

Papel del cuento en el aprendizaje de las emociones en la edad preescolar

Alicia E. Salvioli de González Prieto*

Aceptamos el hecho primario de que el niño viene provisto de una capacidad de excitación o receptividad que, indiferenciada al principio, va haciéndose cada vez más específica en su recepción y en sus respuestas¹. De la simple gama del placer o displacer va pasando, paulatinamente, gracias a los factores convergentes de maduración y ambiente, a una variedad cada vez más rica en matices que emergen en el comportamiento de los individuos como formas de una maduración funcional. Son "sistemas de actitudes" que, en cada caso, responden a una determinada situación².

Al margen de la importancia nunca suficientemente destacada de la relación madre-hijo como fuente primera de matices afectivos³, quisiera destacar el papel que, el **cuento infantil**, como casi toda la literatura dirigida a los niños, o en función de ellos seleccionada⁴, tiene en el posterior aprendizaje de las emociones, especialmente en el periodo denominado preescolar.

Es indiscutible que nuestros esquemas culturales, altamente protectores de la infancia, hacen que nuestros niños, excepcionalmente, se hallen en situaciones reales de experimentar en sí mismos o captar en el prójimo, con cierta limpieza, sentimientos de odio, amor, piedad, ternura, cólera, superioridad, valentía, heroísmo, cobardía, venganza, triunfo, fracaso, pena, dulzura, solidaridad, amargura, soledad, sometimiento, maldad, etc., y la gama más sutil imaginable de afectos humanos.

El cuento, especialmente el narrado, a la par de ese sentimiento de gratuidad y libertad que comparte con toda obra de arte, por la que se da el goce estético, proporciona la oportunidad de acercar a los niños a esa gama de matices infinitos que el espíritu humano, en su dimensión afectiva, es capaz de producir. Naturalmente, se trata de un aprendizaje peculiar. El narrador o la narradora comienza sentada frente a su auditorio: ... **"Vamos a contar un cuento"**...

El círculo se aprieta, los niños se acomodan. La situación es especial y se vive como especial...**"Había una vez"**... y la expectativa se acrecienta. Expectativa de emociones y emoción de expectativa. La atención se concentra y fortifica: nadie se mueve. Se está atento. Todo el cuerpo está atento. La emoción prepara y refuerza el aparato receptivo. Punto de partida y punto de

* Alicia E. Salvioli de González Prieto es ex Profesora Titular de Psicología Evolutiva I (Niñez) y Psicología Evolutiva II (Adolescencia) en el Instituto de Especialidades Docentes de la Provincia de Buenos Aires (Bahía Blanca, Argentina). Actualmente es Profesora Titular de las Cátedras de Psicología y Psicología Evolutiva (Adolescencia) en la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca (Argentina).

¹ Bridges, K.K.: The social and emotional development of the preschool child (citado por Wolff, Werner (1962), pág. 32).

² Wallon, Henri. (1965).

³ Spitz, René (1964).

⁴ Etchebarne, Dora Pastoriza de (1960).

llegada en todo aprendizaje bien logrado, la emoción, aquí y en todos los casos, sirve para comenzar, y a la par que condiciona positivamente al proceso, lo corona con el cierre del refuerzo.

Pero insisto: aquí estamos frente a un aprendizaje *sui generis*. El ... **“Había una vez”**... levanta el telón de un mundo nuevo que, si bien escapa a la realidad inmediata, suscita en cambio una realidad simbólica dotada de una intensidad tal, que las relaciones que en ella se dan, pueden tomar un matiz a veces fascinante.

El cuento, como todo arte, ha de hacer reír un poco y ha de suscitar incluso miedo. Entre esos dos polos se deslizan en la escena los personajes del cuento que los espectadores sufren vivamente. Sin actores tangibles, sin apoyos visuales, todos los elementos son sólo sugeridos por la voz y la mímica de la narradora. Mirada con mirada, acortadas las distancias, el narrador transporta su oyente a un mundo donde todo sucede “como si” fuese realidad. Su función es sumamente singular: actor a veces, cambia alternativamente sus roles y los intercala con el de crítico, para ponerse más de una vez fuera de la escena, como un espectador más. Se asusta, se alegra, se apiada de los personajes que él mismo encarna a veces, o describe otras. Pinta el paisaje, mide el tiempo y el espacio con la mirada que se hunde a lo lejos. Y todo con la más mínima utilería: su propio rostro, su voz, y todo su cuerpo que, aun **simplemente sentado**, unas veces es robusto y fornido como el del león rugiente y, otras, se quiebra lánguidamente como una violeta sacudida por el viento. A veces es ágilmente inmaduro, como el patito que camina hacia el arroyo, o maternalmente pesado y cadencioso, como la mamá pata que lo sigue. Pero fundamentalmente, el narrador nunca es nadie y, mucho menos él mismo. Olvida su rostro, disimula su cuerpo, olvida su voz, para convertirse, todo él, en pincel y paleta, color y sonido, forma y emoción. Y la emoción llega a los pequeños. Las cuerdas de la emotividad vibran al son de la mímica que opera el milagro.

