en los testimonios orales o escritos, los diarios de vida, las cartas que se escribieron, los libros, las películas o la música que pudieron verse en determinado momento de la vida. Con este movimiento rememorativo se apunta a ese “conócete a ti mismo”, que jamás será un conocimiento por fuera del mundo ni de los otros, ni tampoco un conocimiento “acabado”, pero que sí será ocasión para experimentarse de modo distinto⁶⁴².

Para el caso de los niños de primaria, el movimiento rememorativo requerirá de unas mediaciones en la oralidad y la lectura que más adelante se describirán. Ahora, habrá de tenerse en cuenta que la historia de los niños, en tiempo cronológico es relativamente corta, sus edades en la primaria van de los seis a los once años aproximadamente, y el “trabajo de la memoria”⁶⁴³ con los pequeños no puede ser el mismo que con los adultos⁶⁴⁴. Con ellos se propiciará esa movilidad hacia el pasado histórico pero especialmente hacia su pasado mítico, o sea hacia el pasado de la humanidad entera donde cada niño pueda seguirse sintiendo partícipe de la

⁶⁴¹ Maurice Halbwachs, en *Los marcos sociales de la memoria*, op. cit. Pp. 111- 112.

⁶⁴² La lectura de autobiografías así como su escritura, de otro modo los diarios personales, es un referente importante en esa reconstrucción del pasado y anticipación del futuro.

⁶⁴³ Este concepto ha sido empleado por Ricoeur (2004a) y posteriormente retomado entre los autores que interesan en esta investigación por Duch (2002, op. cit.) y Mèlich (2002, op. cit.).

⁶⁴⁴ El despertar de su conciencia se da entre los seis o siete años de edad, tiempo en el que las instituciones escolares de nuestro país suelen enseñar a leer y “escribir” el código alfabético. Podría decirse que ese despertar se traduce en apertura visual al signo lingüístico y a la imagen que representa, y que con la “tecnología” de la escritura se abstrae el mundo para empezar a decirlo de un modo distinto al oral, aunque muy vinculado a éste.

creación (las mediaciones jugarán un papel fundamental como se ha visto en los capítulos anteriores).

De alguna manera, los niños se estarán preparando para no perder de vista el vínculo con su pasado, comenzando por los lazos de sangre, afectivos y sociales; para vivir un futuro con pasado so pena de desencadenar una “crisis de identidad”⁶⁴⁵; para *no olvidar* la condición histórica y espiritual dentro del grupo social al que pertenecen, movimiento que se logra “siguiendo las huellas de la imaginación”⁶⁴⁶; en últimas, estarán empezando a construir su identidad.

Pero esa identidad está inscrita en el devenir, en la secuencia temporal, en el incesante cambio, tanto que ningún ser humano es el mismo cuando era niño. La identidad es una construcción para ser de otro modo, constantemente, sin nada definitivo, siempre temporal, razón por la que toda identidad “más que la revelación de una esencia inmutable y siempre única, es un relato, una narrativa”⁶⁴⁷.

Convivencia humana. La localización del sujeto en un presente histórico también aporta en la convivencia humana. Con el concurso de la memoria “llegamos a ser aptos para compartir todas las facetas y los valores de la cultura concreta en cuyo interior hemos nacido”; con esa posibilidad de poner en circulación los simbolismos que comparte una cultura, la memoria favorece la conexión con toda la “morfología” y “semántica del corazón”, ya que los símbolos están cargados de una “calidad compartitiva y participativa”⁶⁴⁸.

Con la memoria se aprehenden los símbolos que hacen parte de la cultura donde nace el sujeto. Esto garantiza que se haga parte de la misma, que se aprenda la lengua materna, las maneras como se expresan las emociones y los sentimientos, las maneras como se participa y comparte en la vida social. Los niños aprenden un mundo afectivo antes que otra cosa: el mundo de lo oral, la risa, el llanto, la caricia; primero la gramática del gesto y del sonido en su inserción dentro del grupo social.

⁶⁴⁵ Joan-Carles Mèlich, en *Filosofía de la finitud*, op. cit. P. 37.

⁶⁴⁶ Paul Ricoeur, en “De la memoria y de la reminiscencia”, en *La memoria, la historia, el olvido*, op. cit. P. 21.

⁶⁴⁷ Fernando Bárcena, en *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*, Barcelona, Herder, 2006. P. 186.

⁶⁴⁸ Lluís Duch, en *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, op. cit. Pp. 122-123.

Compartir la lengua materna ayuda a construir lazos, se comparten unos símbolos, se hallan sentidos y significaciones en el seno de esa cultura, lo que favorece el encuentro del sujeto con los miembros de la comunidad.

En síntesis, recordar desde una perspectiva humana, de reconocimiento de la fragilidad y el error humanos como inevitables, alimenta el deseo por vivir el hoy y el mañana. La formación en el recuerdo podrá atraer a los niños mucho más hacia la vida, a no dejar de soñar, ni de desear... y en este amor por la vida propia, bien podrán desear la vida del otro, no la muerte, no su olvido. En definitiva, hay que formar en el recuerdo.

MOVIMIENTO DE ANTICIPACIÓN: FORMACIÓN EN LA ESPERANZA

Hay un anhelo humano por el bien, porque el mal no sea definitivo: “en toda memoria hay deseo, el deseo de un futuro más justo, de un futuro mejor. En toda memoria humana, en todo trabajo de la memoria, hay ética”⁶⁴⁹. Pero este anhelo no parte de cero o de la nada, sino precisamente del pasado, del recuerdo del pasado que se vuelve o ha de convertirse en impulso para seguir viviendo el presente y dar lugar a la esperanza. Esta esperanza no acabará de una vez y para siempre con el logro de lo deseado, sino que el ser humano siempre guardará la esperanza de trascender su condición finita.

Si la esperanza o el deseo por un futuro mejor es una característica propia del ser humano, la escuela necesita reconocer y aprovechar esto como un elemento con el que también se puede trabajar con los niños. Para ello se ha de tener en cuenta que, en medio de la no perfección del ser humano, cosa imposible por su propia condición, aún así éste anhela un mundo más justo, más “bueno”. O mejor dicho, es por esa situación de imperfección que desea permanentemente hallarse en una situación “mejor”, que espera lo inesperado y hasta lo imposible. Pero para ello “hay que aprender lo inesperado, lo imposible. Es necesaria una pedagogía del deseo”⁶⁵⁰.

Ahora, ¿cómo pueden aprender los niños, o empezar a aprender la espera de lo que es imposible? Por distintas vías, en esta investigación se

⁶⁴⁹ Mèlich retomando a Horkheimer, 2000, en *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, op. cit. P. 98.

⁶⁵⁰ Ibid. P. 143.

ha llegado a reconocer la narración mítica como mediación en el aprender a *ser* humanos, a construirnos como tales. En la perspectiva de la memoria, de la narración en concreto puede decirse que: enseña que lo deseado puede o no obtenerse, y que ambas alternativas son posibles dentro de la vida humana; que cuando no se obtiene lo esperado hay decepción o desencanto; pero también enseña que siempre hay una esperanza, necesaria para levantarse cada nuevo día de la vida.

En consecuencia, la narración mítica es necesaria para ayudar en esa construcción de la esperanza y del deseo; un deseo de movilidad, de no atarse a un lugar, “un deseo de viajar, de éxodo, de exilio”⁶⁵¹; este deseo es de nunca acabar mientras el ser humano viva y se experimente en transformación. Se necesita educar en el deseo, en la espera, porque como el deseo nunca se cumple del todo, hay que aprender a prepararse en ello, tanto para sobrellevar el desencanto como para continuar deseando: “*hay que aprender a esperar*”⁶⁵². Los niños pueden aprender de la anticipación infinita y renovada del futuro, de lo que se sueña cada vez que se desea continuar viviendo.

Considerando que la memoria es movimiento temporal que se refiere al pasado, al presente y al futuro, que es facultad que permite trascender la inmanencia del presente y viajar en el tiempo hacia adelante o hacia atrás, ha de notarse que es condición para desear el futuro que aún no se ve y por lo tanto, es condición para la esperanza. En el ámbito escolar, formar en la esperanza se traduce en formación y trabajo de la memoria, trabajo con el tiempo humano, con el “nada es definitivo ni para siempre”, con “las cosas no son como son, sino como las vemos” (esto último de Mèlich⁶⁵³). Luego hay que educar en la esperanza.

MOVIMIENTO DEL OLVIDO: FORMACIÓN EN EL PERDÓN

La etapa de la niñez, al ser percibida por los niños como un tiempo donde ellos son parte de la naturaleza entera, donde actúan en un presente muy vital, se concentra en el juego o la narración o la inmersión en cualquier otro mundo fabuloso. Esta participación espontánea en la naturaleza

⁶⁵¹ Ibid. Pp. 146-147.

⁶⁵² Bloch, 1977, citado por Mèlich, ibid. P. 155.

⁶⁵³ Ibid. P. 97.

favorece en los pequeños el “fácil perdón”. No es raro oír a los adultos decir “menos mal que los niños olvidan rápido”, en situaciones que pueden ser de dolor para ellos.

Pero no puede negarse que cuando las condiciones de los niños son difíciles, en su hogar por ejemplo, lo que es tan frecuente en nuestro país y se refleja en las historias que cuentan los niños en la escuela, (abandono de los padres, desatención de los padres, rechazo, objeto de groserías y de gritos, golpeados y amenazados por los adultos, distanciados de alguno de los padres cuando estos se separan, sin recepción de afecto, ignorados por el vecindario...), los niños requieren, con mayor razón, mediaciones que les ayuden a perdonar, a olvidar, a seguir viviendo a plenitud su niñez, como todo niño debe vivirla.

A las instituciones escolares llegan los niños con sus historias, tan variadas como niños hay, y con ellos ha de realizarse un trabajo de la memoria. Las imágenes de las narraciones llegarán directo a su corazón y ayudarán a comprender que la vida es dolorosa pero que también es amable cuando se crean lazos sociales con los pares, los maestros, los hermanos, la familia. Con las narraciones míticas los niños entenderán que hay sufrimiento, que es pasajero aunque no inevitable, y que es necesario aprender a vivir esto como parte de la condición humana, no para quedarse en el pasado del dolor, a veces del rencor, sino para desear tiempos mejores, para perdonar y hasta olvidar.

De cualquier forma, no se podrá recordar todo lo vivido tal y como se vivió y la memoria siempre dejará lugar para el olvido. Cuando se recuerda, la memoria no lo recuerda todo, es decir hay cosas que se quedan por fuera de este recuerdo y son olvido; un olvido necesario para vivir pues si no se olvidara sería insoportable la vida como dice Mèlich⁶⁵⁴: tan terrible es no olvidar (recuerdo absoluto) como olvidarlo todo (amnesia). El recuerdo de todo dejaría estancado al sujeto en el pasado, un tiempo inmóvil, a veces de acontecimientos que no se pueden cargar, por eso a veces hay que olvidar si se desea continuar viviendo; y el olvido de todo haría al sujeto incapaz de ubicarse en el espacio-tiempo, le haría un “muerto en vida”.

La memoria entonces mantendrá vivos los recuerdos de quienes ya no están, en quienes aún siguen vivos, pero también podrá hacer olvidar a los otros y a nosotros mismos: “nacemos y morimos, y con nosotros también nacen y mueren los otros (...) Por la memoria podemos recordar

⁶⁵⁴ Ibid. Pp. 92-93.

lo que somos y lo que no somos, pero igualmente podemos olvidarnos de quiénes somos”⁶⁵⁵. ¡Qué sentido cobran de nuevo las narraciones míticas y los ritos en la escuela!: hay que educar en el olvido.

Como cierre de esta parte puede decirse que toda experiencia humana se halla sujeta a una memoria, refiere movilidad, dinamismo, cambio; que responde a un trayecto vivido y a un trayecto que se desea vivir; que está determinada por las particulares condiciones espaciotemporales en el sujeto, las interminables interpretaciones de la realidad y creaciones de universos de sentido; que requiere de una “terapia del olvido”⁶⁵⁶; y que para que haya experiencia se necesitan puntos de referencia del pasado, el futuro y el presente que se vive, puntos hechos necesariamente de lenguaje.

Hasta acá un abordaje en la movilidad de la memoria. Ahora se presenta la práctica oral de contar como acción que favorece ese dinamismo de la memoria y que ha de tenerse en cuenta en el ámbito escolar:

PRÁCTICA ORAL DE CONTAR

A propósito del recuerdo, vale mirar de nuevo con Mircea Eliade que en la época premoderna la sociedad estaba constituida en torno a un único centro organizador, era monocéntrica con un eje divino que marca el punto de referencia de la vida en comunidad en un espacio y tiempo sagrados. El papel de la memoria consistía en repetir periódicamente en el presente un pasado, un tiempo primordial recuperable para el “hombre religioso”⁶⁵⁷. En estas sociedades la tradición era un “medio imprescindible para la organización de la memoria colectiva como un todo orgánico”, que permitía que individuos y grupos humanos se situasen significativamente en la realidad y se orientasen “de formas y fórmulas, de novedades y enigmas, de intereses opuestos y de situaciones de emergencia...” que siempre se presentan en la vida humana⁶⁵⁸. La memoria se constituye entonces en un factor estabilizador en medio de las angustias e incertidumbres del presente inmediato, en una especie de “*terapia colectiva*” ante la fragilidad de la existencia humana⁶⁵⁹.

⁶⁵⁵ Ibid. Pp. 95-96.

⁶⁵⁶ Ibid.

⁶⁵⁷ En *Lo sagrado y lo profano*, op. cit. P. 54.

⁶⁵⁸ Lluís Duch, en *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, op. cit. P. 139.

⁶⁵⁹ Ibid. P. 140.

En las sociedades premodernas la memoria se soportaba en la oralidad. Es cierto que en la actualidad ya no se requiere estrictamente de ella para conservar la memoria de una sociedad dado que existen tecnologías como la escritura y todas las variantes creadas a partir de ella, donde se puede tener y guardar el contenido de una historia o de elementos constitutivos de la misma. Pero si hablamos de la tradición, de la transmisión de la tradición para conservarla y a partir de ella actuar creativamente, tarea obligada de las instituciones escolares y en especial cuando se trabaja con niños, no se puede esperar que los pequeños descubran de una vez y para siempre en los registros escritos una tradición. Para el niño, la escritura es una forma muerta, difícil de acceder, sobre todo cuando carece de las mediaciones de la lectura oral que el maestro ha de emplear⁶⁶⁰ (lo que no significa ignorar la escritura en una época letrada, ni el momento histórico que se vive en la actualidad).

De ahí que la oralidad pueda ser aprovechada para cultivar una tradición que viene de lo oral, la de narrar, y para abordar en comunidad situaciones de la vida humana que a todos angustian o que todos anhelan. Los grupos de escolares de la básica primaria comparten edades, ciertos modos de ver el mundo, condiciones geográficas de ubicación, entre otros, lo que puede ser empleado a favor de los relatos que se cuenten oralmente. La oralidad se halla más cercana a los niños. Ellos han sido introducidos en una cultura gracias al lenguaje oral, y en especial gracias a la práctica oral de contar o narrar⁶⁶¹.

⁶⁶⁰ Con la escritura se inmovilizan los relatos, las descripciones, las argumentaciones al momento de fijarse sobre un papel material o virtual. El acto propio de escribir es dinámico y quien lo hace está poniendo en circulación redes infinitas de significaciones y sentidos. Pero en el momento de fijarse esas redes en una forma escrita, quedan allí inmóviles hasta “nueva orden”, o sea, hasta que un lector entre en relación con el texto y ponga en juego sus propias significaciones con aquellas que ha dejado el escritor: algo fijo y estable (el texto escrito) se dinamiza con algo móvil (el acto de leer). Lo estable y lo dinámico se hallan coimplicados en los procesos de conocimiento del mundo y de sí mismo.

⁶⁶¹ Ha de considerarse que el mundo creado por un sujeto, desde su nacimiento, inicia en el marco de la voz, el oído y el tacto, del olfato y el gusto, de la mirada y el gesto, de elementos que conforman el universo simbólico de la oralidad. Desde el nacimiento, lo más cercano al niño es el calor de mamá, el alimento, su voz y su canto, como una extensión del estrecho vínculo con el vientre maternal, ese *ser parte* consustancial de otro ser, ser *uno* con la Gran Madre, la Madre creadora y dadora, lo femenino del mundo. Entrar en contacto con el mundo es, para el niño, entrar en contacto con su madre antes que cualquier otra cosa. Esto sugiere a los maestros por ejemplo, la presencia de relatos míticos de la creación donde la Madre sea el principio de todo, en contraste con las narraciones cuyo origen sólo se enmarca en lo masculino.

Para que las prácticas orales de la narración en la escuela procuren un trabajo de la memoria, ésta última como alcance de lo mítico en la formación de los niños de la educación básica primaria, ha de tenerse en cuenta: un centro para fijar la memoria; la necesidad de una memoria sonora del cuerpo; la necesidad de “memorizar” un ritmo; la necesidad de la repetición por la evanescencia de la palabra oral.

Necesidad de un Centro⁶⁶². Dentro de las prácticas orales en la escuela hay que tener claro el Centro que convoca al grupo de niños que forman un grado de primaria: un núcleo que recuerda la condición humana de los niños así como sus “aspiraciones” divinas; un Centro que sintoniza con la narración mítica y con el rito, así como se presenta en los capítulos tres y cinco.

Este Centro no es de corte normativo ni disciplinario sino de carácter trascendente, de difícil o imposible medición con indicadores, más cercano a lo intuitivo. Se trata de un punto nuclear donde convergen los deseos de los niños por la vida y especialmente su vínculo con el universo, con los otros y el encuentro consigo mismos. Para convocar al Centro en el ámbito escolar se requieren del rito y del mito, lo que sugiere acciones y relatos muy particulares que rompan con la homogeneidad de un tiempo y espacio lineales a través de las mediaciones del lenguaje oral y escrito.

Un eje central que haga parte del universo simbólico de los niños ayuda a concentrar su mirada en algo fundamental para su existencia humana; ayuda a que, en medio de las múltiples distracciones de nuestra época, ellos puedan hacer un alto, detener el tiempo del reloj, y conectarse con las entrañas del universo y de la vida humana a través del mito.

Memoria sonora en el cuerpo. En la cultura oral, se memoriza pero no como ahora, o sea con esa idea de copiar y repetir un texto en voz alta; allí el aprendizaje “se produce más en un nivel somático, utilizando todo el cuerpo para ayudar en el proceso de memorización”⁶⁶³ como por ejemplo: un juglar homérico, “como todos los juglares del mundo”, suele usar un instrumento de una sola cuerda o un tambor, “cuya percusión refuerza el ritmo de la declamación y atrae al oyente por el hechizo del sonido acompasado. El público no escucha como pudiera hacerlo ante una

⁶⁶² El concepto “Centro” se ha tomado de Eliade (en *Lo sagrado y lo profano*, op. cit.) como aquel lugar virtual y físico que es sagrado y provoca una ruptura respecto del tiempo profano. Esto puede verse en el capítulo cinco.

⁶⁶³ Kieran Egan, en *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, op. cit. P. 65.

representación, sino que es invitado a vivir el relato”; el juglar pretende que el mensaje quede impreso en la mente de los oyentes y se vale del ritmo acústico que crea con su instrumento y él mismo, se basa en “la métrica reiterativa, los movimientos rítmicos del cuerpo, la pauta marcada por las fórmulas y la historia...” y logra un estado “semihipnótico” en los oyentes⁶⁶⁴.

Se puede decir que la forma oral manifestada en la lectura de un relato mítico, ha de contemplar los matices, ritmos, pausas, y que toda la corporeidad del maestro narrador ha de estar al servicio de la narración en el tiempo y espacio donde esta se realiza. El maestro no está por fuera de la narración sino que cumple una doble función: él mismo hace el proceso inmersivo como lector y a la vez es consciente de su papel como narrador-mediador en la lectura oral a determinado grupo de niños. Ambos roles, que no pueden desligarse, han de llevar al maestro a hacer de su cuerpo un referente directo en el contacto de los niños con la narración. Los pequeños no pierden de vista a su maestro cuando este les narra: los gestos del rostro, el tono y ritmos de la voz, las pautas del sonido, los desplazamientos por el aula o el recinto, la energía que transmita el cuerpo, todo cuenta a la hora de provocar en los niños un proceso de inmersión en la lectura del relato mítico.

No se puede negar que la palabra se acompaña de gestos físicos e inflexiones orales⁶⁶⁵: siempre está vinculada con contextos de referencia; “el pensamiento pragmático participa de manera más integral en el mundo vital; no siente necesidad alguna de tratar el mundo y la experiencia como objetos distanciados de sus necesidades emocionales, estéticas y utilitarias”. En el ámbito escolar, el trabajo de la memoria implica un trabajo con el sonido y con la emoción, pues la experiencia que puedan tener los niños con la narración mítica no está por fuera de lo más visible y vital que es el cuerpo vivo. “El sonido es vivo y participativo (...) eficaz en un corto radio físico de acción (...) La palabra viva es la palabra situada en la arena de las interacciones y conflictos humanos. No es la palabra distanciada y ‘enfriada’ del texto escrito (...) [El uso del idioma] está cargado con la energía directa del cuerpo del hablante y, en consecuencia, con las esperanzas, temores, pretensiones, necesidades, intenciones y demás del mismo”⁶⁶⁶.

⁶⁶⁴ Ibid. P. 65.

⁶⁶⁵ Ibid. Pp. 73-74.

⁶⁶⁶ Ibid. P. 72.

Memoria de un ritmo. Para las culturas orales fue posible una “composición oral” sobre la base de unas fórmulas, del aprendizaje de una métrica y de un ritmo, lo que determinó las pautas de sonido como pasó con la *Ilíada* y la *Odisea* de Homero⁶⁶⁷. Quienes relataban oralmente estas obras lo hacían atendiendo a una serie de repeticiones en la composición (de grupos de sonido), lo que ayudaba a la memoria en la narración oral.

Siguiendo esta reflexión que propone Egan acerca de la “composición oral”, pero atendiendo a las condiciones actuales de nuestros niños no sólo regidas por lo oral, desde la escuela se puede pensar la manera como ellos pueden adquirir un “ritmo somático”, reconocer y aprender las pautas de un sonido, las pautas que se repiten, que se pudiese pensar más en “grupos de sonidos” que en grupos de palabras⁶⁶⁸.

En la actualidad, cuando se habla de declamación se refiere a la memorización y repetición de unos versos o una letra, de modo literal y sin la composición. En las culturas orales, de los juglares llamados “rapsodas” o “costureros de cantos”, cada momento de repetición era ocasión para la recreación, lo que de alguna manera era garantía de la tradición. Según las reflexiones de Egan el juglar tenía presente tres cosas: la historia, una pauta métrica que se imponía de modo absoluto y un conjunto de fórmulas que permitían ajustar historia y métrica. Para Egan, esta situación es similar a la de Beethoven o Mozart quienes, una vez interiorizado un proceso de composición y su instrumento, podían tomar cualquier tema, elaborarlo y modificarlo sobre la marcha⁶⁶⁹. En estas creaciones se logra sumergir a los oyentes en el hilo y el universo de una historia.

Repetición constante por la evanescencia de la palabra. El tiempo desaparece, los sonidos luego de emitirse, ya no están. En la oralidad hay que repetir una frase cada vez que se desea enunciar; cada repetición será nueva, diferente, nunca la misma que la anterior. Con la rememoración del recuerdo pasado sucede algo similar: nunca los recuerdos que se evoquen y reconstruyan serán los mismos que la experiencia o impresiones tenidas en el pasado que genera dicho recuerdo. El tiempo *ya ha pasado*, no vuelve, es

⁶⁶⁷ Según los resultados de investigación de Parry, 1971, citado por Egan, en *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, ibid. P. 62.

