



Cuadernos de la Facultad de Humanidades y  
Ciencias Sociales - Universidad Nacional de  
Jujuy

ISSN: 0327-1471

info@cuadernos-fhycs.org.ar

Universidad Nacional de Jujuy  
Argentina

Postigo, Clemencia; Lambrisca, Beatriz; Hernández, Clarisa A.; Checa, Luisa E.  
LA PRODUCCION SIMBOLICA EN LOS DISCURSOS NARRATIVOS ESCRITOS DE LOS  
ESCOLARES

Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy, núm.  
22, 2004, pp. 33-45  
Universidad Nacional de Jujuy  
Jujuy, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18502203>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

**LA PRODUCCION SIMBOLICA EN LOS DISCURSOS NARRATIVOS  
ESCRITOS DE LOS ESCOLARES**

*(SYMBOLIC PRODUCCION IN NARRATIVE WRITTEN DISCOURSES  
BY SCHOOL CHILDREN)*

CLEMENCIA POSTIGO DE CAFFE \* - BEATRIZ LAMBRISCA \* -  
CLARISA A. HERNÁNDEZ \* - LUISA E CHECA \*

**RESUMEN**

En esta comunicación pretendemos dar a conocer el Proyecto de Investigación del Equipo de Cátedra de Psicología Educacional de la carrera de Ciencias de la Educación de la FHyCS-UNJu. Nuestra tarea investigativa, centrada en la producción simbólica, apunta a estudiar cómo los niños construyen la realidad a través de discursos narrativos escritos. Para ello formulamos los siguientes objetivos: Conocer cómo los escolares organizan el discurso narrativo escrito y cómo se expresan en él las marcas de la subjetividad. Descubrir cómo miran o focalizan los escolares el mundo y la realidad desde las narraciones escritas.

Por ello, nos pareció necesario indagar cómo organizan sus discursos escritos y cómo se imprimen en ellos las marcas del sujeto de la enunciación; entendiendo que la producción simbólica incluye el conjunto de las representaciones mediante las cuales un sujeto da cuenta de su peculiar interpretación de la realidad. Entre las funciones de simbolización de los sujetos recortamos el lenguaje como una de las más destacadas, ya que la cultura está sostenida por procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones que pueden ser realizados por el lenguaje. Si bien cuando los niños ingresan a la escuela son usuarios de una lengua y han interactuado con ella, este conocimiento les permite comunicarse oralmente con cierta eficacia pero no es suficiente para hacerlo por escrito. Al construir una narración escrita los niños enfrentan problemas en el nivel de la expresión como del contenido. Por ello, analizamos el nivel de la organización formal como el de contenido, que es propósito central de esta investigación.

**Palabras Clave:** Producción simbólica - Discursos narrativos escritos.

**ABSTRACT**

*In this paper we pretend to let this research project be known; our team belongs to the Educational science carrier at the School of Humanities and Social Sciences at the University of Jujuy. In Educational Psychology our research work, is centered on the symbolic production aims at studying how children construct reality*

---

\* Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy - Otero 262 - CP 4600 - San Salvador de Jujuy - Jujuy - Argentina.  
**Correo Electrónico:** cpcaffe@imagine.com.ar

---

C. POSTIGO DE CAFFE - B. LAMBRISCA - C.A. HERNÁNDEZ - L.E. CHECA  
*out of narrative written discourses. That is why we formulate the following objectives: To know how school children organize their narrative written discourse and how marks of subjectivity are expressed. To discover how school children look at and focus on the world and reality from their written narrations.*

*That is why, we thought it necessary to find out how they organize their written discourses and how marks are imprinted by the subject in each utterance, understanding that the symbolic production include the set of representations through which a subject tells us about their peculiar interpretation of reality. Among the subject's symbolization functions, we consider language as one of the most important functions, since culture is supported by symbolic procedures, concepts and distinctions that can be carried out by language. When children start school, they have already been able to speak their mother tongue, their being capable of speaking a language lets them communicate orally without any difficulty, but it is not possible to do it in a written form; when constructing a written narration, children face problems at expression level as well as content level: That is why we analyze the level of formal organization as well as that of content, being this the central purpose of this investigation.*

**Key Words:** *Symbolic produccion - Narrative griten discourses.*

En esta comunicación pretendemos dar a conocer el Proyecto de Investigación del Equipo de Cátedra de Psicología Educativa de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Nuestra tarea investigativa, centrada en la producción simbólica, apunta a estudiar cómo los niños construyen la realidad a través de discursos narrativos escritos. Para ello formulamos los siguientes objetivos: Conocer cómo los escolares organizan el discurso narrativo escrito y cómo se expresan en él las marcas de la subjetividad. Descubrir cómo miran o focalizan los escolares el mundo y la realidad desde las narraciones escritas.

