



**VOL.22, Nº2 (Abril-Junio, 2018)**

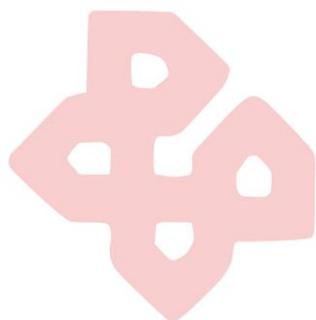
ISSN 1138-414X, e-ISSN 1989-6395

Fecha de recepción 11/05/2015

Fecha de aceptación 30/06/2016

# **DÉJAME QUE MIRE UN CUENTO: NARRACIÓN, FAMILIA Y EDUCACIÓN INFANTIL. UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA**

*Let me look at a tale: narration, family and childhood education. A narrative research*



*Víctor Amar*

*Universidad de Cádiz*

*E-mail: [victor.amar@uca.es](mailto:victor.amar@uca.es)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9036-2651>*

## **Resumen:**

La investigación de corte narrativo comparte la voz con las que, habitualmente, no tenían eco en el panorama académico. Escucharles de modo activo nos ayuda a comprender una situación, a aprender con ellos y a aprehender de su experiencia. Con ello, el cuento será motivo de análisis a partir del quehacer que lleva a cabo una maestra de infantil en la biblioteca de su colegio, a partir de la estimable colaboración que recibe de la familia de su alumnado. Déjame que mire un cuento es un ejercicio para aprender a partir de la práctica educativa; es una experiencia que se comparte con la intención de conocerla y mejorar.

*Palabras clave: cuento, familia, narrativa, educación*

## **Abstract:**

Narrative research shares the voice with those who, habitually, did not have echo in the academic panorama. listen to them actively help us to understand a situation, to learn with them and to apprehend of his experience. With that, the tale will be a motive of analysis from the task that carries out a preschool teacher in his school library, from the estimable collaboration received by the family of his students. let me look a tale is an exercise to learn from educational practice; it is an experience to share with the aim to know and improve

*Key Words: tales, family, narrative, early childhood education*

## 1. Introducción o asomarse al relato

No es una sensación ni tan siquiera se trata de una emoción, tan solo consiste en recoger una impresión (a modo de señal) en torno a nuestra entrada en el aula de infantil. Y para ello nos valemos del comienzo de *Los viajes de Gulliver* de Janathan Swift (1987) cuando, una vez descubre que los pequeños del país de Lilibut lo tienen completamente sujeto al suelo sin poder moverse, afirma: “observé que se trataba de un ser humano de menos de quince centímetros, que traía en las manos un arco con flecha y una aljaba a la espalda. Al mismo tiempo sentí que al menos otros cuarenta de la misma especie, según supuse, venían tras el primero” (1987, p. 13). En un espacio donde todo está desacostumbradamente empequeñecido, los pomos de la puerta son más bajos de lo habitual y las mesitas o sillitas, donde ellos y ellas se sientan, incomodarían a un adulto e, igualmente, los baños se reducen en su tamaño... podríamos estar alimentando parte de las sorpresas que el señor Lemuel Gulliver experimentó en su viaje. Ahora bien, nosotros hemos entrado en un aula de infantil, donde el alumnado es un poco mayor de quince centímetros y sería bueno arrodillarse junto a ellos para hablarles, pues de lo contrario se suscribe un aumento de la dimensión que no sabemos muy bien cómo interpretaría ya que, además de ser incómodo, -cuando nos miramos, ellos lo hacen con la cabeza hacia arriba y nosotros con la mirada hacia abajo-. Del mismo modo, y siguiendo con el símil de Gulliver, el alumnado no se maneja con arcos y flechas sino que porta objetos que, en ocasiones, no son los exclusivamente habituales en el aula, al menos los que nosotros tenemos costumbre: desde los frecuentes lápices de colores y gomas, apenas utilizan el bolígrafo o rotuladores, aparecen en sus mesas punzones de plásticos, gomet, tijeras sin puntas, etc. Pero, si atendemos un poco más, observaremos que no están solos. En la clase, su país de referencia, está habitado por otros tantos de su especie, de modo que espacio y especie se confunden y hacen de la realidad del aula un entorno en apariencia confortable a y para su altura.

«Por suerte, en educación infantil el planteamiento está más equilibrado y, al estar más libres de la fuerte presión de los contenidos cognitivos, es más realista plantearse llevar a cabo una enseñanza realmente integral. En la tradición del profesorado de esta etapa está el interés por el bienestar del niño, la preocupación por su desarrollo motor, la sensibilidad ante su integración social, etc.» (Paniagua y Palacios, 2008, p. 17).

De esta manera, un tanto inusual, hemos intentado describir el aula de infantil -a sus miembros, sea alumnado o profesorado; y sus objetos, que pueden aparecer y un poco de sus relaciones- y la comparación con Gulliver ha sido el pretexto para iniciarnos en esta reflexión sobre el cuento y la familia, a través de la narración de una maestra, en el aula de infantil. Por ello, optamos por el cuento, ya que su brevedad, interés por lo anecdótico y su aparente función didáctica-moral, como elemento para la motivación y el descubrimiento, lo erigen como un referente para la educación infantil, además de mantener centrado la intención en:

«impresionar a los lectores más con una acción que con los agentes de la acción; con la singularidad de una aventura más que con el carácter del

aventurero. Se ajusta a la trama de la acción. El lector de un cuento literario, igual que el oyente de cuento oral, no quiere descripciones ni comentarios sobre lo que siente y piensa el protagonista. Quiere enterarse de lo sucedido, y de una sola vez» (Anderson, 2007, p. 25).

