

Narrativas infantiles en contexto: un estudio en hogares de barrios urbano marginados de Buenos Aires



Celia Rosemberg, María Luisa Silva** y Alejandra Stein****

1. Introducción

En este trabajo se presenta el análisis de las narraciones de experiencia personal producidas por niños pequeños de barrios urbano marginados de Buenos Aires, en conversaciones con sus padres, hermanos y otros compañeros de juego.

La relevancia del estudio de las narraciones infantiles tempranas se pone de manifiesto en el marco del modelo de desarrollo lingüístico y cognitivo de Nelson (1996) que considera que la narración no es solo una forma de discurso que organiza los intercambios comunicativos, sino también un esquema cognitivo, una de las primeras y más importantes formas en que se configuran el pensamiento y la memoria. En efecto, la narración es el modo natural en el que las categorías lingüísticas se imponen –organizan y representan– a las estructuras conceptuales derivadas de la experiencia. Se considera que el sistema conceptual está preparado para segmentar la experiencia en secuencias de acciones –eventos– que tienen un objetivo, están organizadas temporalmente y localizadas en el espacio (Bruner, 1986; Nelson, 1991, 1996). El discurso narrativo refleja, precisamente, esas secuencias de acciones (Labov, 1972).

Desde su nacimiento, los niños participan de situaciones de juego, comida, higiene, compartidas con los miembros de su familia y de su comunidad. Todas estas situaciones responden a una estructura narrativa: constituyen secuencias de acciones llevadas a cabo por individuos que intentan alcanzar ciertos objetivos. A partir de la participación frecuente y reiterada en estas rutinas cotidianas, los niños construyen esquemas mentales que

* Doctora en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesora adjunta de la cátedra Investigación y Estadística Educacional I de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Investigadora independiente de CONICET.

** Doctora en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Especialista Principal en Procesos de Lectura y Escritura, UBA.

*** Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Ayudante de primera de la cátedra Educación No Formal - Modelos y Teorías de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Becaria doctoral del CONICET.

representan de modo generalizado estas secuencias de acciones. Los guiones (Schank y Abelson, 1997) o representaciones mentales de eventos (Nelson, 1996; Cole, 1999) conservan lo esencial de las actividades frecuentes en la vida de un individuo. Son tanto representaciones individuales como representaciones sociales compartidas y, en este sentido, posibilitan tanto la internalización de la cultura como la vida en el grupo social.

Los guiones van progresivamente constituyendo la memoria genérica de los niños, su modelo mental del mundo que experimentan cotidianamente. De esta forma, cada nuevo evento en el que el niño participa es recordado episódicamente durante un breve período de tiempo. Si el episodio se reitera y se torna recurrente, pasa a formar parte de la memoria genérica del niño, de su modelo del mundo, si no, es olvidado.

Los niños pequeños, entre los dos y los dos años y medio de edad, relatan estas situaciones genéricas que llevan a cabo cotidianamente. Estas narraciones representan su perspectiva individual de la situación social. Estos primeros relatos ponen de manifiesto las habilidades de los niños para separarse del aquí y el ahora y para comunicarle al oyente la representación de un evento que no está teniendo lugar en ese momento.

Los guiones genéricos son la base para los logros posteriores en el curso del desarrollo narrativo (Fivush, 1994; Nelson, 1996; Fivush, Bohanek, Robertson y Duke, 2003). Progresivamente los niños pueden narrar un hecho particular situado en el tiempo, que constituye una desviación de un evento general, desviación que debe ser resuelta o explicada en el marco de esa secuencia de acción interpretando los objetivos, las motivaciones e intenciones de los personajes o lo que Bruner (1986) denomina el plano de la conciencia.

Como sostiene Nelson (1996), el desarrollo de estas narraciones complejas como forma de discurso y de pensamiento involucra una serie de estructuras y de habilidades interrelacionadas que permiten no sólo construir un discurso conectado para proyectar verbalmente eventos en el tiempo, estableciendo relaciones temporales y causales, señalando necesidad y probabilidad, sino que también permiten dar cuenta de la novedad, de aquello que se distingue en el evento narrado y se desvía de lo canónico, de lo esperado; esto es, lo que, precisamente, hace al interés de la narración. En este sentido, se ha reconocido que los narradores se valen de diferentes recursos lingüísticos como procedimientos evaluativos (Labov, 1972) para transmitir la significación emocional del evento narrado, para enfatizar ciertas secuencias, para concitar la atención de la audiencia; en síntesis, para lograr que el interlocutor comparta con el narrador la importancia de la narrativa.

Los niños pequeños, a diferencia de los adultos, recurren a un número restringido de procedimientos evaluativos porque el dominio de los mismos requiere de un cierto grado de desarrollo de las habilidades cognitivas,

comunicativas y lingüísticas (Berman y Slobin, 1994). Sin embargo, y a pesar de estas restricciones, los niños pequeños pueden formular narrativas relativamente complejas.

Cognitivamente, el relato constituye una maniobra complicada: el niño debe sostener en la memoria el presente, retrotraerse al evento pasado que pretende relatar y luego, nuevamente, volver al presente y re-representar ese evento para otros en términos lingüísticos. En este proceso representacional, el niño debe seleccionar la perspectiva desde la cual relatará el evento: ¿se va a ubicar como protagonista?, ¿será el héroe o el afectado?, ¿privilegiará la representación de estados estáticos o de actividades dinámicas? Comunicativamente, el niño tiene que tomar decisiones de acuerdo con su audiencia; por ejemplo, qué acciones y eventos ubicará en primer plano y qué en segundo plano. Lingüísticamente, los niños pueden progresivamente usar con mayor precisión los recursos provistos por su lengua, para, por ejemplo, vincular causal y temporalmente eventos (Tomasello, 2003).

