

LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL JARDÍN.

UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA E INTERDISCIPLINARIA

ANA ESTER VERGARA*

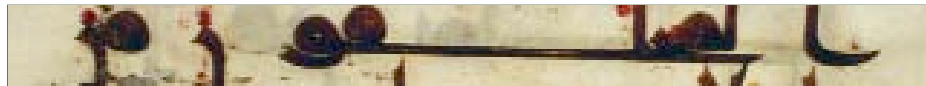
MARÍA NOEMÍ BALBI**

SILVIA BEATRIZ SCHIERLOH***

Esta experiencia de investigación, realizada con niños de Educación Inicial, tiene como objetivo estudiar la comprensión de algunos conceptos y procesos básicos de la historia, presentados por medio del discurso narrativo. La hipótesis que alentó el trabajo fue que, en efecto, este tipo de discurso ayuda a los niños a comprender el relato histórico.

Se trató de una investigación interdisciplinaria, fundamentada por bases teóricas provenientes de la psicología cognitiva aplicada a la educación, la didáctica de la historia y de la lingüística. Se presentan aquí los criterios de elaboración de los relatos (confeccionados especialmente para la experiencia) y los criterios pedagógicos de desarrollo de la secuencia didáctica. Además, se ofrece una breve reseña de los resultados observados.

La experiencia reafirma la posibilidad de iniciar a los niños pequeños en el estudio de la historia a través de relatos históricos con apoyo de imágenes.



The aim of this research experience carried out with children of Initial Education is to study the comprehension of some concepts and basic processes of History, presented through the narrative discourse. The hypothesis that encouraged this work was that, in fact, this type of discourse helps children understand History.

The research was interdisciplinary and was based on the theory of cognitive psychology applied to education, the didactics of History, and to Linguistics. Herein, the criteria for the production of stories (especially prepared for the experience) and the pedagogical criteria of the development of the didactic sequence are presented. Moreover, a brief review of the results observed is provided.

The experience reaffirms the possibility of initiating young children in the study of History through historical stories supported by images.

La problemática

La decisión de desarrollar esta investigación está relacionada con nuestro desempeño como formadoras de docentes para la Educación Inicial, en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (Argentina): los espacios curriculares a nuestro cargo (Ciencias Sociales y su didáctica, Lengua y su didáctica y Seminario de Literatura Infantil) nos han dado la oportunidad de estar en contacto directo con el trabajo pedagógico didáctico que se lleva a cabo en distintas salas de la ciudad. En efecto, esta experiencia nos ha permitido detectar que en la conmemoración de las efemérides en Jardín de Infantes predominan prácticas pedagógicas que banalizan los contenidos y que aportan poca o ninguna explicación sobre el pasado y su relación con el presente y el futuro.

La investigación de la que damos cuenta en este artículo se centra en esa problemática. Sustentada por aportes provenientes de distintos campos del saber, plantearemos aquí la hipótesis de que el discurso narrativo acompañado de imágenes puede facilitar la aproximación de los niños pequeños a la comprensión de contenidos históricos.

Para llevar a cabo este estudio proyectamos una experiencia interdisciplinaria a la que se sumó la profesora titular de la sala de cinco de la Escuela N° 18 “Evaristo Carriego” de la ciudad de Paraná, donde se llevó a cabo esta experiencia, como coautora de este trabajo.

En términos muy generales, el proyecto consistió en la elaboración de una colección de relatos históricos que se narraron en la sala y que fueron luego reconstruidos por los niños. En primer lugar, presentaremos aquí las perspectivas teóricas y metodológicas que fundamentan la experiencia, para avanzar luego en la descripción y análisis de esta y de los observables relacionados con la hipótesis inicial: *la narración sostenida por imágenes facilita, en los niños pequeños, la comprensión de la historia.*

Las perspectivas teóricas

Los sustentos teóricos de esta investigación provienen de diversos campos del pensamiento.



Desde la lingüística del texto, Teun van Dijk (1983: 153) considera los textos narrativos como “formas básicas globales de la comunicación”, precisando que, en un orden de menor a mayor complejidad, se elaboran en primer lugar narraciones en el contexto de la comunicación cotidiana, a las que caracteriza como “sencillas y naturales [...] primariamente orales y únicas en su tipo”. Luego, surgen narraciones algo más complejas, que apuntan a otro tipo de contextos comunicativos y, por último, aparecen narraciones que presentan las transformaciones propias del discurso narrativo literario. En opinión de Teresa Colomer (1999), esta última clase de relatos –los cuentos–, ofrecidos a los niños desde muy temprana edad, construyen también un andamiaje para el dominio progresivo de los modelos narrativos y favorecen el desarrollo de la comprensión.

De lo dicho hasta aquí se desprende que todo niño incorpora rápidamente los esquemas del discurso narrativo tanto por medio de la narración natural desarrollada en la comunicación, en su entorno, como de la repetida costumbre de escuchar cuentos. Al hacerlo, comprende que narrar es una técnica habitualmente utilizada “por las personas para hablar sobre el mundo real o para imaginar mundos posibles” (Colomer, 2005: 72).

