

June 2021

¿Cómo te cuento un cuento? Potenciando capacidades lectoras, creativas y expresivas en educadoras de primera infancia

Loli Estrada

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led>



Part of the [Language and Literacy Education Commons](#)

Recommended Citation

Estrada, Loli (2021) "¿Cómo te cuento un cuento? Potenciando capacidades lectoras, creativas y expresivas en educadoras de primera infancia," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. Vol. 1 : Iss. 8 , Article 8.

Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss8/8>

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir* by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

¿CÓMO TE CUENTO UN CUENTO? POTENCIANDO CAPACIDADES LECTORAS, CREATIVAS Y EXPRESIVAS EN EDUCADORAS DE PRIMERA INFANCIA

HOW DO I TELL YOU A STORY? PROMOTING READING, CREATIVE AND EXPRESSIVE CAPACITIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATORS

Loli Estrada²⁷.

Resumen

Se describe una experiencia de capacitación dirigida a cualificar las interacciones pedagógicas durante la lectura de cuentos en el nivel de maternal de un centro educativo en Nicaragua. Se reflexionó críticamente con las docentes sobre sus historias de vida y prácticas narrativas, profundizando sobre la relación entre afectividad, lenguaje y cognición; y reconstruyendo las acciones didácticas para lograr un mejor balance entre el goce literario y el desarrollo cognitivo de niñas y niños. Esto fomentó la creación de una comunidad de aprendizaje que permitió a las docentes compartir emocionalidades, reconocer las conexiones entre sus historias personales y el actuar pedagógico, y la mejora de este último. Las limitaciones de la formación docente y el escaso acceso al arte de los maestros nicaragüenses demandan rupturas metodológicas, que permitan abordar las historias formativas familiares, escolares y profesionales de los maestros, para resignificarlas de cara a las verdaderas necesidades lúdicas y cognitivas de los niños.

Palabras clave: educación maternal; didáctica de la narrativa; formación docente.

Abstract

A training experience aimed at qualifying the pedagogical interactions during the reading of stories at the nursery level of an educational center in Nicaragua is described. The teachers critically reflected on their life stories and narrative practices, delving into the relationship between affectivity, language, and cognition; and reconstructing the didactic actions to achieve a better balance between literary enjoyment and the cognitive development of girls and boys. This experience fostered the creation of a learning community that allowed teachers to share emotionalities, recognize the connections between their personal stories and pedagogical action, and improve the latter. The limitations of teacher training and the limited access to art of Nicaraguan teachers, demand methodological disruptions that allow addressing the family, school, and professional training histories of teachers, to redefine them in the face of the true playful and cognitive needs of children.

Keywords: preschool education, narrative didactics, teacher training.

²⁷ Psicóloga especialista en primera infancia. Investigadora asociada del Centro de Investigación y Acción Educativa Social (CIASES)



Fotografía proporcionada por la autora

Una experiencia de capacitación para resignificar la narrativa de las educadoras

La observación del trabajo pedagógico con la primera infancia, en algunas experiencias educativas de Nicaragua²⁸, indica que la narración y las interacciones lingüísticas con las niñas y los niños²⁹ tienden a ser descriptivas, simples, poco favorecedoras de la construcción de significados, especialmente en la etapa de 0 a 3 años. La presente experiencia se sitúa en un centro privado del nivel de Maternal. En este, el análisis de la narración o lectura de cuentos resultó ser una práctica frecuente que reflejó limitaciones metodológicas en la promoción del escuchar, leer y decir como formas de "dar a pensar" (Larrosa, 2008); y en la expresión de vivencias emocionales y lúdicas que apelaran a la sensibilidad del otro, ese otro infantil. El trabajo consistió en capacitar a seis educadoras de tres grupos de niños de 12 a 18, 18 a 30 y 30 a 36 meses, a través de seis talleres cuyo objetivo fue avanzar en la calidad de las interacciones pedagógicas al narrar o leer cuentos.

