

**CUENTOS POPULARES,
LENGUA
Y
ESCUELA**

MARIO ALLER VÁZQUEZ

SEGUNDO PREMIO NACIONAL 2001 A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-03-006-6
ISBN: 84-369-3661-2
Depósito Legal: M-3585-2003

Edición y revisión: Joaquín Tolsá
Fotocomposición: Anormi, S.L.
Impresión: Estudios Gráficos Europeos, S.A.

PRESENTACIÓN

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte convoca, con carácter anual, los Premios Nacionales a la Innovación Educativa.

En la convocatoria de 2001 han sido objeto de atención preferente los trabajos de innovación que aportasen experiencias educativas que tratasen de la educación intercultural, la prevención de actitudes racistas y xenófobas, intolerancia y violencia en los centros educativos, la educación en valores y derechos humanos, la enseñanza de materias instrumentales (lengua y matemáticas), y la educación dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales y, sobre todo, aquellos trabajos que contribuyesen a la mejora de la calidad educativa.

Esta publicación es el resultado del Proyecto de Innovación Educativa desarrollado en el Colegio Público Milladoiro, de Malpica (A Coruña), durante los cursos escolares 1999-2000 y 2000-2001, con alumnado de 3.º y 4.º de Educación Primaria, que ha obtenido el Segundo Premio Nacional a la Innovación Educativa en dicha convocatoria.

En una sociedad como la que vivimos, donde impera el mundo de la imagen y la cultura visual, creemos necesario fomentar desde la escuela el placer por la lectura y la escritura, base fundamental para el crecimiento personal y social de los alumnos y que contribuye a fomentar el pensamiento creativo, aumentar el vocabulario, el razonamiento abstracto, la conciencia crítica, los valores democráticos y las actitudes solidarias hacia las otras culturas.

En este proyecto se ha pretendido, a través de los cuentos populares y su simbología, acrecentar el interés y la motivación en el alum-

nado por las experiencias educativas adecuadas a los objetivos propuestos.

Queremos destacar la importantísima labor innovadora de su autor, Mario Aller Vázquez, para llevar a cabo este ambicioso proyecto, el tiempo dedicado al mismo, el interés por renovar y dar nuevos aires a la actividad docente, así como la idea de inculcar en el alumnado el amor a la Lengua como medio de comunicación y aprendizaje.

Deseamos que esta publicación sirva de referencia a todos los educadores dispuestos a hacer de la lectura y la escritura una fuente de placer para su alumnado.

Centro de Investigación y Documentación Educativa

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| MEMORIA DESCRIPTIVA | 9 |
| Fundamentación teórica. | 9 |
| Desarrollo de la experiencia | 11 |
| Grupo receptor | 12 |
| Objetivos. | 12 |
| Actividades | 14 |
| Metodología | 14 |
| Evaluación | 15 |
| INTRODUCCIÓN | 17 |
| CAPÍTULO I | |
| Espacios y objetivos | 23 |
| Una tierra, dos lenguas. | 24 |
| Posibilidades educativas del cuento | 25 |
| CAPÍTULO II | |
| Los maestros aún cuentan | 31 |
| La historia de Ismaíl. | 32 |
| Ismaíl, el amigo imaginario | 34 |
| CAPÍTULO III | |
| Imaginario popular y literatura infantil. | 37 |
| La puerta de los cuentos. | 40 |
| Los Cuentos de Ismaíl | 44 |
| CAPÍTULO IV | |
| Esquemas cognitivos y comprensión lectora | 49 |
| La gramática de la historia (<i>story grammar</i>) | 51 |

| | |
|--|----|
| La animación a la lectura | 53 |
| El Club de Lectura de Ismaíl | 55 |
| Cartografías del cuento | 58 |

CAPÍTULO V

| | |
|---|----|
| El sentido creativo de la escritura | 65 |
| Las fórmulas de la maravilla | 67 |
| Las palabras poderosas | 70 |
| El binomio de Rodari | 71 |
| El entramado fantástico | 71 |
| Los catálogos de ideas | 73 |
| Mapas semánticos (o ideogramas) y borradores de escritura . . | 73 |

CAPÍTULO VI

| | |
|---|----|
| Esquemas cognitivos y expresión escrita | 77 |
| La teoría de los calderos | 78 |
| El Caldero de Ismaíl | 80 |
| Cuentos breves | 82 |
| La composición escrita | 84 |
| La corrección de los textos | 86 |

CAPÍTULO VII

| | |
|---|----|
| Itinerarios de aprendizaje | 89 |
| La organización del aula | 90 |
| Aprendizaje cooperativo e interacción | 92 |

CAPÍTULO VIII

| | |
|----------------------|----|
| Conclusión | 97 |
|----------------------|----|

| | |
|--------------------------------|-----|
| BIBLIOGRAFÍA. | 103 |
|--------------------------------|-----|

ANEXO

| | |
|--|-----|
| Ismaíl, el amigo imaginario | 113 |
| Su música | 137 |
| El Club de Lectura | 141 |
| Las cartografías del cuento | 151 |
| El Caldero de Ismaíl y otros accesorios de escritura | 175 |
| Lo que vieron e hicieron los niños | 185 |
| Ismaíl y las Nuevas Tecnologías | 219 |

MEMORIA DESCRIPTIVA

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Ocurrió hace miles de años. Sentados de noche alrededor del fuego de una hoguera, mientras nuestros antepasados nómadas se alimentaban con la carne de los animales cazados, comían frutos silvestres o reparaban sus armas y herramientas, comenzaron a surgir los primeros relatos que manifestaba la memoria de la vida. Lentamente, con el paso de los siglos, aquellas historias orales de realidad y enigmas fueron entrelazándose hasta formar un inmenso tapiz de mitos y leyendas, pero sobre todo de cuentos.

A partir de esa época, que algunos llamaron la infancia de la humanidad, el cuento empezó a transformarse en algo muy parecido a un archivo de datos y de testimonios, que servía para ordenar las informaciones más relevantes y necesarias de cada pueblo. Era como un ADN cultural. Una información inconsciente y hereditaria para adaptarse a un mundo que en todo momento resultaba impredecible. Nació de esta forma el primer escenario del lenguaje: la palabra oral y emigrante, que se difundía por la superficie de la Tierra ayudada por el desplazamiento de las comunidades humanas primitivas.

Con razón, podemos denominar a esa época remota la galaxia *Scherezade* (García Rivera, 1999), la heroína de una famosa colección de relatos orientales que salvó su vida narrando docenas de cuentos a un cruel sultán al que de paso también rehabilitó. Sin duda, se puede asegurar que padecía alguna clase de enfermedad

psíquica (Peseschkian, 1988). Esta primera galaxia del lenguaje, su escenario oral, representa el nacimiento del cuento popular y de una gran parte del imaginario del folclore. Por medio de la palabra hablada, aquella Scherezade y sus ascendientes, y también todos los narradores que vinieron después, inventaron a Caperucita la Roja y al menudo Pulgarcito. Contaron la historia de una princesa desalentada que durmió un largo sueño de más de cien años, y hablaron de un caballo llamado Buligán, de las aventuras de Blancaflor, la hija buena del demonio, e incluso de una extraña gaita que hacía que todos bailaran con su música. Y, por supuesto, también crearon a Ismaíl, el protagonista de esta experiencia educativa.

La lengua escrita inauguró un nuevo escenario lingüístico de comunicación. Hacia el final de la Edad Media, la palabra escrita y las artes de la escritura pasaron a la imprenta y generaron el libro impreso. Por eso se habla de la galaxia *Gutenberg* (MacLuhan, 1962), el descubridor europeo de la imprenta, que modificó y aumentó radicalmente la difusión de los libros y de la cultura, que antes había sido esencialmente oral y manuscrita. Utilizando este descubrimiento, la palabra milenaria de Scherezade fue convertida en signo tipográfico y en letra impresa, entre otros escritores, por Charles Perrault y los hermanos Jacob y Wilhem Grimm.

Un poco más tarde, todavía bajo el dominio de la imprenta clásica, un antropólogo y folclorista ruso llamado Vladimir Propp (1928), en la década de 1930, durante los primeros fríos de la Revolución Rusa, caracterizó los relatos maravillosos y de encantamiento como los cuentos en el sentido más amplio de la palabra. Eran los verdaderos cuentos. Así, demostró que existía una tendencia a la uniformidad en este tipo de narraciones, independientemente de su lugar de origen, como si todos los cuentos procediesen de una misma fuente, de una idéntica Scherezade. Este problema sigue latente en los debates de los eruditos; aún no está resuelto. Pero en cualquier caso, otras investigaciones posteriores y más actuales (Gárate Larrea, 1991) también detectaron la presencia en el cuento de una clase de patrón universal de recuerdos comunes, más allá de las diferencias evolutivas y culturales.

En este corto viaje por los caminos de la palabra oral y escrita, llegamos al último escenario comunicativo, al de la actualidad, a una galaxia lingüística que tal vez deberíamos calificar como *Multimedia*. Es la galaxia de nuestro tiempo, que nació con el cine mudo y con la primera emisión radiofónica, y que ahora está definitivamente inmersa en la televisión, en el ordenador, en las redes como Internet, en el sonido y en la imagen digital. Pero si nos

adentramos sin prejuicios en este innovador escenario del lenguaje, con sorpresa constataremos que, a pesar del tiempo pasado y de las diferencias iniciales, existe un conjunto de referencias comunes entre la antigua narración oral, la narración escrita y la presente narración multimedia. Eso explica, en buena medida, la aparente dependencia que mantienen muchas películas de cine y de televisión, y también bastantes programas informáticos, con la desaparecida galaxia Scherezade. Por ese motivo, en no pocas narraciones audiovisuales, en muchos videojuegos y juegos para ordenador, aparecen las mismas tradiciones de la literatura y del imaginario popular; los mismos elementos y componentes del cuento tradicional, y, a veces, también una estructura narrativa muy parecida.

Estamos en una galaxia multimedia y electrónica. Sin embargo, parece como si a través del cuento popular se produjera, sin avisos previos, en silencio, un perpetuo retorno a nuestras raíces más primordiales. Seguramente por esa razón, un famoso director de cine, George Lucas, inició su última obra de ambiente futurista —*Stars Wars: Episodio I, La Amenaza Fantasma*, 1999— jugando con una antigua expresión de la narrativa oral:

Hace mucho tiempo, en una galaxia muy, muy lejana...

Sorprendentemente, son palabras y fórmulas que nos suenan familiares porque, de alguna manera, ya se repitieron muchas veces, en otros tiempos y en otros espacios. Y aunque, desde la razón de nuestra tecnología, nos parezca increíble, son palabras incluso más antiguas que la vieja Scherezade. Son palabras que existen en todas las culturas.

Por esa razón, en las sociedades actuales, pluriétnicas y multilingües, de contrastes de experiencias e intercambio de valores y actitudes, no es posible prescindir de la rica aportación cultural de los pueblos al patrimonio de la humanidad, y sus historias forman una tradición única, de todos. A través de ellas, puede surgir una escuela en cuyo ámbito educativo no tengan cabida ni el rechazo ni la discriminación, sino el diálogo, la apertura y la comunicación. Una escuela integradora, plural y solidaria.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Pulgarcito todavía existe. O tal vez su nombre sea Blancaflor, como el de cierta niña de otro cuento popular. De cualquier modo, si fueran reales y vivieran en nuestra época, estarían escolarizados.

Entonces, seguro que algún maestro —o maestra— pediría en algún momento su opinión sobre la escritura, o sobre el estudio de la Lengua en general.

Como hacen ahora nuestros alumnos y alumnas, probablemente responderían con las palabras de ortografía, gramática, redacción o corrección. Con un poco de suerte, puede que tanto Blancaflor como Pulgarcito asociaran la pregunta anterior con su libro de texto o con un interminable listado de ejercicios. Pero siendo la lectura y la escritura importantes códigos de comunicación, su aprendizaje en la escuela tendría que fomentarse en situaciones verdaderamente comunicativas y motivadoras. Con las aportaciones de la psicología constructivista y de la didáctica lingüística (e incluso de la antropología), relacionando las actividades de lecto-escritura con las propias vivencias del alumnado, y sin olvidar a los elementos más representativos de su ámbito social.

El proyecto se estructuró en dos fases:

1. *Fase de globalización* (curso 1999-2000): se delimitaron los contenidos generales de la experiencia y se planificó la realización de las actividades iniciales.
2. *Fase de especialización* (curso 2000-2001): se llevó a cabo la ejecución final del proyecto, una vez finalizado el diseño de todos los materiales.

GRUPO RECEPTOR

El grupo de alumnos receptor de este proyecto estuvo formado, en el curso 1999-2000, por 13 niños y niñas del nivel 3.º de Primaria. El grupo pasó a tener 16 alumnos/as durante el curso 2000-2001, en el nivel 4.º.

OBJETIVOS

Las ideas que generaron este proyecto se fueron desarrollando con alumnos del Segundo Ciclo de la Educación Primaria, es decir, con niños y niñas de 3.º y 4.º nivel. De todos modos, debido a sus propias características, fue adquiriendo unos límites de aplicación más amplios.

Los principales objetivos que se intentaron conseguir son los que se relacionan a continuación.

I. De carácter general:

- ♦ Elaborar estrategias de acción educativa que favorecieran el aprendizaje lingüístico, aprovechando el conocimiento previo que los niños ya poseen sobre el mundo de los cuentos populares para estudiar otras didácticas de la lengua escrita.
- ♦ Diseñar y/o adaptar materiales concretos que potenciaran los procesos de adquisición de la lectura y de la escritura, utilizando la simbología y el contenido estructural de los cuentos populares y maravillosos.
- ♦ Crear situaciones de comunicación que ofrecieran motivos —reales o simulados— para leer y escribir, y que, además, fomentaran la propia iniciativa del alumnado.
- ♦ Relacionar las actividades de tipo lingüístico con otras áreas curriculares y, de manera especial, con el desarrollo de valores interculturales: el respeto a la diversidad, la no discriminación, la búsqueda de las raíces culturales, el conocimiento de otros pueblos y culturas, la cooperación y la solidaridad.

II. De carácter específico:

- ♦ Recopilar, a partir de la tradición universal y del folclore de Galicia, cuentos populares y relatos de la memoria oral que sirvieran para elaborar proyectos de lengua específicos y concretos.
- ♦ Planificar, desde el aula, estrategias de acción educativa dirigidas hacia:
 - El desarrollo del lenguaje oral.
 - La ampliación del vocabulario.
 - El incremento de las facultades de percepción, comprensión y manipulación.
 - La potenciación de habilidades para reconocer la estructura interna de textos diversos.
 - El desarrollo de los valores democráticos, no sexistas, de compañerismo y solidaridad.
- ♦ Elaborar materiales didácticos que favorecieran:
 - El desarrollo del lenguaje oral.

- La ampliación del vocabulario.
- La capacidad imaginativa y creadora.
- La capacidad de análisis de la estructura interna de textos diversos.
- La composición escrita, para que cada niño y cada niña sea protagonista de su propia expresión y de su aprendizaje.
- ♦ Adaptar los materiales didácticos a la diversidad del aula, atendiendo a las distintas situaciones educativas y de aprendizaje que coexisten en su interior, y también a las propias diferencias que se dan entre el alumnado.

ACTIVIDADES

- a) Sobre el aprendizaje y la experiencia lingüística de los niños; sobre las características de la lengua escrita (lectura y escritura); sobre los esquemas cognitivos y la competencia literaria; sobre el sentido de la lectoescritura.
- b) Sobre la interacción entre iguales como base del aprendizaje; sobre la organización del aula y la formación de grupos; sobre la motivación y el desarrollo escolar; sobre la planificación de las actividades de lectura y escritura; sobre la corrección idiomática y la evaluación.
- c) Sobre los orígenes del cuento popular y su relación con el lenguaje; sobre los elementos que definen los elementos a los cuentos populares; sobre el imaginario popular y el folclore; sobre la función socializadora y educativa de los cuentos populares.
- d) Sobre los materiales para organizar una biblioteca en el aula; sobre la creatividad y las experiencias con la letra y la palabra: actividades con el mundo maravilloso de la narración; actividades con los cuentos populares (*story grammars*), con poemas y canciones, con revistas y periódicos.

METODOLOGÍA

De un modo especial, este proyecto se dirigió hacia los cuentos populares como una manera de reivindicar una pedagogía de la

imaginación, no sólo para la escuela sino también para la sociedad. Es, por lo tanto, una propuesta para defender el imaginario como actividad intercultural que puede transformar el mundo (Durand, 1959).

Sus líneas metodológicas se ajustaron a los siguientes principios de carácter general:

- 1) Estudio y análisis bibliográfico para conceptualizar los conocimientos teóricos mínimos que el maestro —como profesional— debía poseer.
- 2) Establecimiento de la relación con la literatura pedagógica actual, durante el diseño y la creación de los materiales específicos para el aula.
- 3) Análisis y contraste de distintos procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el diseño y la elaboración de estrategias, materiales y recursos, así como los posibles usos de las nuevas tecnologías.
- 4) Atención a los diferentes ritmos individuales que existen entre el alumnado, y a sus distintas capacidades personales.
- 5) Aceptación del intercambio escolar de las experiencias desarrolladas, para que los niños y niñas compartan las ideas de los demás, de los otros, y también sus proyectos y los resultados conseguidos.
- 6) Facilitación de la regulación de la dinámica del aula, por medio de un aprendizaje cooperativo.

EVALUACIÓN

En general, el diseño de las actividades se ajustaba a las diferentes dinámicas que se presentaban, reconsiderando en todo momento las carencias que fueran mejorables. Así, se establecieron las principales conclusiones sobre los siguientes aspectos:

- ♦ El nivel de consecución de los objetivos propuestos, que se alcanzaron en un grado óptimo.
- ♦ La utilidad y validez de las diversas estrategias y actividades planteadas, como se explica en el trabajo presentado.
- ♦ El cambio de las concepciones pedagógicas y metodológicas del maestro.

- ♦ La repercusión del trabajo elaborado y realizado en la vida del aula. En este sentido, Ismaíl facilitó la introducción de los niños en la informática y en Internet. Así, repitieron el gran viaje de nuestro amigo imaginario utilizando *El Gran Atlas del Pequeño Aventurero*, un programa informático editado por la empresa Zeta Multimedia; y se comunicaron con *la doctora Xinxeta* —una doctora virtual de Barcelona— a través de su página web (www.grimm.ub.es/xinxeta/xinxetaframes.htm) y el correo electrónico (v. Anexo, págs. 221-222).

INTRODUCCIÓN

La lengua oral y la lengua escrita aparecen como las dos realizaciones básicas de la mayoría de las lenguas, según expresan los estudios lingüísticos. Pero la adquisición de la lengua escrita se ha convertido, desde hace tiempo, en la finalidad principal de la escuela primaria. Ese objetivo queda resumido con suficiente claridad en la expresión “aprender a leer y a escribir”, puesto que ésa parece ser una de las razones esenciales de la etapa educativa citada, y en cualquier sistema escolar.

En este sentido, la lectura y la escritura se nos muestran como las dos evidencias determinantes de una lengua escrita, y comprenden todos los elementos de los textos escritos que produce una sociedad: libros, revistas, periódicos, carteles publicitarios, folletos informativos, etc. Con esta perspectiva, aunque podemos considerar el habla y la escritura como actividades complementarias, de hecho constituyen sistemas lingüísticos estructuralmente diferentes.

Una lengua escrita no es un simple código de reproducción de un habla, sino un sistema de representación gráfica de una lengua concreta, y por eso entre las dos no existe una relación transparente. Con frecuencia, la lengua escrita es el fruto de un intenso proceso de formación en el que intervienen diversas circunstancias: la evolución de la propia lengua oral, el grado de conservación de las tradiciones lingüísticas, los intercambios sociales y culturales. A pesar de las características comunes que presentan, la lengua escrita no define un aspecto secundario de la oralidad, ya que, entre otras razones, facilita la creación de productos lingüís-

ticos más elaborados que la expresión oral común. La ortografía sirve, en este caso, como un ejemplo contrastado de que el nivel gráfico no es una equivalencia natural de la secuencia de fonemas propios de la lengua oral.

Por otra parte, la adquisición de una lengua escrita tampoco consiste únicamente en la asimilación de un conjunto de habilidades perceptivas y de coordinación motriz. El aprendizaje de una lengua escrita debería entenderse como un proceso lingüístico, y no puede reducirse a una mera transcripción codificada de fonemas y grafías, porque conocer ese código de transcripción no significa que poseamos el conocimiento propio de esa lengua escrita.

En los últimos años, una serie de investigaciones basadas en la psicología cognitiva y el constructivismo reafirmaron, por si había alguna incertidumbre, que el aprendizaje de la lectura y de la escritura son actividades demasiado complejas que, en todo caso, el niño resuelve mediante difíciles procesos de asimilación. Tanto una tarea como otra exigen el conocimiento de las normas que regulan el funcionamiento de la lengua escrita. Para escribir hay que comprender cómo funcionan las letras en el sistema de escritura correspondiente. Y para leer se necesita, además, el desarrollo de diversas estrategias de predicción, de inferencia y de autocorrección, a partir de la coordinación de informaciones visuales y no visuales, en un proceso muy distinto a una simple decodificación de letras (Smith, 1978). Estas consideraciones nos alejan de algunas visiones mucho más formalistas. Son aquellas que suponen que tanto la lectura como la escritura consisten en el dominio de un conjunto de símbolos y que, por otro lado, siempre se dividirán —por el maestro o maestra— en unidades más pequeñas para facilitar su aprendizaje en la escuela.

Cada niño realiza un extenso recorrido para apropiarse de la estructura interna de su sistema de escritura, de su lengua escrita. Por eso su aprendizaje no parte nunca de cero; es una interacción entre el niño y su entorno, considerado no solamente como entorno físico, sino sobre todo social y cultural. No obstante, en ese camino evoluciona por medio de conflictos cognitivos, de contradicciones entre las hipótesis que ideó sobre la articulación de la escritura y sobre el uso que hacen los adultos con ese código escrito. Por esta razón, un ambiente alfabetizador real debería proporcionar oportunidades para descubrir cómo utilizan otros la lengua escrita para comunicarse. Y, además, tendría que permitir la incorporación regulada de los alumnos a esos usos, considerando que las interacciones verbales desempeñan un papel fundamental

en la organización de las funciones psicológicas superiores (Vygotski, 1995), puesto que el lenguaje es una de las funciones inequívocamente humanas. Pero en cambio, no siempre ocurre así.

Demasiadas veces, sobre todo en los primeros años de escolarización, se enseñan las correspondencias entre sonidos y letras aisladas sin tener en cuenta ningún tipo de significado real. Esta práctica pedagógica transmite a los niños una idea errónea, pues representa la lectura y la escritura como actividades de aula, pero sin apenas mostrar sus rasgos funcionales. Más tarde, en niveles educativos posteriores, otra práctica, también bastante habitual en la enseñanza de la lengua escrita, identifica su aprendizaje con la simple adquisición de una serie de habilidades y destrezas. Estas concepciones sobre el aprendizaje lingüístico, desconectadas de cualquier aspecto cognitivo y de significación, y que dividen la lengua escrita en compartimientos estructurados aunque casi siempre separados, esconden una de sus funciones sociales más evidentes: la comunicación.

Desde ciertos estudios psicolingüísticos se habla de la competencia literaria como una capacidad humana que posibilita la comprensión de textos literarios, además de favorecer, en general, la producción de nuevas estructuras lingüísticas (Colomer, 1995). Los nuevos objetivos comunicativos de la educación lingüística, en el marco de la LOGSE y de la enseñanza primaria, defienden la adquisición de la competencia literaria mediante la utilización de la literatura en la escuela como forma de comunicación. Por ese motivo, la respuesta del lector frente a los textos adquirió una mayor dimensión y, de algún modo, esas investigaciones redescubrieron la importancia de la narración y de los cuentos populares en la construcción del aprendizaje infantil. El análisis de esta clase de relatos, junto al de otro material folclórico y mítico, resaltó muchas de sus características: por ejemplo, la existencia de pocos personajes, muy tipificados y diferenciados por rasgos opuestos; el escenario siempre atemporal e impreciso; la estructura narrativa cerrada o las repeticiones.

Por otra parte, existen determinadas corrientes psicológicas (por ejemplo, el psicoanálisis) que afirman que muchas de esas historias ayudan al niño y que, debido a la actual influencia de los medios de difusión, ya forman parte de su mundo interno. Pero una de las observaciones más importantes asegura que, además de ese efecto mediador, las narraciones populares se integran en sus esquemas de conocimiento y en su memoria. Los esquemas son estructuras abstractas de carácter individual que representan lo

que cada uno piensa del mundo. Son conjuntos organizados de datos con la función de representar los conceptos genéricos almacenados en nuestra memoria, que nos permiten relacionar las nuevas informaciones que a diario recibimos con las obtenidas en ocasiones anteriores.

