

El cuento como puente entre el maestro y el alumno

Julio E. Correa
Dora P. de Etchebarne
Cristina Sigal
Marta Weber*

Introducción

El proceso educativo de un individuo exige pruebas de adaptación a la realidad y de adquisición de nuevos conocimientos, que sólo pueden ser cumplidos cuando hay un crecimiento emocional que lo paralela. Cuando existen detenciones en un área de crecimiento emocional –del mismo modo que cuando ocurren detenciones en el crecimiento físico– se advierten ciertas ausencias o cortes en el proceso de adquirir y conservar nuevos conocimientos, que en el contexto de la educación se manifestarán como trastornos de aprendizaje. Por ende, la relación educativa del maestro con el niño se fundará en un enseñar **acompañando** al niño en su desarrollo. Dicha relación educativa se sustenta en el modelo vincular de la relación materno-filial, iniciadora del proceso de socialización del que el aprendizaje es continuidad (Schaffer, 1979).

Se ha insistido en la necesidad de considerar el nivel madurativo intelectual para adaptar los contenidos de la enseñanza (Ramírez Garrido, 1979). Sin embargo, la importancia de la comprensión del desarrollo emocional del niño, que también debe obligar a una adecuación formal de la enseñanza, es quizá muy a menudo subvaluado. Es Martha Salotti quien rescata para la escuela argentina dicho principio de acompañamiento emocional basado en el modelo de relación materno-filial, al proponer el cuento como metodología de enseñanza: "Tanto los programas que son ajenos a los intereses infantiles, como la lengua del maestro que es ajena a la lengua del niño, bloquean la comunicación produciéndose una lamentable pérdida de energía. Pensamos que una manera de evitar esto sería la utilización del cuento, que serviría de puente entre ambos, creando lazos que facilitarían la tarea introduciendo en la escuela elementos de gracia, de belleza y de ensueño"(Salotti, 1978).

El cuento remite a un modelo vincular de aprendizaje y acompañamiento emocional que el niño naturalmente ha desarrollado con los padres o sustitutos tales como los abuelos, y por medio de él se ha tendido un puente entre el lenguaje silábico-imaginario de su mundo interno, y el lenguaje social-real de la vida de relación: a través de la narración de cuentos el progenitor o sustituto parental se ha incluido activamente dentro del espacio imaginario del niño (Correa, 1982). Ello fundamenta que la narración de cuentos pueda constituirse en un instrumento de enseñanza particularmente

* Los autores, Julio E. Correa, médico psicoterapeuta; Dora P. De Etchebarne, doctora en Filosofía y Letras; Cristina Sigal, psicóloga y Marta Weber, psicopedagoga, constituyen un equipo pluridisciplinario de investigación que desarrolla sus actividades en el Instituto SUMMA, de Buenos Aires, Argentina.

válido para el maestro, en su intento de acercamiento y acompañamiento emocional del niño.

El propósito de este trabajo es el de estudiar la relación maestro-alumno en el acompañamiento emocional que creemos debe darse en la enseñanza; empleando para ello el material de un cuento postulado como posible para emplearse en la narración escolar, por la profesora Martha Salotti, y el Gabinete de Investigaciones de Literatura Infantil-Juvenil del Instituto SUMMA.

Material y método

El cuento fue **El lápiz**, de Martha Giménez Pastor, publicado en el Suplemento Cultural del diario "La Nación."

Se seleccionó este cuento por considerársele un buen representante de la temática de introducción de la fantasía y la naturaleza dentro del contexto escolar, por lo que fue derivado para su evaluación al Gabinete Psicopedagógico del Instituto SUMMA.

El análisis del cuento se realizó de acuerdo con una interpretación psicodinámica, tomando a los distintos personajes como representantes equivalentes del grupo primario, cuyas relaciones se reeditan en la escuela.

Cuento

Desarrollo

En primer lugar analizaremos en orden sucesivo a cada uno de los personajes: el alumno, quien es el protagonista; el vendedor y la maestra. Finalmente estudiaremos la interacción entre ellos en el proceso de aprendizaje: enseñanza por la maestra y dificultad de aprendizaje en el niño, que se centra en la relación entre lo real y lo imaginario, o entre el contexto educativo y el mundo emocional del niño.

El lápiz

En la esquina de la escuela se paró un vendedor ambulante con chupetines, globos, manzanas acarameladas, yo-yo y garrapiñadas.

Los chicos lo rodearon y compraron de todo.