El cuento en la educación infantil es un referente esperado por el alumnado y se erige como el crisol de muchas actividades para el docente. No tenemos dudas de que es un ejercicio de imaginación y expresión sin precedente, divierte y puede llegar a ser un vehículo apropiado y propio para descubrir y fomentar la lectura. Y, por ello, no haremos alusión solo al cuento dialogado, expresivo o amparado por soportes gráficos. Simplemente, haremos referencia a la “lectura apropiada” (Romero, 2011, p.13), a tenor de las características del aula donde nos desenvolvamos teniendo a nuestro alumnado como la verdadera red de receptores, poliédrica y diversa, con diferentes ritmos de imaginar, disfrutar y, por tanto, de aprender.

Con todo, en este ejercicio compartido de la lectura del cuento, hemos observado que antes o después del cuento la atención máxima se diluye. El cuento es un momento álgido y mágico donde el silencio se apodera de la acción del aula. Y posee un relativo parangón con la asamblea. Este momento es de pertenencia al grupo, la palabra se organiza y todos quieren aportar. El patio es otro instante de jolgorio, donde la diversión se apodera de la dinámica del grupo-clase y se eclipsa, en parte, la normativa que se había trabajado y consensuado en el aula. En la sesión de relajación, la música y la voz tenue se apoderan del proceso y crea el ambiente propicio para continuar trabajando. Seguidamente, las fichas o el trabajo por proyecto dominan el quehacer y cada uno, previa explicación, sabe lo que tiene que hacer. Pero, insistimos, el cuento es el momento extraordinario, da igual si antes o después del desayuno, si antes o después del recreo, pues la atención se apodera de la clase y el silencio se convierte en un hecho participativo, pues se rompe por alguna voz que se alza desde el auditorio o por alguna cuestión propuesta por la maestra -probablemente como consecuencia de la feminización del magisterio en infantil (Pérez de Lara, 2000, p. 79)-. Con todo, la escucha se apodera del proceso pues es participativo y un agente imprescindible en la invitación de quien sabe contar un cuento para los más pequeños.

«En nuestro trabajo en el aula cotidiana tenemos diferentes maneras de identificar la escucha activa. Simplemente, una mirada “cómplice” nos puede indicar que en apariencia nos escuchan. Pero, por ejemplo, la escucha activa se diluye si el alumno está mirando por la ventana pues manifiesta dispersión o distracción. Esta mirada “participativa” se puede interpretar como empática, y los resultados son motivadores para proseguir nuestro discurso, aunque esto no significa que el alumnado esté coincidiendo con nuestro punto de vista. Pero, igualmente, la escucha activa también se puede llegar a identificar con el gesto» (Amar, 2014a, p.42).

Pero volviendo al cuento como aglutinante de actividades, cabría considerar su capacidad para imaginar o soñar despierto, pues si observamos las caras de los

discentes veremos cómo las siluetas de los personajes narrados se dibujan en sus muecas y viven con ellos las aventuras, sufren sus desgracias y, como no podría ser de otro modo, celebran las victorias. El rostro del alumnado describe la acción. Y, en este sentido, le proponemos un ejercicio de taparse los oídos para no escuchar el cuento y podrán acompañar las diferentes partes del relato tan solo con mirarlos a la cara. De este modo, adivinarán cuándo el chico salva a la chica o la chica logra escaparse del dragón, no tendrán dudas sobre cuándo se aproxima el final o, quizá, advertirán que a la mascota de la protagonista le ha pasado algo. No hay palabras pero desde el silencio se erigen diálogos que tan solo hay que prestarle atención. El diálogo se semantiza y adquiere un sentido dentro del cuento. Las pausas se cargan de acción. Pero, ahora bien, hay que saber utilizarlos e interpretar en los otros cuando hay disgusto o malestar. Con ello, la comunicación no verbal también se apodera del proceso comunicativo del cuento en el aula de infantil, pues lo entendemos como gestos y señas de comportamiento que “evidencian las valoraciones positivas y negativas que experimentamos hacia otras personas” (Rulicki, 2007, p. 13) y adquiere una doble dimensión:

- a) para generar un ambiente
- b) para saber interpretar lo que sucede en el aula

Quizás, no dudemos que los ingredientes del cuento son los personajes, acciones y diálogos. Pero ¿se han parado a pensar, en alguna ocasión, en la importancia que tienen los gestos, la entonación o los silencios en este ejercicio que tanto fascina al alumnado? Simplemente, hemos introducido un poco lo mucho que tiene que decir la comunicación (también la no verbal) en el aula de infantil, con la intención de que lo verbal y no verbal, en ese contexto, adquiriera el sentido que le corresponde, sobre todo, a la hora de contar un cuento. Y por ello proponemos que nos dejen mirar el cuento, atendiendo a las maneras de narrar que tenemos, pues según la elección de un modo u otro, tendrá una repercusión determinada en nuestros narratarios.

## **2. Del método o el camino elegido**

La metodología es imprescindible en un trabajo de investigación. Ella marca el camino, sugiere procedimientos, con orden y concierto; además, es un perfecto coadyuvante a la hora de dar respuesta a las cuestiones de investigación. Sin ella, no hay regla a seguir y el precursor se diluye entre, exclusivamente, buenas intenciones. Con ello, hemos optado por la investigación narrativa. ¿Por qué? Pues en nuestro foro interno queremos dar respuesta a una serie de estructuras de significados que observamos en el aula de infantil pero, eso sí, que no sea un quehacer individual propio de la entelequia sino, más bien, de un proceso de construcción colectiva entre el docente, el alumnado, la familia y nosotros. Además, para esta experiencia metodológica nos dotamos de textos, apuntes a partir de la observación y varios documentos que facilitarían la comprensión de lo que sucede en el aula y el relato de un cuento.