Como los esquemas son una representación del conocimiento, la adquisición de una lengua escrita se ve facilitada por la comprensión de las narraciones. Al mismo tiempo, el estudio de las formas narrativas más genéricas puede transformarse en un aprendizaje lingüístico y cultural que sirva para modelar la experiencia del niño. La imagen interna de la estructura de un cuento, es decir, su esquema narrativo, es aprehendida con rapidez por los niños, que emplearán ese conocimiento para entender y recordar las historias, pero también para descubrir los sistemas simbólicos que definen tanto a su lengua como a su propia cultura.

El psicólogo Jerome Bruner (1986), uno de los máximos representantes de la teoría cognitiva, habla hoy en día de un nuevo modelo de percepción mental al que denomina modelo narrativo y con el que trata de investigar el carácter de la narrativa como modalidad de pensamiento y forma artística. Por medio de una función narrativa implícita en ese modelo, la mente explora mundos posibles más allá de las necesidades inmediatas de la persona. En este sentido, los relatos son pautas, paradigmas para entender y describir el mundo, y por eso asegura que los cuentos tienen algún tipo de existencia en la mente del destinatario que posibilita su conocimiento, cualquiera que sea la expresión en la que se encuentren.

Si el lenguaje de la educación debe ser una invitación a la reflexión y a la creación de la cultura, esa función está en la literatura y en el conjunto de mundos posibles que nos proporcionan sus textos. En consecuencia, enfatiza que para cumplir esa función no hay otra posibilidad diferente a la literatura, y que, por tanto, “no puede ser el denominado lenguaje incontaminado de la realidad y objetividad” (Bruner, 1988, pág. 134).

Asimismo, añade otro pensamiento:

La literatura subjuntiviza, otorga extrañeza, hace que lo evidente lo sea menos, que lo incognoscible lo sea menos también, que las cuestiones de valor estén más expuestas a la razón y la intuición. La literatura, en este sentido, es un instrumento de la libertad, la luminosidad, la imaginación y, sí, la razón. Es nuestra única esperanza contra la larga noche gris (1988, pág. 160).

Por eso se asegura que existen relatos que no terminan cuando pasamos la última página de un libro. Son cuentos contra la “larga noche de piedra”, que dijo el poeta gallego Celso Emilio Ferreiro. Son esas historias que dejan pequeños mensajes en el ambiente, que abren nuestra mirada a los otros mundos que hay en éste, que nos ofrecen la memoria de otras gentes y culturas, puesto que esas obras disponen de una llave especial para abrir la puerta de la lectura, pero también de la convivencia y de la tolerancia, para descubrir, en definitiva, el conjunto de valores que caracteriza a la educación intercultural.

En cualquier caso, puede que la narración, la elaboración de historias, sea una predisposición natural de la especie humana. Así parece desde que habita este planeta, ya que utilizando la narración otorgó algún sentido a las sensaciones que percibía, a las informaciones que le llegaban, y finalmente pudo implantar su dominio sobre el entorno y la naturaleza. De esta forma nacieron las tradiciones orales y todo el imaginario y la literatura popular.

Y todavía para los niños de nuestro tiempo, ya en el siglo XXI, el cuento continúa siendo un instrumento (mágico) que, durante sus años de escuela, no sólo es un recurso claramente socializador, sino que también es capaz de activar el aprendizaje de la lengua escrita.

CAPÍTULO I

ESPACIOS Y OBJETIVOS

Eran otros días a finales de la década de los noventa. El cuento popular renacía de las cenizas del olvido que algunos, desde mucho tiempo atrás, habían estado caldeando. Mientras, las aulas y los maestros acogían a los niños del país, que llegaban con su equipaje de mochilas y de dudas, con las mismas dudas de siempre. En esas circunstancias, aproximadamente hacia 1998, las ideas que alentaron este proyecto (llamémoslo así) fueron surgiendo sin apuros, con alumnos y alumnas de tercer y cuarto nivel de la actual educación primaria.

La justificación principal del proyecto tuvo siempre una referencia especial: la necesidad de investigar desde la acción educativa diaria, a partir de la propia escuela, para analizar aquellos procedimientos de enseñanza-aprendizaje que mejor promoviesen el interés del alumnado hacia la práctica de la lectoescritura. Y a pesar de todo, de los fracasos conseguidos y de los posibles aciertos, ese referente sigue manteniendo su importancia y su vigencia.

Pero aunque tengamos en cuenta esta premisa, sabemos que es en la escuela —*un ámbito social*— donde la mayoría de los niños aprenden a leer y a escribir; a pesar de que ciertamente en ella no se pueden improvisar lectores, como tampoco se improvisa el dominio de la escritura. Son actividades cognoscitivas fruto de un largo proceso, que se inicia con los primeros contactos que los niños tienen con la representación escrita, muchas veces antes de entrar en la escuela obligatoria, y que como mínimo no termina hasta finalizar la enseñanza primaria.

Por consiguiente, el proyecto nació con la perspectiva general antes citada, pero se fue configurando alrededor de los cuatro grandes objetivos ya recogidos en la Memoria descriptiva (v. pág. 13).

UNA TIERRA, DOS LENGUAS

En Galicia coexisten dos lenguas: el gallego (su idioma propio) y el castellano. Esa coexistencia lingüística ha pasado por diferentes etapas históricas, y sus relaciones, que todavía mantienen, nunca han sido totalmente igualitarias. Pero sin negar todas las desigualdades y problemas, esas lenguas y sus hablantes conviven, convivimos, desde hace más de cuatrocientos años. Además, las dos lenguas son los idiomas oficiales de Galicia; así aparece reflejado en el ordenamiento democrático y jurídico que regula el sistema educativo de esta Comunidad.

Los alumnos que, durante estos dos últimos cursos, participaron en las experiencias de este proyecto eran gallegohablantes en su gran mayoría. Aunque muchas de las actividades se realizaron en lengua gallega, durante la búsqueda de ideas para decir y contar, para leer y escribir, se utilizó el horario escolar de los dos idiomas. Por las siguientes razones básicas:

- para adentrarse en el mundo del imaginario popular y universal con cualquiera de las dos lenguas que los alumnos tenían que aprender;
- para favorecer, en consecuencia, el desarrollo de la comprensión y de la expresión lingüística.

En la realización de experiencias educativas, la tendencia natural de la escuela hacia el monoculturalismo puede ser contrariada. Tal vez no hacia el multiculturalismo, pero por lo menos podemos dirigirla hacia un relativismo cultural, que también es importante. La relativización de una cultura dominante es el primer paso para poder reconocer y apreciar las otras culturas.

Por eso, este proyecto defiende que los principales aspectos de la interculturalidad —cooperación, respeto y construcción conjunta de la realidad— deberían ponerse de manifiesto incluso en los ámbitos lingüísticos.

POSIBILIDADES EDUCATIVAS DEL CUENTO

El cuento popular ha sobrevivido miles de años. Cruzó siglos y generaciones, caminó por todas las tierras y atravesó todos los mares y océanos, asimilando en una perfecta simbiosis las aportaciones de cientos de anónimos contadores de historias.

En este sentido, la milenaria Scherezade de los cuentos orientales, imagen de la abuela mítica narradora de cuentos, trató y cautivó no sólo a un sultán que estaba enfermo, sino también a todos sus oyentes, más tarde a sus lectores, y ahora, con otras funciones, atiende y deleita a los espectadores de la televisión y del cine, su nuevo público. Por esa razón, el investigador y escritor Antonio Rodríguez Almodóvar (1989) afirma que el cuento popular constituye, sin ninguna duda, el modelo más perfecto inventado por la humanidad para conseguir un texto infinito, un texto que diga y explique todo, en cada tiempo y en cualquier circunstancia.

Resulta evidente que muchos cuentos, por su estructura narrativa, guardan relación con los mitos y las leyendas, y que por eso la distinción principal entre esas tres clases de relato estaría en la función social que cada uno desempeña. Después de los estudios de Vladimir Propp (1928), muchos investigadores coinciden en que el cuento de encantamiento o maravilloso se alimenta de un origen común que hace de él uno de los relatos más antiguos y universales creados por la humanidad, y que explicaría esos estrechos vínculos que mantiene con el mito y la leyenda clásica. Ocurre así, por ejemplo, en el cuento titulado *Blancaflor*, que presenta sorprendentes paralelismos con el mito de Medea; y también en el cuento *La serpiente de las siete cabezas*, que desarrolla secuencias parecidas a las que se relatan en el mito de Perseo y Andrómeda (Camarena, 1995). Tal vez, como asegura Manuel Quintáns en el prólogo de su antología de cuentos populares de Galicia,

el mito, más antiguo, seguramente, que el cuento maravilloso, constituiría la base de ese fondo común aprovechado más tarde por el cuento maravilloso o, simplemente, éste no sería otra cosa que una evolución natural o una degradación de aquél (1993, págs. 13-14).

En cualquier caso, esas tres narraciones nacidas del imaginario popular (la leyenda, el mito y el cuento) son creaciones genuinas, con funciones y finalidades propias:

- una función encaminada a la integración en una determinada sociedad;

- una función mágica y espiritual;
- un propósito lúdico e imaginativo; y
- una función educativa, que incluye el aprendizaje de una cultura y una lengua concretas.

Eso explica que las líneas básicas del proyecto se dirigieran hacia las narraciones populares como forma de reivindicar una pedagogía de la imaginación, tan importante como los otros contenidos del currículo. Era una propuesta que planteaba la defensa del imaginario como actividad que transforma el mundo. Al igual que otros estudios (Wells, 1982), su planteamiento exponía que una lengua asimilada por medio de los cuentos populares —por sus textos— facilita la adquisición de muchos conocimientos sobre el lenguaje escrito.

En una interesante obra sobre la utilización de las fuentes orales en la educación, Gabriel Janer Manila (1990) opina que el dominio del lenguaje se reduce cuando se empobrecen nuestras relaciones con el entorno y con la antigua cultura de nuestros lugares. Por eso es necesario recuperar los cuentos populares como instrumento educativo, porque a través de esa relación, que también es de signo lingüístico, el niño recoge toda la experiencia acumulada, que constituirá más adelante un importante factor de desarrollo social e intelectual.

Los estudios sobre el aprendizaje de las formas narrativas y la adquisición del sentido de las historias como vías de acceso a la experiencia lingüística han incrementado su importancia durante estos últimos años. Ahora se sabe, por ejemplo, que ya a los dos años el 70 por ciento de los niños emplea algún recurso de convención literaria cuando explican una historia (Colomer, 1995): fórmulas de inicio y conclusión, el imperfecto como forma verbal, las relaciones causa-efecto durante las secuencias narrativas. Además, esos estudios también establecen que la adquisición del esquema narrativo se produce en los cuatro o cinco primeros años de vida. Por esa razón, a los cinco años los niños usan personajes tradicionales en sus juegos narrativos, y un año después ya dominan muchas de las connotaciones que esos personajes tienen en sus culturas.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Nancy L. Stein y Thomas R. Trabasso (citado en Amat, 1991), en un trabajo sobre la comprensión de las estructuras narrativas, indican que una gran parte de los hallazgos anteriores resultan influidos por los conoci-

tos previos de los niños, sus creencias y los contextos de las tareas de aprendizaje. Ahora bien, especifican de manera especial que los niños, desde los cuatro años de edad, cuando los cuentos están bien organizados y estructurados, son capaces de:

- Recordar el orden exacto de los acontecimientos.
- Inferir las intenciones y los estados internos de los personajes.
- Diferenciar las causas de las consecuencias.
- Detectar las inconsistencias en la información.

Los cuentos populares, los cuentos maravillosos o de encantamiento, contribuyen en buena medida al desarrollo del aprendizaje infantil. Los niños, en un primer momento, reconocen una estructura sencilla y constante (el esquema narrativo) que les permite la clasificación de las situaciones y la tipificación de los personajes, pero también les facilita la comprensión de su propia lengua y la ampliación de su vocabulario. Cada niño, en su desarrollo escolar, utilizará como lector y como escritor estos conocimientos para entender y recordar las historias, y también para fabricar sus propios relatos. Un poco más tarde, según vaya creciendo, los cuentos populares favorecerán otros aprendizajes igualmente necesarios, como el descubrimiento del universo simbólico que identifica a su comunidad. Por tanto, entre las posibilidades educativas más interesantes que ofrecen los cuentos se pueden señalar las siguientes:

- a) El desarrollo de la capacidad de atención.
- b) La adquisición de la narración como un proceso, y la comprensión de las secuencias como un esquema narrativo.
- c) El estímulo del pensamiento imaginativo y creativo.
- d) El aprendizaje de los conceptos de causalidad y consecuencia.
- e) La transmisión de relaciones sociales y afectivas.
- f) La inmersión en la cultura popular.
- g) La resolución de los conflictos psicológicos que presenta el desarrollo afectivo.

Esta última posibilidad fue analizada por Bruno Bettelheim (1976), desde su faceta de psicólogo infantil. Intentó explicar las funciones liberadoras de la imaginación y los mensajes que los cuentos populares y maravillosos comunican de mil maneras distintas, que se

pueden resumir en una única idea. Esa idea básica que transmiten a los niños dice que la lucha contra las dificultades que la vida presenta es inevitable, que es una parte integrante de la existencia humana, a pesar del miedo o la melancolía que sintamos. En consecuencia, si no escapamos y nos enfrentamos realmente a ellas, conseguiremos la victoria. Así de fácil, así de complicado.

Bettelheim, por tanto, analiza el cuento desde un punto de vista psicológico, y sobre todo los cuentos maravillosos, de hadas o de encantamiento. Aunque se critican algunas de sus observaciones más radicales de origen psicoanalítico, su obra estudia la influencia de los cuentos en la educación de los niños, y nos invita a redescubrirlos como una fuente inestimable de placer estético y de apoyo moral y emocional durante su aprendizaje. Según sus observaciones, los cuentos maravillosos ofrecen a la imaginación del niño nuevas dimensiones de la vida a las que no podría llegar solo. La forma y la estructura de los cuentos sugieren al niño imágenes que le servirán para estructurar sus propios ensueños y, de esa manera, canalizar su vida.

En resumen, el cuento maravilloso:

- Facilita al niño la superación de los problemas conflictivos que aparecen en sus etapas evolutivas: frustraciones narcisistas, crisis edípicas, rivalidades fraternas, dependencias de la infancia, etc.
- Permite descargar la agresividad sobre algunos de los personajes del relato sin experimentar culpa alguna.
- Destierra los miedos al hacerle comprender que los monstruos, los brujos y las hechiceras únicamente viven en los cuentos.
- Favorece la captación de los rasgos de los personajes, ya que son presentados con sobriedad y precisión.
- Intercala conocimientos referidos a la vida, a la sociedad y a la naturaleza en forma simbólica, pero que no impide, sin embargo, que sean intuitos por los niños.
- Presenta los problemas y características de forma absoluta, es decir, sin mostrar estadios intermedios de intensidad. Existe el bien y el mal, la valentía y la cobardía, hay felices y desgraciados, etc. Bettelheim asegura, para clarificar este último aspecto, que “la manera por la que un niño puede poner orden en su visión del mundo es separando todas las cosas por parejas de contrarios” (1994, pág. 81).

Los cuentos populares están basados en la realidad, en el sentido de que hablan de personajes reconocibles que asumen comportamientos también conocidos, y en un entorno sociocultural que, además de aceptado, es uno de los mundos posibles. Su utilización, para leer o para escribir, no equivale a un abandono de la verdad, significa su búsqueda en el mundo creado por la imaginación. Por esa razón, la recuperación del cuento popular como instrumento educativo no es un asunto menor y sin importancia. Todo lo contrario, de acuerdo otra vez con Janer Manila (1990, pág. 46), porque “en la estructuración del cuento, el niño contempla las estructuras de su propia imaginación y, al mismo tiempo, las viste construyendo de este modo un instrumento indispensable para el crecimiento y el dominio de la realidad”.

CAPÍTULO II

LOS MAESTROS AÚN CUENTAN

En todas las culturas de nuestro planeta se encuentra el recuerdo —y la presencia— de la narración oral. El *griot* de algunos pueblos del centro de África, el aeda del mundo griego o el bardo de los finisterres célticos contaban historias para su gente. Todavía ocurre así en muchos lugares de la Tierra, pero en las sociedades modernas asistimos a una lenta desaparición de los verdaderos cuentacuentos. Parece un proceso irremediable, un camino sin retorno. Quizás los últimos narradores ya sólo desean ver la televisión, como hace ahora todo el mundo.

Sin embargo, las palabras son el vehículo de las ideas, capaces incluso de configurar cualquier historia. Aunque también es cierto que la manera y la expresión en la forma de hablar influyen sobre el sentido de las palabras. Los niños tardarán en percibirlo, pero el habla tiene mucha influencia sobre el pensamiento.

En el ámbito de la educación, siempre ha existido una corriente muy crítica que postula que la escuela no entrega demasiado a los niños. Todo es discutible, si bien es cierto que, entre otras cuestiones, la escuela todavía puede ofrecer el poder de la palabra —por esa razón, por ejemplo, no tiene demasiada relevancia preocuparse por la generación de ordenador que utilizarán en el futuro para desarrollar sus tareas—, pues, en cualquier caso, continuarán precisando de la narración para hablar de los problemas de su vida —también de la escuela—. Tal vez con nuevas formas, con nuevos textos, con otros condicionantes históricos; pero seguramente por medio de las mismas claves narrativas que hoy conocemos. La narración es una de las

actividades expresivas y creadoras más antiguas de la historia humana.

Los materiales del imaginario popular esperan —y anhelan— que los maestros también sean narradores, puesto que los relatos tradicionales nacieron para ser contados. Solamente de ese modo podrán mantener su influencia moral e intelectual y facilitar la adquisición de una lengua, convirtiéndose incluso para la escuela en recursos de carácter intercultural. En todo caso, tampoco hay que preocuparse en exceso por la previsible falta de medios expresivos. Esos problemas siempre serán superables con una buena ayuda: escuchando los consejos de Sara C. Bryant (1905), de Elena Fortún (1941) o de Ana María Pelegrín (1982). Gracias a estas buenas consejeras y aliadas, como de ninguna manera se consideraba un experto narrador, el maestro que escribió estas páginas exploró algunos sencillos ejercicios de relajación y de respiración. También trabajó la expresión corporal para familiarizarse con la capacidad de expresión del cuerpo y, sobre todo, conoció las distintas posibilidades comunicativas de la voz humana.

En principio, para saber contar, el relato que se vaya a transmitir debe estar perfectamente asimilado en la memoria, y después hay que decirlo de modo sencillo, utilizando la lógica, con expresión dramática, con entusiasmo y, especialmente, dejarse llevar por la fuerza de la historia. Pero, en nuestro caso, todas las experiencias de aula tienen un origen especial y una formulación determinada, por lo que su desarrollo, como relato profesional, nunca resulta fácil de exponer. En cada curso escolar, en cada aula, los ritmos de aprendizaje siempre están condicionados por las características individuales y sociales de los alumnos.

LA HISTORIA DE ISMAÍL

El verdadero desafío fue la búsqueda de una motivación especial que sirviera para comunicar los objetivos básicos que se enunciaron anteriormente, y que además impulsara su difusión. Por eso debía entusiasmar de tal manera a los niños y niñas que tanto la organización como la realización de las actividades de lectoescritura fueran tareas motivadoras. Esa búsqueda resultó difícil, pero creo que tuvimos algún éxito.

Nos encontrábamos en una escuela de Malpica, un pueblo del país húmedo de Bergantiños. Y evidentemente en Galicia, una tierra situada en el extremo de un mapa, en la que se halla el destino

de una antigua vía de comunicación intercultural, el Camino de Santiago. Una verdadera ruta de intercambio de saberes, de emociones y de identidades desde que Europa empezara a definirse, a comienzos de la Edad Media.

Nadie sabe muy bien cómo sucedió ni la verdadera explicación de su llegada, pero un día apareció en la escuela un personaje imaginario llamado Ismaíl. Llegó en solitario, observó, y decidió quedarse entre nosotros. En las jornadas que siguieron a su aparición, con el paso de las semanas y de los meses, su presencia efectiva se hizo cada vez más consistente y duradera. Su fuerza llegó a ser tan determinante que se integró sin problemas en el ambiente de los distintos niveles educativos a los que accedió. Como si fuera un amigo de toda la vida.

Una mañana nos contó su historia...

Escuchamos en silencio, sin hacer preguntas, dejando que fluyera su narración.

Ismaíl dijo que procedía de una tierra lejana y desértica, perdida entre altas montañas y valles oscuros, en algún lugar del centro de Asia. Debido a algún suceso terrible que no podía nombrar, el pueblo de la gente menuda, su familia y sus amigos, todos se vieron obligados a dispersarse. Algunos tomaron el camino del Sur, un poco más cálido; pero Ismaíl decidió partir hacia el Norte, en busca del camino del fin de la Tierra.

Se desplazará, únicamente con la ayuda de sus fuerzas, por caminos y carreteras llenas de polvo, atravesando lugares inhóspitos y aldeas desconocidas, hasta perderse en las fronteras de Turquía. Detuvo su caminar durante un tiempo, y en una hermosa ciudad, Estambul, paseó por un puente de hierro que separaba Asia de Europa.

Un poco después, de nuevo en los caminos, alcanzó las tierras bajas de Siria y los bosques de Líbano. Y en Jordania descubrió las misteriosas ruinas de Petra, la ciudad que una vez se tragara el desierto. También estuvo en Jerusalén, Israel, una ciudad sagrada para tres religiones: el judaísmo, el cristianismo y el islamismo. Por desgracia, los niños de Palestina le recordaron que, a pesar de que era una ciudad multicultural y de dominio compartido, ellos y sus familias tenían prohibida la entrada.

Cuando apareció en Egipto, ya en África, se bañó en las aguas azules del Nilo, el río de los faraones. Más tarde, delante de las viejas pirámides, se dejó caer en el suelo impresionado por su altura

y grandeza. Pero, como por fin estaba en las arenas del Sahara, el padre de todos los desiertos, decidió interrumpir su camino durante algunos años. Se sentía bastante agotado y nervioso. Por eso descansó en los palmerales de algunos oasis, en Túnez, en Argelia y en Marruecos, donde conoció las canciones de las mujeres saharauis, un canto triste y a la vez de esperanza por una tierra que un día será libre, como dijo Ismaíl mientras escondía alguna lágrima.

En cierto momento volvió a notar que no podía estar parado. En los caminos escuchaba el sonido de su nombre. Por esas voces, que en secreto le guiaban, cruzó el estrecho de Gibraltar en un barco de pesca y desembarcó en una playa de Almería. Allí se encontró con otros viajeros que habían llegado en unas lanchas que llamaban pateras. Eran inmigrantes que deseaban una nueva vida en Europa. Con algunos de ellos, Ismaíl vivió un tiempo en Andalucía, hasta que percibió que los cisnes volaban hacia el Norte, y entonces recordó el objeto de su búsqueda. Por suerte, alguien de su estirpe le habló de Hércules y de una torre antigua que había en la tierra del fin del mundo: el faro de Brigantium, que el héroe griego construyera en una ciudad gallega. Así, cruzó la península Ibérica y orientó sus pasos hacia Galicia.

Al final, cuando descubrió las aguas del gran océano y que en aquella tierra brumosa había muchos finisterres, detuvo su peregrinaje en la Costa da Morte. Y en Malpica, un pueblo marinero de esa tierra costera, en el país húmedo de Bergantiños, comprobó que la sabiduría de sus viejos habitantes era maravillosa. Tan maravillosa como las gentes de su pueblo menudo, que había dejado atrás.

Tal vez terminara la necesidad de su viaje.

Por eso decidió quedarse...

ISMAÍL, EL AMIGO IMAGINARIO

Es fácil comprender que Ismaíl, como cualquier amigo imaginario, nació de una narración, y que de alguna manera pudo abandonar la estructura del cuento. Debido a esa situación, o tal vez por algún motivo aún más extraño, al maestro no se le ocurrió otra cosa que incluir a ese amigo en muchas de las tareas diarias del aula. Pero de manera especial en las actividades de lectura y de escritura, para que se convirtiera en un estímulo casi virtual y en una ayuda durante el aprendizaje de la lengua escrita. Y de hecho

a él no le importó, porque sabía que no hay ninguna infancia sin sueños.