Javier buscó monedas en su bolsillo. Una, solamente una tenía.

— ¿Cuánto cuesta ese chupetín grande?

— Tres monedas – le contestó el vendedor.

— ¿Y un yo-yo?

— Bueno... te lo podría dejar en cinco monedas...

— ¿No tiene nada que cueste una sola moneda?

— ¿Una sola? A ver... Sí, este lápiz que nadie lo quiere. ¡Te lo doy por una moneda! Y Javier se fue muy contento a la escuela con su lápiz nuevo. En la hora de aritmética todas las cuentas le salieron bien y en la hora de lenguaje no tuvo ninguna dificultad en el dictado.

— ¡Qué bárbaro! Todo bien... este lápiz debe ser mágico.

En la siguiente hora la señorita dijo:

— Niños, escriban en sus cuadernos “La vida de las plantas”.

Pero Javier sólo pudo llegar hasta “plan”.

No pudo escribir “tas” porque el lápiz se plantó con fuerza sobre el cuaderno, no se deslizó por más que Javier lo empujó con fuerza.

— ¡Zas! Se descompuso... También... me costó tan barato –y se quedó mirándolo.

Entonces el lápiz se alargó un poquito y Javier pestañó varias veces. Enseguida engordó un poquito y Javier abrió los ojos todo lo que pudo. Después le salió una ramita por un costado, por otro, por otro... y Javier abrió la boca, también lo más que pudo.

Y en las ramitas aparecieron hojas y junto a las hojas, muchas flores blancas y perfumadas.

La señorita seguía hablando de las plantas, desde las más chiquitas hasta las más grandes, y cuando llegó a decir “los árboles”...el lápiz de Javier se llenó de frutos y pajaritos cantando entre sus hojas.

— La señorita interrumpió la explicación y se acercó a Javier y su árbol para decirle:

— Muy buena su ilustración, niño Javier. La aprovecharemos para hablar de los frutos.

Allí fue cuando todos los chicos hicieron rondas alrededor del lápiz, y comieron manzanas maduras sentados sobre el pasto que escondía los pupitres.

De pronto, los cuadros y el pizarrón salieron volando por las ventanas y en sus lugares aparecieron cielos con nubes y casitas con chimeneas y humo.

A lo lejos, apareció galopando un jinete.

¡¡Hiiiiii!! – rechinó el caballo y la señorita se puso de pie diciendo:

— Bueno... Ha sonado el timbre del recreo... ¿Vamos al patio, chicos? Todos salieron, menos Javier, que se quedó conversando con el hombre del caballo:

— Pero que casualidad, señor... ¿Usted no es el vendedor ambulante que estaba en la esquina?

— El mismo... el mismo...

— ¿El que me vendió el lápiz por una moneda?

— El mismo... el mismo... ¿querés pasear en mi caballo?

Y galopando, galopando cruzaron el campo.

1. Personajes

1.1. Protagonista

Javier es un niño carente afectivamente, que no puede elegir: Javier buscó monedas en su bolsillo. Una, solamente una tenía. —¿Cuánto cuesta ese chupetín grande?

— Tres monedas — le contestó el vendedor.

— ¿Y un yo-yo?

— Bueno... te lo podría dejar en cinco monedas...

— ¿No tiene nada que cueste una sola moneda?

— ¿Una sola? A ver... Sí, este lápiz que nadie lo quiere.”

Sus posibilidades de identificarse, de armar un YO a imagen del Yo del otro (un yo-yo) son escasas, y alcanzan sólo para incorporar una imagen-objeto-desvalorizada. Así, los logros obtenidos a través de su

maduración intelectual no puede considerarlos como propios, y transfiere su poder al objeto, que se torna mágico:

“Y Javier se fue muy contento a la escuela con su lápiz nuevo. En la hora de aritmética todas las cuentas le salieron bien, y en la hora de lenguaje no tuvo ninguna falta en el dictado.

— ¡Qué bárbaro! Todo bien... este lápiz debe ser mágico!”

