

Las narraciones pueden estudiarse como una construcción social del conocimiento. Para analizar este proceso partimos de tres preguntas, de las que se desprenden otras tantas funciones educativas: ¿Cómo construimos significados a partir de narraciones?, ¿son un puente entre *cognición y emoción*?, ¿contribuyen al desarrollo de una *identidad cultural*? Las respuestas a estas cuestiones aportan unas funciones educativas: las narraciones pueden dar forma a experiencias, vivencias y conocimientos en un *todo comprensible*; su predecible y familiar estructura ofrece un *modelo útil de lenguaje y pensamiento*; contribuyen al *intercambio entre cognición y emoción*; y juegan un papel clave en la creación, aceptación, o rechazo de una *identidad cultural*.

PALABRAS CLAVE: *Narraciones; Constructivismo; Educación Infantil; Métodos Educativos.*

¿Qué sabemos de las narraciones infantiles como construcción social?

pp. 75-86

Javier González García*

Universidad de Guanajuato**

Introducción

“Érase una vez...” es una frase que encontramos con mucha frecuencia al comienzo de un cuento, y que forma parte de nuestra infancia. Contar un cuento a un niño es poner en funcionamiento cientos de piezas de un precioso mecanismo. Somos incapaces de explicar cómo o por qué funciona, pero nos maravilla su precisión y compás. Del mismo modo, la conexión que se establece entre un adulto y un niño a través de un cuento tiene algo de mágica, pero es difícil explicar cuál es el misterio de esa unión que se establece entre ambos (Grau, 2001). La literatura ofrece a los niños la oportunidad de encontrar el tipo de personajes que nunca verán en la vida real, y podrá adentrarse en su forma de pensar. El

diálogo con los profesores va a ayudar a los niños a superar las dificultades (Mercer, 1997). Cada maestro conversa con sus alumnos para ayudarles a superar los problemas de análisis y construcción de palabras, comprueba la exactitud de sus lecturas, y muestra claves con las que elaborar el significado de las actividades. De hecho, un cuento bien narrado es ya un comienzo de educación cultural. Esto nos conduce a una cuestión que a veces se olvida: se está aprendiendo una lengua mientras se profundiza en cualquier otra materia, y no únicamente cuando lo hacemos en lo que llamamos “clase de lengua” (Dombey, 1995).

La lectura de cuentos introduce, mediante un “*juego simbólico creativo*” (Rodari, 2000), en un mundo conceptual distante y

* E-mails: jr2000x@yahoo.es, jr2000x@gmail.com

** Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Guanajuato. México. Dirección de contacto: Carretera Guanajuato-Juventino Rosas Km. 9.0, Col. La Hierbabuena. CP: 36 250 Guanajuato. México.

✉ Artículo recibido el 21 de marzo de 2007, revisado en mayo de 2007 y aceptado en junio de 2007.

más complejo, que el producido en una conversación relacionada con temas tangibles. La afirmación “*Tal como habla suele ser cómo representa sobre lo que habla*” (Collins, 1999: 77 trad. Cast.), tiene fuertes implicaciones para la investigación, porque sugiere que contar y escuchar relatos, pueden ser claves para convertirse en un usuario activo del lenguaje. La narración de relatos puede ser “*una guía*” por la que los niños ordenan sus pensamientos, de hecho, “*no pretenden ser narradores, son narradores*” (Paley, 1991:47 trad. Cast.). El niño puede ser capaz de desarrollar “*un conocimiento metacognitivo de la narración*”, facilitada por una “*actitud o disposición narrativa*” (Fox, 1993: 141; en Collins, 1999 trad. Cast.). La interpretación de estos autores no se aleja de los requisitos conceptuales del aprendizaje significativo, puesto que el lenguaje sirve de papel regulador en la estructuración del pensamiento y de la conducta, y es un instrumento básico e indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos sus contenidos curriculares (Coll, 1990). Los cuentos, como texto artístico, en el que cada lector disfruta la posibilidad de construir los significados según sus propias competencias interpretativas, abren un espacio para poner en relación experiencias previas con experiencias posibles. Son un espacio en el que se crean “*demandas cognitivas*” que empujan a cada niño a establecer nuevas relaciones y a ampliar sus puntos de vista (Fox, 1989). Por tanto, todos los niños necesitan enfrentarse a poderosos relatos que reúnan las características apuntadas por Bruner (1991).

Este artículo intenta explorar las múltiples posibilidades que el uso de la narración como construcción social puede aportar a la Educación Infantil. Para analizar sus claves, nos situamos en una perspectiva sociocultural. Bruner (1984, 1991, 1997, 2004) propone una renovación en el objeto de estudio de la psicología, al rescatar el legado cultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y para ello se concentra en la descripción del concepto de narración, en sus modos de organizar la experiencia, en sus funciones, y en el

porqué de la atracción sobre la memoria del hombre. La función cognitiva de la narración va más allá de relatar una sucesión de acontecimientos, trata de dar cuerpo a un ensamble de múltiples interrelaciones de diferentes tipos en un todo único. Quizá sea ésta su propiedad más importante, que son inherentemente *secuenciales*: una narración consta de una secuencia singular de sucesos, estados mentales o acontecimientos, en los que participan seres humanos como personajes o actores.

Para analizar este proceso, narración como construcción social, partimos de tres preguntas, de las que se desprenden otras tantas funciones educativas, dando forma y estructura a este artículo de revisión:

¿Cómo construimos significados a partir de narraciones?

