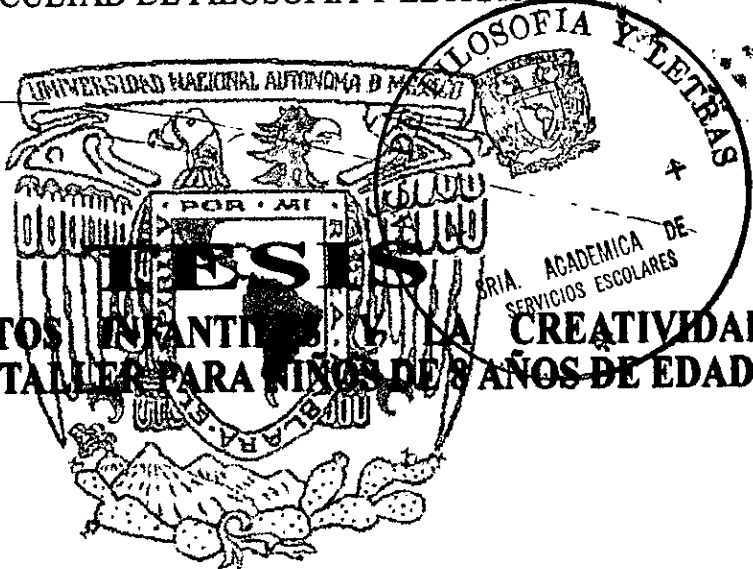


55
Reg

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



**"LOS CUENTOS INFANTILES Y LA CREATIVIDAD.
MODELO DE TALLER PARA NIÑOS DE 8 AÑOS DE EDAD"**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
CRISTAL ORNELAS FUENTES

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS



ASESORA: LIC. ALMA LETICIA PAZ ZARZA.

Ciudad Universitaria, agosto de 1998.

COLEGIO DE PEDAGOGIA

**TESIS CON
FALTA DE ORIGEN**

266203



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.

AGRADECIMIENTOS:

Opus Glorae a Dios.

A los ángeles narradores que me auxiliaron.

A mis padres: Carolina y Moisés, por su presencia;
a mi hermano Moy, a mis familiares y amigos.
A mis abuelos creadores de magia y cuentos.

A la Universidad, formadora del Espíritu. A mis maestros,
especialmente a Luis Tamayo, Alfredo Moquel, Pola Mejía, Mirta
Bicecci, Judith Santos, Julio Ortega y David Gilling, quienes tocaron mi
escucha con su palabra.

A Eric F. Gómez su afecto y significado, además de su tiempo y apoyo
constante en la captura, diseño, edición y corrección del texto.
A mi papá agradezco el diseño y realización de la portada.

A todos quienes me facilitaron información, materiales y sugerencias:
Lic. Judith Dehesa, Mtro. Amílcar Saavedra, Mtro Roberto Pulido,
Mtro. Rigoberto González, Antropólogo Jermán Arqueta, Lic. Pilar
Gómez, Dramaturgo Tomás Urtusástegui, Escritora Ma. Teresa
Remolina, Narradora Vivianne Thirón, Escritora Martha Sastrías,
así como a los Psicoanalistas Julio Ortega, Leticia Paz, Laura Ortega y
David Gilling.

A mis amigos el Lic.en Letras Juan M. García Z. y al I.Q. Francisco J.
García Z., por compartir conmigo las historias de su infancia y
ayudarme en el análisis de cuentos.

A mis guías espirituales: Grisel Hernández, Padre Rogelio y Padre
Angel, por su profundidad. A mi Angel que me dejó su esencia azul.

A mi Doctor Raúl Ariza, maestro y amigo, quien con su aliento sincero a
mi actividad narrativa sostuvo también el frágil lazo de la salud.

DEDICATORIA

*A la búsqueda
de perfección espiritual
y al sentir creativo
que Dios y los ángeles
avivan en nosotros.*

TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
INTRODUCCIÓN	iv
1. ANTECEDENTES	1
1.1 Proyectos, Programas y Prácticas para el fomento de la lectura	2
1.1.1 Proyectos y programas escolares	2
1.1.2 Proyectos, programas y prácticas extraescolares	7
1.1.3 Análisis	14
2. CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO	19
2.1 Ser niño	20
2.2 Los conflictos infantiles	20
2.3 El proceso de aprendizaje	25
2.4 La tríada: El Real, el Simbólico y el Imaginario	30
3. VALOR DE LOS CUENTOS INFANTILES	36
3.1 Breve historia del género cuento y reseña del mismo en la literatura infantil	36
3.1.1 Ubicación como género literario	38
3.1.2 Definición y características	40
3.1.3 Relación del cuento con el rito, la leyenda y el mito	41
3.1.4 Relación del cuento con el sueño y el juego	44
3.1.5 Origen de las vertientes y transformación de las versiones de los cuentos	47

3.2	Hacia una clasificación del cuento infantil	52
3.2.1	Cuento de hadas	54
3.2.2	Cuento de terror	59
3.2.3	Cuento de ciencia ficción	65
3.2.4	Cuento fantástico	69
3.3	Contribuciones de la literatura al desarrollo infantil	72
3.3.1	Aportaciones de los géneros literarios a la formación integral del niño	73
3.3.2	Elaboración de conflictos internos por medio del cuento ..	75
3.3.2.1	Edipo para padres	78
3.3.2.2	La fantasía de devoración	83
3.3.2.3	La fantasía de abandono	85
3.3.2.4	Las imágenes de los padres y sus símbolos	86
3.3.2.5	La castración	88
3.3.2.6	Las teorías sobre el nacimiento	92
3.3.2.7	Las relaciones fraternales	94
3.3.2.8	Hacia la madurez sexual	96
3.3.2.9	La integración	98
3.4	Modalidades de trabajo con el cuento	100
3.4.1	Narración	100
3.4.2	Lectura-escritura	102
3.4.3	Audiovisual	104
3.4.4	Dramatización	106
3.5	La creatividad	109
3.5.1	Fantasía y juego	112
3.5.2	Crear jugando	114
3.5.3	El deseo de crear	117
3.5.4	La liberación de conflictos a través del arte y la creatividad	119
3.5.5	La interrelación con otras formas de expresión	120
4.	MODELO DE TALLER PARA NIÑOS DE 8 AÑOS DE EDAD: "LOS CUENTOS INFANTILES Y LA CREATIVIDAD"	122
	Introducción	122
4.1	Fundamentación Teórica	123
4.2	Objetivos	127

4.3	Metodología	128
4.4	Evaluación	130
4.5	Cuentos sugeridos	131
4.6	Técnicas recomendadas	141
4.7	Modelo de Organización	165
4.8	Valoración de las observaciones y de los cambios detectados en los participantes	173
5.	CONCLUSIONES	174
6.	BIBLIOGRAFÍA	178
	Referencia de Epígrafes	178
	Entrevistas	179
	Revistas, Periódicos y Documentos	179
	Tesis	181
	Textos	182

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se rige por la imperiosa necesidad de plantear nuevas opciones de trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para favorecer la capacidad de descubrir, inventar y cuestionar, así como lograr que no se centre exclusivamente en el aspecto cognoscitivo, sino que tienda a un aprendizaje integral, abarcando otras áreas de desarrollo y respetando el ritmo de aprehensión propio de cada niño.

La pauta que modula a esta propuesta, o bien, la hipótesis a seguir es que existe un núcleo vital en el niño **-su mundo afectivo-**, que al estructurarse del modo más adecuado posible permitirá un mejor desenvolvimiento de otras áreas, tales como: cognoscitiva, social, psicomotriz, etc. Por ello, el objetivo aquí es incitar a la reflexión y a la participación activa en torno al aprendizaje del niño y a lo que es esencial para él.

Teóricamente esta tesis se fundamenta en Psicoanálisis, Literatura y Pedagogía. Del Psicoanálisis se toman aportaciones éticas para encuadrar un proceso de aprendizaje creativo, la Literatura coadyuva con sus formas y contenidos (cuento) para proponer un taller cuya finalidad Pedagógica es formativa: **desplegar la creatividad**, aunado a este objetivo se cumple otro cuyo valor radica en que el proceso creativo en sí mismo y el cuento (por sus símbolos y mecanismos que echa a andar) producen un efecto **terapéutico** en el mundo emocional del niño.

La teoría Psicoanalítica explica la vida del niño y sus conflictos a partir del **amor**, también permite entender las relaciones entre **fantasía-juego-creatividad**, así como comprender los mecanismos que propicia el cuento y obtener una noción sobre los símbolos de este último.

Específicamente el trabajo literario puede constituir un espacio para que el pequeño se abra a una escucha, a la expresión de sus fantasías, despliegue su potencial creativo, así como reconozca y se guíe por su **deseo de saber**.

Aquí se rescata el valor formativo de los géneros literarios, así como se destaca la importancia del manejo y aprovechamiento que de ellos -o de otros medios- se haga durante el proceso de aprendizaje de los niños.

Se ha elegido al **cuento** como eje para este proceso por dos motivos: no se limita exclusivamente a favorecer el desarrollo del lenguaje, la percepción espacio-temporal, la capacidad cognoscitiva, etc. al sumergir al niño en la escucha, la lectura, el acercamiento a otras épocas, al conocimiento de otros países, costumbres y culturas; sino que además de cubrir todos estos aspectos, habla directamente al

interior del pequeño porque el héroe y personajes que lo acompañan tienen aventuras en torno al nacimiento, los celos, la envidia, la rivalidad, la venganza, la autoestima, las pérdidas, las separaciones, la destrucción, la omnipotencia, la sexualidad, la muerte, etc.

Las historias de los cuentos tocan su ámbito emocional y permiten que a través del ejercicio de su fantasía elabore su problemática, puesto que se adentra en variadas aventuras y en ingeniosos modos de solución, adquiriendo el valor para enfrentarse a su propio desarrollo.

El cuento tiene un valor formativo porque cada relato **significa** en función de las características, momento particular y problemática vigente en cada niño. Estas historias son útiles hoy en día y seguirán siéndolo porque siempre enriquecen al lector con la sabiduría y la magia de todas las culturas a través de innumerables generaciones.

Por todo ello los conceptos de la teoría Psicoanalítica que de manera muy sencilla aquí se utilizan, aunados a los literarios permiten modelar una modesta propuesta Pedagógica, cuyo eje es el **aprendizaje lúdico-creativo** a través de los cuentos.

Ha sido seleccionada la edad de 8 años en el aterrizaje concreto del modelo de taller porque se ha planeado la interrelación de actividades que demandan cierto grado de dominio de lecto-escritura, de expresión corporal, de manejo espacio-temporal, etc.

"La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra"
P. Freire.

1 ANTECEDENTES

Durante la investigación realizada, al buscar prácticas educativas y literarias o culturales cuyo ejercicio vincule al cuento infantil en un proceso creativo, se encontraron experiencias preocupadas por propiciar un aprendizaje integral en los niños, rescatando sus fantasías, e inclusive vinculado a sus intereses pero, que no suelen centrarse y, a veces, ni siquiera advertir las dificultades emocionales de la infancia y que tampoco reconocen ni proponen al cuento como un medio específico para lograr superar algunos conflictos.

No obstante, es importante destacar la existencia de proyectos y prácticas afines en cierto modo a la propuesta de esta tesis, ya que determinan el contexto actual del aprendizaje infantil escolar, así como la promoción de la lectura al interior y al exterior del salón de clases; o bien, de otras actividades estrechamente vinculadas con esta última. De modo que finalmente, algunas pasan inclusive por el propio cuento.

El brote de estos proyectos y prácticas es en 1980 -muchos de los cuales tienen labor antecedente que data de los 60's-. Si bien son experiencias aisladas a partir de 1990 se hace un esfuerzo de vinculación entre ellas, no al grado de lograr interacción y trabajo conjunto, pero cuando menos al nivel de difusión del trabajo particular y de los resultados de cada una de ellas.

Estas experiencias tienen diversos orígenes, campos de acción, metodología y propósitos. Sin embargo, parecen formar parte de una misma tendencia y compartir algunas características, además de arrancar de una preocupación común: **la lectura**.

Asimismo, puede reconocerse que en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura existe un profundo interés por cuestionar y diseñar propuestas que favorezcan la creatividad en el niño, con técnicas más flexibles, a partir de rescatar su necesidad lúdica, e inclusive, varias prácticas dan especial relevancia al cuento.

Conviene mencionar aquí las diferentes concepciones de lectura que están implícitas en dichas prácticas:

- **lectura como consulta**, se entiende que de cualquier tipo de fuente escrita: diccionario, poesía, historia, periódico, etc.; sin importar la finalidad del lector.
- **lectura por desciframiento y oralización**, implica que el lector puede verbalizar un texto -no incluye necesariamente la comprensión del mismo-; es decir, el lector es pasivo.
- **lectura formal**, aquella generalmente realizada con fines informativos o formativos.
- **lectura informal**, la que proporciona placer, recreación y esparcimiento.
- **lectura crítica**, que ya sea formal o informal, se caracteriza porque el lector es activo y capta diversos sentidos al leer entre líneas.

1.1 PROYECTOS, PROGRAMAS Y PRÁCTICAS PARA EL FOMENTO DE LA LECTURA

La presente exposición no pretende ser exhaustiva en el sentido de abarcar todas las prácticas realizadas en México, ni en el de detallar a fondo las que aquí se enuncian.

Se expone cada experiencia de forma concisa. Si se destacan ciertos objetivos o se especifican algunas cuestiones metodológicas es únicamente cuando se trata de planteamientos más cercanos a los de esta propuesta.

A continuación se presentan primero los proyectos y prácticas cuyo ámbito de acción incide desde el marco institucional escolar; y posteriormente, aquellas que se desarrollan fuera de dicho marco.

1.1.1 PROYECTOS Y PROGRAMAS ESCOLARES

RINCONES DE LECTURA*

Este programa se inicia en 1986 y está a cargo de la Secretaría de Educación Pública, su finalidad es acercar al niño a la lectura desde la propia aula a través de una serie de textos especialmente elaborados para dicho fin. Cuenta con un paquete de libros distintos para cada grado escolar -de 1° a 6°-.

* Información obtenida por entrevista con el maestro Amílcar Saavedra de la Unidad de Publicaciones Educativas de la SEP, así como de los documentos referentes a Rincones de Lectura citados en la bibliografía.

Es un proyecto de inscripción voluntaria, es decir, no tiene carácter obligatorio dentro del Programa de Educación Básica.

Inicialmente arrancó bajo un sistema de autofinanciamiento a partir de la venta de los paquetes de libros a las cooperativas escolares y a las asociaciones de padres de familia. Su funcionamiento está articulado por tres momentos:

1. selección, edición y distribución de libros para niños;
2. seguimiento del proyecto en su inserción a las escuelas y capacitación del personal encargado de su ejecución, y
3. investigación de los resultados, para su paulatina transformación.

Ha estado fomentando la ejecución de actividades sugeridas al docente, entre las cuales destacan las siguientes: el poner este material al alcance diario del niño, permitirle la libre manipulación y uso del mismo con préstamo a domicilio, así como apoyar las acciones espontáneas que surjan por dicho trabajo.

Dichas actividades se articulan por medio de dos etapas de realización; la primera, consistente en promover una utilización mínima del Rincón de 40 minutos semanales; y la segunda, la lectura que el pequeño realice en su casa bajo un préstamo a domicilio.

Actualmente el programa recibe mayor impulso en función de su estrecho vínculo con los nuevos libros de texto, así como porque contribuye a la adquisición de los conocimientos esenciales de la educación primaria, es decir, según el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, éstos son: **la lectura, la escritura y las matemáticas.**

Hoy en día, la expansión que experimenta Rincones de Lectura permitirá a todos los docentes conocer el acervo y, muy pronto, a muchos niños. En base a la experiencia del proyecto, son tres los criterios que rigen actualmente la estrategia a seguir:

1. su lectura permanente y flexible como apoyo y sustento, tanto para la adquisición como para el ejercicio de la lectura y la escritura que promueve el curriculum escolar.
2. el interés del niño como eje para la lectura y escritura, a fin de fomentar su autonomía y favorecer la incorporación de la cultura escrita a su vida cotidiana.
3. la organización de los usuarios en las escuelas para garantizar el acceso efectivo a los acervos así como el cuidado de los libros.

Por ello están en marcha diversos proyectos para optimizar el uso de los materiales en el aula. Uno de ellos involucra la participación conjunta de docentes y del equipo de la Unidad de Publicaciones Educativas (UPE), cuyo principal objetivo es que los propios maestros sean los diseñadores de las estrategias y modelo a seguir, que puestos a prueba en sus propias aulas sean registrados y pulidos, para elaborar posteriormente un programa que cualquier maestro del país pueda incorporar a su práctica.

Rincones de Lectura siempre ha destacado una premisa básica: el material debe estar en un sitio de fácil y libre acceso al niño. También cabe mencionar que sus libros son ricos en temática y su clasificación no sigue criterios literarios sino de **uso y acercamiento**, los hay de dibujo, matemáticas, tradiciones, cuento, novela, educación ambiental, autoestima, etc.

Además, incluye la difusión e integración del proyecto con trabajo radiofónico vinculado al acervo.

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN DE LA LENGUA ESCRITA, LA ALFABETIZACIÓN Y EL FOMENTO A LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA (PILEC)*

A partir de 1980 la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha desarrollado diversos proyectos para el nivel primaria con el objetivo de fomentar la lectura, destacando que dentro del proceso de aprendizaje, ésta puede ser placentera y no exclusivamente informativa y que existen técnicas menos rígidas que pueden favorecer el desarrollo infantil. Para ello ha realizado diversos talleres y actividades tanto para los maestros como para los niños.

El *Programa de Investigación de la Lengua Escrita, la Alfabetización y el Fomento a la Lectura en la Educación Básica (PILEC)* de la Dirección de Investigación de la UPN fue iniciado en 1991. A partir de dicho programa se desarrollan diversas propuestas metodológicas que consideran como eje de la lectura a la interpretación del texto desplazando su oralización o desciframiento a segundo término, puesto que al alcanzar la primera se cumplen en consecuencia las otras dos.

La finalidad del programa está centrada en fomentar el placer por la lectura en los niños así como en los docentes. La formación y actualización que a través de este programa reciben los docentes está basada en investigación participativa. No se les impone un plan de fomento de lectura a

* Entrevistas con los maestros Roberto Pulido (Dirección de Investigación de la UPN) y Rigoberto González (docente en escuela suscrita al programa). Ambos, participaron en la organización del *Primer Encuentro de Maestros sobre el Fomento a la Lectura en la Escuela Primaria*.

impartir, razón por la cual, cada docente crea una metodología particular y es capaz de integrar a otros niveles este trabajo.

Los maestros involucrados pueden articular el programa con los demás contenidos y materias así como con las necesidades e intereses de cada grupo de alumnos, estrechando el vínculo de comunicación maestro-alumno y favoreciendo no sólo el placer por la lectura sino por el aprendizaje.

La temática en torno a la que ha girado la actualización remite al acto de leer, la concepción de lectura y de lector, el valor de la narración oral y de la expresión corporal, así como a las estrategias a trabajar dentro del aula para cada grado.

El trabajo de apoyo e intercambio con los docentes es continuo, se visita una vez por semana a cada grupo escolar y se proporciona una asesoría mensual a los maestros.

Las primeras experiencias y frutos recogidos de este proyecto datan del ciclo escolar 92-93 y están contenidas en las 36 ponencias del *Primer encuentro de maestros sobre Fomento a la Lectura en la Escuela Primaria*, llevado a cabo el 11 de junio de 1993.

PROGRAMAS EN ESCUELAS PRIVADAS

Existen otras experiencias piloto similares a las realizadas en escuelas públicas, también con niños de primaria e inclusive a nivel preescolar pero en escuelas privadas, las cuales, al igual que las prácticas ya mencionadas tienen como objetivo común formar lectores a edades tempranas, promover la lectura por placer, o bien, propiciar un aprendizaje más flexible de la lecto-escritura.

Un ejemplo de éstas lo constituye la escuela *Jan Amos Komenski*,¹ que tiene un programa de fomento a la lectura tanto a nivel preescolar como primaria, mediante éste se logra un contacto temprano del niño con los libros, para ello cuenta con una sala de lectura infantil-biblioteca -de material bilingüe-.

En dicha escuela, los maestros promueven la consulta de textos y los pequeños asisten a este espacio asimilando paulatinamente el uso de una biblioteca, asimismo cuentan con un tiempo destinado a la lectura por placer. El personal de esta escuela ha notado que los niños pasan gran parte de su tiempo libre haciendo lectura recreativa.

¹ Judith Goldman elabora una presentación de este proyecto en su tesis: *El niño los libros recreativos y la Literatura. Descripción del comportamiento lector de un grupo de alumnos de 4º año de primaria. Estudio de caso.* Universidad Iberoamericana, México, 1990, 197 p.

Otro importante proyecto de fomento a la lectura es el de la escuela Alexander Bain*, cuyos alumnos han incursionado en la creación e ilustración de sus propios libros-objeto, editando distintas colecciones. De modo que su labor enlaza lectura-escritura-elaboración de obra propia.

"TE REGALO UN SUEÑO" (PRIMERA ETAPA)²

Este proyecto surge en 1987 a partir de una encuesta realizada en diez escuelas -cuatro oficiales y seis particulares- del Distrito Federal, su objetivo fue conocer la metodología empleada por los docentes en el proceso de acercamiento del niño a la lectura. Los resultados llevaron a proponer estrategias lúdico-recreativas para despertar en los pequeños lectores el placer y la afición por ésta.

El proyecto global se divide en dos etapas; la primera, centrada en la difusión, sensibilización y capacitación de docentes y directores en torno al método propuesto, la realización de un concurso de cuentos para niños escritores, que permita la valoración del trabajo así como la edición de los cuentos ganadores -antología presentada bajo el título *Te regalo un sueño*-, el replanteamiento y revisión de las técnicas utilizadas para mejorarlas y, la elaboración de un manual para los promotores de lectura.

Actualmente la colección *Te regalo un sueño* contiene cuentos escritos por niños de distintos países de habla hispana, puesto que ya existen coordinadores del concurso en diversos puntos de América y España.

Hasta 1990 el proyecto tiene incidencia en 37 escuelas -24 particulares y 13 oficiales- es decir, aproximadamente 20 000 niños y 500 maestros.

* Mesa redonda *El libro objeto*, XIII Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, México, diciembre 17 de 1993.

² Ponencia de Martha Sastrías *El fomento de la lectura: una prioridad de la enseñanza* En: Senderos hacia la Lectura, INBA, México, 1990. pp. 59-69.

1.1.2 PROYECTOS, PROGRAMAS Y PRÁCTICAS EXTRAESCOLARES

"TE REGALO UN SUEÑO CLUBES DE LECTURA EN EL HOGAR" (SEGUNDA ETAPA)*

Esta etapa está abocada a la formación de clubes de lectura en base a la capacitación de promotores y padres de familia que se encargan de un club, a fin de fomentar la creatividad en torno a la lectura en un ambiente familiar y fraternal, así como de producir una difusión de la actividad entre-familias.

Las estrategias -lecto-juegos- de los clubes contemplan estimular la creatividad, paralelamente al trabajo con el texto, por medio del dibujo, modelado en plastilina, paseos, dramatizaciones, maquetas, títeres, etc. Su eje es siempre la actividad lúdica.

La lectura tiene tres finalidades: divertir, informar y formar. La formación de niños lectores alude a tres momentos:

1. el despertar de una afición
2. el fomento de la misma
3. su consolidación

Hasta 1990 están integrados al proyecto 10 bibliotecas públicas del estado de Tabasco y 25 clubes de lectura.

IBBY-ASOCIACIÓN MEXICANA PARA EL FOMENTO DEL LIBRO INFANTIL Y JUVENIL A. C.**

En 1980 esta asociación organiza la Primera Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ) con respaldo económico de la Secretaría de Educación Pública, en dicho evento se promueven diversas actividades literarias entre el público infantil, tales como: talleres de cuento, periodismo, cine, etc. (actualmente, la ejecución de la Feria está a cargo de la Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes).

Desde esta misma fecha lleva un fichero bibliográfico de todos los libros infantiles y juveniles que han sido editados en México. También organiza diversos concursos y talleres para los escritores e ilustradores de cuentos para niños.

* Curso *Los talleres en el salón de clases: ¿qué, cómo y cuándo?* impartido por CUICA, XIII Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, México, diciembre 13 a 17 de 1993.

** Entrevista con la Lic. Pilar Gómez (Miembro de IBBY-México), además de las fuentes relativas a IBBY citadas en la bibliografía.

A partir de 1985 publica y distribuye un catálogo de textos infantiles recomendables, tanto de producción nacional como de otros países de habla hispana disponibles en México.

Una de sus actividades más importantes ha sido promover la animación a la lectura. Aproximadamente de 1989 a 1993 formó a 1,000 animadores. Asimismo, efectúa diversos coloquios y seminarios impartidos por conocedores del desarrollo infantil, con el objetivo de favorecer las actividades literarias que los animadores desempeñan.

Para IBBY leer es comprender, pensar, obtener significados, relacionarse con su entorno y escucharlo, ello implica incorporar los libros a su vida.

LEER ES CRECER³

Es un programa para formar niños lectores, a partir de sus propios intereses y con el objetivo de formar autodidactas. Está a cargo de la Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Y entre sus objetivos generales destacan los siguientes:

- Estimular -por medio de la lectura- el desarrollo cognoscitivo, afectivo y productivo del niño.
- Inducir a los niños a la lectura activa, ejercitando su capacidad analítica y crítica.
- Auxiliar a los pequeños para que la lectura estimule su propia capacidad creativa.

Sigue seis módulos tendientes tanto al acercamiento, conocimiento y manejo de los libros, como al de las bibliotecas, asimismo al trabajo en torno a las tradiciones y costumbres mexicanas, donde el juego es el elemento central.

La opción ideal para la realización de este proyecto consiste en la creación y atención de *salas infantiles* extraescolares que rebasen el ámbito literario, tales como clubes de lectura, de periodistas, juegos teatrales, de artes plásticas, etc.

³ Ponencia de Silvia Dubovoy *El programa "Leer es crecer."* En: *Senderos hacia la Lectura*, INBA, México, 1990, pp.302-305.

TIEMPO DE NIÑOS (PROGRAMA DE ESTÍMULOS Y ACTIVIDADES CULTURALES PARA NIÑOS)⁴

Es llevado a cabo por la Dirección General de Promoción Cultural del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Comprende actividades como la publicación del periódico *Tiempo de niños*, con producción literaria hecha especialmente para pequeños y también por ellos.

El objetivo de este programa es fomentar la creación artística y rescatar las tradiciones mexicanas, para ello convoca a concursos y actividades tendientes a la producción cultural por los propios niños, sin limitarse exclusivamente a la literatura y abarcando géneros como el dibujo, la artesanía mexicana, el juguete, el teatro, etc.

PROGRAMA NACIONAL DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS (PNBP)⁵

Pertenece a la Dirección General de Bibliotecas, surge en 1983 bajo la finalidad de fomentar la lectura en niños, jóvenes y adultos. A partir de ello se lograría dinamizar los servicios propiamente bibliotecarios tales como el préstamo en sala con estantería abierta, el préstamo a domicilio y la orientación a los usuarios.

Parte de considerar al bibliotecario como un promotor cultural que diagnosticará el perfil del lector promedio de esa comunidad y programará actividades que den a conocer los servicios y funciones de la biblioteca.

Las actividades de fomento a la lectura que ejecutan se dividen en permanentes y complementarias; las primeras son realizadas cotidianamente, tales como: círculo de lectura (con lectura en voz alta y compartida), **hora del cuento** (mediante narración oral), periódico mural y exposición bibliográfica (en forma oral); las segundas, planeadas en torno a los intereses específicos de los usuarios, como discusiones libres, investigaciones, talleres, foros, clubes de lectura, etc.; aprovechando todos los recursos propios de la biblioteca.

Su concepción de lectura es muy flexible, denomina como tal a cualquier tipo de consulta, sin importar que la lectura sea formal por búsqueda de información; o bien, informal por placer. Y considera que cada lectura se encadena a otras, una novela llevará al lector a un diccionario, a un texto histórico, o a otra obra del mismo autor, dependiendo de sus intereses.

⁴ PROLECTURA, *Guía para promotores de lectura*, INBA, México, 1990, p. 59.

⁵ *Ibid.*, p. 50-54.

- **La hora del cuento del PNB^{*}**. Toda sala infantil cuenta con la impartición de diversos talleres de lectura vinculados con festividades y tradiciones, cuya duración es variable.

La hora del cuento es un taller que se imparte durante todo el año. Su objetivo es el fomento a la lectura así como el conocimiento y manejo de los libros en la Biblioteca a través del cuento.

Consiste en una sesión por semana de aproximadamente dos horas de duración. Se compone de tres momentos:

- juego inicial
- lectura (induce el conocimiento del libro y manejo de la Biblioteca)
- reflexión (sobre el aprendizaje concreto del relato)

PROLECTURA**

Es un proyecto generado en 1990 a partir del Programa Nacional de Fomento del Libro y la Lectura establecido por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

El objetivo central de dicho proyecto es promover el placer por la lectura entre la niñez y la juventud mexicana a través de las siguientes funciones: formación y capacitación de promotores de lectura, investigación bibliográfica para la publicación de textos, acopio y organización de documentación especializada, difusión mediante un programa de publicaciones, organización de eventos, orientación y asesoría a instituciones y particulares sobre programas de fomento a la lectura, enlace y relaciones interinstitucionales.

En 1993 se desprende del marco institucional del CONACULTA; sin embargo, como grupo independiente conserva la misma línea de acción con que se ha venido desempeñando. Pretende crear un efecto multiplicador, con difusión amplia efectuada por sus promotores y sensibilizar así a niños, jóvenes, maestros, padres de familia, escritores, bibliotecarios, editores, etc.

Su propuesta metodológica resalta la relevancia de la actividad lúdica como eje generador de la creatividad, por lo cual, sugieren trabajo en torno a *juego-estrategias* acordes a los niveles y tipos de lectores.

* Información obtenida por entrevista al personal de la Biblioteca Infantil de Parque España.

** Curso *Acercamiento a la lectura recreativa* impartido por PROLECTURA, XIII FILIJ, México, diciembre 13 a 15 de 1993.

Busca formar lectores críticos porque la lectura desarrolla las siguientes capacidades:⁶ *concentración, imaginación, abstracción y sentir*. Para ello el trabajo con cinco elementos básicos: *juego, lectura en voz alta, narración oral, expresión oral y creatividad*.

TALLERES LITERARIOS INFANTILES

- La **Universidad Nacional Autónoma de México**,⁷ así como las diversas **delegaciones políticas** se han ocupado de impartir talleres literarios infantiles, programados principalmente como cursos de verano.

Su objetivo primordial es brindar un espacio de creatividad al pequeño, ya que en ocasiones, participan niños de muy corta edad que muchas veces ni siquiera saben leer.

Se incorpora a su metodología recursos del teatro, artes plásticas, expresión corporal, danza, música, etc. todo en torno al trabajo lúdico y de libre expresión para que el niño produzca sus propios textos.

- **El Centro de Actividades y Servicios Educativos Asociación Civil** ofrece campamentos para la realización de *Talleres de Literatura para Niños en Erongarícuaro Michoacán*,⁸ donde los niños se pasean libremente por el pueblo y asisten a diversos talleres.

Llegan niños del D.F., de Michoacán, de diversas comunidades indígenas, así como otros con deficiencias especiales: invidentes, sordomudos, etc. Gracias a ello el lenguaje cobra otras dimensiones en el afán de comunicación y en el deseo de compartir y conocer al otro.

Los talleres son conducidos por poetas, guionistas, pintores, ecologistas, músicos, etc. y por supuesto artesanos de Erongarícuaro. Las producciones literarias de los niños son expuestas a los asistentes al campamento y algunas son teatralizadas.

⁶ PROLECTURA retoma estos conceptos de Felipe Garrido *Cómo leer mejor en voz alta*, CNCA/INBA, Guadalajara, 1990, 21 p.

⁷ Ponencia de Regina Cohen *Los niños tienen la palabra*, En: *Senderos hacia la lectura*, INBA, México, 1990, pp. 100-117.

⁸ Ponencia de Elodia López Acevedo *Talleres de Literatura para niños en Erongarícuaro, Michoacán*, En: *Senderos hacia la lectura*, INBA, México, 1990, pp.118-123.

NARRACIÓN ORAL

Considerando que este es el ámbito más general de la expresión verbal, se incluyen aquí diversas modalidades de trabajo con la voz, aunque apoyadas en medios distintos, tales como:

- **Narración de cuentos por radio**

- **El libro de los sueños** transmitido durante 1994, de 7:30 a 8:00 a.m. de lunes a viernes por Radio Universidad, cuyos guiones fueron elaborados por la propia emisora en coordinación con el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación.

Su presentación fue la de aventuras fantásticas a través de los sueños de la protagonista, con temática histórica, conocimientos de la naturaleza, ciencia, tradiciones, etc.; en los cuales las acciones de los personajes indujeron al auditorio a la lectura, investigación y a la propia creación.

- **Entre pies y plaza** que transmite Radio UNAM, también en horario matutino sábados y domingos. Presenta cantos, arrullos, cuentos, adivinanzas, etc.

Ambos programas son grabados, por lo cual la comunicación con el público fue para el primero y es para el segundo por escrito.

- **Operación Radio Sí** transmitido de 7:00 a 8:00 a.m., de lunes a jueves por Radio Educación hasta el verano de 1996. En general siguió como eje temático: intereses de los niños, problemas de la vida cotidiana, tradiciones, adaptaciones de cuentos, etc. Contó con vías telefónicas abiertas para charlar con el público. Durante 1996 destacó la transmisión de "Tu vecino, tu amigo", grabado por la emisora Radio Voz de Alemania en 17 países latinoamericanos, donde se incluyeron cuentos y leyendas de dichos países.

- **Besos de papel** * transmitido durante 1994 con horario de 7:00 a 7:30 los viernes por Radio Educación. Importante proyecto de fomento a la lectura de *Los Libros del Rincón*. Bajo dos modalidades de trabajo: a) En el D.F. de 7:30 a 8:00, los conductores habituales de Radio Sí comentaban las llamadas telefónicas del público. b) En provincia, bajo diversas repeticiones, sólo se escuchó el programa grabado y *Rincones de Lectura* articuló el segundo momento de comentarios al interior del aula; lo que estrechó aún más el uso del acervo (esta forma de trabajo arrancó el 11 de enero de 1994).

- **Sube y baja** transmitido actualmente por Radio Universidad y desde el verano de 1996, en horario de 9:00 a 10:00 los sábados, coordinado por Manuel Estrada. Tiene por objetivo que los niños realicen de modo integral el

* Entrevista con el maestro Amílcar Saavedra de la UPE SEP.

trabajo radiofónico: entrevistas, grabaciones, guiones, musicalización, locución, efectos, etc. En ese sentido, constituye una excelente propuesta creativa por y para niños que en algunos programas ha incluido la narración de diversos cuentos, leyendas y tradiciones dentro de su rica temática.

- **Hola Luis** transmitido en vivo actualmente, por Radio UNAM los sábados de 10:00 a 11:00 y los domingos de 9:00 a 10:00, inició en el verano de 1996 y cuenta con teléfonos abiertos. Auspiciado por la Embajada de Argentina en México, producido por UNICEF y Radio UNAM y realizado por el Fondo de Cultura Económica y la Unidad de Publicaciones Educativas de la SEP. Durante el programa ambas editoriales obsequian libros de sus diversas colecciones infantiles (destacan los Libros del Rincón), además de que imparten cursos de animación de lectura, lectura en voz alta, etc. a maestros y a padres.

Su temática es variada, su carácter es más bien musical porque aunque cuenta con varias secciones: adivinanzas, trabalenguas, creación de cuentos, chistes, narración de cuentos, etc.; generalmente cada programa recurre a un tema o a un tipo de canciones. Tiende a fomentar el placer por la lectura, por el juego y la música, así como la creatividad.

- **El Ceniztle. Pájaro de las 400 voces.** Producido por la Cooperativa Pascual y Radio Educación. Transmitido desde la primavera de 1997, los lunes y miércoles de 7:00 a 7:50 y, desde febrero del 98 sólo los lunes. Finaliza hacia la primavera del 98. Sus contenidos, siempre centrados en el rescate de tradiciones, ritos y valores netamente mexicanos; difundiendo leyendas, narraciones y música folclórica, inclusive, prehispánica. Contó con teléfonos abiertos a la transmisión en vivo y con un servicio adicional para padres y maestros que permitió reproducir los materiales los miércoles de 16:00 a 18:00 hrs. en uno de los estudios de la propia emisora. Estimuló la participación el obsequio de libros y motivos diversos vinculados a la temática.

- **Que hable el corazón** transmitido por Radio Educación los viernes de 7:05 a 8:00, desde la primavera de 1997 y hasta la del 98. Producido por la Dirección Nacional de Educación Indígena y Radio Educación. Centrado en la revaloración cultural. La primera mitad del programa presentaba grabaciones de entrevistas a niños de zonas indígenas, leyendas, cuentos, canciones, etc.; la segunda mitad era en vivo con teléfonos abiertos a comentarios y preguntas.

- **Narración escénica y cuentacuentos***

Estos artistas trabajan con la *palabra encantada* y entretejen un espacio mágico de imágenes que despierta la creatividad e incita a la lectura.

* Curso Taller de Crónica impartido por Jermán Argueta (narrador oral escénico), XIII FILIJ, México, diciembre 6 a 8 de 1993.

Actualmente buscan diversificar sus espacios sociales de acción, para abarcar: escuelas, parques, hospitales, asilos, casas de cultura, etc.

La narración oral marca el retorno a las tradiciones y al saber popular, a la memoria del pasado; busca la recreación de las imágenes internas, de la vida comunitaria y fortalecer los lazos sociales. Posibilita el acercamiento del niño al arte, a través de leyendas, mitos o cuentos porque le brinda un espacio mágico-real.

La **narración oral escénica** incorpora relatos, sucesos, leyendas, tradiciones y cuentos para público adulto e infantil; en tanto el trabajo de **cuentacuentos** está centrado en el cuento para niños.

Hoy en día se cuenta con múltiples actividades realizadas en dichas áreas, desde el espectáculo hasta los talleres; aunque más bien el primero coloca al pequeño como espectador no deja de involucrarlo en un proceso placentero donde utiliza su imaginación; en tanto que el segundo apunta al despliegue de su potencial creativo.

LIBRO OBJETO*

Esta propuesta parte de una modalidad de lectura que exige un amplio ejercicio de las capacidades lúdicas, imaginativas y de búsqueda; involucra distintos lenguajes: imágenes, colores, texturas, etc. Quizá no tenga texto escrito e invite al lector a escribirlo.

La riqueza de este trabajo comprende el despliegue de la creatividad y de distintos modos de leer, desde su elaboración hasta cada relectura.

En este rubro destaca la vasta experiencia del *Taller de la Imaginación*⁹ impartido dentro de la FILJ y diversas ferias en todo el país.

1.1.3 ANÁLISIS

Cabe reconocer que la mayoría de estos proyectos se derivan de prácticas surgidas en distintos puntos del mundo. La animación a la lectura se ha gestado en Europa.

* Mesa redonda *El libro objeto*, XIII FILJ, México, diciembre 17 de 1993.

⁹ TALLER DE LA IMAGINACION, *Los derechos y los chuecos*, Ediciones del Plumicormio, México, 1991, 43 p.

En México se distingue como fuerte influencia el trabajo de Monserrat Sartó en España, las técnicas fantásticas para crear cuentos de Gianni Rodari y las aportaciones para leer en voz alta de Trelease en Estados Unidos.

México vive la falta de investigación educativa en dicha área. Hay carencia de recursos financieros, materiales y humanos para poner en marcha proyectos desde las propias instituciones escolares.

La tarea de difusión, investigación, formación de promotores y desarrollo de talleres u otras actividades aparecen básicamente apoyados por la buena voluntad en torno a ellos. Aun cuando la exposición aquí presentada no es exhaustiva, es evidente el predominio de grupos independientes.

Además de que los programas institucionales observan bastantes dificultades, tales como: la limitación de recursos; no existe el tiempo ni las condiciones ideales de preparación para los procesos de investigación, planeación, ejecución, desarrollo de estrategias e implementación de modificaciones.

A esto debe sumarse el hecho de que dichas prácticas están, en su mayoría, alejadas una de la otra en el sentido de trabajo conjunto. Son prácticas dispersas, cuya evolución apunta a la necesidad de conjuntar esfuerzos en un trabajo común, interprogramas o interinstitucional.

Sobre los programas escolares presentados *-Rincones de Lectura, PILEC, Programas en escuelas privadas y Te Regalo un Sueño (en su primera etapa)-* es relevante mencionar lo siguiente:

- en general aparece como preocupación urgente poner al niño en contacto con los libros, esto surge desde diferentes niveles: para las clases populares porque no tienen acceso a material escrito fuera del texto-gratuito, para las clases media y alta a fin de formar lectores tempranos.
- el proceso en torno al fomento a la lectura que promueven desemboca en el conocimiento del libro, de la biblioteca y favorece el uso de la misma.
- la concepción de la lectura como un proceso de comprensión más allá de la oralización o el desciframiento puede ser transgredida en el trabajo del docente en función de su ideología.
- la promoción de la lectura por placer no está sólidamente sustentada en la formación de los docentes -que comunmente utilizan técnicas más rígidas-. Se ocupan de responder a esta necesidad de capacitación *Rincones de Lectura* y *PILEC*.

- todas ofrecen la opción de propiciar un proceso de *aprendizaje integral*, si se articulan con otras áreas de conocimiento; y sin embargo sólo se ocupan de ello en modo consistente *Rincones de Lectura* desde la diversidad del acervo así como por la implementación del proyecto *radiofónico-trabajo* en el aula y *PILEC* por el diseño y la supervisión de estrategias utilizadas en el salón de clases.
- todas pueden abrir espacios creativos al niño como productor, sin embargo, no los aseguran al centrarse en la lectura. Excepto las prácticas de libro-objeto de escuelas privadas y *Te regalo un Sueño*.

En cuanto a los proyectos y prácticas desempeñados fuera de las instituciones escolares -*Clubes de Lectura Te Regalo un Sueño (en su segunda etapa)*, *IBBY, Leer es crecer, Tiempo de Niños, Programa Nacional de Bibliotecas Públicas, PROLECTURA, Talleres Literarios Infantiles, Narración Oral y Libro Objeto-*, se reconoce lo siguiente:

- aparecen bajo un objetivo común: *propiciar la lectura por placer*, exceptuando al *PNBP* y a las actividades de *narración oral*.
- destaca la integración que logran los *Clubes de Lectura Te Regalo un Sueño*, los talleres surgidos de *Hola Luis* y el intercambio con padres y maestros de *El Cenizante. Pájaro de las 400 voces* desde el ámbito extraescolar para involucrar a la familia y al propio aprendizaje escolar en el proceso de la lectura. Estos programas constituyen importantes proyectos con incidencia en el marco escolar y fuera de éste. También *Besos de Papel* logró este impacto, pero desafortunadamente ya no se transmite.
- *IBBY* está apoyado en trabajo de investigación, formación y difusión de la lectura directamente con *jóvenes y adultos*, no con niños. El adulto ha de multiplicar entonces el efecto con el pequeño, propiciando un espacio lúdico-creativo.
- los contenidos y tipo de prácticas a que se abocan no se limitan a la lectura, en su mayoría se dirigen a la cultura en general, y algunas, de modo muy específico a las tradiciones. Tal es el caso de *Leer es crecer, Tiempo de niños, PNBP, El Cenizante. Pájaro de las 400 voces y la narración oral escénica*.
- todas propician espacios creativos para el niño -sólo *PNBP* y las actividades de *narración oral* están más limitados al respecto-.
- existe un fuerte contraste entre la *concepción de lectura* del *PNBP* -como consulta- frente a las predominantes en los otros programas -informal y crítica-.

- PROLECTURA destaca como importante formador de promotores de la lectura bajo una concepción crítica y un proceso lúdico.
- PROLECTURA se ocupó de la necesidad de vinculación interinstitucional entre los proyectos de fomento a la lectura. En este sentido, trabajó sobre un problema medular.
- los Talleres Literarios Infantiles representan una excelente opción de trabajo integral de la lectura con otras actividades, ejemplo de ello es el de Erongarícuaro.
- las actividades de narración oral pueden ser un importante vínculo con nuevos proyectos de promoción a la lectura y a la creatividad, tal como lo fueron los proyectos radiofónicos de Rincones de Lectura: *El Cenzontle. Pájaro de las 400 voces*, *Que hable el corazón* y *Besos de Papel* además del actual *Hola Luis*.
- la propuesta de Libro Objeto constituye un medio idóneo de trabajo puesto que enlaza lectura y escritura con la propia creación, propiciando el quehacer lúdico.
- actualmente puede decirse que todos estos proyectos atraviesan por una etapa de difusión básica de la actividad lectora, por lo cual no se puede pensar en un nivel profundo de formación del lector, sino de sensibilización.
- *Sube y Baja* constituye el único programa radiofónico infantil que permite un proceso lúdico integral y creativo a los niños, quienes participan a todos los niveles que requiere la elaboración del mismo. Por ello, es un proyecto muy valioso.
- *El Cenzontle. Pájaro de las 400 voces* y *Que hable el corazón* constituyen una esperanzadora propuesta en muchos sentidos, porque su finalidad básica es la participación, la difusión y revaloración cultural. Merecen mención especial por la fuerte investigación, selección e inclusive, traducción de los materiales que presentan puesto que abundan los relatos en diversos dialectos que se acompañan de su contexto histórico y temático bien articulado.

Es evidente que el actual trabajo en torno al aprendizaje de la lecto-escritura o a la formación de lectores no otorga la debida relevancia al mundo afectivo del niño, mismo que le permite aprender.

Por otra parte, existe una gran distancia entre el niño que no sabe leer, o bien, aquel cuyo acceso a los libros está limitado al texto gratuito, al niño lector por placer o respecto al creador -de literatura-. En cualquiera de estos casos pueden pasar

desapercibidos los conflictos esenciales del niño que determinan su particular aprendizaje y formación.

Es cierto que esta nueva tendencia -animación, fomento a la lectura, talleres literarios, elaboración de libro objeto, narración oral, etc.- abre vías a la expresión creativa del niño, porque aparece un cambio importante en la metodología, pero de fondo, se descuida el carácter individual afectivo del proceso de aprendizaje.

Parece que dicha tendencia establece un puente hacia un aprendizaje lúdico, este último mueve los afectos del pequeño, pero el proceso no parte de éstos y difícilmente se intenta dar cuenta de ellos o de rescatarlos para canalizar al niño en función de los mismos.

Se presentaron algunas modalidades que tienen vinculación directa al cuento. El trabajo en talleres literarios llega a asombrar por los cambios producidos inclusive en la personalidad del participante, el narrador oral se maravilla con el ambiente casi hipnótico que logra un cuento, e inclusive, la biblioteca o el salón de clases se transforman durante la hora del cuento. Y es el puente lúdico el que permite pasar por esta magia, sin necesidad de explicaciones.

Aquí se intenta resumir algunas aportaciones teóricas que permitan comprender ciertos misterios y beneficios del cuento -aquellos que contribuyen a la formación del niño o a la resolución de algún conflicto infantil-, para pensar propuestas de trabajo con niños desde un compromiso con su individualidad -desde sus afectos-.

Esta investigación y su propuesta son también una convocatoria a la reflexión, diseño e implementación de opciones formativas no sólo de las áreas cognoscitiva y motriz, sino emocional del niño.

"Usted
que es una persona adulta
-y por lo tanto-
sensata, madura, razonable,
con una gran experiencia
y que sabe muchas cosas
¿qué quiere ser cuando sea niño?"
Jairo Anibal Niño.

2 CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO

En esta exposición se presentan características generales del infante, sin apearse a estrictos estadios o fases ubicados en cierta edad cronológica, sino más bien bajo la finalidad de destacar los procesos generales que influyen en la conflictiva emocional, en la estructuración psíquica del pequeño y en su proceso de aprendizaje; los cuales, varían de un niño a otro, en función de su muy particular historia.

Con el objeto de destacar las áreas psíquica y cognoscitiva en función de que la investigación está centrada en la *prioridad al mundo emocional del niño*, han quedado excluidos del contenido de este breve capítulo los aspectos motriz, físico, etc.

Existen múltiples teorías para caracterizar y entender al infante, aquí se exponen algunas aportaciones del *Psicoanálisis*, básicamente de *Freud*, *Lacan*, *Dolto* y *Klein*, así como de la teoría *Cognoscitiva de Piaget*. Por considerarse que a partir de dichos autores se conjugan los elementos necesarios para dar cuenta tanto de la complejidad como de la vinculación de los mundos interno y externo del niño, así como de la importancia de los conflictos en su vida emocional.

Esto se complementa con ciertos supuestos de *Sears* y *Erikson*, únicamente con el fin de especificar el proceso de aprendizaje y de los vínculos sociales del pequeño de aproximadamente 8 años de edad (como antecedente a considerar para el capítulo 4).

También se presenta una caracterización de los intereses literarios infantiles, de acuerdo a la premisa de que responden a necesidades psicológicas vinculadas al desarrollo del niño.

2.1 SER NIÑO

Dese la Teoría Psicoanalítica no hay normas para cuantificar la evolución del infante, únicamente se puede valorar al niño a partir de su propia historia, su contexto y desenvolvimiento, lo cual remite a su individualidad.

Un niño no es una "persona mayor", las cosas no están ni completamente constituidas ni completamente elaboradas, están en curso ...¹⁰

Es decir, el niño se inviste de ciertos rasgos, pero en esencia es todavía moldeable. Resulta más específica la siguiente división en tomo a cuatro niveles:

- *Significante* el niño es un hablanteseer, dividido por el significante...
- *Goce* ... no dispone del acto sexual...
- *Historia* "la experiencia de la vida". La noción de aprendizaje ocupa aquí el primer plano. El niño puede aprender a saber ...
- *Acto* ... no poder disponer de los medios para sostener su acto no quiere decir, empero, que no pueda plantearlo. ¹¹

Dichos niveles remiten al discurso y al deseo del niño. A reflexionar sobre cómo se escucha su palabra, cómo se conduce su aprendizaje y cuáles son las posibilidades de satisfacción de su deseo.

Su palabra, su discurso, puede ser leído en el juego, a través de éste puede plantear su problemática.

2.2 LOS CONFLICTOS INFANTILES

Siguiendo con aportaciones Psicoanalíticas puede considerarse que *los conflictos constituyen al ser humano*. El juego interior entre opuestos lo pone en tensión, trátese de deseos, sentimientos, exigencias morales, o bien, de las prohibiciones de la Ley.

Son inevitables, porque la vida misma entraña múltiples dificultades. Estar vivo significa disfrutar pero también sufrir, remite al cambio. La muerte implica el cese de sentir, del goce y del dolor, remonta a una estabilidad.

¹⁰ José Attal, *Transferencia y fin de análisis con el niño*, Littoral, México, pp. 103-112.

¹¹ Patrick Valas, *¿Qué es un niño?* En: *Niños en Psicoanálisis*, Manantial, Buenos Aires, 1991, p.14.

Desde el nacimiento y durante todo el desarrollo es así, se está constantemente sometido a ganancias y pérdidas, a través de procesos que van marcando al individuo en forma única.

Sufrimiento y deseo están ligados uno al otro... El sufrimiento soporta el límite porque me anima del deseo de ser de otro modo... aceptar el riesgo del deseo implica tomar en la vida el camino del sufrimiento... ¹²

A partir del inicio de cada vida humana se despliega como un conflicto universal: una **demanda de amor**. Esta última rige todo el desarrollo posterior y se entretiene con los momentos cruciales en el vivenciar del sujeto, en sus angustias, en su particular forma de percepción y apropiación de experiencias.