Por ello, nos pareció necesario indagar cómo organizan sus discursos escritos y cómo se imprimen en ellos las marcas del sujeto de la enunciación; entendiendo que la producción simbólica incluye el conjunto de las representaciones mediante las cuales un sujeto da cuenta de su peculiar interpretación de la realidad. Entre las funciones de simbolización de los sujetos recortamos el lenguaje como una de las más destacadas, ya que la cultura está sostenida por procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones que pueden ser realizados por el lenguaje. Si bien cuando los niños ingresan a la escuela son usuarios de una lengua y han interactuado con ella, este conocimiento les permite comunicarse oralmente con cierta eficacia pero no es suficiente para hacerlo por escrito. Al construir una narración escrita los niños enfrentan problemas en el nivel de la expresión como de contenido. Por ello, analizamos el nivel de la organización formal como el de contenido, que es propósito central de esta investigación.

El Proyecto se encuadra en los estudios de carácter exploratorio. El procedimiento utilizado para la obtención de las producciones escritas consiste en solicitar al niño la narración de un cuento tradicional como es el caso de "Los tres

cerditos". Desde la superestructura y la macroestructura nos interesa saber si en la narración cumplen con el marco, nudo y desenlace de la trama y también si el contenido refleja el sujeto de la enunciación con sus marcas y huellas inscriptas en el relato.

Nuestro Proyecto de Investigación acerca de la Producción simbólica en discursos narrativos escritos de los escolares se sustenta en un marco teórico convergente ya que requiere de conceptualizaciones provenientes de distintos campos del saber. Por una parte se trabaja el lenguaje en relación con los procesos de su adquisición, los aspectos formales del uso de la lengua escrita y también desde un enfoque socio-cultural. Así sumamos las perspectivas de la lingüística, el análisis del discurso y la teoría socio-histórica de Vigotsky. Asimismo son necesarios los aportes de la psicología, y más precisamente del psicoanálisis, acerca de la subjetividad y sus formas de manifestación, en especial a través de las marcas que el sujeto de la enunciación impone en su producción discursiva.

Así, entendemos que la producción simbólica incluye al conjunto de las representaciones mediante las cuales un sujeto intenta dar cuenta de su peculiar interpretación de la realidad. Entre las funciones de simbolización recortamos el lenguaje como una de las más destacadas, ya que la cultura está sostenida por procedimientos simbólicos, conceptos y construcciones que, según Bruner (1988), sólo pueden ser realizados por el lenguaje. En trabajos acerca de la significación este mismo autor sostiene que las narraciones monológicas de los pequeños tienen una función constituyente en relación con la búsqueda del sentido a otorgar a sus acciones y al mundo. Así el niño aprende desde pequeño a dar sentido narrativo al mundo que lo rodea, ingresando precozmente al universo del significado. Desde Pierce reconocemos, además, que el significado no es sólo lo que hace al símbolo y su referente, sino también y por sobre todo, se trata de una representación mediatizadora del mundo en función de la cual se establece la relación entre signo y referente.

Podemos decir también que el niño se va constituyendo como sujeto en función de otro, representante y mediador de lo social, a través del lenguaje, que es el instrumento simbólico por excelencia. Aquí el papel de la figura de la madre, en lo que se refiere a la interacción social y el desarrollo del lenguaje, se pone de relieve, ya que la actividad psíquica del niño pequeño queda a cargo de ese otro que ejerce la función materna, y que le otorga una interpretación de la realidad en función de sus propias representaciones, a la vez que le ofrece los formatos necesarios para la adquisición del lenguaje. En esta primera relación madre-niño, inconsciente, la madre al convertirse en mediadora del discurso ambiental se constituye a su vez en portavoz, por ser la emisora de los mensajes y por ser la representante del mundo exterior.

Seguendo a Vigotsky el desarrollo intelectual de los sujetos tiene lugar en el nivel social y dentro del contexto histórico y cultural pero tal desarrollo requiere a su vez del dominio de los medios sociales y culturales de pensamiento, básicamente del lenguaje.

El sujeto que construye un relato crea un mundo posible y través de él, expresa lo que siente, cree y hace. Desde el punto de vista lingüístico descubrimos

---

C. POSTIGO DE CAFFE - B. LAMBRISCA - C.A. HERNÁNDEZ - L.E. CHECA  
así una doble función en la comunicación verbal: desde lo social el relato se ordena según quién lo va a receptor, y desde lo subjetivo remite a la peculiaridad de quien lo elabora.