⁶⁶⁸ Esta idea es tomada de Albert Lord quien afirma que las culturas sin escritura piensan más en grupos de sonidos que de palabras, 1964, p. 25, citado por Egan, en *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, ibid. P. 62.

⁶⁶⁹ Ibid. P. 63.

inevitable su transcurrir. Luego, para que palabras orales y recuerdos sigan existiendo deberán utilizarse, evocarse o reproducirse constantemente.

Como una manera de enfrentar ese correr del tiempo cronológico, existen diversas formas de arte como la literatura y el cine. El ser humano, en su proceso creativo engendrado en el vientre de lo imaginario, ha logrado crear unas “tecnologías”⁶⁷⁰ o unas “bonnes à penser”⁶⁷¹ con las que se suspende ese tiempo. Sin embargo, estas formas en sí mismas no adquieren movilidad hasta tanto los espectadores, lectores o escuchas entran en relación con ellas, lo que se mostrará en el apartado sobre la condición dinámica de lo estético.

En la escuela hay que repetir el recuerdo del origen del ser humano, las preguntas que se ha hecho a lo largo de los siglos y las respuestas que intuye, el sentido de la vida humana, lo que puede hacerse por medio de la narración mítica. Para que las historias que encantan y necesitan los niños y adultos sigan existiendo, han de repetirse constantemente pues estas “sólo existen mientras sean recordadas por algunos individuos”⁶⁷². Cada repetición será nueva, pues la condición histórica de quien repite es distinta, sea el que narra o lee oralmente o quien escucha.

Dentro de las formas de repetición oral que la escuela puede y necesita considerar están las primarias, que ayudan en la fijación de la memoria y que, en las culturas orales sin escritura sirven de “pautas fundamentales de creencias”. En el ámbito escolar actual pueden servir como pautas fundamentales de construcción de identidad y de convivencia: la rima, el ritmo, la fórmula, proverbios, máximas, clichés, juegos cantados, adivinanzas, acertijos, bromas, pero de modo especial en esta investigación las imágenes visuales vívidas (en narraciones) a lo largo de una estructura narrativa, vitales para sostener las instituciones sociales.

En la educación básica primaria pueden trabajarse estas pautas de sonido con el niño “...hasta que resuenen en él, hasta que sintonice en sentido ‘musical’, se armonice con las instituciones propias de su cultura”⁶⁷³. Dichas pautas orales contribuyen en “la construcción de estructuras mentales que sistematizan la memoria y poetizan el mundo prosaico, creando un espacio imaginativo y la posibilidad de quedar encantados ante lo mágico

⁶⁷⁰ Walter Ong, en *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

⁶⁷¹ Kieran Egan, en *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, op. cit.

⁶⁷² Ibid. P. 60.

⁶⁷³ Ibid. P. 63.

y lo extático”⁶⁷⁴; en la formación imaginativa en los niños⁶⁷⁵. Esto sugiere educar el oído, hacerlo sensible en la musicalidad de las narraciones míticas.

Porque el lenguaje en su forma oral, como todo lenguaje, es una condición para ser humano, para ser un ser de memoria. El lenguaje permite la reconstrucción del recuerdo y la construcción de lo nuevo gracias a la capacidad simbólica del ser humano, totalmente relacionada con el “*trabajo de la memoria*” y con la “*constitución de lo ausente*”⁶⁷⁶. Tanto rememorar como anticipar son formas concretas de esa capacidad simbólica humana pues hacen presente lo *ausente* en el tejido de la historia individual y colectiva, aunque siempre de modo provisional e intuitivo⁶⁷⁷. Se puede decir que tal capacidad de simbolización, siempre intuitiva y cargada emocionalmente, es lo que moviliza al sujeto hacia unas u otras formas de recepción de las redes simbólicas presentes en los relatos míticos y el rito. Vale considerar el dinamismo de lo estético, precisamente por lo que puede suceder en el sujeto que interactúa con los grupos o bloques de símbolos.

Condición dinámica de lo estético

Lo estético no funciona con la lógica sino que pertenece a lo trascendente, a los sentimientos y la intuición, características que escapan a los análisis formales de la ciencia. Respecto de su dinamismo, así como la memoria tiene su condición móvil, también lo estético la tiene. No se puede concebir un sujeto a quien no le acaezca nada cuando rememora su pasado o anticipa su futuro, y para el caso de esta investigación, a través de las mediaciones del relato mítico y del rito.

Las formas de movilidad de lo estético se asemejan a las de la memoria en que pueden ir en dirección del pasado y/o del futuro, siempre desde un presente. La particularidad de lo estético en esta investigación es la identificación de unos movimientos donde tienen lugar esas acciones rememorativa, anticipativa y del olvido, que involucran unos planos (del objeto, el texto que se leerá; del sujeto actor, el oyente o el lector; y el plano del sujeto creador). Tales movimientos, más por asunto de exposición pues se hayan coimplicados y los límites del uno a veces son el territorio del

⁶⁷⁴ Ibid. P. 86.

⁶⁷⁵ Ibid. P. 81.

⁶⁷⁶ Lluís Duch, en *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, op. cit. P. 120.

⁶⁷⁷ Ibid. P. 235.

otro, se presentan en dos partes como inmersivo (hacia adentro) y expresivo (hacia afuera).

MOVIMIENTO INMERSIVO: FORMACIÓN DE LA INTERIORIDAD

Como el lenguaje de la experiencia es el lenguaje de la narración, no puede pensarse la experiencia sin la narración. Sin narración hay crisis en la experiencia y tendencia a la reducción del mundo al cálculo, la objetividad, la utilidad, el economicismo, como advierte Duch cuando habla de la “crisis de la palabra”⁶⁷⁸. Cuando se hace referencia a la experiencia se contempla lo que sucede o ha sucedido en el sujeto en su interior, el movimiento que se ha podido dar en él gracias a la narración.

En esta investigación, como se ha dejado ver en los referentes conceptuales, importa la formación de los niños entendida como un proceso permanente, como un trayecto humano que cada quien recorre al interior de una cultura, constituyéndose en movimiento incesante (no exclusivo de escenarios educativos) y en apuesta para la formación de los niños, favorecida por la narración mítica y el rito.

Ahora bien, ese trayecto es posible porque la memoria funciona como referente más o menos estable que permite relacionar un pasado y un futuro con el presente actual de cada sujeto. Pero es la lectura, siguiendo a Duch⁶⁷⁹, ese elemento dinámico que provoca movimiento en el sujeto desde la condición histórica en la que se encuentre. Es decir que la lectura es una mediación acorde con la naturaleza humana, aun cuando es un artefacto cultural, por su carácter móvil, inconcluso, creador de nuevos horizontes de sentido, relacional, provocador de creaciones. Visto desde el ámbito escolar, el trabajo pedagógico con la lectura, intencional, por estar “a tono” con las características humanas, favorece ese inacabado proceso formativo pues permite que el niño lector se relacione con el texto y amplíe sus horizontes de sentido.

Una ventaja de la lectura en la actualidad es que permite contemplar la realidad de un modo distanciado, a diferencia de lo que hacía el mito en las culturas orales, donde el mito mismo era la realidad. Hoy, la lectura permite un proceso crítico, el examen y la reflexión sobre la interpreta-

⁶⁷⁸ En *Mito, interpretación y cultura*, op. cit.

⁶⁷⁹ En *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, op. cit.

ción de la realidad, dinámica que no se acaba y depende de las cambiantes perspectivas del sujeto humano⁶⁸⁰.

Como la lectura de relatos míticos posibilita un movimiento interno en el sujeto, es decir que favorece la formación de los niños, se insiste en ella como proceso dinámico que ocasiona una experiencia y como proceso dinámico que puede repetirse indefinidamente.

La lectura se entiende como una capacidad estructural inherente a la condición humana que “debe articularse históricamente” de acuerdo con los “artefactos intelectuales, morales y convivenciales” que dispone la cultura, y que relaciona estrechamente la situación religiosa, social y cultural del sujeto que lee con la experiencia misma de la lectura; como una capacidad que “incide con fuerza en las formas intelectuales y axiológicas que tienen vigencia en un determinado ámbito social, religioso y político”⁶⁸¹. Esa articulación histórica donde se relacionan artefactos intelectuales del momento con nuevos sistemas de escritura, que a su vez implican nuevas prácticas lectoras, supone el reconocimiento de un cambio incluso en la manera como se mira el mundo. Cambian los artefactos culturales de la escritura, cambian procesos lectores y se modifican visiones y perspectivas de la realidad.

De otra parte, la acción de leer se constituye en un proceso inacabado, siempre dinámico e inconcluso pues el lector abre el sentido de un texto de modo procesual e individualmente⁶⁸². Luego leer es más que descifrar unos signos alfabéticos: se trata de actualizar una representación de la realidad a través de unos lectores concretos que entran en relación con el texto (con herencia, frustraciones, alegrías, edades...) y que internamente puede hacer desplazamientos de concepciones frente a la vida, comprensión de la condición humana, reconocimiento de sí mismos y de los otros.

Se tiene en cuenta este movimiento inmersivo para el caso del sujeto actor que narra oralmente (en un primer momento el maestro, pero los niños también pueden asumir este rol una vez han puesto en práctica esas pautas de sonido que ayudan a vivificar una narración), pero también para el sujeto actor que es oyente activo o “narratario” (en este caso los niños). En el primer caso, se trata de la memoria del narrador oral, hoy un

⁶⁸⁰ Ibid. P. 134.

⁶⁸¹ Ibid. P. 157.

⁶⁸² Ibid. P. 159.

narrador letrado, que lee oralmente relatos míticos a los niños de primaria, relatos que siguen los niños con sus ojos (cuando se abordan sobre textos impresos que cada niño tiene) y/o sus oídos (con o sin el empleo del texto impreso). En el segundo, de la memoria de los “narratarios”, o sea los niños que oyen y participan de la narración. Veamos.

Recepción del sujeto actor que es narrador oral⁶⁸³. Se trata del maestro, de un adulto que dedica buena parte de su tiempo histórico a la enseñanza, al trabajo pedagógico con los niños. Un ser humano enmarcado en el espacio y tiempos escolares (regulados y permanentes), que participa de este tipo de repetición del mundo profano, durante muchos días de su vida cotidiana; un adulto que se ha formado en los marcos sociales propios de un ámbito escolar.

Este sujeto actor de la narración mítica requiere experimentar el recuerdo de lo mítico, en cuerpo y alma, para así entender su valor en la formación de los niños. Dicha experiencia supone la ubicación del recuerdo en algún lugar del pasado, a la manera de un viajero que se guía con planos y mapas geográficos (imagen usada por Halbwachs⁶⁸⁴), pero no con la continuidad de una línea sino en la discontinuidad: para localizar un recuerdo lejano (no del mundo inmediato al que se pertenece en un presente) hay que combinar las redes de sentido del modo como lo haría un viajero sobre planos geográficos.

Siguiendo la imagen, esta ubicación del recuerdo para el maestro adulto implica identificar esas huellas del pasado que hacen parte del mapa del recuerdo que se tiene: a qué grupos sociales se perteneció, si han quedado registros en diarios, fotografías, relatos orales de personas que compartieron el mismo momento histórico, la música escuchada, los lugares físicos en los que se vivió, los olores característicos de cosas y personas, y en particular en el marco de esta investigación, esas huellas de relatos míticos leídos en la niñez, o de juegos y música “inolvidable”.

Este sujeto actor se encontrará con una dificultad para rememorar su pasado como el niño que fue un día, pues sus marcos sociales de memoria “actuales” han cambiado, así como su identidad. Sin embargo, siguiendo a Halbwachs es posible reconstruir ese pasado “desde mi presente visión

⁶⁸³ Cuando se habla de “recepción” se hace referencia al lugar del sujeto actor, sea narrador o “narratario”, cuya situación no es pasiva sino inmersiva, móvil, interactiva con el objeto de la narración, es decir se entiende desde una *estética de la recepción*.

⁶⁸⁴ En *Los marcos sociales de la memoria*, op. cit.

del mundo, a partir de lo que subsiste de la memoria de ese tiempo en el presente de un grupo”⁶⁸⁵. Esto es interesante a la escuela por la vida misma del maestro, quien no puede hacerse al margen de la vida de los niños, sin que sus propios recuerdos del niño que fue lleguen a su mente, sea por vía de las historias individuales de los pequeños, por sus modos de ser niño o por su relación afectiva con él, entre otros.

Este sujeto actor también hallará que el encuentro con objetos de su pasado es desconcertante. Quizás se espera tener la misma emoción o entusiasmo que en su momento tuvo por ejemplo un libro de infancia pero, como los adultos de hoy no son los niños de ayer sino los adultos de ahora, inevitablemente la percepción y relación con ese objeto es distinta pues está atravesada por la experiencia actual. En otras palabras, son los marcos sociales del ahora, la “dificultad” para revivir exactamente una experiencia del pasado como la lectura de un libro⁶⁸⁶.

Ahora, como el viajero que va tras sus recuerdos del pasado histórico, el maestro puede hacer un trabajo en la localización del recuerdo mítico, una “topografía de lo imaginario” donde se necesitan un mapa y brújula *simbólicos*, así como también un plano de lo imaginario (plano del sujeto actor, plano del sujeto creador y plano del objeto, con los ejes horizontal de lo nocturno y vertical de lo diurno) como se describió en el capítulo dos sobre “Lo imaginario”.

El maestro observará que los recuerdos de la memoria mítica no están *directamente* en las cosas, las personas, los lugares... pero que pueden tener un lugar indirecto en ellos, si el que recuerda halla resonancias en símbolos que puedan acompañar o ser parte de tales objetos, personas, sitios. Dicho de otro modo, el recuerdo mítico aparecerá diferenciado y en una u otra medida acorde con el plano del sujeto actor, o sea de quien entra en sintonía con la dimensión mítica a través de un plano del objeto determinado, para este caso, el relato que es contado por el maestro narrador.

Con el maestro como sujeto narrador que tiene una experiencia de lectura, se consigue que los relatos “despierten” con él y con los niños que le oyen. Este narrador oral (que es un lector oral) tiene la tarea no de “...comunicar un ‘hecho’ (esta sería la tarea de la información), sino la transmisión de una experiencia y el darse él mismo en el testimonio, para que

⁶⁸⁵ Esto es de Gérard Namer en el Postfacio a los *Marcos sociales de la memoria*, ibid. P. 381.

⁶⁸⁶ Maurice Halbwachs, ibid. P. 110.

aquellos que reciben la transmisión puedan rehacer y puedan aprender”⁶⁸⁷, o sea puedan tener su propia experiencia y puedan comunicarla. Tanta es la importancia de este sujeto “desde el punto de vista *narrativo*, no interesa la objetividad del relato sino la subjetividad del narrador”⁶⁸⁸.

En síntesis, el sujeto actor narrador experimentará el recuerdo mítico a través de la narración mítica (algo semejante experimentará con el arte en general), lugar pleno de redes simbólicas, de manifestaciones de una presencia ausente con sentido para el presente de quien las percibe. Esta experiencia le conmoverá, afectará sus sentidos, su emoción, le conectará con las fibras más profundas de la condición humana. Por supuesto, los niños también podrán tener esta experiencia sólo que el maestro adulto contará con unos marcos sociales de la memoria muy distintos a los de los pequeños y su rol docente le llevará a preparar las mediaciones necesarias para que la experiencia receptiva del mito sea favorable y posible en los pequeños.

Quizás este sujeto actor narrador deba tener en cuenta los alcances de aquel gran escritor o artista que, cuando logra recrear un mundo “desaparecido” del pasado de su infancia, es porque “más que otros, ha conservado la facultad de ver y conmoverse como antes. Pero no es un niño que sobrevive en sí mismo; es un adulto que recrea, en él y en torno a él, todo un mundo desaparecido...”⁶⁸⁹.

Recepción del sujeto actor “narratorio”. Por su parte, quienes participan del relato en la escucha, por tratarse de una narración con ritmo en sus entrañas, tienen una inmersión como “intérpretes silenciosos”: “... el mito y la obra musical son como directores de orquesta, cuya audiencia se convierte en intérprete silencioso”⁶⁹⁰. Los niños son oyentes que entran a tocar en la orquesta del mito, hacen parte de la composición narrativa, se adentran de lleno en la historia que se cuenta; además captan el mensaje allí contenido aunque no sean del todo conscientes; y despiertan emocionalmente frente a la estructura narrativa que contiene el mito.

De hecho, basado en el análisis de Lévi-Bruhl (1985) sobre las características de las culturas orales, Kieran Egan afirma que “las culturas orales operan sobre las emociones de sus miembros haciendo que los mensajes

⁶⁸⁷ Joan-Carles Mèlich, en *Filosofía de la finitud*, op. cit. P. 83.

⁶⁸⁸ Ibid. P. 86.

⁶⁸⁹ Maurice Halbwachs, en Los marcos sociales de la memoria, op. cit. P. 118.

⁶⁹⁰ Lévi-Strauss, citado por Egan, en *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, op. cit. P. 66.

importantes, en sentido cultural, estén contextualizados en relación con determinados acontecimientos, presentando personajes y sus correspondientes emociones en conflicto, en el seno de las narraciones; en una palabra, incluyendo los mensajes en relatos narrativos”⁶⁹¹. Estos relatos se componen de unas estructuras firmes que, de alguna manera se ajustan a una constante reactualización, a una permanente reconstrucción, sin perder la carga emocional que generan en los oyentes o “narratarios” por su vínculo con la oralidad. Ahora, el paso del relato mítico oral a la forma escrita mantuvo en esencia su estructura pero ocasionó nuevas prácticas de acceso y encuentro con esta narración, situación que también ha de interesar en el ámbito escolar.

Lo oral hizo tránsito hacia lo escrito, se masificó el aprendizaje de la escritura y de la lectura, y cambiaron los modos como el sujeto actor “narratario” se relacionaba con las narraciones: ya no tenía un narrador oral, ni un juglar en vivo, a cambio, una forma visual, carente de sonido y ritmo, un objeto muerto que podía manipular y al que debía él mismo dar sonido, música, sentido, significación. Este fue un paso del relato oído en grupo, en medio del calor y la presencia humana de otros, al relato visto de modo individual con la ausencia del colectivo.

Las ventajas de la masificación de los procesos de lectura y escritura tuvieron que ver con la alfabetización y el acceso a la cultura letrada en general, lo que no puede negarse hasta el día de hoy. Sin embargo, la tendencia a aislarse unos de otros sobre la base de lecturas individuales que responden a intereses igualmente particulares, ha hecho que la comunicación humana, ese encuentro con el otro sea cada vez más distante. No significa esto que deban suprimirse los procesos lectores individuales sino que, para el caso de una formación de los niños en la básica primaria, ha de procurarse y alimentarse la narración mítica en grupo para que ellos experimenten las posibilidades de la vida humana como miembros de un tejido cultural que se revela en la estructura narrativa como tal y en las infinitas cadenas simbólicas, pero que también hace presencia con la cercanía física y espiritual del otro, del compañero de lado, del maestro, con quienes se comparten muchos días de la vida cotidiana escolar⁶⁹².

⁶⁹¹ Ibid. Pp. 68-69.

⁶⁹² Por su propia cuenta, los niños harán sus búsquedas y lecturas muy seguramente en espacios distintos al escolar.

Para los niños cuenta, tanto la experiencia que pueden vivir con la lectura de un relato mítico con la mediación del docente, como la experiencia que puedan tener con el grupo escolar al que se pertenece donde se da una significativa cercanía física, delimitada por un espacio común, durante un año escolar y a veces durante los cinco años que dura la básica primaria (más adelante se verá que su relación con el espacio físico es estrecha).

Además de estas particularidades en los sujetos actores “narratarios” se encuentran otras relacionadas con la manera como los niños recuerdan, con sus marcos sociales de memoria, los que difieren de los adultos. Tres de las diferencias se presentan a continuación: la visión del mundo, el sentido del espacio y del tiempo en los niños.

Visión de mundo en los niños. Difiere la visión de mundo en la niñez con la del adulto porque, siguiendo a Halbwachs⁶⁹³, en el niño la imaginación es más activa y más libre que en el adulto. Por su naturaleza sensible, el niño se apasiona con historias imaginarias que lo llevan por el temor, la esperanza y diversas formas extremas de emociones, lo que muestra por qué se identifica tan fácil con los personajes de una historia. Su relación con las cosas y animales es semejante a su relación con las personas, quienes valen de modo semejante para él por su uso. En el mismo sentido, para Egan los niños sienten y experimentan una sensación de participación en el mundo de la naturaleza como siendo uno más en el conjunto⁶⁹⁴. Por su lado, el adulto se ubica en la sociedad dividiéndola según clases sociales, políticas, económicas, viéndose excluido de unos grupos y miembro de otros.

En su papel de lector, el niño no busca las intenciones del autor, ni las relaciones de un texto con otra obra del autor: simplemente se encuentra con el libro, de un modo “natural”, como si se encontrase con los fenómenos de la naturaleza, con los árboles y los animales⁶⁹⁵. Se ha de considerar entonces que “la mente del niño tiene sus marcos, sus hábitos, sus modelos, sus experiencias, que no son los del adulto, pero sin los cuales no comprendería lo que lee, no comprendería, al menos, lo que puede ser vinculado a lo que conoce”⁶⁹⁶.

⁶⁹³ En *Los marcos sociales de la memoria*, op. cit. Pp. 116-117.

⁶⁹⁴ Kieran Egan, en *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, op. cit. P. 86.

⁶⁹⁵ Maurice Halbwachs, en *Los marcos sociales de la memoria*, op. cit.

⁶⁹⁶ Ibid. P. 111.

Esta actitud “natural” de los niños frente a los cuentos y relatos es un punto a favor en la labor del maestro. Ellos no ponen barrera a la lectura o a la escucha pues el lenguaje del que están hechos los buenos textos es semejante al que ellos usan en sus juegos: es la imaginación, las múltiples posibilidades, los roles, la lógica de lo imaginario, esa simulación, ese “hacer como si” para trasladarse a la realidad del relato y vivirla como única.

Sentido del espacio en los niños. Los pequeños de la primaria se sienten seguros en el lugar donde habitan⁶⁹⁷ (viven en el “paraíso”); tienen la sensación de estar en el mundo “como en su propia casa, experimentando una unidad, inmersión y participación con el universo que lo da por descontado, sobre el que pueden plantearse preguntas sin fin pero no dudas”; hay un “encantamiento mágico” frente a muchos detalles de la vida cotidiana⁶⁹⁸.

Al mismo tiempo, como el espacio físico del niño es reducido respecto del adulto, su sentido de pertenencia a los lugares es más fuerte por el vínculo afectivo que crea con los mismos. El niño forma parte de grupos restringidos como la familia, los amigos o compañeros del colegio o de juegos. En su relación con ellos, bien lo dice Halbwachs, los espacios donde se desarrolla su vida de niño son delimitados, no tan amplios como en el adulto, pero aún así, es allí donde ocurren “acontecimientos sensoriales”. Es decir, en ese marco espacial estrecho, “por el contacto que tenemos con tales objetos, tales personas, o con sugerencias repetidas de nuestro entorno, imágenes dominantes terminan por quedar grabadas más profundamente que otras en nuestra mente”⁶⁹⁹.

Así es. Ese continuo contacto de los niños con ciertos objetos, personas y lugares, por el estrecho marco espacial en que suele darse, bien puede dejar impresiones importantes que se fijan a la memoria como imágenes potentes o “imágenes dominantes” en términos de Halbwachs. Tales imágenes, siempre atravesadas por lo emotivo, serán construidas a propósito de ciertos rincones de la casa, de muebles, jardines, sótanos, calles, libros, salones, bibliotecas, usualmente asociados a ciertas personas de la familia, del

⁶⁹⁷ Lo esperado es que los niños tengan la tranquilidad y protección de su ser en el hogar que es el nicho primario. Sin embargo, como no siempre esto sucede, a las escuelas llegan niños temerosos de su propia casa y de las personas que allí viven con él. Esto es un reto para los maestros quienes pedagógicamente han de prodigar a los pequeños elementos que les ayuden a vivir más seguros. Sin duda, el mito y el rito como ya se ha dicho a lo largo de este capítulo cumplen una importante función.

