

REVISTA DE eDUCACIÓN

Número
extraordinario 2002

Representación del mundo
y conflicto moral

Gabriel Janer Manila



Educación
y futuro



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE



REPRESENTACIÓN DEL MUNDO Y CONFLICTO MORAL

GABRIEL JANER MANILA (*)

RESUMEN. El artículo subraya la importancia de la narración para ordenar la experiencia y fijarla en la memoria. La representación de lo que vemos es tanto una forma de conocimiento como de dotar de sentido al mundo, de organizarlo y ordenarlo. La capacidad de narrar nos distingue efectivamente como hombres, llegamos a ser sujetos morales gracias a ella. Desde estos presupuestos, el autor explora cómo aprenden los niños el arte de narrar, de la representación del mundo. Se destaca, igualmente, el papel de la educación en este proceso.

ABSTRACT. This article stresses the importance of narration to arrange the experience and etch it on memory. The representation of what we see is both a form of knowledge and a way of giving the world sense, organizing and arranging it. The ability to narrate distinguishes us as human beings, we are moral subjects thanks to it. Starting from these suppositions, we investigate how children learn the art of narrating and world representation. We equally stress the role of education in this process.

Una de las conquistas humanas que definen con más provecho el tránsito hacia la hominización debió ser la capacidad de los hombres de inventar historias. Puede que antes fueran la búsqueda del fuego, la aparición del lenguaje articulado, el descubrimiento de que la técnica, aunque sea el simple uso de una astilla, multiplica el poder de las manos. Junto a estas grandes conquistas, no me resisto a situar la del hombre que narra una historia e inventa, en el transcurso del relato, un mundo de ficción: crónicas que explican la mentira que la mente organiza y la palabra recrea. También el discurso histórico es una invención. A veces, los historiadores han creído que es posible trazar con fidelidad

el retrato de una época, pero hoy sabemos hasta qué extremo intervienen en la construcción del discurso histórico las mismas formas que gobiernan la escritura de ficción, formas literarias a través de las cuales se estructura el discurso de la Historia. Figuras y recursos que son propios de la escritura narrativa, relacionada con la representación de la realidad, en un discurso capaz de producir un cuerpo de enunciados científicos –y esto le hace diferente del relato literario– que permite establecer un conjunto de reglas destinadas a estimular la interpretación crítica de cuanto constituye su objeto de estudio¹. Luego el pasado sobrevive como signo y como signo atrae cadenas de interpretaciones.

(*) Universidad de las Islas Baleares.

(1) CHARTIER, R.: «Narración y verdad», *Temas de nuestra época*, en *EL PAÍS*, 29-07-1993, pp. 3, 4.

Cadenas de representaciones, me atrevo a decir, que tratan de imprimir marcas de significado en el cuerpo de los muertos².

Sólo aprendemos las cosas que hemos sido capaces de contarnos, de ordenar en una secuencia, de estructurar en función de un relato. Si la experiencia no se enmarca en una estructura narrativa se pierde en la memoria. Recontar la experiencia supone ordenarla, organizarla en una representación. John Dewey dijo que el lenguaje es un procedimiento que nos permite clasificar y organizar aquello que sabemos del mundo. Pero sólo sabemos aquello que somos capaces de representar, al mismo tiempo que construimos el sentido de la representación.

La fuerza del relato consiste en representar personajes, describir situaciones, en comprometernos en unas determinadas emociones, en mostrar mucho más que en demostrar. Hoy, las ciencias humanas han descubierto que la narración es una nueva forma de conocimiento. También el significado de la experiencia está profundamente determinado por el orden en que hemos organizado la secuencia. Muy pronto, los niños aprenden algo prodigioso: que el sentido de las cosas que hacen, de la experiencia, está profundamente afectado por la forma en que son capaces de contarlas. J. Bruner ha escrito que nuestra capacidad de contar la experiencia en forma de relato no es únicamente un juego, sino también un instrumento que utilizamos para dotar de significado. Y se trata de una estrategia que domina gran parte de la vida de las culturas: desde el soliloquio que nos relatamos a la hora del sueño, hasta al acusado que confiesa y justifica su implicación en un delito. La representación del mundo –la estructuración de la experiencia en una secuencia narrativa, la forma en que construimos la ficción de la realidad– es el resultado de un conflicto moral, porque la

atribución de sentido es siempre consecuencia de un proceso mediante el cual se crean y se negocian los significados en el interior de una cultura.