1.2. El otro, la figura parental

En el texto del cuento no se menciona a los padres o sustitutos parentales del niño; en su lugar se describe una figura adulta masculina, que a nivel manifiesto es un comerciante, pero que a nivel simbólico representa a la figura parental, fusionando ambos aspectos maternos y paternos: “un vendedor ambulante con chupetines, globos, manzanas acarameladas, yo-yo y garrapiñadas”, a quien “los chicos le rodearon y compraron de todo”. El vendedor está ubicado “en la esquina de la escuela”, y a él recurre el niño para su primer aprendizaje, antes de entrar a la escuela, ya que es capaz de dar la provisión afectiva fundante para aprender todo lo demás. Pero este “padre-madre” capaz de encender lo ilusorio y acompañar al niño en su mundo de fantasía (un vendedor ambulante), si bien se presta a la idealización por los niños, no es capaz de transmitir en realidad su potencialidad de organizador emocional, y lo hace peyorativamente: “¡Te lo doy por una sola moneda!”. Desde esta perspectiva del análisis diremos que su propiedad de “ambulante” señala también su inestabilidad emocional, lo que concuerda con la desvalorización de su capacidad de comunicarse en la fantasía con el hijo, ya que en el vínculo con él sólo puede proporcionarle algo desvalorizado de sí mismo: “...este lápiz que nadie lo quiere.”

1.3. La maestra

La maestra opera, reconocidamente, con un rol social prolongador del rol educador parental, por lo que desencadena básicamente en el niño una respuesta emocional: “La señorita seguía hablando de las plantas, desde las más chiquitas hasta las más grandes, y cuando llegó a decir ‘los árboles’...el lápiz de Javier se llenó de frutos y pajaritos cantando entre sus hojas.”

La respuesta emocional del niño obliga a una adecuación emocional en el lenguaje del adulto, pero esto no sucede con la maestra de Javier: “La señorita interrumpió la explicación y se acercó hasta Javier y su árbol para decirle: — Muy buena su ilustración, niño Javier. La aprovecharemos para hablar de los frutos”. Aquí la maestra responde en un lenguaje racional, no se alía con la fantasía del niño cuando éste se lo pide, y al no acompañarlo en su necesidad de un vínculo emocional, no lo ayuda a integrar su fantasía a aquello real que se le está enseñando. De ello resultará que al fin del cuento la maestra será desplazada por el “vendedor ambulante”, que la reemplazará en el cumplimiento de su rol.

2. Proceso de aprendizaje

En la siguiente hora la señorita dijo: — Niños, escriban en sus cuadernos “La vida de las plantas”.

Pero Javier solo pudo llegar hasta “plan”. No pudo escribir “tas” porque el lápiz se plantó con fuerza sobre el cuaderno, no se deslizó por más que Javier lo empujó con fuerza.

— ¡Zas! Se descompuso... También... me costó tan barato —y se quedó mirándolo.”

El aprendizaje se detiene en un área vinculada al crecimiento, o sea que el síntoma en la escritura aparece cuando la situación real educativa hace referencia a lo que internamente es sentido como imposible de transitar sin ayuda: crecer como una planta que no tiene fuerza. Entonces, el niño se vuelca al lenguaje simbólico a fin de hallar, como en un juego, la elaboración emocional de su conflicto.

“Entonces el lápiz se alargó un poquito y Javier pestañeó varias veces. Enseguida engordó un poquito y Javier abrió los ojos todo lo que pudo. Después le salió una ramita por un costado, por otro, por otro.... y Javier abrió la boca, también lo más que pudo.

Y en las ramitas aparecieron hojas y junto a las hojas, muchas flores blancas y perfumadas”.

Pero para poder elaborar el conflicto, el niño necesita expresarlo al grupo, por lo que busca a los otros niños para jugar, o compartir su proceso imaginario de elaboración. “Allí fue cuando todos los chicos hicieron rondas alrededor del lápiz y comieron manzanas maduras sentados sobre el pasto que escondía los pupitres”.

El espacio imaginario del juego no se ubica en el mundo “exterior” del niño, sino en un espacio potencial surgido de la relación entre su cuerpo y su madre (Winnicott, 1979), por medio del cual se busca al “otro”. En el espacio imaginario que invade el mundo real del aula escolar, el niño intenta recuperar a su primer educador, a la figura parental escondida detrás de la maestra.

“De pronto, los cuadros y el pizarrón salieron volando por las ventanas y en sus lugares aparecieron cielos con nubes y casitas con chimeneas y humo. A lo lejos, apareció galopando jinete.”

El acompañamiento en la fantasía significa un grado de compromiso emocional por el que el adulto accede transitoriamente a la necesidad del niño de retroceder a un tipo de vínculo corporal con la madre. En este cuento, la maestra no puede “lanzarse” a la comunicación emocional entregada que le exige el niño, y se apura a disociar el aspecto real del estímulo que ayudó a modular lo imaginario, abandonando al niño y separándolo del grupo.