Las estrategias metodológicas fueron: la reflexión crítica y grupal sobre este tipo de prácticas antes, durante y al final de la capacitación, respaldada con videos filmados en aula; la profundización sobre la relación entre lenguaje y cognición, desde la perspectiva de Bruner (1986); una lectura que nutriera a las docentes sobre formas de recrear el mundo con palabras e imágenes (Bajour, 2009); creación

de cuentos y apropiación de mejores formas de expresión corporal; y la puesta en práctica de actividades pedagógicas para recrear las historias, promover la expresión corporal y el desarrollo cognitivo de los niños. La experiencia facilitó el rescate de la emocionalidad de las educadoras al crear y narrar literariamente con mayor sentido para los niños, y la mejora de su expresión corporal, logrando mayor participación y expresión de los niños. Se generaron historias con mayor estética y significado para ellos y la potenciación de interacciones pedagógicas de tipo cognitivo derivadas de los cuentos.

Los encuentros y las tensiones

La experiencia, aun con sus logros, admitió tensiones vinculadas entre sí, con relación a tres aspectos sobre los cuales discutiremos en este trabajo. En primer lugar, convivieron en el proceso la motivación de las educadoras por escribir cuentos para sus niñas buscando valor literario y pertinencia lingüística según sus edades, pero manteniendo cierto nivel de apego a una escritura de tipo realista, con alguna carencia de encantamiento por lo imaginario y lo estético.

Como segundo, las educadoras reencontraron el valor de la emocionalidad para ellas y sus niños al contar cuentos usando nuevas y mejores formas de expresión. Al mismo tiempo, la mayoría enfrentó dificultades para potenciar su lenguaje corporal y su voz con el fin de, como dice Zaina (2016), enseñar literatura, prácticas del lenguaje y sensibilización, dimensiones que propone para la participación de las niñas menores de tres años en la actividad literaria. ¿Un asunto de técnica expresiva? ¿U otras resistencias corporales no pensadas?

Finalmente, las actividades para recrear los cuentos ya contados a los niños y que tenían como objetivo potenciar el conocimiento del mundo a través de las historias, trascendieron la simple repetición del argumento, las secuencias tempo-

²⁸ Se refiere a actividades de monitoreo y capacitación realizadas por la autora de este documento, en el marco de programas de primera infancia con financiamiento externo desarrollados en áreas de extrema pobreza urbanas y rurales; así como a otras en escuelas privadas y semi - privadas urbanas.

²⁹ Con fines de simplificación del lenguaje del documento, de ahora en adelante se usará en forma intercalada el género femenino y masculino al hablar de niñas y niños.

rales o la literalidad de los comentarios sobre los personajes, abordajes que predominaban antes de la capacitación. Sin embargo, en algunos casos, las educadoras distanciaron este objetivo cognitivo de lo estético – literario. Propusieron, por ejemplo, introducir el concepto de cantidad asociándolo en forma artificial a las historias, en cuanto este pertenece al ámbito curricular de comprensión del mundo. En este caso, la experiencia literaria no fue vista en sí misma como vehículo para avanzar hacia una expansión infinita del pensamiento, como plantea Petit (2016, p.8).

Crear y expresar literatura para bebés: entre hadas y fantasmas

Con relación a la tendencia hacia una escritura de corte realista, es de mencionar que la creación literaria se utilizó en este trabajo como herramienta inicial para la sensibilización propia de las docentes y hacia las necesidades lingüísticas estéticas de los niños, mas no como como un fin. Sin embargo, como elemento emergente, las educadoras optaron por seguir elaborando y contando sus propios cuentos a los niños durante el proceso, dejando temporalmente en un segundo plano la selección y lectura de obras de otros autores.

Previo a las primeras creaciones, se promovió que las educadoras ampliaran su lectura de cuentos infantiles más allá de los existentes en el Maternal, atendiendo especialmente a su valor literario. Sus primeros cuentos partieron de experiencias de infancia personales, sobre las cuales habrían de elaborar literariamente, para convertirlas en historias infantiles que relatarían a las niñas del Maternal. Fueron sus primeros pasos de escritura con exigencia estética, y les motivó el gusto por el viaje renovado hacia su interior, hacia su propio otro interno constituido por fragmentos de sus historias de vida aún por reinterpretar o pendientes de expresar, combinatorias autobiográficas con más pesares que alegrías. También las movilizó el placer de reencontrar a sus niños, el acceder a ese "otro interior" del niño que aún aprende la palabra hablada, contactando así ese "misterio humano"

como diría Petit (2016, p.10), misterio de infancia en este caso.

