

MARIO ALLER VÁZQUEZ

**CUENTOS
POPULARES,
LENGUA
Y
ESCUELA**



SEGUNDO PREMIO NACIONAL 2001 A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

**CUENTOS POPULARES,
LENGUA
Y
ESCUELA**

MARIO ALLER VÁZQUEZ

SEGUNDO PREMIO NACIONAL 2001 A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-03-006-6

ISBN: 84-369-3661-2

Depósito Legal: M-3585-2003

Edición y revisión: Joaquín Tolsá

Fotocomposición: Anormi, S.L.

Impresión: Estudios Gráficos Europeos, S.A.

PRESENTACIÓN

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

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

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

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

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

nado por las experiencias educativas adecuadas a los objetivos propuestos.

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

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

Centro de Investigación y Documentación Educativa

ÍNDICE

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

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

CAPÍTULO V

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

CAPÍTULO VI

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

CAPÍTULO VII

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

CAPÍTULO VIII

Conclusión	97
----------------------	----

BIBLIOGRAFÍA	103
-------------------------------	-----

ANEXO

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

MEMORIA DESCRIPTIVA

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

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

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

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

El proyecto se estructuró en dos fases:

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

GRUPO RECEPTOR

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

OBJETIVOS

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

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

I. De carácter general:

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

II. De carácter específico:

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

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

ACTIVIDADES

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

METODOLOGÍA

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

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

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

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

EVALUACIÓN

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

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

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

INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Asimismo, añade otro pensamiento:

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

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

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

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