⁶⁹⁸ Kieran Egan, 1991, op. cit. Pp. 86-87.

⁶⁹⁹ Maurice Halbwachs, 2004, op. cit. P. 119.

colegio o del juego con quienes se creó algún vínculo afectivo o por el contrario, con quienes se vieron afectadas (de modo negativo) las emociones.

Por ese marco espacial limitado, que es punto de referencia física de los niños, ellos tienen una estrecha relación con los lugares, tienden a apegarse a su casa, su vecindario y su colegio, lugares donde su identidad se ha empezado a formar, en otras palabras, espacios donde sus recuerdos ya inician a tejerse y en muchos casos a fijarse en su memoria.

Hay acá también un terreno ganado cuando se pretende la formación de los niños, lo que se deriva de lo anterior. De una parte, por ser los marcos sociales de los niños tan estrechos (aun cuando Internet permita desplazamientos virtuales del espacio), hay más posibilidades de *impresionarles afectivamente* (no como agitación sino como posibilidad de experiencia) dado que repiten la permanencia en un espacio escolar durante cinco años de su vida, en el caso de la educación básica primaria colombiana, relacionándose con niños de su edad y con adultos que cumplen funciones similares en tanto maestros.

De otro lado, el cuerpo de los niños también es impresionable de sabores, olores, colores, formas, abrazos, miradas. No puede pensarse un recuerdo del pasado sin la referencia al cuerpo (objeto que ocupa un espacio), lo que nos hace visibles ante los ojos de los demás y los propios, y que nos pone en relación de semejanzas y diferencias con la misma especie y con las demás formas de vida. Verse con cuerpo, en un cuerpo humano, garantiza ese ser *humano*, distinto de los gorilas o los árboles, o de los adultos y los ancianos. Saberse humano por el cuerpo es parte del recuerdo de una niñez, en efecto vivida como niño o niña, hermano o hermana, hijo o hija, mestizo o negro, etcétera.

Sentido del tiempo en los niños⁷⁰⁰. En los primeros años de vida, los niños ven que el mundo está ahí, y al principio suponen que siempre ha de estar allí. Poco después aprenden de la finitud de los seres vivos con la muerte de vegetales, animales o personas cercanas, aprenden que la vida tiene un término; pero también aprenden que la vida se renueva constantemente con nuevos seres vivos que llegan al mundo. Luego, sobre los seis o siete años empiezan a tomar conciencia de que el mundo existía antes de ellos, que sus padres nacieron antes de conocerle, que había un pasado previo a su nacimiento y que, así como todos los seres cercanos a él, llegará el momento de la muerte.

⁷⁰⁰ Este *sentido* tiene como base las ideas de Kieran Egan, 1991, op. cit. Pp. 54-92.

Los niños tienden a vivir en el Edén, a que las cosas no cambien, son conservadores en los primeros años de su vida y esto se refleja también en los iniciales grados de 1º y 2º de la educación básica primaria. Quizás se deba a que la infancia “constituye el origen de nuestras sensaciones hogareñas y de nuestro auténtico yo, y gran parte de nuestro caminar errante trata de volver a conseguir esa seguridad, ese yo auténtico que siempre va con nosotros pero con el que resulta tan difícil entrar en contacto”⁷⁰¹. La conciencia se construye a través del lenguaje y las *bonnes à penser* compartidas con quienes nos comunicamos, pero en cada quien siempre habrá “el recuerdo de ese yo único, aislado, que viene de muy lejos”, ese yo que se desea conservar y “cultivar formas de acceder a él”⁷⁰².

Los niños van construyendo el concepto del tiempo, pasando de una sensación de vida plena e infinita en el paraíso, el tiempo de nunca acabar, a una conciencia de vida incierta por la cortedad del tiempo humano. Este tránsito no es fácil para ellos, pues genera la angustia normal frente a la muerte, a la eventual pérdida de los padres o seres más cercanos. Por eso, entre otras de las cosas ya dichas en los capítulos tres y cinco, y que ahora vuelve a insistirse, en la educación básica primaria no pueden faltar ni las narraciones míticas ni las acciones simbólicas de los ritos.

Esto último sugiere una atención amplificada a esa vida escolar de la primaria, tanto por el presente de los niños de hoy como por el futuro de los adultos que ellos serán mañana. La manera como pueden fijarse ciertas huellas en la vida de los escolares de primaria está estrechamente ligada con los *vínculos afectivos* que ellos creen con los otros y con el mundo, vínculos que se construyen con mediaciones potentes en la niñez como la narración mítica (ampliada en la sección dos de este capítulo). Como esta narración favorece la movilidad del sujeto, la oxigenación de su presente, las posibilidades creadoras y de encuentro con el pasado, su cultura, con los otros y consigo mismo, se convierte en una excelente mediación para el trabajo de la memoria: “tecnología” cultural diría Ong⁷⁰³, “artefacto” de la

⁷⁰¹ Kieran Egan, 1991, op. cit. P. 88.

⁷⁰² Ibid.

⁷⁰³ En *Oralidad y escritura*, op. cit.

cultura diría Duch⁷⁰⁴, o “artefacto simbólico” expresaría Mèlich⁷⁰⁵ a partir de Clifford Geertz⁷⁰⁶.

La lectura, esa relación dinámica entre el sujeto actor y el objeto texto⁷⁰⁷: pone en movimiento un proceso crítico, una búsqueda de criterios para que la instalación del ser humano en el mundo pueda adecuarse a retos y necesidades del tiempo presente; pone de manifiesto una diferencia entre el texto escrito y la asunción y recepción del lector; ofrece *fluidez* y versatilidad a un escrito, dependiendo los tiempos y espacios de los lectores, quienes se hallan sujetos a todo tipo de movilidades; permite que el lector interprete, interpele, cree nuevos horizontes de sentido, discrepe y confronte aquello que lee; permite ‘chocar’ o ‘experimentar’ al lector lo que ‘ya ha sido’ con su presente, su aquí y ahora: “...todo lo nuevo, transformador e impactante que vamos descubriendo en el acto de leer es realmente nuevo, transformador, impactante y engendrador de *futuro* porque *choca* con lo que, en nosotros, ‘ya ha sido’, es decir, con nuestra memoria, con nuestro ser *presente* y con nuestro no-ser *pretérito*”; por la conjugación de un elemento más o menos estable como es la memoria y otro móvil, como es el mismo proceso de la lectura, es posible “la creación de mundos alternativos, la argumentación contra el sistema, la acción eficaz de las imágenes *trans-gresoras*...”; es posible también una existencia humanizadora por esa complicidad creadora de la memoria humana (como memoria almacenadora, *mnème*, y como memoria creadora, *anamnesis*) con la lectura.

Activación del objeto de la recepción: narrador y “narratario”. Se trata del texto como “obra abierta”, como “*remisión* sin fin (...) ‘pretexto’ para la construcción nunca definitivamente culminada del texto presente”⁷⁰⁸. Porque “los textos son almacenes potenciales de sentido” actualizados en el mismo acto de leer; “el texto es un *provocador de sentido* en el lector” quien se halla unido a él por una relación hermenéutica que lo

⁷⁰⁴ En *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, op. cit.

⁷⁰⁵ En *Filosofía de la finitud*, op. cit.

⁷⁰⁶ En *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa, 1991. De modo general, esta referencia a “tecnologías” o “artefactos” pertenece a los procesos de la lectura y escritura que han provocado transformaciones mentales y afectivas en quienes participan de ellos, y por supuesto posibilidades infinitas de configuración de la identidad.

⁷⁰⁷ Lluís Duch, 2002, op. cit. Pp. 158-160.

⁷⁰⁸ Ibid. P. 129.

libera de la pesadez y las servidumbres del propio presente⁷⁰⁹. Por eso el lector da una nueva vida a los textos en el acto de la lectura, se acerca a la obra, se distancia de la vida cotidiana, para luego volver a su cotidianidad renovado.

Siguiendo la exposición que precede, ese “objeto oral” vuelto texto escrito, texto creado por la cultura para “dominar” de alguna manera el tiempo, es activado por los sujetos actores del relato mítico. El dinamismo que se desencadena hace del mito un dispositivo de recordación, en una especie de despertar de la memoria colectiva.

Lo recuerda Mèlich de esta manera: “el ser humano no puede vivir sin mitos (...) pues el mito es un relato, una historia. Vivir sin mitos es lo mismo que vivir sin historias, y eso es imposible: *narrarre necesse est*”⁷¹⁰. El relato mítico vivifica, es consustancial a la existencia humana en la medida que ofrece unos referentes orientadores que vienen con el recuerdo del pasado, en la medida que ayuda a conocer los orígenes, alejándose así de la muerte, del olvido de lo esencial. Con esas señales orientadoras y ese conocimiento del origen, como ya se ha dejado ver, se ayuda al niño a construir su identidad y a convivir con los otros.

Dentro de una estética de la recepción, el mito es motivo de atención a unos sujetos de la acción o “intérpretes silenciosos”. Y como está hecho de un material simbólico impresionable a los sujetos de la acción, su recepción por parte de los mismos es alta, se logra inmersión y participación. Para el trabajo de la memoria, que ha de considerar la escuela en la formación de los niños, el relato mítico tiene por lo menos seis bondades:

Una. El relato mítico ayuda a fijar significados. Los relatos “constituyen una de las invenciones culturales más importantes para recoger y fijar significados”; en algún momento se descubrió que los mensajes presentados a manera de cuento “se recordarían mejor y llevarían consigo una carga de identificación emocional que reforzaría en gran manera la cohesión y el control sociales”⁷¹¹. A cambio de expresiones orales en una modalidad imperativa o enunciativa, que se empleen con los niños, los relatos dicen “más” porque dicen con imágenes, no se requieren muchas palabras, aunque la palabra misma sea la mediación simbólica de esas imágenes.

⁷⁰⁹ Ibid. Pp. 158-159.

⁷¹⁰ Joan-Carles Mèlich, 2002, op. cit. P. 63.

⁷¹¹ Kieran Egan, 1991, op. cit. P. 69.

Dos. La fuerza estética del relato mítico le hace digno de recuerdo. Las historias míticas tienen “valores estéticos” (que, en las culturas orales se unificaban con los valores utilitarios), y una particular “fuerza estética” que es “uno de los aspectos que los hacen dignos de recuerdo”⁷¹². Esta gran fuerza se debe a “su capacidad para fijar respuestas afectivas a los mensajes que contiene y para vincular lo que ha de recordarse por medio de asociaciones emocionales”⁷¹³ porque para mantener y ayudar a recordar los acontecimientos, “nuestras emociones son más eficaces”⁷¹⁴. Se debe también a “imágenes de extraordinaria vivacidad o visuales transmitidas por medio de sus cualidades sensitivas”⁷¹⁵; en este caso se trata de imágenes cargadas simbólicamente, posibilitadoras de ricos y flexibles mundos imaginativos en todos los ámbitos disciplinarios y de conocimiento, incluido el pensamiento lógico-matemático. Y por supuesto, se debe a la forma narrativa como tal, elemento que ayuda al ser humano a enfrentarse al mundo de la naturaleza y a establecer significado a la propia experiencia⁷¹⁶, por su cercanía con lo oral, con la primera manera como se le manifiesta el mundo al niño desde su nacimiento.

Tres. El relato mítico guarda la tradición o “memoria colectiva”. El relato contiene un mensaje sobre la manera como hemos de vivir y convivir los seres humanos, sobre la base de nuestra condición finita y nuestro deseo imparable de salir de ella. En este relato se halla un conocimiento de lo humano, decantado, puesto en forma narrativa que es lo más cercano a nuestra comprensión: deseamos contar y que nos cuenten vengamos de donde vengamos. En ese relato hay una construcción social de la realidad que es una “construcción *simbólica* de la realidad, y aún más concretamente, una construcción *narrativa* de la realidad”⁷¹⁷.

Cuatro. El relato mítico conserva unas formas ancestrales. Aunque los relatos de hoy aparezcan en formas innovadoras, estos mantienen unos modelos ancestrales. Lo nuevo no supone liberarse de la tradición; los relatos pueden adaptarse a la novedad que traen los “artefactos culturales” o las “tecnologías” en cada tiempo histórico, pero jamás podrán

⁷¹² Ibid.

⁷¹³ Ibid.

⁷¹⁴ Bartlett, 1932, citado por Egan, *ibid.*

⁷¹⁵ Ibid. P. 70.

⁷¹⁶ Ibid. P. 85.

⁷¹⁷ Joan-Carles Mèlich, 2002, *op. cit.* P. 33.

desprenderse del hilo común que los teje en todo lugar donde haya grupos humanos.

Cinco. Se puede llegar a lo universal desde lo particular y concreto. Siguiendo a Mèlich⁷¹⁸, la literatura hace posible esto mientras que la ciencia pretende la abstracción de lo particular para alcanzar lo universal. Entonces la memoria en lo particular se hace memoria en lo universal. Con relatos particulares se puede acceder a lo universal y en el ámbito escolar se ha de facilitar que las cosas así sean.

Seis. Con los relatos se amplía la experiencia del sujeto actor pues al imaginar aquello que no ha visto, en la forma del relato contado por otro que ya ha realizado una creación, logra entrar en contacto con imágenes que en su experiencia particular y cotidiana no ha tenido: “el hombre no está limitado por un pequeño círculo, ni por los estrechos límites de la experiencia personal y puede hallar más allá de estos límites, mediante la imaginación, una experiencia histórica o social ajena”, afirma Vygotski⁷¹⁹.

A quien lee u oye el relato mítico le sucede algo semejante a quien mira una obra de arte. Para quien observa la obra no hay, de un lado, “la imagen, material único, inerte y estable, y de otro, la mirada, como un rayo de sol móvil que viniera a animar la página de un libro grande abierto. Mirar no es recibir, sino ordenar lo visible, organizar la experiencia. La imagen recibe su sentido de la mirada, como lo escrito de la lectura, y ese sentido no es especulativo sino práctico”⁷²⁰. Quien lee el mito entonces se encuentra con el objeto-texto de modo activo pero en especial se puede ver con los otros y en los otros, lo que permite orientar su vida. Es decir que se da un movimiento hacia el pasado que, de regreso favorece la mirada hacia el futuro: se va al pasado para verse mejor y reconocerse, pero también para proyectar de otra manera el mundo de la vida.

Se desprenden unas **cuestiones fundamentales**. Si el mito es dispositivo de recordación ¿qué se recuerda con el mito? En esencia, se rememora lo que no se puede ni debe olvidar: el ser humano (la vida, la muerte, el amor, el nacimiento, la fertilidad, los dioses...); se recuerda la inevitable certeza de ser *humanos*: falibles y frágiles pero también aptos para amar

⁷¹⁸ Ibid.

⁷¹⁹ En *Imaginación y creación en la edad infantil*, op. cit. Pp. 13-14.

⁷²⁰ Régis Debray, “Génesis de las imágenes”, en *Vida y muerte de la imagen*, Barcelona, Paidós, 1998. P. 38.

y perdonar. ¿Quién recuerda el mito? Todo ser humano “con memoria”, capaz de movilizarse hacia el pasado o hacia el futuro sobre la base de un presente contextualizado y particular. ¿De quién es la memoria cuando se recuerda? El ser humano no existe sino gracias a la vida con los otros con quienes se ha construido *humanamente*; no hay memoria individual aislada de una vida social; luego la memoria, desde el punto de vista mítico, siempre será una “memoria colectiva” que no se reduce a ciertos grupos sociales sino que trasciende toda frontera geográfica por tratarse de una memoria que es todos los seres humanos, que hace parte consustancial de esa “tarea” de ser niño o niña, adulto o anciano, sin excepción.

Frente al recuerdo de la muerte por ejemplo, se rememora que los seres vivos tienen un nacimiento pero también una muerte, que no son para siempre, que acaban su vida y sólo sus recuerdos nos quedan. Esos seres, especialmente con quienes se crean lazos fuertes o mejor, vínculos afectivos, acaban su vida material pero continúan viviendo en las imágenes y los relatos que recrean permanentemente quienes siguen vivos. Dentro del contexto del niño, la muerte puede recaer sobre una mascota o sobre un amigo los que pueden ser “revividos” a partir de las historias que se tejieron con ellos.

Debray cita a Faustel de Coulanges: “Posiblemente fue a la vista de la muerte cuando el hombre tuvo por primera vez la idea de lo sobrenatural y decidió esperar más allá de lo que veía. La muerte, que fue el [primer] misterio, pone al hombre en el camino de los otros misterios, eleva su pensamiento de lo visible a lo invisible, de lo pasajero a lo eterno, de lo humano a lo divino”⁷²¹. Entre los seres humanos, un cadáver “ya no es un ser vivo, pero tampoco una cosa. Es una presencia/ausencia; yo mismo como cosa, todavía mi ser pero en estado de objeto”⁷²².

Si la muerte es esa presencia/ausencia como afirma Debray, muy cerca se está de la *eikon*, palabra griega de la teoría platónica que subraya la “presencia de una cosa ausente, quedando implícita la referencia al pasado (...) Habla de representación de una cosa ausente; defiende implícitamente que la problemática de la imaginación envuelve y comprende la de la memoria”⁷²³. Es decir que la muerte nos pone ante un asunto de la imaginación, de construcción simbólica de esa presencia/ausente (creación de

⁷²¹ Ibid. P. 26.

⁷²² Ibid. P. 27.

⁷²³ Paul Ricoeur, en “De la memoria y de la reminiscencia”, en *La memoria, la historia, el olvido* op. cit. Pp. 22-23.

imágenes) y de acción mimética frente al recuerdo, gracias a las huellas que han impresionado o se han fijado en la memoria. Hacer presente lo ausente “...por lo tanto, no es simplemente evocar sino reemplazar. Como si la imagen estuviera allí para cubrir una carencia, aliviar una pena”⁷²⁴. Se reemplaza entonces el ser vivo que muere por una imagen del mismo que contiene mucho más que ella misma, pero que basta para decir *todo* lo que se desea recordar del ser que ha muerto.

Para este ejemplo del recuerdo de la muerte, el mito significa posibilidad creativa frente a esa condición humana del fin, comprensión de la muerte por medio de la imagen. Con el mito no se habla del cadáver sino de la muerte como presencia/ausencia latente, reconstruida con la imaginación; con el mito, el recuerdo de la muerte es lo trágico pero también, cuando se trata de seres amados, es el festín y la alegría de seguir viviendo con esa presencia/ausencia gracias a la imagen.

Y a propósito de las imágenes, tiene sentido que Egan exprese que la metáfora es fundamental en la vida intelectual de los niños, “en parte porque suele dejarse de lado y en parte porque es crucial respecto a lo que debe constituir el centro activo, generador, imaginativo de la vida intelectual humana”⁷²⁵. Con suficiente razón las culturas orales emplearon técnicas para inculcar su propia cultura creando imágenes de mucha fuerza: acontecimientos y personajes estaban emocionalmente cargados; se estimulaba o ponía en acción la imaginación, “la capacidad de ser movidos por, de comportarnos cuando percibimos y somos afectados por lo que quizá no esté presente ni sea real”, la creación de “vínculos afectivos muy fuertes”⁷²⁶.

Dinamismo entre los sujetos actores y el objeto. Una situación que ayuda en la relación entre los sujetos actores y el objeto es el rito. Por una parte porque obliga o implica una disposición espacial y temporal determinada e intencional para llevarle a cabo lo que, por salirse de la monotonía de la vida cotidiana, genera otra atención, una actitud favorable para la lectura de un relato mítico, y eventuales huellas que podrían ser de aquellas que resultan imborrables de la memoria.

Por otra parte, el rito ayuda a establecer esos vínculos entre el pasado y el futuro en el presente. Por ser una escenificación o teatralización del

⁷²⁴ Régis Debray, en *Vida y muerte de la imagen*, op. cit. P. 34.

⁷²⁵ Kieran Egan, 1991, op. cit. Pp. 83-84.

⁷²⁶ Ibid. P. 84.

tiempo humano “nos sitúa y nos ofrece la mínima seguridad para orientarnos significativamente en determinados momentos (y sobre todo en los momentos clave) de nuestra existencia”⁷²⁷, rememorando el pasado y anticipando el futuro desde el presente. Pero “para trabajar con la memoria se necesita un cierto silencio, un cierto distanciamiento. El ruido no deja trabajar la memoria”⁷²⁸.

Los procesos de inmersión como la lectura requieren esa toma de distancia del lector respecto de su mundo actual, usualmente envolvente y repleto de provocativas atracciones que le distraen de momentos de silencio. Este silencio es un tiempo distinto del tiempo profano, hoy tan agitado, veloz y ruidoso; a cambio es un tiempo que obliga la quietud, cierta lentitud, sentir que es posible detenerse, respirar más hondo, hallar mundos de infinita posibilidad en el fondo de una narración. El rito convoca al silencio.

De igual manera, el rito favorece una comunicación no verbal a través del silencio: “en ocasiones los instantes de silencio resultan ser los momentos más intensos de comunicación (...) El silencio es la palabra del rostro, de la mirada, el gesto...”⁷²⁹. Lo dicho con palabras no es suficiente en la comunicación humana, también se necesita lo no dicho, eso otro que significa en el afortunado encuentro con el otro, posible físicamente pero también espiritualmente a través del relato mítico.

Ahora, no se trata de desconocer artefactos culturales como el cine y la televisión por ejemplo. Para Debray, gracias a ellos se ha continuado y mejorado el “embalsamamiento del tiempo”, han sido una forma de “perennizar la vida” al conservar y almacenar imágenes. De modo técnico, ha sido posible liberarse de la irreversibilidad del tiempo que fluye⁷³⁰. Se advierte con esto un gran riesgo pues en la actualidad, lo que se ve es lo que vale, lo que existe, lo verdadero. Las imágenes que se ofrecen en el mercado están a la orden de unos receptores que se embotan con ellas, muchas veces sin dejar lugar a su propia imaginación y creación.

En el ámbito escolar, este riesgo se minimiza con las mediaciones del relato mítico y el rito, al favorecer procesos inmersivos y de interioridad que amplían infinitamente las posibilidades de comprensión del mundo y

⁷²⁷ Joan-Carles Mèlich, 2002, op. cit. Pp. 34

⁷²⁸ Ibid. P. 102.

⁷²⁹ Ibid. P. 163.

⁷³⁰ En *Vida y muerte de la imagen*, op. cit. P. 290.

encuentro con los otros, a través de la imaginación y la memoria. Con esta investigación se apuesta a que los relatos míticos y los ritos en la escuela aportan en ese hacer visible *adentro*, lo invisible afuera:

“...para eliminar la asfixia y la angustia se volverá a dar juego a los invisibles espacios interiores, a través de la poesía, la proeza, la lectura, la escritura, la hipótesis o el sueño (...) ¿Cómo ver perfectamente alrededor de uno sin admitir, al lado, abajo o arriba, ‘cosas invisibles’? (...) ¿Cómo puede haber un *aquí* sin un *allí*, un *ahora* sin un *ayer* y un *mañana*, un *siempre* sin un *nunca*...?”⁷³¹. ¿Cómo ignorar los mitos o los símbolos que nunca tendrían traducciones visibles posibles, así fuesen virtuales?

MOVIMIENTO EXPRESIVO: FORMACIÓN DE LA EXTERIORIDAD⁷³²

El movimiento inmersivo desencadena un dinamismo en dirección opuesta, hacia el exterior, visible en la expresión de los niños a través de sus propios relatos orales, el juego, composiciones escritas y gráficas, entre otros.

