



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
CAMPUS "ARAGÓN"**

**“LA NARRACIÓN DE CUENTOS COMO UN
RECURSO PARA LA INTERPRETACIÓN DE LAS
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

KARINA PÉREZ OSORIO

ASESOR: DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

Por: Karina Pérez Osorio

*Cuando éramos niños
los viejos tenían como
treinta un charco era un
océano la muerte lisa y
llana no existía...*

Mario Benedetti

El presente trabajo está dedicado a todas y todos los amigos, profesores y familiares que me cobijaron con su cariño y su paciencia en este camino; quizá este breve espacio no me alcanzaría para poner a cada maravilloso ser que me ha brindado su amistad, su cariño, o quizá simplemente una sonrisa, para no desistir a pesar de las adversidades, solo sé que corresponderé con lo mismo y que sin su presencia en mi vida nada sería igual...

A mi hada buena, Rosa Elena

Por ser ejemplo en mi vida de fortaleza, de lucha y amor; hacia mis convicciones. Quizá nuestros caminos sean muy distintos, sin embargo con esa entereza que me ha heredado, me enseñó a buscar mi propio camino y aferrarme a mis sueños.

A mi angelito, Pepe.

Porque mientras vivió, me enseñó a ser muy feliz; a disfrutar cada momento, cada palabra, cada sonrisa y sus ojos aún los imagino mirándome...

A mi Rizos de oro, Rosa.

Por haberme acompañado en momentos importantes para poder lograr hacer realidad este sueño tan importante.

A mi duende mágico, Cris.

Porque con tus juegos, tu imaginación de niño, me ayudaste a reafirmar más mi deseo de hacer valer la voz de más niños como tú que necesitan un mundo más sensible y más humano para vivir.

A mi príncipe, Moy.

Porque me haz acompañado en los momentos más importantes de mi vida, tratando de comprender lo que hago, apoyándome cuando lo necesité.

Agradecimientos:

Por último quiero agradecer a todas las personas maravillosas que han intervenido en mi formación y que han posibilitado la realización del presente estudio:

Primeramente a mi asesor, el Dr. Antonio Carrillo Avelar por sus enseñanzas, por su comprensión y sobre todo por ser un ejemplo íntegro de lo que significa la dedicación y el trabajo hacia lo que uno ama.

A la Mtra. Leticia Sánchez Vargas por todo su apoyo e interés en este trabajo.

Al Lic. José Luis Rivera Muñoz maestro y amigo.

A la Lic. Erika Saldaña por ser fuente de inspiración para trabajar con los cuentos.

Al Mtro Gerardo Meneses por su entero apoyo, por su tiempo y sobre todo por su amistad que es tan valiosa para mí.

A la Mtra. Teresa Barrón porque al observar su trabajo con los niños me ayuda a intentar hacer algo más.

Y por último, a todos mis alumnos, por su cariño.

Gracias.

“La expresión de <cuentos de hadas> evoca en los adultos los relatos imaginarios que les deleitaban en su primera infancia. Los consideran pues como niñerías. Animales que hablan, calabazas que se convierten en carrozas, hadas que viajan en carruajes de fuego, ogros que devoran niños y lobos disfrazados de abuelas: ahora toda esta fantasía delirante les parece el colmo de lo absurdo. A ejemplo de Boileau, se apartan con desdén de esa literatura demencial, demasiado ajena a las realidades terrestres.”

ÍNDICE DEL CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

CAPITULO 1: INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

1.1 La narración de cuentos como un recurso para la interpretación de las prácticas pedagógicas.....	Pág.1.
1.2 Antecedentes del estudio.....	Pág.7.
1.3 Negación del lenguaje en los niños del CENDI.....	Pág.30.
1.4 El cuento representa la posibilidad de un lenguaje dialógico para llegar a acuerdos.....	Pág.33.
1.5 El cuento vehículo del lenguaje.....	Pág.36.
1.6 Discusión de las narraciones.....	Pág.38
1.7 Conclusiones parciales.....	Pág. 44.

CAPÍTULO 2: LOS CUENTOS Y SU RELACIÓN CON LA TRADICIÓN ORAL

2.1 Historia del cuento.....	Pág.46.
2.2 La relación entre cuento y vida.....	Pág.49.
2.3 Los cuentos, constructores del vínculo con el otro.....	Pág.51.
2.4 Conclusiones parciales.....	Pág.60.

CAPÍTULO 3: LA IMAGEN DEL NIÑO EN LA HISTORIA

3.1 Descubrimiento de la infancia.....	Pág.61.
3.2 El niño y el encuentro con los discursos de la Infancia.....	Pág.64.
3.3 El niño, un enigma para nuestras instituciones.....	Pág.72.
3.4 Conclusiones parciales.....	Pág.74.

CAPÍTULO 4: LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL CENDI

4.1 Origen del CENDI.....	Pág.75.
4.2 Antecedentes Históricos del CENDI.....	Pág.77.
4.3 La Educación inicial en los CENDI.....	Pág.82.
4.4 Propósitos de un CENDI.....	Pág.85.
4.5 Organización y servicios que se brindan en un CENDI.....	Pág.87.
4.6 Conclusiones parciales.....	Pág.91.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS DEL ESTUDIO

5.1 Introducción.....	Pág.92.
5.2 Objetivos.....	Pág.94.
5.3 Selección de escenarios.....	Pág.95.
5.4 Interpretación.....	Pág. 98.
5.5 Conclusiones Generales y elaboración de una propuesta.....	Pág. 100

FUENTES DE CONSULTA

ANEXOS

- Cuento que se narró en el CENDI “Amanecer” con los niños de tercer grado.
- Entrevista realizada a la profesora del CENDI “José Vasconcelos”.
- Historias contadas por pequeños de ambos CENDIS.

INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos del preescolar en México es que esta orientado a buscar en las niñas y los niños la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes; así como el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas. Todo esto nos haría esperar que los niños al finalizar el preescolar tuvieran la posibilidad de expresar sus sentimientos, emociones y verdades a través del lenguaje en una relación dialógica tanto con sus padres, como con las profesoras. Sin embargo, pareciera que esto no es así, ya que como lo trabajaremos en el primer capítulo del presente estudio, existen bastantes contradicciones que se dan en las prácticas reales entre las profesoras y los niños, situaciones que atravesadas por una densa masa de representaciones sociales no propician estos espacio sino todo lo contrario, los cierran los desprecian.

El desarrollo del discurso narrativo es uno de los temas más estudiados dentro de las investigaciones sobre la adquisición del lenguaje, dedicadas al uso de la contextualización del lenguaje. Y a pesar de la innumerable cantidad de escritos sobre el tema, aún quedan aspectos y posibilidades no estudiadas.

En el segundo capítulo y tercer capítulo del presente estudio se intentará hacer un vínculo posible entre la narración de cuentos para niños de CENDI y las repercusiones que esto puede influenciar en el tipo de relaciones dadas en el diálogo entre profesoras – alumnos, profesoras - padres de familia. Muy contrariamente al enfoque desde el cual se ha venido trabajando la producción de textos narrativos, más centrado en el desarrollo de los procesos cognitivos que tienen los sujetos en su producción.

Más bien, se quiere retomar esta problemática tratando de reflexionar sobre los elementos sociales y epistemológicos que convergen en estas instituciones, tratando de darle un nuevo sentido pedagógico, retomando sobre todo las particularidades históricas que han determinado los discursos que legitiman actualmente sus prácticas.

En el cuarto capítulo del estudio se abordarán elementos históricos respecto a la función que llevan a cabo los CENDIS dado que en México los también llamados Centros de Desarrollo Infantil, han adquirido mayor importancia ya que absorben a gran cantidad de niños, en muchas ocasiones por brindar servicios que sobrepasan el tiempo que pasan los niños por ejemplo en el Kindergarten y la guardería, es importante voltear a mirar como investigadores sus prácticas, en la esfera de su vida privada, con tal de mirar y dar nuevos enfoques como lo es en el caso del presente estudio a las prácticas que ahí se llevan a cabo, muchas veces desde el sentido común y con una marcada falta de sensibilidad por parte de quienes se dedican a los pequeños.

Si bien es cierto que falta mucho por hacer y que serían bastantes los puntos de reflexión, también es cierto que en la medida que los ejes de este estudio se trabajen como lo proponemos en el último capítulo y se lleven al campo de las prácticas, bastantes cosas inesperadas podrían suceder.

“Muchos contemporáneos están convencidos de que en nuestra época, en que la racionalidad y la ciencia gobiernan cada vez más, el pensamiento humano, lo maravilloso, que saca sus raíces del imaginario, debe ser uno de los antídotos necesarios al equilibrio de la razón.”¹

¹ Jean Marie Gillig, *El cuento en pedagogía y en reeducación*, p.77.

Mirar otros discursos pedagógicos y buscar posibilidades en ello, más que empobrecer nuestras prácticas, puede enriquecerlas de nuevos horizontes abiertos a objetos de estudio posibles como lo es la narración de cuentos. La violencia contra los niños, física y en el lenguaje no puede seguir persistiendo en nuestras prácticas con ellos, todo un mundo de intervención se ha abierto en nuestra época, por tanto es necesario, pero sobre todo urgente tratar de hacer reflexiones y mundos que puedan recibirlos de una manera más sensible estéticamente.

CAPÍTULO 1

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

En el presente capítulo se trabajarán elementos contextuales que envuelven la cotidianidad de un CENDI; así mismo se reflexionará sobre el tipo de relaciones que se construyen entre los sujetos que ahí interactúan y la importancia del lenguaje en las prácticas de éstas instituciones. De igual modo se mencionarán algunas investigaciones antecedentes como marco referencial respecto al campo que interesa estudiar, lo cual nos permite de alguna manera conformar un objeto de estudio y una interpretación sobre las actividades de narración que fueron realizadas.

1.1 La narración de cuentos como un recurso para la interpretación de las prácticas pedagógicas.

“La fantasía necesita de los hombres para existir, si ellos dejan de creer en su existencia, dejan de crearla...Hay hombres que opinan que la fantasía es peligrosa o inútil. No se debe perder el tiempo en ella, sólo lo empírico es importante, por lo tanto, prohíben a los niños que sueñen, que inventen, que fantaseen.”

En México existen instituciones educativas que tradicionalmente eran conocidas como guarderías, pero últimamente y en relación a las nuevas políticas y reformas educativas que intentan solidificar y desarrollar integralmente las aptitudes y potencialidades de los niños, se les ha llamado Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).

A éstas instituciones acuden pequeños, que generalmente son hijos de madres solteras que tienen que trabajar para solventar los gastos familiares, o bien donde ambos padres tienen que trabajar y aportar al gasto familiar y por tanto, requieren un servicio educativo en el que puedan dejar a los pequeños mientras ellos cumplen el horario laboral que se encuentran realizando.

Con cierta tranquilidad de que ahí serán atendidas las necesidades básicas de sus hijos; como el consumir su desayuno por las mañanas, el cambio de ropa por la tarde, la comida y la administración de medicamentos en caso de los niños que así lo requieran o bien en el sistema semi-escolarizado donde los pequeños van en un horario compatible a otras instituciones de educación inicial. Las edades a partir de las cuales los niños pueden acudir al CENDI son desde los 40 días de nacidos hasta los 6 años.

Los pequeños se agrupan, de acuerdo a su edad, de la siguiente manera:

- **Lactantes:** de 40 días a 1 año 6 meses.

- **Maternales:** de 1 año 7 meses a 3 años 11 meses.

- **Pre-escolares:** de 4 años a 5 años 11 meses.

Tanto el mobiliario como los espacios físicos del CENDI responden a la estatura de los niños y a sus distintos niveles de maduración, por lo que, como ya se mencionó, se les ha agrupado en diferentes salas de acuerdo a su edad.

Estas salas han sido diseñadas para que los niños de esta edad tengan espacios destinados al descanso, alimentación y a actividades pedagógicas y de estimulación que les permitan descubrir su propio entorno. Cuentan también, entre otros instrumentos, con espejos, colchonetas, barras de caminata para estimular su desarrollo motriz, que los inician en el descubrimiento del mundo que los rodea a través de los sentidos.

Existen CENDIS de carácter público; vinculados con la Secretaría de Educación Pública y de carácter privado cuya evaluación también corresponde a la SEP, que sin embargo tienen diferencias en su estructura interna, tales como, los espacios, ya que generalmente corresponden a espacios de casas habitacionales con cierta estructura y convertidas posteriormente en escuelas. El ambiente de uno de carácter público es diferente al privado, de igual manera varía mucho el ambiente de uno del Distrito Federal a un CENDI del Estado de México.

Por ejemplo, el CENDI “Amanecer” donde se aboca parte del presente estudio es de carácter privado. Ahí los niños cumplen con el pago de colegiaturas y sus uniformes son de las mismas telas, ya que se los venden a los padres cuando inscriben a los niños al ciclo escolar, la mayoría de los niños llegan a la escuela en automóvil, sus padres visten de manera formal y según cuentan los pequeños y las profesoras de grupo en las clases pertenecen a empresas de diversa índole.

En el CENDI “José Vasconcelos”, los niños, visten en base a una idea de uniforme, pero es notorio que la mayoría lleva su ropa zurcida varias veces, zapatitos rotos, caritas sucias por la tierra. Sus madres, la mayoría son amas de casa y los padres trabajan en fábricas.

Evidentemente estas situaciones marcan la diferencia en cuanto a los contextos en los que éstos pequeños se desenvuelven¹, de igual manera la influencia del espacio físico tiene relevancia para el enfoque del estudio, mientras que el CENDI “Amanecer” (Privado) cuenta con cinco salones y un patio para juegos adaptado en la azotea con alfombras de pasto sintético y juegos para escalar y resbaladillas; además de un comedor para los niños que se quedan al horario de la tarde.

*Los intercambios comunicativos que ocurren durante el proceso de enseñanza aprendizaje, están influidos por un gran número de factores socioeconómicos, culturales y subjetivos, que se vehiculizan a través de la comunicación y determinan la dinámica de la relación educativa.

El CENDI “José Vasconcelos” (Público) cuenta con un patio amplio, cinco salones, dos baños, uno para niños y uno para niñas, sin comedor, por lo que no cumple con el servicio de comedor, ni el de maternas. Aclarando desde un principio que las comodidades materiales representan una garantía de que los niños son felices y que no hay vacíos.

Necesariamente surgen así relaciones en ambos espacios; entre profesoras, entre alumnos y profesoras, entre padres y profesoras. Estas relaciones dadas en el lenguaje, son constituyentes de las identidades de los sujetos que interactúan en estos espacios, por tanto, representan en ellas mismas, formas de ejercicio del poder, es decir, el sometimiento de unos a otros por medio del lenguaje. Como lo trabajaré en los siguientes capítulos, no lo contemplaremos como las palabras que se dicen sino como algo más complejo que incluye su íntima relación con la construcción de los sujetos. Así como pueden existir espacios de diálogo para llegar a acuerdos, también existen relaciones de sometimiento y una manera de llevar a cabo esto es por medio del lenguaje y sus implicaciones socio-culturales.

La producción de un relato propio del niño bajo la idea de un cuento, de la fantasía desbordada en “cosquillas de palabras”, permite interpretar a partir de la interacción verbal y no verbal en el aula, elementos sobre la implicación del lenguaje en las relaciones que se construyen. Es por medio del análisis del discurso que se puede lograr un primer acercamiento a esta problemática, ya que esto nos posibilita ir más allá del uso del lenguaje, saber quién lo utiliza, cómo lo utiliza por qué y cuándo lo hace.²

²Teun Van Dijk, *Texto y Contexto. Semántica y pragmática del discurso*, p.22.

Habría que preguntarse por qué interesa estudiar una situación de producción de cuentos desde un enfoque interpretativo y pedagógico, una primera razón sería la de poner en evidencia el tipo de relaciones que se construyen en el aula, por medio del análisis del discurso, considerando que el lenguaje es complejo y que se encuentra directamente relacionado con nuestras formas de ser y pensar; el discurso es un suceso de comunicación.³

Por comunicación entendemos, no sólo la transmisión de mensajes, sino todos los procesos a través de los cuales las personas se relacionan y se influyen entre sí, el aula del CENDI se convierte así en una red de comunicaciones, de interacciones y relaciones imaginario-simbólicas que afectan y marcan la vida cotidiana de sus aulas.

Y que Indudablemente, esto permea los ambientes en los que se desarrollan los niños durante la estancia en el CENDI y fuera de éste. Construyendo en muchas ocasiones una existencia sometida a órdenes, es decir, un lenguaje dado de manera vertical, donde el niño no es tomado en cuenta como capaz de tener un lenguaje propio, que puede expresar sus deseos, sueños y a través del diálogo llegar a acuerdos ya que independientemente de cualquier otra cosa que ocurra en los sujetos de comunicación los participantes algo que va más allá de utilizar el lenguaje o comunicar ideas o creencias Interactúan.⁴ Por esto es que interesa el estudio de la interacción entre las profesoras y los niños de ambos CENDIS ya que nos obliga a repensar muchas de nuestras ideas sobre lo que sucede en las aulas detrás de las palabras de los sujetos que ahí interactúan, en las prácticas.

*Desde que el niño nace ya le preexisten una serie de saberes, de mitos, de creencias, de costumbres en las que él se inserta, saberes cuya transmisión, a partir fundamentalmente del lenguaje genera en él representaciones de sus experiencias, interpretaciones de cómo deben ser las cosas y cómo establecer formas de relación con los otros.

⁴ Teun Van Dijk, *El discurso como estructura y proceso*, p.23.

Cuando referimos al sujeto en éste trabajo es por la relación Foucaultiana⁵ de éste concepto ya que no se toma en cuenta al niño como un organismo biológico; que es precisamente como se llega a contemplar en gran parte de las políticas de Educación Inicial, que crece y se desarrolla; sino más bien como engendro de las “estructuras”, es decir, que no sólo es producto de lo que su pensamiento determine en la realidad, sino que también es construido por el lenguaje como una de éstas estructuras.⁶

Pensar en la interacción sobre todo nos permite complejizar el uso del lenguaje como determinante en las prácticas de educación inicial. De alguna manera, proponer como eje de reflexión el uso de la lengua en el mundo social, nos puede permitir dialogar como pedagogos en nuestro discurso acerca de replantear el uso del cuento en la formación de los niños de CENDI, como una posibilidad de dialogar en el aula y formular acuerdos en los que los propios niños sean partícipes, mostrando el rechazo real que existe en las prácticas sobre las actividades culturales en un modo de pensar sobre su utilidad, mas no en su posibilidad creativa y formativa.

*La construcción del concepto de sujeto a partir del estructuralismo francés dará un giro trascendental a las ciencias sociales, y posteriormente con los desarrollos postestructuralistas de Foucault, además de los planteamientos de Lyotard y Castoriadis, entre otros transformarían radicalmente el pensamiento social contemporáneo.

*El estructuralismo si bien ha tenido una serie de críticas, especialmente por el determinismo que implica, en muchos de sus planteamientos sus concepciones han dejado huellas importantes en el pensamiento social contemporáneo.

1.2 Antecedentes del estudio

El interés por trabajar la narración de cuentos desde un análisis de las relaciones, surge por el deseo y la necesidad de dialogar sobre el problema de la infancia: Por un lado, el trabajo directo con los niños en la observación constante del trato que tienen las profesoras para con los pequeños en el CENDI, donde el niño es silenciado a través de órdenes o instrucciones que tiene que efectuar mecánicamente, en éste sentido la institución como una forma de represión de las necesidades e intereses del niño, acostumbrándolo a escuchar como se deben hacer las cosas, es decir, a obedecer órdenes ya que sólo así es aceptado por las profesoras.

En una ocasión una profesora del CENDI “Amanecer” le gritó a un pequeño de apenas dos años de edad que solía babear y casi no pronunciaba ninguna palabra tomándolo de los hombros y mirándolo fijamente:

-Maestra Lety:-¡Ay Alberto! ¡Tú nunca hablas!, dime ¡Buenos días maestra!

-Alberto seguía sin decir nada, la miraba fijamente, y luego agachaba la mirada.

Esta situación estaba presente en todas las profesoras, podríamos narrar muchos ejemplos, sin embargo, tomamos éste como uno de los más representativos, debido al impacto que esto me provocó y donde precisamente nació un primer interés.

Esta trabajo pretende poner de manifiesto la posibilidad que obtienen los pequeños de CENDI cuando se llevan a cabo actividades de tipo cultural como los es la narración de cuentos en el espacio escolar.

Y por otro lado una historia personal, la necesidad de pensar porqué el niño no es tomado en cuenta como ser integral, partiendo explícitamente de la ausencia de lenguaje en el niño, es decir, el niño como ser inexpressivo considerando que el lenguaje es un factor primordial en la afirmación de la existencia, la pregunta sobre por qué le enseñamos a los niños a adaptarse al medio, es decir, aprender a reproducir, por que le hemos negado la oportunidad de crear.

Revisando los trabajos más cercanos en relación a la línea que se intenta trabajar en el presente estudio, se ha encontrado con cierta preocupación que el abordaje que se le da a la producción de cuentos en el nivel preescolar por parte de los investigadores es generalmente desde la gramática de los cuentos, sus aspectos estructurales y el conocimiento esquemático que los sujetos tienen en su proceso de comprensión. Y de alguna manera los trabajos que se abocan al estudio de las producciones directas de los niños son desde un enfoque psicolingüístico en el que se rescata más el proceso de la producción de los cuentos, o bien, la forma en cómo éstos pueden servir como una herramienta en el preescolar para desarrollar en los niños hábitos, actitudes, aptitudes o bien valores para socializar en el medio escolar. Ciertamente éstos enfoques corresponden a una línea que apuesta más por un reconocimiento de validez científica⁷, y no contemplan en sí mismos otras posibilidades por ser miradas en el cuento, y sobre todo en el tipo de relaciones humanas que podrían vislumbrarse en la narración, relaciones que no necesariamente intenten desarrollar en los niños hábitos; sino que abran los horizontes al reconocimiento de la propia vida⁸.

*Los propósitos educativos han sido históricamente determinados por la influencia del paradigma psicológico en turno. Así por ejemplo predominó la tendencia biologicista fundada en el conocimiento sobre el desarrollo del cerebro y la importancia de su estimulación durante los primeros años de la vida, la expectativa de la intervención pedagógica era favorecer la maduración natural de niños y niñas.

^{8*} Los hilos de la narración se entrelazan con los hilos de la vida y en el transcurso de los siglos el antiguo arte de narrar vive y perdura en el tejido del cuento.

En este contexto, el presente punto de la investigación tiene como propósito proporcionar algunos antecedentes de investigaciones inscritas dentro del análisis de la producción de textos narrativos considerando que éstas corresponden a una línea que apuesta más por el desarrollo psicológico y lingüístico de los niños; a diferencia de la línea de la presente investigación.

En el caso de una investigación sobre la reproducción del texto narrativo encontré que Javier Aguilar ⁹ por ejemplo, parte de la hipótesis siguiente: el lector emplea las macroposiciones previas como organizadoras de la información subsiguiente, la seleccionan la elaboran e incluso la distorsionan para hacerla congruente con ellas; el propósito de su estudio es analizar el micro y el macroprocesamiento del texto en estudiantes de primaria, fundamentada en la teoría del texto de Van Dijk.