* Función educativa implicada: la narración como ZDP.

¿Son los cuentos un puente entre *cognición y emoción*?

* Función educativa implicada: el desarrollo de la imaginación.

¿Contribuyen las narraciones al desarrollo de una *identidad cultural*?

* Función educativa implicada: la puesta en discusión a partir de cuentos.

¿Cómo construimos significados a partir de narraciones?

“La relación entre el pensamiento y la palabra es un proceso, un movimiento continuo de ida y venida del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento. El pensamiento no está expresado meramente en palabras, toma existencia a través de ellas” (Vygotsky, 1989: 125).

Como construcción social, las narraciones pueden dar forma a experiencias, vivencias y conocimientos en un *todo comprensible*. Este proceso de enseñanza y aprendizaje se crea a partir del desarrollo de la visualización mental de imágenes, que pueden ser sugeridas directamente por estímulos visuales como dibujos o fotografías, o indirectamente a través del

texto leído, hablado y escrito (Collins, 1999). El niño es capaz de desarrollar esta capacidad, como lector y oyente, a partir de relatos que establecen relaciones entre ideas abstractas expresadas en forma narrativa. Sucede que la propensión natural hacia la imagen mental en el razonamiento infantil no es paralela a una facilidad para la imagen verbal; ésta toma su tiempo para desarrollarse. A partir de que los niños son capaces de desarrollar cuentos tradicionales, como oyentes y narradores, desarrollan ideas en forma narrativa. Los relatos dotan de material apropiado para que los niños desarrollen esta capacidad (Vygotsky, 1990; Egan, 1994). En este proceso, el narrador ejerce de *modelo* en el uso oral del lenguaje y, paralelamente, genera una serie de *analogías* que pueden ser reelaboradas entre el niño y el adulto, dentro de un contexto de aprendizaje. Aquí se sitúa la contribución de la metáfora al lenguaje de las narraciones, con importantes implicaciones para el aprendizaje infantil. Es entonces cuando el cuento se configura como una herramienta eficaz (Vygotsky, 1990, 2005) para elaborar *significados compartidos* en un contexto estable y estructurado, la escuela, base para el posterior desarrollo óptimo del lenguaje del niño (Martínez Rodríguez, 1997).

Pero, ¿cómo construimos estos significados a partir de las narraciones? Más allá de unas habilidades mecánicas, la lectura requiere de la elaboración de unas unidades de significado. Los significados son elaborados sobre la base de nuestro conocimiento acerca de la realidad en situaciones concretas. A partir de utilizar el lenguaje en los contextos en los que nos desenvolvemos, el niño hace uso de expresiones cada vez más complejas y poderosas de discurso, como es la narración, que se configura como una negociación de significados que lleva a la comprensión de un producto cultural (Gárate, 1994). Un buen ejemplo del uso de la negociación de significados es la recuperación y comprensión de información, que se genera en el dominio de los textos históricos. En un estudio longitudinal, Beck y McKeown (1994) analizan las consecuencias

de la organización de los textos en la comprensión que tienen los alumnos estadounidenses de su propia historia. Lo examinan con 35 alumnos de quinto y octavo grado (11-14 años), momento en el que los alumnos tienen que enfrentarse a la asignatura de historia de manera importante. La imagen de los orígenes de su propio país no está completa, ni les resulta coherente. El problema no está en la memoria, en el olvido de personajes, acontecimientos, o estructuras de la trama que organizan las partes en un todo coherente. La causa básica para no llegar a la comprensión de un texto, tiende a originarse al no elaborar una estructura a partir de organizar un conjunto de hechos interdependientes. Las conclusiones de este estudio apuntan a que los alumnos sabían poco, insuficiente, porque no dominaban la *forma narrativa*, consistente en un “*ensamble de interrelaciones organizadas en un todo único*”.

En la elaboración de significados el concepto de andamiaje es fundamental. Estos diferentes “*niveles de ayuda*” facilitan al aprendiz la terminación de la tarea que no habría sido capaz de resolver por sí mismo. A partir de este tipo de interacción social se genera un “*espacio simbólico o intersubjetividad*” (Wertsch, 1988), en donde compartimos nuestras manifestaciones: miradas, gestos, contactos, creencias, intenciones hacia un objetivo común, la comprensión mutua. En este sentido, la narración funciona como una herramienta cultural útil e integrada, que proporciona una estructura de relaciones por la cual los acontecimientos contenidos en las descripciones, son dotados de significado al ser identificados como “*parte de un todo integrado*” (Wertsch, 1999: 157). Los contenidos operan conjuntamente, y se refuerzan entre sí en torno a un núcleo central de significado, basado en un conjunto circunscrito de acontecimientos, en la que un protagonista se involucra en la salida a una situación (Sánchez Miguel, 1996). Vamos a observar cómo la propia estructura narrativa es ya un proceso de andamiaje, que configura la primera función educativa implicada.

Función educativa implicada: andamiaje en la ZDP

“El cuento ayuda a explicar complejas relaciones prácticas, sus imágenes iluminan el problema vital, lo que no pudo hacer la prosa hizo el cuento con su lenguaje figurado y emocional” (Vygotsky, 1990: 27).