«los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales -entrevistas, experiencias personales, historias de vida, observación, textos históricos, imágenes, sonidos- que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas» (Rodríguez y otros, 1996, p. 32).

Pero en este ejercicio metodológico la opción por desenvolvemos en las narrativas ha sido una elección motivada por la intención de contribuir al conocimiento compartido a partir del diálogo, con el propósito de comprender una realidad concreta en el aula de infantil, donde la maestra, en unión con la familia, y el cuento obran por si solos y poseen una determinante presencia.

«desde qué idea de realidad se parte y de qué forma se comprende el conocimiento y los modos como los sujetos acceden al mismo. (...) la investigación narrativa supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa en nuestro caso) desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos» (Rivas, 2009, p. 18).

Por ello, consideramos que esta metodología cualitativa (Rivas, Leite y Prados, 2014) nos ayudará a comprender unos hechos en un contexto concreto a través del cuento; además de dotar de significado a aquella parte que estimamos imprescindible: la voz de la maestra de infantil. Por ello, en el aula y con el cuento como protagonista, la voz de la maestra será una buena aliada para interpretar desde estados de ánimos generales a planteamientos emotivos personales, donde se aprende escuchando y dialogando, y como ello se irradia entre el alumnado a raíz de una experiencia con la familia que entra en el aula para compartir un cuento. Igualmente, a la importancia de la palabra transmitida, hemos de atender a los gestos o a los rostros de los implicados en este proceso, desde la posición de estar sentado el alumnado al uso de las manos por parte de los familiares en el cuenta-cuento, pasando por cómo se agrupan, hacia dónde y cómo miran, qué interacción mantienen con sus compañeros, o bien si la familia maneja algún objeto o introduce determinado recurso en el relato, si el alumnado sonríe o se turba, si se adormila o mantiene la atención observando o centrando la mirada en el cuento, o la maestra interrumpe mandando al orden y para ello ocupa el espacio de la escena, etc. Estamos ante un ejercicio de creación y recreación imprescindible para dar a comprender un acto educativo... donde todos y todo comunica.

«Como es obvio, hay diferentes tipos de conducta no verbal. Algunas señales no verbales son muy específicas y otras más generales. Algunas tienen la intención de comunicar, otras son meramente expresivas. Algunas proporcionan información acerca de las emociones mientras que otras dan a conocer rasgos de la personalidad o actitudes» (Knapp, 1992, p. 17).

Una vez atendido al método a seguir, a tenor de su singularidad para conocer e interpretar y dar a conocer una realidad del aula, nuestra intención se ha de centrar en compartir la palabra con la informante y, con ello, dar a comprender nuestro problema de investigación: conocer e interpretar el cuento en infantil con la familia. Y, por ello, consideramos oportunos que nos dejen mirar un cuento.

Estamos ante una persona dedicada a la educación infantil: una maestra de infantil. Una profesional serena y hábil en su verbo; del mismo modo, que es capaz de seducir con un cuento a su alumnado como persuadirnos cuando la vemos atender a sus pupilos con exquisito cariño. En este sentido, también cabría señalar que la negociación con la entrada al centro no fue complicada, pues con este centro de la provincia de Cádiz mantenemos varios proyectos de investigación, sea con la radio o con educación infantil. Al igual, comentaremos que la frecuencia de entrada fueron dos días a la semana, acompañando la clase de alternativa a primera hora hasta la última sesión de trabajo individual al finalizar las aulas.

Durante ocho meses se han sucedido diversas actuaciones: desde conversaciones con la docente y otras colegas de ciclo (que quedaron recogidas en nuestro diario), la presencia en los cuenta-cuentos, la revisión bibliográfica, hasta las sesiones individuales (y grabadas) con la informante en horario no escolar entre los requisitos que nos pidió la dirección es que no grabásemos en el colegio. Además, la observación directa jugó un papel importante pues de este modo éramos testigos de las intenciones de los familiares por hacer comprensible el cuento a través de los gestos, modulación de la voz o silencios. Y, de esta manera, entrábamos en el universo de la experiencia y de los significados. En este gesto compartido por reconstruir la vida cotidiana del aula, el propósito ha sido el de conocer la propia experiencia de contar un cuento en la clase de infantil con los familiares.

La narrativa se convierte en una metodología de investigación en educación con visos de ser un modelo dinámico y abierto, en continua construcción y vivo. Donde el conocimiento de una realidad, de unas evidencias narradas, se torna un ejercicio compartido por conocer para mejorar. No se ha de interpretar como una investigación de carácter individual sino que, a partir de un sujeto, su voz se convierte en un hecho de reflexión dialogada sobre la sociedad y la educación en la que vivimos. Y que sea la propia narrativa reflexiva de esta persona la que modifique o transforme nuestra coexistencia, generando vínculos para que su experiencia pueda contribuir a la mejora de lo cotidiano, a través de la experiencia personal y profesional (Amar, 2014b). A la postre, nuestra intención ha sido la de contribuir al conocimiento en educación.

Estamos ante un modelo metodológico democrático y colaborativo. Donde la escucha activa se erige en el protagonista de un ejercicio de reconstrucción de unas descripciones que dotamos de sentido y sentimientos. La naturalidad y la singularidad, además de la coherencia y, sobre todo, la comprensión tiñen de color la experiencia narrativa y biográfica. Igualmente, hacemos nuestro el pensamiento clásico de Connelly y Clandinin (1995, p. 22) en cuanto al resultado del conocimiento

que se interpreta de la narración biográfica, pues “una misma persona al mismo tiempo vive, explica, re-explica y revive esas historias”.