Pero por otra parte, este “sentir” y “creer” está influido por el contexto sociohistórico del niño, en tanto éste se ha constituido en el entramado de significaciones propias de la cultura que lo rodea. Por ello creemos que a través del análisis de los relatos podemos descubrir la subjetividad de los niños por una parte, y por otra, a través de las características que hacen al sujeto regional, podemos acercarnos también a cuestiones culturales. Sostenemos entonces, que los relatos contruidos por los sujetos se caracterizan por mostrar tanto la experiencia socio cultural como el desarrollo de sus propios procesos de pensamiento, lo que se manifiesta tanto en la superficie textual como en el plano del contenido por lo que se observan por ejemplo rasgos típicos y arraigados de la comunidad lingüística de pertenencia

Los niños reconocen desde pequeños que aquello que han hecho o planean hacer puede ser comprendido no sólo por los actos en sí mismos sino también por la forma en que pueden contarlos. Así logos y praxis son inseparables culturalmente y es el marco cultural de nuestras propias acciones la que nos fuerza a ser narradores (Bruner, 1991).

Por eso no podemos dejar de advertir que en el proceso de producción discursiva el sujeto va dejando sus huellas. De modo que las marcas que se advierten en la producción son objetivas, en tanto pertenecen al universo del lenguaje, y subjetivas, porque en el discurso se expresan las marcas constitutivas del sujeto psíquico.

Según la psicoanalista Silvia Bleichmar: desde la realidad lingüística el <yo> es un lugar vacío, parte del conjunto de signos no referenciales del lenguaje, y que se llena cuando el sujeto productor del discurso lo asume; desde la posición de ese sujeto implica una referencia subjetiva y que corresponde a su propia singularidad.

Este planteo muestra el lenguaje desde un lugar personal. Sin embargo es importante destacar que el lenguaje es también social: las personas lo utilizan para comunicar a otro lo que desean, sienten, creen o piensan. Para ello recurren al conocimiento previo que dominan, las estrategias cognoscitivas, y los procesos lingüísticos (semánticos, sintácticos, morfológicos y pragmáticos). Al comunicarse con otros se ponen en juego una serie de propiedades del lenguaje compartidas socialmente. Ese lenguaje, que está organizado como sistema para construir significados, se desarrolla en el sujeto a medida que se expresa en situaciones auténticas y funcionales.

En el caso de los niños es importante que perciban que el lenguaje les pertenece y que no sólo es relevante para la tarea escolar sino también para la vida. Los sujetos deben apropiarse de él y desarrollarlo de forma adecuada para que sus mensajes orales o escritos sean comprensibles. Vigotsky y Bruner han puesto énfasis en las transformaciones cognoscitivas que se producen en el sujeto al incorporar, específicamente, la escritura; por un lado por la relación entre las funciones mentales superiores y los instrumentos semióticos, y por otra, por las actividades complejas en las que el sujeto se involucra a partir del dominio de la escritura.

Ramírez Garrido expresa que “durante los años escolares el niño se reapropia una vez más del lenguaje a través de la nueva modalidad comunicativa representada por la escritura”. Este autor considera la escritura como una tecnología al servicio de la comunicación en sus más variados contextos y prácticas sociales. El proceso de adquisición de los instrumentos comunicativos incluye la apropiación del lenguaje oral y la reapropiación del mismo a través de la escritura. De modo que una vez adquirida la oralidad como sistema de comunicación, el sujeto construye uno nuevo en relación con él... “el texto escrito se convierte en una atalaya desde donde la realidad se percibe en una forma muy distinta... visiones del mundo que nos estarían vedadas a través del lenguaje oral” (1994).

Para Walter Ong, el habla oral es natural, mientras que la escritura es completamente artificial. No existen maneras de escribir naturalmente. El habla oral es natural en las personas de cualquier tipo de cultura, a no ser que ellas se encuentren afectada fisiológica o psicológicamente. El habla crea la vida consciente, pero asciende hasta la conciencia desde profundidades inconscientes, con la cooperación de la sociedad. Las reglas se hallan en el inconsciente, en el sentido de que es posible conocer cómo aplicarlas, aún sin tener conciencia de ellas.

La escritura o grafía se diferencia del habla, porque no surge del inconsciente. El proceso de poner por escrito una lengua hablada es determinado por reglas ideadas, conscientemente y definibles.

La escritura constituye una de las invenciones en la historia de la humanidad de mayor trascendencia. Significa que no es un apéndice del habla, sino que transforma el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, modificando de esa manera el habla y el pensamiento.

La escritura hace que las palabras sean similares a las cosas porque concebimos las palabras como marcas visibles que indican a los decodificadores: podemos ver y tocar tales palabras inscriptas en textos y libros.

También la escritura introdujo una nueva conciencia de la estructura lingüística, sobre todo la forma verbal por contraste con el significado transmitido, lo que agrega precisión a la noción de lo que precisamente se dijo, mientras que en ausencia de la escritura el relato de lo que alguien ha dicho y su manera de decirlo variará.