Dicho de otra manera, la lectura de narraciones míticas favorece la formación de la exterioridad de los niños que, en términos de Vygotski se denominaría la “actividad creadora” como resultado de una significativa cadena de experiencias que han estimulado los sentidos, la emoción y la mente de los niños⁷³³. Una vez ellos regresan de la inmersión en un relato y/o en un rito (ubicado en una realidad distinta de la actual) hacia su realidad en la vida cotidiana, están llenos de posibilidades creadoras, dos de las que se describen a continuación.

Expresión narrativa en el juego. Cuando los niños regresan de su inmersión, el maestro puede conocer de la experiencia vivida por ellos gracias a manifestaciones exteriores como el juego. Sin que se les interrogue por la experiencia que han tenido o “padecido” pues la experiencia es “incontestable”, ellos pueden comunicarla en el lenguaje narrativo de sus juegos.

⁷³¹ Ibid. Pp. 306-308.

⁷³² En este terreno es donde tiene juego el maestro dado que puede *percibir* la movilidad de los niños luego de su experiencia con la narración mítica y el rito. A éste se deja abierta la posibilidad de observar lo que ha podido pasar en los niños luego de su inmersión lectora, observación que no será inmediata sino que, de nuevo, requerirá de mediaciones creativas muy acordes con las edades de los niños y el valor que el mismo docente da al universo mítico.

⁷³³ En *Imaginación y creación en la edad infantil*, op. cit. Pp. 10-20.

Como la experiencia tiene sentido cuando se narra, cuando se dirige a otro y tiene que ver con un interlocutor, en una relación que no se agota pues la narración no se agota, en ese escenario lúdico el maestro podrá identificar alguna novedad formativa en la relación de los pequeños con los demás pares.

Ahora, no podrá esperarse una expresión en la inmediatez del rito y la narración, pues estos actúan *mediatamente* en la conciencia como ya se ha mencionado a lo largo de este capítulo, lo que significa que el movimiento expresivo se toma un tiempo en manifestarse. Luego, al no ser exacto ni previsible, implica afinar los sentidos para observar alguna forma de transformación en los niños. Será un modo de saber que “la experiencia nos forma y nos transforma”⁷³⁴ y que las mediaciones simbólicas operan a favor de ello.

En el ámbito escolar se puede estar atento de esos relatos que en el juego dejan ver algún cambio en el comportamiento de los niños, en lo referido a la relación con los otros y consigo mismos; relatos que, como dice Mèlich, muestren que se ha tenido una experiencia porque se “padece una salida de sí mismo hacia el otro, o hacia sí mismo como otro, ante otro, frente a otro”⁷³⁵. Esa salida de sí mismo supone un trayecto hacia lo otro, hacia afuera, hacia los otros. Pero dicha salida es para ser responsables y cuidadosos con los otros como dice este autor.

De ahí que la formación escolar de los niños, con la mediación del rito y la narración mítica, también se manifiesta en ese cuidado del otro como valor fundamental de la convivencia y del encuentro; se trata de movimiento visible del sujeto actor que ha participado de tales mediaciones. Ese cuidado puede ser *percibido* por el maestro en los gestos y las palabras de los niños, o mejor, se necesita que sea percibido para tener una idea de la formación de los niños.

Por su parte, cuando Piaget⁷³⁶ se refiere a la “representación” o “actividad representativa” del juego habla de una actividad simbólica en el pensamiento del niño: un niño es capaz de asimilar cualquier objeto a otro objeto, a través de “imágenes imitativas” que consigue expresar en el gesto del juego. Así, una aglomeración de pasto sobre una mesa es una montaña, un palo es una espada, una muñeca es un bebé... y en torno a cada situa-

⁷³⁴ Joan-Carles Mèlich, 2002, op. cit. P. 80.

⁷³⁵ Ibid.

⁷³⁶ En *La formación del símbolo en el niño*, (1ª ed. en francés, 1959), Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1994.

ción se crea toda una red de posibilidades narrativas de *hacer como si*: la montaña será defendida de los ataques de un monstruo, la espada será la herramienta de lucha contra el mal, el bebé saldrá de paseo con mamá...

Pero el niño no se limita a imitar mecánicamente siguiendo un modelo determinado sino que consigue modificar, complementar, variar, reubicar lo que imita de acuerdo con su deseo y con lo que espera; es decir que logra una “recreación” del modelo que rememora y del que se anticipa según sus aspiraciones, así como aprende a intuir que todo referente es provisional y ambiguo⁷³⁷. Además, no todo lo que el niño es capaz de imaginar corresponde con su “experiencia personal directa”⁷³⁸ (vivida en un ámbito “real”) sino también con una experiencia vivida en un escenario virtual como el de la narración y el juego.

La situación de juego está muy cerca a lo afectivo e intuitivo pues “el pensamiento simbólico constituye una expresión elemental de las asimilaciones propias de los esquemas afectivos” y sienta unas bases para el desarrollo del pensamiento conceptual del niño⁷³⁹.

En efecto, las posibilidades del juego no alcanzan ni son suficientes para decirse con el lenguaje verbal. Por ello los niños, en ese mundo oral y actuando de modo “natural” e intuitivo, significan los objetos que puedan tener cerca para hacer de ellos *como si* fuesen el mundo en el que viven en ese momento y espacio. Con razón, para Piaget la representación se caracteriza por “...rebasar lo inmediato aumentando las dimensiones en el espacio y en el tiempo del campo de la adaptación, o sea evocar lo que sobrepasa al terreno perceptivo y motor”⁷⁴⁰.

Es decir, que el movimiento expresivo del niño, como evidencia de formación de la exterioridad, puede verse en la simbolización que hace del mundo con sus propios relatos en el juego por ejemplo. Siguiendo a Piaget⁷⁴¹, en el niño se forma el símbolo por su capacidad imitativa, la que se manifiesta en la imitación gestual y lingüística, y cuyo material imitativo es simbólico. Porque el símbolo es un artefacto mediador de la expresión y de la formación en la exterioridad de los niños. El símbolo es imitación esencial. Y la imitación pone en movimiento la capacidad expresiva y

⁷³⁷ Lluís Duch, 2002, op. cit. Pp. 234-235.

⁷³⁸ Lev S. Vygotski, 1999, op. cit. P. 13.

⁷³⁹ Jean Piaget, 1994, op. cit. Pp. 290-292.

⁷⁴⁰ Ibid. P. 371.

⁷⁴¹ Ibid.

comunicativa inherente al ser humano, o sea que pone en movimiento los materiales simbólicos que se encuentran disponibles en cada cultura.

En síntesis, los movimientos inmersivo y expresivo efectuados gracias a mediaciones simbólicas como el rito y la narración mítica, son dinámicas de formación en direcciones hacia el interior del sujeto actor y, desde esta interioridad, hacia el exterior del niño quien lo manifiesta o hace presente a través de sus propias narraciones y creaciones orales y gráficas. Ambos movimientos son dinámicas de formación que dejan ver esa condición dinámica de lo estético.

Condición dinámica de la formación

Finalmente, la relación entre el dinamismo de la memoria y de lo estético con la formación de los niños halla su línea de encuentro.

El papel de la memoria en la formación de los niños es decisivo para elaborar los criterios o referentes de orientación de la vida, pues con ella es posible que cada sujeto construya el “trayecto vital” particular, rememorando el pasado y anticipando el futuro, como dice Duch⁷⁴² y olvidando lo que deba olvidarse⁷⁴³. El papel de lo estético en esta formación humana es clave para reconocer el valor de la experiencia que se tiene o puede tenerse con la narración mítica y el rito, gracias a la inmersión del niño en el relato y la acción.

La formación de los niños se da en esa dinamismo de la memoria y de lo estético como proceso permanente e inacabado; se da en ese trayecto singular que cada quien construye en la medida que se expone a narraciones míticas, participa de ritos, se encuentra con los otros, rememora el pasado y sueña el futuro. La formación es transformación interior que se hace sobre lo que en el presente ya somos y tenemos; hay movimiento en el sujeto porque hay algo que se conserva (tradición) y algo que cambia (innovación). La formación del sujeto es trabajo con la memoria, con el tiempo humano, es trayecto temporal que pone en continua relación el pasado, presente y futuro.

Cuando los niños participan en la repetición de ritos y relatos míticos, encuentran referencias, señales en el camino que les orientan vital-

⁷⁴² Lluís Duch, 2002, op. cit. P. 137

⁷⁴³ Joan-Carles Mèlich, 2002, op. cit. Pp. 91-100.

mente en el oficio de ser niño o niña, hombre o mujer. Luego estos ritos y relatos ayudan a no olvidar, a no perder los puntos de referencia para vivir, a sentirse parte de un Centro, de un todo, del universo entero; a mantener la continuidad cultural, una secuencia temporal coherente, no fragmentaria ni descontextualizada. En otras palabras, a no olvidar que se existe con los otros y gracias a los otros, que somos hilos del tejido cultural e hijos de la lengua madre; a no olvidar que nuestra experiencia y recuerdos constituyen todo lo que da sentido a la existencia. Ritos y relatos hacen parte de la red simbólica creada en la cultura; son los “artefactos simbólicos” creados por el ser humano para hacerle frente a la contingencia, a la finitud: “...a los seres humanos nos cuesta enormemente vivir en la complejidad y en la carencia de puntos de referencia estables e inmóviles”⁷⁴⁴.

La formación es entonces un proceso dinámico y móvil, jamás detenido. El acto de recordar o rememorar es un proceso dinámico, esencialmente articulado con los procesos formativos. Cuando se mira hacia el pasado no sólo se recuerdan hechos que pasaron sino que también se construye o reconstruye nuestra idea de mundo, de sociedad, de vida humana; es decir que ajustamos o reajustamos ideas, sentimientos, pensamientos de acuerdo con el momento presente que se esté viviendo. Esta movilidad interior del sujeto, jamás conocida con exactitud, ni siquiera por él mismo, entre otras acciones, se da también en el acto de recordar. Esa movilidad no es casual o mejor dicho, no es eventual, puesto que la condición contingente del ser humano provoca que el *movimiento* sea inherente a su condición. Un ser humano suspendido en el tiempo, o en un tiempo de su pasado, no es “normal” (las personas con alzheimer por ejemplo pueden tener recuerdos nítidos de su pasado pero ignorar por completo los últimos años de su vida como si jamás los hubiesen vivido).

Con la experiencia, posibilitada por la narración y el rito, la escuela cuidará del niño ante la contingencia, la angustia y el drama que esto causa, será protegido ante un mundo que puede ser destructivo. El cuidado será visible en las relaciones cara-a-cara, en los espacios ritualizados y compartidos entre los niños y el maestro; e invisible con lo acaecido en cada sujeto por la mediación de los relatos míticos y de los mismos ritos.

La educación será o tendrá que ser como ha dicho Duch, una “praxis pedagógica” del dominio de la contingencia, de la vida como seres finitos,

⁷⁴⁴ Ibid. P. 60.

ambiguos, plurales, polifónicos, etcétera; una praxis que tenga como función “dotar al recién llegado de un aparato simbólico con el que pueda hacer frente a lo *indisponible* de la existencia humana, a todas aquellas cuestiones imposibles de eludir que nunca pueden responderse técnicamente: el dolor, la muerte, el mal, el sentido de la vida..., es decir, *la contingencia*”⁷⁴⁵.

Habrà que tener en cuenta que: los mismos maestros también son puentes o lazos entre el pasado y el futuro, luego no se puede innovar sin la tradición; los maestros y la institución escolar han de velar por las transformaciones de los niños, posibilitadas por el mito y el rito; el presente de cada sujeto es tan singular como sujetos existen; el tiempo presente es el tiempo de la emancipación, no alienado; el conocimiento del origen es inútil si se mantiene inmutable el presente; la lectura no sólo contribuye a “retornar al pasado” sino que también hace posible alcanzar una situación cualitativamente nueva, no fijada de antemano en el mundo de las ideas; el recuerdo se da como acción móvil y fluida, como la vida misma; tiempo y espacio son “constantes mudables”; ¿en qué espacios y tiempos escolares viven los niños la *discontinuidad* del espacio-tiempo profano?

Así mismo, habrá de considerar que las prácticas orales en lo mítico, para la formación de los niños, sugieren una praxis acorde con la naturaleza de las mismas⁷⁴⁶. De acuerdo con Egan, la oralidad es una riqueza de aprovechamiento en los niños cuando ingresan al colegio y los currículos han de tener esto presente; aprendiendo de la magia y el éxtasis, la imaginación y las *bonnes à penser* de las culturas orales, se puede hacer más rico el dominio de la escritura, las matemáticas y la racionalidad en general; el paso de las *bonnes à penser* orales a la alfabetización escrita no puede hacerse en seco; se espera que los niños accedan al lenguaje y la palabra escrita a la par de la imaginación, y que ellos sientan que pueden mantener contacto con su conciencia única y con el mundo natural⁷⁴⁷.

Además, en consonancia con la sección uno de este capítulo, Egan expresa que el mundo imaginativo o poético es el sitio de nacimiento de las ciencias. Pero la idea no es reemplazar el pensamiento lógico-matemático o el racional por este mundo poético, puesto que éste origina a aquel, sino entender que dicho mundo es lo que da “color y significado” a todo; para llegar

⁷⁴⁵ Ibid. Pp. 88-89.

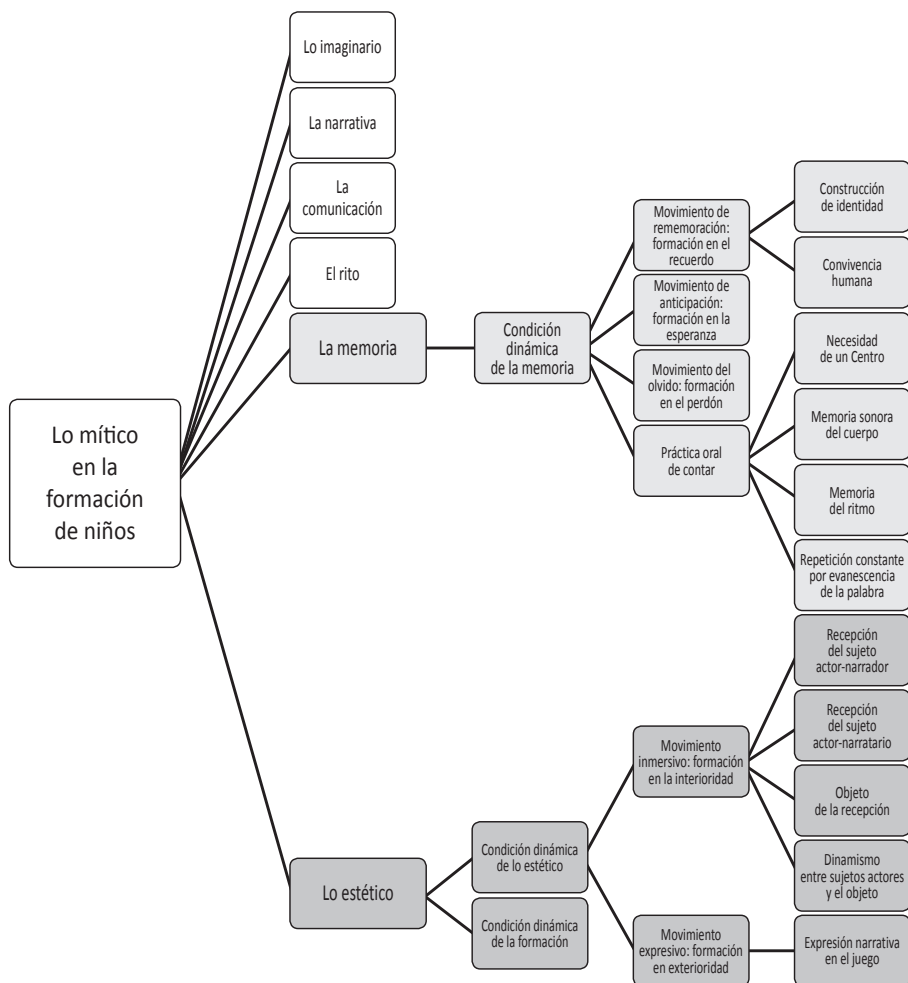
⁷⁴⁶ Kieran Egan, 1991, op. cit.

⁷⁴⁷ Ibid. Pp. 82, 86 y 91.

a dominar la prosa racional y el lenguaje matemático en las distintas materias que se ven en la primaria, “debe desarrollarse antes el poeta que hay en cada niño”, en otras palabras, las *bonnes à penser* orales, la imaginación; hay que prever y saber que los niños también pueden explicar un fenómeno valiéndose de la narración, procurando armonizar el fenómeno a explicar pero sin que les preocupe mucho la contradicción; en los casos de explicaciones científicas hay que considerar el “control intelectual y la satisfacción emocional que se derivan de la forma narrativa...”; las culturas orales participan en la naturaleza pero no hacen una “reflexión sistemático sobre el propio pensamiento”; en los niños hay una sensación similar, pero el objetivo educativo no es permanecer en la irreflexión sobre el propio pensamiento, “sino que pretendemos explorar si es imposible llevarnos algo de su vivacidad, su seguridad intelectual y sensación de sorpresa al salir del Edén”⁷⁴⁸.

Al final, los maestros podrán jugar con los componentes de lo mítico de muchas maneras y en distintas circunstancias que ellos mismos crearán dependiendo el contexto histórico del grupo de niños y de cada uno en especial. Eso sí, lo mejor podrá darse cuando los maestros sientan la necesidad de reconocer y reinstaurar lo mítico en sus propias vidas. Mejor aún, en lo pedagógico nada podrá pasar si lo mítico no ha sido reconocido ni reinstaurado en la vida del maestro de los niños de primaria. El **esquema 6** muestra las categorías integradas en los alcances de la memoria y lo estético.

⁷⁴⁸ Ibid. Pp. 85-92.



Esquema 6. Posibilidades de la memoria y lo estético como alcances de lo mítico.

Hacia una pedagogía de lo mítico

A lo largo del libro se ha podido determinar la manera como lo mítico se relaciona con la formación de los niños en la educación básica primaria, llegando a la caracterización de seis alcances: lo imaginario, la narración mítica, la comunicación, el rito, la memoria y lo estético. En este proceso se ha mostrado que el ser humano se halla condicionado y a su vez constituido por el lenguaje mítico y lógico donde se integran todas las posibilidades imaginativas y creadoras posibles. *Mythos* y *logos* se oponen es cierto, mas no para distanciarse entre sí sino para que los seres humanos tracen y construyan un trayecto común de vida, enriquecido por el polifacetismo de su propia condición humana con el concurso de lo “logomítico”.

El campo conceptual elaborado en los capítulos precedentes se organizó a lo largo de los alcances de lo mítico. Como conclusiones generales se puede decir que (ver **esquema 7**): uno, el papel fundamental de lo imaginario y la memoria como nicho y base de todo conocimiento, implica en el ámbito escolar de la básica primaria considerar una gramática de lo imaginario y de la memoria. Dos, el valor del lenguaje mítico es tan vital para los niños que, mediaciones simbólicas como la narración mítica y el rito, requieren asimilarse como mediaciones movilizadoras de formación y por lo tanto como mecanismos didácticos que favorecen el descenso al Régimen Nocturno de lo imaginario, hacia el lugar de la protección y transmutación de formas maléficas en benéficas. Tres, la armonía entre el pensamiento mítico y el pensamiento lógico puede propiciar en los niños una mayor receptividad y sensibilidad frente al mundo, a los otros y a sí mismos; puede favorecer la creación de vínculos con los otros y lo otro;

puede estimular su estar en el mundo con los otros cuando experimentan estéticamente lo mítico.

En la perspectiva de una pedagogía de lo mítico, tales conclusiones se amplían en lo que sigue tomando como eje el esquema ⁷⁴⁹. Allí se concreta la necesidad de una gramática de lo imaginario y de la memoria, una praxis del relato mítico y del rito, y el logro del encuentro.



Esquema 7. Dinamismo de los alcances de lo mítico. Lo imaginario y la memoria son una condición humana que se dinamiza con mediaciones simbólicas como el rito y la narración mítica. Tales medicaciones favorecen la experiencia estética de lo mítico que tiene como efecto central el encuentro consigo mismo, con el *otro* y *lo otro*. Se emplea la forma simbólica del círculo que sugiere movilidad cíclica: el **círculo** siempre es símbolo de “la totalidad temporal y del nuevo comienzo”; la rueda y todas sus variantes, ante todo son “un engranaje arquetípico esencial en la imaginación humana”; el círculo es equilibrio, simetría, equilibrio inestable, “movimiento en la inmovilidad, equilibrio en la inestabilidad” (Durand, 2004, op. cit., pp. 332-334 y 337).

⁷⁴⁹ Como se hizo en el **esquema 1**, se advierten las limitaciones de una forma como esta, pues se emplean elementos de la lógica para recoger una materia o material de difícil e imposible aprehensión como es el de lo mítico. Sin embargo, la ventaja de los esquemas empleados en el libro está en que permiten visualizar la posición y las relaciones entre los conceptos emergentes luego de haber sido analizados.

Pedagogía de lo mítico: gramática de lo imaginario y de la memoria

La pedagogía de lo mítico⁷⁵⁰ es una ruta de posibilidad formativa pero también un sistema complejo de posibilidad donde, deliberadamente, se considera el universo mítico como escenario donde se da la formación de los niños. Dentro de esa pedagogía, no pueden quedar por fuera los lenguajes propios de lo imaginario (del espacio fantástico) ni de la memoria (del tiempo simbólico), es decir la gramática que les constituye en el campo de lo mítico. Algunos de sus elementos se han presentado en los resultados de esta investigación y se recogen de esta manera:

Una **gramática de lo imaginario**, es una gramática del espacio simbólico. Implica reconocer esencialmente una “topografía fantástica” y unas estructuras de lo imaginario que permanecen constantes aún en medio de los cambios en sus formas de expresión y comunicación. El espacio fantástico es ocupado por constelaciones simbólicas o cuencas semánticas, gracias a las que se da sentido a todo, y que operan por homología. Es decir, cuando la relación entre los símbolos no sólo se da por la semejanza entre dos objetos sino porque muchos de ellos pueden ser agrupados por compartir formas y sentidos comunes. La homología favorece la convergencia de símbolos, tanto estáticos como cinemáticos, todos ellos presentes en ese espacio fantástico; la homología es convergencia en medio de la “variación temática”⁷⁵¹.

Por su parte, las estructuras irreductibles y persistentes en toda cultura, esos regímenes diurno y nocturno de lo imaginario permiten “ver mejor” los modos como los seres humanos dan sentido a su vida y las direcciones que toman en un momento determinado. Una topografía fantástica ayuda a clarificar un panorama de vida, la orientación imaginaria de un sujeto y/o de un colectivo, los temores frente al sur y la muerte, el anhelo por el nuevo día (renacer) en el este; la necesidad del ocultamiento, de la noche y la introspección, en el oeste, o el deseo de progreso y de heroísmo en el norte.

En el ámbito escolar, una gramática de lo imaginario invita a valorar, como se merece, la pertinencia de lo *imaginario*. Se trata de pensar un lugar distinto desde dónde abordar tanto los procesos académicos como la

⁷⁵⁰ A esta idea subyace el concepto de “pedagogía de lo imaginario” de Gilbert Durand, en *Las estructuras antropológicas del imaginario*, op. cit, ya mencionado en páginas anteriores.

⁷⁵¹ Gilbert Durand, 2004, op. cit. P. 46.

vida misma de los niños y los maestros. Si lo imaginario se reduce a una tarea, una actividad, un ejercicio, no se está modificando la perspectiva. Si se entiende el significado “nicho de todo el conocimiento posible del que es capaz el ser humano”, a lo mejor se pueda iniciar algún desplazamiento y ojalá transformación respecto de la forma como los maestros actúan y se relacionan con los niños, de cómo planean curricularmente un año escolar y todo un nivel educativo de educación básica primaria como se denomina en Colombia.