Pero aún nos queda por hacer alusión a la herramienta de la entrevista. Una forma de encarar la realidad, de mirarla a los ojos, de escucharla. Un gesto por compartir la palabra y otorgarle el sentido que otros silencian. La técnica de la entrevista, dentro del paradigma interpretativo, “permite a la pregunta hurgar en zonas obvias, relegadas o insondables, traer al presente de la enunciación, (...) la vida/el relato” (Arfuch, 2002, p. 250). El diálogo interactivo de la entrevista respetuosa y asertiva es la destreza por la cual se accede a los entornos subjetivos del entrevistado que se torna informante del pasado, presente y futuro. Un arte de índole personal que vira interpersonal en un escenario construido para tal efecto, pues:

«La entrevista cualitativa proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es por tanto, un técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades» (Vela, 2001, p. 68).

Una vez hemos introducido la temática de estudio sobre las narrativas (Lopes y otros, 2013), sus entornos y el informante (en este caso una maestra de infantil); y hemos demarcado el diseño de la investigación, presentando las estrategias metodológicas, donde la subjetividad es el fundamento y el posicionamiento epistemológico la base; solo nos queda admitir que el camino está abierto. No obstante, a partir de ahora hemos de cohabitar con la palabra ponderada y sabia de la informante, pues su voz propia es la que tiene y posee sentido per se.

### **3. La voz o de la experiencia vivida**

Cuando compartimos la voz con la docente que articuló esta experiencia de contar un cuento en el aula de infantil con su alumnado, y junto con los padres, madres y familiares de estos, existe una primera frase -perteneciente a la propia maestra- que se apodera de nuestro quehacer y modo de comprender la experiencia vivida en la clase con sus discentes de 5 años. “La experiencia surgió de una motivación que teníamos”. Es decir la motivación se apodera del proceso creativo y recreativo en el aula. La motivación se torna acción y es, a la vez, el detonante por experimentar y llegar a compartir una experiencia formativa más allá de la rutina que pueda surgir en el seno del aula, pues la abre a la familia. Igualmente, la motivación se torna el pretexto para dar sentido a una necesidad que ha de ser veraz. No vale con la improvisación de la inercia o la pretensión. La motivación a la que nos referimos, a través de la narración de la docente, se trata de una acción pensada y tramada que nace con la intención de crecer con los demás. Y, por ello, no quedaba mucho margen para la improvisación, pero sí espacio para que otros entraran, aportaran y se desarrollaran en la experiencia compartida de contar un cuento. Máxime cuando la red de receptores serían sus hijos o hijas, nietos o nietas,

sobrinos o sobrinas, hermanos o hermanas... Con todo, la realidad se fragua ante un propósito pedagógico, que según el testimonio de la maestra responsable apela a:

«la implicación de los familiares para que se involucraran más, si cabe, en el contar un cuento y en la utilización de éste como un instrumento en la casa y fuera de la casa; de modo que, lo propusimos a los padres y madres, junto con otros talleres, en el comienzo del curso y, desde sus comienzos, siempre se mostraron encantados. Para ello, dispusimos de un orden de participación desarrollado por la madre delegada que se encargaría de ir organizando la participación en la biblioteca del centro»

Es decir la participación de los familiares se construye desde el principio de la iniciativa formativa con el cuento en infantil, además de establecerse la biblioteca del centro como el escenario de narración o representación, pues la experiencia inicial se ve superada en la práctica por las iniciativas que tomaron algunos familiares implicados en el cuento pues no solo lo contaban sino que, también, lo representaban a través de marionetas, caretas, decoraciones específicas para crear ambientes o paneles visuales haciendo más atractiva y audaz la experiencia. La riqueza narrativa se nutre del quehacer de la magia de la representación con la voz propia de los autores, así como se suscribe el trabajo bienintencionado de la docente que preparó la actividad, permitiendo la entrada de familiares con el consabido reconocimiento a su trabajo por parte de las personas que compartieron la experiencia, además de la satisfacción personal del alumnado copartícipe de esta práctica que ve cómo sus familiares, profesorado y demás compañeros de aula se encuentran unidos en la biblioteca de su centro, un lugar para amar, descubrir y conocer los libros; un espacio de lectura, consulta y aprendizaje. A mediados de los años noventa, el catedrático de pedagogía de la Universidad de Bolonia (Italia), Franco Frabboni (1996, p. 88) definía la ludoteca como “una biblioteca del juguete”. En este sentido, la biblioteca se diversifica: ya no es un lugar exclusivo para la lectura y se erige como un espacio para jugar a mirar un cuento, pues los familiares lo representan y dan vida a las palabras de aquellos personajes literarios. Ahora tienen rostro y voz y, por consiguiente, la atención se agudiza y la biblioteca, convertida en ludoteca, se torna en uno de los “espacios pedagógicas relevantes pudiendo transformarse en un centro de animación formativa” (ibídem, 1996, p. 88). Aquí se aprende más y mejor y, sobre todo, se aprende con los demás, en un entorno de libros haciendo de ellos un pretexto idóneo para convertirlos en un instrumento para la educación infantil. Con ello, y atendiendo a lo dicho por la maestra de infantil, la biblioteca es un lugar para “sacar libros, leer libros y disfrutar”.