Si es cierto que la expresión exterioriza un estado de ánimo, no es menos legítimo que la vía inversa, que va de la expresión a la vivencia, posibilita la comprensión de la esencia de ese estado a través de su vertiente exterior. La mímica del rostro y el cuerpo entero, son los medios más eficaces de comunicación. Ella se convierte en el soporte tácito de las realizaciones más delicadas del espíritu. Nuestra condición física, que no podemos ignorar ni eludir, convierte a la mímica en el lenguaje más universal.

El amor y la seguridad, que brinda la madre, son captados inicialmente por la mímica. Del mismo modo, la comprensión del No, en su sentido cabal, también se inicia en la mímica, y sólo tardíamente se le añade la palabra⁵. ¿Por qué habría de extrañar entonces, que con cuentos bien narrados, se inicie a nuestros niños en la captación y experimentación de estados afectivos que la vida real no les proporciona? ¡Un miedo atroz! Una pena profunda... Una sonrisa de complacencia en respuesta a la gracia de la campanilla silvestre que tintinea en su bostezo saludando a la aurora. ¡Cómo sufren y gimen los árboles desgajados por el viento!

⁵ Spitz, René (1960).

Una gama riquísima de matices afectivos tiene la ocasión espléndida de enriquecer así la sensibilidad infantil.

En lo que atañe al aprendizaje de las emociones vinculadas al goce estético, el cuento brinda la oportunidad de ese goce frente a la palabra, aun de aquellas carentes de sentido preciso como las "jitanjáforas", o aquellas que, a pesar de poseerlo aisladamente, no juegan ni pasan por él y, lo que es más, el niño ni siquiera se interesa por lo que significan. Gozan simplemente con su eufonía, o con el sentido mágico que ellas suelen adquirir en la trama del cuento. Vale la pena recalcar que es excepcional que los pequeños pregunten, en esta circunstancia, por el significado de las palabras. Ellas se vuelven significativas por sí solas, sin necesidad de ser explicadas, por extrañas que sean. En el peor de los casos, una simple comparación o sinonimia sorteaba felizmente la dificultad. La imaginación hace el resto⁶. Por si esto fuera poco, el gusto por la creación de nuevos vocablos, diminutivos y repeticiones con resonancia poética, es sumamente frecuente en los niños, durante sus juegos.

Las observaciones sobre el concepto infantil de lo bello coinciden más o menos en admitir la dificultad inicial del niño pequeño en la captación de lo estético. Las unidades de apreciación son primeramente limitadas y simples, en paulatino proceso de crecimiento y complejidad. Por eso es que se interesan por los detalles y suelen perder de vista el valor estético del conjunto. A esto hay que agregar, la originaria indiferenciación entre lo bueno y lo bello. Las heroínas de los cuentos son siempre buenas y bellas, las brujas malas y por consiguiente, feas. Parecería que el sentimiento moral, por lo menos en su bipolaridad elemental, se diferenciara mucho antes que el estético tendiendo a observarlo. Súmase a lo anterior una primacía en el goce de la belleza unida a lo dinámico (como música, poesía, cuento, teatro, títeres, baile, etc.) en relación con lo estético (pintura y demás artes visuales).

Pero, si bien es cierto que los niños demoran en la apreciación discriminada de la obra de arte, podemos afirmar que lo artístico adquiere, desde temprano, un poder de fascinación que, en cambio, no tienen, comparativamente, los objetos y situaciones reales. Es decir que, aunque sea indirectamente, habría siempre en la percepción infantil de lo artístico un ingrediente que, aun no diferenciado, logra la perduración de las impresiones que suscita. Efectivamente: si bien la obra de arte opera una desrealización en virtud de ese desapego y esa toma de distancia con la actividad práctica, instalando un verdadero mundo simbólico del "**como si**", no sucede lo mismo, en cambio, con las resonancias afectivas que provoca. En el caso del cuento narrado, especialmente, los afectos que suscita, tienen la calidez y autenticidad, por lo menos, de un **sueño vivido**. Y es en respuesta justamente a esta fascinación, así ejercida, que se logra esa entrega de sí sin retaceos que hacen los espectadores. Por eso creo en la posibilidad de la obra de arte, y en particular del cuento narrado, como campo de experiencias vitales para los niños en edad preescolar. La limitación de edad es sólo a los efectos de ceñirme con algún rigor al proceso psicológico que pretendo describir, pero no invalida la posibilidad de hacer extensivo el beneficio, en sentido más amplio, a todas las edades del hombre, descontando, desde ya, la evolución de intereses y motivaciones diversas que se hallarán en cada una de