“¡¡Hiiiiiiii!! — relinchó el caballo y la señorita se puso de pie diciendo:

— Bueno... Ha sonado el timbre del recreo... ¿Vamos al patio, chicos? Todos salieron, menos Javier, que se quedó conversando con el hombre del caballo:

Pero ¡qué casualidad, señor...! ¿Usted no es el vendedor ambulante que estaba en la esquina?

— El mismo... el mismo...

— ¿El que me vendió el lápiz por una sola moneda?

— El mismo... el mismo... ¿Querés pasear en mi caballo? Y galopando, galopando cruzaron el campo."

Como la maestra y el grupo han dejado solo al niño en su fantasía, éste se evade de cualquier propuesta de la realidad que puede proponerle la escuela, y entonces se pierde en sus ensoñaciones, buscando más allá de cualquier límite a un padre ilusorio que sólo imaginariamente puede ayudarlo a alcanzar su madurez afectiva.

3. Conclusiones

En el proceso de aprendizaje de Javier, la comprensión de lo aprendido se interrumpe por una dificultad emocional, que obliga al niño a recurrir al lenguaje imaginario, en que manifiesta el síntoma.

El síntoma hace referencia a la dificultad en el aprendizaje de la lectoescritura, propio de los niños de los primeros grados, y que quizá requiere más que en otro nivel de enseñanza, ser acompañado en su crecimiento. El niño, sintiéndose débil internamente, interrumpe el dictado y remite a lo imaginario, y busca a la maestra como imagen sustitutiva del padre fantaseado, para hallar un espacio de satisfacción a sus necesidades emocionales que puede compartir íntimamente con ella. Es un espacio de encuentro lúdico, en el que la maestra cumple con una función acompañante de la fantasía y a la par promotora de la imaginación creadora, la que permite al niño "entender" que aquel objeto nuevo de conocimiento se parece a algo propio conocido: la planta necesita fuerza para crecer, igual que él. Pero en el cuento, la maestra, analógicamente a lo sucedido con la figura parental, no puede cumplir con tal función. Esto sucede, aparentemente, porque ella confunde el intercambio de información con el niño, con un llenarlo de su propia información o modo de conocer, en vez de comunicarse con él, como afirma Martha Salotti (1978).

De este modo se favorecen en el niño los mecanismos patológicos de disociación, aislándolo de la realidad, tanto del conocimiento como del grupo. Pensamos que esta conducta de intercambio unilateral de la información puede estar motivada, en lo manifiesto, por una sobrevaloración del conocimiento de por sí pero, a nivel más profundo, por el temor a la expresión libre de las necesidades y dificultades emocionales del adulto, que la emparentan, vergonzosamente quizá, con ese niño sin conocimientos.

Esta lectura psicodinámica del cuento **El lápiz** nos lleva a señalar un desajuste de la comunicación entre la maestra y el niño, que se resuelve con un desenlace en que el niño se evade completamente de la realidad escolar.

El final del cuento parece proponer un “conocimiento salvaje” de la naturaleza (“galopando cruzaron el campo”) como alternativa al que puede proporcionar la escuela; y que en realidad sólo responde a una ensoñación en que se refugia el niño, porque del mismo modo en el contexto del aula que en uno de “campo”, sigue valiendo el vínculo emocional entre la maestra y el alumno.

Por todo ello nos pareció necesario recrear con tendencia educativa el cuento (Etchebarne, 1975), modificando la participación disociada de la maestra, y en función de su adecuación emocional al lenguaje del niño, finalizar el cuento con la vuelta del niño al ambiente de la realidad escolar de aprendizaje.

4. **Recreación**

Intentando respetar en lo posible la versión del autor, se modificó la actitud racional de la maestra ante la expresión imaginaria del niño, la que ahora mostraba asombro por su creación y participaba activamente en su juego, en la creación del árbol integrando a todo el grupo en la experiencia.

Finalmente, Javier, luego de su viaje imaginario, junto al vendedor ambulante por el campo, vuelve al aula, y en su cuaderno completa la palabra suspendida: “plan-tas”. El cuento así recreado se narró a niños de nivel preescolar del Instituto SUMMA, en una experiencia realizada el año 1980, que se registró en el film “Valoración de la palabra” (dirigido por Elio Stagnaro). Allí, la maestra narradora incluyó la secuencia del relincho que “la señorita” revierte a timbre, salvándola con un comentario de los compañeros del niño— “¡Uy, la maestra se confundió!”