Este conjunto de habilidades que permiten construir una narrativa compleja se desarrolla como producto de la organización cognitiva y lingüística propia del ser humano, pero también como resultado de los modelos culturales que se expresan a través de formas lingüísticas y de la interacción social (Nelson, 1996).

La relación entre la interacción social y el desarrollo del discurso narrativo ha sido estudiada atendiendo principalmente al papel del adulto en la interacción con los niños. En esta línea se han realizado principalmente trabajos con niños de clase media (Hernández Pina, 1984; López Ornat, 1994) pero también trabajos con niños de otros grupos sociales (Michaels, 1988; Rosemberg y Stein, 2006). Los resultados han puesto de manifiesto que los adultos emplean ciertas estrategias de interacción para andamiar la construcción de los relatos por parte de los niños, ayudándolos a organizar las narrativas causal y temporalmente así como también a desplegar su evaluación personal acerca del evento narrado. Asimismo, han mostrado que las diferentes formas en las que los adultos enmarcan el evento afectan cómo los niños lo elaboran. En efecto, las reinterpretaciones y las evaluaciones que las otras personas realizan del hecho específico y de las emociones de los niños en torno al evento inciden en cómo recordarán el evento (Fivush, 1994; Fivush *et al.*, 2003).

Sin embargo, son escasos los trabajos que se han centrado en el niño como punto de anclaje para el análisis de la interacción. No se ha analizado cómo la narración infantil se inserta en el contexto de interacción social, cuál es la función que posee la narración del niño en el contexto de la interacción de la que participa. El presente trabajo tiene precisamente por objeto identificar las diferentes formas en las que las narraciones producidas por niños de 4 años de barrios urbano marginados de Buenos Aires, Argentina, se insertan funcionalmente en el contexto de la interacción social.

Asimismo, intenta explorar las relaciones entre dichas formas de inserción y el uso de algunas estrategias de textualización por parte de los niños, tales como el empleo de marcadores causales y temporales.

2. Metodología¹

2.1 Estrategia general

El corpus de datos de este estudio está conformado por 197 narrativas de eventos pasados producidas por 15 niños (edad 4:2 a 4:11) en interacciones con miembros de su familia o de su comunidad. Todos los niños vivían en barrios urbano-marginados de Buenos Aires, Argentina. La unidad de análisis estuvo constituida por episodios interactivos en los que el niño producía, al menos, 2 enunciados temporalmente relacionados.

En términos generales, la investigación adopta una estrategia general generativa o cualitativa que privilegia la elaboración de categorías conceptuales de modo inductivo (Gibaja, 1988; Sirvent, 2007), con el objeto de comprender cómo se insertan, cuál es la función discursiva que cumplen las narraciones que producen los niños en el contexto de interacción social. La estrategia estrictamente cualitativa se combina posteriormente con un abordaje cuantitativo de los datos: se analiza la distribución cuantitativa en el corpus de datos de cada una de las categorías de narraciones identificadas y se analiza la relación entre estas categorías y algunos mecanismos de textualización empleados por los niños.

2.2. Técnicas de obtención y análisis de información empírica

La obtención de información empírica

Cada niño fue observado durante 12 horas y todas sus interacciones fueron audio-grabadas y transcritas. Las observaciones fueron realizadas por asistentes de investigación preparados especialmente para la tarea. Durante la observación no debían promover actividades o situaciones de interacción específicas, pero sí debían responder a las observaciones, a los comentarios y a las preguntas que se les formulaba, para evitar generar una atmósfera tensa que perturbara el ambiente natural. El observador tomaba notas del contexto de la situación y luego esa información se unificaba con la transcripción del registro audio-grabado.

1 En este estudio se ha adoptado la concepción tridimensional de la metodología propuesta por Sirvent (2007). La especificación de la dimensión epistemológica de la investigación, esto es, del objeto y del problema así como del encuadre teórico y de investigaciones previas con el que se los aborda se ha presentado en la introducción. Por su parte, la dimensión de la estrategia general empleada para dar cuenta del problema y de las técnicas de obtención y análisis de información empírica se especifican en este apartado.

El análisis de información empírica

Los relatos se analizaron empleando un procedimiento cualitativo –el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) – que facilita la elaboración inductiva de categorías. A partir de un procedimiento conjunto de codificación y análisis (Strauss y Corbin, 1991; Valles, 2003) se identificaron una serie de categorías conceptuales que dan cuenta de distintos tipos de narrativas infantiles. De este modo, se estableció un primer orden en los datos, atendiendo a quién regulaba la narrativa infantil –el niño o su interlocutor en la interacción– y a la función específica que la narrativa cumplía en la interacción.

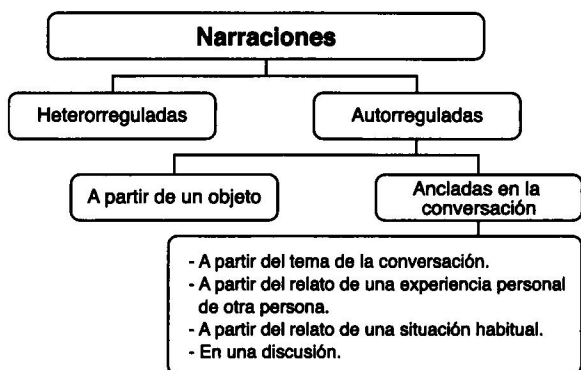
En un segundo momento, se cuantificó el porcentaje de cada uno de los tipos de las narraciones que integraban el corpus de narraciones y se establecieron diferencias cuantitativas entre los distintos tipos de narraciones y el grado de textualización logrado por el niño en su producción de la narración. Como indicadores del grado de textualización se consideraron: 1) el empleo de conectivos causales, por ejemplo, *porque*, *por eso* y 2) el empleo de marcadores de temporalidad, por ejemplo, *entonces*, *después*.