De ello resultaron textos literales y descriptivos del suceso, como si lo autobiográfico no invitara a la ficción, a interponer distancia entre el autor y el protagonista, (Arfuch, 2005; Cano, 2016). Una suerte de falta de elaboración, como si se tratase



Fotografía proporcionada por la autora

de decir lo que ya se conoce (Alvarado, 2003). ¿Por qué esta literalidad? ¿Jugó acá el peso de las historias personales sumado a la tradición escolar que privilegia una enseñanza mecánica de la escritura, poco creadora, sin "derecho a la autoría, al "modo personal de la palabra", como analiza Ana María Finocchio (2016, p.5)?

Podría argumentarse que la ampliación de la lectura de literatura infantil, al lado de una creación literaria sostenida por más tiempo, resultaría en una mejora sensible de esta primera resistencia creativa, como si una posible resolución estuviera dada por la ejercitación. De hecho, en los últimos cuentos infantiles producidos al final del proceso, asoman nuevos rasgos imaginarios, metafóricos y estéticos poco presentes en los primeros. Aun reconociendo este posible camino de perfeccionamiento, una mirada más compleja invita a preguntarnos, como en un cuento de héroes y villanos, por la posible existencia de un juego contradictorio vivido por las educadoras. Por un lado, se situarían las buenas hadas de su inspi-

ración literaria, madrinas del goce personal y del de los niños; y al frente, retadoras, se opondrían las anclas o fantasmas de sus experiencias de infancia, convocándolas al simple relato de lo real, a la catarsis de aquello doloroso aún no compartido, necesitado de nuevos significados. Existen acontecimientos y relatos que adquieren sentido para nosotros solamente cuando los relatamos, nos dice Ana Arfuch (2005), ya que "hablar (narrar), es también esencial para la vida". Y se habló para resignificar.

"Hacer cosquillas al cielo": esculpiendo palabras para el Otro

Entre hadas y fantasmas individuales, la capacitación interpuso una práctica de escritura como acto social y de trabajo colaborativo en un "espacio intersíquico" (Camps, 2009, p. 5) generado entre docentes. A través de esta se fueron creando nuevos sentidos para las historias, y nuevas formas estéticas. La narración de los cuentos entre colegas y los actos correctivos compartidos, mejoraron también la capacidad expresiva vocal y gestual para con los niños, segunda tensión a la cual habíamos hecho referencia. Como plantea Finocchio (2010), en este espacio se fueron produciendo confrontaciones y fundamentación de interpretaciones, que permitieron esculpir imágenes, metáforas, elementos de ficción y emociones convertidas en expresión corporal. Algunas veces estas se asomaron tímidamente, otras con mayor vuelo, pero el movimiento se hizo sentir. Así, fueron diluyéndose los simples "conejos que saltan y saltan", para dar paso a "Chente, la serpiente, que llegó hasta la cima de la pirámide, y le hizo cosquillas al cielo".

Se creó una comunidad literaria o comunidad de sentimientos, en la que también se compartieron sensibilidades y afectos (Finocchio, op. cit.). Fluyeron en esta la escucha sensible, el respeto a la experiencia infantil del otro y la relación dialógica entre capacitadora y docentes, diluyéndose cualquier "sospecha mutua" (Brito, Cano, Finocchio, Gaspar, 2016, p. 7). Esta dimensión afectiva se convirtió en un factor protector en momentos de



Fotografía proporcionada por la autora

catarsis emocional; y a su vez, abrió las puertas para flexibilizar cuerpos, manos o voces que habrían de convertirse luego en conejos, gatos, serpientes, o cielos. Se incrementó así la empatía hacia las necesidades emocionales, afectivas, literarias y de desarrollo cognitivo de las niñas y los niños. Diríamos acá junto con Larrosa (2008), que las docentes, antes de empezar a hablar y entregar sus nuevas fantasías narrativas en las aulas, temblaron, haciendo de esos espacios "lugares de la voz" (op.cit., p.6).

Dar de leer... ¿Y el dar a pensar?