La dinámica consensuada por la docente fue desde el principio contar con los familiares, no solo para que se sintieran informados en el aula para la colaboración pertinente sino que, en este sentido, conocieran la aventura del saber, a través del cuento, desde la fase embrionaria. Para ello, “se les entregó la programación y se hizo hincapié en los tópicos que se irían a trabajar a lo largo del curso. Pero le dimos libertad para elegir y organizar los cuentos”. A los familiares no se les otorgó la responsabilidad sino que se pensó en compartir el disfrute de contarles a sus hijos o

nietos un cuento y, en este sentido, “se mantuvieron actividades previas donde se le dieron indicaciones, en relación con los tipos de cuentos a utilizar, ya que debían ajustarse a la edad de los niños y que tuvieran en cuenta sus intereses”. Pero lo que lo hacía verdaderamente diferente sería la consigna que seguidamente compartían a propósito de “poder contar con ilustraciones y que se confeccionaran a partir de un tamaño idóneo para que todos, desde cualquier lugar de la biblioteca, pudieran verlos y seguirlos con claridad. Pero, además, podrían crear otros tipos de materiales para ilustrar el cuento, sea carteles o paneles, o, inclusive, podrían venir uno, dos o más familiares para narrarlos, además de teatralizarlo con representación en directo, marionetas, etc.” Pero, lo más importante sería no perder el contacto y el horizonte propio del alumnado. No era una obra de teatro inspirada en determinado cuento, se trataba de una experiencia dinámica y atractiva y, sobre todo, participativa. No era una actividad pasiva en un espacio neutro como podría ser la biblioteca del centro, tanto para el alumnado como para los familiares. No era una experiencia con alumnado que iba a la biblioteca dejando atrás su rutina del aula, valiéndose de que unos familiares se sentirían más desinhibidos lejos de la presencia de sillas o bancas convencionales de los alumnos. La intención didáctica de la propuesta del cuento en la biblioteca del centro era la participación de todos y todas. De un alumnado que escuche o cante, que lee sus primeras palabras o reconoce voces o sonidos. De unos familiares, ahora actuantes y actores del proceso, que junto a una maestra que había incentivado la iniciativa, habían coordinado aspectos como el hecho de sugerir, reconducir o restablecer desde el ánimo a las intenciones educativas. Y, para ello, no se dudó en cambiar el rol de unos familiares actores y actuantes junto a una maestra que apoyaba el proceso para ayudar a que todo saliera bien. A todas luces, para esta maestra de infantil el cuento es:

«como un recurso, una herramienta o un instrumento que utilizamos para anticipar actividades, motivarlos, trabajar valores, emociones y vivencias. Es decir, un estupendo recurso dentro del aula, pues los niños pueden desarrollar su creatividad y una manera de transmitir sus sentimientos a través de la expresión oral o plástica e incluso, en ocasiones, llegamos a trabajarlo para diferenciar lo real de lo irreal»

En otro ámbito de cosas, la biblioteca del colegio cobrará especial protagonismo. A pesar de que era un espacio muy poco frecuentado por el alumnado de infantil, sería su aula por unos momentos y durante unos días. Es cierto que contaban con su biblioteca de aula. Pero por insistencia de la maestra de infantil se quiso dotar de significado a este nuevo espacio; pues el acercamiento a las letras y a la lectura se iría incrementando en el transcurso de los meses en el colegio. Por ello, la biblioteca sería un nuevo espacio para la enseñanza-aprendizaje. Con anterioridad, todos habían debatido la importancia de los libros, de su conservación y que este espacio debería quedar siempre igual a como se lo habían encontrado, para la pertinente utilización por parte de los demás compañeros del centro. Con ello, a la biblioteca se le dotaba de sentido y a los libros se les otorgaba un valor relevante.

#### 4. Resultados o de una experiencia narrada

Estamos ante una práctica más allá de lo formativo, pues conformó parte de una experiencia vital en la biblioteca del centro. Con familiares que narraban según sus capacidades, mientras un alumnado que escuchaba activamente, aprendían gracias a las historias que cobran vida en sus retinas y en sus imaginarios. Unas madres, pues fueron las que más tomaron la iniciativa, que superaban las previsiones de la maestra, ya que no solo traían perfectamente preparado el cuento para ser narrado sino que, también, se ayudaban con fichas impresas o diversos materiales que incentivaban la posibilidad de acabar el cuento con diferentes finales. Una opción de final abierto, a partir de una iniciativa incentivada por de la maestra, que hacía que el alumnado penetrara en la acción del cuento facilitando el proceso de enseñanza-aprendizaje, con estrategias de rompe cuentos o el debate alrededor de las posibilidades de cada personaje, así como poner ejemplos de qué hubiese sucedido si... o llegar a comprender determinada acción en ese determinado contexto, etc.

Y, en ocasiones, los familiares implicados decoraban la biblioteca con motivos expresos del cuento que iban a narrar, facilitándole al alumnado entrar en el túnel visual y fantástico de la narrativa. El cuento era contado por los familiares en la biblioteca del centro (no en su aula), entre libros y decorados que hacían alusión a esa historia que les esperaba, no en la estantería, sino en la garganta de sus seres queridos y con su *seño* de siempre. De este modo, el cuento se tornaba en la experiencia más cercana y amable que jamás habían vivido en la escuela.

Con todo, lo más enriquecedor sería el debate con los familiares que se llevaría a cabo primeramente en la misma biblioteca tras el cuento. Y, más detenidamente, en el aula de referencia con la presencia exclusiva del alumnado y la maestra. Una experiencia que ahora más que narrada se convertía en dialogada. Un diálogo flexible y sin la jerarquía del que dicta. Aquí y ahora, todos y todas tenían la palabra para intercambiarla en igualdad de oportunidades y con el respeto más absoluto a los comentarios. La escucha activa se hacía parte del ejercicio y las ideas se ponían en funcionamiento.