Del deseo del encuentro, sostenido por la promesa de que éste tendrá lugar, nace la posibilidad de correr el riesgo del vacío, del salto, de la separación de la imagen de sí. Sólo a ese precio hay verdadero encuentro. ¹³

Pueden distinguirse *conflictos que en general se presentan en la vida de todo ser humano*: la dificultad de la separación del cuerpo de la madre proveedora de alimento, el enfrentamiento al control de esfínteres, la distinción de los sexos, el esclarecimiento de su origen, la identificación con su sexo, la comprensión de su futura función paterna o materna, la conformación de sus ideales y valores, así como la asunción de que es un ser hablante, mortal e incompleto.

Estos son precisamente momentos cruciales en la vida del sujeto, que lo van armando y definiendo.

La estructura psíquica es dinámica, cambiante; no puede determinarse como algo acabado, precisamente porque la historia del sujeto está construyéndose, modificándose en función de los procesos que se experimentan.

Algunos conflictos generados a edades muy tempranas se reactualizan con determinadas experiencias, no sólo durante la adolescencia, sino inclusive en la adultez. Por ello puede decirse que muchos se extienden a lo largo de toda la vida convirtiéndose en **estructuras presentes en todo momento**, tal es el caso del **Edipo**.

*Para Freud el desarrollo del sujeto implica procesos de maduración hasta alcanzar la genitalidad, el paso por las etapas: infancia, latencia, pubertad, adolescencia y madurez; todas ellas tienen como eje diversos reordenamientos en torno a la asunción de la **castración** a través del Edipo; ya que a partir de la Ley se insta la represión, punto de arranque de la estructuración de la sexualidad.*

El **complejo de Edipo** de acuerdo a Freud se extiende aproximadamente de los 3 a los 6 años. Durante él, niño y niña vivencian una profunda ambivalencia respecto a sus padres, enfatizada hacia el padre de su mismo sexo por la hostilidad que le

¹² Denis Vasse, *El peso de lo Real. El Sufrimiento*, Gedisa, Barcelona, 1985, p.70.

¹³ *Ibid.*, p. 16.

despierta competir como su rival; pero al mismo tiempo, siente amor y gratitud hacia su protector (del que aprende las pautas propias de su sexo).

Lo que los niños necesitan es que en un lenguaje simple sus padres esclarezcan la verdad de su conformación sexual, saber que hay una promesa de amor reservada para ellos cuando sean mayores, dejándoles clara la prohibición del incesto y, entender que esta prohibición implica un doble sometimiento: los hijos no pueden tener intenciones sexuales para con sus padres, así como éstos últimos no pueden tenerlas para con los primeros. Lo que se denomina resolución Edípica es la aceptación de dicha limitación.

Los cuentos de hadas no plantean expresamente la prohibición del incesto, pero sí en forma latente. En general contienen la promesa de amor futuro, con ello saben que encontrarán su príncipe o princesa más allá del reino de su hogar.

Los límites no se requieren exclusivamente para insertar al sujeto al orden social y de la palabra, el pequeño los necesita para poder *desear*, con ellos las pulsiones de todo niño son castradas en sus intenciones incestuosas y, pueden dar un vuelco hacia otras posibilidades sociales; es decir, se abre vía a la *creatividad*, no sólo a nivel de la fantasía, sino también de la realidad.

Sin embargo, la renuncia a ese deseo incestuoso es paulatina y se acompaña de cambios graduales en los intereses del niño así como en la expresión de sus afectos. Es en el período postedípico, que el pequeño recibe toda una organización y se puede percibir una estructura más definida, cuando renuncia a sus padres sepultando ese amor y reactivando la promesa de que tendrá una pareja para sí.

En el pequeño se da un giro que torna su mirada hacia la cultura, ésta le ofrece múltiples posibilidades de crecimiento, tales como: el deporte, el arte, la ciencia, etc.; mediante las cuales puede sublimar sus pulsiones. Esto constituye el período denominado *latencia*, cuya terminación está marcada con la aparición de los cambios físicos de la pubertad que vuelcan el interés y el afecto sobre su propio cuerpo.

Si bien en el Edipo se juegan distintos movimientos para cada sexo, los procesos para ambos presentan rasgos similares y tiempos mas o menos coincidentes. La diferencia crucial a este respecto consiste en que con la terminación del complejo de castración para el niño termina el complejo edípico, en tanto que para la niña la conclusión del primero abre paso al segundo; es decir, que para el niño los dos finalizan aproximadamente a los 5 años, mientras que para la niña el complejo de castración concluye en esa edad pero el edípico se inicia extendiéndose hasta la pubertad.

Todos los géneros literarios contribuyen al desarrollo emocional del ser humano, por lo que pueden ser muy importantes en determinado momento, inclusive en torno a la identidad sexual. Los cuentos, especialmente de hadas, ofrecen los valores y conductas propias de cada sexo.

Son muchos los momentos y experiencias de la vida que reactualizan la **castración**, puesto que representan pérdidas para él, por ejemplo: una competencia, un examen, una elección; donde la relación con estos objetos imaginarios requiere de un corte simbólico que marque al sujeto que no posee completud ni omnipotencia.

La ley de la prohibición del incesto representada y promulgada por el padre es una doble limitación: a la madre, que ya no puede reincorporar a su hijo a su vientre; y al hijo, que no puede poseer a su madre; conjugando la castración a la madre para que no tome posesión de su hijo como objeto de su deseo, y al hijo, para que no sea aquello que llene el deseo insatisfecho de la madre.

Puede percibirse como el Edipo y la castración se entrecruzan sutilmente, de modo que insertan al niño en la Ley y permiten que asuma su falta.

Hasta aquí se ha destacado el valor crucial de los complejos edípico y de castración en el desarrollo afectivo. A continuación se expone brevemente qué les interesa leer a los niños conforme van creciendo.

Los estudiosos de la literatura han ubicado cuatro edades de intereses¹⁴ que obedecen a las necesidades psicológicas de los niños (no necesariamente a un criterio cronológico), a saber:

- **Edad rítmica** el niño está centrado en sus diarios descubrimientos del mundo que le rodea, en sus padres, otros niños y animales. Aún no sabe leer pero se emociona con las narraciones que escucha, las canciones de cuna, los cuentos de repetición y rimas, además de los libros de imágenes. Disfruta la musicalidad (aproximadamente entre los 3 y los 6 años de edad).
- **Edad imaginativa** el pequeño empieza a soñar y a interesarse en lo sobrenatural con una concepción animista, al confrontar sus hipótesis con los adultos predominan los porqués. Se interesa en los cuentos folclóricos y de hadas (aproximadamente de los 4 a los 7 u 8 años).
- **Edad heroica** el niño continúa interesado en la fantasía y la leyenda, paulatinamente le cautiva más la acción y la aventura. Se identifica con el héroe (alrededor de los 8 a los 12 años).
- **Edad romántica** empieza a comprender los valores, los altos ideales y el romance, puesto que se siente atraído por el sexo opuesto. Gradualmente se vuelve más consciente de su propia personalidad. Los muchachos son más susceptibles al sensacionalismo, en tanto las muchachas tienden al sentimentalismo (aproximadamente a partir de los 12 ó 13 años).

¹⁴ Se sigue la clasificación expuesta por Alga Marina Elizagaray, *En torno a la Literatura Infantil*, Unión de Escritores y Artistas de Cuba, La Habana, 1975, pp. 27-45.

Los intereses predominantes en estas edades coinciden con algunos elementos recién expuestos desde el Psicoanálisis y remiten a la conjunción de las necesidades psicológicas y cognoscitivas del niño, el cual paulatinamente se diferencia de los otros, distinguiendo su mundo interno y externo.

Posteriormente desplaza todo el interés que tenía en sus padres y en su cuerpo al ámbito social y a su problemática, modificando las teorías con que se explicaba el mundo.

Es significativo destacar que en estas edades está presente la problemática edípica y de castración, como lo está en los cuentos.

Abundan las narraciones con elementos sobre el nacimiento de los seres humanos, el abandono o envidia de los padres, la elección entre uno de los hijos, el casamiento, etc. que deben ser valoradas no sólo por su belleza estética sino también por su poder formativo.

Hasta aquí se reconoce que los conflictos infantiles remiten a la ambivalencia hacia sus padres y hacia las personas que los rodean, a saber sobre su origen, sus características y posibilidades en la vida, a su agresión, a sus pérdidas, a sus frustraciones, a los ideales e identificaciones que van consolidando, a su sentido de competencia y rivalidad, a sus celos y envidias, a su deseo de saber y de no saber, a sus culpas y temores, y a los rechazos y aprobaciones que van experimentando. Así como que son producto del entramado particular que cada niño va haciendo de sus mundos interno y externo.

A medida que los niños van creciendo se alían cada vez más con su mundo externo porque deben insertarse en un orden social; pero en ciertas ocasiones, los pequeños se comprometen a tal grado con la realidad que quedan atrapados en un *síntoma*, resultado de un desequilibrio entre fantasía y realidad, quedando inhibido o limitado algo en su capacidad de expresión, aprendizaje, creatividad, etc., e inclusive, restringiendo las posibilidades de gratificación en el sujeto.

"Veíamos a la legua, con o sin taxis, y gramática parda,
y luego, las distintas ramas de la aritmética:
Ambición, Distracción, Multicomplicación y Diversión"
La Falsa Tortuga En: "Alicia en el País de las Maravillas"

2.3 EL PROCESO DE APRENDIZAJE

La teoría psicoanalítica muestra la estrecha relación entre el mundo psíquico y la vida del pequeño; señalando los conflictos que lo abruma.

Aún dentro de los sistemas de educación tradicional se percibe esta vinculación, en muchas ocasiones los docentes notan antes que los padres esto en un síntoma escolar, quizá denominado como problema de aprendizaje, falta de atención, dislexia, agresión, etc.

Estas dificultades son leídas a través de la clínica Psicoanalítica y desde la Pedagogía bajo una escucha analítica como *síntomas*, representantes de mensajes no dichos que conflictúan al sujeto y, que escapan por alguna vía libre que no compromete tanto al individuo como la vía original. Los caminos elegidos por excelencia durante la infancia para hacer síntomas son el cuerpo y el aprendizaje.

...hacemos demasiado caso a los síntomas, y muy poco a aquello de lo cual surgen. En la educación de los niños pretendemos que todo esté en paz, no vivenciar dificultad alguna; en suma, queremos un niño "bien criado", y nos cuidamos poco de que este curso evolutivo sea provechoso también para él.¹⁵

Desde el campo Psicoanalítico el tema del aprendizaje remite al deseo de saber de cada sujeto. A partir de la curiosidad natural de todo pequeño por explicarse su propio origen surge en él dicho deseo y se va conformando a través de distintos procesos, matizados de placer y displacer en su relación con el saber.

Precisamente a partir de que encuentra felicidad y sufrimiento al descubrir algo, retiene lo que le permite continuar con mayor seguridad y reprime lo que le resulta amenazante, en modo tal que al mismo tiempo va desarrollando un rechazo a saber [deseo de no saber].

Este no querer saber es una especie de bomba que aspira y reprime, y que sostiene el funcionamiento del aparato psíquico aspira al sujeto en la representación a la vez que reprime lo que no puede llegar a la conciencia clara y que modificaría su

¹⁵ Freud, *Análisis de la fobia de un niño de cinco años*, Amorrotu, Buenos Aires, 1990, t.X p. 115.

posición en relación con la imagen de nuestro cuerpo. Es en el entre-dos de la aspiración y la represión que tienen lugar los lapsus y los síntomas... Se trata de un proceso de compromiso entre el querer y el saber...¹⁶

A esto se auna la castración o prohibición de su deseo bajo ciertas modalidades (como el incesto) que atentan contra las leyes humanas y normas que aseguran el orden social; la finalidad de la prohibición en tomo al deseo es doble: para integrar al sujeto deseante a una Ley y, para canalizar su deseo hacia una vía de satisfacción socialmente aceptada.

En la conformación del **deseo de saber** pueden reconocerse como líneas muy generales los siguientes momentos: 1) expresar preguntas sobre el **nacimiento**, 2) poner en tela de juicio la teoría del **origen** que los padres han explicado, 3) asumir que **algo le falta** y que es un **ser mortal** y, 4) reconocer el **deseo propio**, simbolizarlo pasándolo por la propia palabra, por el discurso.

Los cuentos permiten al niño "**saber y no saber**" al mismo tiempo por su contenido simbólico, por ejemplo: los que abordan distintas hipótesis infantiles sobre el nacimiento como *Pulgarcito* y *Caperucita*, que en cierta forma inducen al cuestionamiento de la teoría de la cigüeña.

Otros cuentos plantean claramente la incompletud del protagonista, así como situaciones de peligro que en todo momento lo marcan como mortal y el deseo o misión a cumplir. Uno ejemplar en torno a estos puntos es *La Historia Interminable* de M. Ende.

Los cuentos, especialmente los de hadas, giran alrededor de los momentos que constituyen el **deseo de saber**.

Respecto al aprendizaje Dolto afirma que del conocimiento claro de la ley de la prohibición del incesto se deriva que en el sujeto se ordenen sus pulsiones así como la búsqueda en la expresión simbólica; es decir, los límites abren opciones al desarrollo social, afectivo, ético, intelectual, artístico, deportivo, etc.

Esto avala lo que se ha destacado como crucial sobre la causa de los conflictos emocionales en los niños (problemática edípica y de castración) ya que sus efectos alcanzan todas las áreas de desarrollo del ser humano.

Klein explica que las inhibiciones escolares más comunes, tales como: las dificultades en la comprensión de operaciones matemáticas (adición, sustracción, multiplicación y división), el escaso entendimiento de principios físicos, la omisión de letras en la escritura, la imposibilidad de crear, la inexpresividad corporal, el rechazo a los deportes y al baile, etc.: son el resultado de la represión de un placer sexual asociado con una actividad específica.

¹⁶ D. Vasse, *op. cit.*, pp. 62-63.

El papel extremadamente importante de la escuela se basa generalmente en el hecho de que está desde un principio libidinalmente determinado para cada individuo, ya que por sus exigencias obliga al niño a sublimar sus energías instintivas libidinales. La sublimación de la actividad genital, sobre todo, influye en forma decisiva en el estudio de algunas materias, que por lo tanto estarían correlativamente inhibidas por la angustia de castración.¹⁷

Esta cita refuerza la vinculación entre las dificultades emocionales e inhibiciones específicas en el proceso de aprendizaje.

Klein presenta interesantes casos en los que se corrobora el desplazamiento de lo sexual a lo intelectual. De entre ellos se destacan a continuación breves fragmentos de dos casos.

Para el pequeño Fritz, las líneas, en la caligrafía, representaban calles, por las cuales van las letras, montadas en motocicletas (la pluma). Por ejemplo, la "T" y la "e" montan juntas en una motocicleta, generalmente conducida por la "T", y se aman, con una ternura desconocida en el mundo real, por andar siempre juntas, se volvieron tan parecidas que casi no hay diferencia entre ellas, pues el comienzo y el fin (hablaba de las letras minúsculas del alfabeto latino) de la "T" y la "e" son iguales, y sólo en el medio la "T" tiene un palito y la "e" un agujerito. Existían también numerosas fantasías con otras letras. Así en lugar de la "r" siempre escribía una sola "Y", hasta que una fantasía dió la explicación y solución de esta inhibición. Una "Y" era él mismo y la otra su padre. Debían embarcarse juntos en una lancha a motor, o sea la pluma, en un lago que era el cuaderno. La "Y" que representaba a él mismo, se embarcó en la lancha que le pertenecía a la otra "Y" y, rápidamente, se fue navegando por el lago. Por esta razón no escribía las dos "Y" juntas.

El empleo frecuente, de la "Y" minúscula en lugar de la mayúscula, fue determinado por el hecho de que la parte de la "Y" mayúscula que suprimía, era para él, "como si le quitara la nariz a alguien". Resultaron ser los deseos de castración hacia su padre, los que originaron este error de ortografía, el cual desapareció después de esta interpretación.¹⁸

Félix, a menudo, me decía que la física era Incomprensible para él. Como ejemplo me contó que no podía entender cómo se propagaba el sonido y sólo podía entender, por ejemplo, cómo penetraba un clavo en la pared. En otra ocasión habló de un vacío y dijo que si mi salón fuera un vacío al entrar aire también entraría alguien. También esto pudimos comprobar que era determinado por ideas del coito en las cuales el aire representa el semen.¹⁹

Aunado a lo anterior, también destaca que las inhibiciones tempranas manifestadas en la fantasía y en el juego, se reflejan posteriormente en el aprendizaje:

He tratado de mostrar que las principales actividades llevadas a cabo en la escuela son canales por donde fluye la libido ... Esta catexis libidinal se extiende desde los estudios más primarios -lectura, escritura y aritmética- hasta los esfuerzos e intereses más amplios basados en aquéllos de modo que las raíces de inhibiciones posteriores y también de la inhibición vocacional, se encuentran, sobre todo, en

¹⁷ Melanie Klein, *Amor, Culpa y Reparación*, Barcelona, 1989, pp. 71-72.

¹⁸ *Ibid.*, pp. 76-77.

¹⁹ *Ibid.*, p. 84.

aquellas que frecuentemente parecen haber desaparecido y que concierne a los más tempranos estudios. Sin embargo, las inhibiciones a estos estudios tempranos están basadas en las inhibiciones al juego, o sea que en el fondo vemos que todas las inhibiciones posteriores, tan significativas en la vida y el desarrollo, vienen de las primeras inhibiciones al juego.²⁰

Gracias a que Klein marca a las inhibiciones en la fantasía y en el juego como previas a las del aprendizaje, se puede concebir a las dificultades de este último como signos del proceso de desarrollo y, por otro lado, reviste a la fantasía y al juego con valor de *discurso*.

Ahora se presentan elementos alusivos al aprendizaje del niño de alrededor de 8 años, con el objeto de apoyar desde este apartado al capítulo 4.

Para Erikson el niño de 8 años puede ubicarse en la fase de la *adquisición de un sentido de la industria rechazo de un sentido de la inferioridad: realización de la competencia*, en la cual predomina un sentimiento de incompletud que le abre dos vías: por un lado, que canalice toda su energía a la relación con otros niños y a destacar frente al mundo adulto despertando a la competencia; o por otro lado, que predominen los sentimientos de inferioridad inhibiéndolo y, ocasionando un nivel de producción muy bajo. Como especial objeto de conocimiento el infante se interesa por la tecnología. En general, sus esfuerzos reflejan más un sentido de competencia que de autonomía.

Según Sears se encuentra en la fase de *sistemas motivacionales secundarios: aprendizaje extraescolar*, determinado por las siguientes características: el medio social representa un objeto de conocimiento nuevo, desea conocer a los otros e integrarse con otros individuos. Asimismo, sostiene que el desarrollo del niño es resultado directo de las prácticas educativas a que fue sometido y, que el exceso de limitaciones o control sobre el niño inhiben su conducta.

Piaget remite a la fase de las *operaciones concretas*, al finalizar ésta, el pequeño tiene la capacidad mental de ordenar y relacionar la experiencia como un todo organizado, dicha comprensión parte de las abstracciones que hace de experiencias concretas con objetos. Reflexiona acerca de las relaciones como si tuviera que formular ecuaciones, tiene la capacidad de concebir un pensamiento o un hecho como un sistema de partes interrelacionadas y, puede avanzar hasta el fin de éste, o bien, regresar al inicio (*reversibilidad*). Y a partir de su necesidad de clasificar objetos dentro de sistemas más amplios surge el *encajamiento*, esto se refiere a que las partes pueden integrarse en un conjunto total; de alguna manera, el pequeño suma las partes de su mundo en un todo ajustado, articulando ideas, objetos o aspectos que antes estaban desconectados entre sí y que ahora adquieren sentido.

De acuerdo a Piaget está en la búsqueda de explicaciones objetivas que le auxilien en el paso del pensamiento mágico al racional. Cuando se siente

²⁰ *Idem.*

amenazado retorna automáticamente a sus pautas anteriores de razonamiento, se vuelve intuitivo y egocéntrico, porque la salida del pensamiento animista lo obliga a enfrentarse al concepto de muerte, a concebir vida y muerte desde una perspectiva biológica. Confunde las cosas y los símbolos, así como tampoco tiene una clara percepción del tiempo y de la causalidad.

Piaget señala también que el juego y la conversación son excelentes medios para comprender el mundo físico y social. Como importante factor de inhibición para el desarrollo del enfoque moral destaca la falta de explicaciones y orientación adecuada por parte de los padres combinada con un excesivo dominio hacia él.

A continuación se detallan algunas ideas de estos autores para describir los vínculos sociales del niño a esta edad:

Según Erikson el pequeño de 8 años se debate contra el sentimiento de inferioridad puesto que se percibe como un ser incompleto al que los mayores excluyen, por ello, canaliza todo su esfuerzo para destacar, alcanzar la aprobación adulta y, finalmente, ser competente. Sus impulsos a relacionarse con personas del sexo opuesto permanecen latentes. Está en la búsqueda de identificaciones con otros adultos que no sean los progenitores porque sus padres ya no pueden satisfacer sus requerimientos. Además, manifiesta un profundo interés por las actividades sociales como las convivencias, deportes, excursiones, etc.

Para Sears este niño está abierto a todo contacto social, especialmente, con sus pares, puesto que descubre la amistad. Presenta algunas pautas de búsqueda de atención tales como el exhibicionismo y las bromas.

De acuerdo a Piaget el niño de esta edad está modificando su perspectiva egocéntrica, y ello, hará que gradualmente pueda ordenar objetos y símbolos con nuevas jerarquías.

En base a los tres últimos autores es evidente que el pequeño de aproximadamente 8 años pasa por complejos procesos de representación, así como que su interés está centrado en el medio social en que empieza a desenvolverse, con predominio de actividades como la investigación, el juego, la competencia, etc.

También aparece como concordancia entre Sears y Piaget el reconocimiento de la influencia del dominio paterno o pedagógico sobre el niño como causa de inhibiciones.

Se puede decir que el niño está en un momento de transición de pautas infantiles a las del orden social, que le permitirán pertenecer a grupos. Requiere entonces asimilar nuevas conductas y reglas.

A partir de las distintas aportaciones de todos los autores presentados se distingue la importancia de las relaciones sociales del pequeño y se destaca como medio de socialización a la escuela. Inclusive, Sears otorga peso definitivo al ámbito

educativo, en tanto para otros autores como Klein definir *el peso del mundo externo sobre el interno o viceversa en torno al desarrollo del sujeto es indeterminable*.

2.4 LA TRIADA: EL REAL, EL SIMBÓLICO Y EL IMAGINARIO

La vinculación entre el mundo interno y el externo es indisoluble, los acontecimientos en la vida del niño sellan por igual consciente e inconsciente, los cuales forman una misma superficie.

La actividad psíquica está jugada por la continuidad del inconsciente y el consciente; este continuo se revela en el lenguaje, en el **discurso**, entendiéndolo a este último no únicamente como la expresión verbal o escrita, sino incluyendo también la actitud corporal, el dibujo, el sueño, el juego, etc.

El discurso se manifiesta muchas veces conscientemente, por ejemplo: en el niño que expresa su dificultad para exponer sus opiniones; y sin embargo, al mismo tiempo devela su problemática inconsciente, si ese pequeño no se atreve a exteriorizar diferencias porque vive una relación de terror con la autoridad.

En el campo psicoanalítico existe un concepto que explica la continuidad de la vida psíquica y por medio del cual puede abordarse la clínica; a saber: el de la **triada Real, Simbólico e Imaginario (RSI)**. A éstos últimos se les denomina registros y son instancias que se encuentran en juego no sólo durante un acto anafítico, sino en todo momento, puesto que se entretajan a través de la vida de cada ser humano.

Dicha triada está en el lenguaje, puesto que permite leer tres ámbitos o dimensiones suspendidos en un mismo momento del discurso del sujeto. Es una forma de escritura psicoanalítica, un soporte que posibilita localizar la verdad del sujeto en su propio discurso. Es un nuevo imaginario en el que ya no hay realidad externa y en el interior realidad psíquica, sino donde se muestra el efecto del Registro Simbólico en el Registro Real con la obtención de sentido; permite plantear además del efecto de sentido, los vínculos con lo inconsciente y con el síntoma.

Los registros RSI tienen el mismo peso; es decir, no puede privilegiarse a alguno de ellos para explicar a los otros dos, son homogéneos y guardan una unidad. Se sostienen por el elemento de a lado, por su consistencia; son equivalentes situados fuera de sentido al quitarles el nombre, donde se entrecruzan queda un agujero: **lo que le falta al sujeto**, ese hueco donde se ubica **al objeto "a" causa del deseo**.

Para Freud el sujeto se mueve por la libido, para Lacan lo que mueve al sujeto es el deseo. El deseo no es la demanda de amor ni la satisfacción, aunque no hay

demanda sin deseo ni viceversa, es la diferencia de la satisfacción a la demanda, es ese resto de la satisfacción de la necesidad.

La historia de cada ser humano, su deseo y sufrimiento, se inscriben tanto en su discurso como en su cuerpo. En modo tal que el cuerpo erógeno y el biológico pueden mantener relación con síntomas.

El sufrimiento nos sitúa en la intersección o en el punto de cruce de la realidad material, de la realidad psíquica y de la realidad del deseo. Es allí en el mundo simbólico de la palabra que nombra al hombre, que un sujeto se desprende, inscrito en el registro de un real que por definición toda realidad connota: la realidad material que lo encarna, la realidad psíquica que lo representa y la realidad del deseo que escapa a ambas. Lo real, de lo cual depende toda realidad, es imposible de realizar. Funda las categorías de lo posible, pero, precisamente, en tanto que está fuera del alcance de éstas, está radicalmente separado de ellas;...²¹

El registro Real rebasa a la realidad material, no es sólo la encarnación en un cuerpo o materia porque las realidades inconscientes aún cuando no son palpables existen. La existencia de este registro es necesaria para los otros dos registros como punto de tope y de anudamiento.

En el registro Real está lo no simbolizado y fuera de sentido. La existencia implica la presencia, pero también la *ex-sistencia*, fuera de, algo que sostiene en otro sitio, en un lugar más allá de la "realidad princeps" y que tiene que ver con el saber.

Al tratar de nombrar algo del registro Real se alcanza una simbolización, pero no por ello a lo Real, en este sentido, es siempre inaprehensible como totalidad, y por tanto, imposible de imaginar o de simbolizar totalmente. Sin embargo, se puede lograr una aproximación aunque se alcance sólo una parcialidad, por ejemplo: la ciencia no puede explicarlo todo, pero avanza al explicar fenómenos o parte de ellos, aún cuando quede algo más allá por investigar. En la clínica psicoanalítica esa parte a que se tiene acceso implica analizar lo inconsciente, aunque no se le pueda agotar y quede algo indescifrable como "ombigo del sueño" o punto ciego.

El registro Real marca la imposibilidad de reducir los fenómenos inconscientes a los registros Simbólico e Imaginario. En el sufrimiento y en el síntoma se evidencia el peso del registro Real.

Al registro Real van las primeras percepciones sensoriales del bebé, de sus funciones vitales, de sonidos, de olores, de contactos corporales, etc. Las pulsiones corresponden al registro Real hasta que se simbolizan. Un conflicto puede coajarse como síntoma en el cuerpo a cualquier edad, como en una neurodermatitis, asma, encopresis, etc.

El registro Real empuja al sujeto a cierta *realización*, a que haga que tanto él mismo como los otros reconozcan su realidad; es decir, la *realidad de su deseo*.

²¹ D. Vasse, *op. cit.*, p.42.

Hay algo problemático que compromete y jala al sujeto hacia esta *realización humanizante*: el registro Simbólico. Al traer algo del registro Real y nombrarlo, definirlo, pasa a tomar forma como palabra, como símbolo; entonces está ya en el registro Simbólico.

El registro Simbólico tiene un matiz historizante puesto que tiende a la preservación de las producciones humanas. Implica la puesta en juego de un compromiso, eje de toda relación humana. Está determinado por cierta *coincidencia*, ya que tiene que ver con la Ley, con las pautas sociales, con la comunicación, con el lenguaje, con la palabra.

"palabra" significa algo que va mucho más lejos de lo que llamamos como tal. Es efectivamente una acción ... la "palabra dada" es una forma de acto. Pero también es algunas veces un objeto, es decir, algo que se lleva, ... Es cualquier cosa. Pero a partir de ahí, existe algo que no existía antes.²²

El nombre propio que se le otorga al bebé posee carácter simbólico, porque lo recorta y diferencia del registro Real. Cualquier síntoma tiene un valor simbólico en cuanto *representa* una palabra amordazada, con un sentido distorsionado, y por lo tanto interpretable. En torno al deseo puede notarse como un sueño o fantasía simboliza algo diverso al igual que el síntoma.

El registro Simbólico es un organizador de los registros Real e Imaginario. En este registro se puede discernir de entre una serie de significaciones posibles, esa que apunta a producir un *sentido*. Tiene un soporte social, mismo que desde la Ley, tiende a hacer que el sujeto se asuma bajo su palabra frente a los otros.

Lo inconsciente en relación a la tríada RSI se sitúa como aquello que existe al registro Simbólico y es necesario para el anudamiento de los registros Real e Imaginario.

Los efectos simbólicos en el registro Real del sujeto pasan por el registro Imaginario.

... toda relación de dos está siempre más o menos marcada por el estilo del imaginario y, para que una relación tome su valor simbólico, es preciso que haya mediación de un tercer personaje que realice, en relación al sujeto, el elemento trascendente gracias al cual su relación con el objeto, pueda ser sostenida a una cierta distancia.²³

Si bien esto apunta a la interpretación analítica, a la relevancia de dar significación y Lacan destaca que para que se llegue a ello se debe efectuar un *franqueamiento imaginario*, también hay otros actos fuera del espacio propiamente psicoanalítico que propician efectos de *sentido* en el sujeto, tales como *la lectura de un texto, la contemplación de una obra de arte, de una película, etc.* Entendiendo por efecto de *sentido* un movimiento en los tres registros, que propicia un cambio real en el sujeto.

²² J. Lacan *El Simbólico, el Imaginario y el Real*, Texto establecido EXOTÉRICAS, 1990, p. 11.

²³ J. Lacan, *Ibid.*, p. 13.

El registro Imaginario remite a la *consistencia* de un cuerpo, ésta no es algo ilusorio, sino que hace referencia al cuerpo erógeno del sujeto, así como a las imágenes o estilos que este último se cree de sí mismo, y que identifica como si él fuera esa imagen.

En base a esto es que se propone trabajar cuentos siguiendo diversas modalidades: lectura, audiovisual, narración, teatro, etc. A fin de ofrecer al niño distintas instancias donde él, en función de su proceso haga *efectos de sentido*.

... la materia es imaginaria en lo que tiene de enclavado al cuerpo ... lo imaginario remite a la problemática de la imagen en el espejo ... la imagen [del] cuerpo en el espejo. Imagen de un pequeño otro al que el niño se identifica en una "precipitación" que signa su entrada a lo simbólico. Se trata de un anudamiento de tres registros. En esta imagen el niño reconoce el objeto del deseo de su madre. Se identifica con él, se viste con él, y por este medio se pone a consistir el agujero simbólico, al que equivale la falta que presentifica la mirada de la madre.²⁴

Solamente el deseo posibilita al sujeto salir de la certeza de sus imágenes. La caída del sostén imaginario alcanza a tocar la imagen inconsciente del cuerpo. Además, este registro es el sostén del objeto "a" causa del deseo.

También el registro Real trastoca el orden imaginario, desgarrando la imagen del sujeto, produciendo sufrimiento con ese corte.

[El sufrimiento] ... nos separa, ... nos produce vértigo o nos encierra, tiene la misma consistencia que la realidad en la cual creemos apoyarnos para pasar de un lado al otro de la falla: es imaginaria. Sólo que allí donde imaginábamos que había algo sólido, una representación de la cual estábamos seguros, no hay nada. Hemos perdido la imagen de nosotros mismos y ninguna representación de las que nos habita podría indicar el pasaje.

Nos queda una voz sin palabra articulable; un grito.²⁵

Este registro pone en juego las imágenes y desplazamientos que permiten elaborar algo y conformar una representación.

En este registro también pueden detectarse síntomas predominantemente enmarcados como daños en la imagen inconsciente del cuerpo, el miedo o la vergüenza son modalidades en las que el imaginario apresa al sujeto.

Debe destacarse con relación a las fantasías, la posibilidad de realización de otros deseos ocultos, ya que el desplazamiento se inscribe como un fenómeno propiamente imaginario.

La *triada RSI* es una escritura para abordar la clínica psicoanalítica y construir un saber inconsciente, al reconducir la imagen al registro Real a través de la simbolización. La articulación de los tres registros marca también el proceso que sigue en general el hombre para comprender algo, desde los hechos más cotidianos

²⁴ Jeanne Granon-Lafont, *La topología Básica de Jacques Lacan, Nueva Visión, Buenos Aires, 1987, p. 45.*
²⁵ D. Vasse, *op. cit.*, p. 26.

hasta complejas elaboraciones científicas y, en este sentido, se utilizan aquí para explicar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los tres registros permiten comprender desde otra óptica las fantasías infantiles, la creatividad y la libre expresión del pequeño, así como la necesidad de trabajar con su imaginario, bajo tácticas menos rígidas que las tradicionalmente utilizadas a fin de permitir que el niño se tome su tiempo en tomo a sus necesidades, lo que redundará en experiencias más significativas para él.

En el proceso de aprendizaje se le propone un objeto *Real* a conocer, el pequeño lo *mira*, necesita un tiempo y un proceso de *comprensión* durante el cual *imaginariza*, para *concluir* en una *simbolización*; en la cual muestra a los otros y a sí mismo su construcción o representación del objeto.

En este sentido, el registro del Imaginario es un antecedente del Simbólico en tanto que hay un proceso de imaginización previo a cualquier simbolización, primero se *imagina* y después se *representa*; es por ello, que en tomo a la búsqueda del conocimiento sucede lo siguiente:

... buscamos saber ... lo que no sabemos, eso que no podemos imaginar, que no tiene imagen.²⁶

En muchas ocasiones dentro del proceso de construcción del conocimiento bajo prácticas educativas tradicionales, el trabajar con grupos numerosos de alumnos, las exigencias de cubrir un programa con determinados contenidos en un tiempo limitado, además de otros factores, *dificultan que cada niño imaginarice bajo su propio tiempo*, saltando de la comprensión a la memorización o mecanización. Sin embargo, *el ser humano no sólo construye intelectualmente sino afectivamente*, de modo que en ambas áreas de desarrollo la función del registro Imaginario es igualmente importante.

A menudo se reprende a los pequeños cuando fantasean, en vez de auxiliarles en la simbolización de algo inquietante para ellos. Fácilmente se les hace sentir culpa o menosprecio por no entender el mundo adulto, por no pensar ni hablar en sus términos, lo que probablemente acostumbrará al niño a dosificar el uso de su imaginación limitando su creatividad.

Otra forma de inhibir la creatividad y el deseo de saber se da desde la práctica pedagógica cuando se parte de un objeto de conocimiento específico, metodología y fin determinados de antemano, por alguien que tiene un saber absoluto y que decide qué y cómo hay que aprender, dejando a un lado el *reordenamiento simbólico librado a cada proceso individual* como núcleo de la construcción del saber del sujeto. Más allá de un nivel educativo el aprendizaje hace referencia a otro: formativo.

²⁶ *Ibid.*, p. 35.

Hay que abandonar las prácticas bajo saberes absolutos ya que en lugar de facilitar los procesos de aprendizaje los dificultan, llegan a *inhibir*. Favorecen la idealización del docente, la reproducción de esquemas e inclusive la dificultad de cuestionar y crear nuevas soluciones.

Como conclusión específica de los apartados de *Características del niño* (conflictos, aprendizaje y Triada RSI) de acuerdo a la descripción psíquica y social del niño de aproximadamente 8 años, y a los fines de este trabajo, se puntúa lo siguiente:

El pequeño está en un momento de *transición del pensamiento mágico al racional*, donde el Registro Imaginario se enfrenta a fuertes confrontaciones con el mundo real y es el mundo simbólico de lo social el que le exige pronta incorporación. Por ello, *el niño requiere un espacio transicional, mediante el cual haga el pasaje de la fantasía a la realidad, paulatinamente, a partir de su propio tiempo.*

El proceso de trabajo que se propone a través de cuentos favorece el paso del pensamiento mágico al racional, así como la asimilación de las pautas sociales que ha seguido la humanidad.

Se sugieren distintas modalidades de trabajo con cuentos por el interés de *facilitar la producción libre de efectos de sentido en el niño, es decir, reordenamientos simbólicos, sin anteponer una directriz pedagógica-dogmática o terapéutica.*

"La literatura es la infancia al fin recuperada"
Georges Bataille

3. VALOR DE LOS CUENTOS INFANTILES

3.1 BREVE HISTORIA DEL GÉNERO CUENTO Y RESEÑA DEL MISMO EN LA LITERATURA INFANTIL

Las connotaciones que tiene la palabra **cuento** son diversas, pueden destacarse como predominantes: la de *mentira* o *invención* -discurso no-creíble- y la de *relato imaginario* e *irreal* -discurso fantástico-.

El nombre de *cuento*²⁷ viene del hecho de ser referido oralmente de boca en boca y transmitido de generación en generación.

En la época primitiva *contar* debió convertirse en sinónimo de *fabular*,²⁸ porque al olvidar pasajes reales suplían con la imaginación lo que pudieron ser vacíos en el relato. Así se inició su carácter fantástico, al conjugar lo irreal y lo verosímil.

Desde sus orígenes todas las civilizaciones glorificaron héroes y gobernantes, cuyas historias fueron matizadas por rasgos fantásticos, de modo que al correr del tiempo, con la migración de las razas, el comercio y la guerra, se extendieron no sólo entre los pueblos sino entre los continentes.

Aquellos hombres se enorgullecían de sus creaciones imaginarias. De entonces data el valor de brujos, chamanes y juglares que por las noches, al calor de la hoguera en las aldeas, en los palacios, mercados y plazas públicas deleitaban con el arte más antiguo: *la narración de cuentos*.

El cuento *narrado oralmente* -cercano a la anécdota y a la crónica- es tan antiguo como la capacidad de conversar del hombre. El momento en que pasa a la *escritura* inicia sus transformaciones de estructura para llegar a constituirse como *genero literario* -acepción moderna-.

²⁷ Edelweis Serra, *Estructura del cuento*. En: Revista *El Cuento*, México, a. XXI, t. XV, No. 96, enero-febrero 1986, p. 114 y 132.

²⁸ Federico Sainz de Robles, *Ensayo de un diccionario de la literatura*. t.I, Aguilar, Madrid, 1954, p.271.

Al paso del tiempo fue adquiriendo determinadas particularidades, como la intervención de personajes abstractos y situaciones maravillosas, con lo cual fue tomando una forma determinada que le permitió acceso al público infantil.

El cuento literario parte de la transmisión de Oriente a Occidente, durante la *Edad Media*, específicamente de dos colecciones: *Pantschatantra* e *Hifopadesa*, cuentos de contenido moralista utilizados en la educación de los príncipes.

La *Edad Media*²⁹ hereda a la *Moderna* un nuevo género narrativo, que paulatinamente abandona el tratamiento didáctico para colmarlo de arte, como una obra estética, creación individual de su autor -ello abre paso al *estilo*-.

Por lo que respecta a cuentos infantiles aparece en España en 1508 bajo forma de balada **Robin Hood**, aunque no era un relato infantil los niños se apropiaron de él, posteriormente fue impreso y hoy en día es un clásico.

A fines del siglo XVII nace la literatura infantil,³⁰ aunque sus orígenes remonten a la tradición oral de mitos y leyendas, los cuentos no son sino la versión popular del saber natural de los pueblos, del folclor. Predominan los cuentos con orientación didáctica y moralista.

En 1697 Charles Perrault presenta a la corte francesa el compendio de once cuentos de hadas titulado **Cuentos de la Madre Oca**. Ello marca el paso de los cuentos tradicionales narrados oralmente al rango de obra literaria -escrita-. Rescata con maestría la magia y originalidad de relatos tales como: **el gato con botas, la Bella durmiente**, etc.

En 1750 John Newbery publica y distribuye en Inglaterra cuentos para niños de diversos autores, con contenido más recreativo que didáctico, además de rimas y canciones del nonsense.

El siglo XVIII sigue teniendo literatura infantil de carácter moralista y didáctico. Cabe destacar como gran excepción en Francia el cuento **La bella y la bestia** de Madame de Beaumont.

Hacia el siglo XIX³¹ el cuento había alcanzado gran éxito y su narrativa permite diferenciarlo perfectamente de la novela, ésta tendía a convertirse en fiel reflejo de la vida, en tanto que el primero se centraba en momentos profundos de la misma. Es ya una historia narrada bajo ciertas características estructurales, de forma concisa y cerrada.

Durante este mismo siglo nace la literatura infantil con preocupación imaginativa, estética y recreativa que se impone a las tendencias pedagógica y moralista. Inicia también la literatura del absurdo (**nonsense**) y la ciencia ficción.

²⁹ Edelweis Serra, *op. cit.*, p. 114.

³⁰ Alga Marina Elizagaray, *op. cit.*, pp. 49-53.

³¹ Tomasz Burek *Introducción*, En: *El Cuento Polaco*. Antología, Oasis, México, 1974, pp. 5-6.

En torno al cuento infantil destacan especialmente Jacobo y Guillermo Grimm, en 1812 publican una recopilación denominada **Los cuentos de la infancia y el hogar**, que incluía entre otros, **Hansel y Gretel**.

En 1835 Andersen publica algunos de sus relatos como **Cuentos para niños**. En Inglaterra Lewis Carroll publica **Alicia en el país de las maravillas** en 1864 y **Alicia a través del espejo** en 1871. **Pinocho** del italiano Carlo Collodi es escrito entre 1881 y 1883.

Durante los siglos XIX y XX³² destacan dos tendencias literarias: la realista-tendenciosa y la expresionista-lírica. La primera, abocada a descripciones detalladas, contenidas ideológicas y morales -de carácter objetivo-; la segunda, centrada en hechos fantásticos y conmociones del "yo" lírico -de carácter subjetivo-.

Hacia la segunda década del siglo XX³³ surge la escuela norteamericana del cuento, misma que distingue "historia corta" como el relato breve estructurado en función de su final, desenlace y punto álgido producido por un vuelco de situación.

En el siglo XIX prevalece la literatura infantil con fines pedagógicos, ya hacia el siglo XX esta tendencia disminuye de modo que predomina el interés por la imaginación y la aventura.

Sir James de Barrie es autor de dos de los cuentos de hadas más famosos: **Peter Pan** y **Peter Pan y Wendy**, conocidos aproximadamente hacia 1904.

Bambi de Felix Salten es publicado en 1923, **El Principito** de Antoine de Saint Exupery. **Las aventuras del osito Winnie the Pooh**, de A.A. Milne.

Los cuatro libros de la nana inglesa Mary Poppins, de Pamela L. Travers, que se publicaron desde 1934. **El Mago de Oz** de Frank L. Baum. Y muchos otros cuentos más.

3.1.1 UBICACIÓN COMO GÉNERO LITERARIO

El cuento puede seguir cualquiera de las dos estructuras básicas de la obra literaria:³⁴ verso -por su sonido- y prosa -por su significado-, aunque tradicionalmente se presenta bajo la segunda.

³² *Ibid.*, p. 7

³³ *Ibid.*, p. 8

* Louis Vax, *Las obras maestras de la Literatura Fantástica*, Taurus, Madrid, 1981, p.35

³⁴ Helena Beristain, *Diccionario de Retórica y Poética*. Porrúa, México, 1985, p. 129

De acuerdo a su significado el cuento se enmarca como una forma narrativa. Y en cuanto a su forma de transmisión acepta dos divisiones: oral -remite a la literatura folclórica- y escrita -alude a la literatura artística-.

Lo anterior permite una distinción entre los cuentos populares, que aún recopilados y escritos por diversos autores (Perrault y Grimm) contienen elementos folclóricos -de mitos y leyendas- que reflejan más el sello de una época. Mientras los cuentos de autor dejan translucir más la intención y el estilo de su creador. De la primera forma nace el cuento infantil, en tanto la segunda fue adquiriendo características de diversos movimientos literarios.

El cuento como *relato literario* es un producto artístico, es básicamente un acto de ficción ya que su productor o emisor sale de su papel humano-social -de carne y hueso- para jugarse desde la ficcionalidad -hace uso del "yo" lírico mencionado-.

Aún cuando aluda a una historia verdadera, a cierta versión de un suceso real, pasa por la configuración particular que su autor le imprime cobrando entonces el peso de un acontecimiento puro, de *entidad real dentro del arte*.

CUADRO COMPARATIVO DEL CUENTO INFANTIL ³⁵	
CUENTO POPULAR	CUENTO LITERARIO
Sucesión de episodios	Un suceso único
Episodios subordinados al personaje	Un suceso más importante que el personaje
Visión maravillosa, realidad reducida a moral ingenua*	Actitud realista, intento de captar el momento insólito
Resuelve problemas, conflictos	Interroga, plantea problemas, conflictos
Situado en otro tiempo, espacio	Enraizado en la realidad del narrador
Carácter impersonal del lenguaje	Carácter personal

³⁵ Marisa Bortolussi, *Análisis teórico del cuento infantil*, Alhambra, Madrid, 1985, p.11

* Por *moral ingenua* se entiende a la disposición mental inclinada hacia el juicio moral, que no tiene que ver con el concepto ético del bien y del mal. Invierte el orden social, transforma la realidad reduciéndola a la lógica del deseo.

3.1.2 DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

A continuación se presentan varias definiciones del cuento, a partir de cuyo contraste se explican sus características generales:

El cuento se caracteriza por la unidad de impresión que produce en el lector; puede ser leído en una sola sentada; cada palabra contribuye al efecto que el narrador previamente se ha propuesto; este efecto debe prepararse ya desde la primera frase y graduarse hasta el final; cuando llega a su punto culminante el cuento debe terminar; sólo deben aparecer personajes que sean esenciales para provocar el efecto deseado.³⁶

Variación del relato (discurso que integra una sucesión de eventos de interés humano en la unidad de una misma acción)... admite por su brevedad una *intriga* poco elaborada, pocos personajes cuyo carácter se revela esquemáticamente, unidad en torno a un tema, estructura episódica, un solo efecto global de sentido y, sobre todo el cuento moderno, requiere un final sorpresivo.³⁷

... es una estructura poética en cuanto surgida de la intuición creadora y fraguada en palabras, participa del poema como asociación motivada de significado y significante, como orbe absolutamente temporal, como acontecimiento puro y pura experiencia, como condensación afectivo-intelectiva de un mundo poético en que se ofrece una interpretación de la realidad, del universo. De aquí la mayor brevedad en el espacio y en el tiempo respecto de la novela, síntoma externo no medible en extensión sino en profundidad, pues lo breve del cuento es breve no por registros meramente empíricos sino por exigencias ontológicas, esto es, de su ser más profundo, el cual se arroja para sí cualidades internas de condensación e intensidad que sobrepasan al mero registro de páginas.³⁸

Desde estas definiciones el cuento es una narración breve pero profunda, con un efecto global de sentido sobre un problema humano. Su planteamiento del conflicto es simbólico y no directamente textual.

Su estructura consta de tres momentos: principio, medio y fin, que guardan una unidad perfecta. Presenta pocos personajes (que condensan características, ideales y valores seguidos durante muchas generaciones). Expone una sola trama.

Plantea una doble vinculación afectivo-intelectual con la obra del autor por sí misma y hacia el interior del sujeto lector. Por ello puede producir en un solo momento, algo similar a atravesar un proceso o conflicto con una mirada profunda.

³⁶ Definición de Edgar Allan Poe tomada de: *Definiciones del cuento*. En: Revista *El Cuento*, México, a. XVI, t. XII, No. 82, julio-agosto 1980, p. 118.

³⁷ Helena Beristain, *op. cit.*, p. 129.

³⁸ Edelweis Serra, *op. cit.*, p. 132.

3.1.3 RELACIÓN DEL CUENTO CON EL RITO, LA LEYENDA Y EL MITO

Los vínculos del cuento con el rito, la leyenda y el mito son predominantemente de orden simbólico y están ligados a la evolución histórica y sociocultural de la humanidad.

Los primeros cuentos no fueron míticos ni maravillosos, sino relatos de sucesos cercanos a la crónica, constituían una forma de guardar los hechos reales.

Van Gennep, dice que mientras el mito "sería, en suma, una leyenda localizada en regiones y tiempos fuera del alcance humano, y de personajes divinos", en la leyenda "el lugar se indica con precisión; los personajes son individuos determinados, tienen sus actos un fundamento que parece histórico y son de cualidad heroica"; en tanto que el cuento "sería una maravillosa y novelesca narración sin localizar el lugar de acción ni individualizar sus personajes, que respondiese a una concepción "infantil" del universo y fuere de una "indiferencia moral" absoluta.³⁹

El mito es de carácter divino, el ritual tiene una función mágica, la leyenda es de matiz histórico y el cuento es de tipo poético. Si bien mito, ritual, leyenda y cuento presentan características diversas, todos plantean ideales y valores, situaciones a superar y un saber arraigado en la experiencia del hombre. De las cuatro, el cuento es la forma más nueva y también la que está matizada por la presencia de las otras tres.

Ni los antiguos mitos, ni leyendas, ni canciones de cuna que empleaban las madres dentro de su repertorio oral en la época primitiva eran recreativas, sino educativas; inclusive, las canciones de cuna tenían la función de exorcisar.

La conversión de todo relato primitivo en narración folclórica se debe a que fue aceptado por la colectividad al despertar *identificación entre narrador y público receptor, entre el público y el contenido, así como entre el público y la forma de narrar*. De modo que ahí se verían las aspiraciones, creencias y costumbres de cierto momento histórico en una particular forma narrativa.

Desde sus orígenes el cuento desempeñó una función cognoscitiva concreta determinada por las instituciones sociales prevalecientes, tales como el culto y la religión. Sin embargo, no todos los motivos de los cuentos pueden explicarse por la influencia de dichas instituciones.

La confrontación del cuento con ciertos motivos religiosos o de ritos permite dar cuenta de muchos elementos del primero. Asimismo, es importante ubicar el régimen social que determinó al relato.

³⁹ Jesualdo, *La literatura infantil*, Losada, Buenos Aires, 1990, p. 125.

No es posible confrontar el cuento maravilloso con el régimen patriarcal pero sí con algunos motivos de determinadas instituciones de ese régimen. Ejemplos:

- En el cuento se han conservado formas de matrimonio distintas de las actuales (el príncipe toma esposa de otro reino) quizá es reflejo de exogamia. Hay que determinar en qué etapa existieron realmente tales formas.
- El protagonista ocupa un trono, puesto no de su padre sino de su suegro, al que regularmente mata. ¿Qué formas de sucesión de poder se reflejan? ⁴⁰

El objetivo primordial del cuento ha sido la transmisión de una experiencia, esto se convierte en actividad indispensable al pensar en la preservación del conocimiento de las viejas a las nuevas generaciones. Al respecto dice Jesualdo:

La finalidad e importancia del cuento se resume en tres: 1º para explicar el mundo y la vida, 2º para transmitir la experiencia y los conocimientos, 3º para hacer la crítica de la propia sociedad en que vivían. ⁴¹

Dichos objetivos siguen siendo válidos hoy en día y puesto que no sólo permiten al niño arraigar antiquísimas experiencias humanas, sino que posibilitan también su cuestionamiento, es indispensable vincularlo a estas historias que le hacen ser más reflexivo ante el mundo así como tener más elementos para enfrentarlo.