La predecible y familiar estructura de las narraciones tradicionales ofrece un “*modelo útil de lenguaje y pensamiento*”. Los cuentos tradicionales por sí mismos pueden actuar como un andamiaje dentro de la *Zona de Desarrollo Próximo*, al ser percibidos como un compañero más experto, aportando el andamiaje de generaciones anteriores de lectores (Collins, 1999 trad. Cast). Esta interpretación de la noción vygotskyana de andamiaje puede tener claras implicaciones para el papel de la lectura de narraciones en educación. Es la propia estructura de los cuentos una de sus funciones educativas, al ofrecer a los niños un modelo de desarrollo del lenguaje y del pensamiento, como en la correspondencia entre rima y lenguaje rítmico presente en los juegos y en ciertas partes del lenguaje de relatos de la tradición oral.

Los logros efectivos de un alumno nunca son simplemente el reflejo de esta habilidad de comprensión individual, sino que también son una medida de la efectividad de la comunicación entre el profesor y el alumno. La sucesión en la que han sido evocadas, estimuladas y desarrolladas las capacidades de dar sentido a las cosas en nuestra historia cultural, ha estado limitada mediante vinculaciones lógicas y predisposiciones psicológicas (Vygotsky, 1989, 1995).

“La literatura se preocupa de las relaciones entre las ideas y los sucesos, y las relaciones entre las personas. Un cuento no es un conjunto aleatorio de sucesos, es más que el registro de una serie de hechos: los sucesos se relacionan de alguna manera unos con otros, son interdependientes” (Tough, 1989: 200).

El concepto de narración discurre y se organiza en paralelo al de “*temporalidad*”. Cada narración posee una trama o estructura de relaciones por la cual los acontecimientos conte-

nidos en el relato, son dotados de significado al ser identificados como parte de un todo integrado (White, 1987, en Wertsch, 1999). El impulso narrativo brota desde que el niño quiere hacer referencia a los eventos y fija su atención en los elementos que componen las acciones: “*alguien hace algo*” (Martínez Rodríguez, 1997: 55).

Vygotsky (1989) analizó la organización mental y la teorización que surge a partir de la narración. La narración sirve de camino para organizar la memoria, que es definida como “*crónica de eventos*”. Ésta debe evolucionar selectiva relativamente pronto, para acomodar el enorme flujo de información que es requerido, y no sólo para almacenar sino también para procesar. La memoria temprana puede tomar la forma de crónica de eventos, pero debe ser convertida pronto “*en forma lógica*” si sirve para traer la ingente densidad de información que acumulamos. La memoria termina siendo el “*almacén de lo que está siendo más que el catálogo de lo que ya fue*” (Britton, 1990: 20; en Collins, 1999: 89 trad. Cast.).

Pero el proceso de comprensión en una narración no se limita a un proceso cognitivo, va más allá. Detrás de una narración hay siempre unas relaciones entre personajes, unos valores, un contexto, y una proyección de emociones, tanto por parte del autor, como del lector (González, 2006). A partir de la revisión de unas fuentes nos planteamos examinar los vínculos entre lenguaje, pensamiento, y emoción, dentro de un cuento infantil.

¿Son los cuentos un puente entre cognición y emoción?

“El afecto es algo así como la huella dactilar general del esquema que hay que reconstruir” (Barlett, 1992: 213).

El desarrollo afectivo e intelectual de los niños está “*inextricablemente enlazado*”, tal como Piaget (1987) y Vygotsky (1995) defendieron. Goodman (1984), Bruner (1991), Fox (1991), Paley (1991), Barlett (1992), Egan (1994), Collins, (1999), Rodari (2000), sus tra-

bajos sugieren que las interacciones se establecen entre afecto e intelecto, emoción y pensamiento, pensamiento y lenguaje, son las claves en el aprendizaje y desarrollo del niño. La narración de relatos tradicionales puede alentar esta relación y promover la adquisición de aprendizaje en el área afectiva, y ser un material clave en el desarrollo de la educación de las emociones.

Al esforzarnos por recordar, lo primero que nos viene a la mente es un afecto o una “actitud cargada”. Se abre un modelo distinto que centra la atención en lo que verdaderamente interesa, que lleva a estructurar lo importante, de acuerdo con la clase de conceptos que usan los niños con mayor facilidad para adquirir nuevos conocimientos (Bruner, 1991). Y genera un paso más, que lleva a descubrir la ilustración más viva de un hecho, a reunir los mejores recursos materiales, a decidir qué tareas encargaremos a los niños, a estudiar qué preguntas les ayudaran a apreciar algo de forma más plena, a seleccionar las analogías adecuadas con los hechos. El papel de las emociones, las sensaciones y el argumento es significativo en el desarrollo de la memoria.

Las narraciones contribuyen al “intercambio entre cognición y emoción”, porque elicitán una respuesta emocional (Paley, 1991 trad. Cast.), y cada narración como experiencia puede contribuir a un aprendizaje holístico. Usando la narración para promover el conocimiento, el niño puede tener más referencias sobre sus propias experiencias, y llega a calificar y tener conciencia de sus propias emociones. Además de crear relaciones con las experiencias de otros, desarrollan conocimiento y empatía con los maestros lectores, y con la figura del narrador del cuento. Goodman (1984) confirma la importancia de las emociones en el aprendizaje a partir de enlazarlas con otras formas de conocimiento. En el arte, y en la ciencia también, la emoción y la cognición son “interdependientes, la emoción sin el conocimiento está ciega, el conocimiento sin la emoción está vacío” (Goodman, 1984: 8, trad. Cast.). Aquí se abre una atrayente línea de investigación, que busca encontrar los enlaces en

la construcción del conocimiento científico y artístico. Observamos cómo ciencia y arte comparten el procesamiento y elaboración de símbolos (Rodari, 1980; Bruner, 2004; Vygotsky, 2005), surge un marco teórico y unas referencias metodológicas comunes a ambas: los procesos de comprensión de los símbolos que las unen, conformando una cultura (González, 2005). Y en este espacio se abre con luz propia la imaginación.