En sus investigaciones referidas a las estructuras narrativas y a sus efectos en la comprensión, Jill Fitzgerald (1999: 30) enriquece estas

consideraciones al sostener que los niños “cuando leen y cuando escuchan aparentemente aplican una suerte de esquema estructural de las grandes categorías del cuento que tienen en mente, para hacer predicciones e hipótesis acerca de la información que sigue, para comprender mejor el tiempo y la secuencia de la historia y para guiar la recordación de la información específica”.

Coincidentemente, la psicología cognitiva apoya la idea de que existe en los seres humanos una tendencia a organizar y transmitir sus vivencias en forma narrativa.

A su vez, en el ámbito de la historiografía y la filosofía de la historia han surgido en las últimas décadas perspectivas que argumentan en favor del empleo de la narración en el discurso de la historia. Ricoeur, por ejemplo, afirma que “el acercamiento entre historia y narración fue fruto de [...] una reevaluación del relato y de sus recursos de inteligibilidad” (1998: 241).

El campo de la didáctica de la historia ha sido objeto de una intensa revisión en las últimas décadas, revisión en la que han jugado un papel decisivo la renovación de los estudios de esta disciplina, la incidencia de la teoría crítica en el terreno educativo y las investigaciones sobre los procesos psicológicos que ponen en funcionamiento los alumnos durante el aprendizaje.

Desde este ámbito del pensamiento, Jesús Domínguez (1989) considera que las propuestas actuales propician un reemplazo de la historia factual y descriptiva por una historia explicativa y conceptual. Se desestima la historia presentada como una simple narración de acontecimientos protagonizados por individuos cuyas acciones y personalidades sirven por sí solas para explicar el devenir histórico. Por el contrario, se promueve una enseñanza que incorpore la *lógica explicativa* de la historia, en la que se hallan imbricadas, por lo menos, las nociones de multicausalidad, intencionalidad, cambio, continuidad e interdependencia de los distintos niveles que configuran una sociedad; categorías que proporcionan un marco conceptual para analizar diferentes realidades históricas, incluida la propia.

A su vez y en coincidencia con esta postura, Pozo, Asensio y Carretero (1989: 229) plantean que “la alternativa a la mera repetición es

el significado, que puede alcanzarse tanto por descubrimiento¹ como por exposición”. Esto requiere –sostienen los autores apoyándose en los aportes de Ausubel– la presentación de materiales de aprendizaje lógicos y psicológicamente significativos.

Por lo tanto, estos autores argumentan en favor de una integración de las estrategias didácticas: privilegiar el *aprendizaje por descubrimiento* para iniciar a los alumnos en los procedimientos metodológicos propios de la historia, y optar por el *aprendizaje significativo por recepción* para facilitar la apropiación de cuerpos conceptuales elaborados, “cuya complejidad y nivel de abstracción hacen difícil, si no imposible, su descubrimiento por parte del alumno” (Pozo *et al.*, 1989: 228).

En este contexto de revisión de la didáctica de la historia, también debe señalarse que se ha producido una revalorización del empleo de la narración en la enseñanza de esta disciplina. Esto se sustenta en los resultados de diversas investigaciones realizadas sobre los procesos que ponen en juego los alumnos durante el aprendizaje.

Al respecto, en su trabajo sobre historia y relato, Liliana Jacott y Mario Carretero argumentan que “la historia como relato no necesariamente tiene que estar vinculada con el adoctrinamiento ni con la simplificación histórica” (1995: 98). A su vez, Margarita Limón y Mario Carretero (1995) hacen referencia a indagaciones que muestran la conveniencia de emplear la narración como un camino adecuado para iniciar a los niños en la comprensión y explicación de procesos y conceptos históricos, sobre todo, en las primeras etapas de su escolarización.

En concordancia con esos desarrollos y en estrecha vinculación con la experiencia que se relata, Cristòfol Trepàt (1998) hace referencia a las indagaciones de Nancy Stein y Christine Glenn, que demostraron que la estructura canónica del discurso narrativo actúa como un facilitador de la comprensión histórica cuando se trabaja con niños pequeños.

Como puede apreciarse, estos conceptos recuperan el discurso narrativo como estrategia didáctica para la enseñanza de la historia, en el marco de un enfoque disciplinar que intenta que los niños y adolescentes se apropien, a lo largo de su escolaridad, de un *saber pensar*

históricamente. Para ello resultan necesarios la construcción de un entramado conceptual y el dominio de estrategias y procedimientos que les permitan poner en juego un pensamiento crítico para comprender y explicar distintas situaciones históricas.

Las efemérides. Algunas problemáticas y perspectivas sobre su enseñanza

La historia argentina ingresa en el sistema educativo a través de la conmemoración de las efemérides en las salas del Nivel Inicial: con su abordaje se inicia a los niños en la construcción de su identidad nacional.