No era cuestión de establecer conclusiones o resoluciones, se trataba de convencer con la palabra, de expresar sus sentimientos o afinidades, de empatizar o, simplemente, sentir simpatía por un determinado personaje (o situación) para comprenderlo, pues no se procuraba un resultado de buenos o malos, de guapos o feos, todo se hablaba y se intentaba dar a comprender, pues las personas actúan según un contexto propicio y que hemos de comprender para respetarlo. Lo guapo o feo, era anecdótico; pues todos tenemos nuestra propia belleza o fealdad, a veces disfrazada y, en ocasiones, engañosa. Y el diálogo en infantil adquiere el fundamento de la escucha, al igual que la opinión y el debate entre iguales. Lo que Robert Fisher (2013, p. 77) enuncia como “el diálogo creativo en el aula” ahora se pone en práctica y en valor. Añadiendo el propio autor que:

«La buena conversación se caracteriza por la energía creativa. Esta energía proviene de forma natural del encuentro de distintas mentes y se sostiene mediante la interacción de perspectivas diferentes. Cuando no hay energía, es preciso estimularla»

En la voz de la maestra de infantil “la experiencia ha sido magnífica”. Nos llama la atención que suscriba este adjetivo gracias a la participación de la familia. Esta experiencia creativa supuso para el alumnado el pretexto de familiarizarse con los libros, la lectura y los cuentos. Pero no es un cuento contado de manera normal, , en esta ocasión se trata de una experiencia en un nuevo espacio, con personas a las que se quieren y con unas maneras pensadas para satisfacer la creatividad y la imaginación de todos.

En esta experiencia con el cuento, el pretexto de la enseñanza se hizo válido; e, igualmente, el resultado del aprendizaje se llevó a cabo ante la presencia de madres o padres, tíos o tías, abuelos o abuelas... Pero, también, de hermanos o hermanas mayores que desearon compartir su historia narrada; y que entraban en el aula una vez a la semana (pues la actividad se mantuvo semanalmente). En este sentido, la experiencia no solo quedaría en el bagaje que la memoria atesora sino que, también, hubo un resultado en forma de material tangible: el libro viajero. Éste se confeccionó entre todos los participantes y en el cual, según suscribe la maestra: “existe un resumen de cada uno de los cuentos, incluso los inventados por los padres y una valoración de la familia de la experiencia de haber contado el cuento en la biblioteca. Además, con respecto al alumnado, estos realizaban ilustraciones de los cuentos, expresándose libremente. Mi aportación consistió en facilitar toda la labor, hacer fotografías de las historias contadas por los familiares y colocarlas en el libro”. Este libro viajero, en formato A3, se ha quedado en la propia clase siendo un material más del aula. Un libro viajero que recoge tres momentos:

a) cuando se escucha el cuento en la biblioteca -con fotografías que registran el momento-,

b) a partir que la familia se lo lleva a casa para recrearlo o volverlo a contar a sus hijos, pudiendo colocar pegatinas, introducir imágenes o aportar emociones o valoraciones escritas o dibujadas, y

c) el repaso en clase donde se volvía a contar con el alumno o alumna implicado por el cuento narrado por su familiar, además de presentarse en la asamblea y debatirse pormenorizadamente, valorándose o cuestionando la actividad, los personajes, las acciones, las situaciones, etc. -y es aquí donde se pueden introducir apreciaciones del alumno en cuestión o del grupo clase- Estamos ante una variación, adaptada a la experiencia vivida en la biblioteca del centro, del convencional libro viajero inspirado en:

«“El libro viajero de las emociones” se realizará con la colaboración de las familias. Cada viernes un niño se llevará el libro viajero, y escribirá o dibujará en él las distintas emociones que ha sentido a la largo del fin de semana.

Cada familia puede decidir qué poner en el libro, si un dibujo con la emoción, pegar un objeto, escribir un cuento..., con el propósito de que en la próxima sesión el niño cuente a sus compañeros lo que ha puesto en él y el porqué» (Miralles, Alfageme y Rodríguez, 2014, p. 351-352).

Una vez acababa la experiencia el libro viajero (Ribes, 2006, p. 345), este quedaba en la biblioteca del aula y el alumnado podía leerlo, recordar y, en ocasiones, se llegó a contar el cuento de nuevo. El libro era motivo de un recuerdo vivo y activo, así como un recurso para trabajar diferentes ámbitos de la educación infantil donde los dibujos que se generaban a partir de su lectura eran debatidos y compartidos por los diferentes alumnos. El aula era el lugar ahora elegido para el trabajo con la posibilidad de contar con “los frutos” del cuento y las diferentes aportaciones del alumnado y la familia, además de las fotografías de la maestra.

Una experiencia que en boca de la maestra “ha sido muy enriquecedora”, a tenor de dos grandes argumentos:

1) la participación de los familiares, con los que se trabajaba previamente desde la manera de leer dónde hacer más hincapié o pararse para invitar a reflexionar y

2) que, a partir de ese momento, el cuento ha tenido mayor cabida en la vida del alumnado en relación con sus familiares; pues se elaboraba y reelaboraba en la casa del discente.

Otra cuestión a destacar es el trabajo de los familiares no solo en el hecho de contar el cuento sino en todo lo relacionado con la recreación del mismo. Es decir una recreación a partir de la elaboración previa para disponer de un ambiente de cuento. Y, para ello, trabajan en casa un entorno de ese cuento a partir de piezas decorativas, motivos alegóricos, etc. No obstante, se ha de añadir que la libertad era casi absoluta a la hora de elegir el cuento sea clásico o inventado por ellos; eso sí siempre ateniéndose a las orientaciones temáticas de la maestra, según los tópicos que se trabajan en la programación, y los posibles consejos de mejoras en cuanto a su presentación, para centrar el interés del alumnado, así como que fuera una actividad de aula. Previamente, la maestra establecía unas charlas con el alumnado preparándolos para la actividad donde había que atender, no interrumpir y “portarse bien”. E, igualmente, la maestra ya había trabajado la dinámica de turnos de palabras y la importancia de ser *educados* y escuchar el cuento de determinado familiar, de ese alumno en concreto, pues se trataba de una actividad de clase.