Función educativa implicada: Desarrollo de la imaginación

“El cuento ayuda a explicar complejas relaciones prácticas, sus imágenes iluminan el problema vital, lo que no pudo hacer la prosa hizo el cuento con su lenguaje figurado y emocional” (Vygotsky, 1990: 27).

El arte puede servir para socializar emociones (Vygotsky, 2005), siendo el cuento uno de los primeros productos artísticos para desarrollar este proceso. Al elaborar la lectura e interpretación de cuentos como construcción social, generamos una interacción entre cognición y emoción, siendo la imaginación su mejor reflejo. El uso de la imaginación puede descubrirse “al vivir pensando con creatividad, porque otras personas empujan a ello” (Tough, 1989), permitiendo vivir experiencias que ayuden a descubrir nuevos modos, y la satisfacción que genera el uso de la expresión creativa. El educador aporta al niño los libros como material que ejercita la imaginación, y espacios para recrearse con la lectura. Por lo mismo que le puede gustar jugar con el adulto, porque con su experiencia le puede hacer más interesante el juego, también puede preferir leer con el adulto un cuento (Harris, 2005).

En la etapa infantil el “lenguaje de la imaginación” es fundamental si se quiere que el mensaje llegue al destinatario. Sólo mostrar lo racional es limitado, porque incluso para mostrar la realidad escondida por las apariencias, es indispensable el recurso de la imaginación (Cerrilo, 1990). Con los niños puede hablarse de todo, “siempre que se les pida ayuda para hallar el lenguaje justo para hacerlo”. La fanta-

sía no está en oposición a la realidad, es un instrumento para conocer la realidad que “hay que dominar”. La imaginación sirve para hacer hipótesis y el científico necesita hacer hipótesis, también el matemático lo necesita y hace “demostraciones por absurdo”. La imaginación sirve para explorar la realidad, y para explorar el lenguaje, “para explorar todas las posibilidades para ver qué resulta cuando se oponen todas las palabras entre sí” (Smith, 1996: 12). Durante mucho tiempo los grandes novelistas continuarán diciéndonos sobre el ser humano, cosas que la psicología científica no nos puede decir (Rodari, 1980: 13). De hecho, muchas actividades del currículo no pueden empezar por la observación directa, requieren que los niños imaginen personas, lugares, actividades que todavía no han visto. Pueden ser reales, como en el área de Descubrimiento del Medio (Ríos, 2001), pueden pertenecer a la Historia (Beck y MacKeown, 1994), o pueden ser ficticios como en la Literatura (Egan 1994, Rodari, 2000). La conversación ayuda a desarrollar formas de pensamiento que van más allá de las experiencias directas. Eso sí, los niños para proyectarse en situaciones nuevas, o para imaginar, necesitan experiencia directa relevante sobre la que apoyarse (Tough, 1989). La imaginación permite dar sentido a la experiencia, facilitada por una “modalidad narrativa de la mente” que nos ayuda a dar sentido a cada experiencia (Brunner, 2004). Esta modalidad nos puede guiar en la génesis de buenos relatos, dramas imperecederos, mitos, y crónicas históricas. Debemos examinar los actos mentales que intervienen en la creación imaginaria, es decir, cómo se construyen los significados gracias a la articulación de componentes emocionales, racionales e imaginativos de la actividad mental (Vygotsky, 2005).

La literatura viva, “útil”, tiende a relacionarse con la imaginación y el juego. Para ello es indispensable una valoración distinta de la imaginación. Lo primero, rechazando la oposición entre fantasía y realidad, en la que realidad significa lo que existe y fantasía lo que no existe. De ahí preguntarse: “¿de dónde sacaría la fantasía los materiales para sus construcciones si no

los tomara, como de hecho hace, de los datos de la experiencia?” (Rodari, 1980: 9). Todo esto implica al *educador animador*, para que estimule la imaginación, ayudando a transformar la “imaginación del consumo” en la “imaginación de la creación”. Para ello se utilizan libros al servicio de los niños, y no al revés, libros para niños productores de cultura y valores, y no para niños consumidores pasivos de cultura.

Las revisiones bibliográficas muestran la falta de literatura que reconozca la importancia de la interacción entre lo afectivo y lo cognitivo, en este sentido la revisión de Collins (1999) nos parece la más completa. En esta interacción tienen mucho que decir la imaginación y los relatos (Vygotsky, 2005). Los cuentos aportan a la imaginación del niño nuevas dimensiones a las que difícilmente podría llegar por sí solo. El niño necesita que le demos la oportunidad de comprenderse a sí mismo, en este mundo complejo al que tiene que aprender a enfrentarse. Para poder hacer esto, tenemos que ayudar al pequeño a que extraiga un sentido coherente al caos de sus sentimientos. Necesita ideas sobre cómo poner orden en su casa interior y, sobre esta base, establecer un orden en su vida en general. En la relación entre la idea de una actividad placentera y el desarrollo intelectual, se nota la falta de una descripción detallada sobre los procesos que la imaginación verbal juega, apoya y nutre dentro de una tarea afectiva, y sobre todo, se detecta una carencia de investigaciones que estudien el interés de los niños por las leyes del mundo y la expresión de ese interés dentro de un pensamiento razonado y lógico. Se necesitan más hallazgos para establecer más concretamente la contribución de la imaginación verbal de la narración de cuentos en el desarrollo de la comprensión del mundo. Aún falta una descripción detallada de los procesos por los que el ejercicio de la imaginación verbal da soporte y estimula el interés de los niños, “en forma de pensamiento lógico y razonado” (Fox, 1989: 31 trad. Cast.).