El estudio se realizó con alumnos de primaria de cuarto, quinto y sexto grados, 65 en total; utilizó una historia compuesta por 430 palabras, la que se dividió en 91 proposiciones con los significados locales del texto, 7 macroposiciones de nivel inferior con los significados globales en sus diferentes partes y 3 macroposiciones de nivel superior que resume todo lo anterior. Los profesores de los alumnos fueron instruidos para aplicar el material. En la primera sesión, los alumnos leyeron el texto que se les habría proporcionado durante cinco minutos y se les pidió que escribieran todo lo que hubieran recordado. La segunda sesión se realizó tres días después, se les pidió que recordaran el texto trabajado y que lo escribieran nuevamente.

Los resultados le permitieron clasificar a los lectores en cinco clases, atendiendo al recuerdo de las proposiciones y macroposiciones de nivel inferior y superior. El resultado fue el siguiente:

⁹ Ardila, Alfredo et.al. *Lenguaje Oral y escrito*, p.156.

“Un resultado básico que apoya a la conceptualización de las macroposiciones es el que no sólo tienden a ser recordadas con mayor frecuencia que las proposiciones, sino que son estables en la memoria a largo plazo.”¹⁰ Nótese claramente que la línea de trabajo claramente va relacionada con la capacidad memorística que desarrollan los niños en las actividades de narración.

Por otro lado, Raúl Ávila¹¹ se plantea en su investigación, cuatro finalidades, de las cuales interesan las dos primeras en tanto que estudian el universo conceptual infantil a partir del léxico primeramente y después, los intereses que tienen los niños de acuerdo con el análisis de contenido. La muestra representativa la constituyeron alrededor de 4500 textos libres escrito por niños de tercero a sexto grados de todas las escuelas primarias del país. Los textos se clasificaron para retranscribirlos, conforme a los originales, y para posteriormente procesarlos por computadora.

El resultado respecto a la primera finalidad (Universo conceptual infantil) indica que el factor nivel socioeconómico alto influye en la adquisición de un vocabulario extenso. Si el nivel socioeconómico es bajo, consecuentemente el vocabulario es restringido. Con relación a la finalidad, contenido de los textos, sólo se reporta el análisis de los datos estadísticos de tercero de primaria. Los temas de preferencia están agrupados en este orden: espacio social, recreación, animales, espacio geográfico, aspiraciones y sueños. Los motivos más frecuentes son: placer por recreación compartida; sueño como realización de deseos; afecto y compañía de animales; conocimiento de la naturaleza experiencias nuevas las vacaciones como fuente de placer y la escuela como satisfactor de necesidades recreativas intelectuales y sociales.

¹⁰ Ibidem, p.169.

¹¹ Ibidem, p.194.

Los análisis de valoración ante la vida se presentan en este orden de frecuencia: actitud positiva, actitud pragmática y actitud humorística. Nótese en este trabajo una aproximación directa entre la relación del contexto de los sujetos de narración, sin embargo enfocada a descubrir cuál es el impacto en las actitudes de los niños.

De acuerdo a estudios de tipo comparativo encontré la posición de Ana Rosa Clemente¹² en un estudio de carácter psicolingüístico se propone medir las variaciones atribuibles a dos contextos diferentes de producción del lenguaje espontáneo infantil: 1) el diálogo-conversación entre cada sujeto y un experimentador adulto y 2) la narración creativa, a través de la motivación y el empleo de ciertos objetos.

Los resultados fueron los siguientes: la narración contiene frases más largas y con mayor índice de verbos por proposición en los niños de mayor edad. Los índices narrativos evolucionan más de prisa, mientras que en los diálogos, las diferencias casi se igualan a partir de los cuatro años. Las narraciones más organizadas utilizan más los tiempos pasados. Además, en los enunciados narrativos casi no aparecen los imperativos. Los niños menores de cuatro años no establecen las diferencias temporales que requiere la narración. En las narraciones de los niños de seis años aparecen diálogos internos entre personajes, con un tipo de tempo presente. En este trabajo fue claro notar que se sigue trabajando más la línea de los elementos que convergen en la producción narrativa de acuerdo a los procesos evolutivos que tienen los niños, sólo que en éste caso se enfoca más a contabilizar el número de verbos que incluyen los niños más pequeños y los de mayor edad.

¹² Rodríguez, Oralia, et al. *La adquisición del Español como Lengua materna*. p.44.

Margarita Gómez Palacios reporta un resumen de alguna de las actividades diseñadas para el aprendizaje de la escritura dentro de las estrategias pedagógicas de un Programa de Intervención con enfoque psicopedagógico y lingüístico. Este programa se refiere a los aspectos gráficos de la escritura y a la redacción. Se escogió el de redacción. A su vez, el aspecto de la redacción se distribuye en dos partes; los textos narrativos cuyas actividades son: 1)“las vacaciones;”2)“Ilustración para una lámina de periódico”3):“El problema más grande de la ciudad,4)“Cuento a partir de una imagen 4):“Escribano cuentón” las actividades de los puntos1, 4 y 5 están muy relacionadas con el campo de la narrativa, por lo tanto, se hace una descripción somera de ellas.

En la actividad de “las vacaciones” se clasificaron las producciones en tres grupos, atendiendo a los parámetros siguientes: aspectos ortográficos o de correspondencia grafofonética; idea principal clara; agregado de acciones para explicar, uso de conectivos. Las correcciones de los textos las hicieron los propios alumnos en parejas. Las diferencias detectadas en los textos posiblemente se deban a los diferentes niveles de desarrollo cognoscitivo propiciado por experiencias previas.

La actividad de “Escribano Cuentón”empezó con un diálogo entre el coordinador y los niños, para asegurarse que habían comprendido las instrucciones de la carta que se les había enviado, el Escribano Cuentón, solicitándoles que inventaran un cuento. Al mismo tiempo les indicaban los personajes que debían participar en el mismo. Las producciones se clasificaron en tres grupos. Una de las principales dificultades la constituyó el manejo de la cantidad de personajes que debía incluir en el cuento, en algunos casos se omitieron y en otros, se sustituyeron. Todos los niños estructuraron una historia adaptándola a un tema o cuento conocido. Otros niños hacían intervenir a sus personajes sin que éstos guardaran una relación entre sí.

La mayoría de los niños saben los inicios y finales típicos de los cuentos, por ejemplo “había una vez” y “colorín colorado éste cuento se ha acabado”. Don escribano cuentón corrigió los cuentos y se los envió a los autores.

La actividad “cuentos a partir de una imagen” se inicia con la presentación de láminas que muestran dibujos de objetos reales con animales marinos y medios de transporte. A partir de estas imágenes, los niños debían construir narraciones que estuvieran relacionadas con sus experiencias. De los resultados se desprende que fue más fácil para los niños producir relatos relacionados con los animales que con los transportes.

Eliseo Guajardo¹³ y un equipo de trabajo elaboraron un instrumento para evaluar las conceptualizaciones evolutivas del niño de preescolar hasta sexto grado de primaria en la lengua escrita y en las matemáticas. La teoría psicogenética es la que fundamenta su investigación y, en el caso específico de la lengua escrita, las teoría semántica del texto de Van Dijk y Kintsch tanto para la comprensión e interpretación del texto, como para su producción.

Ellos ubicaron una superestructura esquemática del cuento o texto narrativo, la que constó de tres unidades:

-Introducción: referente, planteamiento del problema, ubicación espacial y temporal.

-Complicación: desarrollo de las acciones de los referentes de acuerdo al problema planteado.

¹³ Guajardo, Eliseo, et. al. *Prueba psicopedagógica sobre las conceptualizaciones infantiles en lengua escrita y matemáticas*. p.50.

-Desenlace (o resolución): nuevas situaciones de los referentes originados por el desarrollo de la complicación, evaluación, comentarios, moraleja.

La prueba se aplicó a niños de los estados de Michoacán y Nuevo León y el Distrito Federal. La prueba de la lengua escrita poseía un total de 7 ó 9 situaciones, de ellas solamente dos corresponden a la conceptualización del texto escrito: la primera se refería a la comprensión semántica del texto (enciclopedia) y, la segunda a la producción semántica, cuento que contiene el plan de producción y la generación de un texto para ser escrito. Los investigadores usaron el método clínico para profundizar en el conocimiento de los procesos cognoscitivos de los niños.

En un primer momento se les dijo a los niños que iban a escribir un cuento. Para ello se proponía que elaboraran un plan inicial un esbozo. El investigador o el niño anotaban. En un segundo momento (generación del texto) el investigador incitó al niño a que le dictara un cuento, el texto podía ser leído y modificado. La evaluación se hacía atendiendo a las partes de la superestructura esquemática del cuento mencionadas más arriba. Con estos datos se ubicaron a los niños dentro de las seis categorías.

Los aspectos que se consideraron para clasificar a los niños son:

- “-Si el niño es capaz de concebir, por anticipado un plan de producción o no.
- Si dicho plan concuerda con la generación del texto; si contemplan los diferentes aspectos de la superestructura del cuento, es decir, si contienen la introducción, complicación y desenlace.
- Si su producción es a partir de algo conocido o es creada por él.
- Si tiene coherencia semántica.

-Tipo de conectivos empleados, vocabulario e indicaciones ortográfico-gramaticales.”¹⁴

En la investigación realizada por Sara Michaels¹⁵ de corte sociolingüístico, se planteó observar cómo los niños seleccionan el tema a contar y cómo organizan la investigación de tal manera que pueda ser interpretada por otros. La investigación se realizó en un aula de primer curso, integrada por una mitad de niños blancos y otra mitad de niños negros. El modelo elegido fue el de las estructuras narrativas de Lavob, que permite el análisis de los relatos incorporados a la charla del momento. “Este sugiere la existencia de seis elementos organizados sintáctica y semánticamente en una historia: 1) abstracto, 2) orientación, 3) complicación de la acción, 4) evaluación, 5) resolución y 6) coda. Estos elementos (algunos de los cuales son opcionales) representan la secuencia temporal necesaria de toda historia y deben producirse en el orden designado, con excepción de los dispositivos de evaluación, que pueden producirse en cualquiera de los segmentos.

Según Applebee en sus estudios de las concepciones de los niños en cuanto a la forma de relato, concluyó que éstos pueden reconocer los principales componentes secuenciales de la estructura de una historia a partir de los 5 años. El discurso del niño no puede analizarse de manera aislada, sino que tiene que explicarse el papel del maestro, a la madre o el padre en la estructuración del discurso del niño, pues ellos proporcionan el andamiaje que da espacios para que el niño de la forma del discurso que ellos consideran adecuado. Los sujetos adultos comparten un modelo formal de narración occidental, una estructura que corresponde a la forma de narración modelo, ejemplo:

¹⁴ Ibidem. p 54.

¹⁵ Cook-Gumperz, Jenny. *La construcción social de la alfabetización*. p.109.

- 1) Los objetos deben nombrarse y describirse, aunque estén a plena vista.
- 2) La charla debe tener una base temporal y espacial explícitas.
- 3) El discurso debe estar estructurado de manera compacta a fin de destacar un tema en especial (lo cual hace que resulte 'importante').
- 4) Hay que lexicar los vínculos temáticos si queremos que los cambios en el tema se consideren motivados y relevantes.

Sin embargo, este modelo, según Michaels, puede ser diferente de los niños negros, quienes tienen un modo (modelo) de hacer relatos narrativos que se aproximan a una tradición narrativa oral muy desarrollada y que no quiere las convenciones de ordenación temporal y causal en cadena y restringida al relato alfabetizado. Es posible extender esta afirmación hacia la conjetura de que la estructura de los relatos de los niños de diferentes clases o estratos sociales pueden diferenciarse si se acercan más o no a una cultura oral alfabetizada.

Los niños blancos producían un discurso centrado en el tema, mientras que los niños negros construían su relato narrativo por medio de asociación temática, en el que la idea general debía extraerse de una serie de anécdotas concretas, sin que se manifestase de manera concreta el tema. Las estrategias de construcción de los relatos narrativos son diferentes.

Por tanto, si el docente es conciente de que los niños usan estrategias diversas para la elaboración de los relatos narrativos, esa actitud puede ayudar en la interacción con los alumnos.

M. Perronard Thierry¹⁶ por su parte analizó el desarrollo de la comprensión del cuento desde la teoría del procesamiento de la información. Define al cuento como un tipo de discurso narrativo breve cuyos constituyentes son, en términos generales, una etapa inicial de puesta en escena; uno o más episodios en los que aparecen diversas situaciones o problemas para el o los protagonistas, y, por último, la solución a dichas situaciones.

La muestra estuvo compuesta por 8 niños entre 2 y 6 años de edad. La estrategia de trabajo consistió en que un adulto contará un relato corto al niño. Luego éste lo relata a un adulto. La estructura del relato se inicia con la presentación de los personajes y su ubicación en el espacio y en el tiempo.

A continuación, se cuenta el episodio central con la alusión del objetivo o intención del protagonista. Posteriormente, se presentan una serie de eventos consecutivos y por último, se llega a su resolución.

En los resultados se observó que los niños pequeños omitían la mención del personaje porque estaba en el contexto de la situación del relato. Las estrategias, que los niños empleaban para determinar cuál sería el personaje importante a quien le asignarían las acciones, fueron las siguientes: a) el niño selecciona a los personajes según el grado de semejanza que tienen con él mismo; b) el orden de aparición de los personajes y; c) frecuencia con la que se mencionan los personajes.

Si los relatos manejan información conocida por el niño, éste no tendrá dificultad para realizar inferencias. La superestructura de los relatos es descubierta por los niños a partir de la explicitación del objetivo o meta del protagonista.

¹⁶ Rodríguez, Oralia et. al. *La adquisición del español como lengua materna*. p.106.

El conocimiento de la superestructura parece estar relacionado con la experiencia personal y con otros factores evolutivos de tipo psicológico, sociológico y lingüístico que deben estudiarse más a fondo.

Oralia Rodríguez toma el concepto de “egocentrismo” de la teoría psicogenética de Piaget y lo define como la inhabilidad del niño pequeño para descentrarse, es decir, para cambiar su propia perspectiva de conocimiento y adoptar el punto de vista de otros. De aquí se desprenden los siguientes supuestos: a) un niño de seis años en una situación donde tenga que relatar algo a otros niños, no se preocuparía por expresarse claramente para que le entiendan; b) de acuerdo con estudios realizados en varios países, podrían encontrarse diferencias entre los relatos de los niños. La hipótesis de esta investigación planteó que los niños del grupo marginal omitirían más información en un relato, que los niños de otros grupos.

Un investigador relató un cuento ilustrándolo con láminas a grupos de tres niños. Luego le pidió a cada niño que narrara el cuento, con las mismas ilustraciones, a dos compañeros de clase. Los relatos se grabaron unidades de información necesarias para comprender al argumento y así medir el grado de omisión de información.

Los factores de edad y coeficiente intelectual no mostraron diferencias en los resultados, pero la influencia del factor grupo social al que pertenecían los niños arrojó una diferencia desfavorable al grupo marginal en relación a los niños hijos de empleados y obreros.

Oralia Rodríguez y Rodney Williamson¹⁷ analizan, desde la sociolingüística de Labov y Waletzky, la situación comunicativa que consistió en contar una historia, apoyados en ocho láminas, sobre las aventuras de una mosca a grupos de tres niños.

Luego, cada niño la contaba, también con la ayuda de las mismas láminas, a dos compañeros de clase que no la habían oído.

Para analizar las diferencias de producción de textos narrativos, se elaboró un modelo basado en las partes de una narración identificadas por Labov y Waletzky. Dichas partes son: a) el hilo narrativo o la trama, b) la dramatización, c) la evaluación o explicitación de una narración o los propósitos de un narrador y e) la orientación o enunciación de los elementos circunstanciales de la oración tales como el tiempo, el espacio y la identificación de los personajes.

Los resultados arrojan las siguientes diferencias: los del grupo medio relataron cuentos de aventuras con orientación lineal de sucesos y acciones; los marginales relataron escenas dramáticas con un alto índice de diálogo.

Rojas-Drummond¹⁸ en su reporte de investigación, se propuso describir y explicar el desarrollo de la abstracción lingüística en niños mexicanos hablantes de español. De sus objetivos de investigación rescatamos dos de los que interesaría hablar:

“-Describir y explicar el patrón de desarrollo de operaciones y habilidades relacionados con la abstracción del discurso conectado en niños de edad preescolar y primaria...

¹⁷ Ibidem. p.113.

¹⁸ Ibidem, p. 118.

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

-Establecer relaciones entre dicho patrón de desarrollo y algunas variables estructurales del discurso conectado.”

El trabajo de campo se realizó en las aulas de las escuelas con 192 niños cuyas edades estaban entre 5 y 9 años y provenían de niveles socioeconómicos medio y bajo; 64 eran de preescolar, 64 de segundo grado y 64 de cuarto año de primaria.

La autora empleó los siguientes materiales: muñeco guiñol, textos de historietas no conocidas por los niños, muñecos y objetos de cartón para preparar juegos y apoyos pictográficos para cada una de las nueve historias que escribió para el trabajo. Todas las historias constaban de 23 unidades de información cada una y se asemejaban en cuanto al grado de dificultad y al tipo de estructuras, es decir, en cuanto al número de episodios, nodos, eventos y referentes. Los nodos básicos incluían el escenario, la resolución, el principio, la meta, el resultado y el final.

El grado de abstracción lingüística se logró conocer mediante tres subpruebas: primera, cuando el niño contaba el cuento que le habían narrado; segunda, cuando al niño se le hicieron preguntas sobre la información explícita e implícita de la historieta; y el tercero la presentación de tarjetas con dibujos que tenían una secuencia, las que debían ser ordenadas por los niños. Estas últimas fueron consideradas como variables dependientes. Como resultado general, se puede decir que las tareas representadas por las variables dependientes se realizan mejor según aumenta el grado escolar y la edad.

Ángela Signorini y Ana María Borzone¹⁹ estudiaron desde la gramática de las historias de Stein y Glenn, algunos aspectos de la comprensión y la evocación de los cuentos y su relación con la complejidad estructural de los textos. Adoptaron la noción de esquema como estructura de conocimiento aplicable a diferentes tipos de

¹⁹ Ibidem, p.123.

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

información y su hipótesis plantea que no se plantea el mismo esquema para comprender un cuento, que para evocarlo.

Eligieron el modelo de Stein y Glenn, que propone algunos requerimientos básicos: que la gramática de las narraciones defina el tipo de unidades de información por medio de reglas que haga otro tanto con las relaciones que existen entre esas unidades.

Las autoras adaptaron dos fábulas de libros infantiles. Entrevistaron a los niños individualmente, ellos leían los textos y luego los relataban. Los relatos se grabaron y se transcribieron, para después hacer el análisis de las unidades en relación al modelo de Stein y Glenn (las categorías de la gramática de las historias). Por último, se identifican los tipos de información de las categorías.

Los resultados muestran que el patrón de recuerdo de las unidades de información del cuento es variable y está sujeto al tipo de contenido semántico proporcionado. Si ese contenido se especifica más, se facilitan la comprensión y la interpretación, así como la evocación. Otro factor que influye es el conjunto de conocimientos previos de los sujetos.

Como podemos observar las anteriores investigaciones focalizan su atención en el sujeto-niño y en el desarrollo evolutivo de sus procesos de comprensión, interpretación, evocación y producción de relatos de carácter narrativo.

Las teorizaciones dadas a las anteriores investigaciones proceden de la psicología, desde el enfoque psicogenético y cognoscitivo (Piaget y Barlet), así como los enfoques diversos respecto a la gramática de las historias de Johnson y Mandler, de Van Dijk y Kintsch, de Labov-Waletzky, de Stein y Glenn. Al mismo tiempo toman en

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

consideración la influencia de los factores socioculturales y psicobiológicos en los procesos antes mencionados.

Los sujetos de investigación tienen entre los 2 y 12 años de edad, todos ellos en procesos de escolarización en los niveles de preescolar y primaria. Los investigadores obtuvieron sus informaciones de los niños pidiéndoles que escribieran o les dictaran narraciones; evocaran los cuentos que les narraron los investigadores; recordaran sus experiencias personales; narraran lo hecho por otros sujetos, construyeran narraciones a partir de manipular diversos juguetes colocados sobre una mesa, leyeran un texto narrativo y después lo relataran.

Este pequeño esbozo de las investigaciones permiten conocer el proceso teórico-conceptual respecto a lo que se ha venido trabajando en cuanto a las narraciones de cuentos, y que como al principio mencionamos en éste apartado del estudio nos permite tomar que como antecedentes de las investigaciones hechas sobre la narración de cuentos existe un enfoque marcadamente psicológico sociológico, lingüístico y biologicista desde el cual se ha abordado, un tema que puede ser retomado pedagógicamente.

Claro es entonces que el presente trabajo no tiene pretensiones tecnocientíficas pues no se puede evaluar dentro de los criterios de validez oficial, quizá pudiera resultar un tanto indisciplinado, pero es la posición que asume al hablar de posibilidades, mas no de generalidades o verdades. Es por ello también importante abordar desde el punto de vista pedagógico el lenguaje como constructor de la subjetividad del niño y como el cuento podría resultar un vehículo de éste.

De alguna manera el impacto que ha tenido para mi persona la lectura del trato que se le ha dado a los niños en el transcurso de la historia; una historia en proceso de

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

escritura, en la que existen autores interesados en trabajarla, es dar cuenta de las relaciones que construimos como adultos²⁰ con los niños, relaciones que en un

determinado momento pueden someter hasta aniquilar inclusive, al niño, relaciones que no toleran el diálogo con ellos.

Existe el planteamiento de que pensar y opinar sobre la lengua y sobre el uso lingüístico no es patrimonio exclusivo ni monopolio excluyente del lingüista. Dicho de otra manera, no son los lingüistas las únicas personas que tienen una teoría sobre el lenguaje, porque el lenguaje nos afecta y nos construye socioculturalmente a todos y a todas.²¹

Esto permite en un primer momento, partir de la idea de que estudiar la relación entre niño y lenguaje es una tarea que puede ser revisada desde diversas perspectivas, una de ellas es retomar el estudio directo de el acto de decir cosas y todos aquellos elementos que convergen en éste acto analizando lo que no se dice con palabras, más bien, lo no dicho de lo dicho, a fin de ampliar la lectura que podamos llevar a cabo de estos acontecimientos.

En un segundo momento, cuando algo nos afecta, resulta entonces que está íntimamente ligado a nosotros, por tanto tiene que ver directamente en la forma en cómo nos construimos, en la dimensión de nuestra subjetividad entendiendo a ésta como el conjunto de procesos que constituyen al sujeto (siempre en construcción y por tanto abierto al cambio en su devenir). Los procesos subjetivos son de muy diversa índole: las representaciones, las fantasías, el deseo inconsciente y sus vicisitudes, las identificaciones, los vínculos intra e intersubjetivos, las transferencias,

²⁰Para Helí Morales el adulto es el desterrado de la algarabía de la infancia, el ruido que produce la infancia al inventar jugando, que la vida puede devenir un exilio en forma de chupirul.

²¹Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, p.24.

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

las formaciones del inconsciente y constituyen al sujeto dentro de un orden cultural simbólico sumamente complejo.

Caracterizado por un campo de saber y una serie de dispositivos de ejercicio del poder que encarnan en instituciones, normas, leyes, discursos que modelan a los sujetos, regulan sus prácticas y establecen las formas las formas en la que han de reconocerse a sí mismos y dotarse de una identidad, a partir de la cual se “imaginan” como personas y dan sentido a su existencia.²²

Las relaciones entre sujetos construyen intersubjetividades, de ahí la importancia de tratar con más cautela el hecho de trabajar con niños de Educación Inicial, cómo viven en el aula las profesoras y cómo entablan vínculos con los pequeños desconociendo las dimensiones de su práctica y afectan su construcción como sujetos.