Luis Alberto Romero (2004: 39) afirma que para todo Estado-nación “construir un relato sobre su nacionalidad [...] fue y sigue siendo una tarea esencial”. En esta tarea, la escuela argentina ha sido un instrumento primordial y la historia escolar una pieza clave. El relato que predominó en nuestro país hasta muy entrado el siglo XX se caracterizó por ofrecer una imagen heroica del pasado nacional, privilegió los aspectos político-militares y se esforzó por atenuar los conflictos, en aras de presentar un proceso de construcción magnánima de la nación y del Estado. En la misma obra, Romero sostiene que este relato terminó orientándose “en un sentido exclusivista, reaccionario y autoritario en lo interior y chauvinista en lo exterior” (2004: 197), motivo por el que frecuentemente se vinculó la historia –y, obviamente, las fechas patrias y sus conmemoraciones– con una pretensión de adoctrinamiento.

A partir de la década de 1980, en el marco de nuevos contextos políticos y socioculturales, este relato único y cerrado empieza a ser desestimado. Como expresa Laura Marcela Méndez,

“A comienzos de este tercer milenio [...] no tiene sentido inventar un pasado glorioso [...] La historia debe recobrar su capacidad y vocación de explicación del pasado, [conocerlo] permitirá identificar el origen de algunos problemas que aún persisten y pensar en cuestiones que nos unieron en el tiempo y que definen el ‘lugar’ al que pertenecemos, que no impide que seamos ciudadanos del mundo pero que nos identifican hacia adentro como argentinos [...] y como latinoamericanos”. (2005: 218)

Parafraseando a Cecilia Braslavsky (1994), agregamos que la historia y la conmemoración de las efemérides, como partes de ella, deben contribuir a la construcción de una identidad nacional incluyente que desmantele viejas discriminaciones de raza, etnia y religión, que favorezca la comprensión histórica e incorpore una visión plural y compleja de la sociedad, introduzca los por qué, los conflictos y las contradicciones, y vincule el presente con el pasado. En este sentido, creemos que el calendario instituido debería ser objeto de una revisión, revisión que algunos docentes están haciendo y que se está materializando en propuestas alternativas.

Lo enunciado hasta aquí nos permite afirmar que decidir sobre el tratamiento de las efemérides en las salas exige a los docentes sopesar algunas cuestiones disciplinares, políticas y psicopedagógicas, entre ellas creemos conveniente apuntar las siguientes:

- ◆ Tener en cuenta la no neutralidad del conocimiento en el que se sustentan las efemérides porque “así como hay distintas interpretaciones de los acontecimientos del presente [...] las ciencias sociales y la historia ofrecen también diferentes interpretaciones acerca de la realidad social pasada y presente [...] lo cual no está en contradicción con la búsqueda de la racionalidad del pensamiento” (Camilloni, 1998: 199).
- ◆ Asumir que cuando encaramos la enseñanza de las efemérides estamos influyendo en la formación de la conciencia histórica de los niños y, especialmente, en la construcción de una faceta de ella: la conciencia de su identidad nacional.² Obviamente, también asumimos que la identidad nacional está en permanente construcción y que existe un debate al respecto que está y continuará abierto.
- ◆ Estar advertidos acerca de que la construcción de la identidad nacional ha sido visualizada y usada por los sectores hegemónicos como un instrumento de poder. Al respecto resultan esclarecedoras las expresiones de Jacques Le Goff, quien afirma que “apoderarse de la memoria y del olvido es una de las máximas preocupaciones de las clases, de los grupos, de los individuos que han dominado y dominan las sociedades históricas. Los olvidos, los silencios de la historia

son reveladores de estos mecanismos de manipulación de la conciencia colectiva” (1991: 17).

- ◆ Ser consciente de que los conocimientos históricos no solo intervienen en la representación de la realidad que los sujetos conforman paulatinamente sino que también influyen en sus acciones. La historia del mundo está plagada de ejemplos, algunos absolutamente dolorosos, que confirman esta aseercción.
- ◆ Tomar en consideración el “marco asimilador” que los niños ponen en juego para iniciarse en el aprendizaje de la historia. Indagaciones realizadas en el campo de la psicología cognitiva muestran que los niños consideran que el conocimiento histórico es verdadero (Shemilt, 1987; citado en Carretero y Limón, 1995: 50) y que el mundo social es más bien estático (Aisenberg, 1994). Además, tienden a juzgar el pasado con los mismos criterios que utilizan para valorar el presente (Ashby y Lee, 1987; citado por Carretero y Limón, 1995) y a personalizar las explicaciones históricas, por lo que en dicha comprensión los individuos y sus intenciones juegan un papel determinante (Castorina, 2005: 243).

La perspectiva metodológica

El énfasis de esta investigación estuvo puesto en la verificación de su objetivo: comprobar que la narración sostenida por imágenes facilitada, en los niños pequeños, la comprensión de la historia, hipótesis elaborada a partir de los sustentos teóricos antes expuestos.

En consecuencia, la información observable se empleó para verificar o rechazar la suposición inicial en el universo que se estudiaba. Obviamente, tratándose de un hecho educativo y como tal, singular, histórico y evolutivo, se entiende que las evidencias manifestadas no son transferibles mecánicamente a otras salas; aunque sí pueden constituir herramientas intelectuales para reflexionar sobre estas situaciones en otros contextos escolares, previo estudio de analogía de condiciones.