No puede desconocerse que la ausencia de esta gramática también evidencia que lo imaginario en la escuela no siempre ocupa un lugar preponderante en los procesos formativos de los niños. No es difícil hallar en los proyectos educativos institucionales (PEI) y/o en los planes curriculares de los colegios, así como escuchar de los maestros enunciados sobre la importancia que se da al “uso de la imaginación”, al “valor de la creatividad”, a esa necesidad de llevar a los niños a que fantaseen. Se percibe e identifica su papel, pero en forma fragmentaria y relativa suponiendo que, así como hay momentos para las matemáticas o las ciencias naturales, hay que destinar un horario para imaginar. Es decir, pareciera que se obvia una perspectiva procesual cuando se abordan las nueve (y en muchos casos hasta más) áreas obligatorias que manda la Ley 115 de 1994 en Colombia. Junto a ello, cuando se habla de tareas que “lleven o contribuyan a la imaginación”, hay una tendencia de los maestros a pedir a los pequeños que “inventen un relato”, “creen una historia”, “dibujen lo que quieran”⁷⁵², en nombre de la “creatividad” y la “imaginación”, como si la historia, la geografía, la educación religiosa, o cualquiera de las demás, no involucrase el proceso imaginativo.

Derivado de lo anterior, al escasear reflexiones (y con estas, propuestas pedagógicas) que reubiquen la trascendencia de la imaginación en la primaria, también escasean alternativas para acercar a los niños al conocimiento del mundo, no “para la clase” sino para contribuir con su formación particular. La cuestión no se centra en incrementar cuantitativamente las mediaciones de lo imaginario, aunque en efecto éstas deban tener un significativo y obligado lugar, sino en especial, estar en condiciones de mirar más allá lo que ofrecen diversos textos de la cultura en un contexto particular, sin que

⁷⁵² Resultados de investigaciones en Colombia que ilustran esta situación, a propósito de la didáctica de la literatura en la escuela por ejemplo, pueden encontrarse en Vásquez, Cifuentes y otros, op. cit., y en Aguirre, Vásquez y otros, op. cit.

esto limite las fronteras del tiempo: habrá que mirar lo de hoy, pero no se podrán desconocer los textos de ayer.

En síntesis, esta gramática de lo imaginario implica conciencia de un espacio fantástico y en él, de un trayecto y dinamismo que se construye con la experiencia de cada sujeto en la cultura. Los niños se forman entonces en la *experiencia del espacio imaginario*, que es una experiencia dinámica pues el universo simbólico lo es (se manifiesta en la música, los relatos míticos, el cuerpo, los ciclos lunares...), y la escuela requiere considerarle en su potente dimensión.

Una **gramática de la memoria**, es una gramática del tiempo simbólico. Las características de una topografía fantástica (donde las estructuras antropológicas de lo imaginario son estables para todas las culturas, pero móviles a la vez de acuerdo con la experiencia de cada sujeto en su cultura) incluyen o implican una “estabilidad dinámica” donde la memoria, como dinamismo del tiempo, cumple un papel esencial.

En el ámbito escolar, el conocimiento de esta gramática supone la comprensión de una movilidad inherente a la vida humana. Se recorren trayectos en diferentes tiempos de vida; se vive el presente desde donde se mira hacia el pasado y hacia el futuro; se vive con los otros, también móviles, y se construye una memoria individual, o sea una “memoria-tiempo” que jamás se halla por fuera de la memoria colectiva en la que se inserta el niño. En otras palabras, los niños también se forman *experimentando el tiempo*.

De ahí que los actos de recordar y anticipar sean tan determinantes en la formación de los niños. El ser humano es capaz de rememorar y anticipar, “...de dar vida a lo que ya fue y de configurar las dimensiones de una gran variedad de mundos alternativos que serán o podrán llegar a ser. Eso es lo que, de manera inevitable, permite afirmar la posibilidad de hacer presente lo ausente (casi siempre de forma mediata) es un requisito irrenunciable para que sea posible hablar con propiedad de la vida humana”⁷⁵³. Y es el símbolo el “medio idóneo para *practicar* con lo ausente; un ausente pasado o futuro que se postula como presente, que, por lo tanto, incide decisivamente en la configuración del presente actual de la vida cotidiana”⁷⁵⁴. “Y porque lo ausente nunca puede dejar de hacerse presente

⁷⁵³ Lluís Duch, en *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, op. cit. P. 308.

⁷⁵⁴ Ibid. P. 311.

en las peripecias de la existencia humana, el recurso al símbolo es una necesidad, casi una fatalidad...⁷⁵⁵.

Cuando una comunidad o una cultura determinada rememora el pasado, lo hace desde un presente muy concreto, diferenciado de otros presentes que “han sido” (pasado) y que “podrán ser” (futuro), pues cada presente tiene las particularidades no sólo de los sujetos en su experiencia sino de la cultura en general. El acto de recordar, dentro de una tradición, “...se convierte en un instrumento muy importante para la organización de los recuerdos compartidos, para la actualización de los agravios históricos, para la formalización de las metas colectivas que el poder considera como deseables, para el discernimiento entre el ‘amigo y el enemigo’...”⁷⁵⁶.

Cuando una comunidad anticipa un futuro, también lo hace desde un presente específico. Gracias a esta anticipación se tejen sueños comunes, deseos por el bienestar de todos, se construyen proyectos y demás. Estos actos acercan a sus miembros y los convocan a trabajar por unos propósitos comunes. En este contexto, cuando los niños de primaria se sienten participando en su comunidad, se logra crear lazos de fraternidad y hermandad entre ellos, el tiempo transcurre *con* otros de edades semejantes y en ese dinamismo, encuentran sentido a la vida con los demás.

Frente a la importancia de la acogida de los nuevos por parte de la comunidad, Lluís Duch afirma que las “estructuras de acogida”⁷⁵⁷: permiten al ser humano experimentar el acogimiento y el reconocimiento en el ejercicio de ser hombre o ser mujer: la socialización, identificación, afirmación como diferente, empalabramiento, anticipación y rememoración simbólicas, son posibles gracias a la comunidad que recibe al nuevo. Por ser estructuras relacionales, “en y desde el presente de individuos y colectividades” les permiten establecer vínculos creativos con el *pasado* a fin de imaginar y configurar el *futuro*. “Son elementos imprescindibles para la salvación del tiempo y el espacio humanos, porque, desde el presente de los individuos y grupos humanos, establecen nexos comunicativos, efectivos y afectivos al mismo tiempo, con el conjunto de su secuencia temporal”; de este modo, logran que hombres y mujeres no se extravíen en el laberinto del tiempo y el espacio, haciendo significativo el presente como el ‘hilo de Ariadna’, dice Duch.

⁷⁵⁵ Ibid. P. 309.

⁷⁵⁶ Duch, 2002, op. cit., p. 166.

⁷⁵⁷ Lluís Duch, 2002, op. cit. Pp. 16-17.

De la manera como se acoja y reconozca al niño desde su nacimiento, depende también la construcción de su lenguaje y la calidad de sus relaciones con los demás. Para Duch, la acogida y el reconocimiento son mecanismos que favorecen el estatuto de ser humano, su dignidad, aun cuando jamás pueda renunciar a la ineludible instintividad animal.

Una gramática de la memoria, puesta en marcha con un colectivo de niños que comparten espacios y tiempos históricos, se hace necesaria en la escuela para que ellos no se pierdan en ese tiempo profano y para que signifiquen el tiempo sagrado, hallando luego un sentido renovado y esperanzador de ese espacio-tiempo histórico.

Al final, la capacidad de imaginar así como la memoria, son la base para cualquier proceso creativo y para acceder a todo conocimiento.

Pedagogía de lo mítico: praxis del relato mítico y del rito

En este libro se ha insistido en la narración mítica y el rito como mediaciones para la experiencia de lo mítico. Que sean mediaciones, sugiere al ámbito escolar pensar unas formas adecuadas para introducirles y emplearles: una praxis que, construida sobre el contexto particular de los niños y los maestros, favorezca la experiencia de lo sagrado. Dicha praxis habrá de estar acorde con el propio lenguaje de estas mediaciones: la primera, constituida de drama, tiempo narrativo, coincidencia de opuestos...; la segunda formada de escenario de acción, de momentos de inicio y de cierre, de objetos...; y ambas hechas de constelaciones simbólicas que hacen presente aquello ausente aunque nunca de modo definitivo y siempre de forma *mediata*.

De hecho, una praxis de la narración mítica y del rito en la educación básica primaria obliga saber que:

Los símbolos son expresiones homológicas de la vida interior de los seres humanos, son revelaciones del mundo interior pues no hay modos distintos de manifestarlo, que no sea a través de imágenes encadenadas desde el presente de cada sujeto, en dirección al pasado o al futuro. El símbolo “en sí mismo contiene una estructura que despierta nuestra conciencia a un nuevo conocimiento sobre el profundo significado de la vida y de la misma realidad (...) No se puede comprender un símbolo a menos que sea capaz de despertar en el propio ser las resonancias espirituales que

responden a dicho símbolo no sólo como *signo*, sino como ‘sacramento’ y ‘presencia’⁷⁵⁸.

Si ritos y relatos se hallan cargados de símbolos, y si en la básica primaria estos se asumen como mediaciones, los maestros favorecerán ese despertar espiritual, siempre presente sólo que muchas veces tácito, pocas veces evidente en la labor pedagógica.

Habrà de considerarse dentro de esa praxis, como se dejó ver en los capítulos centrales que, con la narración mítica se actualizan los modelos arquetípicos que constituyen lo imaginario del ser humano en toda cultura. Por supuesto, en cada contexto particular esos modelos aparecen diferenciados en formas particulares que la escuela debe saber identificar, por ejemplo: el modelo del Mesías o el Salvador de los pecados del mundo que aparece en películas como *Matrix*⁷⁵⁹ y *Batman*⁷⁶⁰, o el modelo de la regeneración del tiempo luego del caos (en películas como *Princesa Mononoké* y *Nausicaä*, de Miyazaki⁷⁶¹), o el modelo del progreso y ascenso en los mundos profano y sagrado (en el filme *Kiki la hechicera*⁷⁶²).

Se reactualizan los materiales simbólicos por “...el anhelo que habita en el corazón del hombre de buscar, a través de sucesivas ‘readaptaciones simbólicas’, una espera de impasibilidad y plenitud no sujeta a los vaivenes de la historia”⁷⁶³. La reactualización es cíclica puesto que es en la repetición que adquiere su sentido. En otras palabras, no se puede participar en una narración mítica de una vez y para siempre, de modo definitivo como para nunca jamás sentir de nuevo la necesidad de escucharla o leerla. Las razones: el ser humano siempre tendrá necesidad de volver sobre ese espacio y tiempo sagrados que ciertos rituales y ciertos modelos míticos, propician; el ser humano anda “preso” del tiempo histórico concreto que le recuerda su innegable finitud, circunstancia que le lleva a buscar el “paraíso perdido”, la perfección celestial; gracias a esa condición temporal limitada, a esa cotidianidad situada, el ser humano emprende de modo incesante su búsqueda hacia la trascendencia, que sólo puede hacer desde ese presente histórico que le recuerda su finitud.

⁷⁵⁸ Merton, 1968, citado por Campbell, en *Los mitos. Su impacto en el mundo actual*, op. cit. P. 296.

⁷⁵⁹ Dirigida por los hermanos Wachowski, op. cit.

⁷⁶⁰ *Batman, el caballero de la noche*, dirigida por Christopher Nolan, 2008.

⁷⁶¹ Producidas en los años 1999 y 1984 respectivamente.

⁷⁶² Dirigida por el mismo Hayao Miyazaki, op. cit.

⁷⁶³ Lluís Duch, 2002, op. cit. P. 240.

Luego el ser humano requiere detenerse en el tiempo cronológico y puede hacerlo de modo simbólico, que es un modo de la realidad, y desde su presente histórico; el ser humano no puede abstraerse de la historia, ni suprimirla, ni negarla. Su rasgo contingente, su evidencia cotidiana le obliga a depender de ella; sin embargo, ya se ha dicho, puede retirarse temporalmente de esta y adentrarse en el tiempo auroral gracias a la mediación que hace posible el lenguaje en el relato y el rito.

Ahora, lo que sucede en el sujeto actor de la mediación es una experiencia virtual. Esta virtualidad que posibilita el relato mítico a través de sus distintas formas permite que el pasado se haga presente, en la novedad de cada presente, y de esta manera se actualice la narración (que pertenece a la memoria de la humanidad) en el plano del sujeto actor; favorece también la conexión del niño con su pasado inmemorial y con el futuro que la humanidad sueña, así como el equilibrio entre el cuerpo y el alma, o de otro modo, entre el mundo profano y el mundo sagrado.

Con el rito se tiene el escenario para el encuentro con los otros, para tejer lazos de fraternidad, para hacer un alto en el camino en medio de los afanes del tiempo. El acto del encuentro por el rito, aunque hoy sea menos fuerte en la familia y en las instituciones escolares, así como la presencia de narraciones míticas intencionales, requiere *reconocerse* en su poder formativo y *reinstaurarse* dentro una pedagogía de lo mítico.

Para esa praxis de las mediaciones en la primaria, siguiendo los planteamientos de Duch⁷⁶⁴, habría que tener claridad acerca de:

Uno. La “tradición cultural” de la sociedad en la que se hallan inmersas las instituciones escolares. Quizás haya dificultad mayor en aquellas zonas donde hay mezcla mayor de culturas, ideologías y modos de vida.

Dos. En medio de la diversidad cultural, habría que construir un “pacto social”, explícito o no. Este pacto podría hacerse sobre *lo común* a los miembros de la comunidad escolar, esto es, sobre características propias de todo ser humano: tiene sentimientos, se mueve por lo afectivo, hay asuntos que le duelen y hay asuntos que le hacen feliz, ha nacido pero también morirá, habita un mismo planeta junto con la demás humanidad, entre otros.

Tres. Se reconoce que los símbolos cohesionan un grupo social, favorecen la creación de su identidad y ayudan a diferenciar el “nosotros” de “los otros”. En la práctica, habría que “controlar”, o mejor, observar con detenimiento

⁷⁶⁴ Ibid.

que todos los miembros de un grupo escolar hicieran parte real del mismo, que se sintieran identificados y sintonizados, “en su ambiente”, lo que no se consigue de un momento a otro, sino sobre la base de la acción ritual con el símbolo. (Por la mediación del símbolo, los sujetos pueden agruparse en sistemas románticos o míticos pero también en sistemas lógicos).

Esto sugiere e implica en el ámbito escolar de la primaria, conocer la gramática de lo imaginario y de la memoria, las bondades de las mediaciones simbólicas descritas, los efectos estéticos de esas mediaciones, de modo que los textos de la cultura actuales (impresos, audiovisuales, visuales, interactivos...) no sean ajenos ni extraños en su lenguaje simbólico a la labor pedagógica del maestro. Con estos textos, que son puertas al universo simbólico que construirán los niños, se requiere trabajar; no se pueden obviar ni dejar a la sociedad de consumo que los maneje a su antojo. La escuela puede, pero además está obligada a poner en relación y tensión pedagógica los textos del ayer con los de hoy, la tradición con la innovación.

Para la formación de los niños, la institución escolar necesita reconocer esas medicaciones simbólicas esenciales que favorecen la construcción de realidad en los pequeños y llevar a cabo una praxis con ellas. Es inevitable sin embargo observar que, estas mediaciones no alcanzarán o hallarán su verdadero sentido si los mismos maestros no han comprendido ni reconocido lo mítico en su experiencia humana. Sólo cuando haga sentido en cada quien su valor, su necesidad para la vida cotidiana, será posible que se aborde hacia los otros, en este caso, niños de la educación básica primaria. Resultaría contradictorio con el desarrollo conceptual de esta tesis que los maestros fuesen capaces de reinstaurar lo mítico en la escuela cuando ellos mismos no han asimilado todo el potencial formativo de lo mítico en la vida de los seres humanos y, por supuesto, en la propia.

Ahora, no se puede descartar que al inicio de un proceso pedagógico que aspire al reconocimiento de lo mítico en la formación de los pequeños, el maestro intuya y perciba su importancia aun cuando no conozca del todo sus implicaciones en la vida social e individual de los sujetos. Para el caso de lo mítico, al comienzo quizás baste esa intuición pues de seguro el maestro se encontrará en el camino con más razones para organizar su labor pedagógica con la idea de saber el por qué y para qué de lo mítico en su trabajo con los niños de primaria.

Pero tampoco se espera que los maestros conozcan todas las redes conceptuales y de sentido que se han tejido en esta tesis, *antes* de trabajar

con los niños. En el mundo de la vida las personas no estudian (estricta o académicamente hablando) para saber cómo enamorarse ni cómo amar a los otros, antes de disponerse a enamorar-se o amar sino que en el ejercicio de *ser humanos* como hombres y mujeres, en ese encuentro con los otros, se aprende. Ahora, vivir el enamorarse no excluye estudiar el enamoramiento ni viceversa, como tampoco vivir lo mítico excluye aprenderlo, lógicamente hablando. En efecto, desde el momento del nacimiento somos incorporados en un mundo simbolizado en las mil maneras del lenguaje, siendo este universo mítico un lugar de encuentro con los otros y consigo mismo.

Luego, cuando se piensa la formación de los niños en un ámbito escolar que tiene dentro de sus labores u obligaciones la “planeación escolar”... el acto deliberado de considerar lo mítico dentro de los asuntos que han de mirarse y abordarse con los niños ya es una ganancia. Sin embargo, se insiste, con o sin esta planeación, si el maestro no encuentra sentido a lo mítico, desde el lugar de su propia experiencia, cualquier pretensión pedagógica bien podrá reducirse a los “anhelados deseos que se enuncian” sin que se logren cambios sustanciales en la intencional inserción de lo mítico en la educación básica primaria.

Pedagogía de lo mítico: el logro del encuentro

Comprendido el campo de posibilidad de lo mítico, la institución escolar hallará que la convivencia de los niños con sus pares y los adultos que son allegados depende del *vínculo* creado en comunidad, vínculo logrado gracias al símbolo en particular y a la construcción del universo mítico en general.

Una pedagogía de lo mítico, muestra al símbolo como “una de las formas expresivas más decisivas de la humanidad de todos los tiempos” y deja ver con claridad que el ser humano es “*relación*”: ya se trate de la conciencia del ser humano en particular o de una sociedad en general⁷⁶⁵. “Los símbolos nacen en el interior de las agrupaciones humanas y poseen la función específica de cohesionarlas y de crear la ‘ideología’ y la ‘visión del mundo’ que son propias de cada grupo, permitiendo de esta manera la creación de sus respectivas identidades y la posibilidad de establecer la dicotomía ‘nosotros’-‘los otros’”⁷⁶⁶.

⁷⁶⁵ Ibid. P. 246.

⁷⁶⁶ Ibid. P. 305.

El carácter relacional del símbolo evidencia su objetivo primordial: “...establecervinculaciones, relaciones, comunicación, crear comunidad”⁷⁶⁷. Los símbolos son tanto la causa como el efecto de la vida social en todas sus dimensiones, “ya que regulan no sólo el mundo de las ‘lógicas’ que se utilizan en el interior de las agrupaciones humanas, sino que también llevan a cabo la socialización del universo de los sentimientos”⁷⁶⁸, es decir que movilizan el logos y el mythos de los sujetos y comunidades, cohesionándoles y vinculándoles.

Estos vínculos que se consolidan a través del trabajo del símbolo no se limitan al espacio-tiempo histórico, sino que alcanzan el cosmos entero, la experiencia del espacio-tiempo espiritual.

Afirma Duch que en el ser humano hay una “competencia relacional” que el símbolo se encarga de consolidar e interpretar, especialmente en los “momentos críticos”⁷⁶⁹ de la existencia individual y colectiva. Esta capacidad simbólica es “universal”, aunque la manera como se expresen los símbolos dependa de esas posibilidades expresivas de una cultura concreta. Luego, frente a esos momentos de tensión en el seno de una comunidad, que son inevitables, “...es necesario restablecer la relación comunicativa entre el sujeto humano, los materiales simbólicos y lo ausente (pasado y/o futuro) hacia el cual apunta el símbolo”⁷⁷⁰. El símbolo siempre tiene sentido dentro de una cultura determinada, que tiene posibilidades expresivas pero también sus limitaciones, que hace elecciones de sentido (simbólicas), y es en ella donde se configura el consenso simbólico, “imprescindible para la convivencia humana en un ámbito cultural concreto”⁷⁷¹.

¿Qué se necesita para crear ese vínculo? Que los otros acepten al sujeto como miembro de la misma comunidad o del grupo, que se compartan y asuman unas normas de vida dentro de la comunidad, que se lleven a cabo actividades propias de la comunidad como lecturas, juegos, tareas, descanso; que se repita una y otra vez aquello que hace único al grupo (acciones particulares, periódicas, que se reconocen como parte de lo habitual, de la tradición en el grupo): unirse todos para celebrar un año más de vida de alguno de sus miembros, recordando el nacimiento y la vida que

⁷⁶⁷ Ibid. P. 246.

⁷⁶⁸ Ibid. P. 305.

⁷⁶⁹ Las comillas en las dos expresiones de esta idea son del autor.

⁷⁷⁰ Ibid. P. 246.

⁷⁷¹ Ibid. P. 267.

continúa; para oír las voces de los antepasados, todas las mañanas a primera hora escolar, en la voz del maestro narrador de relatos míticos; para implorar por la salud o la vida de algún miembro de la comunidad o estimado por ella, reconociendo lo vulnerable del cuerpo y de la vida humana; para alimentarse juntos; unirse para festejar la vida vegetal y animal que brota por todos los rincones del planeta y sentirse universalmente conectados con ellos y esencialmente comprometidos con su cuidado.

Cuando se crea el vínculo, entonces, los niños entienden que sus actos inciden en la felicidad y/o tristeza del *otro*, y en la vida y evolución de *lo otro*; que no están solos, que requieren cumplir con unas “pruebas” construidas por el mismo grupo (puede jugarse la lealtad, la confianza, el perdón...). De igual modo, los niños aprenden un lenguaje propio del grupo, unos símbolos, y hasta unos conceptos determinados que hacen parte del conocimiento lógico y mítico del mundo.

Ahora, este tipo de vínculos construidos en la básica primaria puede permanecer o quedar para toda la vida. Puede pasar que, aunque el niño no vuelva a ver físicamente a un maestro en particular por ejemplo, el vínculo con él se mantenga debido a una situación de alta significación para el pequeño y que este no olvidará a lo largo de su vida. Ejemplo, los relatos de la creación del mundo que se leyeron durante muchas mañanas de un año escolar en primaria, en un acto ritual, han podido generar el amor por la lectura o una ciencia en particular o reconocer la capacidad imaginativa del ser humano para fabular los asuntos primordiales de la vida humana, situación que permanecerá en el proyecto de vida del niño que mañana será un adulto.

Sin duda, los intereses gubernamentales nacionales e incluso mundiales apuntan a una “calidad de la educación” donde los docentes trabajen en el ámbito escolar desde un contexto histórico local sus asuntos particulares pero también situaciones como el cuidado del ambiente, el respeto a los derechos humanos, que son tema de “todos”. Sin embargo, cuando se tiene como aspecto central dentro de una Educación Para Todos (EPT, Unesco), que una educación de calidad debería dar por resultado la adquisición de conocimientos, competencias y valores que el educando pueda aplicar provechosamente, con la impresión de ser capaz de alcanzar objetivos que antes eran inaccesibles, y que esta calidad depende del proceso de enseñanza/aprendizaje, así como de la pertinencia de los planes de estudio, la disponibilidad de materiales didácticos y las condiciones del entorno

docente, pareciera que se aplaza el mundo de la vida para que luego, cuando los niños salgan del ámbito escolar, entonces practiquen lo aprendido. Es decir, se asume lo que haga la institución escolar como importante para el mañana pero no para la vida de hoy, con los *otros* y con *lo otro*, con quienes y con lo que se construyen universos simbólicos.