Muchas profesoras creen firmemente que su trabajo es lograr un ciclo escolar productivo, cuadernos llenos, hábitos desarrollados además a tiempo, aunque en el último de los casos sean niños callados que no responden por cuenta propia y son incapaces de hablar y construir una historia que se juega entre lo real y lo imaginario.

La actividad lingüística de las personas, entendiéndola como una parte esencial de la acción humana, de ahí nociones como juegos del lenguaje, actos del habla o

²² Beatriz Ramírez, *Subjetividad y relación Educativa*, p. 19

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

principio de cooperación²³, para poder ahondar directamente en actos vivos las relaciones que se dan en los sujetos por medio del lenguaje, cómo es la actividad de los hablantes, pero sobre todo, cuál sería la dinámica en la relación de habla.

A primera vista, la interacción de los dos sujetos importantes en cada CENDI profesoras y alumnos podría estudiarse en una multiplicidad de formas, sin embargo, la elaboración de los cuentos, nos permite centrarnos en las narraciones hechas por los niños para tratar lo que anteriormente hemos mencionado. Cómo se da la interacción entre profesoras y alumnos en los diferentes CENDIS, la disposición, los niveles jerárquicos, los gestos, las actitudes. Tal como sucedió históricamente en la lingüística moderna el análisis del discurso puede comenzar por el análisis de un nivel de manifestaciones observables o expresiones a saber, sonidos audibles o marcas visuales. Porque el análisis del discurso no solamente nos permite atender a lo que se dice o se escribe sino también a analizar cómo contribuyen la pronunciación, el énfasis, la entonación el volumen y otras propiedades al sonido característico de las estructuras del discurso.²⁴ Claro es que esto sólo es un camino que nos permitirá el acercamiento a la información, mas la discusión y reflexión se abre en posibilidades.

Para lograr éste fin, se llevaron a cabo, observaciones esporádicas, durante ocho meses de trabajo en ambos CENDIS, en el “Amanecer” en un periodo de dos meses, y en el “José Vasconcelos” en un periodo de seis meses; a causa de la imposibilidad de seguir observando el primero por cuestiones laborales.

En las observaciones se recogieron lo siguientes materiales:

²³ Lomas, op. cit., p.37.

²⁴ Van Dijk, op. cit., p.28.

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

- Grabaciones en video y notas de campo de las interacciones entre profesoras y alumnos, enfatizando las actitudes verbales y no verbales; entre alumnos y profesoras de ambos CENDIS.
 - Fragmentos de diálogos entre profesora y alumnos de ambos CENDIS.
-

- Entrevista a la profesora del CENDI “José Vasconcelos”, antes de finalizar el trabajo de campo.
- Grabaciones en video y notas de campo de observaciones del CENDI “José Vasconcelos” en diferentes grupos y con diferentes profesoras.

Una vez recopilada ésta información, fue categorizada a fin de poderla manejar dentro de los puntos esenciales que requería la presente investigación, haciendo uso de algunos planteamientos sobre el contexto²⁵ donde este se podría definir como la estructura de todas las propiedades de la situación social que son pertinentes para la producción o recepción del discurso, no sólo las características del contexto influyen sobre el discurso, lo inverso también es cierto, el discurso puede también modificar el contexto. Tanto, los fragmentos de la información recopilada corresponderán a ciertas categorías donde se vinculan las características del contexto en donde se llevan a cabo, entendiendo por contexto, los valores que se manejan dentro de cada institución y que indudablemente varían de un CENDI a otro.

De alguna manera, las ideas que permean cada una de éstas escuelas determinan la forma de entender el mundo por parte de quienes interactúan en esta relación lingüística.

²⁵ Van Dijk, op. cit., p.45

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

Por medio de algunos planteamientos de la teoría del análisis del discurso es que se intentó retomar algunas de las historias de los pequeños de cada centro, para lograr hacer un estudio comparativo entre los dos CENDIS, entre las producciones de los niños las ideas y actitudes de las profesoras así como también observar cómo es el tipo de relación entre éstos.

Se quiso observar de alguna forma cómo influye en las relaciones que se producen en el aula el hecho de que se trabaje con los cuentos, la interrogante más importante sería qué hacen tanto los niños como las profesoras al contar un cuento.

La elaboración de categorías se llevó a cabo de acuerdo a lo anterior, tomando en cuenta aspectos de cómo intervenían los pequeños al contar sus historias, el gusto o disgusto hacia éstas actividades, sus intervenciones durante las actividades, quién definía el modo de trabajo. Se tomaron así fragmentos de las historias para hacer una interpretación de las interacciones verbales entre los actores, para que dentro del enfoque del análisis del discurso pudiéramos de alguna manera interpretar de una forma más específica ciertas oraciones que permitieran conformar el cuerpo del presente trabajo.

En la elaboración de las categorías se tomaron en cuenta diferentes aspectos de cómo intervenían y actuaban los participantes, las miradas, los tonos de voz, el movimiento del cuerpo, en qué momento eran sus intervenciones, quién controlaba el proceso de la producción de los cuentos, cómo se posicionaban dentro del aula los sujetos.

En los discursos hablados los sonidos tampoco ocurren de una manera aislada, habitualmente están acompañadas por diversos tipos de actividades no verbales, como los gestos, las expresiones faciales, la posición del cuerpo, la proximidad, el

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

aplauso, la risa, acciones todas que acompañan de manera pertinente a las conversaciones y por consiguiente requieren por derecho propio un análisis del papel que juegan en el suceso de comunicación, como totalidad.²⁶

El lenguaje constituye un tema habitual de conversación en la vida cotidiana de las personas. En efecto, cuando un padre o una madre enseñan a sus hijos a hablar no sólo les enseñan a construir frases gramaticalmente correctas, sino también a qué decir, a quien, cómo y cuando decirlo, y qué no decir y cuando callar.²⁷

Esta relación de habla influye en la manera que los niños pueden expresar lo que sienten o piensan, en el caso de la relación maestra-alumnos esta relación es parecida, ya que cuando una maestra enseña a sus alumnos a contar historias, de alguna manera les permite echar a volar su imaginación, cuando al niño le es negada ésta posibilidad, lo que aprende es a decir únicamente lo que la profesora quiere escuchar.

Es posible entonces retomar algunos puntos de lo que dice la fonología en las estructuras abstractas de éstos sonidos en el discurso hablado y analizar cómo contribuyen la pronunciación, el énfasis la entonación el volumen y otras propiedades al sonido característico de las estructuras del discurso.²⁸ Aclarando nuevamente que no se consideran como totalidad sino como una parte que interviene.

²⁶Van Dijk, op. cit., p.28

²⁷ Lomas, op. cit., p.24

²⁸ Van Dijk, op. cit., p.28

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

Uno de los momentos más reveladores de la interacción de la maestra con los alumnos es la relación que construyen en el momento que el niño elabora un relato, un cuento, de alguna manera no sabemos antes de que el niño cuente la historia acerca de lo que va a hablar, pero de alguna manera existe algo indefinido, la pregunta sería cuál es la reacción de ambas partes ante esta actividad.

A continuación se presentan algunos de los fragmentos de los eventos documentales, como historias contadas por los pequeños del CENDI “Amanecer” y los pequeños del CENDI “José Vasconcelos”. Lo que aquí se muestra no es un análisis exhaustivo de la interacción o de los productos finales de cada uno de ellos, es apenas suficiente para apuntar algunos rasgos de la diferencia entre uno y otro.

En el primer ejemplo una niña de “Amanecer”, cuenta una historia a sus compañeritos de grupo, una historia bastante breve con muchos silencios e inseguridad, mientras la profesora de grupo constantemente llama la atención a los pequeños con señales de desagrado. En el segundo ejemplo, una niña del “José Vasconcelos” cuenta una historia a sus compañeritos de grupo, una historia bastante amplia, y con mucha seguridad al hablar, la profesora escucha atentamente, mientras los niños emocionados esperan escuchar. En el tercer ejemplo, los niños escuchan un cuento contado por la mamá de uno de sus compañeros los pequeños, interactúan sin ninguna pena con la mamá y la profesora.

1.3 Negación del lenguaje en los niños del CENDI

En éste primer ejemplo, Nubia, una pequeñita bastante abierta para platicar con sus compañeritos a la hora del comedor, pasa a contar su historia, en varias ocasiones, guardó silencios prolongados:

Maestra: Cuéntanos tu historia

Niña (Nubia): Había una vez que se llamaba Mickey Mause... (Silencio prolongado) y le llamó a la Mimí que tenía que trabajar... (Silencio) y después se va a su casa

Maestra: ¿y luego?

Niña: y después trabajó... (Silencio y mira al piso)

Maestra: ¿Ya mi amor?

Niña: (respondió con la cabeza tímidamente que sí).

En ésta interacción sobresalen varios aspectos; de la interacción entre la maestra y la niña, que permiten esbozar algunos rasgos de cada una de ellas. Al pasar al frente, la pequeña lo hace con mucha inseguridad, mirando hacia el piso, para iniciar su historia. Al momento de iniciar su historia se comienza a tocar partes del cuerpo, se talla las manos, se agarra el cabello, piensa qué decir, mira a la profesora de grupo y agacha la mirada temerosa...ya no sabe qué decir, se queda callada. La profesora de grupo, aún cuando no coordinó directamente la actividad, miraba a la pequeña fijamente, por lo cual la pequeña asumió la actividad con la autoridad de la

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

profesora. La actividad se convirtió en una tarea a cumplir, mas no en un espacio en que la niña pudiera echar a volar su imaginación.

En los propósitos de un CENDI se marca que“como resultado de la intervención pedagógica y de acuerdo a sus estilos (del adulto) o ritmos de aprendizaje (de los niños), pueden alcanzar un alto grado de confianza y competencia, expresada en la curiosidad intelectual, el desarrollo de capacidades y habilidades para conocer y dominar las posibilidades de su cuerpo; usar diversos tipos de lenguajes, relacionarse con las personas, el entorno y contar con algunos elementos que le ayudarán a resolver algunos problemas”.

Hay que resaltar la cantidad de veces en que la niña guarda silencio, estos silencios no necesariamente mostraban un interés por enriquecer su historia, mas bien las pausas indicaban lo bochornosa que estaba resultando la actividad para la niña. Cada vez que hablaba unas cuantas palabras, inmediatamente volteaba a ver a la profesora esperando su aceptación, durante toda la actividad resultó clara la jerarquía entre profesora y alumnos, más que una relación dialógica se observó una relación de sometimiento qué decir y cuando decirlo dependía de la aceptación de la profesora. Las miradas de los niños dirigidas al piso son un elemento determinante en el comportamiento de los niños en ésta escuela.

Así el aprendizaje escolar tiene un carácter marcadamente condicionado, los niños no aprenden los contenidos, no reflexiona sobre ellos, aprende a seguir pistas, es

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

decir, a obedecer instrucciones implícitas sin cuestionarlas²⁹. No es necesario emitir palabras para transmitir mensajes, los lenguajes corporales también transmiten formas de comportarnos de ser, las diferencias de poder y posición entre profesora y alumnos son claras. Junto con los sonidos del discurso, la actividad no verbal juega un papel importante en la interpretación del sentido y de las funciones del discurso en la interacción cara a cara.

El hecho de que un interlocutor esté enojado no sólo se manifiesta en la elección particular de las palabras que hace, o en el volumen, altura o entonación de los sonidos que emite, sino también en la expresión de su cara y en sus gestos. Los elementos de comunicación no sólo están contruidos por palabras.³⁰

Respecto a esto en las relaciones educativas implican una constante interacción entre los actores del proceso, esto supone también intercambio de mensajes, actitudes y conductas que marcan influencias de unos a otros³¹ no es posible pensar que cuando interactuamos con alguien no sucede algo que transforma las experiencias de los participantes.

La mayoría de los padres de los pequeños son trabajadores y no pasan tiempo con los pequeños generalmente se encuentran más preocupados por la situación económica y el orden, que por el estado de ánimo d sus pequeños, la ausencia está presente aún en el cuento de una Mimí que trabaja y no hay más que decir.

²⁹ Ramírez, op. cit., p,116

³⁰ Van Dijk, op. cit., p, 28

*Aún en el silencio más absoluto durante un examen, el alumno lee con detenimiento las preguntas de la prueba, no puede dejar de sentir la mirada del maestro que lo vigila ni tampoco debe de abstraerse de la tensión que percibe en él y en sus compañeros.

1.4 El cuento representa la posibilidad de un lenguaje dialógico para llegar a acuerdos

Isla, una niña del CENDI “José Vasconcelos” narra el segundo ejemplo de la presente investigación, le gustan bastante los cuentos, sus padres acuden en algunas ocasiones a contar historias en su grupo, en las actividades que planea la profesora Miriam para integrar a padres e hijos.

En la entrevista que se realizó a la profesora nos comentó lo siguiente con respecto al trabajo que ella realiza en la escuela:

Entrevistadora: ¿Qué te desagrada de tu trabajo?

Maestra Miriam: Mis compañeras, no tienen vocación, yo le pongo interés veo siempre el bienestar de los niños, no les gusta, todo lo hacen al ahí se va. A los niños hay que bajarse para escucharlos, yo creo que los niños se imaginan que somos gigantes, hay que ponerse a su nivel emocional, hay que ver qué sienten, no hay que jalarlos, imagínate cómo se sienten.

Al iniciar el día, antes de cualquier actividad, la profesora Miriam empieza contando un cuento, su rostro dibuja una sonrisa, y se dirige a los niños con respeto, a diferencia de sus demás compañeras, que no entablan conversación alguna con los

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

niños y entran de lleno a sus actividades, el cuento es fundamental en su trabajo es la manera en la que ella puede llegar a los niños.

Maestra Miriam: Los relajas, cambia su estado de ánimo, a mí me gusta que me cuenten cuentos, antes del saludo un cuento, porque los niños llegan mal emocionalmente, con el cuento olvidan, si es cómico se ríen.

El ejemplo fue tomado en una de las actividades que la profesora Miriam planeó con sus alumnos: y muestra aspectos fundamentales que resaltar, en primer lugar, la consigna que hace la profesora, es en primera persona, y le hace a la niña la aclaración de que es su cuento:

Maestra: Diles cómo se llama tu cuento

Niña (Isla): Hanzel y Gretel

Niña: Había una vez una casita pequeñita y había un niño y una niña que se llamaban Hanzel y Gretel y entonces les dijeron sus papás, no se vayan a salir, pero como eran muy latosos se salieron y entonces fueron poniendo migajitas de pan y entonces unos pajaritos se las comieron y ya cuando voltearon ya no estaban las migajitas y cuando llegaron los papás a la casa y los buscaron en toda la casa y se dieron cuenta de que no estaban y entonces los fueron buscando con unos palos con lumbre y estuvieron gritando y empezaron a llorar Hanzel y Gretel porque no encontraban a sus papás , los buscaron hasta que los encontraron y entonces los llevaron caminando hasta la casa y entonces, ya los acostaron en su cama y se durmieron y entonces fueron felices, Colorín colorado éste cuento se ha acabado.

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

Cabe mencionar que la niña tomó un micrófono para contar su historia, pues se encontraban en el patio de la escuela, y casi no se escuchaba, sin embargo, fue de una manera tan natural como la niña comenzó a narrarla, nótese que a diferencia, de nuestro anterior ejemplo, no se señalan silencios, pues no los hubo, la narración tuvo fluidez, coherencia, la profesora no se colocó al frente sino entre los alumnos, para el fin de esta categoría de análisis esto tiene gran un valor, ya que nos habla de una jerarquía de poder implícita en las formas en las que las profesoras y niños interactúan, sentarse entre los niños la coloca en un papel de igualdad, de camaradería entre los niños.

Y como textualmente lo comenta la profesora, es ponerse a su nivel, es decir, en un nivel de igualdad de participación, en el trabajo de grupo, pero sobre todo en su nivel emocional, en el entendido de comprender las dimensiones éticas entre ella y los pequeños. Y este rasgo no es exclusivo de las actividades de cuentos, a lo largo de sus clases la profesora se comporta de igual manera el trato con los niños siempre es con respeto.

La profesora no intervino, durante la historia de la pequeña, la escuchaba con atención al igual que los niños, esperando la sorpresa de qué era lo que seguía en la historia.

1.5 El cuento vehículo del lenguaje

La siguiente historia fue contada por una mamá del CENDI “José Vasconcelos” como parte de las actividades que trabaja la profesora con los padres. En la escuela ya se había corrido el rumor de que vendrían padres de familia a contar cuentos, así que todo se preparó para esta actividad; en el patio se colocaron sillas y una mesita para los materiales visuales que las mamás iban a utilizar en su historia. Los niños estaban contentos y sus caras mostraban entusiasmo por la actividad.

La profesora indica a la madre que puede pasar a contar su historia y así lo hizo:

Mamá: Les voy a contar el cuento de Butty y Margarita. ¿Quién ha comido miel?

Niños: ¡Yo! ¿De qué color es?

Niños: ¡Amarilla!

Mamá: ¿Saben de dónde viene la miel?

Niños: ¡Si! ¡De las abejas!

Mamá: Llega Butty con Margarita y le dice- ¿qué hay de nuevo? ¿Tienes un buen néctar para mí? -Toma el que quieras Butty; pero por favor no me hagas muchas cosquillas,- tu néctar es el mejor de la región, le dice Butty a Margarita, gracias a ti nosotras producimos buena miel, -¿sabes cómo la hacemos? Pues bien, después de

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

mis viajes continúa Butty de regreso a la colmena en los árboles. ¿Si saben ustedes que las abejas ponen su colmena en los árboles?- ¿Es cierto que tú bailas?- Hago círculos vuelo haciendo ochos para indicarle a mis hermanas cuáles son las flores más deliciosas como tú, luego deposito mi néctar en los paneles de la reina para producir la miel, -puedes invitarme a probarla? Pregunta Margarita, -con gusto, pero la miel no es para nosotras, se los damos a los niños, para que se vuelvan locos con ella, eso es todo.

Maestra: ¡Un aplauso!

Niños: ¡Otra vez, otra vez!

Mamá: ¿Cómo se llamaba la abeja?

Niños: ¡Betty!

Mamá: ¡No, Butty! ¿Y la flor?

Niños: ¡Margarita!

Nótese que los niños participan activamente en la historia de la mamá cuando ella pregunta algo, en varias de las ocasiones, los niños contestan a coro y riéndose se sienten cómodos en la actividad, no hay rigidez en su cuerpo como en el acontecimiento (A) al contrario, existe espontaneidad. La actividad no les es ajena la conocen y por tanto intuyen que en el mundo de los cuentos existen momentos de duda, sobre lo que se va a tratar, momentos de sorpresa y felicidad. La interacción entre la madre y los niños es constante, la profesora se sentó entre los niños y sonreía mientras duraba la historia, sus ojos mostraban la misma sorpresa y felicidad que los niños manifestaban; como anteriormente lo mencionábamos. La madre coordinó la actividad sin la intervención de la profesora.

Lo cual nos indica la posibilidad de intercambiar roles en ésta aula. Surge un aplauso al final de la historia, los niños ríen y piden que se cuente otra vez, la madre les pregunta el nombre de la abeja y los niños a coro le responden, recuerdan a los personajes de la historia, lo cual nos hace pensar que se mantuvieron atentos a la

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

actividad. Lo importante aquí no es en esencia la atención puesta sino más bien rescatar que la práctica de ésta profesora tiene un nivel de mayor sensibilidad e intuición que de la anterior profesora, que sólo vigila y castiga.

“Amar la ficción no significa adoptarla como modo de explicación del sentido del mundo y del hombre, es situarla fuera del tiempo y del espacio y por tanto, de la condición humana, en alguna parte en que el placer de la estética que procura la narración de lo ficticio es eminentemente deseable.”³²

Pensar en la ficción implicaría descolocarnos de la idea de uso que se tiene del cuento, pues si esto es así, llegaríamos a la conclusión de que roba tiempo a las actividades de aprendizaje, si la pensamos como una forma de placer estético sería posible entenderla como divertimento en que el ser puede mostrarse.

1.6 Discusión de las narraciones

Aún cuando los ejemplos presentados son muy puntuales permiten delinear algunas diferencias importantes en las formas de interactuar en la producción de cuentos. Para resaltar algunas de éstas diferencias y describir cómo la práctica de la narración de cuentos se matiza de una situación a otra, primero se contrastará el evento A (Negación del lenguaje en los niños del CENDI) con el B (El cuento representa la posibilidad de un lenguaje dialógico para llegar a acuerdos). Después señalaremos la vinculación que tiene el tercer evento C (El cuento vehículo del lenguaje) con éste último.

En el primer evento sobresalen varias diferencias jerárquicas entre la profesora y los alumnos, la profesora se coloca como la que sabe y el poder que le da su profesión y su estatus dentro de la escuela frente a los pequeños. La maestra cuenta con una escolaridad y una edad mayor a la de sus alumnos. La actividad que se realizó con

³²Jean Marie Gillig, *El cuento en pedagogía y en reeducación*, p.31.

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

los pequeños resultó ajena y nueva para los niños ya que no están acostumbrados a esta tipo de actividades porque quitan tiempo de materias más importantes y útiles donde puedan llenar cuadernos y más cuadernos en blanco, cabe mencionar que el permiso para realizar ésta actividad estuvo condicionado al tiempo que se le invertiría, siempre y cuando se repusiera otro día.

Así que la actividad fue concebida por los directivos como un tiempo muerto, inhábil, que después habría de ser repuesto por actividades de mayor valor, ejercicios en el cuaderno, por ejemplo. Para los padres una actividad que constate la calidad de la institución a la que asisten sus hijos aún cuando los aniquile.

En los fundamentos básicos de la Educación inicial en nuestro país se ha establecido que “su quehacer pedagógico le permitirá al alumnado establecer una mejor relación con los demás miembros de su familia, su comunidad y el ámbito social; propiciando la adquisición de hábitos de higiene, salud, auto-cuidado y alimentación; el desarrollo de habilidades para la convivencia y participación social; promoviendo una valiosa gama de experiencias y aprendizajes que les permitirán una formación sólida³³ para su integración a la vida escolar.”

Nótese la claridad con la cual se expresa la importancia de que el niño asiste a la escuela para adquirir hábitos y habilidades donde se supone adquirirá una mayor integración social, es decir, pensar en el niño como un sujeto inadaptado al sistema escolar, lo pedagógico se concibe como el ojo que vigilará que se cumpla este mandato por medio del profesor. Al mismo tiempo que las sociedades sufren una

³³Programa Nacional Educativo del Distrito Federal 2001-2006 Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal Dossier Educativo (6) Marzo 2002.

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

transición de la era Postindustrial el saber va adquiriendo nuevas formas, el pasado principio del divertimento del cuerpo para los griegos se abandona al trabajo del cuerpo desmedido, invadido por las actividades que le garanticen la plena integración al campo laboral.

En el CENDI lo que menos importa es el niño, para qué hacer una actividad de narración o elaboración de cuentos si lo importante o a lo cual se le atribuye más valor es a los cuadernos que han de entregarse a los papás a fin de año y que demostrarán que el niño ha aprendido lo suficiente como para volverle a inscribir en esa escuela.