A partir de este planteamiento nos interesa saber de qué manera los niños, desde muy pequeños, entran en este juego de significados y cómo aprenden a atribuir sentido, especialmente sentido narrativo, al mundo que les rodea. Hay que decir que la tendencia de los seres humanos a compartir historias que representan la experiencia múltiple de los hombres y a configurar interpretaciones coherentes con los diversos compromisos morales que establece una determinada sociedad, es una de las formas más poderosas de estabilidad social.

El hombre capaz de narrarse es el hombre capaz de actuar, de ajustarse a normas, de ser un sujeto moral. Sin aquella capacidad de narrarnos, seríamos como bestias. Necesitamos el recuerdo que nos une al lenguaje y, sobre todo, a la consciencia. Por eso se impone un proyecto moral que exige imaginación, entusiasmo, coraje, discernimiento, sentido de la realidad, sentido de la anticipación, voluntad de sobrevivir... Un proyecto que consistiría en la construcción de un espacio interior –el castillo interior del que hablaba Teresa de Ávila–, que rija el sentido que atribuimos a la experiencia.

Mediante la representación, derivada del pensamiento simbólico, el hombre biológico llega a ser un sujeto moral. Este es el hombre capaz de sujetarse a unas normas. La «capacidad normativa» es el resultado de las emociones morales. De la misma manera que nos enamoramos porque hemos oído hablar del amor –mediante la palabra que recuenta las historias de hombres y mujeres– aprendemos a ser justos, aprendemos a amar la belleza, a ser solidarios, a vivir en libertad. Asumimos así algunos de

(2) SPIEGEL, G. M.: «Huellas de significado. La literatura histórica en la era del postmodernismo», *Temas de nuestra época*, en EL PAÍS, Madrid 29-07-1993, pp. 4, 5.

los valores, virtudes, deberes y derechos que, desde los presocráticos a los postmodernos, la historia del pensamiento ha ido consolidando y substanciando, al mismo tiempo que configuran el patrimonio moral de la humanidad: la libertad, la igualdad, la justicia, la paz, la solidaridad, la tolerancia, el respeto por las personas y por la naturaleza, no solamente los valores de eficacia y productividad. Aristóteles en su «Ética a Nicómaco» dice que únicamente somos aquello que hacemos, que nos definimos mediante nuestros actos. Me agradaría subrayar que las representaciones del mundo que tenemos el coraje de imaginar también nos definen.

Fue durante el estío de 1816, en Ginebra, junto al lago Léman. Era un verano lluvioso. Mary Shelley tenía diecinueve años, justo acababa de casarse y se aburría. Escribió la historia del Doctor Frankenstein, empeñado en arrancar a los dioses un secreto esencial: el secreto de la generación de la vida. A partir de este extraño personaje podemos hacer algunas reflexiones sobre la educación³. Frankenstein fabrica un hombre, nos lo imaginamos con el rostro cosido, el cuerpo inmenso... y lo abandona a su suerte. La criatura es fundamentalmente buena, llena de buenos sentimientos, de compasión. Ignora las costumbres de los hombres. (alguien ha visto en este personaje una representación del mito del buen salvaje, el hombre natural que no ha conocido el contacto con la sociedad). Pero observa el mundo y hace de esta observación su propia representación. Se cuenta, se narra a sí mismo aquello que ve. Abandonada por su creador, la criatura intenta construir su propia educación. Descubre el mundo a la manera de Locke y los filósofos empiristas: prioriza la experiencia concreta. No hay nada en la inteligencia que no haya pasado antes por los sentidos.