La coincidencia de la estructura de los mitos y de los cuentos con la sucesión de acontecimientos que se desarrollaban durante la iniciación hace pensar que los ancianos contaban a los jóvenes lo que les sucedía ... refiriéndolo al antepasado fundador de la estirpe y de las costumbres, el cual, nacido de modo milagroso, de su estancia en el reino de los osos, de los lobos, etc., había traído el fuego, las danzas mágicas. ⁴²

El estudio de la génesis del cuento de acuerdo a Propp remite a la investigación de los ritos. Las fuentes de la temática de los cuentos tienen que ver en su mayoría con dos ciclos: el *rito de iniciación* y el *mundo de ultratumba*. Relaciona al primero los siguientes contenidos:

la expulsión de la casa o el confinamiento de los niños en el bosque o su rapto por el espíritu del bosque, la cabaña, la promesa de venta, los héroes maltratados por la maga, la amputación del dedo, las imaginarias señales de su muerte mostradas a los supervivientes, la estufa de la maga, el descuartizamiento y la resurrección, el engullimiento y la regurgitación, la donación del objeto encantado o del ayudante mágico, el disfraz, el maestro del bosque... ⁴³

El otro ciclo está vinculado a las representaciones de la muerte:

... forman parte de él el rapto de la doncella por la serpiente, las diferentes clases de nacimientos milagrosos, así como el regreso del difunto, la partida del héroe con botas de hierro, etc., el bosque como entrada al otro reino, el olor del héroe, la aspersión de la puerta de la cabaña, el banquete en la casa de la maga, la figura del barquero, el

⁴⁰ Vladimir Propp, *Ralces Históricas del cuento*, Colofón, México, 1989, pp. 12-13.

⁴¹ Jesualdo, *op. cit.*, p. 130.

⁴² Vladimir Propp, *El Cuento Maravilloso como conjunto*, En: *Nos interesa todo* de Alga Marina Elizagaray, Gente Nueva, La Habana, 1987, p.22.

⁴³ *Ibid.*, p.18.

largo viaje sobre el águila, a caballo, en barca, etc., el duelo con el guardia de la entrada que pretende devorar al forastero, el pesaje en la balanza, la llegada al otro reino y todos sus complementos. ⁴⁴

La suma de ambos ciclos da una gran variedad de los factores fundamentales del cuento. De los antiguos rituales de iniciación (en general de la pubertad) derivan dos vertientes, una para cada sexo.

Para los varones el reconocimiento de la virilidad mediante prácticas de resistencia, mutilación de genitales, encuentros alucinatorios con monstruos (éstos últimos apoyados en la administración de alguna droga). Para las mujeres dichos rituales se basaban en el confinamiento y las prohibiciones corporales, como no tocarse, no hablar, ocultar el rostro o la mirada.

Algunos elementos de estos ritos de iniciación se han preservado bajo la forma de símbolos en algunos cuentos. Sin embargo, la iniciación no es el único rito que trasciende en los cuentos, también aparecen motivos rituales de la agricultura y la cacería. En la base de cada rito, cualquiera que sea su tipo, puede encontrarse un mito original.

El cuento lleva frecuentemente por título el nombre de su héroe Pulgarcito, Riquet el del Copete o el Gato con Botas, y la presencia de este personaje único asegura la unidad de un relato compuesto de los más diversos episodios. El héroe parte hacia la aventura con el espíritu despierto y el corazón ligero, afrontando sin temor al ogro en su castillo, a la bruja en su cabaña, al mago en su bosque. El título de la leyenda designa el acontecimiento principal más que el personaje central, que es su testigo o víctima. ⁴⁵

Las características y estructura de la leyenda y del cuento se oponen, la primera está centrada en temas memorables, el segundo generalmente en invenciones. Otra gran diferencia radica en las condiciones del héroe, que en la leyenda presenta un tiempo, lugar de los hechos y misión determinados, en tanto que en el cuento el héroe está sujeto a un tiempo y espacio inherentes al relato, predomina la aventura, el peligro imprevisible, es decir, en ocasiones la misión no es clara.

...Leander Petzoldt distingue 19 categorías de leyendas populares: la primera por ejemplo agrupa las historias en que el destino se manifiesta mediante presagios; la segunda de seres -magos, brujas o visionarios- que gozan de poderes extraordinarios; la séptima de lugares encantados y apariciones fantásticas; la décimosexta, de animales fabulosos. Cada una de esas categorías se subdivide a su vez. La más vasta, la cuarta que tiene por objeto a la muerte y los muertos incluye 15 subgrupos: apariciones de difuntos, cadáveres inquietantes, liberación de las almas que no han encontrado el reposo. ⁴⁶

La anterior división temática es rica en motivos que hoy pueden identificarse en cuentos folclóricos, de hadas, fantásticos y de terror.

⁴⁴ *Ibid.*, p.19.

⁴⁵ Louis Vax, *op. cit.*, p.46

⁴⁶ *Ibid.*, p.35

Los cuentos de autor que han alcanzado una sensación grandiosa y profunda son aquellos en los que el escritor, trabaja motivos míticos e imágenes inmemoriales. Puesto que el mito brinda a la actividad imaginativa un valioso estímulo para plantear problemas y explicarse fenómenos.

la génesis de los mitos fue explicada con la teoría filosófica de Max Müller, ... provenían de una enfermedad del lenguaje, las palabras se habían convertido en cosas con atributos y leyendas propias. ⁴⁷

Los mitos ponen en juego la animación, más allá de la realidad y de las concepciones racionales. Movilizan afectos e imágenes antiquísimas, guardadas desde tiempos inmemoriales, que despiertan en cada nuevo niño.

...los mitos son un producto de sana y sabia creación popular. Sintetizan la experiencia en el trabajo de las sociedades primitivas, o traducen su incompreensión y su terror frente a las causas físicas que les eran desconocidas. Tienen un sentido de universalidad en su anonimato y un carácter realista en su concepción, y, finalmente, son útiles a nuestra función interna psíquica, porque obran como reactivos para aumentar la tensión de nuestros más profundos resortes... ⁴⁸

El mito tiene una función social específica en cada pueblo. Y sigue existiendo en todas las épocas, en la imaginación popular, muchas veces en las leyendas.

Asimismo el mito es necesario para la psique infantil cuando el niño anima de vida los objetos que le rodean para, posteriormente, establecer los nexos entre realidad y fantasía. Por ello el pensamiento mítico precede al científico.

Diversos motivos de los cuentos, rituales, leyendas y mitos llegan al pequeño no sólo bajo formas literarias, sino musicales, plásticas, etc. e inciden en él arraigando valores y tradiciones, además de sentar un importante precedente en su desarrollo afectivo e intelectual.

3.1.4 RELACIÓN DEL CUENTO CON EL SUEÑO Y EL JUEGO

El cuento, el sueño y el juego son sistemas simbólicos que presentan múltiples vínculos nada simples de explicar.

... la literatura existe en tanto que es esfuerzo para decir lo que no dice ni puede decir el lenguaje ordinario; si ella significara lo mismo que el lenguaje ordinario la literatura no tendría razón de ser. ⁴⁹

⁴⁷ Jesualdo, *op.cit.*, p.111.

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 111-112.

⁴⁹ Tzvetan Todorov, *Literatura y Significación*, Planeta, Barcelona, 1971, p.15.

Así, los cuentos aparte de insertar al lector en el lenguaje contienen cierto mensaje simbólico en el que se entremezclan rituales, mitos, costumbres, etc. Sin embargo, estos símbolos pueden ser el resultado de sustituciones, modificaciones, inversiones, asimilaciones, etc.

Quienes pueden captar mejor estos símbolos y decodificar los cuentos son los niños y las personas inmersas de lleno en la cultura popular (iletradas), ya que ambos están muy cerca del pensamiento mítico porque no racionalizan los relatos.

Los cuentos, los sueños y el juego comparten entre sí la transmisión de mensajes cifrados. Los tres constituyen un discurso con un sentido oculto, basado en un mecanismo de representación y simulación; puesto que dicen una cosa y simulan otra.

El ser lengua y habla a la vez es lo que lo convierte en un mecanismo de simulación y representación ... un cuento sugiere tanto o más de lo que expresa. Un dispositivo lo capacita para decir una cosa y aludir otra, lanzar un mensaje directo y otro indirecto ... es una estructura preparada para la creación de toda suerte de símbolos, o de modelos de interpretación del mundo, con independencia de lo que los cuentos, en sí mismos, dicen, y sugieren. Es el mecanismo en sí lo que interesa a la mente. ⁵⁰

Ese mecanismo alude al proceso de transformación de alguna realidad como el rito convertida en un discurso ambivalente como el cuento, relato con un contenido manifiesto y otro latente, o bien, consciente e inconsciente.

Lo anterior, visto a la luz de la tríada RSI de Lacan (expuesta en el capítulo 2) remite a la realidad misma (registro Real), a una primera representación que de ella se hace (registro Imaginario) y a su transformación en símbolo (registro Simbólico).

Así también los deseos inconfesados habitan el inconsciente y esperan su transformación en símbolos en el sueño. Y el tema que figura siempre en la literatura es el deseo.

Los elementos del sueño no son meras representaciones, sino vivencias del alma, verídicas y reales, tal como se presentan en la vigilia por mediación de los sentidos.⁵¹

El sueño es vivencia y no pensamiento, las sensaciones visuales y acústicas son de intensa vivacidad. Constituye una realidad del ser humano.

El sueño es cumplimiento (disfrazado) de un deseo (sofocado, reprimido) ⁵²

Al ser un discurso inconsciente figura una cosa y significa otra; es decir, tiene un contenido manifiesto (el que se percibe por imágenes y texto que el soñante

⁵⁰ Antonio Rodríguez, *Los Arquetipos del Cuento Popular*, En: *Literatura Infantil de Tradición Popular*, Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1993, p.17.

⁵¹ Sigmund Freud, *La Interpretación de los Sueños* En: *Obras Completas*, t. IV, Amorortu, Buenos Aires, 1990, p.74.

⁵² *Ibid.*, p.177.

recuerda) y otro latente. En general, el último rebasa al primero en significatividad, porque es ahí donde puede descubrirse el deseo realizado.

El soñar recorre libremente el tiempo y el espacio no de otro modo que el pensamiento de vigilia, justamente porque no es sino una forma de éste. Con relación a la temporalidad se afirma que el sueño gozaría todavía de otro privilegio; aún en otro sentido sería independiente del tiempo. ⁵³

El sueño posee una valiosa cualidad: es atemporal, su mensaje tiene validez hacia el pasado, en el presente y para el futuro del soñante.

Posee dos mecanismos básicos: la condensación, el concentrado de varias características pertenecientes a diversos elementos, fusionadas en uno solo. El desplazamiento, recorrido de un significante dentro del proceso de condensación; tal y como un vector, estudiado en determinado momento. Ambos mecanismos son comparables a las transformaciones que han sufrido los motivos de los cuentos de una a otra versión, gracias a diversas sustituciones y desplazamientos, etc.

Una diferencia básica entre el sueño del niño y el del adulto consiste en que para el primero el cumplimiento de deseo es inmediato, el sueño es transparente; en cambio, en el segundo hay gran desfiguración por lo que su esclarecimiento resulta más complicado.

... en el sueño, la realización de los deseos está a menudo disfrazada, mientras que, en los cuentos, aquéllos se expresan abiertamente. En cierto modo, los sueños son el resultado de pulsiones internas que no han encontrado alivio, de problemas que acosan a una persona, y para los que ni ésta ni los sueños hallan solución alguna. El cuento de hadas hace exactamente lo contrario: proyecta el alivio de todas las pulsiones, y ofrece, no sólo modos de solucionarlas, sino que promete, además, que se encontrará una solución "feliz". ⁵⁴

Ya que en el sueño pueden manifestarse los temores infantiles a la oscuridad, a ser abandonados, a ser devorados, a no ser aceptados, etc. bajo distintos grados de ansiedad, constituyen un excelente elemento para que los padres tengan idea del desarrollo afectivo de sus hijos. Por su parte el cuento, particularmente el de hadas, ofrece historias que pueden ayudarle a superar esos temores.

Ya se ha mencionado el valor del juego como discurso en el capítulo 2, especialmente como medio a través del cual pueden leerse las inhibiciones.

... lo universal es el juego, y corresponde a la salud: facilita el crecimiento. ⁵⁵

Es básico partir del juego como una actividad humana natural, que permite al niño colocar los deseos e inquietudes de su mundo interno afuera, en el externo, por medio de muñecos, plastilina, colores, juguetes, etc.

⁵³ *Ibid.*, p. 87.

⁵⁴ Bruno Bettelheim, *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*, México, Ed. Crítica, 1988, p. 52.

⁵⁵ D. W. Winnicott, *Realidad y juego*, Barcelona, Gedisa, 1992, p. 65.

... el juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida. ... el juego de los niños lo contiene todo.⁵⁶

Por naturaleza es una experiencia enriquecedora que favorece el crecimiento. Si bien su contenido puede leerse como discurso simbólico de una conflictiva específica, para el niño es una realidad en sí mismo.

Asimismo, dentro de la clínica psicoanalítica, también en el juego del niño pueden identificarse condensaciones y desplazamientos.

Las vinculaciones entre estos sistemas -cuento, sueño y juego- son infinitas. El recuerdo de los cuentos infantiles puede mezclarse con los recuerdos propios, de igual modo, diversos factores de los cuentos pueden aparecer en los sueños. También el material onírico o el proveniente de cuentos puede aparecer en el juego.

Interesa aquí resaltar que estos tres sistemas simbólicos, además de otros, se entretajan en el desarrollo de todo ser humano y pueden dar indicio de la principal preocupación de esta propuesta: la salud del mundo afectivo.

El lenguaje simbólico (en el que se inscriben cuento, sueño y juego) funciona con una lógica distinta del lenguaje usado cotidianamente, porque el símbolo es algo externo, creado para representar lo interno del sujeto.

Tiene estrecha relación con la intensidad y la asociación, más que con la dimensión espacio-temporal, porque bajo el lenguaje simbólico se organizan las experiencias internas: afectos, conflictos, etc. Y en él se inscriben los deseos, sueños, mitos, juegos y formas artísticas.

3.1.5 ORIGEN DE LAS VERTIENTES Y TRANSFORMACIÓN DE LAS VERSIONES DE LOS CUENTOS

La evolución del cuento ha sido la causa del surgimiento de los diferentes tipos de cuentos, así como de la transformación de las versiones originales. Las distintas formas cuentísticas se han originado a partir de las rupturas con el contexto social.

La realidad del hombre se ha modificado, sus costumbres cambian y entonces las corrientes literarias se vuelven obsoletas si no se adaptan a las nuevas necesidades.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 75.

La tesis histórica de Callois⁵⁷ sobre la evolución de la cultura en Occidente enlaza progreso y literatura. Permite además, apuntar aquí la aparición de algunas vertientes del cuento.

1. El hombre se preocupa por lo que le rodea (esto produce textos influenciados por mitos primitivos, tales como el cuento folclórico y el de hadas)
2. Deja de preguntarse por la mera supervivencia y se interesa por lo desconocido (Así surgen los cuentos fantásticos)
3. Se ocupa del desarrollo científico y tecnológico S.XX (Punto de origen de la ciencia ficción)

Estos son solamente momentos esbozados que dan una visión general y esquemática de la aparición de las formas cuentísticas.

En ese primer momento señalado por Callois puede incluirse la conjugación con el primer ciclo de motivos (rituales) de Propp. Cuando el hombre separa el relato del rito aparece el cuento maravilloso. Estas historias pierden parte de su significado primitivo al ser narradas fuera de su contexto original, pero que conservan ciertas representaciones. Al respecto Rodari correlaciona lo siguiente:

Los cuentos ocultan o atestiguan la metamorfosis de los ritos: en otras épocas los chicos -a cierta edad- eran llevados al bosque (Hansel y Gretel, Pulgarcito, Blanca Nieves) ... donde los hechiceros de la tribu vestidos con máscaras espantosas (que nos hacen pensar en magos y brujos) ... los sometían a pruebas difíciles, a menudo mortales (todos los héroes de los cuentos los encuentran en su camino)... los chicos escuchaban la narración de los mitos de la tribu y recibían en custodia las armas (los dones mágicos que los donantes sobrenaturales, en los cuentos, conceden a los héroes en peligro)... y por fin retornaban a sus casas, a menudo con otro nombre (también el héroe de los cuentos vuelve a veces de incógnito)... y estaban maduros para casarse (como en los cuentos que, nueve veces de cada diez, concluyen con un banquete nupcial)... 58

Las representaciones de la muerte son inherentes al hombre, razón por la cual el segundo ciclo de Propp (ultratumba) se liga al primer momento de Callois con un sentido mágico-religioso enlazado al ritual. Al disolverse el vínculo con el rito estas representaciones se desarrollan y modifican, buscando distintas formas de expresión como el cuento de terror y el fantástico, en el segundo momento de Callois.

Los cuentos de terror de antaño han ido cambiando sus elementos paulatinamente, desde lo *espectral*, *fantasmagórico* y *vampiresco*, pasando por la *brujería* hasta la *cosa*.

El tercer momento de Callois puede hacer pensar en un gran salto, pero antes de llegar a la ciencia ficción de la necesidad de realismo que deja el cuento maravilloso surge como respuesta el cuento de costumbres, que es a veces una

⁵⁷ En: Flora Botton, *Los Juegos Fantásticos*, UNAM, México, 1983, pp. 18-19.

⁵⁸ Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía*, Alioma Teoría y Práctica, Barcelona, 1989, p.71.

crítica o una burla hacia la nobleza y sus prácticas sociales expresadas en el cuento de hadas.

Inclusive el cuento de ciencia ficción puede verse como una transformación del cuento de miedo.

En este siglo se han gestado algunas hipótesis sobre la tendencia de la literatura fantástica a desaparecer porque el psicoanálisis explica teóricamente lo sobrenatural de esta forma literaria. Esto da cuenta del auge de dicho género en América, continente influenciado tardíamente por la teoría Psicoanalítica.

De alguna manera el progreso cultural ha permitido al hombre realizar una integración de elementos míticos, rituales, folclóricos, etc. en manifestaciones como la literatura, la música y el juego, las cuales conservan la riqueza de innumerables generaciones.

La evolución del cuento como género puede verse como un continuo lleno de transformaciones que en determinados momentos cobra características más definidas, a partir de las cuales se le puede denominar, distinguiéndole de otras vertientes.

Aún cuando no sucede con frecuencia, puede existir correspondencia directa entre un cuento y cierto ritual, cuando los hechos reales sucedían del modo en que los relata esa historia.

Las transformaciones que sufren los cuentos desde la versión original (muchas veces oral) hasta las diversas versiones escritas conocidas hoy en día obtienen explicación con el trabajo de Propp,⁵⁹ quien distingue dos grandes etapas para analizar dicha metamorfosis a través de la comparación de distintas versiones.

1. Determinar si la forma de un elemento del cuento es fundamental o derivada. La primera ha conducido a comparar el relato con las religiones. Para su realización se ejecutan las siguientes premisas:

A) *La interpretación fantástica de una parte del cuento es anterior a la interpretación racionalista.* (Por ejemplo, cuando elementos religiosos preceden la aparición de otros de tipo mágico. Recibir un don de Dios antecede a recibir un don de una hada u objeto mágico).

B) *La interpretación heroica es anterior a la humorística.* (Librar una batalla mortal con el enemigo precede a vencer a éste con un juego).

⁵⁹ Vladimir Propp, *Las Transformaciones de los Cuentos Fantásticos* En: *Teoría literaria de los formalistas rusos*, S.XXI, Buenos Aires, 1970, pp. 177-198.

C) *La forma aplicada lógicamente es anterior a la aplicada en forma incoherente.* (Por ejemplo: el personaje no puede entrar a la cabaña porque la puerta está en el lado contrario al que él se encuentra precede a la forma en que no puede entrar porque aquella carece de puerta).

D) *La forma internacional es anterior a la nacional.* En los cuentos donde aparecen animales suele privilegiarse a alguno, en ciertos países es el dragón, el águila, el oso, la serpiente, etc. Se trata de determinar cuál es la forma fundamental y cuáles las derivadas, cuál predomina en los relatos de todo el mundo.

2. Seguir las transformaciones del elemento que pueden ser por:

- *reducción.-* desaparecen varios motivos. Falta correspondencia entre el tipo de vida propio del medio en que surgió el cuento y lo que refleja la versión conocida. El relato tiene poca actualidad.
- *amplificación.-* se excluyen algunos rasgos y se agregan otros pero la trama fundamental se amplía.
- *inversión.-* no hay reflejo directo de la realidad, sino negación de la misma (Puede tratarse del opuesto de un rito).
- *intensificación.-* se refiere al exaltamiento en grado de las acciones de los personajes.
- *debilitamiento.-* consiste en disminuir la intensidad de las acciones de los personajes (A veces se basa en la omisión de una función).
- *sustitución.-* puede estar en función de la religión, la superstición, imágenes arcaicas, elementos reales, desplazamientos de un elemento por otro, transposición de sentido, etc.
- *modificación.-* son producto de la imaginación del narrador (en ocasiones son creadas para motivar cierta acción).
- *asimilación.-* se refiere a la fusión de dos o más elementos. Puede conjugar elementos fantásticos y reales (Es de uso común para trabajar el nacimiento en los cuentos).

La transformación de un tema o el cambio de finalidad en su utilización está vinculado a la desaparición del régimen social que los creó. Las sustituciones, los cambios de sentido, etc., se alimentan de las nuevas pautas históricas y éticas.

Propp concluye que las constantes existentes en los cuentos a pesar de sus transformaciones son las *funciones* que desarrollan los personajes

[independientemente de cuáles sean éstos últimos]. Asimismo, existe un número determinado de funciones (aún cuando no se realicen todas en un solo cuento) con una sucesión determinada. Dichas funciones son:

- | | |
|--------------------------------------|----------------------------|
| 1. alejamiento | 17. marca |
| 2. prohibición | 18. victoria |
| 3. transgresión | 19. reparación |
| 4. interrogatorio | 20. la vuelta |
| 5. información | 21. persecución |
| 6. engaño | 22. socorro |
| 7. complicidad | 23. llegada de Incógnito |
| 8. fechoría (o carencia) | 24. pretensiones engañosas |
| 9. mediación | 25. tarea difícil |
| 10. principio de la acción contraria | 26. tarea cumplida |
| 11. partida | 27. reconocimiento |
| 12. primera función del donante | 28. descubrimiento |
| 13. reacción del héroe | 29. transfiguración |
| 14. recepción del objeto mágico | 30. castigo |
| 15. desplazamiento | 31. matrimonio 60 |
| 16. combate | |

Si bien no hay cuentos que incluyan las 31 funciones, puede hablarse de que el relato tiene estructura sencilla cuando presenta aproximadamente cinco de ellas: 1. *disminución o daño* causado a alguien (raptó, robo, expulsión) o bien, el *deseo de poseer algo*; 2. *partida* del protagonista; 3. *encuentro con un donante*; 4. *duelo con el adversario*; y 5. *regreso y persecución*. En consecuencia, el cuento tiene estructura compleja si presenta más de cinco funciones.

El contacto del niño con los cuentos es vital porque estas funciones movilizan la construcción de su mundo, permiten que reviva su relación con las cosas y que pueda crear nuevos lazos. Por ejemplo: la *partida* de la madre al trabajo pone al pequeño límites necesarios en su relación con la madre y le ayuda a percibir la realidad, a través de los cuentos él revive esa e innumerables partidas.

Otro ejemplo importante es el de la prohibición, el encuentro con la autoridad; *esas prohibiciones al héroe de no voltear mientras recorre el bosque encantado*, reviven su contacto con las reglas. Cuando el niño es pequeño su guía en este ámbito es el "sí" o el "no" de los padres, después llegan las prohibiciones escolares y sociales, todas conllevan no sólo aspectos negativos como el autoritarismo sino positivos en el sentido de poner la represión y el orden necesarios para su existencia en la sociedad, en la realidad. Gracias a ello puede insertarse en la ley del juego.

60 Gianni Rodari, *op. cit.*, pp. 72-73.

3.2 HACIA UNA CLASIFICACIÓN DEL CUENTO INFANTIL

Dado que entre los autores revisados no se encontró clasificación del cuento infantil, a continuación se esboza una obtenida a partir de la delimitación que en torno a la Literatura Fantástica hacen Todorov y Vax.

Siguiendo a Louis Vax⁶¹ lo fantástico puede considerarse como un género, con la reserva de que la noción de género literario es poco clara; o bien, puede pensarse como una categoría estética expresada bajo diferentes formas literarias, tales como el cuento, la novela, el drama, etc.

Lo fantástico implica la irrupción de algo extraordinario en la vida cotidiana. Es un estado dinámico; supone la interrelación entre el tema, su tratamiento y la intención del lector que deben coajar en una ambigüedad sobre la naturaleza de las cosas.

Lo fantástico es un cierto equilibrio en un estado de desequilibrio. El ámbito en que incide la obra fantástica no es el racional sino el emotivo, de modo que la frontera entre lo objetivo y lo subjetivo desaparece.

Todorov ilustra la inestabilidad de lo fantástico con un paralelo temporal: lo maravilloso, dice, corresponde a un fenómeno desconocido, nunca antes visto, y por lo tanto, a un futuro; lo extraño, lo inexplicable se relaciona con hechos ya conocidos, con una experiencia previa, y por ende con el pasado; lo fantástico, por su parte, está caracterizado por una duda que, como es evidente, sólo puede situarse en el presente. Así, al igual que el tiempo presente, lo fantástico sólo dura un instante, y es parte de su esencia no poder ser permanente.⁶²

En estas tres vertientes pueden incluirse diferentes modalidades de cuento infantil:

- **Maravilloso.**- cuando el acontecimiento extraño no alcanza explicación por medio de las leyes del mundo real. Incluye *cuentos de hadas* (brujas, ogros, hadas, etc.); *cuentos folclóricos* (hechiceros, dragones, gnomos, etc.); *cuentos de terror* (fantasmas,* vampiros, muertos, etc.) y *cuentos de ciencia ficción* (lugares exóticos, inventos y aparatos de funcionamiento extraordinario, etc.)
- **Extraordinario.**- si el hecho extraordinario tiene explicación al final del relato con la lógica del mundo real y lo insólito deja de ser fantástico fuera de la situación anormal que así lo enmarcaba. Comprende el *cuento de ciencia ficción* y el *de detectives* (policías y detectives).
- **Lo Fantástico.**- cuando el fenómeno insólito no puede explicarse con leyes lógicas y tampoco se le puede ubicar claramente dentro del mundo real.

⁶¹ Louis Vax, *op. cit.*, pp. 28-30.

⁶² Flora Botton, *op. cit.*, p. 39.

* Para Callois los fantasmas forman parte de la vertiente fantástica y no de la maravillosa.

Es el tiempo de la duda entre considerarlo maravilloso o extraordinario. Cualquier tipo de cuento que cubra la condición anterior pertenece a lo fantástico, como el cuento *sobrenatural* (hechos inverosímiles, magia).

De entre las formas cuentísticas ubicadas en las vertientes maravilloso, extraordinario y fantástico, se exponen a continuación las que interesan a los fines de este estudio, ellas son: el cuento de hadas, el cuento de terror, el cuento de ciencia ficción y el cuento fantástico.

"El que haya tropezado con un hada silvestre,
nunca volverá a ser quien antes era"
Axel Munthe.

3.2.1 CUENTO DE HADAS

Hacia 1697, con el surgimiento de la Literatura Infantil nacen también los cuentos de hadas con Perrault, continúan con Beaumont, los hermanos Grimm, etc. hasta la actualidad con diversos exponentes del género de autor.

Del siglo XVII al siglo XX la forma y el contenido del cuento de hadas experimenta múltiples modificaciones, que van del moralismo a la liberación de la fantasía. La reseña de este género está contenida en el subtema 3.1.

Los cuentos de hadas son relatos impregnados de fantasía, llenos de elementos maravillosos, de origen popular, nacidos de la tradición oral y transmitidos por esta vía. Sus protagonistas son seres sobrenaturales: hadas, brujas, duendes, gigantes, etc., que se mueven dentro de una atemporalidad similar a la de un sueño. Incluyen los cuentos de tradición popular y los de autor.

La palabra **hada** es de raíz griega. Significa **lo que brilla**. De ahí derivan *fábula*, *hablar*, *fatalidad*, *hada*, que provienen del latín *fatum*. La raíz alude a que quien narra tales cuentos trata de hacer brillar sus ideas. El destino, el *fatum*, es el **brillo que determina al hombre**.⁶³

Las hadas son un forma de representar el destino del hombre. Conjugan la felicidad y la tragedia de la vida humana. Son espíritus elementales situados en un espacio intermedio entre lo terrestre y lo divino.

Ellas tienen en su poder talismanes, piedras preciosas, adornos y armas encantadas con los cuales se dignan hacer dones a sus favoritos... Sus costumbres, sin ser ejemplares, están exentas de acciones criminales. Son maliciosas sin ser malas, péfidas sin ser perversas, caprichosas, egoístas; sus defectos no son, mirando bien, más que los excesos de sus cualidades porque son afectuosas y sociables y no soportan la soledad más que cuando no tienen otro remedio. Gustan de amar y ser amadas; he ahí la fuente de algunas malas acciones que se les reprochan.⁶⁴

En general, en la estructura de estos cuentos destacan los siguientes rasgos:

⁶³ Jesualdo, *op. cit.*, p.133.

⁶⁴ *Idem.*, tomado de Emile Montegut, *Des fées et de leur littérature en France*, Revue de Deux Mondes, 1/IV/1982, p.654.

- el medio ambiente sólo se insinúa puesto que la ubicación del tiempo y el espacio están delimitadas por lo maravilloso ("Había una vez...", "En un lugar...")
- los personajes son pocos, su modo de actuar es exagerado, personifican cualidades morales o físicas (valor, bondad, maldad, belleza, fealdad, etc.)
- disminución o daño causado a alguien (rapto o expulsión) o bien el deseo de poseer algo (objeto mágico). En general se desarrolla con la partida del hogar del protagonista y su encuentro con alguien que le ayuda.
- duelo con el adversario (muchas veces a base de ingenio, de fuerza en combate, o bien, puede depender totalmente de dones mágicos o del ayudante.
- regreso y persecución, lleno de complicaciones y peligros mortales.
- reaparición de una prueba complicada con actos difíciles (subida al reino y matrimonio).

Sin embargo, dichos rasgos pueden variar en función del cuento que se trate; es decir, si la historia es clásica (data del relato maravilloso de la tradición oral) o bien, de autor.

Algunas características específicas del cuento de *hadas clásico* son:

- el mensaje moral no se explicita directamente, está velado en el contenido.
- hay un fuerte matiz de realismo en la trama y en el desenlace del relato (mayor crueldad que en los cuentos de autor) además de que refleja las costumbres.
- con ellos la gente humilde entra a la literatura (sirvientes, agricultores, leñadores, etc.)
- los personajes reflejan la experiencia popular (*Cenicienta* es la humilde maltratada de siempre, *El Gato con botas* es el criado ingenioso, *Barba Azul* es el nuevo rico que apareció durante el reinado de Luis XIV).
- su estructura (de acuerdo a Propp) sigue como etapas: 1.mandato o misión, 2.salida del hogar, 3.encuentro con el oponente, 4.encuentro con el ayudante, 5.castigo y 6.regreso.

Las características estructurales del cuento de *hadas de autor*, son las siguientes:

- en ellos el escritor no representa la experiencia de una colectividad, sino su propio sentir (aún cuando esté influenciado por los relatos populares que escuchó en la infancia).
- en muchos se presenta una visión trágica de la vida, ya que el sufrimiento es la condición de la existencia y no hay justicia ni venganza, sólo compensación.
- su trama gira en torno a la lucha entre la sociedad y el individuo (la incompreensión, la inadaptación y la no aceptación).
- el mal no es resultado de la fatalidad o el destino, sino producto del desconocimiento, la ignorancia y el aislamiento.
- el personaje principal es el sujeto de la acción (generalmente marginado), los personajes que aceptan al protagonista no son ayudantes ni miembros de la sociedad que lo margina.
- su estructura presenta tres etapas: 1.conflicto del personaje central, 2.período de aislamiento, prueba y/o sufrimiento, 3.recompensa final (en algunos cuentos aparece un ayudante, en general no presentan donante).

Los elementos que caracterizan la estructura de los cuentos de hadas permiten destacar algunas de las contribuciones de dichos cuentos al desarrollo psíquico infantil, por ejemplo:

- la dimensión extra-espacial y atemporal, así como la linealidad en la narración, el lenguaje fresco y sin referencias a la experiencia concreta hace que constituyan una forma de organización del pensamiento adecuada al niño de 4 a 8 años.
- que los personajes estén tipificados con cualidades antitéticas (bondad-maldad) y esquemas de oposición (verdadero-falso) se adapta bien al pensamiento absolutista infantil.
- que las motivaciones de las acciones estén determinadas por sentimientos primarios (bondad, generosidad, envidia, maldad, etc.) hará que paulatinamente comprenda cómo siente.
- la moral ingenua, con su recompensa para la bondad y castigo para la maldad, prescindiendo de la intencionalidad.

Los cuentos de hadas han recibido múltiples cuestionamientos, que los enmarcan principalmente como instrumentos de dominación ideológica. Se critica su carácter maravilloso, los valores y mensajes que contienen, puesto que exponen al niño a miedos artificiales pueden ser fuente de pesadillas.

En algunos se cuestiona el planteamiento de situaciones éticamente no siempre aceptables, por ejemplo, el Gato con botas es un modelo arrivista y falto de escrúpulos, Pulgarcito es ingrato con la mujer del ogro, o el cruel abandono en el bosque como en Blanca Nieves o en Hansel y Gretel.

Se cree que pueden ocasionar rechazo hacia ciertas personas (madrastra, hermanos), que pueden provocar desconfianza hacia los adultos (padres) así como producir un enfrentamiento con los roles sexuales.

los cuentos de hadas representarían ... un mundo cerrado y arcaico, oprimido por la injusticia social; condicionarían negativamente al sexo femenino, encasillado en la dirección exigida por una sociedad represiva y machista, al ofrecerle como modelos mujeres "míticas, pasivas, inexpresivas, ocupadas sólo de su propia belleza, decididamente ineptas e incapaces".⁶⁵

La referencia anterior hace alusión al típico papel de la princesa o la reina, bellas, víctimas de un engaño o robo y dignas de ser auxiliadas por el héroe de la historia.

En general, como instrumento de dominación ideológica el cuento de hadas es considerado:

Como expresión de una ideología reaccionaria y retrógrada, propagarían una filosofía de resignación, apenas abierta a la esperanza, funcional para el mantenimiento del orden establecido y de la perversa división social en clases y, por tanto, para la perpetuación de la sociedad capitalista-burguesa.⁶⁶

Entre las críticas más interesantes a este respecto y que atañen directamente a la población de América Latina, está la de J. E. Adoum,^{*} quien señala, entre otras cosas, lo siguiente:

- que dichos relatos suscitan un anhelo de riqueza y de poder.
- propician la adaptación al sistema capitalista, con la princesa como símbolo de la felicidad, el reino (o parte de él) como símbolo del poder, mismos que dentro del capitalismo representan princesa=heredera norteamericana y reino=colonia.
- la mayoría de estos cuentos presentan personajes de la raza blanca, en las sociedades de América Latina coinciden discriminación económica y racial.
- como el lector identifica ese tipo de belleza con la bondad y un destino feliz, puede sentir inferioridad y culpa por ser indígena, mestizo o mulato.

⁶⁵ Angelo Nobile, *Literatura Infantil y Juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*, Ed. Morata, Madrid, 1982, p.56.

⁶⁶ *idem.*

* J. E. Adoum, *Los cuentos de hadas y su trasplante a América Latina* En: Revista Casa de las Américas, No. 175, año XXX, La Habana, 1989, pp.73-81.

- su final feliz pierde sentido para los niños de lugares en los que la realidad está por encima de la ciencia ficción (hambuna, guerrilla, etc.)
- los cuentos de hadas en América Latina constituyen una forma de colonialismo imaginario.

El valor formativo de estos cuentos es muy amplio, dado que constituyen el

Espejo de la vida y de la dificultad de la existencia, así como expresión de permanentes aspiraciones humanas, ... nutren y enriquecen la fantasía, amplían el mundo de la experiencia infantil, favorecen y aceleran el proceso de maduración global de la personalidad, potencian el patrimonio lingüístico y los medios expresivos, satisfacen profundas necesidades de tipo afectivo, refinan el sentido estético e inician el culto de lo bueno, lo bello y lo verdadero. Situándose más allá de las categorías de lo obvio y lo convenido, ofreciendo ejemplos de "transgresión creativa" ... favorecen la toma de contacto del niño con el mundo, el de la realidad objetiva y el de su realidad subjetiva, de los contenidos psíquicos interiores, representando de hecho, con su riqueza de verdad simbólica, una introducción a la vida. ⁶⁷

Los cuentos de hadas tienen un poder vital demostrado por diversas investigaciones sobre la conexión entre fantasía, creatividad y realidad, mismas que explican cómo la fantasía integra la actividad racional o establece sus premisas. A favor de ello se encuentran Jesualdo, Angelo Nobile, Mercedes Gómez y Gianni Rodari, entre muchos otros.

A manera de conclusiones destaca lo siguiente:

- La fantasía de los cuentos de hadas no puede dañar al niño dado que éste crece bajo una educación saturada de objetividad.
- Al constituir un discurso simbólico, los cuentos de hadas son un rico alimento para la vida afectiva del niño y, por ende, para que paulatinamente resuelva sus conflictos internos.
- La fantasía que aportan puede constituir un valioso estímulo para el desarrollo de la imaginación, el lenguaje, el razonamiento, la ética, la lógica, etc.
- Existe cierta analogía entre los cuentos de hadas y los sueños, los primeros son en cierta forma, un producto artístico obtenido de ensueños, trabajado en forma tal que tiende a establecer un equilibrio entre realidad y sueño, o bien, entre la verdad y la fantasía que vive el niño.
- Algunos estudiosos como Jesualdo creen que es necesario ajustarlos a las necesidades y realidad de esta época, sin que pierdan su carácter maravilloso ni su valor poético.

⁶⁷ Angelo Nobile, *op. cit.*, p.53.

*Y los fantasmas que nos ven,
¿no son más inquietantes que los que vemos?*

Louis Vax.

3.2.2 CUENTO DE TERROR

Desde tiempos inmemoriales la emoción más intensa es el miedo. Sin embargo, el atractivo por el terror es poco común entre los lectores ya que exige cierto grado de imaginación y de capacidad para compenetrarse en este tipo de literatura.

El cuento de terror está íntimamente ligado a la creencia, a un acto de fe en un ritual o en un mito. Creer es una forma de conocimiento con base afectiva, que en función del desarrollo del sujeto y de su inmersión en la realidad, va modificándose y tomando formas cada vez más racionales, pero en cuya metamorfosis persiste lo numinoso.

Numinoso es la emoción de lo desconocido, se encuentra en la base de las creencias mitológicas. También se transforma en estructuras cada vez menos irracionales.

En el cuento de miedo lo numinoso aparece sin la pretensión de reflejar la realidad, bajo una situación irracional que el lector no cree pero goza al cumplir con la necesidad de expresar ese sentimiento.

siempre tiene que salir un escéptico porque va destinado a un público que también lo es. Al final, el escéptico resulta chasqueado ("y casi privado de juicio") y el lector - identificado con él- siente un agradable estremecimiento al conjugar el sentimiento de que "eso" puede ser verdad con la certeza de que no lo es. ⁶⁸

El terror es impulsado por los seres fantásticos medievales: brujas, vampiros, hombres lobo, espíritus, así como por los rituales secretos de algunos cultos.

Durante el Romanticismo cobran auge como elementos de la literatura de terror:

- castillos: (retomados de la Edad Media) manejados en dos vertientes: a) habitados y lujosos. b) vacíos y sepulcrales. El castillo puede muy bien simbolizar el espacio interior de los sueños o del inconsciente.
- muertos: no-muertos (vampiros), muertos con apariencia de vida (Frankenstein).

⁶⁸ Rafael Llopis, *Historia Natural de los Cuentos de Miedo*, Ed. Jucar, Madrid, 1974, p.28.

El vampirismo tiene un bello fondo afectivo evidente en algunas historias, como *La familia Vurdalak*, de Tolstói:

En este cuento se expone el verdadero mito de los vampiros en toda su sencillez original: el vampiro es el padre que retorna para vengarse de sus familiares que han deseado secretamente su muerte. El muerto, así, vive y se nutre de la sangre y de los remordimientos de los vivos. Sólo ataca a sus familiares de sangre... y convive o -conmuere- con ellos en una espantosa cotidianeidad que poco a poco va virando hacia la putrefacción de la familia entera... ⁶⁹

Sin embargo, los vampiros y los muertos con vida (Frankenstein) son personajes típicos de la *novela negra*, denominada así por su ambiente tenebroso, o bien *gótica*, por la arquitectura de su escenario.

En los cuentos de terror del romanticismo aparecen duendes malévolos, brujas, alquimistas, doctores místicos, etc.; cuyo ambiente es tenebroso pero nunca mórbido. No obstante, aquí se definen las dos raíces de este tipo de cuento, es decir, una raíz *negra* (con influencia de la *novela negra*, llena de elementos morbosos y macabros) y una *blanca* (a modo de extensión del cuento de miedo romántico, poblada de leyendas maravillosas y melancólicas).

Son representantes de la raíz blanca (dignos de destacar por su trabajo en la literatura infantil) Charles Perrault, quien enduza y decora crudas historias para niños y el alemán Teodoro Hoffmann, que plasma el valor de la fantasía en la realidad.

En Norteamérica Edgar Allan Poe sintetiza la raíz blanca y negra del cuento de miedo al conjugar *macabro-humor* y *terror-poesía*. Sus relatos son muy intelectuales, aquellos basados en la lógica y el raciocinio son precursores de la *novela detectivesca*, otros con mayor grado de terror están impregnados de psicología y, finalmente los de horror sobrenatural que le colocan como maestro del género.

El irlandés Joseph Sheridan Le Fanu crea la *ghost story*, relato breve, real, humorístico. No utiliza elementos sobrenaturales del más allá como castillos, cadenas y espectros, sino caserones, personajes malvados y víctimas desvalidas.

Hacia fines del siglo XVIII muere la *novela negra* y resurge la *novela gótica*. Predominan historias de mujeres que llegan a castillos donde las familias ocultan terribles secretos, dichos relatos son en su mayoría de escritoras; en tanto que los escritores se ocupan más de la *ghost story* donde tienen mayor éxito los vampiros y fantasmas gracias a *Drácula* de Stoker (1897) y a diversos cuentos de James Montagne (1898-1911).

La influencia del marxismo y del psicoanálisis (Freud) produce un *retorno a los mundos psíquico y social reprimidos en el cuento de miedo*, de los cuales se crearon mundos de ficción basados en los terrores más antiguos, en épocas prehumanas y en la oscuridad elemental.

⁶⁹ *Ibid.*, p.349.

Los cuentos de terror tienen atmósfera y crescendo hábilmente logrados, inclusive por medio del descenso a las tinieblas, a los abismos inferiores; es decir, conducen a un viaje a las vivencias arquetípicas, a formas típicas de aprehensión del hombre.

El arquetipo en rigor es vivencia y no imagen. Esta vivencia es imagen en potencia "hambre de forma" 70

De acuerdo a Lovecraft el éxito de este tipo de relato radica en producir una duda horrible.

El cuento verdaderamente preternatural tiene algo más que los usuales asesinatos secretos, huesos ensengrentados o figuras amortajadas y cargadas de chirriantes cadenas. Debe contener cierta atmósfera de intenso e inexplicable pavor a fuerzas exteriores y desconocidas, y el asomo expresado con una seriedad y una sensación de presagio que se van convirtiendo en el motivo principal de una idea terrible para el cerebro humano: la de una suspensión o transgresión maligna y particular de esas leyes fijas de la naturaleza que son nuestra única salvaguardia frente a los ataques del caos y de los demonios de los espacios insondables.

... debemos considerar preternatural una narración, no por la intención del autor, ni por la pura mecánica de la trama, sino por el nivel emocional que alcanza en su aspecto menos terreno. Si despierta los sentimientos apropiados, habrá que aceptar ese elevado factor en sí mismo como literatura espectral, sin tener en cuenta lo que descienda en calidad después ... saber si despierta o no en el lector un profundo sentimiento de pavor, y de haber entrado en contacto con esferas y poderes desconocidos. 71

De dicha transformación nace el cuento materialista de terror, cuyo máximo exponente es Lovecraft y es de este relato de donde surge posteriormente la ciencia ficción.

El cuento materialista de terror constituye la materialización de lo sobrenatural, se basa en la racionalización de la forma y la arcaización del contenido.

En el cuento de miedo ... se produce una inhibición temporal y voluntaria de nuestro juicio crítico y escéptico y, en consecuencia, una liberación funcional de estratos cada vez más arcaicos de nuestra personalidad.

A medida que la razón esté más segura de sí misma, se automaneje con mayor soltura, es más capaz de inhibirse voluntariamente y liberar modos de vivir la realidad cada vez más arcaicos. 72

En este momento se abandona al muerto como principal motivo del terror y se recurre a imágenes de estratos psíquicos profundos.

Durante el siglo XX continúa la tendencia materialista de terror, de la cual nacen dos vertientes:

70 *Ibid.*, p. 202.

71 H.P. Lovecraft, *El Horror en la Literatura*, Alianza, Madrid, 1992, pp. 10-11.

72 Rafael Llopis, *op. cit.*, p. 199.

- *historias verídicas y detectives de lo oculto*, cuya finalidad es rehabilitar al fantasma tradicional, haciendo hincapié en la racionalización de la forma.
- *corriente onírica y heroica* que trabaja la fantasía ilimitada, lo arquetípico y lo numinoso; no racionaliza contenidos. Más tarde desemboca en novelas de caballería.

La Primera Guerra Mundial ocasiona que los escritores de terror representen la violencia real como un sueño inmerso en relatos caballerescos (Lovecraft y Dunsany).

Durante la Segunda Guerra Mundial cobran auge diversas teorías pseudocientíficas y pseudofilosóficas que inciden en la literatura de terror como una *tendencia realista y racionalizada*, manifestada bajo dos influencias:

- *investigación espiritista*, puesto que en dicha área se afirma que el muerto no muere del todo.
- *novela policiaca o detectivesca*, con casos policiacos o cacería de espectros.

La fantasía heroica y el cuento espiritista derivan posteriormente en ramas de la ciencia ficción, en función de las racionalizaciones que sufren recurren a teorías parapsicológicas.

En Norteamérica predominan las siguientes formas cuentísticas:

a) *la cosa*. Donde el personaje central es inhumano, no es natural ni sobrenatural, se limita a existir, aparecer e inclusive a atacar. Llego a ser terrorífico porque nadie sabe de dónde vino ni sus objetivos, en ocasiones, se le considera extraterrestre.

b) *no sobrenatural*, en el que se distinguen:

- *de vampiros*, éstos son desmitificados, ya que se trata de sádicos o locos (matan por placer o por placer sexual); asimismo, incluye los vampiros inmersos en la ciencia-ficción y en el humorismo.
- *de niños diabólicos*, también desmitificados, puesto que son sádicos o personajes de ciencia-ficción.
- *macabros no sobrenaturales*, donde en general el elemento central es un cadáver, espectro o loco.
- *humor de patíbulo*, presenta elementos policiacos, terroríficos e inclusive sádicos dentro de una historia humorística.

De 1930 a 1970 florece la ciencia ficción. Hacia mediados de los 60's el cuento materialista de terror, a fuerza de racionalizar su forma se convierte en ciencia-

ficción, la forma denominada nueva cosa marca la última etapa evolutiva del cuento de terror.

La nueva cosa surge por los efectos psicológicos de la guerra y la influencia del desarrollo tecnológico, no se ocupa tanto de producir terror como de propiciar que el lector explore su mundo interno, que se abra al pavor sagrado y a la fascinación.

Durante los 60's aparecen dos formas de ciencia-ficción terrorífica:

- *cuento de miedo hiperracionalizado*, basado en teorías científicas. Incluye el *space opera terrorífico* (con fantasma, zombi, vampiro, monstruo, mutantes, etc. y motivos tales como mutaciones, epidemias, explosiones atómicas, radioactividad, etc.
- *ficción especulativa*, centrada en el viaje por el mundo interior. Abunda en elementos científicos, hipótesis parapsicológicas, matemáticas sobre la pluralidad de dimensiones y universos paralelos a los que se trasponen otros mundos, intemporalidad, existencia de otro tiempo y dimensión, etc. A esta vertiente pertenece la nueva cosa.

El cuento de miedo fue perdiendo paulatinamente sus pretensiones de producir terror. A pesar de que su evolución le entreteje con otros géneros, puede diferenciarse porque se ocupa de un pasado más o menos remoto. La ciencia-ficción, en cambio, se ocupa del futuro.

La estructura del cuento clásico de miedo contiene, de modo muy general, lo siguiente:

- ambiente tenebroso, oscuro o mórbido, con caserones o castillos, o bien, lugares encantados y aislados.
- los personajes suelen ser solitarios, enfermizos, deformes, no muertos, espectros, fantasmas, etc.
- algunas historias giran en torno a un secreto maléfico que condena a sus conocedores, o bien, se guarda en secreto una maldición familiar.
- puede ofrecer una visión misteriosa y trágica de la vida, porque cualquiera es susceptible de convertirse en víctima de algo macabro.

Se le cuestiona:

- la exposición al miedo, porque puede producir terror y fomentar pesadillas.
- el planteamiento de situaciones sádicas, violentas y otras, no siempre éticas.

A modo de conclusiones, algunos de los aspectos valiosos que proporciona este tipo de relato son:

- desarrollo de la lógica y el razonamiento porque la fantasía de este género es racionalista, en tanto que se sabe que la historia no es cierta.
- desarrolla el goce estético y la creatividad.
- posibilita paulatinamente que el propio lector conozca sus miedos.

"En la playa de interminables mundos,
los niños juegan"
Tagore.

3.2.3 CUENTO DE CIENCIA FICCIÓN

La ciencia ficción es la literatura de la imaginación supeditada a la Ciencia. En general, se circunscribe a teorías científicas trabajadas de modo fantástico, a fin de racionalizar la fantasía.

Aún antes que la ciencia, la imaginación es responsable del desarrollo de la intuición y, en este sentido, lo es también de la ciencia y la tecnología.

La novela de aventura clásica se orienta hacia la ciencia ficción con Julio Verne, quien inventa toda suerte de aparatos para posibilitar sus historias, así se inicia el género conocido como *anticipación*.

La *literatura de anticipación* trabaja los mitos, esperanzas y temores actuales bajo la forma de fantasmas del inconsciente colectivo ante el desarrollo de la ciencia.

La aparición de las novelas de aventuras urbanas e interplanetarias marcan el inicio de la ciencia-ficción. Son dignos precedentes a destacar: *Las aventuras de Arthur Gordon Pym*, de E.A. Poe; así como *El mundo perdido* de A. Conan Doyle.

Es Herbert George Wells el padre de dicho género con relatos tales como: *La guerra de los mundos*, *El hombre invisible* y *La máquina del tiempo*.

Los postulados psicoanalíticos de Freud influyen en este género. Alrededor de 1908 él devela que la tecnificación de la vida contribuye a la nerviosidad del hombre moderno, principalmente por la represión sexual (El malestar en la cultura).