Siguiendo la línea teórica de Olson, (1991) también se puede sostener que las diversas culturas en los distintos períodos históricos han especializado su discurso de modos y grado diferentes, pero cuyas estructuras de conocimientos fueron desarrolladas sobre conceptos previos importantes. Por lo que la evolución cultural de los sistemas conceptuales puede ser paralela a la adquisición que los niños realizan de su propio sistema conceptual. Emilia Ferreiro, citada por Olson, sostuvo en sus últimos análisis de los paralelos que existen entre la historia de la escritura y la adquisición por parte de los niños de la cultura escrita.

En tales casos el orden se debe al hecho de que ciertas construcciones son previas a otras por ser constitutivas de las siguientes. El concepto de sílaba debe ser anterior al concepto de letra, tanto en su proceso histórico como evolutivo, debido a que el concepto de letra necesita que ésta sea considerada un constituyente de la sílaba. De igual manera sucede con los conceptos de pensamiento, significado e interpretación. El concepto de interpretación está construido desde las

---

C. POSTIGO DE CAFFE - B. LAMBRISCA - C.A. HERNÁNDEZ - L.E. CHECA  
concepciones de pensamiento y significado: interpretar es pensar lo que algo significa. El desarrollo conceptual posee un orden, desde su procedencia histórica y ontogenética. Los conceptos se adquieren directa o indirectamente por su utilidad, para determinados propósitos.

En los niños, la competencia gramatical tiene un desarrollo anterior al inicio de su escolaridad. Este desarrollo gramatical es acelerado y se completa tempranamente.

Cuando los niños ingresan a la escuela son usuarios naturales de una lengua y este conocimiento, si bien les permite comunicarse oralmente con cierta eficiencia no es suficiente para hacerlo por escrito. Sin embargo, comienzan a interactuar con la lengua escrita aún antes de ser escolarizados, desde muy pequeños, a través de su participación más o menos activa en la escucha de historias leídas en voz alta y en sus intentos por leer libros profusamente ilustrados u otros textos que circulan por su medio social y familiar. Por ello, según Emilia Ferreiro, la manera de considerar el inicio de la adquisición de la escritura es algo que ha cambiado mucho en los últimos años, y afirma "... en particular, en culturas letradas es posible poner de manifiesto que los niños de cuatro o cinco años tienen idea bastante precisas de lo que es una historia, una narración,... cuando se les solicita la invención de una historia a partir de estímulos diversos..." (E. Ferreiro y Otros; 1996).

Luego, la lengua escrita presenta un conjunto nuevo de requerimientos a esa competencia. Los niños, no obstante tienen que aprender las convenciones de la lengua estándar y aquellos conocimientos sintácticos previos deben ser ahora conscientes y premeditados.

En relación con los procesos de la escritura, Valencia y Zamudio, realizan ciertas reflexiones en torno a ella. Sostienen que "la escritura no es un proceso meramente técnico, aislado de relaciones sociales; a ella le es más propio un horizonte de sentido que trasciende la situación y apropia el contexto; es decir que va más allá de las circunstancias del mundo cotidiano, vivido con certeza inmediata, y da cuenta de la acción mediante enunciados problematizables y racionalmente discutibles, con pretensiones de universalidad" (Valencia y Zamudio; 1998).

La segunda está relacionada con las condiciones individuales en la escritura. Sostienen que "... es relativamente autónomo y señala fundamentalmente dos cosas: por una parte la escritura es una epistemología, una forma de aprendizaje, algo que tiene efecto sobre la conciencia del sujeto...". La otra, dice que "... la escritura auténtica está ligada al deseo del sujeto. [...] La escritura es una repuesta del cuerpo a la convocatoria de civilidad que la sociedad hace al sujeto. [...] Así como se lee desde una relación particular con el deseo (desde una inscripción en el deseo materno), se escribe desde el riesgo de no ser reconocido, desde la expectativa.

En tercer lugar, hay unas condiciones de tipo textual en la escritura. Desde estas condiciones, el texto parece ganar una independencia respecto a su autor real; en este sentido, lo que se dice él no deviene de lo que el autor "quiso decir", sino que finalmente el texto habla desde dispositivos de carácter social representados y modelizados en él.