También se habla de posibilitar en el niño mejores relaciones de convivencia, pero cómo es posible pensar en esto si las relaciones de convivencia no empiezan en su aula, con su maestra y si al llegar a casa, la tarea que se le ha dejado en la escuela es lo más importante. Podríamos pensar en un CENDI con valores utilitaristas sobre los niños y sobre el papel que han de ejercer las profesoras en el trabajo con ellos y lo cual como mencionábamos anteriormente tiene repercusiones directas en el tipo de dinámicas que se desarrollan en el aula.

Esto indudablemente corresponde a la dimensión social que tiene la Educación Inicial en México³⁴; basada en competencias, competencias que han de dejar fuera de las instituciones las actividades culturales, porque representan sólo una de las

*El actual programa Nacional de Educación dice que "la educación básica- preescolar, primaria y secundaria- es la etapa de formación de las personas en las que se desarrollan las habilidades del pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida.

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

esferas que han de desarrollarse en el niño, pensado como fragmentado, en partes separadas, su cabeza, su cuerpo, y su vida social.

En la escuela se han encargado de reprimir los lenguajes de la fantasía en los niños, por ejemplo, los ideales eran y aún se siguen pensando así, son desarrollar conductas moralmente aceptables y expresiones homogéneamente agradables de modos de ser y pensar sujetos útiles y racionales.

Y claro, al momento de intentar llevar a cabo estos preceptos en el aula, muchas instituciones le atribuyen más valor a las de orden académico, dejando para el final o para los festivales el convivir porque eso no importa.

Si la pregunta eje ha sido sobre el niño, y hemos hablado de la necesidad de replantearnos desde el discurso pedagógico las formas pragmáticas de relación, ya no es prudente pensar en transformar y proponer un eje, ya que el eje totalizador, la razón se está despejando, la multiplicidad de lenguajes está presente no podemos transformarla, o acallarla, sólo abrirla en posibilidades.

Ante la profesora los niños asumen un papel de inferioridad definido tanto socialmente como en términos de quien controla las formas en que los niños pueden decir y no decir en el aula, en una ocasión se observó en el comedor del CENDI “Amanecer” platicar a un grupo de niños sobre un viaje que había tenido uno de ellos con sus papás, al llegar la profesora que le tocaba vigilar el comedor ésta tomó una cuchara y la introdujo violentamente en la boca del niño porque había que recoger las mesas.

Según “los planteamientos de la Educación Inicial esta se ocupa de una población que se encuentra en una etapa esencial para la vida de todo ser humano, reconoce las diferencias individuales que tiene cada niña y niño; atiende la creación de

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

vínculos y actitudes de respeto”, precepto totalmente ajeno a lo que sucede realmente en las prácticas educativas de éste CENDI. Las relaciones de violencia física y por medio del lenguaje están presentes, y más que poder hablar de vínculos entre los participantes podríamos hablar de un individualismo por parte de los niños, no han aprendido a compartir lo que son, sienten, perciben y piensan a los otros.

La participación de los niños en el CENDI “Amanecer” contrasta radicalmente con la participación que tuvieron los niños del CENDI “José Vasconcelos”, en éste segundo caso la posición de la profesora es otra, ni siquiera se sienta en su escritorio o se para al frente del grupo, se sienta entre los niños y va de lugar a lugar, en éste segundo ejemplo los que controlan el proceso son los niños, dicen lo que piensan y sienten.

La yuxtaposición de estos dos ejemplos es interesante en la medida que se trata de la misma actividad con dos profesoras diferentes, lo cual sugiere que la forma de participar en un evento de narración es dialógico: depende de la relación de los participantes entre sí.

En el tercer evento es diferente en el sentido de que la actividad de narración de cuentos es controlada por un agente externo al personal del CENDI, una madre de familia, quien interviene con los niños logrando un estado de comodidad y alegría en los quienes la escuchan atentos e interactúan de una forma natural como lo hacen con la profesora. Por tanto la actividad narrativa en éste ejemplo no sólo es por parte de la profesora sino que también involucra a más agentes, es decir la profesora cede su posición jerárquica a otros logrando una actividad creativa más lograda.

1.7 A manera de Conclusión:

Sobre los puntos esenciales del capítulo encontraremos que el estudio sobre el desarrollo del discurso narrativo es uno de los temas más estudiados dentro de las investigaciones sobre la adquisición del lenguaje, y a pesar de la innumerable cantidad de escritos quedan aún aspectos no estudiados. Por ejemplo, el estudio de las interacciones con los niños nos permite complejizar el uso del lenguaje en las prácticas de educación inicial, entendiendo así la importancia que requiere para así retomarlo con mayor cuidado. Así mismo, la narración de cuentos resulta ser un suceso de interacción social, con una perspectiva abierta a ser trabajada desde un enfoque pedagógico.

También se reconoce una dificultad para relacionarnos nosotros los adultos con los niños, reconociendo que una de las posibles causas de esta dificultad radica en el olvido que tenemos de la propia infancia.

El abordaje que se le ha dado mayormente a las investigaciones sobre la producción de cuentos es desde la gramática, la psicolingüística y la sociolingüística, reconociendo así una marcada tendencia a tomar líneas apoyadas en estas ciencias siendo que se podría abordar desde la Pedagogía tomando como eje la formación de los niños y las aportaciones psicoanalíticas sobre la construcción de la personalidad.

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

Los antecedentes al presente estudio nos muestran una marcada preocupación por los siguientes aspectos:

- La relación de la condición socioeconómica con la cantidad y calidad de vocabulario que adquieren los pequeños cuando cuentan historias.
- Los niños de mayor edad conocen un mayor número de verbos que los niños más pequeños.
- Los errores de ortografía que tienen los niños de primaria al escribir una historia.
- Las relaciones que llevan a cabo los niños en torno a una imagen y cómo lo relacionan con su propio ambiente y experiencias.
- Si un niño puede generar un texto con principio, desarrollo y desenlace, así mismo, si considera aspectos semánticos y ortográficos.
- Los niños de distintas culturas o clases sociales tienen un modelo de hacer narrativas.

INTERPRETACIÓN DE LOS CUENTOS

En virtud de esta situación es que resulta importante replantear que el lenguaje no sólo puede ser estudiado por los lingüistas, sino también por los pedagogos tomando en cuenta principios básicos tales como que no sólo las palabras transmiten mensajes, sino también las miradas, la actitud no verbal. Al contrastar dos eventos narrativos, en el CENDI “Amanecer” y el “José Vasconcelos” se encuentra que en el primero hay una marcada tendencia a mantener el orden y la disciplina, mostrando actitudes jerárquicas que aniquilan la subjetividad del niño; y en el segundo la diversión y la fantasía presentes en los niños.

A manera de reflexión en el capítulo se intenta dar a notar que a diferencia de los preceptos que marca la SEP cuando pide que en Educación Inicial es importante que el niño aprenda a socializar y a cuidar de sí mismo, en el campo de las prácticas se estén llevando a cabo actos violentos en contra de los niños, actos que se siguen arrastrando como una pesada sombra y los cuales hay que poner de manifiesto a manera de denuncia, pero sobre todo, a manera de propuestas.

CAPÍTULO 2

LOS CUENTOS Y SU RELACIÓN CON LA TRADICIÓN ORAL

En el presente capítulo se intentará apuntar algunas ideas sobre la importancia de tratar de reconceptualizar al cuento como un objeto posible de ser teorizado pedagógicamente considerando su relación con la cultura y la tradición de los pueblos y sobre todo como un objeto posible de ser retomado en nuestras prácticas con los niños, en especial, en las instituciones que como el CENDI intervienen directamente con ellos.

2.1 Historia del cuento

Ciertamente el actual sistema de educación en México, ha apostado claramente por una integración al discurso dominante de las competencias y las habilidades a desarrollar en el niño, juego, cuentos, fantasía se desvinculan de un sentido formativo, para anclarse en el discurso utilitarista o bio-psicologista, sobre de lo que se ha de tratar en estas instituciones, sin embargo, la narración de cuentos va más allá de ésta simple concepción de herramienta para desarrollar habilidades, en sus orígenes y desarrollo histórico nos muestra el profundo vínculo con la transmisión de la cultura en los pueblos.

“El cuento es un tejido. Hilos que se entrelazan, se anudan y se desatan para formar el dibujo que la fantasía ha vislumbrado. Enlaces y desenlaces, cabos sueltos que se recogen en un abrazo o siguen libres para engancharse en otro tejido. Laberinto compuesto de obstáculos y de hallazgos que el tejedor recorre como un explorador infatigable, siguiendo el hilo de los sueños”.¹

¹ Martín, Teresa. *El tejido del cuento*, Pág. 13

Narrar y escuchar han sido necesidades que han acompañado al hombre, al niño desde los tiempos más remotos; es en este deseo humano, en el cual la literatura tiene sus orígenes.

Para Hans Magnus Enzensberger² el analfabeto primero, clásico, no sabía leer ni escribir, pero sabía contar. Era el depositario y transmisor de la tradición oral y, por lo tanto, el inventor de los mitos y leyendas.

Contar, compartir y escuchar han acompañado de la mano a la humanidad, la necesidad de “decirse” y conservar así una memoria colectiva de los sucesos, sueños y explicaciones del mundo. La sabiduría de un pueblo, tesoro fundamental, su creación cultural se resguardaba, antes que en los escritos, en la tradición oral, las voces de los ancianos se hacían escuchar mientras el fuego ardía en el hogar, descorrían así los velos de la fantasía y liberaban incertidumbres en forma de sueños narrativos sueños que lograban adquirir vida cuando se impregnaban en la piel y los pensamientos de quienes la escuchaban.

En esta relación narrativa todavía no adquirían el nombre de cuentos, esto fue hasta que se comenzaron a escribir, y por tanto, a recopilar en la memoria escrita de los pueblos, todos en conjunto han hecho una gran producción Universal que atraviesa todas las edades, ámbitos adquiriendo formas particulares en cada país, en cada continente, en cada cultura.³

² Ibidem, Pág.15.

*El origen del cuento se remonta a tiempos tan lejanos que resulta difícil indicar con precisión una fecha aproximada de cuando alguien creó el primer cuento. Se sabe, sin embargo, que los más antiguos e importantes creadores de cuentos que hoy se conocen han sido los pueblos orientales.

Las culturas de todos los tiempos han tenido deseos de contar sus vidas y experiencias; así como los adultos tuvieron la necesidad de transmitir su sabiduría a los jóvenes para conservar sus tradiciones y costumbres y para enseñarles a respetar las normas ético-morales establecidas por su cultura ancestral, puesto que los valores del bien y del mal estaban encarnados por los personajes que emergían de la propia fantasía popular.

Es decir, en una época primitiva en que los hombres se transmitían sus observaciones, impresiones o recuerdos, por vía oral, de generación en generación, los personajes de los cuentos eran los portadores del pensamiento y sentimiento colectivo. De ahí que varios de los cuentos populares de la antigüedad reflejan el asombro y temor que sentía el hombre frente a los fenómenos desconocidos de la naturaleza.

No obstante, la sabiduría del pueblo no ha titubeado, en aceptar como verdad el argumento de la leyenda, el mito y la fábula hechos cuentos, ya que sus personajes y acciones recogen las narraciones contadas por el pueblo. En tal sentido el relato oral fue durante siglos el único vehículo de transmisión del cuento, no sólo para el deleite de los mayores, sino también para la distracción de los niños, debido a que el cuento contiene elementos fantásticos. Se podría decir que es en este momento cuando adulto y niño se encuentran compartiendo el acto narrativo, el vehículo, su deseo de compartir los saberes que a ambos le son inherentes. En el capítulo posterior se trabajará sobre esta idea que indica una separación de las narraciones para los niños y las narraciones para los adultos, quedando claro que desde este momento nos es posible observar que no siempre ha sido así.

Aún cuando el sustantivo cuento procede del verbo contar, en sentido numérico, no es esta la forma en la que se fue extendiendo a lo largo de la tradición escrita, se dice que en la disciplina Clericalis del siglo XII⁴ surge un cuento con cuentas que habla sobre un rey que tenía a su servicio un narrador, quien para ayudarle a conciliar el sueño, le cuenta sobre un aldeano que debía cruzar el río con dos mil ovejas, en una barca donde solo cabían dos, por tanto era necesario ir las contando para que ninguna se perdiera, el sueño vence al narrador, el rey le pide que continúe, y el narrador le dice que esto será hasta que pasen las dos mil ovejas.

En el capítulo sobre la “Génesis del Cuento”, de su libro *Teoría del Cuento* (1979), Enrique Anderson Imbert señala que el origen de las formas breves puede rastrearse en los inicios de la literatura, hace ya cuatro mil años (en textos sumerios y egipcios), como relatos intercalados, y que luego se van perfilando en la literatura griega (Herodoto, Luciano de Samotracia), como digresiones imaginarias con una unidad de sentido relativamente autónoma.

El autor destaca, como función originaria, esta situación de textos enmarcados en un discurso mayor, generalmente en forma de diálogos, y su función digresiva, destinada a desviar al oyente del discurso central de las situaciones expuestas en esos diálogos para reactivar o dosificar su atención con la inclusión oportuna de hechos sorprendentes, in-habituales o extraordinarios.⁵

⁴ Ibidem, Pág.23.

⁵ Anderson, Enrique. *Teoría del Cuento*. Buenos Aires, 1979.

Pero es en la Edad Media cuando empiezan a discernirse, en las expresiones narrativas, formas diferenciadas de ficción breve, especialmente en la literatura didáctica. Además de las expresiones de la tradición oral y popular como las leyendas, los mitos, las adivinanzas, el caso o la fábula, en que interesa más el asunto que su formalización discursiva, surgen modos de discurso que se articulan en estatutos genéricos ya existentes en la tradición letrada, como la alegoría, el apólogo o la parábola. La fuente canónica estaba prescrita generalmente en los textos religiosos.

Los cuentos más antiguos aparecen en Egipto en torno al año 2000 a.C. Más adelante cabe mencionar las fábulas del griego Esopo y las versiones de los escritores romanos Ovidio y Lucio Apuleyo, basadas en cuentos griegos y orientales con elementos fantásticos y transformaciones mágicas junto a la eternamente popular colección de relatos indios conocida como Panchatantra (siglo IV d.C). La principal colección de cuentos orientales es sin duda Las mil y una noches.

Históricamente el cuento es una de las más antiguas formas de literatura popular de transmisión oral, que sigue viva, como lo demuestran las innumerables recopilaciones modernas que reúnen cuentos folclóricos, exóticos, regionales y tradicionales.

Durante el romanticismo, ocurre un hecho bastante interesante, ya que el elemento maravilloso se hace florecer, pero la aportación más significativa en este campo es la del danés Andersen, quien en 1835 publicó su libro titulado Cuentos para niños. A fines del siglo XIX el cuento parece haberse desembarcado de sus significados primigenios, para ponerse en un plano semejante al de la novela, de la que viene a ser como un apunte. Se identifica el relato breve con la historia de sabor popular, como Daudet, la fantasía, con autores como Stevenson y Gutiérrez Nájera; o la poesía imaginativa de los niños, como Wilde y Lewis Carroll.

En Hispanoamérica, a partir del siglo XIX, el cuento ha tenido gran auge. Salvadas las diferencias básicas de extensión y complejidad por el lado de la novela, la narrativa cuentística sufre parecidas transformaciones en cuanto a los temas, el lenguaje y la técnica señalados para la novela. Algunos de los narradores que se destacan en este género son: Borges, Cortázar, Onetti, Carpentier, Lezama Lima, Rulfo, García Márquez, Fuentes, Roa, Bastos, entre otros.

En el cuento breve hispanoamericano se detectan relaciones dialogantes tanto con la tradición oral o folklórica como con la tradición libresca que es la que basa sus asuntos en la experiencia colectiva que se transmite oralmente, sea como “sucedido” o como “anécdota”, y que el autor recoge como una situación de por sí significativa. Son textos que buscan plasmar la fresca coloquial del lenguaje de una comunidad y sus claves culturales. Una vez más es posible observar el vínculo cuento-cultura.

En esta línea el narrador es sólo una figura intermediaria que oye y transcribe una historia cuya autoría se adjudica a la comunidad. Dos de los más importantes escritores chicanos, Tomás Rivera y Rolando Hinojosa, incluyen en sus libros breves relatos intercalados que provienen de la tradición oral de la extensa población inmigrante proveniente de México, de origen predominantemente campesino.

Otros autores hispanoamericanos elaboran asuntos que pueden identificarse originalmente como “casos”, “anécdotas” e incluso “chistes”. Las fronteras entre lo real y lo imaginario son siempre ambiguas, pero lo que en estos casos valida literalmente los textos es la carga de experiencia significativa que condensan. Convertir un acontecimiento real en hecho literario es un reto que sólo puede resolver aquel capaz de unir en su escritura la contingencia de la experiencia narrada con su significación autosuficiente.

Actualmente se ha generalizado la idea de que la palabra cuento significa “relación de un suceso”, más precisamente, la relación oral o por escrito de un suceso falso o de pura invención. Valga esta apreciación, porque sin ella, en épocas pretéritas, cuando los hombres aún no escribían y conservaban sus recuerdos en la tradición oral, un cuento hubiera sido cuando hablaban.

Sin embargo como lo muestra esta breve reseña histórica, el cuento siempre ha estado vinculado a la esencia de los pueblos que lo han creado, en su relación histórica, pero sobre todo, como un medio de expresar la esencia de su cultura, de explicarse, en hechos reales, pero también en sucesos fantásticos⁶, ambos igualmente válidos y complementarios.

Es por eso complicado intentar buscar una definición de cuento, ninguna parece convincente, ya que el cuento⁷ es un objeto vivo, escapa a los condicionamientos de su libertad, capaz de emocionar y desatar la fantasía, incluso se le ha relacionado con la poesía, chispazo y brevedad, caracterizan a ambos géneros.

“Los cuentos de hadas y en general y los relatos legendarios y míticos jamás revelan sus secretos a quienes los estudian desde un punto de vista racional y escéptico. Forman un mundo cuyo umbral está vedado a los débiles y a los incrédulos.”⁸

*Nuestro objetivo es seguir por el hilo del cuento, dejarnos llevar por el encanto y la riqueza de su figura, su evolución, sus alcances, y aproximarnos cuanto nos sea posible la esencia de su textura, abierta y multiforme, que no hace falta decirlo, pertenece a la familia de los géneros narrativos.

⁷ Ibidem, Pág.29

⁸ Lucien, René. *La otra cara de los cuentos*. Madrid, 1994.

El lenguaje de los cuentos es semejante al lenguaje de los sueños no puede seguirse directamente o de modo tangible, es necesario el encuentro, el amor, quien no ama los cuentos no puede comprenderlos no puede acercarse a ellos, para los fines del estudio, los maestros que no amen los cuentos no podrán comprender el valor de recuperarlos en sus prácticas. Los seguirán viendo como un tiempo muerto o inútil.

“Había una vez...” estas palabras son el boleto que nos transporta a lo inimaginado, a un mundo descolocado del tiempo, para poder entrar en ese mundo es necesario que recuperemos esa frescura del alma del infante, es decir tanto para poder contar, como para jugar hay que ser suficientemente niño para hacerlo.

2.2 Relación entre cuento y vida

Como se ha tratado en el punto anterior se ha delineado una relación histórica y cultural de la narración de cuentos, sin embargo, también sería interesante descubrir si existe una relación entre la narración de cuentos y la vida, para la investigación, es necesario apuntar los rasgos en los que ambos puntos se pueden encontrar y conjugar, considerando a la vida como esa esfera de la cotidianidad de lo íntimo, como se muestra en la siguiente cita.

“Los oyentes se iban dejando cautivar por aquellas historias en las que se veían reflejados y reconocían en ellas interrogantes apenas intuidos y nunca formulados: el misterio de la vida, los enigmas del sol y de las noches estrelladas, el fluir de las estaciones, los entresijos del miedo, la esencia de la alegría”.⁹

La narración de cuentos se convierte entonces en una relación de encuentro entre quien escucha y quienes cuentan, con los invitados, no solo hombres, sino mujeres y niños, no solo reyes, sino también aldeanos, tratar de entender lo que se está diciendo, en una actitud abierta, productiva creativamente. Bien es cierto que una actitud seria, que ignorara el juego como lo trataría Beuchot¹⁰ no haría más que imposibilitar este encuentro y más allá, anularía que quienes son partícipes de este acto puedan enterarse sobre sí mismos.

A continuación se muestra un fragmento tomado de la entrevista a la profesora Miriam del CENDI “José Vasconcelos” (anexo 2); en la que comenta sobre la actividad de cuentos que realizaba su padre con ella y su hermana.

⁹ Ibidem, Pág.14.

¹⁰Beuchot explica que entre los escolásticos se establecieron formalmente las obligaciones a que comprometían los debatientes. Éstas fijaban la reglamentación a partir de la cual se puede ser creativo en las teorías. Es decir que desde entonces el intercambio de ideas era pensado como un “juego”enriquecedor, categoría que ha sido retomada por Schiller, Marcuse y Gadamer.

E: Y cuando tu papá te contaba cuentos ¿cómo era la imagen? ¿Quién estaba allí?

M: En la casa de mi papá y de mi mamá, en la parte de atrás tienen muchas plantas, también árboles frutales y se sentaba en una silla en las que te recargas como mecedora, y mi papá como es tan curioso, siempre nos hacía cosas de madera, nos hizo unas sillitas que hasta ahorita todavía tenemos, así, de madera.

De este ejemplo sería interesante resaltar cómo es que un recuerdo al parecer tan lejano marcó significativamente la vida de Miriam, el encuentro entre ella y su padre difícilmente se borrarán de su memoria. El pretexto, la narración de cuentos.

El tejido de la narración es un texto abierto ¹¹ quien cuenta y escucha se construyen desde su entramado de representaciones y símbolos, ambos se crean y se recrean, el cuento es el medio, el vehículo. Interpretación y apertura creativa acompañan al escucha, quien trata de desatar aquellos lazos por los que esta compuesta la narración, para así poder tejer su propia tela, jugarse su propia vida.

Hablar, sentir y pensar se manifiestan en el hablar, el lenguaje es el vehículo para que todas estas expresiones humanas salgan a la luz, a la mirada de los otros, el suceso de la narración es un suceso de comunicación, un suceso del lenguaje¹². Para infortunio de quienes estamos a favor de la narración de los sucesos fantásticos incluidos en nuestros sistemas escolares; nuestra época precisamente es la que más lo rechaza¹³ el problema con el uso del tiempo que prohíbe los momentos de ensoñación y experiencias estéticas por su supuesta falta de eficiencia, intenta robarnos de las manos las posibilidades, sin embargo nos resistimos a ceder a estos discursos, nuestra fantasía, nuestra imaginación.

¹¹ Martín, Taffarel Teresa. *El tejido del cuento*. Octaedro-Accent, Barcelona, 2001. Pág.15

¹² "El lenguaje es la materia simbólica que da forma al mundo interior. Lo pensado, lo imaginado, lo no dicho, se busca en el lenguaje o se moldea en él.

¹³ Muchos de nuestros contemporáneos están convencidos de que nuestra época, en que la Racionalidad y la Ciencia gobiernan cada vez más el pensamiento humano, lo maravilloso, que saca sus raíces del imaginario, debe ser uno de los antídotos necesarios al equilibrio de la razón.