Este estudio se realizó sobre un caso único: la sala “D” de Nivel Preescolar de la escuela provincial N° 18 “Evaristo Carriego” de la ciudad de

Paraná, Entre Ríos, República Argentina. La unidad de análisis fue el conjunto de las prácticas pedagógicas construidas en esta sala durante el ciclo lectivo 2006 para conmemorar las efemérides patrias.

Se trata de una investigación participativa porque incorporó la intervención real de la maestra encargada de la sala en cada una de las instancias de la experiencia. Para la obtención de la información se utilizaron como herramientas fundamentales la observación de clases, el registro grabado y escrito de estas y las producciones orales y gráficas de los niños.

La experiencia y sus manifestaciones observables

Cabe recordar aquí que para llevar a cabo esta investigación educativa se desarrolló una colección de relatos históricos compuesta por narraciones destinadas a conmemorar cada una de las fechas patrias consideradas en el calendario escolar. Las características de la estructura y el contenido de los relatos se analizan en los párrafos siguientes.

A su vez, las secuencias didácticas por medio de las cuales se planificó y concretó el trabajo en la sala siguieron un esquema básico que incluyó actividades de inicio, narración, renarración y actividades de cierre, que se describen someramente a continuación:

- ◆ **Actividades de inicio:** El propósito de este momento fue crear un clima que promoviera la curiosidad y el interés de los niños por conocer lo que se iba a relatar. Para ello se recurrió a una amplia gama de estrategias que involucraran sus vivencias y conocimientos previos, y les dejaran planteadas dudas e interrogantes a dilucidar a partir de la escucha del relato. Estas fueron: hacer referencia al feriado y preguntar por sus motivos; indagar acerca de por qué en la escuela se estaban realizando acciones inusuales –ensayos para preparar el acto escolar–; recordar el acto escolar –si ya se hubiera llevado a cabo–, etc.
- ◆ **Narración:** El momento de narrar, eje nuclear de cada una de las secuencias, se desarrolló oralmente, aunque se acompañó con la presentación de elementos icónicos apropiados para facilitar la comprensión en los niños

pequeños. Se tuvo especial cuidado en la disposición espacial de los participantes, sentados en semicírculo frente al narrador, y en la creación del clima propicio para lograr una escucha identificatoria y comprensiva, lo que se logró incluyendo referencias, previas al inicio del relato, sobre el personaje niño que aparece enmarcando cada uno de ellos (esto se desarrolla más adelante).

- ◆ **Renarración:** Los relatos fueron reconstruidos oralmente por los niños a partir del reordenamiento de las imágenes ya presentadas, que ellos manipularon libremente. Estas recordaciones, posteriores a la escucha de la narración, fueron orientadas y facilitadas por la docente por medio de preguntas y repreguntas.
- ◆ **Actividades de cierre:** Este momento asumió distintas modalidades que persiguieron dos propósitos fundamentales: comunicar lo aprendido a otros (los padres, otras salas del jardín) y trabajar la línea de tiempo iconográfica, colocando en ella una imagen representativa de la efeméride conmemorada. Para el primer caso, según las posibilidades que brindaba el texto narrado, se recurrió a la confección de dibujos individuales y a la producción grupal de murales y de “libros”. Estos últimos se conformaron mediante una secuencia de imágenes ordenadas por los niños de acuerdo al desarrollo del relato escuchado. Murales y libros fueron compartidos, según los casos, con otras salas y con las familias, lo que estimuló una nueva renarración (realizada por los pequeños), con todas las ventajas que ello trae aparejado para el desarrollo de la expresión oral, la apropiación del conocimiento histórico y la socialización.

La estructura de las narraciones

En cuanto a la estructura de las narraciones que se elaboraron para las clases, se hizo sobre la base de un *esquema quinario* (Lluch, 2005: 59), forma prototípica de la mayoría de los relatos orales, donde los hechos se organizan en cinco momentos progresivos: *situación inicial*, *inicio del conflicto*, *conflicto*, *resolución del conflicto* y *situación final* (Adam y Lorda, 1999; citado en Lluch, 2005: 59). Por tratarse de un esquema

conocido y previsible para los niños, la comprensión se vio facilitada y permitió sumar la figura de un personaje que, tal como en los relatos orales de las culturas primitivas, funcionó como marco y “pretexto” en la apertura y cierre de cada una de las narraciones, enhebrando con su intervención las distintas tramas episódicas.

De este modo, se pusieron en juego dos niveles narrativos. Cada texto contiene un relato marco, sostenido por un narrador omnisciente que presenta al personaje “pretexto” –Santiago, un niño de 5 años–, que aparece en distintas situaciones cotidianas y estables, hasta que un acontecimiento imprevisto las modifica. Esto da pie para la inserción de un segundo relato producido por un narrador testigo –en algunos casos, testigo de los hechos y en otros, fuente calificada–, quien desarrolla el conflicto dialógicamente con su interlocutor, Santiago, desde una posición de saber y en forma de testimonio oral.