Hacia los años 30's las disciplinas psicológicas coinciden en que la represión de los impulsos sexuales es sustituida como causa perturbadora por la *prohibición de sentir*, ya que la negación de lo afectivo facilita la adaptación del sujeto a una realidad cambiante, contradictoria y hostil. Además, ante los efectos de las guerras y catástrofes la indiferencia permite que el individuo se sostenga afectivamente.

El progreso científico modifica paulatinamente la estructura de la familia, los roles sexuales y la propia unión genital. Ahora las actividades familiares como limpieza, alimentación y sustento se reparten entre mujeres y hombres; es decir, tienden a la

igualdad. La mujer trabaja fuera del hogar, ya no es responsable exclusiva de la alimentación y cuidado de los hijos, el número de éstos últimos se limita gracias a los anticonceptivos, hay control e inclusive separación del placer sexual y de la procreación. Esta realidad actual fue ficción en el pasado.

Hacia 1937 se distinguen cuatro vertientes:

- *cientificista*, en la que predomina la ciencia sobre la ficción (Asimov, Bradbury, Bester, etc.)
- *utópica*, llena de quimeras y conciencia crítica derivada de las guerras (seres mutantes, exterminio de la raza humana, guerra atómica, etc.)
- *antiutópica*, basada en quebrantar la dignidad humana, el militarismo, la mecanización, la sociedad de consumo, la manipulación de las masas, etc.
- *ucrónica*, centrada en la crítica del presente, se ocupa del tiempo arborescente, es decir, el qué habría pasado si esto no hubiera sucedido.

A mediados de los 70's destacan dos líneas de éste género:

- *introspectiva y psicológica*, preocupada por la conciencia humana, ante el horror que produjo la guerra y el desarrollo tecnológico. (Bradbury y Sturgeon).
- *nuevo cientificismo*, por el entusiasmo que causó el progreso científico y tecnológico. Fue la tendencia predominante. (Damon Knight y James Blish).

El impacto de la Revolución psicodélica incide en la vertiente introspectiva originando el surgimiento del género *nueva cosa*, incluido dentro del *speculative fiction*, como se explicó en el subtema anterior (cuento de terror) al igual que el *space opera terrorífico*, ambos susceptibles de ubicarse como terror-científico o como ciencia ficción-terrorífica.

Es un género de moda actualmente, sobre todo entre los adultos, ya que para el público infantil aparece muy matizado de elementos fantásticos, o bien, de motivos maravillosos.

Lo fundamental, para el escritor de ciencia ficción del presente, es desentrañar la propia esencia del hombre. La ciencia ficción se ha convertido en un profundo humanismo, donde caben tanto los pesimismo como los optimismos. ⁷³

El pesimismo y el optimismo pueden ser dos formas distintas de tomar conciencia respecto del futuro, que se cumpla dicho objetivo depende del lector.

⁷³ Juan José Plans, *La Literatura de la Ciencia Ficción*, Madrid, Magisterio Español, 1975, p. 16 En: Mercedes Gómez *El protagonista niño en la Literatura del siglo XX. Incidencias en la personalidad del niño lector*, Narcea, Madrid, 1987, p. 210.

Los autores de ciencia ficción no son antiprogresistas. Pero dan la voz de alarma contra los peligros de este progreso en el futuro ya casi presente, para que sepamos manejarlos mejor en este mundo nuevo y cambiante y para que, jugando, perdamos nuestros miedos.⁷⁴

De acuerdo a lo anterior, este género tiene el compromiso de advertir sobre los efectos negativos de la ciencia y la tecnología en el medio ambiente, en las condiciones de vida y en los cambios sociales.

En la estructura de estos relatos se observa lo siguiente:

- es ilimitada espacial, temporal y lógicamente, tal y como lo son los cuentos de hadas y los sueños.
- sus personajes son científicos, a veces víctimas de sus propias invenciones; extraterrestres, humanos mutantes y criaturas extraordinarias.
- su ambiente suele ser interplanetario, matizado por viajes, aventuras e invasiones; o bien, terrícola, lleno de ataques, invasiones, mutaciones en los seres humanos y catástrofes ecológicas y atómicas.
- en general, las familias que presentan son conservadoras; los roles paternos son los tradicionales, la madre cuida el hogar, el padre trabaja, todo en un cuadro de tranquilidad.
- en aquellos que abordan el tema de la reproducción suele aparecer unión genital de humanos con extraterrestres, donde el humano puede ser el semental (aunque casi siempre es utilizado y lo tienen cautivo); o bien, puede ser el fecundado (en un romance extraordinario con una extraterrestre).
- aparece también la creación de vida en tubos o dispositivos especiales; o bien, en muñecos, cadáveres y robots.
- suele aparecer en ellos el deseo de conquistar o de alcanzar un objeto idealizado, para lo cual ejecutan diversas aventuras, cuando alcanzan el objeto notan que es viejo y destruido; o bien, terrorífico y destructivo.

En tomo a su crítica pedagógica se argumenta que:

- induce sentimientos de superioridad y omnipotencia al identificarse con los superhombres.
- estimula excesivamente el pensamiento mágico y crea un estado de angustia en el lector.

⁷⁴ Marie Langer, *Ciencia ficción. Realidad y Psicoanálisis*, Paidós, Buenos Aires, 1969, p. 181.

-
- favorece la expresión de agresividad, ansiedad de destrucción hacia seres diferentes a él.
 - propicia sentimientos y actitudes de rechazo y exclusión.
 - ocasiona desconfianza en el progreso científico y tecnológico.
 - puede distorsionar el concepto del espacio y el tiempo.
 - contribuye a la evasión de la realidad y, en cierta medida, a la dominación ideológica.
 - puede ofrecer una visión catastrofista y, por tanto, negativa de la vida.
 - proporciona respuestas superficiales a las interrogantes profundas del ser humano.

En cuanto al valor formativo que se le atribuye destaca que:

- posibilita la unión de la fantasía y la ciencia en el registro Imaginario.
- favorece el razonamiento lógico-deductivo.
- permite valorar la realidad, reconocer las limitaciones de la ciencia y la tecnología, así como las del propio hombre (sentimientos de omnipotencia).
- estimula la creatividad porque abre la dimensión de lo posible.
- fusiona lo humano y lo científico.
- auxilia en el enfrentamiento del acelerado desarrollo y ritmo de vida. Puede preparar para el futuro.

Como breves conclusiones, destaca que:

- el relato de ciencia ficción revela el sentimiento devaluatorio del género humano respecto a los roles que juega actualmente (la inversión: el hombre procrea, la mujer fecunda; o bien, la creación de vida como en Frankenstein corresponde a un hombre. Ambos casos lo ejemplifican).
- la ficción, tanto para el niño como para el adulto constituye una necesidad lúdica.
- puede permitir un valioso espacio para desarrollar la creatividad, el pensamiento lógico y la capacidad crítica.

"Antes que ponemos a buscar un libro real,
soñemos con el libro imaginario
guardado en algún lugar inaccesible"
Louis Vax.

3.2.4 CUENTO FANTÁSTICO

La obra fantástica es aquella situada en la duda de que el relato pertenezca a lo maravilloso o a lo extraordinario.

reside, antes que nada, en el lenguaje: hay un modo de tratar la palabra que favorece un cambio de plano, la aparición de una nueva dimensión referida por contraste a la dimensión de lo real. Pero la palabra no tiene ese poder en sí, sino a partir de los actos o situaciones que refiere. Lo fantástico se centra, entonces, en ciertos núcleos del relato y es allí donde tiene un sentido. Digamos, para abreviar, ámbitos, objetos, personajes que parcialmente siguen manejándose de acuerdo con normas universales y establecidas (lo previsible) pero que proponen una fuga respecto de tales normas (lo invisible).⁷⁵

Por ello esta literatura requiere que el lector se abra a la esfera de que lo imposible puede suceder. Que alcance una sensación de extrañeza, depende en gran medida de su actitud y su lectura, puesto que debe conmover sus fibras más íntimas. Debe borrar el límite entre lo objetivo y lo subjetivo. Si antepone un análisis a dejarse llevar por la lectura, destruye el efecto fantástico.

El relato fantástico reúne, materializa y traduce el mundo amplio de los deseos: liberación de peso, volverse invisible, cambiar de tamaño, entablar comunicación con animales, plantas y seres inanimados, dominar las leyes de la naturaleza, etc. Es decir, transformar el universo y transformarse el hombre a sí mismo, según su deseo y su voluntad propia.⁷⁶

En este sentido, cumple deseos infantiles y puede tener efectos liberadores para el niño, que paulatinamente, va resolviendo su omnipotencia.

... los relatos fantásticos ... prefieren los brujos, los hombres-lobo, los vampiros y esos seres desprovistos de cuerpo material que no son tampoco puros espíritus: el cuerpo astral, los fantasmas que vagan en los bosques, los desiertos, las ruinas o las encrucijadas.⁷⁷

⁷⁵ Flora Botton, *op. cit.*, p.29.

⁷⁶ Mercedes Gómez, *op. cit.*, pp. 176-177.

⁷⁷ Louis Vax, *op. cit.*, p. 19.

La duda, el misterio y la ambigüedad del relato fantástico data de las leyendas populares. En algunos cuentos de Grimm pueden detectarse dichos elementos. Otra figura fantástica es la del doble:

¿Y qué es a fin de cuentas el doble? Es la imagen de nosotros mismos que aparece, bien a nuestros propios ojos, bien a ojos ajenos, cuando no debiera ser vista, y es la imagen que no aparece cuando debiera ser visible; es la sombra vendida o el reflejo robado; es la silueta indiferente percibida en el campo visual; es el sentimiento de una presencia invisible; es la parte repugnante de uno mismo cuya cercanía hay que temer; es la parte integrante de nosotros mismos cuya huida hay que temer; es la entidad capaz de asumir nuestros dolores o de proporcionarnos los encantos del éxtasis; es la anunciadora del duelo; es algo capaz de arrastrarnos al infierno, la muerte o la locura. ⁷⁸

Es el terror gótico el que abre paso a lo fantástico. La literatura fantástica surge con Cazotte en el siglo XVIII. En el Romanticismo destacan los alemanes Ludwig Tieck con relatos legendarios que reviven mitos y Teodoro Hoffmann con cuentos fantástico-reales.

Ya en el siglo XIX destacan Maupassant y Lovecraft. Asimismo, algunas obras de este género son influenciadas o interpretadas por el Psicoanálisis, develando las fantasías ocultas y la mitología revivida.

La literatura fantástica sudamericana amplía la percepción de la realidad al incluir realismo, surrealismo, humor, sátira, onirismo y terror. Inscribe lo fantástico en un contexto más amplio que la literatura anglosajona, la cual se construye más bien al terror.

Actualmente la producción fantástica en Europa ha disminuido, ello se atribuye al auge del Psicoanálisis que explica muchos motivos fantásticos. En cambio en América, donde la influencia del Psicoanálisis ha sido tardía, lo fantástico es un género floreciente con autores como Cásares, Borges y Cortázar.

Los relatos fantásticos no están supeditados a las leyes de este mundo y, por tanto, difícilmente pueden ser clasificados.

La *novela corta* influenciada por lo fantástico clásico está organizada en torno a una acción, en general presenta como personaje principal a una víctima que atrae sobre sí algo misterioso o maligno.

La *novela corta* que remite a lo fantástico interior está centrada en un personaje y, la intervención de un suceso oscuro coincide con la perturbación interna del primero.

⁷⁸ *Ibid.*, p.38.

Sus características son las siguientes:

- en muchas ocasiones recurre a arquetipos e imágenes inmemoriales (Lovecraft) por ello, su contenido muestra algo de lo atemporal en el hombre y en la propia naturaleza.
- los personajes no necesariamente deben ser fantásticos, pueden ser humanos comunes y corrientes.
- el tema tampoco es necesariamente fantástico en sí.
- generalmente existe un gran misterio.
- lo fantástico surge del interjuego entre el tema, el tratamiento que el escritor le da y el abordaje que el lector realice.
- su ambiente es real, en él irrumpe lo insólito. Si bien no es congruente con el mundo externo, guarda verosimilitud interna como relato fantástico.
- aparece como constante la falta de desenlace.
- su estructura es abierta, puesto que aún cuando el relato termine, la historia continúa.

Puede criticársele que:

- produzca angustia, miedo u horror.
- deje al lector sin respuesta sobre el enigma.

Como conclusiones, los puntos a rescatar en torno a su valor formativo son:

- como aborda el mundo del deseo, facilita el desarrollo de la creatividad.
- al conjugar fantasía y realidad favorece el desarrollo del razonamiento lógico.
- desarrolla el goce estético.

"Tomando el deseo como una de esas constantes temáticas, la literatura, de un modo indirecto nos descubre su secreto que es su ley primera: este secreto es que ella es su propio objeto esencial. Al tratar del deseo no hace más que tratar de ella misma."
Tzvetan Todorov.

3.3 CONTRIBUCIONES DE LA LITERATURA AL DESARROLLO INFANTIL

El niño pequeño vive en un mundo que no alcanza a nombrar, colmado de imágenes, sonidos y voces que le llevan a animar el exterior, a contemplar la naturaleza y los objetos con magia y movimiento. Este proceso se ve suavizado a través del contacto literario con diversas formas: fábula, leyenda, cuento, novela y poesía, las cuales acompañan el desarrollo infantil y transportan al niño de la rítmicidad al animismo y posteriormente del romanticismo al realismo.

La literatura surge de un movimiento significativo en el interior del hombre y revela el cosmos que la humanidad ha sembrado semilla a semilla, desde la tradición oral hasta el texto escrito. En este sentido, es un discurso simbólico, en el cual se ha vertido la riqueza de los sueños, los actos y los ideales de los hombres.

Los relatos de sucesos extraordinarios, de transformaciones fantásticas y vuelos por dimensiones desconocidas ayudan al niño a controlar sus temores a la oscuridad y a sus monstruos sin imagen.

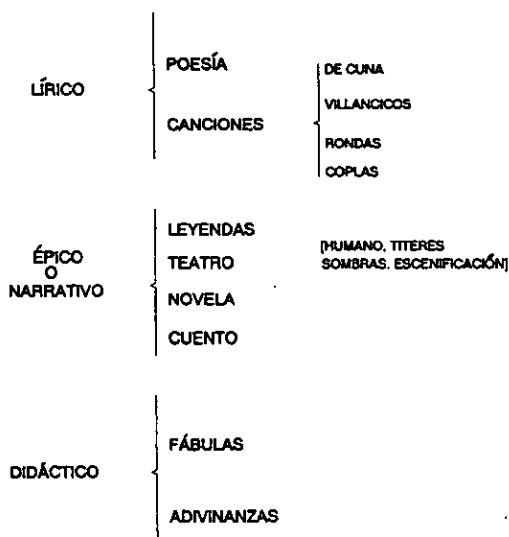
El deseo que manifiestan los personajes literarios en sus múltiples relaciones, por ejemplo: de leñador a niña abandonada en el bosque, de rey a primogénito, de niña a madrastra, es en el fondo de **amor**. Y es el deseo de amar, así como de ser amado, el que incita al niño a crecer.

El cuento impregnado de magia contiene elementos significativos que trascienden al tocar y reorganizar simbólicamente los conflictos del niño, además de satisfacer la sed de asombro infantil.

3.3.1 APORTACIONES DE LOS GÉNEROS LITERARIOS A LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL NIÑO

Una vez enmarcado el cuento dentro del ámbito literario (subtemas 3.1.1 y 3.1.2) como forma definida del género narrativo, se señala a continuación de modo global el impacto de los diversos géneros literarios en el proceso formativo del niño a partir de un cuadro sinóptico. Posteriormente se detallan sobre todo algunas aportaciones del cuento al desarrollo emocional infantil.

GÉNEROS LITERARIOS TRADICIONALES ⁷⁹



Este esquema sigue el proceso del desarrollo humano, si se consideran los siguientes aspectos:

La canción que la madre regala al bebé sella vínculos de amor y de lenguaje entre ellos. El pequeño crece y paulatinamente, tanto a nivel individual como en su relación con los otros, se sumerge en mitos, leyendas, cuentos, fábulas, adivinanzas y poesía, que lo acercan a la cultura y al mismo tiempo se integran a su vida.

⁷⁹ Sólo ha sido modificado el orden de algunos elementos, esta clasificación es de Dora Pastoriza de Etchebame, *El cuento y la literatura infantil*, Kapeluz, México, 1962, p.49.

La riqueza de la convivencia social permite la libre expresión del niño que en muchas ocasiones realiza espontáneamente dramatizaciones y cantos, adquiriendo cada vez mayor dominio sobre su voz y su cuerpo.

La seguridad que trae al pequeño el mostrarse auténtico y en un clima de confianza facilita que despliegue su potencial creativo.

Pueden reconocerse tres modalidades de relación, inicialmente como etapas de un proceso formativo, después como momentos que están en interjuego: *espectación*, *lectura* y *producción*.

Espectación, entendida como una actividad más centrada en la percepción, donde se movilizan procesos complejos de apropiación y diferenciación, por lo tanto no necesariamente pasiva.

Tal es el caso del bebé o el niño pequeño que aún no se expresa verbalmente con la claridad que espera el adulto y que parece espectador inmóvil cuando le leen o platican. Sin embargo, trabaja en la construcción de un método para acercarse al mundo, en la articulación de la palabra hablada y en el desarrollo de su autonomía.

Lectura, considerada como actividad de comprensión no sólo de la palabra escrita o de imágenes sino del mundo que él incorpora.

Si bien el pequeño lee relatos, también lee la mirada de la madre, del docente y de los otros, lee la violencia o el rechazo en su medio, lee con todos los sentidos y no simplemente con la vista.

Producción, como actividad de desempeño de la capacidad creadora mediante la cual el pequeño integra la aprehensión del mundo y se da a sí mismo o regala a los otros el fruto de su obra.

Por ello el niño escribe y toda su escritura tiene sentido, desde las líneas y círculos con que representa a su padre -garabatos a menudo despreciados- hasta la prosa y la poesía, la actuación dramática u otras formas de expresión.

Este proceso -de tres momentos- integrador de varios géneros literarios involucra un crecimiento afectivo y un desarrollo cognoscitivo porque el niño juega a hacer y a ser. Al mismo tiempo que hace la lectura de un texto, no sólo logra la aprehensión de reglas de lenguaje o de un contenido informativo, sino que se inserta en un proceso de construcción de sí mismo con cada experiencia.

Así, el proceso de aprendizaje basado en los géneros literarios que respeta la individualidad y el deseo del pequeño ofrece enormes posibilidades de vinculación con otras áreas para alcanzar un proceso de formación integral.

Los beneficios que la literatura aporta al desarrollo⁸⁰ del niño son los siguientes:

1. contribuye a la formación integral
2. favorece el conocimiento de sí mismo (impulsa al cuestionamiento)
3. propicia la sensibilización ante lo humano y lo artístico (estimula la creatividad)
4. proporciona medios de expresión estética

La literatura es recreativa porque produce placer, pero al mismo tiempo, permite re-crear la propia realidad.

La interrelación de los géneros en este sentido, articula el orden social, abre espacios para la simbolización, enriquece su imaginario y proporciona vías a la sublimación.

Entre los diversos géneros literarios se eligió al cuento como eje a trabajar porque a partir de su lectura, narración, puesta en imagen visual o escenificación en teatro, el pequeño obtiene un impacto diferente de cada modalidad y, sin embargo, los elementos imaginarios y simbólicos del relato que operan en cada niño buscan acomodo.

No se aborda aquí el trabajo con: *refranes, proverbios y fábulas*, porque a pesar de ser ricos en sabiduría y elementos simbólicos además de su distintivo carácter animista, su contenido llega a ser *moral*, lo que limita el libre ejercicio del juicio del niño.

Las *adivinanzas* son breves juegos de ingenio que remiten al niño a dos planos: lenguaje e imagen, mas no contienen los elementos simbólicos de los mitos y leyendas.

La *novela* es al igual que el cuento una historia, pero más complicada en escenas, personajes y desarrollo, quizá por ello llama menos el interés del pequeño.

3.3.2 ELABORACIÓN DE CONFLICTOS INTERNOS POR MEDIO DEL CUENTO

El cuento debe condensar una variedad de elementos para producir un efecto trascendente en el lector o escucha:

escoger o limitar una imagen o un acaecimiento que sean *significativos*, que no sólomente valgan por sí mismos, sino que sean capaces de actuar en el espectador o

⁸⁰ Se sigue aquí la concepción de Aline Freyria Vaquie en su tesis: *Misión Pedagógica de la Literatura*. UNAM, México, 1953, p. 7. El orden de los enunciados difiere dado que el objetivo de la autora es la formación literaria-artística, en tanto que en esta propuesta la finalidad es la formación integral.

en el lector como una especie de apertura, de fermento que proyecta la inteligencia y la sensibilidad hacia algo que va mucho más allá de la anécdota visual o literaria...⁸¹

es decir, que el cuento no se circunscribe a cierta individualidad como historia, sale de esos límites porque contiene elementos de valor universal que abren el mundo interno y, vierten en él todo su peso, movilizándolo las emociones y representaciones del receptor.

El valor vital del cuento radica en que posibilita al pequeño la elaboración de su propio modelo de interpretación del mundo.

... en la captación de una historia que es, estructuralmente, todas las historias posibles, en el descubrimiento de que todos los discursos contienen un sentido oculto, como es el que sugieren los símbolos de un cuento cualquiera. Símbolos, historias, que el niño tendrá que paladear y recrear extrayéndole secretamente la secreta sustancia de que están hechos.⁸²

Mediante el cuento el niño se aproxima al mundo, a sus procesos y valores, aún cuando el pequeño todavía no maneje la lectura ni definiciones ni conceptos precisos, a través de éstos relatos aprende significados como lealtad, generosidad, amor, maldad, etc. Y es precisamente el contacto con símbolos lo que le permitirá desarrollar su imaginación, memoria, manejo del lenguaje (verbal y escrito), lógica, capacidad de clasificación y de interpretación, etc. Las capacidades que enriquece el cuento son las siguientes:

- **atención**, al seguir una trama se concentra, escucha; ello le prepara para madurar.
- **adquisición y manejo del lenguaje**, primero quizá por la narración y posteriormente por la lectura, e inclusive, para y por la escritura.
- **lógica**, capta la relación de causa-consecuencia en las escenas, en los actos de los personajes y comprende paulatinamente la secuencia para integrar las experiencias como un todo.
- **imaginación**, que desborda y desarrolla las imágenes que producen internamente estos relatos.
- **ética**, mediante el relato de situaciones prácticas disciende fines, conductas, actitudes e intereses de los personajes.
- **simbolización**, puesto que en lugar de enfrentarse directamente a experiencias y pruebas, se aproxima a ellas mediante un diálogo consigo mismo.

⁸¹ Julio Cortázar, *Algunos aspectos del cuento*, En: *Casa de las Américas*, Año II, No. 15, noviembre de 1962, p.6 Tomado de: Marisa Bortolussi, *op. cit.*, p.12.

⁸² Antonio Rodríguez, *op. cit.*, p.18.

- **socialización**, en tanto le prepara para integrarse a un entorno con múltiples relaciones.
- **liberar conflictos psíquicos** que aparecen en torno a su vida afectiva, éstos se resuelven en forma inconsciente cuando el niño libera sus ansiedades y miedos, proyectándose en personajes con los que se identifica y toma distancia.
- **Integración**, porque forman los cimientos que le permiten orientar sus deseos, fantasías y valores hacia la autonomía, a la creatividad y a la realización.

Para que el cuento enriquezca todas estas capacidades debe pasar por una apropiación personal del sujeto, por una vivencia profunda, que lo libere y le permita desarrollarse.

El ser humano es ante todo un ente sensible, una esencia de afectos por teñir e integrar en una composición individual. Existe cierta incomodidad afectiva por la ambigüedad de sentir cariño y envidia hacia un nuevo hermanito, por desear recibir todo el amor de un progenitor, querer saber sobre el propio cuerpo que siente emociones nuevas, ser rechazado por un padrastro o temer ser abandonado por los padres.

Este vaivén afectivo es el pan de cada día para el espíritu y con ello se va formando a un niño lleno de carencias, **frustrado**, si ha recibido menos de lo esperado; o **privado**, si ha subsistido con un mínimo de amor. También puede tratarse de un pequeño al que se le apoye en su desarrollo afectivo, estando atentos a sus inquietudes e intereses, a comprenderlo e incitarlo a su autonomía con amor y poniéndole límites, **castrando** las intenciones que no le permitirán ubicarse satisfactoriamente en la sociedad; éste, puede ser un niño más equilibrado afectivamente.

Cualquier niño crece, aprende y es, en función de su motor afectivo, trátase de un pequeño indígena, campesino o de ciudad; aún cuando su contexto cultural y su función social sea distinta, inclusive si trabaja, estudia, o trabaja y estudia. El niño, como el adulto, prepara un regalo de amor con todos sus actos, pero también espera recibirlo.

En la espera el niño se cuestiona sobre cosas profundas, seguramente no bajo un planteamiento adulto de matiz filosófico, pero sí con toda la intensidad afectiva y cognoscitiva que empieza a desplegarse en él y, sobre todo, con la maravilla de ser pequeño.

Del crecimiento, entre alegría y tristeza, amor y desamor aparecen los conflictos. *El conflicto afectivo surge de la distancia entre lo que el pequeño desea y lo que recibe, de su incomprensión ante ciertos procesos, del abandono y de pérdidas reales, así como de las imaginarias que lo desgastan. Nace en última instancia de su amor no correspondido.*

El pequeño está sujeto a sentimientos desesperados de soledad y aislamiento y, a menudo, experimenta una angustia mortal. Generalmente es incapaz de expresar en palabras esos sentimientos, y tan sólo puede sugerirlos indirectamente: miedo a la oscuridad, a algún animal, angustia respecto a su propio cuerpo.⁸³

El niño está preocupado por el amor, la vida, el trabajo, su cuerpo, la naturaleza, la muerte y los otros que le rodean.

Por ello, el cuento, sea de tradición oral, fantástico, de hadas o de autor, si tiene elementos que simbólicamente remitan a la rivalidad fraterna, al nacimiento, a las teorías sexuales, a las transformaciones, al crecimiento, al matrimonio, a los roles en la familia, responde inconscientemente a los conflictos que inquietan al niño.

Los conflictos que debe superar remiten básicamente a los complejos **Edípico** y de **castración**, brevemente reseñados en el capítulo 2; ambos se desprenden de la organización de la vida familiar y se entretajan con otras fantasías que angustian al niño.

De modo muy general se puede agrupar como **conflictos** surgidos de los lazos familiares a todos los del **ámbito edípico**: la ambivalencia hacia los padres, la rivalidad hacia un progenitor o la envidia de éste hacia el hijo, la voracidad y el temor a la devoración, el parricidio, la inferioridad e impotencia frente al adulto, el miedo al abandono y la castración. Asimismo, nacen del núcleo familiar como conflictos de las **relaciones fraternales**: la rivalidad y la búsqueda de la unidad de las tendencias opuestas.

Con referencia al crecimiento y a las emociones del niño puede agruparse aquello que conflictúa su **desarrollo sexual**: las teorías acerca del nacimiento, la prohibición del incesto, la latencia, las transformaciones de los afectos y del cuerpo, la castidad, la iniciación sexual, el matrimonio y la afirmación de los roles sexuales.

Todo ello debe tender a la **integración** de tendencias opuestas, a la autonomía y a la asunción de roles sexuales bien definidos.

3.3.2.1 EDIPO PARA PADRES

Valga iniciar la vinculación del complejo Edípico con los cuentos por el Edipo de los padres, puesto que son ellos quienes instalan las bases edípicas en sus hijos. Si el adulto no ha podido resolver positivamente esta problemática, frente a su hijo seguramente va a actualizar sus ansiedades y rivalidades no resueltas. En tal caso, es probable que no incite a su hijo a crecer y que tenga celos de su maduración.

⁸³ Bruno Bettelheim, *op. cit.*, pp. 18-19.

En el fondo puede leerse un temor del padre a que el hijo lo supere, ésto puede ser destructivo para el pequeño, al grado de constituir una tragedia, como en el caso del propio Edipo.

Algo puesto en el deseo de tener un hijo hace que la madre de *Pulgarcita** encuentre una hija pequeñita en el tulipán que siembra, al igual que los padres de *Pulgarcito* cuando dicen:

aunque fuera sólo uno, y aunque no fuera más grande que mi pulgar...⁸⁴

esto se cristaliza en el tamaño del hijo y, en lo que por consecuencia se espera, que el hijo sea infantil, indefenso por siempre. Puede leerse aquí el cumplimiento del deseo del rey Enómao, pero al nivel del registro Real, en el cuerpo.

Tan dañino es querer conservar al hijo como objeto amoroso indefinidamente, por ejemplo en *"Nabiza"* o *"Los tres pelos de oro del diablo"*, cuya madre adoptiva y padre, respectivamente, adoran a sus pequeñas y, de las cuales, no desean separarse; como sacrificar al hijo por vanidad o celos, tal es el caso de *"Blancanieves"*⁸⁵ y *"La novia del invierno"*, cuyas madrastras intentan eliminarlas por diversos medios.

En estos dos últimos relatos la problemática central es la rivalidad edípica entre madre (simbolizada por la madrastra) e hija (simbolizada en la hijastra):

Si *Blancanieves* fuera una criatura real, no podría evitar el sentirse profundamente celosa de su madre y de todos los privilegios y facultades que posee, pues una madre (madrstra) narcisista no es un personaje apropiado para relacionarse e identificarse con él.

Si un niño no puede permitirse el experimentar celos de un progenitor (cosa que amenaza su seguridad) proyecta sus propios sentimientos en este mismo progenitor. Entonces, la idea de "estoy celoso de todos los privilegios y prerrogativas de mi madre" se convierte en el sueño dorado de: "mi madre siente celos de mí". El sentimiento de inferioridad se transforma por reacción defensiva en un sentimiento de superioridad.⁸⁶

En estos cuentos las heroínas vencen todas las adversidades alcanzando la felicidad, logrando una personalidad integrada, plenas de madurez llegan al matrimonio. Sin embargo, la madrastra generalmente es castigada.

Si la madrastra no desempeña apropiadamente la función maternante se debe a que en su infancia careció de una relación edípica satisfactoria, está llena de inseguridades y tampoco puede cubrir el rol materno que de ella se espera: amor, protección, cuidado y comprensión.

* Según la versión de H. C. Andersen.

⁸⁴ Grimm, *Pulgarcito* En: *Obras Selectas*, Ed. del Valle de México, 1976, p.47.

⁸⁵ *Blancanieves* En: Marínés Medero, *De Maravillas y Encantamientos*, Versión y Antología., SEP-Libros del Rincón, México, pp. 91-103.

⁸⁶ Bruno Bettelheim, *op. cit.*, p.285.

La estructura psíquica de la madrastra de Blancanieves es muy primitiva ya que no puede tolerar el desarrollo normal de su hijastra, ni su belleza y, como le representa cualidades que ella no posee intenta incorporárselas devorando las vísceras que supone de Blancanieves.

La madrastra-bruja recibe como castigo a su maldad unos zapatos al rojo vivo con los que baila hasta caer muerta.

El cuento *Los tres pelos de oro del diablo* es similar al de Blancanieves, pero en él se manifiestan los celos del padre respecto a la hija y, sus antecedentes, remiten por un lado al mito del rey Enómao de Elis y por otro lado al mito de Edipo.

El rey Enómao enterado por un oráculo de que moriría asesinado por su yerno y a fin de conservar a su hija Hipodamia siempre con él, sometía a sus pretendientes a carreras de cuadrigas, en las cuales él siempre resultaba vencedor y como tal, podía aniquilar al aspirante. Hasta que Hipodamia, profundamente enamorada o cansada de ver morir a sus pretendientes, ordena hacer volcar el carro de su padre y, Pélope cambia los tornillos del carro del rey por piezas de cera, de modo que se mata y él puede desposar a la princesa. Recuerda también al mito de Edipo en algunos elementos: un niño sobre el que pesa un vaticinio que no conviene a un rey, razón por la cual éste intenta eliminarlo sin conseguirlo, finalmente ya convertido en joven el héroe se deshace del Rey y por vía del matrimonio se convierte en el poseedor de sus riquezas.

*Los tres pelos de oro del diablo*⁸⁷ versa sobre el nacimiento de un niño con la piel de la fortuna al cual se le vaticinó que al cumplir catorce años se casaría con la hija del rey, éste último al enterarse trató de deshacerse del pequeño poniéndolo dentro de una caja en el río; sin embargo, catorce años después el rey pidió posada a unos molineros que tenían como hijo al muchacho afortunado, al darse cuenta que era el mismo al que intentó eliminar lo envió a palacio con una carta sellada donde ordenaba lo mataran, pero en el camino unos ladrones le cambian la carta por una en la cual, se ordena que lo desposen con la princesa; cuando el rey regresa a palacio se enfada y manda al joven a conseguir tres pelos del diablo para continuar casado con la princesa. En el viaje al infierno al joven le hacen tres preguntas, al llegar a casa del diablo le ayuda la abuela de éste pidiendo al demonio las tres respuestas y arrancándole los tres cabellos, el joven príncipe vuelve con el encargo y con oro obsequiado en las ciudades donde respondió dos de las preguntas, al regresar a palacio el rey muy complacido le preguntó cómo obtener oro, pero el modo que el héroe explica lleva el rey a ser barquero en las aguas de la eternidad.

En este cuento el núcleo del conflicto es el deseo del padre de conservar a la princesa siempre como hija, a su lado, sin mayor necesidad afectiva que el amor paterno, eliminando a los rivales a costa de cualquier cosa. Aunado a seguir siendo el rey, obstaculizando el movimiento ascendente natural de las nuevas generaciones.

⁸⁷ *Los tres pelos de oro del diablo* versión de Marín Medero, *op.cit.*, pp. 104-113.

Un relato ejemplar respecto al incesto del padre con la hija es *Piel de Asno* de Perrault, en el cual una pareja de reyes vivía feliz con su hija única, llena de virtudes; sin embargo, la reina enferma y antes de morir hace prometer al rey que no se casará nuevamente, a menos que encuentre una mujer más bella, inteligente y virtuosa que ella; el rey no encontró una pareja igual.

Solamente la infanta, o sea, la hija del rey era más bella que su madre y poseía cualidades que la difunta no había tenido, por fin el rey se dio cuenta de ello y tuvo la idea de casarse con ella, para guardar el juramento; pero naturalmente, la princesa no quiso saber nada de ello.⁸⁸

El hada madrina de la princesa le aconseja rechazar a su padre sin contradecirlo por medio de peticiones que alargaban el matrimonio (vestidos color del tiempo, de la luz de la luna y de la luz solar, que parecían plantear cierta imposibilidad superada por el rey) finalmente le pide la piel del asno que llenaba bolsas de oro, como ésta le fue entregada, el hada le aconseja marcharse disfrazada con dicha piel a un reino lejano, llevando consigo de modo mágico sus joyas y su vestuario. Es contratada para tareas de aseo y el príncipe de ese reino la espía y al descubrir su belleza se enamora de ella, enfermo de amor pide que Piel de Asno le haga un pastel, en éste encuentra un anillo; como los padres del príncipe deciden casarlo, éste dice que lo hará sólo con la dueña del anillo; lo prueban a todas las mujeres del reino hasta llegar a Piel de Asno, entonces se anuncia una boda suntuosa y el padre de ésta asiste, curado completamente del delirio de amor por su hija.

Aquí el hada es la figura materna que marca la prohibición del incesto y que se ocupa de dirigir el destino de la muchacha, es quien la convence de expiar el deseo incestuoso a través del exilio, llevándose su tiempo y su luz en los fastuosos vestidos.

En la piel de asno oculta lo que despertó la insana pasión paterna, la lleva con humildad y resignación. El príncipe la espía por la cerradura, se adentra en un espacio prohibido, lo que representa la iniciación sexual enlazada al símbolo erótico y de compromiso del anillo.

Hay un castigo al progenitor madre o padre que llegan a formar una familia sin haber resuelto sus dificultades edípicas. Para el niño, como para el personaje principal, el padre o la madre con esta problemática aparece como malo, envidioso, destructivo. Esto es claro en el consentimiento de Hipodamia de asesinar a su propio padre. En estos casos el parricidio aparece como única solución.

Es ley de la vida que las nuevas generaciones sustituyan a sus antecesoras, por ello hay una sucesión implícita de padres a hijos, existen funciones que heredar; así, es misión paterna facilitar o dificultar la aprehensión de estos modelos.

⁸⁸ Perrault, *Piel de Asno*. En: *Mi Amigo*. Enciclopedia Juvenil. *Mitos, Leyendas, Cuentos*, vol. I, Renacimiento, México, 1962, p. 596.

Un relato en el cual se manifiesta con naturalidad el desplazamiento de objeto amoroso paterno a la elección de pareja es *La Bella y la Bestia*,⁸⁹ donde se revela un fuerte amor entre padre e hija, al grado de que ésta decide vivir con la Bestia para evitar la muerte de su padre y, posteriormente, se prenda del buen corazón de la Bestia aceptando casarse con él. De esta forma Bella crece al ser capaz de amar a su padre y también a una pareja.

Si un padre no estimula la autonomía de su hijo, ya sea por retener su amor y conservarle siempre pequeño y dependiente; o bien, promueve la competencia con él marcándole su inferioridad y abusa de que está indefenso frente a él, aviva en el pequeño el deseo inconsciente de eliminarlo para liberarse del deseo paterno que lo limita y oprime para poder ser él mismo. Esto implica una poderosa culpa en el niño, lo más cruel es que ese abuso llegue al grado de hacer consciente en el pequeño ese deseo, porque su supervivencia peligró realmente y su única opción sea huir.

La inferioridad que experimenta todo niño frente al adulto es real, su formación como persona depende desde los satisfactores básicos que le aseguren la subsistencia biológica hasta la transformación de funciones complejas que lo dotarán afectiva, intelectual y socialmente.

En ocasiones el niño puede percibir el desencanto de sus padres respecto a él, cuando el pequeño no corresponde a sus expectativas, como en el relato *Historia del príncipe Iván, la niña bruja y la hermanita del sol*:

En un tiempo lejano que ni siquiera los bisabuelos de los niños de hoy alcanzaron a conocer, nació en el palacio de un zar poderoso una criatura encantadora y dulce, a quien pusieron por nombre Iván.

El recién nacido creció. Era un hermoso niño dotado de todas las virtudes, pero tenía la desgracia de ser mudo; ni siquiera era capaz de decir "sí" o "no". El Rey y la Reina en vez de sentir por él más cariño; en lugar de consolarlo y darle ánimos, no ocultaban su disgusto y el desagrado que les producía su defecto. El príncipe Iván tendría que ser su heredero, y ellos pensaban que un zar mudo sería por fuerza una calamidad.

El Rey y la Reina hablaban con frecuencia del caso, aunque no por amor y compasión hacia el pequeño príncipe. "Si tuviéramos otro hijo que no fuera mudo -decían, -el problema de la sucesión del trono estaría solucionado. ¡Oh, sí; ojalá tengamos otro hijo que hable, cueste lo que cueste y a cambio de lo que sea!" Y la frialdad de sus corazones recibió finalmente su castigo. ⁹⁰

En este cuento los padres reciben una segunda hija, la niña bruja con dientes de acero, que devora a los reyes y a todos los pobladores del reino, excepto al príncipe Iván, quien huye al fin del mundo y, finalmente, enfrenta a la niña bruja venciénola con ayuda de la hermanita del sol. Los padres son castigados por no desempeñar amorosamente las funciones que les corresponden.

⁸⁹ *La Bella y la Bestia* versión de Marinés Medero, En: *op. cit.*, pp. 72-83.

⁹⁰ Gabriel García Narezo, versión literaria del cuento popular ruso: *El Príncipe Iván, La Niña Bruja y La Hermanita del Sol*, En: *Cuentos del País de las Nieves*, Renacimiento, México, 1962, pp. 33-34.

El niño se frustra por no ser el objeto ideal de amor de sus progenitores, o de quienes desempeñan las funciones paternas; de aquellos que espera recibir todo y en quienes puede encontrar inclusive, la privación total de amor.

3.3.2.2 LA FANTASÍA DE DEVORACIÓN

Algo falta cuando despierta la necesidad de devorar, en *Blancanieves* la falta de la madrastra está puesta en su narcisismo y para ser la más bella debe ingerir el corazón de la joven.

En *Hansel y Gretel*⁹¹ se observa la devoración en ambas partes: en los hijos, capaces de devorar la casita de dulce y, en la bruja, que hace engordar a Hansel para cocinarlo y comerlo.

En *El Príncipe Iván, la niña bruja y la hermanita del sol* el afán devorador de la niña bruja es de exterminio total, de eliminar a quien encuentre a su paso y de acabar con la descendencia de esa familia.

El cuento *Baba Yaga*⁹² revela el deseo de una madrastra de que su hijastra sea devorada por la bruja Baba Yaga, con sus temibles dientes de hierro.

Al lobo feroz de *Caperucita* no le basta con devorar a la abuela, sino que traga también a la nieta.

Y el miedo atroz de *Pulgarcito*⁹³ y sus hermanos a ser devorados por el Ogro y, después de la muerte de las siete ogresas, a su persecución y venganza.

En los cuentos y mitos la devoración tiene su castigo, o bien, una necesaria superación: en *Blancanieves* y en *Hansel y Gretel* las mujeres malvadas (madrastras y bruja) mueren, lo mismo sucede con el lobo (representante masculino) de *Caperucita*; sin embargo, *Hansel y Gretel* superan su fijación en la oralidad voraz cuando después de efectuar acciones para salvarse son capaces de encontrar el camino de regreso a casa y traen al padre un producto de su crecimiento y búsqueda (joyas). En *El príncipe Iván, la niña bruja y la hermanita del sol* la bruja no puede devorar a Iván y sus dientes de acero se rompen quedando condenada a comer sólo sopas; *Baba Yaga* presenta dos castigos distintos: la bruja ve frustrados sus esfuerzos por devorar a la niña y la madrastra es golpeada por el padre de la pequeña hasta hacerla escapar de su casa y, finalmente, el Ogro no consigue devorar a *Pulgarcito* y a sus hermanas, su castigo es errar y matar a sus propias hijas, además de ser robado por *Pulgarcito*.

⁹¹ Grimm, *Hansel y Gretel* En: *Mi Amigo...*, pp. 724-733.

⁹² Gabriel García Narezo, *Baba Yaga* En: *op. cit.*, pp. 51-63.

⁹³ Perrault, *Pulgarcito* En: *Mi Amigo...*, pp. 658-672.

Estos y otros cuentos de envidia y devoración remiten al mito del rey Tántalo, quien para honrar a los dioses ofrece como banquete los miembros de su propio hijo Pélope. Júpiter ordena a los dioses devolver las partes servidas, sólo Ceres, diosa de la fertilidad había devorado un hombro de su propio hijo; no obstante, Júpiter devuelve la vida a Pélope colocando un hombro de marfil para reemplazar el faltante. Al morir Tántalo fue condenado a sed y hambre devoradoras en el Hades, rodeado de árboles frutales cuyos frutos nunca puede alcanzar y entre las aguas del río que huyen cuando él quiere beber.

El castigo en estos relatos es mas bien producto de la ley causa-efecto, por ello el resultado final está ligado estrechamente al móvil inicial; si el deseo es devorar, tarde o temprano el personaje será también devorado. Visto freudianamente, ya que en el inconsciente reina la ley del Talión se aplica el "ojo por ojo y diente por diente."

Los cuentos citados anteriormente presentan escenas de devoración, pero no todos cuentan con la correspondencia en el castigo, ya que su conflicto medular es de otra índole.

El deseo de devorar está indisolublemente ligado a la envidia y a la voracidad que despierta aquello inalcanzable que se apetece, que se mira en otros y que quizá puede engullirse de alguna forma.

El objetivo de la voracidad es poseer todo lo bueno que pueda extraerse del objeto, sin considerar las consecuencias. Esto puede tener por consecuencia la destrucción del objeto, arruinándose lo que tenía de bueno, pero la destrucción es contingente y no el fin que se buscaba. El fin es adquirir lo bueno a toda costa. En la envidia el objetivo es ser uno mismo tan bueno como el objeto, pero cuando esto se siente imposible, el objetivo se convierte en arruinar lo bueno que posee el objeto para suprimir la fuente de envidia.⁹⁴

En este sentido la envidia antecede a la voracidad, por ejemplo en la madrastra de Blancanieves y, al enlazarse, surge el deseo de muerte sobre la hijastra.

La envidia se puede fusionar con la voracidad, constituyendo así otro determinante del deseo de agotar enteramente al objeto, no sólo ya para poseer todo lo bueno que éste tiene, sino también para vaciarlo intencionalmente, a fin de que no contenga nada envidiable.⁹⁵

Esto es aplicable también al relato del príncipe Iván, donde la niña bruja después de devorar a todo el reino se sienta a esperar el regreso de su hermano a fin de aniquilarlo.

Un cuento que muestra la voracidad hasta completar la destrucción del objeto amoroso es una de las crónicas marcianas:

⁹⁴ Hana Segal, *Introducción a la obra de Melanie Klein*, Paidós, México, 1992, p.44.

⁹⁵ *Ibid.*, p.45

Los humanos viven en Marte desde hace tiempo y han construido ciudades a lo largo de los canales. Saben que quedan unos pocos marcianos, seres extraños pero sumamente adaptables, pero no los conocen en general. Viven allí un viejo matrimonio cuyo hijo ha muerto hace muchos años en la Tierra. La mujer no ha podido nunca sobrellevar esta pérdida. Un día, Tom, el chico muerto, aparece en su hogar como si fuera la cosa más natural del mundo y como si nunca se hubiera ido. El hombre duda sintiendo que no puede ser el hijo muerto, sino un marciano que, deseoso de cariño, ha tomado su forma y su lugar. Pero piensa que no importa, ya que es como el hijo perdido. Lo trata con cariño y naturalidad. La madre no duda; para ella se trata de Tom, y lo trata como trató a éste. Cuando Tom lleva unos días con éstos la madre quiere ir con el padre y él a la ciudad, al cine. El chico se resiste. Tiene miedo de la gente, que lo puede atrapar. El padre toma su parte, pero la madre insiste, diciendo que son tonterías y chiquilladas y que no hay que hacerles caso. Viajan entonces en el bote hacia la ciudad. En el desembarcadero súbitamente desaparece el chico. La madre insiste en ir al cine, pensando que ya aparecería a la vuelta. Cuando regresan no está y el padre lo va a buscar. Lo encuentra transformado en la hija muerta y revivida por él de otro colono. La fuerza del deseo y la nostalgia de los otros padres, lo habían "atrapado". El padre llega a convencerlo de que sea Tom de nuevo y de que venga con él, pero ya es tarde. Los otros padres le siguen y aparece cada vez más gente que ve en Tom a sus seres queridos y perdidos irremediablemente. Perseguidos por todos llegan corriendo hasta el embarcadero. El padre lo quiere meter a su bote pero los demás lo detienen y Tom sucumbe a los intentos y contradictorios deseos de la multitud. Ante los ojos atónitos de todos empieza a cambiar y a transformarse de Tom en Lavinia, la hija muerta de los colonos, después el padre muerto de la señora X, en la madre del vigilante, en la criatura nacida muerta de fulana. Cambia y cambia en forma caleidoscópica, hasta que queda exhausto y convertido en una masa amorfa. Todos han sido engañados finalmente, y han visto perdidos de nuevo a sus seres queridos.⁹⁶

donde debido al hambre de amor y a la necesidad de ser objeto del deseo de otro, el marciano sucumbe ante la voracidad que despierta en los terrícolas. Es un relato excepcional que muestra cómo ser causa del deseo de otro es aniquilante. Y este es el deseo del niño, llenar las expectativas de los padres, ser ideal para ellos.

3.3.2.3. LA FANTASÍA DE ABANDONO

Resulta conmovedor observar cuando un niño pequeño pierde de vista a sus padres y estalla en sollozos por la falta de seguridad que le dan los progenitores. Así, en los cuentos es difícil aceptar el abandono de quien se ama, o bien, ser expulsado del entorno amoroso; los relatos en que los padres intentan deshacerse de los niños pasan por el infanticidio, como en *Hansel y Gretel*, *Blancanieves* y *Pulgarcito*.^{*}

En *Pulgarcito* como en *Hansel y Gretel* los niños son abandonados por el hambre de los padres en el bosque. Aquí el bosque es la fuente de terror; el abandono en estas condiciones remite a los ritos de iniciación.

⁹⁶ De: Ray Bradbury, En: Marie Langer, *Fantasías Eternas a la luz del Psicoanálisis*, Hormé, Buenos Aires, 1966, pp.155-156.

^{*} De acuerdo a la versión de Perrault.

Estos niños son personajes bienhechores que encuentran seres maléficos (ogro, para el primer relato y bruja, para el segundo) y por la nobleza de su espíritu, así como por el despliegue de cualidades que no habían descubierto vencen al mal.

3.3.2.4 LAS IMÁGENES DE LOS PADRES Y SUS SÍMBOLOS

Es más común en los cuentos que el personaje devorador sea una persona femenina, quizá caracterizada hasta el grado de la voracidad e inclusive, se trate de una pequeña como la niña bruja. Esto parece develar una percepción inconsciente de la voracidad femenina expresada a través de la tradición oral y, que posteriormente, se inscribe en los cuentos escritos.

En lo que concierne a las diferencias psíquicas entre los sexos, M. Klein atribuye mucho valor al hecho de que la niña esté más expuesta a angustias en su desarrollo temprano que el varón, por no poder comprobar la integridad de sus genitales y al ver el logro de la maternidad como algo lejano. Sostiene, en contraposición con Freud, que las tendencias receptivas femeninas la llevan a una mayor introyección de sus padres, es decir, a un superyó o conciencia moral más intenso que el del varón. Además, la inseguridad frente a su interior y la necesidad de dominar sus contenidos malos la llevan a desarrollar un agudo poder de observación y visión psicológicas junto con un cierto arte e inclinación hacia el engaño y la intriga. Su mayor dependencia de su superyó la obliga a ser altruista y dispuesta a sacrificios. Sus temores de haber dañado al interior del cuerpo materno y haber sido castigada en la misma forma, la llevan a tratar de dar a luz hijos hermosos y alimentarlos, sea en realidad o en forma de sublimaciones.⁹⁷

La teoría psicoanalítica y la literatura revelan la relación culpígena entre madre e hija, dos rostros femeninos: el que devora y puede ser devastador, aunado al de la víctima dispuesta a sacrificios. Aquí puede ubicarse en general a la madrastra y a la heroína.

En la fantasía edípica de una chica, la madre se disocia en dos figuras: la madre pre-edípica, buena y maravillosa, y la madrastra edípica, cruel y malvada.⁹⁸

La madre pre-edípica es generosa y lo concede todo, pero la madre edípica limita, restringe el deseo del niño.

El conflicto edípico para la niña puede leerse desde los cuentos como la fantasía de ser una princesa cautiva por una mujer malvada o víctima de un encantamiento que se interpone entre ella y su romance ideal. Lo idóneo es que la pequeña pueda, a través del relato literario, proyectar lo negativo en las figuras maternas "malas", por que a la bruja se le puede quemar o arrojar a un abismo y; fortalecer positivamente la relación real con su propia madre, quien la alienta a esperar a su príncipe.

⁹⁷ Marie Langer, *Maternidad y sexo*, Paidós, México, 1992, p.54.

⁹⁸ Bruno Bettelheim, *op. cit.*, p.162.

Simbolizan a la madre buena y protectora: la reina, el hada, la hechicera, la madre, la abuela. Y a la madre mala: la bruja, la agresora y la madrastra.