3. Resultados y discusión

El análisis cualitativo de las situaciones de interacción registradas en los hogares de niños de barrios urbano-marginados mostró que los niños pequeños participan de formatos recurrentes de interacción junto a adultos, hermanos, amigos y otras personas cercanas. En estas situaciones, la sincronización de los participantes en el intercambio y el sentido compartido del tema caracterizan gran parte de los eventos en los que los niños y sus interlocutores elaboran colectivamente relatos de eventos pasados.

A los 4 años de edad, los niños pueden responder al pedido de un adulto que les solicita información sobre una experiencia pasada y pueden, asimismo, desplegar numerosos recursos y poner de manifiesto una competencia discursiva en pleno desarrollo, cuando son ellos los que inician colaborativamente narraciones con distintas funciones comunicativas.

El análisis cualitativo realizado mediante el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991) permitió inductivamente derivar un sistema de categorías que da cuenta de los distintos tipos de narraciones que los niños producen en los contextos cotidianos de interacción social. Dicho sistema que se presenta en la figura 1 diferencia a las narrativas infantiles atendiendo a quién es el que regula la progresión temática de la narración: en las narraciones autorreguladas son los niños quienes inician y regulan la narración, insertándola de diferentes modos en el contexto de la interacción social; en cambio, en las narraciones heteroreguladas son los otros participantes quienes llevan a cabo esta tarea.



En las narraciones de experiencia personal heterorreguladas el interlocutor del niño inicia la interacción y controla las condiciones que hacen a la progresión del texto: la complejidad temática, la especificación de las relaciones y la presentación de las secuencias. En el intercambio que se presenta a continuación se observan los intentos de la madre de Milagros para que ésta cuente a la observadora que bailó chamamé en el jardín de infantes.

Ejemplo 1

La madre de Milagros intenta que la niña relate una experiencia pasada.

Madre: ¿Le contaste a ella que el otro día bailaste?

Milagros: No, me olvidé.

Observadora: ¿Dónde bailaste?

Milagros: No vino mi profesora.

Madre: En el jardín, decile, bailamos chamamé.

Milagros: Sí, bailé chamamé...

Observadora: ¿Cómo fue?, a ver contame.

Milagros: Estaba rota parece... [refiriéndose a la silla]

Observadora: Esta.

Milagros: E... [está inquieta en la silla]

Observadora: ¿Querés dibujar de parada?; y, ¿cómo fue que bailaste?

Milagros: A... ¿cómo era ma?

Madre: Chamamé.

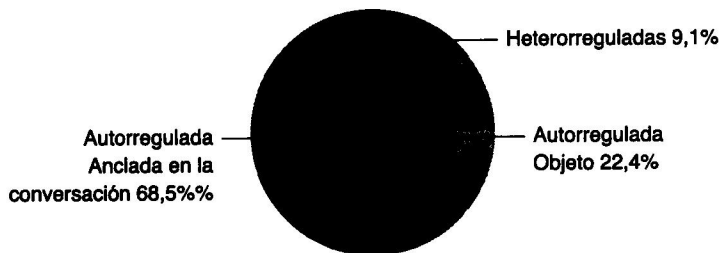
Milagros: Con una mano para allí y para acá, y con el brazo acá [señala con los brazos los movimientos]

En el fragmento de intercambio transcrito, es la madre quien plantea el tópico del relato y determina la audiencia a la que Milagros, como narradora, debe atender -¿Le contaste a ella que el otro día bailaste?-. Pese a la reticencia de la niña para relatar los eventos, el primer enunciado de la madre

sitúa un estado en el que se espera que la niña narre un evento significativo; esto es, distintivo y particular; condición básica de una narrativa (Labov, 1972; Bruner, 1986). En este sentido, la interrogación de la observadora sobre el marco de la narrativa *-dónde bailaste-* y la insistencia de la madre que responde a la pregunta de la observadora y presenta la formulación que espera *-En el jardín, decile, bailamos chamamé-* crean un contexto en el que la niña finalmente no sólo formula la narrativa sino que, al carecer de acervo léxico para codificar la secuencia de movimientos que constituyen el baile, la dramatiza.

Como se observa en el Gráfico 1 que se presenta a continuación, en esta población, los niños producen un número mucho menor de narrativas heterorreguladas que de narrativas autorreguladas (90,9% versus 9,1%); esto es, de narraciones en las que son los mismos niños los que inician la interacción y controlan la progresión del discurso: su complejidad temática, la especificación de las relaciones y la presentación de las secuencias.

Gráfico 1: Porcentaje de narrativas auto y heterorreguladas.



Entre las narraciones autorreguladas pueden distinguirse aquellas que el niño produce para aportar al desarrollo del intercambio verbal y que sólo tienen un anclaje en la conversación entre los participantes (68,5% del corpus total de narraciones) de aquellas que el niño produce cuando un objeto presente en el contexto de situación da lugar a que el niño rememore un evento pasado (22,4% del corpus). En el fragmento que se presenta a continuación Milagros desarrolla una narración “anclada”² en las fotos que están mirando con su madre y la observadora.

2 En este trabajo el concepto de “anclaje” (Barthes, [1944] 1982) se emplea para aludir a la relación que las narrativas de experiencia personal entablan con otras entidades –objetos del contexto de situación o secuencias del discurso–; entidades que disparan la narrativa y guían y determinan su interpretación. La función de “anclaje” que realiza el texto narrativo con estas entidades es del mismo tipo que la descrita en la relación entre un texto y una imagen de referencia. Cualquiera sea el referente que proporcione el “anclaje” –una imagen, un objeto presente en la situación o una secuencia del discurso–, todos ellos “recortan” el espacio de connotaciones y proyecciones del texto.

Ejemplo 2

Milagros, su hermano, su madre y la observadora miran fotos del cumpleaños de la niña.

Ariel: E[s]ta, e[s]ta e[s] mi foto.

Milagros: Mirá, e[s] de mi cumpleaños [cumpleaños].

Observadora: ¿De tu cumpleaños?