En cuarto lugar, hay unas condiciones de tipo pedagógico en la escritura. [...] es importante resaltar lo que algunos ensayos aquí señalan: las prácticas sociales inscriben a los niños en los procesos de escritura desde muy temprano; los conocimientos sobre los géneros a los que pertenecen los textos están presentes en los niños desde muchos antes de entrar a la escuela; de igual manera, ellos se hacen hipótesis acerca del funcionamiento de los sistemas de escritura, hacen reflexiones metalingüísticas” (Valencia y Zamudio; 1998)

Somos conscientes de que la enseñanza de la escritura en la escuela es un objetivo primordial y que a la vez se constituye en un medio para el logro y dominio posterior de otros saberes. También conocemos de su valor para el éxito escolar, no obstante, destacamos junto a E. Matute, que “... la estructura de un texto escrito en los niños está lejos de ser comprendida, ya que poco se ha reflexionado acerca de las características que debe tener el texto para que resulte coherente y logre transmitir un mensaje”(Matute y Leal; 1996).

Para poder escribir una narración el niño debe enfrentarse a problemas diferentes, algunos ligados a los aspectos formales de la expresión y otros en el nivel del contenido. Pero más se ha insistido e investigado sobre la cohesión y conexidad en las producciones de los escolares que sobre la coherencia. Si bien pensamos que ambos son importantes, en función de nuestra investigación nos interesa centrarnos en los aspectos relacionados con el contenido.

Los sujetos, usuarios de la lengua, en el proceso de construcción de un relato, utilizan estrategias discursivas particulares que dan cuenta de una forma de mirar el mundo que los rodea. De esta manera cada lexema utilizado con cierta recurrencia puede constituirse en una representación de su subjetividad. Tal como lo sostiene Van Dijk en sus obras, los conocimientos sobre la lengua y el mundo que se conservan en la memoria del hablante, potencian la permanente construcción de estructuras conceptuales y discursivas, almacenando en la Memoria a Largo Plazo, (que por lo tanto la llama también memoria semántica o memoria conceptual) para cada significado y referencia mundo (Van Dijk; 1986). Estos conocimientos que aparecen tanto en la organización formal de un lenguaje como en el contenido que se quiere comunicar, a veces no-dicho, no marcado sino sugerido, son permanentemente actualizados por los sujetos.

## **MODALIDAD DE TRABAJO**

Para la lectura y clasificación de los relatos producidos por los niños de edad escolar adoptamos dos criterios:

- 1 - El contexto escolar del cual provienen: público y privado, porque observamos diferencias cualitativas significativas que están relacionadas con la práctica docente. De esta manera denominamos GEP a los niños de la muestra que concurren a escuelas públicas y GEPR a los que asisten a la escuela privada.
- 2 - La edad de los niños: 7, 8, 9 y 10 años, que pertenecen a 2do, 3er, 4to y 5to grado respectivamente con el fin de analizar la relación existente entre esta variable y la producción simbólica, y los procesos de escritura.

## ALGUNAS INTERPRETACIONES DE LOS RELATOS ESCRITOS

Para la presente comunicación, y en función de las categorías de análisis señaladas, hemos tomados como muestra relatos escritos de niños de 7 y 8 años

Con respecto a la organización estructural de los relatos, y atendiendo al aspecto del **tiempo**, los sujetos de la muestra apelan a tres fórmulas temporales distintas para la introducción del cuento. Están aquellos que se aferran a la fórmula canónica del cuento maravilloso: “Había una vez...”, donde el **tiempo es neutral**; otros ubican la historia en un tiempo específico referido a una época del año: “Era un día de invierno...”, “El otoño se acerca...”, el **tiempo es agente causal - destinador**, a partir de él se construye un ambiente que favorece y explica la secuencia de acciones que dan origen al conflicto, por ejemplo a la construcción de las casas. Estos sujetos presentan la imagen que tienen elaborada de estas épocas del año y la conectan, a través de una relación causa-efecto con el conflicto que viven los personajes niños del cuento que reescriben. Por último aparecen otros enunciadores que consideran **al tiempo como ayudante**: “Era un día muy, pero muy lindo...”. El tiempo verbal, pretérito imperfecto, que acompaña a esta marca temporal, contribuye a reforzar la percepción de la preparación para la vivencia de un proceso de construcción que puede leerse en dos sentidos: el que realizarán los personajes de la historia y el del sujeto de la enunciación en el acto de escribir.

En cuanto al planteo del **espacio**, los sujetos enunciadores arman la trama teniendo en cuenta dos desplazamientos espaciales: Los personajes principales realizan el siguiente recorrido: afuera (impreciso o bien es un bosque o un campo) - adentro (el interior de cada una de las casas construidas) Esta oposición exterior vs. interior marca el hacer de los actantes sujetos, el afuera connota la posibilidad de comunicación y de colaboración con el otro, en este espacio aprende valores que luego los convalida con su manera de desenvolverse en las situaciones límites; los tres cerditos exteriorizan su mundo axiológico construido desde una mirada individual cuando deciden construir cada uno una casa diferente, en este instante todos comparten una misma creencia: la casa les permitirá resguardarse de los peligros, de defenderse de los fenómenos naturales.