Idealmente la madre debe satisfacer las necesidades básicas, enseñar la ética y obsequiar el don del amor, en tanto que el padre debe proteger, poner límites y mostrar el deber hacer.

¿ Por qué en estos cuentos la figura materna es tan despreciable mientras que el padre es simplemente inútil e inepto? El hecho de que se describa a la madre (madrastra) como un ser perverso y al padre como alguien sumamente débil, hace referencia a lo que el niño espera de los padres. ⁹⁹

Como lo indica Bettelheim el fondo de los cuentos muestra una inversión de modelos, pero alude al mismo tiempo, a la ambivalencia que el pequeño siente hacia los padres, desdoblándolos en bueno y malo.

...raras veces se sustituye al padre originalmente "bueno" por el padrastro malvado, mientras que la figura de la madrastra cruel es mucho más frecuente. Un niño no sufre una gran decepción cuando su padre se interpone en su camino o le atormenta con determinadas exigencias por el hecho de que este padre, por tradición, nunca le ha hecho demasiado caso. por este motivo cuando el padre bloquea los deseos del chico en el período edípico, éste no lo ve como un personaje malvado ni como una figura disociada en dos, una buena y una mala, cosa que ocurre muy a menudo con la madre. Por el contrario, el chico proyecta sus frustraciones y ansiedades en un gigante, un monstruo o un dragón. ¹⁰⁰

El padre es siempre el que prohíbe y ordena, autoridad primera. Un cuento que revela el miedo infantil hacia la imagen paterna terrorífica es *El Hombre de la Arena* o *Coppelius*:

Aquellas noches mi madre estaba triste, y cuando el reloj daba las nueve, decíamos: "Vamos, ya es hora de acostarse; id a dormir pronto, porque viene el <<hombre de la arena>>. Apenas pronunclaba estas palabras, oía yo en la escalera un ruido de pasos pesados; sin duda sería el hombre misterioso de la arena.

Cierta noche aquel rumor fantástico me atemorizó más que de costumbre, por lo cual pregunté a mi madre quién era el extraño personaje con cuya venida nos amenazaba, y que nos obligaba siempre a salir de la habitación. "No hay hombre alguno de la arena, querido hijo, contestó mi madre; cuando digo que viene, quiero indicar solamente que tenéis sueño y que cerráis los ojos como si os hubieran echado arena". La respuesta de mi madre no me satisfizo, y en mi espíritu infantil arraigóse la convicción de que se nos ocultaba la existencia del personaje para que no tuviéramos miedo, pues siempre le oía subir por la escalera. Dominado por la curiosidad, y deseo de saber alguna cosa más precisa sobre el hombre de la arena y sus relaciones con los niños, pregunté al fin a la anciana que cuidaba de mi hermanita quién era aquel ser misterioso. ¡Ah! Thainechen, me contestó, veo que aún no le conoces. Es un hombre muy malo que viene a buscar a los niños cuando rehusan acostarse; arrájalos puñados de arena a los ojos, enciérralos en un saco y se los lleva a la luna para que sirvan de

⁹⁹ *Ibid.*, p. 288.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 162.

alimento a sus hijos; éstos tienen así como los mochuelos, picas ganchudos; y con ellos devoran los ojos de los niños que no son obedientes". 101

Como es la madre quien advierte y el personaje temido lo castigará si no cumple el orden materno se trata de una alusión paterna llevada al terror, bajo una figura sobrenatural que atemoriza más que cualquier otra.

También el padre devora como en el *Pulgarcito* de Perrault, es insaciable y toda su furia se desata ante el ingenioso engaño del niño frente al adulto, como lo sueña cualquier niño indefenso.

Así, el padre puede ser duro y temible como el ogro, el monstruo, el dragón, inclusive omnipresente como el hombre de la arena; o bien, débil y pasivo ante la voluntad de la madre, como el padre de Blancanieves, Cenicienta o Hansel y Gretel.

3.3.2.5 LA CASTRACIÓN

La castración implica básicamente la pérdida de una parte de sí mismo para acceder a la madurez y al conocimiento de otro. Toda prohibición castra al niño en algún sentido; sin embargo, es la amenaza de perder el amor del ser amado la que verdaderamente castra, en el "no te toques ahí" subyace el "te voy a dejar de querer," esto provoca mucha ansiedad.

La fuente de la angustia de castración infantil es la envidia, a nivel del cuerpo se enfoca en las partes que no se tienen y en el ámbito afectivo es por las prerrogativas de los roles sexuales socialmente establecidos; es decir, a los niños se les dan más concesiones (puede jugar hasta más tarde en la calle), pero a las niñas se les pone más atención (les hacen peinados más elaborados).

La angustia de castración del hombre está simbolizada en el cuento de *Cenicienta*, cuando el príncipe no percibe que el pie de ambas hermanastras sangra.

La sangre que emana del zapato no es más que la ecuación simbólica zapatilla-vagina, sólo que ahora la vagina está sangrando por la menstruación. Si el príncipe no es consciente de ello significa que tiene que defenderse contra la angustia que este hecho despierta en él. 102

101 Ernst Hoffman, *Coppelius* En: *Cuentos Fantásticos*, Nacional, México, 1967, pp.112-113.

102 Bruno Bettelheim, *op. cit.*, p. 477.

Aquí se trata específicamente de ansiedades masculinas inconscientes respecto a la feminidad, a la menstruación y a la sexualidad (si él puede sangrar o perder parte de sí mismo con su pareja). Por su parte

... las hermanastras ... se castraron a sí mismas simbólicamente para probar su feminidad; la sangre fluyendo de la parte del cuerpo castrado puede ser otra demostración de sus cualidades femeninas, ya que puede representar la menstruación. ¹⁰³

Esta automutilación tiene como fin aparentar la feminidad de la verdadera novia para usurpar el lugar de esposa.

La castración aparece en los cuentos generalmente bajo una ecuación causa-efecto, donde el personaje que obra mal o que devela inmadurez llega a recibir un castigo (castración) representado en el cuerpo; no obstante, también se presentan connotaciones de orden social, como el rechazo, que no es sino una forma de retiro de amor.

En *Los Zapatos Rojos*¹⁰⁴ se revela el despertar a la sexualidad de Karen representada en el zapato rojo como símbolo de la vagina, de la menstruación; la niña se abre al narcisismo adolescente cuando el espejo le dice cuán bella es. Ella insiste en exhibirse a la mirada pública con zapatos rojos, sabiendo que en la iglesia y por el ritual religioso en que participaría, sería mal vista; se enajena con el deseo de ser admirada, hasta que aparece como hechizo la frase ¡Qué lindos zapatos de baile!, tras lo cual los zapatos iniciaron su danza, la cual no terminó hasta que pudieron sacarlos a su dueña.

Karen los toma nuevamente para asistir a un baile, aún cuando la anciana que la cuida está gravemente enferma y, entonces, al no poder dejar de bailar comprende que están encantados. Recorre bosques danzando, a su paso encuentra primero a un ángel que la condena a danzar por el vicio del orgullo y después al verdugo de los malvados, ella le confiesa a éste último su vanidad y le suplica le ampute ambos pies con los zapatos, el verdugo ejecuta y los zapatos se marchan bailando.

Ya sanadas sus heridas intenta regresar a la iglesia en dos ocasiones, pero ve los zapatos bailarines y se aleja en sus muletas, estas dos imágenes la impulsan a un examen de conciencia, por ello se ofrece como sirvienta en casa del cura, lo que marca la necesidad de humildad y penitencia.

Cuando ruega profundamente a Dios llega a ella la imagen del perdón simbolizado en el ángel, que ya no sostiene una espada (símbolo de castigo) sino la rama de un rosal (elemento de purificación espiritual) que al tocarla la traslada a la iglesia, donde su alma se eleva hacia Dios.

Los zapatos rojos de Karen representan la iniciación de la joven a la fertilidad. Es su exhibicionismo el que es criticado y reprendido por los fieles de la iglesia. Los pies y

¹⁰³ *Ibid.*, p. 375.

¹⁰⁴ H. C. Andersen, *Los Zapatos Rojos* En: *Cuentos de Andersen*, Ed. Patria, 1978, pp.57-63.

Los pies y los zapatos son castrados simbolizando la prohibición de la sexualidad y la exigencia de desarrollar el virtuosismo. La castración es vivida por la niña como un retiro del amor de Dios porque su alma no encuentra sosiego.

Otra historia de castración cuya figura central es una zapatilla es la de *Cenicienta*, donde el zapato simboliza a la vagina, el compromiso de pareja, la iniciación sexual y otras ideas afines.

En la *Cenicienta* la castración aparece primero como automutilación en la hermanastra mayor, que a fin de poder calzarse la zapatilla se corta el dedo gordo y, posteriormente, la segunda hermanastra, que con el mismo fin se corta el talón. En esta escena la sangre se convierte en símbolo de engaño y delata la falta de virtuosismo frente a la verdadera novia.

La segunda modalidad de castración se efectúa hacia el fin del cuento, en torno a la boda de *Cenicienta*:

Y cuando se iba a celebrar la boda, llegaron las hermanastras haciendo mil sonrisas para que les hicieran caso a ellas también. Una se puso a la derecha y otra a la izquierda de *Cenicienta*, entonces las palomas sacaron con el pico un ojo a cada hermanastra.

Y al salir de la iglesia las hermanastras volvieron a ponerse cada una a un lado de *Cenicienta* y las palomas les sacaron el otro ojo. 105

Los pajarillos, que ejecutan la función de castigo, son representantes de la madrebuena de *Cenicienta*, del espíritu que la sigue protegiendo.

La ceguera real de las hermanastras simboliza su anterior ceguera, al pensar que podían sobresalir rebajando a los demás. Al confiar su destino sólo a la apariencia externa y principalmente, al creer que la felicidad sexual podía alcanzarse mediante la autocastración. 106

El episodio revela la inmadurez en la personalidad de las hermanastras, la negativa con que canalizan su rivalidad fraternal porque tienden a la destrucción, inclusive, la propia. Ambas son movidas a la automutilación por la posibilidad de ser reinas, por ambición; no con el deseo de alcanzar una pareja por amor. La castración en éste relato deja un indicador de lo que les falta a dichas hermanas para alcanzar la felicidad.

Otro cuento relativo a la castración, aún cuando en él la pérdida no recae en sentido estricto en el cuerpo es *la Pequeña Sirenita*, de Andersen. En el cual se manifiesta de modo impactante el deseo de acceder al otro renunciando a algo de sí misma.

105 *Cenicienta* versión de Marinés Medero, En: *op. cit.*, p. 71.

106 Bruno Bettelheim, *op. cit.*, p.381.

La sirenita aspira a un mundo ideal, el que está arriba del suyo, por eso se enamora de un príncipe humano, porque conquistando el amor de un ser superior a ella, alcanzará la elevación de su ser al mismo plano.

-También la vida de los hombres tiene un límite- respondió la abuela; es más breve que la nuestra, nosotras acostumbramos vivir trescientos años y después nos convertimos en ligera espuma. Los hombres viven mucho menos, pero, a diferencia de nosotras, tienen un alma inmortal que sube al cielo, como nosotras subimos a la superficie del mar; y en aquel reino celeste, vive Dios, al que nosotras nunca tendremos la facultad de ver. ¹⁰⁷

Los cuestionamientos siguen para llegar más allá de su propia naturaleza y la protagonista se abre al ofrecimiento de sí misma:

-¿Y por qué no nos han dado también a nosotras alma?- preguntó la pequeña sirena -Yo sacrificaría toda mi larga vida para poder vivir también un poco sobre la tierra y tener un alma capaz de subir al cielo- ...
Existe la manera, pero no se puede alcanzar fácilmente. Deberías encontrar un mortal que te amara más que a ninguna otra cosa en el mundo y que te jurase delante del altar ser tuyo para siempre. Entonces, te convertirás en una criatura de la tierra. Pero no lo conseguirás porque nuestra hermosa cola de pez repugna a los hombres. ¹⁰⁸

Sin embargo, la sirena fia su transformación por el amor que siente y porque espera correspondencia. El amor se convierte en el sentido de su vida; por ello busca a la bruja y acepta renunciar al mundo marino, a su naturaleza de sirena, a su familia, a su voz y a sobrellevar el dolor que le produzca apoyarse en su nuevo par de piernas.

La pequeña sirena accede al mundo terrestre a costa de perder más allá de su voz, la función de comunicarse; esto, al mismo tiempo que limita sus posibilidades de conquistar el amor del príncipe, representa también al amor en su máxima cualidad de abnegación: el sacrificio callado, secreto eterno.

El amor y el virtuosismo de la pequeña sirena se afirman cuando no puede matar al príncipe para volver a su anterior naturaleza y se arroja al mar. Tan grande es su deseo de elevarse a un plano superior que su metamorfosis a espuma y, posteriormente, a criatura del aire continúa planteándole la posibilidad de perfeccionar más su espiritualidad.

-¿Y los espíritus del aire tienen alma?

-No, pero pueden conquistarla.

-¿Cómo?

-Con las buenas acciones. Pueden cumplir muchas cosas todos los días: refrescando las frentes ardientes de los enfermos, llevando a las casas el perfume de los jardines y de otras muchas maneras. Entonces, Dios les concede una vida eterna y aquella alma por la que tanto has sufrido.

¹⁰⁷ H.C. Andersen, *La Pequeña Sirenita*, En: *Mi Amigo...*, p. 754.

¹⁰⁸ *Idem*.

A las palabras del viento la pequeña sirena advirtió dentro de sí una cosa extraña: ella, que nunca había podido llorar, se encontró con los ojos llenos de lágrimas, que descendían por las mejillas y se difundían por toda la profundidad del aire. 109

De hecho esta transformación marca ya la superación de la naturaleza anterior de la protagonista, aquí ya alcanza a manifestar emoción mediante el llanto y se abre para ella una misión amplia, de servicio, la cual le permitirá acceder a los planos más elevados.

La castración en este cuento es aceptada cuando la abuela y la bruja (portadoras de la ley) le plantean la necesidad de renuncia para aspirar a lo terrestre. Lo que deja la pequeña sirena es su dependencia infantil, su metamorfosis marca crecimiento y no hay mejor objetivo para crecer que el amor.

La pequeña sirena muestra su valor ante la muerte, es ella la que se arroja al mar, quizá como símbolo de aceptación ante otro mandato de castración; porque resulta imposible realizar el amor maduro con alguien de naturaleza distinta a la suya. Así la castración implica transformar el deseo, el amor.

3.3.2.6 LAS TEORÍAS SOBRE EL NACIMIENTO

El niño tiene múltiples fantasías sobre el origen del ser humano, es común que crea que lo sacan del agua (manantiales o fuentes) esta teoría aparece mas bien en mitos y leyendas. Mediante algunos cuentos puede explicarse que como producto del amor surja de los besos (de la boca); quizá sólo del deseo de tener un hijo, así lo trae la cigüeña, o cobra vida solo. Para aquellos que no pasa inadvertida la gordura de la madre durante los nueve meses, es probable que ésta se lo haya tragado, o bien, que haya entrado por una puerta a la panza; también los cuentos aluden a ello.

Un ejemplo de extraordinaria belleza sobre el nacimiento por un beso es el cuento *Pulgarcita*, de Andersen:

Había una vez una mujer que deseaba tener un niño, pero no sabía dónde irlo a buscar. Al fin se decidió a ir a ver a una vieja bruja y le dijo:
 -Me gustaría mucho tener un niño; dime cómo lo he de hacer.
 -Sí, será muy fácil -respondió la bruja-. Ahí tienes un grano de cebada; no es como la que crece en el campo del labriego, ni la que comen los pollos. Plántalo en una maceta y verás maravillas.
 -Muchas gracias -dijo la mujer-; dio doce centavos a la vieja y se marchó a casa; sembró el grano de cebada, y brotó en seguida una flor grande y espléndida; parecida a un tulipán, sólo que tenía los pétalos apretadamente cerrados, cual si fuese todavía un capullo.

-¡Qué flor tan bonita! -exclamó la mujer, y besó aquellos pétalos rojo y oro; y en el mismo momento en que los tocaran sus labios, abrióse la flor. Era en efecto, un tulipán, a juzgar por su aspecto, pero en el centro del cáliz, sentada sobre los verdes estambres, veíase una niña diminuta, gentil, no más larga que un dedo pulgar; por eso la llamaron Pulgarcita. 110

La magia de la vida está ahí, capturada en la flor; sin embargo, no se nace sino hasta el amoroso recibimiento simbólico del beso materno.

Un cuento donde el nacimiento puede entenderse por la vía gastrointestinal, pues todo niño imagina que *Pulgarcito* puede pasar prácticamente por cualquier parte.

Un pobre campesino se sentó una noche cerca del hogar y atizó el fuego, mientras su mujer estaba hilando. Y dijo: -Qué triste es no tener hijos, nuestra casa está tan tranquila, mientras que las casas de otros vecinos están llenas de ruido y alegría.

-Sí -contestó su mujer suspirando.- Aunque sólo tuviéramos uno, y aunque no fuera más grande que mi pulgar, me sentiría muy contenta. Lo queríamos con todo nuestro corazón.

Poco después tuvo un niño fuerte y saludable, pero no era mayor que un pulgar. Y se dijeron: -Nuestro deseo se ha cumplido y, aunque sea tan pequeño lo queremos mucho. 111

En el cuento *Pulgarcito* pasa efectivamente por boca-esófago-estómago dos veces consecutivas, primero al ser devorado por una vaca y, después, por un lobo; además, sale vivo con ayuda de cuchillo y tijeras de ambos estómagos, lo que alude claramente a una cesárea, como en *Caperucita Roja*. Es natural que al finalizar el relato el niño asocie que nació del estómago de la madre, quien lo tuvo, según dicta la historia.

No faltan los relatos inspirados en el animismo infantil, en los cuales el deseo de tener un hijo dota de vida a un muñeco al estilo de *Pinocho*, por ejemplo, en el cuento *La hija de la nieve*:

-¿Qué pasaría si nosotros hiciésemos en el corral la estatua de una niña de nieve? Quizás cobrase vida por milagro y tuviésemos así una hija.

-En realidad -contestó la anciana-, nunca se sabe lo que en esta vida puede suceder. Además, nada perdemos con hacer la prueba.

Se fueron los viejecitos al corral y allí, lejos de miradas indiscretas, se arrodillaron en el suelo y comenzaron a modelar la figura de una niña. Trabajaron ambos sin descanso durante largo tiempo, formaron los brazos y las piernas, su breve cuerpecito y su rostro tan lindo, que hubiera sido difícil hacer con nieve una criatura más hermosa. Era ya de noche cuando dieron fin a su tarea. Los dos estaban agotados y ateridos de frío, pero ante ellos estaba la estatua de una niña de nieve, blancos los labios y los ojos, silenciosa y helada como la imagen del sueño o de la muerte.

-¡Oh!, hija mía, si pudieras hablar...! -exclamó el anciano.

-Palomita mía -dijo la esposa- ¿por qué no vas a jugar con las otras niñas?

Y en ese instante se realizó el prodigio. Como si las amapolas primaverales hubiesen penetrado en el helar de su cuerpo para darle vida, las blancas mejillas de la niña de nieve se tiñeron de rojo; dos trocitos de cielo bajaron a sus ojos, que empezaron a mirar y

110 H.C. Andersen, *Pulgarcita* En: *Obras Selectas*, Ed. Valle de México, 1976, p. 478.

111 Grimm, *Pulgarcito* En: *Obras Selectas...*, p. 47.

a moverse; sus labios se entreabrieron encendidos y dejaron ver los dientecillos claros en dos hileras uniformes. Su cabellera cobró de pronto la negrura de la noche, y joh maravilla!, la criatura se incorporó, elevó los brazos en el aire y comenzó a danzar y a cantar. ¹¹²

Este cuento remite al origen por agua, puesto que el hielo no es sino agua helada a la que da forma el deseo de estos viejos padres. La animación aparece bellamente simbolizada en la invitación a que realice una acción propia y qué mejor convite para un niño que el juego.

Los cuentos que recurren a formas mágicas de nacimiento (Pulgarcita, Almendrita) y de animación, plantean generalmente mucha soledad en los padres, e inclusive, por su vejez ya no están en edad de tener hijos, como en los relatos en que aparecen con naturalidad, donde simplemente se tienen.

El niño puede entender el deseo frustrado de tener un hijo, aún sobre el esfuerzo tecnológico o científico, por ejemplo en *Coppelia*:

Swanilda entró a casa de Coppelius y descubrió que Coppelia era una autómatas. Frantz también entró para saludar a Coppelia, como el padre lo descubriera lo saludó y tomó el vino que le ofreció, en el cual Coppelius vertió unos polvos mágicos que hicieron que Frantz se durmiera.

Swanilda desde su escondite vió cómo decía unas palabras mágicas para pasar la vida y alegría de éste a Coppelia, ésta se fue despertando y empezó a caminar y a curiosar, hasta que bebió de una botella; y cayó al suelo, volviendo a ser una autómatas. Frantz despertó y junto con su amiga huyeron corriendo. ¹¹³

La historia continúa sin terror, con la comprensión de la tristeza de Coppelius, por eso Frantz y Swanilda se quedan a vivir con él como hijos.

Los cuentos sobre el nacimiento ayudan a calmar la angustia inconsciente del niño ante la transformación en el cuerpo de la madre y la llegada del nuevo hermano, así como le preparan para la concepción racional del proceso de gestación, de parto, e inclusive, de cesárea.

3.3.2.7 LAS RELACIONES FRATERNALES

La adversidad en algunos cuentos provoca que los hermanos se unan, buscando complementarse para sobrevivir, tal es el caso de *Hansel y Gretel*.¹¹⁴ En este relato el niño es el fuerte, quien busca la solución para volver a casa marcando el camino con guijarros y pan, es el que toma la iniciativa para comer la casa de dulce:

¹¹² Gabriel García Narezo, versión literaria del cuento popular ruso: *La hija de la nieve* En: *op. cit.*, pp. 80-81.

¹¹³ Ernst Hoffman *Coppelia*, Ed. Juventud, Barcelona, 1979, s/p.

¹¹⁴ Grimm *Hansel y Gretel* En: *Mi Amigo...*, pp. 724-733.

mientras la niña se limita a llorar y dejarse guiar. Por eso la bruja encierra a Hansel y pone a trabajar a Gretel, esto forma un primer tiempo.

En el segundo tiempo los papeles se invierten y es Gretel la que arroja a la bruja al horno y la que propone cómo atravesar el río. Sin embargo, ambos niños logran cierta madurez, simbolizada en que superan las dificultades, encuentran las joyas, así como también reconocen el camino de regreso a casa. El cuento muestra la necesidad de complementar las funciones femenina y masculina, así como la fortaleza y la debilidad.

Otro relato de complementariedad de funciones es el genéricamente conocido como *Hermanito y Hermanita*,¹¹⁵ donde ambos quedan huérfanos, o bien, el maltrato de la madrastra los obliga a huir de su hogar, atraviesan el bosque, en el cual encuentran tres manantiales encantados, de beber el agua de los dos primeros el niño se convertiría en fiera salvaje, el tercero resulta irresistible y el pequeño se convierte en ciervo.

El niño cede a la irracionalidad, mientras la niña, madura y racional, escucha la voz del manantial y le advierte del peligro; es ella quien lo cuida aún ya desposada con el rey y, a pesar de la muerte, vuelve para velar por su hijo y su hermano-ciervo. Debe ser ese amor pleno de madurez el que hace que vuelva a la vida cuando en su última aparición su esposo, el rey, la reconoce.

Por otro lado, el cuento permite ver el dominio del ser humano sobre las pulsiones, porque las transformaciones en animales van de los temibles tigre y lobo al dócil ciervo. Los dos hermanos equilibran funciones racionales e irracionales.

Existe una rivalidad natural entre hermanos, aquella surgida de ganarse el amor de los padres, quizá no evidente en muchos casos, pero presente siempre en forma inconsciente y tal vez acentuada con la llegada de un nuevo hermano.

Un cuento muy hermoso donde la diferenciación empieza con el deseo del padre de que los hijos crezcan es *Los tres hermanos*:

-Vayan por esos mundos de Dios y aprenda cada uno un oficio; cuando vuelvan daré la casa al que demuestre poseer mayor destreza en su arte.
Los hijos aceptaron la proposición de muy buen grado. El mayor decidió ser herrero, el mediano peluquero y el menor maestro de esgrima. Acordaron una fecha de vuelta a casa y partieron.¹¹⁶

Al regreso el menor es elegido como el más diestro; sin embargo, se quieren tanto que los tres viven juntos hasta envejecer y cuando uno muere, los otros dos fallecen también de aflicción. La madurez individual está representada en el ejercicio de un arte distinto para cada uno y un fuerte sentido de compartir. Para ellos la diferenciación estuvo signada más por el objetivo de desarrollarse que por la

¹¹⁵ *Hermanito y Hermanita* versión de Marínés Medero En: *op.cit.*, pp. 34-44.

¹¹⁶ *Los tres hermanos* versión de Marínés Medero En: *op. cit.*, p. 125.

rivalidad o competencia; no obstante, a nivel simbólico ese desarrollo quedó trunco, porque no alcanzan la independencia ni el amor maduro.

Cuando los hermanos crecen van diferenciándose, hay cuentos donde las cualidades les van distinguiendo, en ellos generalmente la hermosura se vincula a la virtud y la fealdad a su falta, por ejemplo: en *la Cenicienta*, donde la fuente de rivalidad es la envidia más allá de la belleza física, se trata de las virtudes de la nueva hermana. La existencia de esta correlación en los cuentos no revela la formación de un prototipo físico de belleza, sino que en dichos relatos, la espiritualidad de los personajes es visible. Igualmente sucede en *la Bella y la Bestia*.

Algunos cuentos de relaciones fraternales aluden en cierta medida a una integración de aspectos que manifiestan la madurez de la heroína, Cenicienta logra la madurez para el matrimonio por sus virtudes, a diferencia de sus hermanastras.

Los relatos de hermanos incitan inconscientemente al niño a fortalecer sus relaciones fraternales buscando la diferenciación, así como a integrar él mismo sus tendencias racional-irracional y femenino-masculino.

3.3.2.8 HACIA LA MADUREZ SEXUAL

Existen cuentos que hablan sobre la castidad, otros sobre la iniciación sexual, el noviazgo, el matrimonio, la concepción, el nacimiento, etc.; algunos de estos elementos ya fueron mencionados en subtemas anteriores, por ello, este apartado se aboca sólo a la virginidad, la latencia, la iniciación y al matrimonio.

El estado de sueño y el período de latencia son procesos de repliegue de uno mismo, similares a la protección que ejecutan algunos moluscos recubriéndose de corozas, o bien, erizando sus espinas.

La preservación de la virginidad es un repliegue a veces espinoso como en *La Bella Durmiente del Bosque*,¹¹⁷ donde el bosque se cubre de espinas que la protegen hasta despertar y, que dan muerte a cuanto príncipe intenta desafiarlas.

Hasta que llega el príncipe deparado por el destino los matorrales se abren a su paso y se cierran nuevamente tras él. El bosque puede representar una extensión del cuerpo de la Bella Durmiente, es ella quien al llegar el príncipe elegido despliega la protección de pinchos (retira el repliegue de la latencia); el bosque es su naturaleza biológica, por eso hay un contacto con la princesa cuando el príncipe penetra en él.

117 Perrault, *La Bella Durmiente del Bosque* En: *Mi amigo...*, pp. 612-622.

La muralla de zarzas se convierte en flores que se abren a su llegada, ello alude a la desfloración; sin embargo, este elemento ya aparece cuando la Bella Durmiente se pincha con un huso y cae en su letargo. En un primer tiempo de iniciación sexual es ella la activa y en el segundo lo es el príncipe.

La iniciación en este cuento está marcada para ambos personajes con procesos similares, para la Bella Durmiente, con el recorrido de una habitación a otra hasta encontrar el huso y, para el príncipe la prueba de adentrarse en el bosque hasta el castillo y la princesa. Para ella el sopor y para él la angustia, al término de los cuales hay un renacimiento espiritual, una promesa-premio que se cumple: encontrar el amor, llegar a la unión definitiva.

El amor aparece en los cuentos con transformaciones, por eso Bella Durmiente y todo su reino despiertan, La Bestia recobra su anterior apariencia frente a Bella cuando el amor de ésta disuelve el embrujo. El príncipe rana vuelve a ser un apuesto príncipe cuando la engreída princesa se preocupa realmente por él. El Oso encantado por el enano logra su transformación humana gracias a *Blancanieves* y *Rojaflores*, así como su matrimonio con la primera.

La castidad se encuentra en una piel de animal para resguardarse de la mirada incestuosa paterna en *Piel de Asno*, que permite ser vista por el príncipe elegido a través de la cerradura. Ella también recupera su belleza gracias al milagro del amor. La escena de la cerradura tiene un carácter de iniciación sexual, porque la llave que abre esa puerta tiene que ser un elemento masculino; la imagen erótica se completa con la aparición de la sortija en el pastel que sólo entra en el dedo de Piel de Asno, otra alusión sexual que finaliza en el compromiso matrimonial.

Siguiendo la historia de Perrault, el recorrido de *Pulgarcito* y sus hermanos por el Bosque y el hallazgo de seguridad con la luz de la casa del ogro simulan un parto; en este relato la iniciación tiene un simbolismo de renacimiento. Hay un crecimiento espiritual del personaje que le permite enfrentarse al ogro y vencerlo.

La advertencia a *Caperucita* de "no salir del camino" es un mandato a la castidad para prevenirla de los peligros de la sexualidad. La niña de la caperuza roja (símbolo de madurez sexual) se deja seducir por el lobo (hombre), quien al devorarla representa la unión sexual como un acto de devoración.

Los consejos, la ayuda y la protección que los siete enanos proporcionan a *Blancanieves* durante los siete años que vive con ellos representa el periodo de latencia que culmina en el letargo de la manzana encantada. Y no despierta hasta estar madura para el matrimonio con el príncipe. Los enanos simbolizan por excelencia a la latencia, ya que están indeterminados, no crecen más y no completarán su desarrollo.

3.3.2.9 LA INTEGRACIÓN

La diferenciación y el crecimiento, el esfuerzo por equilibrar lo afectivo y lo racional, el arrojo para realizar un compromiso tras otro como las pruebas superadas por el héroe en los cuentos, la asunción del amor y de la sexualidad (figurada por el matrimonio y los hijos) permiten que de modo simbólico el niño capte a través de los cuentos la necesidad de integrar todos estos aspectos.

Generalmente en estos cuentos aparecen tres hermanos, donde es el menor quien supera cierta prueba. Un cuento en el que el propio padre lanza a la competencia es *Las Tres Plumas*,¹¹⁸ en él los dos hermanos mayores no aparecen diferenciados: son fuertes e inteligentes, en tanto el tercero es distraído y tímido, apodado Bobito.

Cuando el padre lanza al aire las tres plumas que determinarán la dirección que cada hijo ha de seguir, la de Bobito cae muy cerca de la casa, se sienta en ese lugar y descubre una escotilla, penetra a la tierra (simboliza un retorno al interior) y obtiene de ahí por magia de un sapo (donante y símbolo de lo irracional) las tres pruebas: tapiz, sortija y mujer. Menospreciando a Bobito los hermanos mayores toman para la prueba lo primero que encuentran en la superficialidad del mundo cotidiano.

Bobito llega a ser un rey bueno y sabio (compensó las carencias racionales con lo emocional) aún cuando no cumplía con las expectativas paternas.

Una historia afín es *La Mesa, el Asno y el Palo*,¹¹⁹ en la cual el padre expulsa a los hijos porque cree que no alimentan a la cabra. A su regreso, los dos mayores traen consigo la mesa de los deseos y el asno que arroja oro, pero ambos son robados por el hostelero con que se hospedaron durante el viaje. El tercer hijo, poseedor del bastón en el saco, recupera con su ingenio y con el palo lo que le robaron a sus hermanos.

La mesa representa lo oral, el asno lo anal y el palo lo fálico; así, es el tercero quien alcanza el control de esas pulsiones.

Un relato rico en simbolismos en tomo a la integración es *El Agua de la Vida*,¹²⁰ en él, aunque aparezca el deseo de los hijos por encontrar el agua de la vida para que el rey recupere la salud, en realidad los dos hijos mayores buscan heredar el reino; ninguno de ellos regresa porque sus acciones orgullosas durante la búsqueda hacen que sean encantados.

Es el tercer hijo el que logra diferenciarse de los dos mayores, gracias a su sinceridad el enano (donante) le dice cómo llegar al castillo donde brota dicha

¹¹⁸ Grimm *Las Tres Plumas* versión de Manés Medero, *op. cit.*, pp. 120-124.

¹¹⁹ Grimm, *La Mesa, El Asno y El Palo* En: *Obras Selectas*, Ed. Valle de México, 1976, pp. 33-43.

¹²⁰ *Ibid.*, pp. 189-195.

agua y le obsequia la vara de hierro y las dos hogazas de pan que requiere para conseguirla. Al entrar el príncipe al castillo desencanta a una doncella que le ofrece su reino y matrimonio en el plazo de un año; el príncipe recoge una espada y una hogaza de pan (símbolos fálico y oral) con los cuales durante su regreso a casa ayuda a tres naciones en guerra y hambre.

Convence al enano de liberar a sus dos hermanos, quienes al conocer los logros de aquel, hacen un plan para robarle el agua y a la princesa; así, el príncipe al volver da agua de mar a su padre, éste se agrava y cree que quiso asesinarlo, mientras los mayores aprovechan para salvarlo con el agua verdadera.

Se hace un juicio secreto al príncipe y se decide matarlo pero el cazador no puede ejecutar la orden, intercambian su ropa y el príncipe se queda a vivir en el bosque. En tanto a palacio llegan de tres países agradecidos tres carros con oro y joyas para el hijo menor, el rey los recibe y piensa en la inocencia del hijo, como el cazador le revela que el príncipe está vivo, el rey proclama que lo recibirá si vuelve.

Al cabo del año la princesa había mandado construir un camino de oro para señalar a su pueblo que el verdadero prometido cabalgaría por él. Los dos hermanos mayores trataron de suplantarlo, pero al recorrer uno el camino por la derecha y otro por la izquierda, son rechazados por el pueblo.

Finalmente el verdadero novio cabalga también, tan pensativo en su amada que no nota el camino de oro y su caballo lo sigue por el centro, la princesa lo recibe y se casan de inmediato; después ella le comunica que su padre lo ha perdonado. El príncipe regresa a ver al rey, le cuenta lo sucedido y, aunque el padre quiere castigar a los hermanos mayores, éstos se marchan y nunca vuelven. Las buenas intenciones del príncipe, el deseo auténtico de salvar al padre y su humildad, ayudan a que supere las necesidades orales y fálicas (pan y espada) y que llegue al momento del compromiso matrimonial, así como a la madurez representada en el hecho de convertirse en rey de otro reino. El camino de oro hecho sólo para que él cabalgue es símbolo de su virtuosismo, un poco al estilo de la zapatilla de Cenicienta.

El perdón del padre, el restablecimiento de la relación es en este cuento el modo mediante el cual se reconocen las cualidades del hijo maduro. La integración es la síntesis de características, acciones y actitudes que revelan la madurez y es, por excelencia, el objetivo al que tienden los cuentos.

Entre los relatos centrados en el crecimiento y que apuntan a la integración está *Pulgarcita*,¹²¹ que a través de diferentes aventuras en el bosque y bajo la tierra logra llegar al lugar donde viven los ángeles de las flores. El momento que sintetiza ese crecimiento y, que por lo tanto representa una integración, es donde el rey de las flores la nombra Maya, porque Pulgarcita ya es otra, que puede reinar entre las flores y ello culmina en matrimonio.

¹²¹ H.C. Andersen, *Pulgarcita*, En: *Obras Selectas...*, pp. 477-485.

3.4 MODALIDADES DE TRABAJO CON EL CUENTO

La gama de posibilidades para trabajar cuentos con niños es muy amplia, todas ellas con su particular contribución al desarrollo infantil. Algunas centradas en la capacidad de escucha, otras en desplegar su creatividad, otras en producirle placer, otras requieren reflexión, otras para que se exprese, etc.

3.4.1 NARRACIÓN

Lo primero que despierta en todo ser humano al escuchar de viva voz un cuento, una leyenda, una crónica o una historia de terror es la emoción, luego se aviva la imaginación en modo tal que el alma se apropia de esa aventura, entrando a otro tiempo donde se dan cita riesgos y temores.

...el relato oral es multidimensional, en el sentido de que la palabra aparece acompañada de gestos, silencios, llantos... hay una melodía en la intención, una intensidad en el acento. La repetición, la simetría, el silencio, marcan una retórica de lo oral. El silencio se hace tan significativo como las palabras, en el sentido de que se vincula a la estructura narrativa...¹²²

Estas narraciones producen todo tipo de efecto en el escucha porque se insertan directamente en el mundo afectivo del oyente.

Antaño, los primeros narradores fueron chamanes, religiosos, juglares y artistas; su misión era transmitir un saber, una noticia, o simplemente, entretener. Hoy se tiene narración oral de padres y abuelos, por radio, así como de narradores orales escénicos principalmente en parques y talleres en Casas de Cultura. Respecto a estas variantes cabe destacar siguiendo a Bettelheim:

...es muy distinto que el niño lea la historia a que se la cuenten, pues al leerla solo, el niño puede pensar que únicamente un extraño -la persona que escribió el cuento o que preparó el libro- aprueba el hecho de engañar y derribar a un gigante. Sin embargo, si los padres le cuentan la historia, el niño puede estar seguro de que aprueban su fantástica venganza a la amenaza que comporta el dominio del adulto.¹²³

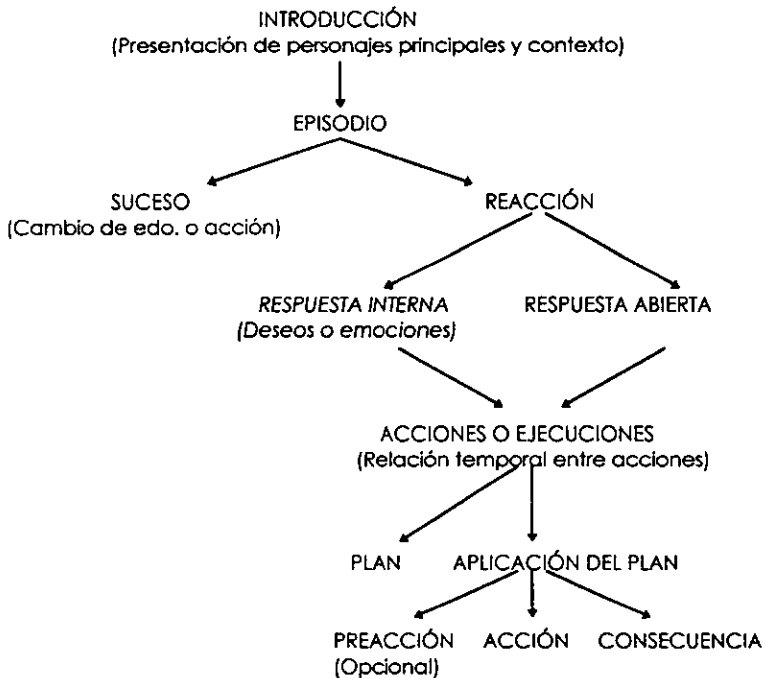
Detrás de la narración está el valor afectivo de que lo cuenten los padres, los abuelos o la nana, porque el relato de un narrador oral puede estar más cercano a la experiencia de espectáculo.

¹²² Gabriel Janer, *Pedagogía de la Imaginación Poética*. Alioma, Barcelona, 1989, p. 24.

¹²³ Bettelheim, *op. cit.*, p. 41.

Un niño organiza paulatinamente personajes y hechos de un relato más o menos de la siguiente manera:

ORGANIZACIÓN INTERNA DE LAS HISTORIAS¹²⁴



Esto evidencia que la narración de historias favorece el desarrollo de la escucha, comprensión y lógica, pero por sobre todo ello una *respuesta interna*, que pensando en la teoría de Bettelheim correría a través de todo el esquema, desde introducción hasta más allá del fin del relato.

Es igualmente importante la narración donde el niño es narrador, inclusive, de sus propios dibujos, sueños y relatos. Cuando el pequeño encuentra placer en esta actividad, sorprende a los otros y a sí mismo con creaciones como la siguiente:

Un chaval había perdido todas las buenas palabras y sólo le habían quedado las malas: mierda, caca, cagón, etc.

¹²⁴ Esquema de Rumelhart, 1975 citado en: Lucía Barros y Rina Martínez, *Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños de primaria semi-institucionalizada*. Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología UNAM, México, 1991, p. 21.

Entonces su mamá lo llevó al médico, quien tenía unos bigotes así de largos, y le dice:
-Abre la boca, saca la lengua, mira hacia arriba, mira hacia dentro, hincha los carrillos (cachetes).

El médico dice que debe dar una vuelta y buscar una buena palabra. Primero encuentra una palabra así (el niño indica unos 20 cm. de largo) que era <<juff!>>, que es mala. Luego encuentra una así de larga (unos 50 cm.) que era <<arréglatelas>> que es mala. Al fin encuentra una palabrita rosa, que era <<hola>>, se la mete en el bolsillo, la lleva a su casa y aprende a decir palabras amables y se vuelve bueno. ¹²⁵

Se concluye que como modalidad de trabajo con cuentos la narrativa oral:

- es vínculo directo de emociones aunado al valor afectivo de la narración.
- inicia el lenguaje, ritmo y símbolos.
- enriquece la imaginación.
- teje por excelencia un vínculo amoroso, de no ser así, el rey Shahriyar no habría vuelto a creer, ni se habría enamorado de su narradora de historias Sherezada.

3.4.2 LECTURA-ESCRITURA

Tradicionalmente la lectura y la escritura se enseñan en función de decodificar signos hasta que el niño sea capaz de codificar textos; por ello, en general la preocupación por las dificultades de lenguaje, las dislalias y dislexias es mayor que la de propiciar una lectura recreativa.

Esta situación puede hacer de la lectura un problema y para solucionarlo existen diversas metodologías y técnicas; se pueden mencionar algunos proyectos recientes tales como animación a la lectura,¹²⁶ círculos de lectura,¹²⁷ investigación-acción,¹²⁸ curriculum evolutivo,¹²⁹ etc.

La novedad de estas propuestas radica en dar una ambientación menos formal y más lúdica al aprendizaje, todas plantean una metodología más libre; sin embargo, los objetivos de algunas siguen muy cerca de los fines tradicionales de enriquecer el

¹²⁵ Historia de un niño de 5 años a partir de la palabra "hola" en el juego del cuento. En: Gianni Rodari, *Gramática de la Fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Alióna, Barcelona, 1991, p. 18.

¹²⁶ Mònserrat Sartó, *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. 6a. ed., Ed. SM, Madrid, col. Cuadernos para educar, 1984, 137 p.

¹²⁷ M. Bergk, *Cómo estimular el aprendizaje interpersonal*. En: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, *Leer en la Escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*. Pirámide, Madrid, 1989, pp. 132-147.

¹²⁸ E. Lilo Pfeistlinger, *Nuevas posibilidades en el mejoramiento de la enseñanza de la lectura por medio de la investigación-acción*. (Klängenfurt, Austria) En: *Ibid.*, pp. 229-238.

¹²⁹ Hansen, *El enriquecimiento lingüístico, puente entre el lenguaje hablado y la escritura de textos*. (Servicio Psicológico Escolar, Lyngby-Tarbaek, Dinamarca) En: *Ibid.*, cit., pp. 184-191.

vocabulario, favorecer la lectura en voz alta, incitar la comprensión, inducir al análisis de los personajes, etc. Entre las mencionadas se exceptúa la investigación-acción, ya que ésta parte del contexto de los niños, trabaja a base de ficheros individuales con su propio vocabulario y la investigación sigue sus ejes de interés.

Un gran avance en esta área lo constituye la diferenciación de *edades de interés* en la lectura: *rítmica, imaginativa, heroica y romántica*, porque dicha división sigue las necesidades emotivas infantiles (subtema 2.2).

L. S. Vygotsky con la teoría del cristal¹³⁰ explica cómo el lenguaje del niño evoluciona hasta llegar a la lectura y la escritura, según la cual el factor más simple es la percepción de la palabra y a partir de ello, alcanza formas más complejas. Los cuatro pilares que sostienen el puente que va del lenguaje hablado a la escritura de textos son:

1. *Percepción de la palabra*, se refiere a su distinción como una unidad aislada.
2. *Percepción fonológica*, el niño debe aprender la correspondencia entre grafemas y fonemas, para después entender el sistema alfabético.
3. *Percepción de la sintaxis*, debe captar la estructura de las frases, para posteriormente comprender textos.
4. *Percepción de la pragmática*, debe percibir los propósitos del autor y tener conciencia de sus planes frente a un texto como lector, su habilidad para leer entre líneas y su capacidad para construir un escenario interno sobre lo que lee.

Los conceptos de lectura y de escritura a que se ha llegado a través de esta investigación se encuentran ligados a los tres momentos reconocidos en la relación del niño con la literatura: *espectación, lectura y producción* (subtema 3.3.1).

La lectura es una actividad de comprensión, más allá del desciframiento de la palabra escrita y de las imágenes. Implica una apropiación, una interpretación y una vivencia personal, en la cual, participan todos los sentidos y no exclusivamente la vista.

La escritura es una forma de expresión interna, un modo de autoafirmación, e inclusive, una producción artística.

El niño utiliza estas dos modalidades expresivas para satisfacer sus necesidades internas. Si solicita cierto texto para leerlo repetidas ocasiones debe ser porque le calma angustias o le proporciona elementos que inconscientemente requiere. Por medio de la escritura el niño suele develar más que el adulto sus miedos, problemas y deseos, que en la escritura adulta aparecen más elaborados.

¹³⁰ Citado por Hansen, *ibid.*, 188-191.

Una revisión cuidadosa de material escrito por niños puede revelar un problema en particular, así el adulto puede buscar opciones para ayudarlo, como ejemplo está este texto:

La niña que quería morir

Existió una vez una niña que siempre que asistía a los entierros del pueblo se preguntaba ¿qué se sentirá morir? Un día, cuando su tía sufrió un ataque y murió fueron a enterrarla. Y claro, entre toda la gente estaba la niña que no contaba con la sorpresa que iban a llevarse.

Después de dos horas que el baúl estuvo bajo tierra, la gente aterrorizada vio cómo la tierra se movía y algo muy extraño empezó a volar sobre las cabezas de la gente.

La figura empezó a tomar forma y ya no era un rostro desfigurado, era la tía. La gente corrió asustada y la niña fue el único ser viviente junto al espíritu. El espíritu le habló a la niña y le dijo: ¿Quieres venir al mundo de los muertos? La niña se quedó pensando y le contestó: ¡Sí! Al día siguiente decidió que debería de buscar una manera de morir para así asustar como lo había hecho su tía. La primera manera de suicidarse fue tirándose desde lo alto de una montaña, pero el circo pasó y la niña cayó encima de una red que llevaban extendida. La segunda vez intentó tirarse a un lago profundo con una roca atada a su zapato, pero había pirañas que cortaron la cuerda y se comieron la roca.

Después de dos rotundos fracasos, fue a ver a sus papás y les contó todo. Los papás de la niña le explicaron lo importante y bello que era vivir y desde entonces la niña decidió vivir con los vivos en lugar de morir con los muertos.¹³¹

Aquí lo importante sería detectar hacia dónde van los miedos y cuestionamientos de la niña-escritora en torno a la muerte y al suicidio.

Como conclusión, la lectura y la escritura pueden conjugarse inclusive desde el hogar: Los padres pueden leer, comentar, inventar y escribir con sus hijos. Lamentablemente este es un espacio explorado por muy pocos. Esto favorecería el conocimiento y fortaleza de los vínculos entre los integrantes de la familia. De igual modo es necesario que el pequeño tenga un espacio para desarrollar esta comunicación con otros, ya sea en la propia escuela o en talleres.

3.4.3 AUDIOVISUAL

Hay que pensar en la fascinación de mirar una escena móvil, trátase del cine, videojuegos o televisión, enriquecida con los efectos de sonido y la música que cautivan. Si es estrecho o no el vínculo entre lo auditivo y lo visual, que en general es rico en el largometraje pero pobre en los videojuegos. A pesar de esto, el largometraje tiende a desaparecer.

¹³¹ Miriam Pipitone de la Roche, 9 años, Taller en la Biblioteca Santa Rosa Xochiac, Citado por Regina Cohen, *Los niños tienen la palabra*, En: *op.cit.*, p. 116.

El dibujo animado es generalmente creado por guiones y tiras especialmente pensadas para dicho fin. Sin embargo, por su breve duración difícilmente se realizan adaptaciones de cuentos.

Las principales escuelas de dibujos animados son: la estadounidense de carácter cómico-agresivo, cuyas historias transcurren en un solo episodio (Walt Disney, Metro Goldwyn Meyer y Hanna Barbera entre otros) y la japonesa con sus vertientes conmovedora y agresiva, organizadas generalmente en varios episodios.

La primera presenta como características las siguientes: a) está estructurada como narración completa y, b) predominan como personajes los animales humanizados, aunque también aparecen los humanos. Algunos de sus géneros son:

- de animales, donde desde la expresión animal se exponen los principales problemas sociales de la sociedad norteamericana (Mickey Mouse, Donald).
- de humanos, reflejan los deseos y esperanzas para la civilización y la vida familiar (Los Picopiedra, Los Simpsons).

En la segunda las características que predominan son: a) estructura episódica y, b) personajes humanos, animales y superdotados. Algunos de sus géneros son los siguientes:

- ciencia ficción, con tecnología avanzada, violencia y batallas interplanetarias (Mazinger, Caballeros del Zodiaco).
- historias conmovedoras, el personaje central es un niño o niña abandonado o desvalido que sufre diversas aventuras (Remy, Heidi).
- historias optimistas, con protagonistas infantiles, animales o duendes. Generalmente con enseñanzas éticas (Los osos amorosos, El rey Babar, Mumin). En Los Simpsons el personaje Liza refleja conciencia social en torno a diversos problemas. Hay otras que aunque positivas y aún cuando incitan al crecimiento, contienen como drama la búsqueda de la madre (La abeja Maya).

En las conductas que presentan los personajes de las caricaturas estadounidenses y japonesas el pensamiento animista del niño permite que se identifique con el deseo de volar de un superhéroe. Tiene salida la agresividad infantil en sangrientas luchas y batallas interplanetarias o en las crueldades de Bart Simpsons. Y son saciadas algunas fantasías como la ausencia de autoridad paterna para los sobrinos del pato Donald. La animación rusa es una buena opción, con menos agresividad y mayor profundidad en sus historias.

El largometraje proviene en su mayoría de guiones elaborados específicamente para cine y en menor grado de adaptaciones del cuento clásico, la novela y el teatro. Por su estructura el cuento y la novela tienen una adaptación a la pantalla más complicada que la obra teatral, formada por diálogos definidos.

Es importante considerar que el cine infantil ha perdido la dimensión de su pantalla y la espectacularidad de las grandes salas, hoy en día es más frecuente el alquiler de videos. Ya no es necesario salir, el largometraje se repliega a la intimidad del hogar; sin embargo, no asegura como antes la convivencia familiar de antaño, puesto que en el pasado el pequeño era llevado al cine.

En este rubro Disney es la escuela de la animación total y la de mayor peso hasta nuestros días. En las películas animadas asombra que prácticamente logra la visualización de la música, los efectos, los detalles y la vivacidad de las imágenes; en dichas cintas, generalmente se recurre a la adaptación de los cuentos clásicos.