Ismáil aseguró que tenía más de doscientos años, aunque su gente nunca le diera mucha importancia a la edad. En todo caso, vivían más tiempo que nosotros. Dijo que era el último descendiente de un famoso mulá o sacerdote musulmán llamado Nasrudín. Al igual que su ilustre antepasado, durante su larga vida había sido cuentacuentos, músico, mendigo, médico y juez, e incluso maestro. Y también afirmó que, a pesar de la lluvia constante y de los vientos del nordeste, le gustaba estar en nuestra tierra, sobre todo en los viejos castros, en las bibliotecas y en las escuelas.

Algunas veces parecía un poco desconfiado, pero apreciaba los mismos valores universales que nosotros. Por eso le gustaba decir palabras muy hermosas sobre la igualdad, la aceptación, la solidaridad o el mestizaje cultural. Además, Ismaíl conocía a muchos amigos imaginarios: a los gigantes y a las hadas, a la niña Brancaflor y al caballo Buligán, a los elfos y a los hobbits, a David el gnomo y a la Bella Durmiente, a E.T. el extraterrestre y al Señor de los Anillos, a Simbad el Marino y a la Cenicienta, y también a Blancanieves con todos sus enanitos.

Dicen que es grande de verdad, pero nunca sobrepasó los trece centímetros de altura. Las manos de una artesana, en las tierras altas de Mondoñedo (Lugo), lo hicieron con la madera de un roble centenario; y viste ropa colorada y amarilla como indican los preceptos de los libros de magia. Desde los primeros días, muchos niños le entregaron obsequios y regalos sorprendentes, como una mesita de castaño con su correspondiente silla, una pequeña bicicleta de montaña, un cofre lleno de joyas y, lo más importante, bastantes veces le escribieron cuentos, mensajes y poemas. Porque Ismaíl conoce muchas lenguas, y también es un buen lector. Por eso, agradecía aquellos días fascinantes en los que cualquiera de los niños leía en voz alta sus trabajos; por supuesto lo hacían los hábiles, pero también los más lentos.

Por medio de esta colaboración, se transcribieron las noticias de su gran odisea, se buscaron las fotografías que mejor la reflejaran, y creamos con todo ello un libro único y original. Como si de un álbum de recuerdos se tratara; pero los recuerdos eran de Ismaíl. Y el maestro, para no ser menos, grabó en un disco compacto (en un CD) las músicas de los lugares que el amigo imaginario fuera recorriendo hasta llegar a Galicia. Esas músicas, con sonidos exóticos y sugerentes, acompañaron muchos días el trabajo escolar de los niños y de las niñas. Por esa razón, acabaron

bailando con aquellos ritmos, con la música envolvente de Ismaíl (v. Anexo, pág. 137).

Sin que nos diéramos cuenta, con la intervención escolar de Ismaíl, las experiencias de actividad y de juego, de exploración continua de materiales, suscitaron en los niños una reacción emocional muy fuerte y positiva. Nuestro amigo se convirtió en un líder, en nuestro líder diminuto, en el guardián de la escuela. Puesto que, como refirió el gran fabulador Álvaro Cunqueiro, y al igual que hacen los duendes con los tesoros escondidos, puede que guardara nuestra inteligencia, que es la mayor riqueza que poseemos como humanos y como mortales.

No obstante, es probable que las cosas tuvieran una explicación más sencilla, si tenemos en cuenta que, en educación, aquellas experiencias desprovistas de impacto emocional tienen poco atractivo y se olvidan rápidamente. Sin dejar ninguna huella nítida, sin dejar apenas una simple representación mental (Gardner, 1999). Se puede afirmar, por lo tanto, que el aparente éxito de Ismaíl se fundamentó en las emociones de los niños. A ellas sí había llegado.

CAPÍTULO III

IMAGINARIO POPULAR Y LITERATURA INFANTIL

En el universo de los cuentos, se acepta que la manera tradicional y popular de narrarlos no sitúa arbitrariamente las imágenes unas detrás de otras, sin más, ya que una determinada existencia de motivos va siempre ligada a un argumento consecuente. Este argumento conducirá, en la lectura y también en la escritura, a una finalidad preestablecida, con esa regularidad que presta la estructura interna del relato. Por eso, una pedagogía de la imaginación entendida como facultad transformadora tiene que defender los cuentos populares, los mitos y las leyendas (Janer Manila, 1986). Porque funcionan como pequeñas fábricas de comprensión y de literatura, con narraciones que configuran los significados del mundo.

Durante la mayor parte de la historia humana, la literatura nació para ser contada y escuchada. Los cuentos populares y tradicionales, los relatos originarios de la oralidad, conforman nuestro vínculo más vital con la imaginación de los hombres y mujeres que, con su esfuerzo y su trabajo, crearon el mundo que hoy conocemos y en el que vivimos. En palabras de Henrique Harguindey y Maruxa Barrio, escritas para una obra sobre el cuento popular gallego,

[...] la multiplicidad de enfoques en el análisis de los cuentos nos demuestran, por otro lado, toda la riqueza que ellos encierran, producto de la creación milenaria de la humanidad que reflejó en ellos sus desasosiegos y también sus alegrías, sus heridas y sus triunfos, sus amarguras y sus esperanzas en un futuro mejor (1994, pág. 21).

Ese valor pedagógico que atesora el cuento popular lo transforma en uno de los testimonios más actuales y familiares de un pasado que, en muchos aspectos, aún es una parte activa de nuestro presente. Pero vivimos indiferentes un tiempo que muchas veces destripa los cuentos y el imaginario popular, sin entender que con su forma y estructura proporcionan al niño una posibilidad de ordenar sus propios sueños y temores. Por desgracia, debido a ese componente didáctico que tienen, y que está en la base de su supervivencia, fueron siempre diseccionados desde el poder —el de antes y el de ahora— en sus manuales de comportamiento y urbanidad: para unificar nuestra memoria, para eliminar los contenidos que menos interesaban a los grupos dominantes de cada sociedad, para globalizar un pensamiento único.

Así hizo la industria creada por Walt Disney, que, a partir de unos cuentos populares ya bien modificados por los hermanos Grimm, universalizó con sus nuevos textos la inocencia de cierto poder masculino, la domesticación de frágiles niñas y de dulces señoritas, es decir, el sometimiento del sexo femenino. Pero, a pesar de todo, si lo observamos desde el punto de vista del folclore europeo o mundial, los relatos con esta clase de formulaciones son más bien minoritarios. En este sentido, resulta muy interesante la siguiente puntualización de Alison Lurie (1990):

[...] en la obra original de los hermanos Grimm *Cuentos de niños y de hogar* (1812), hay un total de sesenta y un personajes entre mujeres y niñas que ostentan poderes sobrenaturales, en contraposición a veintitún hombres y niños; y de estos personajes masculinos, la mayoría son enanos y seres no humanos (1998, pág. 35).

Afortunadamente, aunque los productos de la factoría Disney posean una audiencia inimaginable para el narrador de cuentos de cualquier época, el repertorio de su explotación comercial continúa siendo muy escaso, si tenemos en cuenta la extraordinaria riqueza de la literatura popular.

Los cuentos populares integran tal vez el género de literatura más antiguo y divulgado. *La Bella y la Bestia* es un cuento repetido tanto en la Grecia del mundo clásico como en la India de la antigüedad; e incluso han sido descubiertas algunas versiones de *Hansel y Gretel* en pequeñas aldeas de las Antillas y en relatos de indios americanos y de pueblos de África. En cierta medida, estos relatos, fruto de una tradición ancestral y de los contactos entre las culturas, forman parte de una literatura de resistencia, un símbolo de la población más desfavorecida. Por eso, la imaginación humana ha

conseguido una gran capacidad de adaptación. Sobrepasó, a veces en condiciones terribles, tiempos de colonización, de esclavitud, de deportación, de olvido, de cárcel y aniquilación, de exterminio, de prohibiciones lingüísticas. En este sentido, como mantiene Gilbert Durand (1959), rehabilitar el imaginario popular, reinvidicar para los niños una pedagogía de la imaginación, al lado de la cultura física o de la cultura del razonamiento, es una necesidad vital.

Pero una entrada iniciática en el universo de los cuentos y, además, con ánimo creador requiere una serie de conocimientos previos, un cierto control de sus componentes. Por suerte, en la gran mayoría de los casos, los niños ya fueron receptores de historias maravillosas antes de llegar a la escuela: cuentos narrados por una madre al anochecer, por un padre, por los abuelos, por algún pariente o amigo de la casa. Por esa misma razón, en la mezcla de cuentos que seguramente conocen habrá algunos (o puede que muchos) que no pertenezcan a la tradición oral. Son esas narraciones de autor que, entre otras razones, deben su popularidad a los modernos medios audiovisuales de difusión, y también a la extensión de la literatura infantil y juvenil. Nos referimos especialmente a esos cuentos que la fama convirtió en cuentos popularizados —de escritores como Hans Christian Andersen, Lewis Carroll o Carlo Collodi—, y que en muchas ocasiones respetan las estructuras del cuento popular y maravilloso, tanto en las características de sus personajes como en las secuencias narrativas que adoptan.

Ese saber intuitivo pero concreto que tienen los alumnos sobre las narraciones, bien sean de carácter popular o popularizadas, es lo realmente interesante. Si buscamos un acercamiento a los intereses infantiles, si deseamos ambientes de confianza y descubrimiento, las aulas no pueden marginar el juego con las palabras y las historias, porque el juego está en el corazón de la vida de todo niño (Held, 1977).

Por otro lado, se reconoce y se admite la capacidad de la literatura para ensanchar el conocimiento de los niños, aportando experiencias y sensaciones que la gran mayoría de ellos no vivirán, pero con las que entenderán mejor al mundo y también a sí mismos. El lenguaje literario es portador de un “plus excepcional”, puesto que al interpretar un texto literario se produce una ruptura cognitiva compleja de los esquemas de nuestra experiencia cotidiana (Sánchez Corral, 1995). Es por eso por lo que las oportunidades de experimentación con estilos y géneros literarios pueden llevar a los niños a un conocimiento de la belleza y el poder de la palabra escrita. Su comprensión se intensificará por medio de la explora-

ción de las ideas y sentimientos que se esconden en los relatos, en la descripción de sus acontecimientos y de las imágenes que reflejan y, por encima de todo, con la asimilación de la lengua que utilizan.

En consecuencia, la literatura popular y la literatura infantil tendrían que aparecer en la escuela como las dos caras de una misma moneda, como dos caminos que conducen a un único escenario: el desarrollo lúdico de la lengua y de la literatura. Quizás no podamos entregarles un mundo libre de pesadillas y conflictos. Quizás desaparezcan los lugares hermosos y verdes. Pero con la defensa del imaginario como actividad que puede transformar el mundo, estaremos ofreciéndoles, todavía por mucho tiempo, la palabra creadora. No hay que escoger ningún camino, tampoco hay que llamar a ninguna puerta. Sólo hay que atreverse y entrar, como hizo la maravillosa Alicia en aquel espejo...

LA PUERTA DE LOS CUENTOS

Abrir un cuento, se ha llegado a decir, es como abrir una puerta, la entrada a un mundo imaginario. Pero para cruzar esa puerta legendaria, se nos exigirá poner en acción una serie de conocimientos, tanto antiguos como recientes. Sólo después estaremos en condiciones de identificar el mundo de los cuentos populares.

Debido a sus características, esta parte de la exploración se realizaba sobre todo de manera colectiva, por medio del gran grupo (el aula) o en grupos reducidos. Con la interacción entre iguales que se producía, además de la ayuda mutua y el compañerismo, en esta fase el alumnado actuaba utilizando la comprensión y expresión oral, la comprensión lectora y, en menor medida, la expresión escrita.

Cuando abrimos esa puerta de los cuentos, nos sumergimos en dos niveles diferentes:

- 1) **En un primer nivel**, observamos algunos de los elementos que conformaban la estructura imaginaria del cuento popular; su morfología de encantamiento y de maravilla. Descubrimos, por lo tanto, algunas de sus peculiaridades más significativas.

El libro titulado *Morfología del cuento*, de Vladimir Propp, publicado en ruso en la década de 1920 pero desconocido en el resto de Europa hasta el año 1958, significó la apertura de

nuevos caminos en el estudio del relato. A partir de otros investigadores anteriores, Propp realizó un profundo estudio sobre un centenar de cuentos maravillosos de la tradición rusa, y descubrió, entre la diversidad de personajes y argumentos, un grupo de elementos constantes y constituyentes que caracterizaban la estructura más general de esas narraciones, a las que denominó funciones. Propp consideró que todos los cuentos maravillosos parecían ser variaciones de un único cuento, construidos a partir de una sucesión inmutable de esas funciones, limitadas, además, en número.

En su análisis, Propp distinguió 31 funciones estructurales, y definió al cuento maravilloso o de encantamiento como un relato que encierra, de algún modo, esas funciones. Son las siguientes:

| | |
|---|-------------------------------|
| <i>Alejamiento</i> | <i>Combate</i> |
| <i>Prohibición</i> | <i>Marca</i> |
| <i>Transgresión</i> | <i>Victoria</i> |
| <i>Interrogatorio</i> | <i>Reparación</i> |
| <i>Información</i> | <i>La vuelta</i> |
| <i>Engaño</i> | <i>Persecución</i> |
| <i>Complicidad</i> | <i>Socorro</i> |
| <i>Fechoría</i> | <i>Llegada de incógnito</i> |
| <i>Carencia</i> | <i>Pretensiones engañosas</i> |
| <i>Mediación</i> | <i>Tarea difícil</i> |
| <i>Principio de la acción contraria</i> | <i>Tarea cumplida</i> |
| <i>Partida</i> | <i>Reconocimiento</i> |
| <i>Primera función del donante</i> | <i>Descubrimiento</i> |
| <i>Reacción del héroe</i> | <i>Transfiguración</i> |
| <i>Recepción del objeto mágico</i> | <i>Castigo</i> |
| <i>Desplazamiento</i> | <i>Matrimonio</i> |

En todo caso, un esquema inicial de aprendizaje no podía contener las treinta y una funciones enumeradas por Propp. Son demasiadas para la mayor parte de los niveles educativos de la educación primaria. Además, no existe ningún

relato del imaginario popular que contenga la totalidad de esas funciones. Por eso había que seleccionarlas, acortar su número para disminuir la relación y, muy especialmente, combinar las definiciones respectivas de cada función para automatizar su aprendizaje.

Un buen día presentamos, por fin, un resumen de las funciones del cuento popular y de encantamiento. Únicamente quedarán reducidas a diez (v. Cuadro III.1), aunque conservaban las características globales de la mayoría de ellas. Cuando fueron comentadas en el aula, bastaron para inventar docenas de significados y de ideas. Recordando de nuevo a Bettelheim (1976), a pesar de que sabían que la fantasía no era real, las sensaciones tan agradables que proporcionó en aquellos momentos fueron completamente verdaderas. Y los niños necesitan esas sensaciones para sobrevivir. Aunque Ismaíl sostiene que los adultos también las necesitan.

A los niños les interesó el juego con esas funciones de la maravilla desde el principio, y disfrutaron con las perspectivas que se abrían para el aula. Observaron algunos de los elementos que integraban aquel universo que no se resignaba a desaparecer, y con la buena compañía de Ismaíl se sumergieron en todos sus símbolos.

De alguna manera, aparecieron los héroes y las heroínas. En ellos reconocieron a príncipes solitarios, a exploradoras y marineros, a niñas y a niños que les resultaron familiares, pues eran idénticos a sí mismos. Los lugares del relato maravilloso mostraron países inventados, islas solitarias, barcos de pesca, piratas, ciudades desconocidas y mares lejanos, bosques y lagos con nenúfares y helechos fosforescentes. Además, aparecieron los deseos que mueven a los héroes y a las heroínas, y también los adaptados a la medida de su propio mundo, de sus preocupaciones diarias y de sus problemas. A pesar de que eran conscientes de que participaban en un juego, conocieron animales que hablaban, sirenas y hombres marinos, costureras y aventureros, y revisaron toda clase de objetos fantásticos: varitas mágicas, féretros de cristal, cofres, mandos a distancia, lámparas y plantas carnívoras.

Pero como no hay una exploración que no traiga dificultades, surgieron enigmas misteriosos y hechizos sorprendentes, gigantes horribles y animales oscuros que habitan en los sótanos de las casas. Incluso llegó algún perverso maestro de primaria... ¡Dios mío!

- ❑ HÉROE O HEROÍNA Y DEMÁS PERSONAJES.- Clase de protagonista. Animal, vegetal, objeto. Humano: sexo, oficio. Ambientación: *niñas o niños, príncipes, marineros, labriegos, viajeras...*
- ❑ DESEOS, ENGAÑOS, PROMESAS, ÓRDENES.- O carencias, trampas, objetos robados: *un amuleto, un tesoro, un secreto, un animal fabuloso, una palabra mágica...*
- ❑ LA BÚSQUEDA O EL DESPLAZAMIENTO.- El inicio de un gran viaje, tal vez en busca de un nuevo destino: *caminando, a caballo, en bicicleta, volando, en barco, en globo...*
- ❑ AMIGOS, ALIADOS, DONANTES, CONSEJEROS.- Ayuda y mediación. Posible recepción de algo misterioso, o de un atributo mágico: *un hada, un enano, un mago, una meiga, un amigo, un familiar, un vagabundo, un contador de cuentos...*
- ❑ LOS OBSTÁCULOS, LAS TAREAS DIFÍCILES.- Alguna prueba para superar, o puede que tres, o ciertos enigmas que solucionar: *pruebas de inteligencia, gigantes, adivinanzas, genios malvados...*
- ❑ EL LUGAR BUSCADO, EL ESCENARIO.- Geografía real o fantástica, lugares conocidos o extraños: *castillos y torres, islas, ciudades solitarias, montañas, aldeas, planetas desconocidos, laberintos, desiertos...*
- ❑ EL ADVERSARIO, EL AGRESOR.- Aparición de un antagonista, la persecución: *un rey malo, un capitán pirata, un poderoso cíclope, un monstruo, un mago con fuerzas malignas, un enemigo... ¿Hay alguna derrota? ¿Cómo es posible?*
- ❑ LA VICTORIA, POR FIN.- Derrota del agresor, reparación final, devolución de lo robado: *el triunfo, consecución del objeto deseado o buscado...*
- ❑ EL REGRESO A CASA- La vuelta al hogar y a casa: *puede haber nuevas aventuras, otros problemas, nuevos caminos...*
- ❑ ALEGRÍA Y FELICIDAD- La llegada al hogar, reconocimiento del héroe o de la heroína: *la gloria, los aplausos, la fiesta... ¿Hay alguna boda?*

Cuadro III.1. Resumen de las funciones de V. Propp, presentes en la mayoría de los relatos maravillosos.
Relación de algunos significados posibles.

Menos mal que recibieron el auxilio de muchos seres fabulosos. Con su colaboración, y evidentemente con la ayuda de Ismaíl, los niños recorrieron aquellas primeras historias orales que, entre todos, construyeron poco a poco.

2) **En un segundo nivel**, nos dejamos llevar por la lectura.

Cuentos y leyendas de Galicia y de España, los cuentos de Perrault, de los hermanos Grimm, de la tradición inglesa, cuentos rusos y del mundo islámico... Con ellos formamos una colección de relatos que los niños conocían como los *Cuentos de Ismaíl*. Nadie en la historia de las exploraciones había tenido antes una mejor compañía. Leíamos para aprender, pero también para conseguir una victoria personal, pues resulta sabido que el que lee, a la vez que amplía su conocimiento, multiplica sus horas. Alarga su vida.

Una parte de los libros empleados estaban en nuestra biblioteca de aula, otros provenían de los fondos de la biblioteca del centro. En general, todos sirvieron para el desarrollo de las habilidades lectoras propias del aprendizaje infantil; por ejemplo, en actividades de lectura individual y cooperativa, y en tareas lingüísticas de refuerzo.

No hay nada superfluo en los cuentos populares, todos guardan una construcción esquemática muy parecida. Por ese motivo, en la escuela se pueden utilizar fácilmente los conocimientos previos que el niño tiene sobre el lenguaje de los cuentos. De esa manera, si al disfrute de los textos se le unen una serie de actividades encaminadas al desarrollo de la comprensión lectora, de la capacidad crítica, de la expresión y del juego, con toda certeza los cuentos abrirán las puertas de la literatura escrita. Porque aprender a escuchar cuentos, a leerlos, conducirá inevitablemente al placer, al deseo irrefrenable de leer todos los libros (Jean, 1981).

LOS CUENTOS DE ISMAÍL

Los libros de cuentos populares destinados a cualquier público empiezan a ser numerosos. Hace algún tiempo que están de moda, tanto las obras con relatos cercanos como los libros de contenido más exótico. Ahora mismo, en los anaqueles de las librerías y de las bibliotecas, se pueden hallar cuentos de los aborígenes australianos, o relatos de los indios de las praderas norteamericanas, o cuentos del viejo Tíbet. Pero los libros con buenas adapta-

ciones de cuentos populares para niños todavía son escasos. La búsqueda de esas narraciones, escritas con brevedad y con estilo literario, elaboradas con la atención puesta en la diversidad y en el pensamiento infantil, se convierte muchas veces en una obra personal de selección y recogida. En otras ocasiones, no queda más remedio que ponerse a reescribir las versiones que se necesitan de algunos relatos populares. Especialmente si la experiencia educativa se desarrolla en una de las lenguas minoritarias del Estado español.

A pesar de estas limitaciones, tratábamos de no silenciar las voces de aquellos grupos sociales minoritarios, o incluso marginados, y que carecen del poder suficiente o de una presencia mediática constante. Por esa razón, con las narraciones que recogíamos atendíamos de alguna manera a las siguientes “culturas silenciadas”:

- las culturas infantiles y juveniles;
- el mundo de la mujer;
- las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas;
- el mundo de las personas desfavorecidas y pobres;
- el mundo campesino y marinero;
- las culturas de los pueblos de España;
- las etnias minoritarias y el Tercer Mundo.

Con estas consideraciones, hay que decir que nuestra relación de historias —los Cuentos de Ismaél— fue naciendo lentamente, despacio, hasta formar una pequeña biblioteca de encantamientos y lecturas. Así, en un momento dado, además de los cuentos populares más familiares, aparecieron algunos cuentos populares de Galicia y del resto de España, las adaptaciones modernas y los cuentos popularizados, y los niños también descubrieron, por supuesto, los cuentos populares de otras tierras y otras culturas. Llegaron incluso los mitos y las leyendas; es decir, no se rechazaba ningún relato del imaginario popular, puesto que, desde siempre, esta literatura tradicional ha reflejado las creencias humanas, sus preocupaciones y sus fantasías.

Por lo tanto, nuestra relación de cuentos surgió de toda esa amalgama de narraciones universales e intemporales. Resultó bastante sencillo; en ningún caso hubo que forzar demasiado la integración. Tanto unos como otros están constituidos por palabras semejantes y por la materia de los mismos sueños (v. Cuadro III.2, pág. 46).

Cuadro III.2. *Los Cuentos de Ismaíl. Es una relación incompleta. Sólo se citan algunas de las narraciones que, en estos dos últimos cursos, consiguieron una buena aceptación entre los niños y niñas.*

CUENTOS POPULARES FAMILIARES

(Cuentos universales muy conocidos, provenientes de Charles Perrault, de los hermanos Grimm, de la tradición inglesa y del mundo islámico, y también de la influencia audiovisual norteamericana.)

| | |
|---|---|
| <i>El lobo y los siete cabritos</i> | <i>Jack y las habichuelas mágicas</i> |
| <i>El gato con botas</i> | <i>Pulgarcito</i> |
| <i>Los músicos de Bremen</i> | <i>La bella durmiente</i> |
| <i>Caperucita Roja</i> | <i>Alí Babá y los cuarenta ladrones</i> |
| <i>Blancanieves</i> | <i>El zapatero y los duendes</i> |
| <i>Hansel y Gretel</i> | <i>El enano saltarín</i> |
| <i>Cenicienta</i> | <i>Ricitos de oro</i> |
| <i>Aladino y la lámpara maravillosa</i> | <i>El flautista de Hamelin</i> |
| <i>La Bella y la Bestia</i> | |

CUENTOS POPULARES DE ESPAÑA Y DE GALICIA

(Como decía Carmen Bravo-Villasante, en toda España florece el cuento popular alegrando nuestros distintos, y a la vez comunes, paisajes.)

| | |
|--|---|
| <i>Juan el Oso</i> | <i>Chirlo Merlo</i> |
| <i>El dragón</i> | <i>A princesa Iria e o cabalo Buligán</i> |
| <i>La princesa de algodón en rama</i> | <i>Martuxiña</i> |
| <i>El robo de fresas</i> | <i>A señora de Castroalegre</i> |
| <i>El burro y sus compañeros</i> | <i>A gaita que facía a todos bailar</i> |
| <i>La zorra y la cigüeña</i> | <i>Brancaflor</i> |
| <i>El castillo de Irás y no Volverás</i> | <i>A moura do castro de Baínte</i> |
| <i>Los caballos maravillosos</i> | <i>Os dous irmáns</i> |
| | <i>A carballeira da cova dos lobos</i> |
| | <i>O caldo de pedra</i> |

ADAPTACIONES MODERNAS Y CUENTOS POPULARIZADOS

(Forman una de las llaves que abren las puertas de la literatura de autor. Y una buena parte de ellos ya están en el imaginario de nuestros alumnos.)