Milagros: Me compraron juguete.

Observadora: ¿Y este?

Milagros: ¡Pará! Está rota [refiere a una foto]. ¿Cuánto invita[s]te, má?

Madre: Ochenta chico[s], pero no fueron todos.

Milagros: Porque, entonces me apretaban. Me apla[s]taban. No era en mi casa.

Observadora: ¿Dónde era?

Milagros: ¿Adónde era? [a la madre].

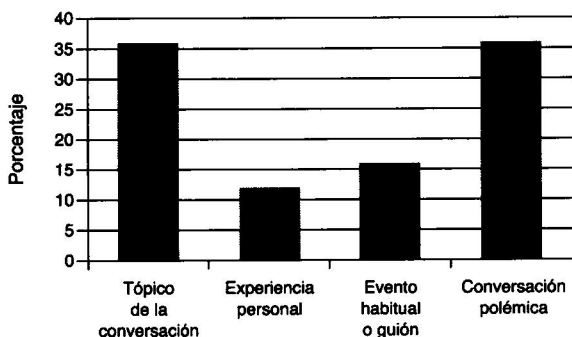
Madre. En la casa de la Patricia.

En este intercambio la niña selecciona el objeto que funciona como anclaje factual de la narrativa. En este caso, la foto no sólo genera la narración sino que además constituye la evidencia de que la narrativa es verídica. La niña no sólo controla la sucesión de turnos sino también la progresión temática. De hecho, en la secuencia posterior al turno en el que la niña menciona cuáles fueron los regalos –*Me compraron juguete*– la observadora, en el rol de audiencia, intenta dirigir la atención de la niña hacia un aspecto puntual de la foto –*¿Y este?*–, pero la niña lo impide tomando el turno abruptamente –*¡Pará!* Así la niña indica que no es la organización temática de la narrativa que está construyendo.

En el mismo turno, la niña interroga a su madre acerca de un hecho que no sólo posibilita la consecución temática sino que además otorga verosimilitud a la narrativa –*¿Cuánto invitaste ma?* De esta forma, la respuesta de la madre integra también la narrativa infantil, pues la sucesión temporal –*entonces me apretaban*– se justifica con la introducción de la causa –*ochenta chico, pero no fueron todos*–. En ese mismo marco, se integra el hecho de que el cumpleaños no se realizara en la casa de la niña pues al tener tantos invitados debían buscar un espacio más amplio, espacio que terminó siendo reducido ante la cantidad de invitados.

Por su parte, la preeminencia de narraciones intraconversacionales en el corpus no sólo pone de manifiesto la capacidad de los niños para aportar de modo contingente a la conversación integrando sus experiencias con los aportes de los otros participantes sino que también muestra que los niños pueden controlar y guiar el intercambio verbal recurriendo al discurso narrativo con distintos objetivos comunicativos, tal como se presenta en el Gráfico 2.

Gráfico 2: Tipo de narrativas intraconversacionales.



Como se muestra en el Gráfico 2 mientras que un tercio de las narraciones que componen los datos se relacionan de modo general con el tópico de la conversación (36%), los restantes relatos de experiencias personales se insertan funcionalmente en el contexto conversacional de modos específicos. En efecto, cerca de un tercio de las narrativas intraconversacionales tienen su anclaje en otras narrativas –o bien en un relato de experiencia personal que otra persona proporciona (12%) o bien en el relato previo formulado por el niño o por un interlocutor del niño de un evento habitual o guión que representa una rutina o un evento frecuente en la vida del niño (16%)–; tal como se ejemplifica en los siguientes fragmentos de intercambio.

Ejemplo 3

Ezequiel (4 años) conversa con sus primos, Maxi (5 años) y Daisy (6 años). A partir de las narraciones de sus primos, Ezequiel relata una experiencia propia.

Daisy: Yo un día me subí a mi techo y casi me caigo.

Maxi: Yo también me subí a mi techo y me caí.

Ezequiel: Yo un día en el techo de mi, de Loma me subí [se refiere a su casa en Lomas de Zamora, donde vivía antes] y yo estaba buscando una madera con mi papá en el techo de Loma nos caímos con, mi papá y... con yo.

[Maxi se ríe mucho]

Ezequiel: Estaba arriba del techo y nos caímos.

En el fragmento de intercambio presentado, Daisy, Maxi y Ezequiel narran hechos arriesgados que los tienen como protagonistas. Cada una de las narrativas infantiles varía muy sutilmente el tópico –la caída de un techo– y el tenor de los hechos que son efectivamente narrados y busca destacar el riesgo sufrido con respecto a lo narrado en los relatos previos. Mientras que

en la primera narración, la de Daisy, el evento no conlleva la concreción de la caída –*casi me caigo*–, en la segunda narración, la de Maxi, las consecuencias del evento se actualizan –Maxi narra que efectivamente se cayó de un techo–. Por su parte, Ezequiel recurre a una serie interesante de recursos para textualizar una narrativa que distingue y destaca su experiencia por sobre la de sus primos– no sólo se cayó el niño sino también su padre–.

En efecto, Ezequiel, a pesar de ser el más pequeño de los tres niños, ofrece en su narrativa un detalle de las circunstancias mucho más pormenorizado que en las narraciones anteriores –*Yo un día en el techo de mi, de Loma*– y de los eventos –*yo estaba buscando una madera con mi papá en el techo*–. Asimismo, el uso reiterado de pronombres de 1º persona –*Yo un día en el techo de mi, de Loma me subí y yo estaba buscando una madera con mi papá en el techo de Loma nos caímos con, mi papá y... con yo*– constituye un recurso que le permite al niño indicar e intensificar el carácter personal de su experiencia, diferenciándola, implícitamente, de las narraciones que producen sus primos.