Esta modificación fue realizada por la narradora al narrar, quien observó: “Yo noté que la maestra se salía del juego de tal manera que el niño la podía sentir fuera”. Esta recreación espontánea de la maestra posteriormente nos hizo ver la necesidad de recrear también esta secuencia del cuento ya que evidenciaba que era la maestra la que confundía realidad con fantasía –timbre con relincho– y a partir de allí abandonaba al niño como si se avalara desde el cuento una dificultad de comunicación que está en las antípodas de cualquier interacción educativa: el niño está expresándose en un registro y la maestra, en otro. En la recreación la maestra, desempeña un rol de narradora, haciendo sentir su descripción a los niños.

A continuación transcribimos el cuento recreado por el Gabinete de Psicopedagogía del Instituto SUMMA:

En la esquina de la escuela se paró un vendedor ambulante con chupetines, globos, manzanas acarameladas, yo-yo y garrapiñadas. Los escolares lo rodearon y compraron de todo.

Entre ellos, Javier buscó monedas en su bolsillo. Una, solamente una tenía.

— ¿Cuánto cuesta ese chupetín grande?

— Tres monedas — le contestó el vendedor.

— ¿Y un yo-yo?

— Bueno... te lo podría dejar en cinco monedas ...

— ¿No tiene nada que cueste una sola moneda?

— ¿Una sola? A ver... Sí, este lápiz que nadie lo quiere. ¡Te lo doy por una moneda!

Y Javier se fue muy contento a la escuela con su lápiz nuevo. En la hora de aritmética todas las cuentas le salieron bien y en la hora de lenguaje no tuvo ninguna dificultad en el dictado.

— ¡Qué bárbaro! Todo bien... este lápiz debe ser mágico.

En la siguiente hora la señorita dijo:

— Niños, escriban en sus cuadernos "La vida de las plantas".

Pero Javier sólo pudo llegar hasta "plan". No pudo escribir "tas" porque el lápiz se plantó con fuerza sobre el cuaderno y no se deslizó por más que Javier lo empujó con fuerza.

— ¡Zas! Se descompuso... También... me costó tan barato.

Y se quedó mirándolo. Entonces, en ese mismo momento, el lápiz se alargó un poquito y Javier pestañó varias veces. Enseguida engordó un poquito y Javier abrió los ojos todo lo que pudo. Después le salió una ramita por un costado, por otro, por otro... y Javier abrió la boca, también lo más que pudo. Y en las ramitas aparecieron hojas y junto a las hojas, muchas flores blancas y perfumadas. La señorita seguía hablando de las plantas, desde las más chiquitas hasta las más grandes, y cuando llegó a decir "los árboles"...el lápiz de Javier se llenó de frutos y pajaritos cantando entre sus hojas. La señorita interrumpió la explicación y se acercó a Javier y su árbol, lo tomó de los hombros y le preguntó qué estaba viendo. Cuando la maestra lo vio, llamó a la clase a reunirse alrededor del pupitre de Javier.

— ¡Miren, chicos, en qué hermoso árbol se ha convertido el lápiz de Javier! Allí fue cuando todos los chicos hicieron rondas alrededor del lápiz, y con la maestra sentados en el suelo jugaron a comer manzanas maduras que ella repartía a cada alumno.

La señorita enseñaba:

— ¡Miren, chicos! Miren el pasto que estaba escondido debajo de los pupitres! Así de pronto, los cuadros y él pisaron salieron volando por las ventanas, ante el asombro de todos, y en sus lugares aparecieron cielos con nubes y casitas con chimeneas y humo.

— ¡Vean allá a lo lejos! — exclamó la maestra — ¡Vean en el horizonte cómo viene galopando hacia aquí un jinete! Tacatac, tacatac... ¿quieres conversar con él, Javier? — le preguntó.

— ¡Qué hermoso caballo tiene! Pero ¡qué casualidad, señor...! ¿Usted no es el vendedor ambulante que estaba en la esquina?

— El mismo... el mismo...

— ¿El que me vendió el lápiz por una moneda?

— El mismo... el mismo... ¿quieres pasear en mi caballo conmigo?

Y galopando, galopando cruzaron el campo.

La maestra y los compañeros seguían a Javier en su travesía, viéndolos recorrer sembradíos de trigo y maíz, llanuras con animales pastando y ombúes solitarios, huellas de tierra recorridas por carros y tropillas.

Cuando Javier volvió, todos le preguntaron si se había divertido como ellos en ese maravilloso día de clase.