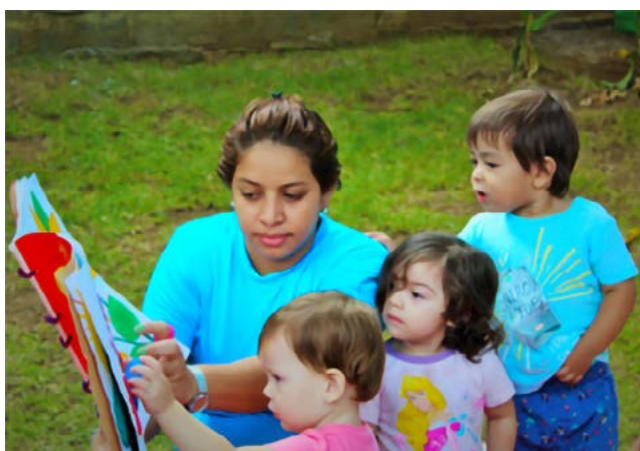
La tercera tensión creativa, presente en la planificación de las actividades post narrativas, se trabajó con las educadoras analizando las distancias producidas entre lo estético - literario y los contenidos curriculares traídos en algunos casos en forma ajena a las historias. Se previno así el desarrollo de actividades como ejercitar conceptos espaciales o de cantidad a través de la repetición verbal, asociadas a algunas situaciones de los cuentos. Las educadoras desarrollaron en la recreación de las historias algunas actividades imitativas - representacionales - psicomotoras, (niñas disfrazadas de personajes siguiendo los movimientos de la educadora, o repitiendo sonidos), revalorizando la relación corporal entre el adulto y el niño, como elemento lúdico generador

de aprendizaje inagotable. "En este sentido, el cuerpo no es algo autosuficiente; tiene necesidad del otro, de su reconocimiento y de su actividad formadora", como se cita en Calmels (2004, p. 11).

Sin embargo, las hipótesis de los niños sobre las historias fueron con frecuencia desatendidas. Y era en estas que, de manera espontánea, aparecían creaciones infantiles disruptivas, no convencionales, tendientes a la complejización del pensamiento. Surgieron interpretaciones sobre el estado de los personajes, nuevos sucesos no contados en los cuentos, relaciones entre las historias y momentos de sus vidas infantiles, muchas veces expresadas con el cuerpo, otras verbalizadas. Estas manifestaciones representan el ser escritor de las niñas y los niños. En estas, se producían las acciones de objetivación y distanciamiento del discurso, las que más tarde serían propias de un lector externo (Alvarado, 2003). Quedaron así algunos pendientes acá en cuanto a "tejer lazos, reformular y reavivar pensamientos, agudizar la sensibilidad del otro o su capacidad de pensar" (Petit, 2016). Nos vemos ante un reto de la formación docente. ¿Cómo dar a pensar a los más pequeños?

Cierre, o al andar se hace camino

Esta experiencia parece dejar asentados "gestos de un trabajo pedagógico deseable", aquello "racionalmente realizable" (Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2016, p. 8) durante un periodo de capacitación a docentes, intenso, pero breve. Falta camino por andar, y en este, las educadoras demandan



Fotografía proporcionada por la autora

perfeccionar su creación literaria, atender las emocionalidades ligadas a sus historias personales y profundizar el conocimiento sobre la relación entre lenguaje y pensamiento, como medio para contar y recrear historias a sus niños de manera cada vez más significativa. Sí, este es un buen camino por andar. A su vez, es un grito a voces sobre los vacíos de la formación profesional docente, una que reproduce formas escolares de enseñanza de la lecto-escritura culturalmente homogenizantes (Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2016). "Siéntese, cállese y copie", fue el título de una sistematización sobre prácticas docentes en Nicaragua (INPRHU, 2000), que refleja estas maneras rígidas y unívocas de enseñar no solamente a leer y escribir, sino que se extienden a toda la función formativa de la educación. Cabría preguntarse qué tanto se han transformado estas prácticas en el país; y qué tanto asemejan o son una continuidad de la educación familiar. Por el momento, la "conformación del cuerpo y disciplinamiento de la mente del alumno" sobre la que hace historia Goncalves (2016) al referirse a la función de la escritura en siglos anteriores, aparecen como contrincantes de la expresión creativa y de la enseñanza de prácticas del lenguaje con alto valor simbólico, en docentes de primera infancia.