El cine fantástico es quizá el más alejado del efecto literario, puesto que la fotografía vuelve concretos algunos momentos de la historia, en tanto que la impresión de la palabra escrita depende de la subjetividad del lector, volviéndose más rica. Tales son los resultados de ver la película *Historia sin fin* y contrastar dicha impresión con la lectura del cuento *La Historia Infeminable*.

Para concluir sobre su impacto en el niño se puntúa que:

- pueden incidir en el desarrollo emocional del pequeño, puesto que les muestran pautas afectivas que probablemente no estén acordes al proceso de desarrollo del espectador. Los temas como orfandad y muerte pueden producir ansiedad. Algunas promueven el altruismo, la generosidad, la ética del deber, la amistad y el amor
- un adulto debe hacerse cargo de platicar sobre lo que el niño vió.

3.4.4 DRAMATIZACIÓN

Inicialmente el teatro infantil tuvo fines didácticos, es hasta los 70's que cobra auge el teatro exento de moralismos, posteriormente se impregna de cuestionamientos socio-políticos y de crítica al sistema educativo.

Aquí se encuentran dos vertientes, el teatro **adulto para niños y el interpretado por niños**, considerando que en ambos pueden presentarse en escena seres humanos, sombras o marionetas, o bien, su combinación.

Respecto a la primera vertiente, predominan desde siempre las adaptaciones de cuentos clásicos, son pocas las producciones innovadoras que abandonan el esquema de reducción de la historia y que integran a diversos niveles al niño espectador sorprendiéndolo.

Por lo que corresponde al segundo, el interés primordial es destacar el papel libre y espontáneo del niño como protagonista, ya que él juega para sí, en tanto que el adulto actúa para el público.

El teatro es para el niño comunicación, expresión de sus sentimientos y de cuanto forma parte de su vida; es ver cómo toman cuerpo y se realizan las fantasías de su mundo interior ... es desenvolverse en un mundo fabuloso en el que se unan artificios, colores y todas aquellas acciones en las que intervienen los sentidos visuales, auditivos y táctiles en amplia gama de sensaciones y múltiples actividades en las que puede imaginar y construir por sí mismo para hacer visibles y tangibles aquellas formas y estructuras de su invención que servirán para estimular su capacidad creadora y de improvisación. ¹³²

La mayor ventaja de utilizar títeres consiste en que dan pie a creaciones fantásticas más fácilmente que el teatro humano. La categoría de títere incluye una amplia gama de posibilidades, desde el disfraz y máscaras, hasta los muñecos, títeres de guante o marionetas.

Cuando el muñeco se convierte en personaje, queda separado del actor y, ya en escena, presenta tres lenguajes:¹³³ el plástico, que comprende títeres y ambiente escénico; el corporal, referente al movimiento y, finalmente, el verbal y musical que abarca palabras, silencios, música y expresividad en la voz del actor.

Aunado a lo anterior, las características físicas de los títeres siguen el mismo estereotipo de los personajes de los cuentos de hadas, el malo debe ser feo y viejo, el bondadoso debe ser apuesto, etc.

El teatro infantil brinda la posibilidad de entazar la elaboración de la historia, la creación plástica (títeres y escenario) y la representación dramática (memorización o improvisación de diálogos).

El arte infantil transmite un mensaje, cuenta algo, y el arte adulto se esfuerza en que el mensaje sea la propia obra de arte huyendo de esa subordinación de lo narrativo. La literatura -aunque en ciertos aspectos ha huido de ser transmisora de un mensaje, convirtiéndose en mensaje mismo,- el teatro, la danza, la música, el cine, el comic ... conservan dicha funcionalidad en gran parte de sus manifestaciones. Todas ellas tienen un desarrollo temporal -no aparecen como estáticas- y el receptor las vive como algo que está sucediendo. No como algo pasado. Cada instante en la lectura o en la visión de una película aparece como perpetuo presente. ¹³⁴

Lo importante de las diversas formas de expresión artística es que el niño logre una apropiación de cuanto ve, escucha, lee o escribe y no que repita.

¹³² Dan Bont *Teatro por y para niños. El niño como autor, decorador, escenógrafo y actor*. Las ediciones de Arte, Barcelona, 1981, p.3

¹³³ Siguiendo a Carlos Angoloti, *Cómics, Títeres y Teatro de sombras. Tres formas plásticas de contar historias*. Ed. de la Torre, Madrid, 1990, p. 133.

¹³⁴ *Ibid.*, p.20.

Para concluir sobre este tema se puntúa lo siguiente:

- Posibilita un proceso lúdico y creativo donde el niño puede conjuntar su desarrollo como lector, actor, escenógrafo y escritor.
- Sensibiliza ética, estética y afectivamente.
- Brinda una experiencia intra e interpersonal.
- Desarrolla inventiva, creatividad, expresión lingüística, autoestima y afirmación.

Un día en los fragmentos de Novalis (1772-1801),
 encontré aquel que dice:
 "Si tuviésemos una fantástica,
 así como tenemos una Lógica,
 estaría descubierto el arte de inventar"
 Gianni Rodari.

3.5 LA CREATIVIDAD

Si bien se tiende a considerar creadores a los genios como Edison, Miguel Angel, Mozart, etc., ello no significa que la mayoría de los seres humanos carezcan de creatividad; por el contrario, la creatividad se utiliza en muchas actividades desde las artesanales hasta las técnicas, científicas y artísticas.

La teoría que da cuenta de la creatividad como una actividad psíquica, con funciones inconscientes es el Psicoanálisis; a saber:

La creatividad está originada por una **pulsión sexual** (cuyo sentido es erótico, es decir, amoroso) tiene que ver con la **muerte** y con un **intento reparador**. Esto se refiere, muy resumidamente a lo siguiente:

- El proceso creativo según Freud tiene origen **sexual**, el sujeto mantiene reprimidas en el inconsciente representaciones enlazadas a una pulsión. De satisfacerse esta pulsión obtendría placer, pero también displacer en relación con otras instancias psíquicas: el Yo o el Superyo.

Se conoce como **sublimación** al proceso psíquico que explica a las actividades humanas, aparentemente desvinculadas de la sexualidad, tales como el arte, la ciencia y la investigación en general. La **capacidad de sublimación** depende del tiempo que necesite el aparato psíquico para retraer la libido o energía erótica sobre el Yo; así se desexualiza y puede reorientarse hacia actividades con fines no sexuales.

- De acuerdo a Freud la pérdida real de una persona importante, el **duelo**, facilitan la creación en el sujeto.

El proceso creador, insísimos, no es unívoco: según los tipos de genios o los momentos fecundos, para unos crear consiste en matar simbólicamente a un muerto; para otros, en matar simbólicamente a vivos. ¹³⁵

¹³⁵ Didier Anzieu, *Psicoanálisis del genio creador*, Vancu, Buenos Aires, 1978, p. 23.

En la importancia de la muerte para la fase depresiva se enlazan los supuestos kleinianos de la creatividad.

- Para Melanie Klein la creatividad empieza cuando el bebé no está consciente de la existencia de su madre ni de objetos externos, vive un todo indiferenciado y sólo distingue: *seno bueno*, aquel que satisface y *seno malo*, el que frustra. Entre estas dos percepciones el bebé tiene odio cuando le niegan alimento y miedo de ser atacado, se debate entre fantasías de envidia, despedazamiento y destrucción. Esta es la posición esquizo-paranoide y en ella crear es rearmar y rearmarse para poder ser.

A esta fase le sigue la posición *depresiva* donde el bebé re-crea, recompone a la madre destruida y le asegura una permanencia en su realidad interior, reparándose también a sí mismo de la pérdida. Así, con el sentido de la realidad interna aparece el de la externa. *Aquí la creatividad es re-creación, reparación de un objeto perdido en el mundo interior.*

- Siguiendo a Winnicott¹³⁶ la creatividad empieza desde que los recién nacidos estimulan con sus puños y dedos la zona erógena oral, ya con algunos meses de edad se interesan en los muñecos, período en el que frecuentemente la madre le ofrece un *objeto especial* al que espera se aficione. Entre estos dos grupos de fenómenos se extiende una zona intermedia de experiencia entre el erotismo oral y la verdadera relación de objeto, la sustancia de dicha zona es la *ilusión*. Aunada a la excitación y a la satisfacción oral que el niño alcanza paulatinamente reconoce el objeto como no-yo (objetos distintos-que-yo, aunque no los ubique del todo como parte de la realidad exterior), desarrolla su capacidad de **crear, imaginar, producir un objeto y, construye una relación afectiva con el objeto** (apego a un oso, cobija, etc.)

La succión, los movimientos de masticación y caricias, los balbuceos y los movimientos anales se acompañan de la formación de pensamientos o fantasías, a esto se denomina **fenómenos transicionales**, los cuales aparecen de los cuatro a seis meses y hasta los ocho o doce. El **uso** que empieza a hacer el niño no es de un objeto interno o externo, sino de una *posesión no-yo*, que satisface una necesidad (ansiedad, depresión), esto es un **objeto transicional**.

Con el tiempo el objeto transicional pierde significación y cambia, pues es en la zona de la ilusión donde se ubica el juego, la creación, la apreciación artística, la religión, entre otros. La **ilusión** es la base de la experiencia porque permite al bebé creer que la realidad exterior corresponde a su propia capacidad de **crear**; esto lo posibilita una madre que se adecúa a las necesidades del bebé (alimento, limpieza, etc.) con lo cual, la madre lo ilusiona y paulatinamente lo desilusiona, el tiempo que la madre tarda en satisfacerle ayuda a conformar la realidad exterior.

136 Winnicott, *op. cit.*, 189 p.

Ya que la creatividad depende de la experiencia e intereses, en su proceso de desarrollo se vislumbra una gran diferencia para el niño respecto al adulto. Las obras artísticas adultas son más elaboradas, en tanto la obra del niño es un mensaje directo, simple y quizá por ello menos artístico desde el criterio adulto.

Como crear es elaborar algo nuevo, de algún modo el crecimiento infantil está basado en la creatividad, como esfuerzo para adaptarse es un proceso normal y continuo en el ser humano y no una capacidad especial circunscrita a la élite de artistas e inventores.

La creatividad depende de las experiencias del sujeto, del modo en que éste sea capaz de elaborarlas para obtener de ahí enfermedades o síntomas (sentido creativo negativo) o bien, productos para sí mismo y/o para otros (sentido creativo positivo).

Existe una aportación psicoanalítica cuyo sentido global intenta seguir este trabajo: según Winnicott la creatividad se da a través del **Juego** tanto para el niño como para el adulto y está fincada en que asuman una posición, la de **YO SOY**. Porque es la búsqueda de uno mismo lo que inicia el proceso creativo y, paulatinamente, lo lleva a encontrarse, a ser, a existir como persona.

A partir de los conceptos aquí enunciados es necesario seguir la relación *fantasía-juego-creatividad*.

¿Quién soy yo, primero? Contestadme, y luego,
 si me gusta ser esa persona, subiré;
 si no, me quedaré aquí abajo
 hasta que sea otra...
 Alicia. De: "Alicia en el País de las Maravillas"

3.5.1 FANTASÍA Y JUEGO

Fantasear y jugar son comunmente actividades despreciadas, consideradas faltas de valor, e incluso pérdida de tiempo aún en el propio niño, a quien frecuentemente se le reprende por imaginar castillos en el aire o por pasar todo el día jugando. Sin embargo, existe también una concepción profunda que revaloriza estas actividades y sus procesos, desde la Educación con la Pedagogía Activa y el Psicoanálisis, del cual se presentan a continuación algunos conceptos.

La fantasía es una escenificación imaginaria en la que se halla presente el sujeto y que representa, en forma más o menos deformada por los procesos defensivos, la realización de un deseo y, en último término, de un deseo inconsciente. ¹³⁷

La fantasía no es una mentira, sino la puesta en escena de algo íntimo e importante para el sujeto, quien la reviste en función de sus necesidades internas.

Una fantasía oscila en cierto modo entre tres tiempos, tres momentos temporales de nuestro representar. El trabajo anímico se anuda a una impresión actual, a una ocasión del presente que fue capaz de despertar los grandes deseos de la persona; desde ahí se remonta al recuerdo de una vivencia anterior, infantil las más de las veces, en que aquel deseo se cumplía, y entonces crea una situación referida al futuro, que se figura como el cumplimiento de ese deseo. Justamente el sueño diurno o la fantasía, en que van impresas las huellas de su origen en la ocasión y en el recuerdo. Vale decir, pasado, presente y futuro son como las cuentas de un collar engarzado por el deseo. ¹³⁸

La fantasía se convierte en una construcción que contiene en cierto momento y bajo una forma específica el tránsito del deseo por presente, pasado y futuro. Fantasía viene del griego *phaino* que significa aparecer, es decir, que siempre muestra algo: **un deseo**. Las fantasías pueden ser de varios tipos, a saber:

...conscientes o sueños diurnos, fantasías inconscientes que descubre el análisis como estructuras subyacentes a un contenido manifiesto, y fantasías originarias. ¹³⁹

¹³⁷ Laplanche y Pontalis *Diccionario de Psicoanálisis*. Labor, Barcelona, 1987, p. 138.

¹³⁸ S. Freud *El creador literario y el fantaseo* En: *Obras Completas*, vol. IX, Amorrortu, Buenos Aires, 1989, p. 130.

¹³⁹ Laplanche y Pontalis, *op. cit.*, p. 138

Como están ligadas al deseo y, en este sentido, a los rincones más privados del sujeto, son inevitables. Existen algunas que son constantes de todos los tiempos y que constituyen fantasías universales, éstas son:

La fantasía de retomo al vientre materno, donde se fantasea recuperar el objeto perdido y regresar al paraíso de la completud. *La fantasía de seducción*, como los niños aman a sus padres fantasean haber sido seducidos por ellos; sin embargo, en general esto no fue real, remite al origen de la sexualidad. En la *fantasía de castración*, se cree que algo ha sido perdido o que puede ser amputado; o bien, puede caerse, generalmente lo que sí hay es una amenaza de retiro del amor. Y la *fantasía de la escena primaria*, cuando se cree haber visto alguna vez el coito de los padres.

En su libro *Fantasías Eternas*¹⁴⁰ Marie Langer menciona entre dichas fantasías: *la de que lo bueno está en uno mismo y lo malo afuera, la de omnipotencia, la de alcanzar algo perdido, la de parricidio para quedarse con la madre, la de comerse a los padres o ser devorado por ellos, la de una madre buena y otra mala, la de incesto, la del fin o destrucción y la de locura.*

Asimismo, en *La novela familiar del neurótico* Freud expone tres fantasías que los niños crean: 1. bajo la sensación de ser relegado y por la rivalidad con sus hermanos figura ser *hijo adoptivo*. 2. *Sustitución de sus padres por unos de mejor cuna*, generalmente en esta fantasía influye la envidia. (En las fantasías 1 y 2 aún no capta la sexualidad entre los padres). 3. Los hermanos menores suelen inventar historias de la *ilegitimidad de sus hermanos*, generalmente de los que le preceden para aparecer como único legítimo (esto se da cuando capta el proceso sexual).

La mayoría de las fantasías que conflictúan al niño aparecen en la literatura, especialmente en los cuentos, brindándole vías de elaboración (subtema 3.2 al 3.2.9)

Con Lacan la temática de la fantasía lleva al *fantasma*, las fantasías son más particulares mientras el fantasma es más global y podría incluir a varias fantasías.

El fantasma es como un velo con el que se inviste el sujeto, al mismo tiempo que le cubre completamente permanece oculto a sus ojos. Es más evidente para los demás que para él mismo porque tiene que ver con su estilo de ser.

Según Miller la noción de fantasma ¹⁴¹ ya puede teerse en Freud *El creador literario y el fantaseo*, donde la fantasía diurna consuela, da placer al sujeto y es una propiedad íntima. Así como de *Inhibición, Síntoma y Angustia* puede interpretarse que el fantasma corresponde a la represión originaria, no como algo que no pueda expresarse, sino porque siempre habrá una represión mas.

¹⁴⁰ Marie Langer *Fantasías Eternas a la Luz del Psicoanálisis*. Hormé, Buenos Aires, 1996, 172 p.

¹⁴¹ J.A. Miller *Dos dimensiones Clínicas: Síntoma y Fantasma*. 3a. ed., Manantial, Buenos Aires, 1983, pp.18-19 y 23.

Entonces el fantasma tiene tanto dimensión consciente como inconsciente y su función, en cuanto consuela, es de cumplimiento del deseo. Se ubica del lado del placer, opuesto al síntoma perteneciente al displacer.

Hasta aquí se han esbozado los aspectos básicos de la fantasía, sus tipos tanto en el adulto como en el niño, así como la noción de fantasma. Todo ello tiene que ver con el acontecer, o valga decir, con el jugar psíquico. Quizá la más temprana forma de juego sea el fantaseo reparador de que habla Melanie Klein y el adulto juega al juego de su fantasma.

Freud¹⁴² expone primero que el niño diferencia la realidad del juego, porque inviste situaciones y objetos con sus afectos, pero el jugar siempre lo vincula a objetos del mundo real. El adulto, en cambio, sustituye jugar por fantasear; es decir, que en la creación adulta hay un jugar.

3.5.2 CREAR JUGANDO

Recurrir a Winnicott¹⁴³ ayuda a entender más detalladamente el proceso juego-creación para el niño, que en líneas muy generales trata de lo siguiente:

El ser humano vincula durante toda su vida su mundo interior (donde reina el principio de placer) con el mundo exterior (el cual le obliga a sujetarse al principio de realidad, lo verdadero y compartido). Entre ambos mundos existe una zona intermedia de **experiencia**, o bien, de **ilusión**. Gracias a ella el niño diferencia a los otros y a los objetos como *no-yo*, **crea** objetos, reconoce y acepta la realidad paulatinamente.

Este espacio mediador es el terreno del juego. Winnicott diferencia **juego** (*game*) aquel donde intervienen reglas, **jugar** (*play*) que es actividad y finalmente **jugando** (*playing*) cuyo acento está puesto en el movimiento, en el proceso que se está realizando, donde lo más importante es el proceso.

El espacio del juego abre un *Blanco* o *Laguna*, hace un llamamiento a través de la *presencia-ausencia*, posibilita que aquello que no tiene sentido ahora lo tenga.

a) Para entender la idea del juego resulta útil pensar en la preocupación que caracteriza el jugar de un niño pequeño. El contenido no importa. Lo que interesa es el estado de casi alejamiento afín a la concentración de los niños mayores y los adultos. El niño que juega habita en una región que no es posible abandonar con facilidad y en la que no se admiten intrusiones.

¹⁴² S. Freud *El creador literario...*, pp.127-128.

¹⁴³ Winnicott, *op. cit.*, 199 p.

b) Esa zona de juego no es una zona psíquica interna. Se encuentra fuera del individuo, pero no es el mundo exterior.

c) En ella el niño reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal. Sin necesidad de alucinaciones, emite una muestra de capacidad potencial para soñar y vive con ella en un marco elegido de fragmentos de la realidad exterior.

d) Al jugar, manipula fenómenos exteriores al servicio de los sueños, e inviste a algunos de significación y sentimientos oníricos.

e) Hay un desarrollo que va de los fenómenos transicionales al juego, de éste al juego compartido, y de él a las experiencias culturales.

f) El juego implica confianza, y pertenece al espacio potencial existente entre (lo que era al principio) el bebé y la figura materna, con el primero en un estado de dependencia casi absoluta y dando por sentada la función de adaptación de la figura materna.

g) El juego compromete al cuerpo:

i) debido a la manipulación de objetos;

ii) porque ciertos tipos de interés intenso se vinculan con algunos aspectos de la excitación corporal.

h) La excitación corporal en las zonas erógenas amenaza a cada rato al juego, y por lo tanto el sentimiento del niño, de que existe como persona. Los instintos son el principal peligro, tanto para el juego como para el yo; en la seducción, algún agente exterior explota los instintos del niño y ayuda a aniquilar su sentimiento de que existe como unidad autónoma, con lo cual el juego resulta imposible.

i) En esencia el juego es satisfactorio. Ello es así cuando conduce a un alto grado de ansiedad. Existe determinada medida de ansiedad que resulta insoportable y que destruye el juego.

j) El elemento placentero del juego contiene la inferencia de que el despertar de los instintos no es excesivo ... 144

El juego es una actividad universal porque está ligado al proceso de crecimiento, mediante él, el niño construye el continuo espacio-tiempo. Por ello se transita del juego (con uno mismo) al juego con los otros y a las experiencias culturales.

...El jugar tiene un lugar y un tiempo. No se encuentra adentro según acepción alguna de esta palabra... Tampoco está afuera, no forma parte del mundo repudiado, el no-yo, ... verdaderamente exterior, fuera del alcance del dominio mágico. Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no sólo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer. 145

Los procesos creadores infantiles se observan ante todo en sus juegos, aún cuando en gran medida imiten conductas adultas no repiten una copia fiel, sino **re-crean** en función de sus fantasías y necesidades.

144 *Ibid.*, pp. 76-77.

145 *Ibid.*, p.64.

Si bien el juego ha sido muy utilizado para psicoterapias con niños, dice Winnicott:

...el momento importante es aquel en el cual el niño se sorprende a sí mismo.¹⁴⁶

Es decir cuando se da un movimiento que hace sentido. Con este autor el juego cobra mayor valor porque para él *juego infantil lo contiene todo* y mantiene una comunicación con el yo observador del niño, aún cuando no esté presente un terapeuta (al que lo brinde propiamente como mensaje) para interpretarle. *Jugar es el universal que corresponde a la salud.*

El niño jugando explota en ese espacio intermedio su potencial creativo; asimismo el adulto sigue jugando inclusive a través de su lenguaje con gestos, inflexiones de la voz y la elección de ciertas palabras y no de otras.

Para el adulto, la lectura, una película o el teatro, permiten la captación de *efectos de sentido*, sin necesidad de un proceso terapéutico; esto es análogo a lo que señala Winnicott para los niños en cuanto a la captación de *sentido a través del juego*. Además constituye una valiosa aportación para cualquier propuesta creativa de trabajo con niños que emplee el juego en sentido creador y no con fines educativos o estrictamente terapéuticos.

Al crear se asocian y disocian impresiones, exagerando o disminuyendo sus características hasta que se producen imágenes (*registro del Imaginario*) y se logra llevar algo de ellas al *registro Real*, externalizándolas de alguna manera al simbolizarlas.

El niño tarda en enlazar simbolizaciones en su pensamiento porque éste pasa por el animismo, hasta que gradualmente las percepciones se hacen cada vez más objetivas. Es decir, que el recorrido del registro Imaginario al registro Simbólico lleva un tiempo especial, porque en esta etapa el sentido de la realidad se cobra a través de la fantasía.

Como la confrontación entre los registros Real e Imaginario se lleva a cabo en ese espacio transicional del juego todo aprendizaje lúdico es significativo. Los reordenamientos simbólicos se posibilitan a través del juego y de los cuentos; proporcionar cuentos al niño enriquece su vida, aunque en última instancia el beneficio que de ellos obtenga depende del *uso* que él mismo logre hacer.

Para Winnicott el sentido de jugar es crear, la esencia de crear es ser, descubrirse y autoafirmarse. Por ello introduce el **SER** (con mayúsculas) en el sentido de **YO SOY**, sustentado en una postura y percepción creativa, plena ante la vida; la cual implica la búsqueda de sí mismo para cada persona y que en dicha búsqueda se encuentre creador. La *creatividad* es el eje lúdico, como el color de la vida, es ante todo una *actitud*.

¹⁴⁶ D.W. Winnicott, *op. cit.*, p.76.

Este **SER** puede vincularse con la **fríada RSI** de Lacan, la cual brinda una forma de explicar el sentido (subtema 2.4) y la necesidad de Realizar(se) haciendo reconocer la Realidad de su Deseo

3.5.2 EL DESEO DE CREAR

Dice Lacan respecto a la creación ¹⁴⁷ que todas las obras del hombre tienen que ver con la sublimación y están representadas por un vacío. Se crea a partir de él, por eso un alfarero crea con su mano un vaso alrededor de ese vacío.

Sin embargo, el deseo en cuanto tal, no surge de una demanda ni de una necesidad del sujeto, tiene que ver más con el vacío.

La necesidad se dirige a un objeto específico, con el cual se satisface. La demanda es formulada y se dirige a otro; aunque todavía se refiere a un objeto, esto es para ella inesencial por cuanto la demanda articulada es, en el fondo, demanda de amor.

El deseo nace de la separación entre necesidad y demanda; es irreductible a la necesidad, puesto que en su origen no es relación con un objeto real, independiente del sujeto, sino con la fantasía; es irreductible a la demanda, por cuanto intenta imponerse sin tener en cuenta el lenguaje y el inconsciente del otro, y exige ser reconocido absolutamente por él. ¹⁴⁸

El deseo irrumpe en la oscuridad del inconsciente, no puede ser develado aún con la luz más intensa, como se manifiesta a partir del análisis del cuadro de Jacobo Zucchi (1589), basado en la historia de Eros y Psykhé. ¹⁴⁹ La pintura ilustra el momento en que Psykhé ilumina a Eros con la luz de una lámpara para ver cómo era físicamente su amante nocturno, éste ante su prohibición de que no intentara conocer su rostro, le dice que nunca más volverá a verlo y se va.

Estos personajes simbolizan el deseo y el alma. Es cuando el deseo que colma amenaza con irse (castración) y el alma se moviliza (nace de la pasividad) para buscar a la pareja desaparecida. Antes de ese corte el alma era *pathos* (pasión, padecimiento, receptividad). El alma puede experimentar placer con el cumplimiento de su deseo pero no puede verlo. Además, se figura también la *aphánisis*, el temor provocado por la desaparición de Eros (deseo) que la completaba.

¹⁴⁷ Jacques Lacan *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 7. La Ética del Psicoanálisis, 1959-1960.* texto establecido por Jacques Alain Miller, tr. Diana S. Rabinovich, Paidós, Buenos Aires, 1991, pp. 143-160.

¹⁴⁸ Laplanche, *op. cit.*, p.97.

¹⁴⁹ Jacques Lacan *La Transferencia. Seminario VIII, 1960-1961. Segunda parte.* tr. Mónica Mocchiutti, Escuela Freudiana de Buenos Aires, 1982, pp. 119-143.

Este relato de carácter mítico devela, como luego lo haría Freud, que el deseo es siempre erótico, amoroso. El deseo de crear está vinculado a la fantasía de procrear, en este sentido está doblemente signado por lo amoroso.

Freudianamente sólo el insatisfecho desea, por ello la creatividad es movida desde lo afectivo y lo racional. Sólo un análisis profundo en base al creador y al tipo de creación permitiría determinar un predominio de cierta emoción o idea para ese caso.

Es el deseo y la demanda tanto del niño como del hombre lo que impulsa a la acción creadora.

...el trabajo psíquico de la creación comprende como mínimo tres etapas:

- cumplimiento de un movimiento regresivo ligado a una crisis interior que moviliza representaciones arcaicas.
- aprehensión perceptiva clara de algunas de esas representaciones, que permite fijarlas en el preconsciente como núcleo organizador actuante.
- transposición elaborada de la imagen, del afecto, del ritmo así aprehendido a un material (escritura, pintura, música, etc.) cuyo dominio se adquiere o posee y/o según, un código familiar (matemático, químico, botánico, lingüístico, sociocultural, etc.) ya que las más grandes creaciones artísticas consisten en innovar en cuanto al material o en cuanto al código.
Algunas obras artísticas, algunos descubrimientos científicos se quedan allí: Otras veces, la obra requiere además ...
- un trabajo de composición ...la elección -o la innovación- de un género, el trabajo de estilo, una disposición interna de las partes en una organización de conjunto que entra en resonancia simbólica con el núcleo representativo arcaico.
- una vez terminada la obra, una vez convertida en objeto exterior al creador, es sometida a una prueba de realidad de tipo particular, que es el juicio de los lectores.¹⁵⁰

Estas fases tienen sus dificultades específicas porque al movilizar algunas representaciones ese pasaje de regreso desata angustia, inhibición, despedazamiento, depresión, miedo a la transformación de esas representaciones; implica además, un viaje ida y vuelta al infierno, trayendo nuevas producciones y liberando afectos.

Lo más riesgoso de ese proceso es que se trata de una regresión controlada para sobreponerse a las propias resistencias, esta función está a cargo de una doble capacidad del Yo, a saber:

- a) para hacer regresión.
- b) para fantasear.¹⁵¹

Es decir, el **creador** utiliza con facilidad el **espacio de ilusión** de Winnicott formando un continuo entre principio de placer y de realidad, a partir del cual crea una obra que puede ser compartida con otros. A diferencia del que produce

¹⁵⁰ Didier Anzieu, *op.cit.* p.27.

¹⁵¹ *Ibid.*, p.28.

síntomas en modo enfermizo, los cuales no puede ofrecer a los demás porque no logran aceptación alguna.

3.5.4 LIBERACIÓN DE CONFLICTOS A TRAVÉS DEL ARTE Y LA CREATIVIDAD

Si de acuerdo a Winnicott¹⁵² la creatividad no es sólo la creación exitosa y reconocida sino un estilo en la actitud hacia la realidad externa. Es entonces, un modo de percepción que encuentra el sentido de la vida y que se plasma en un platillo culinario, en una escultura, en una artesanía, en un juguete, en la confección de una ropa, etc. El impulso creador está presente tanto en la obra científica y artística como en la espectación o en la realización de algo de modo saludable y que puede producirse desde el bebé hasta el anciano.

La creatividad es un estilo deseable que idóneamente debe enlazar todas las actividades del sujeto porque lo libera inconscientemente, al **creador** en tanto:

Una condición fundamental para que un núcleo conflictual en el autor provea un contenido de la obra es que sea fuente de fantasía para el sujeto. Finalmente el complejo inconsciente y el núcleo conflictual se expresan tanto en el estilo y la elección del género como en la temática del contenido.¹⁵³

Muchas veces el displacer interno que lleva a crear se convierte en placer al exteriorizarlo en una obra real que materializa un cumplimiento de deseo; dándose algo a sí mismo y a los demás.

Al **espectador**, porque de acuerdo a Freud,¹⁵⁴ alcanza una liberación catártica por medio de la identificación, aliviando temporalmente tensiones psíquicas y liberando emoción erótica. En esto reside el placer que brinda la obra artística. Y en esto se centra también todo el análisis que hace Bettelheim del valor inconsciente de los cuentos para los niños. Resumiendo, *tanto el creador como el espectador subliman.*

152 D.W. Winnicott, *op.cit.*, 199 p.

153 Didier Anzieu, *op.cit.*, p.42.

154 S.Freud *Personajes psicopáticos en el escenario* (1942 {1905 o 1906}) t.VII, Obras Completas, Amorrortu, Buenos Aires, 1990 pp.275-282.

"Cuando yo empleo una palabra
-dijo Humpty Dumpty con el mismo tono despectivo-,
esa palabra significa exactamente
lo que yo quiero que signifique, ni más ni menos."
"-La cuestión es saber -dijo Alicia-
si se puede hacer que las palabras
signifiquen cosas diferentes."
De: "Alicia a través del Espejo"

3.5.5 LA INTERRELACIÓN CON OTRAS FORMAS DE EXPRESIÓN

El niño y el adulto están inmersos en múltiples actividades: escolares, familiares, laborales, amistosas, etc., que les permiten hacer despliegue de su potencial creativo y de interrelacionar diversas formas de expresión.

...el placer de decir es placer de ser, placer de comunicar lo más íntimo de sí mismo...
Todo deseo de crear, por doloroso que a veces pueda ser, está ligado a ese principio de
placer de que habla Freud, y esos placeres son contagiosos, tan es así que se crean
sobre todo cuando se ha sentido la alegría de expresar lo que se dice, lo que escriben
los otros y cuando llega el deseo de producir por sí mismo objetos nuevos que podrán, a
su vez, ser expresados. ¹⁵⁵

Si ese placer puede contagiarse entre los niños debe ser lúdicamente, desde su propia capacidad de amar, saber, compartir y crecer. Sin determinar desde el poder y saber adulto lo que el pequeño desea y debe hacer.

Un excelente maestro del trabajo creativo individual y grupal con niños es Gianni Rodari, quien decía:

Organicemos una escuela que favorezca el surgimiento y el desarrollo en todos los
muchachos, de las cualidades y tendencias que han sido atribuidas a los tipos creativos
... El maestro ... se transforma en un animador. En un promotor de creatividad. Ya no
es más aquel que transmite un saber cuidadosamente confeccionado, un bocado al
día; un domador de focas. Es un adulto que está con los muchachos para expresar,
también en sí mismo, los hábitos de la creación, de la imaginación y del esfuerzo
constructivo. ¹⁵⁶

A través de su obra no deja de estimular al trabajo creativo profundo, de invitar a trasladar sus técnicas para la invención por medio de palabras a otros lenguajes:

¹⁵⁵ Georges Jean *Los senderos de la imaginación infantil. Los cuentos. Los poemas. La realidad.* FCE, México, 1990, pp. 185-186.

¹⁵⁶ G. Rodari, *op.cit.*, p.17.

cinematográfico, teatral, plástico, magnetofónico etc., a fin de enriquecer la vida infantil creativa.

La creatividad puede y debería estar en todos los ámbitos del niño, no simplemente restringida a talleres o esperanzada en algunos espacios escolares, porque en un sentido amplio vivir es crear, sin la pretensión de hacer que todos los niños sean artistas, hay que procurar que no estén esclavizados a la falta de maravilla.

El niño puede disfrutar mucho de una narración pero quizá necesite dibujar algo sobre ello; o bien, ir a una lectura afín, o tal vez desee escribir. Plantearle la posibilidad de vincular libremente estas modalidades abre paso a su propia creatividad.

La creatividad se convierte así en una llave con la que el niño puede abrir todas las puertas. Si el pequeño aprende a mirar, escuchar, leer, sentir, jugar creativamente después podrá cuestionar, trabajar y vivir en modo creativo también.

"Que incauto eres si pides que vuelen con tus alas,
y sin embargo,
no eres capaz de dar una sola pluma"
Gibrán Jalil Gibrán

4. MODELO DE TALLER PARA NIÑOS DE 8 AÑOS DE EDAD: "LOS CUENTOS INFANTILES Y LA CREATIVIDAD"

INTRODUCCIÓN

El presente modelo de taller es una guía para estructurar un proceso formativo, no de aprendizaje de contenidos o técnicas que el niño debe asimilar, sino el entramado de experiencias lúdicas desde sus propias necesidades e intereses, que le permita valorar lo afectivo y desplegar su potencial creativo. Asimismo, busca la elaboración de conflictos psíquicos de modo inconsciente, tanto por el vínculo con cuentos, como por el proceso mismo que la creatividad desencadena.

Si bien la creatividad no se enseña si puede estimularse con las condiciones necesarias para su manifestación; o bien al menos, no ser inhibida o aniquilada con métodos rígidos. Porque lo normal es que la creatividad evolucione de la fantasía y el juego hasta la solución de problemas científicos o creaciones artísticas.

En los capítulos precedentes se explicó y analizó el modo en que suceden tanto la identificación con los símbolos y personajes de los cuentos como la movilización de energía erótica y de conflictos a través del proceso creador; es decir, la **sublimación** que tanto espectador como creador realizan. Esta concepción tomada de la teoría psicoanalítica ayuda a entender y valorar esa realidad invisible: el **mundo afectivo**, siempre en juego pero ignorado en el niño generalmente frente al desarrollo cognoscitivo. Seguir esto acerca a los niños y al coordinador del proceso y posibilita un compromiso más profundo en el trabajo con ellos.

Para este taller hay que fusionar esas aportaciones (en torno a la lectura y al Psicoanálisis) a la dimensión educativa, con la necesidad de estructurar un proceso grupal de características específicas; a continuación se presentan los vínculos surgidos de ambas partes pensando en los objetivos, la metodología y las técnicas a seguir.

4.1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Primeramente conviene describir al niño creativo para determinar a qué población puede impartirse este taller. A través de diversas investigaciones se ha comprobado que las características de la creatividad en la infancia son las siguientes:

1. Los niños creativos tienden a ser más sensibles a los experimentos vitales que los otros niños.
2. Los niños creativos reaccionan de modo más pleno con las emociones que los que no son creativos.
3. Tienden a tener una *afluencia y flexibilidad verbal superior*.
4. Son más *originales* que los demás.
5. Pueden *percibir y juzgar*, pero prefieren la percepción al enjuiciar.
6. Tienden a ser más *autosuficientes* que los demás.
7. Tienden a ser más *independientes* en sus juicios (pues tienen hipótesis, ideas y principios propios).
8. Tienden a ser más estables y seguros en las dificultades y problemas: tienen respuestas para todo.
9. Tienen un sentido del humor, una actitud de juego con las palabras y los objetos no comprobadas en los niños no creativos.
10. Están más interesados en roles, tareas y aprendizajes *no convencionales*.
11. Los niños creativos parecen ser más *femeninos* en sus intereses que los que no lo son y las chicas creativas son más *masculinas* debido a la curiosidad por explorar lo distinto y a la tendencia a no sujetarse a los estereotipos sociales de cada sexo.
12. Los niños creativos tienden a ser más *dominantes y autoafirmativos* (por tener más claras las ideas, más interés y firmes propósitos en lo que quieren).
13. Los niños creativos son muy suyos, resultan extraños o raros para sus compañeros y sus profesores, apareciendo como aislados o *solitarios*, al menos en su interior, por ser y sentirse distintos.
14. Tienen una tendencia mayor a la aventura, poseen una mayor capacidad para encontrar recursos y alternativas para salir de las situaciones conflictivas y de los apuros y para solucionar problemas (pues éstos les apasionan, estimulan su inteligencia y les dedican concentración y tiempo).
15. Los niños creativos tienen una gran cantidad de energía, una gran ilusión por vivir, un alto nivel de efectividad y son ingeniosos y habilidosos.
16. A menudo son retados por el desorden y lo complejo, que les incita a explorar y encontrar una organización que lo haga inteligible.
17. Los niños creativos parecen estar siempre interesados/encandilados por algo, pues tienen una inteligencia viva siempre alerta para descubrir cosas.
18. Parecen ser *introvertidos*, porque tienen un mundo afectivo e ideativo muy rico, y le dan vueltas a su imaginación y están atraídos por lo desconocido y lo misterioso. ¹⁵⁷

Este es el perfil idóneo del pequeño creador; sin embargo, niños con tales aptitudes y actitudes no requieren un taller para despertar lo que ya poseen como estilo de ser, ellos aspiran seguramente a modalidades más elaboradas.

En cambio, puede constituir una buena opción inicial para niños que presentan inhibiciones en el juego o en la escuela, así como para aquellos que han caído en estereotipias y no pueden crear porque se han alienado a un esquema de

¹⁵⁷ David de Prado *Técnicas creativas y lenguaje total en la educación infantil*. Narcea, Madrid, 1988, 223 p.

repetición. Un proceso como este marcaría su entrada a una re-educación de la creatividad.

Para pequeños que viven en orfanatorios u hogares para niños de la calle, a quienes la falta de una familia los marca con carencias afectivas enormes aunadas a una canalización negativa de su creatividad, quedando atrapados en el pandillerismo, la drogadicción, el robo, etc. Ellos presentan necesidades específicas para pensar, incluso, que un taller creativo pudiera ser hasta terapéutico.

No obstante, cualquier pequeño con condiciones medias de vida disfruta todo proceso lúdico, porque éste es su medio natural de crecimiento y le resultaría seguramente enriquecedor.

En este proceso hay que reconocer y respetar el sentir-pensar-actuar del niño, puesto que de ahí se posibilita más allá del aprendizaje, la aprehensión de experiencias significativas, es decir, **formativas**.

En vista de que se propone un proceso lúdico-creativo donde el niño por el contacto con cuentos y por el propio mecanismo creador alivie algunos conflictos inconscientemente y, que de modo consciente se juegue como un sujeto creativo la inproscrita parte básicamente de la teoría psicoanalítica y de estudios sobre estimulación de la creatividad a través de la literatura.

La organización del trabajo creativo exige un **tiempo-espacio** rico en estímulos y recursos expresivos, considerando que el mejor estímulo es el vuelo libre del deseo del niño; condiciones afectivas y psicológicas estables, donde se evidencie el aprecio y el deseo de que el niño comparta, invente, participe y experimente en un ambiente de igualdad, aceptación y comprensión; además, de estar orientada a la superación, buscando análisis y crítica constructiva para mejorarlo todo, desarrollando su percepción para ver las cosas desde otra perspectiva e inclusive, que el uso de técnicas y materiales sea innovador.

El tiempo-espacio ¹⁵⁸ de un taller debe considerar las características del grupo participante porque es muy diferente trabajar con niños de zonas marginadas que con los de regiones urbanas y aún, no es lo mismo impartir talleres en escuelas que en hogares para niños de la calle.

De aquí se desprenden dos determinantes: *lugar físico*, con ventajas y desventajas a considerar, ya se trate de un sitio abierto o cerrado, con ruido, con otros usos o exclusivo para el taller, si facilita actividades motrices o no, etc. Y *duración* de todo el proceso, a partir de las necesidades de integrar a cierto grupo como tal o si se trata más bien de niños desvinculados entre sí, para los cuales tendrá mayor valor como proceso individual.

¹⁵⁸ El uso que se hace aquí de tiempo-espacio proviene de la Teoría de Grupos Operativos. Enrique Pichon-Rivière *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1988, 213p.

Otro factor a considerar sobre la marcha del taller es la evolución de la creatividad misma a través del proceso, tanto grupal como individualmente y valorar cuando convenga a todos prolongarlo para profundizar o fortalecer ciertos aspectos.

El tiempo de duración, las técnicas y las dinámicas deben conjuntarse a fin de lograr una *integración* de los participantes, una *relajación* de tensiones, una *iluminación* en el sentir-pensar-actuar del niño que lo motive al hacer creativo, tanto a nivel personal como colectivo y una *síntesis* donde comparta con los otros sus producciones y sea capaz de aportar una crítica constructiva de su trabajo y del de los otros.

De la integración a la síntesis se trata de espacios propiciados por un proceso y deben correr tanto a lo largo de todo el taller como de cada sesión. Además, la duración debe considerar la capacidad de atención y de trabajo que tienen los participantes en función de su edad, perfil e intereses.

La organización se apega más a una metodología para un grupo de aprendizaje que para un grupo terapéutico. Lo que enriquece las posibilidades del proceso es que esté sustentado en torno a lo afectivo y que se consideren las bases que el Psicoanálisis aporta. También es de provecho que el coordinador esté preparado para el quehacer grupal, que sepa detectar roles, movimientos en la tarea, obstáculos, resistencias, etc.¹⁵⁹

La metodología para este taller está estructurada con la finalidad de:

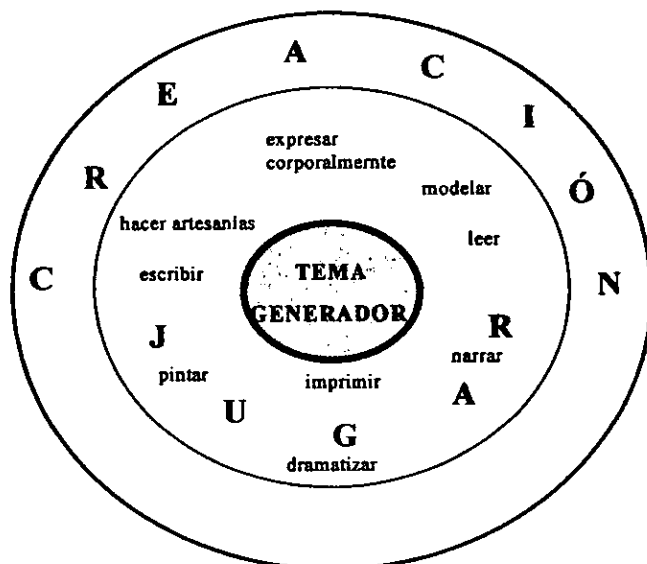
- Proporcionar una **preparación** en el niño, desde la libre expresión de sus intereses hasta la elección democrática de la forma de trabajo.
- Propiciar un periodo de **apropiación** inconsciente (elaboración de conflictos con cuentos y a través de la catarsis del proceso creativo) y consciente respecto a la asunción de su creatividad.
- Estimular el periodo de **iluminación** propiamente creativa, tanto a nivel individual como grupal.
- Incitar a **compartir** y a **evaluar** con otros la creación lograda.

Para ello es necesaria mucha flexibilidad al planear, al coordinar cambio de actividades de grupal a individual o viceversa, así como la implementación y libre uso de recursos. La organización de las sesiones de trabajo en torno a un **tema generador** y no a contenidos retoma el método de la palabra generadora de Freire.¹⁶⁰

¹⁵⁹ La teoría de Grupos Operativos explica la dinámica de los grupos de aprendizaje. *Idem.*

¹⁶⁰ Consejo Nacional de Fomento Educativo. Dirección de Programas y Desarrollo Educativo. *Memoria del primer encuentro de alternativas pedagógicas de Educación Preescolar.* México, 27 y 28 de febrero de 1980, s/p. La mayoría de estas propuestas destacan el valor del tema generador como eje de aprendizaje.

CREACIÓN INDIVIDUAL O COLECTIVA



Así, a partir de un tema generador llevado al **jugar**, al **hacer** en el sentido que Winnicott lo concibe, el niño pasa al ámbito de la creación y en ese recorrido se da inconscientemente cierta liberación. Las técnicas recomendadas surgen de dos fuentes:

- **Pedagógicas**, con un enfoque activo, creador y liberador para el niño, tendiendo a una formación integral; entre ellas destaca el uso de la imprenta de Freinet,¹⁶¹ las técnicas creativas del lenguaje total¹⁶² y las técnicas fantásticas de Gianni Rodari.¹⁶³
- **Literarias**, cuyas finalidades tienen que ver con el placer por la lectura y el aspecto lúdico de la lecto-escritura, tales como las de animación a la lectura¹⁶⁴ y las juego-estrategias.¹⁶⁵

Los recursos a utilizar son múltiples: cuentos, tela, papel, pinturas, masa, yeso, barro, prensa, stencil, pelotas, cojines, cajas, titeres, etc., incluyendo todo tipo de material de desecho.

¹⁶¹ Graciela González M. *Cómo dar la palabra al niño. Dos textos sobre expresión infantil*. Antología, Ediciones El Caballito, SEP, México, 1985, 153 p.

¹⁶² David de Prado, de quien ya se citó obra.

¹⁶³ Gianni Rodari, ya se citaron dos de sus obras.

¹⁶⁴ Monserrat Sartó, de quien ya se citó obra.

¹⁶⁵ PROLECTURA, *op. cit.*, pp.109-125.

- "Pues la regla es: mermelada mañana
y mermelada ayer...
pero nunca mermelada hoy"
- "Alguna vez tocará <<mermelada hoy>>" -objetó Alicia.
"No, imposible" -dijo la Reina-. "La mermelada es
para los otros días y hoy nunca es otro día, ¿lo ves?"
De: "Alicia a través del Espejo"

4.2 OBJETIVOS

A modo de hilos conductores de un proceso lúdico-creativo que permita al niño sentir-pensar-actuar desde sus propias necesidades y experiencias se enuncian algunos objetivos generales a fin de integrar un proceso significativo para él.

Son hilos conductores porque deben guiar todo el proceso y no constituir metas a alcanzar para ser evaluadas; inclusive, porque dada la naturaleza de este taller algunos son más bien subjetivos que, no obstante, pueden cobrar realidad para todo aquel dispuesto a jugarse en la dimensión creativa.

- Favorecer el desarrollo del niño considerándolo como un ser integral, que siente, piensa y actúa en base a las experiencias que está viviendo.
- Sensibilizar al niño frente a la expresión de sus afectos, deseos y experiencias, así como respecto a los de los otros.
- Desarrollar las capacidades y habilidades específicas de cada niño respetando su ritmo sin promover la competencia.
- Propiciar la escucha, la comunicación y la comprensión de sí mismo y de los otros.
- Desarrollar el respeto hacia sí mismo, los otros, los animales, la naturaleza y cuanto lo rodea.
- Promover el trabajo en equipo, la colaboración de todos y la ayuda mutua.
- Fortalecer actitudes y sentimientos para el desarrollo de la creatividad, la confianza, la autoestima, la independencia, la libre expresión, la conciencia crítica y la responsabilidad.

- Promover la expresión creativa y espontánea de sentimientos e ideas a través de cualquier tipo de manifestación corporal, plástica, verbal o gráfica.
- Propiciar el contacto con cuentos ricos en simbolismos, a modo de que inconscientemente alivie algunos conflictos psíquicos.

4.3 METODOLOGÍA

Para estructurar cada sesión se debe buscar el entramado de los siguientes espacios:

- EXPOSICIÓN DE INTERESES

Es básico que el coordinador o guía escuche los modos de imaginar y jugar del niño, que sea capaz de leer las necesidades y deseos que subyacen bajo esas representaciones fantásticas que el pequeño produce, que pueda inducir un clima de comunicación abierta donde exprese sus deseos, porque es a partir de ese deseo que se puede construir, comprender y generar alternativas de modo democrático, posibilitando trabajo a nivel grupal e individual y respetando minorías que pueden poner en marcha otras opciones.

- ACUERDO DE LA ACTIVIDAD A REALIZAR

El coordinador debe extraer un tema generador que devuelva al grupo para que entre todos acuerden democráticamente lo que se va a trabajar. Se debe abrir una gama de actividades para que el niño ponga en práctica la opción de su preferencia, para que explore por sí mismo y según su elección un trabajo individual, grupal o colectivo.

- RELAJACIÓN Y/O SENSIBILIZACIÓN

El coordinador debe poseer la agilidad mental y la frescura necesarias para que en torno a las necesidades específicas de cada sesión implemente ejercicios de sensibilización para facilitar el trabajo individual o colectivo y, sobre todo, a fin de estimular el proceso creativo del niño. Por ejemplo, puede sensibilizar o relajar sobre ritmo o expresión corporal a modo de preparación previa a la dramatización.

- CREACIÓN INDIVIDUAL

Donde el pequeño aproveche su tiempo-espacio como instancia de expresión propia, búsqueda, construcción y experimentación con las técnicas de su elección.

- CREACIÓN GRUPAL O COLECTIVA

Para que el niño explote sus potencialidades de colaboración, organización, comunicación, etc, a modo de lograr una producción conjunta por equipos; o bien, del total de integrantes, colectiva.

Ya que en el trabajo propio de creación el niño tendrá acceso a materiales de técnicas que quizá desconozca el coordinador debe explicar a un nivel muy básico cómo trabajar esa técnica, dejando así un margen amplio a la innovación que surja en el pequeño y evitando caer en didactismo o en una formación artística.

La creación individual o grupal debe tener siempre un sello lúdico y en muchas ocasiones puede ser propiamente un juego, al igual que la relajación o la sensibilización.

Es conveniente alternar el orden de la forma creativa empleada (individual o grupal) en función de los intereses de los niños, así como de los recursos con que se cuente y del momento grupal que se viva. De igual modo sucede con la relajación y la sensibilización, habrá ocasiones en que se intercalen entre lo individual y lo grupal. A veces es necesario relajar a los niños para poder cerrar una sesión.

- JUEGO

El sentido lúdico y de libertad es el ambiente en que se posibilita desde la manifestación espontánea del querer hacer hasta la creación; por ello, debe mantenerse como una constante. Acá el niño puede inventar o traer juegos ya conocidos por él, juegos reglados que desee insertar en el quehacer grupal, habrá que respetar y compartir esos juegos, inclusive, la innovación en las reglas de aquellos.