En el siguiente intercambio, la narración de Brisa de un evento habitual –su hermana Lara siempre llora cuando le ponen una inyección– proporciona el “anclaje” para que la niña rememore y produzca el relato de un hecho particular– en la salita de salud la noche anterior le pusieron una inyección a su hermano Gabriel.

Ejemplo 4

Brisa dibuja en silencio, junto a su hermana menor, Lara

B: [a Lara] ¿estás esquiando (escribiendo) las hojas... ella...[a la observadora, hablando de la birome] pincha, pincha... pincha... [refiriéndose a Lara] cuando le pinchan fuerte llor ... cuando le pinchan a Lara fue[r]te llora... y cuando de[s]pué[s] le ponen la [inyección] acá y acá... y acá le duele y llora... y... cuando le pincho también... anoche le pinchó a mi hermano así y mi hermano estaba llorando... y Gaby estaba llorando cuando lo pincharon... y ¿sabés? Anoche fuimo[s] en la salita y no no[s] pinchó, a mí no, al Gaby sí que le pinchó, a Lara también, en la salita, no en el doctor, en la salita.

En la secuencia verbal un objeto –la birome– genera, a partir de una relación metafórica con una jeringa hipodérmica, en tanto que ambos objetos pinchan, una narrativa de tipo guión: Brisa narra un evento habitual –*cuando le pinchan a Lara fuerte llora*–. Esta narrativa genera un contexto cognitivo que proporciona el anclaje para que la niña recuerde, relacionado con ese evento habitual, un evento particular: el día anterior en la salita de asistencia le pusieron una inyección a su hermano mayor, Gabriel.

El relato de experiencia personal se halla anclado y a la vez diferenciado del evento habitual por medio de marcadores temporales que lo localizan en un momento particular en el tiempo –*anoche*– y posteriormente

mediante la mención de un escenario particular –no en el doctor, en la salita–. Asimismo, es de destacar los procedimientos de los que se vale la niña para convocar la atención de la audiencia al evento especial que quiere narrar. Así por ejemplo, la niña hace uso de marcadores evidenciales –¿sabés?– de repeticiones enfáticas y de alteraciones del orden sintáctico canónico –no no[s] pinchó, a mí no, al Gaby sí que le pinchó, a Lara también, en la salita, no en el doctor, en la salita–.

Las restantes narraciones de experiencia personal que componen el corpus (36%) se insertan funcionalmente como una prueba factual en conversaciones polémicas (ver gráfico 2). En efecto, el relato constituye una evidencia argumentativa para defender la posición o los actos del narrador. En la siguiente discusión entre Milagros y Tomás es posible apreciar cómo ambos niños pequeños se valen de los recursos que brinda el lenguaje para convocar la atención de la audiencia y lograr adhesión a su postura enunciativa.

Ejemplo 5

Tomás quería jugar con Milagros y Milagros se negaba.

Milagros: Ella es mi amiga, yo no me junto más con vos. Con la Estelita sola me junto.

Tomás: Si ella se quiere juntar con vos... Ella estaba mirando las estrellas así acostada, vos fuiste y le pisaste toda la cabeza.

Milagros: ¿A dónde? ¿a ella? Yo nunca le piso a las amigas mías.

Tomás: Si, si, porque ella estaba, con la Soledad mirando las estrellas...

Milagros: Eso es mentira Tomás, yo no junto más con ellas, con la Soledad, con nadie de ellas... con las piojentas yo no me junto.

Tomás: ...caminando, hiciste que no la veías, hiciste así y le pisaste toda la cara.

Milagros: Porque ella me peleaba.

Tomás: No.

Milagros: Ella me peleó acá, que dejó morado, y después yo no fui más la amiga de ella, después empecé a ser la amiga, mi mamá, dijo mi mamá que le perdone.

Tomás, en su afán por convencer a Milagros para que acepte jugar con él, afirma que la niña con la que Milagros quiere jugar –Estelita– no va a querer jugar con ella y justifica esa afirmación en la narración de un evento pasado –Ella estaba mirando las estrellas así acostada, vos fuiste y le pisaste toda la cabeza–. La negativa de Milagros que rechaza esa evidencia, constituye un estímulo para que Tomás continúe expandiendo su relato –porque ella estaba, con la Soledad mirando las estrellas y caminando, hiciste que no la veías, hiciste así y le pisaste toda la cara. Ante la evidencia presentada por Tomás en la narración, Milagros no puede continuar negando los hechos y, estratégicamente relata como contrapartida el evento que justifica

su accionar narrado por Tomás –*Porque ella me peleaba; Ella me peleó acá, que dejó morado, y después yo no fui más la amiga de ella, después empecé a ser la amiga, mi mamá, dijo mi mamá que le perdone.*–

En ambas narraciones se observa el uso de recursos que procuran construir cuidadosamente el verosímil y por ello resultan complejas: ofrecen detalles –*que dejó morado*–, aparecen referencias deícticas en espacios clave, subsidiarios a la argumentación –*Ella me peleó acá*–, respetan la secuencia temporal y presentan conectores para afirmarla –*y después yo no fui más la amiga de ella, después empecé a ser la amiga*– y propician la aparición de marcadores que no permiten albergar dudas con respecto a las relaciones causales –*Porque ella me peleaba*–.

También en el relato que se presenta a continuación, se observa este uso de la narración como evidencia factual para un argumento (Carranza, 2000).

Ejemplo 6

(6) *Aylén va camino hacia la plaza con su mamá. Al pasar por una casa, cuenta que allí hay una bruja.*

Aylén: ...Y acá había una bruja, con pelo marr..., con pelo neeeegro todo y un pelo así [hace señas con la mano mostrando que tenía el pelo largo]. Cuando era de noche una, un, una...

Madre: Dejó de mentir.

A: Siiii. Yo y el Braian y Martín y Lautaro, se cogó todo. [Se ríe]. Cuando era de noche. Y las.... Era la bruja. Y el Lautaro, se cogó todo cuando la bruja dijo “¡Buaa...Bua! ¡Chucu, chuu!” Mami, ahí lo ‘cieron. Anoche lo hicieron, ahí o allá. Hacía así, así mirá [hace el baile].