En cambio, el adentro (espacio interior) es un espacio menos iluminado, íntimo, cada uno está solo y el miedo se intensifica ante la presencia del lobo, sentimiento modalizado a través de grito negativos y desesperados “...Noooo...” En ninguna instancia del discurso el enunciador manifiesta una toma de consciencia de los personajes de la precariedad de sus viviendas o de la irresponsabilidad en la tarea de construcción. Los movimientos precipitados del afuera – adentro, cada vez que un cerdito es atacado por el lobo son focalizados desde la perspectiva de quien busca salvarse de una situación difícil con la cual no tiene ningún vínculo, le es ajena a su desempeño personal. Le es igualmente natural que el lobo no haya podido derribar la casa de ladrillos. Hay una aceptación, sin cuestionamientos, del tópico casa del último cerdito (espacio interior), en él proyecta un imaginario cultural relacionado con el material del que está hecha esta casa.

En relación con los **personajes**, los narradores muestran a los cerditos como sujetos del hacer, los muestran mediante la manifestación de acciones que dicen

acerca de la decisión principal que toman en conjunto estos tres personajes: la construcción de una vivienda con un fin determinado, depositan un valor social e individual implícito en esta acción. Hay una voluntad de hacer, este es el único aspecto que los enunciadores tienen en cuenta. Todos son valorados como trabajadores, cualidad que está textualizada en varios relatos, y no le prestan atención al cómo de la tarea. No perciben las diferencias individuales en cuanto a la actitud adoptada por cada uno de ellos frente a la construcción. Los sujetos narradores desvían la mirada y la focalizan en el material del que está hecha cada una de las casas, otorgándole más valor pues actúa como desencadenante del conflicto. Esto es un rasgo general en todos los relatos, como lo es también la figura del lobo vista desde su estereotipo: feroz, malvado y violento. Su derrota termina con el miedo, premisa prototípica del cuento maravilloso que no sufre alteraciones en ninguno de los relatos. En cuanto al **nudo** este grupo de relatores elabora el conflicto teniendo en cuenta, nuevamente, la secuencia básica del cuento tradicional: La llegada del lobo, su reacción, la huida de los chanchitos, castigo al malvado y por último el triunfo de los buenos. Y en cuanto al desenlace todos los relatores resuelven el conflicto satisfactoriamente para los cerditos. La riqueza de la reescritura reside en la utilización de variados recursos léxicos, pero sin apartarse del lugar tópico **chimenea**. De este modo hay relatos que tienen dos finales; uno en relación a la historia que cuentan “...y el lobo salió bolando con el pelo chauscado.”, y otro en el plano formal: *Colorin colorado esto cuento sea terminado.* Terminan abruptamente el relato con la reflexión del lobo, este toma conciencia de sus limitaciones y se da por vencido: “... y el lobo penso que no podia tirarla y se fue...” Lo reivindican mediante un valor intelectual: la inteligencia.

En cuanto a la macroestructura (aspectos semánticos, pragmáticos y gramaticales) lo que pudimos observar es que se mantiene en todos los relatos, pero existen diferencias importantes entre las historias que llegan a convertirse en cuento con las que sólo sintetizan lo que escucharon. Estas últimas mantienen las configuraciones discursivas de la oralidad en la repetición de ideas, la gradualidad (ausencia de secuencias) y anomalías semánticas.

En lo que hace a aspectos gramaticales se ha podido apreciar que para la construcción de las oraciones siguen un esquema básico: Sujeto (sustantivo), verbo, circunstanciales y/ u objetos directos. La ausencia de otras categorías y funciones gramaticales presuponen un conocimiento limitado de la capacidad gramatical de una lengua para generar estructuras, saber al que se accede mediante un aprendizaje reflexivo del sistema.

**“Los tres chanchitos vivían en unas casas distintas [...] el lobo entro a la chimenea [...] el lobo se quemó la cola...”** GEP niña 8 años

Por otra parte, los narradores pertenecientes al grupo entre 7 (siete) y 8 (ocho) años de edad (primer ciclo de la E.G.B.) refieren la idea global en la construcción de la vivienda y aparición del lobo. Los relatos incompletos desarrollan descriptivamente estas secuencias y no la concluyen. Las historias que cumplen

---

C. POSTIGO DE CAFFE - B. LAMBRISCA - C.A. HERNÁNDEZ - L.E. CHECA en el programa narrativo del cuento original le agregan matices al modelo, que lo enriquecen y lo vinculan con una mayor conciencia acerca de la naturaleza de la escritura. Estas modalizaciones particulares las expresan mediante el uso de *procedimientos de citas directas*, donde los diálogos contribuyen a generar un ambiente de suspenso retardando los acontecimientos; pareciera que el sujeto de la enunciación tiene presente que alguien lo escucha entonces refuerza las ideas con adjetivaciones, órdenes, pedidos de auxilio. A través del uso del modo imperativo establece una distinción entre los roles de los personajes principales: lobo y cerditos, el lobo que atemoriza con autoritarismo y amenazas, los hermanos menores que obedecen y huyen, el hermano mayor que no siente miedo a la presión del lobo.