El estudio ha dejado ver que en la formación de los niños importa el mañana pero no como tarea por hacer en el futuro, sino sobre la base de una construcción en el presente que se alimenta de los relatos míticos y los ritos que actualizan infinitamente el hilo tejido por la humanidad durante miles de años. Si la experiencia humana acontece por el relato, ¿para qué aplazarla en la básica primaria o lo peor, por qué obviarla en una edad tan sensible y perceptiva a las narraciones, los ritos, la creación de vínculos?

Con esta investigación se aporta a la educación en el ámbito escolar, en el sentido de ofrecer a los maestros de niños y adultos interesados en su formación, una red de conceptos o un campo de relaciones que a través de seis alcances muestran la pertinencia de reconocer deliberadamente el valor de lo mítico en la movilidad interna y externa de los niños en la básica primaria.

Esta pertinencia radica en que los niños van preparando un territorio interior de “protecciones” y “seguridades”, aunque siempre provisionales por cuanto no son fórmulas inmutables, para hacerle frente a la angustia, al dolor, al abandono, al rechazo, etcétera, como condiciones normales de la existencia humana.

De igual modo, su pertinencia para los maestros⁷⁷², está en que ellos acompañan y orientan a los niños de primaria durante cinco años, tiempo precioso y valioso, irremplazable como lo es toda etapa vivida, años fundamentales en la exploración y creación imaginativa, en el aprendizaje del valor de la tradición y la innovación, y en el movimiento hacia el pasado o hacia el futuro. Ahora, difícilmente habrá impacto en los niños si antes los maestros no han reconocido y reinstaurado lo mítico en su propia vida. Una pedagogía de lo mítico con los niños de primaria no se traduce en una

⁷⁷² Psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales... no quedarían por fuera. Esta alusión se hace ya que la dimensión espiritual se reconoce no por oposición a la dimensión física sino como condición humana necesaria que tiene lugar gracias a la corporeidad; y debido a que las disciplinas que abordan problemas de salud en los niños, en esta época no pueden desconocer la presencia de factores externos a la misma biología que puedan interferir en unas u otras patologías.

cátedra o clase magistral que se prepara para informar o dar a conocer de su importancia. Por el contrario, se trata de una *experiencia estética* que los pequeños pueden tener cuando participan y repiten relatos míticos y ciertos ritos, experiencia que también puede darse en los docentes mientras se asumen como mediadores de la formación mítica de los niños.

La escuela se ve abocada a hacerse más sensible frente al universo mítico, lo que se traduce en necesidad de una *alfabetidad mítica* que garantice el reconocimiento de su valor en el ámbito escolar. De alguna manera, la construcción conceptual elaborada en esta investigación se constituye en un aporte a ese reconocimiento y necesidad de reinstauración de lo mítico en la escuela, sobre la base de identificar las estructuras de lo imaginario que le constituyen como fuente de todo el conocimiento del mundo que puede llegar a tener un ser humano y de conocer sus múltiples posibilidades en la formación de los niños.

El reconocimiento de este campo vital sugiere descubrir múltiples maneras de trabajo curricular con los niños de primaria, donde se tengan la narración mítica y los ritos como dinamizadores de la creación, como mediaciones pedagógicas esenciales para la vida en comunidad y para el acercamiento a múltiples lenguajes con los que se aprende el mundo.

Entre otras acciones ya presentadas, el maestro requiere conocer quiénes son sus estudiantes, quiénes son esos niños que todos los días de la vida escolar transitan por los corredores, patios, aulas de la institución escolar; aquellos que preguntan por las verdades y las mentiras de la historia, de los relatos, de los dioses y las hadas; aquellos que necesitan *puntos de referencia* o *Centros* o postes sagrados para orientarse en la vida cotidiana y seguir viviendo.

Sin embargo, como toda producción escrita que pueda quedar en las manos de potenciales lectores o que tenga la posibilidad de circular en determinado ámbito educativo, el caso de esta tesis, finalmente serán ellos mismos, los maestros, desde su contexto histórico y situado, quienes con sus intereses y propia condición ambigua, contingente, polifacética, polifónica, quienes den sentido a esos signos y símbolos que componen este producto de investigación. En otras palabras, será su recepción y su interpretación lo que hará sentido en ellos y, a través de ellos, en los niños con quienes trabajan a diario.

Los potenciales lectores de este libro transitan por las líneas de un texto desde su particular presente, con toda la carga de sentimientos,

emociones, pensamientos que puedan tener en ese momento o que hayan construido a lo largo del tiempo y que incidan en ese momento actual. Cada vez que lean, lo harán desde ese “aquí y ahora”. Luego su comprensión y otorgamiento de importancia a lo mítico en la formación de los niños, aun cuando la investigación contenga campos relacionales que la muestren, dependerá de su condición histórica y alguna “ruptura de nivel” o abertura que ellos mismos descubran gracias a lo simbólico.

Una metodología para el estudio de lo mítico

En la educación de occidente hay un desequilibrio que describe Mélich como la falta de un “andamio más plástico, más literario”, de más pasión, de una postura más mítica y simbólica “sin renunciar al *Logos*”⁷⁷³. Esa ausencia se debe, explica el autor, a que el estudio de la realidad humana, tanto en antropología como en pedagogía, se ha hecho por la vía de lo racional y lo tecnocientífico, dejando de lado “lo simbólico y lo mítico, para alcanzar lo ritual”⁷⁷⁴.

En efecto, cuando se habla de “conocimiento” se suele hacer referencia a la “racionalidad científica” poniendo al margen el arte en general y su misma capacidad de acceso al conocimiento mítico, quizás por considerarse que sólo se construye conocimiento en la perspectiva lógica. Sin embargo, con esta investigación se ha mostrado, parcialmente, que el nicho de lo imaginario es un lugar de constelaciones simbólicas infinitas que proveen al ser humano de todo lo que necesita para conocer y dar sentido a sí mismo, a *lo otro* y a los *otros*, incluido el conocimiento lógico.

Considerando entonces, tanto el *mythos* como el *logos* en la construcción de este libro, la autora no ha escapado a las reflexiones e intuiciones de su racionalidad mítica, emergidas durante el mismo proceso de construcción lógica de este material. Por tal motivo, en una combinatoria lógico-mítica se presentan las siguientes conclusiones que pueden ser de utilidad a otros investigadores o estudiosos del tema:

Una investigación acerca de *lo mítico*, en tanto forma de racionalidad simbólica que favorece la formación de los niños escolares, se inscribe en un “paradigma complejo”, conocido gracias a los planteamientos de Edgar

⁷⁷³ En *Antropología simbólica y acción educativa*, op. cit. P. 14.

⁷⁷⁴ Ibid.

Morin⁷⁷⁵ que fueron un referente fundamental, en materia de metodología en las ciencias sociales, para Jesús Ibáñez⁷⁷⁶.

Al hablar de complejidad, el presupuesto de reflexividad planteado por Ibáñez emerge y caracteriza esta mirada investigativa; ni la objetividad ni la subjetividad como entidades opuestas ni complementarias. Las colombianas Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez, hace más de 10 años ya anticipaban que para estudiar la realidad social había que integrar los métodos de conocimiento cualitativos y cuantitativos y que por lo mismo había que pensar “más allá del dilema de los métodos”⁷⁷⁷. Sin embargo, sus aportes se redujeron a una especie de intercambio entre los métodos, mientras que Ibáñez, seis años atrás, ya señalaba que la oposición y la misma nominación cualitativo-cuantitativo no era suficiente para dar razón de las diferencias entre los métodos y que se requería cambiar el lugar de la comprensión para pensar desde tres perspectivas: distributiva, estructural y dialéctica⁷⁷⁸.

Uno de los propósitos de la investigación social es acceder a esos universos simbólicos donde se produce sentido y significado de la propia experiencia humana. Es decir, un espacio donde se busca que la indagación se asuma como un “proceso de aprendizaje continuo, dado que la investigación misma exige y proporciona espacios educativos, tanto formales (cursos, talleres) como informales (conversación cotidiana, consejos prácticos)”⁷⁷⁹.

El recorrido por el mito y el significado, el mito y la realidad, el mito y el logos, el mito y la historia, el mito y el rito... (que no culmina con esta investigación por supuesto) se ha hecho desde el lugar real y virtual de ser una maestra de niños que cree –y sigue aprendiendo al respecto–, en la racionalidad mítica como una mirada “renovada” y reinstauradora para la formación de los pequeños en la primaria.

⁷⁷⁵ En *Introducción al pensamiento complejo*, op. cit.

⁷⁷⁶ En *El regreso del sujeto*, op. cit.

⁷⁷⁷ En *El dilema de los métodos*, Bogotá, Norma, 1997.

⁷⁷⁸ En la bibliografía del libro *El dilema de los métodos*, Bonilla y Rodríguez, ibídem, no aparece ninguna referencia de Ibáñez, luego el camino que lleva a las autoras a pensar el “dilema” parece haberse centrado en las reflexiones que algunos autores norteamericanos habían realizado hasta el momento, en contraste, o mejor en relación con su propia experiencia investigativa.

⁷⁷⁹ Camilo Torres, en *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*, Bogotá, Arfin Ediciones, 1998. Pp. 10-11.

El campo conceptual emergente en este libro es un conjunto de atisbos frente al conocimiento, el significado y las interpretaciones que diecisiete autores han alcanzado y han dado sobre una *realidad social compleja* (ver **cuadro 6**); que una de las dificultades de mostrar esos resultados estriba en los modos lógicos de decir esa *realidad* (porque se requiere rigor y coherencia) que en esencia es resbaladiza, huidiza, sin fronteras muy definidas, de poco agarre y manejo. Por lo mismo, lo construido por la autora se basa en la construcción de realidad ya elaborada y presentada en fuentes teóricas acopiadas. Lo nuevo se encuentra en la posibilidad de pensar una organización escolar con una materia tan compleja pero enriquecedora como lo mítico, y en dejar esbozado un campo o red de conceptos que favorezca su pedagogía en la básica primaria.

La validez de la investigación que soporta el libro se respalda en su propia “verdad”, que no es “verdad absoluta” porque puede ser comprobada bajo estrictas reglas, con enunciados verificables o no, o sea en las voces que un repertorio de autores ha dejado como evidencia de una interpretación y comprensión del objeto de estudio; viene de las fuentes bibliográficas leídas gracias a los vínculos establecidos con allegados colegas y maestros; viene del aula y las demandas diarias de los niños, de sus preguntas y sus sueños, sus miedos y alegrías; viene de las dudas de los maestros frente a las nuevas generaciones y de las universidades que les han “formado”. Esta validez tiene su razón de ser porque la materia con la que se ha trabajado, aunque tiene como centro una selección de autores, contempla también la presencia de “datos cualitativos”, también llamados “blandos, imprecisos y no generalizados”⁷⁸⁰. Esa validez viene del *orden lógico* que la investigadora ha dado a eso blando e impreciso.

Dentro de los métodos de investigación en el ámbito educativo, en el estudio que subyace a este libro no se ha empleado el modelo de las ciencias naturales para pretender una “legitimidad” de la construcción que se deriva de esta indagación. Acá se asumió que las ciencias sociales, y la educación en particular, tiene su propia “lógica”, sus propios modos para ser mirada, analizada e interpretada y que es desde ella misma que puede derivarse una “nueva construcción de conocimiento” que aporte en el campo. Con esto, se ha entendido que la legitimidad no la otorgan los métodos empleados que provengan de las ciencias

⁷⁸⁰ Bruno Lussato, “Lenguaje duro, lenguaje blando”, en *El desafío informático*, op. cit. P. 55.

naturales, sino el propio que se ha previsto para llevar a cabo el estudio. La importancia de este método radica en que se necesita “desvelar lo esencial de cada ser humano, sus relaciones con los otros y con el mundo”, como otra manera de conocer, donde la dimensión simbólica, mítica y ritual se reconoce como elemento constitutivo de la antropología de la educación⁷⁸¹.

Las primeras hipótesis en torno a la pregunta central que direccionó el estudio dependieron de procesos emocionales personales. En concordancia con Duch⁷⁸² se trató de hipótesis “pre-rationales” o mejor “dependientes” de procesos emocionales donde jugó la biografía personal para optar por la perspectiva metodológica elegida, una racionalidad situada en un contexto histórico-cultural concreto, que poco a poco se fue cohesionando con una racionalidad analítica.

Para terminar, aspiro haber dejado un campo de posibilidad (de sentidos de lo mítico) desde donde se puede conocer y comprender su papel en la formación de los niños. Es probable que desde ahí puedan pensarse nuevos modos de contribuir con esta formación.

La escritura del libro fue un esfuerzo por decir los alcances de lo mítico desde un razonamiento lógico. Se escapan elementos, muchas formas simbólicas, pues este universo es inabarcable. Lo conseguido, finalmente es una manera de expresar la infinita riqueza y posibilidades del maravilloso universo mítico.

Aún así, se confía en que la experiencia docente como tal, favorezca este necesario encuentro entre un maestro de niños y un texto centrado en conocer y reconocer el poder de lo mítico en la formación de los pequeños. En otras palabras, se apuesta a que en los procesos educativos escolares se asuman los niños como “sujetos de experiencia”, en una educación centrada en el *humanismo* que Guillermo Hoyos llamaría “filosofía de la educación a partir de la experiencia”⁷⁸³.

⁷⁸¹ Joan-Carles Mèlich, 1996, op. cit. Pp. 34-35.

⁷⁸² En *Mito, interpretación y cultura*, op. cit. Pp. 489-490.

⁷⁸³ En *Borradores para una filosofía de la educación*, op. cit. Pp. 13-86.

Que el dios Hermes –del encuentro de los contrarios y de la mediación en la encrucijada de los caminos– ¡favorezca la experiencia simbólica del mito!

Cuadro 6. Criterios de elección de autores y fuentes teóricas (para el estudio de lo mítico en la formación de los niños). Este acopio reflexivo permitió luego su análisis particular.

Disciplina de más relación	Autor elegido	¿Por qué este autor en esta investigación?	Fuentes teóricas elegidas	¿Por qué estas fuentes teóricas?
ANTROPOLOGÍA	1. Mircea Eliade (1907-1986)	- Ha sido uno de los investigadores del siglo XX que más ha contribuido a la reinstauración del mito. - Su línea de trabajo aporta a mostrar la necesidad que tiene el ser humano del mito, por las “verdades que le revela” y le permiten “salvarse integrándose en lo real” (2005). - Considera que el mito es historia, absolutamente verdadera, porque se refiere a las “acciones sagradas ejemplares” que tuvieron lugar en un “no tiempo”, y por ello no están sometidas a la degradación ni “caída” que es inherente a lo temporal. - Considera que el conocimiento de los mitos equivale al auténtico conocimiento de las cosas; este conocimiento no es externo ni abstracto sino es experiencial, y encuentra su praxis en el culto.	- Capítulos “Arquetipos y repetición” y “La regeneración del tiempo”, en El mito del eterno retorno, M. Eliade, Madrid, Alianza, 1997. (Primera edición en francés, 1951). - Capítulos “El espacio sagrado y la sacralización del mundo”, “El tiempo sagrado y los mitos” y “Existencia humana y vida santificada”, en Lo sagrado y lo profano, M. Eliade, Barcelona, Paidós, 1998. (Primera edición en alemán, 1957). - Capítulos “La vegetación, símbolos y ritos de renovación” y “Morfología y función de los mitos”, en Tratado de historia de las religiones, M. Eliade, México, Biblioteca Era, 2005. (Primera edición en francés, 1964).	- Ayudan a comprender la importancia del mito en la existencia humana. - Contribuyen a comprender el propio concepto mito y sus particulares manifestaciones en diversas culturas, considerándose que gracias a éste el ser humano penetra en un espacio y en un tiempo cualitativamente diferente del tiempo histórico y cotidiano.

Continúa

Disciplina de más relación	Autor elegido	¿Por qué este autor en esta investigación?	Fuentes teóricas elegidas	¿Por qué estas fuentes teóricas?
A N T R O P O L O G Í A	2. Gilbert Durand (1921-)	- Su apertura a la consideración de otros modos del saber, no reduccionistas (como el estructuralismo de los 60s y 70s), en donde la imagen y lo imaginario tienen un papel fundamental en la construcción de significado en el ser humano. - Considera la presencia de una incuestionable facultad simbolizadora en el ser humano, –gracias a su actuación sociológica y cultural–, que permite la creación artística y literaria, concebida dentro de una poética de lo imaginario que interpreta los símbolos e imágenes recurrentes como proyecciones inconscientes de los arquetipos en que se configuran las profundidades del inconsciente colectivo (Jung).	- Capítulos (libro uno) “El régimen diurno de la imagen”, (libro dos) “El régimen nocturno de la imagen” y (libro tres) “Elementos para una fantástica trascendental”, en Las estructuras antropológicas del imaginario, G. Durand, México, Fondo de Cultura Económica, 2006. (Primera edición en francés, 1992). - Capítulo “El retorno del mito”, en Mitos y sociedades, G. Durand, Buenos Aires, Biblos, 2003. (Primera edición en francés, 1996).	- Permiten observar una clasificación taxonómica de las imágenes del sistema antropológico, agrupadas en dos regímenes uno diurno y otro nocturno, lo que devela un rico universo simbólico y de significado en la vida humana. - Ayudan a vislumbrar el acercamiento, no la oposición, entre el universo de la “ciencia” (“método científico”) y el de los “ensueños” del que el mito es el paradigma (bellas artes, poesía, mística, religión...).
	3. Lluís Duch (...)	- Su riguroso trabajo tanto en la clasificación de los modos de interpretar el mito en occidente, como en la clasificación de los modos de simbolización del ser humano. - Considera la logomítica como un aspecto imprescindible de la pedagogía; su reconocimiento implica “rehabilitar” la imagen y el concepto, el polifacetismo de la palabra.	- Capítulos “La inevitabilidad de la simbolización. Rememoración y anticipación” y “La inevitabilidad de la simbolización. El trabajo de la rememoración y de la anticipación: culturalidad y utopía”, en Antropología de la vida cotidiana, Ll. Duch, Barcelona, Herder, 2002. (Primera edición en español, 2002). - Capítulo “Las acciones rituales y míticas”, en Antropología de la religión, Ll. Duch, Barcelona, Herder, 2001. (Primera edición en catalán, 1997).	- Muestran un estado de la cuestión sobre la problemática del mito y sus aspectos histórico-culturales hasta el momento, relacionando esto con la naturaleza de crisis que acompaña al ser humano y con la pertinencia de este estudio para aquellos interesados en la comprensión (desde lo antropológico) del ser humano. - Ayudan a mirar el papel y poder del lenguaje humano en los procesos de simbolización humana, pero también su aparición como proceso mismo de simbolización.

Disciplina de más relación	Autor elegido	¿Por qué este autor en esta investigación?	Fuentes teóricas elegidas	¿Por qué estas fuentes teóricas?
A N T R O P O L O G Í A	3. Lluís Duch (...)	- Su interés por aportar a la antropología con una investigación de los fenómenos y manifestaciones religiosas en la actualidad, entendiendo la religión como una de las medicaciones simbólicas empleadas por el ser humano.	- Capítulos “Los grandes temas en torno al mito (I). Mito y estructuras narrativas” y “El alcance de la logomítica”, en Mito, interpretación y cultura, Ll. Duch, Barcelona, Herder, 1998. (Primera edición en catalán, 1995 y 1996).	
	4. y 5. Jean Chevalier (1906-1993) y Alain Gheerbrant	- Su trabajo en torno a la comprensión del símbolo como mediación entre el mundo profano y el mundo sagrado. - De Chevalier específicamente, su aporte frente al papel que juega el receptor de los símbolos quien, más que un espectador es un sujeto de la acción.	- Diccionario de símbolos, J. Chevalier y A. Gheerbrant, Barcelona, Herder, 2007. (Primera edición en francés, 1972).	- Se distinguen los conceptos símbolo, de arquetipo, signo, señal, entre otros, dejándose claro que la actividad simbólica se lleva a cabo de acuerdo con la experiencia y el contexto de un sujeto en particular. - Además de la Introducción del diccionario, el contenido explicativo de los diversos símbolos allí presentados deja ver la capacidad imaginativa del ser humano en todos los rincones del mundo. - De modo indirecto, todo el diccionario ayuda en la comprensión del sentido de los símbolos cuando se abordan relatos míticos ya sea en el cine, la tv, los cuentos, entre otros.
A N T R O P O L O G Í A	6. Joan-Carles Mélich (1961-)	- El desplazamiento que han hecho de la filosofía a la filosofía de la educación y a la antropología educativa.	- Capítulos “Hanna Arendt: educación y natalidad” y “Paul Ricoeur: educación y narración”, en La educación como acontecimiento ético, F. Bárcena y J.-C. Mélich, Barcelona, Paidós, 2000. (Primera edición en español, 2000).	- Se relacionan conceptos filosóficos como los de acción y tiempo con conceptos de alto interés en el campo educativo como la ética y la narrativa.

Disciplina de más relación	Autor elegido	¿Por qué este autor en esta investigación?	Fuentes teóricas elegidas	¿Por qué estas fuentes teóricas?
ANTROPOLOGÍA EDUCATIVA	6. Joan-Carles Mèlich (1961-)	- Evidencia que tanto la antropología como la pedagogía han caído en estudiar la realidad humana sólo en lo racional y tecnocientífico dejando de lado lo simbólico, la narrativa, lo ritual. - Invita a pensar la educación en relación a la experiencia del otro, más allá de las pretensiones de la pedagogía tecnocientífica que centra su atención en “abstracciones conceptuales”, se trata de dejar entrar la palabra de los poetas, novelistas y dramaturgos en el escenario educativo y pedagógico para hacer frente a la memoria del pasado y a los desafíos del nuevo milenio.	- Parte 1 “Los elementos del mundo social” y parte 2 “Los rituales de la educación: deseo, violencia, sacrificio”, en Antropología simbólica y acción educativa, J.-C. Mèlich, Barcelona, Paidós, 1996. (Primera edición en español, 1996). - Libro Filosofía de la finitud, J.-C. Mèlich, Barcelona, Herder, 2002. (Primera edición en español, 2002).	- En la segunda concretamente, se hace una aproximación a evidenciar la presencia del mito y el rito en la educación como elementos inseparables de la acción educativa. - Se presentan algunas características de la vida finita del ser humano como la experiencia, el olvido, el deseo, el mal, el silencio, entre otros y se dejan ideas sobre cómo puede vivirse en esa finitud.
PSICOLOGÍA	7. Jean Piaget (1896-1980)	- Su aporte a la psicología infantil y a la pedagogía consiguiendo la identificación y caracterización de unos procesos sensorio-motores y de pensamiento, diferenciados de acuerdo con las edades de los niños.	- Capítulo “La explicación del juego”, en La formación del símbolo en el niño, J. Piaget, Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1994. (Primera edición en francés, 1959).	- Se plantea cómo construye el niño el símbolo desde el gesto más básico de la imitación, pasando por el juego hasta llegar a la representación simbólica como tal.
PSICOLOGÍA	8. Lev Vygotski (1896-1934)	- Sus destacados aportes teóricos a la psicología del desarrollo donde el desarrollo humano únicamente puede ser explicado en términos de interacción social. - El gran poder que otorga a la interacción y al “otro” en la interiorización de instrumentos culturales (como el lenguaje), que inicialmente no nos pertenecen, sino que pertenecen al grupo humano en el cual nacemos.	- Libro Imaginación y creación en la edad infantil, L. Vygotski, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1999. (Primera edición en ruso).	- Se insiste en que la imaginación y creación son condición necesaria para la existencia, y por lo mismo, el juego del niño es transformación creadora de experiencias vividas, combinación y organización de estas impresiones para la formación de una nueva realidad que responda a las inclinaciones del propio niño.