Ante la recriminación de la madre –*Dejó de mentir*–, la niña intenta convencerla de la veracidad de su afirmación poniendo en escena lingüísticamente y de modo no verbal, con una dramatización, la orientación y la complicación del evento que relata. Este intercambio muestra en la interacción cara a cara cómo se combinan narración y argumentación. Asimismo, pone de manifiesto, al igual que los anteriores fragmentos presentados, “el ajuste cognitivo” (Danis, Bernard y Leproux, 2000) entre el niño y su interlocutor. El pequeño eleva el nivel de precisión y la complejidad de su emisión para “ajustarse” al nivel planteado por la otra persona. La cognición se sitúa y despliega en el contexto de la interacción.

En términos generales, y tal como se muestra en los ejemplos presentados, puede afirmarse que muchas de las narrativas infantiles, configuran una representación lingüística completa que el niño elabora valiéndose de expresiones léxicas precisas. En efecto, la progresión temática de los relatos incluye expansiones que reconstruyen la orientación, la complicación y la resolución del evento y el uso de numerosos procedimientos evaluativos que representan la perspectiva del niño respecto del evento.

Las estrategias de textualización empleadas por los niños comprenden secuencias descriptivas y argumentativas y el uso apropiado de marcadores causales y temporales. Sin embargo, pueden observarse diferencias en el uso de estrategias de textualización dependiendo del modo en el que la narrativa se inserta funcionalmente en la interacción. En particular, se observan diferencias entre los diferentes tipos de narraciones en relación al uso de marcadores causales y temporales, tal como se muestra en los gráficos 3 y 4 que se presentan a continuación.

Gráfico 3: Porcentaje de marcadores temporales insertos en los distintos tipos de narraciones.

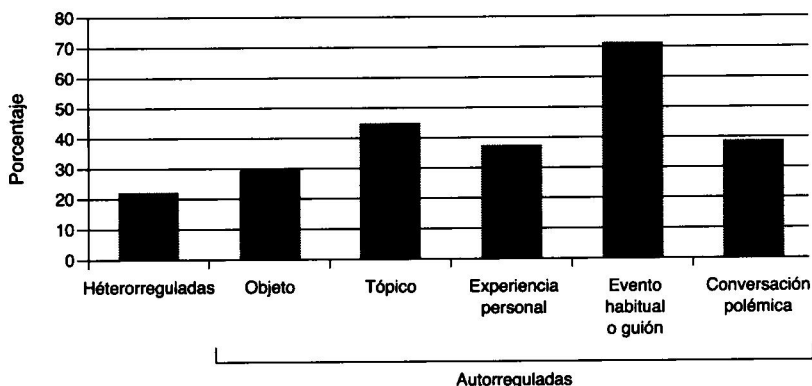
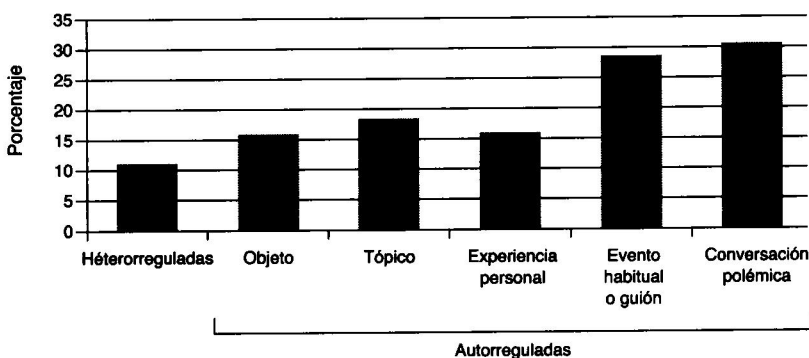


Gráfico 4: Porcentaje de marcadores causales insertos en los distintos tipos de narraciones.



Como se observa en los Gráficos 3 y 4, en las narrativas héterorreguladas los niños usan menos marcadores temporales y causales que en las narrativas autorreguladas (temporales: héterorreguladas, 22%, autorreguladas: entre el 71,4% y el 29,5% según el tipo de anclaje; causales: héterorreguladas: 11,1%, autorreguladas: entre el 30,6% y el 15,9%, según el tipo de anclaje).

Si se atiende al empleo de marcadores temporales y causales en los distintos tipos de narraciones autorreguladas, cabe señalar algunas diferencias interesantes. Así por ejemplo, las narraciones de experiencia personal ancladas en el relato previo de una experiencia personal formulado por un interlocutor del niño presentan menos lexemas que indican relaciones temporales y causales que las narraciones que se insertan en la conversación a partir del relato de un guión o evento habitual en la vida del niño (marcadores temporales: experiencia personal: 37,5%, evento genérico: 71,4%; marcadores causales: experiencia personal: 16%, evento genérico: 28,6%).

Es posible pensar que estas diferencias en el empleo por parte de los niños de recursos lingüísticos –marcadores temporales y causales– pueden estar relacionadas con el contexto particular que genera el tipo de discurso previo en el que tiene su “anclaje” la experiencia personal que cuenta el niño. En efecto, cuando la narrativa de experiencia personal está anclada en un evento genérico o guión, los niños necesitan localizar temporalmente su relato en tanto experiencia única en el contexto cognitivo que configura la representación de lo que usualmente sucede. El uso más frecuente de marcadores causales en este tipo de narraciones puede responder a la intención de los niños de enfatizar el desarrollo de la complicación en la experiencia personal, distinguiéndola de la habitual sucesión de acciones representadas en el guión. En efecto, como lo señaló Labov (1972), los marcadores causales pueden ser empleados por los hablantes como un procedimiento para hacer resaltar la relación entre dos hechos particulares. Además, y tal como ha sido señalado en diversas investigaciones (Nelson y Gruendel, 1979; Lucariello y Nelson, 1986), el relato de guión o de acción habitual proporciona un contexto familiar en el que el niño puede emplear recursos lingüísticos más complejos.