En el ámbito de la experiencia, ya no solo por el alumnado o familiares, sino por la posible actitud de los otros compañeros de ciclo, la maestra reconoce que en las sesiones previas “hubo algunas reticencias” pero luego, cuando vieron el resultado y las posibilidades que se podrían derivar de la experiencia para con el alumnado, “luego se apuntaron al carro otras compañeras y lo valoraron muy positivamente. De hecho, durante este curso se ha vuelto a poner en marcha”, sin

que ello dejara de lado los diversos inconvenientes de ajustar la presencia de los familiares a los horarios del centro.

En definitivas cuentas, los resultados de esta experiencia narrada en relación con el cuento en educación infantil han sido satisfactorios, inspirándose en lo positivo para el alumnado y su acercamiento al cuento, a la biblioteca y a sus familiares; así como la presencia de estos últimos en la dinámica del aula, creando y recreando los cuentos, compartiendo sensibilidades que se traducían en emociones y aprendizajes para el alumnado. Y, también, en el reconocimiento a la labor de la maestra, que abre sus puertas en pro de un alumnado que aprende más allá de lo que son los límites de su aula, en la biblioteca, con el cuento y, sobre todo, con sus familiares.

El cuento se tornaba en un verdadero vehículo para la enseñanza-aprendizaje. Un cuento para introducir actividades, para motivar, para desarrollar la creatividad, para empatizar con otros personajes, contextos e historias. Una experiencia nada cerrada pues los cuentos, luego en la asamblea que sí que era su espacio de encuentro entre ellos, se debatían e, incluso, se consideraba la posibilidad de cambiar determinado final por otros y si es necesario convertirlo en el vehículo para la resolución de los problemas o conflictos de aula. Un cuento que se podría utilizar en diferentes momentos del día. Por ejemplo, en la asamblea de la primera hora para introducir el debate o actividades, o bien después del recreo, pues a los niños les venía muy bien para trabajar. Asimismo, el cuento viajero era una parte del acervo de cuentos de la clase y se podría recurrir a él o a otro libro del aula para la resolución del posible conflicto pues los niños recordaban historias, personajes y lo sacaban a colación. Aunque cualquier momento se podría recurrir al cuento, al alumnado había que prepararlo para que consideraran el momento del cuento como un momento especial, donde todos se sentaban en el corcho, mirándose unos a los otros, en círculo, y con una disposición de escucha previa, introduciéndose materiales u otros recursos, sin olvidarse la necesidad de mantener una actitud participativa y de respeto.

«Vivir en un grupo es una conquista que requiere ser aprendida, y es normal que ese aprendizaje conlleve conflictos entre sus miembros. Estos pequeños conflictos (grandes conflictos desde la óptica de los niños y niñas implicados) requiere ser tratado desde la asamblea, haciendo el educador la solicitud expresa de que se exponga de forma desapasionada la situación por parte de todos los sujetos implicados, y que se escuchen todos los puntos de vista» (de Ben Oliver, 2001, p. 48).

Hemos participado de una experiencia educativa con un grupo de infantil que disfruta y aprende con el cuento y con la familia. Un cuento que viaja entre la imaginación del alumnado y parte de la imaginación de los familiares. Con una maestra que observa para mejorar y que todo salga perfectamente. Unos familiares que cuentan y confeccionan el cuento, donde el aula se hace pequeña y para que la imaginación navegue se va a la biblioteca del centro, pero algunos familiares han ido a la biblioteca del municipio y han seleccionado el texto, lo han preparado con el

apoyo de la maestra para que tenga sentido para los más pequeños. Se ha centrado la temática, sus necesidades y demandas y, al final, el cuento se ha recreado con ayuda de otros familiares. Una experiencia educativa que brindaba a los familiares conocer la dinámica del aula (aunque en esta ocasión fuera en la biblioteca del centro), además de reconocer la labor de la maestra y llegar a ser una experiencia enriquecedora para el alumnado. En palabras de la docente “yo aprendo mucho de los familiares cuando vienen y la participación de ellos es fundamental en la dinámica de la clase, sobre todo, en infantil. En definitiva, estoy muy satisfecha con esta experiencia”.

El cuento como aquella actividad colectiva narrativa que abraza a la imaginación y da rienda suelta al chispear en los ojos del alumnado que se embarca en el viejo buque para atravesar los mares del sur o se sube a un globo junto a su personaje preferido... A todas luces, juega con todos los que están presentes en la práctica, con el interés y genera un “impacto emocional” (Leal, 2003, p. 57) que desemboca en una opción por aprender más y mejor. Tal vez, por ello, algunas madres utilizarían el cuento para trabajar conductas de sus propios hijos y mejorarlas.

## 5. Conclusiones sin cerrar el cuento

Hemos adelantado en el último párrafo del anterior punto que algunas madres utilizarían el cuento para trabajar conductas de sus propios hijos y mejorarlas. Las mismas madres en conversaciones o tutorías con la docente revelaron esta pericia. No obstante, cabría destacar cómo, de una manera tan grata, el hecho de contar un cuento y en un centro escolar de infantil, se inicia todo un periplo de aprendizaje y afectividad con los familiares. Antes, apenas había presencia de los familiares en el centro, ya que “no había costumbre y no estaba bien visto”, según nos revela la maestra implicada. Pero, a partir de esta experiencia y a raíz de los grupos de trabajo, se inicia el camino conjunto de cohabitación en el aula de infantil. Con todo, esta actividad se continuará en ediciones/cursos venideros... con visos de ser mejorada pues se atesora la experiencia. El alumnado que promociona a primaria lleva en su ADN escolar la capacidad de hablar en asamblea pero, igualmente, la de la escucha activa. La participación y el aprendizaje dialogado se han iniciado y se irán completando en la siguiente etapa educativa. Se ha creado la base y en infantil se han puestos los resortes para empezar a contribuir al desarrollo integral de las personas en y para el siglo XXI.