Las aventuras de Peter en el bosque azul (E. Beskow)
Perico, el conejo travieso (B. Potter)
Pinocho; Pipeto, el monito travieso (C. Collodi)
El patito feo; El traje nuevo del emperador; La princesa y los guisantes; La sirenita; La Reina de las Nieves (H. C. Andersen)
Cómo obtuvo el camello su joroba (R. Kipling)

CUENTOS POPULARES DE OTRAS TIERRAS

(La Tierra es una, y los relatos de sus gentes son también únicos. Dicen que podemos conocernos a través de nuestras historias.)

| | |
|--|---|
| <i>Kemánta</i> (Tierra de Fuego) | <i>Linda Branca</i> (Portugal) |
| <i>El caballito de siete colores</i> (República Dominicana) | <i>El arco iris y la flor del pan</i> (Australia) |
| <i>El agua de la vida</i> (Panamá) | <i>Epaminondas</i> (Norteamérica) |
| <i>El jaguar y el fuego</i> (Venezuela) | <i>El pescadorcito de Urashima</i> (Japón) |
| <i>El origen de la noche</i> (Paraguay) | <i>La bruja de las Arenas</i> (Botswana) |
| <i>Los acertijos; Los niños y el maestro; La leyenda de los tres hombres; Fátima, la hilandera; La isla desolada; La serpiente</i> (cuentos orientales, de tradición islámica) | <i>El monstruo silbador</i> (Brasil) |
| <i>Gulnara la Guerrera</i> (Mongolia) | <i>Rona y la Luna</i> (Nueva Zelanda) |
| | <i>Las Doncellas del Maíz</i> (México) |
| | <i>La ciudad paraíso</i> (Marruecos) |
| | <i>La llegada de Cuervo</i> (Canadá) |
| | <i>El saame bobalicón</i> (Finlandia) |

MITOS Y LEYENDAS

(Del mundo antiguo de Grecia y Roma, que tanto influyeron en nuestra cultura y en la formación del imaginario.)

Dédalo e Ícaro
La caja de Pandora
Los trabajos de Hércules
El don de Midas

FUENTES:

- AA.VV. (1997): *Cuentos de Oriente para niños de Occidente*, Madrid, Sufi.
- BRAVO-VILLASANTE, Carmen (1984): *La hermosura del mundo y otros cuentos españoles*, 2.^a ed., Barcelona, Noguer.
- (1988): *Cuentos populares de Iberoamérica*, Madrid, Gaviota.
- GAVIN, Jamila (1999): *Nuestros cuentos favoritos: niños como yo*, Barcelona, Naturart.
- GENEST, Emilio (1992): *Figuras y leyendas mitológicas*, 6.^a ed., Barcelona, Juventud.
- GRIMM, Jacob, y Wilhem GRIMM (1996): *Cuentos*, 13.^a reimp., Madrid, Alianza Editorial.
- LUNA, Sagrario (1997): *Cuentos en cinco minutos*, Madrid, Santillana.
- MIRANDA, Xosé, Antonio REIGOSA y Xoán Ramiro CUBA (1998): *Contos maravillosos*, Vigo, Xerais de Galicia, tomo 1.
- PERRAULT, Charles, y Oscar PEYROU (1984): *Cuentos de antaño*, 2.^a ed., Madrid, Anaya.
- PRADA, José Manuel de (1996): *Mitos, cuentos y leyendas de los cinco continentes*, Barcelona, Juventud.
- La princesa de algodón en rama y otros cuentos*, Palma de Mallorca, José J. de Olañeta, Editor, 1985 (Érase una vez: biblioteca de cuentos maravillosos, 9) [reprod. de la ed. de Madrid, Saturnino Calleja, s.a. (Cuentos de Calleja en colores)].
- RACKHAM, Arthur (1993): *El libro de hadas*, 5.^a ed., Barcelona, Juventud.
- RIORDAN, James (1993): *Cuentos maravillosos de hoy y de siempre*, 2.^a ed., Barcelona, Plaza y Janés, tomo 3.
- RIVAS, Xosé Luís, y Baldomero IGLESIAS (1995): *Contos de vellos para nenos*, Lugo, Citania de Publicacións.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio (1984): *Cuentos al amor de la lumbre*, Madrid, Anaya, tomo 1.

CAPÍTULO IV

ESQUEMAS COGNITIVOS Y COMPRENSIÓN LECTORA

El concepto de esquema se viene considerando desde la década de 1930 para explicar procesos cognitivos de orden superior como la memoria y la comprensión. En la actualidad, debido al desarrollo de la psicología cognitiva, la significación de este concepto se ha diversificado mucho gracias a las aportaciones científicas de diversas áreas, entre ellas la inteligencia artificial. Un esquema sería algo parecido a una “plantilla mental”, una estructura cognitiva o de conocimiento, que se utiliza cuando necesitamos interpretar alguna experiencia. Desde esta perspectiva teórica, se puede afirmar que un esquema está delimitado por un conjunto de conocimientos interrelacionados, y que participa en los siguientes procesos: interpretación de datos sensoriales (lingüísticos y no lingüísticos), recuperación de información de la memoria, organización de la acción, establecimiento de objetivos o metas, localización y búsqueda de los recursos para la acción (Puente, 1991).

Resulta evidente, por tanto, que los esquemas están relacionados con nuestro sistema de almacenar el conocimiento en la memoria. Este sistema consta como mínimo de tres partes, pero que mantienen entre sí una gran interdependencia (Novak, 1998):

- a) la memoria sensorial (MS);
- b) la memoria a corto plazo o de trabajo (MCP); y
- c) la memoria a largo plazo o permanente (MLP).

En general, la segunda modalidad de memoria, la MCP, permite la retención de datos y hechos recientes, que necesitamos recordar

sólo durante unos momentos: el titular de un periódico, un número de teléfono, etc. En cambio, la memoria a largo plazo (MLP) contiene otras informaciones más relevantes, más significativas, transferibles a situaciones diversas y que recordamos durante más tiempo: el código lingüístico, nuestras tradiciones culturales y sociales, etc. La MLP se transforma, por consiguiente, en una verdadera biblioteca de todos nuestros conocimientos sobre el mundo.

Teniendo en cuenta esta formulación actual, por medio de la memoria a largo plazo (MLP) la información se almacena en esquemas claramente organizados que afectan incluso a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento que presentan los niños, o el que posee cualquier persona, estaría empaquetado en unidades de conocimiento o esquemas. En consecuencia, los esquemas, como representación del conocimiento a todos los niveles, tienen una importancia crucial en la comprensión de la lectoescritura.

La memoria a corto plazo (MCP) es una de las memorias y capacidades que precisamos para utilizar la lengua. La MCP nos permite recordar, aunque sea durante unos breves instantes, determinadas informaciones que necesitamos con rapidez, mientras realizamos alguna actividad. Por ejemplo, en el caso del proceso lector, esa clase de memoria es la que se encarga de recordar los referentes del primer párrafo cuando ya hemos leído el segundo o el tercero, para progresar en la lectura completa del texto. Pero como este tipo de memoria tiene una extensión temporal muy limitada, y no se puede llenar con una información excesiva, cuando un niño se enfrenta con un texto debe poseer unos esquemas de conocimiento apropiados, que estarán almacenados en su memoria a largo plazo (MLP). En el caso contrario, no entenderá el mensaje que el texto transmita o bien no interpretará correctamente el contenido que expresa, y el niño fracasará como lector.

Durante la lectura de un texto, los esquemas permiten comprender las informaciones recibidas, activan los recuerdos y los conceptos relevantes, relacionan la información nueva con la preexistente, crean imágenes, ayudan a realizar inferencias y extraer conclusiones, etc. Así, es fácil deducir que si no tenemos unos esquemas apropiados no es posible procesar la información y, por tanto, no habrá ningún tipo de comprensión, aunque el niño sea capaz de decodificar los signos gráficos de la lengua con precisión y rapidez.

LA GRAMÁTICA DE LA HISTORIA (*STORY GRAMMAR*)

Los niños adquieren muchos conocimientos sobre la palabra escrita a partir de los cuentos y el folclore. Es más, cuando entran en la escuela ya poseen sus propios esquemas mentales sobre el contenido y la estructura de los cuentos, esquemas que utilizan para aprender, para comprender y para evocar toda la información de los relatos.

En este sentido, se considera que un cuento bien enunciado está organizado según un esquema general que describe las relaciones de jerarquía entre sus componentes, y las relaciones lógicas por medio de las que se conectan. Pero esta condición parece ser que no se cumple en muchos libros infantiles de ficción para los niños más pequeños, y a menudo se oponen a sus expectativas comprensivas durante el aprendizaje de la lectura (Colomer, 1995). Ocurre así cuando los contenidos de esas obras presentan muchas limitaciones, o simplifican la estructura narrativa y anulan, por ejemplo, la posibilidad del conflicto, o también cuando adoptan puntos de vista narrativos sin demasiada consistencia.

Los estudios sobre los textos narrativos originaron las denominadas gramáticas de la historia (*story grammars*), como un intento de aislar los elementos fundamentales de las narraciones, y las normas que describen sus regularidades. Son esquemas para los cuentos que consisten en estructuras mentales que explican sus procesos narrativos, tanto si los descubrimos mediante la lectura como si los construimos con la escritura. Por esa razón, estas gramáticas se presentan como modelos que desarrollan el armazón interno de los cuentos, y que sirve para identificar la información más sobresaliente.

Según la teoría de los esquemas, no podremos retener la enorme cantidad de información que precisamos en nuestro funcionamiento cognitivo y social, si las informaciones no están más o menos eficazmente estructuradas (Van Dijk, 1978). En la lecto-escritura, la comprensión y la memoria verán reducidas sus capacidades si se produce la ausencia de un esquema apropiado. Y los cuentos populares, los cuentos maravillosos o de encantamiento guardan una poderosa estructura organizativa, que en todo momento facilita a los niños unas considerables oportunidades de recuerdo y de comprensión de la información.

Una de las gramáticas narrativas más conocidas ha sido desarrollada por Stein y Trabasso (citado en Amat, 1991), dirigida a estructuras textuales básicas y a cuentos sencillos. Esta gramática divide

a un cuento en dos partes principales: el escenario o ambiente inicial y el desarrollo. Al mismo tiempo, el desarrollo consta de cinco categorías o partes con su información específica (v. Cuadro IV.1):

| | |
|------------------------------|--|
| 1. AMBIENTE | Introducción del protagonista. Contiene información acerca del contexto social y físico, en el cual ocurren los acontecimientos en el cuento. |
| <i>Conlleva al episodio:</i> | |
| 2. EVENTO INICIAL | Una acción, un evento interno o físico que sirve para iniciar el hilo del cuento u ocasionar que el protagonista responda emocionalmente y formule una meta. |
| <i>Ocasiona:</i> | |
| 3. RESPUESTA INTERNA | Una reacción emocional y una meta, a menudo incorpora los pensamientos del protagonista que motivan a iniciar la acción. |
| <i>Ocasiona:</i> | |
| 4. INTENTO | Una acción abierta o serie de acciones realizadas en favor del logro de la meta. |
| <i>Ocasiona o capacita:</i> | |
| 5. CONSECUENCIA | Un evento, acción o estado final que marca el logro o no de la meta del protagonista. |
| <i>Ocasiona:</i> | |
| 6. REACCIÓN | Una respuesta interna que expresa los sentimientos del protagonista acerca del producto de sus acciones o la ocurrencia de consecuencias más generales que resultan del logro de la meta del protagonista. |

Cuadro IV.1. *Categorías y tipos de relaciones que ocurren en los cuentos sencillos (Stein y Trabasso, 1982).*

Fuente: M. AMAT DE BETANCOURT, "La estructura del texto", en A. Puente (dir.), *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Pirámide, 1993.

- suceso inicial;
- respuesta interna;
- intento;
- consecuencia;
- reacción.

En su conjunto, este modelo intenta reflejar el esquema general de la narración: los personajes, las motivaciones y las estructuras causales, los sucesos o eventos, las acciones y los obstáculos, si los hubiera. Pero según los autores citados, puede acontecer que, a menudo, en la estructura real de los textos narrativos no aparezcan las categorías que presenta su gramática, o que presenten omisiones, o que tengan alterado el orden normal de los hechos.

Por tanto, aun en el caso de la utilización de alguna gramática narrativa en las actividades de lectura, el lector deberá apoyarse en sus esquemas previos para resolver esas dificultades de la narración. Porque, en todo caso, una estructura narrativa se corresponde también con la propia estructura de conocimiento del lector. En la medida en que el lector sea capaz de seleccionar las estrategias más apropiadas y de utilizarlas eficientemente, será capaz de comprender mejor sus lecturas.

Cualquier gramática de la historia (*story grammar*) es una estrategia de ayuda para la comprensión textual, y un importante recurso durante los procesos de composición escrita. No obstante, la formalización en la escuela de cualquier gramática narrativa sólo tendrá verdadero sentido y repercusiones pedagógicas en la medida en que permita la creatividad de los niños y que no se reduzca simplemente a una serie de esquemas restrictivos.

LA ANIMACIÓN A LA LECTURA

La construcción del lector debe ser considerada desde la perspectiva del aprendizaje global de una lengua escrita, y especialmente como una creación necesaria para el desarrollo integral del niño.

En ese proceso de construcción lectora, podemos apuntar dos aspectos a tener en cuenta para favorecer los resultados del mismo. El primero de esos aspectos es el mismo lector, puesto que el acto de leer es una aventura personal, un acto necesariamente

individual. En los primeros años de la educación primaria, cuando una niña o un niño inician la lectura de un cuento, aguardan encontrar una estructura narrativa concreta. A poder ser una historia sencilla, con un principio y un desenlace claros, y preferiblemente un final feliz. Sobre todo, unas historias suaves, de humor o emocionantes aventuras, con personajes bien definidos y escenarios cambiantes.

Cuando el niño descubre la estructura de un texto puede interiorizarla como una estrategia de lectura, y con el acto de leer pondrá en funcionamiento sus esquemas mentales o conocimientos previos. Ese proceso cognitivo le ayudará a comprender mejor el relato.

El otro aspecto relevante en el proceso lector de un niño lo constituyen las participaciones del adulto intermediario, incluyendo en esta denominación no sólo a maestros o bibliotecarios, sino también a padres, abuelos, tíos, hermanos, primos, amigos y todos aquellos que de una u otra manera colaboran en el acercamiento de un libro a un niño.

Por estas razones, en nuestra escuela, con la lectura de los cuentos de Ismaíl, también era imprescindible la movilización de la información previa, el reforzamiento de la fluidez verbal, de pensamiento y de expresión. Con esta búsqueda de datos se pretendía organizar la información que proporcionaban los textos, para facilitar, en alguna medida, la transición de la lengua oral a la escrita, y para pasar del desarrollo de las habilidades lectoras a la afición a la lectura.

Se trataba de animar a leer: para escuchar las voces populares o de autor, para dejarse llevar por las palabras, para educar la sensibilidad. No queríamos diseccionar los cuentos leídos. Ni mucho menos ofrecer a los niños un único significado. Como nos recordó Daniel Pennac (1993), el verbo leer hace tiempo que no soporta el imperativo, aversión que comparte con otros verbos como amar o soñar. Por lo tanto, si queremos conseguir un hábito lector, al margen del aprendizaje de la lectura como materia instrumental, habrá que plantear una labor de sensibilizar, de motivar, de orientar, sin exigir nada a cambio.

La lectura, como se ha dicho, es un proceso individual, que varía de un lector a otro. Por eso, la lectura de un mismo libro será recibida, disfrutada o rechazada por cada uno de acuerdo con sus propias posibilidades, historia personal y circunstancias. Pero si tenemos en cuenta la lentitud del proceso y el sobreesfuerzo

que significa leer en cuanto abstracción, reflexión y soledad, frente a otras ofertas que piden un menor esfuerzo (como la televisión), justificaremos la conveniencia de ayudar a los niños a ser lectores.

En consecuencia, mediante la animación a la lectura en el aula defendíamos también la construcción del niño-lector, puesto que es un proceso continuo que comienza antes y continúa mucho después del aprendizaje de la lectura. Evoluciona, además, con relación a la calidad y cantidad de las situaciones en que se practica la lectura. Por esa razón, consideramos necesario que había que recordar, una vez más, la importancia de acompañar este proceso de lectura desde la familia.

EL CLUB DE LECTURA DE ISMAÍL

La animación a la lectura que pretendían Ismaíl y sus cuentos, y también el maestro, se resumía en tres enunciados: descubrir el placer de la lectura; lograr una lectura voluntaria, animada y constante; y estimular las actividades interpretativas y críticas ante los textos.

No parecía algo sencillo. Para conseguir la asimilación y la realización de esos enunciados tuvimos que recorrer caminos variados y asombrosos.

1. Planificamos experiencias de lectura abiertas y flexibles

Las actividades de lectura se planearon para realizarse en la escuela, entre compañeros de aula que se ayudarían mutuamente; pero también para ser desarrolladas fuera de la escuela, con la colaboración de las familias, a través de los padres, hermanos mayores o incluso amigos.

Eran actividades en las que, esencialmente, se promovía la motivación hacia la lectura, alejándonos tanto de la obligatoriedad en sentido estricto como de los controles rígidos y evaluaciones periódicas.

Al contrario, como actividades extraescolares —en parte lo eran— sólo recabaron un compromiso personal auténtico, para realizarlas durante el horario que se acordara: en el domicilio particular, en una biblioteca pública o en cualquier sitio de libre elección.

2. Creamos un club de lectura

Era el club de lectura de Ismaíl una especie de “asociación para proteger a los lectores”. Todos los niños podían integrarse y hacerse miembros, si así lo deseaban. Sólo había un único requisito: debían comprometerse con la lectura, y leer, fuera del horario escolar, durante veinte o treinta minutos diarios al menos cinco días a la semana, como mínimo (v. Anexo, págs. 139-150). Si aceptaban ese compromiso personal, un verdadero reto para algunos, hacían una promesa pública delante de Ismaíl y de todos sus compañeros, ya que todos estábamos involucrados en las actividades de la asociación. Después del acto solemne de la promesa, a cada niño se le entregaba su correspondiente carnet individual de socio. Pero nuestra asociación de lectura también requería la participación de las familias. Por esa razón, cada socio mostraba su carnet en casa, para que los padres conocieran el compromiso lector de sus hijos, y nos ofrecieran una colaboración desinteresada, en el caso de que fuera necesario.

En el club se aceptaba que los niños tenían diferentes niveles de lectura, pues eso no causaba ninguna dificultad insalvable. Como ya hemos explicado, se trataba de animar y promover una lectura libre y generosa, de vencer ese miedo a los libros que algunos niños presentan. Para lograrlo, intervenían Ismaíl y el maestro, las familias, pero también los propios niños como cooperantes, como compañeros de lecturas.

Nuestro club estaba formado por dos clases de socios:

- los Socios Protectores, aquellos niños con un mejor dominio del proceso lector; y
- los Socios Protegidos, que eran aquellos niños que tenían más dificultades en la lectura, y que, por esa misma razón, se convertían en el verdadero sentido del club de lectura de Ismaíl.

Los niños que conseguían el grado de socio protector se encargaban de algún compañero (socio protegido) durante un número determinado de sesiones de lectura, que se efectuaban en el aula. Si se producía una evolución positiva en los niños de menor nivel lector, esa mejoría también significaba un incremento en la valoración del compañero protector. En todo caso, debido a las peculiares relaciones que establecen las personas, éstas se tenían en cuenta para realizar los cambios que fueran necesarios con tal de asegurar el éxito de la pareja lectora.

Hemos dicho que las sesiones de lectura que se desarrollaban en el aula reclamaban la colaboración de las familias. Su participación era deseada y necesaria para asegurar que los alumnos leyeran sus materiales antes de cada sesión, en casa. Por esa razón, y puesto que habían ofrecido su apoyo, debían tener fijado con claridad un horario de lectura familiar, que serviría para preparar las sesiones que los niños realizarían en la escuela.

Según los tiempos de la programación, los socios protegidos de la asociación entregaban a sus compañeros de lectura —o socios protectores— los cuentos que habían llevado para leer en su casa. Estos compañeros, con los que mantenían la relación lectora que antes se explicó, leían en el aula los relatos que habían recibido, caso de que no lo hubieran leído también en sus domicilios, que era lo que solía ocurrir. Al terminar, después de esa buena revisión o lectura silenciosa, preparaban una serie de preguntas y de cuestiones que su socio protegido debería responder a continuación. Ahora bien, en este juego de preguntas primaban siempre las actitudes positivas, y tenían que evitar una corrección desmesurada, entre otras recomendaciones.

Con estas tareas de lectura cooperativa y aprendizaje, favorecíamos la relación y el conocimiento entre compañeros, y, además, nos permitía comparar las informaciones que se recibían sobre cada uno de los socios protegidos, es decir, sobre cada alumno con problemas en la lectura.

3. Ofrecimos narraciones adaptadas a los intereses y a las capacidades de los lectores

En el club de lectura, como en la mayoría de las aulas, predominaba la heterogeneidad de sus miembros: diferentes personalidades y procesos evolutivos, niveles psicológicos desiguales e intereses muy diversos. Por eso debíamos buscar, para desarrollar la animación a la lectura, unos textos que ayudaran a los niños-lectores a definirse, a tomar conciencia de sí mismos. Pero, a un tiempo, teníamos que proporcionar un conjunto de narraciones, escritas con estilo literario, que les abrieran las puertas de la lengua, de la imaginación y del simbolismo. Esos textos que solicitaba el club de lectura ya estaban presentes en el aula. Eran visibles y abundantes. Nos referimos a los *Cuentos de Ismail*.

Como apuntamos en su momento, se trataba de textos que conjugaban la sencillez y la audacia poética de la literatura popular, al menos en sus mundos imaginarios. Además, eran textos breves y,

sobre todo, completos. Porque creíamos que no podía haber sesiones de lectura eficaz si no existía un compromiso personal entre el lector y el texto, y eso especialmente se consigue mediante la lectura de obras completas, como son los cuentos populares. A través de la maravilla y el encantamiento, estas narraciones ofrecían al niño la posibilidad de abandonarse, de quedar atrapado en la historia, de identificarse con determinados personajes o de criticarlos, de descubrir situaciones o cuestiones que le afectaban o preocupaban.

Puesto que los miembros del club eran lectores de pleno derecho, a ellos les correspondía la elección de sus lecturas. Ismaíl y el maestro, con mucha paciencia, animaban a todos, e incluso algunas veces creaban desafíos para que fuera aumentando la dificultad de los cuentos que seleccionaban, para que fueran pasando de los textos fáciles a otros más complicados. En último término, por tanto, había que establecer algún tipo de gradación con respecto a la dificultad que entrañaban los relatos, para evitar que surgieran los sentimientos de derrota por no poder superar una lectura determinada.

4. Potenciamos en el aula la comunicación de las experiencias lectoras

Consideramos que era preciso reflexionar en público sobre las historias que se leían, porque la lectura, aunque es un acto solitario, por lo menos inicialmente, es también un acto social. Por esa razón, aprovechamos las sesiones de lectura para ofrecer a los niños la oportunidad de comunicar, al mismo tiempo que motivar, sus propias experiencias lectoras. Así, entre otros, empleamos los recursos de la gramática de la historia.

En definitiva, en el club de lectura de Ismaíl no se leía por leer, sino que leíamos a fondo y conscientemente; se leía para entender, para reflexionar y sentir, para vivir las situaciones y los mundos en los que nos sumerge la literatura y el imaginario popular.

CARTOGRAFÍAS DEL CUENTO

Los cuentos del club de lectura de Ismaíl debían servir para desarrollar actividades de enseñanza-aprendizaje donde el alumno pudiera tener algún éxito. En caso contrario, la animación a la lectura que deseábamos perdería una gran parte de su fundamento.

Se pretendía, por lo tanto, que cada sesión de lectura comenzase en el nivel más apropiado para cada niño. En todo caso, las sesiones tenían por fuerza que ser cómodas y afectivas, no sólo para todos los socios protegidos del club, sino también para los socios protectores y el maestro.