Por su parte, puede pensarse que cuando el niño formula un relato de experiencia personal a partir de la experiencia personal producida por otra persona, el modelo proporcionado por la narrativa previa del interlocutor funciona como un marco en el cual ya se han establecido las relaciones temporales y causales propias de una narración. En efecto, la narración se integra en un discurso previo como otro ejemplo del mismo tipo de discurso y podría resultar entonces menos necesario para el niño resaltar –por medio de marcadores temporales y causales– que se trata de una narrativa de experiencia pasada.

Con respecto a las narraciones que sirven como evidencia factual en una argumentación, en el trabajo de Carranza (1998, 2000) que analiza la intersección entre el discurso argumentativo y el narrativo en entrevistas abiertas realizadas a sujetos adultos, se ha señalado la calidad que caracteriza a las narraciones que los sujetos presentan como evidencia en un argumento, del mismo modo en que lo muestran los resultados del presente

trabajo. El presente análisis ha identificado un número considerable de narrativas producidas en el marco de conversaciones polémicas en las que las relaciones se hallan marcadas por medio de conectivos causales (30,6%). El empleo de este recurso en el proceso de textualización puede atribuirse a la necesidad de evaluar y hacer resaltar enfáticamente el objetivo de la narración, que está destinada a justificar la posición del hablante. En efecto, estas narraciones constituyen las representaciones textuales que crea el niño que discute como evidencia para convencer a su audiencia y ganar adhesión a su postura en relación a esa cuestión particular (Carranza, 1998, 2000). La producción de narrativa en el marco de un posicionamiento cognitivo y emocional frente a un hecho determinado podría dar cuenta del empleo de recursos más complejos. En este sentido, los datos del presente trabajo proporcionan evidencias empíricas que apoyan las hipótesis sobre las complejas interrelaciones entre la interacción social, la cognición, el lenguaje y la emoción (Nelson, 1996, Tomasello, 2003).

Cuando se considera la transición de los niños de poblaciones urbano marginadas al medio escolar es necesario atender al hecho de que, a diferencia de lo que sucede en el medio familiar de estos niños, en el marco del jardín de infantes y de la escuela primaria las oportunidades que se les ofrecen a los niños para producir relatos no sólo son frecuentemente heterorreguladas por el adulto sino que, además en ellas se establece, generalmente, una marcada asimetría en la relación con el niño. Así por ejemplo, el análisis de situaciones de "ronda" o intercambio inicial en el jardín de infantes de Rosemberg y Manrique (2006) mostró que, en su mayoría, las narraciones que los niños producen en este entorno son reguladas por sus maestras. En el trabajo mencionado se observó que en algunos casos la maestra regula el discurso intentando recuperar el propósito de comunicación del niño y apoyándolo para que éste pueda realizar su intención en una narrativa canónicamente estructurada. Pero en otras situaciones, en cambio, los movimientos de interacción de las maestras se centran en aspectos periféricos de los relatos infantiles y, apoyándose en la relación asimétrica que mantienen con los niños y valiéndose de recursos lingüísticos para jerarquizar, focalizar y desfocalizar la información, generan mayor fuerza comunicativa e imponen su argumento por sobre el niño. En estos casos, las maestras incluyen las palabras de los niños dentro de su propio razonamiento y, de ese modo, "se apropian" del relato infantil. Esta marcada asimetría entre el adulto y el niño que se observa en el contexto escolar ha sido también registrada en las narrativas infantiles que tienen lugar en las situaciones de enseñanza en escuelas a las que asisten niños de comunidades afroamericanas (Michaels, 1988) y niños de comunidades collas del noroeste argentino (Borzzone de Manrique y Rosemberg, 1998).

Cuando en las situaciones heterorreguladas –rituales de interacción frecuentes en el ámbito escolar– los niños de poblaciones urbano marginadas

responden a las demandas del maestro, incluyendo muy poca información y pocos marcadores temporales y causales, generalmente los docentes del jardín de infantes y de la escuela primaria consideran que los niños presentan un déficit en su desempeño discursivo. Sin embargo, las situaciones heterorreguladas y muy asimétricas no parecen ser las más apropiadas para la evaluación del desempeño lingüístico de los niños. En efecto, Silva (2008) ha mostrado que en entrevistas abiertas, en las que tanto el entrevistador como el niño pueden iniciar secuencias de intercambio, tanto niños de clase social media como de clase social baja, muestran un mejor desempeño sintáctico que en situaciones experimentales.

En la misma línea, pueden situarse los resultados del presente trabajo que también contradicen las afirmaciones que frecuentemente se realizan, sin el adecuado sustento empírico, acerca de las habilidades discursivas de los niños de sectores urbano-marginados. El análisis ha puesto de manifiesto que en las situaciones autorreguladas y cuando el contexto situacional y/ o discursivo lo demanda –para defender una postura en un discusión, para aportar con su experiencia personal al desarrollo de un tópico de su interés– estos niños pueden producir narrativas complejas en las que reconstruyen autobiográficamente su experiencia, recurriendo a su conocimiento del mundo social y a los modelos que proporcionan las narraciones de otras personas; narrativas en las que los conectores se emplean para textualizar adecuadamente relaciones de progresión temporal y causal. Probablemente esto pueda atribuirse al hecho de que en sus primeras interacciones en situaciones reguladas por otros –adultos y niños mayores miembros de su familia y comunidad–, los niños de estas poblaciones se socializan en estas formas de discurso menos asimétricas, en las que la narrativa cumple funciones que difieren de aquellas que se privilegian en el entorno escolar.