- SÍNTESIS

Hay que animar a los niños al intercambio de crítica y evaluación constructivas, rescatando cómo se hizo todo, por qué, qué fue más satisfactorio, etc. El coordinador debe favorecer esa retroalimentación desde los propios niños para evitar la sensación de fracaso o devaluación. También debe orientarlos a plantear hipótesis sobre otras formas de elaborar o representar la creación lograda para incitar su esfuerzo a la superación.

Asimismo, hay que traer de esa evaluación conjunta (niños-coordinador) los temas generadores que permitan planear la siguiente sesión, a modo de lograr un encadenamiento de intereses y una previsión en cuanto a las técnicas y los recursos a emplear.

En la retroalimentación final del taller es importante recuperar la evolución de todo el proceso, sobre todo en el sentido afectivo y de la creatividad desplegada.

4.4 EVALUACIÓN

La evaluación de este taller debe constituirse como un continuo a través de todo el proceso grupal. Evaluación entendida no como calificación cuantificable a partir de un rango numérico en el que se enmarcan los resultados y destrezas obtenidos, sino como **valoración** individual y grupal de logros profundos; sobre todo, porque aquí se privilegia el aspecto afectivo, el cual el coordinador sólo puede valorar por medio de evaluaciones estimativas.

El proceso debe arrancar con una **evaluación inicial**, a través de la cual, se diagnostica o detecta el perfil de cada niño-participante, para lo cual se sugiere la entrevista previa con niños y padres.

El niño será traído al taller; o bien el taller será llevado a la escuela, a la casa hogar, etc. Sin embargo, usualmente existe un intermediario que lleva, presenta y habla por ese niño.

Hay que escuchar a padres, maestros y tutores que dirán: "es tímido," "tiene inhibiciones," "es inquieto," "es agresivo," "no puede expresar su opinión y sólo repite," etc.; donde *escuchar no es creerse lo dicho, sino considerarlo dentro del proceso con cada niño precisamente para escucharlo a él y no dejarse capturar por el discurso familiar o el institucional y engancharse a sus demandas: "que lea mejor," "que hable en público," "que funcione mejor," etc.*

El coordinador debe favorecer en la primera sesión que los niños manifiesten sus expectativas sobre el taller: qué cuentos conocen, cuáles les gustan, cuáles quieren conocer, si quieren grabar cuentos, escribirlos, etc. Así como sus aptitudes y aficiones: si dibujan, pintan o modelan, si hacen periódico mural, etc. Todo importa porque a partir de esos intereses hay que seleccionar las técnicas y recursos; aquí nacen los primeros temas generadores.

Asimismo, en la primera sesión se deben determinar democráticamente las reglas que rijan al taller: en torno al respeto, orden, responsabilidad, manejo de materiales y limpieza. Así como respecto a horario y disposición del mobiliario y el espacio.

Después hay que escuchar, al niño *lo que dice y lo que no dice*; es decir, lo que calla, lo que dibuja, lo que expresa en el rostro y actitud corporal, lo que manifiesta. Esta escucha atenta hace valiosa la lectura del proceso, porque el niño es como es, no finge en ningún espacio (escuela, taller, etc.) da todo lo que tiene en cada

momento, el problema es que el coordinador al no saber leerlo desperdicie ese tiempo-espacio del pequeño.

Esto permite leer sus demandas, inconsientes algunas y, hace referencia a una **evaluación formativa** constante y eje de las adaptaciones necesarias, puesto que es importante adecuar la organización, técnicas y recursos a las expectativas y demandas. Entre estas últimas pueden figurar: la necesidad de ser escuchado, de encontrar aceptación, de tener un espacio recreativo, de intercambiar, etc.

La evaluación formativa debe retroalimentar el proceso tanto a nivel individual como grupal, alentar a la autoevaluación, a la crítica constructiva y a la superación en cada sesión.

Toda retroalimentación requiere ser *oportuna, sincera pero clara, atenta*, tanto al darla como al recibirla, *sencilla* en términos del lenguaje y conceptos que maneja el niño, *descriptiva* de lo sucedido o elaborado y no interpretativa (no se trata de psicoterapia) y, *recíproca*, que vaya ida y vuelta entre coordinador-niños.

La **evaluación final**, debe cerrar el proceso en base a la retroalimentación con cada uno y con la totalidad del grupo.

4.5 CUENTOS SUGERIDOS

El listado de textos que a continuación se presentan puede ser reducido o ampliado de acuerdo al criterio del coordinador o a los intereses de los niños. La mayoría de ellos pueden adquirirse en ferias del libro y en librerías, algunos otros se encuentran en la biblioteca de IBBY-México (Parque España, D.F.) y en la Biblioteca México (Ciudadela, D.F.).

De acuerdo a las finalidades del taller y considerando que está destinado a niños de 8 años los criterios que se siguieron para seleccionar este material y que se recomiendan para ampliarlo son los siguientes:

- Preferentemente escoger un texto recreativo.
- Ya sea de forma simbólica o explícita éste debe aludir a conflictos afectivos, problemas, sentimientos, etc.
- La trama debe llevar a los personajes a la superación y la historia, tratándose de algo real o fantástico tiene que ser convincente.
- El tema debe ser tratado con originalidad, movilizando emoción y sensibilidad; o bien, abriendo nuevas formas de verlo.

- La calidad literaria del texto así como de las ilustraciones debe ser buena (para ello se revisaron diferentes guías de publicaciones recomendadas¹⁶⁶).
- La armonía y coherencia entre el texto y las ilustraciones.
- Tanto la tipografía como el formato del libro deben ser apropiados para el niño (en este caso de 8 años).

Los textos seleccionados se agrupan en base a algunos temas que conflictúan a los niños partiendo de su núcleo familiar hasta llegar a los de incidencia social más amplia, así como a los relatos tradicionales. Los cuentos maravillosos se presentan aquí como tales, sin detallar la temática o el conflicto a que aluden dado que ya se expusieron en el tema 3.3.2 algunos de sus simbolismos.

VÍNCULOS AFECTIVOS

ADOPCIÓN:

- *Chanco, nuestro cerdito*. Ulf Nilson, Juventud, col. Cuadrada, España, 1986.
- *El zorrito abandonado*. Irina Korschunow, Norma, col. Torre de papel, Colombia, 1991.
- *Marcos ya tiene casa*. María Martínez i Vendrell, Destino, col. Hablemos de, Barcelona, 1990.
- *Los tres bandidos*. Tomi Ungerer, Miñón, España, 1963.

ANIMALES:

- *¡Cuidado un dinosaurio!* Sally Cedar, SM, col. La torre y la estrella, España, 1986.
- *Una jaula en el comedero*. M. Company, Teide, España, 1986.

CUIDADOS AL HERMANO MENOR:

- *Cuando Tina berrea*. Tilman Rohring, SM, col. El Barco de vapor, España, s/a.

¹⁶⁶ *Ibid.*, pp. 139-143. © IBBY-México, *Libros recomendados de 1985 a 1996*.

FAMILIA:

- *Cierra los ojos*. Jean Marzollo Espasa Calpe, col. Austral Infantil, España, 1990.
- *El asunto de mis papás*. Mabel Piérola, Destino, España, 1991.
- *El día que la familia Saltarín sembró la huerta*. Tomie de Paola, Norma, Colombia, 1990.
- *El libro de los cerdos*. Anthony Browne, FCE, Especiales de a la orilla del viento, México, 1991.
- *La familia feroz*. Empar de Lanuza, Alioma, col. Alioma Baobab, España, 1988.
- *Mister Globbs*. Ilda Éder Biagiola de M., Océano, col. Feria, Barcelona, s/a.
- *Si quieres pasar miedo*. Ángela Sommer-Bodenburg, Espasa Calpe/CNCA, col. Botella al mar, México, 1992.
- *Tres días en una canoa roja*. Vera B. Williams, Scholastic, Estados Unidos, 1981.

HERMANO NUEVO:

- *Mi amigo tiene una hermanita*. Eduardo Robles, Grijalbo, col. Los problemas de mi amigo, México, 1989.
- *Uno más*. María Martínez i Vendrell, Destino, col. Hablemos de, Barcelona, 1990.
- *Vamos a tener un bebé*. Sara Gerson, Trillas, col. Mis papás me ayudan, México, 1990.
- *Yo también quiero tener hermanos pequeños*. Astrid Lindgren, Juventud, España, s/a.

INTEGRANTE (PADRES, ABUELOS Y PRIMOS):

- *Diabluras a medianoche*. Amy Hest, Norma, col. Leamos con papá y mamá, Colombia, 1990.
- *El abuelo Tomás*. Stepán Zavrel, S.M., España, 1987.
- *Mamita-Monstruo*. Lia Zatz, SEP, Libros del Rincón, México, 1992.
- *Mi madre es rara*. Rachna Gilmore, Juventud, col. Cuadrada, España, 1991.

- *Mi terrible primo Norberto*. Beverly Keller, Espasa Calpe, col. Austral Infantil, España, 1984.

RELACIÓN ENTRE HERMANOS:

- *Hermanas*. David McPhail, Espasa Calpe, col. Austral Infantil, España, 1989.
- *Tres niñas*. Rene Escudíé, Orbis-Plaza Joven, col. Veo-veo, España, 1986.

SENTIMIENTOS Y PROBLEMAS

ABANDONO, EXTRAVIARSE:

- *El viejo teatro*. María Puncel, Altea, España, s/a.
- *Perdido*. Hilda Perea, FCE, col. A la orilla del viento, México, 1994.

AMISTAD:

- *Andrés y el niño nuevo*. Nancy Carlson, Espasa Calpe, col. Austral infantil, España, 1991.
- *Dos niños sabios*. Robert Graves, Debate, col. Debate infantil, España, 1989.
- *El monstruo Gracioso*. Linda Marcos Dayán, CELTA, col. Barril sin fondo, México, 1993.
- *El niño que no sabía reír*. A. Carbajal Merino, Everest, México, s/a.
- *El puente*. Ralph Steadman, Miñón, España, 1972.
- *La pintura mágica. Una fantasía con Joan Miró*. Ricardo Alcántara, Ediciones B, Barcelona, 1988.
- *Marta y María sueñan con la fama*. Pat Ross, Espasa Calpe, col. Austral juvenil, España, 1991.

CAMBIOS:

- *Cambios y distancias*. María Martínez i Vendrell, Destino, col. Hablemos de, Barcelona, 1990. De la misma colección:

-
- *___ Marcos ya tiene casa.*

DESVENTAJA, BURLA, FRACASO, INJUSTICIA:

- *Aníbal y Melquiades.* Francisco Hinojosa, FCE, col. A la orilla del viento, México, 1991.
- *¡Córrele!* Marta Romo, SEP, Libros del Rincón, México, 1988.
- *El agua inquieta.* María Martínez i Vendrell, Destino, col. Hablemos de, Barcelona, 1990. En la misma colección:
- *___El rojo inoportuno.*
- *___Ruidos y silencios.*
- *La mata de escarabajos.* Beverly Keller, Espasa Calpe, col. Botella al mar, México, 1992.

DIFERENCIA Y ACEPTACIÓN:

- *Columpio-Tabogán-Noria-Gigante.* Lolo Rico De Alba, Miñón, España, 1995.
- *El Pato y la lechuza.* Hanna Johansen, Espasa Calpe, col. Austral Infantil, España, 1990.
- *La ovejita negra.* Elizabeth Shaw, FCE, col. A la orilla del viento, México, 1992.
- *Reír y llorar.* María Martínez i Vendrell, Destino, col. Hablemos de, Barcelona, 1990.

DIVORCIO:

- *Los conflictos de Ana.* María Martínez i Vendrell, Destino, col. Hablemos de, Barcelona, 1990.

DOLOR Y ENFERMEDAD:

- *Cómo duele.* María Martínez i Vendrell, Destino, col. Hablemos de, Barcelona, 1990.
- *El dolor de muelas del rey.* Colín West, Anaya, col. Fácil de leer, España, 1989.

-
- *Las enfermedades de Franz.* Christine Nöstlinger, Norma, col. Torre de papel, Colombia, 1992.

ENAMORAMIENTO Y AMOR:

- *El firme soldadito de plomo.* H. C. Andersen, Anaya, col. Ratón Pérez, España, 1984.
- *Historia de dos amores.* Carlos Drummond de Andrade, SEP, Libros del Rincón, México, 1992.
- *Historia de un amor exagerado.* Graciela Montes, Colihue, col. Libros del malabarista, Argentina, 1988.

MIEDO:

- *Ada nunca tiene miedo.* Isabel Córdoba, S.M., col. Los piratas, España, 1992.
- *Berni.* Mira Lobe, S.M., col. El Barco de vapor, España, 1988.
- *Cómo duele.* María Martínez i Vendrell, Destino, col. Hablemos de, Barcelona, 1990. De la misma colección:
- *___El agua inquieta.*
- *___La noche.*
- *Gustavo y los miedos.* Ricardo Alcántara, S.M., col. El Barco de vapor, España, 1991.

PROBLEMAS (SOCIALES E INQUIETUDES):

- *Los derechos y los chuecos.* Textos e ilustraciones creadas por niños en el Taller de la Imaginación en Ferias de libros auspiciadas por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Ediciones del plumicomio, México, 1991.

SOLEDAD:

- *Josefina.* María Gripe, S.M., col. Barco de vapor, España, 1989.

SOLIDARIDAD:

- *Enanos y gigantes.* Max Bolliger, S.M., col. La torre y la estrella, España, 1986.

-
- *La bruja doña Paz*. Antoniorobles, Susaeta, col. Las campanas, España, 1989.

TIMIDEZ:

- *Carlos el tímido*. Rosemary Wells, Espasa Calpe, col. Austral Juvenil, España, 1990.
- *El rojo inoportuno*. María Martínez i Vendrell, Destino, col. Hablemos de, Barcelona, 1990.
- *La fiesta de Víctor*. Hasel Towson, S.M., col. El Barco de vapor, España, 1992.

CONOCIMIENTO**DE SÍ MISMO:**

- *El baño de Andrés*. David McPhail, Espasa Calpe, col. Austral Infantil, España, 1987.
- *El mausito*. Lolo Rico, Susaeta, col. Duende, España, 1991.
- *El niño que quería volar*. Fabio Pierini, Miñón, España, 1979.
- *¿Quién soy yo? Primeros juegos de fantasía*. Gianni Rodari, Alioma, España, 1989.
- *Trapos y vestidos*. María Martínez i Vendrell, Destino, col. Hablemos de, Barcelona, 1990.
- *Valentín se parece a...* Graciela Montes, S.M., col. el Barco de vapor, España, 1993.

DE LOS OTROS:

- *Cuentos ecológicos*. Saúl Schkolnik, FCE, col. A la orilla del viento, México, 1992.
- *El mausito* (obra citada)
- *El niño que quería volar* (obra citada)
- *Historias de ventanas*. Claudio Martíns, SEP, col. Libros del Rincón, México, 1992.
- *Niños como yo*. UNICEF, Diana, México, 1995.

CRECIMIENTO (AVENTURAS Y EXPERIENCIAS DE VIDA)

- *El diente de Rosalía*. Eva Eriksson, Espasa Calpe, col. Austral Infantil, España, 1987.
- *El teatro de las sombras*. Michael Ende, S.M., col. La torre y la estrella, España, 1988.
- *Winnie the Puh*. A.A. Milne, Altea, col. Altea Mascota, España, 1985.
- *Hugo*. María Gripe, S.M., col. Barco de vapor, España, 1989.
- *Yo también quiero ir a la escuela*. Astrid Lindgren, Juventud, España, 1985.

FANTASÍA PROPIA Y CREATIVIDAD

- *En el desván*. Hiawyn Oram, Orbis-Plaza Joven, España, 1987.
- *Julieta y su caja de colores*. Carlos Pellicer López, FCE, col. Los especiales de a la orilla del viento, México, 1993.
- *La cajita de los secretos*. En: *Asombramientos*. Mima Pinsky, SEP, Libros del Rincón, México, 1992.
- *La luna*. Jaime Sabines, CIDCLI, col. Reloj de versos, México, 1990.
- *Sol de Monterrey*. Alfonso Reyes, SEP-CONAFE, col. Cascada libros del Rincón, México, 1988.
- *¿Quién soy yo? Primeros Juegos de fantasía*. (obra citada)
- *Una aventura inesperada*. Isabel Fraire, CIDCLI, México, 1985.

MARAVILLOSOS

- *Cuentos de Andersen*. Susaeta, col. Tus amigos, Madrid, 1974.
- *Cuentos de Grimm*. Susaeta, col. Tus amigos, Madrid, 1970.
- *Cuentos de Perrault*. Susaeta, col. Tus amigos, Madrid, 1975.
- *De maravillas y encantamientos*. Marín Medero, Versión y Antología, SEP, México, 1993.

- *El genio y el pescador. Las mil y una noches.* Versión Gustavo Roldán, Colihue, col. Cuentos del pajarito remendado, Argentina, 1987.
- *El gigante egoísta.* Oscar Wilde, Debate, col. Debate infantil, España, 1989.
- *El vuelo de Apolodoro.* Hugo Hiriart, CIDCLI, col. Reloj de cuentos, México, 1984.
- *La Bella y la Bestia.* Versión José Emilio Pacheco, PROMEXA, México, s/a.
- *La cenicienta.* Versión José Emilio Pacheco, PROMEXA, México, 1982.
- *La cenicienta china.* Versión Silvia Mistral, Trillas, México, 1986.
- *La Petrosinella.* Giambattista Basile, PROMEXA, México, 1982.
- *Las mil y una noches para leer en voz alta.* CEAL/SALVAT/SEP, México, 1993.
- *Mitos Griegos.* CEAL/Hachette Latinoamericana/SEP, col. Libros del Rincón, México, 1994.
- *Noches de papel.* Gilles Tibo, CELTA, col. Barril sin fondo, México, 1992.
- *Pinocho.* Carlo Collodi, Fernández, México, 1987.

TRADICIONALES (LEYENDA Y DE TRADICIÓN ORAL)

- *Animales mensajeros.* Niños Mayas del albergue escolar de la Presumida, Quintana Roo, INI, Proyecto la semilla, México, 1992.
- *Cuentos de Pascuala.* Teresa Castelló, SEP, México, 1989.
- *Día de muertos.* Niños Purépechas del albergue escolar indígena de San Isidro, INI, Proyecto la semilla, México, 1992. (Michoacán)
- *Don José, su familia y sus plantas.* Niños Otomíes de comunidades indígenas de Hidalgo, INI, Proyecto la semilla, México, 1991.
- *El Jaguar y el Chapulín.* Recopilador David Huerta, SEP, Libros del Rincón, México, 1991.
- *Eimekin y la serpiente.* Rassana Bohórquez, Trillas, col. Nuevos cuentos, México, 1988. (Maya)
- *El pescador.* Fiona Moodie, S.M., col. La torre y la estrella, España, 1985. (Italia)

- *El único unicornio*. Becky Rubinstein, CRIBA, col. Del rey Momo, México, 1993.
- *Fábulas del Caribe*. Alga Marina Elizagaray, Amaquemecan, México, 1988. (Cuba)
- *Juegos tradicionales*. Niños Tarahumaras del albergue escolar indígena de Muracharachi, Chih. INI, Proyecto la semilla, México, 1992.
- *La boda*. Niños Mixtecos del albergue escolar indígena en Magdalena Peñasco, INI, Proyecto la semilla, México, 1992. (Oaxaca)
- *Los cuentos del conejo*. Varios autores y recopiladores, CONAFE, serie literatura infantil, México, 1994. (Veracruz)
- *Representación navideña*. Tr. Mari Trini Gabriel, Miñón, España, s/a.

CIENCIA FICCIÓN

- *La máquina de caminar*. Erwin Moser, Orbis-Plaza Joven, col. Veo-veo, España, 1986.
- *Los habitantes del planeta inhabitable*. Jose Luis García Sánchez, Altea, Madrid, s/a.
- *Romero*. Enric Larreula, Teide, España, 1984.
- *Soy un marciano*. Lucie J. Lipschutz, Gondomar, México, 1987.

TERROR

- *Cuentos de espantos y aparecidos*. Coedición Latinoamericana, Huracán-CIDCLI, Venezuela, 1984.

ANTICLÁSICOS

- *Cuando se enojó la princesa*. En: *Asombramientos* Mima Pinsky, SEP, Libros del Rincón, México, 1992.
- *La princesa vestida con una bolsa de papel*. Robert N. Munsch, Annick Press. Ltd., Canadá, 1989.

- *La princesa y el pirata*. Alfredo Gómez Cerda, FCE, col. Los especiales de a la orilla del viento, México, 1991.
- *La verdadera historia de los tres cerditos*. Versión Jon Scieszka, Scholastic, Estados Unidos, 1993.
- *Lilus Kikus*. Elena Poniatowska, Era, México, 1992.
- *¡Nunca beses los sapos!* Robert Leeson, FCE, col. A la orilla del viento, México, 1994.
- *Pinocho el astuto*. En: ¿Quién soy yo? (Obra citada) pp. 98-105.

PARA JUGAR (CUENTOS, LEYENDAS Y CANCIONES)

- *Canciones para todo el año*. Angela Aymerich, Trillas, México, 1984.
- *Cucara mácara*. Margarita Robleda, SITESA, México, 1992.
- *De tñ maññ*. Noemí Ávila, SEP, Libros del Rincón, México, 1994.
- *El reino del revés*. María Elena Walsh, Amaquemecan, México, 1989.
- *Había un navío vío vío*. María Luisa Valdivia, SEP, Libros del Rincón, México, 1993.
- *Juegos y diversiones mexicanos*. Grupo Cuica, SITESA, México, 1987.

PARA HACER Y EXPRESAR

- *Aprendamos collage*. Jordi Vives, Labor, España, 1988.
- *Texturas*. Susaeta, col. Mi primer libro de, España, 1991.
- *Títeres*. Roby y Laura Supraner, SITESA, México, 1988.

4.6 TÉCNICAS RECOMENDADAS

Los ejercicios y actividades a realizar tienen la finalidad de *hacer sentir y conocer*. Además de constituir el hilo de la exploración de las capacidades, de la percepción y de la creatividad.

Las diversas formas de expresión verbal, gráfica, corporal y plástica nacen del juego entre el espíritu y el cuerpo; o bien, entre el mundo interno y el externo, como una necesidad de manifestar.

El valor de estas manifestaciones radica en su autenticidad y, en ese sentido, especialmente en su espontaneidad y su libertad. El coordinador no debe forzar rutinas de movimientos, ni de sobregesticulación, ni de teatralización en lugar de dramatizar, etc.

La dramatización debe evitar la escenificación de situaciones y acontecimientos reales, la rigidez de guiones memorizados que la convierten en teatro, su matiz tiene que ser exploratorio, estimular lo creativo, comprometiendo individual y/o colectivamente. Su mejor aportación es que sea simbólica, que el niño re-cree a través de ella.

Se trata aquí de tocar las fibras íntimas del pequeño para que si él quiere exteriorice sus sentimientos e ideas a los demás y bajo las formas de expresión con que él se sienta satisfecho.

Los cuentos son un intermediario del discurso propio que el niño va construyendo a través de sus distintas formas de expresión, por ello también las técnicas del proceso deben permitirle el encuentro con la alegría, la tristeza, el humor, la envidia, etc.

Las técnicas seleccionadas son lúdicas y sencillas, hay algunas de relajación, sensibilización, expresión corporal, gráfica, plástica y verbal; todas ellas canalizadas a la manifestación creativa.

Es de suma importancia que las técnicas se lleven a cabo en el momento grupal apropiado. Al inicio habrá que ejecutar las de presentación, integración, relajación y sensibilización, e integrarlas a las propiamente creativas.

Se sugiere que al principio del proceso en la aplicación de técnicas se parta del nivel colectivo, posteriormente al grupal (equipos) y, finalmente, al individual. Una vez formado el grupo como tal, cuando ha madurado la participación y la comunicación, el orden de aplicación de las técnicas debe invertirse, yendo de lo individual a la colectivo, buscando la consolidación del proceso.

INTEGRACIÓN

Las técnicas de presentación sirven para que los integrantes del grupo se conozcan, propician la integración grupal, usualmente enfatizan su carácter lúdico, aquí se sugieren dos de ellas:

- **La telaraña:** se coloca al grupo en un círculo que incluya al coordinador, quien toma la punta de una madeja de estambre, se presenta diciendo su nombre y su interés en el taller, al terminar lanza la bola de estambre a un niño quien deberá presentarse de igual manera. Esto se repite hasta que todos queden enlazados en una especie de telaraña. Cuando todos se han presentado el último regresa la bola al que se la ha dado repitiendo el nombre de éste y, así sucesivamente, hasta volver al coordinador.
- **Canasta de frutas:** Los niños forman un círculo con sillas, debe haber una silla menos que el número de participantes incluyendo al coordinador. Indicar que cada uno tendrá el nombre de alguna fruta. Si hay 15 participantes habrá 3 frutas, con 20, 4 frutas y así sucesivamente, de tal manera que 5 participantes tendrán el nombre de la misma fruta. El coordinador dará el nombre de una fruta a cada participante de manera alternada, asignándose a sí mismo una fruta. Deberá cuidarse que no queden juntas las personas que tengan asignadas las mismas frutas. El coordinador se ubicará en medio del círculo y dirá en voz alta el nombre de una fruta. En ese momento todas las personas que tengan el nombre de esa fruta cambiarán de lugar, pero si se dice "canasta de frutas" todos los participantes cambiarán de lugar y el coordinador se integrará quedando una persona sin silla cada vez que se de un cambio. Explicar que la persona que se quede sin silla pasará al centro del círculo y gritará el nombre de la fruta o canasta de frutas. Suspender cuando el grupo se muestre disperso.
- **Torbellino de ideas:** Se piden ideas, opiniones y asociaciones sobre un tema o hipótesis. Acostumbra al niño a participar, a relacionar pensamientos y a ordenarlos lógicamente. Contribuye a crear un ambiente abierto, espontáneo y democrático. Se sugiere su empleo para detectar los deseos e intenciones de los niños, prever el modo de trabajo que necesitan, obtener sus propuestas en torno a actividades y técnicas a seguir, así como para determinar las reglas del taller.

RELAJACIÓN

La relajación pretende reestablecer el equilibrio armónico entre el cuerpo y el espíritu, es un acto de purificación, mediante el cual el niño se abandona a sí mismo alejando fatiga, nerviosismo y tensión. Es la exploración de uno mismo en busca de la tranquilidad, es **no hacer**, es silencio interior y el vacío que posibilita un estado de receptividad y de disposición al **hacer**.

Son buenos estimulantes de la calma y el reposo los ruidos ambientales, la música dulce, los sonidos que los propios niños emiten y por supuesto, los silencios. Algunos ejercicios básicos de relajación son los siguientes:

- **Relajación progresiva.** Consiste en poner a un máximo de tensión un miembro y continuar con distensión y reposo total durante 30 segundos aproximadamente. Se

aplica al cuerpo en general: cara, cuello, tronco, vientre y extremidades; mano derecha/mano izquierda/ambas manos, pierna derecha/pierna izquierda/ambas; o bien, a las partes de la cara: apretar fuerte los ojos/distenderlos, abrir la boca con fuerza/cerrarla aflojada y lentamente, apretar labios hacia el interior/distenderlos, estirar la lengua y tensarla en varias o diferentes posiciones/dejarla suelta.

- **Relajación por concentración**, ubicados en posición cómoda los niños se imaginan fenómenos o sensaciones en su cuerpo como calor, frío, peso en ciertos miembros, etc.
- **Relajación imaginativa**. Busca sensibilidad y ritmo. Está basada en la imaginación y vivencia de sensaciones de fenómenos en el cuerpo, pero muchas veces referidas a algo fantástico, ejemplos: eres una pelota que rebotó 10 veces y se queda quieta 30 segundos; o bien, tu cuerpo está hecho de estrellas que se mueven todo el tiempo.
- **Relajación por masaje**. Se obtiene golpeando con ritmo y suavidad cada parte del cuerpo con la punta de los dedos, la palma de la mano, una toalla enrollada, etc. hasta distender los músculos.
- **Relajar todo el cuerpo tendido en el piso**, con los ojos cerrados. El coordinador pide que sientan cómo una luz recorre por dentro su cabeza, cuello, pecho, espalda, brazos, estómago, piernas y pies. Para que sientan la ubicación de su cabeza, el arraigo muscular en brazos y piernas, así como la fuerza y apoyo de la espalda.
- Tendidos en el piso con ojos cerrados cambiar de posición: extendida, costado, fetal, etc., al ritmo de la música hasta desperezarse, bostezar y despertar.
- **Reptar** por el suelo como lagartija y arrastrarse como lombriz.

SENSIBILIZACIÓN Y EXPRESIÓN

La sensibilización busca que el espíritu se revele a través del cuerpo, desencadenando una expresión corporal, verbal o de cualquier otro tipo, la cual surja de la profundidad del niño y lo prepare para el acto creador.

La sensibilización a través de la expresión corporal es en principio **liberar los afectos**. El pequeño requiere sensibilizarse ante su propio gesto y frente al de los otros; sentir y hacer consciente que todo su cuerpo expresa.

A continuación se presentan algunas técnicas de **sensibilización** (propriadamente las siete primeras) y de **expresión** corporal y verbal (las restantes), aunque la división no

puede ser tajante porque la función de las técnicas depende de su integración al proceso del grupo en y para un momento específico.

- **Interpretar la sombra de otro** siguiendo sus movimientos. ♦
- **Juego del espejo:** por parejas, cara a cara, un niño es el reflejo del otro en el espejo; reproduce sus gestos y movimientos. Luego los papeles se invierten.
- **Palitos:** con dos palitos de madera, preferentemente cilíndricos (de 15 a 20 cm. de largo) se unen los dedos índices de ambas manos de dos niños, e inventan figuras y pasos sin despegar los dedos.
- **Lazarillo:** por parejas, un niño guía a otro que tiene los ojos cerrados a través de la habitación, indicándole sin hablar lo que hay (hacer que toque muros y objetos) y ayudándolo a evitar los obstáculos. Luego los papeles se invierten. ♦
- **Explorar las manos:** por parejas con los ojos cerrados, se toman de las manos y sin hablar tratan de transmitirse sentimientos. ♦
- Encontrar el **ritmo interior:** tendidos en el piso con los ojos cerrados, cada uno debe introducirse en sí mismo, concentrarse en su respiración, murmurar muy quedo su ritmo (sin que se trate de una canción) tararearlo, canturrearlo, o silbarlo todos juntos. Después sentados y con los ojos abiertos marcarán uno por uno su ritmo con palmadas. Posteriormente de pie, recorriendo el espacio marcarán su ritmo con los pies. Finalmente, por todo el espacio marcarán su ritmo con movimientos (flexiones, pasos, rodadas, saltos, abrazos, etc.) ♦
- **Dibujar en el espacio un paisaje** y explicarlo.
- **Caminar interpretando** diversas **actitudes:** alegría, tristeza, coraje, cansancio, sed, hambre, enfermedad, etc.
- **Hacer un río:** todo el grupo representa un río en movimiento, su recorrido, sus rocas y animales, etc.
- Inventar grupal o colectivamente una **historia constructiva**, en la cual los cojines, cajas, bloques y telas tengan diferentes usos (puentes, túneles, casas, etc.) donde ello se evidencie con su expresión corporal.
- **La fiesta de disfraces:** proporcionar trozos de tela, cintas y algunos accesorios para que sin tener disfraces elaborados sean creativos al elegir cómo caracterizar a un personaje para una fiesta; explicando de qué van disfrazados y jugando a la fiesta.

♦ Estas técnicas están basadas en las Juego-Estrategias de PROLECTURA, *op.cit.*, pp. 96-125.

♦ Estas técnicas están basadas en algunas presentadas en: Edgardo Gilí y Pacho O'Donnell *El Juego. Técnicas lúdicas en psicoterapia grupal de adultos*. Gedisa, México, 1989, pp. 107-154.

- **Jugar a la cajas**, ubicada la totalidad del grupo en un círculo pasan uno por uno a colocarse en el centro, en ese lugar imaginan que sus compañeros del círculo son cajas, de las cuales se pueden extraer cosas que uno desea para sí mismo (por ejemplo: sensibilidad, creatividad, fortaleza, etc.)♦
- **Jugar a la batalla**: a nivel colectivo juegan guerritas con almohadas o cojines bajo ciertas reglas: no empujar ni aventar a los compañeros, sólo golpear con el cojín y no tocar la cabeza, únicamente el cuerpo.♦
- **Crecer de una semilla**: dar un tiempo para que cada uno escoja el sitio en el que crecería mejor si fuera una semilla, una vez elegido representar el crecimiento de la planta. Una melodía puede marcar el límite de tiempo, al terminar deben explicar qué planta escogieron, por qué esa y por qué ese lugar.♦
- **Crear un agujero de ratón**: los niños imaginan que están capturados en una esfera invisible, ellos deben sugerirla con la mirada y la expresión corporal. Quieren escapar y buscan hasta que descubren un agujero de ratón por el cual finalmente se deslizan.▼
- **Jugar al cine**: por equipos los niños crean una escena sencilla de representar (bailar, caminar, saludarse, etc.) la cual presentarán tres veces: a velocidad normal, con cámara lenta y con cámara rápida.▼
- Hacer **ejercicio de gesto del propio cuerpo**: comer, vestirse, desnudarse, bostezar, etc.♦
- **Manejar objetos invisibles**, pero reales: llevar un jarro, tirar de una cuerda, tomar frutos de un árbol, abrir una ventana, etc.♦
- Reproducir con su expresión **sentimientos abstractos**: alegría, ira, nerviosismo, etc.♦
- **Representar animales**: león, elefante, gallo, cocodrilo, etc.♦
- Pensar en los **árboles** del jardín, de la calle, del bosque y expresarlos con el cuerpo y el gesto.♦
- Imitar las **flores** que salen lentamente de la tierra y abren sus hojas. Las margaritas, los girasoles, girando de cara al sol, los capullos de la rosas abriéndose suavemente.♦
- **Interpretar fenómenos**: el frío, el viento, el sol, las nubes que cambian su forma, la lluvia menuda que parece retozar y el chaparrón que rompe las ramas de los árboles.♦

▼ Técnicas tomadas de: Martha Sastrías *Juego dramático. Material de apoyo del curso: Los talleres en el salón de clases: ¿Qué, cómo y cuándo?* impartido durante la XIII FILIJ, México, diciembre de 1993, 5p.(Mec.)

- **Representar un bosque:** árboles, pájaros, mariposas, flores, ...Pasa el viento y mueve las ramas de los árboles.♦
- **Viajar en tren:** los niños simulan que están sentados en un vagón. Se mueven al ritmo de la máquina. Paradas en las estaciones con gente que sube y baja.♦

TÉCNICAS CREATIVAS

Muchos autores desde diversos enfoques han contribuido a las técnicas que se presentan a continuación. Fueron seleccionadas aquellas que motivan la inventiva infantil y que propician un proceso integral, enlazando aspectos emocionales, cognoscitivos, lúdicos, expresivos, etc.

• HISTORIA DE LO QUE SENTÍ E IMAGINÉ

Objetivos:

- ◊ Favorecer la libre expresión de sentimientos y fantasías.
- ◊ Crear colectivamente a partir de esas manifestaciones.

Material:

- ◊ Cartulinas, revistas, colores, pinturas, pinceles, tijeras y pegamento.

Preparación:

- ◊ A partir de una técnica de expresión corporal como la de ritmo propio pedir a los niños que digan qué sintieron e imaginaron en cada fase (respiración, palmadas, pasos y movimientos). Para facilitar la manifestación de emociones indicar al niño que explique: "me sentía como...", "fue como si..." e "imaginé que..."

Desarrollo:

- ◊ Con las expresiones surgidas el coordinador o los niños crean una historia verbal o escrita.

Sugerencia:

- ◊ Por equipos, ilustren la historia con la técnica de su elección.

• ¿QUIÉN SOY YO? ***Objetivo:**

- ◊ Reflexionar sobre su ubicación familiar y social.

Materiales:

- ◊ Ejemplares de ¿Quién soy yo?.
- ◊ Masa de colores para modelar.
- ◊ Cartulinas, hojas y colores.

Preparación:

- ◊ A partir de la lectura de ¿Quién soy yo?¹⁶⁷ o de un ejercicio donde cada niño pregunte a diferentes personas quién es él, para que obtenga sus propias respuestas.

Desarrollo:

Cada niño ilustra su propia historia ¿Quién soy yo? y se la cuenta a todo el grupo.

- ◊ Cada uno modela su historia vital, a partir de tres tiempos: cómo fue, cómo es y cómo imagina que será.

Sugerencia:

- ◊ Exponer en forma colectiva los trabajos.

• RETRATO FAMILIAR**Objetivo:**

- ◊ Reflexionar sobre su ubicación, su historia y sus vínculos familiares.

Material:

- ◊ Hojas de papel, cartulinas, papeles diversos, revistas, pegamento, tijeras, flores secas, trozos de telas.

* Técnicas basadas en las de Gianni Rodari En: *¿Quién soy yo? Primeros juegos de fantasía*, Alioma, Barcelona, 1989, 139p.

¹⁶⁷ *Ibid.*, pp.5-12.

- ◊ Pinturas para cartel, tinta china, crayolas, pinceles.

Preparación:

- ◊ A partir de la lectura de un cuento de temática familiar según su interés (padres, abuelos, hermanos, problemas, etc.) Con trabajo individual o por equipos, se pide que comenten sobre las situaciones familiares que les tocó leer.

Desarrollo:

- ◊ Individualmente pedir que escriban o construyan con imágenes la historia de cómo se formó su familia, cómo se conocieron sus padres, en qué orden nacieron sus hermanos y ellos mismos.
- ◊ Elaborar un retrato de su familia.

Sugerencias:

- ◊ Dar libertad para el uso de diferentes técnicas.
- ◊ Incitar a la elaboración de un libro objeto.
- ◊ Hacer una exposición colectiva.

• SUEÑOS •

Objetivo:

- ◊ Sensibilizar en torno a la expresión de los propios deseos y fantasías.

Preparación:

- ◊ Aplicar relajación y/o sensibilización.

Desarrollo:

- ◊ Ubicados en un círculo, sentados o recostados en el piso, con la cabeza hacia el centro del círculo. El coordinador puede ir nombrando el turno de quien va a contar un sueño, que realmente haya tenido (producción nocturna) o que confiese (en el sentido de ilusión) para compartir en ese momento.
- ◊ Propiciar un lapso de comentarios sobre lo que sintieron e imaginaron al contar y escuchar.

- ◊ Pedir por torbellino de ideas que sugieran qué hacer con esos sueños (dramatización, historia colectiva, texto escrito, etc.)

• REPRESENTACIÓN DRAMÁTICA

Objetivo:

- ◊ Promover la expresión corporal, lúdica y oral de los niños, así como el gradual uso de recursos en forma creativa.

Desarrollo:

- ◊ Después de narrar o leer el cuento se divide al grupo en equipos y se les pide que ensayen una representación del cuento por equipo. Se reparten los papeles de los personajes y cada equipo pasa a dramatizar al frente.
- ◊ Debe ser una actividad libre en la que los niños se expresen como ellos quieran.

Sugerencia:

- ◊ De acuerdo a la evolución del proceso, gradualmente, esta técnica puede enriquecerse con la participación de todo el grupo en la escritura del cuento, su puesta en escena, diseño, realización de escenografía y vestuario. Su ambientación con música e iluminación.

• CARRUSEL DE CUENTOS COLECTIVOS•

Objetivo:

- ◊ Crear diversos cuentos colectivos.

Desarrollo:

- ◊ Los niños se sientan formando un círculo.
- ◊ Se reparte una hoja en blanco y lápiz a cada uno.
- ◊ Se solicita que empiecen a escribir un cuento.
- ◊ Después de un minuto cuando se les indica: "pasa la hoja por la derecha," cada integrante pasa su hoja.
- ◊ Cada uno de los integrantes continúa el cuento que recibe.

- ◊ El cambio se hace cuantas veces considere necesario el grupo o el coordinador.
- ◊ Al final se leen los cuentos.

• EL CUENTO CONGELADO •

Objetivos:

- ◊ Que el niño mediante el común acuerdo con otros, pueda expresar lo que comprendió del texto.
- ◊ Que el niño analice lo que observa.

Desarrollo:

- ◊ Después de narrar, leer o hacer comentarios de un cuento que se haya leído con antelación, dividir al grupo en equipos.
- ◊ Pedirles que representen una escena "congelada" del cuento, es decir que adopten la posición necesaria y que no se muevan (que practiquen hasta que estén satisfechos).
- ◊ Cuando estén listos se pide a cada equipo que pase al frente y exponga su escena. Todos tratarán de adivinar cuál es y decirlo; los protagonistas dirán si están o no en lo cierto.
- ◊ Se continúa de la misma manera hasta que todos pasen al frente.

Sugerencia:

- ◊ Al finalizar se puede hacer votación para ver qué grupo presentó la escena más claramente.

• TE INVENTO Y DESPUÉS TE LEO •

Objetivo:

- ◊ Que los niños elaboren un cuento a partir de las ilustraciones de cierto cuento antes de conocer su texto.

Desarrollo:

- ◊ Mostrar las láminas de un cuento desconocido por los niños.
- ◊ Pedirles que de acuerdo a la imágenes inventen un cuento.
- ◊ Cada uno expone la historia que inventó.
- ◊ Finalmente se lee o narra el cuento del autor.

• JUEGO DE IMAGINACIÓN •

Objetivo:

- ◊ Que el niño manifieste su imaginación al elaborar un pequeño cuento partiendo de seis figuras de un juego de tarjetas.

Material necesario:

- ◊ Tarjetas de 5X5 cm.
- ◊ Ilustraciones de revistas o hechas a mano.
- ◊ Pegamento, plumones y colores.

Preparación:

- ◊ Seleccionar las ilustraciones y ubicarlas en la tarjetas.
- ◊ Hacer seis tarjetas para cada niño.

Desarrollo:

- ◊ Pedir a los niños que seleccionen al azar seis tarjetas sin que vean la cara ilustrada.
- ◊ Explicar que con ellas pueden inventar un cuento.
- ◊ Voltar y ordenar sus tarjetas para inventar un cuento en el cual intervengan las seis ilustraciones.
- ◊ Escribir su cuento y leerlo a sus compañeros.

• VISTE AL PERSONAJE •**Objetivo:**

- ◊ Que el niño re-cree un relato a través de la identificación de los personajes.

Material necesario:

- ◊ Papel de colores y cartulina.
- ◊ Tijeras colores y lápices.

Preparación:

- ◊ Seleccionar el cuento que se va a leer o a narrar, o pedir que los niños lo lean con antelación.
- ◊ Dibujar en cartulina la silueta de cada uno de los personajes del cuento (elaborar un personaje por niño).

Desarrollo:

- ◊ Después de narrar o leer y comentar el cuento, al azar, se entrega a cada niño el dibujo de uno de los personajes y se les da papel de colores y tijeras.
- ◊ Se les pide que identifiquen a su personaje pero que no se lo digan a nadie y lo recorten.
- ◊ Se les explica que tendrán que vestirlo haciendo la ropa con papel de color (se les dará un ejemplo para que le pongan pestañas a la ropa y así se detenga en el muñeco).
- ◊ Al terminar cada uno va mostrando su personaje y pide a los demás que adivinen quién es.

Sugerencias:

- ◊ Decirle a los niños que no se espera que hagan obras de arte, para que hagan el vestuario a su manera.
- ◊ Hacer una exposición con sus trabajos.

• LA HORA DEL CUENTO¹⁶⁸**Objetivo:**

- ◊ Acercar a los niños a la literatura recreativa a fin de que aprecien y gocen el arte de la palabra.

Preparación:

- ◊ Seleccionar un cuento de acuerdo con la edad e intereses de los participantes.
- ◊ Leer o narrar el cuento para conocer la trama y sus personajes.

Desarrollo:

- ◊ Sentar a los niños cómodamente.
- ◊ Dar a conocer el título, autor e ilustrador del texto que se va a leer o a narrar.
- ◊ Leerlo o narrarlo.

Actividades:

- ◊ Propiciar que los niños comenten el relato.
- ◊ En función del tiempo hacer trabajos complementarios como dibujos, representaciones, modelado en plastilina o dramatización con títeres y máscaras.

• INVENTA EL FINAL •**Objetivos:**

- ◊ Crear el final de una historia.
- ◊ Desarrollar la imaginación y la capacidad de expresión.

Material:

- ◊ Copias o ejemplares del cuento elegido. Puede usarse "Pinocho el astuto."¹⁶⁹
- ◊ Hojas y lápices.

¹⁶⁸ Técnica del Programa Nacional de Bibliotecas Públicas, tomado de PROLECTURA, *op. cit.*, p. 118.

¹⁶⁹ Gianni Rodari, *¿Quién soy yo?...*, pp.98-105.

Preparación:

- ◊ Lectura en voz alta incompleta de un cuento (realizada por el coordinador).

Desarrollo:

- ◊ Por equipos o individualmente inventan y escriben un final para el cuento inconcluso.
- ◊ Cada equipo o niño lee su final.

• INVENTA UNA HISTORIA CON PALABRAS FANTÁSTICAS •**Objetivo:**

- ◊ Crear un relato a través de la invención de palabras con el prefijo fantástico.

Material:

- ◊ Tarjetas con prefijos y palabras fantásticas.
- ◊ Tarjetas blancas y plumones.
- ◊ Los niños pueden solicitar diccionarios.

Desarrollo:

- ◊ Se presentan a los niños los prefijos que enlazados a una palabra producen una palabra fantástica, con un sentido innovador, respecto a la palabra original de la cual se parte. (Un prefijo por tarjeta) Por ejemplo: anti, bi o bis, des o dis, maxi, micro, mini, semi, sub, tri.
- ◊ Las tarjetas con vocabulario fantástico, por ejemplo:
 - ◊ antiparaguas - es para lluvia invertida
 - ◊ trinóculo - para tres ojos
 - ◊ biespejo - duplica la imagen
 - ◊ disacapuntas - alarga el lápiz
 - ◊ antisombrero - se coloca en los pies
- ◊ Los niños inventan sus propias palabras fantásticas. Se seleccionan dos por niño, con esas, por equipos crean una historia fantástica colectiva que luego relatan a todos.

Sugerencia:

- ◊ Pueden elaborar un libro objeto por equipo; o bien, simplemente ilustrar el relato.

• TORBELLINO DE AFECTOS*Objetivos:*

- ◊ Expresar los significados y emociones que le despiertan ciertas imágenes.
- ◊ Crear con esas emociones y significados una historia propia.

Materia:

- ◊ Reproducción a color de pinturas de Miró o Picasso (para equipo o individualmente).
- ◊ Hojas y lápices.

Desarrollo:

- ◊ El coordinador muestra su propio juego de pinturas a todo el grupo, una por una (de dimensiones que sean visibles), incitándolos a explicar qué les hace sentir cada parte del diseño, qué figuras descubren ocultas, etc.
- ◊ El coordinador crea verbalmente una historia, rescatando las impresiones de los niños, especialmente el valor afectivo.
- ◊ Pide a los niños que hagan una o varias historias (individualmente o por equipos) a partir del juego de imágenes que les entrega.
- ◊ Exponen las historias creadas.

Sugerencias:

- ◊ Si el trabajo es por equipos y el interés del grupo lo permite pueden dramatizar las historias en lugar de exponerlas.

• SOLUCIÓN DE PROBLEMAS[Ⓞ]

Objetivo:

- ◊ Analizar un problema específico para proponer una o varias soluciones.

Materiales:

- ◊ El cuento a leer y/o forma por escrito del cuento y sus problemas, por ejemplo la siguiente:

LOS SIETE CABRITILLOS 170

Cuento	Propuesta	Soluciones
Una cabra tenía siete cabritillos. Un día salió de casa y les encargó que no abrieran la puerta a nadie	¿Cómo harían los cabritillos si no tuvieran puerta?	
El lobo intentó varias veces entrar: tomó huevos para afinar la voz, se cubrió con harina para blanquearse, y por fin le abrieron.	¿Qué haría el lobo si no le dieran huevos y harina?	
Se comió a todos los cabritillos menos al pequeño que se escondió en el reloj.	¿Cómo podían defenderse los cabritillos cuando entró el lobo? ¿Qué pasaría si fuera un lobo pequeño el que llama a la puerta?	
Cuando llegó la mamá fueron a buscar al lobo, le abrieron la tripa para que salieran los cabritillos, se la llenaron de piedras y lo tiraron al río, donde se ahogó.	¿Qué pasaría si la mamá no encontrara al lobo? ¿Qué pasaría si las piedras fueran ligeras y no le hicieran nada al lobo?	

Preparación:

- ◊ A partir de la lectura previa de un cuento, individual; o bien, en voz alta por parte del coordinador, se obtiene por lluvia de ideas todos los problemas que los niños detecten.

Desarrollo:

- ◊ Pedir que aporten las soluciones que se les ocurran para resolver los problemas de los personajes. Enlistarlos y comentarlos en pizarrón; o bien, utilizar la forma preparada.

[Ⓞ] Tomado de las técnicas creativas En: David de Prado, *op. cit.*, 223p.
170 *ibid.*, p.97.

Sugerencias:

- ◊ Que el grupo decida cómo trabajar lo obtenido.
- ◊ La técnica puede adecuarse para trabajar relatos de problemática familiar y afectiva del niño.

• HIPÓTESIS FANTÁSTICAS ▲*Objetivo:*

- ◊ Crear una historia a partir de la conjunción de dos palabras o dos imágenes que enlazadas originen una hipótesis fantástica.

Material:

- ◊ Tarjetas y plumones; o bien,
- ◊ Tarjetas con ilustraciones de sentido fantástico (planta que por flores tiene carretes de hilo, nube de la que llueven peces, monstruo que va a la escuela, etc.)

Desarrollo:

- ◊ Para que los niños elaboren el binomio fantástico se pide a dos de ellos que cada uno, por separado, escriba una palabra cualquiera en una tarjeta, se muestran al grupo ambas y si satisface su combinación se utilizan para que individualmente hagan una historia.
- ◊ Se leen las historias que cada niño elaboró y se pide a algunos voluntarios que hagan otro relato basado en varios de los que sus compañeros hicieron, o bien, tratando de cubrir la totalidad de historias hechas por el grupo.
- ◊ La elaboración del binomio fantástico puede ser sustituida por una tarjeta con hipótesis fantástica ilustrada.

Sugerencia:

- ◊ Incitarlos a elaborar ilustraciones fantásticas de las historias.

• SITUACIONES EXAGERADAS¹⁷¹

Objetivo:

- ◊ Favorecer la expresión escrita a través del ejercicio imaginativo

Material:

- ◊ Lápices y reproducción para cada niño de la siguiente forma, u otra, elaborada para cubrir dicho objetivo.

¿QUÉ HARÍAMOS SI BRILLASE SIEMPRE EL SOL? ¹⁷¹ CONSECUENCIAS/SOLUCIONES
No podríamos comer verdura porque _____
No necesitaríamos usar la luz eléctrica, ni la estufa, ni velas y en consecuencia _____
Tendríamos que dormir con gafas oscuras o con _____
No habría noche y por tanto _____
Podríamos ir siempre a la playa, pero _____
Se bebería mucha agua y _____
Sustituiríamos el agua por otra bebida, como _____
No seríamos como somos hoy, seríamos unos seres totalmente diferentes. Imaginatelos: _____

Desarrollo:

- ◊ Se reparte en forma individual la hoja de ejercicio y se pide a los niños que la elaboren con la libertad de escribir cuanto se les ocurra.
- ◊ Al finalizar todos leen su trabajo.

• EXAGERACIONES¹⁷¹

Objetivos:

- ◊ Concebir lo real como variable y transformable.
- ◊ Fomentar la desinhibición y la fantasía con propuestas sorprendentes, así como el humor.
- ◊ Diferenciar lo posible y lo imposible.