La función principal del club consistía en ayudar a los niños en sus experiencias con los relatos populares y la lectura. Esta ayuda se materializaba en las gramáticas de la historia, que se transformaban en un método para reflexionar, por medio del uso de preguntas y la construcción de esquemas, sobre el contenido y la comprensión de los cuentos.

Como ya sabemos, una gramática narrativa resume los principales acontecimientos de una narración, su estructura básica, señalando sus personajes, ambientes y escenas. El conocimiento de esta estructura posibilita la comprensión de las historias. Por tanto, estas gramáticas son como mapas de los relatos, donde se refleja la sucesión de sus principales eventos. Su empleo en la lectura, y también en la escritura, deriva en una auténtica cartografía de los cuentos, en actividades de aula que nos pueden revelar el nivel de comprensión lectora de los niños. Por ese motivo, las sesiones de lectura de los cuentos de Ismaíl finalizaban con la realización de su cartografía pública, y con la comunicación de las experiencias lectoras de los niños.

Cartografiar un cuento implica la elaboración de un mapa del mismo. Consiste en la realización de un esquema visual que refleje sus elementos fundamentales, o la sucesión de las escenas narrativas más importantes, o las acciones básicas de sus personajes.

Nuestra cartografía narrativa se desarrollaba en dos fases.

I. Fase oral

Se relacionaba con las sesiones de lectura que hacían los niños, los socios protegidos y los socios protectores. Evidentemente, todas las sesiones estaban siempre bajo la supervisión del maestro, para favorecer en todo momento una colaboración eficaz, un aprendizaje con éxito, y para realizar las correcciones necesarias. Resultaba imprescindible que hubiera una relación positiva y segura en cada pareja de lectura, que cualquier niño se sintiera libre para pensar de manera independiente, que todos, incluido el maestro, elaboraran preguntas y respuestas con un lenguaje correcto.

En cada lectura, indagábamos las reacciones personales que originaba en los niños. Así, nos interesaba conocer lo que más había gustado en cada uno de los textos: de los protagonistas, de las actitudes y comportamientos de los personajes. También pedíamos que asumieran algún papel en el relato leído y que explicaran sus propias reacciones, si eran capaces de ponerse en la piel de algún personaje del cuento.

A continuación, introducíamos los dos niveles de comprensión que podían conseguir los niños, según el tipo y la calidad de sus respuestas orales (v. Cuadro IV.2).

| NIVEL BÁSICO | | |
|--|--|---|
| Modelo 1 | Modelo 2 | |
| <p><i>LOS PERSONAJES:</i> <i>El escenario</i></p> <p><i>PRESENTACIÓN</i></p> <p><i>INTRIGA</i></p> <p><i>DESENLACE</i></p> | <p><i>LOS PERSONAJES</i></p> <p><i>EL LUGAR</i></p> <p><i>EL PROBLEMA</i></p> <p><i>EL DESENLACE</i></p> | <p>* En este nivel, se introducían con moderación los términos de las gramáticas del cuento. Así, los niños tenían que saber reconocer los principales sucesos de una historia. Además, determinaban su temporalización: al principio de la misma, en el medio o al final.</p> <p>* Las preguntas eran sencillas, y se hacían para descubrir el grado de comprensión textual; especialmente para saber si se captaba la sucesión lógica de la estructura narrativa.</p> |

Cuadro IV.2.a. Nivel básico de cartografía oral para los cuentos. En este primer nivel, que era el que solicitábamos para los socios protegidos del Club de Lectura, se planteaba una gramática narrativa simple.

| NIVEL AVANZADO (a partir de Stein y Trabasso) | | |
|---|---|---|
| Modelo 1 | Modelo 2 | |
| <p><i>PRESENTACIÓN</i></p> <p><i>PERSONAJES</i></p> <p><i>ARGUMENTO:</i></p> <p><i>Metas</i></p> <p><i>Acciones</i></p> <p><i>Consecuencias</i></p> <p><i>DESENLACE</i></p> | <p><i>AMBIENTE</i></p> <p><i>SUCESO INICIAL</i></p> <p><i>RESPUESTA INTERNA</i></p> <p><i>INTENTO</i></p> <p><i>CONSECUENCIA</i></p> <p><i>REACCIÓN</i></p> | <p>* Cuando los niños estaban familiarizados con la estructura básica del nivel anterior, los elementos de los siguientes modelos se introducían gradualmente. Los niños identificaban la información de los sucesos de la historia, y trataban de hacer predicciones para la narración. Como esta actividad requiere una práctica guiada y frecuente, las predicciones de los niños no estaban sujetas a una evaluación estricta. Se intentaba que aplicaran sus conocimientos de la gramática del cuento.</p> <p>* Para ese despliegue de ideas, las preguntas eran más numerosas:</p> <p>¿Quién?, ¿qué pasa?, ¿adónde va?, ¿dónde ocurre?, ¿cuáles son los problemas?, ¿se reciben ayudas?, ¿qué pretende el protagonista?, ¿busca alguna cosa?, ¿tiene que realizar alguna prueba?, ¿aparece algún antagonista?, ¿se enfrentan?, ¿se soluciona todo?, ¿vuelve a su casa el protagonista?, ¿es recibido con alguna fiesta?, etc.</p> |

Cuadro IV.2.b. Nivel avanzado de cartografía oral para los cuentos. Para alcanzar este segundo nivel se desarrollaba una gramática narrativa más compleja, que los niños tenían que dominar para convertirse en Socios Protectores del Club de Lectura de Ismaíl.

II. Fase escrita

Por medio de la escritura, se trazaban también las características de los relatos. Pero ahora, además de dirigir la atención de los niños hacia la sucesión de los acontecimientos narrativos, se planificaba su aprendizaje utilizando la palabra escrita. Por esa razón, nos preocupábamos por averiguar el orden de los distintos eventos (primero, después, entonces...) para construir gráficamente la estructura interna de los cuentos, algo que, de paso, facilitaba su retención y su memorización. De esta manera, se ayudaba al lector en la predicción de otras situaciones narrativas semejantes en cualquier clase de relato.

Se trataba, en fin, de reforzar las habilidades interpretativas de los niños, a través de imágenes escritas y gráficas de los personajes, de los acontecimientos y de los escenarios de las historias. Para aumentar, mediante la visualización de la organización narrativa, la comprensión textual y el conocimiento de los niños; y para que, además, compartieran sus interpretaciones personales.

Para desarrollar esta fase escrita se utilizaron tres procedimientos principales (v. Anexo, págs. 151-173):

- Usamos mapas semánticos o ideogramas, mapas conceptuales y diagramas de flujo para descubrir y reflejar los componentes de una narración, y para comprender las relaciones que establecen. Con estos recursos esquemáticos se modelaba el proceso de cada historia, la gramática del cuento, identificando la organización de sus ideas fundamentales. También servían para conocer algunas convenciones del idioma escrito y literario, para valorar la legibilidad de un texto e, incluso, para introducir la presentación editorial de los libros.
- Recurrimos al análisis de los rasgos semánticos de los textos (ARS), que es un procedimiento didáctico para clasificar los datos que de ellos se pueden extraer. Con la participación de toda la clase, en grupos pequeños o de forma individual, en una tarea de aula que se denominaba “Lo que el cuento nos contó” se identificaban los principales rasgos de los cuentos. Después, cada rasgo, característica o acción se adjudicaba al personaje que por derecho le correspondiera. Algunas veces, todo se realizaba según criterios muy personales, pues cada lector es único. Pero no causaba ningún problema. Las variaciones entre los análisis de rasgos semánticos que elaboraban los niños mostraban sus interpretaciones individuales.

- Ilustramos los cuentos, o fragmentos de alguna historia, para comprender e interpretar las narraciones. Esta ilustración significaba muchas veces la realización de verdaderos cómics o tebeos, lo que implicaba un nuevo aprendizaje añadido. En líneas generales, los cuentos ilustrados fueron de utilidad para desarrollar la imaginación de los niños; para entender y visualizar la información auditiva (cuento oral) y la información impresa (cuento escrito); para incrementar el grado de conocimiento de los niños sobre las técnicas de ilustración.

CAPÍTULO V

EL SENTIDO CREATIVO DE LA ESCRITURA

En opinión de Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (citada en Gros, 1995), habría que considerar la escritura como una estrategia cognitiva de carácter general, que ellos denominan “narración de conocimientos”. De los datos de su estudio extraen que, la mayoría de las veces, los alumnos contestan lo que saben por medio de la narración, sin importar el tema del que se trate. Por tanto, parece que el conocimiento de las secuencias narrativas significa algo más que el placer de la lectura de relatos y de cuentos. En otras palabras, puesto que los niños utilizan la narración para conceptualizar sus conocimientos, la enseñanza primaria podría —¿o debería?— aprovechar las posibilidades de la creación de historias para aumentar la motivación y el interés, y por supuesto el éxito, en cada una de las materias de los distintos niveles de estudio (Wells, 1982).

Las implicaciones pedagógicas de esos análisis también subrayan la necesidad de que en la escuela se formulen situaciones de escritura con un objetivo específico y un lector definido. Escribir sin propósito y sin destinatario (sea auténtico o simulado), además de no desarrollar los objetivos antes referidos, reduce la calidad cognoscitiva de esas experiencias de lectoescritura. Si el niño aprende significativamente en la medida en que está en contacto con el objeto de conocimiento, aprenderá a producir y a interpretar textos si tiene ocasión de interactuar con los mismos, es decir, si tiene la posibilidad de producirlos y de reflexionar sobre ellos.

Cuando el niño escribe también lee; por tanto, la escritura, cuando se planifica con ese objetivo, desarrolla la competencia lectora.

Para escribir, forzosamente deberá aprender a leer, a fin de interpretar más tarde lo que otros hayan escrito. Si la experiencia que se le presenta es significativa para escribir sobre ella, lo más probable es que sea igualmente significativa como material de lectura.

La escritura es una actividad única: por medio de ella nos enfrentamos de manera consciente a ideas y palabras para descubrir su significado. La escritura activa los procesos de pensamiento propio de una forma reflexiva. En este sentido, escribir cuentos proporciona una finalidad real para aumentar el control sobre la lengua escrita, pues es un medio poderoso para desarrollar la comprensión, la ampliación y la manipulación de la experiencia que poseen los niños. Construir historias en la mente, elaborar cuentos, es una actividad que incide en todos los aspectos del aprendizaje (Wells, 1982).

Sin embargo, también es innegable que la utilidad de la escritura como acción lingüística excede el ámbito de la narración, a pesar de toda su importancia en los primeros años escolares. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura debe respetar, por tanto, las características sociales de la lengua escrita y orientarse hacia el dominio expresivo y comprensivo de las diferentes formas y géneros de la composición textual. Pero a pesar de que resulta necesario enseñar a escribir textos diversos, con variadas intenciones y destinatarios, para contribuir desde la escuela a la adquisición y el desarrollo de la competencia escritora de los alumnos, básicamente también hay que tener en cuenta el poder germinativo de los diferentes tipos de texto (Teberosky, 1993).

No todos los textos se pueden moldear sobre una estructura más o menos fija con elementos casi prefabricados, y originar con ese recurso una interminable serie de combinaciones. Ese texto único que permite tantas modificaciones creativas es el cuento, como demuestra la extraordinaria cantidad de versiones que presentan los relatos populares.

Además, el cuento aún está presente en la vida de todos los niños. Y en el cuento es importante la fantasía, como en cualquier juego con la lectoescritura, sobre todo para inventar y escribir historias. Sin embargo, la fantasía se parece mucho a la fuerza muscular: una cantidad excesiva no es demasiado recomendable, pero tampoco su escasez. En todo caso, la lengua escrita y la fantasía, al igual que la fuerza de los músculos, necesitan un entrenamiento constante, aunque sea con las debidas precauciones.

Pero, en la escuela, la fantasía tiene que ser reforzada, cultivada y experimentada. Es imprescindible si deseamos un entrena-

miento lingüístico con resultados positivos. Además, requiere que haya un cierto material preparatorio, es decir, algunos ejercicios creativos que sirvan para perder el miedo a la palabra escrita, para incrementar la confianza de los niños.

Veamos algunos ejercicios de los nuestros, algunas de las actividades de escritura que nos planteaba Ismaíl.

LAS FÓRMULAS DE LA MARAVILLA

Ismaíl nunca comprendía a esas personas que rechazaban los inicios tradicionales de los cuentos. De ninguna manera deben considerarse como unas fórmulas aburridas, ni mucho menos un estereotipo completamente agotado. Para nosotros resultaban un elemento muy valioso, que destacaba en su teoría de los calderos (como veremos en el siguiente capítulo). Su misión es en todo momento singular: integran y agrupan los elementos correspondientes de cada cuento. En otras palabras, junto con otros recursos, como pueden ser las repeticiones, unen cada una de las partes de los relatos: los personajes, los espacios o los ambientes.

Las fórmulas de entrada o de inicio facilitan que el niño o cualquier otro destinatario, sea oyente o lector, reconozca con rapidez la clase de texto que recibe, a fin de activar de esa manera el esquema mental más apropiado para su interpretación. Por tanto, un relato con esas fórmulas ofrece, de entrada, algunas ayudas adicionales para mejorar la comprensión y la cooperación textual. Los niños, entonces, podrán orientarse mejor en el interior de su estructura narrativa. Pero incluso también cumplen una función semejante en el aprendizaje de la composición escrita.

Por esa razón, para utilizarlas durante la invención y la elaboración de historias, como un importante estímulo creativo, en el aula existía una relación de fórmulas de entrada y salida, de inicio y final. Eran fórmulas que provenían de las tradiciones orales de diversas culturas, y de libros de autores de literatura infantil y juvenil (v. Figura V.1, pág. 69). Los niños las usaban con absoluta libertad, incluso cambiándolas o creando sus propias fórmulas, a partir de los modelos propuestos o de sus descubrimientos personales.

□ Fórmulas de entrada, o de inicio:

- *En un país lejano...*
- *Allá en una tierra de lejos...*

- *Era una vez...*
- *Había una vez...*
- *Había en otras tierras...*
- *En tierras de lejos...*
- *En lugar remoto...*
- *Hace muchos años...*
- *Hace mucho, mucho tiempo...*
- *Hace mucho, en el tiempo de los sueños...*
- *En tiempos muy lejanos...*
- *En un lugar agradable...*
- *En pleno invierno, durante la luna llena...*
- *En un tiempo en el que la Tierra era nueva...*
- *Una buena mañana...*
- *Cierto día...*
- *Hace muchos cientos de años...*
- *En los bosques de...*
- *En otros tiempos antiguos...*
- *Cuentan los viejos en el Norte de África...*

□ ***Fórmulas de salida, o desenlaces:***

- *Se casaron, vivieron felices, comieron perdices y a nosotros nos dieron con los platos en las narices.*
- *Fueron felices, comieron muchas perdices y a mí me dieron con un hueso en las narices.*
- *Y vivieron felices muchos años.*
- *Dicen que vivieron siempre felices porque...*
- *Y colorín colorete, por la chimenea va un cohete.*
- *Y vivieron felices para siempre.*
- *Y vivieron felices hasta el fin de sus días.*
- *Y los cuentos se los lleva el viento.*
- *Colorín colorado, este cuento está acabado.*
- *Y así será para siempre.*



Figura V.1. Fórmulas maravillosas para entrar y salir de los cuentos.

LAS PALABRAS PODEROSAS

Para el investigador de símbolos de cualquier cultura, los cuentos populares constituyen un campo repleto de maravillas y tesoros simbólicos. Por esa razón, la labor de investigación e interpretación de las narrativas tradicionales debe utilizar un amplio material de referencia: desde la etnología a la antropología, pasando también por la historia de las religiones y la psicología.

En muchos de esos estudios sobre el imaginario popular, el punto de partida se encuentra en los arquetipos. Son estructuras psicológicas primarias e innatas de la humanidad que almacenan los contenidos de las experiencias, y que originan la aparición de las imágenes culturales y de los motivos simbólicos. Por eso, desde una perspectiva psicológica, esas imágenes o motivos no nacen de experiencias individuales, sino que de alguna manera están en el inconsciente colectivo. En ese sentido, si realmente es cierto que en la simbología de los cuentos populares una imagen vale más que mil palabras, podemos comprobarlo, tal vez corriendo algún riesgo. Pero si nos decidimos, podemos inventar historias con muchos de los temas simbólicos de la literatura popular y tradicional.

Para Ismaíl, las palabras poderosas eran esas ideas simbólicas que han descubierto las investigaciones sobre el folclore. Durante la creación de un cuento por medio de algún modelo de caldero mágico, simplemente había que introducir una o varias de esas palabras en el desarrollo de su gramática narrativa. Por otra parte, se pueden recoger en todos los ámbitos y geografías con una visión multicultural, ya que la cultura europea no es la única, ni tampoco mejor que otras.

Por lo tanto, no digamos más. Transcribamos y revisemos algunas de esas palabras poderosas, que desde los tiempos antiguos desempeñan una importante función en el imaginario popular y en los cuentos (Biedermann, 1989):

- *águila, hormiga, manzana, ojo, baño (baño de rejuvenecimiento), bola (bola de oro), oso, árbol, monte, mendigo, abeja, rayo, flor, sangre, pan;*
- *punte, fuente, castillo, trueno, dragón, oscuridad, jabalí, piedras preciosas, huevo, lagarto, unicornio, urraca, ángel, asno, lechuza, antorcha, halcón;*
- *pluma, roca, fuego, peces, ala, río, rana, zorra, ganso, jardín, oro, grifón, gallo, martillo, liebre, corazón, bruja, ciervo, perro, islas, virgen, gato;*

- *rey y reina, escalera, lirio, león, luna, molino, ruiseñor, horno, perla, puerta, cuervo, bandido, gigante, anillo, rosa, sal, sombra, golondrina, cerdo, espada;*
- *plata, Sol, araña, estrellas, toro, cigüeña, paloma, diablo, torre, pájaro, carro, bosque, agua y seres acuáticos, vino, lobo, enanos.*

EL BINOMIO DE RODARI

Siempre hay que estar alerta por si viene la inseguridad creativa o aparecen las dudas. Cuando llegan, lo más seguro es regresar a los clásicos. Eso explicaba el gran Gianni Rodari, quien también añadía que “una historia sólo puede nacer de un binomio fantástico” (1991, pág. 22).

Explicándolo de forma breve, consiste en la búsqueda de dos palabras muy distintas, pues es necesario que exista entre ellas una cierta distancia significativa. Si es así, cuando se unan, se producirá un extraño choque de sentidos y, mediante la creatividad, resultarán liberadas de sus significados más comunes. A partir de esta técnica se pueden inventar muchas historias y escribir innumerables textos, en los que aparecerán obligatoriamente las dos palabras seleccionadas.

Pero observemos una vez más nuestras palabras poderosas. Pueden entregarnos alguna solución diferente. Por ejemplo, si combinamos el binomio de Rodari con las imágenes simbólicas de los cuentos populares, obtendremos un nuevo modelo de binomio: *el binomio simbólico*. Estaría integrado por palabras propuestas por los niños, por otras aportadas por el maestro o buscadas en libros determinados, y por algunas de las ideas y de los símbolos que se derivan del imaginario popular. Por tanto, aparecerán palabras actuales y modernas junto a palabras antiguas; pero, eso sí, palabras repletas de contenido, es decir, de mundos posibles.

En todo caso, el hecho de buscar un vocabulario para esta finalidad casi siempre crea en el aula una reacción de simpatía hacia el mundo de lo absurdo y el sinsentido. Y esas parejas de palabras insólitas que se irán consiguiendo servirán para inventar cuentos utilizando cualquier tipo de procedimiento narrativo.

EL ENTRAMADO FANTÁSTICO

He aquí un nuevo modo de jugar con las palabras poderosas del cuento. Aunque, en realidad, se trataría de un primer acerca-

miento a los componentes narrativos del imaginario de la narración clásica.

Imaginemos que un cuento no es más que un entramado de celdillas, un casillero construido a partir de cuatro columnas básicas: los personajes, los lugares, las situaciones y los objetos (v. Cuadro V.1). Cada columna posee un idéntico número de compartimientos o celdillas, y éstas se llenan con ese vocabulario especial, con las palabras que pertenecen al universo del cuento. Evidentemente, pueden ser términos narrativos de actualidad o provenientes de la tradición.

| PERSONAJES | LUGARES | OBJETOS | SITUACIONES |
|----------------------|--------------------|---------------------|------------------------|
| <i>Un gigante</i> | <i>Un castillo</i> | <i>Un libro</i> | <i>Una sorpresa</i> |
| <i>Un niño</i> | <i>Un río</i> | <i>Una llave</i> | <i>El aburrimiento</i> |
| <i>Un mago</i> | <i>Una isla</i> | <i>Un árbol</i> | <i>El fuego</i> |
| <i>Los padres</i> | <i>Un molino</i> | <i>Una puerta</i> | <i>Un viaje</i> |
| <i>Un animal</i> | <i>Un pueblo</i> | <i>Un barco</i> | <i>Una trampa</i> |
| <i>Un músico</i> | <i>Una cueva</i> | <i>Un anillo</i> | <i>El hambre</i> |
| <i>Un mendigo</i> | <i>Un bosque</i> | <i>Un zapato</i> | <i>Un castigo</i> |
| <i>Una bruja</i> | <i>Una montaña</i> | <i>Una lámpara</i> | <i>Una mentira</i> |
| <i>Un viejo</i> | <i>El espacio</i> | <i>Unas monedas</i> | <i>La lotería</i> |
| <i>Una muñeca</i> | <i>Una ciudad</i> | <i>Un espejo</i> | <i>Un examen</i> |
| <i>Los abuelos</i> | <i>El desierto</i> | <i>Una alfombra</i> | <i>La amistad</i> |
| <i>Un maestro</i> | <i>Una fuente</i> | <i>Una cartera</i> | <i>Un terremoto</i> |
| <i>Un gnomo</i> | <i>Una playa</i> | <i>Un barco</i> | <i>La huida</i> |
| <i>Una costurera</i> | <i>La lonja</i> | <i>Un ordenador</i> | <i>La enfermedad</i> |
| <i>Un músico</i> | <i>Un parque</i> | <i>Un plato</i> | <i>El miedo</i> |
| <i>Una niña</i> | <i>Una piscina</i> | <i>Un teléfono</i> | <i>La guerra</i> |

Cuadro V.1. *El entramado fantástico, que nosotros conocíamos como A Grella da Fantasía. Si las cuatro columnas se llenaban con las palabras correspondientes, y después se seleccionaban libremente, los niños podían construir docenas y docenas de historias. Sólo había que encontrar los personajes más apropiados, los lugares más especiales, los objetos y las situaciones más atractivas para inventar un cuento.*

Al terminar un entramado fantástico, si los niños seleccionan los elementos que prefieran de cada una de las columnas, o los que se determinen en el aula con antelación, pueden inventar decenas y decenas de historias. No hay límite. Para escribirlas, todo dependerá de los procedimientos creativos que se propongan.

Este vocabulario entramado que se puede elaborar en el aula funciona como una biblioteca semántica del cuento.

LOS CATÁLOGOS DE IDEAS

Los cuentos están repletos de imágenes que perduran en nuestra memoria durante mucho tiempo y, como ahora sabemos, a veces no de forma consciente. Por ese motivo, en la escuela es posible su modificación o su reinterpretación para adaptarlas a las necesidades actuales. Esa acción también supondrá, además, una defensa de ese legado cultural que forman los cuentos populares.

Sus imágenes simbólicas podrían transformarse en un interminable catálogo de ideas y de temas para escribir. Sería un repertorio casi infinito de posibilidades narrativas, que permitiría la invención de historias y la creación de cuentos y de otros textos narrativos.

En consecuencia, así tratábamos de hacer en el aula, y por eso se elaboraban unas listas de ideas y de temas, que tenían como referente el vocabulario simbólico del cuento (v. Figura V.2, pág. 74). Eran, por su propio significado, unos catálogos de palabras poderosas para que los niños escogieran bien los caminos de sus relatos. Pero no formaban una vía única, pues los niños terminaban sus listas con nuevas aportaciones y sugerencias, o incluso mezclando las palabras que se ofrecían. Porque una lista de palabras solamente era poderosa si cada niño la interiorizaba. Así contaba Ismaíl. Y el maestro asentía sin dudarle, por supuesto.

MAPAS SEMÁNTICOS (O IDEOGRAMAS) Y BORRADORES DE ESCRITURA

Un ideograma, como indica la misma expresión, representa un diagrama sencillo de ideas. También recibe el nombre de mapa semántico, que como técnica o estrategia de aprendizaje desarrolla los agrupamientos de palabras mediante su libre asociación mental. Además de otras utilidades, esa técnica sirve para el reconocimiento y la comprensión de vocabulario, y para la formación y la explicación de conceptos (Heimlich y Pittelman, 1990).