La historia enmarcada constituye la historia principal y, a la luz de los resultados, queda claro que los oyentes/niños –orientados por los comentarios y apreciaciones del personaje/niño “pretexto”– pudieron percibirla con cierto distanciamiento y adoptar una actitud crítica frente a lo narrado. Asimismo, al ser ofrecida como testimonio por alguien que “vivió o conoce fehacientemente” los hechos, se provocó en los oyentes una fuerte impresión de realidad.

La técnica del relato en el relato permitió jugar, también, con una cierta *polifonía interpretativa* (Bajtin, 1991). El narrador testigo comenta el sentido de la historia con su interlocutor y genera un valioso proceso dialógico evaluativo.

El contenido de las narraciones

En la selección y presentación del contenido de los relatos se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- Ubicar el hecho puntual que se conmemora dentro del proceso histórico que lo contiene y le da sentido.
- Relacionar el acontecimiento recordado con el presente y el futuro porque “son ellos, presente y futuro, la verdadera y última razón de ser del saber histórico” (Romero, 1980; citado en Gojman, 1994: 54).

- Utilizar en los relatos parejas de conceptos abstractos opuestos. La conveniencia de emplear estos en las narraciones históricas dirigidas a niños pequeños es sostenida por Egan, quien afirma:

“Los cuentos clásicos [...] tienen una considerable capacidad para interesar a los niños [...] y los niños aprenden y recuerdan sus contenidos muy fácilmente. Una de las características estructurales más obvias de estas historias es que se basan en fuertes conflictos entre seguridad y peligro, coraje y cobardía, inteligencia y estupidez, el bien y el mal” (2005: 170-171).

- En otra obra, Egan amplía este concepto sosteniendo que los niños “disponen de las herramientas conceptuales [...] para aprender los aspectos más profundos de nuestro pasado como la lucha por la libertad y contra la violencia arbitraria” (1994: 28-29). La utilización de conceptos abstractos opuestos encarnados en sujetos sociales individuales o colectivos no equivale a aceptar un reduccionismo binario de la realidad; sí implica el reconocimiento de un momento insoslayable en el desarrollo del pensamiento infantil y la conveniencia de atender a él. Sobre este esquema y, a medida que las posibilidades cognitivas de los niños lo permitan, los contenidos se complejizarán mediante la introducción de diversidad de perspectivas y matices en relación a los hechos y sus interpretaciones. Justamente, la técnica del relato en el relato que utilizamos permitió que el narrador testigo comentara la diferencia de sentido que las acciones tenían para los distintos actores sociales que las protagonizaban.
- Incorporar el conflicto social y político como contenido privilegiado. La inclusión de este contenido, aun trabajando con niños pequeños, permite dar cuenta de actores sociales que actúan en función de intereses contrapuestos y, por medio de ellos, aproximarlos a la idea de que la realidad está hecha por sujetos con distintos posicionamientos respecto de ella. Esta idea es básica y da lugar a construcciones futuras, que pongan en juego las diferentes interpretaciones que la historia y las ciencias sociales en general ofrecen sobre la realidad social pasada y presente en un contexto de disputa por “verdades” siempre provisorias.

- Emplear andamiajes que faciliten la aproximación de los niños a los conceptos abstractos implicados en las efemérides. La comprensión del significado que atraviesa y da sentido a la mayoría de estas conmemoraciones involucra conceptos de una gran abstracción para las mentes infantiles: libertad e independencia. Para acercarlos a su comprensión, hemos optado por un *andamio* propuesto por Beatriz Goris (1997): aproximarlos a las ideas de libertad e independencia hablando de “tomar decisiones”, de “tomar las propias decisiones” y realizar actividades previas que, al implicar decisiones que los pequeños toman a diario, los acerque a la comprensión de aquellos conceptos.
- Incluir en la trama de las narraciones sujetos sociales “excluidos y/o denigrados” (Braslavsky, 1994: 117) y situaciones que den cuenta de cambios y continuidades, de causas y efectos, de relaciones de consenso y conflicto, como también de la intencionalidad de las acciones de los diferentes sujetos que protagonizan los relatos.

La opción didáctica

En cuanto a la modalidad en que se desarrollaron las narraciones se cree importante destacar ciertas opciones didácticas que, según las evaluaciones realizadas, contribuyeron al buen desempeño de los alumnos. Ellas fueron: la narración oral, los recursos gráficos y la re-narración.

- ◆ **La narración oral:** si bien ya se hizo referencia al doble juego narrativo entablado a partir de la estructura particular de esta colección de relatos, es interesante destacar el efecto logrado en los niños al presentarles la historia enmarcada, no a modo de *discurso contado* (Genette, 1989: 228), sino de *discurso directo* en el cual el narrador “se limita a introducir el discurso del personaje para que este dialogue libremente con su ocasional interlocutor” (Lluch, 2005: 81). Este diálogo, al contar con la presencia de un niño, habilitó distintas posibilidades: reproducir el lenguaje coloquial con expresiones propias de niños de 5 años e intercalar preguntas y referencias a estados de ánimo del personaje, similares a los de los niños. De esta manera,

a partir del entramado dialógico y de la manifestación oral del relato, se pudo aclarar, matizar, reforzar o rectificar lo necesario cuando se sospechó la posibilidad de alguna dificultad en la comprensión. Por ejemplo, en la transcripción siguiente puede observarse cómo, con la pregunta de un alumno se facilitó el trabajo simultáneo con el “tiempo de ahora” y el “tiempo de hace mucho”:

Alumno 1: Señor, ¿Santiago vivía con San Martín?