Continúa

Disciplina de más relación	Autor elegido	¿Por qué este autor en esta investigación?	Fuentes teóricas elegidas	¿Por qué estas fuentes teóricas?
S O C I O L O G Í A	9. Maurice Halbwachs (1877-1945)	- Su aporte en la creación de una sociología de la memoria y del concepto “memoria colectiva” donde caben las preguntas por los recuerdos del pasado y su relación con los grupos sociales a los que pertenece o perteneció un individuo en particular.	- Libro Los marcos sociales de la memoria, M. Halbwachs, Barcelona, Anthropos, 2004. (Primera edición en francés).	- Es un clásico en el estudio de la memoria que aporta en la idea de localización de los recuerdos, en una mirada hacia el pasado, que siempre se hará desde un presente con implicaciones para el futuro del individuo que recuerda.
L I T E R A T U R A	10. y 11. Rainer Warning y Wolfgang Iser (1926-2007)	- Por el desarrollo que han hecho al relacionar la obra de arte con el efecto estético que ocasiona en un lector, es decir, por la importancia que han dado al encuentro “único” entre la obra y un lector determinado.	- Capítulos “La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura” (por R. Warning) y “La estructura apelativa de los textos” y “El proceso de lectura” (por W. Iser). Todos ellos en Estética de la recepción, Madrid, Visor, 1989. (Primera edición en alemán, 1979).	- Permiten clarificar la particularidad del texto literario respecto de otro tipo de textos. - Evidencian la presencia de grados de indeterminación que se dan en el texto literario y grados de actualización, en el acto de la lectura. - Evidencian el papel del lector en su relación e interacción con la obra literaria.
P E D A G O G Í A	12. Kieran Egan (1942-)	- Su línea de trabajo ha puesto en relación el desarrollo de los niños en la primaria con la imaginación, la narración y las etapas de su desarrollo. - Plantea y comparte una teoría educativa llamada Pedagogía Imaginativa con cambios en el currículo, las prácticas de enseñanza y la institución escolar en general, donde se reconoce el “racionalismo excesivo” en la educación de los niños y la necesidad de revalorar la importancia de la imaginación y de la fantasía como instrumentos para el aprendizaje.	- Capítulos “Un ‘currículum’ para la educación primaria”, “Un marco para la enseñanza primaria”, “La forma narrativa y la organización del significado” y “La domesticación de la mente ‘sauvage’” y “Algunas consecuencias educativas de la fantasía de los niños”, en La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria, K. Egan, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Morata, 1991. (Primera edición en inglés, 1988). - Libro La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje, K. Egan, Buenos Aires, Amorrortu, 1999. (Primera edición en inglés, 1992).	- Presentan las razones por las que, concretamente, es necesario cambiar estructuralmente el currículo de la educación primaria, poniendo como eje central la narrativa. - Muestran ejemplos posibles de la organización curricular donde la narrativa es el núcleo articulador. - Muestran la relación entre la imaginación y la enseñanza y el aprendizaje de los niños.

Disciplina de más relación	Autor elegido	¿Por qué este autor en esta investigación?	Fuentes teóricas elegidas	¿Por qué estas fuentes teóricas?
F I L O S O F Í A	13. J. F. Lyotard (1924-1998)	- Su postura frente al discurso humano, donde plantea que ocurre en un variado pero discreto número de dominios inconmesurables, ninguno de los cuales tiene el privilegio de pasar o emitir juicios de valor sobre los otros (no hay un saber ni discurso “científico” por encima de un saber ni discurso narrativo ni pragmático, por ejemplo).	- Capítulos “Pragmática del saber narrativo”, “Pragmática del saber científico”, “La función narrativa y la legitimación del saber” y “Los relatos de la legitimación del saber”, en La condición postmoderna, Jean-Francois Lyotard, Madrid, Cátedra, 1989. (Primera edición en español, 1989).	- Se reconoce la presencia de un saber narrativo y pragmático que da sentido a la existencia humana, a la cotidianidad.
	14. Edgar Morin (1921-)	- Por su línea de trabajo transdisciplinar que integra geografía social, etnografía, prehistoria, psicología infantil, psicoanálisis, historia de las religiones, mitología, historia de las ideas, filosofía, entre otras.	- Partes dos y tres “El diseño y el designio complejos” y El paradigma de complejidad”, en Introducción al pensamiento complejo, Edgar Morin, Barcelona, Gedisa, 2001. (Primera edición en francés, 1990).	
F I L O S O F Í A	14. Edgar Morin (1921-)	- Considera que al “conocimiento científico” se le ha concebido, incluso hasta hoy, con la tarea de disipar la “aparente complejidad de los fenómenos” para develar el “orden simple” al que pertenecen; o sea, se ha supuesto que lo complejo puede reducirse a leyes o ideas simplificadas. En contraste con esto, plantea la posibilidad de ver si existe un “método” que esté a la altura de la complejidad, que no suponga el “dominio” ni “control” sobre lo “real”, ni que suponga aislar un objeto de estudio de su contexto: un “pensamiento complejo” (ha de ejercitarse) que trate, negocie y dialogue con lo “real”.		- Se plantea que la complejidad no sólo aparece en el marco de desarrollos científicos sino también en la vida cotidiana; la novela de Balzac en Francia y Dickens en Inglaterra son ejemplo de esta complejidad: seres humanos singulares juegan varios roles sociales, hay multiplicidad de “personalidades” en cada uno. - Se plantea que el concepto <i>acción</i> implica complejidad por llevar consigo el azar, la iniciativa, la decisión, el riesgo, la incertidumbre, el cambio, lo nuevo.

Continúa

Disciplina de más relación	Autor elegido	¿Por qué este autor en esta investigación?	Fuentes teóricas elegidas	¿Por qué estas fuentes teóricas?
FILÓSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	15. Fernando Bárcena (1957_)	- Por el desplazamiento que ha hecho de la filosofía a la filosofía de la educación, iluminado por Hannah Arendt. - Por su trabajo vinculado a la singularidad y poética de la infancia, a una poética del comienzo que no ignora el cuerpo ni la palabra. - Junto a Mélich, invita a pensar la educación en relación a la experiencia del otro, más allá de las pretensiones de la pedagogía tecnocientífica que centra su atención en “abstracciones conceptuales”, se trata de dejar entrar la palabra de los poetas, novelistas y dramaturgos en el escenario educativo y pedagógico para hacer frente a la memoria del pasado y a los desafíos del nuevo milenio.	- Capítulo “Hanna Arendt: educación y natalidad” en La educación como acontecimiento ético, Fernando Bárcena y Joan-Carles Mélich, Barcelona, Paidós, 2000. (Primera edición en español, 2000). - Capítulos “Memento mori. El lamento de la memoria”, “Memento vivere. La promesa del nacimiento” y “Cultura animi. Una pedagogía del mundo”, Fernando Bárcena, en Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad, Barcelona, Herder, 2006. (Primera edición en español, 2006).	- Se asume la educación como acontecimiento ético y se intenta presentar un nuevo lenguaje pedagógico a partir de la lectura de Hannah Arendt. - Se define la educación como una acción ética, donde lo que importa no es el intercambio y la reciprocidad sino una práctica de hospitalidad y acogimiento al recién llegado.
FILÓSOFÍA DE LA EDUCACIÓN	16. Jorge Larrosa (...)	- Por la relación el desplazamiento que ha hecho de la filosofía a la filosofía de la educación. - Por su trabajo vinculado a los procesos de la lectura y a la trascendencia de la experiencia del lector en su particular proceso formativo. - Considera el cuerpo y la palabra asuntos de vital importancia en la educación y la pedagogía.	- Capítulo “Ensayos eróticos”, en Entre las lenguas, Jorge Larrosa, Barcelona, Laertes, 2003. (Primera edición en español, 2003). - Capítulo “Literatura, experiencia y formación”, en La experiencia de la lectura, Jorge Larrosa, Barcelona, Laertes, 1996. (Primera edición en español, 1996).	- Se considera el concepto experiencia, entendido como acontecimiento, necesario a la hora de pensar y comprender la educación. - La mirada al lenguaje y sus formas no puede quedar por fuera de la educación ni de la formación del sujeto.
LA	17. Guillermo Hoyos (1935-)	- Considera una filosofía de la educación que atiende a la persona en sociedad, su condición humana, valores, tradiciones.	- Capítulo “Comunicación, educación y ciudadanía”, Guillermo Hoyos, en Borradores para una filosofía de la educación, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2007. (Primera edición en español, 2007).	- Considera volver a la “cosa misma” de la experiencia pedagógica para mostrar cómo la educación es comunicación, y la comunicación es “competencia ciudadana”.

Índice de cuadros

Cuadro 1.	Comparación general entre los regímenes diurno y nocturno de la imagen (G. Durand)	65
Cuadro 2.	Lo distinto del universo en <i>lo Uno</i> (la razón) y en <i>lo Otro</i> (lo sensible) (Platón)	70
Cuadro 3.	Comparación entre las tres formas simbólicas de la realidad (E. Cassirer)	72
Cuadro 4.	Comparación de las modalidades de pensamiento (J. Bruner)	75
Cuadro 5.	Comparación entre el saber narrativo y el saber científico (J.-F. Lyotard)	81
Cuadro 6.	Criterios de elección de autores y fuentes teóricas	300
Cuadro 7.	Agrupación de símbolos en cuencas semánticas a partir de un filme	319

Índice de esquemas

Esquema 1. Coordenadas vertical y horizontal de lo imaginario.....	126
Esquema 2. Posibilidades del alcance de lo imaginario	149
Esquema 3. Posibilidades del alcance de la narrativa	178
Esquema 4. Posibilidades del alcance de la comunicación	210
Esquema 5. Posibilidades del alcance del rito	239
Esquema 6. Posibilidades de la memoria y lo estético como alcances de lo mítico	280
Esquema 7. Dinamismo de los alcances de lo mítico.....	282

Referencias bibliográficas

- Abbagnano, Nicola. (2004). *Diccionario de filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Agamben, Giorgio. (2007). *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.
- Aguirre, Yolanda, Vásquez, Fernando y otros. (2000). *Didáctica de la literatura en la escuela*, Manizales, Universidad de Caldas, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Maestría en Educación.
- Babolin, Sante. (2005). *Producción de sentido*, Bogotá, San Pablo y Universidad Pedagógica Nacional.
- Bárcena, Fernando. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*, Barcelona, Herder.
- Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan-Carles. (2000). *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona, Paidós.
- Barthes, Roland. (1997). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Bergson, Henry. (1945). *Les deux sources de la morale et de la religion*, París, PUF.
- Bettelheim, Bruno. (2006). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Colección Ares y Mares, Barcelona, Editorial Crítica.
- Blanchot, Maurice. (2002). *El espacio literario*, Madrid, Editora Nacional.
- Bloch, Marc. (2006). *Apología para la historia o el oficio de historiador*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bloch, Ernst. (1977). *El principio esperanza*, Vol. I, Madrid, Aguilar.

- Boff, Leonardo. (1990). *Los sacramentos de la vida. La vida de los sacramentos*, Bogotá, Indo American Press Service-Editores.
- Bruner, Jerome. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*, (1ª ed. en inglés, 1986), Barcelona, Gedisa.
- Cadavid, Jorge. (2005). *Lewis Carroll. Los juegos del lenguaje*, Bogotá, Panamericana Editorial.
- Calvino, Italo. (1998). *Seis propuestas para el próximo milenio*, Madrid, Siruela.
- Caillois, Roger. (2006). *El hombre y lo sagrado*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Campbell, Joseph. (1997). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Campbell, Joseph. (1994). *Los mitos. Su impacto en el mundo actual*, Barcelona, Kairós.
- Cárdenas, Alfonso; Vásquez, Fernando y otros. (2005). *La didáctica de la literatura. Estado de la discusión en Colombia*, Bogotá, Universidad del Valle, ICFES.
- Cassirer, Ernst. (2003). *Filosofía de las formas simbólicas I* (1ª ed. en alemán, 1964), México, Fondo de Cultura Económica.
- . (2004). *El mito del Estado*, (1ª ed. en inglés, 1946), México, Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, Cornelius. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Tusquets.
- Cazeneuve, Jean. (1972). *Sociología del rito*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Constitución Política de Colombia de 1991. Colombia.
- Chateau, Jean. (1976). *Las fuentes de lo imaginario*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Chevalier, Jean y Gheerbrant, Alain. (2007). *Diccionario de los símbolos*, Barcelona, Herder.
- De Santillana, Giorgio y Von Dechend, Hertha. (2007). *Hamlet's Mill. An essay investigating the origins of human knowledge and its transmission through myth*. Boston, Nonpareil books, Godine.
- Debray, Régis. "Génesis de las imágenes", en *Vida y muerte de la imagen*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Duch, Lluís. (1998). *Mito, interpretación y cultura*, Barcelona, Herder.
- . (2001). "Las acciones rituales y míticas" y "Los lenguajes de la religión", en *Antropología de la religión*, Barcelona, Herder.

- . (2002). *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, Madrid, Trotta.
- Durand, Gilbert. (1989). “La creación literaria. Los fundamentos de la creación”, en *El retorno de Hermes. Hermenéutica y ciencias sociales*, Alain Verjat (Ed.), Barcelona, Anthropos.
- . (2000). *La imaginación simbólica*, (1ª ed. en francés, 1964), Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- . (2004). *Las estructuras antropológicas del imaginario*, (1ª ed. en francés, 1992), 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.
- . (1999). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Eliade, Mircea. (1984). *Mefistoles y el andrógino*, Barcelona, Labor.
- . (1997). *El mito del eterno retorno*, Madrid, Alianza.
- . (1998). *Lo sagrado y lo profano*, Barcelona, Paidós-Orientalia.
- . (1992). *Mito y realidad*, (1ª ed. en francés, 1963), Barcelona, Labor.
- . (2005). *Tratado de historia de las religiones*, (1ª ed. en francés, 1964), México, Biblioteca Era.
- Frazer, James. (1951). *La rama dorada*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, Hans-Georg. (2006). “Introducción. Leer arte”, Gabilondo, A., en *Estética y hermenéutica*, Madrid, Editorial Tecnos/Alianza.
- Gadamer, Hans-Georg. (1997). *Mito y razón*, (1ª ed. en alemán, 1993), Barcelona, Paidós.
- Geertz, Clifford. (1991). *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- Halbwachs, Maurice. (2004a). *Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona, Anthtopos.
- Halbwachs, Maurice. (2004b). *La memoria colectiva*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hegel, Georg Wilhelm. (1985). “Prólogo”, en *Fenomenología del espíritu*, México, Fondo de Cultura Económica. (Edición basada en el texto de Johaunes Hoffmeister, Editorial Félix Meiner, Hamburgo D.R., 1966).
- Heidegger, Martin. (1978). *El final de la filosofía y la tarea del pensar*, (1ª ed. en alemán, 1969), Madrid, Narcea.

- Heidegger, Martin. (1997). *Ser y tiempo*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Hocart, Arthur Maurice. (1973). “Origine du monothéisme”, en *Le mythe sorcier et autres essais*, París, Gallimard, pp. 74-78.
- Horkheimer, Max. (2000). *Anhelos de justicia*, Madrid, Trotta.
- Hoyos, Guillermo. (2007). “Comunicación, educación y ciudadanía”, en *Borradores para una filosofía de la educación*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Huizinga, Johan. (1996). *Homo ludens*, Madrid, Alianza.
- Iser, Wolfgang. (1989). “El proceso de lectura”, en *Estética de la recepción* (Rainer Warning, ed.), Madrid, Visor.
- Jackson, Philip. (2005). “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza”, en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu Editores. McEwan, Hunter y Egan, Kieran (comps.).
- Kerényi, Karl. (1997). *Los dioses de los griegos*, Caracas, Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- . (2009). *Los héroes griegos*, Girona, Atalanta.
- Laplantine, Francois. (1977). *Las voces de la imaginación colectiva*, (1ª ed. en francés, 1974), Barcelona, Granica Editor.
- Lardreau, Guy (entrevistador). (1988). *Georges Duby. Diálogo sobre la historia* [entrevista a Georges Duby], Madrid, Alianza Editorial.
- Larrosa, Jorge. (2003). *Entre las lenguas*, Barcelona, Laertes.
- . (1996). *La experiencia de la lectura*, Barcelona, Laertes.
- Lévi-Bruhl, Lucien. (1985). *How natives think*, New York, Princeton University Press.
- Lévi-Strauss. (1977). *Antropología estructural*, Buenos Aires, Eudeba.
- . (1990). *Mito y significado*, Madrid, Alianza.
- Ley General de Educación de 1994. Colombia.
- Lord, Albert. (1964). *The Singer of tales*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- Lussato, Bruno. (1982). “Lenguaje duro, lenguaje blando”, en *El desafío informático*, Barcelona, Planeta.
- Lyotard, Jean-François. (1989). *La condición postmoderna*, Cátedra, Madrid.
- Martos, Eloy. (2006). “‘Tunear’ los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura”, en *Revista Ocnos No. 2*, Cuenca, CEPLI-Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 63-77.

- McEwan, Hunter e Egan, Kieran. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Mèlich, Joan-Carles. (2002). *Filosofía de la finitud*, Barcelona, Herder.
- . (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*, Barcelona, Paidós.
- Merton, Thomas. (1968). “Symbolism: communication o communion?”, en *New Directions No. 20*, Nueva York, New Directions, pp. 11-12.
- Miyazaki, Hayao (director) y Hakuhodo, Studio Ghibli y otros (productores). (1984). *Nausicaä* [película, DVD, 116 min], Japón, Studio Ghibli.
- (director) y Studio Ghibli (productor). (1989). *Kiki la hechicera* [película, DVD, 93 min], Japón, Studio Ghibli.
- (director) y Suzuki, Toshio (productor). (1999). *Princesa Mononoké* [película, DVD, 134 min], Japón, Estudio Ghibli.
- Nishio, Daisuke (director) y Shimizu, Kenji y Kaneda, Koji (productores). (1989). *Dragon Ball Z* [serie tv, 291x25 min], Japón, Bird Studio, Fuji TV y Toei Animation.
- Nolan, Christopher (director). (2008). *Batman: El caballero de la noche* [película, DVD, 150 min], Estados Unidos, Warner Bros.
- Ong, Walter J. *Oralidad y escritura*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Orquesta Filarmónica de Bogotá. (2008). *Orquesta Filarmónica de Bogotá es Colombia* [CD], Bogotá, Orquesta Filarmónica de Bogotá.
- Ortiz-Osés, Andrés. (2004). “Cassirer y las formas simbólicas”, en *Diccionario de Hermenéutica*, Bilbao, Universidad de Deusto. Ortiz-Osés, A. y Lanceros P. (Dirs.).
- Padovani, Ana. (2005). *Contar cuentos. Desde la práctica hacia la teoría*, Buenos Aires, Paidós.
- 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*, May-Ags, Madrid, OEI, pp. 123-139.
- Páez, Ruth. (2009). “Cuerpo reconocido: formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud*, Vol. 7, No. 2, Jul-Dic, Manizales, Universidad de Manizales y Cinde, pp. 989-1007.

- Páez, Ruth. (2011). "Lo mítico en la formación de niños en educación básica primaria. Referentes teóricos para su pedagogía" (tesis doctoral), Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Parry, Milman. (1971). *The making of homeric verse: the collected papers of Milman Parry*, Oxford, Clarendon Press.
- Piaget, Jean. (1994). *La formación del símbolo en el niño*, (1ª ed. en francés, 1959), Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- Platón. (2007). "Timeo o de la naturaleza", en *Diálogos*, No. 13B, México, Porrúa.
- Pòrtulas, Jaume. (2009). "Karl Kerényi y los héroes griegos" (prólogo), en *Los héroes griegos*, Kerényi, Karl, Girona, Atalanta.
- Propp, Vladimir. (1985). *Morfología del cuento*, Madrid, Akal.
- Read, Herbert. (1980). *Imagen e idea*, (1ª ed. en inglés, 1955), México, Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul. (2006). *Caminos del reconocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
- . (2004a). "De la memoria y de la reminiscencia", en *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- . (2004b). *Tiempo y narración I*, (1ª ed. en francés, 1985), México, Siglo XXI Editores.
- Ryan, Marie-Laure. (2004). *La narración como realidad virtual*, Barcelona, Paidós.
- Saban, Haim (director) y Levy Shuki (productor). (1993-1996). *Mighty Morphin Power Rangers* [serie tv, 155x30 min], Estados Unidos, Saban Entertainment, Twentieth Century Fox Film Corporation.
- Sátiro, Angélica. (2006). *Jugar a pensar con mitos*, Barcelona, Octaedro.
- Schütz, Alfred y Luckmann, Thomas. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- . (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, Paidós.
- . (1990). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Steiner, George. (1981). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*, México-Madrid-Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- . (1990). *Lenguaje y silencio*, Barcelona, Gedisa.
- . (1991). *Presencias reales. ¿Hay algo en lo que decimos?*, Barcelona, Destino.

- . (2007a). *Los logócratas*, (1ª ed. en francés, 2003), México, Fondo de Cultura Económica.
- . (2007b). *Lecciones de los maestros*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- Stolz, Fritz. (1988). “Die mythische Umgang mit der Rationalität und der rationale Umgang mit dem Mythos”, en *Mythos und Rationalität*, Gütersloh, Gerd Mohn, H. H. Schmid (ed.).
- Szilasi, Wilhelm. *Fantasía y conocimiento*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2001.
- Unesco. “Diez aspectos de la educación para todos”, en *Educación*, <http://www.unesco.org/es/efa/the-efa-movement/10-things-to-know-about-efa/>, consultado en diciembre de 2009.
- Urban, Wilbur Marshall. (1979). *Lenguaje y realidad*, México, Fondo de Cultura Económica. Vásquez, F., Cifuentes, R. y otros. (1999). *Didáctica de la literatura en la escuela*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Maestría en Educación.
- Verjat, Alain (ed.). 1989. *El retorno de Hermes*, Barcelona, Anthropos.
- Vygotski, Lev S. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Wachowski, Laurence y Wachowski, Andrew (directores) y Mason, Andrew; Osborne, Barry y otros (productores). (1999). *Matrix* [película, DVD, 136 min], Estados Unidos y Australia, Warner Bros, Silver Pictures, Village Roadshow Pictures, Groucho II Film Partnership.
- Warning, Rainer (ed.). (1989). “La estética de la recepción en cuanto pragmática en las ciencias de la literatura”, Warning, R., y “La estructura apelativa de los textos” y “El proceso de lectura”, Iser, W., en *Estética de la recepción*, Madrid, Visor.
- Widengren, Geo. (1976). *Fenomenología de la religión*, Madrid, Cristiandad.
- Zunzunegui, Santos. (1998). “Introducción” y “Cultura, percepción e imagen”, en *Pensar la imagen*, Madrid, Ediciones Cátedra.

Referencias de la metodología

- Bardin, Laurence. (1986). “Organización del análisis”, en *El análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- Bonilla, Elsy y Rodríguez, Penélope. (1997). *El dilema de los métodos*, Bogotá, Norma.

- Ginzburg, Carlo. (1989). “Moreli, Freud y Sherlock Holmes: indicios y método científico”, en *El signo de los tres*, Eco, U. y Sebeok, T. A. (eds.), Barcelona, Lumen, pp. 116-163.
- Ibañez, Jesús. (1994). “Las técnicas de investigación”, en *El regreso del sujeto*, Madrid, Siglo XXI editores, pp. 78-145.
- Krippendorff, Klaus. (1990). *Metodología de análisis de contenido*, Barcelona, Paidós.
- Morin, Edgar. (1990). “El paradigma de complejidad”, en *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Straus, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). “El análisis por medio del examen microscópico de los datos”, en *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Torres, Camilo. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*, Bogotá, Arfin Ediciones.
- Valles, Miguel. (2000). “La investigación documental: técnicas de lectura y documentación”, en *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis, pp. 109-139.