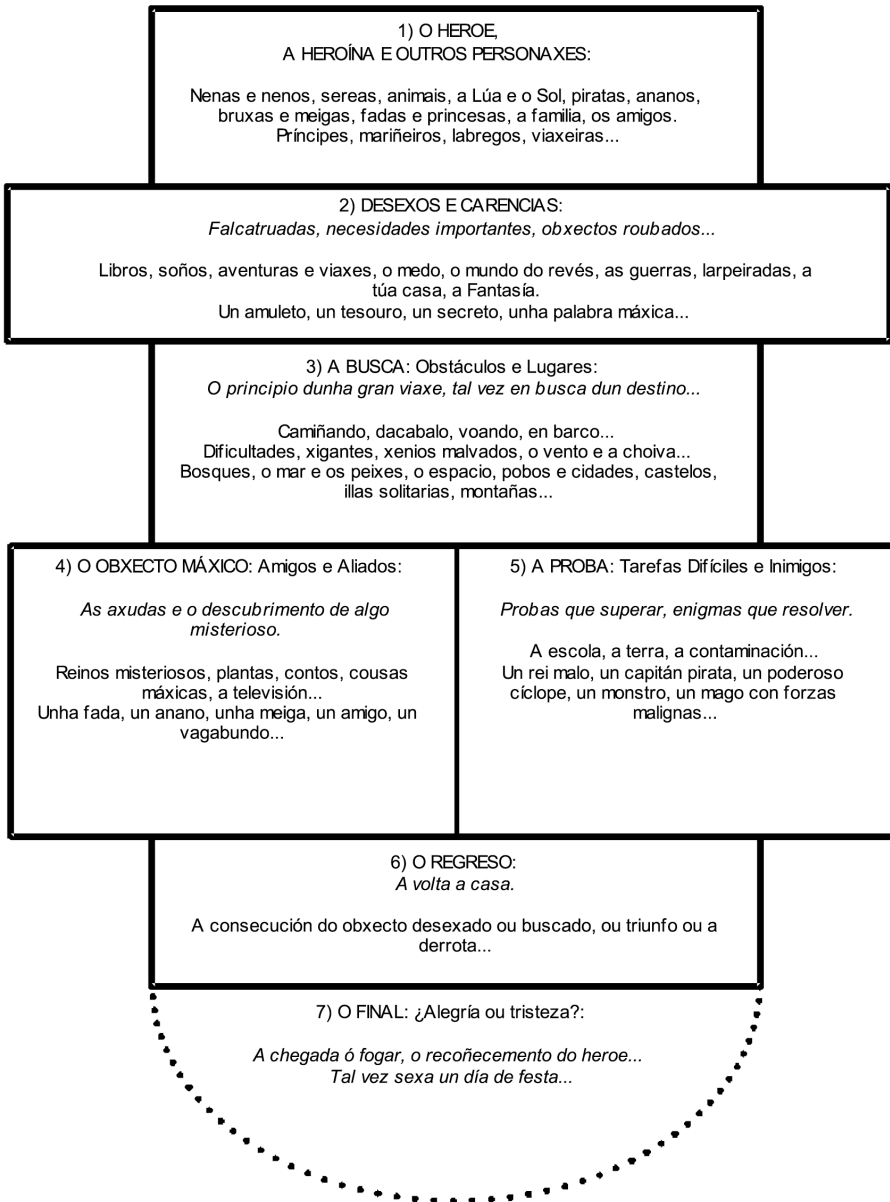


Figura V.2. Catálogo de ideas para escribir seguindo el modelo del juego de la mariola o rayuela. A partir del diseño de dicho juego, se presenta un ejemplo de catálogo de ideas para escribir. Sus elementos, como en cualquier otra lista o repertorio semejante, se cambiaban o se mezclaban libremente hasta que aparecían los ingredientes más apropiados para escribir; y, de manera especial, para escribir cuentos e historias.

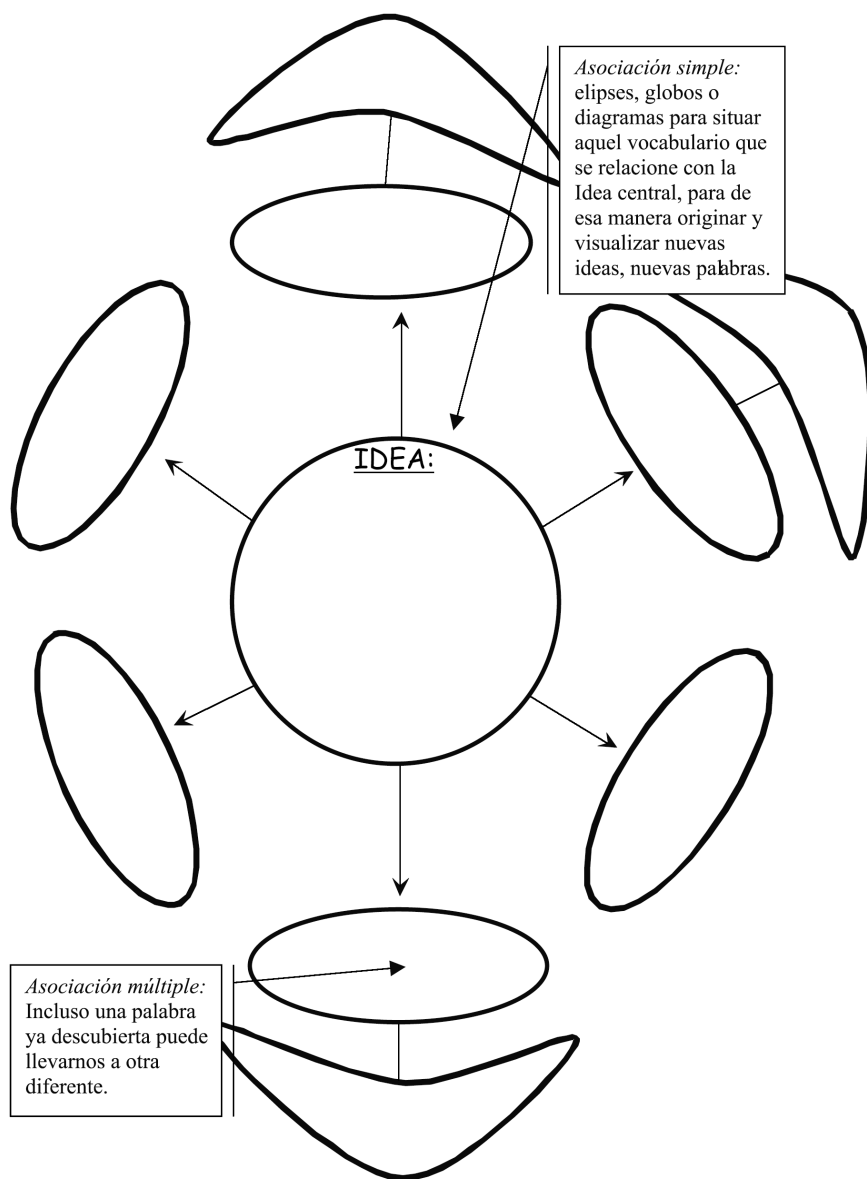


Figura V.3. Propuesta de ideograma básico en las actividades de escritura. Sirve para el reconocimiento visual y el control del vocabulario y de las ideas, y para descubrir nombres, adjetivos, verbos, familias de palabras, sinónimos, antónimos, aumentativos, diminutivos, relaciones, semejanzas, diferencias, etc.

Dependiendo de la actividad formulada, y a través de un procedimiento creativo conocido como lluvia de ideas (*brainstorming*), con los ideogramas los niños verbalizaban y asociaban nuevas palabras o expresiones lingüísticas a partir de algún material recogido con anterioridad. Pero de manera especial se recuperaban los conocimientos previos de los niños, y los conceptos nuevos eran expuestos gráficamente para facilitar su asimilación. Por esa razón, afirman los autores antes citados, los mapas semánticos (o ideogramas) desarrollan los esquemas mentales que estén incompletos y favorecen, si fuera necesario, su posterior reestructuración.

Según la planificación de cada tarea, y considerando los intereses educativos de la actividad, esa generación de ideas se producía por diversos medios. Así, por ejemplo:

- por analogías y diferencias;
- por causas y resultados;
- por precedencia y sucesión;
- por generalización y ejemplificación;
- por experiencias personales y ajenas.

A veces, el proceso de germinación de vocabulario empezaba a partir de alguna palabra que se escribía en el encerado, y que los niños trataban de completar con otras que se sugerían por connotación. En todo caso, eran connotaciones individuales o cooperativas que implicaban un acercamiento afectivo a la palabra que fuera escrita en el encerado. Después, con el proceso terminado, se clasificaban alrededor del término original formando un diagrama circular o elíptico, aparentando una especie de constelación de palabras (v. Figura V.3, pág. 75). En ese momento, el vocabulario conseguido estaba listo para su utilización en las actividades propuestas, en los flujos de la escritura en el aula, tanto individual como colectiva. Se convertían, por tanto, en verdaderos borradores para escribir.

CAPÍTULO VI

ESQUEMAS COGNITIVOS Y EXPRESIÓN ESCRITA

En las actividades de expresión escrita, la memoria a corto plazo (MCP) permite que los niños relacionen las ideas que escriben con otras que escribieron anteriormente, o con otras que pretenden escribir más tarde.

Como ya hemos analizado (v. capítulo IV), esta clase de memoria presenta una duración limitada y no se debe sobrecargar con una gran cantidad de información, pues entonces la MCP empieza a perderla, con consecuencias negativas para las actividades de escritura. Por ejemplo, si un niño, en las primeras fases de la composición de un texto, se preocupa demasiado por la corrección gramatical y pretende que incluso las primeras versiones, las notas y los borradores inacabados sean correctos, estará sobrecargando su memoria a corto plazo. Porque esta memoria necesita, además, recoger y mantener otras informaciones que también precisa obligatoriamente: las ideas iniciales, la planificación y la estructura del texto, la generalización de ideas, las intenciones comunicativas, etc. Por tanto, como resultado más probable el texto final mostrará errores importantes.

En la escuela primaria, los niños, como escritores inexpertos o inmaduros, están adquiriendo el código escrito, pero todavía no han interiorizado muchas de las operaciones de escritura que los adultos ya realizamos de manera inconsciente y automática. En este sentido, si no queremos sobrecargar su MCP, o generar en ellos actitudes negativas hacia el hecho de escribir, el desarrollo del significado del texto tendrá el papel principal en las primeras etapas del proceso de composición escrita. De este modo, podremos evi-

tar que la situación descrita antes se vuelva irreparable (Cassany, 1987).

LA TEORÍA DE LOS CALDEROS

Escribir es como introducirse en un laberinto. Seguramente por ello los niños siempre empiezan las tareas de escritura con alguna inquietud. Pero para ahuyentar esos miedos previsibles, para calmar los ánimos, Ismaíl contaba que el laberinto, desde la más remota antigüedad, era una representación del conocimiento y la sabiduría.

Y en la escuela, la escritura parecía ese mismo laberinto, un espacio misterioso hacia el que partir en busca del minotauro académico, que habita entre la desgana y la monotonía. Pues, en cualquier caso, no había en el aula ni tampoco en aquel laberinto ningún monstruo invencible. Los niños tenían de su parte una lengua antigua y resistente, y también su propia confianza y autoestima. En consecuencia, según expresaba Ismaíl, el maestro no debía sentir ningún temor: por algo estaba allí. Y pronto descubrió que los niños todavía no escribían bien; pero no se desanimó.

Así, en la clase de Lengua Gallega, un día hizo algo que nadie esperaba. Contó que existían unos curiosos artilugios con un significado especial en las tradiciones de muchos pueblos: los calderos. Y nos explicó que, en un antiguo libro, había encontrado un modelo de caldero que servía para descubrir los secretos de la escritura, algo que los niños deseaban siempre dominar. Por eso estaban de suerte. Su pequeño amigo había conseguido descifrar los misterios del funcionamiento de ese caldero.

Evidentemente, la información de Ismaíl no era un dato científico. Pero algunos historiadores saben que, en el viejo País de Gales, hubo una bruja llamada Ceridwen que tenía un caldero mágico (Cotterell, 1979). En noches muy especiales parece ser que preparaba una extraña pócima, y quienes la bebían conocían los secretos del pasado, del presente y del futuro. Hacia el año 1959, dos autores franceses (René Goscinny y Albert Uderzo) mostraron que ese caldero, a través de caminos ignorados, llegó a una pequeña aldea de la Bretaña gala. Los druidas de aquella tribu lo utilizaron de forma ininterrumpida durante años, hasta la llegada de las legiones romanas, momento en que desapareció sin dejar ningún rastro. Por esos escritores citados se sabe, por ejemplo, que un druida llamada Panorámix el Viejo, mezclando componentes raros

y desconocidos, elaboraba una poción mítica que acrecentaba el valor y la fuerza de los guerreros. Y, además, según la investigación histórica contemporánea (Alvar, 1997), las tradiciones célticas atribuían al caldero inmensos poderes de transformación y generación de la abundancia, entre otros saberes perdidos.

Por desgracia, el caldero mágico de Ismaíl, que exhibió en el aula mediante una completa representación, no prestaba ese servicio. Aunque se reclamaba heredero de la bruja Ceridwen, del druida Panorámix y de otras gentes de muchas culturas que nos precedieron. El caldero sólo servía (Ismaíl *díxít*) para reconocer los secretos del pasado, del presente y del futuro de la escritura de los niños; para aprender a escribir inventando historias de acuerdo con la estructura inmemorial y los arquetipos de los cuentos populares. A fin de alcanzar ese objetivo, el caldero proporcionaría una variedad de tareas de escritura diseñadas para activar la imaginación, pero también para desarrollar la lectura y el pensamiento.

Un caldero, en definitiva, era simplemente un tipo de presentación; un organizador narrativo para pensar y escribir, una gramática del cuento popular que resumía los principales acontecimientos que se pueden decir, como sus personajes, las escenas y las características básicas de la estructura de un relato. Pretendía desarrollar el sentido de las historias y facilitar a los niños la elaboración de composición narrativas, y la práctica de la escritura en general.

El aprendizaje de la lectoescritura es, en cierto modo, la prueba iniciática que les reclamamos a los niños para que puedan integrarse plenamente en nuestra sociedad. Pero debemos ser conscientes de la lentitud de este proceso, y adaptar el desarrollo de este aprendizaje a sus exigencias psicológicas.

En este sentido, la mayor o menor habilidad de los niños para escribir depende de las ideas que sean capaces de mantener en la mente mientras están escribiendo. En la escuela primaria, esos recursos individuales son casi siempre limitados. Cuando nuestras demandas son demasiado elevadas su sistema psicológico manifiesta una especie de sobrecarga, y entonces los niños requieren algún tipo de ayuda. Según muchos estudios, la producción escrita opera muy cerca del límite de sobrecarga cognitiva (Camps, 1990).

El Caldero de Ismaíl suponía la existencia de un modelo para escribir. Se trataba de habituar a los alumnos a unos esquemas concretos, ya que debemos guiar su exploración por los caminos que llevan a la escritura. Evidentemente no se trata de conducir al

alumno paso a paso, sino de ponerlo en situaciones que posibiliten su aprendizaje. De esa manera, los alumnos aumentarán su competencia y podrán hallar un estilo propio cuando escriban libremente. Pero en todo caso, para desarrollar la autonomía y la responsabilidad en los procesos de redacción es importante que el alumnado tenga modelos de referencia, y que perciba los pasos que debe o puede seguir para escribir (Cassany, 1993a).

EL CALDERO DE ISMAÍL

Nuestro caldero tenía su origen en los trabajos de Antonio Rodríguez Almodóvar (1989) sobre la estructura del cuento maravilloso de origen hispánico. Sintetizaba los componentes básicos que distinguen a la gramática del cuento de la península Ibérica, aunque sus raíces también se adivinan en los estudios de Propp, debido a la universalidad del cuento popular.

Era un caldero imaginario en el que había que introducir una serie de elementos, remover bien su contenido y cumplir ciertas recomendaciones de uso para escribir relatos (v. Figura VI.1). Para conseguirlo, estaba conceptualizado por los siguientes rasgos elementales: un héroe o una heroína, fórmulas de inicio y final, tendencia al uso del imperfecto y una estructura cerrada que facilita el conocimiento de las relaciones causales entre los acontecimientos que se narran. Por otro lado, la tipología del cuento hispánico de tipo maravilloso presenta unas soluciones narrativas con algunas particularidades. Son éstas: la aparición nítida de objetos mágicos; la insistencia en las tareas difíciles y en las pruebas para el héroe o la heroína; y la abundancia de viajes de búsqueda o iniciáticos.

Así, el Caldero de Ismaíl se conformaba alrededor de siete elementos básicos:

1. *El héroe o heroína*
2. *Deseos o carencias*
3. *La búsqueda*
4. *El objeto mágico*
5. *La prueba*
6. *El regreso*
7. *El final*

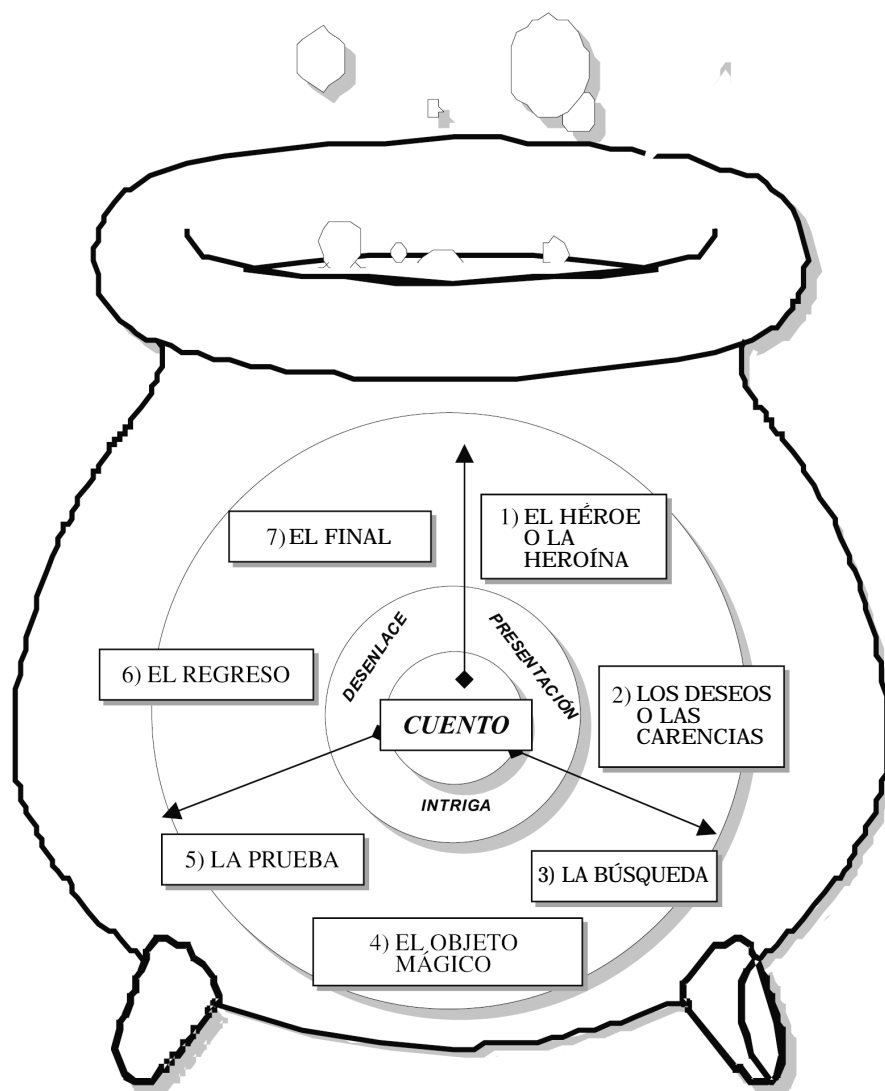


Figura VI.1. El Caldero de Ismail y sus componentes. Aunque no aparecen reflejados de una manera directa, estos componentes básicos incluyen también los peligros, los lugares y los destinos, los aliados, las pruebas o las tareas difíciles. Y a los antagonistas, claro.

Este caldero imaginario, como demuestra la figura, acoge un funcionamiento circular. Su movimiento narrativo imita el sentido de las agujas de un reloj: de derecha a izquierda. Todo se inicia con la aparición obligatoria de un héroe o de una heroína; luego aparecen los deseos o las carencias, los obstáculos y los peligros, el destino, la victoria después de los nervios, el regreso a la tierra querida o a la casa familiar, y finalmente todo acaba con la alegría y la felicidad del protagonista. Mientras miraban sorprendidos, el maestro les explicó que, si escogían bien los mejores ingredientes y removían el caldero con ayuda de su imaginación, conseguirían cuentos mágicos y maravillosos. Como los niños escuchaban con mucha atención, el maestro imaginó que tal vez resultaba muy convincente. Ismaíl, siempre un poco desconfiado, tenía algunas dudas. Por eso, el funcionamiento del caldero se explicó bastantes veces, durante varias jornadas.

A pesar de que las funciones estructurales de Propp eran su principal componente, el Caldero de Ismaíl tampoco rechazaba otros materiales. Por ejemplo, parejas de palabras, como el binomio fantástico que había creado Rodari, nuestro binomio simbólico, o palabras y frases de otros libros, o títulos y textos insólitos copiados de periódicos o revistas. Todo dependía de su imaginación, sabiendo que, por otra parte, escribirían para un público, casi siempre el formado por su misma aula. El maestro, aprovechando unas palabras del escritor Joan Manuel Gisbert, les aclaró que con el conjunto de palabras que ya conocían, y con las que irían aprendiendo en su casa y en la escuela, podrían inventarse infinidad de narraciones. Además, dijo que todas esas historias dormían en el fondo de su propia cabeza, que era la verdadera máquina de fabricar cuentos, y que no tiene más límites que los deseos de cada uno de ponerla en funcionamiento.

Tal vez por ese motivo, en la escritura de cuentos, los niños siempre organizaban libremente sus relatos, a su propio gusto, y jugaban en todo momento con las formulaciones ibéricas de este esquema narrativo. No les importaba trabajar con menos de las siete funciones que relacionaba este caldero, e incluso preferían muchas veces escribir finales diferentes del modelo tradicional.

CUENTOS BREVES

Desde una perspectiva educativa, los elementos narrativos del Caldero de Ismaíl son útiles para desarrollar la comprensión textual, en actividades como resumir cuentos o hacer predicciones en

las lecturas, pero sobre todo para llevar a cabo proyectos de escritura. Por esa razón, para adaptarse a las necesidades psicológicas de los niños, la invención de historias cortas era el principal objetivo de este caldero. Su gramática narrativa implícita pretendía la escritura sistemática de relatos breves, con un estilo ágil que condensara hechos y situaciones. Y, en consecuencia, este caldero mágico debía relacionarse básicamente con cuentos de poca extensión, con historias intensas pero a la vez fugaces.

Sin embargo, nadie se ponía a idear una historia aunque fuera breve delante de un folio en blanco. Actuando de esa manera sólo se conseguiría la desolación de los niños, y la excusa perfecta para que aborrecieran cualquier modelo de escritura. Para evitar esa situación, el aula contaba con diversos materiales: catálogos de ideas y de personajes posibles, ideogramas o mapas semánticos para el desarrollo del vocabulario, lecturas de la biblioteca de aula. Pero sobre todo teníamos el conjunto de seres, hechos y motivos descubiertos en el recorrido por los espacios encantados del cuento, como las fórmulas de inicio y final y las palabras poderosas. En cualquier caso, todo esquema de composición escrita necesitaba un elemento fundamental que, en última instancia, no se encontraba en las manos del maestro: la imaginación de los niños.

El caldero mágico de Ismaíl estaba ideado para que ofreciera muchas posibilidades de creación. Esas posibilidades tenían en cuenta la espontaneidad, la autonomía individual y la libertad de elección. Pero se trataba de inventar y escribir cuentos breves; entonces, para comenzar había que fijar las coordenadas y las posibles extensiones de los relatos. Y a pesar de que cada caldero mágico presentaba una organización para la narración, también ofrecíamos algunas otras características que podían tener los cuentos. Pero eran simples recomendaciones, consejos de uso. No había leyes de obligado cumplimiento.

Así, cada cuento menudo, cada relato básico, debía caracterizarse por:

- Desarrollar pocos hechos importantes.
- Intervenir un pequeño número de personajes claramente definidos.
- Un estilo sobrio y sencillo, valorando el predominio de los verbos (por su capacidad para precisar los acontecimientos).
- Utilizar como recursos literarios las descripciones breves, los diálogos ajustados y una rápida sucesión cronológica. Además, la escritura debía alejarse de los vulgarismos, para que

los niños llegasen a comprender que la lengua escrita no es una mera transcripción de la lengua oral.