Escucha a alguien que lee «La vida de los hombres ilustres de Grecia y de Roma» de Plutarco, y reflexiona. Por medio de aquellas historias descubre los valores morales y sociales. Sabe que él no es como Adán que surgió perfecto de la mano de Dios y era feliz porque su creador le protegía. Luego se siente desamparado y solo, sometido a sus propios fallos en medio de los hombres, que no le reconocen como uno de los suyos. De este tema podría hablar extensamente el doctor Jean Itard⁴ al que tanto le costó abrir un lugar para Víctor, el pequeño salvaje del Aveyron, en la sociedad. También en «El hombre elefante», film de David Lynch, la tenacidad hace que, a pesar de las deficiencias físicas, el «monstruo» sea reconocido como miembro de la comunidad de los hombres y descubierta su profunda humanidad. El doctor Frankenstein, al construir su criatura, había creído que podía fabricar un hombre y pensó que su trabajo terminaba cuando acabara el proceso de montaje. Había creído que podía poner un hombre en el mundo sin acompañarle en el mundo, sin explicarle que el mundo puede ser representado y que es a través de la representación que llegamos a comprenderlo. El mito de Frankenstein viene a decirnos que un ser humano es mucho más que un collage de elementos físicos y psíquicos, y que la educación ha de centrarse en la relación del individuo con el mundo de los hombres, con la realidad de la cultura que le acoge.

El hombre que narra se humaniza y penetra en la oscura materia de los sueños. También tu propio relato interior te humaniza, ¿Qué te explicas a ti mismo de ti mismo?, ¿Qué mentira te cuentas con la finalidad de organizar tu propio caos?. Narrar es poner orden también, configurar una historia, organizarla, dar sentido al caos. Y este es, por cierto, uno de los motivos por los

(3) VEGA RODRÍGUEZ, P.: *Frankensteiniana. La tragedia del hombre artificial*. Madrid, Tecnos-Alianza, 2002.
MEIRIEU, P.: *Frankenstein pedagogue*. París, Esf. edit, 1996.

(4) MALSON, L.: *Los niños selváticos*. Madrid, Alianza Editorial, 1973.

cuales los seres humanos se sienten fascinados por las historias, porque las historias son un intento de poner en orden aquellos elementos, a menudo caóticos, que circulan entre los meandros olvidados de la mente.

Mientras se produce la narración oral, el narrador recrea la historia y la acompaña de una teatralización que participa en la invención del universo significativo que emerge del relato. El significado que adquiere depende de aquel espacio de ficción que configuran la voz –la ficción transita por la voz–, la capacidad de juego, la gestualidad, los múltiples matices que dan forma y significado a las palabras.

También la percepción de los textos escritos se efectúa a partir de las inquietudes del receptor, ha observado Hans R. Jauss⁵, según las vivencias y las expectativas que configuran su visión particular del mundo⁶. La recepción literaria, pues, concreta –posibilita el paso de la virtualidad a la actualidad– una materia que el receptor reconoce.

La capacidad de contar historias comienza durante los primeros años de vida. Narrar es para un niño de cuatro años un juego, con todo lo que de libertad e invención fantástica contiene el juego. También es un juego escuchar una historia. Mediante la narración obtiene algunos beneficios fundamentales. En primer lugar, explica las historias que imagina, en el interior de las cuales experimenta realidades ficticias y recorre paisajes inéditos. En segundo lugar, aprende a construir historias significativas, narraciones provistas de significado. Hoy sabemos que la manera de enmarcar la experiencia, si no queremos que se pierda más allá del recuerdo, es a través de una estructura narrativa. El niño

aprende a utilizar algunos instrumentos narrativos con el fin de obtener aquello que quiere. Aprende, sobre todo, a justificar la narración de los hechos con la intención de evitar la confrontación y el conflicto, a contar la historia bajo el prisma de la legitimidad y a relatarla con todas las circunstancias atenuantes. Negocia el significado a la vez que aprende –la cultura pone a su alcance un conjunto de recursos narrativos y una serie de técnicas de interpretación– a conocer los procesos mediante los cuales se negocian los significados en el contexto de una determinada comunidad⁷. Aprende que el significado es múltiple y divergente a la vez, que nuestros actos están profundamente afectados por la forma en que narramos aquello que hicimos. Y descubre que la narración depende del poder de las figuras retóricas, de la metáfora, la metonimia, la sinécdoque, la implicación... Sin el concurso de estas figuras la narración perdería su capacidad de ampliación, el poder de explorar las conexiones que existen entre lo cotidiano y lo insólito. En tercer lugar, aprenden la capacidad que tenemos los seres humanos de compartir historias que hablan de la diversidad de la vida y de interpretarlas de forma congruente con los compromisos morales de la sociedad en la que vivimos.