El papel jugado por las sensaciones al recordar hechos, eventos o argumentos es clave en el enlace entre el pensamiento y el senti-

miento, entre el intelecto y el afecto, y en esta combinación de experiencias, la imaginación tiene un papel clave. La implicación de esta afirmación para la educación es que las sensaciones hacen una gran contribución al aprendizaje, que tiende a ser reconocido y aprehendido. Oír y narrar cuentos tradicionales puede ser un instrumento educacional adecuado para desarrollar las sensaciones en la memoria y para el propio recuerdo. En este sentido, el trabajo colectivo de desarrollar un relato: narrar, escuchar, renarrar, reconstruir, e interpretar, tiene beneficios para la clase como “comunidad”, desarrollando muchas actividades de aprendizaje colectivo. A través de estas actividades cooperativas se genera “una lista de reglas, interpretaciones, preguntas”. Y, finalmente, se construyen unas contribuciones grupales que ayudan a elaborar una identidad como grupo (Barton, 1988: 5, en Collins, 1999: 91 trad. Cast.). Este desarrollo colectivo tiene su producto final en el desarrollo de una identidad cultural, que es la última de las funciones educativas revisadas.

¿Contribuyen las narraciones al desarrollo de una identidad cultural?

“Las fábulas sirven a la matemática, como la matemática sirve a las fábulas. Sirve a la poesía, a la música, a la utopía, al compromiso político: en definitiva, al hombre en su conjunto y no sólo al fantasioso. Sirven precisamente, porque en apariencia no sirven para nada: como la poesía y la música, como el teatro y el deporte, mientras no se convierten en negocio” (Roddari, 2000: 161).

Revisamos un tema clásico, cuya pregunta de partida podría reformularse como: ¿qué permanece de la tradición oral en la Escuela? La respuesta la vemos centrada en el papel clave que las narraciones juegan en la creación, aceptación, o rechazo de una *identidad cultural*. Las narraciones pueden usarse por las sociedades para promover la homogeneidad cultural a través de unas normas, también por los individuos para reafirmar su cultura personal, o finalmente como canal transmisor de la herencia cultural. Es decir, las narraciones cre-

an, afirman y mantienen una identidad cultural. De hecho, existe una relación conceptual y lingüística entre la poesía y las narraciones tradicionales, que en Europa fue mayor en el pasado. Hay una necesidad de averiguar si los maestros proporcionan una mayor respuesta perceptiva a las respuestas del lenguaje expresivo de los niños, cuando reconocen los vínculos culturales de la cultura oral del lenguaje formal (Collins, 1999).

Leer y conversar son los modos básicos de cualquier tradición oral, y ésta de cualquier proceso cultural. Su aprendizaje y práctica es algo que nos define como individuos y como miembros de un grupo. La descripción del proceso de lectura, como un diálogo interno entre lector y autor, establece claras conexiones con la narración de cuentos porque se refiere a lo externalizable y audible, intercambiado entre el lector y sus oyentes (Bajtín, 1986, 1994). El intercambio está caracterizado por el activo compromiso del oyente en dar sentido a la historia en compañía del lector. El diálogo y las actividades de interpretación de textos requieren del uso de la imaginación, que está en función de cómo transfiere lo ya conocido a un contexto nuevo. El uso de la Literatura Infantil para establecer una discusión es muy útil al comienzo de la lectoescritura. Al leerlos, al narrarlos, pedimos que reaccionen a las palabras como a los propios sucesos que representan (Tough, 1989). Observamos cómo trabajar las narraciones como construcción social en el aula, es una pervivencia, de poner en juego la tradición oral, y por extensión, de contribuir a una identidad cultural.

Función educativa implicada: la puesta en discusión a partir de cuentos

“Aunque tengamos una predisposición “innata” para la organización que nos permite comprender y utilizar de modo fácil y rápido las narraciones, la cultura nos equipa enseguida con nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas que la caracterizan y a las tradiciones de contar e interpretar en las que empezamos a participar muy pronto.” (Bruner, 1991: 90).

Al interpretar la información de un texto a partir del diálogo estamos negociando unos significados culturales. Construimos nuestros significados comunes sobre la base del conocimiento de la vida cotidiana y del contexto cultural al que pertenecemos. Por medio del lenguaje establecemos gran parte de esas relaciones. Esto da continuidad al apartado inicial, al ser la narración una construcción social, puede ser el punto de partida de toda una serie de actividades basadas en el diálogo, la discusión, la confrontación grupal, la conversación. Cada maestro conversa a menudo con los niños para ayudarles a superar los problemas de análisis y construcción de palabras, para comprobar la exactitud de sus lecturas, y para reconocer claves con las que elaborar el significado de las actividades. Todo esto se produce porque un cuento bien narrado es ya un comienzo de educación cultural. Pueden hacer suyas esas narraciones dentro de su propio entorno, y volver a contarlas. También pueden recrear un relato de forma personal, reteniéndolo y haciéndolo suyo. Desde el comienzo de la etapa infantil, sobre los tres años, los niños usan las historias que escuchan como primeras experiencias, materiales sin pulir con los que construyen la historia de su propia vida. Esto sugiere más funciones educativas para el maestro-narrador, a la hora de facilitar al niño la articulación de su comprensión de historias, a través de la adquisición de un metalenguaje, que les permitiera comprender algo de sí mismos y de su lugar en el mundo (Mercer, 1997).