El viaje de la narración permite entrar a mundos insospechados, abiertos, alejados de los absolutos, cuando se entra a esos mundos, no sólo se puede acceder a otras realidades, sino que se puede conocer la propia, uno se adueña de su propio destino. Así como se comentó en el primer capítulo que las palabras nos transforman, de igual manera la narración ejerce sobre nosotros una fuerza especial de cambio, en nuestros recuerdos se hacen presentes algunas historias que nunca se borran de nuestra vida. Tanto en la narración como en el juego el niño recrea su mundo, se juega a sí mismo, en su devenir histórico, las historias y las experiencias que acompañan a la narración son distintas cada vez, adquieren nuevos significados, contruidos y constituyentes de los partícipes.

2.3 Los cuentos, constructores del vínculo con el otro.

En nuestros tiempos existen lógicas cerradas, “discursos que legitiman formas de ser, imágenes sobre cómo deben ser las cosas y las personas, juegos del lenguaje, discursos disparados, ideas vagas, sin embargo, nuevas posturas se asoman, algunas cabizbajas, inseguras, algunas otras, nostálgicas, sin embargo, la preocupación se hace presente y transita por medio del lenguaje”.¹⁴

Como se menciona en el capítulo primero, en una de las categorías, se observaba que es constante ver que en espacios escolares como el del CENDI están permeados de un desencuentro entre las profesoras y los pequeños, desencuentro que es muy marcado, un alejamiento físico, pero sobre todo, espiritual. En varias ocasiones pude escuchar cómo una profesora del CENDI “Amanecer” refirió que le daba “asco” que los niños la tocaran y la ensuciaran, trataba de evitar el comedor a toda costa, refiriéndose a los niños como unos “sucios”.

La narración acerca, “todo acto narrativo ocurre en el lenguaje productor del texto, cualquier registro, oral y escrito, es texto, puesto que su elaboración e interpretación, requiere de una conciencia lingüística y una preocupación por el lenguaje comunicativo y por la expresión estética”¹⁵ se necesitan más de dos, el que cuenta y el que escucha, el texto y quien lo lee, cuerpos y miradas se entrelazan compartiendo lo que la tradición ha dejado.

¹⁴ Gerardo, Meneses. *Formación y Teoría Pedagógica*. Lucerna Diogenes, 2002. Pág. 7

¹⁵ Martín, Taffarel Teresa. *El tejido del cuento*. Octaedro-Accent, Barcelona, 2001. Pág.18

Nuestra época está caracterizada por un olvido del otro, una sobreposición del yo, que no hace más que mirarse a sí mismo¹⁶ y niega la posibilidad de dialogar, la posibilidad se rompe cuando existe una negación de la voluntad de ir al encuentro, hasta ahora, a ese otro al que me refiero, el niño, requiere antes, tratar de explicar cómo históricamente fue olvidado y separado de la historia por no requerir importancia.

Pues bien regresando a la idea de que la ausencia del diálogo significa negación, pero sobre todo, una necesidad de ocultar una debilidad que se vea acechada y se pueda así hacer perder el tan amado poder. Nos habla de que bien las profesoras ejercen sobre los niños lenguajes que niegan sus expresiones, sobreponen su propio mundo, no funden horizontes con aquél sujeto temido, extraño, que no conocen y no quieren conocer, pues ese sujeto transgrede los espacios, sus espacios con sus risas, con sus carcajadas y sus brincos.

Sin embargo, la necesidad de romper con estas estructuras está presente, pues actualmente existe un empobrecimiento de nuestra humanidad que se ve reflejado en encapsulamientos que no toleran el diálogo, y esto nos atañe a los pedagogos, tratar de flexibilizar las relaciones humanas.

“A la seriedad gozosa del niño, a esa risa y concentración ante el invento espontáneo, la humanidad respondió con rito y solemnidad.”¹⁷

¹⁶Las órdenes, los discursos perversos o autoritarismos de toda laya niegan los diálogos o conversaciones, porque quienes los sustentan temen que, paralelamente a la emergencia del valor del tú u otro, ellos pierdan sus cuotas de poder. Los perversos son gente fea, cuya moral es débil. En contrario, cuando se recibe el texto, cuando se conversa con él, o se dialoga con un tú, se accede a otro marco de referencia, a otro horizonte que amplía el propio, llegando a una "fusión de horizontes", dice Mauricio Beuchot en "Dependencia y autonomía de la hermenéutica".

¹⁷ Morales, Heli. *La infancia en el tiempo y el exilio*, México, 1995.

Si retomamos lo que dice Helí Morales resultará necesario reconocer las adversidades a las que nos enfrentamos en nuestras relaciones con los niños a fin de entender que como adultos vivimos una realidad totalmente ajena a la que viven ellos; esto se trabajará en el siguiente capítulo.

2.4 A manera de conclusión

Contar, compartir y escuchar han acompañado a la humanidad desde el principio de los tiempos; la necesidad de conservar una memoria colectiva por medio de la tradición oral, siempre ha estado presente en el hombre, los personajes de aquellas narraciones fueron portadores no sólo de los sentimientos sino también de los pensamientos de quienes los transmitían, podría decirse que al contar un imaginario se “contaban” a sí mismos.

La narración de cuentos se ha venido trabajando a manera de investigaciones de licenciatura como una herramienta para obtener aptitudes deseables en los niños según los fines educativos, sin embargo, la actividad de narración de cuentos va más allá de ésta simple concepción de herramienta para desarrollar habilidades de en los niños, en sus orígenes y desarrollo histórico nos muestra el profundo vínculo con la transmisión de la cultura en los pueblos.

El cuento es un objeto vivo no sólo de las más antiguas formas de literatura popular de transmisión oral, su lenguaje es actual es parte del hombre mismo, es semejante al lenguaje de los sueños no puede seguirse directamente o de modo tangible, es necesario el encuentro, el amor, quien no ame los cuentos no podrá comprender el valor de recuperarlos en sus prácticas, para los fines del estudio, se podría decir que la actividad de narración flexibilizaría el encuentro entre profesoras y niños posibilitando encuentros más sensibles. A manera más profunda esto se trabajará en el próximo capítulo.

CAPITULO 3

HISTORIA DE LA INFANCIA

En el anterior capítulo se intentó lograr una reflexión en torno a la vinculación de la narración de cuentos con una posibilidad creativa y abierta que nos posibilitaría un encuentro dialógico con los niños, es en éste momento donde necesariamente surge la pregunta sobre quién es ese sujeto al que llamamos niño; cómo es que lo capturamos en nuestras instituciones, pero sobre todo, cómo se puede lograr un acercamiento ético con él, reconociendo nuestra diferencia como adultos. En el presente capítulo abordaré un poco más a fondo estas ideas tratando de delinear ya un eje de propuesta.

3.1 Descubrimiento de la infancia

Es complejo determinar en qué momento la infancia surge como concepto, diferentes autores lo determinan en distintos tiempos, sin embargo, las representaciones sociales de la significación de la infancia se construyen colectivamente⁶ y van en relación a una idea del porvenir, las prácticas entre adultos y niños se ven atravesadas en su tiempo histórico por esta serie de discursos.

Así, en cada época, en cada cultura se construyen las expectativas y verdades sobre las cuales se crea el conocimiento relativo a la infancia, la imagen del niño tiene una relación con la historia. Infancia será entendida entonces como el discurso que se construye sobre el niño, el ser empírico.

⁶La inscripción social de la significación del niño en la cultura occidental, remite a las representaciones colectivamente construidas en el transcurrir de los siglos que perfilan cada época una imagen de niño a partir de la cual, las expectativas y los intercambios sociales entre adultos y niños logran un sentido particular que atraviesa las prácticas cotidianas entre ellos y proyecta una dialéctica de relaciones que tiene que ver con el futuro de cada sujeto y cada sociedad.

Salvaje, hombre pequeño, demonio, ángel, semilla de Dios, pecador, personita: son algunas de las metáforas por las cuales se ha nombrado al niño al paso de la historia, todas estas metáforas corresponden a un tiempo y contexto determinado. Phillipe Ariés⁷ por ejemplo, “emplea fuentes iconográficas para sostener la tesis de que la infancia es una invención de la modernidad, a través de la cual se han desarrollado formas muy eficaces y sofisticadas de uniformidad y de ruptura de los procesos de sociabilidad, entre ellas la emergencia del sistema escolar”. Tomando en cuenta este apunte diríamos que en la medida en que los hombres fijaron la mirada en el niño como figura de un porvenir fundamentado en el progreso y el asenso del espíritu, la imagen del niño resultó el origen y la necesidad de la pedagogía moderna. La institución que vigilada por el estado que se encargaría de cumplir con este fin, la escuela.

Para De Mause⁸ “las relaciones entre los niños y los adultos pueden ser de tres tipos: proyección (lo que se desea ver en el niño) inversión (lo que no se quiere para el niño) y empatía (respeto a las particularidades del deseo de los niños). Considerando esto, la infancia se mira así como un objeto posible de ser intervenido, ya sea como un proyecto, algo a futuro deseable para una época, como una serie de reglas o normas que pueden regir su comportamiento en vías de una o varias finalidades y por último, como una relación ética entre los adultos y los niños.

Para Snyders⁹ “La infancia es una construcción social, que da lugar a una historia de variados matices; muestra que además siempre se ha equiparado a la infancia con quienes ocupan lo más inferior, o atrasado en la escala social, el esclavo, la servidumbre, el indígena, el obrero y las mujeres.”

⁷ Meneses, Gerardo, *Discurso Pedagógico e Infancia: una realidad sui generis*, Pág. 30

⁸ Ibidem, Pág. 31

⁹ Ibidem, Pág. 31

Estas equiparaciones demuestran que a lo largo de la historia siempre ha habido diferencias jerárquicas de la imagen del niño, haciendo más fuerte su crítica al incluir también a las mujeres.

Para Narodowsky¹⁰ “la Pedagogía tiene en la infancia su punto de partida y su punto de llegada”, la Pedagogía se constituye y construye su discurso en la concepción de infancia, sin embargo, la Pedagogía no se encuentra aislada del devenir histórico, la Pedagogía apuesta en su relación con el conocimiento por su mejor postor.

En la actualidad, podríamos decir que existe una marcada apuesta por el enfoque Positivista¹¹ el cual permea nuestras prácticas con los niños, encontramos y buscamos sus explicaciones, sus verdades pensándolo como un ente biopsicosocial con rasgos particulares que lo diferencian del adulto y del adolescente. Sin embargo una nueva apuesta, sería la de retomarlo desde ámbitos más abiertos y discursivos como los de la estética y el arte.

¹⁰ Ibidem, Pág. 32.

¹¹ “Un lugar común implícito en la Pedagogía dominante de nuestros días, realiza una trampa discursiva muy especial: se ahorra la necesidad de una construcción que retome la historicidad de la infancia y remite a entender el tiempo del niño como un desarrollo, y esto es desde el enfoque biológico.”

3.2 El niño y el encuentro con los discursos de la Infancia.

En este punto se tratará de bosquejar algunos rasgos históricos en relación a las relaciones que se construyeron sobre la imagen del niño en diferentes culturas y en diferentes tiempos, con el fin de mostrar la transición que éstas han tenido, y sobre todo, su situación actual. Para el caso de la investigación hace grandes aportaciones en tanto que nos permite reflexionar que muchas de éstas prácticas no son tan diferentes y mejoradas, como muchas veces lo creemos. La violencia contra los niños no quedó arraigada en un pasado salvaje e improductivo, aún la conservamos en nuestras prácticas, en las prácticas con los niños de CENDI.

Ciertos enfoques históricos consideran que la historia debía ocuparse de los acontecimientos públicos, no los privados, no se prestó atención a lo que ocurría en los hogares o en los patios, sin embargo, la historia de la infancia tiene gran importancia para el estudio de la sociedad humana, el libro de De Mause intenta estudiar sistemáticamente las actitudes y prácticas de los padres con respecto a sus hijos en diferentes épocas.

La subjetividad de un niño surge de una compleja interacción entre su cuerpo biológico y los discursos que reglamentan las relaciones del medio en el que habita. Es importante distinguir “infancia” de “niño”. Infancia es el conjunto de intervenciones institucionales que, actuando sobre el niño “real” y su familia producen lo que cada sociedad llama niño. De modo que niño es el producto de los efectos de la infancia sobre una materialidad biológica. Eso explica que, los niños producidos en épocas con diferente concepto de infancia, difieren.

Por ejemplo, al niño romano recién nacido se le posaba en el suelo. Correspondía entonces al padre reconocerlo cogiéndolo en brazos; es decir, elevarlo del suelo: elevación física que, en sentido figurado, se ha convertido en criarlo. Si el padre no "elevaba" al niño, éste era abandonado, expuesto ante la puerta, al igual que sucedía con los hijos de los esclavos cuando el amo no sabía qué hacer con ellos¹². Nótese aquí que los vínculos electivos son de mucha mayor importancia que los lazos sanguíneos, para el romano, la mirada sobre el niño determinaba o no la elección de criarlo o abandonarlo, ese sentimiento maternal innato construido más tarde socialmente no estaba presente para la sociedad romana.

Esta situación cambió a lo largo de los siglos II y III. A partir de este momento aparece un modelo distinto de la familia y del niño. La unión de los dos cuerpos de los padres en matrimonio se hace sagrada, al igual que los hijos que son el fruto de ella. Los vínculos naturales, carnales y sanguíneos son más importantes que el concubinato, el nacimiento más que la adopción.

Tanto el mundo griego como el romano, al retomar la vida del niño como un valor, el niño se convierte en una forma agradable e interesante, se extasiaban ante el cuerpo de los niños desnudos: los efebos.¹³ El cuerpo del niño toma así una dimensión de vínculo con el adulto.

Es hasta el siglo XVII en Francia, en las clases superiores que se mimaba a los pequeños, sobre todo las madres, las abuelas, e incluso los padres, Y ello se debe al nacimiento de otro tipo de sensibilidad hacia la infancia, destinado a perturbar la actitud de los adultos frente al niño hasta el siglo XX.

¹²“Podría afirmarse que el niño en la antigüedad romana para sobrevivir debía pasar por un doble nacimiento: cuando salía del vientre materno y cuando superaba el rito de ser alzado por el padre donde era colocado al nacer. Elevación física y acogimiento que tenía el significado de la aceptación, del reconocimiento por parte del padre y que le daba el derecho a la vida”.

¹³ Ariés, Phillipe, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Pág. 6.

Posteriormente hace su aparición un sentimiento bifronte: de un lado, solicitud y ternura, una especie de forma moderna de mimar; y del otro, también solicitud, pero con severidad: la educación. Ya había "niños malcriados" en el siglo XVII, mientras que dos siglos antes no se encontraba ni uno solo. Para "malcriar" a un niño hay que tener hacia él un sentimiento de ternura extremadamente fuerte, y también es necesario que la sociedad haya tomado conciencia de los límites que, en bien del muchacho, debe observar. Como se explicó en el primer punto de este capítulo aquí la infancia se ve como una inversión, lo que no se quiere para el niño. Toda la historia de la infancia, desde el siglo XVIII hasta nuestros días, estará constituida por una diversa dosificación de ternura y de severidad.

Además de que existía un sentimiento superficial del niño, la gente se divertía con el niño como si fuera un animalillo, un monito impúdico, el niño era considerado en este momento como un objeto de diversión para el adulto. Y por otro lado si el niño moría entonces, como ocurría frecuentemente, había quien se afligía, pero por regla general no se daba mucha importancia al asunto: otro le reemplazaría enseguida, el niño no salía de una especie de anonimato.

Las relaciones afectivas y las comunicaciones sociales se consolidaban fuera de la familia, en un "círculo" denso y muy afectuoso, integrado por vecinos, amigos, amos y criados, niños y ancianos, mujeres y hombres, en donde el afecto no era fruto de la obligación y en el que se diluían las familias conyugales. Los historiadores franceses denominan hoy "sociabilidad" esta propensión de las comunicaciones tradicionales a las reuniones, a las visitas, a las fiestas.

A fines del siglo XVII de forma definitiva se produjo una transformación considerable en la situación de las costumbres. La escuela sustituyó al aprendizaje como medio de educación, lo que significa que cesó la cohabitación del niño con los adultos y por ello cesó el aprendizaje de la vida por el contacto directo con ellos. A pesar de muchas reticencias y retrasos, el niño fue separado de los adultos y mantenido aparte, en una especie de cuarentena, antes de dejarle suelto en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza entonces un largo período de reclusión de los niños (así como los locos, los pobres y las prostitutas) que no dejará de progresar hasta nuestros días, y que se llama escolarización.¹⁴

Este hecho de separar a los niños, y de hacerlos entrar en razón, se puede interpretar como un aspecto más de la gran moralización de los hombres realizada por los reformadores católicos o protestantes, de la iglesia, de la magistratura o del estado, sin embargo, ello no hubiera sido posible en la práctica sin la complicidad sentimental de las familias.

Este proceso de transformación está asociado a lo que Ariés denomina "sentimientos" sobre la infancia. Un primer "sentimiento" considera que se gesta en la Edad Media, y durante mucho más tiempo en las clases populares, los niños vivían mezclados con los adultos, desde que se les consideraba capaces de desenvolverse sin ayuda de las madres o nodrizas, a partir de los siete años el niño ya podía convivir con los adultos.

¹⁴ Finkelstein B, *La incorporación de la infancia a la historia de la educación*. Revista de educación 28,19-46

La familia cumplía una función: la transmisión de la vida, de los bienes y de los apellidos, pero apenas penetraba en la sensibilidad. La familia moderna puede concebirse sin afecto, pero en ella están arraigados el cuidado de los niños y la necesidad de su presencia.

El segundo "sentimiento" se ubica a principios de la era moderna. El gran acontecimiento fue la reaparición del interés por la educación, interés que inspiraba a algunos eclesiásticos, legistas, investigadores, escasos aún en el siglo XV. Eran principalmente moralistas antes que humanistas: estos últimos pertenecían apegados a la formación del hombre, la cual se extendía a toda la vida, y casi no se preocupaban de la formación reservada a los niños.

En lo sucesivo se reconoce que el niño no está preparado para afrontar la vida, que es preciso someterlo a un régimen especial, a una cuarentena (en la escuela, por ejemplo), antes de dejarle ir a vivir con los adultos. Este interés nuevo por la educación se implantará poco a poco en el núcleo de la sociedad y la transformará completamente. La familia deja de ser únicamente una institución de derecho privado para la transmisión de los bienes y el apellido, y asume una función moral y espiritual; será quien forme los cuerpos y las almas. La escuela es la encargada de esta preparación, hasta el día de hoy, con mayor o menor intensidad.

En la actualidad, en cambio, una serie de evidencias indican que las prácticas relacionadas con lo infantil están variando a una velocidad sin precedentes: la nuestra sería la primera generación atravesada por más de un concepto de infancia. Nos queda ahora la tarea de reflexionar acerca de cómo concebimos la infancia en el presente. Revisar nuestras prácticas educativas - familiares y escolares - e indagar en las significaciones colectivas que le dan sentido.

Vamos a esbozar muy brevemente algunas reflexiones acerca de algunas cuestiones que hacemos en nuestras "prácticas pedagógicas". La idea es que a la luz de estos enfoques podamos ir delineando un proceso de análisis acerca de la infancia en el presente. Detectar nuestras creencias cristalizadas y naturalizadas para crear condiciones que nos permitan producir nuevas significaciones acerca de las problemáticas educativas.

➤ **Institucionalización temprana**

La práctica de la delegación temprana de la crianza de los niños pequeños se ha instalado en nuestro contexto y forma parte de una práctica social cotidiana y consensuada. Cada vez más los bebés de 45 días son separados de su núcleo familiar para ir al Jardín Maternal y permanecer allí muchas horas al cuidado de otros. Esta práctica coexiste junto a los discursos que exhortan a las madres a dedicarse personalmente al cuidado de sus hijos. Cómo tramitan las familias la separación de sus bebés recién nacidos en una sociedad que desde los discursos instala el amor materno como un mandato irrenunciable y desde su organización social promueve la delegación temprana de la crianza.

Sin duda nos encontramos ante un problema que tiene un fuerte impacto en las instituciones de Jardín de Niños. Cómo se organiza el vínculo con la familia considerando que las madres, al no cumplir con las expectativas sociales del "amor materno", sienten que traicionan los mandatos de la naturaleza. Las mujeres en el pasado entregaban a sus hijos a las nodrizas pero no sentían culpa por ello. Hoy se delega en la institución y esta práctica genera ansiedad y tensión; tanto en los que delegan como en los que reciben.

¿Qué pasó con el interés del Estado de frenar los índices de mortalidad infantil que generaron los discursos del amor maternal? Todo parece confirmar que las nuevas transformaciones sociales han producido un viraje en los intereses del Estado que hoy priorizan la inclusión de la mujer en el sistema laboral dando lugar a un nuevo discurso acerca de los beneficios de una educación sistemática, institucional, en la temprana infancia.

➤ Límites y disciplina

La pregunta que surge, a partir de los aportes que historizan acerca del trato que han recibido los niños en el pasado, es en qué medida persisten en nuestras prácticas educativas los modelos heredados y sobre qué concepción de infancia se sostienen. En el caso de la puesta de límites y la enseñanza de normas y valores nos encontramos con algunas modalidades que, si bien van cambiando en su forma, conservan los supuestos básicos de las relaciones establecidas con los niños en el pasado.

Reflexionemos acerca de la persistencia de los métodos de "control externo". Este se refiere a todas las formas de intervención que procuran que el niño pueda frenar sus impulsos imponiéndole un control externo. De tal modo que el niño no aprende a decir lo que siente o piensa sino que restringe sus acciones para evitar un sufrimiento o una privación. Por ejemplo, cuando formulamos advertencias del tipo: "si no se portan bien no salen al patio....", " pórtate bien o vas a ver....", "si no se callan no hay caramelos", para mencionar algunas de las más simples y cotidianas.

Dentro de esta categoría entran las formas de control como las penitencias, amenazas o exclusiones que tanto en los ámbitos familiares como escolares van adoptando diversas versiones según las épocas y los contextos.

La idea es comenzar a indagar en las significaciones colectivas que sostienen una práctica educativa por la cual poner límites se convierte en instalar un control externo. Estos modelos de intervención suponen que el niño aprenderá la norma y controlará sus impulsos para evitar un sufrimiento que funciona como castigo.

Lo que ocurre generalmente es que se obtiene una respuesta inmediata, o sea que son efectivos, pero no se logra un aprendizaje a largo plazo. Por eso "hay que repetir siempre lo mismo". La repetición da cuenta que el control no lo realiza el niño, es externo.

El riesgo que se corre es que cuando el control externo se vuelve tan cotidiano los niños no pueden asumir los valores como propios; simplemente han aprendido a obedecer.

Otro riesgo radica en la justificación del castigo que naturaliza un método de enseñanza que puede avanzar hacia formas más graves, como el castigo físico, si no nos detenemos a tiempo. Vemos a los niños como seres poderosos capaces de hacernos sentir amenazados, que pueden manejarnos con su fuerza según su voluntad y de quienes tenemos que defendernos o, por el contrario, creemos que son frágiles, inseguros, vulnerables y que para crecer necesitan vínculos estables de amor, reconocimiento y aceptación.