Para el hombre de comienzos del siglo XXI, la representación de la vida que nos ofrece la ficción literaria responde a una necesidad de entender más que de conocer. El cuerpo se protege en ella porque procede de una voz que da gusto escuchar, mediante la cual puede encontrarse todavía una sensibilidad con frecuencia ignorada. Posiblemente, aquello que en la *performance* oral es una realidad que se experimenta, en la lectura se encuentra en el

(5) JAUSS, H. R.: *Literaturgeschichte als provokation der literaturwissenschaft*. Konstanz, Universitas-Durckerei, 1967.

(6) FIDALGO, S.: «Leer y crear», en CLIJ (Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil), nº 25, Barcelona, febrero 1991.

(7) BRUNER, J.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza, 1991.

orden del deseo. El lector desea acercarse a aquella voz misteriosa que le indica que no se encuentra solo. Es la voz del autor que le ayuda en la búsqueda de posibles significados. Y es la indeterminación del texto aquello que incita al lector a participar en la aventura de la construcción del sentido. Es el lado salvaje de la lectura, de descubrimiento, de aventura, el aspecto necesariamente inacabado e incompleto. Como sucede con todos los placeres: siempre queda un espacio misterioso que no nos atrevemos a penetrar.

En un cuento que recoge Stith Thompson⁸ y que cuenta la creación del hombre, se especifican los materiales con los que fue construido Adán: el tronco era de arcilla, los huesos de piedra, las venas de raíces, la sangre era de agua, los cabellos eran de hierba; el pensamiento era de viento y el espíritu —¿de qué otra cosa podía ser el espíritu humano?—, de nubes. Tal vez, el narrador remoto que inventó este relato quiso significar la fragilidad borrasca de las fabulaciones que teje el viento de la memoria en cuyo interior circulan las nubes que el corazón genera.

Cada día a través de la prensa escrita, de la televisión, de la radio se nos habla de Europa. Alguien escribió que Bosnia es el gran fracaso de Europa —sobre todo el gran fracaso moral— y que ser europeo es una vergüenza. Pero cabe seguir proclamando todavía la necesaria tolerancia, la comprensión, la reivindicación de la diversidad. Cabe construir Europa como un espacio de libertad donde todas las diversidades sean posibles. Hace algún tiempo leí una definición bellísima de Europa, pero era una mentira. Decía: Europa es aquella tierra donde ya no existe la pena de muerte. Tal vez sea así, pero esta frase podría interpretarse como: sólo son Europa aquellas tierras donde la pena de muerte no existe.

Hace algún tiempo, asistí al festival internacional de teatro de títeres de Charleville-Mézières en la región de las Ardenes, en el corazón de la Europa del norte. Un grupo de Sarajevo, cuyas actuaciones eran esperadas con inquietud, no había podido llegar a tiempo porque no les permitían la salida de su país en guerra y la actuación tuvo que aplazarse hasta el último día en que, finalmente, la compañía pudo efectuar sus representaciones, ya a punto de clausurarse la muestra. Y estaba aquella tarde en la sala. Un actor se aproximó al público y explicó que el espectáculo que veríamos lo habían visto con anterioridad muchos niños y niñas de aquella ciudad destruida y quemada por la guerra, reclusos en orfanatos y hospitales. Si alguna vez hemos conseguido, dijo aquel actor, dibujar una sonrisa sobre sus labios, ya nos damos por satisfechos. Era un espectáculo que hacía de la ternura y del juego su poética, provista a veces de cierto humor. Los actores cantaban una canción popular de su pueblo, era una canción de marineros que hablaba de una nave perdida. Nos habían dado una barca de papel de periódico que traía noticias de la guerra. Y os aseguro que desde el primer gesto consiguieron crear un sentimiento de complicidad extraordinario, convocar la solidaridad de los espectadores con aquellos niños y niñas de los orfanatos y hospitales de Sarajevo que tal vez habían sonreído ante aquel teatro. Pensé en Europa, en este proyecto que cabe definir continuamente a partir de sus dramas.