En todos los cuentos se dejan traslucir valores, normas sociales, costumbres, que conforman una cultura, sin renunciar a contenidos mágicos que acercan lo cotidiano a cada niño. Cada relato puede servir de experiencia vicaria, principalmente de situaciones reales o imaginadas en los que median valores y actitudes. Los elementos de experiencia directa o vicaria producen un episodio vivamente imaginado. El niño domina pronto las formas lingüísticas para referirse a las acciones y a sus consecuencias. Muy pronto aprende que lo que uno hace se ve profundamente afectado por el modo cómo cuenta lo que uno hace, ha hecho, o va a hacer.

Narrar se convierte entonces en un acto expositivo y también retórico. Estas explicaciones narrativas producen el efecto de *“enmarcar lo idiosincrásico en un molde vital o cotidiano que favorece la negociación”*. Este método de negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa es *“uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano”*. Bruner (1991) se apoya en el concepto de *“lo canónico”*, que define como un conjunto de normas que regulan nuestro comportamiento, de acuerdo con lo que se espera que hagamos en ciertas situaciones. El relato consistirá, entonces, en la descripción de un *“mundo posible”*, en el que se busca encontrar sentido o significado a lo que nos ha parecido un comportamiento excepcional. Bruner se apoya en una investigación de Lucariello (1985), cuyo objetivo era descubrir qué tipo de cosas desencadenaban una actividad narrativa en niños de 4 y 5 años. Les contaba una historia, en unos casos sobre una fiesta típica de cumpleaños, con regalos y velas; y en otros, sobre la visita de un primo de la misma edad del niño y sobre cómo jugaban juntos. En unos casos las historias *“violaban la canonicidad”*, pero esas violaciones estaban planeadas para introducir un desequilibrio, disonancia entre agente y acción, o entre agente y escena, que produce un conflicto que debe resolver el lector. Después de contarles la historia, el entrevistador hacía algunas preguntas sobre lo que había sucedido. Se descubrió que *“las historias anticanónicas”* producían diez veces más invenciones narrativas. Las elaboraciones de los niños aludían a un estado intencional (*confusión de fechas del cumpleaños*) *“en yuxtaposición con un imperativo cultural”* (*requisito llevar vestido adecuado a una fiesta*). Las narraciones lograban su objetivo: *“proporcionar sentido a una aberración cultural aludiendo a un estado subjetivo del protagonista”* (Bruner, 1991: 86-87).

El relato abre la posibilidad de enseñar a través de la puesta en discusión. La base para su posible *“dialogización”* reside en que cada cuento puede ser un elemento motivador, que puede *“aglutinar un centro de interés”* (Martínez Rodríguez, 1997). En este caso, la función

para el maestro-narrador está en facilitar la articulación del conocimiento de los argumentos, ayudándoles a adquirir un *metalenguaje* con el que sean capaces de entender algo de sí mismos y de su lugar en el mundo (Bettelheim, 1988, 2001). A menudo la narración de cuentos debe ser adoptada como una estrategia educacional central para el desarrollo del currículo. Para ello son esenciales más orientaciones para el maestro-narrador y una amplia comprensión de cómo el niño puede ser ayudado a articular su comprensión de los argumentos. La lectura de cuentos ejerce de institución cultural primaria y un arte social del lenguaje. Su método de enseñanza se centra en la elaboración conjunta de historias. Los aspectos sociales de estas actividades tienen gran importancia, especialmente en los grupos de reelaboración y reconstrucción de relatos. El diálogo es la característica principal de cualquier texto literario y humanista. No se refiere a un “diálogo explícito”, abierto, en el que participan dos voces, sino a la “calidad dialógica” de un texto (Bajtin, 1986), cada uno de cuyos textos incorpora las resonancias de otros textos, por lo mismo que la conciencia individual solo madura al dialogar con la conciencia de otros. Bajtin (1994) afirma que el lenguaje es la realidad primaria de la conciencia humana, y que el discurso literario, como “producto tardío del desarrollo lingüístico”, expresa las formas y mecanismos del habla que sólo pueden aparecer en el lenguaje oral ordinario. El desarrollo del habla desempeña un papel importante en “la formación de la conciencia humana”, de hecho, el análisis del discurso literario puede convertirse en un “instrumento metodológico” no sólo para estudiar el lenguaje cotidiano, sino también “la conciencia misma” (Kozulin, 1994: 178).

“Al recordar no sólo intentamos convencernos a nosotros mismos con nuestras reconstrucciones de memoria, también se cumple una función de diálogo. El interlocutor de la persona que recuerda ejerce presión sutil pero continua. Esta es la clave de los brillantes experimentos de Barlett (1932) sobre la reproducción serial, en los que un cuento amerindio, en principio ajeno a la cultura de los sujetos, se convencionaliza culturalmente cuando pasa sucesivamente de un estudiante de Cambridge a otro” (Bruner, 1991: 69).