Convergamos en que mientras continuemos asumiendo que los hechos de la realidad son datos "naturales" e inmodificables nos estaremos volviendo conservadores, seguiremos aceptando un orden social como inevitable. Seguiremos afirmando que "así son las cosas..." y que las significaciones que les atribuimos son verdades únicas. Por el contrario cuestionar una realidad, historizarla y producir nuevas significaciones implica por un lado aceptar que un mismo hecho puede ser interpretado desde múltiples miradas, que la pluralidad de enfoques nos ayuda a abordar la complejidad de las problemáticas. Pero además, nos permite comenzar a debatir qué es lo mejor para cada uno para convertirnos en constructores de nuestra realidad, al menos en aquellos aspectos que dependen de nosotros.

3.3 El niño, un enigma para nuestras instituciones.

“Tenemos bibliotecas enteras que contienen todo lo que sabemos de los niños y legiones de especialistas que nos dicen lo que son, lo que quieren y lo que necesitan en lugares como la televisión, las revistas, los libros, las aulas de conferencias o las aulas universitarias.”¹⁵

Sin embargo, aún cuando nos encontramos en una época donde aparentemente se sabe tanto de lo que es un niño, de sus miedos, de sus intereses, de su desarrollo, y donde inclusive hay revistas y programas enteros que se dedican a dar consejos sobre cómo hay que tratarlos para así poder conseguir algo de ellos, por ejemplo, su silencio, su entretención; estamos aun muy alejados de haber construido relaciones humanas con ellos, con su alteridad, su diferencia.

¹⁵ Larrosa, Jorge. *Pedagogía Profana*, Pág.165.

Existe un mundo entero de políticas, planes y proyectos para los niños, discursos que intentan capturar en una verdad lo que es un niño, y por lo tanto, lo que es más conveniente para ellos, sin embargo los vacíos se hacen visibles. El discurso sobre el niño es construido por los otros, los que ostentamos saber de ellos más de lo que los mismos saben, porque no tienen razón no entienden de esas cosas serias.

El CENDI, también tiene un discurso sobre lo que es un niño, un discurso basado en enfoques biopsicologicistas que intentan incluir como una pequeña parte de un todo a la creatividad, necesaria para los niños, sin embargo, aun esta el vacío la inclusión de un termino en miras del desarrollo descarta las posibilidades de encuentro.

Uno de los asuntos más importantes que se observaron durante la investigación correspondía a la falta de sensibilidad que las profesoras mostraban en su trato diario con los niños, encuentros muchas veces violentos hasta llegar al maltrato físico.

En una ocasión la profesora Lety del CENDI “Amanecer” cerró la puerta del comedor y comenzó a gritarles a los niños para que comieran más aprisa, se sentó a Johav entre las piernas y le metió la cuchara a la fuerza haciéndolo vomitar, al ver esta reacción, la profesora molesta lo levantó y le dio de comer su propio vómito. (Tomado del diario de campo)

Pensar a la infancia como otredad sería reconocer lo que marca una línea de derrumbe¹⁶ su límite, lo que no conocemos de la infancia, lo que nuestras prácticas e instituciones no han logrado ni lograrán capturar, lo que no puede ser abarcable brillando siempre fuera de sus límites.

¹⁶ Ibidem, Pág. 167.

Reconocer la absoluta diferencia con respecto a la infancia nos permite entender que siempre hay y habrá algo que se nos escapará, que no podemos someter, pone en duda a nuestros saberes, a nuestras prácticas a nuestras instituciones, sin embargo es portadora de esas otras verdades que no conocemos, la propuesta sería como dice Larrosa, ponernos en disposición de escucharla. Ponernos en disposición de escuchar abre que las posibilidades sean dadas en el lenguaje¹⁷, hablando, narrando. La convivencia de la cual se habla en el capítulo anterior, es la que se da en la convivencia en ese encuentro tan maravilloso que la narración puede posibilitar. En esa disposición la apertura recibe todo lo inimaginado que pueda ocurrir, hay un espacio para lo espontáneo, para lo creativo, para lo humano.

3.4 A manera de conclusión:

La significación de la infancia se construye colectivamente, las prácticas entre adultos y niños están atravesados por discursos en una historicidad particular, es decir, sobre el niño real se construye un niño imaginario, al que se le atribuyen ciertas actitudes y aptitudes, formas de ser, las instituciones de educación inicial también tienen su propio discurso, el de las competencias.

La situación social de las madres en México que tienen que trabajar provoca la delegación temprana de los pequeños a éstas instituciones, de las cuales hablaremos en el próximo capítulo, reconociendo como inevitable su estancia ahí.

Por tanto es muy importante comenzar a indagar y denunciar las prácticas entre profesoras y niños que violentan lastiman y marcan significativamente la vida, porque esos niños son los nuestros, o nosotros mismos cuando estuvimos en una de ellas.

¹⁷ El lenguaje es una cosa, por demás rara: en rigor no es una cosa, sino lo que le sacaba colores a las cosas, pero siempre en comunidad, en convivencia de los hombres en diálogo.

Actualmente cuando más se cree saber sobre lo que necesita un niño estamos muy alejados de haber construido verdaderas relaciones humanas con ellos, relaciones que respeten su mundo, su alteridad.

CAPITULO 4

LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL CENDI (SEP)

En el presente capítulo se intentará conocer el desarrollo histórico de los CENDIS ya que sus actuales políticas determinan la forma de proceder de estos, de igual manera, su vínculo actual con las políticas de educación inicial, contempladas como obligatorias dentro de la educación básica, tienen un impacto directo en las prácticas educativas que se gestan en las instituciones, el presente capítulo intenta recopilar los rasgos históricos más importantes a manera de contextualización.

4.1 Origen de los CENDI

Históricamente los CENDI tienen un desarrollo muy particular ya que es posible notar que ha ido cambiando en cuanto a los servicios que éste presta y en cuanto a los objetivos que va planteando en cada una de las etapas por las cuales éste ha pasado a lo largo de los años y sobre todo en la visión que estos han ido adquiriendo frente a las nuevas políticas de educación en nuestro país con respecto al Programa de Educación Preescolar 2004.¹

Los CENDI se desarrollan en tres etapas principalmente:

- ETAPAS
- 1) ASISTENCIAL
 - 2) INTRODUCCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y DESARROLLO PSICOLÓGICO.
 - 3) INTERVENCIÓN EDUCATIVA

*El nuevo programa de Educación preescolar entra en vigor a partir del ciclo escolar 2004-2005.

En la primera etapa el servicio fue de tipo asistencial en guarderías; ya que consistía en el cuidado de los niños y niñas atendidos mientras permanecían dentro. En la segunda etapa ya se consideró un programa de estimulación temprana, lo cual lleva al CENDI a perfilarse dentro de un crecimiento institucional. En la tercera etapa, prevalece una creciente incorporación del aspecto educativo, promoviendo las interacciones entre los actores sujetos a la educación y el medio ambiente natural y social.

4.2 Antecedentes Históricos de los CENDI.

Para poder comprender el proceso de la integración de los CENDI como espacios educativos se requiere hacer una reseña histórica. La siguiente relación cronológica nos permite distinguir, algunas de las diferentes etapas en el desarrollo histórico de la educación inicial en nuestro país.

1) *Etapas asistenciales:*

En el año de 1837 se crea en México el primer establecimiento para atender a los menores, se trataba de contar con un espacio que satisficiera algunas necesidades de los menores de 4 años. Es así como se inicia la atención, en un local del mercado "El Volador" para que los niños y niñas tuvieran un sitio donde jugar, mientras sus madres trabajaban.²

Posteriormente en el año de 1865 La emperatriz Carlota crea "La Casa de Asilo de la Infancia", en donde las damas a su servicio dejaban temporalmente a sus hijos.³ En el año de 1869 se funda "El Asilo de la Casa de San Carlos", donde los hijos pequeños de las mujeres trabajadoras recibían alimentos y cuidado durante la jornada laboral de sus madres. Este fue el primer intento oficial de brindar este tipo de servicio.

Para 1887 la señora Carmen Romero de Díaz esposa del Presidente Porfirio Díaz, funda "La Casa Amiga de la Obrera", en la cual se cuidaba a los hijos menores de madres trabajadoras.

² Los niños pequeños que todavía no cumplían siete años, quedaban fuera de las leyes de educación, en la Ley de 1842, se decía que la enseñanza elemental sería para niños de siete años en adelante.

³ Nótese que el origen de los CENDIS surge de la necesidad de que los hijos de madres trabajadoras tuvieran un lugar donde ser atendidos mientras éstas cumplían con su trabajo.

Así en 1929, la señora Carmen García de Portes Gil, organiza "La Asociación Nacional de Protección a la Infancia", la cual da origen y sostiene 10 "Hogares Infantiles". Es en 1937 cuando se cambia la denominación de "Hogares Infantiles por el de GUARDERÍAS INFANTILES". La Secretaría de Salubridad y Asistencia establece estas guarderías; preocupada por el bienestar tanto de sus trabajadoras como el de los pequeños que dependen de ellas, e inicia un nuevo proyecto para la apertura de varias guarderías⁴, contando con la ayuda de asociaciones privadas; es como se funda el Departamento de Asistencia Social Infantil, lo que favorecerá a los menores de trabajadoras dentro del comercio en mercados, a los hijos de comerciantes del mercado de la Merced, de las vendedoras de billetes de lotería y de las empleadas del Hospital General.

En el año de 1939 el Presidente Lázaro Cárdenas, a favor de las obreras integra la fundación de una Guardería para los hijos de las Obreras de la nueva Cooperativa (COVE) antes denominada "Talleres Fabriles de la Nación", lugar destinado a la fabricación de uniformes y equipo del ejército.

Después de estos acontecimientos, la creación de guarderías se difunde, tanto en dependencias públicas como privadas, ya que la mujer se integra cada vez más a la vida laboral del país. La Secretaría de Salubridad y Asistencia (1943) implementa Programas de Higiene Durante la gestión del presidente Miguel Alemán Valdés⁵, (1942-1952) se establecen varias instituciones de esta índole, las cuales dependen de diferentes instituciones del gobierno como son: la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Secretaría de Agricultura, Secretaría de Recursos Hidráulicos, Secretaría de Patrimonio Nacional y Presupuesto, entre otras. Mientras que para las paraestatales sólo el IMSS y PEMEX ofrecieron este servicio.

⁴ El servicio de guardería inicia como una reforma a las leyes en las que actualmente están las de PEMEX y las del IMSS para aseguradas

⁵ En este periodo presidencial en México se notó un gran interés por el avance del preescolar fue entonces cuando la Dirección General de Educación preescolar orientó a la preparación de educadoras.

Se inaugura la primera "Guardería del Departamento del Distrito Federal", creada por iniciativa y sostén de un grupo de madres trabajadoras de la Tesorería; posteriormente el Gobierno se hace cargo y promueve la construcción de una segunda Guardería.

El presidente Lic. Adolfo López Mateos, (1959) promulga la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para los Trabajadores al Servicio del Estado (ISSSTE), ésta contempla el inicio de las "Estancias Infantiles" como una prestación para las madres derecho-habientes de esta institución.⁶

2) Segunda etapa

La diversidad de criterios, la disponibilidad en la prestación del servicio, la ausencia de mecanismos efectivos de coordinación y supervisión de las Instituciones que atendían al menor, originó la creación de una instancia rectora que se ocupara de su organización y funcionamiento⁷, de esta manera por acuerdo del Lic. Porfirio Muñoz Ledo,(1976) quien era el Secretario de Educación Pública, en ese momento, se crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, con la finalidad de coordinar y normar, no solo las Guarderías de la SEP, sino también aquellas que brindan atención a los hijos de las madres trabajadoras en otras dependencias.

⁶ Las secretarías de estado, los mercados y otras instituciones se vieron obligados a crear guarderías para que sus trabajadores pudieran delegar el cuidado de sus hijos en manos competentes; sin embargo, en la mayor parte de los casos no fue así, ya que en ellas no se contaba con personal especializado, y por lo tanto, los niños solo recibían cuidados asistenciales; Es decir, solo servían para "guardar" al niño, ya que poco se ocupaban de él.

⁷ Debido al crecimiento de estas instituciones y a falta de una dirección que la supervisara, a fin de cuentas cuando alguna institución crece de esta manera no se puede mantener ajena a las políticas nacionales.

También se cambia la denominación de “Guarderías” por la de “Centros de Desarrollo Infantil” (CENDI)⁸, estos cuentan con un equipo técnico, (equipo interdisciplinario), que brinda capacitación a su personal y se crean los programas encaminados a normar las Áreas Técnicas.

En el año de 1978 se deroga el nombre de Dirección General de Centros de Bienestar Social para la infancia y se cambia por el de Dirección General de Educación Materno Infantil, ésta amplía su cobertura en el Distrito Federal, y en el interior de la República Mexicana. El siguiente año 1979 la Secretaría de Educación Pública (SEP), se encarga de la Escuela para Auxiliares Educativos de Guarderías, que dependía de la Secretaría del Trabajo; se le cambia el nombre por el de Escuela para Asistentes Educativos contando con un nuevo Plan de Estudios.⁹

En la década de los ochenta la Educación Inicial se extiende por todo el país en sus dos modalidades: escolarizada y no escolarizada. Para 1985 desaparece la Dirección General de Educación Inicial para quedar integrada a la Dirección General de Educación Preescolar.

Sin embargo, en 1989 se reorganiza y queda la Dirección General de Educación Inicial y Preescolar. Nuevamente hay una reestructuración debido a los cambios políticos del ámbito educativo, y en el año de 1990 se separa la Dirección General de Educación Inicial y Preescolar y se conforma como la Unidad de Educación Inicial, la cual depende directamente de la Subsecretaría de Educación Elemental. En el Distrito Federal se crea la modalidad semi-escolarizada, como una nueva alternativa de atención a hijos e hijas de madres que no cuentan con prestaciones laborales.

⁸ Es en este momento cuando se crean reformas para la protección de los párvulos en cuanto a la salud, crecimiento, desarrollo físico, moral e intelectual. Se insistía en que el proceso de aprendizaje radicaba en dos actividades fundamentales, el juego y las experiencias sensorio motoras.

⁹ Los contenidos de instrucción para las auxiliares correspondía a corrientes de índole psicológico.

3) *Tercera etapa*

Ya en el año de 1992 y por las características propias de este nivel educativo, se presenta la versión experimental del Programa de Educación Inicial (PEI), el cual se aplica en los CENDI y son considerados como instituciones que realizan acciones educativas con carácter formativo.

Durante el año de 1994 se hacen modificaciones al Reglamento interior de la SEP donde se establece que la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal depende de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal y de ésta la Dirección de Educación Inicial.

La presente administración como propósito central y prioritario del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, se plantea elevar la calidad del servicio educativo a través de SEP. Mediante un proyecto nacional, que cuenta con programas, proyectos y acciones orientadas a lograr una “educación para todos, una educación de calidad, y una educación de vanguardia”. En este contexto el Programa de Servicios

Educativos para el Distrito Federal 2001-2006, establece una activa participación social, promoviendo el fortalecimiento de las relaciones de la escuela, padres, madres de familia y sociedad; con la finalidad de que cada uno de estos asuma que la educación es un compromiso de todos. Es a partir de estas premisas que los Centros de Desarrollo Infantil brindan la prestación del servicio educativo a través de Organismos Públicos y Privados.

4.3 La Educación Inicial en los CENDI

Dentro de las políticas de la Educación Inicial esta se debe ocupar de una población que se encuentra en una etapa esencial para la vida de todo ser humano, tiene que reconocer las diferencias individuales que tiene cada niña y niño; atender la creación de vínculos y actitudes de respeto y responsabilidad, mismos que les permitirán al alumnado establecer una mejor relación con los demás miembros de su familia, su comunidad y el ámbito social; propicia la adquisición de hábitos de higiene, salud, auto-cuidado y alimentación; el desarrollo de habilidades para la convivencia y participación social; promueve una valiosa gama de experiencias y aprendizajes que les permitirán una formación sólida para su integración a la vida escolar.¹⁰

Para promover el desarrollo integral de los infantes desde temprana edad, se requiere mantener una intención educativa clara y sistematizada que ofrezca ambientes estimulantes con calidad; favorezca el crecimiento y desarrollo en todas sus dimensiones y aspectos: cognitivo, personal, social, afectivo, comunicación, salud, alimentación y nutrición.

La Educación Inicial sustenta su quehacer pedagógico en fundamentos científicos acordes con el crecimiento y desarrollo infantil. Desde la concepción del infante hasta el nacimiento éste (crecimiento y desarrollo) es acelerado; los infantes, por lo general poseen una inteligencia con infinitas posibilidades y capacidades para asimilar la estimulación del mundo que les rodea, miles y millones de neuronas están disponibles para entrar en contacto con el exterior, con la experiencia social que la humanidad ha acumulado y que puede ser captada por ellos.

¹⁰ El CENDI representa una preparación para el medio escolar, dentro de sus objetivos se establece lograr una maduración en los pequeños.

Después, el crecimiento y desarrollo es menos rápido, no obstante, se caracteriza hasta los tres años y en la edad preescolar (6 años), por el crecimiento y los cambios cotidianos que se suceden ininterrumpidamente, tanto por factores internos como externos, estrechamente relacionados entre sí.

Durante los primeros años de vida, se adquieren las bases de la madurez neurológica, el lenguaje, la imagen corporal, la autoestima, la capacidad de establecer relaciones consigo mismo, con los otros y con el entorno, la noción del tiempo y del espacio, hábitos y valores, entre otros aspectos formativos para la vida futura; por lo cual, es necesario que los menores reciban estímulos, cuidado y atención por medio de actividades permanentes, diversas y sistematizadas que comprendan la estimulación de todas sus sensopercepciones, y que dispongan de condiciones ambientales básicas, aspectos nutricionales, culturales y de salud.

Como resultado de la intervención pedagógica y de acuerdo a sus estilos (del adulto) o ritmos de aprendizaje (de los niños), pueden alcanzar un alto grado de confianza¹¹ y competencia, expresada en la curiosidad intelectual, el desarrollo de capacidades y habilidades para conocer y dominar las posibilidades de su cuerpo; usar diversos tipos de lenguajes, relacionarse con las personas, el entorno y contar con algunos elementos que le ayudarán a resolver algunos problemas.

El trabajo con infantes implica asumir retos, tomando en cuenta los elementos del desarrollo: psicológico, cognitivo, motor, emocional y afectivo, además de las necesidades sociales. Los CENDI responden como un espacio educativo que posee identidad propia y una vida caracterizada por la misión institucional y la de cada plantel, centrada en la atención integral del desarrollo, la formación y los aprendizajes del alumnado.

¹¹ Es importante señalar que dentro de los preceptos de la educación inicial está el de darle confianza y seguridad a los pequeños.

En los CENDI las niñas y los niños juegan, observan, aprenden, establecen vínculos que van más allá de un horario de trabajo. Se pretende que los infantes integren aprendizajes fundamentales que son indispensables para la vida.

- Aprender a vivir y convivir juntos.
- Aprender a hacer.
- Aprender a conocer.
- Aprender a ser

Esto es que le permitan tener una visión del mundo y que conforman los cuatro pilares de la educación. Los aprendizajes enunciados están ampliamente expuestos en el Programa de Educación Inicial el cual tiene como columna vertebral el desarrollo de los infantes, para orientar el trato y la forma de interacción entre educadores, niñas y niños, a través de medidas formativas sistemáticamente aplicadas.

4.4 Propósitos de un CENDI

Algunos de los propósitos de los Centros de Desarrollo Infantil son:

- Brindar una educación integral a los hijos de las madres trabajadoras cuyas edades oscilan entre los 45 días y los 5 años 11 meses. Proporcionando tranquilidad emocional a éstas durante su jornada laboral a fin de obtener mayor y mejor productividad en su trabajo.
- Contribuir al conocimiento y el manejo de la interacción social del niño(a) estimulándolo para participar en acciones de integración y mejoramiento en la escuela la familia, y la comunidad.
- Estimular, incrementar y orientar la curiosidad del niño(a) para iniciarlo en el conocimiento y comprensión de la naturaleza, así como en el desarrollo de habilidades y actitudes para conservarla y protegerla.
- Enriquecer las prácticas de cuidado y atención a los niños(as) menores de 6 años por parte de los padres de familia y los grupos sociales donde conviven los menores.
- Ampliar los espacios de reconocimiento para los niños(as) con necesidades especiales, en la sociedad donde viven, propiciando un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.
- Favorecer la participación de los padres de familia ya que éstos inciden e instrumentan en gran medida el tipo de condiciones que favorecen y potencializan los logros de sus niños(as) a través de la relación afectiva que se establece con ellos. Además de permitir la continuidad de la labor educativa del CENDI en el seno familiar en beneficio de los infantes.

- Orientar y fortalecer la función pedagógica, al promover el trabajo colegiado y colocar a la enseñanza, como eje de las actividades de la escuela

4.5 Organización y Servicios que se brindan en los CENDI

El CENDI, como institución enfocada a la educación infantil, requiere de una organización con características muy específicas, relacionadas íntimamente con las necesidades y características de la población que atiende en las actividades los menores adquieren enseñanzas acerca de cómo es el mundo y qué cosas tiene que hacer para integrarse mejor al núcleo social en el que viven. El aprendizaje fundamental se encuentra en la convivencia diaria, en las actividades cotidianas que realizan y sobre todo, en la creatividad que se desarrolla día a día, por lo que, el servicio que éstos proporcionan está en función de esas necesidades e intereses, sin descuidar los procesos evolutivos característicos de los diferentes momentos en su vida.

Dentro de la estructura social-educativa que se establece en los CENDI, los grupos se organizan de acuerdo a la edad de los niños (as):

Secciones por estratos de edad:

❖ Sección lactantes de 45 días a 1 año 6 meses

- 1) 45 días a 6 meses
- 2) de 7 meses a 11 meses
- 3) de 1 año a 1 año 6 meses.

❖ Maternales de 1 año 7 meses a 2 años 11 meses

- 1) de 1 año 7 meses a 1 año 11 meses
- 2) de 2 años a 2 años 11 meses.

❖ Preescolares de 3 años a 5 años 11 meses

- 1) de 3 años a 3 años 11 meses
- 2) de 4 años a 4 años 11 meses
- 3) de 5 años a 5 años 11 meses

Para llevar a cabo las acciones educativas dentro de un CENDI se tiene que tomar en cuenta que la labor educativa es una responsabilidad de todos los que trabajan en él, y debe ser de manera integral; las actividades se realizan de forma diferenciada, ubicando las actividades de cada servicio, a fin de promover el desarrollo de los infantes, tales actividades requieren de la planeación, realización y evaluación por parte del personal especializado.

En los CENDI se brindan los siguientes servicios:

- Médicos.
- Odontológicos
- Psicológicos
- Trabajadores sociales
- Pedagógicos
- Nutricionales
- Generales

Servicio médico

El propósito de este servicio es promover, mejorar y mantener el estado óptimo de salud en los niños y las niñas que asisten al CENDI a través de acciones médico-preventivas. Las funciones están encaminadas a vigilar la salud, prevenir los padecimientos más frecuentes y contribuir a que se mantenga al pequeño en las mejores condiciones, mediante la aplicación de programas de medicina preventiva y actividades de formación de higiene.

Servicio odontológico

El propósito de este servicio es la prevención de enfermedades bucales, se propicia una cultura de cuidado y auto-cuidado desde la edad temprana, mediante la participación de los miembros de la familia.