Con ello, el cuento no se ha cerrado o finalizado. Es difícil eliminarlo del patrimonio de estos alumnos y alumnas que atesoran el recuerdo de ver a sus padres implicados en lo que más estiman en sus clases: aprender divirtiéndose. Pues, ¿acaso existe diferencia entre aprender y divertirse?

En nuestra conclusión no estamos finalizando. Aquí el discurso permanece en continua construcción y lo establecemos como una invitación a seguir reflexionando

sobre una realidad de aula en infantil que involucró a familiares, docentes y alumnado, en una actividad de clase como es la lectura de un cuento. Ahora bien, el lugar de acción y recreación fue la biblioteca del centro. Un espacio neutro para disociarlo del hecho diario o cotidiano de la rutina de la clase; con unas consecuencias beneficiosas para la dinámica implantada. Igualmente, la respuesta de los familiares participantes desbordó con creces las intenciones iniciales de la maestra que se vio rebasada por la creatividad e implicación de éstos.

La docente de infantil, llevada de las mejores intenciones, logró un clima de aula que se empieza a extender por el centro y sería precipitado empezar a hablar de una nueva cultura docente, pero el modelo está presente dónde antes no existía. Además, la maestra es la muestra de un logro, tal vez de inspiración clásica, aludiendo a Epicuro, desde el momento en que se incentiva no un conocimiento vacuo, al cual intentamos encontrarle sentido por sí mismo careciendo del mismo. En esta línea, ella lo que procuró y alcanzó fue la felicidad de su alumnado y lo buscó entre los cuentos y con la familia.

El cuento no se hizo solo viajero sino que fue un pretexto para soñar, para promover la ilusión de su alumnado para ir a la escuela. Ella, la maestra, comprueba que el éxito de nuestras aulas no está en la cantidad de niños o niñas que tenemos, sino en el tamaño de la sonrisa (calidad) que salga de sus caras. Pues la sonrisa es el son-sonido de la risa. Una manera de manifestar agrado y confort, de conocer y aprender disfrutando.

La sonrisa no es, exclusivamente, la vía más corta que nos ofrece información y nos incentiva a la comunicación (Amar, 2014<sup>a</sup>, pp. 123-126), sino que hemos comprobado que es la apreciación que perdura en sus caras una vez llegan a sus casas y sus familiares les preguntan qué hicieron en la escuela. La sonrisa, según se le atribuye al escritor ruso León Tolstoi, es a través de la cual el niño reconoce a su madre... Pero y la madre ¿es capaz de advertir el grado de complicidad, de bienestar, de aprendizaje de su hijo en el aula de infantil mirándole esa sonrisa? Tal vez, sí o no... Pero, ciertamente, el cuento es el recurso que lo provocó y la sonrisa del alumno lo que le quedó.

### Referencias bibliográficas

- Amar, V. (2014a). *Didáctica y comunicación no verbal*. Salamanca: Comunicación Social.
- Amar, V. (2014b): *Recuperar y compartir la memoria de la escuela*. Granada. Geu.
- Anderson, E. (2007). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa J. y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- De Ben Oliver, M. Á. (2001). La asamblea en educación infantil. En VV.AA. *La Acción tutorial: El alumnado toma la palabra* (pp. 47-56). Barcelona: Graó.
- Fisher, R. (2013). *El diálogo creativo en el aula*. Madrid: Morata.
- Frabboni, F. (1996). La escuela infantil entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica. En Zabalza, M.Á. (Coord.). *Calidad en la educación infantil*. Madrid; Narcea.
- Knapp, M. (1992). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Leal, L. (2003). Cómo definir el cuento. En Valdés, D. (Coord.). *El arte de escribir cuentos: apuntes para una didáctica de la narrativa breve* (pp. 57-58). Santo Domingo. Sociedad Cultural Renovación.
- Lopes, A. y otros (2013). *Histórias de vida em educação: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Miralles, P., Alfageme M. B., y Rodríguez, R. (2014). *Investigación e innovación en Educación Infantil*. Murcia. Universidad de Murcia.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2008). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Pérez de Lara, N. (2000). Masculino-femenino en educación especial. En Téllez, M. (Comp.). *Repensando la educación en nuestros tiempos* (pp. 71-94). Buenos Aires: Novedades educativas.
- Ribes, M. D. (2006). *Educación infantil. Estrategias Para la resolución de supuestos prácticos*. Sevilla: MAD.
- Rivas, I. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*: Barcelona: Octaedro.
- Rivas, I.; Leite, A.; Prados, E. (2014). *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Archidona: Aljibe.
- Rodríguez, G. y otros (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Romero, M. F. (2011). *La lectura expresiva en el aula. Propuestas de textos dialogados*. Sevilla: Visión.

Rulicki, S. (2007). *Comunicación no verbal: cómo la inteligencia emocional se expresa a través de los gestos*. Buenos Aires: Granica.

Sancho, J. M. (coord.) (2011). *Con voz propia: los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*. Barcelona: Octaedro.

Swift, J. (1987). *Los viajes de Gulliver*. Madrid: Anaya.

Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: a entrevista Cualitativa. En Tarrés, M. L. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición en la investigación social* (pp. 63-131). México: El Colegio de México- FLACSO.

### **Cómo citar este artículo:**

Amar, V. (2018). Déjame que mire un cuento: narración, familia y educación infantil. Una investigación narrativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 389-405.