Reflexiones finales

“Todo arte, como indicaba Picasso, es una mentira que nos aproxima a la verdad. No necesito reiterar aquí todas las observaciones de poetas y artistas respecto a que las palabras o cualquier otro medio, en el mejor de los casos, les acercan con cierta aproximación a la verdad o realidad que tratan de representar” (Egan, 1991: 147).

Al adentrarnos en el mundo de posibilidades que ofrece el uso de la narración en Educación Infantil, hemos encontrado estas *funciones educativas*, que responden a nuestras preguntas iniciales:

Desde su predecible y familiar estructura de las narraciones tradicionales, ofrecen un *modelo útil de lenguaje y pensamiento*. Los cuentos tradicionales por sí mismos pueden actuar como un andamiaje dentro de la *Zona de Desarrollo Próximo*, al propiciar el andamiaje de generaciones anteriores de lectores. Esta interpretación de la noción vygotskyana de andamiaje puede tener claras implicaciones para el papel de la lectura de narraciones en educación (Collins, 1999).

Las narraciones contribuyen al *intercambio entre cognición y emoción*, ya que las narraciones elicitán una respuesta emocional, y cada narración como experiencia puede contribuir a un aprendizaje holístico. Usando la narración para promover el conocimiento (Paley, 1991), el niño puede tener más referencias sobre sus propias experiencias, y llega a calificar y tener conciencia de sus propias emociones. Además de crear relaciones con las experiencias de otros, desarrolla conocimiento y empatía con la maestra lectora, y con la figura del narrador del cuento.

Las narraciones juegan un papel clave en la creación, la aceptación, o el rechazo de una *identidad cultural*. Las narraciones pueden usarse por las sociedades para promover la homogeneidad cultural, también por los individuos para reafirmar su cultura personal, o finalmente como canal transmisor de la herencia cultural, es decir, crean, afirman y mantienen una identidad cultural. Hay una necesidad de averiguar si los maestros proporcionan una

mayor respuesta perceptiva a las respuestas del lenguaje expresivo de los niños, cuando reconocen los vínculos de identidad que parten de la cultura oral del lenguaje formal (Collins, 1999).

Una tarea clave, y difícil, de la educación de un niño, es la de ayudarlo a encontrar sentido a la vida. Para obtener éxito en esta tarea educativa, es fundamental que los adultos que están en contacto más directo con el niño produzcan una adecuada impresión en él y le transmitan correctamente nuestra herencia cultural. La literatura infantil puede ayudar en esta labor. Aprender a leer y escribir es poder acceder a aprender muchas cosas por uno mismo. Nadie discute que uno de los propósitos principales de la escuela es enseñar a leer. Pero es frecuente escuchar que cada vez se lee menos, que la cultura audiovisual atrapa a niños y jóvenes, y que los libros se van dejando de lado (Fusca, 2003). Por ello, cabe preguntarse qué papel juega la escuela en la formación de lectores, de qué modo interviene para acercar nuevas generaciones a los textos escritos, si se enseña a discriminar entre distintos tipos de texto, a descubrir los nuevos soportes textuales, si se ayuda a discriminar bien quién debería elegir los libros (Signes, 2004), y por último, qué hacemos los distintos profesionales para descubrir la lectura como algo placentero. Abrimos estas cuestiones para nuevas investigaciones y revisiones.

REFERENCIAS

- BAJTIN, M.M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Madrid: Siglo XXI.
- BAJTIN, M.M. (1989). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- BAJTIN, M.M. (1994). *El método formal en los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid: Alianza.
- BARLETT, F.C. (1932). *Remembering: A study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press; (Trad. Cast.: *El Recuerdo*, Madrid. Alianza Editorial, 1992).
- BECK, I.L., y MCKEOWN, M.G. (1994). Outcomes of history instruction: Paste-up accounts. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*, 237-256. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BETTELHEIM, B. (1988). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Morata: Madrid.
- BETTELHEIM, B. (2001). *Aprender a leer*. Barcelona. Crítica.
- BRITTON, J. (1990). "Heads or tales?" *English in education*, 24 (1), 3-9.
- BOJORQUE PAZMIÑO, E. (2004). *Lectura y procesos culturales*. Bogotá. Magisterio.
- BORZONE, A (2005). "La Lectura de Cuentos en el Jardín Infantil: Un Medio Para el Desarrollo de Estrategias Cognitivas y Lingüísticas". *Psyke*, 14 (1), 192-209.
- BRITSCH, S.J. y MEIER, D.R. (1999). Building a Literacy Community: The Role of Literacy and Social Practice in Early Childhood Programs. *Early Childhood Education Journal*, 26 (4), 209-15.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- BRUNER, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa: Barcelona.
- CERRILO, A. (1990). *Problemas de la literatura escrita para niños*. Madrid: Morata.
- COLE, M. (1996). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- COLL, C. (1988). "Significado y sentido en el aprendizaje escolar: reflexiones entorno al aprendizaje significativo". *Infancia y Aprendizaje*, 41, 135-36.
- COLLINS, F. (1999). The Use of Traditional Storytelling in Education to the Learning of Literacy Skills. *Early Child Development and Care*; 152, 77-108.
- DOMBEY, H. (1995). Interaction at Storytime in the Nursery Classroom. Paper presented at the European Conference on the Quality of Early Childhood Education (5th, Paris, France, September 7-9)