El conocimiento del discurso infantil en los contextos de uso y vida cotidiana resulta necesario en el entorno escolar tanto para una apropiada evaluación del desempeño infantil como para plantear situaciones de enseñanza que recuperen dimensiones de los contextos socioculturales de los niños en la construcción de entornos potentes para el desarrollo lingüístico, cognitivo y también, y de modo consecuente, emocional de los niños.

Bibliografía

- Barthes, R. [1944] (1982). *Retórica de la imagen*. Buenos Aires, Paidós.
- Berman, R. y Slobin, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Borzone de Manrique, A. y Rosemberg, C. (1998). *Leer y escribir entre dos culturas*. Buenos Aires, Aiqué.
- Bruner, J. S. (1986). *El habla del niño*. Barcelona, Paidós.

- Carranza, I. E. (1998). *Argumentar narrando*. México D.F., Versión, v. 7, pp. 57-69.
- (2000). *Identity and Situated Discourse Analysis. Narrative Inquiry*. v. 9, n° 2, Amsterdam, pp. 287-317.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid, Morata.
- Danis, A., Bernard, J. M. y Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, pp. 369-388.
- Fivush, R. (1994). "Constructing narrative, emotion and self in parent-child conversations about the past", en Neisser, U. y Fivush, R. (eds.). *The remembering self*. Nueva York, Cambridge University Press, pp. 136-155.
- Fivush, R.; Bohanek, J.; Robertson, R. y Duke, M. (2003). "Family narratives and the development of children's emotional well being", en Pratt, W. y Fiese, B. E. *Family stories and the Lifecourse: Across Time and Generations*. Emory University.
- Gibaja, R. (1988). "Acerca del Debate metodológico en la investigación educacional". *La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo OEA*, N° 103.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine Publishing Company.
- Hernández Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid, Siglo XXI.
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative discourse, en *Language in the inner city: Studies on the Black English vernacular*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- López Omat, S. (1994) *La adquisición de la lengua española*. Madrid, Siglo XXI.
- Lucariello, J. y Nelson, K. (1986). Context effect on lexical specificity in maternal and child discourse. *Journal of Child Language*, 13, pp. 507-522.
- Michaels, S. (1988). "Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso", en Cook-Gumperz, J. (eds.). *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona, Paidós.
- Nelson, K. (1991). "Events, narratives, memory: What develops?" Ponencia presentada en The Minnesota Symposium in child Development-Emotion and Memory. Institute for Child Development. Institute of Minnesota.
- (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Nelson, K. y Gruendel, J. (1979). At morning is lunch time: A scriptal view of children's dialogue. *Discourse Processes*, 2, pp. 73-94.
- Rosemberg, C. y Stein, A. (2006). "La producción de relatos por niños pequeños en los contextos conversacionales de hogares urbano-marginales". Ponencia presentada en XIII Jornadas de Investigación. II encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.

- Rosemberg, C. R. y Manrique, S. (2006). Compartir experiencias personales en la escuela infantil. Un medio para reconstruir lingüísticamente la vida de los niños. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XIV, 24, pp. 3-10.
- Schank, R. y Abelson, R. (1997). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Silva, M. L. (2008). *Desarrollo y gramaticalización de las cláusulas relativas en el discurso infantil: aportes desde el enfoque cognitivo-prototípico*. Tesis doctoral inédita. La Plata. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Sirvent, M. T. (2007). "El proceso de investigación, las dimensiones de la Metodología y la construcción del dato científico", en Sirvent, M. T., *El proceso de investigación*. Investigación y Estadística I. Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research*. Newbury Park - London - New Delhi. Sage.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, Síntesis.

RESUMEN: En este trabajo se presenta el análisis de las narraciones de experiencias personales producidas por niños pequeños de barrios urbano-marginados de Buenos Aires, en conversaciones con sus padres, hermanos y otros compañeros de juego.

El objetivo del trabajo es analizar las diferentes formas en las que las narraciones producidas por niños pequeños de barrios urbano-marginados se insertan funcionalmente en el contexto de la interacción social. Asimismo, intenta explorar las relaciones entre dichas formas de inserción y el uso de algunas estrategias de textualización por parte de los niños, tales como el empleo de marcadores causales y temporales. Recurriendo a un procedimiento cualitativo de análisis de los datos, se elaboró inductivamente una taxonomía de las narraciones infantiles que permitió, inicialmente, clasificarlas en narrativas auto y heterorreguladas. Asimismo las primeras fueron clasificadas en varios tipos, considerando la relación de anclaje de las narrativas con otras entidades contextuales o discursivas: un objeto presente en la situación, otras narrativas producidas de experiencias personales o de eventos habituales o una discusión. Se observó que existe una relación estrecha entre el tipo de narrativa y la aparición de ciertos recursos lingüísticos (por ej. conectores causales y temporales).

PALABRAS CLAVE: narrativas infantiles - interacción social - contexto familiar y escolar.

ABSTRACT: The present paper analyzes the narratives of personal experience that children from marginalized urban communities in Buenos Aires, Argentina produce in conversations with their parents, siblings and friends.

The main purposes of this article are to identify the ways in which those narratives fit functionally into their context of social interaction and to explore the relationship between the ways in which children insert narratives into the interactional situation

and their use of textualization strategies, such as the inclusion of temporal and causal markers.

The study uses a qualitative method to derive inductively a system of categories that identifies different types of narratives in the corpus, taking into account whether the narrative was auto- or heteroregulated and the way in which it fit functionally into the context. Furthermore, the former narratives were classified regarding their relationship with other contextual or discursive entities. Thus, there are described narratives of personal experiences that spur from an object present in the context, narratives rooted in a report of a general situation produced either by the child or by his interlocutor and narratives rooted in a report of a personal experience produced by another person. The results also show that there is a relationship between the use of certain linguistic devices (for example, temporal and causal markers) and the type of narrative.

KEY WORDS: Child narratives - social interaction - family and school context.