Maestra: ¿Vivía Santiago con San Martín, hace muchos, muchos años?

Alumnos: ¡¡¡No!!!

M: ¿Quién conoció a San Martín y vivió en su época?

As: El Uniforme.

A2: Santiago vive ahora.

M: Claro. El Uniforme está contando una historia que pasó cuando Santiago no vivía, ni siquiera había nacido...

- ◆ **Los recursos gráficos:** se privilegió el uso de imágenes que ayudaran a reconstruir la realidad estudiada: reproducciones de litografías o pinturas respetuosas de las características de la época recreada.
- ◆ **La renarración como reconstrucción:** la docente apeló a la renarración del relato por parte de los niños como estrategia para favorecer el desarrollo de la comprensión, facilitar la integración de la información y promover la evaluación. Dicha reconstrucción de la información textual –en función del nivel de enseñanza en que se estaba trabajando– combinó oralidad, dibujos y rudimentos de escritura, y fue estimulada y guiada a partir de “refuerzos” (Marrow, 1991: 43) tales como preguntas, repreguntas e imágenes.

La experiencia y los aprendizajes de los niños

Como se acaba de sostener, cuando se trabaja con niños tan pequeños los aprendizajes logrados se manifiestan, mayormente, en las respuestas orales y gráficas que ellos dan a los requerimientos de su docente y, excepcionalmente, en algunos rudimentos de escritura. En consecuencia, en esta experiencia los instrumentos de evaluación fueron las renarraciones orales y distintas actividades realizadas con imágenes. En ellas se observó que los niños:

- Renarraron comprensivamente a partir de preguntas, repreguntas e imágenes, algunos sucesos fundamentales de la historia contada.
- Ordenaron en secuencias de imágenes los episodios centrales de las narraciones trabajadas. Así por ejemplo, al concluir la renarración oral del relato conmemorativo del 17 de agosto, los niños realizaron un libro que titularon “San Martín luchó por América”, “para que los papás sepan de qué trata la historia”. Armado el libro, escribieron al pie de cada imagen lo que representaba. La maestra orientó ese momento de producción textual y paratextual de manera que fueran ellos quienes decidieran qué escribir y cómo hacerlo, como se ilustra en las imágenes de las figuras 2, 3, 4 y 5.
- Se aproximaron a la comprensión de los conceptos abstractos que articularon los relatos, como se aprecia a continuación:

M: En ese tiempo, en el tiempo de San Martín, los argentinos, reunidos en Tucumán se habían declarado independientes de España. [Interrumpiendo el relato] ¿Se acuerdan ustedes que ya hablamos del Congreso de Tucumán? ¿Qué es ser independientes?

A1: Tomar sus decisiones.

A2: Que los españoles no manden a los argentinos.

A3: Decidir qué queremos.



FIGURA 1



FIGURA 2



FIGURA 3



FIGURA 4

- Explicaron por qué actuaron de un modo específico los sujetos sociales que protagonizan los relatos. En sus renarraciones, los niños dieron cuenta de por qué los españoles querían recuperar sus colonias; por qué Belgrano creó la bandera; por qué eligió hacerla celeste y blanca; por qué San Martín tuvo que luchar contra los españoles.
- Reconocieron algunas relaciones simples entre el pasado y el presente, tal cual se registra en la siguiente transcripción:

M: Muy bien. Como ustedes dijeron, Belgrano creó la bandera para diferenciar su ejército...

A1: De España.

M: Y ¿qué bandera creó?

A1: Esa [señala la bandera argentina que está en la sala].

A2: La que está en el patio.

M: Sí, ¡la que está en el patio! ¡Muy bien!
¿Dónde más han visto ustedes nuestra bandera?

A3: Enfrente.

M: ¿¿¿Dónde???

A3: Donde están los policías.

M: ¡Ah..., claro, muy bien, en la comisaría de enfrente de la escuela!

A4: Señor, yo la vi donde trabaja mi mamá.

M: ¿Dónde, Santiago?

A4: Donde trabaja mami, en la Municipalidad.

Razones históricas explican que las naciones hayan adoptado símbolos para que su población se reconociera en “un nosotros”. En el proceso nunca acabado de la constitución de su identidad, los sujetos reconocen su pertenencia a distintos grupos, entre ellos, a una nación. Iniciar a los niños en el reconocimiento de que su nación, al igual que otras, tiene sus símbolos distintivos, no se realiza para acentuar las diferencias, sino para enseñar que ellas representan una diversidad que enriquece.