- EGAN, K. (1994). *Fantasia e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: MEC y Morata.
- EGAN, K. (1997). The Arts as the Basics of Education. *Childhood-Education*; en *International Focus Sigue*, 73 (6), 341-45.
- FOX, C. (1989). Children thinking through story. *English education*, 23 (2), 27-38.
- FREIRE, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- FRENCH, L.; LUCARIELLO, J.; SEIDMAN, S. y NELSON, K. (1985). The influence of discourse content and context on preschooler's use of language. In L. Galda & A. Pellegrini (Eds.), *Play, language, and stories: The development of children's literate behavior*, 1-27. Norwood, NJ: Ablex.
- FUSCA, C.B. (2003). "Las prácticas cotidianas de interacción lingüística en Rutinas y rituales en la educación infantil: ¿cómo se organiza la vida cotidiana?. Colección: 0 a 5, la educación en los primeros años" Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- GÁRATE, M (1994). *La comprensión de cuentos infantiles*. Madrid: Siglo XXI.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2005). Análisis de la construcción conjunta del conocimiento en los debates postnarrativos: estudio comparativo en dos estilos docentes a lo largo del último curso de educación infantil. Tesis doctoral: Universidad de Burgos.
- GONZÁLEZ GARCÍA, J. (2006). "Metodología para el análisis de la construcción conjunta del conocimiento a partir de narraciones" [en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3).
- GRAU, I. (2001). *L'arquitectura del conte*. Barcelona: Octaedro.
- KIRK, E.W. (1998). My Favorite Day is Story Day. *Young-Children*; 53 (6), 27-30.
- HARRIS, P.L. (2005). El funcionamiento de la imaginación. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- KOZULIN, A. (1994). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza editorial.
- LUCARIELLO, J. (1985). The development of meaning in first words. In M. Barrett (Ed.), *Children's single word speech*, 59-86. Chichester, England: Wiley.
- LUCARIELLO, J.; HUDSON, J.; FIVUSH, R. y BAUER, P. (Eds.), (2002). *The development of the mediated mind: Sociocultural context and cognitive development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, M.A. (1997). El desarrollo de la Habilidad Narrativa: Estudio empírico sobre la narración en niños en edad escolar. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- PALEY, V.G. (1991). *The boy who would be a helicopter*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- PIAGET, J. (1987). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós.
- RÍOS, I. (2001). "El gusano de seda procede de la China". *Investigación en la Escuela*, 43, 41-62.
- RODARI, G. (1980). *La imaginación en la literatura infantil. Perspectiva Escolar*, 43. 9-13. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat.
- RODARI, G. (2000). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar cuentos*. Buenos Aires: Colihue/ Biblioser.
- ROSEN, H. (1994). The whole story?. *Plenary address to NATE Annual Conference*, April 1994. York.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Madrid: Paidós.
- SÁTIRO, A. y DE PUIG, I. (2000). *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- SIGNES, C. (2004). Jugando a pensar. Una experiencia en educación infantil. *Crearmundos*, 125 <http://personal.telefonica.terra.es/web/crearmundos/> (Consulta: 8/05/2004).
- SMYTH, J. (1996). *Let's Tell Stories: Sharing Stories with Young Children*. AECA Resource Book Series, 3 (3). Watson. Australian Early Childhood Association, Inc.
- TOUGH, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor.
- TORFF, B. (2000). Encouraging the creative voice of the child. *The NAMTA Journal*, 25, (1).
- VIEIRO, P. (1995). The Development of Children's Story Telling Skills. Paper presented at the *European Conference on the Quality of Early Childhood Education* (5th, Paris, France, September 7-9, 1995).

- VYGOTSKY, L.S. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKY, L.S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia* (ensayo psicológico). Barcelona: Akai.
- VYGOTSKY, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós.
- VYGOTSKY, L.S. (2005). *Psicología del arte*. México: Fontamara.
- WERTSCH, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- WERTSCH, J.V. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- WOLTER, D.L. (1992). "Whole Group Story Reading?". *Young Children*; 48, 1, 72-75.

ABSTRACT

The stories can be studied as a social construction of the knowledge. To analyze this process, we depart from three questions, with which some other educational functions part: how do we construct meanings from stories?; are they the stories a bridge between cognition and emotion?; do they contribute the stories to the development of a cultural identity?. The answers to these questions contribute a few educational functions: the stories can give form to experiences, experiences and knowledges in the quite understandable one; your predictable and relative constructs there offers a useful model of language and thought; they give to the interchange among cognition and emotion; and they play a key role in the creation, acceptance, or rejection of a cultural identity.

KEY WORDS: *Story-tellings; Constructivism; Early Childs Education; Teaching Methods.*

RÉSUMÉ

Les narrations peuvent s'étudier comme une construction sociale de la connaissance. Pour analyser ce processus, nous partons de trois questions, dont quelques fonctions éducatives se détachent : Comment construisons-nous des signifiés à partir des narrations ?; les contes sont-ils un pont entre une cognition et une émotion ?; les narrations contribuent-elles au déroulement d'une identité culturelle?. Les réponses à ces questions apportent quelques fonctions éducatives: les narrations peuvent donner une forme aux expériences, des expériences et des connaissances dans le tout compréhensible; sa structure familière et prédictible offre un modèle utile de langage et de pensée; ils contribuent à l'échange entre une cognition et une émotion; et voilà elles jouent un rôle clef dans la création, l'acceptation, ou rejet d'une identité culturelle.

MOTS CLÉ: *Narrations; Constructivisme; Éducation Infantile; Méthodes Éducatives.*