Y pensé en la gran tarea que corresponde a la educación. No hace mucho tiempo un pedagogo y un periodista franceses, Philippe Meirieu y Marc Giraud, publicaron el libro con el título *L'école ou la guerre civile*⁹, título que advierte que: o definimos de nuevo los objetivos de la escuela (una nueva escuela basada en la

(8) THOMPSON, S.: *The folktale*. New York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1946.

(9) MEIRIEU, P.; GIRAUD, M.: *L'école ou la guerre civile*. París, Plon, 1997.

educación cívica y en la democracia, contra la competitividad que provoca la selección abusiva, el apartheid, el analfabetismo y el fracaso) o podemos llegar a construir una sociedad de mafiosos y sectaria, dirigida a la confrontación civil. Educar para que seamos capaces de existir en la pluralidad y en la diferencia. He aquí el reto, existir desde la diferencia pero también desde el pacto social que la convivencia comporta.

A menudo hemos utilizado como indicadores de la identidad de un pueblo la lengua, la historia, la cultura... La cultura como relación de los hombres con un determinado espacio. Y hemos hablado de herencia social y de concepción del mundo. Sabemos que la cultura es acumulativa, que complementa la herencia biológica, que se constituye en norma de conducta, en ideal que orienta la vida de la comunidad. Los estructuralistas distinguían la cultura como sistema universal significativo y, desde el modelo lingüístico de Saussure, la cultura como sistema abstracto (lengua) y las culturas que se concretan en diversos espacios (habla). Y sabemos también que la cultura es una necesidad biológica de todos los hombres. Esta necesidad es, pues, un universal que se concreta en múltiples existencias que la educación debe promover. Identidad y consciencia colectiva también quiere decir proceso de cohesión. Es necesario que la cultura –porque también es una representación del mundo– nos identifique, pero es necesario promover procesos de cohesión. Y cohesión no quiere decir uniformidad, porque aquello que se cohesiona es la diversidad de significados que coexisten en un determinado espacio.

Desde esta perspectiva antropológica de la educación se podría llegar a una defi-

nición del proceso educativo: se trata del proceso a través del cual un ser humano construye su particular representación del mundo. La peripecia a través de la cual aprendemos a atribuir significado a la vida. Y podría ser un diálogo entre el niño que aprende a construir conceptualmente el mundo y el adulto que le guía y le facilita las herramientas. Pero la identidad no es una realidad estática sino dinámica, como lo son las culturas. Cabe profundizar en los elementos que definen la identidad de un pueblo y reconocer su carácter dinámico, sus procesos de evolución, de reinterpretación, de selección –las culturas tienen tantos elementos adquiridos por selección, afirmaba K. Lorenz,¹⁰ como las especies– de innovación... Y conocer los rituales de iniciación, las capacidades de enculturación de las sociedades urbanas, definir la etnicidad urbana y los procesos de adaptación, concebir la cultura como una realidad en construcción permanente y prever las consecuencias educativas que de ello se derivan.

A veces pienso que no es fácil para un adulto de nuestro tiempo, que ha renunciado a tantas utopías y ha recalado en la resignación, transmitir a los niños, a los adolescentes y a los jóvenes aquello en lo que ya no cree. Sé, no obstante, que es necesario volver a pensar la posibilidad de una vida más justa porque ello nos da la fuerza y la capacidad necesarias para continuar nuestro combate. Nuestros alumnos nos obligan a pensar en aquello que nos gustaría que fuese el mundo, en el sentido que querríamos atribuir a nuestros pueblos. Cada día nuestros alumnos nos incitan a la coherencia.

(10) LORENZ, K.: *Los ocho pecados mortales de la humanidad civilizada*. Barcelona, Plaza y Janés, 1973, p. 78.