La señorita se enderezó, acarició a Javier y caminó hasta el frente del aula. Luego de esa aventura que habían vivido juntos, todos tenían ganas de seguir conversando sobre los árboles y las plantas.

— Sigamos con el dictado, chicos. — El lápiz de Javier volvió a ser nuevamente un lápiz, y obedeció esta vez a lo que Javier quería escribir: “tas”, escribió completando la palabra “plantas”. Javier sonrió.

Discusión

Nuestro análisis del cuento **El lápiz**, de Martha Giménez Pastor, se centra en el bloqueo del aprendizaje que le ocurre al niño cuando la maestra no lo acompaña en su necesidad de expresión emocional en el lenguaje imaginario. Dicho lenguaje correspondería al lenguaje egocéntrico descrito por Piaget (1975) que se caracteriza por el empleo de esquemas de imaginación y analogía, y que expresa la falta de diferenciación entre el sujeto y la realidad exterior. Tal como lo expresa Piaget “es muy difícil concluir que la actividad intelectual del niño no tiene nada de egocentrismo, como si trabajo e imaginación pudiesen siempre distinguirse con claridad” (Piaget, 1975).

Bruno Bettelheim en su profundo estudio de los cuentos de hadas (Bettelheim, 1978) señala la necesidad de que el adulto emplea el mismo idioma imaginario del niño para comunicarse con él, advirtiendo a “los padres y los profesores que afirman (al niño) que las cosas no pueden sentir ni actuar (...), (que) al estar sujeto a las enseñanzas racionales de los otros, el pequeño oculta su ‘verdadero conocimiento’ en el fondo de su alma, permaneciendo fuera del alcance de la racionalidad.” Acercarse al niño en su propio lenguaje egocéntrico, como el que provee la literatura infantil en gran extensión (Bettelheim, 1978; Held, 1981) abre una puerta de comunicación emocional a través de la cual el adulto imparte su enseñanza (Correa, 1982).

Dentro del contexto escolar debe reconocerse esta posibilidad de comunicación, sobre todo ante dificultades de aprendizaje en los niños de los primeros grados (sin por ello omitir erróneamente las otras etapas), que busquen refugiarse, como el protagonista de **El lápiz**, replegándose en su mundo interno.

Diversas propuestas pedagógicas tratan estas características y necesidades del pensamiento infantil. Jacqueline Held (1981) al propugnar el empleo de la literatura infantil, señala que “la educación del niño pasa por un mejor manejo de la relación imaginario-real, de las relaciones que se establecen entre uno y otro, y por una distinción cada vez más perfeccionada de una y otra esfera”. El psicodrama pedagógico (Etcheverry, 1979) propone a su vez, un contexto de dramatización donde será posible dramatizar en el “como si” el contenido emocional que despierta la enseñanza considerando que la experiencia de aprendizaje es en sí misma una experiencia emocional. La narración de cuentos por la maestra, de acuerdo con Martha Salotti (1978), es “fuente de emociones”, y como tal un medio de comunicación con el niño en su lenguaje, despertando y estimulando el interés por escuchar, y motivando y

desarrollando la expresión creadora, la imaginación y la inteligencia (Etchebarne y otros, 1979).

Al narrar un cuento, el maestro se comporta del mismo modo que el niño protagonista de **El lápiz**, al “exteriorizar bajo la forma de una conversación real o ficticia, lo que los adultos nos limitamos a contarnos a nosotros mismos (Piaget, 1975). O sea que contar un cuento a un niño, le permite al adulto hacer lo mismo que el niño que dirige al adulto un monólogo “largo y puro”, que de un modo ininterrumpido el hilo de su imaginación” (Piaget, 1975). El maestro narrador “imita” pues al niño que interrumpe el trabajo propiamente dicho (el dictado), y se vuelca al juego de imaginación (juego simbólico: la construcción imaginaria de la planta), en el que el coeficiente de egocentrismo es elevado. Pero al narrar, el narrador no pretende copiar al niño a quien dirige el relato, sino que más bien se permite a sí mismo el expresarse a través de un pensamiento analógico propio, que probablemente se identifique con su propio niño interno.