En las narraciones completas que carecen de diálogo, la historia queda condensada en cuatro enunciados donde tampoco existen elementos descriptivos que construyan el clima de los sucesos, así el paso del estado de equilibrio al de ruptura no llega a visualizarse, todo el escrito se reduce a mostrar hechos lógicamente ordenados que no llegan a convertirse en cuento ni a mantener, por lo tanto, la coherencia.

***“Unabes etaban en su casa, yego el lobo, soplo para que la casa de los 3 chanchito se desarme, los tres chanchitos le tiraron fuego, se quemó la cola y salió corriendo algua a mojarse.”*** GEPR. niña 7 años

También modalizan en las descripciones con que algunos narradores enriquecen la macroestructura inicial agregando enunciados referidos a los materiales de la casa, el modo en que los consiguieron o a cómo quedó la vivienda una vez concluida. En esta instancia del discurso aparecen huellas de las costumbres y modos de vida conocidas por el enunciador.

***“... luego pasó un señor que vendía ladrillos madera y paja y compraron las tres cosas...”*** GEP niña de 7 años.  
***“...también se fue a la casa mas linda de toda porque era mas fuerte...”*** GEP niña 8 años.

Otro rasgo particular es la *incorporación de un nuevo personaje*, la madre, cuyo rol actancial es la de destinatario del hacer de los tres chanchitos. La imagen que construyen los relatos supone el desempeño de una doble función: la de expulsar a sus hijos del hogar e impulsarlos en la búsqueda de un espacio propio.

***“Abia una ves 3 chanchito que vivian con su mammá Un día su mama le dijo que vivir a otro lado Al otro dia el cerdito mas chico se fue a buscar alguna cosa para construir la casa...”*** GEP niña 7 años

Se observa que algunos de los sujetos enunciadores considera su accionar como algo natural (ejemplo anterior) mientras que otros suavizan su mandato y justifican su hacer: el deseo de que sus hijos se independicen.

***“Un día había una vez tres serditos que bibian con su mama un día su mama les dijo a sus 3 ijitos que la casa era mui chicita para los 4, tambien les dijo que tendrían que aserse sus casas solos...”***  
**GEPR. niña 8 años**

Estos enunciados previos inauguran el conflicto, a partir del cual se desarrollan las ideas de búsqueda y construcción de las casas según el deseo no consciente y las posibilidades de cada uno. El instinto de supervivencia prevalece, los actantes sujetos mantienen un patrón de conducta que es cultural en el acto de salir del hogar para fundar uno nuevo que les pertenezca, sin que este hecho signifique ruptura con los vínculos familiares, actitud que surge cuando los tres hermanos son solidarios frente a la adversidad.

En cuanto a la utilización del **léxico** los sujetos - narradores activan dos esquemas mentales: uno, relacionado al texto escrito y otro, al contexto cultural. En el primero recurre a su competencia comunicativa y lingüística, pone de manifiesto cuánto conoce de las características textuales del cuento. En este caso los narradores usan elementos léxicos predecibles como la fórmula inicial. “ Un día, Había una vez”, los nombres de los personajes, del lugar, el cierre canónico. “”...y fueron felices.” El segundo está asociado con el entorno en el que se desenvuelve el enunciador, su historia de vida. Esto lleva a que algunos narradores cambian el elemento paja por cartón o cajas de fósforos, o madera por palos, o ladrillos por bloques, cemento; este proceso de sustitución está vinculado con la realidad del sujeto o bien con una cuestión de códigos sociales compartido, establecen una distinción entre materiales fuertes y los débiles, poniendo en el discurso una marca cultural: una casa de paja o de madera connota precariedad y una casa de ladrillos connota fortaleza.

***“... hacer una casa con la paja que tenía en su chiquero...”*** GEP  
**7niño años**

Están ausentes de los textos palabras que marquen la actitud de los hermanos frente al trabajo de la construcción. Sólo se los identifica a cada cerdito por un nombre y el material de la casa que construyeron. Las acciones son individuales hasta entonces, pero cuando se presenta el lobo cambia esta situación y surge el sentido de lo plural que los coloca a los personajes dentro del espacio semántico de la cooperación.