Servicio psicológico

El propósito de este servicio es el de organizar y coordinar las acciones formativas que desarrollan los agentes educativos; su tarea es asesorar al personal que trabaja directamente con los niños y las niñas; además de participar en las acciones de comunicación, sensibilización y orientación a madres y padres de familia. Brinda también atención especial a los menores que lo requieran, orientar a los padres de familia, referir a instituciones especializadas, realiza acciones preventivas tendientes a superar los problemas que se presenten en aspectos relacionados con la afectividad, socialización, lenguaje, psicomotricidad, características de la conducta y la integración de niños (as) con necesidades especiales.

Servicio del trabajador social

El propósito de este servicio, consiste en propiciar la interacción entre el CENDI, el núcleo familiar y la comunidad a través de acciones sociales programadas que contribuyan al desarrollo integral del niño(a). Realiza algunas entrevistas abarcando la dinámica familiar, establece vínculos con otras instituciones que puedan aportar beneficios menores y aprovechar los servicios de la comunidad.

Servicio pedagógico

El propósito de este servicio, consiste en favorecer el desarrollo personal, social y ambiental del niño(a), mediante la aplicación del Programa de Educación Inicial (PEI), el cual permite alcanzar una educación integral y armónica. En la estructura curricular del PEI se contemplan los contenidos educativos que se derivan de las tres áreas de desarrollo que son la personal, la ambiental y la social, y le corresponde a este servicio verificar que el programa se lleve a cabo respetando los lineamientos y las diferentes líneas de acción.

Servicio de nutrición

El propósito de este servicio es, propiciar un estado de nutrición idóneo que contribuya a preservar y mejorar la salud del menor. La alimentación es una necesidad básica, por lo que es un hecho que una nutrición adecuada constituye un elemento esencial para la salud, principalmente en las primeras etapas de la vida. Se propician buenos hábitos alimentarios. Se dan orientaciones a los padres de familia sobre la alimentación de los niños en sus diferentes etapas de desarrollo.

Los servicios generales

Se refieren al mantenimiento del edificio, mobiliario, equipos, instalaciones, y servicios; la limpieza, operación y funcionamiento de los CENDI. Estos servicios, ayudan a mantener ambientes propicios para el aprendizaje de los pequeños. Las acciones educativas, constituyen una labor conjunta entre directivos, docentes, asistentes educativas y personal de apoyo, por supuesto, no todos van a realizar todas las actividades, sino que cada uno tiene asignado un trabajo que ayuda y contribuye tanto al desarrollo educativo como la conservación y buen funcionamiento del centro.

4.6 A manera de Conclusión:

Los Centros de Desarrollo Infantil han tenido un desarrollo particular a lo largo de la historia en nuestro país dividiéndose este en tres etapas principalmente, las cuales nos muestran como el servicio con el que comenzaron estos, ha sido rebasado y más allá de ser sólo de tipo asistencial, se ha incorporado al Sistema de Educación Inicial, promoviendo los ideales actuales sobre educación preescolar.

La particularidad de los CENDIS es que brindan una educación integral a los hijos de las madres y padres trabajadores que necesitan un lugar donde sean atendidas las necesidades básicas de sus pequeños mientras trabajan, desde los 45 días de nacidos en el área de lactantes por ejemplo.

Las acciones educativas dentro de un CENDI son tomar en cuenta que la labor educativa es una responsabilidad de todos los que trabajan en él, y debe ser de manera integral; las actividades se realizan de forma diferenciada, ubicando las actividades de cada servicio, a fin de promover el desarrollo de los infantes, tales actividades requieren de la planeación, realización y evaluación por parte del personal especializado.

De acuerdo a los preceptos que tienen estas instituciones educativas se toma en cuenta el desarrollo de capacidades y habilidades de los niños que acuden a ellas para conocer y dominar las posibilidades de su cuerpo; usar diversos tipos de lenguajes, relacionarse con las personas, el entorno y contar con algunos elementos que le ayudarán a resolver algunos problemas.

CAPITULO 5

RESULTADOS DEL ESTUDIO

En el presente capítulo abordaremos los elementos que conforman la metodología que dio guía al presente estudio, describiendo de una forma más detallada todo el proceso que se llevó a cabo y lo cual nos permite finalizar conformando las conclusiones generales del trabajo y elaborando así una propuesta .

5.1 Introducción

“Los hilos de la narración se entrelazan con los hilos de la vida, y en el transcurso de los siglos el antiguo arte de narrar vive y perdura en el tejido del cuento. Esa continuidad se mantiene en historias que cumplen todo un ciclo vital en el puro acto de contarlas, porque, fieles a su íntima sustancia, son al mismo tiempo cambiantes y las mismas.”¹

Tejer y contar son dos actos parecidos, juegan con la historia, con la vida. Existe encuentro entre el que cuenta y el que escucha la historia, la fantasía que despierta en el que escucha la historia; se descoloca del tiempo y del espacio en un horizonte estético, imposible de ser capturado por el poder del reloj que nos obliga a abandonar tal estado de felicidad. En la actualidad, estos relatos han perdido credibilidad sustituidos por discursos que legitiman las relaciones pragmáticas de los sujetos, sin embargo, tales momentos de ensoñación son fundamentales en la vida de los niños, no como una regla; de desarrollo, relación o de convivencia con ellos, sino más bien como posibilidades de encuentro con el otro.

¹ Teresa Martín, *El tejido del cuento*, P.15

Aún cuando las políticas actuales de Educación inicial reclaman competencias en los niños, pareciera que hay lugares, educadoras, que cuentan con cierta sensibilidad para capturar éstas problemáticas; que se resisten a ceder completamente a estas recuperando en sus prácticas espacios liberados de ésta carga epistemológica en la que recaen actualmente nuestros sistemas Educativos formales.

En éste trabajo nos negamos a la idea de pensar la educación como una fabricación por parte de los educadores; sino más bien como un encuentro dado en el diálogo, la infancia como aquella que nos interpela, aquella que tiene infinidad de posibilidades de ser y estar en el mundo y a la cual es difícil atrapar en un mundo reducido de una institución.

Es desde el enfoque interpretativo² que se logra un acercamiento, a las prácticas que se desarrollan en el CENDI, relaciones actos externos e internos que se juegan en los actores, a nuestra mirada de observadoras.

En ésta investigación se opta por hacer un estudio comparativo y descriptivo tomando en cuenta que todas las descripciones han de contener un elemento interpretativo; describir a alguien, no sólo significa simplemente describir su comportamiento observable, sino incorporar las interpretaciones del actor. Requiere que se entienda el contexto social dentro del cual adquieren sentido tales intenciones.

² *Las acciones no pueden observarse del mismo modo que los objetos naturales, sólo pueden ser interpretadas por referencia a los motivos del actor, a sus intenciones o propósitos en el momento de llevar a cabo la acción. Identificar correctamente esos motivos e intenciones es entender el significado subjetivo que la acción tiene para el autor.

El carácter social de las acciones implican que éstas surgen de las redes de significados conferidas a los individuos por su historia pasada y su orden social presente, las cuales estructuran de cierta manera su interpretación de la realidad. En éste sentido, los significados en virtud de los cuales actúan los individuos están predeterminados por las formas de vida en los que “han sido iniciados”.

5.2 Objetivos

El objetivo fue estudiar y describir el valor del cuento en las prácticas educativas formales de dos CENDIS, uno de carácter privado y uno de carácter público, en relación a una carga epistemológica dominante.

Reconceptualizar el uso del cuento desde un enfoque pedagógico en las prácticas de educación inicial. Conocer cómo es que el cuento puede resultar un vehículo del lenguaje en los niños y las profesoras.

Reflexionar sobre las implicaciones que tiene en las prácticas de educación inicial la negación de lenguaje en los niños.

La idea principal de la que partió el estudio es que los niños poseen un lenguaje que pueden vehicular siempre y cuando existan posibilidades pedagógicas para llevarlo a cabo. El cuento se puede abordar más allá de la psicolingüística, de la morfología y la lingüística; desde una visión pedagógica.

5.3 Selección de escenarios

El presente trabajo partió de un análisis comparativo entre dos Centros de Desarrollo Infantil:

1-El CENDI “Amanecer” de la Delegación Gustavo A. Madero con tres grupos de preescolar y dos de maternas, Ay B.

Los grupos a los cuales se observaron fueron los de maternas A y B y el de tercer año, que fue con quienes se llevó a cabo la actividad de los cuentos. Los primeros corresponden a las anotaciones tomadas del diario de campo.

2-El CENDI “José Vasconcelos” perteneciente al Estado De México. Que cuenta con cinco grupos de preescolar; dos de primer grado, uno de segundo y uno de tercer grado.

En todos los grupos se hicieron observaciones en las actividades diarias y con el grupo de segundo grado es con quienes se trabajó la actividad de cuentos, ya que al llegar a ésta escuela ellos ya lo venían trabajando desde antes.

El tiempo total de trabajo de campo fue de ocho meses en ambos CENDIS, en el “Amanecer” en un periodo de dos meses, y en el “José Vasconcelos” en un periodo de seis meses; a causa de la imposibilidad de seguir observando el primero por cuestiones laborales.

En las observaciones se recogieron lo siguientes materiales: Grabaciones en video y notas de campo de las interacciones entre profesoras y alumnos, enfatizando las actitudes verbales y no verbales; entre alumnos y profesoras de ambos CENDIS.

Cabe mencionar que existió facilidad de capturar las notas de campo de una manera más fidedigna ya que me encontraba trabajando como auxiliar de maternal en el CENDI “Amanecer” y así fueron recuperadas.

Fragmentos de diálogos entre profesora y alumnos de ambos CENDIS. Entrevista a la profesora del CENDI “José Vasconcelos”, antes de finalizar el trabajo de campo. La entrevista fue grabada en video ya que la profesora colaboró desde el comienzo de las observaciones así como la autorización de la directora de esta institución. Las grabaciones en video y notas de campo de observaciones del CENDI “José Vasconcelos” en diferentes grupos y con diferentes profesoras.

Inicialmente se llevó a cabo una actividad de narración en el grupo de tercer año en el CENDI “Amanecer” con el cuento “El sapo y la Caracola” (anexos); el consentimiento para llevar a cabo ésta actividad fue dado con la condición de que el tiempo invertido se repondría en periodo vacacional. El cuento se eligió en base a que es un cuento divertido, con elementos imaginarios interesantes y además que esta dirigido a pequeños de preescolar. Posteriormente se realizó con el mismo grupo, una actividad de narración de cuentos, los niños y niñas fueron elegidos al azar, uno por cada mesita de trabajo.

Debido a que no sería posible seguir observando en éste CENDI decidimos continuar observando en el CENDI “José Vasconcelos” intentando hacer cambios en la metodología de trabajo con los pequeños. Así que se formaron grupos de cinco y seis niños por cada uno de los tres grados en los que se llevaron a cabo actividades de narración y posteriormente se colectivizaban sus perspectivas sobre la actividad o sobre el mismo cuento.

En un segundo momento, se hicieron observaciones internas dentro de los grupos; en los cuales se les pidió a las profesoras contar un cuento de la antología Universal de los cuentos versión para niños, y así poder indagar sobre el manejo de éstas actividades.

Fue de ésta manera que se descubrió que la profesora de Segundo grado ya manejaba desde siempre esta actividad la cual no resultaba nada ajena a los pequeños. Así se empezó a tomar más atención a éste grupo en el que las observaciones se hicieron más constantes; tanto en las actividades que llevaba a cabo la profesora con los niños, y las que manejaba con los padres de familia.

Surgieron así bastantes elementos de interpretación que se decidió finalizar con una entrevista bastante extensa a la profesora Miriam para así lograr un vínculo entre la práctica que ella lleva a cabo con los niños y su formación personal.

5.4 Interpretación

En el caso del estudio se compararon las actitudes y respuestas de los niños de dos CENDIS el “Amanecer” y el “José Vasconcelos”, el primero de carácter privado y el segundo de carácter público donde los niños fueron enfrentados a la tarea de realizar una actividad de narración de cuentos con sus profesoras de grupo, considerando que los contextos de ambas instituciones eran diferentes.

En la interpretación global de los elementos del estudio se encontró un comportamiento diferenciado de los sujetos de ambos CENDIS ya que la relación que se construyó con las profesoras fue distinta.

El estudio de la información recopilada se llevó a cabo con base a la elaboración de categorías de análisis que corresponden a los ejes que interesa trabajar en el presente estudio, cada categoría muestra los elementos verbales y no verbales que permitieron por medio del análisis del discurso y la interpretación; comparar el caso de ambas instituciones y plantear teóricamente elementos de reflexión en cada uno de ellos respecto a nuestro marco conceptual.

Las categorías de análisis fueron tres:

- 1) Negación del lenguaje en los niños del CENDI
- 2) El cuento representa la posibilidad de un lenguaje dialógico para llegar a acuerdos
- 3) El cuento vehículo del lenguaje

De igual manera, así fueron tomados algunos de los fragmentos de diálogos entre profesoras y alumnos y por medio del análisis del discurso fueron analizados también en relación a las categorías;

Debido a que el estudio es de tipo comparativo, las dos primeras categorías corresponden a un contraste de eventos de ambos CENDIS y la tercera corresponde a la discusión que da pie a la elaboración de una propuesta final que rescata los elementos más importantes de cada evento.

Cabe destacar de una manera sincera que mi pretensión en ésta investigación corresponde al interés de abrir más espacios de discusión en torno a los elementos aquí abordados, dar voz a esta serie de sucesos cotidianos que permean las prácticas en los CENDIS y por sobre todo hablar de la violencia que ejercen muchas profesoras sobre los pequeños, la cual no es denunciada de ninguna manera, no podemos permitir que la historia de violencia y abandono que se registra en la historia de la infancia siga vigente y más en las instituciones que dan cara de formativas ante la sociedad.

Primeramente se conformó un marco teórico conceptual correspondiente a los elementos vitales para el trabajo, en donde se abre la reflexión que da pie al presente y sobre todo la reconstrucción de muchos de ellos ubicados en nuestro presente.

5.5 Conclusiones Generales y Propuesta Final:

Cuando se comenzó a describir en el presente trabajo los motivos por los cuales surgió el interés en la interacción que se da en el aula de los CENDIS se comentaba sobre la necesidad de replantear éstas problemáticas desde una perspectiva desde la cual no se ha trabajado suficientemente la narración de cuentos, desde el lenguaje y las implicaciones que éste tiene en la construcción de la subjetividad de los pequeños de éstas instituciones.

Las conclusiones a las que se llegaron con respecto a las preguntas iniciales de investigación fueron que:

- La narración de cuentos resulta ser un suceso de interacción social, con una perspectiva abierta a ser trabajada desde un enfoque pedagógico.
- El abordaje que se le ha dado mayormente a las investigaciones sobre la producción de cuentos es desde la gramática, la psicolingüística y la sociolingüística, reconociendo así una marcada tendencia a tomar líneas apoyadas en estas ciencias siendo que se podría abordar desde la Pedagogía tomando como eje la formación de los niños.
- Existe actualmente en los sistemas educativos formales una marcada tendencia a mantener el orden y la disciplina, mostrando actitudes jerárquicas que aniquilan la subjetividad del niño; y en el segundo la diversión y la fantasía presentes en los niños.
- La narración de cuentos se ha venido trabajando a manera de investigaciones de licenciatura como una herramienta para obtener aptitudes deseables en los niños según los fines educativos.

- Es muy importante comenzar a indagar y denunciar las prácticas entre profesoras y niños que violentan lastiman y marcan significativamente su vida.
- La particularidad de los CENDIS es que brindan una educación integral a los hijos de las madres y padres trabajadores que necesitan un lugar donde sean atendidos mientras trabajan, esta necesidad social es precisamente la que nos motiva a poner de manifiesto el tipo de prácticas que allí se llevan a cabo a fin de abrir campos de nuevas propuestas.

El presente estudio comparativo intenta solamente perfilar rasgos en relación a las interacciones a fin de proponer una nueva visión de la práctica pedagógica que llevan a cabo las profesoras de CENDI y que en muchas ocasiones es ignorada por ellas mismas ya que se encuentran dentro de éste y una mirada externa, como la del investigador puede poner de manifiesto que las palabras construyen ambientes y sobre todo subjetividades. Cuando decíamos que hablar del lengua no era monopolio exclusivo de los lingüistas sino una tarea compartida entre otras disciplinas interesadas en el lenguaje, es porque queremos abordar desde lo pedagógico ésta situación en la que interactúan en una situación de habla, profesor y alumno, y necesariamente rescatar el valor que tiene la actividad de narración de cuentos como un vehículo para propiciar las formas de expresión en los niños de CENDI que muchas veces negamos.

Si se intenta abordar desde ésta perspectiva resulta necesario de igual manera recuperar el concepto de formación como un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyectos, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa autoritaria y excluyente de su resultado, ser plenamente humano ³y esto incluye la risa la risa del niño de CENDI.

³Jorge Larrosa, *Pedagogía Profana*, p.12.

El lenguaje como discursividad nos permitiría el acercamiento con el niño, el cuento es el vehículo para convivir con el niño para encontrarnos con él y de sus propios saberes de su mundo de lo que sueña, piensa, de lo que quiere y lo que no quiere, saber del niño implica saber de mí. Cuando intentamos imponer nuestra verdad sobre la del niño cerramos la posibilidad de diálogo con él, nuestro yo se sobrepone y olvida al otro, generalmente en las prácticas de educación inicial esto es lo que sucede, pareciera que nuestra propia infancia no ha existido jamás. Cuando negamos el lenguaje del niño negamos la afirmación de su existencia, hablar es vivir⁴ y el silencio es morir, pero no sólo la existencia está en el cuerpo físico que anda por las calles, sino a la posibilidad de podernos decir a los demás y a nosotros mismos, el niño existe sólo que lo negamos en nuestras prácticas con ellos.

Las prácticas pedagógicas que se proponen no implican aprender un saber exterior únicamente, sino contemplar relaciones reflexivas de los niños consigo mismos, desde sus propias posibilidades.⁵ Sin embargo sabemos que esto implica tratar de flexibilizar estructuras de todo un sistema que responde a una forma de actuar basada en los preceptos de la eficacia y eficiencia y que pudiera resultar difícil sin embargo se puede lograr, este mismo estudio comparativo nos muestra que la posibilidad esta presente, sólo necesita que sea abordada por quienes están en contacto con los niños y permitirle al niño darse cuenta de sí mismo, en su ser y su saber, así como de los otros y de su entorno.

⁴ Félix Duque, *La humana piel de la palabra*, p 22.

*Se trata de problematizar las prácticas pedagógicas orientadas a la construcción y la transformación de la subjetividad.

En los preceptos de la educación preescolar actual se marca la idea de una inversión en el presente con el fin de obtener ganancias a futuro, cuestiones altamente peligrosas que pueden aniquilar el encanto de vivir momentos de ensoñación.

La experiencia de sí⁶ implica acciones que uno puede tener consigo mismo, acciones relacionadas con la autoestima, la autoconfianza, el autoconocimiento... que permiten al otro tomar determinaciones sobre él mismo, para algunos profesores esto implica un riesgo al perder la tan afamada autoridad, sin embargo al llevar a cabo estas acciones, el autoritarismo del profesor cede la autoridad que uno tiene sobre sí mismo para determinarse y construirse, el niño no está exento de poderse determinar, los grandes sistemas educativos se han construido desde un discurso de infancia imposibilitada o carente de una reflexión propia sobre su existencia.

El niño vive su estancia en el CENDI repitiendo una serie de operaciones cotidianas como guardar silencio, mirar hacia el piso y obedecer sin tomar determinaciones propias sobre lo que se realiza, es curioso que en las políticas de educación inicial se hable de que el niño es el principal constructor de su aprendizaje, cuando en realidad se espera de él ciertos comportamientos que le exigen abandonar sus propias necesidades e intereses.

⁶ Jorge Larrosa, *Tecnologías del yo y Educación*, p. 264.

Una pedagogía del cuento flexibilizaría las relaciones que se viven entre profesoras y niños entre niños y padres, como anteriormente lo hemos venido trabajando las relaciones son más éticas cuando existe el diálogo, y un vehículo de éste resultaría ser el cuento⁷, el profesor cambiaría de ser la imagen de aquel que determina los comportamientos, por aquél que acompaña a los niños en su procesos de interpretación y construcción para ser y estar en el mundo.

Cuento y vida se funden para crear en la narración una manera deseada de vivir la construcción de una imagen que para el niño es íntimamente deseable en las entrañas de la fantasía, el encanto de transportar nuestra ensoñación hacia mundos nuevos que explotan en colores de ideas y creatividad.

Una pedagogía del cuento en el CENDI sería nuestra propuesta , reubicar su uso, no como una herramienta, sino más bien como un vehículo del lenguaje que sea flexible y sensible para poder compartir verdades y crear los acuerdos de convivencia entre niños y profesores, propiciando y construyendo espacios más libres dentro de éstas instituciones que contienen a una gran población de niños en nuestro país considerando lo que ellos requieren y necesitan tomando en cuenta lo que dice Jean Marie Gillig es que propiciando la motivación del niño a la lectura y a la creatividad en la expresión, no resultaría empobrecedor en absoluto y no iría en contra de la función habitual del cuento maravilloso que es la de hechizar por el encanto...⁸

*Existe la necesidad de que entre los hombres exista el malentendido, la equivocación y el error, y desecharíamos el sueño metafísico de una verdad absoluta que se negara a discurrir y a convenir humanamente, dialógicamente.

⁸ Gillig, op. cit.,p.14

Devolver la narración a los espacios escolares, no es tarea fácil, pues requiere inclusive una nueva forma de mirarlo por parte de quienes están en contacto con los pequeños, sin embargo, comenzar a hacerlo ya representaría en si mismo una posibilidad abierta para construir, nuevas formas de relación entre maestras y niños.

“Los cuentos de hadas a diferencia de cualquier otra forma de literatura llevan al niño a descubrir su identidad y vocación sugiriéndole experiencias para formar su carácter”.⁹

Si tomamos en cuenta que el trabajo que llevamos a cabo con los niños en la escuela debiera ser de carácter formativo entonces no estaríamos equivocando el camino al elegir la narración de cuentos como un método que les permite poco a poco incursionar en los ámbitos de la fantasía donde el niño puede llevar a cabo luchas internas que le permiten encontrarle un sentido a sus vidas¹⁰. Pues como lo tratamos anteriormente el contenido de los cuentos es material de tipo simbólico, las historias, nos ponen en contacto directo con problemáticas propias a los seres humanos, y en la medida de que nos acercamos a ellas de forma inconsciente es como aprendemos a resolverlas en nuestra realidad.

Lograr una personalidad integrada en los niños donde fantasía y realidad puedan convivir armoniosamente sería el fin más propicio, ya que estar a favor de la fantasía no implica vivir así eternamente, sino servirnos de ella para poder salir a la realidad y sobre todo, soportarla.

“El negar las historias realistas sería tan estúpido como prohibir los cuentos de hadas”¹¹

⁹ Bruno Bettelheim, Psicoanálisis de los cuentos de hadas, p. 13.

¹⁰ Ibidem, p.11.

¹¹ Ibidem, p. 56.