- Reconocieron cambios en aspectos de la vida cotidiana. La identificación de cambios entre “el ayer” y “el hoy” se realizó no solo por medio de la expresión oral sino también por medio del recurso de las imágenes. En este sentido, los niños confeccionaron murales distintivos de algunos aspectos de la vida cotidiana. En grupos, elaboraron afiches donde diferenciaron medios de transporte y vestimentas de “antes” y de “ahora”. Obviamente, el “antes” incluyó todo el período histórico abarcado por las narraciones.
- Se aproximaron al reconocimiento de que las fuentes históricas, en este caso las iconográficas, pueden ayudar a responder preguntas sobre el pasado: los niños realizaron sistemáticamente lectura de imágenes –obviamente sin que se les haya expresado que constituyen fuentes de la historia– y las usaron para responder a preguntas formuladas por la maestra.
- Se iniciaron en la diferenciación entre un cuento y un relato histórico. Así lo manifiesta la transcripción que sigue:

A1: Y colorín colorado, este cuento ha terminado.

M: [Ríe... y después se pone seria.] ¿Este cuento?, ¿es este un cuento?

As: [Muchos] ¡¡¡No!!!

M: Y, ¿por qué no?

A2: Porque San Martín vivió.

A3: Y peleó.

A1: Y anduvo por la montaña.

M: Entonces, lo que contó el Uniforme no es un cuento, es una... una...

As: [Algunos] Historia.

Finalmente, se debe apuntar que las actividades encaradas contribuyeron a iniciar y/o consolidar aprendizajes relativos a la temporalidad: nociones de “ahora”, “hace mucho tiempo”, sucesión, simultaneidad, cambio, continuidad y a la representación del tiempo histórico. En este último aspecto, la actividad fundamental consistió en la confección de una línea de tiempo sencilla que ordenó los distintos relatos trabajados por medio de imágenes representativas de cada uno de ellos.

A modo de conclusión

Este estudio permitió confirmar, en nuestro universo de análisis, la hipótesis que sostiene que el discurso narrativo, concretado en el relato oral, facilita la aproximación de los niños a la comprensión de algunos contenidos de la historia.

En cuanto a los aprendizajes logrados por el grupo de niños con el que trabajamos, resultan relevantes las expresiones de la docente que los tuvo a cargo al año siguiente de la experiencia –en primer año de EGB–. En su Informe Anual, la docente manifestó:

“En el transcurso de este año [2007] tuve la posibilidad de trabajar con alumnos que [...] poseen una secuencia cronológica de los acontecimientos patrios y una visión clara de lo acontecido en cada una de las efemérides, lo cual les facilita participar, intercambiar ideas, identificar diferencias entre el pasado y el presente, relacionar con experiencias personales y realizar explicaciones sencillas” (M. Graciani, en “Informe sobre Aprendizaje de las Ciencias Sociales”, Escuela N° 18 “Evaristo Carriego”, 2007).

Los resultados obtenidos y la valoración citada en el párrafo anterior nos habilitan a expresar las conclusiones que siguen.

La narración histórica con sostén de imágenes es una opción didáctica válida para encarar la problemática que nos ocupa, porque a través del discurso narrativo se logran atenuar las dificultades que entraña la enseñanza de la historia en el Nivel Inicial. En efecto, el objeto de conocimiento de esta disciplina no forma parte de la realidad tangible de los chicos; estos no poseen un desarrollo cognitivo que les permita ponerse en contacto con las fuentes de información, de modo que para que se apropien de ella es preciso

aproximarlos a la comprensión de algunos conceptos abstractos. En este contexto de dificultades y en correspondencia con lo observado en nuestra investigación, es conveniente que el docente se convierta en informante, ubique y desarrolle los contenidos en un esquema textual conocido y previsible para los niños como el del discurso narrativo.

Asimismo, el análisis de las intervenciones pedagógicas muestra como decisivos para la comprensión de los niños los siguientes factores: los criterios que se tuvieron en cuenta para la selección de los contenidos y su relación con los conocimientos previos de ellos; la adopción de la estructura y los elementos típicos de los cuentos clásicos; el empleo de imágenes respetuosas de los rasgos de la época que se recrea; la incorporación de un personaje niño a quien le narran los relatos.

Finalmente, deseamos destacar que el relato histórico se muestra como un instrumento apto para aproximar a los niños a algunas concepciones de la realidad que, además de ser básicas para pensar la historia y las ciencias sociales, resultan relevantes para la formación de futuros ciudadanos reflexivos.

Así, por medio de los contenidos trabajados se propició la reflexión acerca de los siguientes puntos:

- Una realidad hecha por sujetos que poseen distintos puntos de vista sobre un mismo suceso. Trabajar la multiperspectividad no solo lleva al respeto por las diferencias, sino que también permite descubrir la lógica que guía el pensamiento y la acción de los otros, lo cual es imprescindible para una educación crítica.
- Una realidad dinámica. Mostrar cambios crea la posibilidad de desnaturalizar progresivamente la idea de que “las cosas siempre fueron y serán así”. Esta idea de realidad abre la puerta para pensar en la posibilidad de transformarla.
- Una realidad plagada de relaciones de cooperación pero también de conflictos. Esto permite, por un lado, valorar el aporte y las actividades de distintos actores sociales y, por otro, previene contra la idea de que el disenso es esencialmente perturbador y debe evitarse.