***“... Y los dos se fueron a la casa de Tom [...] los tres gritaron [...] los tres tenían la chimenea prendida...”*** GEPR. niño 7 años

---

C. POSTIGO DE CAFFE - B. LAMBRISCA - C.A. HERNÁNDEZ - L.E. CHECA

El orden en que son nombrados los hermanos (**menor, mediano, más grande**) establece una relación con la idea de distribución de responsabilidades dentro de la familia. Es el hermano mayor el que cobija a los que quedaron desprotegidos y también el que construye la casa más fuerte.

***“El chanchito mayor era el más inteligente, el mediano y el otro menor eran los mas juguetones y no hacían mucho caso al mas grande de todos ellos, pero el los salvo del lobo” GPR niño 10 años***

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

En general las transformaciones que introducen los enunciadores al texto original descubren parte de su identidad social y de su perspectiva del mundo sobre todo en lo relacionado a las valoraciones, como así también los procedimientos de sustitución por asociación revelan conocimientos acerca de la lengua.

La riqueza de la producción simbólica del niño, esta en la escuela Jujeña, un tanto olvidada. El análisis al que sometimos los relatos, tanto desde lo semántico como desde lo sintáctico, nos permiten sostener que la riqueza de los mismos se centra, particularmente, en los rasgos de la comunidad lingüística a la que pertenecen los productores de los discursos.

Los niños manifiestan en sus relatos tanto la experiencia socio-cultural como el desarrollo de sus propios pensamientos.

Escuchar las voces a través de su escritos, implica leer alusiones a su vida familiar enlazadas con lo comunitario y social. Es dable cerrar esta comunicación reconociendo que la reescritura de cuentos y/o leyendas es una fuente increíble de riqueza y expresión para los procesos de aprendizaje, significación y resignificación de la cultura.

## **BIBLIOGRAFÍA**

BARTHES, R. (1986) El grado cero de la escritura, México, Siglo XXI

BRUNER, J. (1988) Desarrollo Cognitivo y Educación. España. Morata.

BRUNER, J. (1991) Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid Alianza.

BRUNER, J. (1994) Realidad mental y mundos posibles, Barcelona.

BENVENISTE, E. (1979) Problemas de Lingüística General I. Cap. XIV. México. Siglo XXI.

CASSANY, D (1997) Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Bs. As. Paidós.

GREIMAS, A.J. (1983) La semiótica del texto. Ejercicios prácticos. Bs. As.

HAVELOCK, E. La ecuación oral escrito, una fórmula para la mentalidad moderna. En Olson, D. y Torrance, N (comps); 1995. Cultura escrita y oralidad Barcelona. Gedisa

KITTAY, J. El Pensamiento a través de las culturas escritas. En Olson, D. y Torrance, N (comps); 1995. Cultura escrita y oralidad. Barcelona. Gedisa

LACAN, J. (1971) Posición del Inconsciente. Escritos 2. Edic. Siglo XXI.

LACAN, J. (1971) La instancia de la letra en el inconsciente. Escritos 1. Ed. Siglo XXI.

LACAN, J. (1971) Función y campo de la palabra. Escritos 1. Ed. Siglo XXI. LACAN, Jacques. El Atolondradicho. Escansión 1. Ed. Piados. 1957.

LAMIQUIZ, V. (1994) El enunciado textual, Análisis lingüístico del discurso.

LAVANDERA, B.R. (1984) Variación y significado, Buenos Aires, Hachette.

LOZANO, J.; PEÑA MARÍN Y ABRIL (1980) "Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual". Madrid. Cátedra.

LYONS, J. (1995) Lenguaje, significado y contexto, Barcelona, Paidós.

MILLER, J.A. (1986) Recorrido de Lacan. Ed. Manantial.

MILLER, J.A.(1987) Matemáticas I. Ed. Manantial.

MARÍN, M. (1992) Conceptos claves. Gramática, Lingüística y Literatura. Bs. As.

MOLL, L. (Comp.) (1993) Vygotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología socio – histórica en la Educación" Edic. Aique. España.

OLSON, D. Y TORRANCE, N. (Comps) (1995) Cultura escrita y oralidad. Barcelona. Gedisa.

OLSON, D. (1998) El mundo sobre el papel. Barcelona. Gedisa.

ONG, W. (1987) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México. Fondo de Cultura Económico.

RAMÍREZ GARRIDO, J.D. (1994) Uso de la palabra y sus tecnologías. Bs. As. Miño y Dávila.

SCHELEMENSON, S. (1996) El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Buenos Aires. Editorial Kapelusz.

VALENCIA Y ZAMUDIO (1998) Los procesos de la Escritura. Colección Mesa Redonda. Editorial Magisterio.

VAN DIJK, T. (1988) Estructuras y funciones del discurso. México. Siglo XXI.

VYGOTSKY, L.S. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores Grijalbo. España.