Para ello, el maestro al narrar un cuento debe entablar una comunicación de verdadera entrega con el alumno, que vehiculice todos sus recursos expresivos verbales y corporales, construyendo el objeto y sus acciones en el espacio, tal como detalla Dora Etchebarne al desarrollar la técnica de narración de cuentos (Etchebarne, 1979). Al narrar de este modo prevalece una comunicación corporal imaginaria por sobre una comunicación verbal-lógica, dramatizando entonces la maestra un estilo de comunicación que el niño inicialmente mantuvo en la relación temprana con el cuerpo materno, generador del espacio imaginario (SAMI-ALI, 1976). Volviendo a Piaget: “Al niño le gusta sentirse como rodeado en cada uno de sus gestos y cada una de sus palabras. Ninguna de sus palabras le hace el efecto de estar dirigidas a él mismo, sino que están todas envueltas en un sentimiento tal de presencia, que hablarse a sí mismo o hablarle a su madre parece ser lo mismo” (Piaget, 1975).

Por otro lado, para que el cuento sea eficaz en ayudar al niño a sobrellevar los diferentes conflictos emocionales surgidos en el proceso educativo, deberá estar dirigido a su comprensión. Para cumplir con este objetivo “el selector de cuentos deberá tener en cuenta además de las limitaciones y habilidades o las necesidades y fantasías del niño, sus propios prejuicios y actitudes” (Rubin, 1978). Asimismo, a fin de que los contenidos del cuento se ajusten a las necesidades emocionales del niño, adquiere suma importancia el análisis psicológico y el estudio psicopedagógico de las narraciones, fundamentando o no su indicación como material educativo, o bien planteando la necesidad de recrearlos para tal fin. Correa y Vázquez (1980) estudiaron que los cuentos para Jardín de Infantes de Martha Salotti (1978) comparten con cuentos populares de estructura maravillosa (Correa s.p.) un mismo tema básico acerca de las fantasías de abandono parental del niño, que se resuelven en fantasía de protección parental. De nuestro análisis presente del cuento **El lápiz**, resulta que la búsqueda interna de un padre protector fantaseado, aparece en el niño cuando la maestra lo “abandona” afectivamente y aleja al grupo de niños que habían intervenido en el juego,

frustrando el requerimiento infantil de ser acompañado a un nivel emocional.¹ El sintonía en el aprendizaje se manifiesta entonces como la metáfora de otro funcionamiento que es simbólico (Pain, ficha técnica).

Nuestra recreación del cuento apuntó entonces a lograr una adecuación entre el lenguaje del niño, de características egocéntricas, y el de la maestra, que a partir de permitir y compartir la fantasía, ayuda a que el niño retorne a la realidad, enriquecido. De este modo, las fantasías de abandono y protección parental no se “concretan” en la realidad sino que a través de la función continente de la maestra, su expresión facilita que el alumno pueda asegurarse en sus necesidades afectivas y cruzar el puente entre lo imaginario y lo real, y aprender lo enseñado. Para que el niño pueda aprender es necesario que se reasegure sobre los temores básicos de abandono-separación que se reencienden en determinados momentos del proceso de aprendizaje, para así poder rendir los exámenes o pruebas que impone –tanto para la adaptación a la realidad como para el crecimiento interno– el conocimiento del nuevo objeto. Finalmente, la estructura del cuento guarda una real analogía con la de la relación que el maestro narrador establece con el alumno, que interrumpe su discurso lógico para introducirse en uno imaginario, y volver nuevamente al primero. Ello concuerda con un estudio reciente de los cuentos infantiles (Correa, 1982), que demuestra que en su estructura interna son una réplica de la psicodinámica de la narración de cuentos por los padres a sus hijos, en los que los personajes imaginarios – hada, genio– representan al progenitor narrador internalizado como educador en los aspectos de acompañante y organizador emocional.

Si el cuento, como un método educativo, funciona en un lenguaje que ayuda a elaborar dificultades emocionales ligadas a la experiencia de aprendizaje (a más del tipo de vínculo con la maestra narradora que promueve el diálogo de lo imaginario) entonces diremos que doblemente acompaña al niño en el crecimiento interno necesario para un proceso normal de aprendizaje. También desde otros enfoques que aplican la literatura a la enseñanza se ha reconocido que “es especialmente en el dominio afectivo del proceso educativo, que el arte lleva al lector a una mayor comprensión de sí mismo y de los otros” (Cianciolo, cit. por Rubin). Este, entendemos, toca a un problema central de la educación, que, como notara Martha Salotti (1978), “el

¹ Hemos hallado una estructura narrativa similar a la de **El lápiz**, en el reciente film “La historia sin fin” (*The Neverending Story*) de W. Petersen, 1984. Sebastián es un niño huérfano de madre y su padre no tiene tiempo para atender sus reclamos afectivos por esa ausencia. Entonces Sebastián que acusa trastornos escolares, hace su síntoma en la escuela: en la hora del examen de matemáticas se encierra en el depósito del colegio y lee un libro que ha hurtado a un viejo librero, que solo entablara con él un diálogo desvalorizante y misterioso.