Concluimos, entonces, que las rupturas metodológicas necesarias han de pasar por una mayor reflexión sobre las historias formativas familiares, escolares y profesionales, para resignificarlas de cara a las verdaderas necesidades lúdicas y cognitivas de los niños. Podemos afirmar que en esta experiencia el diálogo de sordos entre especialistas y docentes del que hablan Brito y colaboradores (2016), no se hizo presente, lo que abrió camino a procesos reflexivos de calidad. Habrá que seguir impulsando la escucha, el diálogo democratizador y la confrontación de las educadoras con prácticas narrativas e interacciones pedagógicas que les permitan seguir transformándose, como plantean estos autores. Han reconocido y reafirmado su identidad como agentes de cultura, pero la ruta de la capacitación habrá de ofrecer mejores espacios para el análisis sobre sus experiencias de vida. Estas, no resultaron ajenas a "infortunios de

indole personal" que "formaban parte en realidad de comunes avatares de una condición de dominación y subalternidad", como anota Arfuch (2005, p. 10). El grupo parece dispuesto a colaborar para la búsqueda de nuevos sentidos en este campo, que potencien su capacidad expresiva.

También será necesario cualificar, en la manera que propone Meirieu (2013), las formas de construcción simbólica de las educadoras, para incrementar la riqueza de su imaginario. Esto implica mantener la mirada en la ampliación y apropiación de sus lecturas, y al mismo tiempo extender su acceso a diversas formas de cultura, especialmente la artística. El cuerpo docente nicaragüense cuenta con muy pocas o a veces nulas condiciones de acceso al arte, al buen cine o al teatro, ganando así la batalla de lo recreativo obras televisivas banales, alejadas de la simbolización, del pensamiento creativo y de la divergencia.

Así, finalizamos aceptando el reto de Meirieu (op. cit.), para escalar hacia una capacitación que permita "luchar por una igualdad de acceso a las formas simbólicas; y, por ende, a las formas de expresiones artísticas culturales". Y no solo con las docentes; las niñas y los niños habrán de salir aún más de sus aulas para hurgar en el imaginario del arte nicaragüense y universal.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. En *Revista Propuesta Educativa* No 26, Buenos Aires, FLACSO – Ediciones Novedades Educativas.
- Arfuch, L. (2005). Historias de vida: subjetividad, memoria, narración. En *Diploma Superior Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO, Argentina.
- Bajour, C. (2009). Oír entre líneas, el valor de la escucha en las prácticas de lectura. En *Revista Imaginaria*. www.imaginaria.com.ar.
- Brito, A., Cano, F., Finocchio, A.M., Gaspar, M.P. (2016). La lectura y la escritura, saberes y prácticas en la cultura de la escuela. En *Diploma Superior Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO, Argentina.
- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Calmels, D. (2007). *Juegos de crianza*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- Camps, A. (2009) Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en primaria y secundaria. En *Leer.es* http://leer.es/recursos/hablar/detalle?p_p_id=101
- Cano, F. (2016). Para una reflexión sobre la escritura. En *Diploma Superior Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO, Argentina.
- Fernández, G. (2016). Las poéticas de la experiencia contra los estereotipos representacionales. En *Diploma Superior Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO, Argentina.
- Finocchio, A. M. (2010). Leer y escribir en la escuela. En Brito, A. (dir.) *Lectura, escritura y educación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens-FLACSO.
- Finocchio, A. M. (2016). *Cuando las consignas invitan a escribir*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens-FLACSO.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. *Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación.
- Larrosa, J. (2008). Aprender de oído. Ciclo de debates *Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad*. Barcelona: Universidad Central de Barcelona.
- Lotito, L. (2012). La lectura. Textos, lectores, prácticas y enseñanza de la lectura. En *Diploma Superior Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO, Argentina.
- Meireu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Petit, M., (2016). Al principio fue la experiencia lectora de otros. En *Diploma Superior Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO, Argentina.



Artículo recibido: 1 de octubre de 2020
 Dictaminado: 16 de diciembre de 2020
 Aceptado: 8 de enero de 2021