- Una extensión limitada: relatos no demasiado largos, porque entonces cansarían, pero tampoco excesivamente cortos, porque desorientarían. Por esa razón, el cuento tenía que basarse en construcciones sintácticas elementales, empleando básicamente la oración simple y la frase corta en la creación de los párrafos. En una fase posterior, a medida que los niños fueran conociendo diferentes posibilidades sintácticas, pasarían a otras estructuras más complejas.

Por último, las instrucciones para la escritura de cuentos breves finalizaban en la estructura del modelo narrativo. Esa estructura presentaría tres partes mínimas, pero al mismo tiempo bien diferenciadas:

- a) *Presentación* (o principio): del protagonista, los personajes, el ambiente, la época.
- b) *Intriga*: como una complicación gradual de los hechos hasta la llegada del momento de crisis.
- c) *Desenlace*: o resolución final del conflicto.

LA COMPOSICIÓN ESCRITA

El Caldero de Ismaíl se planteaba como una estrategia para inventar y escribir cuentos de una manera totalmente libre, con escasas restricciones. Sus distintos componentes eran de elección voluntaria; excepto la existencia obligada de un protagonista (el héroe o la heroína), todo lo demás dependía de la opinión de los niños. Los calderos constituían unos simples esquemas narrativos, una gramática para dominar la estructura de los cuentos, sin otra finalidad que jugar con las palabras y buscar la expresión personal por medio de la escritura.

En general, el alumnado participaba de dos formas: creando relatos individuales o juntándose en grupos de dos o tres miembros para inventar historias colectivas. Por tanto, los agrupamientos tuvieron en cada sesión un carácter flexible y abierto, procurando una mayor riqueza lingüística a través de las interacciones y los intercambios constantes de información entre los niños.

En toda propuesta, además de la consigna que haría de detonante de la escritura o de los repertorios de posibles temas para escribir,

en el aula siempre había suficientes reproducciones de los calderos, que para los niños funcionaban como una especie de mapa de la aventura en la que estaban involucrados. Asimismo, también servían para recordar las funciones que podían seleccionarse.

Los calderos mágicos se transformaron, en consecuencia, en unos organizadores de la composición escrita, en una herramienta especial para que los niños conocieran el reino de la escritura creativa, como decía Ismaíl. Pero en verdad, ¿cómo hacían? ¿Cómo inventaban historias semejantes a las de los antiguos cuentos?

De entrada, el proceso creativo y de invención se dividía en tres laberintos o fases:

I. Primer laberinto, o fase preparatoria

- ❑ A partir de una consigna de trabajo concreta y bien determinada, revisaban con atención todos los componentes o ingredientes del caldero que sirvieran como base del esquema narrativo, y también su ordenamiento prefijado. El héroe —o la heroína— era imprescindible, porque no existe ninguna historia sin protagonista. Los otros componentes eran de libre elección, y resultaban seleccionados en una cantidad variable, según las necesidades.
- ❑ Una vez hecha la selección, se procedía a identificar y caracterizar cada componente elegido, teniendo en cuenta que cada uno admite múltiples significados. Por ejemplo, el héroe podía ser un animal marino, un extraterrestre, la heroína de cualquier cuento o una niña morena. Este procedimiento continuaba del mismo modo con cada una de las partes del caldero; pero se intentaba que esa caracterización fuera clarificadora y básica al mismo tiempo.
- ❑ Las actividades que se originaban eran muy diversas: lecturas, utilización de los catálogos de ideas, búsqueda de palabras poderosas, realización de mapas semánticos o ideogramas, etc. Y sobre todo se hacía uso de un ingrediente extra, que Ismaíl recomendaba con mucha insistencia: imaginación a granel.

II. Segundo laberinto, o fase de la elaboración

- ❑ Al alcanzar esta fase, los niños ya tenían una relación ordenada de los componentes de la historia. También sospechaban lo que podía suceder en cada una de las tres partes básicas: presentación, intriga y desenlace. Se iniciaba entonces la elaboración del relato. El empleo de guiones o borradores de

escritura era un elemento indispensable para esta fase de producción textual.

- ❑ Respetando la numeración de los componentes escogidos, seleccionaban una de las enigmáticas frases de todos los cuentos (“Érase una vez...”, “En un país lejano...”, “Hace tiempo...”), y los niños se internaban en el laberinto decisivo de la escritura. Teniendo en cuenta la tarea planificada, podían ser relatos individuales o cooperativos, pero estimulando en todo momento el intercambio constante de ideas entre los alumnos, o sea, la riqueza lingüística: hablaban, dialogaban, discutían, descubrían soluciones y escribían.
- ❑ Como la escritura juega con el azar, en esta fase también podían nacer nuevas contribuciones para el cuento. En ese caso, simplemente se aceptaban. Sólo había una idea realmente importante: mantener y defender alguna coherencia en la estructura interior de la composición escrita, en la gramática del cuento que reflejara el caldero utilizado.
- ❑ Además, cobraban gran importancia otros dos ingredientes extras: imaginación y fantasía. Ismaíl se encargaba de recordar esta circunstancia todo el tiempo que se precisara.

III. Tercer laberinto, o fase definitiva

- ❑ Finalmente, la historia inventada entraba en el momento de la edición y publicación, para una posterior lectura en el aula. Por esa razón, el texto escrito, después de su corrección, se pasaba a limpio empleando diversas técnicas y materiales, y recordando aspectos concretos de la composición escrita: ortografía, claridad, sentido textual, etc.
- ❑ El ingrediente extra más solicitado en esta fase era, sin ninguna duda, la creatividad.

LA CORRECCIÓN DE LOS TEXTOS

La finalidad de la corrección debe orientarse hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. A partir de esta finalidad, en toda corrección tendremos que informar al alumno sobre su texto; es decir, indicarle con precisión sus errores, ofrecerle algunas soluciones para que pueda evitarlos, conseguir que cambie y mejore el escrito por medio de la ortografía y la gramática. Y ello para desarrollar, finalmente, las estrategias de composición que manifiesten

sus intenciones comunicativas y que se adapten a las características de cada tipo de texto. Por esta razón, la última fase del proceso de escritura, la revisión, es el momento más favorable para realizar una corrección textual que atienda todos estos aspectos, debido a su importancia en el aprendizaje de la escritura.

En cualquier caso, la corrección textual no se puede ocultar; hay que realizarla. Nosotros acudíamos, otra vez, a Daniel Cassany (1993b), ya que sus trabajos nos sugieren muchos consejos útiles para mejorar la corrección de los escritos de los alumnos. Así:

- 1) Se corregía únicamente aquello que el alumno podía aprender, y se hacía de manera rápida, es decir, en el momento en el que escribía o poco tiempo después. Se trataba de ofrecer instrucciones concretas y prácticas, y de favorecer la propia autocorrección de los alumnos y la búsqueda de las posibles soluciones ortográficas y sintácticas.
- 2) Siempre que era posible, se corregían las versiones previas al texto final: los borradores de escritura, los organizadores gráficos o esquemas si los había, etc. Incluso a veces resultaba muy interesante realizar una corrección oral de los trabajos escritos.
- 3) Se desarrollaban destrezas e instrumentos para impulsar el ejercicio de la autocorrección. Por ejemplo, se promovía la utilización de diversos modelos de diccionarios y de otros materiales de consulta.
- 4) Se empleaba la corrección como un recurso didáctico y no como una obligación. En este sentido, se usaban técnicas de corrección variadas y adaptadas a las características individuales de cada alumno.
- 5) Por último, se organizaba el trabajo en el aula de tal modo que los alumnos pudieran leer y comentar las correcciones efectuadas en sus trabajos escritos.

Estos consejos inciden —sin pretenderlo directamente el autor citado— en las actividades cooperativas como un importante método de aprendizaje escolar, por la vía de la interacción entre iguales, entre compañeros. Porque, de esa forma, durante la elaboración de un texto los niños buscaban, hablaban, discutían y acordaban las posibilidades estructurales y de escritura que adoptarían sus trabajos. En comunidad, en cada grupo, cada niño escribía el texto en su borrador según la manera consensuada y aceptada por todos.

Por otra parte, esta actuación colectiva también facilitaba nuestra corrección: solamente teníamos que revisar uno de los borradores de escritura que nos presentaban, por supuesto delante de todo el grupo que lo hubiera realizado. Después de las consultas y anotaciones que se hacían, todos volvían a comprobar sus borradores para asumir como grupo esa corrección, y así empezar a reescribir el texto definitivo.

De todos modos, aunque en la educación primaria utilicemos como criterios de corrección el conjunto de aspectos que intervienen en la elaboración de un escrito, no podemos soslayar las dificultades de todo este proceso. Y es necesario tenerlo presente en el momento de corregir y valorar un texto.

Por ejemplo, la puntuación es un avance lento y complejo, y su uso sistemático siempre aparece tardíamente. La puntuación constituye un conjunto de marcas que se agrega al sistema alfabético, y que, en cierta medida, no resulta demasiado homogéneo. En este sentido, el uso correcto de la puntuación señala quizás el momento en el que la escritura abandona las semejanzas con la lengua oral para convertirse en verdadero texto escrito. La puntuación supone, por lo tanto, un conjunto de instrucciones para el lector, que el escritor debe tener presente cuando escribe un texto. Por eso presenta tantas dificultades como tarea escolar, sobre todo en la educación primaria. En estas edades, los niños aún suelen estar demasiado preocupados por otros aspectos de la escritura: la elección léxica, la ortografía, e incluso la representación gráfica de las palabras (Ferreiro *et al.*, 1996).

Este problema de la puntuación de los textos también se relaciona con las repeticiones que descubrimos en muchas composiciones infantiles. En realidad, existen repeticiones mientras no se domina claramente el recurso de la puntuación, pues sirve como mecanismo de cohesión del escrito. Pero, en el contexto escolar, las repeticiones son consideradas generalmente desde un ángulo negativo.

La repetición cumple funciones bien analizadas en los textos literarios y poéticos, y sobre todo en los cuentos populares. En los relatos de la tradición oral y en la literatura infantil, las repeticiones facilitan la memorización de la historia, la comprensión de su estructura y el reconocimiento de sus aspectos melódicos y rítmicos. En consecuencia, deberíamos aceptar una repetición siempre que tenga alguna función importante en el texto, estilística o de significado. En todo caso, no habría que olvidar que, cuando las repeticiones propias de la oralidad son expresadas en un texto, estamos frente a un alumno que ya se siente seguro en el espacio gráfico de la escritura (Ferreiro *et al.*, 1996).

CAPÍTULO VII

ITINERARIOS DE APRENDIZAJE

Los niños presentan una disposición innata para interpretar sus vivencias, para formular posibles dificultades y para buscar activamente las soluciones necesarias. Todos, niños y también adultos, conocemos el mundo por medio de la interacción con el medio físico y social. Para conseguir este conocimiento del mundo, la comprensión de sus características y sus relaciones, debemos coordinar en cada momento nuestras propias acciones comunicativas.

Las comunicaciones relacionadas con el aprendizaje escolar adquieren su máxima eficacia cuando se realizan en un medio rico en conocimientos compartidos y al mismo tiempo comunes. Un aula con un grupo determinado de alumnos forma, por su propia naturaleza, una verdadera comunidad con vida diferenciada. Por esa razón, en el interior de cada aula, para que los niños lleguen a tener una participación activa en su propio aprendizaje, es importante encontrar métodos que posibiliten la asunción de responsabilidades, que favorezcan la vida cooperativa y la colaboración entre los alumnos. De esa manera, se facilitará el aprendizaje e incluso la modificación de los esquemas de comportamiento (C. Coll, 1992).

Muchas estrategias de enseñanza y de aprendizaje se desarrollan como si la mente de los niños fuera una especie de recipiente vacío que hubiera que llenar de información. Pero ya lo explicó Paulo Freire (1975): el aprendizaje no se puede considerar un simple proceso de transferencia de información y de datos; los niños nunca fueron, ni tampoco son ahora, máquinas empaquetadoras de conocimientos. Todo lo contrario, si tenemos en cuenta las

investigaciones actuales, puesto que hoy se considera que el aprendizaje infantil es el resultado de desajustes entre lo que alumno sabe y los estímulos ambientales que recibe.

En consecuencia, los maestros deberíamos reconocer que el modo de organizar y estructurar las aulas, el papel que asumimos y el tipo de interacciones que se desenvuelven tienen un impacto significativo en todos los procesos educativos que se llevan a cabo en la escuela. De este modo, se favorece el conocimiento social e individual si se potencia un aprendizaje cooperativo que involucre a los alumnos para trabajar en grupo. Mediante este tipo de aprendizaje, la organización de las actividades o experiencias posibilitará que los miembros de cada grupo participen en su realización. El éxito se basará en la actuación del grupo y no tanto en la actuación individual, y de esa forma el aprendizaje reducirá el grado de tensiones e interdependencia, y promoverá un funcionamiento interactivo en lugar de la competición en el interior del aula. Entre los niños, la cooperación impulsará la idea de que forman una verdadera comunidad de iguales que están en un aula para aprender.

LA ORGANIZACIÓN DEL AULA

Existe una gran preocupación social por las crecientes dificultades que presenta el desarrollo de la lectura y de la escritura, y por eso se buscan propuestas didácticas que faciliten el aprendizaje de nuestra lengua. Pero se olvida en demasiadas ocasiones la importancia vital del entorno escolar más próximo. Los contextos que se crean en las aulas tienen una importante influencia, muchas veces realmente decisiva, en las certezas educativas que asimilan los alumnos.

El ambiente de clase que encuentra diariamente el niño es fundamental: allí pasará muchas horas de su vida. Si ese espacio escolar está bien organizado, resultará atractivo y estimulante para el aprendizaje. Porque el conocimiento infantil, como el de cualquier ser humano desde el inicio de la vida, se construye en interacción con el medio que lo rodea y conviviendo en sociedad con las demás personas.

Por tanto, en ese medio primordial de la escuela, el ambiente del aula, junto con la dinámica interactiva que se origina entre los niños y sus maestros, intervienen diversos elementos que es preciso tener en cuenta. De manera breve, entre otros están:

1. *El conjunto de materiales disponibles.* Una buena provisión de recursos es importante para establecer un ambiente de

aprendizaje rico, algo que, en todo caso, no significa que deban tener un precio elevado. Por esa razón, un aula convertida en lugar para la exploración de la lengua escrita necesita, en sus itinerarios de aprendizaje, abundantes ejemplos de material impreso: almanaques, horarios, muestras de historias y trabajos escritos por los niños, hojas de instrucciones, recetas, mapas, tarjetas, anuncios, etc. Por otro lado, además de todo el material necesario para escribir, el aula también precisa una buena colección de diccionarios, y entre los mismos habrá diccionarios de sinónimos y antónimos, glosarios de vocabulario común e incluso modelos de alfabetos. Por último, sería deseable que las aulas incluyeran el ordenador como ejemplo de material tecnológico, para aprovechar de esa manera los recursos informáticos. Por desgracia, ahora mismo es una petición imposible. En lugar de introducir los ordenadores en el aula, en la escuela pública tendremos que conformarnos, en el mejor de los casos, con la existencia de un aula que contenga algunos ordenadores.

2. *La distribución de los espacios.* La situación del mobiliario escolar, de los medios y el reparto del espacio debe ser flexible, para adaptarse a las necesidades y a los requerimientos educativos. En cualquier caso, no se puede obviar que una biblioteca de aula es un elemento importante para esa exploración de la lengua escrita que antes se mencionaba. De esa forma, podríamos familiarizar al niño con la dinámica bibliotecaria desde las primeras edades, y crear ambientes propicios e imaginativos para el disfrute de la lectura. Aunque en la escuela existiese una biblioteca general, en el aula tendríamos un espacio propio dedicado a la animación lectora: una pequeña biblioteca con libros fantásticos, poéticos, realistas, de aventura, de ciencia-ficción y, por supuesto, relatos del imaginario popular. Pero también cabrían más recursos. Así, entre otros materiales, también puede contener los libros elaborados en el aula, obras multiculturales, revistas, periódicos, catálogos, folletos, carteles, etc. Además, para estimular la curiosidad hacia el mundo y la naturaleza, la biblioteca de aula es un lugar apropiado para alojar recursos relacionados con el medio ambiente, especímenes naturales, artefactos mecánicos, e incluso objetos aportados por los alumnos.
3. *La organización y el funcionamiento del aula.* Las necesidades y los intereses de los alumnos varían dentro de cada aula. Sus estilos de aprendizaje y sus niveles de desarrollo también se diferencian. Pero a pesar de que cada niño presenta distin-

tas posibilidades, a través de la interacción y de la mediación todos los alumnos pueden ampliar sus conocimientos. Por consiguiente, el trabajo en las aulas no puede rechazar las oportunidades educativas que ofrecen las experiencias realizadas mediante la formación de grupos pequeños. Las actividades individuales son necesarias, pero el aprendizaje colaborador y en grupo anima la interacción y la comunicación.

Como la adquisición de la competencia lectoescritora también debería ser un objetivo de los alumnos, los maestros tenemos la obligación de buscar métodos que les permitan asumir sus responsabilidades. Es decir, es fundamental crear aulas que, en los usos de la lengua escrita, ofrezcan oportunidades de desarrollo cognoscitivo, pero que también favorezcan las oportunidades de participación, las actitudes positivas ante el aprendizaje, y el estímulo de esa creatividad que empuja a los niños a hacerse preguntas y a resolver problemas.

APRENDIZAJE COOPERATIVO E INTERACCIÓN

El aprendizaje de la lectura y de la escritura y la mejora de las habilidades correspondientes, requiere una planificación y un tiempo escolar perfectamente definido, donde se haga realidad la experimentación y el juego con la lengua escrita. Normalmente, dentro de cada aula se deciden los modelos de organización y los sistemas de agrupamiento más idóneos para llevar a cabo las actividades que se programen. Se deben desarrollar tanto las actividades individuales como las colectivas, procurando que todo el alumnado, dentro de sus posibilidades, pase por unas idénticas situaciones de aprendizaje. A pesar de estas condiciones, en todo momento hay que tener en cuenta que cada niño tiene su propia individualidad, con su problemática particular, bien sea emocional, intelectual o social. Por tanto, para el niño considerado como individuo también se plantearán oportunidades de trabajo con la lengua escrita, tanto en actividades de instrucción como de práctica y de revisión.

Sin embargo, el conocimiento surge de la interacción entre la experiencia sensorial y el razonamiento, que son dos aspectos indisolubles. Por esa razón, en el aula no se pueden separar las actividades de lectura y de escritura del trabajo cooperativo. Las ventajas que ofrece son tantas que la escuela no puede desaprovecharlas. En resumen, la cooperación durante el aprendizaje sirve para:

- aprender a trabajar con los demás, promoviendo una organización compartida;
- aumentar el respeto mutuo entre los niños;
- aprender a dialogar y a discutir, sabiendo defender los propios pensamientos;
- descubrir ideas en común, ofreciendo oportunidades de trabajo variadas;
- aprender a ceder ante propuestas mejores;
- introducir la corrección idiomática entre iguales en el momento mismo de las actividades de lectoescritura;
- animar a los niños a responsabilizarse de su aprendizaje;
- clarificar sentimientos y pensamientos personales por medio de la comprensión; e
- incrementar la autoestima y el conocimiento individual y colectivo.

En las circunstancias de una escuela, la interacción entre compañeros con niveles ligeramente distantes, en las habilidades o en el dominio lingüístico, debido a los conflictos cognitivos que aparecen, posibilita el conocimiento de los otros y las diversas perspectivas que un mismo problema puede presentar. Pero muchas veces, por ese motivo, sentimos un cierto temor y limitamos la formación de equipos de trabajo en las aulas. Pensamos que, en esas condiciones, los intercambios de información también se convertirán en intercambios de errores y confusiones que alterarán la disciplina y dificultarán el aprendizaje.

Sin duda existen riesgos. Pero, en cualquier caso, nuestro esfuerzo como maestros debe procurar, de manera especial, la creación de aquellas situaciones educativas que mejor permitan el funcionamiento del aula y su búsqueda de conocimiento. Por esa razón, para el trabajo en grupo los agrupamientos de los alumnos no siempre se constituirán de manera espontánea. Como resulta ineludible que haya algún tipo de intervención educativa, es necesario establecer algunos criterios para la formación de equipos, que en ningún caso agotan su discusión y su problemática. Para nosotros, esos criterios básicos son los siguientes:

- a) *La organización de los grupos.* Cuando resulte posible, se deben organizar grupos reducidos y heterogéneos, de tres componentes como máximo (ahora es más fácil gracias a la

reducción de alumnos por aula), aunque este número de miembros puede variar según la finalidad de la tarea o proyecto. Por otro lado, esa organización debe contemplar la rotación parcial o total de los miembros de cada grupo en cada actividad. Si en los grupos el número es impar, esta organización colectiva ofrece otra ventaja: si no logran el consenso en una tarea concreta, siempre podrán efectuar una votación democrática que facilite la elección de algún camino.

- b) *El nivel de conceptualización.* Todos los niños, a partir de sus esquemas previos, acaban construyendo sus conocimientos de alguna manera. Por esa razón, durante la formación de los grupos, habrá que considerar el nivel de conceptualización de los alumnos para garantizar que, en principio, en cada grupo los integrantes tengan niveles diferentes pero próximos. Si esos niveles fueran idénticos, se perdería la posibilidad de confrontar las producciones que nacen a partir de hipótesis conceptuales diferentes. En el caso contrario, si hubiera demasiada distancia, el grupo reproduciría una situación pasiva ya conocida: el que sabe y el ignorante.
- c) *Los alumnos que informan.* Hay que favorecer que en cada grupo se integren niños que sean buenos informadores. Son aquellos que, por su capacidad comunicadora, facilitan a otros el paso a conceptualizaciones más elaboradas. En este caso, no importaría que en situaciones determinadas, y por mediación del maestro, algún alumno adoptase la función de “enseñar” a otros alumnos.
- d) *Los niños con más necesidades.* En la formación de los grupos hay que atender, con especial cuidado, a los alumnos que presenten más necesidades educativas: por carencias de aprendizaje, por las dificultades de relación o problemas de personalidad, por un entorno familiar pobre o poco estimulante, etc. Con la combinación de los criterios de agrupamiento que se detallan (o de otros semejantes), estos alumnos deberían sentir el apoyo de su equipo de trabajo. Es necesario, por tanto, valorar y respetar el momento educativo en que se encuentre cada niño, para favorecer su proceso de construcción personal.

Los estudios sobre la interacción entre iguales en relación con el proceso cognoscitivo manifiestan su utilidad para conseguir un posterior progreso individual de los que participan en actividades

interactivas. Estos efectos se tienen observados en las tareas más diversas:

- en el aprendizaje de clasificaciones,
- en pruebas de seriaciones complejas,
- en tareas de juego cooperativo o de percepción visual,
- en la resolución de tareas lógicas,
- en tareas relacionadas con el pensamiento formal, etc.

Por otra parte, también está comprobado que la mayor eficacia del trabajo en grupo aparece principalmente cuando la tarea es dificultosa. Además, el trabajo en grupo crea coordinaciones que los niños no serían capaces de realizar sino mucho más tarde; ya que fuerza la reestructuración intelectual y la autorregulación individual mediante el regulamiento mutuo que ejercen entre sí los participantes (M. del Caño, 1990).

Pero, sobre todo, una de las consecuencias más importantes de la interacción entre iguales, según expresan las investigaciones, es el mayor provecho que obtienen los alumnos de medios socioculturalmente desfavorecidos. Así, se afirma que, por regla general, los niños de esos medios sociales menos privilegiados logran más beneficios de la situación de trabajo interactivo que sus compañeros de estamentos más favorecidos. En consecuencia, estamos ante una situación que posibilita el desarrollo de su aprendizaje.

Esta última información, por su gran importancia educativa, presenta una enorme utilidad para la planificación de las actividades en la escuela.

CAPÍTULO VIII

CONCLUSIÓN

En la escuela primaria, la conceptualización de la formación teórica mínima que debe poseer un enseñante aún no está totalmente definida. Eso explica que todo educador sea requerido para que utilice un amplio conjunto de conocimientos profesionales, según las necesidades cambiantes de la sociedad. Por eso, la formación necesaria está tal vez más próxima a la del profesional generalista (maestro) que a la de un especialista disciplinar. En cualquier caso, y por el propio origen de las experiencias educativas relatadas, la construcción del conocimiento profesional, que por sí mismas conllevaron, estuvo íntimamente unida a la investigación en el aula de determinados problemas prácticos.