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRÁFICAS

- ❖ ARDILA, Alfredo y Feggy Ostrosky-Solís. *Lenguaje Oral y escrito*. México, Ed. Trillas, 1998.
- ❖ ARIÉS, Phillipe. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Barcelona, Ed. Taurus, 2001.
- ❖ ACTIS, Beatriz. *Literatura y escuela*. México, Ed. Homo Sapiens, 1998.
- ❖ ANDER, Egg, Ezequiel, Aguilar Ma. José. *El Trabajo en Equipo*. México, Ed. Progreso, 2001.
- ❖ ARIZPE, Solana Evelyn. *Cuentos mexicanos de grandes para chicos*, México, Ed. UNAM, 1994.
- ❖ BETTELHEIM, Bruno. *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Ed. Crítica, 1999.
- ❖ BUENAVENTURA, Delgado Criado. *Historia de la infancia*. Barcelona, Ed. Ariel, 2000.
- ❖ COOK-GUMPERZ, Jenny comp.). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona, Ed. Paidós Ibérica ,1998.
- ❖ DE MAUSE Lloyd. *Historia de la infancia*. Barcelona, Ed. Alianza, 1990.
- ❖ DUQUE, Félix. *La humana piel de la palabra*. México, Ed. UACH, 1994.

- ❖ GUAJARDO, Eliseo. PPCILEM. *Prueba Psicopedagógica sobre las conceptualizaciones infantiles en lengua escrita y matemáticas*. México, Dirección General de Educación especial-SEP, 1998.
- ❖ GILLIG, Jean. *El cuento en Pedagogía y Reeducción*, México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 2000.
- ❖ LARROSA, Jorge. *Pedagogía Profana*. Buenos Aires, Ed. Edu/causa, 2000.
- ❖ LARROSA, Jorge. *Tecnologías del yo y Educación*. Madrid, Ed. La piqueta 2000.
- ❖ LYMAN, R. *Barbarie y religión: la infancia a fines de la época Romana y comienzos de la edad media, Historia de la infancia*, Madrid, Ed. alianza universidad, 1991.
- ❖ LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Vol. II. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona, Ed. Paidós, 1999.
- ❖ LUCIEN, René. *La otra cara de los cuentos*. Madrid, Ed. Tikal, 1994.
- ❖ LYOTARD, Jean –Francios. *La Condición Postmoderna*. Madrid, Ed Cátedra, 1998.
- ❖ MARTÍN, Teresa. *El tejido del cuento*. Barcelona, Ed. Octaedro-Accent, 2001.
- ❖ MENESES, Gerardo. *Discurso Pedagógico e Infancia: una realidad sui generis*. México, Ed. Lucerna Diogenis ,2000.
- ❖ MENESES, Gerardo. *Formación y Teoría Pedagógica*, Ed. Lucerna Diogenis. 2002.

- ❖ MORALES, Heli. *La infancia en el tiempo y el exilio*, México, Ed. La Lámpara de Diógenes, 1995.
- ❖ RAMÍREZ, Beatriz. *Subjetividad y relación Educativa*. México, Ed. Universidad Autónoma Metropolitana-Atzacapozalco, 2005.
- ❖ RAMÍREZ, P. *La Infancia como concepto cultural y social*. Bogotá, Tesis de grado, 1990.
- ❖ RODRÍGUEZ, Oralia y Ma Paz Barruecos. *La adquisición del español como lengua materna*. México, Eds. del Centro de Estudios Lingüísticos y literarios del Colegio de México, 1993.
- ❖ ROSENBLATT M. Louise. *La literatura como exploración*. México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
- ❖ ROUSSEAU, Juan -Jacobo, *Emilio o de la educación*, México, Porrúa, 1999.
- ❖ SANCHEZ, Luis. *Literatura infantil y lenguaje*. Barcelona, Ed. Paidós ,1995.
- ❖ VAN Dijk Teun. *Texto y Contexto*. Madrid, Ed. Cátedra, 1998.
- ❖ VAN Dijk Teun. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, Ed. Gedisa, 1997.
- ❖ VAN Dijk Teun. *Texto y Contexto: Semántica y pragmática del discurso*. México, Ed. Rei México 1993.

DOCUMENTALES (SEP)

- ❖ Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, Dirección de Operación de Servicios Educativos para el Distrito Federal, Dirección de Educación Inicial. *¿Qué es un Centro de Desarrollo Infantil? CENDI*, México. 2000.
- ❖ Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, Dirección de Operación de Servicios Educativos para el Distrito Federal, Dirección de Educación Inicial. *Competencias de las niñas y los niños en Educación Inicial*, México. 2001.
- ❖ Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, Dirección de Operación de Servicios Educativos para el Distrito Federal, Dirección de Educación Inicial. *El Proyecto Escolar, una suma de acuerdos y esfuerzos*. México.2003.
- ❖ Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, Dirección de Operación de Servicios Educativos para el Distrito Federal, Dirección de Educación Inicial. *Orientaciones Técnico pedagógicas para el Director de un Centro de Desarrollo Infantil*, México. 2000.
- ❖ Subsecretaría de Educación Básica. Unidad de Educación Inicial. *Programa de Educación Inicial*, México.1992.

HEMEROGRÁFICAS

- ❖ “Plan nacional de Desarrollo 2001-2006 (extractos de educación)” *Revista Educación* 2001 No 77 octubre 2001.
- ❖ “Programa Nacional Educativo del Distrito Federal 2001-2006 Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal Dossier Educativo (6) Marzo 2002” revista *Educación* 2001 No 82 marzo 2002.
- ❖ “La capacitación de las educadoras y el programa nacional de educación preescolar” *Revista Mexicana de Educación* núm. 112 septiembre 2004.
- ❖ “Programa de educación Preescolar 2004”. Dossier educativo 36 septiembre del 2004.
- ❖ ULIVERI, *Historiadores y sociólogos en busca de la infancia*. Apuntes para una bibliografía razonada, *Revista de Educación*, núm.281. s/a.
- ❖ VARELA, J, *Aproximación Genealógica a la moderna percepción social de los niños*, *Revista de Educación*, número 281. s/a.
- ❖ FINKELSTEIN, B. La incorporación de la infancia a la historia de la educación, *Revista de Educación*, núm. 28. s/a.

Entrevista a la profesora Miriam Mier Martínez

La siguiente entrevista se le realizó a la profesora de segundo grado, perteneciente al CENDI “José Vasconcelos”, debido a que ella ha manejado las actividades de narración de cuentos a lo largo de toda su experiencia laboral.

Entrevistadora: ¿Quién es Miriam Mier Martínez?

Maestra: Yo me considero entregada, responsable para investigar y crear muchas cosas.

E: ¿Cómo consideras que fue tu infancia?

M: Contenta, feliz, normal.

E: ¿A qué jugabas?

M: A la cuerda, a los encantados...

E: ¿Había cuentos en tu infancia?

M: Sí contados por mi papá

E: ¿Cuál te gustaba?

M: Fíjate que no eran los tradicionales, como Caperucita, siempre mi papá buscó cuentos que tuvieran una moraleja o un mensaje, no recuerdo que hayan sido los de Caperucita, o Pinocho, siempre recuerdo que tenían algo significativo o que te explicaban o dejaban algo.

E: Y cuando tu papá te contaba cuentos ¿cómo era la imagen? ¿Quién estaba allí?

M: En la casa de mi papá y de mi mamá, en la parte de atrás tienen muchas plantas, también árboles frutales y se sentaba en una silla en las que te recargas como mecedora, y mi papá como es tan curioso, siempre nos hacía cosas de madera, nos hizo unas sillitas que hasta ahorita todavía tenemos, así de madera.

E: ¿con tus hermanos?

M: No fíjate que sólo era yo, con mis hermanos, mi papá se enfocó a las dos primeras, a mi hermana no le agradaba eso y hasta la fecha no le gusta

E: ¿y a ti qué te gustaba?

M: A mí me llamaba la atención que siempre veía a mi papá leyendo yo lo recuerdo que leía el periódico o algún libro, así cosas, revistas y eso me llamaba

la atención y a mi hermana no, y hasta la fecha no le gusta la escuela, ahora es maestra de preescolar, pero sólo por tener un estudio.

E: ¿Te gustaba leer?

M: Sí y aún me sigue gustando bastante me gustaba hojear los libros que nos daban en la escuela, el paquetote de libros.

E: ¿cómo aprendiste a leer?

M: En parte por la escuela y por parte mi papá me decía mira, aquí dice tal cosa, por ejemplo: Farmacia y le decía qué dice aquí y me decía Recuerdo que en una ocasión fuimos a una panadería y mi papá me dijo -aquí dice pan y yo le dije- ¿verdad que aquí dice pan?

E: ¿Te aprendías las palabras?

M: Por observación, a mí no me gusta ese método de la-le-li-lo lu, porque los niños así no pueden redactar nada, si les dicen “La casa es blanca” y de ahí no paran.

E: ¿En qué haces diferente éste método?

M: Este te limita a nada más, “La casa es blanca” “El perro ladra” y no van más allá

E: ¿Qué es ir más allá?

M: Que un enunciado no son sólo cuatro palabras, lo que te dictan o enseñan.

E: Y en casa cuando ibas en la primaria ¿cómo seguía siendo la lectura en casa con tu papá?

M: Compraba novelas de amor, jazmín, blancas, novios que se iban y regresaban, le gustan hasta la fecha las de muy interesante. Mi papá sólo estudió la primaria pero como ha leído puede hacer un examen para Universidad. A mi mamá no le gustaba leer ni escribir, como viene de provincia, sus papás son analfabetas.

E: ¿Cómo es tu hijo?

M: Es noble, sencillo, chillón le enseño que llore y no oculte sus sentimientos, si tú tienes algo que decir, no te quedes callado, no importa que sea maestra o director.

E: ¿Le lees?

M: Sí pero a él no le gusta, si yo le leo un libro me dice por qué me castigaste?

E: ¿Por qué cuentas cuentos?

M: Es eficaz, cuando cuentas los atrapas, los atraes, pueden imaginarse las cosas.

E: ¿Te gusta tu trabajo?

M: Sí, desarrollas hábitos, aptitudes, actitudes y educarlos saber que esos niños van a ser algo y que lo mío les va a dejar algo.

E: ¿Qué te desagrada de tu trabajo?

M: Mis compañeras, no tienen vocación, yo le pongo interés veo siempre el bienestar de los niños, no les gusta, todo lo hacen al ahí se va. A los niños hay que bajarse para escucharlos, yo creo que los niños se imaginan que somos gigantes, hay que ponerse a su nivel emocional, hay que ver qué sienten, no hay que jalarlos, imagínate cómo se sienten.

E: ¿Cuál es tu experiencia con el cuento en clase?

M: Los haces tuyos, te ponen atención y lo que quieras enseñar, no solo con el pizarrón.

E: ¿Cambia algo con el cuento?

M: Los relajas, cambia su estado de ánimo, a mí me gusta que me cuenten cuentos, antes del saludo un cuento, porque los niños llegan mal emocionalmente, con el cuento olvidan, si es cómico se ríen.

E: ¿Qué tiene que ver el cuento con el lenguaje?

M: A incrementar su vocabulario, en cada cuento se manejan palabras diferentes, con el cuento platicamos sobre acciones que tienen ellos, si se sienten tristes por ejemplo. El cuento los tranquiliza aprenden a escuchar. Tengo el recuerdo de que en una ocasión en un curso nos enseñaron un cuento y yo el lunes ya lo estaba contando, era el del "Castillo Mágico" y yo les decía que las niñas eran las princesas, ellos, los príncipes, empecé a que olía a naranja con los ojos cerrados y con cáscaras de naranja les iba poniendo, el perfume y les rociaba, y luego la lluvia y con un roceador...

Cuento que se narró en el CENDI “Amanecer” con los pequeños de tercer grado el 29 de julio.

En el lugar más lindo del mapa había un río. Un río que corría feliz entre las piedras; un río azul o celeste y a veces verde. Nunca se sabía de qué color iba a estar el río al día siguiente, ni siquiera se podía saber a ciencia cierta de qué color iba a estar dentro de dos horas; porque eso dependía del sol y el sol es un poco caprichoso.

A veces iluminaba las aguas más de un lado que del otro y a veces más del otro que de éste, entonces el río parecía un tigre lleno de rayas de diferentes colores, que se estiraban para todos lados. En el río azul, celeste o verde (como más les guste) vivía un sapo que de tantos años de vivir en el mismo lugar, se había hecho amigo de casi todos sus vecinos.

Entre ellos estaban las tres hormigas Negra, Negrusa y Negrona (que habían hecho su casa abajo de una planta grande); la lagartija Juana (a la que una vez alguien le cortó la cola pero que por suerte le volvió a crecer después que la puso en remojo) y algunos pájaros que cantaban mientras el agua azul, celeste y verde corría hacia quién sabe dónde.

Una tarde el sapo se había subido a un tronco que flotaba en el agua y cantaba feliz, porque había llegado la primavera.

—Las mariposas vuelan, el sol se levanta alegre, los pajaritos cantan, la lluvia así se espanta... Tan distraído estaba con su canción que no se dio cuenta que el río corría como siempre y el tronco corría también.

—Los gusanitos bailan, las flores se despiertan los pececitos saltan, la lluvia así se espanta...

De pronto, al pasar cerca de unas piedras que formaban una cascada, el río tomó mucha velocidad y el sapo asustado dejó de cantar y se agarró fuerte de la única rama que tenía el tronco.

— ¡Ay! ¡Aya ayaaaa! —comenzó a gritar. Pero nadie lo oía porque él ya estaba muy lejos de su casa.

Un gigante enorme lo envolvió entre sus brazos y en menos que canta un gallo, lo tiró muy lejos. Sapo de Río cerró los ojos bien fuerte porque no quería ver y plín, purupúm, plón! cayó sobre la tierra dando un fuerte golpe.

Mientras el sapo veía todas las estrellas del cielo juntas oyó una voz a sus espaldas.

— ¿Pero qué es esto que ven mis ojos?

— ¡Por favor, por favor señor gigante no me coma! Mire que soy tan chiquito que no le voy a servir para nada —dijo el sapo sin abrir ni un poco así los ojos.

—Pero yo no te voy a comer porque no como sapos y además ¿de qué gigante estás hablando? Yo no veo ninguno cerca —dijo la voz. El sapito tomó coraje y espió un poco para ver qué pasaba. Estaba sentado sobre un montón de arena y frente a él bailaban dos palmeras al ritmo del viento. Entonces se animó y abrió los ojos del todo para mirar mejor. La que hablaba era una caracola, y al sapo le pareció muy hermosa; su cuerpo era de un color rosa suave, tan suave que parecía transparente y sus ojos brillaban como dos piedras lustradas.

—Yo soy Caracola de Mar, ¿y vos?

—Yo soy Sapo de Río para lo que guste mandar —dijo el sapo que al fin de cuentas era un caballero. De pronto el sapo recordó cómo había llegado hasta ese lugar.

— ¿Y el gigante adónde se escondió?

— ¡Y dale con el gigante! ¿Pero de qué gigante hablas?

—Hablo de ese que me agarró por atrás sin darme tiempo a nada, parecía todo de agua y con brazos de espuma.

La caracola empezó a reír y su risa parecía una campanita. Con su voz dulce, le contó a Sapo de Río que estaban en la orilla del mar y que seguro una ola traviesa lo había empujado hasta tirarlo sobre la arena. Durante el resto del día, la caracola y el sapo charlaron sin parar. Al sapo le costaba entender que por haber navegado y navegado sobre un río había llegado al mar, pero la caracola miraba a lo lejos y repetía:

—Todos los ríos van al mar...

Entonces él, para no llevar la contra, decía:

—Es verdad... —y dejaba escapar un suspiro para que su respuesta pareciera más interesante. Después de un rato de caminar y charlar, la caracola le dijo al sapito que por qué no se quedaba unos días y el sapo pensó que unas vacaciones no le hacen mal a nadie, entonces aceptó la invitación.

Al día siguiente, mientras paseaban por la playa, la caracola le presentó algunos amigos. Así fue como Sapo de Río conoció a la Señora Roca de Arena que se deshacía de amor por el viento; a la estrellita de mar Miricundis, que venía de una familia muy refinada y a los hermanos Tolomeo y Cucusleto, que eran hipocampos

o para hacerla más fácil, caballitos de mar. A Sapo de Río le causaba mucha risa hablar con ellos, porque ante cualquier pregunta contestaban a coro:

—Veremos, veremos, después lo sabremos.

Entonces el sapo, a propósito, se la pasaba pregunta que te pregunta.

—Hoy el sol ¿saldrá por la derecha o por la izquierda?

—Veremos, veremos, después lo sabremos...

— ¿La lluvia caerá de arriba para abajo o de abajo para arriba?

—Veremos, veremos, después lo sabremos...

Y así Sapo de Río y Caracola de Mar se reían a carcajadas.

Pero un día pasó lo que en algún momento tenía que pasar. El sol no salió ni por la derecha ni por la izquierda, ni de arriba para abajo ni de abajo para arriba. Entonces el cielo se puso gris, la arena más húmeda que nunca y el viento resopló sin parar. Después, con un solo relámpago y sin pedir permiso, apareció la lluvia. Sapo de Río y Caracola de Mar se refugiaron atrás de una piedra grande y pusieron sobre sus cabezas una hoja de palmera que habían encontrado en la playa.

Algo raro pasaba, porque ninguno de los dos hablaba; parecía que el viento se había llevado todas las palabras muy lejos. De pronto el sapo sintió unas cosquillas en su pecho, cerca del corazón, y sin pensarlo dos veces empezó a tararear:

—Las mariposas vuelan, el sol se levanta alegre, los pajaritos cantan, la lluvia así se espanta...Pero no pudo seguir cantando porque un nudito le apretaba la garganta. Para disimular dejó escapar un suspiro.

—Ah... qué será de mis amigas Negra, Negrusa y Negrona. ¿Habrán terminado por fin su casa?

—Parece que va a seguir lloviendo —contestó la caracola mirando cómo el mar y el cielo se abrazaban.

—Ah... —volvió a decir el sapo—. ¿Cómo estará la lagartija Juana? ¿Le habrá crecido la cola lo suficiente?

—Tal vez salga el arco iris... —dijo la caracola—. Me encanta el arco iris...

—Ah —suspiró más fuerte el sapo—. ¿De qué color estará hoy mi río, azul, celeste o verde?

Esta vez la caracola no pudo responder porque las palabras se le habían hecho un ovillo adentro de la boca. Los que saben dicen que cuando llueve el mar se pone triste y contagia su tristeza al que lo mira. ¿Sería por eso que la caracola tenía ganas de llorar? Después de uno o dos días, la lluvia se fue sin hacer ruido y Sapo de Río decidió que ya era hora de volver a su casa.

A la caracola le costó un poco entender esta decisión, pero lo pensó y se dio cuenta que extrañar es una cosa seria, así que fue ella misma la que habló con la Ballena Tita, para que llevara al sapito de regreso a su casa. El día de la partida, todos estaban en la playa. La estrella de Mar Miricundis agitaba en el aire un pañuelo blanco con puntilla de algas. La señora Roca de Arena hacía fuerza para no soltar ni una lágrima porque a ella las despedidas la hacían llorar y si lloraba se deshacía y si se deshacía estaba lista.

Y los hermanos Tolomeo y Cucusleto que casi llegan tarde porque la corriente los empujaba para otro lado.

—Bueno llegó la hora de irme —dijo Sapo de Río.

—Te voy a extrañar —dijo la caracola poniéndose colorada.

—Yo también te voy a extrañar, espero que algún día puedas conocer mi río; no sabes lo lindo que es, con flores en la orilla y muchos árboles alrededor.

La Ballena Tita hizo sonar el silbato que anunciaba la partida.

—Bueno, adiós —dijo el sapo.

— ¡Adiós y buen viaje! —dijo la caracola agitando su manito en el aire.

Plif, ploff, plaff, la ballena se fue hacia las aguas profundas, con el Sapo de Río a cuestas.

— ¿Nos volveremos a ver? —alcanzó a preguntar el sapo mientras la ballena nadaba entre las olas.

—Veremos, veremos, después lo sabremos —gritaron Tolomeo y Cucusleto.

Entonces todos se rieron a carcajadas, y el mar se puso contento porque, dicen los que saben, que la felicidad también es contagiosa.

Las presentes historias fueron contadas por los niños de ambos CENDIS:

La siguiente historia fue contada por una niña del **CENDI “José Vasconcelos”**:

I

Maestra: Diles cómo se llama tu cuento

Niña (Isla): Hanzel y Gretel

Niña: Había una vez una casita pequeñita y había un niño y una niña que se llamaban Hanzel y Gretel y entonces les dijeron sus papás, no se vayan a salir, pero como eran muy latosos se salieron y entonces fueron poniendo migajitas de pan y entonces unos pajaritos se las comieron y ya cuando voltearon ya no estaban las migajitas y cuando llegaron los papás a la casa y los buscaron en toda la casa y se dieron cuenta de que no estaban y entonces los fueron buscando con unos palos con lumbré y estuvieron gritando y empezaron a llorar Hanzel y Gretel porque no encontraban a sus papás, los buscaron hasta que los encontraron y entonces los llevaron caminando hasta la casa y entonces, entonces ya los acostaron en su cama y se durmieron y entonces fueron felices, Colorín colorado éste cuento se ha acabado.

II

Las siguientes historias fueron contadas por niñas del **CENDI “Amanecer”**.

Maestra: Cuéntanos tu historia

Niña (Nubia): Había una vez que se llamaba Mickey Mause... (Silencio prolongado) y le llamó a la Mimí que tenía que trabajar... (Silencio) y después se va a su casa

Maestra: ¿y luego?

Niña: y después trabajó... (Silencio y mira al piso)

Maestra: ¿Ya mi amor?

Niña: (respondió con la cabeza tímidamente que sí)

III

Niña (Nadia): Había una mariposita en el bosque que no sabía hablar, se lo encontró alguien que se llamaba un perrito y le preguntó tú cómo te llamas y la mariposita y el perrito se fue y la mariposita siguió al perrito y le buscó una casita el perrito a la mariposita pero el perrito no sabía cómo se llamaba la mariposita...fin.

IV

La siguiente historia fue contada por una mamá del **CENDI “José Vasconcelos”** como parte de las actividades que trabaja la profesora con los padres. La historia se contó con muñecos de foami)

Mamá: Les voy a contar el cuento de Butty y Margarita. ¿Quién ha comido miel?

Niños: ¡Yo!

¿De qué color es?

Niños: ¡Amarilla!

Mamá: ¿Saben de dónde viene la miel?

Niños: ¡Si! De las abejas!

Mamá: Llega Butty con Margarita y le dice- ¿qué hay de nuevo? ¿Tienes un buen néctar para mí? -Toma el que quieras Butty; pero por favor no me hagas muchas cosquillas,- tu néctar es el mejor de la región, le dice Butty a Margarita, gracias a ti nosotras producimos buena miel, -¿sabes cómo la hacemos? Pues bien, después de mis viajes continúa Butty de regreso a la colmena en los árboles. ¿Si saben ustedes que las abejas ponen su colmena en los árboles?- ¿Es cierto que tú bailas?- Hago círculos vuelo haciendo ochos para indicarle a mis hermanas cuáles son las flores más deliciosas como tú, luego deposito mi néctar en los paneles de la reina para producir la miel, -puedes invitarme a probarla? Pregunta Margarita, -con gusto, pero la miel no es para nosotras, se los damos a los niños, para que se vuelvan locos con ella, eso es todo.

Maestra: ¡Un aplauso!

Niños: ¡Otra vez, otra vez!

Mamá: ¿Cómo se llamaba la abeja?

Niños: Betty!

Mamá: ¡No, Butty! ¿Y la flor?

Niños: ¡ Margarita!