¹⁷¹ *Ibid.*, p.95.

Materiales:

- ◊ Hojas, lápices, cartón, papeles diversos, pegamento, tijeras, pintura.

Preparación:

- ◊ Dar a los niños un ejemplo de exageraciones que ordinariamente no se ven pero que podrían ocurrir a una casa, a una ciudad o al propio cuerpo, por ejemplo:

"Un día, al despertar, mi cabeza se había hecho tan redonda como un foco y mis ojos verdes, de luz fluorescente. Miré mis manos y mis dedos, se desplazaban como platillos voladores. Mis piernas semejaban dos potentes palas de grúa, todo mi cuerpo estaba robotizado y luminoso. Me sorprendí tanto que eché a correr tan fuerte que el sonido de mis pasos semejaba el ruido de potentes aviones."

- ◊ Cada niño escribe su exageración. Al finalizar cada uno lee su trabajo.
- ◊ Se abre un tiempo de comentarios y opiniones.
- ◊ Se les incita a que construyan en cartón su representación; o bien, a que realicen una dramatización por equipos.

Sugerencia:

- ◊ Exponer los trabajos gráficos o plásticos.

• ANALOGÍA CREATIVA®**Objetivo:**

- ◊ Estructurar en el niño una dialéctica rica de semejanzas y diferencias a fin de que compruebe que entre las cosas más diversas existen elementos de unión.

Material:

- ◊ Pizarrón, hojas, gises y colores.

Desarrollo:

- ◊ El coordinador propone un par de objetos y señalando sus aspectos o partes de atención, como por ejemplo:
- ◊ Cabeza, forma, tamaño, color, etc.

- ◊ Lo de afuera lo de adentro.
- ◊ El lugar donde suele estar.
- ◊ Las acciones y movimientos que hace y cómo los hace.
- ◊ Las cosas y personas que tienen relación con él.
- ◊ Para qué se usa o sirve.

Y pide que por torbellino de ideas los niños enlisten las características de ambos a dos columnas. Ejemplo:

VACA	CUCARACHA
Ubres	No
Patas	Si
Cuernos	No
Ojos	Si
Pelo	No
Boca	Si
Orejas	No (antenas)
Dientes	No (lengua)
Bianca	Negra
Nariz	No

- ◊ Al término, todos de pie se toman de la mano y cantan la canción de la cucaracha, la cucaracha, ya no puede caminar ... Bailar dramatizando a una vaca-cucaracha, enfatizando sus movimientos, sus cuernos, etc.
- ◊ Pedir que los niños escriban otra analogía creativa

Sugerencia:

- ◊ Si lo desean, ilustrarla con la técnica elegida o construir una minihistorieta.

• METAMORFOSIS®

Objetivo:

- ◊ Manejar un proceso de transformación real o imaginario a fin de crear un relato.

Material:

- ◊ Hojas, lápices, colores o plumones.
- ◊ Copias de un ejemplo de metamorfosis si se quiere trabajar la lectura individual, pueden emplear el ejercicio siguiente:

LA PERA 172

...Le das un mordisco y sientes en tu boca la sensación agradable de su jugo.
 ...La ves en perspectiva: son muchas peras que van hasta una diminuta y verde, es el interior de la flor que ha perdido sus pétalos.
 ...Pera de distintos colores y tamaños, transparentes, rosas... rojas... amarillas... luminosas... como bombillas que emiten distintos colores y sonidos.
 ...Te imaginas muchas peras-bombillas distintas en un mismo peral.
 ...Ahora ves en tu fantasía peras de distintas formas, triangulares, redondas, peras alargadas... peras en forma de paraguas... y otro tipo de formas que se te pueden ocurrir...
 ...Puedes imaginarte peras para distintos fines: unas que calman la sed, otras que recuerdan tiempos inolvidables, otras que te llevan al futuro, un futuro distinto, en el que los problemas se van desmoronando.
 ...Te imaginas peras de adorno... constituyendo formas caprichosas y objetos útiles, peras-lámpara... peras-bolígrafo... peras-cenicero... peras increíbles...
 ...Sientes la pera como un ser excepcional lleno de riquezas, sabores y efectos salutíferos, y poco a poco tú mismo vas sintiendo deseos de ser una pera... y te imaginas como una pera... tienes ahora un nuevo estilo de aparecer y de comportarte... tú irradias un nuevo aroma... te sientes con nuevas posibilidades y con nuevos problemas. Imagínate cómo sería tu vida de pera... y cómo te gustaría ser...
 ...Imagínate tú, pera, desde que naces flor hasta que desapareces; piensa en varios finales que podrías tener como pera..., alégrate con los fines buenos y revélate con los malos, tratando de evitarlos.
 ...Dibújate al sentirte una pera de fuego, de nube, de luz, de color.

Preparación:

- ◊ El coordinador explica que la metamorfosis es un proceso de transformación, evolución o cambio, como lo es la obtención del papel desde la semilla que fue un árbol. En este ejercicio va a imaginar y a explicar en forma coherente ya sea lógica o fantástica esa transformación, por medio de una historieta, narración o cuento.

Desarrollo:

- ◊ El coordinador lee en voz alta un ejemplo de metamorfosis; o bien, lo entrega por escrito a cada niño, para que individualmente lo lean y completen.

Sugerencia:

Prolongar el ejercicio a otra metamorfosis individual de tema y técnica libre.

• **RELAX IMAGINATIVO**Ⓞ

Objetivo:

- ◊ Propiciar un proceso de relajación, sensibilización, que inclusive, lleve a la dramatización de una experiencia imaginaria.

Material:

- ◊ Música y/o sonidos ambientales, si se juzga conveniente.

Preparación:

- ◊ Puede utilizarse previamente una relajación progresiva o por masaje y acompañar el relax imaginativo con música.

Desarrollo:

- ◊ El coordinador dirige el proceso con la narración seleccionada, acentuando con el tono y ritmo de la voz los efectos que se pretende producir. Todo ello para promover que el niño se identifique con el personaje y las acciones del mismo.
- ◊ Puede emplearse el siguiente ejercicio guiándolo como dramatización.

LOS POLLITOS 173

Acuéstate en la alfombra... cierra los ojos... respira despacio... más despacio. No pienses en nada. Levantas las piernas... más arriba... aguántas arriba... ya te pesan mucho... ahora las bajas despacio, ...despacio... lentamente...

Ahora te encoges... más, encógete del todo como un balón... estás dentro de un huevo... ruedas por el suelo... estás a punto de salir... picoteas en la cáscara... ves la luz... rompes la cáscara... sacas la cabecita... acabas de nacer... eres un pollito... tu cuerpo está cubierto de plumas amarillas, brillantes, sedosas... mueves las alitas, estás muy contento... te pones de pie... pero te caes... eres demasiado pequeño.

Abres el piquito... la mamá gallina te trae la comida y tu picas los granitos de maíz... das unos pasitos pequeños y bebes el agua fresca del riachuelo... ¡qué rica!

Das un paseo por el campo... sientes el ruido del viento, el canto de los pájaros... respiras profundamente... te llega el olorillo de las flores, de la hierba mojada... pías alegre y contento.

Ves que unas manos de hombre te van cogiendo... te meten en unas cajitas... estás junto a otros pollitos amigos... ves a otros compañeros en cajas... os apretáis y movéis nerviosos... os suben a un camión... sientes el traqueteo del viaje, todos os agitáis inquietos... Vas por una carretera... estás llegando... ves una casa muy grande... es un gallinero, una granja, os meten en una especie de bañera muy grande a todos juntos... ya no ves el cielo azul.

Sugerencia:

- ◊ Puede prolongarse a la dramatización de una experiencia imaginaria colectiva que los niños improvisen libremente.

• EL LIBRO DE LA VIDA ¹⁷⁴**Objetivo:**

Elaborar de manera colectiva un texto con las experiencias propias del grupo, involucrando la vivencia, la creación, la redacción, la ilustración así como la impresión.

Material:

- ◊ Imprenta, Mimeógrafo, Fotocopiadora, Máquina de escribir, Computadora, papel y tintas. El material idóneo sería la imprenta porque su modo de trabajo es prácticamente artesanal, hay que acomodar tipos, prensas, tintas, etc. Sin embargo, cualquiera de los otros medios permitiría lograr el sentido de realizar una obra conjunta y tenerla formalmente acabada, impresa.

Preparación:

- ◊ Sensibilizar a los niños para que sean ellos quienes seleccionen las experiencias a trabajar.

Desarrollo:

- ◊ Se da entera libertad a los niños para planear y seleccionar el texto a imprimir e ilustrar.
- ◊ Se estimula a los niños para que se organicen en torno a la redacción, diseño de borradores, selección de tipografía, dibujos, entintado, corrección, impresión y, finalmente la lectura de lo escrito.

Sugerencias:

- ◊ Puede realizarse un diario del taller; o bien, crear una publicación de circulación escolar o familiar.
- ◊ Realizar una publicación que se difunda fuera del grupo, o intercambiarla por alguna elaborada por otros niños.

¹⁷⁴ Técnica de Freinet, extraída de: Graciela González M. *Cómo dar la Palabra al niño*, SEP El Caballito, México, 1985, pp.17-116.

*"Cuando llegues al término de lo que deseas saber,
estarás an el comienzo de lo que deseas sentir"*
Gibrán Jalil Gibrán

4.7 MODELO DE ORGANIZACIÓN

La organización debe ser flexible, dando prioridad a los intereses y necesidades de los niños vertidos en los Temas Generadores.

Se sugiere que las técnicas se tengan por escrito, organizadas en un fichero, clasificadas por áreas de sensibilización, relajación, dramatización, etc., a modo de facilitar la planeación de las sesiones.

Cabe recordar que el tiempo-espacio es un factor determinado en función de la población a que se destine el taller (urbana, marginada, indígena, etc.), así como el tipo del mismo intra o extraescolar; la duración de las sesiones debe posibilitar: preparación, apropiación, iluminación, compartir y evaluar, como se expuso en el apartado 4.1.

Considerando que la atención de los niños de 8 años se puede dispersar fácilmente se presenta a continuación un modelo de organización para un taller con duración de siete sesiones, de aproximadamente dos horas y media cada una.

El Taller sigue los objetivos enunciados en el subtema 4.2 y está conformado con algunas de las técnicas reseñadas en el subtema 4.6, bajo un esquema muy sencillo que auxilia a hilar la secuencia y la congruencia de objetivos y de técnicas así como a programar el tiempo disponible.

SESIÓN 1				
OBJETIVOS	TÉCNICA	MATERIALES	DURACIÓN	OBSERVACIONES
Romper hielo	Canasta de frutas	Sillas	10 a 15 min.	
Presentación para integrar al grupo	Telaraña	madeja de estambre	depende del tamaño del grupo	
Detectar intereses y obtener temas generadores	Torbellino de ideas	Pizarrón	20 min.	
Distender tensiones	Relajación sintiendo como una luz recorre su cuerpo	Aula despejada de muebles para emplear libremente el piso	15 min	
Sensibilizar ante la expresión de emociones	Caminar interpretando alegría, tristeza, coraje, etc.	Aula despejada y piso libre	10 min	
Sensibilizar ante el lenguaje del cuerpo	Ritmo interior	Música opcional	15 min	
Compartir con los otros	Historia de lo que sentí e imaginé	Hojas, lápices, colores	25 min	Cerrar con el relato verbal de cada historia
Retroalimentación	Corrillos	Pizarrón	15 min	Cierre del coordinador
Definir tema generador	Torbellino de ideas	Pizarrón	10 min	Cierre de sesión

SESIÓN 2				
OBJETIVO	TÉCNICA	MATERIALES	DURACIÓN	OBSERVACIONES
Detectar intereses	Torbellino de ideas	Pizarrón	10 min	
Distender tensiones	Relajación progresiva	Piso despejado	15 min	
Sensibilizar ante la comunicación con otro	Sombra de otro y Juego del espejo	Piso despejado	10 min	
Sensibilizar ante el propio movimiento y expresión	Ejercicios de gesto del propio cuerpo	Piso despejado	20 min	Exposición verbal de lo que representaron y por qué
Conocerse entre sí	¿Quién soy yo?	Ejemplares del texto, masa de colores, cartulinas y hojas	30 min	Comentario verbal de cada niño y cierre del coordinador
Compartir con otros	Retrato familiar	Cartulinas, pinturas	30 min	Comentario verbal de cada niño y cierre del coordinador
Ejercitar capacidad de organización, de expresión verbal y corporal	Representación dramática		15 min	
Detectar tema generador	Philips 6'6	Pizarrón	10 min	Comentario verbal de cada niño y cierre del coordinador

SESIÓN 3				
OBJETIVO	TÉCNICA	MATERIALES	DURACIÓN	OBSERVACIONES
Detectar intereses	Torbellino de ideas	Pizarrón	15 min	
Relajar tensiones	Reptar como lombriz	Piso libre	5 min	
Desarrollar expresión corporal	Interpretar animales	Piso libre	10 min	
Desarrollar expresión corporal	Crear un agujero de ratón	Piso libre	5 min	
Compartir sensaciones	Corrillos		15 min	Cierre de cómo se sintieron dramatizando
Desarrollar imaginación y expresión	Inventa el final	Texto, hojas, lápices	20 min	Cierre del ejercicio
Favorecer la escucha	La hora del cuento	Cuento seleccionado, hojas, colores	25 min	Cierre con comentarios libres
Fomentar la fantasía	Exageraciones	Hojas, lápices, pegamento, cartulinas, pinturas, tijeras.	35 min	Cierre de lo que inventaron y sintieron
Detección de intereses	Torbellino de ideas	Pizarrón	10 min	Comentarios de cada niño y cierre del coordinador

SESIÓN 4				
OBJETIVO	TÉCNICA	MATERIALES	DURACIÓN	OBSERVACIONES
Detectar intereses	Torbellino de ideas (buzón)	Buzón, temas generadores por escrito, pizarrón.	15 min	Lectura de temas generadores y acuerdo por consenso
Distender	Relajación por concentración	Piso libre, sonidos o música grabada	10 min	
Sensibilizar ante los deseos y fantasías	Sueños	Piso libre	30 min	Cierre destacando lo que sienten
Sensibilizar ante el gesto propio	Sentimientos abstractos		7 min	Cierre expresando cómo se sintieron
Sensibilizar ante la expresión corporal grupal	Hacer un río	Salón despejado	8 min	Cierre con comentarios
Desarrollar capacidad de análisis	Analogía creativa	Pizarrón, hojas, gises, colores.	15 min	Cada quien expone su creación
Favorecer creatividad	Metamorfosis	Texto, hojas, lápices, colores.	25 min	Cierre, cada uno lee su metamorfosis
Crear cuentos colectivos	Carrusel de cuentos colectivos	Hojas, lápices.	15 min	Cada uno debe leer una creación colectiva
Detectar intereses	Phillips 6'6		10 min	Cierre de sesión

SESIÓN 5				
OBJETIVO	TÉCNICA	MATERIALES	DURACIÓN	OBSERVACIONES
Detectar intereses	Corrillos		10 min	
Distender	Relajación por masaje	Toallas enrolladas	10 min	
Favorecer la comunicación con otro	Palitos	Palitos de madera, salón despejado	10 min	
Sensibilizar ante la comunicación con otro	Exploración de manos		10 min	
Desarrollar expresión corporal	Jugar al cine		20 min	Cierre de experiencias de expresión corporal
Analizar un problema	Solución de problemas	Textos, hojas, lápices.	30 min	Cierre de ideas
Favorecer la expresión de emociones	Torbellino de afectos	Tarjetas de imágenes, hojas, lápices.	20 min	
Desarrollar expresión corporal y organización grupal	Dramatización (de la técnica anterior)		20 min	Cierre de comentarios
Detectar tema generador	Phillips 6'6		10 min	Cierre de sesión

SESIÓN 6				
OBJETIVO	TÉCNICA	MATERIALES	DURACIÓN	OBSERVACIONES
Detectar intereses	Torbellino de ideas (buzón)	Temas generadores escritos, buzón	10 min	Lectura de temas generadores y acuerdo por consenso
Inventar colectivamente	Historia constructiva	Cojines, bloques, cajas.	10 min	
Jugar con el cuerpo propio y el de los otros	Batalla	Piso libre	10 min	Incluir cierre de cómo se sintieron
Sensibilizar ante la experiencia imaginaria	Relax imaginativo	Música y/o sonidos, piso libre	10 min	
Crear a partir de una hipótesis fantástica	Hipótesis fantásticas	Tarjetas con palabras o imágenes	25 min	Cada niño comenta su historia
Crear un relato a partir de un proceso de transformación	Metamorfosis	Texto, hojas, lápices, colores	25 min	
Crear colectivamente un texto	Libro de vida	Medio de impresión, papelería, tintas, etc.	40 min	
Detectar tema generador	Phillips 6'6	Pizarrón	10 min	Cierre de sesión

SESIÓN 7				
OBJETIVO	TÉCNICA	MATERIALES	DURACIÓN	OBSERVACIONES
Detectar intereses	Torbellino de ideas	Pizarrón	10 min	
Distender	Crecer de una semilla	Salón libre	5 min	
Jugar	La fiesta de disfraces	Piso libre, música, telas, máscaras, etc.	15 min	Comentarios de lo que sintieron
Crear relatos individual y colectivamente	Inventa una historia con palabras fantásticas	Tarjetas con prefijos, hojas, lápices	25 min	Cierre individual y comentarios
Crear colectivamente un texto	Libro de vida	Medios de impresión y papelería	45 min	
Valorar lo que aprendió de los otros	Cajas	Piso libre	20 min	
Evaluación del proceso	Retroalimentación		15 min	Cierre del taller
Compartir la obra propia con otros	Amar exposición de todos los trabajos	Salón, mobiliario y trabajos	20 min	Propiciar que ellos se organicen y guíen la exposición.

-“Si conocieras al Tiempo como yo -dijo el Sombrero-, no hablarías de emplearlo o perderlo. Él es muy suyo.”
De: “Alicia en el País de las Maravillas”

4.8 VALORACIÓN DE LAS OBSERVACIONES Y DE LOS CAMBIOS DETECTADOS EN LOS PARTICIPANTES

Lo importante son los cambios profundos que el niño se lleva, aquello que tocó su esencia y modificó su propio mundo, todo lo que le hizo sentir cosas nuevas, ser feliz, crecer, aprender, jugarse con mayor creatividad, compartir, escuchar, transmitir sus deseos, comunicar sus sentimientos, conocerse más, acercarse a los otros, etc.

Estos cambios son difíciles de evaluar, sobre todo si el acercamiento con el pequeño no fue profundo; o bien, si el tiempo compartido fue muy breve. Sin embargo, ayuda mucho la actitud comprometida del coordinador para observar y sensibilizarse al máximo frente al niño, para captar sus intereses y necesidades, a fin de adecuar la organización y las técnicas para fortalecer la socialización, la creación, la democracia, el sentido lúdico, la libertad, etc.

La evaluación requiere efectuarse a través de todo el proceso para retroalimentar al grupo, hay que estar pendiente de los indicadores de conducta, de aptitudes, de intereses y de actitudes de los niños.

Es recomendable llevar un cuaderno o diario de observaciones donde se registren anotaciones sobre cada niño así como sobre el proceso grupal y el trabajo continuo.

Si el proceso avanza de manera positiva se notarán en general, cooperativos, felices y productivos. Aun cuando probablemente los cambios más profundos que puede provocar este tipo de proceso serán percibidos más fácilmente por sus familiares.

La importancia de la valoración de los cambios producidos durante el taller radica:

- *primero*, en despertar o afirmar en el niño su capacidad de conocerse y de que logre valorar por sí mismo sus logros y cambios;
- *segundo*, que de encontrarse alguna dificultad específica afectiva, de aprendizaje, de socialización, etc. se comunique a los padres, de ser posible, brindándoles orientación sobre la forma y/o sitios de atención para el problema.

- "Yo más bien pensé que era un monstruo fabuloso!" -dijo el Unicornio-.

¿Está viva? ...

Alicia no pudo evitar que una sonrisa
asomara a sus labios, mientras decía:

- "¿Sabe? Yo también pensé que los Unicornios
eran monstruos fabulosos! INo había visto hasta ahora uno vivo!

- "Bueno, ahora que los dos
nos hemos visto mutuamente -dijo el Unicornio-
si tú crees en mí, yo creeré en tí. ¿Trato hecho?"

De: "Alicia a través del Espejo"

5. CONCLUSIONES

En su mayoría las diversas prácticas escolares y extraescolares de lectura que existen en México tienden a rescatar el placer por la lectura, e inclusive por la escritura.

El **cuento** a través de estas prácticas constituye un elemento para facilitar la lectura desde el simple desciframiento, verbalización, lectura como consulta, hasta la lectura crítica, pasando por la escritura. Aun cuando lo utilizan, no rescatan su valor para solucionar conflictos emocionales, por ello en algunas de dichas prácticas asombran ciertos resultados y parece que el cuento produce un espacio mágico. Los postulados teóricos reunidos en esta tesis explican algunos de esos fenómenos considerados "mágicos."

A través del mecanismo que echa a andar y de su universal gama temática el cuento brinda la posibilidad de que el niño utilice inconscientemente símbolos que le ayudan a su desarrollo afectivo y que le permiten elaborar su propio modelo del mundo.

El cuento maravilloso, el de terror, el de ciencia ficción y el fantástico favorecen el desarrollo en la creatividad, en el lenguaje, en la imaginación, en el razonamiento lógico, en la capacidad crítica, en la socialización, en el goce estético, en la formación ética y por supuesto, en su mundo emocional.

Ya que el juego es el universo natural de la infancia es a través de él y de la propia palabra del niño donde puede captarse su problemática.

El desarrollo de todo ser humano exige el paso por diversas etapas en las áreas: biológica, psíquica, social, cognoscitiva y motriz; este conocimiento puede abordarse desde distintas teorías: pedagógicas, psicológicas o sociales; si bien es

necesario que quienes trabajan con niños posean un saber al respecto, es imprescindible destacar una valiosa aportación psicoanalítica: **la demanda de amor es el núcleo vital del ser humano, por ello son los afectos los que dan consistencia a las otras áreas de desarrollo.**

Para los dedicados al campo educativo infantil es importante partir de que el **deseo de saber, de aprender del niño, tiene que ver con esa demanda de amor.** Desde esta perspectiva las inhibiciones infantiles manifestadas en la fantasía, el juego y el aprendizaje son signo de conflictos.

Los **conflictos emocionales** de los niños pueden modificarse con **efectos de sentido** (al movilizar los Registros Real, Simbólico e Imaginario), aunque el interés de esta tesis no sea propiamente terapéutico (en el cual se interprete), cabe puntuar que todas las actividades humanas tienden hacia la simbolización. Lo que se propone aquí es **crear un espacio que favorezca la libre producción de reordenamientos simbólicos**, tal y como se producen al contemplar una obra de arte, al leer un texto, al sorprenderse a sí mismo y hacer conciente algo.

Asimismo, es importante destacar que aunado al efecto que produce un cuento por sus propios elementos simbólicos en el mundo interno del niño, está el dado por la modalidad bajo la que se presenta el relato; ya que no tiene el mismo impacto si es narrado por sus familiares, por el maestro, o bien, por un narrador escénico en vivo o por radio. Los efectos de la narración son quizá los que pasan más desapercibidos frente a otras modalidades.

La lectura y la escritura de cuentos, sobre todo esta última, permite que aflore la creatividad y ambas modalidades constituyen también formas de autoconocimiento. La propia obra escrita tiene mayor peso porque en ella se afirma el que escribe; además, puede releerse posteriormente y el distanciamiento del texto facilita descubrir efectos de sentido.

El *libro-objeto*, o bien, *el libro de la vida* que trabajara Freinet, ofrece también una opción muy completa y valiosa, digna de implementarse en escuelas.

El medio audiovisual es quizá el de mayor consumo infantil; si los pequeños tienen la libertad de ver cualquier cosa por televisión, habrá que tocar su conciencia para despertar en ellos una mirada crítica, porque lo que está a su alcance es más bien superficial y entretiene más de lo que forma. Lo idóneo es que el adulto vea junto con el niño y después, ambos lo comenten. Lamentablemente en muchas ocasiones el audiovisual coarta la imaginación, ésta no debe tener límites (aparte de la propia naturaleza del espectador) como en la narración y en la lectura, donde sólo se alcanzan las imágenes que el sujeto por su sensibilidad y experiencia logra producir.

La dramatización conjuga el sentido lúdico, la lectura, la escritura, la organización y todos los aspectos que el propio niño quiera incluir, por ello es una opción integral creativa.

El arte infantil se basa en un mensaje directo del sentir y la vivencia del niño, por lo cual, es al igual que el juego una actividad saludable para él. No se trata de hacer niños artistas, el valor de cualquier modalidad a trabajar radica en que tenga un sentido y un **efecto formativo, liberador y creativo** para el pequeño.

*Ser espectador del arte; o bien, crear algo propio libera de tensiones a través de la **sublimación**.*

Las fantasías, los sueños, el juego y el arte le permiten desplegar su creatividad en el sentido de **YO SOY**; es decir, vivir de un modo creativo.

El proceso creativo que este taller propone debe preparar al niño para desplegar sus intereses, propiciar una **apropiación inconsciente** (en cuanto a **elaboración de conflictos y catársis creativa**) y **conciente** al **asumir su creatividad**, estimular la **iluminación creativa**, tanto individual como grupal e incitar a compartir y a evaluar con otros la creación personal y colectiva.

*El objetivo general que guía al taller es favorecer el desarrollo integral del niño a través de sus afectos y de su creatividad, para lograrlo se propone trabajo por sesiones organizadas flexiblemente, a partir de un **tema generador** determinado por los niños y en torno al cual se acuerden las actividades a realizar. El proceso en sí debe seguir como ejes continuos la valoración de logros profundos y el carácter lúdico.*

Como se pretende propiciar un proceso vivo, donde *el niño se involucre con su cuerpo, su palabra, su deseo, su creatividad, etc.*, se sugiere incorporar técnicas que toquen estos ámbitos, como las de relajación, de sensibilización, las creativas y articularlas de acuerdo a las necesidades, momentos de creación, de planeación, de retroalimentación y de cierre.

En la vida del niño y en la del adulto **Fantasia-Juego-Creatividad** se pueden entender como un continuo, pero también se retroalimentan entre sí. La creatividad no es una materia con contenidos, no se enseña, pero puede evitarse su inhibición y puede ser estimulada.

El aprendizaje debe ser lúdico, respetando el **deseo de saber** y **el de no saber** del niño, centrado en sus intereses y necesidades; lo cual pone al mismo tiempo límites al coordinador de dicho proceso, se cuestiona su lugar de poseedor del Saber (posición tradicional del Pedagogo) porque es imprescindible que se descentre.

Desde esta perspectiva la creatividad no puede estar separada del aprendizaje porque entonces ya no hay tal, sólo instrucción, memorización. Para aprender se requiere de algo significativo para *hacerlo propio, que haga sentido el aprehender*. El Psicoanálisis aporta esta valoración de la **creatividad** y del **sentido**, aplicable en el ámbito pedagógico; porque **si la Pedagogía forma no puede ser indiferente a la Ética del Psicoanálisis**.

Esta investigación es sobre todo, un medio para exhortar a los profesionales de la Educación a la búsqueda de formas de trabajo creativas, que alienten el desarrollo infantil de manera integral y que permitan también a dicho profesional un desempeño satisfactorio, creativo, ya sea desde el ámbito escolar o el extraescolar.

BIBLIOGRAFÍA**REFERENCIA DE EPÍGRAFES**

- Pág. 1 Usada como epígrafe por IBBY-México *Leer de la mano. Cómo y qué leerles a los que empiezan a leer. Cuaderno II, IBBY-México/SITESA, 1993, 80 p.*
- Pág. 19 Usada como epígrafe por ARGUETA, Jermán *Magia de la Palabra. En: Revista Motivos, México, s/a, s/v, s/No., marzo 2 de 1992, p. 56.*
- Pág. 25 CARROLL, Lewis *Alicia en el País de las Maravillas. Plaza&Janes Editores, Barcelona, 1986, p. 105.*
- Pág. 36 Usada como epígrafe por SAVATER, Fernando *La infancia recuperada. Taurus, Madrid, 1979, p. 29.*
- Pág. 54 Usada como epígrafe por MADRAZO, Jorge Ariel *Cuando las hadas curan el espíritu. En: Revista Uno Mismo, s/a, s/v, s/No, p. 18. [Material del Curso Acercamiento a la Lectura Recreativa impartido por PROLECTURA, XIII FILIJ, México, diciembre 13 a 15 de 1993].*
- Pág. 59 VAX, Louis *Las Obras Maestras de la Literatura Fantástica. Taurus, Madrid, 1981, p. 28.*
- Pág. 65 Usada como epígrafe por WINNICOTT, D. W. *Realidad y Juego. Gedisa, Barcelona, 1992, p. 129.*
- Pág. 69 VAX, Louis *Las Obras Maestras de la Literatura Fantástica. Taurus, Madrid, 1981, p. 55.*
- Pág. 72 TODOROV, Tzvetan *Literatura y Significación. Planeta, Barcelona, 1971, p. 137.*
- Pág. 109 RODARI, Gianni *Gramática de la Fantasía Introducción al Arte de Inventar Historias. Alioma, Teoría y Práctica, Barcelona, 1991, p.9.*
- Pág. 112 CARROLL, Lewis *Alicia en el País de las Maravillas. Plaza&Janes Editores, Barcelona, 1986, p. 34.*
- Pág. 120 CARROLL, Lewis *Alicia a través del Espejo. Plaza&Janes Editores, Barcelona, 1986, p. 105.*

- Pág. 122 GIBRÁN, Gibrán Jalil *Arena y Espuma* En: *Obras Selectas*. Talleres de manufacturas Lusag S.A., México, 1991, p. 545.
- Pág. 127 CARROLL, Lewis *Alicia a través del Espejo*. Plaza&Janes Editores, Barcelona, 1986, p. 198.
- Pág. 165 GIBRÁN, Gibrán Jalil *Arena y Espuma* En: *Obras Selectas*. Talleres de manufacturas Lusag S.A., México, 1991, p. 546.
- Pág. 173 CARROLL, Lewis *Alicia en el País de las Maravillas*. Plaza&Janes Editores, Barcelona, 1986, p. 81.
- Pág. 174 CARROLL, Lewis *Alicia a través del Espejo*. Plaza&Janes Editores, Barcelona, 1986, p. 231.

ENTREVISTAS

Entrevista con la Lic. Pilar Gómez (miembro de IBBY-sección México) noviembre 3 de 1993.

Entrevistas a los maestros Roberto Pulido y Rigoberto González (participantes en el PILEC) 26 de julio de 1993.

Entrevistas con el maestro Amilcar Saavedra de la UPE/SEP, diciembre 16 de 1993 y enero 12 de 1994.

Entrevista al personal de la Biblioteca Infantil de Parque España, noviembre 3 de 1993.

REVISTAS, PERIÓDICOS Y DOCUMENTOS

ADOUM, Jorge Enrique *Los cuentos de Hadas y su trasplante a América Latina*. En: *Revista Casa de las Américas*, La Habana, año XXX, s/v, No. 175, 1989, pp. 73-81.

ALBARRÁN, María Teresa *Transferencia y juego en el análisis con niños*. En: *Psicología al día*, México, a. I, s/v, No. 8, agosto 1991, pp. 9-10.

ARGUETA, Jermán *El oficio más grande del mundo: los cuenteros*. En: *revista Origina*, México, s/a, s/v, s/No., septiembre de 1993, pp. 9-40.

___ Oasis de cuentos. Plaza Santa Catarina, en Coyoacán: espacio único donde los cuentos y la magia de la palabra se hacen realidad. En: revista *Motivos*, México, s/a, s/v, s/No., junio 1º de 1992, pp. 56-57.

___ ¿Qué escriben los niños de la ciudad? En: Revista *Origina*, México, a. l, s/v, No. 8, enero 1994, pp. 22-23.

BERNAL, Gloria Elena *Uso de los materiales de Rincones de Lectura en el aula. Proyecto de Investigación y Promoción.* UPE/SEP, México, octubre de 1993, 8 p. (Mec.)

CONAFE Dirección de Programas y Desarrollo Educativo *Memoria del Primer Encuentro de Alternativas Pedagógicas de Educación Preescolar.* México, 27 y 28 de febrero de 1990, s/p.

CUETO, Mireya *El teatro guiñol en la escuela como actividades multidisciplinarias.* Material de apoyo para el curso: Los talleres en el salón de clases: ¿Qué, cómo y cuándo? impartido por CUICA, XIII FILIJ, México, diciembre 17 de 1993, 6p. (Mec.)

GACETA DE LA UPN México, No. 6, junio de 1993, 20 p.

IBBY-MÉXICO Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil A.C. *Guía de Libros Recomendados 1985-1990.* Fernández, México, 1990, 77p.

___ *Guía de Libros Recomendados 1990-1994.* CONACULTA, México, 1994, 157p.

___ *Guía de Libros Recomendados 1995-1996.* CNCA, México, 1996, 53p.

LEYVA, José Angel. *Textos del inconsciente* En: Revista *Psicología*, México, s/a, s/v, No. 10, febrero 1994, pp. 27-31.

MESA REDONDA: *El libro objeto*, XIII FILIJ, México, diciembre 17 de 1993 (Mec.)

Parapara. Revista de literatura infantil, *Los cuentos de hadas.* Banco del Libro. Sección Venezolana de la IBBY. Proyecto Interamericano de la literatura infantil (PILI) Instituto Autónomo Biblioteca Nacional de Venezuela, s/a, s/v, No. 7, abril 1983, 49 p.

PROLECTURA, *El juego. Fantasía e Imaginación.* Material de apoyo para el curso: Acercamiento a la lectura recreativa impartido por PROLECTURA, XIII FILIJ, México, diciembre 14 de 1993, 4p. (Mec.)

___ *Leer, lectura, lector.* Material de apoyo para el curso: Acercamiento a la lectura recreativa impartido por PROLECTURA, XIII FILIJ, México, diciembre 14 de 1993, s/p (Mec.)

REMOLINA, María Teresa *Cuentos escritos por los niños. Material de apoyo del curso: Los talleres en el salón de clases: ¿Qué, cómo y cuándo?* impartido por CUICA, XIII FILIJ, México, diciembre 15 de 1993, s/p (Mec.)

___ *El Cuento. ¿Qué, cómo y cuándo?* ponencia presentada dentro del curso: Los talleres en el salón de clases: ¿Qué, cómo y cuándo? impartido por CUICA, XIII FILIJ, México, diciembre 15 de 1993, 6p. (Mec.)

Revista de Pedagogía de la E.N.E.P./ARAGÓN U.N.A.M. *Psicoanálisis y Pedagogía*. México, s/a, s/v, No. 3, 1985, 250 p.

Revista El cuento *Definiciones del cuento*. México, a. XVI, t. XIII, No. 82, julio-agosto 1980, p.118.

RIVERA, María Teresa y Pedro Gerardo Rodríguez *El nuevo libro de texto de español de 5º grado. Su uso, su impacto y su relación con el acervo de los rincones de lectura*. Unidad de publicaciones Educativas-Rincones de Lectura, SEP, México, s/a, s/f, 8 p. (Mec.)

SASTRÍAS, Martha *Juego dramático. Apuntes*. Material de apoyo para el curso: Los talleres en el salón de clases: ¿Qué, cómo y cuándo? impartido por CUICA, XIII FILIJ, México, diciembre 16 de 1993, 5p. (Mec.)

SEP, *Guía para el Uso del Acervo. Libros del Rincón*, 1993, s/p.

SEP, *Manual del Supervisor de Zona Escolar. Libros del Rincón*, 1993, s/p.

SERRA, Edelweis *Estructura del cuento* En: Revista El cuento, México, a. XXI, t. XV, No. 96, enero-febrero 1986, p. 114 y 132.

TAMAYO PÉREZ, Luis *Fantasia en los Grupos: Transferencia, Identificación y Proyección; Narcisismo*. Taller de Aprendizaje e Investigación con Grupo Operativo, México, 1988. (Mec.)

TESIS

BARROS GUZMÁN, Lucía y Rina Martínez Romero *Efectos de un programa de entrenamiento en estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos narrativos y expositivos en niños de primaria semiinstitucionalizados*. (Tesis de licenciatura en Psicología) Universidad Nacional Autónoma de México, 1991, 252 p.

FREYRIA VAQUIE, Aline *Misión pedagógica de la literatura*. (Tesis de maestría en Letras Modernas) Universidad Nacional Autónoma de México, 1953, 95 p.

FRIDZON HELPERIN, Fanny *El Valor psicológico de los cuentos infantiles. Cuentos de hadas.* (Tesis de maestría en Psicología) Universidad Nacional Autónoma de México, 1953, 91 p.

GOLDMAN, Judith *El niño, los libros recreativos y la lectura. Descripción del comportamiento lector de un grupo de alumnos de 4º año de primaria. Estudios de caso.* (Tesis de Licenciatura en Comunicación) Universidad Iberoamericana, México, 1990, 197 p.

PLATA, Irma *Factores que afectan la lectura en los niños.* (Tesis de Licenciatura en Psicología) Universidad Nacional Autónoma de México, 1992, 117 p.

TEXTOS

ACEVEDO, Marta *El proyecto "Rincones de Lectura" en las escuelas públicas de México.* En: Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al Fomento de la Lectura. INBA/CNCA, pp. 274-284.

ANDERSEN, H.C. *Cuentos.* Renacimiento, México, 1978, 155p.

___ *Tesoro de Cuentos,* Fernández Editores, México, 1984, 136 p.

ANGOLOTI, Carlos *Cómics, títeres y teatro de sombras. Tres formas plásticas de contar historias.* Ed. de la Torre, Madrid, 1990, 186 p.

ANZIEU, Didier y otros *Psicoanálisis del genio creador.* Ed. Vancu, Buenos Aires, 1978, pp. 16-44.

ARGUETA, Jermán *Entre la pasión de la lectura y la narración oral.* En: Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al Fomento de la Lectura. INBA/CNCA, México, 1990, pp. 136-141.

___ *Taller de narración oral. Proyecto: "Contar en un acto de solidaridad".* En: Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al Fomento de la Lectura. INBA/CNCA, México, 1990, pp. 142-143.

ATTAL, José *Transferencia y fin de análisis con el niño.* Littoral, México, pp. 103-112.

BERGE, Yvonne *Vivir tu cuerpo. Para una Pedagogía del Movimiento.* Narcea, Madrid, 1979, 160 p.

BERISTAIN, Helena *Diccionario de Retórica y Poética.* Porrúa, México, 1985, p. 129.

- BETTELHEIM, Bruno *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Grijalbo, México, 1988, 463 p.
- BONT, Dan *Teatro por y para niños. El niño como autor, decorador, escenógrafo y actor*. Las ediciones de arte, Barcelona, 1981, 48 p.
- BORTOLUSSI, Marisa *Análisis teórico del cuento infantil*. Alhambra, Madrid, 1985, 147p.
- BOTTON, Flora *Los juegos fantásticos. Estudio de los elementos fantásticos en cuentos de tres narradores hispanoamericanos*. UNAM, México, 1993, pp. 15-67.
- BUREK, Tomasz *Introducción*. En: Varios autores *El cuento polaco. Antología*. Oasis, México, 1974, pp. 5-8.
- CARROLL, Lewis *Alicia en el País de las Maravillas. Alicia a través del Espejo. La caza del Snarck*. Plaza & Janes Editores, Barcelona, 1986, 367 p.
- CASSELL *Encyclopaedia of literature*, vol. II, CASSELL & CO. LTD, Great Britain, 1953, p. 504.
- COHEN, Regina *Los niños tienen la palabra*. En: Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al Fomento de la Lectura. INBA/CNCA, México, pp. 100-117.
- DE PRADO, David *Técnicas creativas y Lenguaje Total en la Educación Infantil*. Narcea, Madrid, 1988, 223 p.
- DOLTO, Françoise *En el juego del deseo*. S.XXI, México, 1991, 328 p.
- DUBOVOY, Silvia *El Programa "Leer es crecer."* En: Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al Fomento de la Lectura. INBA/CNCA, México, 1990, pp. 302-305.
- ELIZAGARAY, Alga Marina *En torno a la literatura infantil*. Instituto Cubano del libro, La Habana, 1975, 211 p.
- ___ *Nos interesa todo*, Gente Nueva, La Habana, 1987, 325 p.
- FREIRE, Paulo *Pedagogía del oprimido*. S.XXI, México, 1978, 245 p.
- ___ *La importancia de leer y el proceso de la liberación*. S.XXI, México, 1984, 176 p.
- FREUD, Sigmund En: *Obras Completas*. Amorrortu, Buenos Aires, 1990.
- ___ *Análisis de la fobia de un niño de cinco años*, t.X, pp. 7-118.

- ___ *El creador literario y el fantaseo*, t. IX, pp. 123-135.
- ___ *El motivo de la elección del cofre*, t. XII, pp. 305-317.
- ___ *Inhibición, Síntoma y Angustia*, t. XX, pp. 71-164.
- ___ *La interpretación de los sueños (1a. parte)*, t. IV, 343 p.
- ___ *La novela familiar de los neuróticos*, t. IX, pp. 215-220.
- ___ *Lo ominoso*, t. XVII, pp. 215-251.
- ___ *Materiales del cuento tradicional en los sueños*, t. XII, pp. 297-302.
- ___ *Personajes psicopáticos en el escenario*, t. VII, pp. 275-282.
- ___ *Sobre las teorías sexuales infantiles*, t. IX, pp. 185-201.

FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ *Leer en la escuela; Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura*. Ed. Pirámide, Madrid, 1989, 137 p.

GARCÍA NAREZO, Gabriel *Cuentos del país de las nieves*. Versión literaria, Renacimiento, México, 1962, 135 p.

GARRIDO, Felipe *Cómo leer en voz alta. Una guía para contagiar la afición a leer*. Ed. de la Universidad de Guadalajara, México, 1990, 21 p.

GILL, Edgardo y Pacho O'Donnell *El Juego. Técnicas lúdicas en psicoterapia grupal de adultos*. Gedisa, México, 1989, 158 p.

GÓMEZ COUSO, Pilar *La narrativa folclórica en el mundo infantil*. En: *La literatura infantil de tradición popular*. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1993, pp. 85-92.

GÓMEZ DEL MANZANO, Mercedes *El protagonista niño en la literatura infantil del s. XX. Incidencias en la personalidad del niño lector*, Narcea, Madrid, 1987, 303 p.

GÓMEZ, Maritza *Experiencias de formación de lectores en Quintana Roo*. En: *Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al Fomento de la Lectura*. INBA/CNCA, México, pp. 154-162.

GÓMEZ, Pilar *Promoción a la lectura*. En: *Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al Fomento de la Lectura*. INBA/CNCA, México, 1990, pp. 80-86.

- GONZÁLEZ GIL, María Dolores *Desarrollo integral del niño y poética de tradición oral*
En: *Literatura infantil de tradición popular*. Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1993, pp. 111-113.
- GONZÁLEZ M., Graciela *Cómo dar la palabra al niño. Dos textos sobre expresión infantil*. Antología. Ed. El Caballito/SEP, México, 1985, 153 p.
- GRANON-LAFONT, Jeanne *La Topología Básica de Jacques Lacan*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1987, 158 p.
- GRIMM, J.L. *Tesoro de Cuentos*, Fernández Editores, México, 1985, 135 p.
- ___/ H.C. Andersen. *Obras Selectas*. Del Valle, México, 1976, 639 p.
- HOFFMAN, Ernst *Coppelia*, Juventud, Barcelona, 1979, s/p.
- ___ *Coppelius* En: *Cuentos Fantásticos*, Nacional, México, 1967, pp. 112-113.
- IBBY-MÉXICO Asociación Mexicana para el Fomento del Libro Infantil y Juvenil *Leer de la mano. Cómo y qué leerles a los que empiezan a leer. Cuaderno II*, IBBY-México/SITESA, México, 1993, 80 p.
- ISABOY, L. *Técnicas de gouche y temple*. Las Ediciones de Arte, Barcelona, 1968, 95 p.
- JANER MANILA, Gabriel *Pedagogía de la Imaginación Poética*. Aliorna, Barcelona, 1989, 113p.
- JEAN, Georges *Los senderos de la imaginación infantil. Los cuentos. Los poemas. La realidad*. FCE, México, 1990, 231 p.
- JESUALDO *La Literatura infantil*. Losada, Buenos Aires, 1990, 243 p.
- JULIEN, Phillipe *Del Padre Seminario de Psicoanálisis del 21 al 24 de julio de 1990 en Montevideo*. Córdoba, 1991, 122 p.
- KLEIN, Melanie En: *Obras Completas*, Paidós, Barcelona, 1989.
- ___ *Amar, Culpa y Reparación*, t.I, 451 p.
- LACAN, Jacques *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 7. La Ética del Psicoanálisis, 1959-1960*. Texto establecido por Jacques Alain Miller, tr. Diana S. Rabinovich, Paidós, Buenos Aires, 1991, pp. 143-160.
- ___ *El Simbólico, El Imaginario y El Real*. Texto establecido Exotéricas, julio de 1990, 31 p.

- ___ *La Transferencia. Seminario VIII, 1960-1961. Segunda parte.* tr. Mónica Mocchiutti, Escuela Freudiana de Buenos Aires, 1982, p. 119-143.
- LAGUNAS, María Elisa *Lectura y vida cotidiana.* En: Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al Fomento de la Lectura. INBA/CNCA, pp. 259-264.
- LANGER, Marie *Fantasías Eternas a la luz del Psicoanálisis.* Paidós, Buenos Aires, 1966, pp. 138-172.
- ___ *Ciencia ficción. Realidad y Psicoanálisis.* Paidós, Buenos Aires, 1969, pp. 142-185.
- ___ *Matemidad y sexo,* Paidós, México, 1992, pp. 28-56.
- LAPLANCHE y Pontalis *Diccionario de Psicoanálisis.* Labor, Barcelona, 1987, 535 p.
- LÓPEZ, Elodia *Talleres de literatura para niños en Erongarícuaro Michoacán.* En: Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al Fomento de la Lectura. INBA/CNCA, México, pp. 118-123.
- ___ *Una metodología factible para animar la lectura.* En: Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al Fomento de la Lectura. INBA/CNCA, México, pp. 124-127.
- LOVECRAFT, H.P. *El Horror en la literatura.* Alianza, Madrid, 1992, 107 p.
- LLOPIS, Rafael *Historia Natural de los cuentos de miedo.* Jucar, Madrid, 1974, 422 p.
- MAIER, Henry *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erickson, Piaget y Sears.* Amorrortu, Buenos Aires, 1989, 358 p.
- MALRIEU, Philippe *La construcción de lo imaginario.* Guadarrama, Madrid, 1971, 286 p.
- MEDERO, Marínés *De maravillas y encantamientos. Versión y antología.* SEP, México, 1993, 176 p.
- MI AMIGO. ENCICLOPEDIA JUVENIL *Mitos, Leyendas, Cuentos,* (contiene Andersen, Grimm y Perrault) vol.I, Renacimiento, México, 1962, 818p.
- MILLER, Jacques-Alain *Dos Dimensiones Clínicas: Síntoma y Fantasma.* Manantial, Buenos Aires, 1986, pp.11-69.
- NASSIO, Juan D. *Enseñanza de siete conceptos cruciales del psicoanálisis.* Gedisa, Barcelona, 1988, 265 p.

- NOBILE, Angelo *Literatura Infantil y Juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica.* Ed. Morata, Madrid, 1992, 190 p.
- PARAÍSO, Isabel *Psicoanálisis de la experiencia literaria.* Cátedra, México, 1993, 176 p.
- PERRAULT / H.C. Andersen. *Obras Selectas..* Del Valle, México, 1976, 639 p.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social (I)* Nueva Visión, Buenos Aires, 1985, 213 p.
- PROLECTURA. *Guía para promotores de lectura,* INBA/CNCA, México, 1990, 158 p.
- PROPP, Vladimir *Raíces históricas del cuento.* Colofón, México, 1989, 436 p.
- ___ *Las transformaciones de los cuentos fantásticos.* En: *Teoría de la literatura de los formalistas rusos, S.XXI,* Buenos Aires, 1970, pp. 177-198.
- ___ *El cuento maravilloso como conjunto.* En: Alga Marina Elizagaray, *Nos interesa todo,* Gente Nueva, La Habana, 1987, pp. 18-21.
- RICHARDEAU, Francois *La legibilidad. Investigaciones actuales.* Biblioteca del libro. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Ed. Pirámide, Madrid, 1989, 537 p.
- RODARI, Gianni *Ejercicios de Fantasía. Alioma Teoría y Práctica,* Barcelona, 1987, 101 p.
- ___ *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias.* Alioma Teoría y Práctica, Barcelona, 1989, 175 p.
- RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, Antonio *Los arquetipos del cuento popular* En: *Literatura infantil de tradición popular.* Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1993, pp. 9-22.
- ROMAGUERA, Joaquín *Textos y manifiestos del cine.* Fontamara, Barcelona, 1985, 303 p.
- ROUSSEAU, René-Lucien *La otra cara de los cuentos. Valor iniciático y contenido secreto en los cuentos de hadas.* Tikal, Gerona, 1994, 229 p.
- SAAVEDRA, Amilcar y Aureliano García *La representación del libro y el acto lector en el salón de clases: "Rincones de Lectura".* En: *Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al Fomento de la Lectura.* INBA/CNCA, pp. 274-284.
- SAÍNZ DE ROBLES, Federico Carlos *Diccionario de la literatura.* t. I, Aguilar, Madrid, 1982, p.542.

- SAVATER, Fernando *La infancia recuperada*. Taurus, Madrid, 1979, 191 p.
- SARTÓ, Montserrat *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Ed. SM, Madrid, 1984, 137 p.
- SASTRÍAS, Martha *Clubes de lectura en el hogar*. En: Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al Fomento de la Lectura. INBA/CNCA, México, pp. 70-79.
- ___ *El fomento de la lectura: una prioridad de la enseñanza*. En: Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al Fomento de la Lectura. INBA/CNCA, México, pp. 59-69.
- SEGAL, Hana *Introducción a la obra de Melanie Klein*, Paidós, México, 1992, 124 p.
- SHAW, Harry *Dictionary of Literature Terms*. Mc. Graw Hill, New York, 1972, p. 343.
- SHIPLEY, Joseph T. *Diccionario de la Literatura Mundial*. Ed. Destino, Barcelona, 1962, pp. 97-98 y 211.
- TALLER DE LA IMAGINACIÓN, *Los derechos y los chuecos*. Ediciones del Plumicomio, México, 1991, pp. 5-6.
- TODOROV, Tzvetan *Introducción a la literatura fantástica*. Premiá, México, 1987, 138 p.
- ___ *Literatura y significación*. Planeta, Barcelona, 1971, pp. 1-137.
- VALAS, Patrick *¿Qué es un niño?* En: *Niños en Psicoanálisis*. Manantial, Buenos Aires, 1989, pp. 9-15.
- VASSE, Denis *El Peso de lo Real, el Sufrimiento*. Gedisa, Barcelona, 1985, 189 p.
- VAX, Louis *Las obras maestras de la literatura fantástica*. Taurus, Madrid, 1981, 200 p.
- VIGOSKII, L.S. *La imaginación y el arte en la infancia*. Ensayo Psicológico. Hispánicas, México, 1987, 120 p.
- WELLEK, René y Austin Warren *Teoría Literaria*. Ed. Gredas, Madrid, 1962, pp. 221-253.
- WINNICOTT, D.W. *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona, 1992, 199 p.