La realización de cada actividad de lectoescritura debe accionar el desarrollo de tareas lingüísticas en diversas operaciones relacionadas y consecutivas. Como el lenguaje es una importante ayuda en toda mediación, esa interacción verbal maestro-alumnos que se produce durante la lectoescritura puede significar, si es planificada, una primera recogida de datos que se integre en el necesario proceso de evaluación. Por esa razón, la utilización de un registro escrito, organizado según ciertas variables determinadas, que recogía la actuación de los niños durante y/o después de las actividades, que analizaba las posibilidades de los materiales, las formas de organización o los intercambios individuales, cumplió una importante función informativa. El registro puede reconstruir, en parte, el trabajo de los niños, las dificultades que encontraron, las realizaciones y progresos que consiguieron, los niveles de adaptación social que constatamos, etc.

De lo expuesto en las líneas anteriores, debe deducirse que las mismas experiencias didácticas que se propusieron en el aula de hecho también eran situaciones de evaluación. A partir de este punto de vista, desde la aparición de Ismaíl, las experiencias con la lengua escrita desarrolladas hasta el momento intentaron asumir las características globales del aprendizaje escolar. Por eso hubo una íntima relación entre las diversas áreas curriculares, sobre todo en las materias propiamente lingüísticas —gallego y castellano—, pero también en el área de conocimiento del medio y en la educación artística, e incluso participó en el desarrollo de algunos contenidos matemáticos.

Esta interrelación modificó de modo positivo las actitudes de los niños ante el aprendizaje en general, y hacia la lectoescritura en particular. Así, gracias a la mediación de Ismaíl, los niños descubrían que había muchas razones para leer y escribir, y muchas situaciones para hacerlo. Su presencia garantizaba un espacio compartido, el aula, donde los niños aprendían a conocerse y a convivir, a respetar otras costumbres, a buscar armonía en sus ritmos de aprendizaje y a tolerarse en la diferencia.

La creación de un amigo imaginario acrecentó el interés y la motivación de las experiencias educativas, y aunque los niños sabían que su maestro no decía toda la verdad sobre el diminuto Ismaíl, el personaje siempre fue muy real en nuestra imaginación. En otras palabras, el efecto motivador de Ismaíl lo transformó en una auténtica herramienta de aprendizaje. (Espero que los seres especiales que moran en los cuentos y en otros mundos legendarios no me lo tengan en cuenta.)

El conocimiento científico es una consecuencia de nuestra capacidad para plantear problemas e imaginar posibles soluciones para los mismos. En este sentido, las actividades que se formularon se organizaron en diferentes momentos metodológicos, y se concretaron, además, en itinerarios formativos no lineales. Por tal motivo, resultó imprescindible incorporar en la programación de lectura todas las actividades de escritura, para reafirmar su propia finalidad significativa. Los materiales escritos que se elaboraron en el aula eran una motivación más para realizar tareas de habilidad y comprensión lectora, pues, sin ninguna duda, leer en la escuela será siempre inevitable.

En todo caso, el aprendizaje de la lectoescritura es, en cierta forma, la prueba de iniciación que solicitamos a los niños para lograr su integración completa en nuestra sociedad. Para conseguir ese objetivo, el trabajo en el aula con la lengua escrita nece-

sita un tiempo claramente determinado, donde se hagan reales la experimentación y el descubrimiento. Ese ambiente escolar, con un funcionamiento normalizado y comprendido, puede denominarse de muchas maneras: taller de lengua, o de lectoescritura, o simplemente taller de escritura. No obstante, las propuestas para leer y escribir que se han expuesto en páginas anteriores no se entenderían sin su existencia.

En nuestro taller, en el *obradoiro de lingua*, los niños comprobaron la necesidad de consensuar la actividad de los equipos de trabajo, de llegar a acuerdos para resolver las situaciones complicadas. Así, en muchas ocasiones, en el taller se decidían los modelos de organización y los sistemas de agrupamiento para desarrollar las sesiones de trabajo. Normalmente, se combinaban las actividades individuales y las colectivas, procurando que todo el alumnado atravesara unas idénticas situaciones de aprendizaje. De manera especial, se respetaba la homogeneidad de los grupos, para que los niños con dificultades de aprendizaje o de relación no se vieran ahogados por los más hábiles. Es decir, se trataba de atender los diferentes ritmos individuales que existían entre el alumnado, sus distintas capacidades personales.

En líneas generales, durante el desarrollo de cada propuesta se usaron:

- Las actividades para todo el grupo (el aula), sobre todo en los momentos iniciales de cada tarea. Así, toda el aula trataba de comunicarse y de adoptar respuestas para los problemas que se presentaran por medio del diálogo, de la conversación, de la discusión ordenada, del debate, etc.
- El pequeño grupo (dos o tres miembros) para los trabajos más específicos, como la búsqueda de información, las actividades de ordenación o clasificación y, por supuesto, las tareas de lectura cooperativa y de composición escrita.
- El trabajo individual. En realidad, era tanto un punto de llegada como un camino de partida; por esa razón, únicamente los niños, con sus actividades de lectoescritura, podían aprovecharse de las gramáticas narrativas y de la teoría de los calderos, de sus recursos y de sus posibilidades.

Los *Cuentos de Ismaíl* y las gramáticas narrativas (*story grammars*) se emplearon con la intención de introducir a los niños en actividades de lectura y escritura más permanentes y globales. Es

decir, con menos dependencia de esa consideración de ocasiones especiales que a veces tienen en las aulas. En consecuencia, durante su desarrollo, en los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, se resaltó la importancia de:

1. *Descubrir y entender que la literatura infantil, desde los cuentos populares hasta las obras de autor, ofrece a los niños de ahora ejemplos de convivencia y tolerancia que no siempre observan a su alrededor.* En un mundo que parece estar siempre a punto de reventar, repleto de intransigencia, con una sociedad llena de valores materiales y una escuela muchas veces rígida y competitiva, los cuentos son un escape a mundos imaginarios llenos de modelos interculturales. Es cierto que no siempre realistas, pero eficaces para informar a los niños: de la importancia de las libertades individuales y colectivas, de las relaciones humanas, de las raíces culturales, de la diversidad del mundo en el que viven, etc.
2. *Reflexionar sobre la estructura de los cuentos populares y de encantamiento.* Por ese motivo, con la división de los textos en partes bien delimitadas, con diversas estructuras posibles claramente organizadas, o con el ordenamiento de los datos y los desenlaces, se pretendía facilitar el trabajo escolar sobre la comprensión de los textos escritos. Pero también se atendía, sobre todo, a la coherencia textual, a la credibilidad y al conocimiento estructural de los cuentos populares.
3. *Comprender y desarrollar la intriga de las narraciones.* En cualquier relato resulta imprescindible controlar todo el progreso de las informaciones textuales: los distintos hechos de la historia, la actuación de los personajes, el punto de vista narrativo, etc. Desde la escritura, el niño-escritor también debe buscar nuevas sensaciones de lectura para los posibles lectores de sus textos, y así descubrir efectos de creación inesperados, o sospechados pero al mismo tiempo sorprendentes.
4. *Descubrir y caracterizar personajes, objetos, lugares y ambientes.* En un relato, la diferenciación entre los aspectos narrativos y los descriptivos adquiere mucha importancia. Por esa razón, de una manera sencilla los niños observaban que pueden coexistir distintas intenciones comunicativas en las narraciones: por ejemplo, breve y frecuente cuando están más relacionadas con la acción; y descriptiva cuando la escena requiere una caracterización más visual.

5. *Integrar los aspectos gramaticales en las tareas de lectoescritura.* Para poder ser leído o para escribir, cualquier texto necesita atender a la ortografía apropiada y correcta, a los signos de puntuación de uso normalizado, a la construcción de las frases, al empleo de un vocabulario abundante y coherente, etc.
6. *Aceptar el intercambio escolar de las experiencias desarrolladas,* para que los niños compartieran las ideas de los demás, de los otros, y también sus proyectos y los resultados alcanzados. En consecuencia, los distintos modos de organización de las aulas constituyeron una pieza básica de todas las experiencias.

Por último, un taller de lectoescritura sólo puede entender el proceso de lectura y de composición de textos escritos como un proceso de construcción de conocimientos y experiencias. Desde esta perspectiva, mediante la utilización conjunta de las gramáticas de los cuentos y el Caldero de Ismaíl, los niños recibieron:

- Diferentes razones para escribir y leer: basadas en consignas diversas, en propuestas libres y dirigidas y, evidentemente, en los cuentos populares y maravillosos.
- Situaciones de comunicación en el aula, tanto reales como imaginarias.
- Una integración de objetivos concretos y globales de diferentes áreas de aprendizaje.
- Una organización cooperativa y solidaria del trabajo escolar, gracias a la creación del mencionado taller.
- Experiencias que integraban las diversas fases de la lectoescritura, y que, por tanto, desarrollaban la planificación, la realización y la revisión de las actividades.
- Además, en la escritura cada nueva composición desembocaba en un período de edición y publicación en el aula, que recordaba otros aspectos: sobre todo, claridad, limpieza y sentido estético en las tareas, para su inclusión en la biblioteca de aula. Cuando llegaba ese momento, sólo faltaba para terminar el ejercicio público de la lectura, como autor o como simple —pero afortunado— lector.

En algunas ocasiones, antes y después de leer, dedicábamos un tiempo a escuchar y comentar las canciones que contenía el disco de Ismaíl (v. Anexo, pág. 137). A los niños les atraía especialmente

Libres como el viento, de Juan Peña “el Lebrijano”; que apareció por vez primera en una obra titulada *Persecución*, acompañada de un relato histórico de Félix Grande sobre el pueblo gitano. Resultaba emocionante, aunque en nuestra aula no hubiera ningún alumno de ese pueblo, siempre olvidado por la cultura oficial. Pero en el disco la música de la etnia gitana se mezclaba con los sonidos celtas del gaitero Carlos Núñez, y las consecuencias nos sorprendían a todos, porque apenas notábamos las diferencias. Los sonidos de la música, al igual que los cuentos, eran únicos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR, Carlos (1997): *Breve diccionario artúrico*, Madrid, Alianza Editorial.
- AMAT DE BETANCOURT, Manuela (1991): “La estructura del texto”, en Aníbal PUENTE (dir.), *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Pirámide y Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 163-183.
- BETTELHEIM, Bruno (1976): *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales*, Nueva York, Knopf [1ª ed. esp.: *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, trad. Silvia Furió, Barcelona, Crítica, 1977; citamos por la 1ª ed. en la col. Drakontos, 1994].
- BIEDERMANN, Hans (1989): *Knaurs Lexikon der Symbole*, Múnich, Droemer Knaur [citamos por la ed. esp.: *Diccionario de símbolos*, trad. Juan Godo Costa, Barcelona, Paidós Ibérica, 1993].
- BONALS, Joan (1994): *Assessorar l'aprenentatge de l'escriptura. Una aplicació de la proposta teberoskyana a la comarca del Berguedà*, Berga (Barcelona), Consell Comarcal del Berguedà y Patronat Centre d'Estudis del Berguedà [citamos por la ed. cast.: *Aprendizaje de la escritura. Una aplicación de la propuesta teberoskyana en la comarca del Berguedà*, Madrid, Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, 1998].
- BRUNER, Jerome (1986): *Actual minds, possible worlds*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press [citamos por la ed. esp.: *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, trad. Beatriz López, Barcelona, Gedisa, 1988].
- BRYANT, Sara Cone (1905): *How to tell stories to children*, Boston, Houghton, Mifflin and Co. / Cambridge (Mass.), Riverside Press

- [1ª ed. esp.: *El arte de contar cuentos*, trad. Ana Ramón de Izquierdo, Hospitalet (Barcelona), Nova Terra, 1965; citamos por la 12ª ed., vers. rev. por Carola Soler, Barcelona, Hogar del Libro, 1993].
- CAIRNEY, Trevor H. (1990): *Teaching reading comprehension. Meaning makers at work*, Milton Keynes (Inglaterra), Open University Press [citamos por la ed. esp.: *Enseñanza de la comprensión lectora*, trad. Pablo Manzano, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Ed. Morata, 1992].
- CAMARENA, Julio (1995): “El cuento popular”, *Anthropos*, nº 164, pp. 30-33.
- CAMPS, Anna (1990): “Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones”, *Infancia y Aprendizaje*, nº 49, pp. 3-20.
- (1995): “Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela”, *TEXTOS*, nº 5, pp. 21-29.
- CAÑO SÁNCHEZ, Maximiano del (1990): “Interacción entre iguales, medio social y desarrollo cognitivo”, *Infancia y Aprendizaje*, nº 50, pp. 27-41.
- CARTER, Angela (ed.) (1990): *The Virago book of fairy tales*, il. Corinna Sargood, Londres, Virago [citamos por la ed. esp.: *Caperucitas, cenicientas y marisabidillas. Una antología de cuentos populares*, trad. Ángela Pérez, Barcelona, Edhasa, 1992].
- CASSANY, Daniel (1987): *Descrivre escriure. Com s'aprèn a escriure*, Barcelona, Ed. Empúries [citamos por la trad. cast.: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, trad. Pepa Comas, Barcelona, Paidós Ibérica, 1989].
- (1993a): “Los procesos de redacción”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 216, pp. 82-85.
- (1993b): *Reparar l'escriptura. Didàctica de la correcció de l'escrit*, Barcelona, ICE de la Universitat y Graó [citamos por la ed. cast.: *Reparar la escritura (didáctica de la corrección de lo escrito)*, Barcelona, Graó, 1993].
- COLOMER, Teresa (1995): “La adquisición de la competencia literaria”, *TEXTOS*, nº 4, pp. 8-22.
- COLL, César, et al. (1992): *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana.
- CONDEMARÍN, Mabel, y Mariana CHADWICK (1990): *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas. Manual*, Madrid, Visor.

- COOPER, J. David (1986): *Improving reading comprehension*, Boston, Houghton Mifflin Co. [citamos por la trad. esp.: *Cómo mejorar la comprensión lectora*, trad. Jaime Collyer, Madrid, Visor, 1990].
- COTTERELL, Arthur (1979): *A dictionary of world mythology*, Londres, Book Club Associates [citamos por la ed. esp.: *Diccionario de mitología universal*, Barcelona, Ariel, 1988].
- CUNQUEIRO, Álvaro (1984): *Tesoros y otras magias*; sel., pról., trad. del gallego y notas de César Antonio Molina, Barcelona, Tusquets.
- DEAN, Joan (1983): *Organising learning in the primary school classroom*, Londres, Croom Helm [citamos por la ed. esp.: *La organización del aprendizaje en la educación primaria*, trad. Inés Botella García del Cid, Barcelona, Paidós Ibérica, 1993].
- DURAND, Gilbert (1959): *Les structures anthropologiques de l'imaginaire; introduction à l'archétypologie générale*, tesis doctoral presentada en la Universidad de París, Facultad des Lettres, y editada por primera vez en Grenoble, impr. Allier, 1960 [citamos por la ed. esp.: *Las estructuras antropológicas de lo imaginario. Introducción a la arquetipología general*, trad. Mauro Armiño, Madrid, Taurus, 1982].
- FERREIRO, Emilia, et al. (1996): *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Barcelona, Gedisa.
- FERREIRO, Emilia (1997): "En primera persona", *Educación y Biblioteca*, nº 82, pp. 7-13.
- FORTÚN, Elena (1941): *Pues señor... Cómo debe contarse el cuento y cuentos para ser contados*, Buenos Aires, Elefort [citamos por la ed. de Carmen Bravo-Villasante: Palma de Mallorca, Olañeta, 1991].
- FRANCO, Ana (1988): *Escribir, un juego literario*, Madrid, Alhambra.
- FRAZER, James George (1890): *The golden bough; a study in comparative religion*, Londres [1ª ed. en esp.: *La rama dorada. Magia y religión*, trad. Elizabeth y Tadeo J. Campuzano, México, Fondo de Cultura Económica, 1944; citamos por la ed. de Madrid, FCE, 1991].
- FREIRE, Paulo (1975): *Pedagogía del oprimido*, vers. esp. del portugués de Jorge Mellado, Madrid, Siglo Veintiuno de España [citamos por la 6ª ed., 1979].

- GÁRATE LARREA, Milagros (1991): *La comprensión de cuentos en los niños. La influencia de un contexto rural aislado*, Madrid, Servicio de Investigación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia [citamos por: *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*, Madrid, Siglo XXI de España, 1994].
- GARCÍA RIVERA, Gloria (1999): "Lecturas para adolescentes y nuevas tecnologías", en Pedro C. CERRILLO y Jaime GARCÍA PADRINO (coords.), *Literatura infantil y su didáctica*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 71-88.
- GARCÍA TEIJEIRO, Antonio (1990): *Disfrutar escribiendo. A narración e a poesía nas aulas*, Vigo, Galaxia.
- GARDNER, Howard (1999): *The disciplined mind. What all students should understand*, Nueva York, Simon & Schuster [citamos por la ed. esp.: *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*, trad. Genís Sánchez Barberán, Barcelona, Paidós Ibérica, 2000].
- GISBERT, Joan Manuel (1979): *Escenarios fantásticos*, il. Miguel Calatayud, Barcelona, Labor [citamos por la 12ª ed., rev. por el autor: Madrid, SM, 1995].
- GONZÁLEZ REBOREDO, Xosé M. (1983): *Lendas galegas de tradición oral*, Vigo, Galaxia [citamos por la 2ª ed., 1992].
- GROS SALVAT, Begoña (1995): *Teorías cognitivas de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona, EUB.
- HARGUINDEY, Henrique, y Maruxa BARRIO (1994): *Antoloxía do conto popular galego*, Vigo, Galaxia.
- HEIMLICH, Joan E., y Susan D. PITTELMAN (1986): *Semantic mapping. Classroom applications*, Newark (Delaware), International Reading Association [citamos por la ed. esp.: *Los mapas semánticos. Estrategias de aplicación en el aula*, trad. Carmen Trillo, rev. Paloma Linares, Madrid, Visor y Centro de Publicaciones del MEC, 1990].
- HELD, Jacqueline (1977): *L'imaginaire au pouvoir. Les enfants et la littérature fantastique*, París, Les Editions Ouvrières [1ª ed. en esp.: *Los niños y la literatura fantástica*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós, 1985; citamos por la 3ª ed., 1987].
- JANER MANILA, Gabriel (1986): *Pedagogia de la imaginació poètica*, Barcelona, Fundació Serveis de Cultura Popular/Alta Fulla [citamos por la ed. cast.: *Pedagogía de la imaginación poética*, trad. Angelina Gatell, Barcelona, Aliorna, 1989].

- (1990): *Fuentes orales y educación*, trad. Domingo Santos, Barcelona, Pirene.
- JEAN, Georges (1981): *Le pouvoir des contes*, París, Casterman [citamos por la ed. esp.: *El poder de los cuentos*, trad. Caterina Molina, Barcelona, Pirene, 1988].
- JOHNSON, David W., Roger T. JOHNSON y Edythe J. HOLUBEC (1994): *Cooperative learning in the classroom*, Alexandria (Virginia), Association for Supervision and Curriculum Development [citamos por la ed. esp.: *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Paidós, 1999].
- LÓPEZ TAMÉS, Román (1990): *Introducción a la literatura infantil*, Murcia, Universidad.
- LURIE, Alison (1990): *Don't tell the grown-ups. Subversive children's literature*, Boston / Londres: Little, Brown [citamos por la ed. esp.: *No se lo cuenten a los mayores. Literatura infantil, espacio subversivo*, trad. Elena Giménez Moreno, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998].
- MC LUHAN, Marshall (1962): *The Gutenberg galaxy. The making of typographic man*, Toronto, University of Toronto Press [1ª ed. esp.: *La galaxia Gutenberg. Génesis del "homo typographicus"*, trad. Juan Novella, Madrid, Aguilar, 1969; citamos por: *La galaxia Gutenberg. Génesis del Homo Typographicus*, Barcelona, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 1998].
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Jesús F. (1989): *El cuento popular español en la escuela*, Tres Cantos (Madrid), Akal.
- MIRANDA CASAS, Ana (1988): *Dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo*, Valencia, Promolibro.
- NISBET, John, y Janet SHUCKSMITH (1986): *Learning strategies*, Londres/Boston, Routledge & K. Paul [citamos por la ed. esp.: *Estrategias de aprendizaje*, trad. Ana Bermejo, Madrid, Santillana, 1987].
- NOVAK, Joseph D. (1998): *Learning, creating, and using knowledge. Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*, Mahwah (Nueva Jersey), L. Erlbaum Associates [citamos por la ed. esp.: *Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*, trad. Celina González, Madrid, Alianza Editorial, 1998].
- PELEGRÍN, Ana María (1982): *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*, il. Mario Lacoma, Madrid, Cincel [citamos por la 6ª ed., 1991]

- PENNAC, Daniel (1993): *Comme un roman*, París, Gallimard [citamos por la ed. esp.: *Como una novela*, trad. Joaquín Jordá, Barcelona, Anagrama, 1993].
- PESECHKIAN, Nossrat (1988): *Der Kaufmann und der Papagei. Orientalische Geschichten in der Positiven Psychotherapie*, Frankfurt, Fischer [citamos por la ed. esp.: *El mercader y el papagayo. Historias orientales como herramientas en psicoterapia*, Barcelona, Herder / Cochabamba, Los Amigos del Libro, 1998].
- PROPP, Vladimir (1928): *Morfologija skazki*, Leningrado, Academia [1ª ed. esp.: *Morfología del cuento*; seguida de *Las transformaciones de los cuentos maravillosos* / Vladimir Propp, y de *El estudio estructural y tipológico del cuento* / E. Méléntinski, trad. María Lourdes Ortiz, Madrid, Fundamentos, 1971; citamos por la 7ª ed., 1987].
- PUENTE, Anibal (1991): "Teoría del esquema y comprensión de la lectura", en Anibal PUENTE (dir.), *Comprensión de la lectura y acción docente*, Madrid, Pirámide y Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 73-109.
- QUINTÁNS SUÁREZ, Manuel (ed.) (1993): *Antoloxía dos contos populares de Galicia*, Oleiros (A Coruña), Tambre.
- RIBAS, Teresa (1997): "Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura", *TEXTOS*, nº 11, pp. 53-66.
- RODARI, Gianni (1973): *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Turín, Einaudi [1ª ed. esp.: *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, trad. Carlos Alonso y Adela Alós, Barcelona, Avance, 1976; citamos por la trad. de Mario Merlino, Barcelona, Aliorna, 3ª ed., 1991].
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio (1989): *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*, Murcia, Universidad.
- ROMERO LÓPEZ, Antonio (1989): *Técnicas didácticas para la enseñanza de la comprensión escrita en Educación Básica*, Granada, Universidad, Departamento de la Lengua y la Literatura.
- SÁNCHEZ CORRAL, Luis (1995): *Literatura infantil y lenguaje literario*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- SCARDAMALIA, Marlene, y Carl BEREITER (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, nº 58, pp. 43-64.
- SMITH, Carl B., y Karin L. DAHL (1984): *Teaching reading and writing together. The classroom connection*, Nueva York, Teachers College Press [citamos por la ed. esp.: *La enseñanza de la lectoes-*

- critura. Un enfoque interactivo*, trad. Jesús Alonso Tapia, Madrid, Visor y Centro de Publicaciones del MEC, 1994].
- SMITH, Frank (1978): *Reading*, Londres/Nueva York, Cambridge University Press [citamos por la ed. esp.: *Para darle sentido a la lectura*, trad. Jaime Collyer (de la 2ª ed. inglesa, 1985), Madrid, Visor, 1990].
- TEBEROSKY, Ana (1993): “Leer para enseñar a escribir”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 216, pp. 22-24.
- VAN DIJK, Teun A. (1978): *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*, Utrecht, Het Spectrum [citamos por la ed. esp.: *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, trad. Sibila Hunzinger, Barcelona, Paidós, 1983].
- VYGOTSKI, Liev Semiónovich (1931): “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”. Pub. en A. N. Leontiev, A. R. Luria y B. M. Teplova (eds.): *Razvitie vysšik psiki_ eskih funtsii* [El desarrollo de las funciones psíquicas superiores], Moscú, APN RSFSR, 1960 [citamos por las *Obras escogidas*, ed. Amélia Álvarez, trad. José María Bravo, vol. III (Problemas del desarrollo de la psique), Madrid, Visor, 1995].
- WELLS, Gordon (1982): *Language, learning, and education*, Bristol, Centre for the Study of Language and Communication, University of Bristol [citamos por la ed. esp.: *Aprender a leer y escribir*, trad. Carlos Milla Soler, Barcelona, Laia, 1988].