Fuentes recomendadas, no citadas

- Bárcena, Fernando. (2004). *El delirio de las palabras*, Barcelona, Herder.
- Beane, James. (2005). *La integración del currículum*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Morata.
- Blumenberg, Hans. (2004). *El mito y el concepto de realidad*, (1ª ed. en alemán, 2001. Traducción al español, Carlota Rubies), Barcelona, Herder.
- Bruner, Jerome y Haste, Helen (comps.). (1990). *La elaboración del sentido*, Barcelona, Paidós.
- Campbell, Joseph. (1991). *El poder del mito*, (1ª ed. en inglés, 1988), Barcelona, Publicaciones y Ediciones Salamandra.
- Campbell, Joseph. (1992). *Las máscaras de Dios. Mitología creativa*, Madrid, Alianza.
- Cela, Jaume y Palou, Juli. (2005). *Carta a los nuevos maestros*, Barcelona, Paidós.
- Corbin, Henry. (1993). *La imaginación creadora en el sufismo de Ibn Arabi*, Barcelona, Ediciones Destino.

- Chartier, Roger y Cavallo, Guglielmo (drs.). (2001). *Historia de la lectura*, Madrid, Taurus.
- Durand, Gilbert. (2003). *Mitos y sociedades*, Buenos Aires, Biblos.
- Gadamer, Hans-Georg. (1998). *Arte y verdad de la palabra*, Barcelona, Paidós.
- García Gual. (2001). *Mitos, viajes, héroes*, Madrid, Editorial Suma.
- Grassi, Ernesto. (2006). *Heidegger y el problema del humanismo*, Barcelona, Anthropos.
- Heidegger, Martin. (2005). *Introducción a la fenomenología de la religión*, Madrid, Siruela.
- Jolif, J.Y. (1969). *Comprender al hombre*, Salamanca, Sígueme.
- Jung, Karl. (1997). *El hombre y sus símbolos*, Barcelona, Paidós.
- Le Goff, Jacques. (1991). *El orden de la memoria*, Barcelona, Paidós.
- Malinowski, Bronislaw. (1974). *Magia, ciencia, religión*, Barcelona, Ariel.
- Paz, Octavio. (1998). *El arco y la lira*, (1ª ed. en español, 1956), Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- Philip, Neil. *El libro ilustrado de los mitos*, Barcelona, Ediciones B, 1999.
- Rodríguez, Jaime. (2004). *Módulos de narrativa*. Obtenido de: <http://recursostic.javeriana.edu.co/wiki/index.php/Contenidos-academicos-digitales:taller-de-narrativa:unidad1>
- Tonucci, Francesco. (2006). *La soledad del niño*, Buenos Aires, Losada.
- Vásquez, Fernando. (2006). *La enseñanza literaria*, Bogotá, Kimpres.
- Vygotski, Lev S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- Zarzar, Carlos. (2003). *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*, México, Fondo de Cultura Económica.

Apéndice

Ejemplo de constelaciones simbólicas presentes en la película *Kiki La Hechicera*, dirigida por Hayao Miyazaki, op. cit. En este apéndice se presenta la reseña del filme y luego el cuadro 7 con la agrupación de los símbolos en cuencas semánticas, reconocidas y descritas a partir de las categorías del alcance de lo imaginario que se han desarrollado en el capítulo dos, donde se presenta el alcance de lo imaginario en la formación de los niños.

Kiki es una niña que ha cumplido la edad para irse de casa y llevar a cabo su formación como bruja. La partida no es fácil para sus padres pero ellos saben que ha llegado su hora. Es así como un día, ya cumplidos los 13 años, cuando miraba el cielo y oía la radio, escuchó que esa noche habrá luna llena y el cielo estaría despejado. Tomó entonces la decisión de irse de casa esa misma noche, no sin antes avisar a sus padres. Partió con su gato negro Jiji, una mochila, su vestido oscuro púrpura de bruja y una fuerte escoba que le dio su madre.

En su primer viaje sola, desde el cielo divisó distintas ciudades entre ellas Koriko, una que llamó su atención por sus límites con el mar. La observó desde la torre del reloj, el punto más alto del lugar, segura de que podría ver mejor y decidió quedarse allí. Su instalación no fue fácil: no tenía dónde alojarse y lo peor, la gente que le veía la ignoraba aunque ella se presentase como bruja. En medio de su decepción por esto, Kiki conoce a Ozono (dueña de una panadería) quien descubre su habilidad en el vuelo y la ayuda que puede brindarle en su panadería. Kiki recibe entonces alojamiento y dinero por el trabajo de mensajería.

Kiki inicia con mucho entusiasmo y responsabilidad su labor pero pronto se dará cuenta que la gente no aprecia su esfuerzo ni lo que ella *es*; empieza a sentirse discriminada al no compartir un estilo de vida con chicos de su edad, quienes se burlan de su estilo particular de vida. Entonces siente que no es lo mismo volar, cuando lo hacía libremente sin el compromiso de una tarea, a cuando lo debe hacer para trabajar y ganar dinero, confesión que le hace a Tombo, el único chico que desde el inicio se entusiasma con la niña bruja pues comparte con ella su pasión por volar.

Un día, la niña cae enferma a causa de la lluvia y no tarda en darse cuenta que ha perdido su poder de volar, situación que la entristece y cuestiona. La mujer de la panadería le atiende y deja libres unos días para que se recupere. En esto, una pintora que tiene su cabaña en un bosque a las afueras de la ciudad, a quien Kiki conoció cuando tuvo que rescatar una de las encomiendas que se le cayeron en medio de los árboles, le visita e invita a pasar un día en su cabaña. En el lugar, Kiki observa que los cuervos permanecen en el techo de la cabaña como amigos de Úrsula, la artista. En su interior, se sorprende con un cuadro hecho por ella donde aparece un Pegaso conducido por una niña. La pintora confiesa a Kiki que ella fue su inspiración y que su visita le ha dado más deseos de pintar. También le expresa algo muy singular: “la magia es como la vida del artista”, “a veces se cuenta con la inspiración, a veces no”.

Gracias a Úrsula, Kiki construye de nuevo la esperanza de volver a volar. Habrá de tranquilizarse y descubrir en su interior, por qué y para qué desea volar, y entonces cuando menos lo espera, lo conseguirá. Al día siguiente, de regreso a la panadería, Kiki se entera que su amigo Tombo se halla en peligro a causa de los fuertes vientos que han elevado sin control el “Dirigible”. Tombo se encuentra sujeto a una cuerda, su vida corre peligro y entonces Kiki siente la necesidad de volar para salvarle. Aunque esto le cuesta esfuerzo pues estaba usando una escoba que no era suya, finalmente lo logra. La historia de Kiki se vuelve famosa en aquella ciudad.

Finalmente, Kiki escribe una carta a sus padres donde les cuenta sus aventuras, la falta que le hacen aunque sabe que debe estar lejos de ellos para cumplir su tarea.

Cuadro 7. Agrupación de símbolos en cuencas semánticas a partir de un filme.

Coordenadas de lo imaginario (G. Durand)	Esquemas de lo imaginario (G. Durand)	Constelaciones de símbolos. Su sentido dentro del filme (como referente, J. Chevalier y A. Gheerbrant)	Dinamismo de lo imaginario
Vertical: Diurna	Esquemas diairéticos y verticalizantes	<i>Cielo-Estrellas-Teja(do)-Cuervos-Escalera-Escoba-Torre (del reloj).</i> Cielo. Simboliza la conciencia, esa búsqueda del ser humano por conseguir la perfección de su espíritu, esa apertura de la mente. Kiki ya está lista para volar sola por el cielo y es consciente de la salida de casa. Su vuelo por el cielo le ofrecerá una potencia superior, un poder especial y de hecho, cuando vuela así se siente. Estrellas. Son fuente de luz, faros en medio de la noche. Como brillan con luz propia, el ser humano debe situarse en los grandes ritmos del cosmos y armonizarse con ellos. Kiki parte de su casa en una noche iluminada por la luna y las estrellas. De alguna manera, su partida vaticina esa inmersión de la niña en un mundo donde anhela ascensión, conseguir la meta de formación como bruja, ser independiente. Pero en el camino entenderá que no basta cumplir la meta en sí, sino que se requiere dar un sentido a la tarea, que sólo hallará en su interior. Teja(do). Se relaciona con ponerse al abrigo de la intemperie y las influencias del exterior. La teja simboliza la preservación de un secreto. Sobre el tejado se hallan los cuervos y el tejado cubre la cabaña de Úrsula a donde llega Kiki. Este refugio es físico pero tiene un sentido espiritual pues es allí donde la niña se siente aliviada de su problema por no volar, que atañe al mundo exterior. Cuervos. Como todo pájaro, mensajeros de los dioses. Cumplen el papel de guía y de espíritu protector. También, son el medio para el descenso, la ocasión para aprender la caída y regresar de nuevo al cielo. En el tejado de la cabaña de la artista que invita a Kiki a quedarse allí se encuentran los cuervos que ella ha pintado y han sido en ocasiones, inspiración para su labor. En este sentido, son para Kiki y por medio de la artista, símbolo de guía y de esperanza en medio de su confusión, así como oportunidad para aprender de la caída y volver a volar.	Rito de paso: de iniciación. Así como Kiki, los niños se enfrentan a situaciones donde deben asumir responsabilidades mayores a las que han cumplido hasta entonces. Ese paso de una situación de placidez, protección mayor, propia de la vida en el hogar y con la familia, a una vida nueva con normas y gente diversa, es un tránsito necesario cuando los chicos pasan de la casa al colegio, del preescolar a la primaria o del hogar a la primaria directamente. A los niños se les pide cumplir con labores, pasar un año escolar, cumplir con unas metas académicas y convivenciales y muchos de ellos se sienten preparados para ello. Sin embargo, el ámbito al que llegan no es como lo sueñan ni como lo ven desde lo alto de la torre del reloj. Ellos deben enfrentarse a la novedad de otros, eso sí con la guía protectora que ofrece el maestro. Este rito de paso, visto desde <i>Kiki la hechicera</i>, es guiado por una constelación de símbolos ascensionales que representan ese deseo por conseguir la meta de aprender a ser una buena bruja. Dicho rito cuenta también con la transmisión de una herencia y de un conocimiento que debe recibir Kiki, iniciados por su madre que también fue bruja, pero que ella misma desarrollará en la experiencia que tenga por sí misma. Por eso la madre de Kiki le entrega su escoba, que aunque vieja tiene experiencia en vuelo, y un vestido oscuro púrpura, característica de una bruja: -Kiki: (Mirándose al espejo con el vestido puesto). Oh mamá, ¡parezco como tonta! -Mamá: El color del vestido no es lo que cuenta, lo que cuenta es lo que llevas dentro de tu corazón.

Continúa

Coordenadas de lo imaginario (G. Durand)	Esquemas de lo imaginario (G. Durand)	Constelaciones de símbolos. Su sentido dentro del filme (como referente, J. Chevalier y A. Gheerbrant)	Dinamismo de lo imaginario
Vertical: Diurna	Esquemas diáiréticos y verticalizantes	Escalera. Símbolo de la ascensión hacia el conocimiento del mundo y de la elevación integrada de todo el ser, cuando es una escalera al cielo. El cuarto de Kiki, ofrecido por Ozono, la mujer dueña de la panadería, se encuentra en un segundo piso desde donde puede ver el mar. Cada vez que ella sube por la escalera que da a su cuarto, al final se genera en ella una reflexión personal que comparte con su gato negro. En la cabaña de la artista, también sube una escalera que da al techo de la misma, lugar donde la encuentra pintando unos cuervos. Este gesto anticipa una ascensión a los cielos que logrará Kiki a través de esta mujer, pero luego de haber descendido a su mundo interior. Escoba. Símbolo de potencia con la que se consigue una elevación. El instrumento que permite a Kiki volar es la escoba, y es en esta que emprende su viaje lejos de casa. La escoba le dejará ver lo que no puede apreciar desde abajo: el mar, las ciudades, la geografía, la torre de la iglesia de la ciudad donde se radica. Con la escoba, Kiki asciende hacia los cielos y cumple su labor de mensajería, ayuda a la gente, pero será abajo donde conozca más del mundo y se vea en la situación de dudar de su labor. Torre. Simboliza la puerta del cielo y la ascensión y su fin es restablecer el eje primordial que se ha roto con los dioses. Cuando Kiki y su gato negro vuelan sobre la ciudad de Koriko, la niña se maravilla con la torre del reloj pues desde allí podrá ver toda la ciudad. Ella anhela mirar desde lo alto y goza tanto como cuando mira el mar desde la ventana de su cuarto. Cuando su amigo Tombo se ve en peligro, la torre está a punto de ser derrumbada por el “Dirigible”, pero Kiki logra volar y prevenir el accidente. El gesto de Kiki, cuando intenta volar en una escoba ajena y lo logra, para luego salvar a su amigo y por supuesto el desastre de destrucción de la torre, es el signo que restablece el orden en su interior: armoniza el sentido de su labor de bruja (si ser interior) con la ayuda a los otros.	-K: ¡Te aseguro que voy a ser tan buena bruja mamá! Y sé que tener buen corazón es importante. -M: Confía en tu corazón y no dejes de sonreír. La ida de Kiki no es traumática. Los padres se preocupan pero confían en ella y están listos para su partida, en la compañía de vecinos y amigas de Kiki. En comunidad, se comparte la ida de uno de sus miembros, situación característica de algunos ritos de paso.

Continúa

Coordenadas de lo imaginario (G. Durand)	Esquemas de lo imaginario (G. Durand)	Constelaciones de símbolos. Su sentido dentro del filme (como referente, J. Chevalier y A. Gheerbrant)	Dinamismo de lo imaginario
Horizontal: Nocturno	Esquemas del descenso e interiorización	<i>Mar-Vestido púrpura-Noche-Gato negro.</i> Mar. Es el símbolo de la dinámica de la vida, es lugar de nacimientos, transformaciones y nacimientos: lo que sale del mar, vuelve a él. Kiki ama el mar, admira verle, su inmensidad. Su elección de la ciudad de Koriko se debió a su cercanía con el mar. En este sitio, limitado por el mar, Kiki encuentra un lugar para renovarse, para hacer un tránsito entre la vida que llevaba en su hogar, bajo el abrigo de la casa, y la nueva etapa donde ella misma debe tomar decisiones y asumir responsabilidades que antes no tenía. En ese tránsito, Kiki descubre <i>quién es</i>. Vestido púrpura. Símbolo de la noche y el misterio, de lo maternal y femenino. Aunque Kiki deseara un vestido de color distinto al que llevará puesto en su iniciática misión como bruja, su madre le expresa que ese es el color del vestido de una bruja; lo mismo le dice Ozono la mujer de la panadería. Lo femenino protector, representado en estas dos mujeres adultas, afirmará en Kiki su diferencia respecto de otras chicas de su edad: ella no es como las demás y deberá asumir su condición. La niña siempre lucirá ese vestido porque hace parte de ella misma, de su esencia femenina y misteriosa. Así como Kiki duda de su propia belleza física, o mejor no sabe de su belleza física, duda también de su vestido púrpura y de su misión como bruja. Noche. Simboliza el sueño y las angustias, el tiempo de las gestaciones o germinaciones que brotarán en pleno día como manifestaciones de la vida. La partida de Kiki se da en la noche, tiempo de descenso interior, aunque ella deba elevarse por los cielos para llevar a cabo su viaje. La partida de noche señala el inicio de una jornada, la preparación activa de un nuevo día en el que la niña deberá aprender más de sí misma.	Pregunta existencial. Hay una cuestión que será la clave de la formación como bruja: “¿Qué sé hacer yo?”, se pregunta luego de advertir que otra bruja, más adelantada que ella, se ha especializado en leer el futuro en el amor. El comienzo de su formación no es fácil porque debe enfrentarse con la diferencia e indiferencia de los otros. Sus angustias se centran en que: -A ella le gusta ser bruja pero no toda la gente la acepta como es. -Como no todos la aceptan como es, Kiki se preocupa más de lo que debiera. -Kiki quisiera vestirse como los demás chicos de su edad: ahora zapatos nuevos y un vestido que no la “avergüence”... -Kiki ahora la vida que otros llevan: no trabajan, se emparejan, salen a fiestas... -Supone que la vida como bruja es fácil pero se sorprende y entristece cuando observa el poco valor que otros dan a su labor. Lo que disipa la angustia de Kiki, en esencia es la conexión con su mundo espiritual lo que se da luego de momentos de sueño y de cierta toma de distancia del mundo cotidiano. En todos los casos, es la relación con otro lo que media y calma esa angustia: a) <u>En diálogo con Jiji, el gato.</u> -K: Jiji, creo que algo anda mal dentro de mí. He conocido un montón de gente, y al principio parece que todo va bien pero luego empiezo a sentirme marginada. Tendrías que haber visto cómo me miraban las amigas de Tombo...

Coordenadas de lo imaginario (G. Durand)	Esquemas de lo imaginario (G. Durand)	Constelaciones de símbolos. Su sentido dentro del filme (como referente, J. Chevalier y A. Gheerbrant)	Dinamismo de lo imaginario
Horizontal: Nocturno	Esquemas del descenso e interiorización	Gato negro. El sentido que más se relaciona con la presencia del gato negro en el filme es el de los indios pawnee de América del norte: es símbolo de destreza, reflexión e ingeniosidad: observa, pondera, es malicioso. Y este es el papel que cumple el gato en sus diálogos con Kiki. Ella actúa sin la reflexión. El gato es la voz de la conciencia de Kiki. Cuando ella ha perdido sus poderes ya no oye esa otra voz de la conciencia que advierte, refleja actitudes que a veces no se quieren reconocer. Perder la voz de su gato es perder el sentido de ser bruja, es perder la reflexión y la ponderación, el para qué de ser bruja.	-J: (No la oye pues en este momento Kiki ha perdido sus poderes y no lo sabe. No hay conexión con el gato cuando no tiene sus poderes de bruja). b) <u>En diálogo con Ozono, la dueña de panadería.</u> -O: Puede que tus poderes regresen cuando descanses un poco. -K: No lo sé. (...) -O: ¿Qué te pasa? -K: Todavía estoy preparándome para ser una bruja, si pierdo mi magia lo pierdo todo! c) <u>En diálogo con Úrsula, la artista, en su cabaña.</u> Kiki y Úrsula hacen el viaje para ir a casa de la artista. Tránsito e inmersión en el bosque. -K: (Fuera de la cabaña). ¿Convives con los cuervos? -Ú: Sí, nos hemos hecho buenos amigos. (Dentro de la cabaña) -U: Pintar y tener poderes mágicos es algo parecido. -K: En serio, y qué, qué pasa? Antes yo podía volar, ahora intento buscar en mi interior y entender cómo lo hacía pero no consigo saberlo. -Ú: Bueno, puede ser que estás intentándolo demasiado. Tal vez deberías darte un respiro. -K: Sí, pero si no puedo volar entonces... -Ú: Deja de intentarlo... Da largos paseos, contempla el paisaje, duerme la siesta, no pienses en volar. Y cuando menos lo pienses estarás volando de nuevo. -K: Crees que mis problemas... -Ú: ¿Desaparecerán? Por supuesto... todo irá bien, te lo puedo asegurar (...) -Ú: (Cuando era más joven, relata...) ...de repente, ya no podía pintar (...) Sentía que había perdido mi habilidad.

Continúa

Coordenadas de lo imaginario (G. Durand)	Esquemas de lo imaginario (G. Durand)	Constelaciones de símbolos. Su sentido dentro del filme (como referente, J. Chevalier y A. Gheerbrant)	Dinamismo de lo imaginario
Horizontal: Nocturno	Esquemas del descenso e interiorización		-K: Igual que yo. -Ú: Pero encontré la respuesta. No sabía para qué o qué quería pintar. Tenía que buscar mi propio estilo. Cuando tu vuelas, confías en tu interior ¿verdad? -K: Ajá. Volamos con nuestro espíritu. -Ú: Confiar en tu espíritu, sí, de eso es exactamente de lo que hablo. Ese mismo espíritu que me hace pintar a mí o hacer pan a tu amiga. Pero cada uno tenemos que encontrar nuestra propia inspiración y a veces no es nada fácil. -K: (...) Tengo que encontrar mi inspiración. ¿Pero podré encontrarla? ¿Y vale la pena el esfuerzo? (...) ¿De verdad crees que volveré a volar? -U: Seguro. Sólo tienes que esperar a que aparezca la verdadera inspiración, ¿me entiendes? (Luego ambas duermen). La angustia de Kiki empieza a disiparse cuando siente posible que sus problemas terminarán y que podrá volar de nuevo. Son los espacios del refugio, en este caso su propio cuarto, la casa de Ozono y en especial, la cabaña de Úrsula, los sitios propicios para el descenso, la búsqueda de abrigo y protección, el encuentro de una esperanza frente a no volar. Así mismo, son la noche y el sueño los guardianes que también ayudan a disipar la angustia.
Circular: Diurno- Nocturno	Esquemas rítmicos: cíclicos y progresistas	<i>Bosque-Cabaña-Luna-Pegaso.</i> Bosque. Simboliza la fuerza de la montaña, lo que permite provocar todos los beneficios del cielo. De algún modo, es intermediario entre los cielos y la tierra por hallarse poblado de árboles que se conectan con el cielo en lo alto y con la tierra en las profundidades. Kiki ha perdido sus poderes para volar por el cielo. Una pintora la invita a su cabaña	Del descenso al ascenso Frente a las angustias del mundo profano, ciertos lugares obran como refugio y espacio de reflexión consigo mismo. El bosque y la cabaña permiten esa inmersión imaginaria que, en la distancia del espacio y tiempo históricos, ayudan a Kiki a mirarse a sí misma.

Continúa

Coordenadas de lo imaginario (G. Durand)	Esquemas de lo imaginario (G. Durand)	Constelaciones de símbolos. Su sentido dentro del filme (como referente, J. Chevalier y A. Gheerbrant)	Dinamismo de lo imaginario
Circular: Diurno- Nocturno	Esquemas rítmicos: cíclicos y progresistas	ubicada en medio del bosque y es allí donde puede plantearse la pregunta trascendente que le agobia: “¿Es posible que vuelva a volar?, que le conduce a otra: ¿para qué volar?”... Cabaña. Simboliza el refugio, la protección femenina, lo materno, así como la casa lo simboliza. Kiki es llevada a la cabaña por una artista que le recuerda dónde está la respuesta a sus problemas: en su espíritu, en su interior. Allí, Kiki se siente tranquila y logra ver que su magia podrá fortalecerse de nuevo, pero todo depende de su interior. Así mismo, la artista la lleva a preguntarse por qué es importante ser una bruja. Luna. Símbolo de los ritmos biológicos, del tiempo que pasa y que se mide por sus fases sucesivas. Evoca también la luz en la inmensidad tenebrosa. El momento en que Kiki sale de casa corresponde a una noche despejada e iluminada. Hay oscuridad pero también hay luz. Los días pasarán y la Luna dará cuenta del pasar del tiempo. En el cuadro que ha pintado Úrsula se encuentra una luna iluminando el tránsito de la niña jinete del Pegaso. Pegaso. “Simboliza el poder ascensional de las fuerzas naturales, la capacidad innata de espiritualización y la inversión del mal en bien” (Cirlot). La pintura del Pegaso elaborada por la artista, conmueve a Kiki. La niña se siente jinete de Pegaso, interiormente capaz volar.	La mediación del <i>otro</i>, en este caso la artista, resulta muy pertinente para la introspección que Kiki hará. Pero ella no puede permanecer en el lugar del descenso sino que, gracias a su reflexión y las mediaciones, consigue elevarse de nuevo hacia los aires, renovada, alegre, cuando se redescubre a sí misma. El símbolo de Pegaso es invitación al nuevo ascenso.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de agosto de 2017
en Editorial Kimpres S.A.S.
En su composición se utilizaron tipos
Adobe Garamond Pro 12/15.
Se imprimieron 200 ejemplares en book cream de 59 gramos.