⁶ Etchebarne, Dora Pastoriza de (1960): op. cit.

ellas. No podría concebirse una antropología que descuide la visión del "Homo ludens" sin deterioro de la imagen integral del hombre. Finalmente, no habría vida humana sin orden simbólico.

Muchas veces nos hemos preguntado hasta qué punto es lícito provocar miedo en los niños a través de una narración, abordando el tema del niño perdido en el bosque, o el célebre lobo de Caperucita, y tantos pasajes de los cuentos de hadas y narraciones folklóricas que, con un criterio higienista clásico tal vez serían eliminados.

Pienso que el cuento brinda a los niños una oportunidad de expansión afectiva poco frecuente. Se puede descubrir en ellos una "necesidad de conocer toda clase de sentimientos; no sólo el amor y la dicha, sino también el temor, el pánico, la cólera o la agresividad"⁷. Aun en aquellos pequeños que aparentemente hemos llegado a perturbar, la catarsis está operada. Un cuento perturba sólo a un niño ya perturbado y, en tal caso, brinda el modo de liberar su carga emotiva. Siempre y cuando exista la posibilidad de libre expresión las emociones provocadas por un cuento están muy lejos de poder dañar a los niños. El peligro, si es que lo hay, no está en el cuento mismo, sino en el sadismo del narrador que se vale de él para hacer su propia catarsis. Un cuento narrado por un maestro equilibrado o en la atmósfera de seguridad hogareña, cumple una función higiénica en quienes la precisan y, en los más, enriquece su espíritu afilándolo en la intuición de estados de ánimo, comunes a veces, sutiles otras; pero siempre útiles en el proceso hacia una **madurez emocional**. Entendemos ésta, no como simple *control* de emociones, sino bajo "la idea del uso saludable y espontáneo de las fuentes afectivas"⁸.

El cuento narrado para los pequeños de edad preescolar, y aun más allá, tiene la ventaja de ofrecer, en un plano de idealidad estética, la oportunidad de un juego emocional que, a la par de aprendizaje condicionador de la conducta, tendrá su función terapéutica. La ocasión está brindada y cada uno hace su propia terapia. Nunca sabremos qué cargas emocionales perturban a nuestros pequeños, ni atinaremos a medir las resonancias subjetivas que podrá provocar ese juego simbólico que, en el fondo, esconde todo cuento.

El cuento, mediante la desrealización operada, libra el juego de la imaginación procurando la oportunidad para el goce total de los afectos sin el compromiso de la propia existencia.

La entrega de sí que un niño hace frente a la expectativa de una narración, pocas veces podrá lograrse en otra actividad, salvo en el juego; y el cuento, como todo arte es un juego, en él todo puede ser. El hombre es completamente libre. Libre para ser sí mismo. Por donde el cuento nos ofrecería a los niños en su esencia misma y estaríamos, en esta circunstancia, apuntando a los más íntimo de su **en sí**.

Esta comunicación fue presentada al Primer Congreso Argentino para la Educación del Preescolar (OMEPE) realizado en Buenos Aires (Argentina) en diciembre de 1978.

⁷ Wall, W.D. (1962).

⁸ Jersild, A. (1964), cap. 14 págs. 935-1030.

Referencias bibliográficas

- Etchebarne, Dora Pastoriza de: **El cuento en la literatura infantil**. Buenos Aires: Kapelusz, 1960.
- Jersild, A.: "La evolución de la afectividad", en Carmichael, **Manual de psicología infantil**. Buenos Aires: El Ateneo, 1964, cap. 14
- Spitz, René: **El primer año de vida del niño**. Buenos Aires: Aguilar, 1964.
- Spitz, René: **No y sí**. Buenos Aires: Hormé, 1960.
- Wall, W.D.: **Educación y salud mental**. Buenos Aires: Aguilar, 1962.
- Wallon, Henri: **La evolución psicológica del niño**. Buenos Aires: Psique, 1965.
- Wolff, Werner: **La personalidad del niño en edad preescolar**. Buenos Aires: EUDEBA, 1962.