La investigación que reportamos aquí ha partido de una preocupación por diseñar y poner en acción intervenciones pedagógicas que, al decir de Mario Carretero, promuevan la “alfabetización histórica”, en nuestro caso, de los más chiquitos. Su puesta en circulación es, por sobre todas las cosas, una invitación a seguir indagando y reflexionando sobre la posibilidad de considerar el relato como un puente entre los niños y la historia.

Notas

1. El *aprendizaje por descubrimiento* no implica que el alumno descubra algo que no conocía, situación que se da en todo aprendizaje, sino que por su reflexión “descubra” una organización en los materiales de aprendizaje que no estaba explícita en ellos. Este enfoque, en el caso de la historia, privilegia la enseñanza de la metodología de investigación histórica y de ahí su estrecha relación con el estudio del entorno y la adopción de una postura globalizadora en el campo de las ciencias sociales.
2. A diferencia de la historiografía positivista, se comparte la conceptualización de identidad nacional que realiza Hobsbawm, que la entiende como “algo que inventaron los hombres y mujeres, ampliando los márgenes de sus identidades individuales, familiares, sociales, religiosas” (citado por Braslavsky, 1994: 116).

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B. (1994). Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.), **Didáctica de las ciencias sociales**. Buenos Aires: Paidós.
- Bajtín, M. (1991). **Teoría y estética de la novela**. Madrid: Taurus.
- Braslavsky, C. (1994). La Historia en los libros de textos de ayer y de hoy para las escuelas primarias argentinas. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.), **Didáctica de las ciencias sociales**. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (1998). Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales. En B. Aisenberg y S. Alderoqui, **Didáctica de las ciencias sociales II**. Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M. y M. Limón (1995). Construcción del conocimiento y enseñanza de las ciencias sociales. En M. Carretero *et al.*, **Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia**. Buenos Aires: Aique.

Castorina, J. A. (2005). La adquisición de los conocimientos acerca de la historia y las representaciones sociales. En J. A. Castorina (coord.), **Construcción conceptual y representaciones sociales**. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Colomer, T. (1999). **Introducción a la literatura infantil y juvenil**. Madrid: Síntesis.

— (2005) **Andar entre libros**. México: Fondo de Cultura Económica.

Domínguez, J. (1989). El lugar de la Historia en el currículo. Un marco general de referencia. En M. Carretero; J. I. Pozo y M. Asensio (comps.), **La enseñanza de las ciencias sociales**. Madrid: Visor.

Egan, K. (1994). **Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza**. Madrid: Morata.

— (2005). Narrativa y aprendizaje. En H. MacEwan y K. Egan (comps.), **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Madrid: Amorrortu.

Fitzgerald, J. (1991). Investigaciones sobre el texto narrativo. Implicancias didácticas. En D. Muth (comp.), **El texto narrativo. Estrategias para su comprensión**. Buenos Aires: Aique.

Genette, G. (1989). **Palimpsestos**. Madrid: Taurus.

Gojman, S. (1994). La Historia: Una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro. En B. Aisenberg y S. Alderoqui (comps.), **Didáctica de las ciencias sociales**. Buenos Aires: Paidós.

Jacott, L. y M. Carretero (1995). Historia y relato. En M. Carretero *et al.*, **Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia**. Buenos Aires: Aique.

Le Goff, J. (1991). **El orden de la memoria. El tiempo como imaginario**. Barcelona: Paidós Ibérica.

Lluch, G. (2005). **Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles**. Buenos Aires: Norma.

Méndez, L. M. (2005). **Las efemérides en el aula**. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pozo, J. I.; M. Asensio y M. Carretero (1989). Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. En M. Carretero; J. I. Pozo y M. Asensio (comps.), **La enseñanza de las ciencias sociales**. Madrid: Visor.

Ricoeur, P. (1998). **Tiempo y Narración**, vol. 1. México: Siglo XXI.

Romero, L. A. (2004). **La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares**. Buenos Aires: Siglo XXI.

Trepast, C. y P. Comes (1998). **El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales**. Barcelona: Grao.

Van Dijk, T. (1983). **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós Ibérica.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en abril de 2009 y aceptado con modificaciones en noviembre del mismo año.

* Licenciada en Gestión Educativa (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral) y profesora de Historia (Instituto de Enseñanza Superior de Paraná). Titular de la cátedra Las Ciencias Sociales y su Didáctica. Integrante del equipo del Seminario de Intervención Pedagógica en el Profesorado en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

** Licenciada en Lenguas Modernas y Literatura (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos) y profesora de Lengua, Literatura y Latín (Instituto de Enseñanza Superior de Paraná). Titular de la cátedra de Lengua y su Didáctica II. Integrante del equipo del Seminario de Intervención Pedagógica en el Profesorado en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

*** Licenciada en Gestión de Nivel Inicial (Universidad de Concepción del Uruguay) y Profesora de Jardín de Infantes (Instituto Tobar García de Concepción del Uruguay).

Para comunicarse con las autoras:
 anav@gigared.com,
 nbalbi@gigared.com, silviaschierloh@gmail.com.