Finalmente, el curso imaginario del relato sumerge al niño aún más en su aislamiento, y sin retorno a la realidad de la escuela: definitivamente se funde con la historia y sus personajes, y se pierde para siempre montando como jinete en un dragón-perro que lo llevará recorriendo los infinitos y bellos paisajes del mundo de Fantasía. Cuando los puentes entre la realidad y la fantasía se rompen es porque no han existido mediadores que puedan enseñar a transitar por ellos; y Sebastián en alguna ciudad norteamericana, como quizá también Javier en una argentina, sin padres ni maestros acompañantes, podrán ser susceptibles a perderse en ensoñaciones de sus universos inconscientes o a dejarse tentar por alguna variante del consumo de la imagen y el éxtasis, deteniendo o frustrando no sólo sus posibilidades de aprender y manejar los recursos de la realidad, sino también de desarrollar emplear beneficiosamente sus capacidades imaginarias.

didactismo imperante pretende reemplazar con aparatos". La narración de cuentos dirigida a la comprensión del alumno obliga a un mayor compromiso del maestro en el acompañamiento emocional del niño.

Este trabajo puede alentar a proseguir el estudio de otros cuentos que se refieren a situaciones de conflicto en el aprendizaje, y así ofrecerse como material biblioterapéutico (Rubin, 1978) que el maestro pueda emplear en el contexto educativo. Ello avala la necesidad del trabajo interdisciplinario de los gabinetes psicopedagógicos y de literatura infantil-juvenil de la escuela primaria.

Referencias bibliográficas

- Bettelheim, B. **Psicoanálisis de los cuentos de hadas**. Barcelona: Crítica, 1978.
- Cianciolo, P.J. What can the illustrations offer, cit. por Rubin, 1978.
- Correa, J.E. El cuento narrado como objeto transicional activado. **Terapia familiar**, 1982, 9: 147-162.
- Correa, J.E. Abandono y protección parental en los cuentos de hadas de Perrault. (en prensa).
- Correa, J.E. y Vázquez. O.R. "Los dos cuentos: Una investigación psicoanalítica del cuento de estructura maravillosa". **Ludo** 4/5: 10-29. 1980.
- Etchebarne, Dora Pastoriza de. **El arte de narrar. Un oficio olvidado**. Buenos Aires: Guadalupe, 1975.
- Etchebarne, D.P. y Martínez. Ramos. E.; Morales. M.R., Negri. N. y Seijas. P.B. **Valoración de la palabra. La narración sin láminas**. Buenos Aires: Guadalupe, 1979.
- Etcheverry, S. Comunicación en el Tercer Congreso Latinoamericano de Psicodrama. Buenos Aires 23-26 de noviembre de 1979.
- Held. J. **Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario**. Barcelona: Paidós, 1981.
- Pain. S.. Teoría y técnica de la Psicopedagogía. Ficha técnica.
- Piaget. J. **El lenguaje y el pensamiento en el niño**. Buenos Aires: Guadalupe, 1975.
- Ramírez Garrido, J. D. Papel de los procesos analógicos en la representación del mundo. Explicación en torno al origen y formación de las nubes. **Infancia y Aprendizaje**. 1979, 9: 110-111.
- Rubin. R.J. **Using bibliotherapy. A guide to theory and practice**. Londres: Oryx Press. 1978.
- Salotti, M.A. **El patio coletón**. Introducción. Buenos Aires, Guadalupe. 1978.
- SAMI-ALI. **El espacio imaginario**. Buenos Aires: Amorrortu, 1976.
- Schaffer. H. R. La socialización y el aprendizaje en los primeros años. **Infancia y Aprendizaje**, 1979. 9: 73-83.
- Winnicott. D.W. **Realidad y juego**. Barcelona: Gedisa, 1979.

Este trabajo fue comunicado inicialmente en las XII jornadas de Literatura Infantil-Juvenil, Buenos Aires, 28 de octubre de 1980: como parte del trabajo: "El Cuento Como puente entre el mundo imaginario y el real"; leído en el Ateneo del Hospital Infantojuvenil "Dra. Carolina Tobar García". Buenos Aires, 28 de noviembre de 1980, bajo el título "Aplicación psicopedagógica de los cuentos".